

ISSN 2312-3206 (PRINT)
ISSN 2663-2764 (ONLINE)
DOI 10.32999/KSU2312-3206

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ХЕРСОНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

**НАУКОВИЙ ВІСНИК
ХЕРСОНСЬКОГО ДЕРЖАВНОГО
УНІВЕРСИТЕТУ**



**SCIENTIFIC BULLETIN
OF KHERSON STATE UNIVERSITY**

SERIES «PSYCHOLOGICAL SCIENCES»

Серія:
ПСИХОЛОГІЧНІ НАУКИ
Випуск 2

Херсон-2020

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:

Головний редактор:

Блинова Олена Євгенівна – доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри загальної та соціальної психології Херсонського державного університету (Україна)

Заступник головного редактора:

Шапошникова Ірина Василівна – доктор соціологічних наук, професор, професор кафедри соціальної роботи, соціальної педагогіки та соціології Херсонського державного університету (Україна)

Відповідальний секретар:

Тавровецька Наталія Іванівна – кандидат психологічних наук, доцент, завідувач кафедри практичної психології Херсонського державного університету (Україна)

Члени редакційної колегії:

Баранаскіне Інгріда – професор кафедри соціальної роботи Клаїпедського університету (Литва);

Бистрова Юлія Олександрівна – доктор психологічних наук, доцент, професор кафедри психокорекційної педагогіки Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова (Україна);

Бочелюк Віталій Йосипович – доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри психології Національного університету «Запорізька політехніка» (Україна);

Бурлачук Леонід Фоківич – дійсний член Національної академії педагогічних наук України, доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри психодіагностики і клінічної психології Київського національного університету імені Тараса Шевченка (Україна);

Галян Ігор Михайлович – доктор психологічних наук, професор, професор кафедри практичної психології Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка (Україна);

Жидко Максим Євгенович – кандидат психологічних наук, доцент, завідувач кафедри психології Національного аерокосмічного університету імені М. Є. Жуковського «Харківський авіаційний інститут» (Україна);

Завацька Наталія Євгенівна – доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри практичної психології та соціальної роботи Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля (Україна);

Засєкіна Лариса Володимирівна – доктор психологічних наук, професор, професор кафедри педагогіки і психології Національного університету «Острозька академія» (Україна);

Карпінський Костянтин Вікторович – доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри експериментальної та прикладної психології Гродненського державного університету імені Янки Купали (Республіка Білорусь);

Кікінежоді Оксана Михайлівна – доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри психології Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка (Україна);

Ковальчук Зоряна Ярославівна – доктор психологічних наук, професор, професор кафедри психології Львівського державного університету внутрішніх справ (Україна);

Кузікова Світлана Борисівна – доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри психології Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка (Україна);

Кузнєцов Олексій Ігорович – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри практичної психології Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди (Україна);

Оран Марина Олегівна – доктор психологічних наук, професор, професор кафедри психології Тернопільського національного університету імені Володимира Гнатюка (Україна);

Плохих Віктор Володимирович – доктор психологічних наук, професор, професор кафедри психології розвитку і соціальних комунікацій Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К.Д. Ушинського (Україна);

Плющ Олександр Миколайович – доктор психологічних наук, старший науковий співробітник, провідний науковий співробітник лабораторії методології психосоціальних та політико-психологічних досліджень Інституту соціальної та політичної психології Національної академії педагогічних наук України (Україна);

Попович Ігор Степанович – доктор психологічних наук, професор, професор кафедри загальної та соціальної психології Херсонського державного університету (Україна);

Сердюк Людмила Захарівна – доктор психологічних наук, професор, завідувач лабораторії психології особистості імені П. Р. Чамати Інституту психології імені Г.С. Костюка Національної академії педагогічних наук України (Україна);

Цибуляк Наталія Юрївна – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри прикладної психології та логопедії Бердянського державного педагогічного університету (Україна);

Шебанова Віталія Ігорівна – доктор психологічних наук, професор, професор кафедри практичної психології Херсонського державного університету (Україна);

Яковлева Світлана Дмитрівна – доктор психологічних наук, доцент, завідувач кафедри корекційної освіти Херсонського державного університету (Україна);

Янчук Володимир Олександрович – доктор психологічних наук, професор, декан факультету професійного розвитку фахівців освіти Академії післядипломної освіти (Республіка Білорусь).

Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Психологічні науки» включено до Переліку наукових фахових видань України (категорія Б) на підставі Наказу МОН України від 17 березня 2020 року № 409 (додаток № 1)

Збірник наукових праць включено до міжнародної наукометричної бази Index Copernicus International (Республіка Польща)

**Затверджено відповідно до рішення вченої ради
Херсонського державного університету
(протокол від 25.05.2020 р. № 11)**

Свідоцтво про державну реєстрацію
друкованого засобу масової інформації – серія КВ № 23954-13794 ПР
від 26.04.2019 р. видане Міністерством юстиції України

ЗМІСТ

СЕКЦІЯ 1

ЗАГАЛЬНА ПСИХОЛОГІЯ; ПСИХОЛОГІЯ ОСОБИСТОСТІ

Андрієвський І. І. РЕФЛЕКСІЯ ЯК ФАКТОР РОЗВИТКУ ОСОБИСТІСНОЇ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ МЕДИЧНОЇ СФЕРИ В ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ.....	7
Жукова Л. В. ОСОБЛИВОСТІ ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ ДЕФЕКТОЛОГІВ, ЯКІ ПРАЦЮЮТЬ ІЗ ДІТЬМИ З РОЗЛАДАМИ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРА.....	15
Колчигіна А. В., Вербова В. М. ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ РОЗВИТКУ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ СТУДЕНТІВ-ПСИХОЛОГІВ.....	22
Левус Н. І. КРЕАТИВНІСТЬ ОСІБ ІЗ РІЗНИМ РІВНЕМ САМОРЕГУЛЯЦІЇ.....	29
Малецька О. О. ОСОБЛИВОСТІ СПРИЙМАННЯ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ Й РОБОТІВ СТАРШИМИ ШКОЛЯРАМИ.....	37
Мельник Ю. В. ПСИХОЛОГІЧНА СТРУКТУРА СТРАТЕГІЙ ЖИТТЄДІЯЛЬНОСТІ ОСОБИСТОСТІ В УМОВАХ СУЧАСНОСТІ.....	43
Overchuk V.A. PSYCHOLOGICAL VIOLENCE IN EDUCATIONAL ENVIRONMENT: THE PSYCHOLOGICAL FEATURES OF THE TEACHER-INHIBITOR.....	49
Предко Д. Є. ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК ЕТНОПСИХОЛОГІЇ ТА МОРАЛІ: МЕТОДОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ.....	55
Ракицкая А. В. ДЕТЕРМИНАЦІЯ ДЕПРОФЕСІОНАЛІЗАЦІЇ У ЖЕНЩИН И МУЖЧИН В УСЛОВИЯХ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.....	63
Танасійчук О. М. АРХЕТИПОВІ ОБРАЗИ ПРОФЕСІЇ ПСИХОЛОГА У СТУДЕНТІВ ВИПУСКНИХ КУРСІВ.....	70
Шемчук О. М. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОГО МИСЛЕННЯ У МАЙБУТНІХ МОЛОДШИХ СПЕЦІАЛІСТІВ – ЖІНОК-ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ ДЕРЖАВНОЇ ПРИКОРДОННОЇ СЛУЖБИ УКРАЇНИ.....	78
Яблонський А. І. МЕТОДОЛОГІЯ СИСТЕМНО-МИСЛЕДІЯЛЬНИСНОГО ПІДХОДУ В ПСИХОЛОГІЧНІЙ ЕКСПЕРТИЗІ ОСВІТИ.....	87

СЕКЦІЯ 2

ПЕДАГОГІЧНА ТА ВІКОВА ПСИХОЛОГІЯ

Балашов Е. М., Каламаж В. О. ДІАГНОСТИКА РЕФЛЕКСИВНИХ УМІНЬ СТУДЕНТІВ НА МЕТАКОГНІТИВНОМУ РІВНІ.....	94
Буковська О. О. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ СТАНОВЛЕННЯ ІДЕНТИЧНОСТІ У СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ.....	104
Василевська О. І., Дворніченко Л. Л. ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ ЩАСТЯ В ЖІНОК СЕРЕДНЬОГО ВІКУ.....	110
Дем'яненко С. Д. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ МОВЛЕННЄВОГО РОЗВИТКУ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ У ЗВ'ЯЗКУ З ПІДГОТОВКОЮ ДО НАВЧАННЯ ГРАМОТИ.....	119
Іващенко А. В., Іващенко А. І. МОДИФІКАЦІЯ МЕТОДИКИ «ТИП І РІВЕНЬ ПРОФЕСІЙНОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ», РОЗРОБЛЕНОЇ О. ГАВРИЛОВОЮ.....	126



Кузікова С. Б., Щербак Т. І. ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПЕРЕБІГУ КРИЗИ СЕРЕДНЬОГО ВІКУ.....132

Якимчук Б. А. ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ РОЗВИТКУ ТВОРЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ОСОБИСТОСТІ В УМОВАХ СЬОГОДЕННЯ.....139

СЕКЦІЯ 3 СОЦІАЛЬНА ПСИХОЛОГІЯ; ПСИХОЛОГІЯ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ

Блинова О. Є., Казібекова В. Ф. ПСИХОЛОГІЧНА БЕЗПЕКА ЯК ЧИННИК ЗАДОВОЛЕНОСТІ ЯКІСТЮ ЖИТТЯ В СТУДЕНТІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ.....146

Федорук О. В. ПСИХОЛОГІЧНА МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ В МЕНЕДЖЕРІВ ІТ-КОМПАНІЙ.....154

Yarovyi D. O. PSYCHOLOGICAL EFFECTS OF CIVIL CONFRONTATION REPRODUCED IN THE UKRAINIAN SEGMENT OF SOCIAL MEDIA.....161

СЕКЦІЯ 4 МЕДИЧНА ПСИХОЛОГІЯ

Сіраковська О. Б. ОСОБЛИВОСТІ ВПЛИВУ МЕТОДІВ ПСИХОКОРЕКЦІЇ НА ЖІНОК ІЗ ПОРУШЕННЯМИ РЕПРОДУКТИВНОЇ СФЕРИ.....169

СЕКЦІЯ 5 СПЕЦІАЛЬНА ПСИХОЛОГІЯ

Вовченко О. А. ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ У ПІДЛІТКІВ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ РОЗУМОВОГО РОЗВИТКУ.....176

Дрозд Л. В. КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИВАЛЬНА ПРОГРАМА З ФОРМУВАННЯ ЖИТТЄВОГО ЦІЛЕПОКЛАДАННЯ У ПІДЛІТКІВ В УМОВАХ СПЕЦІАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ ОСВІТИ.....183

CONTENTS

SECTION 1

GENERAL PSYCHOLOGY; PSYCHOLOGY OF PERSONALITY

Andriievskiy I. I. REFLECTION AS A FACTOR FOR THE DEVELOPMENT OF THE PERSONAL RESPONSIBILITY OF FUTURE MEDICAL SPECIALISTS IN THE PROCESS OF THEIR PROFESSIONAL ESTABLISHMENT.....	7
Zhukova L. V. FEATURES OF THE EMOTIONAL BURNOUT FOR DEFECTOLOGISTS WHO WORK WITH CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER.....	15
Kolchyhina A. V., Verbovata V. M. RESEARCH OF FEATURES OF EMOTIONAL INTELLIGENCE STUDENTS-PSYCHOLOGISTS.....	22
Levus N. I. CREATIVITY OF PEOPLE WITH DIFFERENT LEVEL OF SELF-REGULATION.....	29
Maletska O. O. SPESIFIC FEATURES OF PERCEPTION OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE AND ROBOTS BY SECONDARY STUDENTS.....	37
Melnyk Y. V. PSYCHOLOGICAL STRUCTURE OF THE STRATEGIES OF LIFE ACTIVITY OF THE INDIVIDUAL IN THE PRESENT.....	43
Overchuk V. A. PSYCHOLOGICAL VIOLENCE IN EDUCATIONAL ENVIRONMENT: THE PSYCHOLOGICAL FEATURES OF THE TEACHER-INHIBITOR.....	49
Predko D. Y. RELATIONSHIP OF ETHNOPSCHOLOGY AND MORALITY: METHODOLOGICAL ASPECTS.....	55
Rakytyskaia A. V. DETERMINATION DEPROFESSIONALIZATION WOMEN AND MEN IN THE CONDITION PEDAGOGICAL ACTIVITY.....	63
Tanasiichuk O. M. ARCHETYPE IMAGES OF PSYCHOLOGICAL PROFESSION IN GRADUATE STUDENTS.....	70
Shemchuk O. M. EMPIRICAL INVESTIGATION OF FORMATION OF PROFESSIONAL THINKING IN FUTURE YOUNGER SPECIALISTS – WOMEN SERVICEMEN OF THE STATE BORDER GUARD SERVICE OF UKRAINE.....	78
Yablonskyi A. I. METHODOLOGY OF SYSTEM-THINKING APPROACH IN EDUCATIONAL PSYCHOLOGICAL EXAMINATION.....	87

SECTION 2

PEDAGOGICAL AND AGE PSYCHOLOGY

Balashov E. M., Kalamazh V. O., Скиба В. В. METACOGNITIVE PROCESSES IN LEARNING ACTIVITY OF STUDENTS.....	94
Bukovska O. O., Skyba V. V. EMPIRICAL INVESTIGATION OF THE FEATURES STANDING IDENTITY OF STUDENT YOUTH.....	104
Vasylevska O. I., Dvornichenko L. L. THE RESEARCH OF PSYCHOLOGICAL FEATURES OF HAPPINESS AMONG WOMEN OF MIDDLE AGE.....	110
Demianenko S. D. EMPIRICAL RESEARCH ON THE SENIOR PRESCHOOL CHILDREN SPEECH DEVELOPMENT IN THE CONTEXT OF TRAINING FOR TEACHING LITERACY.....	119



Ivashchenko A. V., Ivashchenko A. I. MODIFICATION OF THE METHODOLOGY “TYPE AND LEVEL OF PROFESSIONAL SELF-REALIZATION”, DEVELOPED BY O. HAVRILOVA.....	126
Kuzikova S. B., Shcherbak T. I. PSYCHOLOGICAL PECULIARITIES OF MIDDLE AGE CRISIS.....	132
Yakymchuk B. A. PSYCHOLOGICAL ASPECTS OF DEVELOPMENT OF PERSONALITY’S CREATIVE ACTIVITIES.....	139
SECTION 3	
SOCIAL PSYCHOLOGY; PSYCHOLOGY OF SOCIAL WORK	
Blynova O. Y., Kazibekova V. F. PSYCHOLOGICAL SAFETY AS A FACTOR OF SATISFACTION WITH LIFE QUALITY OF HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS' STUDENTS.....	146
Fedoruk O. V. PSYCHOLOGICAL MODEL OF EMOTIONAL INTELLECTUAL FORMATION IN IT-COMPANY MANAGERS.....	154
Yarovyi D. O. PSYCHOLOGICAL EFFECTS OF CIVIL CONFRONTATION REPRODUCED IN THE UKRAINIAN SEGMENT OF SOCIAL MEDIA.....	161
SECTION 4	
MEDICAL PSYCHOLOGY	
Sirakovska O. B. FEATURES OF INFLUENCE PSYCHOCORRECTION METHODS ON WOMEN WITH REPRODUCTIVE DISORDERS.....	169
SECTION 5	
SPECIAL PSYCHOLOGY	
Vovchenko O. A. FEATURES OF FORMATION EMOTIONAL INTELLIGENCE IN ADOLESCENTS WITH DISORDERS OF MIND DEVELOPMENT.....	176
Drozd L. V. PROGRAM CORRECTION FOR DEVELOPING SKILLS OF SETTING LIFE GOALS IN CHILDREN WITH INTELLECTUAL DISABILITIES.....	183

СЕКЦІЯ 1. ЗАГАЛЬНА ПСИХОЛОГІЯ; ПСИХОЛОГІЯ ОСОБИСТОСТІ

УДК 159.923.2

DOI <https://doi.org/10.32999/ksu2312-3206/2020-2-1>**РЕФЛЕКСІЯ ЯК ФАКТОР РОЗВИТКУ
ОСОБИСТІСНОЇ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ
МЕДИЧНОЇ СФЕРИ В ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ****Андрієвський Іван Іванович,**

аспірант кафедри психології та соціальної роботи

Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського

IvanAndrievskij@ukr.net

<https://orcid.org/0000-0002-7430-4627>

Метою нашого наукового дослідження є розкриття змісту, способів та принципів розвитку рефлексії як фактору формування особистісної відповідальності у майбутніх фахівців медичної сфери в процесі їхнього професійного становлення.

Методи. Науковий пошук спирався на використання теоретичних методів, а саме психологічного аналізу проблеми розвитку рефлексії як фактору формування особистісної відповідальності у майбутніх фахівців медичної сфери, системного аналізу та узагальнення теоретико-методологічних підходів до питань, пов'язаних із компонентами структури рефлексії та способами її розвитку в майбутніх фахівців медичної сфери.

Результати. У процесі дослідження визначено, що рефлексія є одним із важливих елементів у системі особистісно-відповідальної професійної діяльності сучасного медика; вона виконує складну функцію професійної саморегуляції. Підкреслено, що рефлексивна функція особистісної відповідальності уможливорює вибір майбутніми фахівцями медичної сфери найбільш вдалого шляху надання ефективної медичної допомоги. Проведений теоретичний аналіз дозволив виділити три способи розвитку рефлексії у майбутніх фахівців медичної сфери. Зазначено, що розвиток рефлексії у майбутніх фахівців медичної сфери є планомірним, цілеспрямованим процесом, який охоплює професійне самопізнання, професійне самотворення та професійну самореалізацію. Доведено, що розвиток рефлексивної компетентності у професійній діяльності майбутніх фахівців медичної сфери визначається рівнем їхньої адаптації до професійної діяльності й активізації власної активності до змін, постановки і досягнення нових професійних цілей та залежить від чотирьох компонентів: інформаційного, інструментального, оцінно-мотиваційного та поведінкового.

Висновки. Нами встановлено, що важливою умовою успішної професійної діяльності майбутніх фахівців медичної сфери є розвиток їхньої особистісної відповідальності, одним із факторів становлення якої виступає високий рівень розвитку рефлексії. Рефлексія дає можливість майбутнім фахівцям медичної сфери прогнозувати та критично аналізувати власну професійну діяльність, оцінювати ефективність свого професійного і особистісного розвитку та нести особистісну відповідальність за прийняті професійні рішення, поставлені цілі та пріоритети, засоби та методи реалізації цих рішень.

Ключові слова: рефлексивна компетентність, професійний розвиток, професійна здатність, діяльність, ефективна медична допомога.

**REFLECTION AS A FACTOR FOR THE DEVELOPMENT
OF THE PERSONAL RESPONSIBILITY OF FUTURE MEDICAL SPECIALISTS
IN THE PROCESS OF THEIR PROFESSIONAL ESTABLISHMENT****Andriievskiy Ivan Ivanovych,**

Postgraduate Student at the Department of Psychology and Social Work

Vinnitsia Mikhailo Kotsiubynskiy State Pedagogical University

IvanAndrievskij@ukr.net

<https://orcid.org/0000-0002-7430-4627>

Purpose. The purpose of our scientific research is to reveal the content, methods and principles of the development of reflection as a factor in the formation of personal responsibility in future medical professionals in the process of their professional formation.

Methods. The scientific search was based on the use of theoretical methods, namely psychological analysis of the problem of the development of reflection as a factor of formation of personal responsibility in future



medical professionals, systematic analysis and generalization of theoretical and methodological approaches to issues related to the components of the structure of reflection and ways of its development in the future. medical professionals.

Results. In the process of research, it is determined that reflection is one of the important elements in the system of personal responsible professional activity of the modern physician, it performs a complex function of professional self-regulation. It is emphasized that the reflexive function of personal responsibility makes it possible for future medical professionals to choose the most successful way of providing effective medical care. The theoretical analysis made it possible to identify three ways of developing reflection in future medical professionals. It is noted that the development of reflection in the future medical professionals is a planned, purposeful process that includes professional self-knowledge, professional self-realization and professional self-realization. It is proved that the development of reflexive competence in the professional activity of future medical professionals is determined by the level of their adaptation to professional activity and activation of their own activity to changes, setting and achievement of new professional goals, and depends on four components: information, instrumental, evaluative and motivational.

Conclusions. We have found that an important condition for successful professional activity of future specialists in the medical field is the development of their personal responsibility, one of them being a factor of formation of which is a high level of development of reflection. Reflection enables future medical professionals to predict and critically analyze their professional activities, evaluate the effectiveness of their professional and personal development, and be personally responsible for their professional decisions, goals and priorities, means and methods of implementing these decisions.

Key words: *reflexive competence, professional development, professional ability, activity, effective medical care.*

Вступ

В умовах трансформаційних змін у системі охорони здоров'я значна увага приділяється підготовці майбутніх фахівців медичної сфери. Особливого значення набуває не лише формування у них професійних знань і умінь, а й морально-етичний розвиток. Такий підхід зумовлений тим, що особистість сучасного фахівця медичної сфери розглядається як центральний компонент системи медико-професійної діяльності, який забезпечує її спрямованість і успішність функціонування в розв'язанні проблем гуманістичної орієнтації в галузі медичного обслуговування. Однією з основних вимог, які висуваються до майбутнього фахівця медичної сфери, є високий рівень розвитку в нього гуманного відношення до хворого, що значною мірою ґрунтується на особистісній відповідальності за власні професійні дії та вчинки. Від рівня сформованості особистісної відповідальності залежатиме як професійне майбутнє фахівця медичної сфери, так і продуктивність його фахової діяльності. Саме тому проблема формування особистісної відповідальності у майбутніх фахівців медичної сфери набуває особливої актуальності. Суттєвим фактором розвитку особистісної відповідальності у майбутніх фахівців медичної сфери в процесі їхнього професійного становлення є рефлексія. Розвиток рефлексії у майбутніх фахівців медичної сфери сприятиме розумінню та усвідомленню ними своєї ролі в професійній діяльності, мотивів власних професійних вчинків і дій та викликатиме якісні зміни в структурі самостановлення до процесу і результату надання кваліфікованої медичної допомоги.

1. Теоретичне обґрунтування проблеми

Вивчення рефлексії як фактору розвитку особистісної відповідальності у майбутніх фахівців медичної сфери в процесі їхнього професійного становлення зумовлено необхідністю становлення людиноцентристського підходу в галузі медичного обслуговування. Оскільки професійна реалізація майбутніх фахівців медичної сфери відбуватиметься в діаді «людина-людина», а ефективність їхньої діяльності значною мірою визначатиметься здатністю обирати ефективні шляхи й способи надання медичної допомоги, то особистісна відповідальність набуває вирішального значення в професійній самореалізації й самоактуалізації сучасного медика. Становлення даної професійної якості в майбутніх фахівців медичної сфери значною мірою ґрунтується на рівні розвитку рефлексивної компетентності. Рефлексія має стати одним із базових психологічних утворень у структурі професійних здатностей майбутніх фахівців медичної сфери. На нашу думку, питанню розроблення методів розвитку рефлексії як фактору становлення особистісної відповідальності у майбутніх фахівців медичної сфери приділяється недостатньо уваги.

Вивченням проблеми рефлексії займалися такі вчені, як С. Рубінштейн (умова особистісного розвитку) (Рубінштейн, 1973), О. Асмолов (здатність людини до самоаналізу) (Асмолов, 1990), В. Слободчиков (генезис рефлексивної свідомості) (Слободчиков, 1990), Г. Щедровицький (системно-структурне утворення, що розвивається в процесі онтогенезу індивіда) (Щедровицький, 1995), В. Зінченко (роль

рефлексії в побудові предметної дії) (Зінченко, 2002), О. Савченко (рефлексивна компетентність) (Савченко, 2016), О. Воронова (рефлексія як умова формування адекватної «Я-концепції») (Воронова, 2017).

Таким чином, спираючись на дослідження О. Асмолова і В. Зінченко, трактуємо рефлексію як спроможність майбутніх фахівців медичної сфери здійснювати самоаналіз власної професійної діяльності, який стимулюватиме процес розвитку професійної самосвідомості та виступатиме одним із факторів формування особистісної відповідальності (Асмолов, 1990). Надання кваліфікованої медичної допомоги стає можливим завдяки високому рівню розвитку особистісної відповідальності у майбутніх фахівців медичної сфери, в основі якої лежить рефлексивна компетентність, тобто здатність переосмислювати наявні професійні стереотипи, а в кінцевому підсумку – здійснювати особистісне перетворення себе як фахівця.

Враховуючи погляди Г. Щедровицького, рефлексію майбутніх фахівців медичної сфери варто вивчати як процес і особливу структуру в діяльності сучасного медика, як механізм і закономірність розвитку самої медичної діяльності. Згідно з визначенням Г. Щедровицького, рефлексію необхідно розглядати як уявлення у свідомості майбутніх фахівців медичної сфери того, що і як вони роблять у плані професійних дій і вчинків (Щедровицький, 1995).

Беручи до уваги позицію С. Рубінштейна, ми трактуємо рефлексію як один із важливих етапів у професійному становленні майбутніх фахівців медичної сфери. За допомогою рефлексії майбутній фахівець медичної сфери здатний подумки вийти за межі власної професійної діяльності й зайняти позицію поза нею (Рубінштейн, 1973), що сприятиме прояву власної особистісної відповідальності та вибору на цій основі найбільш ефективної стратегії надання медичної послуги. Завдяки високому рівню розвитку рефлексії майбутній фахівець медичної сфери стає здатним нести особистісну відповідальність за власну професійну діяльність та досягати поставленої мети, пов'язаної з якісним наданням медичної допомоги.

Спираючись на дослідження В. Шадрікова та М. Кузнецової, рефлексію розглядаємо як здатність майбутніх фахівців медичної сфери відображати аналіз мотивів і цілей, зовнішніх і внутрішніх умов, можливих програм професійної діяльності, процесів виконання і результатів окремих професійних дій, спрямованих на вирішення проміжних завдань професійного

спрямування, якісний аналіз підсумкових результатів професійної діяльності в контексті прояву особистісної відповідальності (Шадріков, 2015).

Отже, незважаючи на те, що рефлексія по-різному трактується науковцями, звертаємо увагу на те, що рефлексивна функція особистісної відповідальності уможливорює вибір майбутніми фахівцями медичної сфери найбільш вдалого шляху надання ефективної медичної допомоги. Рефлексія є одним із головних елементів у системі професійної діяльності сучасного медика, вона виконує складну функцію професійної саморегуляції. Внаслідок високого рівня розвитку рефлексивної компетентності у майбутніх фахівців медичної сфери виробиться спроможність блокувати діяльність за старими зразками, і відкриватимуться нові шляхи для професійного мислення й дій.

Мета статті – розкрити зміст, способи та принципи розвитку рефлексії як фактору формування особистісної відповідальності у майбутніх фахівців медичної сфери в процесі їхнього професійного становлення.

2. Методологія та методи

Методологія дослідження передбачає визначення психологічних особливостей розвитку рефлексії як фактору формування особистісної відповідальності у майбутніх фахівців медичної сфери. Об'єктом даного дослідження є особистісна відповідальність майбутніх фахівців медичної сфери; предметом – рефлексія як фактор розвитку особистісної відповідальності майбутніх фахівців медичної сфери. Метою дослідження є виділення та обґрунтування компонентів і способів розвитку рефлексії в професійному становленні майбутніх фахівців медичної сфери. У зв'язку з цим нами було сформульовано такі завдання: шляхом теоретичного аналізу визначити суть та специфіку наукових підходів до вивчення поняття «рефлексія»; виділити та теоретично обґрунтувати чинники, умови та способи розвитку рефлексії як фактору становлення особистісної відповідальності майбутніх фахівців медичної сфери.

Зважаючи на специфіку нашого дослідження, його мету та завдання, нами використано теоретичні методи: психологічний аналіз проблеми, системний аналіз та узагальнення теоретико-методологічних підходів до поставленої проблеми.

Оскільки діяльність майбутніх фахівців медичної сфери спрямована на розв'язання певних проблем надання кваліфікованої медичної допомоги, то в контексті методології нашого дослідження відправним пунктом було уявлення Г. Щедровицького про те, що рефлексія займає особливе



місце в структурі діяльності особистості. Вивчення рефлексії як фактору розвитку особистісної відповідальності майбутнього фахівця медичної сфери в процесі його професійного становлення ґрунтується на спроможності пізнати й оцінити самого себе у професійній діяльності, самовизначитись у ситуації необхідності надання кваліфікованої медичної допомоги та визначити міру власного внеску й особистісної відповідальності за отриманий результат.

3. Результати та дискусії

Маркером професійного становлення майбутніх фахівців медичної сфери є рівень розвитку їхнього професіоналізму, який виражається в набутих професійних знаннях, практичних навичках, здатності приймати ефективні рішення в різних за складністю професійних ситуаціях та нести за них особистісну відповідальність. Рівень сформованості особистісної відповідальності зумовлює професійний успіх майбутніх фахівців медичної сфери та визначає міру їхньої психологічної готовності до професійної діяльності. Особистісна відповідальність є властивістю розвинутої особистості, яка безпосередньо пов'язана зі свободою вибору в професійній поведінці та є вирішальною у професійній самореалізації й самоактуалізації майбутніх фахівців медичної сфери. Одним із провідних факторів розвитку особистісної відповідальності майбутніх фахівців медичної сфери є їхня здатність до рефлексії. Саме рефлексія надає можливість запустити процес професійної мислєдіяльності майбутніх фахівців медичної сфери та вивести їх на якісно вищий рівень особистісної відповідальності.

Згідно з позицією Б. Вульфова (Вульф, 1997) високий рівень розвитку рефлексії у майбутніх фахівців медичної сфери передбачає співвідношення себе, можливостей свого «Я» з тим, чого вимагає професія медика. Вслід за А. Карповим визначаємо рефлексію як центральну професійно важливу якість особистості майбутнього фахівця медичної сфери, від якої залежить успішність опанування професії (Карпов, 2014).

Ґрунтуючись на науковому доробку Л. Борисової (Борисова, 2019), становлення рефлексії у майбутніх фахівців медичної сфери розглядаємо через послідовність розвитку спрямованості особистості на рефлексивну професійну діяльність (формування професійних потреб, мотивів, ціннісних орієнтацій), вироблення прагнень до реалізації професійних нововведень й інновацій, готовності діяти в ситуаціях з високим ступенем професійної невизна-

ченості; включеності особистості в процес вирішення нестандартних професійних завдань; формування здібностей до переосмислення своїх особистісних і професійних стереотипів, адекватної самооцінки, самоаналізу професійного зростання, без чого є неможливою позитивна динаміка розвитку рефлексії.

Розвиток рефлексії у майбутніх фахівців медичної сфери не є стихійним процесом. Це планомірний, цілеспрямований процес, який охоплює сукупність взаємопов'язаних і взаємозумовлених етапів. Розвиток – це процес кількісних і якісних змін явища, що супроводжується дезінтеграційно-інтеграційними процесами (Dabrowski, 1964). Л. Борисова виділяє три основних етапи у процесі розвитку рефлексії у майбутніх фахівців:

- самопізнання – виробляється розвиток загальної технології професійного пошуку, з'ясування особистісної рефлексивної позиції майбутнього фахівця, оцінка себе як особистості;

- самотворення – відбувається трансформація особистісної позиції в поведінку фахівця медичної сфери, проектування себе в майбутній діяльності;

- самореалізація – виражається в здатності до професійної діяльності, професійної рефлексії, розвитку креативності та усвідомленні себе як творчої особистості (Борисова, 2019).

Отже, рефлексія – це уявне оперування майбутніми фахівцями медичної сфери з образом свого професійного «Я», змістом своєї професійної свідомості, професійними переживаннями й смислами. Ми встановили, що існує суттєвий зв'язок між рівнем розвитку рефлексивності та особистісної відповідальності у професійній діяльності майбутніх фахівців медичної сфери. Специфічність властивості рефлексивності та своєрідність її впливу на особистісну відповідальність полягає в тому, що вона знаходить свій вияв у рівні розвитку професійних якостей майбутніх фахівців медичної сфери.

У зв'язку з вищевикладеним доречним є виділення декількох способів розвитку рефлексії у майбутніх фахівців медичної сфери. Перший спосіб розвитку рефлексії полягає у впровадженні майбутнім фахівцем медичної сфери у свою професійну діяльність філософської стратегії «незнання», за якої знімається обов'язок бути у всьому обізнаним, зводиться до мінімуму напруженість і страх від того, що чогось не знаєш; розуміння того, що не розумієш, стає значно більшою цінністю, ніж саме знання. Будь-яка професійна

мислєдїяльнїсть починаєтьсї з постановки проблеми, з визначення того, що незрозумїло. Сама постановка питання є засобом фїксацїї розумїння того, що не зрозумїло. Умїння майбутнїми фахївцїями медичнї сфери ставити перед собою чїткї й зрозумїлї питання, з одного боку, демонструє рївень розвитку професїйнї рефлексїї, а з їншого – вказує на спосїб її актуалїзацїї. Усвїдомленню професїйнї проблеми сприяє побудова моделї, яка показує вектор руху професїйнї думки.

Другий спосїб розвитку рефлексїї визначаєтьсї виробленнїям у майбутнїх фахївцїв медичнї сфери позицїї поваги й прийняття протилежних думок. Варто зазначити, що досвїдченї фахївцї медичнї сфери досить часто тяжїють до вїри в єдино правильну, власну точку зору, що в результатї перешкоджає глибокїй професїйнї рефлексїї. Саме тому варто розвивати у майбутнїх фахївцїв медичнї сфери вмїння аналізувати проблему не з однїєї єдиної точки зору, а так, як її бачать їншї. Одним їз дїєвих способїв оволодїння умїннїям займати й змїнювати рїзнї професїйнї позицїї є рольова гра. Переключення з однїєї ролї на їншу даєть змогу розширити дїапазон уявлень майбутнього фахївця медичнї сфери про власну професїйну роль і створить умови для рефлексїї своїх професїйних можливостей.

Третїм способом розвитку рефлексїї у майбутнїх фахївцїв медичнї сфери є професїйна самозвїтнїсть, яка ґрунтуєтьсї на аналізї причин та змїсту своїх професїйних досягнень і професїйних негараздїв. Даний процес допомагає зрозумїти й розїбратисї в тому, що в професїйному планї турбує майбутнього фахївця медичнї сфери.

Однак який би спосїб розвитку рефлексїї у майбутнїх фахївцїв медичнї сфери вибрано не було, здатнїсть до рефлексїї формуєтьсї поступово. Саме тому важливим є з'ясування професїйних умов розвитку рефлексїї у майбутнїх фахївцїв медичнї сфери. Важливими умовами розвитку рефлексїї у майбутнїх фахївцїв медичнї сфери є спецїально органїзована рефлексивна дїяльнїсть; наявнїсть рефлексивного середовища; активїзацїя мїжсуб'єктних вїдносин мїж учасниками рефлексивнї дїяльнїстї; актуалїзацїя рефлексивностї й використання програм розвитку професїйнї рефлексїї.

Теоретичний аналіз окресленої вище проблеми дозволив нам проаналїзувати запропонованї сучасними науковцїями моделї рефлексїї та розробити власну структурну модель розвитку рефлексїї як фактору формування особистїсної вїдповїдальностї майбутнїх фахївцїв медичнї сфери.

Зокрема, О. Воронова запропонувала модель рефлексїї в професїйнї дїяльностї педагога-вихователя, в якїй залежно вїд рївня розвитку рефлексивнї свїдомостї особистїстю визначаютьсї власнї головнї їдеї, вивчаютьсї практичнї дїї, здїйснюєтьсї оцїнка процесу дїяльностї з точки зору адекватностї психологїчних особливостей дїтей. Рефлексїю у професїйнї дїяльностї вона вивчає через концептуальну, операцїйну та рївневу моделї. В. Фурман (Фурман, 2013) обґрунтовує змїстовну модель складникїв особистїсної рефлексїї, згїдно з якою варто видїляти такї складникї особистї рефлексїї, як: усвїдомленїсть тїлесного «Я»; усвїдомленїсть власних почуттїв і емоцїй; усвїдомленїсть їнтелектуальних операцїй «Я»; усвїдомленїсть цїннїсного «Я». Л. Гапоненко (Гапоненко, 2009) розроблена структурно-функцїональна модель розвитку рефлексивного спїлкування, в якїй видїляютьсї чотири етапи розвитку рефлексивного спїлкування, котрї на рївнї ґенези проходять певнї їєрархїчнї рївнї оволодїння усвїдомленим оцїнюваннїям когнїтивнї, емотивно-мотивацїйної та дїєво-практичнї сфери.

Запропонована нами модель розвитку рефлексїї як умови формування особистїсної вїдповїдальностї у майбутнїх фахївцїв медичнї сфери ґрунтуєтьсї на цїнностї професїйнї дїяльностї; передбачає змїнювання старих професїйних норм; орієнтує на привабливїсть дїяльностї у сферї медицини. Основними передумовами створення такої моделї є розумїння того, що процес надання фахової медичнї допомоги ґрунтуєтьсї на гуманїстичнїй орієнтацїї в галузї медичного обслуговування; здатностї приймати ефективнї рїшення в рїзних за складнїстю професїйних ситуацїях та нести за них особистїсну вїдповїдальнїсть; професїйному самопїзнаннї, самотвореннї та самореалїзацїї як важливих структурних компонентях успїшної професїйнї дїяльностї сучасного медика (див. рис. 1).

Розвиток рефлексивнї компетентностї у професїйнї дїяльностї майбутнїх фахївцїв медичнї сфери визначаєтьсї рївнем їхнїої адаптацїї до професїйнї дїяльностї й активїзацїї власної активностї до змїн, постановки й досягнення нових професїйних цїлей та залежить вїд чотирьох компонентїв: їнформацїйного, їнструментального, оцїнно-мотивацїйного та поведїнкового.

У структурнїй моделї розвитку рефлексїї як фактору формування особистїсної вїдповїдальностї майбутнїх фахївцїв медичнї сфери важливим є поєднання системи: рефлексивно-їнформацїйного оцї-



Рис. 1. Структурна модель розвитку рефлексії як фактору формування особистісної відповідальності майбутніх фахівців медичної сфери

нювання власної професійної активності й умінь проводити професійний самоаналіз; інструментальних стратегій рефлексивного розв'язування професійних проблем; оцінно-мотиваційних рефлексивних умінь контролювати розумово-професійну активність; рефлексивно-поведінкових засобів розв'язання професійних проблем.

Особливого значення в структурній моделі розвитку рефлексії як фактору формування особистісної відповідальності набуває особистість майбутнього фахівця медичної сфери. Рефлексивна компетентність майбутнього фахівця медичної сфери дозволяє ефективно та адекватно здійснювати рефлексивні процеси, реалізацію рефлексивної здатності, що забезпечує професійний розвиток і саморозвиток, сприяє досягненню максимальної ефективності та результативності у власній професійній діяльності.

Розглядаючи рефлексію як один із факторів формування особистісної відповідальності у майбутніх фахівців медичної сфери, ми запропонували комплекс програмних заходів щодо розвитку професійної рефлексії майбутніх фахівців медичної сфери. Розробка програмних заходів зумовлена потребою розвитку особистісної відповідальності майбутніх фахівців медичної сфери в процесі їхнього професійного становлення та необхідністю формування високого рівня професійного самопізнання, самотворення та самореалізації як важливих структурних компонентів успішної професійної діяльності. Психологічними умовами запровадження запропонованої програми є створення рефлексивного середовища, яке би сприяло усвідомленню важливості особистісної відповідальності у професійній діяльності майбутніх фахівців медичної сфери. Метою запровадження програмних заходів є організація і забезпечення процесу проекту-

вання інноваційних психологічних засобів відповідально-професійного розвитку майбутніх фахівців медичної сфери через рефлексивно-інформаційне оцінювання власної професійної активності й умінь проводити професійний самоаналіз; аналіз інструментальних стратегій рефлексивного розв'язування професійних проблем; формування оцінно-мотиваційних рефлексивних вмінь контролювати професійну активність та використання рефлексивно-поведінкових засобів розв'язання професійних проблем.

Перший програмний захід запропонованої нами програми ґрунтується на інформаційному (орієнтований на аналіз проблемних ситуацій, які виникають в процесі професійної діяльності) та інструментальному (активізує систему рефлексивних вмінь) компонентах й забезпечує набуття рефлексивного досвіду, тобто відкриття в собі нових зон найближчого професійного самовдосконалення, розуміння важливості особистісної відповідальності в процесі прийняття професійних рішень та виконання професійних дій. Другий програмний захід ґрунтується на інформаційно-мотиваційному компоненті й передбачає розвиток мотивації у майбутніх фахівців медичної сфери до професійного самопізнання. Третій програмний захід ґрунтується на поведінковому компоненті та сприяє успішному кар'єрному старту і професійному зростанню.

Впровадження програмних заходів сприятиме розвитку рефлексивності у майбутніх фахівців медичної сфери, яка стане основою формування особистісної відповідальності та ефективно проявиться в майбутній професійній діяльності. Реалізація програмних заходів відбулася на базі Вінницького медичного коледжу ім. акад. Д.К. Заболотного та Вінницького національного медичного університету

Таблиця 1

Ефективність програмних заходів

Рівень рефлексивності	Кількість досліджуваних	Середній показник рефлексивності до використання програмних заходів	Середній показник рефлексивності після програмних заходів
Контрольна група	52	14,8	
Експериментальна група (одразу після програми)	46	14,6	18,3
Експериментальна група (через 1 місяць після програми)	42		17,4

ім. М.І. Пирогова. Вибірку склали 96 осіб, з яких 52 особи входили до контрольної групи, а 42 особи – до експериментальної групи. На контрольну групу не здійснювалося жодних впливів, водночас в експериментальній групі запроваджувались описані вище програмні результати. У підсумку нами були отримані дані, які вказують, що до запровадження програмних заходів середній рівень рефлексивності у майбутніх фахівців медичної сфери був суттєво нижчим. Після використання програмних заходів рівень розвитку рефлексивності у майбутніх фахівців медичної сфери зріс. Динаміка показника ефективності запропонованих програмних заходів представлена в таблиці 1.

Для перевірки статистичної гіпотези в даному випадку ми застосовували t – критерій Стьюдента з 96 ступенями свободи для показника інноваційності. У результаті було зафіксовано вихід статистики за критичні рівні розподілу $t = 3,09$ при критичному теоретичному значенні $2,625$ на рівні значущості $p < 0,01$.

Отже, важливою умовою успішної професійної діяльності майбутніх фахівців медичної сфери є розвиток їхньої особистісної відповідальності, одним із фактором становлення якої виступає високий рівень розвитку рефлексії. Можна стверджувати, що розроблена авторська програма розвитку рефлексивності мала позитивний ефект.

Висновки

За результатами проведеного дослідження встановлено, що рефлексія є індивідуально-психологічною особливістю

фахівця, яка сприяє його особистісно-професійному зростанню. Особливої актуальності набуває проблема рефлексії в діяльності майбутніх фахівців медичної сфери, одним із центральних компонентів якої виступає особистісна відповідальність. Провідним фактором розвитку особистісної відповідальності майбутніх фахівців медичної сфери в процесі їхнього професійного становлення є рефлексія. Рефлексія дає можливість майбутнім фахівцям медичної сфери прогнозувати та критично аналізувати власну професійну діяльність, оцінювати ефективність свого професійного і особистісного розвитку та нести особистісну відповідальність за прийняті професійні рішення, поставлені цілі та пріоритети, засоби та методи реалізації цих рішень. Запропонована нами структурна модель розвитку рефлексії як фактору формування особистісної відповідальності майбутніх фахівців медичної сфери ґрунтується на формуванні у них здатності до рефлексивного оцінювання власної професійної активності й умінь здійснювати професійний самоаналіз; розвитку спроможності до аналізу стратегій рефлексивного розв'язування професійних проблем, на поступовому переході до етапу формування рефлексивних вмінь контролювати власну професійну активність та сформованості вмінь використовувати рефлексивні-поведінкові засоби у розв'язанні професійних проблем. Перспективним напрямом наших подальших наукових досліджень є емпірична діагностика компонентної структури рефлексії як фактору розвитку особистісної відповідальності у майбутніх фахівців медичної сфери.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Асмолов А.Г. Психология личности : учебник. Москва : Изд-во МГУ, 1990. 367 с.
2. Борисова Л.Н. Педагогические условия развития профессиональной рефлексии у студентов педагогического колледжа : дисс. ... канд. пед. наук. Курск, 2019. 90 с.
3. Воронова О.Ю. Професійна рефлексія як умова формування адекватної «Я-концепції» майбутнього вихователя : *Збірник тез доповідей всеукраїнської науково-практичної конф.* Мукачеве, 2017. С. 21–23.
4. Вульффов Б.З. Рефлексия: учить, управляя. *Мир образования.* Москва, 1997. С. 63–65.
5. Гапоненко Л.О. Рефлексія як умова розвитку особистості : монографія. Дніпропетровськ : Пороги, 2009. 175 с.



6. Зинченко В.П. Роль рефлексии в построении предметного действия. *Рефлексивные процессы и управление*. 2002. Том 2. № 2. С. 90–105.
7. Карпов А.В. Рефлексивность как психическое свойство и методика ее диагностики. *Психологический журнал*. 2014. Т. 24. № 5. С. 45–57.
8. Путеводитель по методологии организации, руководства и управления : хрестоматия по работам Г.П. Щедровицкого. Москва : Дело, 2003. 160 с.
9. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. Москва, 1973. 423 с.
10. Савченко О.В. Рефлексивна компетентність: методи та процедури діагностики : монографія. Херсон, 2016. 286 с.
11. Слободчиков В.И. Генезис рефлексивного сознания. *Вопросы психологии*. 1990. № 3. С. 25–36.
12. Фурман А.В. Парадигма як предмет методологічної рефлексії. *Психологія і суспільство*. 2013. № 3. С. 72–85.
13. Шадриков В.Д. Психология деятельности человека. Москва : Институт психологии РАН, 2015. 464 с.
14. Щедровицкий Г.П. Рефлексия. Избранные труды. Москва : Шк. Культ. Полит., 1995. 800 с.
15. Dabrowski K. Positive disintegration. Boston : Little Brown & Co., 1964.
16. Reber A. The Penguin dictionary of psychology. New York : Viking, 1985. 848 с.

REFERENCES:

1. Asmolov A.H. (1990). *Psikhologhiya lychnosti: Uchebnyk. [Psychology of Personality: A Textbook]*. M.: Yzd-vo MHU, 367 p. [in Russian].
2. Borysova L.N. (2019). Pedagogicheskiye usloviya razvytiya professionalnoi refleksyy u studentov pedagogicheskogo kolledzha [Pedagogical conditions for the development of professional reflection in students of teacher training college]. *Dissertation abstract, Kursk*. [in Russian].
3. Voronova O. Yu. (2017). Profesiina refleksiiya yak umova formuvannya adekvatnoi "Ia-kontseptsii" maibutnoho vykhovatelya [Professional reflection as a condition of formation of an adequate "I-concept" of the future tutor]. *Zbirnyk tez dopovidei vseukrainskoi naukovopraktychnoi konf. (pp. 21–23). Mukachevo*. [in Ukrainian].
4. Vulfov B.Z. (1997). *Refleksyia: uchyt, upravliaia [Рефлексия: учить, управляя]*. Myr obrazovaniya - World of education. (pp. 63–63). Moskva. [in Russian].
5. Haponenko L. O. (2009). *Refleksiiya yak umova rozvytku osobystosti: monohrafiya [Reflection as a condition of personality development]*. Dniproptrovsk: Porohy. [in Ukrainian].
6. Zynchenko V. P. (2002). Rol refleksyy v postroenyy predmetnoho deistviya [The role of reflection in the construction of objective action]. *Refleksyivnye protsessy y upravlenye – Reflective processes and management*. Tom 2. № 2. (pp. 90–105). [in Russian].
7. Karpov A.V. (2014). Refleksyivnost kak psikhicheskoe svoistvo y metodyka ee dyahnostyky [Reflexivity as a mental property and methodology for its diagnosis]. *Psikhologicheskyy zhurnal - Psychological Journal*. T. 24. № 5, 45–57. [in Russian].
8. Putevoditel po metodologyy orhanyzatsyy, rukovodstva y upravleniya : khrestomatya po rabotam H. P. Shchedrovitskogo [Guide to the organization, leadership and management methodology: anthology on the works of G.P.Shchedrovitsky]. M. : Delo, 160 p. [in Russian].
9. Rubynshtein S.L. (1973). *Problemy obshchei psikhologyy [Problems of General Psychology]*. M., 423 p. [in Russian].
10. Savchenko O.V. (2016). Refleksyivna kompetentnist: metody ta protsedury diahnostyky [Reflexive competence: diagnostic methods and procedures]. Kherson. [in Ukrainian].
11. Slobodchikov V.Y. (1990). Henezys refleksyivnoho soznaniya. [Генезис рефлексивного сознания]. *Voprosy psikhologyy - Psychology issues*. №3. (pp. 25–36). [in Russian].
12. Furman A. V. (2013). Paradyhma yak predmet metodolohichnoi refleksii [The paradigm as a subject of methodological reflection]. *Psikhologhiia i suspilstvo - Psychology and society*, 3, 72–85 [in Ukrainian].
13. Shadrykov V.D. (2015). *Psikhologhiya deiatelnosti cheloveka [psychology of human activity]*. M.: Ynstytut psikhologyy RAN, 464 p. [in Russian].
14. Shchedrovitskyi H.P. (1995). *Refleksyia. Yzbrannyye trudy [Reflection. Selected Works]*. M.: Shk. Kult. Polyt., 800 p. [in Russian].
15. Dabrowski, K. (1964). Positive disintegration. Boston: Little Brown & Co.
16. Reber A.S. (1985). The Penguin dictionary of psychology. New York: Viking.

Стаття надійшла до редакції 02.03.2020.
The article was received 02 March 2020.

УДК 159.923.2
DOI <https://doi.org/10.32999/ksu2312-3206/2020-2-2>

ОСОБЛИВОСТІ ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ ДЕФЕКТОЛОГІВ, ЯКІ ПРАЦЮЮТЬ ІЗ ДІТЬМИ З РОЗЛАДАМИ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРА

Жукова Людмила Володимирівна,
аспірантка кафедри практичної психології

Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди

zh79555@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-4170-8606>

Мета. У статті розглядаються результати емпіричного дослідження рівня сформованості й особливості емоційного вигорання дефектологів залежно від змісту професійної діяльності, а саме категорії дітей, з якими вони працюють.

Методи. Емпіричне дослідження було проведене у двох групах дефектологів (корекційних педагогів і спеціальних психологів). Досліджувані були поділені відповідно до наявності чи відсутності серед дітей, з якими вони працюють, осіб з аутистичними розладами. Для дослідження було використано методику «Діагностика емоційного вигорання» В. Бойка. Методи оброблення емпіричних даних: аналіз середніх значень, t-критерій Стьюдента, χ^2 -розподіл.

Результати. Проведене дослідження дало змогу встановити, що наявність серед дітей, з якими працюють спеціалісти корекційно-розвиткового навчання, осіб із розладами аутистичного спектра має статистично значущий взаємозв'язок із рівнем емоційного вигорання. Дефектологи, що працюють із дітьми, які мають розлади аутистичного спектра, більш схильні переживати синдром емоційного вигорання, ніж їхні колеги, що не мають справи із цією категорією дітей. Для них характерне формування всіх фаз емоційного вигорання. Також виявлені статистично достовірні відмінності у структурі емоційного вигорання залежно від змісту професійної діяльності. Порівняльний аналіз симптомів емоційного вигорання показав відмінності для показників незадоволеності собою й емоційного відчуження. Вагомим для досліджуваних, які працюють із дітьми, що мають порушення аутистичного спектра, є симптом «психосоматичні та психовегетативні порушення».

Висновки. Результати порівняльного аналізу дозволили зробити висновок, що дефектологи, які працюють із дітьми, що мають розлади аутистичного спектра, більше схильні до емоційного вигорання. Також виявлені характерні сформовані симптоми для дефектологів, які працюють із дітьми, що мають розлади аутистичного спектра. Для них сформованими симптомами у структурі емоційного вигорання є невдоволеність собою та формування емоційного відчуження. Обґрунтована необхідність подальшого дослідження та розроблення психогігієнічних і корекційних програм психологічного супроводу спеціалістів корекційно-розвивального навчання, що працюють із дітьми з аутистичними розладами, з метою підвищення якості професійної діяльності фахівців.

Ключові слова: професійне вигорання, корекційні педагоги, синдром емоційного вигорання, методика Бойка, корекційна освіта, аутизм.

FEATURES OF THE EMOTIONAL BURNOUT FOR DEFECTOLOGISTS WHO WORK WITH CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER

Zhukova Liudmyla Volodymyrivna,

Postgraduate Student at the Department of Practical Psychology

Kharkiv National Pedagogical University named after G.S. Skovoroda

zh79555@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-4170-8606>

Purpose. The article deals with the results of an empirical study of the level of formation and peculiarities of emotional burnout of special education specialists, depending on the content of professional activity, namely the category of children with whom they work.

Methods. An empirical study was conducted in two groups of defectologists. The study was divided according to the presence or absence of autistic disorders among children with whom they work. For the study, the technique "Diagnosis of emotional burnout" by V. Boyko was used. Methods of processing empirical data: analysis of averages, Student's t-test, χ^2 -distribution

Results. The study found that the presence of children with correctional and developmental education for children with ASD has a statistically significant relationship with the level of emotional burnout. Defectologists who work with children with ASD are more likely to experience emotional burnout than their counterparts who do not have this category of children. They are characterized by the formation of all phases of emotional



burnout. There were also statistically significant differences in the structure of emotional burnout, depending on the content of professional activity. A comparative analysis of the symptoms of emotional burnout revealed differences for indicators of self-dissatisfaction and emotional alienation. The symptom of “psychosomatic and psycho-autonomic disorders” is significant for researchers who work with children with autism spectrum disorders.

Conclusions. The results of the comparative analysis suggested that defectologists who work with children with autism spectrum disorders are more prone to emotional burnout. Characteristic pre-existing symptoms for defectologists working with children with autism spectrum disorders have also been identified. For them, the symptoms formed in the structure of emotional burnout are dissatisfaction with themselves and the formation of emotional alienation. The necessity of further research and development of psycho-hygienic and correctional programs of psychological support of specialists of correctional and developmental training working with children with autistic disorders in order to improve the quality of professional activity of specialists is substantiated.

Key words: *professional burnout, correctional educators, emotional burnout syndrome, Boyko technique, special education, autism.*

Вступ

Професійна діяльність дефектологів, насамперед корекційних педагогів і спеціальних психологів, характеризується наявністю особливостей, що дозволяють віднести її до групи ризику виникнення і розвитку синдрому вигорання. На спеціалістів корекційної освіти впливають низка несприятливих виробничих чинників різної природи. До числа психологічних стрес-факторів, ефект від яких відображається на фахівцях, відносять: велику кількість контактів із дітьми із психофізичними порушеннями, їхніми родинами, постійне зіткнення із чужими проблемами та негативними емоціями, підвищенні вимоги як до професійної компетентності, так і до особистісних якостей фахівця корекційної освіти. До дефектологів ставляться високі вимоги рідними та близькими дітей із порушеннями психофізичного розвитку, колегами. Звертаючись до спеціалістів, родини розраховують не лише на професійну допомогу, а й на емоційну залученість, терпимість і уважність. Якість роботи дефектологів, як і її оцінка іншими, значною мірою залежить від аспектів, на які вони не завжди мають можливість впливати. Емоційне напруження, що виникає внаслідок підвищених вимог до професійної компетентності фахівця і водночас низькою можливістю впливу на процес діяльності, може бути одним із чинників розвитку професійного стресу й емоційного вигорання.

Водночас натеper спостерігається збільшення дітей, що потребують спеціальної психолого-педагогічної допомоги та підтримки. Однією з таких категорій є діти з розладами аутистичного спектра. Специфіка розладу зумовлює надзвичайну важливість психокорекційної роботи та необхідності у спеціальному навчанні на постійній основі та протягом тривалого часу. Досить часто потреба у професійній підтримці з боку спеціалістів-дефектологів

залишається протягом усього життя. Однак у практичній діяльності поширене уникання роботи саме із цією категорією дітей серед фахівців корекційної освіти, значний «витік» та нестача кадрів у закладах, що спеціалізуються на психолого-педагогічному супроводі дітей з аутистичними розладами.

Не останнє місце у впливі на ефективність професійної діяльності та її успішності належить професійному вигоранню. Розуміння специфіки його виникнення та формування, подальше залучення психологічних методів для профілактики та подолання сприяють позитивному впливу на продуктивність праці в цій сфері та поліпшенню актуальної ситуації.

1. Теоретичне обґрунтування проблеми

У даній роботі ми використовуємо визначення поняття «емоційне вигорання», яке дає Б. Ананьев (Ананьев, 1968). Емоційне вигорання – це негативне явище, яке виникає в людей професій «людина – людина» та пов'язане з міжособистісними стосунками.

У результаті проведення досліджень проблеми професійного вигорання вчені виділили низку основних симптомів вигорання, як-от: виснаження, спустошення через надмірні вимоги до енергетичних ресурсів (Freundberger, 1974); втрата інтересу, що характеризується фізичним емоційним виснаженням (Maslach, 1993); хвороблива деструктивна реакція на стрес (Mattingly, 2000); загальна відчуженість (Шабін, 1978); фізичне, психічне й емоційне виснаження, спричинене тривалим включенням у ситуацію, що потребує високої залученості в емоційній сфері (Pines, Aronson, 1981); зниження продуктивності, деперсоналізація (Maslach, Jackson, Leiter, 1996). Проблеми емоційного вигорання багато уваги приділили також українські дослідники. Так, С. Максименко називає провідним компонентом емоційного

вигорання невідповідність між вимогами й особистістю, до якої ці вимоги висуваються. У процесі дослідження соціально-психологічних детермінант синдрому професійного вигорання у вчителів Т. Зайчикова розглядає вигорання як наслідок довготривалих професійних стресів. Особливості прояву емоційного вигорання у представників різних професій досліджували Н. Чепелева, Т. Павлюк.

У результаті аналізу літератури виявлено, що існує багато підходів до визначення структури синдрому емоційного вигорання. В основі даної роботи лежить тримірний модель синдрому, запропонована В. Бойко. Він виділяє такі фази синдрому емоційного вигорання: напруження, резистенцію та виснаження (Бойко, 2015). Кожна з фаз супроводжується чотирма симптомами, завдяки яким можна дослідити специфіку прояву синдрому в дефектологів різної спеціалізації.

Емпіричні дослідження показують, що порівняно з колегами із загальноосвітніх установ педагогам спеціальних (корекційних) освітніх установ більш притаманні ознаки емоційного виснаження, деперсоналізації та редукції особистих досягнень (Гнедова, 2007; Ковальова, 2007).

Проблема дослідження емоційного вигорання спеціальних педагогів має як практичне, так і теоретичне значення, натепер вона представлена в науці в достатньому обсязі. Та, на нашу думку, поза увагою дослідників перебувають фахівці, що надають допомогу дітям із розладами аутистичного спектра. У наукових роботах наголошується на тому, що таке порушення розвитку є специфічним і не тотожне розладам, що пов'язані з когнітивною сферою, чи фізичним обмеженням (Шеремет, Базима, 2017; Лебединська, 1991; Роджерс, Доусон, 2016).

Відповідно до цього психолого-педагогічний супровід цієї категорії дітей потребує специфічного підходу, використання спеціальних методик, наявності певних професійних та індивідуальних особистісних якостей у фахівців спеціальної освіти, що працюють з ними (Скрипник, 2010; Шрам, 2014; Сайко, 2017). Отже, зміст професійної діяльності дефектологів, що надають допомогу дітям із розладами аутистичного спектра, може також специфічно впливати на них.

Передумовою нашого дослідження було припущення, що розвиток синдрому емоційного вигорання та мотиваційні чинники роботи в дефектологів, що працюють із дітьми, що мають розлади аутистичного спектра, є специфічними і мають суттєві

відмінності порівняно із притаманними їм колегам, що не працюють із цією категорією дітей.

Мета дослідження – виявити рівень сформованості й особливості емоційного вигорання дефектологів залежно від змісту професійної діяльності, а саме наявності та відсутності в категорії дітей, з якими вони працюють, розладу аутистичного спектра.

2. Методологія та методи

У дослідженні брали участь дві групи дефектологів (корекційних педагогів та спеціальних психологів) віком від 23 до 50 років. 1 група: дефектологи (корекційні педагоги та спеціальні психологи), що працюють із дітьми з аутистичними розладами, – 30 осіб. 2 група: дефектологи (корекційні педагоги та спеціальні психологи), що працюють із дітьми з розумовою відсталістю й інтелектуальними порушеннями, – 30 осіб.

Дослідження проводилось у 2017–2019 рр. на базі двох приватних спеціалізованих корекційних центрів м. Харкова для дітей з особливостями розвитку. За організаційними показниками, як-от місце розташування, облаштування робочого місця, рівень заробітної платні, кількість годин роботи на тиждень (зокрема, безпосередньо з дітьми), умови праці в організаціях значних відмінностей не мають.

Психодіагностичним інструментарієм була використана методика «Діагностики рівня емоційного вигорання» В. Бойка (Льїн, 2001).

Вибір методики зумовлений як метою дослідження, так і потребою організацій, на базі яких воно проводилось. Вивчення особливостей актуального стану емоційного вигорання досліджуваних дозволить вивчити його зумовленість змістом професійної діяльності, а також відповідає потребам організацій щодо корегування управлінських рішень, розроблення та реалізації заходів, що дозволять покращити умови утримання персоналу і підвищити ефективність діяльності організації загалом.

Емпіричне дослідження було проведено з використанням методів математичної статистики – аналізу середніх значень, t-критерію Стьюдента, χ^2 -розподілу. Обчислення було проведено за допомогою програмного забезпечення Microsoft Office Excel та Statistica 13.

3. Результати та дискусії

У групі фахівців, що працюють із дітьми, що мають розлади аутистичного спектра (далі – РАС), аналіз отриманих результатів дозволив виявити таке. Поширеність синдрому емоційного вигорання притаманна як першій, так і другій групі досліджуваних.



Отримані дані наведені в Таблиці 1. Відсутність ознак, що мають місце за його наявності, ми визначили у 3,3% досліджуваних, що працюють із дітьми, які мають аутистичні розлади, і у 26,7% досліджуваних, які працюють з іншими категоріями дітей. Отримані дані доводять поширеність цього явища серед дефектологів, що підтверджує дослідження С. Гнездової щодо схильності працівників корекційно-розвиткової освіти до емоційного вигорання, яке, на її думку, зумовлене значним емоційним перенасиченням та зміщенням акцентів на емоційну складову частину діяльності в цій сфері. Отримані результати наочно представлені на рисунку 1.

Порівняння отриманих розподілів показало достовірні відмінності в рівні сформованості емоційного вигорання залежно від

спеціалізації досліджуваних, зв'язок між наявністю синдрому емоційного вигорання та змістом діяльності.

Результати статистичного аналізу проведеного дослідження підтверджують наші припущення щодо впливу наявності дітей з аутистичними розладами як об'єкта психолого-педагогічного супроводу на формування емоційного вигорання спеціалістів корекційно-розвиткового навчання (корекційних педагогів та спеціальних психологів).

Проаналізувавши результати дослідження за рівнем сформованості фаз емоційного вигорання в досліджуваних, виявили статистично достовірні відмінності в їхній кількісній і якісній представленості. Розподіл досліджуваних за рівнем сформованості фази напруження

Таблиця 1

Розподіл досліджуваних за наявністю синдрому емоційного вигорання залежно від спеціалізації

Наявність синдрому емоційного вигорання	Розподіл досліджуваних за спеціалізацією				Критерії значущості розбіжностей і потужності зв'язку		
	Група 1 (працюють із дітьми з РАС)		Група 2 (не працюють із дітьми з РАС)		Критерій χ^2	Критерій Фішера (ϕ)	Коефіцієнт спряженості Пірсона (C)
	Абс	%	Абс	%			
Синдром формується чи сформований	29	96,7	22	73,3	6,405; $p < 0,05$	0,014; $p < 0,05$	0,311*
Синдром відсутній	1	3,3	8	26,7			

Примітка: середній рівень потужності зв'язку (Rea, Parker, 2014).

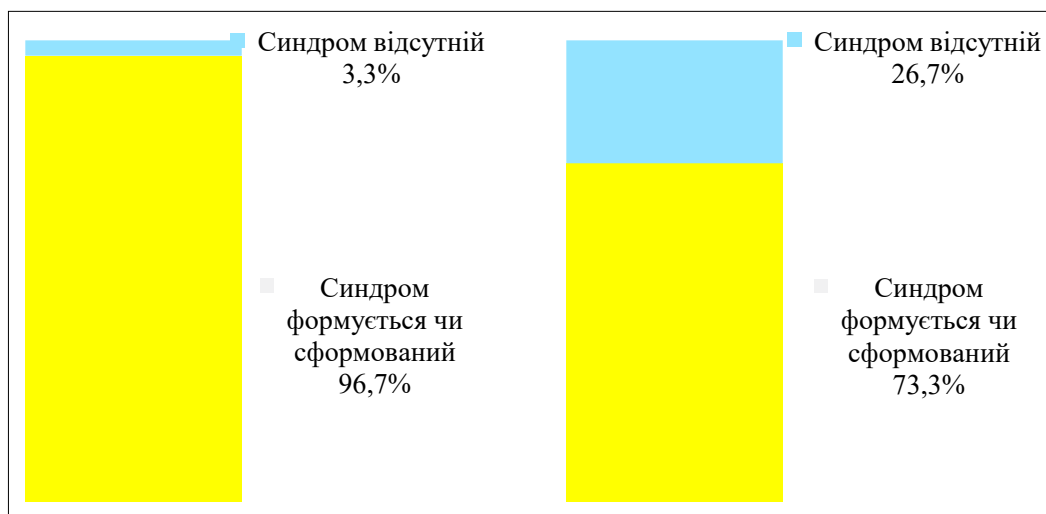


Рисунок 1. Наявність синдрому емоційного вигорання в дефектологів залежно від спеціалізації

та резистентності відрізняється в дефектологів, що працюють із дітьми з аутистичними розладами, та дефектологів, що не працюють із цією категорією дітей ($\chi^2 = 9,109, p < 0,05$; $\chi^2 = 6,497, p < 0,05$). Для фази виснаження статистично достовірних відмінностей не виявлено. Отримані дані наведено в Таблиці 2.

У фазі напруги несформованість симптому емоційного вигорання виявлено лише в однієї особи із загальної кількості випробовуваних першої групи, що становить 3,3%. На стадії формування спостерігається в 53,3% і сформований у 43,3%. У 50,0% випробовуваних спостерігається формування симптому у фазі резистенції, у 26,7% є сформованим на цій фазі. Відсутність симптому на цій фазі виявлена у 23,3% дефектологів даної групи. На стадії виснаження симптом відсутній у 40,0%, формується у 36,7% і сформований у 23,3% випробовуваних.

Результати, що отримані за допомогою методики для другої групи випробовуваних (дефектологи, що працюють із дітьми з інтелектуальними вадами розвитку), мають відмінності за рівнем сформованості фаз емоційного вигорання.

У фазі напруги несформованість симптому емоційного вигорання виявлено у 26,7% досліджуваних. На стадії формування спостерігається у 23,3% і сформований у 50,0%. У фазі резистенції у 23,3% досліджуваних спостерігається формування симптому, у 23,3% він сформований у цій фазі. Відсутність симптому в цій фазі виявлена у 53,3% дефектологів цієї групи. На стадії виснаження симптом немає в 63,3%, формується у 26,7% і сформований у 10,0% випробовуваних.

Проведений аналіз отриманих даних свідчить про зв'язок між факторною (наявність у роботі дітей з аутистичними розладами) та результативною (наявність емоційного вигорання) ознаками досліджуваних, що є статистично значущим за рівня значущості $p < 0,05$ для фази напруження та фази резистенції.

Як показали результати дослідження, дефектологи, що працюють із дітьми, які мають розлади аутистичного спектра, більш схильні переживати синдром емоційного вигорання, ніж їхні колеги, що не мають справи із цією категорією дітей. Для них характерне формування всіх фаз емоційного вигорання, спостерігається втрата інтересу до роботи, потреби у спілкуванні, оцінювальне й особистісне вибіркове ставлення до змісту своєї роботи, схильність до надмірного виправдання себе.

У дефектологів, що працюють із дітьми з інтелектуальними порушеннями, також спостерігається формування всіх фаз емоційного вигорання, але меншою мірою, провідною є фаза напруження, яка умовно є найменш небезпечною. Напруга проявляється латентно, приховано накопичення руйнівного потенціалу емоційного «вигорання». Невелика частина випробовуваних, порівняно з першою групою, продемонстрували схильність до емоційного вигорання у фазі резистенції, яка проявляється у відчутті втоми та напруженні, у небажанні спілкуватись із колегами по роботі.

Отже, проведене дослідження підтверджує нашу гіпотезу, що зміст роботи, а саме наявність серед дітей, що отримують психолого-педагогічні послуги, осіб, які мають розлади аутистичного спектра, впливає на формування емоційного вигорання в дефектологів.

Детальний аналіз симптомів емоційного вигорання досліджуваних дозволяє визначити особливості структури цього синдрому для кожної із груп (Таблиця 3).

Симптоми емоційного вигорання, які характеризують фазу напруження, для дефектологів першої групи мають показники на рівні сформованості за незадоволеністю собою ($m = 15,93$), на рівні формування за відчуттям тривоги та депресії ($m = 13,37$) та загнаності в кут ($m = 11,50$). Показник симптому переживання психотравмуючих обставин відповідає несформованому рівню ($m = 9,43$). Для другої групи досліджуваних (дефектологи, які не працюють

Таблиця 2

Порівняльна характеристика фаз емоційного вигорання в дефектологів залежно від спеціалізації (кількість осіб)

Рівень сформованості	Фаза НАПРУЖЕННЯ				Фаза РЕЗИСТЕНЦІЯ				Фаза ВИСНАЖЕННЯ			
	група 1		група 2		група 1		група 2		група 1		група 2	
	Абс	%	Абс	%	Абс	%	Абс	%	Абс	%	Абс	%
відсутня	1	3,3	8	26,7	7	23,3	16	53,3	12	40	19	63,3
формується	16	53,3	7	23,3	15	50,0	7	23,3	11	36,7	8	26,7
сформована	13	43,3	15	50,0	8	26,7	7	23,3	7	23,3	3	10,0
критерій χ^2	9,109, $p < 0,05$				6,497, $p < 0,05$				3,654, $p > 0,05$			



із дітьми, що мають аутистичні розлади) визначені показники на рівні сформованості відсутні. Виявлені показники на рівні формування для симптомів відчуття загнаності в кут ($m = 4,40$), тривоги та депресії ($m = 11,97$), переживання психотравмуючих обставин ($m = 12,13$). Показник симптому незадоволеності собою має низький рівень ($m = 8,80$), що свідчить про відсутність його формування.

Показники симптомів емоційного вигорання, що характерні для фази резистенції, в обох групах досліджуваних не мають високих значень на рівні сформованості. Симптоми розширення сфери економії емоцій та неадекватного вибіркового емоційного реагування перебувають на рівні формування в першій ($m = 12,10$, $m = 10,5$) і другій групах ($m = 10,43$, $m = 11,20$). Симптоми емоційно-моральної дезорієнтації та редукції професійних обов'язків мають показники рівня формування для першої групи ($m = 14,53$, $m = 11,73$) та відсутні у формуванні для другої групи ($m = 9,43$, $m = 9,40$).

Симптоми емоційного вигорання, які характеризують фазу виснаження сфор-

мованого рівня, відсутні в дефектологів обох груп. Для першої групи на рівні формування емоційне відчуження ($m = 12,37$), особистісне відчуження (деперсоналізація) ($m = 10,70$), психосоматичні та психовегетативні порушення ($m = 10,63$). Для другої групи на рівні формування симптом емоційного дефіциту ($m = 10,27$), що відрізняється від першої групи, де показник цього симптому відповідає рівню відсутності формування ($m = 8,87$). Для дефектологів другої групи рівень відсутності формування визначено для симптомів психосоматичних і психовегетативних порушень ($m = 8,77$) і емоційного відчуження ($m = 8,20$).

Порівняльний аналіз симптомів емоційного вигорання показує статистично достовірні відмінності для показників незадоволеності собою ($t = 5,49$) і емоційного відчуження ($t = 2,80$).

Для дефектологів, що працюють із дітьми, які мають розлади аутистичного спектра, переважними симптомами, що вже сформовані, є «незадоволеність собою» і «емоційне відчуження». Також ці симптоми домінують у 13,8% досліджуваних

Таблиця 3

Формування симптомів емоційного вигорання в дефектологів залежно від спеціалізації

Параметри емоційного вигорання		Середні показники за групами ($M \pm \sigma$)		t-критерій
		Група 1	Група 2	
НАПРУЖЕННЯ	переживання психотравмуючих обставин	9,43 ± 4,80	12,13 ± 5,78	-1,86
	незадоволеність собою	15,93 ± 5,07	8,80 ± 4,89	5,49*
	«загнаність у кут»	11,50 ± 5,61	14,40 ± 5,42	-2,00
	тривога й депресія	13,37 ± 5,35	11,97 ± 6,07	0,93
РЕЗИСТЕНЦІЯ	неадекватне вибіркоче емоційне реагування	10,50 ± 5,56	11,20 ± 5,39	-0,49
	емоційно-моральна дезорієнтація	11,53 ± 5,70	9,43 ± 6,65	1,29
	розширення сфери економії емоцій	12,10 ± 6,89	10,43 ± 5,87	0,99
	редукція професійних обов'язків	11,73 ± 5,56	9,40 ± 6,46	1,47
ВИСНАЖЕННЯ	емоційний дефіцит	8,87 ± 5,51	10,27 ± 5,04	-1,01
	емоційне відчуження	12,37 ± 6,32	8,20 ± 4,92	2,80*
	особистісне відчуження (деперсоналізація)	10,70 ± 6,18	9,50 ± 5,59	0,78
	психосоматичні та психовегетативні порушення	10,63 ± 5,86	8,77 ± 6,63	1,14

*Примітка: достовірність відмінностей на рівні $p < 0,05$

цієї групи. Ми бачимо тенденцію не лише до негативного оцінювання себе, своїх можливостей, а й до уникання емоційного спілкування з іншими, пересиченість контактуванням. Високі показники у сприйнятті обставин професійної діяльності як таких, що неможливо змінити, викликають емоційний та інтелектуальний ступор. Це призводить до виключення емоційної складової частини із трудової сфери.

Досить вагомий симптом «психосоматичні та психовегетативні порушення». Моральний опір емоційному відчуженню від людей, з якими потрібний емоційний контакт, зумовлений змістом діяльності, може знаходити вихід у соматичних або психічних станах.

Показові в даній групі симптоми, що характеризуються значною інтеріоризацією обов'язків і обставин діяльності, підсилюють напругу та психологічні захисні механізми, які мають вплив та реалізацію як у професійній діяльності, так і поза її межами.

У другій групі досліджуваних найпоширеніші симптоми «переживання психотравмуючих обставин» і «загнаність у кут». Усвідомлення чинників діяльності як таких, що важко усунути, призводить до накопичення відчаю й обурення. На нашу думку, цікава відсутність «емоційного переносу» невдоволення зовні на себе. Що може бути пов'язано з низькою інтенсивністю інтеріоризації обов'язків і професійної ролі. Також має місце зменшення емоційного наванта-

ження, яке досягається через скорочення професійних обов'язків і дій, які потребують емоційної участі, емоційно-моральна дезорієнтація. На стадії формування переважними для цієї групи є «тривога й депресія» та «розширення сфери економії емоцій». Почуття невдоволеності роботою й обставинами, що спричиняє напруження у формі ситуативної й особистісної тривоги та розчарування, сприяє скороченню емоційних контактів у професійній діяльності, скороченню обов'язків, що потребують емоційних витрат.

Висновки

Дефектологи, які працюють із дітьми, що мають розлади аутистичного спектра, більше схильні до емоційного вигорання, ніж дефектологи, які не працюють із цією категорією дітей. Характеристики фаз емоційного вигорання в дефектологів, які працюють із дітьми, що мають розлади аутистичного спектра, як кількісно, так і якісно відрізняються від таких у корекційних педагогів і психологів, які не працюють із цією категорією дітей. Для перших характерна у структурі емоційного вигорання сформованість симптому невдоволеності собою та формування емоційного відчуження. Другій групі формування цих симптомів непритаманне.

Перспективи подальших досліджень ми вбачаємо в розробленні комплексу прийомів психологічного супроводу дефектологів, що працюють із дітьми, що мають розлади аутистичного спектра.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Булатевич Н. Психічне вигорання у професійній діяльності вчителя: огляд зарубіжних досліджень. *Вісник Київського національного університету. Серія «Соціологія. Психологія. Педагогіка»*. 2003. Вип. 15. С. 117–120.
2. Зайчикова Т. Соціально-психологічні детермінанти синдрому «професійного вигорання» у вчителів : автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01. Київ, 2005. 20 с.
3. Петрусенко О., Алексєєнко С. Детермінанти синдрому «професійного вигорання» у педагогічних працівників в аспекті психологічного здоров'я. *Вісник Дніпропетровського університету. Серія «Педагогіка і психологія»*. 2013. Вип. 19. С. 117–123
4. Островська К. Засади комплексної психолого-педагогічної допомоги дітям з аутизмом : монографія. Львів : Тріада-плюс, 2012. 520 с.
5. Скрипник Т. Феноменологія аутизму : монографія. Київ : Фенікс, 2010. 320 с.
6. Ильин Е. Эмоции и чувства. Санкт-Петербург : Питер, 2001. 752 с
7. Проблемы исследования синдрома «выгорания» и пути его коррекции у специалистов «помогающих» профессий (в медицинской, психологической и педагогической практике) : сборник научных статей / под. ред. В. Лукьянова, С. Подсадного. Курск. гос. ун-т. Курск : КГУ, 2007. 168 с.
8. Водопьянова Н., Старченкова Е. Синдром выгорания: диагностика и профилактика. 2-е изд. Санкт-Петербург : Питер, 2008. 336 с.
9. Freundberger H. Staff burnout. *Journal of Social Issues*. 1974. P. 159–166.
10. Maslach C., Schaufeli W., Leiter M. Job burnout. *Annual Review of Psychology*. 2001. Vol. 52. P. 397–422.
11. Richard A. Parker, Louis M. Rea. Designing and Conducting Survey Research : A Comprehensive Guide. 4-th Edition. Jossey-Bass, 2014. 332 p.

REFERENCES:

1. Bulatevych N.M. (2003). Psykhichne vyhorannia u profesiinii diialnosti vchytelia: ohliad zarubizhnykh doslidzhen [Mental burnout in a teacher's professional activity: A review of foreign studies]. *Visnyk Kyivskoho natsionalnoho universytetu. "Sotsiologhiia. Psykholohiia. Pedagoghika"*. – *Bulletin of Kyiv National University. Series "Sociology. Psychology. Pedagogy"* 15, 117–120 [in Ukrainian].



2. Zaichykova T.V. (2005) Sotsialno-psykholohichni determinanty syndromu "profesiinoho vyhorannia" u vchyteliv [Socio-psychological determinants of teachers' burnout syndrome in teachers]: *Extended abstract of candidate's thesis*. Kyiv [in Ukrainian].
3. Petrusenko O.I., Aliksieienko S.D. (2013) Determinanty syndromu "profesiinoho vyhorannia" u pedahohichnykh pratsivnykiv v aspekti psykholohichnoho zdorovia [Determinants of "professional burnout" syndrome in pedagogical workers in the aspect of psychological health]. *Visnyk Dnipropetrovskoho universytetu. Seriya "Pedahohika i psykholohiia" – Bulletin of Dnipropetrovsk University. Pedagogy and Psychology Series*. 19, 117–123 [in Ukrainian].
4. Ostrovska K.O. (2012) Zasady kompleksnoi psykholoho-pedahohichnoi dopomohy ditiam z autyzmom: Monohrafiia [Principles of comprehensive psychological and pedagogical assistance to children with autism: The monograph.]. Lviv: Triadaplus [in Ukrainian].
5. Skrypnyk T.V. (2010) Fenomenolohiia autyzmu: Monohrafiia [The Phenomenology of Autism: The monograph.]. Kyiv: Feniks [in Ukrainian].
6. Il'in E.P. (2001) Jemocii i chuvstva [Emotions and feelings]. St Petersburg: Piter [in Russian].
7. Luk'janova V.V., Podsadnogo S.A. (2007) Problemy issledovaniia sindroma "vygoranija" i puti ego korrekcii u specialistov "pomogajushhiih" professij (v medicinskoj, psihologicheskoi i pedagogicheskoi praktike) [Problems of research of the "burnout" syndrome and ways of its correction in specialists of "helping" professions (in medical, psychological and pedagogical practice)]. *Collection of scientific articles of Kursk State University*. Kursk: KGU [in Russian].
8. Vodop'janova N.E., Starchenkova E.S. (2008) Sindrom vygoranija: diagnostika i profilaktika. 2-e izd [Burnout Syndrome: Diagnosis and Prevention. 2 edition]. St Petersburg: Piter [in Russian].
9. Freundberger H.J. (1974). Staff burnout. *Journal of Social Issues*. 30, 159–166 [in English].
10. Maslach C.M., Schaufeli W.B., Leiter M.P. (2001) Job burnout. *Annual Review of Psychology*. 52, 397–422 [in English].
11. Richard A. Parker, Louis M. Rea (2014). *Designing and Conducting Survey Research: A Comprehensive Guide*. 4-th Edition. Jossey-Bass [in English].

Стаття надійшла до редакції 05.03.2020.
The article was received 05 March 2020.

УДК 159.9.01

DOI <https://doi.org/10.32999/ksu2312-3206/2020-2-3>

ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ РОЗВИТКУ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ СТУДЕНТІВ-ПСИХОЛОГІВ

Колчигіна Анна Валеріївна,

кандидат психологічних наук,
доцент кафедри практичної психології

Українська інженерно-педагогічна академія

annakolchyhina@gmail.com

<http://orcid.org/0000-0001-5354-9791>

Вербовата Валерія Мустаджабівна,

студентка факультету міжнародних освітніх програм

Українська інженерно-педагогічної академія

valeriiaverbovata@outlook.com

<https://orcid.org/0000-0002-0550-9274>

У статті розглянуто особливості розвитку емоційного інтелекту студентів-психологів. Визначено поняття емоційного інтелекту в психологічних дослідженнях. Більшість дослідників під поняттям «емоційний інтелект» розуміє здатність до впізнання, розуміння емоцій та управління ними, це власні емоції суб'єкта та емоції інших людей. Проаналізовано основні підходи до вивчення емоційного інтелекту: модель здібностей Майєра і Саловея, емоційно-соціальний інтелект (ЕСІ) Р. Бар-Она, емоційний інтелект як модель емоційних компетенцій.

Відокремлено мету дослідження, що полягає у вивченні особливостей розвитку емоційного інтелекту в студентів-психологів.

Використовувалися такі методи: теоретико-методологічний аналіз наукових джерел, систематизація та узагальнення психологічних даних за проблемою дослідження; опитувальники; метод математичної статистики (критерій Мана-Уїтні, t-критерій Вілкоксона). Математична обробка даних здійснювалася за допомогою пакета математико-статистичної програми Statistica 7.0.

Результати. За результатами досліджено рівень емоційного інтелекту студентів, на основі отриманих даних досліджувані розподілені на контрольну й експериментальну групи. Виявлено,

що досліджувані отримали найменші показники за шкалами розуміння власних емоцій та управління ними, самомотивації. Задля підвищення загального рівня емоційного інтелекту й деяких його компонентів нами розроблений соціально-психологічний тренінг. В експериментальній групі після проходження тренінгу підвищилися середні показники за всіма шкалами, а також встановлено, що такі компоненти, як емпатія та управління емоціями інших, значно підвищилися після тренінгу. У контрольній групі значних змін не виявлено.

Зроблено висновки, що тренінгові заняття можуть впливати на рівень емоційного інтелекту й застосовуватися як засіб його підвищення. Визначено перспективи подальших досліджень у цьому напрямі.

Ключові слова: емоційний інтелект, розвиток емоційного інтелекту, самомотивація, соціально-психологічний тренінг, юнацький вік.

RESEARCH OF FEATURES OF EMOTIONAL INTELLIGENCE STUDENTS-PSYCHOLOGISTS

Kolchyhina Anna Valeriivna,

Candidate of Psychological Sciences,
Associate Professor at the Department of Practical Psychology
Ukrainian Engineering-Pedagogics Academy

annakolchyhina@gmail.com
<http://orcid.org/0000-0001-5354-9791>

Verbovata Valeriia Mustadzhabivna,

Student of the Faculty International Educational Programs
Ukrainian Engineering-Pedagogics Academy

valeriiaverbovata@outlook.com
<https://orcid.org/0000-0002-0550-9274>

Research of features of emotional intelligence students-psychologists are considered in the article. The concept of emotional intelligence in psychological research is defined. The vast majority of researchers understand the concept of emotional intelligence as ability to recognize, understand and control emotions, meaning both own subject's emotions and emotions of other people. The basic approaches to the study of emotional intelligence were analyzed: the Mayer and Saloveys' model of abilities, emotional-social intelligence (ESI) of R. Bar-On, emotional intelligence as a model of emotional competences.

The **aim** of the research is to study the development features of emotional intelligence students-psychologists.

The following **methods** were used: theoretical and methodological analysis of scientific sources, systematization and generalization of psychological data on the problem of research; questionnaires; method of mathematical statistics (Mann-Whitney test, Wilcoxon t-test). Mathematical data processing was carried out using the package Statistica 7.0.

After investigating the **results** about the level of students' emotional intellect the participants of the research were divided into control and experimental groups. It was found out that students have the lowest scores on the scales of understanding and managing their emotions, self-motivation. In order to increase the overall level of emotional intelligence and some of its components, we have developed a social and psychological training. The experimental group's average on all scales increased after the training, and it was also found out that components such as empathy and control of others' emotions increased significantly after the training. No significant changes were detected in the control group.

It is **concluded** that training sessions can affect the level of emotional intelligence and can be used as a means of increasing it. The prospects for further research in this direction have been identified.

Key words: emotional intelligence, development of emotional intelligence, self-motivation, social-psychological training, adolescence.

Вступ

У наш час бурхливого розвитку технологій люди все менше надають перевагу міжособистісному спілкуванню. Через тотальну комп'ютеризацію основне спілкування розвивається засобами мережі інтернет, що призводить до зниження розуміння та контролю власних емоцій, емоційної обізнаності в міжособистісних відносинах. Загальновідомо, що емоційний інтелект – важли-

вий складник людської особистості, адже завдяки йому ми здатні розуміти й контролювати власні емоції, правильно інтерпретувати емоції людей, що нас оточують. Для психолога, як спеціаліста, обізнаність в емоційній сфері – важливий елемент професійного успіху та розвитку. Ці знання знадобляться як у повсякденному житті, так, безперечно, і коли справа торкнеться психологічного консультування, роботи



з персоналом, роботи в дитячих садках і школах. Необхідно підвищувати емоційну обізнаність майбутніх професіоналів, починаючи з перших сходинок навчання задля більш якісного навчання та роботи. Майбутнім психологам передусім необхідно розуміти власні емоції та управляти ними, щоб під час роботи в майбутньому спеціалісти не проектували на клієнта свої невіршені емоційні проблеми. Також важливо вміти ставити правильні цілі й уміти мотивувати себе на їх досягнення. Саме тому є актуальним розроблення тренінгу, що спрямований на підвищення таких складників емоційного інтелекту, як сприйняття власних емоцій і самомотивація.

1. Теоретичне обґрунтування проблеми

Передумови виникнення поняття емоційного інтелекту пов'язують із теорією Г. Гарднера про множинний інтелект. Г. Гарднер виділив основні, на його думку, види інтелекту: лінгвістичний інтелект, музичний інтелект, логіко-математичний інтелект, просторовий інтелект, тілесно-кінестетичний інтелект, особистісні інтелекти. За словником, інтелект (від лат. *Intellectus* – розуміння, осягнення) – відносно стійка структура розумових здатностей індивіда.

Також виділяються внутрішньоособистісний і міжособистісний інтелекти (Гарднер, 2007).

Теорією множинного інтелекту також займалася Д. Стайн, яка виділила такі види інтелекту: емоційний інтелект, вербальний інтелект, візуальний інтелект, логічний інтелект, творчий інтелект, фізичний інтелект. Д. Стайн чітко виділяє, на відміну від Д. Гарднера, емоційний інтелект у своїй моделі, ставить його на перше місце серед усіх видів, вважаючи, що емоційний інтелект торкається кожного аспекту людської життєдіяльності (Стайн, 2006).

Науковці визначають поняття «емоційний інтелект» так:

– здатність діяти відповідно до своїх почуттів і бажань (Гоулман, 1995);

– здатність ретельного осмислення й вираження емоцій; здатність розуміння емоцій та емоційних знань; здатність управління емоціями, що сприяє емоційному й інтелектуальному зростанню особистості (Гросс, 2001);

– І.М. Андрєєва інтерпретує емоційний інтелект як когнітивну здатність (вид інтелекту); компонент емоційної сфери особистості; метапроцесуальний феномен; сукупність некогнітивних здібностей; поєднання когнітивних здібностей та особистісних якостей (Андрєєва, 2017).

Так, більшість дослідників під поняттям «емоційний інтелект» розуміють здатність до впізнання, розуміння емоцій та управління ними, маються на увазі як власні емоції суб'єкта, так й емоції інших людей. Д. Гоулман дотримується думки, що успішність у навчанні, бізнесі неможлива без розвинутого емоційного інтелекту, і зазначає важливість його розвитку із самого дитинства. Запорукою розвинутих лідерських якостей, за Д. Гоулманом, також вважається емоційний інтелект (Гоулман, 1995).

Нині існує три основні підходи до вивчення емоційного інтелекту: модель здібностей Майєра і Саловея, емоційно-соціальний інтелект (ECI) Р. Бар-Она, емоційний інтелект як модель емоційних компетенцій (Д. Гоулман).

В.В. Зарицька розуміє емоційний інтелект як інтегральну властивість особистості, що виявляється в здатності контролювати, регулювати й розуміти власні емоції, емоції інших, у здатності використовувати ці властивості під час спілкування та діяльності (Зарицька, 2018).

Е.Л. Носенко й Н.В. Коврига в дослідженнях розглядають емоційний інтелект як інтегральну властивість особистості та складник її внутрішнього світу, форму вираження позитивного ставлення до себе, інших людей, усього світу, це відображає велику цінність емоційного інтелекту. Визначається міжособистісний і внутрішньоособистісний аспекти емоційного інтелекту. Визначено п'ятифакторну структуру емоційного інтелекту, яка містить у собі можливість особистості налаштовувати себе на діяльність, можливість підтримувати доброзичливі стосунки з оточуючими.

Н.В. Коврига запропонував рівневий підхід до дослідження емоційного інтелекту, який включає нижчий, середній і найвищий рівні. Рівні мають ієрархічний зв'язок (Кузнєцов, Діомідова, 2017).

О.П. Саннікова дослідила вплив базових емоцій на успішність професійної діяльності, зокрема таких як радість, гнів, сум і страх. Учена розглядає емоційність як характеристику індивідуальності, яка є важливим складником темпераменту поряд із психічною активністю. Емоційність розглядається як детермінанта успішності професійної діяльності та її регулятор. Також емоційність трактується як системостворювальний фактор як у структурі особистості, так і в структурі властивостей.

О.І. Власова в дослідженнях показала онтологічні особливості розвитку емоційного інтелекту як підсистеми соціальних здібностей. Також підкреслюється евристичний потенціал емоційного інтелекту,

який сприяє успішності соціальної взаємодії. Емоційний інтелект ототожнюється з емоційно-інтелектуальною здатністю емоційної сензитивності, здатністю управляти емоціями, емоційною обізнаністю (Кузнецов, Діомідова, 2017).

М.А. Манойлова розуміє емоційний інтелект як здатність людини до прийняття, усвідомлення й регуляції емоційних станів і почуттів, як своїх, так й інших людей. Структура емоційного інтелекту складається з двох аспектів: внутрішньоособистісний і міжособистісний, або соціальний. Емоційний інтелект розуміється як інтегроване поняття, що складається з емоцій, інтелекту й волі, у свою чергу, воля виступає як засіб, за допомогою якого емоційне підпорядковується інтелектуальному.

Важливими є фактори, що впливають на рівень емоційного інтелекту. Вони можуть бути як біологічними, так і соціальними. У час розвитку технологій також є сенс дослідження впливу інтернет-адикції на емоційний інтелект. Так, у групі із цим видом залежності спостерігався нижчий рівень емоційного інтелекту порівняно з групою, у якій відсутні проблеми із залежністю від інтернету. Це пояснюється відсутністю достатнього рівня живого спілкування. В інтернет-залежних найбільш інтенсивне зниження відбувається за шкалою управління собою та самомотивації. Через постійне проведення часу в інтернеті пріоритети людини змінюються з, наприклад, походу на роботу на пошук нових сайтів. Спостерігається також підвищення агресивності. Це ще раз доводить, що для формування й розвитку емоційного інтелекту важливе міжособистісне спілкування.

Експериментальним шляхом доведено, що емоційний інтелект впливає на емоційне виснаження. Установлено, що під час розвитку емоційного інтелекту на достатньому рівні знижується ступінь емоційного виснаження й деперсоналізації, але підвищується рівень редуції міжособистісних відносин, що пов'язано із завищеними очікуваннями щодо себе й надмірною експресивністю (Воробйова, 2016).

Активними методами для підвищення рівня емоційного інтелекту є тренінги та семінари. Тренінги виявилися більш ефективними, тому що дають можливість отримати практичні навички, тобто без наявності достатньої практики стати «експертом в емоціях» не можна, теорія дає тільки розуміння того, як емоції формуються й відображаються, але те, як вони виглядають і відчуваються, можна пізнати тільки на практиці (Белобородов, 2015).

2. Методологія та методи

Провівши теоретико-методологічний аналіз поняття емоційного інтелекту, визначили, що від рівня розвитку емоційного інтелекту залежать міжособистісні стосунки, внутрішня гармонія людини, сприйняття самого себе. Емоційний інтелект у період юнацького віку є актуальними, тому що впливає на навчальну діяльність та успішність її результатів, адже дослідження проводили серед студентів юнацького віку.

Метою дослідження є вивчення особливостей розвитку емоційного інтелекту в студентів-психологів.

Вибірку досліджуваних (25 осіб) становили студенти 4–5 курсів факультету міжнародних освітніх програм спеціальності «Психологія» Української інженерно-педагогічної академії віком від 20 до 24 років.

У дослідженні використовувалися такі методики: опитувальник емоційного інтелекту (Д. Люсін), тест емоційного інтелекту (Н. Холл).

Опитувальник емоційного інтелекту (Д. Люсін) – психодіагностична методика, заснована на самозвіті, призначена для вимірювання емоційного інтелекту (EQ) відповідно до теоретичних уявлень автора. Виявляє рівень емоційного інтелекту за такими шкалами: міжособистісний емоційний інтелект, внутрішньоособистісний емоційний інтелект, розуміння емоцій, управління емоціями. Тест емоційного інтелекту (Н. Холл) – методика, що дає змогу виявити рівень емоційного інтелекту за такими шкалами: емоційна обізнаність, управління своїми емоціями, самомотивація, емпатія, управління емоціями інших, а також інтегрований рівень емоційного інтелекту.

3. Результати та дискусії

Провівши дослідження за обраними методиками, визначили, що 11 опитуваних, що становить 44% від загальної кількості, мають низький рівень емоційного інтелекту (експериментальна група), у свою чергу, 14 опитуваних (56%) мають середній і високий рівні (контрольна група).

З таблиці 1 бачимо, що за шкалами «Внутрішньоособистісний емоційний інтелект» ($U=8$; $p<0,05$), «Розуміння емоцій» ($U=22,5$; $p<0,05$), «Управління емоціями» ($U=15$; $p<0,05$) і «Загальний рівень» ($U=10,5$; $p<0,05$) між показниками контрольної та експериментальної груп виявлено статистично значущу різницю.

Середні показники за шкалами «Внутрішньоособистісний емоційний інтелект» ($X_1=37,18$; $X_2=51,35$), «Розуміння емоцій» ($X_1=42$; $X_2=51,07$), «Управління емоціями» ($X_1=38$; $X_2=49,79$), «Загальний рівень» ($X_1=80$, $X_2=100,86$) на статистично значимому рівні



Таблиця 1

Показники опитувальника емоційного інтелекту (Д. Люсін)

Шкали	Середнє значення досліджуваних груп		U-критерій Манна-Уїтні	Рівень стат. значущості (p)
	1	2		
Міжособистісний емоційний інтелект	41,72±6,20	48,5±8,42	44,5	0,079050
Внутрішньоособистісний емоційний інтелект	37,18±5,17	51,35±6,70	8	0,000174*
Розуміння емоцій	42±5,39	51,07±6,96	22,5	0,002990*
Управління емоціями	38±6,16	49,79±6,34	15	0,000732*
Загальний рівень	80±8,66	100,86±12,54	10,5	0,000295*

Примітка: * $p \leq 0,05$; 1 – експериментальна група, 2 – контрольна група.

Таблиця 2

Показники методики «Тест емоційного інтелекту» (Н. Холл)

Шкали	Середнє значення досліджуваних груп		U-критерій Манна-Уїтні	Рівень стат. значущості (p)
	1	2		
Емоційна обізнаність	8,27±4,65	12,86±3,80	33,5	0,018122*
Управління своїми емоціями	-6,09±6,43	4,64±5,02	13,5	0,000536*
Самомотивація	1,18±6,27	10,86±3,92	12,5	0,000446*
Емпатія	6,27±6,34	11,43±5,03	37,5	0,031325*
Розуміння емоцій інших	2,82±7,19	10,29±5,03	25	0,004667*
Загальний рівень	12,45±21,65	50,07±10,52	0,5	0,000030*

Примітка: * $p \leq 0,05$; 1 – експериментальна група, 2 – контрольна група.

Таблиця 3

Показники експериментальної групи за опитувальником емоційного інтелекту (Д. Люсін)

Шкали	Середнє значення досліджуваних груп		T-критерій Вілкоксона	Z	Рівень стат. значущості (p)
	1	2			
Міжособистісний емоційний інтелект	41,72±6,20	42,9±9,76	24	0,358	0,721
Внутрішньоособистісний емоційний інтелект	37,18±5,17	39,18±8,06	11	1,68	0,093
Розуміння емоцій	42±5,39	44,91±8,24	18	0,968	0,333
Управління емоціями	38±6,16	38,91±8,68	20	1,156	0,248
Загальний рівень	80±8,66	82,82±14,27	18,5	0,473	0,636

Примітка: 1 – показники до тренінгу; 2 – показники після тренінгу.

вищі в студентів із середнім і високим рівнем емоційного інтелекту, ніж у студентів із низьким рівнем емоційного інтелекту.

З таблиці 2 бачимо, що за шкалами «Емоційна обізнаність» ($U=33,5$; $p < 0,05$), «Управління своїми емоціями» ($U=13,5$; $p < 0,05$), «Самомотивація» ($U=12,5$; $p < 0,05$), «Емпатія» ($U=37,5$; $p < 0,05$), «Розуміння емоцій інших» ($U=25$; $p < 0,05$) і «Загальний

рівень» ($U=0,05$; $p < 0,05$) між показниками контрольної та експериментальної груп виявлено статистично значущу різницю.

Так, середні показники за шкалами «Емоційна обізнаність» ($X_1=8,27$; $X_2=12,86$), «Управління своїми емоціями» ($X_1=-6,09$; $X_2=4,64$), «Самомотивація» ($X_1=1,18$; $X_2=10,86$), «Емпатія» ($X_1=6,27$; $X_2=11,43$), «Розуміння емоцій інших» ($X_1=2,82$; $X_2=10,29$),

«Загальний рівень» ($X_1=12,45$; $X_2=50,07$) на статистично значимому рівні вище в студентів із середнім і високим рівнем емоційного інтелекту, ніж у студентів із низьким рівнем емоційного інтелекту.

З огляду на вищесказане, за результатами дослідження нами розроблений соціально-психологічний тренінг, спрямований на підвищення рівня емоційного інтелекту.

Тренінгова програма поділена на дві зустрічі тривалістю в чотири години, вправи першої зустрічі були спрямовані на підвищення таких компонентів емоційного інтелекту, як розуміння власних емоцій та управління емоціями. Вправи другої зустрічі були спрямовані на тренування навичок розуміння власних емоцій, управління емоціями та самомотивації.

Для перевірки ефективності застосованої тренінгової програми застосовані такі методики: «Опитувальний емоційного інтелекту» (Д. Люсіна) й «Тест емоційного інтелекту» (Н. Холла). Вибірку досліджуваних становили студенти контрольної групи (14 студентів) і студенти, що потрапили до експериментальної групи (11 студентів). Порівняння проводилося за допомогою Т-критерію Вілкоксона.

За методикою Д. Люсіна в контрольній групі між показниками до та після проведення тренінгу значущих відмінностей не знайдено. Середні показники за шкалами також значно не змінилися. Це може свідчити про те, що рівень емоційного інтелекту залишається відносно стійким у студентів із середнім і високим рівнем емоційного інтелекту.

За таблицею 3 бачимо, що за методикою Д. Люсіна в експериментальній групі між

показниками до та після проведення тренінгу значущої відмінності не знайдено. Середні показники за шкалами «Розуміння емоцій» ($X_1=42$; $X_2=44,91$) і «Загальний рівень» ($X_1=80$; $X_2=82,82$) підвищилися найбільше, але не на статистично значущому рівні.

За методикою Н. Холла в контрольній групі між показниками до та після проведення тренінгу значущої відмінності не знайдено. Середні показники за шкалами також значно не змінилися. За таблицею 4 визначили, що за методикою Н. Холла в експериментальній групі між показниками до та після проведення тренінгу за шкалами «Емпатія» ($p=0,025$; $\leq 0,05$) та «Управління емоціями інших» ($p=0,041$; $\leq 0,05$) знайдена значуща відмінність, що говорить про ефективність тренінгової програми та її практичну значимість. Середні показники за шкалами «Емпатія» ($X_1=6,27$; $X_2=9,45$), «Управління емоціями інших» ($X_1=2,82$; $X_2=7,55$) і «Загальний рівень» ($X_1=12,45$; $X_2=22,54$) підвищилися.

Отримані результати й висновки є перспективними для подальших досліджень, адже існує необхідність цілеспрямованого розвитку емоційного інтелекту саме в період підготовки студентів до професійної діяльності (Зарицька, 2018).

Висновки

Досліджено рівень емоційного інтелекту в студентів-психологів. На основі отриманих даних студенти поділені на дві групи за рівнем розвитку емоційного інтелекту: контрольну (середній і високий рівень емоційного інтелекту) й експериментальну (низький рівень). На базі отриманих емпіричних даних розроблена тренінгова програма підвищення рівня емоційного інтелекту.

Таблиця 4

Показники експериментальної групи за методикою «Тест емоційного інтелекту» (Н. Холл)

Шкали	Середнє значення досліджуваних груп		Т-критерій Вілкоксона	Z	Рівень стат. значущості (p)
	1	2			
Емоційна обізнаність	8,27±4,65	10,09±5,37	20	0,764	0,445
Управління своїми емоціями	-6,09±6,43	-4,36±8,49	17,5	1,019	0,308
Самомотивація	1,18±6,27	3,45±6,99	23	0,889	0,373
Емпатія	6,27±6,34	9,45±5,59	5,5	2,242	0,025*
Управління емоціями інших	2,82±7,19	7,55±5,37	7,5	2,039	0,041*
Загальний рівень	12,45±21,65	22,54±23,65	16	1,511	0,131

Примітка: 1 – показники до тренінгу; 2 – показники після тренінгу.



Аналізуючи результати дослідження, можемо зробити висновок, що соціально-психологічний тренінг посприяв підвищенню деяких компонентів емоційного інтелекту під час порівняння результатів до та після тренінгу, якщо порівняти зміни, що сталися в контрольній та експериментальній групах.

Дослідження після тренінгу показало, що в контрольній групі істотних змін у рівні емоційного інтелекту на відбулося. В експериментальній групі підвищилися середні показники за всіма шкалами, а також встановлено,

що такі компоненти, як емпатія та управління емоціями інших, на статистично значущому рівні підвищилися після тренінгу.

На основі отриманих даних можемо зробити висновок, що тренінгові заняття можуть впливати на рівень емоційного інтелекту й застосовуватися як засіб його підвищення. Отже, перспективи подальших досліджень убачаємо в розробленні комплексної програми підвищення емоційного інтелекту з урахуванням вікових і професійних особливостей особистості.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Андреева И.Н. Современные представления об эмоциональном интеллекте и его месте в структуре личности. *Журнал Белорусского государственного университета. Серия «Философия. Психология»*. 2017. № 2. С. 104–109.
2. Белобородов А.М. Активные методы формирования эмоционального интеллекта студентов-психологов. *Педагогическое образование в России*. 2015. С. 55–60.
3. Воробьева М.А. Связь эмоционального интеллекта с синдромом эмоционального выгорания у студентов. *Образование и наука*. 2016. № 4. С. 80–94.
4. Гарднер Г. Структура разума. Теория множественного интеллекта. Киев, 2007. 801 с.
5. Гоулман Д. Эмоциональный интеллект. Почему он может значить больше, чем IQ. Москва, 1995. 560 с.
6. Гросс Э., Стоун Г. Смущение и анализ ролевых требований Психология межличностного общения : хрестоматия. Санкт-Петербург, 2001. С. 195–216.
7. Зарицкая В.В. Психология эмоционального интеллекта : монография. Запорожье : Издательский дом «Гельветика», 2018. 280 с.
8. Кузнецов М.А., Діомідова Н.Ю. Емоційний інтелект як чинник психоемоційних станів студентів в умовах іспиту. Харків : Діса плюс, 2017. 189 с.
9. Люсин Д.В. Новая методика для измерения эмоционального интеллекта: опросник ЭМИн. *Психологическая диагностика*. 2006. № 4. С. 3–22.
10. Стайн Д. Язык интеллекта. Москва : ЭКСМО, 2006. 352 с.
11. Engelberg E. Attitudes and Emotional Intelligence. *Journal of Applied Social Psychology*. 2006. Vol. 36. № 8. P. 2027–2047.

REFERENCES:

1. Andreeva I.N. (2017) Sovremennyye predstavleniya ob emotsionalnom intellekte i ego meste v strukture lichnosti [Modern ideas about emotional intelligence and its place in the structure of personality]. *Journal of Belarusian State University. Philosophy. Psychology – Journal of Belarusian State University. Philosophy. Psychology*, No. 2, 104–109 [in Russian].
2. Beloborodov A.M. (2015) Aktivnyie metodyi formirovaniya emotsionalnogo intellekta studentov-psihologov [Active methods for the formation of emotional intelligence of student psychologists]. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii – Teacher Education in Russia*, 55–60 [in Russian].
3. Vorobeva M.A. (2016) Svyaz emotsionalnogo intellekta s sindromom emotsionalnogo vyigoraniya u studentov [The relationship of emotional intelligence with burnout syndrome in students]. *Obrazovanie i nauka – Education and Science*, 4, 80–94 [in Russian].
4. Gardner G. (2007) Struktura razuma. Teoriya mnozhestvennogo intellekta [The structure of the mind. Multiple intelligence theory]. Kiev [in Russian].
5. Goulman D. (1995) Emotsionalnyiy intellekt. Pochemu on mozhet znachit bolshe, chem IQ [Emotional intellect. Why can it mean more than IQ]. Moskva [in Russian].
6. Gross E. Stoun G. (2001) Smuschenie i analiz rolevyih trebovaniy Psihologiya mezhlichnostnogo obscheniya: hrestomatiya [Embarrassment and analysis of role requirements Psychology of interpersonal communication: anthology]. SPb. [in Russian].
7. Zaritskaya V.V. (2018) Psihologiya emotsionalnogo intellekta: monografiya [Psychology of Emotional Intelligence: a monograph]. Zaporozhe, Izdatelskiy dom «Gelvetika» [in Russian].
8. Kuznietsov M.A., Diomidova N.Iu. (2017) Emotsiinyi intellekt yak chynnyk psykhoemotsiinykh staniv studentiv v umovakh ispytu [Emotional intelligence as a factor in students' psycho-emotional states in exam conditions]. Kharkiv, «Disa plus» [in Ukrainian].
9. Lyusin D.V. (2006) Novaya metodika dlya izmereniya emotsionalnogo intellekta: oprosnik EmIn [A new technique for measuring emotional intelligence: the questionnaire EmIn]. *Psihologicheskaya diagnostika – Psychological diagnosis*, 4, 3–22 [in Russian].
10. Stayn D. (2006) Yazyik intellekta [Language of intelligence]. Moskva: EKSMO [in Russian].
11. Engelberg E. (2006) Attitudes and Emotional Intelligence. *Journal of Applied Social Psychology*, Vol. 36, 8, 2027–2047.

Стаття надійшла до редакції 03.03.2020.
The article was received 03 March 2020.

УДК 159.954+159.943

DOI <https://doi.org/10.32999/ksu2312-3206/2020-2-4>

КРЕАТИВНІСТЬ ОСІБ ІЗ РІЗНИМ РІВНЕМ САМОРЕГУЛЯЦІЇ

Левус Надія Ігорівна,

кандидат психологічних наук,
доцент кафедри психології

Львівський національний університет імені Івана Франка

elpis.lwiw@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-5898-5944>

Мета. Мета дослідження полягає в пошуку «точок дотику» між саморегуляцією і креативністю, зокрема в емпіричному дослідженні креативності осіб, що демонструють різний рівень індивідуальної саморегуляції.

Методи. У дослідженні використані опитувальник «Стиль саморегуляції в поведінці» В. Моросанової, тест «Креативність» Н. Вишнякової, «Тест віддалених асоціацій» С. Медніка. Застосовані такі методи математичної статистики: кластерний аналіз, порівняльний аналіз за тестом Шеффе, кореляційний аналіз за критерієм Пірсона.

Результати. За допомогою кластерного аналізу групу досліджуваних було розподілено на три підгрупи за показниками шкал саморегуляції. Доведено, що вербальна продуктивність вища в осіб із підвищеним рівнем саморегуляції. Проте вище свою креативність оцінюють ті, хто має середній рівень саморегуляції. У досліджуваних із низькою саморегуляцією нижче прагнення проявляти оригінальність у вирішенні завдань. В осіб із підвищеною саморегуляцією розвинена здібність до продукування великої кількості креативних ідей, яка базується на вмінні продумувати способи своїх дій та гнучкості програм поведінки, а також передбаченні подальшої діяльності на основі врахування внутрішніх і зовнішніх умов. Група із середнім рівнем саморегуляції вирізняється інтуїтивним підходом до виконання креативних завдань на тлі високої самооцінки креативних здібностей. Нестандартне вирішення завдань супроводжуються вміннями будувати ієрархію деталізованих планів власної діяльності. У групі з низьким рівнем саморегуляції під час вирішення креативних завдань переважають допитливість і почуття гумору, вони допомагають оцінити ситуацію і перебудувати плани та програми дій. Проте оригінальність заважає таким особам адекватно реагувати на ситуацію та вносити належні корективи.

Висновки. Розподіл досліджуваних на підгрупи з різними рівнями саморегуляції дозволив виявити особливості їхніх креативних проявів. Встановлено, що саморегуляція сприяє продуктивності у вирішенні креативних завдань, пов'язана із гнучкістю мислення та поведінки.

Ключові слова: *креативність, саморегуляція, планування, моделювання, оригінальність, гнучкість, продуктивність.*

CREATIVITY OF PEOPLE WITH DIFFERENT LEVEL OF SELF-REGULATION

Levus Nadiia Ihorivna,

Candidate of Psychological Sciences,
Associate Professor at the Department of Psychology

Ivan Franko National University of Lviv

elpis.lwiw@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-5898-5944>

Purpose. The research focuses on finding “common areas” between self-regulation and creativity, in particular, on empirical research of creativity of people with different levels of self-regulation.

Methods. The research is based on the questionnaire “The Style of Self-Regulation in Behaviour” by V. Morosanova, test “Creativity” by N. Vyshniakova, “Remote Associates Test” by S. Mednik. The following methods of mathematical statistics are used: cluster analysis, comparative analysis based on Scheffe’s test, correlation analysis based on Pearson’s test.

Results. With the help of cluster analysis the research participants were subdivided into three groups according to their self-regulation scales. It is proved that verbal productivity is higher in people with higher level of self-regulation. However, higher evaluation of their own creativity was in respondents with medium level of self-regulation. People with low self-regulation are less willing to find original ways of doing tasks. People with higher self-regulation have shown a tendency to produce a lot of creative ideas. This tendency is based on the ability to plan their actions and on flexibility of their behavior, as well as predicting further activity taking into account external and internal conditions. The group with a medium level of self-regulation demonstrates an intuitive approach to performing creative tasks at the background of high self-evaluation of creative abilities. Non-standard resolution



of tasks is accompanied by the ability to build a hierarchy of detailed plans of one's activity. While solving creative tasks the group with low level of self-regulation tends to show curiosity and sense of humor, these qualities help evaluate the situation and rebuild plans and actions. However, creativity prevents such people from evaluating the situations in an adequate way and introduce due corrections.

Conclusions. Division of the research participants into the subgroups with different level of self-regulation allowed us to establish peculiarities of their creativity. It is established that self-regulation favors productivity in the process of solving creative tasks and is related to the flexibility of thinking and behaviour.

Key words: *creativity, self-regulation, planning, modeling, originality, flexibility, productivity.*

Вступ

Сьогоднішні реалії ставлять людину перед багатьма складними виборами, де вона опиняється в ситуації постійної зміни умов і засобів. Усе це вимагає мобілізації внутрішніх резервів і вміння використовувати зовнішні засоби для досягнення поставлених цілей. Навіть постановка цілей, їх формулювання в сучасних умовах інформаційного перенасичення потребують значних зусиль, активізації всіх можливих аспектів вирішення проблеми. Окрім того, досягнення таких завдань часто вимагає не простих рішень, а нового, інноваційного підходу, який до того ніхто не застосовував. Саме тут на перший план виходять такі поняття, як саморегуляція та креативність. І одна, й інша тісно вплітаються у процес постановки цілей, їх реалізації та корекції. Саме тому важливо дослідити, яким чином вони взаємодіють в індивідуальній діяльності особистості. Натепер таких досліджень немає як у вітчизняній, так і у світовій науці.

1. Теоретичне обґрунтування проблеми

Саморегуляція особистості стосується успішної адаптації в мінливих соціальних умовах, уміння гнучко відповідати на виклики сучасності та відповідно до них будувати свою діяльність і поведінку. Саморегуляція сприяє активізації особистості та її спрямуванню до досягнення певної мети. Завдяки їй зростають можливості людини, компенсуються певні недоліки, задіюються необхідні внутрішні ресурси.

В. Моросанова, І. Бондаренко зазначають, що під час взаємодії з об'єктивним світом особистість вирішує яким способом реалізувати свою активність. На рішення впливають цілі діяльності, індивідуальні особливості людини, що ухвалює рішення, а також різноманітні умови навколишнього середовища. У цьому індивідуальному процесі ухвалення рішень людина сама досліджує, програмує свою активність, контролює і коригує результати. Отже, психічна саморегуляція, на їхню думку, складається як із регуляторних процесів, так і з регуляторно-особистісних якостей (Моросанова, Бондаренко, 2016).

В. Моросанова запропонувала нове поняття для вивчення індивідуального типу системи саморегуляції, який стабільно про-

являється в людини в різноманітних видах довільної активності, – поняття індивідуального стилю саморегуляції (Моросанова, Бондаренко, 2016). Індивідуальний стиль саморегуляції характеризується індивідуальним набором стильових особливостей, до яких можна віднести:

- індивідуальні особливості регуляторних процесів, що реалізують основні ланки системи саморегуляції (планування, моделювання, програмування й оцінка результатів), основні лінії індивідуальних відмінностей полягають у нерівномірній розвиненості цих процесів або у специфічних особливостях індивідуального «профілю» регуляції;

- стильові особливості, які характеризують функціонування всіх ланок системи саморегуляції та водночас є регуляторно-особистісними особливостями (самостійність, надійність, гнучкість, ініціативність).

У дослідженнях Н. Пов'якель доведено, що для продуктивних стилів саморегуляції мислення значною мірою характерний гармонійний профіль саморегуляції з відносно високим розвитком усіх регулятивних функцій і процесів. Стильові особливості саморегуляції в таких досліджуваних відрізняються більшою схожістю, їм властиві розвинуті вміння свідомо планувати та програмувати свою діяльність, адекватно оцінювати результати дій, вони не фіксуються на невдачах, самостійно і цілеспрямовано досягають своїх цілей, влучно й своєчасно коректують свої помилки (Пов'якель, 2009).

А. Бандура вважає, що саморегуляція відіграє домінуючу роль у науці й організації поведінки особистості. Саморегуляція спирається на наочні образи майбутніх дій людини. Саме тому в саморегуляції, на його думку, найвагомішими компонентами виступають самоспостереження, самооцінка і самозвіт (Bandura, 1989). Отже, саморегуляція виступає ключем до самоефективності – психологічного конструкта, який А. Бандура розробляє вже багато років (Bandura, 1997).

О. Сергієнко, Г. Віленська, Ю. Ковальова серед ресурсів саморегуляції виділяють інтелектуальний потенціал, емоційність, здатність до довільної організації дій і вольових зусиль, які передбачають орга-

нізацію виконавчого компонента, гнучкість реалізації дій залежно від умов завдання, аналіз результату виконання цього завдання (Сергиенко, Виленская, Ковалева, 2019).

Саме тут на перший план виходить гнучкість поведінки та вміння адаптуватися, змінюючи водночас не лише навколишній світ, а й самого себе. Саморегуляція як властивість особистості проявляється в умінні, зберігаючи свою цілісність, єдність психічних явищ, підтримувати рівновагу внутрішніх і зовнішніх сил та рухатися до свідомо поставленої мети. І водночас саморегуляція особистості передбачає цілеспрямовану та свідому роботу над собою, окремими рисами, здібностями, навичками, системою потреб і цінностей. Отже, саморегуляція активізує та розкриває можливості людини, серед яких і її креативний потенціал.

Креативність розглядається як потенціал, внутрішній ресурс людини, здатність відмовитися від стереотипних способів мислення, здатність виявляти нові способи вирішення проблем, знаходити нові способи прояву своїх здібностей. Креативність, таким чином, виступає як певний специфічний стиль діяльності, який не завжди збігається зі специфічними здібностями в певній сфері та може проявлятися в того самого індивіда в різних видах діяльності (Левус, 2011).

Отже, саморегуляція та креативність входять до діяльності людини, встановлюючи індивідуальний стиль її поведінки, взаємодії з іншими, підходів до виконання завдань.

2. Методологія та методи

Мета дослідження полягає в пошуку «точок дотику» між саморегуляцією і креативністю, зокрема в емпіричному дослідженні креативності осіб, що демонструють різні рівні індивідуальної саморегуляції. Відповідно до цього, завдання дослідження охоплювали проведення безпосереднього опитування і тестування вказаних осіб, статистичного опрацювання результатів, аналізу й інтерпретації результатів за шкалами саморегуляції та креативними показниками. Методики, використані в дослідженні: опитувальник «Стиль саморегуляції в поведінці» (під керівництвом В. Моросанової), тест «Креативність» (Н. Вишнякова), «Тест віддалених асоціацій» (RAT) (С. Меднік). Методи математичної статистики, які були використані для опрацювання результатів: кластерний аналіз, порівняльний аналіз за тестом Шеффе, кореляційний аналіз за критерієм Пірсона.

3. Результати та дискусії

У групу досліджуваних увійшли 90 осіб, серед них – 45 чоловіків і 45 жінок.

Вік досліджуваних – від 20 до 52 років, що стосуються віку ранньої та середньої дорослості. Усі досліджувані працюючі особи, які задіяні на роботі на одному підприємстві. Відповідно до виду діяльності вони рівномірно розподілені за професіями типу «людина – людина», «людина – знакова система» та «людина – техніка». Середню освіту мають 5 осіб, вищу освіту мають 85 осіб.

За допомогою кластерного аналізу групу досліджуваних було розподілено на три підгрупи за показниками шкал саморегуляції. Розподіл на три підгрупи здійснено на підставі дерева кластеризації. Найважливішими для кластеризації були такі шкали: планування, моделювання, програмування (Wilks' Lambda: 0,08344 approx. $F(12,152) = 31,184$ $p < 0,0000$). Отже, до першого кластера увійшли 24 особи з підвищеним середнім рівнем саморегуляції (коректність кластеризації – 100%), до другого кластера – 33 особи зі зниженим середнім рівнем саморегуляції (коректність кластеризації – 100%), до третього кластера – 33 особи з низьким рівнем саморегуляції (коректність кластеризації – 97,14%). Як показав порівняльний аналіз за тестом Шеффе, результати цих підгруп статистично достовірно відрізняються за всіма вказаними шкалами (рис. 1).

Варто зазначити, що в першій підгрупі статистично достовірно вищими є результати і за окремими шкалами, як-от планування, моделювання, програмування. Друга підгрупа має суттєво нижчі результати за шкалами програмування й оцінки результатів, а третя підгрупа – за гнучкістю.

Отже, особи із середньою підвищеною саморегуляцією більше схильні планувати наперед свої дії та вчинки, прогнозувати очікувану ситуацію та свої дії в ній. Особам із середньою зниженою саморегуляцією важче спрогнозувати й оцінити наперед наслідки своїх вчинків і очікувані результати своїх дій. Особам із низькою саморегуляцією найважче вдається корекція своїх дій відповідно до зміни ситуації й умов діяльності, що проявляється в негнучкості сприймання, мислення та поведінки. Отже, як бачимо, для хорошого рівня саморегуляції важливе вміння бути гнучким і пристосовуватися до мінливих умов.

Порівняльний аналіз за креативними показниками дав дещо несподівані результати. Різні прояви своєї креативності у формі оригінальності підходу, задіяння уяви, емоційного захоплення творчим процесом вище оцінюють особи із зниженим середнім рівнем саморегуляції, які менше схильні планувати та передбачати наслідки



своїх дій. Тобто свої бажання щодо розвитку креативного потенціалу (креативного Я-ідеального) частіше демонструють саме такі особи. Очевидно, що вони менше обмежують себе певними обставинами, зобов'язаннями та розподілом свого часу, що впливає на оцінку власної бажаної креативності. Особи з низьким рівнем саморегуляції демонструють щодо цих параметрів значно нижчий рівень. Менше прагнуть бути оригінальними, емоційними та задіювати уяву у процесі регуляції своєї діяльності.

Схожі результати стосуються і самооцінки своєї інтуїції, уміння проявляти інтуїтивні здогади в різних ситуаціях. Найвищий рівень тут знову демонструють особи зі зниженим середнім рівнем саморегуляції. Вони вважають, що інтуїція допомагає їм у гнучкому підході до побудови своєї діяльності, вони прагнуть використовувати інтуїтивні здогади під час аналізу та прогнозування наслідків своїх дій і вчинків, надають інтуїції важливого значення в різних сферах своєї діяльності, там, де потрібно проявити здібності до саморегуляції. Можемо зробити висновок, що наслідки недостатньої саморегуляції вони компенсують завдяки задіяню креативних ресурсів та інтуїції.

Такі результати стосуються самооцінкових опитувальників на креативність, проте результати тестів-завдань показують іншу картину. Креативні показники за виконання творчих завдань вищі в осіб із

високим рівнем саморегуляції. Зокрема, вербальна продуктивність за тестом Медніка статистично достовірно вища саме в досліджуваних першого кластера. Тобто ті, хто має високу здатність до саморегуляції, планування і прогнозування своєї діяльності можуть продукувати більше креативних ідей, які згодом зможуть обґрунтувати та втілити в життя. У цьому полягає суттєва відмінність між тими, хто має вищий рівень саморегуляції, і тими, хто має нижчий чи достатньо низький рівень цієї особистісної особливості. Тобто не достатньо лише вміння вигадати щось креативне, важливо ще й уміти втілити його в життя. Саме на цьому етапі саморегуляція відіграє важливу роль. Н. Сергієнко й О. Сугак пишуть: «Від ступеня досконалості процесів саморегуляції залежить успішність, надійність, продуктивність, кінцевий результат будь-якого акту довільної активності» (Сергієнко, Сугак, 2017), що й підтверджується результатами нашого дослідження.

За показниками креативності виявлено статистично достовірні відмінності у трьох випадках, які стосуються самооцінки оригінальності, уяви й емоційності, що сприяє формуванню креативних результатів (рис. 2).

З даного рисунка зрозуміло, що найвищі результати демонструє група із середнім рівнем саморегуляції, а найнижчі – із низьким рівнем саморегуляції.

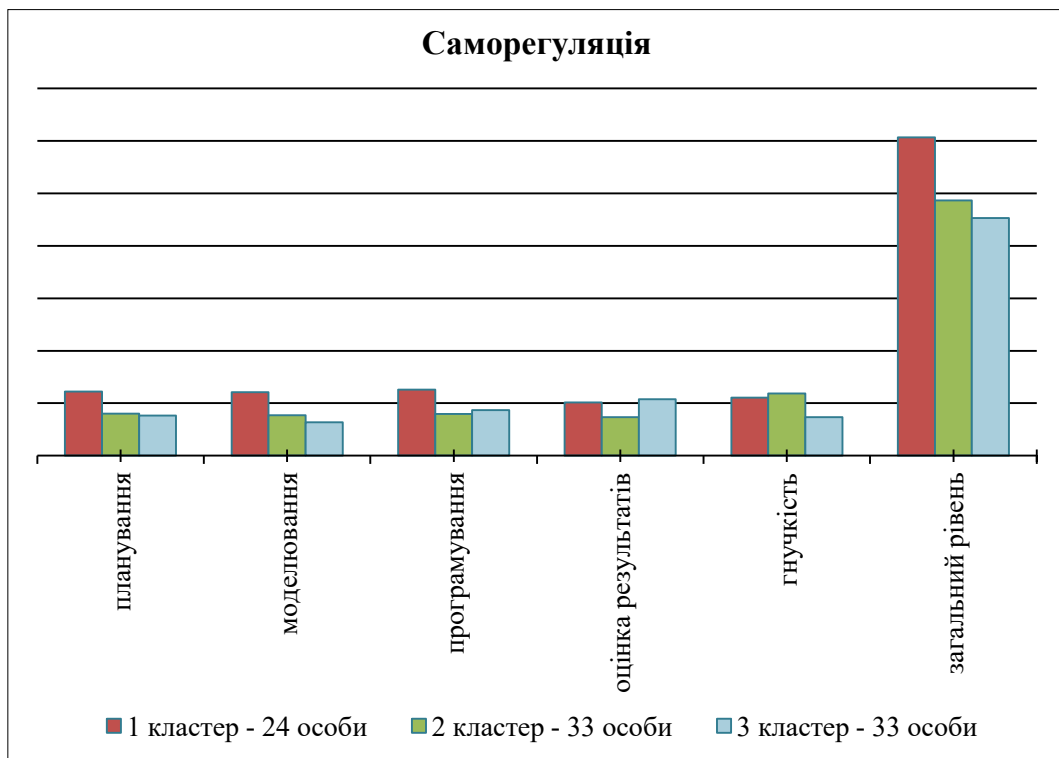


Рис. 1. Порівняння результатів осіб із трьох кластерів за шкалами саморегуляції

Отже, особи вище оцінюють свої креативні здібності тоді, коли їхнє вміння планувати та здійснювати власну діяльність не є надто високими. Ті, хто добре оволодів такими навичками, свої креативні здібності оцінюють нижче.

Інша ситуація з тестами завдань, які дозволяють більш об'єктивно виміряти рівень креативності досліджуваних. Вербальна продуктивність тут виявилася статистично достовірно вищою в осіб із підвищеним рівнем саморегуляції, що відображено на рис. 3.

Уміння продукувати нові ідеї завдяки вербальним формам самовираження більше притаманне тим, хто гнучко й адекватно реагує на зміну умов, чітко усвідом-

лює процеси формування та досягнення мети. За високої мотивації досягнення вони здатні формувати такий стиль саморегуляції, що дозволяє компенсувати вплив особистісних, характерологічних особливостей, які заважають досягненню мети. Такі особи швидше опановують нові види активності, впевненіше почуватися в незнайомих ситуаціях, водночас їхні успіхи у звичних видах діяльності стабільніші. Як уважає М. Яцюк, основними умовами актуалізації розвитку автономної саморегуляції є ситуація вільного вибору, яка характеризується оптимальним рівнем складності й особистісного смислу для суб'єкта, що й підтверджується в нашому дослідженні (Яцюк, 2017).

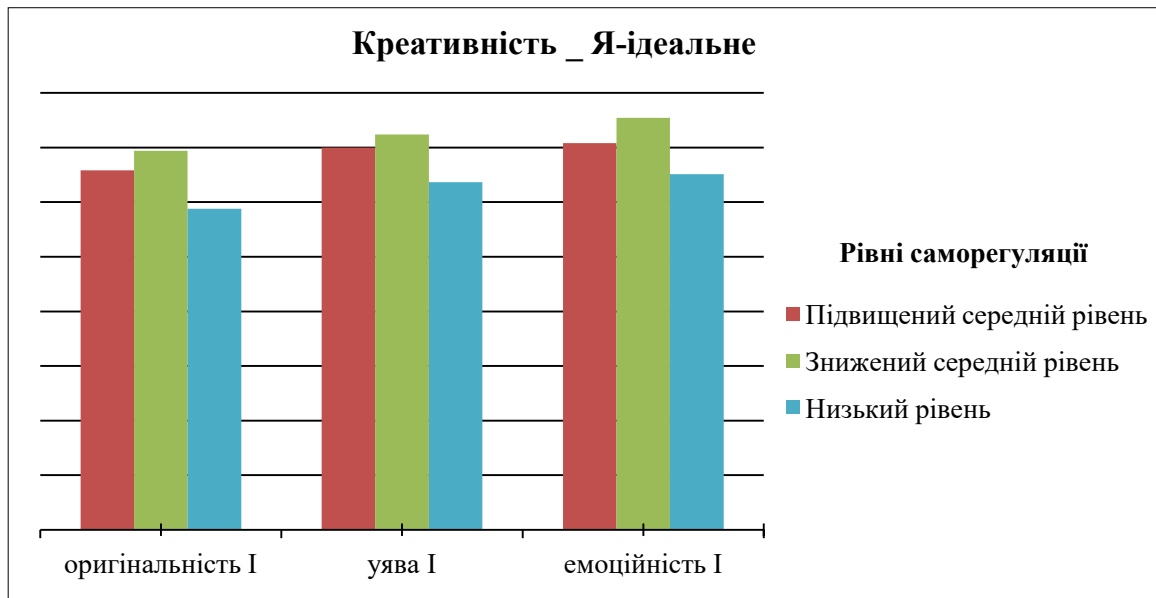


Рис. 2. Показники креативності осіб із різним рівнем саморегуляції



Рис. 3. Вербальна продуктивність осіб із різними рівнями саморегуляції



Кореляційний аналіз результатів осіб, що були віднесені до різних кластерів за рівнем саморегуляції, показав такі результати. Найменше взаємозв'язків між шкалами саморегуляції та креативними показниками виявлено в осіб із підвищеною саморегуляцією, найбільше – в осіб із середнім рівнем саморегуляції. Окремі зв'язки, які найбільш яскраво демонструють цю взаємодію, представлено в таблиці 1.

Планування зворотно корелює із двома креативними показниками: інтуїцією й емоційністю. Високі показники за цією шкалою вказують на сформованість потреби в усвідомленому плануванні діяльності, плани в цьому разі реалістичні, деталізовані, ієрархічні та стійкі, цілі діяльності висувуються самостійно, саме тому зайва емоційність та інтуїтивні здогади швидше будуть заважати в цьому процесі, аніж допомагати. Це стосується осіб як із підвищеною саморегуляцією, так і із середнім її рівнем. Моделювання, яке в першій групі пов'язане із креативною продуктивністю, демонструє сформованість уявлень про зовнішні й внутрішні значущі умови, ступінь їхньої усвідомленості, деталізованості й адекватності. Саме на основі такого деталізованого розуміння особам із підвищеною саморегуляцією вдається створити більше креативних ідей, ніж іншим.

Оригінальність і творче ставлення для досліджуваних другого кластера взаємопов'язані із плануванням. Їм краще вдається створити щось нове, коли цей процес має цілеспрямований і самостійний характер. Це ж стосується і самооцінки власного ідеального рівня допитливості й оригінальності. В ідеалі здатність сприймати нові ідеї та винаходи, орієнтація на оригінальне і нестандартне вирішення завдань супроводжуються вміннями будувати ієрархію реалістичних і деталізованих планів власної діяльності.

Моделювання в досліджуваних другого кластера обернено корелює із твор-

чим мисленням, і прямо – з емоційністю та почуттям гумору. Таким досліджуваним у творчому процесі заважає зосередженість на всіх внутрішніх і зовнішніх умовах, які необхідні для досягнення мети. У них можуть виникати труднощі з визначенням мети та програми дій, адекватних поточній ситуації, коли активізується творче мислення і зростає мотивація до досягнення креативних результатів.

У кореляційній матриці результатів осіб із низькою саморегуляцією не виявлено взаємозв'язків планування та моделювання із креативними показниками, натомість, на відміну від інших груп досліджуваних, у них простежуються кореляції між шкалами «Оцінка результатів», «Гнучкість» і креативністю. Оцінка результатів корелює із п'ятьма самооцінковими показниками тесту Вишнякової, три з яких стосуються Я-реального і два – Я-ідеального. Це показники допитливості, інтуїції, творчого ставлення (реального й ідеального) й ідеального почуття гумору. Високі бали за цією шкалою свідчать про розвинену й адекватну самооцінку, сформованість і стійкість суб'єктивних критеріїв оцінювання результатів. Людина адекватно оцінює як сам факт неузгодженості отриманих результатів із метою діяльності, так і причини, що привели до неї, гнучко адаптує до зміни умов. Як бачимо, креативні здібності допомагають реалістично подивитися на наслідки своєї діяльності та швидко відреагувати на мінливість ситуації, у якій здійснюється ця діяльність.

Допитливість і наявне почуття гумору також сприяють гнучкості поведінки, що засвідчили статистично значущі кореляції між даними шкалами. За виникнення непередбачуваних обставин такі досліджувані легко перебудовують плани й програми виконавчих дій і поведінки, здатні швидко оцінити ситуацію та змінити програму дій. За виникнення неузгодженості отриманих

Таблиця 1

Взаємозв'язки шкал саморегуляції із креативними показниками

1 кластер «Підвищений середній рівень саморегуляції»	2 кластер «Знижений середній рівень саморегуляції»	3 кластер «Низький рівень саморегуляції»
Планування: – інтуїція (–0,465); – емоційність (–0,453).	Планування: – оригінальність (0,451); – творче ставлення (0,367); – допитливість-Ід (0,383); – оригінальність-Ід (0,384); – інтуїція-Ід (–0,454); – емоційність-Ід (–0,492).	Оцінка результатів: – допитливість (0,449); – інтуїція (0,370); – творче ставлення (0,428); – почуття гумору-Ід (0,348); – творче ставлення-Ід (0,365).
Моделювання: – продуктивність (0,434).	Моделювання: – творче мислення-Ід (–0,403); – емоційність-Ід (0,436); – почуття гумору-Ід (0,355).	Гнучкість: – оригінальність (–0,382); – допитливість (0,374); – почуття гумору (0,361).

Таблиця 2

Особливості креативності осіб із різними рівнями саморегуляції

1 кластер «Підвищений середній рівень саморегуляції»	2 кластер «Знижений середній рівень саморегуляції»	3 кластер «Низький рівень саморегуляції»
Розвинена здібність до продукування великої кількості креативних ідей, яка базується на вмінні продумувати способи своїх дій і гнучкості програм поведінки, а також передбаченні подальшої діяльності на основі врахування внутрішніх і зовнішніх умов.	Інтуїтивний підхід до виконання креативних завдань на тлі високої самооцінки креативних здібностей. Нестандартне вирішення завдань супроводжується вміннями будувати ієрархію деталізованих планів власної діяльності.	У креативності переважають допитливість і почуття гумору, вони допомагають оцінити ситуацію і перебудувати плани та програми дій. Проте оригінальність заважає таким особам адекватно реагувати на ситуацію та вносити належні корективи.

результатів із поставленою метою вчасно оцінюють сам факт неузгодженості та вносять відповідну корективу. Гнучкість регуляторики дозволяє адекватно реагувати на швидку зміну подій і успішно вирішувати поставлене завдання в ситуації ризику.

Проте в досліджуваних із низькою саморегуляцією у креативних тестах завдань оригінальність обернено корелює з регуляторною гнучкістю. Очевидно, що нестандартність підходу заважає їм адекватно реагувати на ситуацію, розробляти відповідну програму дій, виділяти значущі умови, оцінювати неузгодженість отриманих результатів із метою діяльності та вносити належні корективи.

Оскільки таке дослідження пропонується вперше, відсутня можливість в обговоренні результатів порівняти їх із результатами інших науковців.

На основі отриманих результатів можемо скласти таблицю з особливостями прояву креативності в кожній кластерній групі (табл. 2).

Висновки

Розподіл досліджуваних на підгрупи з різними рівнями саморегуляції дозволив виявити особливості їхніх креативних проявів. Доведено, що саморегуляція сприяє продуктивності у вирішенні креативних

завдань, пов'язана із гнучкістю мислення і поведінки.

Виявлено, що в осіб із підвищеною саморегуляцією розвинена здібність до продукування великої кількості креативних ідей, яка базується на вмінні продумувати способи своїх дій і гнучкості програм поведінки, а також передбаченні подальшої діяльності на основі врахування внутрішніх і зовнішніх умов.

Встановлено, що група із середнім рівнем саморегуляції вирізняється інтуїтивним підходом до виконання креативних завдань на тлі високої самооцінки креативних здібностей. Нестандартне вирішення завдань супроводжується вміннями будувати ієрархію деталізованих планів власної діяльності.

З'ясовано, що у групі з низьким рівнем саморегуляції під час вирішення креативних завдань переважають допитливість і почуття гумору, вони допомагають оцінити ситуацію і перебудувати плани та програми дій. Проте оригінальність заважає таким особам адекватно реагувати на ситуацію та вносити належні корективи.

Перспективи подальших досліджень полягають у проведенні експериментального вивчення невербальної креативності та встановленні її взаємозв'язку з індивідуальною саморегуляцією особистості.

ЛІТЕРАТУРА:

- Іванова О. Модель саморегуляції поведінки жінок військовослужбовців. *Актуальні проблеми психології* : збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка Національної академії педагогічних наук України. 2016. Т. 9. Вип. 9. С. 213–222. URL: <http://www.apppsychology.org.ua/data/jrn/v9/i9/30.pdf> (дата звернення: 12.01.2020).
- Левус Н. Проблеми співвідношення понять «творчість» і «креативність». *Тези звітної наукової конференції філософського факультету*. Вип. 8. Львів : Видавничий центр ЛНУ імені Івана Франка, 2011. С. 190–193.
- Моросанова В., Бондаренко І. Общая способность к саморегуляции: операционализация феномена и экспериментальный подход к диагностике ее развития. *Вопросы психологии*. 2016. № 2. С. 109–123. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=26505371> (дата звернення: 12.01.2020).
- Пов'якель Н. Стильова сфера саморегуляції в розвивальному просторі культури професійного мислення майбутнього психолога. *Міжнародний науковий форум: соціологія, психологія, педагогіка, менеджмент* : збірник наукових праць Національного педагогічного університету ім. М.П. Драгоманова. Вип. 1. Київ : Вид-во НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2009. С. 100–114. URL: <http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/1479> (дата звернення: 12.01.2020).



5. Сергиенко Е., Виленская Г., Ковалева Ю. Контроль поведения как субъектная регуляция. Москва : Институт психологии РАН, 2019. 253 с. URL: <http://www.iprbookshop.ru/88352.html> (дата звернення: 12.01.2020).
6. Сергиенко Н., Сугак О. Психологічні особливості саморегуляції особистості. *Проблеми екстремальної та кризової психології*. 2017. Вип. 21. С. 171–177. URL: http://nuczu.edu.ua/sciencearchive/ProblemsOfExtremeAndCrisisPsychology/vol21/sergienko_suhak.pdf (дата звернення: 12.01.2020).
7. Яцок М. Психологія саморегуляції особистості : навчальний посібник. Вінниця : КВНЗ «Вінницька академія неперервної освіти», 2017. С. 50–52. URL: <https://drive.google.com/file/d/0B4dECkOefUjvX3l3NHR0WIRZX00/view> (дата звернення: 12.01.2020).
8. Bandura A. Regulation of cognitive processes through perceived self-efficacy. *Developmental Psychology*. 1989. Vol. 25 (5). P. 729–735. URL: <https://doi.org/10.1037/0012-1649.25.5.729> (дата звернення: 05.02.2020).
9. Bandura A. Self-efficacy: the exercise of control. New York : W.H. Freeman, 1997. 604 p. URL: [https://en.wikipedia.org/wiki/Self-Efficacy_\(book\)](https://en.wikipedia.org/wiki/Self-Efficacy_(book)) (дата звернення 13.02.2020).

REFERENCES:

1. Ivanova, O.A. (2016). Model samorehuliacii povedinky zhinkov-viiskovosluzhbovtiv [The model of female soldier's conduct self-regulation]. *Aktualni problemy psikhologii. Zbirnyk naukovykh prats Instytutu psikhologii imeni H.S. Kostiuka Natsionalnoi akademii pedahohichnykh nauk Ukrainy – Actual Problems of Psychology. Scientific Papers of the G.S. Kostiuk Institute of Psychology Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine* (Vols. 9 (9)), (pp. 213–222). URL: <http://www.appsychology.org.ua/data/jrn/v9/i9/30.pdf> [in Ukrainian].
2. Levus N.I. Problemy spivvidnoshennia poniat “tvorchist” ta “kreatyvnist” [Problems of correlation of concepts of “creativity” and “creativity”]. *Tezy zvitnoi naukovoï konferentsii filosofskoho fakultetu – Abstracts of the Reporting Scientific Conference of the Philosophy Faculty* (Vols. 8), (pp. 190–193) [in Ukrainian].
3. Morosanova, V.Y., Bondarenko, Y.N. (2016). Obshhaya sposobnost k samoreguliaczii: operacjonalizaciya fenomena i eksperimentalnyj podkhod k diagnostike yeye razvitiya [General capacity for self-regulation: operationalization of the phenomenon and an experimental approach to diagnosing its development]. *Voprosy psikhologii – Psychology Issues* (Vols. 2), (pp. 109–123). URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=26505371> [in Russian].
4. Poviakel, N.I. (2009). Stylova sfera samorehuliacii v rozvyvalnomu prostori kultury profesiinoho myslennia maibutnoho psikhologa [Styleis sphere of self-regulation in the development space of the culture of features psychologists' professional thinking]. *Mizhnarodnyi naukovyi forum: sotsiologii, psikhologii, pedahohika, menedzhment: Zbirnyk naukovykh prats Nats. ped. un-tu im. M.P. Drahomanova – International Scientific Forum: Sociology, Psychology, Pedagogy, Management: Scientific Papers of National Pedagogical Dragomanov University* (Vols. 1), (p. 100–114). URL: <http://enpui.npu.edu.ua/handle/123456789/1479> [in Ukrainian].
5. Sergienko, E.A., Vilenskaya, G.A., Kovaleva, U.V. (2019). *Kontrol povedeniya kak subektnaya reguliacziya [Behavior control as subjective regulation]*. Moskva: Institut psikhologii RAN. URL: <http://www.iprbookshop.ru/88352.html> [in Russian].
6. Serhiienko, N.P., Suhak, O.S. (2017). Psykholohichni osoblyvosti samorehuliacii osobystosti [Psychological features of personality self-regulation]. *Problemy ekstremalnoi ta kryzovoi psikhologii – Problems of extreme and crisis psychology* (Vols. 21), (pp. 171–177). URL: http://nuczu.edu.ua/sciencearchive/ProblemsOfExtremeAndCrisisPsychology/vol21/sergienko_suhak.pdf [in Ukrainian].
7. Yatsiuk, M.V. (2017). *Psikhologhiia samorehuliacii osobystosti [Psychology of personality self-regulation]*. Vinnytsia : KVNZ “Vinnytska akademiia neperervnoi osvity”. URL: <https://drive.google.com/file/d/0B4dECkOefUjvX3l3NHR0WIRZX00/view> [in Ukrainian].
8. Bandura, A. (1989). Regulation of cognitive processes through perceived self-efficacy. *Developmental Psychology*, 25 (5), 729–735. URL: <https://doi.org/10.1037/0012-1649.25.5.729> [in English].
9. Bandura, A. (1997). Self-efficacy: the exercise of control. New York : W.H. Freeman. 604 p. URL: [https://en.wikipedia.org/wiki/Self-Efficacy_\(book\)](https://en.wikipedia.org/wiki/Self-Efficacy_(book)) [in English].

Стаття надійшла до редакції 04.03.2020.
The article was received 04 March 2020.

УДК 159.98:004

DOI <https://doi.org/10.32999/ksu2312-3206/2020-2-5>

ОСОБЛИВОСТІ СПРИЙМАННЯ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ Й РОБОТІВ СТАРШИМИ ШКОЛЯРАМИ

Малецька Олеся Олександрівна,

здобувач наукового ступеня доктора філософії зі спеціальності «Психологія»

Інститут соціальної та політичної психології

Національної академії педагогічних наук України

Olesyaal1388@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-2774-9479>

Мета. Висвітлення результатів дослідження, спрямованого на виявлення особливостей сприймання штучного інтелекту й роботизації життя старшими школярами.

Методи. Розроблена авторська анкета, питання якої спрямовані на виявлення поінформованості респондентів щодо явища штучного інтелекту, сприймання ними сучасного стану взаємодії з технологіями й таких перспектив, як кіборгізація та технологічний апгрейд окремих функцій людини.

Результати. Визначено, що технологія штучного інтелекту сьогодні набуває активного розвитку й поширення внаслідок здобуття нею можливості самонавчання. Розрізняють слабкий штучний інтелект, з продуктами якого ми активно взаємодіємо, і сильний штучний інтелект, результати створення якого нині важко оцінити. Технології, які діють на основні слабкого штучного інтелекту (автоматизовані помічники, що виконують пошук оптимальних товарів, синхронний переклад, адміністрування інформації, контроль за станом здоров'я тощо), впливають на життя людини, спрощуючи його, змінюючи розподіл часу та пріоритети. Набуваючи подальшого розвитку, вони можуть призвести до обмеження свободи волі людини, її приватності й делегування прийняття рішень на техніці. До інших загроз розвитку штучного інтелекту зараховують поширення безвідповідальності та скорочення числа робочих місць. Наголошується, що сприймання технологій, що спрощують наше життя, має бути критичним, не перекладаючи на розумні технології відповідальність за творення майбутнього.

Висновки. У результаті дослідження виявлено високий інтерес і позитивне сприймання старшими школярами штучного інтелекту та роботів; учні демонструють готовність делегувати свої функції технологіям, покращувати себе за допомогою протезів і використовувати в побуті роботів-помічників. Більшість опитуваних сприймають роботизовані технології та штучний інтелект тільки як машин, які виконують певний алгоритм, що продемонстровано настороженим ставленням до роботів, які виконують людські ролі, – робота-колеги, робота-однокурсника або навіть робота – домашнього улюбленця. Кіно та література активно популяризують картини про технологічне майбутнє, роблять сприймання такого світу нормальним і буденним, що може знизити також критичність та обережність щодо технологій.

Ключові слова: технологічна революція, роботизація, інтелект, штучний інтелект, самосвідомість.

SPECIFIC FEATURES OF PERCEPTION OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE AND ROBOTS BY SECONDARY STUDENTS

Maletska Olesia Oleksandrivna,

Applicant Student in Psychology

Institute of Social and Political Psychology

of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine

Olesyaal1388@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-2774-9479>

Purpose. The objective is to highlight the results of this research aimed at revealing the features of perception of artificial intelligence and robotization by secondary students.

Methods. An author's questionnaire was developed. The questions are aimed at determining the following features: the respondents' awareness of the phenomenon of artificial intelligence, their perception of the current state of interaction with technologies and such perspectives as cyberization and technological upgrading of individual human functions.

Results. It has been determined that artificial intelligence technology is now actively developing and expanding as a result of its ability to learn by itself. There is a distinction between weak artificial intelligence, with the products of which we are actively interacting, and strong artificial intelligence, the results of which are currently difficult to assess. Technologies that act on the core of weak artificial intelligence (automated



assistants that search for optimal goods, simultaneous translation, information administration, health control, etc.) affect a person's life by simplifying it by changing time allocation and priorities. As they develop further, they can lead to a restriction on a person's free will, privacy and delegation of decision-making on technology. Other threats to the development of artificial intelligence include the spread of irresponsibility and job cuts. It is emphasized that the perception of technologies that simplify our lives should be critical, without shifting responsibility for the creation of the future into smart technologies.

Conclusions. The study found high interest and positive perception by senior students of artificial intelligence and robots; students demonstrate a willingness to delegate their functions to technology, to improve themselves with dentures and to use assistive robots in their lives. Most respondents perceive robotic technology and artificial intelligence only as machines that execute a particular algorithm, as evidenced by a cold attitude toward robots that perform human roles like colleagues, classmates, or pets. Cinema and literature actively promote the images of the technological future and make the perception of such a world normal and mundane, which can also reduce criticality and caution with regard to technology.

Key words: *technological revolution, robotization, intelligence, artificial intelligence, self-consciousness.*

Вступ

Останніми роками відбувся спалах інтересу до штучного інтелекту, який можна спостерігати в різних сферах життя. З технічного погляду це пов'язано з так званою третьою хвилею розвитку штучного інтелекту, коли вперше технології зробили стрибок від виконання чітко заданого алгоритму до самонавчання та самовдосконалення (Пройдаков, 2018). Активно вивчаючи механізми мислення людини, особливості роботи мозку й нейронних мереж, розробники спрямовують свої зусилля на їх відтворення за допомогою технологій, так створюючи все більш потужні та розумні машини. З огляду на прискорюваний прогрес у галузі техніки, сучасні комп'ютери давно випереджають людину в можливості оперувати даними. Надання їм можливості самовдосконалюватися, створення надзвичайно великих баз даних (Big Data) на тлі повного входження технологій у наш світ викликають занепокоєння в багатьох дослідників. Насамперед мова йде про те, що машини, створені для спрощення життя людини, поступово заміщують усі її функції, працюють на випередження, адаптуючись до потреб і бажань людини, шукаючи шляхи вгадувати бажання ще до того, як вони з'являться (Інтернет речей). Активно обговорюється в цьому контексті проблема свободи, приватності й прийняття рішень людьми: які завдання ми повинні робити самостійно, а які можемо передати технологіям. Деякі футурологи прогнозують більш загрозливі варіанти розвитку подій, коли штучний інтелект настільки перевершить людський і сягне того рівня розвитку й самоусвідомлення, що людство просто не зможе з ним конкурувати і втратить своє місце та статус на планеті. Однак на цьому етапі технологія штучного інтелекту тільки розвивається, створені за допомогою технологій нейронних мереж програми активно входять у наше життя разом із такими помічниками, як Сірі, Аліса, Окей, Гугл,

а також перекладачами, планувальниками часу, програмами покращення зображень, розпізнавання облич, підбору музики, кіно або товарів тощо. Уважаємо, що технологія штучного інтелекту потребує уваги на цьому етапі її становлення з метою наступної мінімізації ризиків і загроз, які вона може принести людині.

1. Теоретичне обґрунтування проблеми

Перші розробки штучного інтелекту датуються 1950-ми роками й пов'язують із розробкою програми гри в шахи на основі евристики, тобто перед програмою було поставлено завдання вибору рішення у кожній ситуації. Наступним кроком до розроблення штучного інтелекту стала поява експертних систем у 1960-х роках, однак як вхідні дані, так й алгоритми прийняття рішень усе ще закладалися вручну. Стрибок у розвитку штучного інтелекту відбувся з розвитком так званого генетичного програмування й технології штучних нейронних мереж, здатних імітувати роботу біологічних нейронів живих істот (Пройдаков, 2018: 134). Отже, процес створення штучного інтелекту відбувався на тлі вивчення особливостей мислення людини та спроб цей процес відтворити.

Проблема розроблення штучного інтелекту міждисциплінарна, містить багато складних питань, із яких ми вважаємо за доцільне зазначити дві групи. До першої належать питання, пов'язані з механізмами конструювання розумної технології, а саме: які алгоритми покладено в основу прийняття рішень машиною, на які етичні засади вона спиратиметься, який простір свободи та самостійності ми готові передати технологіям. Оскільки розробники мають на меті наближення технології штучного інтелекту до людського мислення, його ефективність розв'язування прикладних завдань зростатиме, що в поєднанні зі здатністю опрацьовувати надзвичайно великі масиви даних робить його здатним конкурувати

з фахівцями різних галузей. Натепер перевага людини полягає в можливості застосування творчого підходу та вирішенні нестандартних завдань, тому оптимальним є варіант співпраці. Крім того, варто пам'ятати, що можливість помилки машини не виключена, тоді також дуже важливе своєчасне втручання людини. Наприклад, у випадку авіакатастроф у березні 2019 року та жовтні 2018 літаків Boeing 737 Max 8 причину їх краху пов'язують саме з роботою автоматичних систем, призначених допомагати літаку під час зльоту й посадки, які вправно справлялися із цим завданням у сприятливих погодних умовах, але в надзвичайній ситуації не спрацювали (Москвін, 2019). Д. Деннет увів термін «когнітивний протез» на позначення зовнішніх засобів, які ми використовуємо для посилення власних когнітивних здібностей. Передусім сюди належить Інтернет. Він попереджає, що зі зростанням залежності людини від когнітивних протезів зростає й ризик стати безпорадними у разі їх втрати (Huebner, 2018).

Друга група питань – про психологічну готовність до життя людини поряд зі світом зростаючого прогресу, а саме особливості сприймання людиною розумних машин, відведення їм конкретної ролі та місця в нашому житті, рівень психологічного комфорту в разі вимушеної взаємодії з роботизованими пристроями або під час використання протезів і загалом рівень адекватного розуміння статусу й особливостей роботи розумних машин, відведення їм конкретного місця в житті кожної окремої людини. У сучасних умовах стирається межа у свідомості людей між роботом-помічником і другом (Чаплінська, 2019), однак важко передбачати ризики такої лояльності.

Різним аспектам становлення та розвитку штучного інтелекту, а також вивченню прогнозів його розвитку присвячено роботи Дж. Баррата, Р. Курцвейла, С. Рассела, П. Норвіга. Філософію та етику штучного інтелекту вивчають С. Аблеєв, А. Іоселіані, О. Мороз, А. Разін. Сприйманню школярами роботів і роботизованих протезів присвячено дослідження Ю. Чаплінської.

Уважаємо, що психологічні аспекти цієї проблеми потребують більш ґрунтовного вивчення. Зазначимо, що, незважаючи на те що термін «штучний інтелект» міцно входить у літературний і науковий обіг, технології, яка дійсно відповідала б рівню людського інтелекту, досі не створено. Сьогодні існує так званий слабкий штучний інтелект, який здатний ефективно здійснювати пошук та опрацьовувати надвеликі обсяги

інформації, демонструючи в результаті перемоги в інтелектуальних іграх (у шахи програмою Deep blue або AlphaGo в гру Го), ефективно справляючись із завданнями діагностики захворювань (програма IBM Watson), підбору товарів для споживачів на основі ваших уподобань і попередніх виборів (Amazon), здійснюючи операції купівлі-продажу на біржах, а також відновлюючи зображення, створюючи музику або тексти. Активно розвивається технологія Інтернет речей, в основі якої лежить комунікація безпосередньо між об'єктами, здатними обслуговувати побут і допомагати в підтримці комфорту та здоров'я людини, передбачається, що речі зможуть самостійно готувати каву, купувати продукти, слідкувати за станом приміщення, нагадувати про прийом ліків тощо. Слабкий штучний інтелект усе більше входить у повсякдення, і ми передаємо йому свої дані, а також свої повноваження. Щодо можливостей створення сильного штучного інтелекту є різні думки, які передбачають можливість його створення в період із 2028 по 2050 роки. Імовірність створення штучного інтелекту до кінця поточного століття оцінюється на рівні 90% (Баррат, 2015). Отже, натепер перед суспільством стоїть завдання закласти підвалини такої взаємодії.

У науковій літературі під час вивчення особливостей співіснування людини й розумної технології постає питання етики роботів і штучного інтелекту. Дослідники звертаються до кодексу роботів відомого письменника-фантаста А. Азімова: в оповіданні «Хоровод» простежується авторська позиція щодо ролі та місця роботів у житті людини. Основними принципами функціонування роботів, за А. Азімовим, є те, що робот ні в якому разі не повинен завдати шкоду людині (перший закон), повинен підпорядковуватися їй (другий закон), піклуватися про власну безпеку (третій закон), але пріоритетним залишається саме перший закон роботехніки. Із цими законами ми можемо познайомитися й у фільмі «200-літня людина» (1999). В оповіданні «Хоровод» автор демонструє й наслідки ситуації, коли базові закони входять у суперечність, це призводить до непередбачуваної поведінки робота. На нашу думку, саме в цьому питанні програмування штучного інтелекту: чи дійсно ми можемо врахувати всі можливі ситуації розгортання подій, програмуючи машину, й оцінити, які можуть виникати наслідки та як саме відреагує робот.

Може здаватися, що ці питання належать до віддаленого майбутнього, однак уже сьогодні тестуються безпілотні



автомобілі, яким, наприклад, потрібно буде приймати рішення в можливій ситуації дорожньо-транспортної пригоди, обираючи між порушенням правил дорожнього руху та збереженням життя або здоров'я пішохода. У США розробляються комп'ютерні системи, які блокуватимуть дії водія в критичній ситуації. Етику штучного інтелекту розглядає А. Разін, стверджуючи, що варіант витіснення штучного інтелекту людським мало ймовірний, механізми функціонування інтелектуальних машин і людини різняться емоційністю, способами взаємодії з навколишнім світом, а людина, на відміну від алгоритму, наділена свідомістю та свободою волі (А. Разін, 2019). Відповідно, варто чітко розуміти, що відповідальність за роботу інтелектуальних машин, навіть надзвичайно розумних, буде покладено також на людину.

Питання етики штучного інтелекту порушують й С. Рассел і П. Норвіг, згадуючи, що будь-які винаходи людства, як-то двигуни внутрішнього згоряння або ядерні технології, призводили не тільки до прогресу, а й до низки негативних наслідків. До загроз, до яких може призвести штучний інтелект, уже зараз зараховують такі: зростання рівня безробіття, перерозподіл вільного часу в розпорядженні людей, утрата відчуття власної унікальності, обмеження прав людини на приватність та особисте життя, зростання безвідповідальності людей, а також утрата людиною свого статусу на планеті з огляду на технологічну перевагу роботів (Рассел, Норвіг, 2006).

Відмітимо слушне зауваження С. Аблеєва, що не варто перетворювати штучний інтелект на супергероя, який рятуватиме світ і зробить життя людей легким і комфортним: творення майбутнього залишається обов'язком людини (Аблеєв, 2015).

2. Методологія та методи

З метою дослідження особливостей сприймання штучного інтелекту й роботизації старшими школярами нами розроблено авторську анкету з 21 запитання, яку в режимі он-лайн заповнювали школярі м. Києва.

Питання анкети присвячені виявленню рівня обізнаності опитуваних щодо проблеми розвитку й упровадження штучного інтелекту в повсякденність, емоційній оцінці цього процесу та міркуванням про розвиток технологічного майбутнього. Також питання анкети дають змогу оцінити готовність респондентів до безпосередньої взаємодії зі штучним інтелектом і роботами в різних площинах, а саме: делегувати частину повсякденних завдань техніці для їх спрощення та підвищення ефективності,

готовність виконати технологічне вдосконалення свого тіла й окремих його функцій, а також готовність сприймати робіт у своєму оточенні в різних соціальних ролях. В опитуванні взяло участь 97 осіб віком від 13 до 17 років, із них – 41 хлопець і 56 дівчат.

3. Результати та дискусії

У результаті дослідження виявлено, що старші школярі відмічають високий рівень зацікавленості штучним інтелектом. Серед опитуваних 63,9% дещо знайомі із цим явищем і 28,9% систематично цікавляться ним. Респондентам пропонувалося також пояснити, що саме вони знають про штучний інтелект, і більшість із них відмітили, що штучний інтелект знаходиться на етапі розроблення; часто штучний інтелект асоціюють із роботами. Деякі учні конкретизують, що штучний інтелект сьогодні відповідає рівню розвитку 7-річної дитини, а метою його розроблення є досягнення рівня людського інтелекту, учні згадують робота Софію як приклад.

Відповіді учнів на запитання про взаємодію з технологіями в сучасності й готовність контактувати зі штучним інтелектом у майбутньому демонструють високий рівень лояльності школярів до інновацій. Натепер опитувані охоче готові делегувати технологіям допомогу в навчанні, синхронний переклад і побудову маршруту. Важливою для багатьох школярів є допомога в підтримці здорового способу життя та медичний помічник (аналіз стану здоров'я, нагадування про відвідування лікаря, інтерпретація показників тощо), а також допомога в адмініструванні інформації на комп'ютері або підбір музики (рис. 1).

Крім того, більшість опитуваних ставляться позитивно до можливості приєднати свій мозок до штучного інтелекту, наприклад, за допомогою мікрочіпу: 48,5% дали відповідь «зважаючи, які функції він буде виконувати», а отже, вони цілком допускають таку можливість. Лише 15,5% продемонстрували категорично негативне ставлення, інші – нейтральне.

Переважно позитивним є емоційне сприймання штучного інтелекту: серед опитуваних 81,44% відмітили цікавість щодо цього явища. Також учні відмічають занепокоєння (38,1%), схвалення (26,8%), тривоги (21,7%) і піднесення (13,4%).

Інтернет, мобільні телефони та розумні технології є нормою навколишнього світу для дітей, які в такому світі вже народилися, що підтверджується їхніми відповідями на запитання та готовністю активно взаємодіяти з продуктами штучного інтелекту. Учні швидко підхоплюють нові про-



Рис. 1. Ставлення старших школярів до делегування своїх завдань техніці

грамні продукти, знаходять їм застосування, але їм часто важко критично оцінити ризики й загрози впливу штучного інтелекту на власний інтелект. Важливою є участь дорослого та допомога у творчому використанні програмних продуктів із мінімальною шкодою для власного розвитку.

Диференціюючи готовність тісно взаємодіяти з роботами й роботизованим світом, старші школярі надають перевагу роботам-помічникам у хатній роботі, а також схвально ставляться до використання протезів для власного використання і для свого оточення, компенсуючи так труднощі в роботі органів або частин тіла. Нейтральним є ставлення до перспективи мати робота – домашнього улюбленця або колегу в спільній справі. І переважно негативно – у разі з роботом-однокурсником. У відповідь на запитання про сприймання роботизованих істот (іграшки зі штучним інтелектом, помічників у телефоні (таких як Сірі чи Аліса, роботів пилососів)), дві третини опитуваних уважають їх бездушними істотами, які виконують певний алгоритм дій, і лише 15,6% сприймають їх як друзів і шукають у них підтримку та порозуміння.

Людині часто важко надати точну оцінку своєму ставленню до якихось явищ, тому ми створили запитання про літературні образи та кінокартини, аналізуючи які можна краще зрозуміти ілюстрації технологічного майбутнього, намальовані в уяві школярів. Також в анкеті було питання про твори А. Азімова, оскільки, як уже згадано, з поширенням штучного інтелекту зростає й популярність творів фантаста, а його кодекс роботів сприймається як універсальна підбірка правил функціонування роботів.

З'ясувалося, що більшість опитуваних не знайомі з творами А. Азімова про роботів (71,15%). Ті з них, хто читав книги про роботів, відмічають такі твори, як «200-літня людина» А. Азімова, «Чи мріють Андроїди про електроовець» Ф. Діка – книги, у яких на перше місце виходить питання етики створення людиноподібних істот, а також згадано антиутопію «Який чудесний світ новий» О. Хакслі, у якій продемонстровано життя ідеального суспільства, де панує споживання та колективізм. Отже, учні знайомі з книгами, де висвітлюються важливі питання та можливі проблеми розвитку штучного інтелекту.

Старші школярі уявляють світ, у якому активно діють штучний інтелект і роботи, схожим на сюжет таких фільмів, як «Зоряні війни», «Матриця», «Люсі», «Інтерстеллар», «Я, робот», «Трансформери», «Робот Чаппі», «Месники» та мультфільм «Воллі». Більшість із цих картин подають глядачу позитивний образ роботизованих технологій, які виконують указівки людини. Поряд із цим картина технологічного майбутнього здебільшого зображується у фільмах як небезпечна, пов'язується з екологічними або технологічними катастрофами. Цікавим для подальшого дослідження було б вивчення, як саме ці сюжети сприймаються глядачами, залишаючись сюжетами фільмів або ж дійсно спонукають до власних активних дій, спрямованих на уникнення позначених загроз.

Висновки

Третя хвиля розвитку штучного інтелекту призвела до зростання масового інтересу до цього явища. Серед основних питань, які досліджуються, – механізми



роботи штучного інтелекту, співвідношення понять і можливостей людського інтелекту та штучного інтелекту, етика штучного інтелекту й загрози, які постануть перед людством із його поширенням.

На цьому етапі такої технології, яка б відтворювала мислення людини, ще не створено. Нині створено так званий слабкий штучний інтелект, принципово відмінністю від своїх попередників якого є здатність оперувати надзвичайно великими масивами даних і самонавчання. Дослідники з обережністю ставляться до ідеалізації штучного інтелекту, попереджаючи, що варто тверезо оцінювати наслідки перекладання людських функцій на машини, адже це може призвести як до психологічних проблем, пов'язаних із вивільненням часу або перебудовою ринку праці й у результаті втратою робочих місць, так і до обмеження приватності, свободи волі та вибору людини.

Для старших школярів штучний інтелект – предмет захоплення й цікавості. Учасники опитування показують високу поінформованість про те, що штучний інтелект знаходиться на етапі розроблення, наводять різноманітні приклади й факти про сучасний його стан.

Можливість взаємодії з досягненнями розумних технологій також сприймається старшими школярами схвально, зокрема вони охоче підтримують ідею делегувати низку повсякденних завдань техніці, серед яких – як рутинні (адміністрування інформації або підбір музики для дозвілля), так і більш інтелектуальні (допомога в навчанні, синхронний перекладач, підтримка здорового способу життя) види діяльності. Найменше зацікавила учнів можливість делегування

завдання планування дня, однак, імовірно, це пов'язано з тим, що сама по собі ця функція для них узагалі не становить особливого інтересу. Отже, рівень довіри до технологій, здатних спрощувати життя людини, серед старших школярів високий.

Так само респонденти продемонстрували позитивне ставлення до роботизованих технологій у побуті або використання їх як частин тіла, однак ідея існування роботів на рівні з людиною викликає набагато менше схвалення, зберігається розуміння того, що розумна технологія залишається лише запрограмованим алгоритмом.

Кіно та література – один зі способів побудови картини світу глядача, тому ми запропонували учасникам опитування вказати, у яких фільмах демонструються приклади світу за участю роботів і штучного інтелекту. Здебільшого учні згадують популярні фантастичні фільми («Термінатор», «Матриця» та «Зоряні війни»), яким уже більше ніж 20 років, ці стрічки вводять технологічний світ у буденність. Серед інших позначених фільмів порушуються питання можливості товаришування з роботами та допомоги їх людству («Робот Чаппі», «Воллі») або ж ворожнечі («Я, робот»). Поширення сюжетів про роботів і штучний інтелект дає змогу замислюватися над різними аспектами цієї проблеми, однак, з іншого боку, це може призводити до сприймання загрози на рівні сюжету з фільму, коли в реальному житті нічого подібного не може статися.

Уважаємо, що психологія роботизованого світу тільки починає розвиватися, однак вона вимагає уваги та зосередженості на тих проблемах, які можуть чекати на людство.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Аблеев С.Р. Моделирование сознания и искусственный интеллект: пределы возможностей. *Вестник экономической безопасности*. 2015. № 3. С. 58–64.
2. Азимов А. Хоровод. Рассказ. Москва, 1942.
3. Баррат Дж. Последнее изобретение человечества: Искусственный интеллект и конец эры Homo sapiens / пер. с англ. Москва : Альпина нон-фикшн, 2015. 304 с.
4. Москвин В.А. Искусственному интеллекту не хватает интеллекта. *SAEC*. 2019. № 1. С. 230–239.
5. Пройдаков Э.М. Современное состояние искусственного интеллекта. *Научно-исследовательские исследования*. 2018. № 18. С. 129–153.
6. Разин А.В. Этика искусственного интеллекта. *Философия и общество*. 2019. № 1 (90). С. 57–73.
7. Рассел С., Норвиг П. Искусственный интеллект: современный подход / пер. с англ. 2-е изд. Москва : Издательский дом «Вильямс», 2006. 1408 с.
8. Чаплінська Ю.С. Ставлення до роботів та роботизованих протезів: проблеми сьогодення і конструювання майбутнього. *Наукові студії із соціальної та політичної психології*. 2019. С. 229–238.
9. Huebner B. *The Philosophy of Daniel Dennett*. Oxford University Press, 2018.

REFERENCES:

1. Ableev, S.R. (2015). Modelirovanie soznaniya i iskusstvennyiy intellekt: predelyi vozmozhnostey [Simulation of consciousness and artificial intelligence: limits of possibilities]. *Vestnik ekonomicheskoy bezopasnosti – Bulletin of Economic Security*, 3, 58–64 [in Russian].
2. Azimov, A. (1942). *Horovod. [Round dance]* [in Russian].

3. Barrat, Dzh. (2015). *Poslednee izobretenie chelovechestva: Iskusstvennyiy intellekt i konets eryi Homo sapiens* [The last invention of mankind: Artificial Intelligence and the end of the era of Homo sapiens]. Moscow. Alpina non-fikshn [in Ukrainian].
4. Moskvina V.A. (2019) Iskusstvennomu intellektu ne hvataet intellekta [Artificial intelligence lacks intelligence] *SAEC – SAEC*, 1, 230–239 [in Russian].
5. Projdakov Je.M. (2018) Sovremennoe sostojanie iskusstvennogo intellekta [The current state of artificial intelligence]. *Naukovedcheskie issledovaniya – Science studies*, 2018, 129–153 [in Russian].
6. Razin, A.V. (2019). *Etika iskusstvennogo intellekta* [The Ethics of artificial intelligence]. *Filosofiya i obschestvo – Philosophy and Society*, 1 (90), 57–73 [in Russian].
7. Rassel, S., & Norvig P. (2006). *Iskusstvennyiy intellekt: sovremennyiy podhod* [Artificial Intelligence: A Modern Approach]. Moscow. Izdatelskiy dom «Vilyams» - Williams Publishing House [in Russian].
8. Chaplinska, Yu.S. (2019). *Stavlenia do robotiv ta robotyzovanykh proteziv: problemy sohodennia i konstruiuvannia maibutnoho*. [Attitudes toward robots and robotic prostheses: the problems of the present and the design of the future]. *Naukovi studii iz sotsialnoi ta politychnoi psykholohii - Scientific studies in social and political psychology*, 229–238 [in Ukrainian].
9. Huebner B. *The Philosophy of Daniel Dennett*. Oxford University Press, 2018.

Стаття надійшла до редакції 04.03.2020.
The article was received 04 March 2020.

УДК 159

DOI <https://doi.org/10.32999/ksu2312-3206/2020-2-6>

ПСИХОЛОГІЧНА СТРУКТУРА СТРАТЕГІЙ ЖИТТЄДІЯЛЬНОСТІ ОСОБИСТОСТІ В УМОВАХ СУЧАСНОСТІ

Мельник Юлія Вікторівна,

науковий кореспондент лабораторії екологічної психології

Інститут психології імені Г.С. Костюка

Національної академії педагогічних наук України,

асистент кафедри психології та соціальної роботи

Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського

yuliagoncharenko.ps@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-1882-0379>

Метою статті є теоретичний аналіз проблеми стратегій життєдіяльності особистості й компонентів їх психологічної структури.

Методи. Здійснено теоретичний аналіз основних підходів до вивчення стратегій життєдіяльності особистості. Визначено їх структурні компоненти й типології. Зазначено, що стратегії життєдіяльності особистості є своєрідним способом організації власного життя особистості й проявляються в характеристиках суб'єктності, активності, цілепокладання, здатності до життєтворчості та вирішення життєвих протиріч.

Результати. Установлено, що стратегії життєдіяльності є способом прийняття рішення, зіставлення власних особистісних характеристик із зовнішніми обставинами, можливістю репрезентації власних переживань, ідей і принципів з урахуванням особливостей актуальної життєвої ситуації, її вимог та обмежень.

На рівні свідомості стратегії життєдіяльності втілюються в систему Я-концепції, що дає можливість особистості усвідомити себе як суб'єкта, поставитися до себе як до джерела життєвих змін, причини подій, вчинків, виявити в собі нові прагнення й сили, узяти на себе відповідальність за реалізацію власних цілей.

В умовах сучасного суспільства першочерговою характеристикою якого є невизначеність, запропоновано розглядати стратегії життєдіяльності через методологію організації/реорганізації ситуації. В основі цього підходу закладено те, що особа виявляється сильнішою за ситуацію. Відповідно до цього, взаємодія з невизначеністю можна через такі стратегії життєдіяльності: стратегію збереження мотиваційно-цільових конструктів – полягає у внутрішньому поверненні ситуації до задовольняючої первинної моделі; стратегію зміни сенсів – стратегію, яка позначає зміну мотиваційно-сміслового розуміння ситуації; стратегію управління – використання ситуації невизначеності для побудови нових можливостей.

Висновки. Отже, стратегії життєдіяльності формує особистість як суб'єкт свідомої діяльності, що перебуває на певному рівні зрілості та здатна до стратегічного мислення. Вона відображає цілісність життєвого світу людини, її скерованість на майбутнє, а також здатність змінювати власне життя



відповідно до власних цілей та інтересів. Відповідальність за здійснення цих цілей і процес життя значно впливають на задоволеність життям і психічне здоров'я людини.

Ключові слова: життєва стратегія, спосіб організації життя, життєва ситуація, ситуаційна невизначеність, подолання невизначеності.

PSYCHOLOGICAL STRUCTURE OF THE STRATEGIES OF LIFE ACTIVITY OF THE INDIVIDUAL IN THE PRESENT

Melnyk Yulia Viktorivna,

Scientific Correspondent of the Laboratory of Ecological Psychology

G.S. Kostiuk Institute of Psychology

of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine,

Assistant Lecture of the Department of Psychology and Social Work

Vinnitsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University

yuliagoncharenko.ps@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-1882-0379>

The purpose of the article analyzes the main approaches to the study of strategies of personal life. Structural components of strategies of vital activity of the person are determined. Personal life strategies are a unique way of organizing one's personal life. Vital strategies are manifested by the characteristics of subjectivity, activity, goal-setting, ability to live, and resolve vital contradictions.

Methods. The article determines that life strategies are a way of making a decision, comparing one's personal characteristics with external circumstances, being able to represent one's own experiences, ideas and principles, taking into account the peculiarities of the actual life situation, its requirements and limitations.

Results. In today's society, it is suggested to consider life strategies through the organization/reorganization methodology. The basis of this approach is that the person is stronger than the situation. Accordingly, it is possible to interact with uncertainty through the following strategies of vital activity: the strategy of preserving motivational – target constructs (consists in the internal return of the situation to a satisfactory primary model); a strategy of change of meanings (a strategy that signifies a change of motivational – semantic understanding of a situation); management strategy (use of uncertainty to build new opportunities).

Conclusions. Personality shapes life strategies as a subject of conscious activity that is at a certain level of maturity and capable of strategic thinking. The life strategy reflects the integrity of the human life world, its focus on the future and its ability to change one's life according to one's own goals and interests. Responsibility for the achievement of these goals and the process of life greatly influence one's life satisfaction and mental health.

Key words: *life strategy, way of life organization, life situation, situational uncertainty, overcoming uncertainty.*

Вступ

Незважаючи на зростання інтересу до проблеми стратегій життєдіяльності особистості й збільшення числа публікацій із цієї теми, актуальність і теоретичне її вирішення не можна вважати завершеним. Безумовно, вітчизняними та сучасними дослідниками сформовано безліч теоретичних позицій, що стосуються вивчення категорії «життєва стратегія», існують різні точки зору визначення життєвих стратегій особистості. З XIX століття чимало науковців намагалися з'ясувати сутність цього феномена, аналізуючи його в різних підходах. Однак останнім часом проглядається виразна тенденція щодо трансформації загального людського підходу до навколишнього світу й до себе як особистості. Цей факт робить однозначно актуальними дослідження стратегій життєдіяльності особистості, їх змісту й сутності.

Саме завдяки стратегіям життєдіяльності особистість організовує власне життя, приймає рішення, досягає бажаного

результату та справляється з викликами сьогодення.

Оскільки сучасний етап розвитку суспільства характеризується «глобальним розвитком», швидким темпом соціальних змін, конкурентними умовами праці, неефективністю використання старих зразків взаємодії, пошуком можливостей реалізації власного потенціалу та ресурсу для досягнення поставлених цілей, увага психологічних досліджень зосереджується на проблемах життєдіяльності особистості, пов'язаних із пошуком способів подолання все більш наростаючої ситуаційної невизначеності, проявом суб'єктності особистості й застосуванням ефективних стратегій життєдіяльності.

Метою дослідження є теоретичний аналіз проблеми стратегій життєдіяльності особистості та компонентів їх психологічної структури.

1. Теоретичне обґрунтування проблеми

Поняття «стратегія життєдіяльності» активно вивчається в сучасних психоло-

гічних дослідженнях і займає досить стійку позицію, проте його зміст і структура залишаються невизначеними та багато в чому суперечливими.

Стратегія життєдіяльності розглядається науковцями через проблеми: способу побудови власного життєвого шляху суб'єктом життя (К. Абульханова-Славська); способу життя та його організації в різних соціальних умовах і середовищах (Ю. Швалб); особливостей формування власне життєвої стратегії (Т. Резнік, Ю. Резнік, Є. Смирнов).

Проблема стратегії життєдіяльності людини також вивчалася в контексті опанувальної поведінки в життєвому просторі (І. Корнієнко); у ситуації невизначеності: економічний аспект прийняття рішення у сфері буденного життя (О. Белінська, Д. Канеман, Р. Талер); проблематизація й проблемна ситуація в навчальній діяльності (Д. Ельконін); когнітивний компонент невизначеності (О. Луковицька, С. Мадді й ін.); організація життя в складних життєвих обставинах (Ю. Швалб).

2. Методологія та методи

Комплексне вивчення стратегій життєдіяльності стає можливим лише завдяки синтезу наукових підходів, кожен із яких доповнює уявлення стосовно стратегії життя особистості загалом, її структурних компонентів, механізмів функціонування й відповідності завданням, висунутим специфікою життя в сучасному суспільстві.

У дослідженні психологічних складників життєвої стратегії особистості М. Ляхова (2010) звертається до сучасних дослідників, які розглядають життєву стратегію як:

- деякий (більш-менш усвідомлений) спосіб конструювання людиною власного життя відповідно до властивої їй системи цінностей, смислів і цілей, регулятор соціальної поведінки. Життєва стратегія організовує цілісність життєдіяльності, визначає спосіб буття людини, виступаючи найважливішим критерієм зрілості й психологічного благополуччя (А. Созонтов);

- структуру життєвих цілей, розгорнуту в часовій перспективі психологічного майбутнього (М. Мдівані, П. Кодесс);

- форму цілеспрямованої організації людиною власного життя, що включає її ставлення до власних можливостей і ресурсів, їх актуалізацію та реалізацію (Є. Варламова, С. Степанов);

- спосіб свідомого планування й конструювання особистістю власного життя шляхом поетапного формування майбутнього (В. Берковський, М. Белугіна);

- соціально зумовлена система орієнтування людини (в особистій і суспіль-

ній сферах) на довготривалу перспективу (Д. Чеботарьова);

- сформовані (стійкі, типові) способи й форми життєдіяльності людини, спрямовані на задоволення її потреб, досягнення цілей і життєвих сенсів (О. Рудакова);

- індивідуальний спосіб конструювання та реалізації людиною життєвих цілей у часовій перспективі й відповідність із власними ціннісними орієнтаціями, потребами, особистісними якостями, сенсом власного життя (О. Вороніна);

- система уявлень особистості про своє майбутнє життя, яка орієнтує й направляє її повсякденну поведінку протягом досить тривалого часу, спосіб свідомого планування й конструювання особистістю власного життя. Життєва стратегія особистості характеризує спосіб життя особистості, спрямованість у плані «спрямованості» в розвитку, способі зміни, перетворення умов життя відповідно до цінностей, сенсу, цілей (Л. Бузунова, М. Плотницька, Н. Шапошніков).

Отже, більшість авторів під життєвою стратегією розуміють форму планування та конструювання людиною власного життя відповідно до властивої їй системи цінностей, сенсів і цілей шляхом поетапного формування майбутнього (тобто намічаються основні шляхи та способи досягнення бажаного результату), орієнтацію людини на довготривалу перспективу (Ляхова, 2010).

Незважаючи на значну кількість досліджень із цієї проблеми, актуальним і найпоширенішим залишається концептуальний аналіз поняття «життєва стратегія», запропонований уперше (1991) К. Абульхановою-Славською. Авторка визначає стратегію життя як здатність особистості до поєднання своєї індивідуальності з умовами життя. У широкому сенсі стратегія життя, зазначає К. Абульханова-Славська, – це «принципова здатність особистості до з'єднання своєї індивідуальності з умовами життя, до її відтворення й розвитку, що реалізується в різних життєвих умовах, обставинах» (Абульханова-Славська, 1991). У вузькому сенсі – це розроблення певного життєвого рішення для подолання життєвих протиріч. Життєву стратегію як спосіб організації життя необхідно відрізнити також від інших способів – життєвої позиції й життєвої лінії. На відміну від них, стратегія є інтегративною характеристикою життєвого шляху. Життєва стратегія в найзагальнішому вигляді – це постійне приведення у відповідність до своєї особистості (її особливостей) способу свого життя. Стратегія життя відбувається



в способах зміни, перетворення умов, ситуацій життя відповідно до цінностей особистості (Абульханова-Славська, 1991).

Відповідно до культурно-антропологічного підходу, життєва стратегія особистості розглядається як успіх, який базується на дотриманні культурних зразків та ідеалів. Існує також ціла низка інших концептуальних доробків у розумінні й поясненні феноменології життєвого світу особистості, інтерпретаційне поле яких край широке: від екзистенціалізму (наприклад, за М. Хайдегером (Хайдегер, 2003), буття як основоположна й нездоланна, однак усім притаманна стихія світотворення) до трансперсональної психології (наприклад, за С. Грофом, життя як розширена картографіка психіки й отожднення себе з абсолютним). Однак, вочевидь, спільною та об'єднувальною тезою всієї гами наукових підходів до окресленої тематики є визнання того, що життєві стратегії трактуються з погляду особистості, яка є суб'єктом оволодіння світом і стратегічного планування (Корнієнко, 2018).

Отже, можна виділити такі ключові моменти: по-перше, стратегія поведінки людини орієнтована на досягнення цілей у майбутньому, що впливає на її поведінку в теперішньому; по-друге, стратегія життя припускає активність і діяльність, результатом якої є перетворення життєвого простору людини.

На протилежному психологічному підході, що зосереджений на описі структури та механізмів формування стратегій життя особистості, у соціологічній традиції домінує зовсім інший підхід, який розглядає стратегії життя особистості крізь призму функціонування соціальних інститутів.

Комплексний теоретико-методологічний аналіз життєвих стратегій, представлений у роботах Ю. Резніка, Т. Резнік і Є. Смирнова (Резнік, Смирнов, 2002). Стратегія життя розуміється ними як саморегульовальна система соціокультурних уявлень особистості про своє майбутнє. Формування уявлень відбувається під впливом цілої низки чинників, які варто враховувати під час здійснення свідомого вибору моделі поведінки в тій або іншій життєвій ситуації. Визначаючи предмет дослідження, Ю. Резнік і Є. Смирнов спираються на концепцію соціології життя, яка об'єднує в собі всі аспекти життєвих стратегій із використанням даних інших соціально-гуманітарних наук. Ю. Резнік виділяє низку інституціональних ознак: соціально-економічне становище, спосіб відтворення й трансляції культурних стандартів, систему регуляції й контролю, соціальний характер, професійну етику. У сукупності ці ознаки утво-

рюють комплексний критерій типологізації життєвих стратегій особистості, на підставі якого запропоновані такі їх види: стратегії життєвого благополуччя, життєвого успіху та стратегії самореалізації. Зміст цих стратегій визначається характером соціальної активності особистості, тобто позицією, яку займає людина щодо власного життя, і пов'язаною із цим активністю. Уважається, що людина може займати три різні, хоча й взаємозалежні позиції:

- 1) «мати» (рецептивна активність);
- 2) «досягати» (мотиваційна або активність досягнень);
- 3) «бути» (творча або «екзистенціальна» активність).

Перший тип активності людини (набувальна) є основою стратегії життєвого благополуччя, другий тип активності – передумовою стратегії життєвого успіху, третя активність характерна для стратегії самореалізації особистості. Ці типи життєвих стратегій мають, у свою чергу, безліч різновидів і модифікацій. Однак усіх їх можна звести до проблеми соціального домінування, незалежно від способів його досягнення (Резнік, Смирнов, 2002)

І. Корнієнко пропонує трактувати таке концептуальне бачення в ракурсі опанувальної поведінки людини, тобто вирішальним мають стати якраз її діяльнісні параметри набуття, здобуття й власне буття, і доводить, що стратегія життя особистості припускає насамперед її діяльність, тому розглядати потрібно її з погляду соціально-філософського аналізу на двох взаємозалежних рівнях організації людського життя – соціально-психічному та просторово-часовому. Якщо на методологічному рівні стратегія життя особистості є цілісною, системною, а її характеристики визначаються більшою мірою взаємовідношенням і взаємодією структурних елементів соціальної системи, то на особистісному рівні стратегія життя – це особливий комплекс психічних станів і прагнень особистості, що реалізуються за допомогою відповідних здатностей і технологічних навичок (Корнієнко, 2018).

3. Результати та дискусії

Базуючись на означеному уявленні про стратегію життя особистості, розглянемо наступний психологічний конструкт – «стратегії життєдіяльності особистості».

Слідом за Ю. Резнік ми пропонуємо визначити місце стратегій у структурі життєдіяльності особистості з позиції системного аналізу. Відповідно, ми припускаємо, що стратегії входять у систему орієнтацій поряд із системами мотивації, вольового рішення й контролю. Орієнтації викону-

ють функцію рефлексії життя з погляду її образу, сенсу, цінностей, норм і цілей (Резнік, 1995).

Отже, стратегії життєдіяльності спрямовують напрям діяльності особистості в кожній життєвій ситуації окремо, виходячи з її внутрішньої системи детермінант особистості. А вибір цієї стратегії життєдіяльності залежить як від суб'єктивних передумов (особистісних пріоритетних орієнтацій – сенсів, мотивацій, цілей), так і від власне її особистісної специфіки (наполегливість, заповзятість, схильність до ризику, спроможність прийняття вольових рішень тощо).

Наукове підтвердження знаходимо в дослідженнях Є. Смирнова, який доводить, що вивчення життєвих стратегій визначається насамперед відповідно до характеру взаємодії суб'єкта (особистості) й об'єкта (життєвого світу) орієнтування; вона містить «суб'єктні» компоненти (особистісні образи, цінності, смисли, норми й цілі), «об'єктні» компоненти (самі феномени життя – життєві події й ситуації) та «процесуально-технологічні» компоненти (етапи, процедури й технології перспективного орієнтування особисті (Смирнов, 2003).

Відповідно до цього, стратегію життєдіяльності особистості варто розглядати як динамічну й саморозвивальну систему.

Характерною ознакою сучасного суспільства є ситуація невизначеності, яка задає проблемне поле для пошуку ефективних способів подолання невизначеності та взаємодії з нею. Ця ситуація вимагає від особистості свідомої саморегуляції, зокрема прийняття рішення, стосовно актуальної ситуації, власного майбутнього, життя загалом.

У психологічних дослідженнях останніх десятиліть проблема невизначеності обговорюється досить регулярно й у різних контекстах, поділяючись на кілька схожих, але при цьому суттєво різних між собою підходів, пов'язаних із багатозначністю, складністю, власне невизначеністю, непередбачуваністю тощо.

При цьому переживання ситуації невизначеності може супроводжуватися негативними емоційними станами: тривожністю, втомлюваністю, пригніченістю, безпорадністю, агресивністю тощо. Значно зменшується продуктивність праці, уважність і відчуття власної гідності. Тривале перебування в умовах невизначеності пов'язується з психосоматичними захворюваннями, що супроводжуються змінами та порушеннями в організмі людини, пониженням внутрішнього тону організму.

У ситуації невизначеності порушується впорядкованість плину життя людини, вона

не може вирішити ту чи іншу проблему за допомогою звичних схем поведінки.

У таких умовах популярності набуває «адаптаційний» підхід, у якому поняття стратегії життєдіяльності іноді ототожнюється зі «стратегією адаптації» або ж застосовується термін «стратегії виживання». У цьому контексті методологія стратегій адаптивності передбачає, що в основному ситуація невизначеності знаходиться за границями можливості змінити її. Відповідно, особистість або адаптується, тобто пристосовується до ситуації, або залишається неадаптивною в ситуації невизначеності.

Оскільки життя й діяльність людини тісно пов'язані з періодичним, іноді досить тривалим та інтенсивним впливом екстремальних факторів життєдіяльності (психологічним стресом), стратегія взаємодії з невизначеністю також розглядається через поняття копінг-поведінки особистості.

Поведінка, яка має на меті усунути або зменшити інтенсивність впливу стресора, змінити зв'язок стресу з власне фізичним або соціальним середовищем, розглядається як активна копінг-поведінка. Пасивна копінг-поведінка є інтрапсихічною формою подолання стресу, що призначена для зниження емоційного збудження раніше, ніж зміниться ситуація.

Згідно з проаналізованими численними теоретичними розробками й емпіричними дослідженнями, ми пропонуємо розглядати стратегії життєдіяльності через методологію організації/реорганізації ситуації, в основі якої закладено якраз те, що особа виявляється сильнішою за ситуацію.

Протилежної точки зору дотримується дослідниця С. Хілько (Хілько, 2018), яка вважає, що життєва стратегія залежить від ставлення особистості до невизначеності. Як основу для типології вчена обрала її активність – пасивність і толерантність – інтолерантність. При цьому толерантність до невизначеності усвідомлюється інтегральною характеристикою особистості.

У такому випадку в центрі побудови типології – властивості/характеристики особистості. Проте, на нашу думку, у стратегіях опанування невизначеністю на перший план виходить не сама особистість, а її переживання щодо ситуації і ставлення до ситуації, які лише частково (опосередковано) пов'язані зі структурно-функціональними компонентами особистості.

Тому в основі нашого підходу лежить не сама особистість, а її взаємодія з невизначеністю.

Ситуаційна невизначеність може бути локалізована на одному з трьох рівнів: зовнішньому – на інформаційно-когнітивному



рівні (коли індивід не в змозі зрозуміти саму ситуацію та існує брак інформації щодо неї); внутрішньому – на мотиваційно-смісловому рівні (особистість не розуміє, чого хоче, внутрішньоособистісний конфлікт), на організаційно-управлінському (коли особистість не розуміє, що їй робити в ситуації невизначеності).

Відповідно до цього, взаємодіяти з невизначеністю можна завдяки таким стратегіям життєдіяльності:

1) стратегії збереження мотиваційно-цільових конструктів, що полягає у внутрішньому поверненні ситуації до задовольняючої первинної моделі, тобто до тієї, яка влаштувала. У такому випадку особистість ігнорує самі знання про невизначеність. Для цього вона консервує стару мотиваційно-сміслову конструкцію й намагається вибудувати такі ж моделі поведінки чи дії, які були ефективні в попередніх умовах, тобто намагається повернути ситуацію як першочергову;

2) стратегія зміни сенсів – стратегія позначає зміну мотиваційно-сміслового розуміння ситуації. Невизначеність долається через зміну власного ставлення і значимості, тобто невизначеність утрачає сенс;

3) стратегія управління – використання ситуації невизначеності для побудови нових можливостей. В ідеалі вона може бути підкріплена іншими сенсами, цілями. Використовуючи цю стратегію, особистість використовує ситуацію у власних інтересах.

Ефективність застосування будь-якої із цих стратегій простежується за рахунок впливу на задоволеність власним життям людини. Основним критерієм при цьому є емоційно-почуттєвий компонент, який відповідає за афективні процеси, тобто психічні процеси емоційно-чуттєвого ставлення до життя і взаємодії зі світом, собою і людьми (почуття й передчуття, бажання й імпульси, враження й переживання).

Важливою характеристикою емоційно-почуттєвого компонента є його регулятивна функція та розвиток здатності оцінювати й переживати свою стратегію життєдіяльності в системі цінностей, на які орієнтуються особистість. Переживання, що виникли в людини, виступають у ролі сигналів, які інформують людину про перебіг процесу задоволення її потреб, про те, на який різновид перешкод вона натрапляє, на що варто звернути увагу, над чим необхідно замислитися, що потрібно змінити. Емоція сигналізує про благополучний або неблагополучний розвиток подій, про більшу або меншу визначеність становища суб'єкта в системі його предметних і міжособистісних взаємин і забезпечує тим самим можливість реорганізації його життєвого простору в умовах невизначеності.

Висновки

Отже, стратегії життєдіяльності особистості є своєрідним способом організації життя особистості, можливістю репрезентації власних переживань, ідей і принципів з урахуванням особливостей актуальної життєвої ситуації, її вимог та обмежень. Завдяки стратегіям життєдіяльності особистість може усвідомлювати себе як суб'єкт, поставитися до себе як до джерела життєвих змін, з'ясувати причини подій, вчинків, виявити в собі нові прагнення й сили, узяти на себе відповідальність за реалізацію власних цілей. Як суб'єкт свідомої діяльності, особистість перебуває на певному рівні зрілості та здатна до стратегічних рішень. А відповідальність за них і процес життя значно впливають на задоволеність життям і психічне здоров'я людини. Разом із тим стратегії життєдіяльності особистості залишаються малодослідженим явищем, що до сьогодні ще не має чіткого визначення в науковій літературі та потребує більш детального психологічного аналізу структури, компонентів, механізмів тощо.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни : монография. Москва : Мысль, 1991. 299 с.
2. Гончаренко Ю.В. Життєві стратегії особистості: психологічний аналіз. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Психологічні науки»*. 2017. С. 79–83.
3. Корнієнко І.О. Генеза опанувальної поведінки у життєвому просторі особистості : дис. ... докт. психол. наук : 19.00.07 / Інститут психології ім. Г.С. Костюка НАПН України. Київ, 2018. 476 с.
4. Резник Ю.М., Резник Т.Е. Жизненные стратегии личности: поиск альтернатив. Москва, 1995.
5. Резник Ю.М., Смирнов Е.А. Жизненные стратегии личности (опыт комплексного анализа). Москва, 2002.
6. Смирнов Е.А. Стратегии жизни и деятельности современного руководителя: Социологический анализ : дис. ... докт. соц. наук : 22.00.08. Москва, 2003. 364 с.
7. Ляхова М.А. Психологические составляющие жизненной стратегии личности. *Вестник КемГУ*. 2010. № 3.
8. Thomae H. Psychologische Biographie als Synthese idiographischer und nomothetischer Forschung. Ibidem, 1987. S. 108–116.
9. Хайдеггер М. Бытие и время / пер. с нем. В.В. Бибихина. Харьков : Фолио, 2003. 503 с.
10. Хілько С.О. Психологічні умови формування толерантності до невизначеності у майбутніх психологів : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Київ, 2018. 279 с.
11. Швалб Ю.М., Тищенко Л.В. Майбутнє і сьогодні студентів з обмеженими функціональними можливостями: психологічні аспекти : монографія. Київ. 2015.

REFERENCES:

1. Abul'hanova-Slavskaja K.A. (1991) *Strategija zhizni: monografija [Life strategy: monograph]* M.: Thought [in Russian].
2. Honcharenko Yu.V. (2017) Zhyttievi stratehii osobystosti: psykhologichnyi analiz. [Life strategies of personality: psychological analysis]. *Naukovyi visnyk Khersonskoho derzhavnoho universytetu. Seriya «Psykhologichni nauky» – Scientific Bulletin of Kherson State University. Kherson, 79–83* [in Ukrainian].
3. Korniienko I.O. (2018) Heneza opanuvalnoi povedinky u zhyttievomu prostori osobystosti [*Genesis of mastery behavior in the living space of the individual*]: dys. ... doktora psykhol. nauk: 19.00.07. – Instytut psykhologii im. H. S. Kostiuka NAPN Ukrainy. Kyiv. 476 s. [in Ukrainian].
4. Reznik Ju.M., Reznik T.E. (1995) Zhiznennye strategii lichnosti: poisk al'ternativ. [*Personality Life Strategies: Finding Alternatives.*] Moscow [in Russian].
5. Reznik Ju.M., Smirnov E.A. (2002) Zhiznennye strategii lichnosti (opyt kompleksnogo analiza) [*Personality Life Strategies*] Moscow [in Russian].
6. Smirnov E.A. (2003) Strategii zhizni i dejatel'nosti sovremennogo rukovoditelja: Sociologicheskij analiz [*Strategies of life and activity of the modern leader: Sociological analysis*] dis. ... doktora soc. nauk: 22.00.08 Moscow, 364 s. [in Russian].
7. Ljahova M. A. (2010) Psihologicheskie sostavljajushhie zhiznennoj strategii lichnosti. [*Psychological components of a person's life strategy*] Vestnik KemGU.- KemSU Newsletter [in Russian].
8. Thomae H. (1987) Psychologische Biographische als Synthese idiographischer und nomothetischer Forschung. Ibidem, 1987. S. 108–116.
9. Hajdegger M. (2003) Bytie i vremja. [*Being and time.*] Per. s nem. V.V. Bibihina. Kharkiv: Folio, 2003. 503 s. [in Russian].
10. Khilko S.O. (2018) Psykhologichni umovy formuvannia tolerantnosti do nevyznachenosti u maibutnikh psykhologiv: [*Psychological conditions for the formation of uncertainty tolerance in future psychologists*] dys. ... kand. psykhol. nauk: 19.00.07. Kyiv. 279 s.
11. Shvalb Yu.M., Tyshchenko L.V. (2015) Maibutnie i sohodennia studentiv z obmezhyhnyimi funktsionalnymi mozhlyvostiamy: psykhologichni aspekty [*The Future and Present of Students with Disabilities: Psychological Aspects Monograph*] Monohrafiia. Kyiv [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції 04.03.2020.
The article was received 04 March 2020.

UDC 159.923.3:316.485.26
DOI <https://doi.org/10.32999/ksu2312-3206/2020-2-7>

PSYCHOLOGICAL VIOLENCE IN EDUCATIONAL ENVIRONMENT: THE PSYCHOLOGICAL FEATURES OF THE TEACHER-INHIBITOR

Overchuk Viktoriia Anatoliivna,

Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Psychology

Vasyl' Stus Donetsk National University

vik.over030506@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-7744-9346>

The article is devoted to their search of the problem of educational environment's psychological safety in IHE during the interaction of its participants.

For this **purpose**, the psychological features of the inhibitor teachers and the prerequisites for their psychological assault on the psychological safety of educational service providers have been investigated. According to the stated purpose, the following problems are solved in the article: it was carried out the theoretical analysis of the scientific literature and outlined the main approaches to the study of the problem of psychological violence in the educational environment of the IHE; it was also analyzed the psychological characteristics of the teacher-inhibitor's personality; it was discussed the prerequisites for the emergence of the abuse in the educational environment.

Theoretical research **methods** were used to solve these tasks and achieve the goal of the work: theoretical analysis of theoretical and methodological, scientific and methodological literature to compare the different views on the problem; induction, deduction; generalization and systematization in order to identify the main approaches to the problem's study of psychological violence in the educational environment of the IHE.

The author **concludes** that the problem of violence in its various manifestations, including the abusive ones, it is connected with the legitimization of aggression in society, and the reducing of the risk's formation and manifestation of these phenomena; it is the national task. Ensuring the psychological safety of the educational environment, the protection and maintaining the mental health of its participants should be a priority in the development of modern education.

Key words: *abuse, psychological safety, IHE, educational service providers, inhibition-facilitation.*



ПСИХОЛОГІЧНЕ НАСИЛЛЯ В ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ: ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ОСОБИСТОСТІ ВИКЛАДАЧА-ІНГІБІТОРА

Оверчук Вікторія Анатоліївна,

кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри психології

Донецький національний університет імені Василя Стуса

vik.over030506@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-7744-9346>

Стаття присвячена дослідженню проблеми психологічної безпеки освітнього середовища у ЗВО під час взаємодії його учасників. З цією метою досліджено психологічні особливості викладачів-інгібіторів та передумови психологічного посягання ними на психологічну безпеку здобувачів освітніх послуг. Відповідно до зазначеної мети у статті вирішені такі завдання: здійснено теоретичний аналіз наукової літератури й виокремлені основні підходи до дослідження проблеми психологічного насилля в освітньому середовищі ЗВО; проаналізувано психологічні особливості особистості викладача-інгібітора; розглянуто передумови виникнення аб'юзу в освітньому середовищі.

Для розв'язання поставлених завдань і досягнення мети роботи використовувалися теоретичні методи дослідження: теоретичний аналіз теоретико-методологічної, науково-методичної літератури для зіставлення різних поглядів на проблему; індукція, дедукція; узагальнення і систематизація з метою виокремлення основних підходів до вивчення проблеми психологічного насилля в освітньому середовищі ЗВО.

Автором зроблено висновки, що проблема насильства в різних його проявах, і аб'юз у тому числі, пов'язана з легітимізацією агресії в суспільстві, а зниження ризиків формування та прояви даних феноменів – є загальнодержавним завданням. Забезпечення психологічної безпеки освітнього середовища, охорона і підтримка психічного здоров'я її учасників має бути пріоритетним напрямом розвитку сучасної освіти.

Ключові слова: аб'юз, психологічна безпека, ЗВО, здобувачі освітніх послуг, інгібіція-фасилітація.

Introduction

Education is one of the main institutions that support the ideology and unity of the nation. Higher education plays a crucial role in supporting social rallying, economic growth and global competitiveness. The reforming of the higher education in Ukraine is a process of introduction and emission in the educational practice of new ideas, tools, pedagogical and management technologies. Modern higher education directs to achieve many goals, including the preparing students for active citizenship, their future careers, supporting their personal development, creating a broad base of advanced knowledge and stimulating research and innovation (Recommendation Rec (2007) 6 of the Committee of Ministers of the Council of Europe Committee on Public Accountability for Higher Education and Science, http://www.coe.int/t/dg4/highereducation/News/pub_res_EN.pdf). At the same time, the growing skills and competency requirements, in accordance with the ESG («Standards and Recommendations for Quality Assurance in the European Higher Education Area», 2015) demands from the higher education of the fundamental changes in its rendering; it requires more student-centered approach to learning and teaching, including flexible learning paths and recognition of competencies, which were acquired outside of the formal education

programs, preventing any type of intolerance, or discriminating against students or employees. Exactly, the student-centered approach defines the educational process as one in which the student's personality and the teacher's personality act as its subjects. One of the main today's problems is the problem of the psychological safety of the IHE's educational environment during the interaction of its participants.

1. Theoretical substantiation of the problem

One of the most important mechanisms of the individual's social formation is education. The educational environment is a part of the human life, social environment and manifests itself as a set of all educational factors that directly or indirectly affect the development of the individual. O. Humeiuk has researched the problem of psychological impact and its specifics. F. Zimbardo has done the research process of the phenomenon of psychological influence with the different methodological approaches. A. Asmolov has investigated the psychological safety of the educational environment. A. Dontsova has examined the conflict in educational institutions. A. Antsupov has studied the essence of conflicts, the causes of their occurrence, the resolution of conflict situations. M. Alberta has researched the issues of conflict resolution. However,

the scientific literature did not sufficiently study the problems of the students' psychological safety at IHE. And it does not mean that there are not such problems, but only about their irrelevance in the academic environment and the devaluation of the psychological safety of educational service providers.

2. Methodology and methods

Our study aims to analyze the psychological characteristics of inhibitor teachers and the prerequisites of psychological encroachment on students' psychological safety by inhibitor teachers.

According to the stated purpose, there are the following tasks in this article: to carry out the theoretical analysis of the scientific literature and to identify the main approaches to the study of the psychological violence's problem in the educational environment of IHE; to analyze the psychological characteristics of the teacher-inhibitor's personality; to consider the prerequisites for the appearance of the abuse in the educational environment.

The following research methods were used to solve the tasks and to achieve the goal of the work: the theoretical analysis of the theoretical and methodological, scientific and methodological literature for comparison of the different views on the problem; induction, deduction; generalization and systematization in order to identify the main approaches to the problem's study of psychological violence in the educational environment of the IHE.

3. Results and discussions

According to the analysis of domestic and foreign literature, it was determined, that psychological influence causes the specific changes in the psychological structure of the individual, as well as the consciousness of people's groups and the public consciousness in general, touching such its areas as (Aliushyna, 2015):

- need-motivational (knowledge, aspiration, value orientations, desires, beliefs);
- intellectually cognitive (sensation, perception, fancy, imagination, thinking, memory);
- emotional-volitional (emotions, feelings, mood, volitional processes);
- communicative and behavioral (temper, features of communication, interaction, relationships, personal and interpersonal perception).

In other words, psychological influence has only then the greatest effect when the peculiarities of functioning of individual, group and social consciousness inherent in these spheres are taken into account.

According to A. Maslou, one of the components of a successful society, is the absence of cause for fear or anxiety (Maslou, 2015). Actually, it is difficult to be

confident and to seek self-actualization without feeling safe. In A. Maslou's opinion, the sense of security is one of the fundamental steps in achieving self-actualization.

It should be noted, that the psychological safety is an experience of the personality of psychological comfort, which is expressed in the awareness of one's own status, self-esteem and their integrity, as well as in emotional acceptance of oneself (Encyclopedic Dictionary. Moscow, 2011). Psychological safety is a leading characteristic that determines the developmental character of the educational environment. It can be the basis for the design and modeling of psychological and pedagogical conditions of learning and upbringing, while contributing to the strengthening and development of psychological health of all participants in the educational process.

One of the indicators of the educational environment's psychological safety of the educational institution, which provides the optimal state of mental health of its participants, is the protection from psychological abuse in the interaction of the student-teacher.

The main threat to interpersonal interaction in the educational environment is the possibility of getting the psychological trauma, as a result of which it causes the harm to the person's positive development and his mental health. Psychological violence, which can take different forms, is recognized as a leading source of psychotrauma, such as (Polosova, 2014):

- psychological influences - insults, humiliation, threats, punishments, negative evaluations, prohibitions on behavior and feelings, deprivation of something, refusal of sympathy, etc.;
- psychological effects - anxiety, aggression, depression, loss of confidence in yourself or in some significant people, etc.;
- psychological interaction - unpredictable actions of partners' communication, irresponsibility in relationships, inadequacy of behavior, etc.

Yu.V. Kharlanova distinguishes the main characteristics of psychological safety in higher education institutions in her work (Kharlanova, 2013):

- Absence of manifestations of psychological violence in interaction of educational process' participants;
- Satisfaction of the basic needs of personal-trust communication;
- Strengthening of the participants' mental health in the pedagogical process.

The most common causes of psychological security disorders in higher education institutions include (Horbenko, 2015):



- Transformation of the student's personality;
- Socio-psychological deformation of the teacher's personality;
- Transformation of pedagogical communication and mechanism of social and pedagogical personality's victimization.

There is a correlation between the above aspects. It is also possible, that the socio-psychological deformation of the teacher's personality drives him to violent behavior, therefore, this affects the student-teacher relationship which provokes the launch of a confrontation mechanism. Socio-psychological deformations are characterized by changes which are similar to most scientific-pedagogical workers. They are manifested by the following characteristics: the teacher uses a largely authoritarian, manipulative style of communication in the process of interaction with the students. Teachers' behavior is dominated by overconfidence, mentoring, dogmatism, lack of flexibility in communication with students.

It should be noted, that the interpersonal interaction in the educational environment is not ideal, there is sometimes the subjective or objective contradictions, and it is normal, as long as the teacher's systematic misconduct does not start to cause the students feelings of psychological discomfort and insecurity, in this case, the inhibitor teacher applies psychological violence to the student thereby compromising the psychological safety of the educational service providers.

Psychological violence, emotional abuse is a form of cruel treatment to cause mental, emotional pain or trauma; psychological abuse involving verbal aggression, statements aimed at humiliation or infantilization, insults, threats of weaning or institutionalization. Psychological abuse leads to stress, social isolation, prolonged depression and anxiety (The free dictionary by Farlex, 2020).

We believe that the identity of the inhibitor-teacher's personality is most fully revealed through his attitude toward students. The psychology of the teacher's influence on the student, is the problem of changes that occur in the individual during the process of interaction. People can choose "influences" themselves, however, being in a social environment, becoming a part of organized activity, they are not able to avoid the comfortable or uncomfortable influence of others. Thus, it seems that the teacher and the student are participants in social and psychological influence on each other.

In our opinion, the teacher-inhibitor:

- 1) creates intolerable, unfavorable conditions for educational activities, checks

how long the patience of the educational service provider will survive in adverse conditions;

- 2) openly demonstrates and manifests formalism in evaluating the educational activities of student victims' abuse;

- 3) for the purpose of psychological distress, involves other participants of educational activity in conflicts, depreciation, as a result of which valuable ideas, self-esteem, initiative of the provider of educational services are destroyed;

- 4) seeks an occasion to publicly humiliate, diminish merit, offend the student;

- 5) creates the barriers in the student's moral support of his/her educational or social activities, preventing from his/her professional development;

- 6) uses the public opinion and corporate resource of the pack for psychological oppression, confirmation of his/her "rightness", thereby revealing corruption and corrupt behavior in his/her activities;

A.A. Pecherkina (Pecherkina, 2013) distinguishes the following manifestations of psychological violence in her work, they are: public humiliation; insults; mockery; threats; abusive nicknames; the requirement to do something against one's desire; disregard; disrespectful attitude; ill-treatment. The author determines the phenomenon of inhibition as the main determinants of psychological violence in the educational environment. She examines "inhibition-facilitation" as a set of components of the psychological structure of the teacher's personality, which can have a constructive or destructive effect on the productivity of professional activity and the development of the subjects of the pedagogical process, depending on the development of a positive or negative pole of the phenomenon.

L.B. Polosova (Polosova, 2014) identifies the external and internal predictions of "inhibition-facilitation" in her work.

External predictions include:

- socio-economic situation;
- intense psycho-emotional activity;
- adverse circumstances in the implementation of professional plans;
- material dissatisfaction, etc.

Internal predictions include:

- stereotypes of personality;
- communicative interpersonal assessment settings;
- the level of individual system's formation of conscious self-regulation of emotions and behavior;
- reduction of social and professional activity;
- dissatisfaction with self-actualization.

The inhibitor teacher often negatively influences the self-esteem of the educational service provider by treating him with prejudice, emphasizing only his disadvantages. Thus, he provokes a complex of inferiority, uncertainty about the student's own abilities. This group of teachers is usually characterized by an authoritarian style of communication that contributes to the oppression of the individual. The subject serves for the teacher-inhibitor as an object of pedagogical manipulation (Ovcharova, 2017).

The development of the negative pole is predisposed by scientific and pedagogical workers with pronounced negative communicative attitudes, low level of empathy and tolerance, high level of aggression. The most intensive inhibition develops in the period of 5 to 10 years.

Psychologist L.B. Polosova (Polosova, 2014) has developed a technique that allows to detect the level of inhibition, when interpreting the results according to this method, the researcher notes that the teacher with a high level of inhibition "hears only yourself", shows to others the emotional coldness and sometimes does not control his/her actions and deeds. The teacher does not possess the leadership qualities. In many respects he does not find understanding with others. He is uncritical towards himself, negligent in dealing with people, unpredictable because of the closed personality. There is a reflexive-passive attitude to the activity, which often leads to a sense of self-sufficiency and hassle-free in his activities, which is significant economic prosperity and a tendency to constant self-affirmation (Polosova, 2014). It can be assumed that the teacher brings the psychological harm and uses the psychological violence for his/her need to assert himself / herself at the expense of another vulnerable representative.

The teacher's behavior in the interaction with the students is determined by the functions he performs, his position in the structure of the educational process, the rights and responsibilities of other participants in the educational environment.

The teacher's place, the ways of his influence on the students, the characteristics that characterize his nature as a certain socio-psychological type, are fixed in such concept as "status", the main components of which are authority and prestige. A teacher with high socio-psychological status, has great moral authority, informal authority that allows to influence students. Therefore, his status is always linked to the attitude of his work colleagues and educational service providers, who recognize his rights and expect him to fulfill certain obligations.

It should be noted, that the teacher's interaction with the students is influenced by his or her personal authority. Among the important components of a teacher's authority are the trust, respect for him by the students, which are convinced that he has certain achievements, confidence that he acts professionally, endowed with a sense of sympathy for students, shows sincerity, honesty and at the same time demanding educational process. In our opinion, it is advisable to emphasize, that when there is not the students' confidence to the teacher, all his actions seem unprofessional.

However, the inhibitor teacher can also use the artificial methods of gaining authority and prestige. These are different pseudo-authorities that are often affected by educational service providers: the authority of oppression (the desire of the inhibitor teacher by demonstrating superiority in rights, threats to exercise power, to keep the students in constant excitement); the authority of resonance (the inhibitor believes that the constant conversations of an instructive nature enhance his impact on youth); the authority of bribery (the assessment of learning depends directly on the personal whims of the teacher, which generates the personal commitment of a certain part of students); the authority of kindness (misunderstanding of the kindness' essence to students at low demand); the authority of boast (superficiality, arrogance, excessive seizure of power). It is the personal factor that is the psychological component that brings the individual "colour" into the pedagogical communication.

In our opinion, according to the results of the problem's study of psychological violence in the educational environment of IHE, the following psychological characteristics are characteristic for inhibitor teachers:

- impulsive personalities who seek leadership and believe that solely through oppression they can compel others to obey them;
- individuals who consider their personal status higher than the dignity of higher education applicants;
- people who are called emotionally insensitive, they are unable to empathize, annoyed by the weakness and addiction of others;
- individuals who compensate for their shortcomings by shouting at students, rudeness, ignorance and other unacceptable actions.

The effects of psychological abuse primarily affect the health and mental well-being of young people. Depending on the severity,



the frequency and duration of such impact, and from how as far as the person is psychologically resistant to it, students can suffer from a variety of psychological and physical disorders: from insomnia to nervous breakdowns, from irritability to depression, from difficulty concentrating to panic conditions, etc.

Conclusions

Thus, in order to cover their own dissatisfaction, the inhibitory teachers are asserted at the expense of students by forming in them a complex of inferiority through various methods of influence. Apparently, being for a long time under the negative inhibitor's oppression, sense of psychological security of the educational service provider disappears in the educational environment of IHE, that's why, the student is dissatisfied and unable to develop his or her own socially-oriented needs, so, it negatively affects and lowers self-esteem, which diminishes the chance of discovering the student's personal potentials and emotional well-being in the IHE. These problems can be reflected in academic success and the possibility of further completion of study, which also negative affects the psychological and physical students' health.

The phenomenon of psychological violence in the educational environment does not coordinate with the fact that IHE is the focus of the development of personality and society.

The formation of knowledge, skills, experience, talent, health, which the person uses in the process of work in the future, it occurs in higher educational establishments. World practice shows that where much attention is paid to the development of higher education, the country is reaching the significant progress in developing new technologies that contribute to improving the competitiveness of the national economy and the quality of population's life. There is a natural question, how inhibitory teachers have the right to engage in the formation of pedagogical and educational environment which must meet the standards of morality and the level of society's development, in other words, the environment in which the life of all members of society lasts, to transform and direct the course of society's life, thus transforming the way "society today" is to "society tomorrow".

The problem of violence in its various manifestations, including abuse, it is associated with the legitimization of aggression in society, and reducing the risks of the formation and manifestation of these phenomena, it is the national task. The psychological safety of the educational environment must be ensured immediately. Ensuring the psychological safety of the educational environment and, as a consequence, protecting and maintaining the mental health of its participants should be a priority in the development of modern education.

BIBLIOGRAPHY:

1. Алюшина Н.О. Психологічні механізми ефективного управлінського впливу: навч.-метод. матеріали. Київ : НАДУ; 2013. 48 с.
2. Горбенко АВ. Эмоциональная безопасность образовательной среды у студентов гуманитарного ВУЗа (бакалавриат и магистратура). *Современное образование*. 2015. (4). С. 36–91.
3. Каложний В.О. Експліцитний психологічний вплив у суб'єкт-суб'єктній та суб'єкт-об'єктній системах відносин. *Психологічна хвиля: зб. матеріалів. Актуальні проблеми практичної психології: I Міжрегіональна науково-практична конференція*. 2012. (2). С. 47–50.
4. Маслоу А. Самоактуализированные люди: исследование психологического здоровья (пер. А.М. Татлыбаевой). Санкт-Петербург, 1999. URL: <http://medbookaide.ru/books/fold1002/book1401/p1.php> (last accessed: 15.01.2020).
5. Овчарова Р.Ф. Психологическая фасилитация работы школьного учителя. Москва, 2017. 305 с.
6. Печеркина АА. Психологические детерминанты психологического насилия в образовательной среде. *Педагогическое образование в России*. 2013. С. 122–125.
7. Психология общения. Энциклопедический словарь. Москва, 2011. 600 с.
8. Полосова ЛБ. Психологические предикторы развития феномена ингибиции - фасилитации в педагогическом общении : автореф. дис. кандидата пед. наук. Екатеринбург, 2014. 142 с.
9. Панченко ТЛ, редактор. Психологічна безпека освітнього середовища. *Вісник психологічної служби Київщини*. Біла Церква : КВНЗ КОР «Академія неперервної освіти»; 2016. 228 с.
10. Стандарти і рекомендації щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти (ESG). Київ : ТОВ «ЦС», 2015. 32 с.
11. Харланова ЮВ. Психологическая безопасность образовательной среды ВУЗа. *Безопасность образовательной среды: психологическая оценка и сопровождение: Материалы Всероссийской научно-практической конференции*. 2013. Окт. 30–31. С. 63–67.
12. The free dictionary by farlex. URL: <https://medical-dictionary.thefreedictionary.com/psychological+abuse> (last accessed: 15.01.2020).

REFERENCES:

1. Aliushyna N.O. (2013). *Psyhkholohichni mekhanizmy efektyvnoho upravlynskoho vplyvu [Psychological mechanisms of effective managerial influence]*. Kyiv : NADU [in Ukrainian].
2. Horbenko A.V. (2015). Jemocional'naja bezopasnost' obrazovatel'noj sredy u studentov gumanitarnogo VUza (bakalavrat i magistratura) [Emotional safety of the educational environment among students of the humanitarian university (bachelor and master)]. *Sovremennoe obrazovanie – Modern education*, 4, 36-91 [in Russian].
3. Kaliuzhnyi V.O. (2012). Eksplitsytnyy psyhkholohichnyy vplyv u subyekt-subyektnyy ta subyekt-obyektnyy v systemakh vidnosyn [Explicit psychological influence in subject-subject and subject-object in systems of relations]. *Psyhkholohichna khvylya: zbirnyk materialiv – Psychological Wave: A Collection of Materials*, 2, 47–50 [in Ukrainian].
4. Maslou A. (1999). *Samoaktualizirovannye ljudi: issledovanie psihologicheskogo zdorov'ja [Self-Acting People: A Study of Psychological Health]* Retrieved from: <http://medbookaide.ru/books/fold1002/book1401/p1.php> [in Russian].
5. Ovcharova R.F. (2017). *Psihologicheskaja fasilitacija raboty shkol'nogo uchitelja [Psychological facilitation of the work of the school teacher]*. Moscow [in Russian].
6. Pecherkin A.A. (2013). Psihologicheskie determinanty psihologicheskogo nasilija v obrazovatel'noj srede [Psychological determinants of psychological violence in the educational environment]. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii -Teacher Education in Russia*, 122–125 [in Russian].
7. Psihologija obshhenija [Psychology of communication] (2011). *Jenciklopedicheskij slovar' – Encyclopedic Dictionary*. Moscow [in Russian].
8. Polosova L.B. (2014). Psihologicheskie prediktory razvitiya fenomena ingibicii – fasilitacii v pedagogicheskom obshhenii [Psychological predictors of the development of the phenomenon of inhibition – facilitation in pedagogical communication]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Ekaterinburg [in Russian].
9. Panchenko T.L. (2016). *Psyhkholohichna bezpeka osvithnoho seredovyshcha: Visnyk psyhkholohichnoyi sluzhby [Psychological safety of the educational environment: Kyivshchyny Bulletin of the psychological service of Kyiv region]*. Kyiv: Bila Tserkva: KVNZ KOR “Akademiya neperernovoy osvity” [in Ukrainian].
10. Standarty i rekomendatsiyi shhodo zabezpechennya yakosti v Yevropeyskomu prostori vyshchoyi osvity (ESG) [Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG)] (2015). Kyiv : CS Ltd. [in Russian].
11. Harlanova Ju.V. (2013). Psihologicheskaja bezopasnost' obrazovatel'noj sredy VUza [Psychological safety of the educational environment of the university]. *Bezopasnost' obrazovatel'noj sredy: psihologicheskaja ocenka i soprovozhdenie – Safety of the educational environment: psychological assessment and support*, 63–67 [in Russian].
12. The free dictionary by Farlex. URL: <https://medical-dictionary.thefreedictionary.com/psychological+abuse> (Last accessed: 15.01.2020).

Стаття надійшла до редакції 05.03.2020.

The article was received 05 March 2020.

УДК 159.9.01

DOI <https://doi.org/10.32999/ksu2312-3206/2020-2-8>**ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК ЕТНОПСИХОЛОГІЇ ТА МОРАЛІ:
МЕТОДОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ****Предко Денис Єрофейович,**

кандидат філософських наук,

асистент кафедри загальної психології

Київський національний університет імені Тараса Шевченка

denyspredko@knu.ua

<https://orcid.org/0000-0001-7760-6957>

Мета. Дослідження спрямоване на розкриття сутнісних особливостей взаємозв'язку етнопсихології та моралі як етнічно-моральної моделі формування окремої людини, так і певної спільноти, що передбачає послідовне вирішення таких задач: а) акцентувати увагу на різноманітних ракурсах взаємозв'язку зазначених феноменів; б) розкрити етнопсихологічні можливості моралі конкретного типу людини – українця.

Методи. Методологія дослідження ґрунтується на використанні культуролого-генетичного, структурно-системного, історико-порівняльного методів для виявлення сутнісних характеристик взаємозв'язку етнопсихології та моралі як специфічних складників як особистості, так і певної спільноти.

Результати. Виокремлено напрями взаємозв'язку етнопсихології та моралі в трьох «зрізах»: історичному (на фоні якого відбувається процес оформлення і розгортання їх змісту), соціально-психологічному (в якому охоплюється універсальність та унікальність етносу) та культурологічному (в якому функціонують архетипи як «загальні правила», що регулюють не форму, а напрям діяльності).



Висновки. Етнопсихологія, започаткувавшись як наука, що вивчає етнічні особливості психіки людей, засвідчила свої права на інтерпретацію такого феномена, як «народний дух», що витлумачувався, по-перше, як особливе системне утворення, в якому відображається психічна схожість індивідів, що належать до певного етносу; по-друге, як їх самосвідомість, певний спосіб рефлексування. У цьому контексті проблема «етнос-мораль» набуває прагматичного характеру як набуття особистістю рис, характерних для певного етносу, та їх впливу на її життєдіяльність і поведінку, так і усвідомлення етносом власних якостей та ідентифікація себе з певною спільнотою. Саме цей аспект допомагає зрозуміти, як людина набуває національних рис і самосвідомості під впливом різноманітних чинників, яким чином формується ментальність, її моральні настанови. Якщо зіставляти між собою етнопсихологію та мораль з точки зору їх смислоутворюючої функції, то можна сказати, що перша відповідає на запитання: «Що є основою життя того чи іншого етносу і як зберегти життя?». А друга, поглиблюючи смислові нюанси, відповідає на запитання про те, навіщо його зберігати й відтворювати.

Ключові слова: етнопсихологія, мораль, ментальність, душа народу, архетип, кордоцентризм, інтровертизм.

RELATIONSHIP OF ETHNOPSCHOLOGY AND MORALITY: METHODOLOGICAL ASPECTS

Predko Denys Yerofeiovych,

Candidate of Philosophy,

Assistant Professor of the Department of General Psychology

Taras Shevchenko National University of Kyiv

denyspredko@knu.ua

<https://orcid.org/0000-0001-7760-6957>

Purpose. The purpose of the article is to reveal the essential features of the relationship between ethnopsychology and morality as an ethno-moral model of individual formation, as well as a certain community. This requires a solution of the following tasks: a) to emphasize the different aspects of the relationship of these phenomena; b) to reveal ethnopsychological possibilities of the morality of Ukrainians.

Methods. The methodology of the study is based on the use of cultural genetic, structural-systematic, comparative-historical methods for revealing the essential characteristics of the relationship between ethnopsychology and morality as specific components of both personality and a particular community.

Results. The directions of interconnection of ethnopsychology and morality in three “aspects” are found: historical (on the background of which the process of design and development of their content takes place), socio-psychological (in which the universality and uniqueness of ethnos are grasped) and cultural (in which archetypes function as “general” rules” regulating not the form but the direction of activity).

Conclusions. Ethno-psychology, beginning as a science that studies the ethnic features of the psyche of people, showed its rights to interpret such a phenomenon as “the national spirit”, that can be interpreted: first, as a special systematic formation, which reflects the mental similarity of individuals belonging to a particular ethnic group; second, as their self-awareness, a certain way of reflexion. In this context, the problem of “ethnos-morality” acquires a praxeological character as the acquisition of personality traits characteristic to a particular ethnic group and their influence on its life activity and behaviour, as well as the awareness of the ethnos of one’s own qualities and identification of oneself with a certain community. Such aspect helps to understand how a person acquires national traits and self-consciousness under the influence of various factors, how the mentality, its moral attitudes are formed. If we compare ethno-psychology and morality in terms of their meaning-forming functions, we can say that the first answers the question: “What is the basis of life of an ethnic group and how to preserve life?”. And, the second, deepening the semantic nuances, answers the question of why it should be saved and reproduced.

Key words: ethnopsychology, morality, mentality, soul of the people, archetype, cordocentrism, introvertism.

Вступ

Сьогоднішня антропологічна криза, ставлячи під загрозу буттєвість особи, спільноти та всього людства, все нагальніше вимагає актуалізації нових смислів людини, тих чинників, які б спроможні були забезпечити її «вбудованість» у соціальний світ, який, піддаючись різноманітним трансформаціям, усе більше виходить з-під її контролю і, «вислизаючи з рук», засвідчує необхідність у розкритті нових внутрішніх

параметрів самості людини відповідно до зміненої соціальної ситуації. Власне, ця проблема впирається у відкриття нових творчих потенцій людини, її універсальних та унікальних моральних можливостей, які, вирізняючись певною стійкістю, піддаються зміні, мінливості.

Деякі етноси відносно швидко і внутрішньо безболісно змінюють одні норми поведінки на інші; у деяких же на цьому ґрунті виникають особистісні трагедії.

Ця проблема важлива як з точки зору розуміння моральних особливостей людей, особливостей їх індивідуального розвитку, так і внутрішньоособистісних моральних конфліктів. Колись Іммануїл Кант (1965) вигукнув, що не перестає дивуватися двом речам – зорям на небі і моральності, моралі людства. Справді, моральні норми – це те, що активно регулює спілкування, соціальні відносини цілих етносів. Це те, без чого людство просто не змогло б існувати. Одні і ті ж соціетальні цінності і норми поведінки не просто отримують велике поширення в різних культурних середовищах. Вони вкорінюються в культурі народів і передаються від покоління до покоління. Міждержавні розходження в моральних орієнтаціях можуть не стільки відобразити відмінності, які глибоко осіли корінням у національні культурні традиції, скільки бути пов'язаними з особливостями законів і практики функціонування етнопсихологічних особливостей кожної країни. І отже, в різних суспільствах одні і ті ж установки в сфері моралі можуть бути і навіть мають бути поширені в різних варіаціях через відмінності в соціальних, економічних і політичних умовах. З іншого боку, ми є свідками прискорення глобалізації в сферах економіки, політики і культури. Глобалізація культури може значною мірою прискорити процес зменшення міжетнічних відмінностей у сфері моралі, оскільки веде до зміни інформаційних умов життєдіяльності кожного соціуму. Але ми маємо підкреслити, що культурна глобалізація не має на увазі обов'язкового одночасного і тотального зникнення відмінностей у моральних орієнтаціях представників різних народів. Взаємозв'язок етнопсихології та моралі відстежується у працях О. Губка, І. Данилюка, В. Летцева, Ю. Рождественського, В. Роменця, М. Чепи та ін. Однак значно менше робіт, присвячених їх взаємозв'язку в історичній генезі, де найбільш яскраво розкриваються їх сутнісні характеристики.

Мета дослідження – розкриття сутнісних особливостей взаємозв'язку етнопсихології та моралі як етнічно-моральної моделі формування окремої людини, так і певної спільноти, що передбачає послідовне вирішення таких задач: а) акцентувати увагу на різноманітних ракурсах взаємозв'язку зазначених феноменів; б) розкрити етнопсихологічні можливості моралі конкретного типу людини – українця. Тому й метою цієї статті є з'ясування етнопсихологічних аспектів дослідження феномена моралі.

1. Теоретичне обґрунтування проблеми

Перш за все звернемо увагу на визначення феноменів «етнопсихологія» та

«мораль», позаяк саме поняття, з одного боку, є засобом впорядкованого мислення, а з іншого – в ньому синтезується досвід, накопичений людством. Починаючи з ХХ століття термін «етнопсихологія» широко починає входити в науковий обіг. Щоправда, смислове наповнення цього терміна мало дві функціональні специфікації – як етнологічна, яку в наші дні найчастіше називають психологічною антропологією, і як психологічна, яка зазвичай ідентифікується як порівняльно-культурна (або крос-культурна) психологія. Як справедливо відзначала М. Мід, навіть вирішуючи одні й ті ж проблеми, культуроантропологи і психологи підходили до них з різними мірками і різними концептуальними схемами (Мід, 1988). Вважаємо, що для того щоб збагнути сутність саме етнопсихології, її зв'язку з мораллю, варто використати сучасні поняття *etic* і *emic*, що утворені американським дослідником лінгвістики К. Пайком за аналогією з фонетикою, яка акцентує увагу на універсальну специфікацію звуків, тобто вивчає звуки, які наявні в усіх мовах, і фонемікою, що вивчає унікальні звуки, що притаманні лише для однієї мови. Надалі *emic* стали співвідносити з певним культурно-специфічним підходом, який прагне зрозуміти унікальність явища, а *etic* – універсалістський підхід, у якому виокремлювався феномен спільності, універсальності. Ці терміни вживаються і для позначення двох підходів в етнопсихології, що по-різному вивчають психологічні змінні, зумовлені культурою (Данилюк, 2010).

Гадаємо, що саме особливості культурно-специфічного підходу безпосередньо пов'язані з таким феноменом, як ментальність, в якому віддзеркалюються самотність світоглядних, моральних складників, що виражають саме історичну індивідуальність народу, етносу чи нації. Власне, ментальність як унікальна характеристика людини та соціуму, з одного боку, виявляється в соціально-психологічній, морально-етичній царинах, які піддаються певній артикуляції й концептуалізації, а з іншого – вона глибоко закорінена у глибинних сферах підсвідомого у вигляді архетипів, які мають здатність до оприявлення в поведінці, мотивації та вчинках людей, надаючи унікальності як комунікативно-дискурсивним практикам, так і самопізнавальній рефлексії. У цьому контексті погоджуємося з В. Храмовою, яка зазначає: «Ментальність – це спільне «психологічне оснащення» представників певної культури, що дає змогу хаотичний потік різноманітних вражень інтегрувати свідомістю у певне світобачення. Воно й визначає,



врешті-решт, поведінку людини, соціальної групи, суспільства, внаслідок чого суб'єктивний «зріз» суспільної динаміки органічно включається до об'єктивного історичного процесу» (Храмова, 1992: 4). Дослідниця вважає ментальність тим спільним «психологічним оснащенням», завдяки якому уможливується як синтез різноманітних уявлень і закріплення їх у певне світосприйняття та світорозуміння, так і формування мотивації поведінки людини, певної спільноти, внаслідок чого інтерсуб'єктивність органічно влітається до об'єктивного історичного контексту. До речі, В. Храмова доходить висновку, що психоповедінкові архетипи започатковуються ще на початкових етапах формування етносу. Однак у процесі історичного розвитку вони піддаються певній модифікації; при цьому все-таки через зв'язок поколінь передається та успадковується певний психоповедінковий інваріант, що, постаючи ідентифікацією незмінності, усталеності на фоні процесу безперервних змін, закріплюється на спільній культурній, мовній і морально-етичній основі. Тому завдяки психоповедінковому інваріанту формується етнічна традиція як динамічна система накопичення, збереження, трансляції вироблених у межах певної спільноти морально-етичних регулятивів. Наявність їх дає можливість зберегти самототожність людини, народу на всіх історичних поворотах долі, відтворити її монолітний осередок і пронести через усі «малі Апокаліпсиси» історії етнічну самосвідомість, яка у разі всіх історичних перипетій слугувала ядром етносу. Цей інваріант і є тим чинником, завдяки якому «вималювалися» особливості національного характеру, укорінені на рівні найдавніших архетипів, які оприявнюються як «дух нації», «душа народу».

Передусім зазначимо, що ментальність не являє собою самодостатньої сутності, позаяк не існує поза суб'єктом. Ментальність постає у вигляді властивості соціального суб'єкта оприявнювати психічну, емоціональну та інтелектуальну своєрідність, неповторність, самобутність у всіх сферах суспільного життя і людської діяльності. «Менталітет як форма виявлення групової свідомості відіграє важливу роль у збереженні єдності та цілісності. З огляду на психологічні, історичні, географічні та культурні особливості менталітету можна знайти пояснення специфіки світосприйняття та поведінки народу» (Гресько, 2017).

Саме в працях К.-Г. Юнга можна віднайти методологічні орієнтири для осмислення надскладного феномена – людської психіки. У пошуках сутності людського буття

К.-Г. Юнг виявив найглибший – колективний, універсальний, деіндивідуалізований пласт психе як синоніма душі, яку в історії філософії та психології тлумачать як внутрішній світ людини, сформований умовами життя всіх попередніх поколінь, що передається в зародку кожному окремому їхньому нащадкові. На оцей зародковий стан успадкованого психе в майбутньому накладаються оціночні враження й установки, зумовлені особливостями життя індивідуума і такої спільноти. Важливо те, що вчений відстояв розуміння індивіда як активного і реального центру тієї сфери, з якою він пов'язаний, в якій живе і яку покидає з приходом смерті. Поряд з існуванням несвідомого в особистості К.-Г. Юнг визнає існування колективного несвідомого, до того ж властивого не лише певній спільноті, але притаманного кожній спільноті людства. Структурними елементами колективного несвідомого є архетипи, від яких і відштовхується розвиток кожної індивідуальної духовності. Дослідник наголошує, що успадкований фундамент людської психіки містить не «готові способи» сприйняття, а власне, «можливості» різних способів сприйняття. «Архетипи – це певна «готовність» знову і знову репродукувати ті ж самі або подібні міфологічні уявлення» (Юнг, 2007: 75). На його думку, принципово важливим є розуміння цієї різниці. Матеріал психіки (у цьому контексті – образи внутрішньої і зовнішньої реальності) являє собою сукупність елементів особливої «мозаїки», з якою «грається» індивідуальна свідомість. При цьому вона сама «не знає», чому складає саме так і саме таку картинку. Отже, у етнічних архетипах закріплюються архетипи певного етносу. Їхня конфігурація, з одного боку, детермінується природним середовищем, а з іншого – підтримується традицією як набором світоглядних і поведінкових ознак, які характеризуються спадкоємністю, усталеністю, адаптивною мобільністю, здатністю до розвитку і трансформації і т. ін.

Слово «ментальність» за своїм етимологічним походженням означає «склад душі», її психологічні інтенції, які часто-густо отождожуються з феноменом «внутрішньої» людини. У цьому контексті ментальність постає психічною презентацією людини, маніфестує її персональність, що в повсякденній мові передається словами «людська вдача», «людська натура» тощо. Однак такий контекст ментальності виражається через сукупність інтерсуб'єктивних атрибутів, котрі виокремлюють якусь людську спільноту із соціального або історичного контекстів. До таких інтерсуб'єктивних компонентів

ментальності відносять мораль і моральність, вірування і стереотипи мислення, чесноти й духовні цінності. Вони маніфестують себе через імперативи, приписи та норми поведінки, через побут і уклад життя, традиції, звичаї та обряди, через особливості соціальної організації тощо. Такий образ ментальності притаманний поняттю етносу. Якщо поняття душі фіксує зміст ментальності, повернутий у внутрішній світ соціальних суб'єктів, то поняття етносу відображає сублімацію змісту ментальності в міжособистісні категорії соціальності, в невід'ємні риси своєрідності людського буття.

Таким чином, розгляд ментальності в різних її аспектах переконує в тому, що це – цілісна система, яка передбачає характерний спосіб світосприйняття (емоційний, раціональний, трансцендентний тощо). Тому й в ментальності фіксується спосіб презентації світосприйняття та світорозуміння, підґрунтям якого є глибинні архетипічні пласти, в яких закарбоване психічне багатство історичного минулого етносу, на яке накладаються характер особистості, оціночні враження й настанови, зумовлені особливостями життя індивідів і такої спільноти. Власне на цій основі фундується менталітет кожного представника такої спільноти, який, «пройшовши» шлях накопичення, збереження, трансляції, виявляється у звичаях, традиціях, стереотипах поведінки, повсякденному бутті тощо. Однак сам механізм їх прояву залежить від моральнісних настанов, які притаманні особистості.

2. Методологія та методи

Методологія дослідження ґрунтується на використанні культуролого-генетичного, структурно-системного, історико-порівняльного методів для виявлення сутнісних характеристик взаємозв'язку етнопсихології та моралі як специфічних складників як особистості, так і певної спільноти.

3. Результати та дискусії

Чи є мораль універсальною або це лише набір культурно зумовлених норм та правил? Можемо виділити два підходи до феномена моралі: універсалістський – його представники стверджують, що існує єдиний моральний закон для всіх культур та розвиток моралі повторюється у всіх культурах; релятивістський – його представники визнають можливість універсальної моралі, однак не обмежують сферу моралі лише ним, вони зазначають культурну зумовленість моральних переконань (Guerra, Giner-Sorolla, 2010).

Однак В. Турбан слушно зазначає, що «хоч як би ми визначали мораль, її, по-перше, ніяким чином не можна уявити

без відповідної моральної свідомості... По-друге, мораль як така – це в будь-якому разі характеристика певних людських учинків, поведінки, людської активності загалом... І по-третє, мораль, безперечно, виникає й існує лише в контексті тих чи інших людських стосунків. Це можуть бути не тільки стосунки між людьми (хоча такий клас відносин – це, можна сказати, природний домен моральності як такої), а й відносини людини з природою, ставлення до культури та її цінностей тощо» (Турбан, 2014: 13–14). Отже, етнопсихологічні характеристики найбільш дотичні до моралі в контексті ментальних настанов, які й корелюються, модифікуються і водночас залишаються тим унікальним та специфічним конструктом, на якому «вимальовується» психологічна картина особистості, нації тощо. Не можемо не погодитись із С. Брінкманом, що «психологія без моральних норм вироджується у психофізіологію, чи можливо, у нейронауку <...> людина не просто фізіологічний об'єкт, адже, щоб зрозуміти вчинки та страждання людей, ми повинні припускати існування моральних норм» (Brinkmann, 2016: 379).

Загалом, мораль завжди пов'язана з етнічним ґрунтом. Ж. Вальсінер (2014) зазначав, що мораль пронизує всю психологію, однак етнопсихологію значно більше, ніж інші школи в межах дисципліни. Вона ніби вплетена в структуру етнічної ментальності, починаючи від родів та племен і закінчуючи нацією. Вона мала причетність до виникнення і становлення цих спільнот, переходу їх від одного історичного типу до іншого, розвитку етнічних процесів і міжетнічних відносин. Завдяки багатогранності та багатоманітності зв'язків моралі з етносом вона, залежно від конкретних умов та обставин, може виконувати щодо нього як інтегративну, так і дезінтегративну функції, сприяти внутрішній стабільності етносу. Принаймні у світлі історичної ретроспективи народотворення доводиться констатувати, що мораль, безсумнівно, й особливо під час етогенезу сприяла формуванню етнопсихології народів. Ще Д. Юм у праці «Про національні характери» виокремлює два чинники, які впливають на формування національного характеру. «Під моральними причинами я розумію всі обставини, які здатні впливати на розум як мотиви або підстави і які роблять певний комплекс звичаїв звичним для нас. До таких належать форма правління, соціальні перевороти, достаток або нужда, в яких живе населення, положення нації щодо своїх сусідів і тому подібні обставини. Під фізичними причинами я розумію ті якості повітря



і клімату, які, мабуть, поступово і непомітно впливають на характер, змінюючи тонус і статуру і надаючи людям певний темперамент, який хоча і можна іноді подолати за допомогою роздумів і розуму, але який все ж буде переважати у більшій частині людей і впливати на їхні звичаї» (Юм, 2013). Отже, Д. Юм зробив висновок про взаємовплив моральних чинників та навколишнього середовища на формування специфіки національного характеру людей.

Тому й засновники етнопсихології – німецькі мислителі М. Лацарус та Г. Штейнталь – акцентували увагу на вивченні законів душевного життя як окремих індивідів, так й цілих спільнот, зокрема, народів. Вирізняючись однаковим народним духом, зокрема самосвідомістю, етнічною ідентичністю, той чи інший народ чи індивід закріплювали їх у мові, звичаях, традиціях, вдачі, вчинках тощо. У статті «Думки про народну психологію» вони пишуть, що у кожного народу є «свій особливий склад думок і почуттів, своя духовна фізіономія, звана «народністю». У зв'язку з цим «завдання народної психології» полягає в тому, щоб «пізнати дух народу, як пізнала індивідуальна психологія окремих людей», а також «відкрити закони людського духу». Будь-яка людина, відзначали вони, відчуває вплив суспільства, в якому вона живе, і в зв'язку з цим відчуває вплив «досвіду минулих століть і тисячоліть», і «цілком залежить від них у своїх думках, почуттях і волі» (Гильтебрандт, 1895).

Отже, цей невеликий історичний екскурс засвідчує зв'язок етнопсихологічних характеристик та моралі. Хоча дослідники виокремлювали різні чинники впливу на цей зв'язок, однак безперечним залишається той факт, що дух народу, його душа «вимальовують» етнопсихологічний фон, який укорінений у певних моральних настановах.

Джоан Міллер, Намрата Гоял та Метью Віс (2017), досліджуючи індіанців та американців, доходять висновку про існування у різноманітних етносів культурних відмінностей у ставленні до моралі. Однак більшість дослідників, які вивчали доміанти, які впливали на етнопсихологічні характеристики моралі українців, відзначають, що саме такими є «селянськість» (як психологічна категорія) та чуттєвість (емоційність), що тісно пов'язана з духовністю, релігійністю. В. Ярема перший намагався подати структуру української духовності, а центральним її складником вважав інтровертизм. Протиставляючи інтровертивність екстравертивності, В. Ярема підкреслює, що інтровертивні люди чи народи – це

передусім творці культури у протиставленні до екстравертивних творців цивілізації. Типовий представник українського інтровертизму й духовності – Г. Сковорода. «В ньому відбивається в найголовніших рисах і сам український народ, бо й він, як і Г. Сковорода, прив'язаний у своїй покорі до життєвих злиднів та своєї ролі нижчого в театрі життя, відданий більше внутрішнім переживанням, ніж діяльності назовні, з думкою, спрямованою на ідеал моральної краси й щастя у світі вічності; естет і співак у своїх терпіннях, і при цьому строгий суддя, непримиренний ворог і вічний революціонер проти сил лихої зовнішньої дійсності. Таким Сковородою був український народ довгі віки» (Ярема, 1938: 44).

У працях Г. Сковороди провідне місце посідає феномен серця, до якого він звертається завжди, коли намагається увиразнити те, що притаманне виключно людині. Він говорить про серце як живу сутність; воно вмирає й народжується, постійно змінюється в устремлінні до Бога, воно є тим конструктом, завдяки якому продукується моральність, людяність. Філософ зазначає, що якщо душа позбавлена відчуження Бога, вона перетворюється на опудало. «Господь наш є всередині нас, у серці нашому» (Сковорода, 1994а: 363). Серце Г. Сковорода називає «вогнистим», «цілісним», «боже-ственною іскрою». «О, серце, бездно всіх вод та небес ширина!... Яка ти глибока! Усе охоплюєш і складаєш, а тебе ніщо не вміщує», – із натхненням проголошує Г. Сковорода (Сковорода, 1994b: 163).

Утім, під час аналізу концепту «серце» у філософії Г. Сковороди стає зрозумілою недостатність його пояснення виключно через посилення на саме серце. Філософ виходить за межі серця як такого, звертаючи увагу на принципи взаємодії серця із «серцем» Бога та серцями інших людей в інтерперсональному просторі існування. Отже, людина, здійснюючи прорив за власні межі, долаючи свою граничність, долучається до божественної істини, стає спроможною до «симфонічного» спілкування з серцями інших людей. Г. Сковорода надає серцю функціональних характеристик: саме серце центрує людину, окультурює її почуття, уможливорює пошуки життєвої Правди. Тому цілком зрозуміло, чому емоційно-чуттєва сфера поєднується із філософією серця, із кордоцентризмом як сердечним світосприйняттям, у якому домінуючу мотиваційну роль відіграє не розумово-раціональна компонента, а емоційно-чуттєва сила людського серця, яка проявляється як почуття. Д. Чижевський зазначав: «Серце»... є для Сковороди позасвідоме

(швидше «над-свідоме» ніж «під-свідоме»). І цікаво те, що, продовжуючи платонівську та християнську традицію і наближаючись до декого з мисленників пізнішої романтики, Сковорода малює це позасвідоме не як нижче порівняно до свідомого психічного життя, а як вище і глибше, не як джерело порушень і збочень у «нормальному» ході психічних переживань, джерело, так би мовити, «темних» сил, а як осередок усього доброго та світлого, не як сліпу силу, а скоріше як провидчу та пророчу» (Чижевський, 1992: 68–69). Серце приховує у собі досвід, який радше є ірраціональним, аніж раціональним. Тому й не дивно, що саме воно є витоковим джерелом душевного життя. Глибинні таїни серця – це душа людини. Тому й серце є основою локалізації релігійності, витоковим джерелом релігійних почуттів. Посилаючись на авторитет Біблії, П. Юркевич утврджує такі вузлові лінії кордоцентризму: «Серце є хранитель і носій усіх тілесних сил людини» (Юркевич, 1993: 73); «Серце є осереддя душевного і духовного життя людини» (Юркевич, 1993: 74); «Серце є вмістилищем всіх пізнавальних дій душі» (Юркевич, 1993: 74); «Серце породжує слово («позаяк слово є явлення або вираження думки, то й воно виходить із серця» (Юркевич, 1993: 75); «Серце є осереддя багатоманітних душевних почувань, хвилювань і пристрастей» (Юркевич, 1993: 76); «Серце є осереддя моральнісного життя людини» (Юркевич, 1993: 76). Тому

кордоцентризм конструє та продукує як процес мислення, так і духовність і моральність, які формують, динамізують етнопсихологічне тло української душі.

Висновки

Таким чином, етнопсихологія, започаткувавшись як наука, що вивчає етнічні особливості психіки людей, засвідчила свої права на інтерпретацію такого феномена, як «народний дух», що витлумачувався, по-перше, як особливе системне утворення, в якому відображається психічна схожість індивідів, що належать до певного етносу; по-друге, як їх самосвідомість, певний спосіб рефлексування. У цьому контексті проблема «етнос-мораль» набуває праксеологічного характеру як набуття особистістю рис, характерних для певного етносу, та їх впливу на її життєдіяльність і поведінку, так і усвідомлення етносом власних якостей та ідентифікація себе з певною спільнотою. Саме цей аспект допомагає зрозуміти, як людина набуває національних рис і самосвідомості під впливом різноманітних чинників, яким чином формується ментальність, її моральні настанови. Якщо зіставляти між собою етнопсихологію та мораль з точки зору їх смислоутворюючої функції, то можна сказати, що перша відповідає на запитання: «Що є основою життя того чи іншого етносу і як зберегти життя?». А друга, поглиблюючи смислові нюанси, відповідає на запитання про те, навіщо його зберігати й відтворювати.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Гильтебрандт П.А. Штейнталь и Лацарус : Мысли о народной психологии / пер. П.А. Гильтебрандта. Воронеж : тип. В. Гольдштейна, 1865. 41 с.
2. Гресько В.В. Менталітет як основний психологічний чинник збереження та розвитку українського суспільства. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія: Психологічні науки*. Херсон, 2017. Т. 1. Вип. 1. С. 44–48.
3. Данилюк І.В. Етнічна психологія як галузь наукового знання: історико-теоретичний вимір : монографія. Київ : САММІТ-КНИГА, 2010. 432 с.
4. Кант И. Метафизика нравов. Сочинения в 6 т. / ред. В.Ф. Асмус, А.В. Гулыга, Т.И. Ойзерман. Т. 4. Ч. 2. Москва : Мысль, 1965. С. 107–438.
5. Мид М. Культура и мир детства. Москва : Наука, 1988. 429 с.
6. Сковорода Г. Кільце. Дружня розмова про душевний мир. Твори: у 2 т. Т. 1. Київ : АТ «Обереги», 1994. С. 360–412.
7. Сковорода Г. Наркіс. Розмова про те: пізнай себе. Твори: у 2 т. Т. 1. Київ : АТ «Обереги», 1994. С. 150–195.
8. Турбан В.В. Проблема онтогенезу моралі та моральності в українській і світовій психології. Становлення психологічної думки в Україні: провідні ідеї та історія розвитку : колективна монографія / В.В. Турбан, Л.З. Сердюк, Ю.Т. Рождественський та ін. ; за ред. В.В. Турбан. Київ–Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2014. С. 9–31.
9. Храмова В. До проблеми української ментальності. *Українська душа*. Київ : Фенікс, 1992. С. 3–35.
10. Чижевський Дм. Нариси з історії філософії на Україні. URL: <http://litopys.org.ua/chyph/chyph.htm> (дата звернення: 10.01.2020).
11. Юм Д. О национальных характерах. URL: http://national-mentalities.ru/history/istoriya/yum_d_o_nacionalnyh_harakterah1/ (дата звернення: 10.01.2020).
12. Юнг К.-Г. Личное и сверхличное, или коллективное бессознательное URL: <https://www.psychology-online.net/articles/doc-852.html> (дата звернення: 10.01.2020).
13. Юркевич П.Д. Серце і його значення в духовному житті людини, згідно з вченням слова Божого. Вибране. Київ : Абрис, 1993. С. 73–115.
14. Ярема В. Українська духовність в її культурно-духовних виявах. *Зб. Першого Українського Педагогічного Конгресу*. Львів, 1938. С. 16–88.



15. Brinkmann S. Cultural psychology and its values. *Culture & Psychology*. 2016. No. 22(3). Pp. 376–386.
16. Guerra V.M., Giner-Sorolla R. The Community, Autonomy, and Divinity Scale (CADS): A new tool for the cross-cultural study of morality. *Journal of Cross-Cultural Psychology*. 2010. No. 41 (1). P. 35–50.
17. Miller J.G., Goyal N., Wice M. A cultural psychology of agency: Morality, motivation, and reciprocity. *Perspectives on Psychological Science*. 2017. № 12(5). Pp. 867–875.
18. Valsiner J. An invitation to cultural psychology. London : Sage, 2014. 304 p.

REFERENCES:

1. Gil'tebrandt, P.A. (1865). *Shtejntal' i Lacarus : Mysli o narodnoj psihologii. [Steinthal & Lazarus: Thoughts on national psychology]*. Voronezh : tip. V. Gol'dshtejna. 41 p. [in Russian].
2. Gresko, V.V. (2017). Mentalitet yak osnovnyi psykholohichniy chynnyk zberezhennia ta rozvytku ukrainskoho suspilstva. [Mentality as the main psychological factor of preservation and development of Ukrainian society]. *Naukovyi visnyk Khersonskoho derzhavnogo universytetu. Seriya: Psykholohichni nauky – Scientific Bulletin of Kherson State University. Series Psychological Science*, Vol. 1. Issue 1. 44–48 [in Ukrainian].
3. Danyliuk, I.V. (2010). *Etnichna psykholohiia yak haluz naukovooho znannia: istoryko-teoretychnyi vymir : monohrafiia. [Ethnic psychology as a branch of scientific knowledge: historical and theoretical dimension: a monograph]*. Kyiv : SAMMIT-KNYHA [in Ukrainian].
4. Kant, I. (1965). *Metafizika нравов. [The Metaphysics of Morals]*. In V.F. Asmus, A.V. Gulyga, T.I. Ojzerman (Eds.) *Sochinenija v 6 t. [Works in 6 Vol.]*. Vol. 4. Part. 2. Moscow: Mysl'. 107–438 [in Russian].
5. Mead M. (1988). *Kul'tura i mir detstva. [Culture and the world of childhood]*. Moscow: Nauka [in Russian].
6. Skovoroda, H. (1994a). *Kiltse. Druzhnia rozmova pro dushevnyi myr. [Ring. Friendly conversation about peace of mind]*. *Tvory: U 2 t. [Works in 2 Vol.]* Vol. 1. Kyiv : AT "Oberehy". 360–412 [in Ukrainian].
7. Skovoroda, H. (1994b). *Narkis. Rozmova pro te: piznai sebe. [Narcissus. Talk about knowing yourself]*. *Tvory: U 2 t. [Works in 2 Vol.]*. Vol. 1. Kyiv : AT "Oberehy". 150–195 [in Ukrainian].
8. Turban, V.V. (2014). Problema ontogenezu morali ta moralnosti v ukrainskii i svitovii psykholohii. [The problem of ontogeny of morality and morality in Ukrainian and world psychology]. In V.V. Turban (Ed.) *Stanovlennia psykholohichnoi dumky v Ukraini: providni idei ta istoriia rozvytku : kolektyvna monohrafiia [The formation of psychological thought in Ukraine: leading ideas and history of development: a collective monograph]*. Kyiv–Kropyvnytskyi: Imeks-LTD. 9–31 [in Ukrainian].
9. Khramova, V. (1992). Do problemy ukrainskoi mentalnosti. [To the problem of Ukrainian mentality]. *Ukrainska dusha [Ukrainian soul]*. Kyiv: Feniks. 3–35 [in Ukrainian].
10. Chyzhevskiy, Dm. (1992). *Narysy z istorii filosofii na Ukraini. [Essays on the History of Philosophy in Ukraine]*. Retrieved from: <http://litopys.org.ua/chyph/chyph.htm> [in Ukrainian].
11. Hume, D. (2013). *O nacional'nyh harakterah. [On national characters]*. Retrieved from: http://national-mentalities.ru/history/istoriya/yum_d_o_nacionalnyh_harakterah1/ [in Russian].
12. Jung, C.G. (2007). *Lichnoe i sverhlichnoe, ili kollektivnoe bessoznatel'noe [The Personal Unconscious & the Super-Personal or Collective Unconscious]*. Retrieved from: <https://www.psychology-online.net/articles/doc-852.html> [in Russian].
13. Yurkevich, P.D. (1993). Sertse i yoho znachennia v dukhovnomu zhytti liudyny, zghidno vchennia slova Bozhoho. [Heart and its significance in the spiritual life of man, according to the teaching of the word of God]. In P.D. Yurkevych. *Vybrane [Chosen Works]*. Kyiv: Abrys. 73–115 [in Ukrainian].
14. Yarema, V. (1938). *Ukrainska dukhovnist v yii kulturno-dukhovnykh vyjavakh. [Ukrainian spirituality in its cultural and spiritual manifestations] Zb. Pershoho Ukrainskoho Pedagogichnogo Konhresu. [Materials of the First Ukrainian Pedagogical Congress]*. Lviv. 16–88 [in Ukrainian].
15. Brinkmann, S. (2016). Cultural psychology and its values. *Culture & Psychology*, 22(3), 376–386.
16. Guerra, Valeschka Martins and Giner-Sorolla, Roger (2010). The Community, Autonomy, and Divinity Scale (CADS): A new tool for the cross-cultural study of morality. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 41 (1). Pp. 35–50.
17. Miller, J.G., Goyal, N., & Wice, M. (2017). A cultural psychology of agency: Morality, motivation, and reciprocity. *Perspectives on Psychological Science*, 12(5), 867–875.
18. Valsiner, J. (2014). An invitation to cultural psychology. London, England: Sage.

Стаття надійшла до редакції 04.03.2020.

The article was received 04 March 2020.

УДК 159.9

DOI <https://doi.org/10.32999/ksu2312-3206/2020-2-9>

ДЕТЕРМИНАЦИЯ ДЕПРОФЕСИОНАЛИЗАЦИИ У ЖЕНЩИН И МУЖЧИН В УСЛОВИЯХ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Ракицкая Анна Викторовна,
кандидат психологических наук,
декан факультета психологии

Гродненский государственный университет имени Янки Купалы

rakickaya_av@grsu.by

<https://orcid.org/0000-0001-5670-4988>

Цель. Целью исследования является выявление особенностей детерминации редукции профессиональных достижений у педагогов.

Методы. Для диагностики степени выраженности редукции профессиональных достижений использован опросник на выгорание МВІ К. Маслач и С. Джексон, адаптированный Н. Водопьяновой. При помощи опросника измерения агрессивных и враждебных реакций А. Басса и А. Дарки в адаптации О. Осницкого измерялись следующие параметры: физическая агрессия, вербальная агрессия, косвенная агрессия, враждебность, общая агрессивность, направленность агрессии, агрессивная мотивация. Для оценки ситуативной агрессии использовали шкалу реактивной и проактивной агрессии Э. Роланда и Т. Идсе, адаптированную И. Фурмановым.

Результаты. Прогностическими показателями редукции профессиональных достижений у педагогов являются, вне зависимости от пола, высокая враждебность, высокий уровень агрессивной мотивации, косвенной агрессии, проактивной агрессии, связанной с проявлением власти, а также низкая общая агрессивность, низкая вербальная агрессия. Наряду с этим прогностическими показателями редукции профессиональных достижений у женщин выступают высокий уровень враждебности и косвенной агрессии, а также низкий уровень вербальной агрессии. Редукция профессиональных достижений свойственна мужчинам, отличающимся высокой агрессивной мотивацией и низкой вербальной агрессией.

Выводы. На основании полученных результатов можно сделать следующие выводы. Женщины, испытывающие зависть, считающие, что администрация, коллеги и ученики несправедливо относятся к ним, обманывают их, смеются над ними, при этом не склонные к проявлению агрессии в открытой вербальной форме, а проявляющие свои агрессивные реакции окольными путями, в меньшей степени стремятся к планированию своей профессиональной траектории движения. Собственные профессиональные достижения утрачивают для них свою ценность. Меняется их отношение к профессии учителя в сторону полной потери интереса. Мужчины, стремящиеся обосновать себе и другим необходимость агрессивного реагирования в различных педагогически сложных ситуациях, склонные к оправданию собственных агрессивных действий, но не выражающие агрессию словесно, характеризуются проявлениями редукции профессиональных достижений.

Ключевые слова: эмоциональное выгорание, редукция профессиональных достижений, агрессия, враждебность.

ДЕТЕРМІНАЦІЯ ДЕПРОФЕСІОНАЛІЗАЦІЇ У ЧОЛОВІКІВ ТА ЖІНОК В УМОВАХ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Ракицька Анна Вікторівна,
кандидат психологічних наук,
декан факультету психології

Гродненський державний університет імені Янки Купали

rakickaya_av@grsu.by

<https://orcid.org/0000-0001-5670-4988>

Мета. Метою дослідження є з'ясування особливостей детермінації редукції професійних досягнень у педагогів.

Методи. Для діагностики редукції професійних досягнень застосовано опитувальник для виявлення вигорання К. Маслач і С. Джексон, адаптований Е. Водоп'яною. За допомогою опитувальника вимірювання агресивних і ворожих реакцій А. Басса й А. Даркі в адаптації О. Осницького вивчено такі параметри, як: фізична агресія, вербальна агресія, непрямая агресія, ворожість, загальна агресивність, спрямованість агресії, агресивна мотивація. Для оцінювання ситуативної тривожності застосовано шкалу реактивної та проактивної агресії Е. Роланда і Т. Ідсе, адаптовану І. Фурмановим.



Результати. Прогностичними показниками редкції професійних досягнень у педагогів є, незалежно від статі, високий рівень ворожості, агресивної мотивації, непрямой агресії, проактивної агресії, що пов'язана із проявами влади, а також низька загальна агресивність, низька вербальна агресія. Крім цього, прогностичними показниками редукції професійних досягнень у жінок є високий рівень ворожості та непрямой агресії, а також низький рівень вербальної агресії. Редукція професійних досягнень притаманна чоловікам, які відрізняються високою агресивною мотивацією та низькою вербальною агресією.

Висновки. Жінки, які відчують заздрість, які вважають, що адміністрація, колеги й учні ставляться до них несправедливо, обманюють їх, але водночас вони не схильні до прояву агресії у відкритій вербальній формі, проявляють свої агресивні реакції непрямими шляхами, найменшою мірою прагнуть до планування своєї професійної траєкторії руху. Власні професійні досягнення втрачають для них свою цінність. Змінюється ставлення до професії вчителя аж до повної втрати інтересу. Чоловіки, які намагаються обґрунтувати для себе і для інших необхідність агресивного реагування в різних педагогічно складних ситуаціях, які схильні до виправдання власних агресивних дій, але не виражають агресію вербально, характеризуються проявом редукції професійних досягнень.

Ключові слова: емоційне вигорання, редукція професійних досягнень, агресія, ворожість.

DETERMINATION DEPROFESSIONALIZATION WOMEN AND MEN IN THE CONDITION PEDAGOGICAL ACTIVITY

Rakytkaia Anna Vyktorovna,

Candidate of Psychological Sciences,

Dean of the Faculty Psychology

Yanka Kupala State University of Grodno

rakickaya_av@grsu.by

<https://orcid.org/0000-0001-5670-4988>

Purpose. The aim of the study was to identify the features the determination reduction professional achievements among teachers.

Methods. To diagnose the severity the reduction professional achievements, the MBI burnout questionnaire was used by K. Maslach and S. Jackson, adapted by N. Vodopyanova. Using a questionnaire for measuring aggressive and hostile reactions A. Bass and A. Darki in adaptation, O. Osnitsky measured the following parameters: physical aggression, verbal aggression, indirect aggression, hostility, general aggressiveness, orientation aggression, aggressive motivation. To assess situational aggression, a scale of reactive and proactive aggression was used by E. Roland and T. Idese, adapted by I. Furmanov.

Results. The prognostic indicators the reduction professional achievements among teachers are, regardless gender, high hostility, a high level aggressive motivation, indirect aggression, proactive aggression associated with the manifestation power, as well as low general aggressiveness, low verbal aggression. Along with this, the high level hostility and indirect aggression, as well as the low level verbal aggression, are prognostic indicators the reduction professional achievements in women. The reduction professional achievements is characteristic men, characterized by high aggressive motivation and low verbal aggression.

Conclusions. Based on the results obtained, the following conclusions can be drawn. Women with envy, who believe that the administration, colleagues and students are unfair to them, deceive them, laugh at them, while not prone to aggression in an open verbal form, but who show their aggressive reactions in a roundabout way, tend to a lesser extent planning your professional trajectory. Own professional achievements lose their value for them. Their attitude towards the teaching profession is changing towards a complete loss interest. Men who seek to justify themselves and others the need for an aggressive response in various pedagogically difficult situations, prone to justify their own aggressive actions, but not verbally expressing aggression, are characterized by manifestations of a reduction in professional achievements.

Key words: emotional burnout, reduction professional achievements, aggression, hostility.

Введение

Профессиональная деятельность педагога характеризуется высоким уровнем эмоционального напряжения, возникающего вследствие достаточно частого пребывания учителя в педагогически сложных ситуациях. На рабочем месте педагог ежедневно сталкивается с несоблюдением учениками установленных правил поведения в школе и в классе, игнорированием требований учителя, отсутствием осознанного

отношения к учебной деятельности, агрессивным поведением, враждебностью, пассивностью учеников, конфликтами между учащимися. Отказ учеников от ответа, низкие баллы по преподаваемому предмету, отсутствие дневников, демонстративное поведение учеников, попытки учеников списать решение учебного задания, недостаточные ответы, разговоры на уроке – все эти, казалось бы, незначительные события провоцируют появление различных

агрессивных реакций у педагога. Кроме того, учитель включён во взаимодействие с коллегами и администрацией, которое сопровождается порой несогласием и непримиримостью в отношении достижения общих производственных задач, конфликтностью, проявлением неуважения. Взаимодействие с родителями учащихся также сопряжено с различного рода трудностями. При этом важно указать, что проблемы педагога, к сожалению, зачастую остаются проблемами самого педагога. Педагог остаётся наедине с ними: быть покинутым, не найти поддержки, оказаться непрофессионалом, страх перед контролем, большое количество времени, проводимого на работе (Бутова, Бычкова, Лыткина, 2019). Все эти обстоятельства и атрибуты педагогической деятельности являются стимулами для возникновения у учителя агрессии. В частности, исследователи отмечают речевую агрессию педагогов. Она нарушает гармонию речевого общения в ученическом коллективе, служит деструктивной речевой моделью для подражания учащихся, негативно сказывается на их эмоционально-психологическом состоянии, способствуя невротизации, размывает этические границы в коммуникации (Сысоева, 2018). Вместе с тем, в связи с предъявляемыми к педагогу профессионально-этическими требованиями, учитель не может выразить агрессию открытым путём, что приводит к накоплению невыраженной агрессии, на подавление и сдерживание которой тратятся физические и психические силы (Маршалкин, Труфанова, Хлыстова, 2019). При этом установлено, что имеют место гендерные особенности нахождения в сложных психоэмоциональных условиях у педагогов-женщин и у педагогов-мужчин. Так, представители мужского пола достоверно чаще переживают стрессовые состояния, чем педагоги-женщины (Белов, 2018).

1. Теоретическое обоснование проблемы

Согласно аффективно-динамической модели, для человека, попавшего в ситуацию депривации или фрустрации, характерно нарастание напряжённости, что приводит как к возрастанию активности, увеличению интенсивности внешних реакций с целью удовлетворения потребностей, так и к усилению внутренней активности, а именно к использованию механизмов психологической защиты для уменьшения напряжения. И то, и другое может стимулироваться определёнными эмоциями, сопровождающими либо реализацию потребности, либо её сдерживание (Фур-

манов, 2014). В связи с вышесказанным мы предполагаем, что педагог, попадая в эмоционально сложную ситуацию, испытывает агрессию, гнев, но адекватно не выражает их в связи с влиянием социальных и профессиональных факторов, что приводит либо к подавлению и сдерживанию агрессии, возникновению враждебности, либо к открытым агрессивным действиям. По нашему мнению, это создаёт условия для деструктивных физических и психических последствий для эмоционального состояния педагога, в частности, для проявления синдрома эмоционального выгорания.

Под синдромом эмоционального выгорания мы, вслед за К. Маслач, С. Джексоном, понимаем синдром эмоционального истощения, деперсонализации и уменьшения профессиональных достижений, возникающий у индивидов, работающих с людьми. Под эмоциональным истощением понимается чувство эмоциональной опустошенности и усталости, вызванное собственной работой. Деперсонализация предполагает циничное отношение к труду и объектам своего труда. Под редукцией профессиональных достижений понимается возникновение у работников чувства некомпетентности в своей профессиональной сфере, осознание неуспеха в ней (Маслач, Джексон, 1976). Изучению синдрома эмоционального выгорания посвящены работы как зарубежных, так и отечественных ученых. Необходимо отметить, что в последние десятилетия основные усилия исследователей были направлены на выявление факторов, вызывающих выгорание, а также на определение прогностических показателей синдрома эмоционального выгорания. Однако нами не обнаружены исследования, рассматривающие различные характеристики личностной и ситуативной агрессии как прогностические показатели синдрома эмоционального выгорания и его компонентов, в частности, редукции профессиональных достижений у педагогов, что указывает на безусловную новизну предпринятого исследования. При этом необходимо отметить, что данная составляющая синдрома эмоционального выгорания наносит непоправимый общественный и социальный ущерб. Профессиональная природа и характер выгорания отмечают рядом исследователей, что находит своё отражение в опроснике на определение выгорания, разработанном К. Маслач и С. Джексоном, имеющем в настоящее время ряд модификаций.

Редукция профессиональных достижений педагога характеризуется наличием



тенденции оценивать свою собственную работу с учащимися, коллегами, администрацией учреждения образования негативно, т.е. считать, что цели не достигнуты, что сопровождается чувством неудовлетворённости и низкой профессиональной самооценкой. В межличностных контактах профессионалу, характеризующемуся наличием высокого уровня редукции профессиональных достижений, становится трудно находить правильное решение в конфликтных ситуациях, возникающих при общении с коллегами. Такие педагоги начинают испытывать нервозность, проявляют раздражительность, что отражается на их стиле профессиональной деятельности. Им нелегко создать и поддерживать атмосферу доброжелательности и сотрудничества в коллективе. Во время работы они испытывают подавленность и апатию, их профессиональная деятельность не вызывает у них радости и рабочего продуктивного оживления. Всё труднее становится справляться с эмоциональными проблемами. Редукция профессиональных достижений сопровождается возникновением таких состояний, которые находят отражение в следующих высказываниях: «Я не понимаю, что чувствуют мои подчиненные и коллеги и мне трудно учитывать это в интересах дела», «Я не уверен, что моя работа нужна людям». Потеря веры в собственную профессиональную эффективность приводит к тому, что человек начинает искать другие сферы профессиональной деятельности, где он мог бы чувствовать себя намного комфортнее. Педагог, характеризующийся наличием высокого уровня редукции профессиональных достижений, перестает строить планы на будущее, так как не верит в их осуществление. Перечисленные проявления выгорания начинают проявляться и на уровне ценностно-смысловой сферы. Педагог не только теряет смысл своей работы, ранее для него актуальный, но и начинает себя, свою профессиональную и личностную ценность, свою жизнь обесценивать.

С нашей точки зрения, одним из факторов, обуславливающих проявление редукции профессиональных достижений у педагогов, является агрессия. Различные виды агрессии, личностной и ситуативной, могут обуславливать в различной степени проявления редукции профессиональных достижений по отношению к своей профессиональной деятельности.

2. Методология и методы

Целью нашего исследования явилось выявление особенностей детерминации редукции профессиональных достиже-

ний у педагогов. Степень выраженности редукции профессиональных достижений (далее – РПД) диагностировалась при помощи опросника на выгорание МВІ К. Маслач и С. Джексона, адаптированного Н. Водопьяновой. При помощи опросника измерения агрессивных и враждебных реакций А. Басса и А. Дарки измерялись следующие параметры: физическая агрессия (далее – ФА), вербальная агрессия (далее – ВА), косвенная агрессия (далее – КА), враждебность (далее – ВРЖД), общая агрессивность (далее – ОА), направленность агрессии (далее – НПРА), агрессивная мотивация (далее – АМ) (Buss, Durkee, 1957). Для оценки ситуативной агрессии использовали шкалу реактивной и проактивной агрессии Э. Роланда и Т. Идсье, позволяющую измерить такие параметры, как реактивная агрессия (далее – РА), проактивная агрессия, связанная с проявлением власти (далее – ПАВ), проактивная агрессия, связанная с аффилиацией (далее – ПАА) (Roland, Idsoe, 2001). В исследовании приняли участие 448 педагогов с высшим образованием, проходящих курсы повышения квалификации на базе Гродненского государственного университета имени Янки Купалы (далее – ГрИРО), г. Гродно. Из них 336 женщин и 102 мужчин. Педагогический стаж работы учителей составил от 1 года до 38 лет.

3. Результаты и дискуссии

Взаимосвязь и влияние различных видов агрессии на редукцию профессиональных достижений. На первом этапе эмпирического исследования нами были выявлены особенности взаимосвязи и влияния различных видов агрессии на показатели эмоционального истощения у педагогов вне и в зависимости от гендерной принадлежности.

В результате корреляционного анализа нами установлены статистически значимые отрицательные связи между показателями редукции профессиональных достижений и враждебности у педагогов ($r = -0,25$; $p \leq 0,001$), направленности агрессии ($r = -0,18$; $p \leq 0,001$) и агрессивной мотивации ($r = -0,16$; $p \leq 0,01$). На редукцию профессиональных достижений у педагогов оказывает влияние уровень враждебности ($F = 13,107$; $p \leq 0,001$), что, с учётом обратного характера шкалы «Редукция профессиональных достижений», позволяет утверждать, что чем выше враждебность у педагогов, тем выше у них проявления редукции профессиональных достижений. Иными словами, чем в большей степени педагоги испытывают зависть и ненависть к окружающим, обусловленные чувством

горечи, гнева на весь мир за действительные или мнимые страдания, проявляют подозрительность по отношению к людям, тем в большей степени у них разрушается высокоценностное отношение к педагогической деятельности.

Редукция профессиональных достижений у педагогов связана с косвенной ($r = -0,19$; $p \leq 0,001$) и физической ($r = -0,1$; $p \leq 0,05$) агрессией. На проявления редукции профессиональных достижений влияет уровень вербальной агрессии ($F = 7,073$; $p \leq 0,01$). Чем в большей степени педагог характеризуется склонностью к выражению чувств через ссоры, крик, угрозы, оскорбления, тем в большей степени на самом деле он разрушает не столько другого, а свою веру в собственную профессиональную состоятельность, что приводит к ряду негативных последствий.

У педагогов редукция профессиональных достижений, кроме того, связана с реактивной агрессией ($r = -0,18$; $p \leq 0,001$), проактивной агрессией, связанной с проявлением власти ($r = -0,14$; $p \leq 0,01$), проактивной агрессией, связанной с аффилиацией ($r = -0,12$; $p \leq 0,05$). Кроме того, на показатели редукции профессиональных достижений влияет уровень проактивной агрессии, связанной с проявлением власти ($F = 4,829$; $p \leq 0,05$). Таким образом, редукция профессиональных достижений у педагогов тем выше, чем выше проактивная агрессия, связанная с проявлением власти. Чем больше учитель наслаждается своей профессиональной ситуацией как ситуацией, дающей ему право властвовать над другими, используя агрессию, наблюдая слабость других в их позиции в педагогическом взаимодействии, тем в большей степени он теряет смысл своей профессии. Так как профессия педагога изначально носит гуманистически ориентированный характер.

Вместе с тем представляет интерес: существуют ли половые различия во взаимосвязях и влиянии различных видов агрессии и РПД. Проведенный корреляционный анализ позволил установить у женщин статистически значимые связи между показателями редукции профессиональных достижений и враждебности ($r = -0,3$; $p \leq 0,001$), направленности агрессии ($r = -0,17$; $p \leq 0,01$), агрессивной мотивации ($r = -0,12$; $p \leq 0,05$). На редукцию профессиональных достижений у женщин влияет уровень враждебности ($F = 11,570$; $p \leq 0,01$). Таким образом, можно утверждать, что чем выше враждебность у женщин, тем выше редукция профессиональных достижений.

Выявлены корреляции между показателями редукции профессиональных достижений и косвенной агрессии ($r = -0,2$; $p \leq 0,001$) у женщин.

Редукция профессиональных достижений у женщин связана с реактивной агрессией ($r = -0,17$; $p \leq 0,01$), проактивной агрессией, связанной с проявлением власти ($r = -0,13$; $p \leq 0,01$), проактивной агрессией, связанной с аффилиацией ($r = -0,13$; $p \leq 0,05$). При этом на редукцию профессиональных достижений у женщин влияет уровень проактивной агрессии, связанной с проявлением власти ($F = 3,869$; $p \leq 0,05$). Таким образом, можно утверждать, что чем выше уровень проактивной агрессии, связанной с проявлением власти, у женщин, тем выше редукция профессиональных достижений.

Проведенный корреляционный анализ позволил установить у мужчин статистически значимые отрицательные связи между показателями редукции профессиональных достижений и агрессивной мотивации ($r = -0,23$; $p \leq 0,05$).

Показатели редукции профессиональных достижений у мужчин связаны с показателями физической агрессии ($r = -0,23$; $p \leq 0,05$).

У мужчин также установлены корреляции между показателями редукции профессиональных достижений и реактивной агрессии ($r = -0,21$; $p \leq 0,05$).

Вместе с тем, влияние личностной и ситуативной агрессии на редукцию профессиональных достижений у мужчин нами не установлено.

Таким образом, редукция профессиональных достижений у педагогов имеет положительные сильные связи с показателями враждебности, направленности агрессии, косвенной агрессии, реактивной агрессии, положительные умеренные значимые связи с агрессивной мотивацией, проактивной агрессией, связанной с проявлением власти, положительные слабые значимые связи с показателями физической агрессии, проактивной агрессии, связанной с аффилиацией. Враждебность, проактивная агрессия, связанная с проявлением власти влияют на редукцию профессиональных достижений.

Прогностические показатели редукции профессиональных достижений. На следующем этапе нашего исследования нами в результате регрессионного анализа установлены прогностические показатели редукции профессиональных достижений. Приступая к рассмотрению результатов исследования прогностических показателей редукции профессиональных



достижений, необходимо уточнить, что шкала «Редукция профессиональных достижений» носит обратный характер. Таким образом, уравнение регрессии РПД = $35,602 - 0,249 \text{ ВРЖД} - 0,852 \text{ КА} + 0,667 \text{ ВА} - 0,665 \text{ АМ} + 0,544 \text{ ОА} - 0,383 \text{ ПАВ}$ позволило определить, что редукция профессиональных достижений свойственна высоковраждебным педагогам с высоким уровнем косвенной агрессии, агрессивной мотивации, проактивной агрессии, связанной с проявлением власти, а также с низким уровнем общей агрессивности и низким уровнем вербальной агрессии. Так, педагоги, занимающиеся поиском и обоснованием причин своего агрессивного поведения, вынашивающие злобу и ненависть в отношении окружающих, но при этом не склонные к проявлению агрессии в открытой словесной форме, а использующие косвенные формы выражения агрессивных реакций (сплетни, интриги), пытающиеся реализовать при помощи агрессии власть в профессиональной деятельности, теряют ощущение, что их работа нужна людям и представляет ценность для них лично, перестают строить профессиональные планы на будущее, так как теряют веру в их реализацию.

Изучая особенности прогностических показателей редукции профессиональных достижений у женщин, нами выявлено, что высокая степень выраженности данного компонента синдрома эмоционального выгорания характерна для высоковраждебных женщин, отличающихся высоким уровнем косвенной агрессии и низким уровнем вербальной агрессии. Уравнение регрессии РПД = $36,233 - 0,532 \text{ ВРЖД} + 0,383 \text{ ВА} - 0,554 \text{ КА}$ подтверждает данное заключение. Женщины, испытывающие зависть, считающие, что администрация, коллеги и ученики несправедливо относятся к ним, обманывают их, смеются над ними, при этом не склонные к проявлению агрессии в открытой вербальной форме, а проявляющие свои агрессивные реакции окольными путями, в меньшей степени стремятся к планированию своей профессиональной траектории движения. Собственные профессиональные достижения утрачивают для них свою ценность. Собственно, меняется отношение к профессии учителя в сторону полной потери интереса. Результаты регрессионного анализа свидетельствуют о том, что редукция профессиональных достижений характерна для мужчин, отличающихся высоким уровнем агрессивной мотивации и низким уровнем вербальной агрессии. Данное заключение подтверждается уравнением

регрессии РПД = $33,915 - 1,337 \text{ АМ} + 2,726 \text{ ВА}$ (таблица И12). Мужчины, стремящиеся обосновать себе и другим необходимость агрессивного реагирования в различных педагогически сложных ситуациях, склонные к оправданию собственных агрессивных действий, но не выражающие агрессию словесно, характеризуются проявлениями редукции профессиональных достижений.

Таким образом, прогностическими показателями редукции профессиональных достижений у педагогов являются, вне зависимости от пола, высокая враждебность, высокий уровень агрессивной мотивации, косвенной агрессии, проактивной агрессии, связанной с проявлением власти, а также низкая общая агрессивность, низкая вербальная агрессия. Наряду с этим, прогностическими показателями редукции профессиональных достижений у женщин выступают высокий уровень враждебности и косвенной агрессии, а также низкий уровень вербальной агрессии. Редукция профессиональных достижений свойственна мужчинам, отличающимся высокой агрессивной мотивацией и низкой вербальной агрессией.

Выводы

Обобщая результаты исследования детерминации редукции профессиональных достижений у педагогов с различными видами агрессии, можно сделать следующие выводы:

- редукция профессиональных достижений у педагогов имеет положительные сильные связи с показателями враждебности, деструктивной направленности агрессии, косвенной агрессии, реактивной агрессии, положительные умеренные значимые связи с агрессивной мотивацией, проактивной агрессией, связанной с проявлением власти, положительные слабые значимые связи с показателями физической агрессии, проактивной агрессии, связанной с аффилиацией. Редукция профессиональных достижений у женщин имеет положительные сильные связи с показателями враждебности, косвенной агрессии, положительные умеренные связи с показателями деструктивной направленности агрессии, реактивной агрессии, проактивной агрессии, связанной с проявлением власти, положительные слабые значимые связи с показателями агрессивной мотивации, проактивной агрессии, связанной с аффилиацией. Между тем редукция профессиональных достижений у мужчин имеет отрицательные слабые значимые связи с показателями агрессивной мотивации, физической, реактивной агрессии;

– на редукцію професійних досягнень у педагогів впливають ворождебність, проактивна агресія, пов'язана з проявленням влади. На редукцію професійних досягнень у жінок впливають ворождебність, проактивна агресія, пов'язана з проявленням влади. Між ними у чоловіків вплив особистий і ситуаційний агресії на редукцію професійних досягнень не виявлено;

– прогностичними показателями редукції професійних досягнень у педагогів є, крім залежності від статі, висока ворождебність, високий рівень агресивної мотивації, косвенної агресії, проактивної агресії, пов'язаної з проявленням влади, а також низька загальна агресивність, низька вербальна агресія. Крім цього, у жінок прогностичними показателями редукції професійних досягнень є високий рівень ворождебності і косвенної агресії,

а також низький рівень вербальної агресії. Разом з цим прогностичними показателями редукції професійних досягнень у чоловіків є високий рівень агресивної мотивації і низький рівень вербальної агресії;

– результати можуть бути використані в кількох напрямках: впровадження дослідницьких результатів у лекційні курси вищих навчальних закладів, здійснюваних педагогами і психологами, в діяльність інститутів розвитку освіти, здійснюваних підвищення кваліфікації педагогів в системі неперервної освіти; розробка психологічними службами установ освіти програм профілактики і психокорекції редукції професійних досягнень у педагогів; надання індивідуальної психологічної допомоги педагогам з проявленнями синдрому емоційного вигорання.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Взаємозв'язок професійного стресу з віком, стажом і статтю педагогів В. Белов і др. *Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта*. 2018. № 3 (157) С. 349–352.
2. Бутова Л., Бычкова Е., Лыткина А. Исследование психоэмоциональных и поведенческих компонентов эмоционального выгорания у педагогов с различным стажем работы. *Известия Волгоградского государственного педагогического университета*. 2019. № 1. С. 15–21.
3. Маршалкин А., Труфанова Г., Хлыстова Е. Анализ взаимосвязи эмоционального выгорания с проявлениями алекситимии и агрессии у педагогов системы специального образования. *Специальное образование*. 2019. № 1. С. 102–112.
4. Сысоева Е. Речевая агрессия педагогов: сущность, причины, виды, пути преодоления. *Вестник Самарского университета. История, педагогика, филология*. 2018. № 24.4. С. 48–53.
5. Фурманов И. Детерминация агрессивного поведения. Психологические проблемы агрессии в социальных отношениях. Брест : БрГУ, 2014. 261 с.
6. Buss A., Durkee A. An inventory for assessing different kinds of hostility. *Journal of Consulting Psychology*. 1957. Vol. 21. P. 343–349
7. Maslach C. Burned-out. *Human Behavior*. 1976. № 5. P. 16–22.
8. Roland E., Idsoe T. Aggression and Bullying. *Aggressive Behavior*. 2001. Vol. 27. P. 446–462.

REFERENCES:

1. Belov V.G., Parfjonov Ju.A., Parfjonov S.A., Bojar N.L., Titova O.A. (2018) Vzaimosvjaz' professional'nogo stressa s vozrastom, stazhem i polom pedagogov [The relationship professional stress with the age, experience and gender teachers]. *Uchenye zapiski universiteta im. P.F. Lesgafta – Scientific notes of the University P.F. Lesgafta*, 3, 349–352 [in Russian].
2. Butova L.A., Bichkova E.S., Litkina A.V. (2019) Issledovanie psichojemotional'nyh i povedencheskih komponentov jemotional'nogo vygoranija u pedagogov s razlichnym stazhem raboty [The study of the psychoemotional and behavioral components of emotional burnout in teachers with various work experience]. *Izvestija Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta – News of Volgograd State Pedagogical University*, 1, 15–21 [in Russian].
3. Marshalkin A.P., Trufanova G.K., Khlystova E.V. (2019) Analiz vzaimosv'язи emotsionalnogo vygoranija s proiavlenniami aleksitimii i agressii u pedagogov sistemy spetsialnogo obrazovanija [Analysis of the correlation between emotional burnout and manifestations of alexithymia and aggression among special education teachers]. *Spetsialnoe obrazovanie – Special education*, 1, 102–112 [in Russian].
4. Sysoeva E.Iu. (2018) Rechevaia agressiia pedagogov: sushchnost, prichiny, vidy, putipreodoleniia [Teachers' speech aggression: essence, causes, types, ways of overcoming]. *Bulletin of Samara University. History, pedagogy, philology*, 24, 4, 48–53 [in Russian].
5. Furmanov I.A. (2014) Determinacija agressivnogo povedenija [Determination of aggressive behavior]. Brest: BrGU [in Russian].
6. Buss A.H., Durkee A.H. (1957) An inventory for assessing different kinds of hostility. *Journal of Consulting Psychology*, 21, 343–349 [in English].
7. Maslach C. (1976) Burned-out. *Human Behavior*, 5, 16–22 [in English].
8. Roland E., Idsoe T. (2001) Aggression and Bullying. *Aggressive Behavior*, 27, 446–462 [in English].

Стаття надійшла до редакції 04.03.2020.
The article was received 04 March 2020.



УДК 159.9.072

DOI <https://doi.org/10.32999/ksu2312-3206/2020-2-10>

АРХЕТИПОВІ ОБРАЗИ ПРОФЕСІЇ ПСИХОЛОГА У СТУДЕНТІВ ВИПУСКНИХ КУРСІВ

Танасійчук Олена Миколаївна,
практичний психолог

Миколаївський обласний клінічний госпіталь ветеранів війни,
аспірантка

Херсонський державний університет

prioralaunch@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-9408-0248>

У статті автор описує результати діагностичної роботи зі студентами випускних курсів спеціальності «Психологія». Основною метою роботи є висвітлення результатів емпіричного дослідження архетипових образів на етапі закінчення університету та підготовки до майбутньої діяльності.

Методи. Дослідження проводилося на базі Херсонського державного університету та Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського за участю 80 студентів випускних курсів. Було використано діагностичний інструментарій, а саме: алгоритм написання та аналізу казки (А. Яцюк в авторській модифікації), методика «Особистісний диференціал» (варіант, адаптований у НДІ ім. Бехтерева). Обрані методики дослідження повністю відповідають меті, завданням, які виділені автором, та дають можливість статистично опрацювати результати. Для математичної обробки результатів автором використано факторний аналіз та коефіцієнт лінійної кореляції Пірсона, що проводився за допомогою комп'ютерної програми SPSS, версії 17.0.

Результати дослідження представлені у вигляді якісного аналізу казки досліджуваних з виділенням домінуючої тематики, основних героїв та антигероїв, особливостей взаємодії між героями як архетиповими образами. На основі кореляційного аналізу за шкалами методики «Особистісний диференціал» (варіант, адаптований у НДІ ім. Бехтерева) доведено, що героя та антигероя казки можна розглядати як особистісні характеристики самого досліджуваного, а також статистично підкріплено ідею, що студенти бажають мати більш розвинені вольові якості та отримувати позитивну оцінку власної особистості від оточуючих.

Висновки. Доведено, що архетип може бути використано в науковому плані, оскільки він базується на характеристиці категорії психічного образу та має нейрофізіологічну основу, подібну до процесу імагінації. Для роботи використано комбінацію методик дослідження, результати за якими є важливими науковими даними. Виділено, що для студентів випускних курсів професійний архетиповий образ Я відповідає факторній структурі з назвою «Реаліст», «Консул», «Майстер», «Політик», «Непосида». Факторна матриця героя, або Персони, характеризується образами «Винахідник», «Вчитель», «Керівник», «Спортивний тренер» та «Композитор». Факторизація особистісних характеристик антигероя, або тіні особистості, представлена образами «Медіатор», «Командир», «Консул», «Реаліст» та «Інспектор». Перспективами подальших наукових досліджень є продовження вивчення особливостей формування та становлення архетипних образів професії психолога на різних етапах професійного становлення.

Ключові слова: *персона, тінь, факторний аналіз, казка, особистісний диференціал.*

ARCHETYPE IMAGES OF PSYCHOLOGICAL PROFESSION IN GRADUATE STUDENTS

Tanasiichuk Olena Mykolaivna,
Practical Psychologist

Mykolayiv Regional Clinical Hospital of Veterans of the War,
Postgraduate Student

Kherson State University

prioralaunch@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-9408-0248>

In the article the author describes the results of diagnostic work with students-psychologists on final courses. **The aim of the article** is to highlight the results of empirical research of archetypal images at the end of university and to prepare for future activities.

Methods. The study was conducted on the basis of Kherson State University and Mykolaiv National University named after V. Sukhomlinsky with the participation of 80 students of final courses. The methods were used such as: the algorithm for writing and analysing fairy tales (A. Yatsyuk, in author's modification),

the technique “Personal differential” (option adapted from Bekhterev Research Institute). The factor analysis and Pearson’s linear correlation coefficient were conducted as mathematical processing of the results using the SPSS computer program, version 17.0.

The results of the research are presented in the form of qualitative analysis of fairy tales investigated with the selection of dominant themes, main characters and antiheroes, features of interaction between heroes as archetypal images. On the basis of the correlation analysis on the scales of the method “Personal differential” (option adapted from Bekhterev Research Institute) it is proved that the hero and the antihero of the fairy tale can be considered as personal characteristics of the researched.

Conclusions. It is proved that archetype can be used in scientific terms, since it is based on the characteristic of the category of mental image and has a neurophysiological basis similar to the process of imagination. A combination of research methods was used for the work, the results of which are important scientific data. It is pointed out that for the students of the final courses professional archetypal image “P” corresponds to the factor structure with the name “Realist”, “Consul”, “Master”, “Politician”, “Fidget”. The factor matrix of the hero or Person is characterized by the images “Inventor”, “Teacher”, “Leader”, “Sports Coach” and “Composer”. Factoring of personal characteristics of an antihero or shadow of personality is represented by the images “Mediator”, “Commander”, “Consul”, “Realist” and “Inspector”. Prospects for further scientific research are to continue studying the peculiarities of formation and becoming of archetypal images of the psychologists’ profession at different stages of professional formation.

Key words: *person, shadow, factor analysis, fairy tale, personal differential.*

Вступ

Коливання соціального, економічного, політичного, військового характеру впливає на зміни як особистості, так і соціуму загалом. Суспільна свідомість через формування певних образів, що формулюються у соціумі, у зв’язку з подіями та ситуаціями, що відбуваються у житті цілої країни, наділяє індивідуальне несвідоме низкою мало диференційованих імпліцитних образів, а саме архетипів. На основі соціальних уявлень вони формуються там, де є обмаль інформації, є прогалини у знаннях щодо поширених об’єктів соціального буття, які стають необхідними особистості в той чи інший момент. Те ж саме стосується професійної самореалізації. Професію сучасна молодь обирає дещо інтуїтивно, на основі ідеалізованих образів, що сповнені соціальними уявленнями або примітивним змістом.

1. Теоретичне обґрунтування проблеми

У 2008 році Катерина Міхно захистила дисертацію на тему «Динаміка уявлень студентів-психологів про майбутню професію», в якій зазначила, що дослідження уявлень та образів професійного становлення необхідне з метою визначення помилкового бачення професії психолога та деформованих образів професійного Я з їх подальшою корекцією. З урахуванням специфічності змісту професії психолога К. Міхно (Міхно, 2008) вважає, що структуру уявлень та образів про таку професію слід розглядати як трикомпонентну: уявлення про суб’єкта професійної діяльності; уявлення про зміст діяльності, про її об’єкт, мету та засоби; уявлення про себе як про майбутнього психолога (зокрема, мотивація займатись психологією).

К. Міхно наполягає, що уявлення про професію є певним типом соціальних уявлень особистості, які переважно утворюються в результаті трансформації її індивідуальних образів, установок і соціальних стереотипів щодо конкретного виду професійної діяльності (Міхно, 2008). Важливо зазначити, що ці індивідуальні образи формуються на основі архетипу, який може змінюватися в процесі ускладнення професійної діяльності.

О. Самкова (Самкова, 2017) розглядає образ професії «Психолог» як когнітивний конструкт, який втілюється у мисленевий стереотип (мислеформу), виконуючи функцію орієнтації в навколишньому світі. Виключаючи когнітивний компонент, таке твердження також містить визначення й архетипу: як основи для формування стереотипного уявлення. Стереотипи формуються під впливом соціального оточення, штучно створених образів, продуктованих ЗМІ та іншими людьми. О. Самкова зазначає, що студенти спеціальності «Психологія», обираючи навчання, рідко мають достовірні знання про конкретний зміст, завдання та методи, найчастіше образ психолога міфологізований і нереалістичний (Самкова, 2017). Саме ці уявлення ми й будемо досліджувати.

Важливість цієї теми визначена О. Сорокіною (Сорокіна, 2016). На основі емпіричних результатів авторка доводить, що корегування помилкових уявлень та образів відбувається досить швидко під час першого року навчання. Цьому сприяє поєднання теоретичного та практичного складників професійного навчання, спеціальні тренінги комунікації та лідерства, оглядові практики, залучення до волонтерської діяльності тощо. Трансформація



ідеалізованих уявлень відбувається «безболісно» та засвідчує свідоме прагнення стати висококваліфікованим фахівцем.

Поняття «архетип» (введено в науковий обіг К. Юнгом (Юнг, 1981)) може бути використано в науковому плані, оскільки воно базується на характеристиці категорії психічного образу. Як зазначає О. Баранов (Баранов, 2010), категорія образу є формою та інструментом роботи. Психічний образ існує як дослідницька категорія, так і поза межами наукового знання, як і інші процеси буття: біологічні, психічні, фізичні та інші. Образ є первинним у психіці людини, лінгвістичний компонент з'явився пізніше.

О. Зарубко (Зарубко, 2010) вважає, що буденна свідомість категоризується так, що це нагадує архетипи. Архетип визначається як імпліцитна модель взаємодії між універсальними діячами. Наводячи результати дослідження, науковець констатує, що фрагмент образу світу, що описує взаємодію між людьми, також має свою глибинну структуру, містить у собі комунікативні універсали, які можна визначити як архетипи.

У своїх роботах Дж. Хілман (Хілман, 2013) чітко прописав вплив архетипів на особистість загалом та професійне становлення зокрема. Так, первинність образів означає, що вони представлені в галузі пізнання, інстинктивна діяльність якого здійснюється на афективно-вольовому рівні. В галузі свідомого розуму інстинкт сприймається в образній формі. У сфері поведінки образи виявляються в інстинкті. Принцип, який організовує феномен образності, принцип, що забезпечує психічну реальність специфічними патернами і звичними властивостями – універсальністю, типовістю прояву, регулярністю, постійною повторюваністю протягом багатьох століть – є архетипом. Енергія архетипу інстинктивна, оскільки архетип – «поведінковий патерн» інстинкту, його значення або його «психічний еквівалент». Психічна структура – це процес драматичний, за Дж. Хілманом, і виходячи з цього, особистість являє собою театр архетипових фігур. Згідно з традиційним визначенням, архетип являє собою первинні форми, що визначають життя психічного (Юнг, 1981). Але їх існування не обмежується межами психіки, оскільки вони також виявляються у фізичній, соціальній, лінгвістичній, естетичній і духовній сферах.

Мета статті – розкрити та проаналізувати архетипові образи студентів, які закінчують навчання з психологічної спеціальності. *Науково-дослідні завдання*: 1. Коротке теоретичне узагальнення наукової літератури

для опису поняття «архетип» та доведення можливості його використання в науковому обігу. 2. Висвітлити методи та результати емпіричного дослідження. 3. Сформувати факторну структуру архетипових образів студентів-психологів випускних курсів.

2. Методологія та методи

У статті висвітлюються результати однієї з необхідних груп у межах дослідження трансформації архетипових образів студентів та спеціалістів на різних етапах професійного становлення. Дослідження проводилося на базі Херсонського державного університету та Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського, в якому взяли участь 80 осіб.

Для дослідження архетипових образів методики діагностики були структуровані у два етапи: 1 етап – написання казки за алгоритмом А. Яцюк в авторській модифікації, який має лише одну відмінність від оригінальної методики – написання тематичної казки (про свій професійний шлях) з використанням двох персонажів (позитивного та негативного). Цей етап є підготовчим, відбувається формування образів, їх диференціювання та виділення з несвідомої частини психіки; 2 етап – це оцінка героя та антигероя за шкалами методики «Особистісний диференціал» (варіант, адаптований в НДІ ім. Бехтерева). На початку дослідження студенти оцінювали за допомогою запропонованої методики власні якості для можливості статистичного порівняння результатів.

Можливість використання казки як діагностичного інструментарію обґрунтована нейрофізіологічним підґрунтям для формування образів, який у своїй роботі описує Х. Турецька (Турецька, 2019).

Процес імагінації базується на здібності нейронів мозку створювати та підтримувати уявлення про об'єкт, який у цей час не присутній у сенсорному середовищі суб'єкта, але який був у його попередньому досвіді; як обмежений випадок ментальний образ може формуватися на основі вроджених, генетично закодованих енграм. Цей процес можливий за рахунок залучення структур лівої скроневої частки, префронтальної та тім'яної області аж до скроневої частки головного мозку. Імагінація – це не лише відтворення, це здатність нейронних ланцюгів поєднати у новий спосіб отримані раніше перцептивні образи для створення оригінальних продуктів. Завдяки уяві ми можемо не лише передбачати реальні події, але й збагачувати наше сприйняття світу й навіть створювати альтернативні світи. Уява також пов'язана з внутрішньою мовою, яка є ознакою самосвідомості

особистості. Уявлення і створення образів уяви – це конкретні випадки більш конкретного процесу – самопроекції, який залучає медіальну, тим'яну та лобні доли або ж дефолт-систему мозку (Турецька, 2019).

Для обробки та інтерпретації отриманих даних ми застосували факторний аналіз та коефіцієнт лінійної кореляції Пірсона, що розраховувався за допомогою комп'ютерної програми SPSS 17.0.

3. Результати та дискусії

Використання алгоритму написання та аналізу казки А. Яцюк (в авторській модифікації) – це підготовчий етап для подальшої оцінки образів, що виникають у процесі написання казки, розкриваються в ній, удосконалюються, набувають певного змісту. Інтерпретацію отриманих результатів почали з якісної обробки отриманих даних за такими критеріями, як: взаємодія між героями, основна тема, базові персонажі.

Якщо інтерпретувати образи героя та антигероя як персону та тінь особистості та особливості їх взаємодії, то важливо зазначити, що лише у 7,5% історій відбувається взаємодія між головними героями, що є позитивним вирішенням подібної взаємодії, оскільки спостерігається прийняття особистістю своїх тінювих характеристик, що стимулює до повноцінного розкриття свого особистісного та професійного потенціалу; у 15% казок конфліктна ситуація вирішується примиренням та прийняттям або відвертою бесідою з подальшим пошуком рішень, що підходять для обох: цей варіант також має позитивну тенденцію та описує стратегії особистості знаходити внутрішньо особистісний компроміс; у 35% представлених ситуацій спостерігається конфронтація, конкуренція або конфлікт, що не має вирішення або закінчується розривом взаємин – цей тип історій є свідченням неприйняття своєї тіні, її відторгнення, нерозуміння власного потенціалу; 15% історій описують дружбу, що переходить у конфлікт, який закінчується розривом, тобто спроба домовитися з власною тінню на такому етапі розвитку особистості не є успішною, але відторгнення – не остаточний варіант вирішення ситуації, а лише проміжний; у 20% казок герой аналізує ситуацію, робить з неї висновки, тобто приймає ситуацію та враховує отриманий досвід; у 7,5% – взагалі не було взаємодії між героями, студенти цієї групи спроможні оцінити себе лише з позитивної сторони.

За критерієм основної теми 100% досліджуваних описують особистісні сюжети, які розгортаються навколо теми шляху розвитку, боротьби за своє «місце під сонцем» у професійному плані, перші професійні

спроби або ситуації, в яких герої доводять свою значимість на рівні спеціалістів з великим досвідом роботи. Ці історії мають план, мету, чітку структуру і висновок з елементами моралі. 12,5% історій враховують, а не акцентують увагу на сімейних питаннях: описується неприйняття з боку батьків професійного вибору та спроби довести зворотне.

Якщо аналізувати основних персонажів, то ми маємо такий розподіл: 15% досліджуваних описують тварин, 12,5% – психологічні якості, 12,5% – казкових персонажів (в основному принцес); 2,5% – представників флори, а саме квітки; іменні персонажі – 7,5%; людський персонаж – 25% (описують батьків, ґендерну роль, стать); абстрактні речі – 15%; біблійних персонажів – 2,5%; предмети живої природи – 2,5%.

А. Одінцова (Одінцова, 2014) зазначає, що казки про тварин обирають особи, що перебувають у стані оральної та едіпальної тематики, тобто використовують способи саморегуляції, що пов'язана із застряганням у певному періоді психічного розвитку. Опис психологічних якостей означає, що особистість повністю усвідомлює свої негативні якості та здебільшого бажає від них позбавитися. Використання казкових персонажів свідчить про певний рівень інфантильності, бажання побути дитиною, яка отримує все і одразу, тільки забавивши цього. Іменні персонажі демонструють реальне життя людини, домінуючим у такої групи студентів є конкретне мислення, коли логічно-сміслові та креативні характерні для досліджуваних, що використовували абстрактні речі. Біблійні персонажі використовуються в найбільш сповнених моралі казках, їх використовують особистості з інфантильним характером, у тому плані, що людина покладається на вищі сили у вирішенні власних питань, а не на особистісні знання та вміння. Використання предметів живої природи, в нашому випадку сонечко, за К. Юнгом (Юнг, 1981) – це зв'язок з батьківською проблематикою, необхідність підтримки з боку рідних, їх значимість у житті досліджуваного.

У тестовому матеріалі методика «Особистісний диференціал» (варіант, адаптований у НДІ ім. Бехтерева) була використана тричі: для оцінки себе, свого основного героя та антигероя у казці. Провівши кореляційний аналіз (див. табл. 1) та проаналізувавши результати за трьома факторами між собою, була встановлена міжперсональна відмінність між показниками власних індивідуально-психологічних якостей особистості та в оцінці основного героя казки за факторами оцінки ($r=0,542$, при $p \leq 0,01$)



Таблиця 1

**Таблиця кореляційних зв'язків за методикою «Особистісний диференціал»
(варіант, адаптований у НДІ ім. Бехтерева)**

Фактори та образи	Я: фактор оцінки	Я: фактор сили	Я: фактор активності	Герой: фактор оцінки	Герой: фактор сили	Герой: фактор активності	Анти-герой: фактор оцінки	Анти-герой: фактор сили	Анти-герой: фактор активності
Я: фактор оцінки	1	,360*	,351*	,542**	,281	,386*	,164	-,088	,221
Я: фактор сили	,360*	1	,355*	,219	,376*	,092	,080	-,132	-,062
Я: фактор активності	,351*	,355*	1	-,039	-,091	,211	,291	-,181	,197
Герой: фактор оцінки	,542**	,219	-,039	1	,547**	,401*	,150	,042	,008
Герой: фактор сили	,281	,376*	-,091	,547**	1	,250	,099	-,229	-,223
Герой: фактор активності	,386*	,092	,211	,401*	,250	1	,295	,082	,259
Антигерой: фактор оцінки	,164	,080	,291	,150	,099	,295	1	-,009	,146
Антигерой: фактор сили	-,088	-,132	-,181	,042	-,229	,082	-,009	1	,695**
Антигерой: фактор активності	,221	-,062	,197	,008	-,223	,259	,146	,695**	1

Примітка: * – Значуща кореляція на рівні 0,05; ** – Значуща кореляція на рівні 0,01

Таблиця 2
Факторна матриця образу Я
після обертання варімакс

Характеристики	Фактори				
	1	2	3	4	5
Балакучий	,616	,256	,125	,313	,233
Добросовісний	-,218	,496		-,654	
Упертий		-,104	-,135	,408	,119
Відкритий	,320	,666		-,153	,121
Діяльний	,785	,288			
Чуйний	,827				
Енергійний	,557	,152	,285	-,117	,244
Справедливий		,341	,595	-,107	
Напружений	-,113				-,989
Метушливий				,833	
Товариський	,339	,898	,236	-,137	
Чесний			,962	-,185	
Самостійний	,225		,485		,123
Роздратований			-,160	,519	-,336
Впевнений	,193	,179	,196		,474

та фактором сили ($r=0,376$, при $p \leq 0,05$). Це може бути свідченням того, що героя досліджувані оцінюють як більш позитивного та сильного персонажа, ніж власну особистість. Є виражене бажання в очах оточуючих бути кращим та впевненішим. Кореляційний зв'язок внутрішньообразних факторів Я, героя та антигероя зумовлений їх пов'язаністю запропонованих характеристик у самій методиці, тобто у разі зниження показників

активності будуть меншими за значеннями і показники оцінки власної особистості. За тією ж схемою оцінка себе впливає на образ героя.

Не встановлено жодних кореляцій образу Я з антигероем, що є свідченням подібності даних. Отже, за отриманими результатами на основі критерію лінійної кореляції Пірсона ми можемо говорити, що описаний герой та антигерой – це прототип нашого досліджуваного, та ми можемо аналізувати казку як історію життя.

Проведений факторний аналіз дав нам можливість виокремити чіткі образи. Факторизація відбувалася у декілька етапів: на першому етапі з метою виділення необхідної кількості факторів було обрано метод обробки – аналіз головних компонентів – та побудова графіка власних значень; далі, орієнтуючись на криву графіка власних значень, нами було прийнято рішення виокремлення кількості факторів; далі ми використали інший метод факторизації (максимальної подібності), прокрутивши дані з різною кількістю факторів та з методом обертання даних – варімакс. Проаналізувавши показники, ми видалили з обробки характеристики, що не мали достатнього кореляційного навантаження. Було обрано найбільш оптимальну кількість факторів для кожного архетипового образу, включаючи показники статистичної значущості, у всіх випадках він більший за 0,05, тобто виділеної кількості

факторів досить. Для назви факторів були використані назви, які були дані типології Майерс-Бригс, що була розроблена на базі типології К. Юнга Девідом Кейрсі (Кейрсі, 1998). На нашу думку, така типологія є найбільш інформативною та різнобічною. Оскільки переклад з оригінальної мови можливий не одним, а декількома схожими професійними спрямуваннями, ми обирали більш відповідний за характеристиками образ для кожного з факторів.

Факторна структура образу Я складається з п'яти компонентів та представлена в табл. 2.

Фактор 1 має найбільшу вагу та інформативність (15,77%), який утворено палітрою таких змінних, як: балакучість (0,616), діяльність (0,785), чуйність (0,827), енергійність (0,557). Сукупність запропонованих характеристик, на нашу думку, відповідає профілю «*Реаліст*».

Фактор 2 (внесок до сумарної дисперсії – 12,23%) представлено характеристиками: відкритість (0,666), товариськість (0,898) та дістав назву «*Консул*», відповідну до соціальної ролі.

Фактор 3 (інформативність – 11,89%) утворено детермінантами справедливості (0,595), чесність (0,962) та самостійність (0,485) й інтерпретується як «*Майстер*».

Сукупність дисперсії фактора 4 становить 11,74 від загальної суми та включає такі характеристики, як: добросовісність (-0,654), упертість (0,408), метушливість (0,833), роздратованість (0,519), може мати назву «*Політик*».

Фактор 5 (внесок у сумарну дисперсію – 10,06%) визначається напруженістю (-0,989) та впевненістю (0,474) й інтерпретується як «*Непосида*».

Як зазначають у своїй теоретичній роботі Ц. Короленко та Н. Дмітрієва (Короленко, 2018), образ Я відповідає архетипу Self в юнганській концепції. Self є золоту серединою між свідомим та несвідомим, індивідуальним та соціальним, чоловічим та жіночим, центром психіки. Як ми можемо бачити з нашого дослідження, Self має ухил до комунікації із соціальним світом, його значущості для випускників університету, але взаємодія набуває професійних рис: оцінювати, підтримувати, розважати, обслуговувати; а індивідуальний образ пов'язаний з бажанням особистостей випробувувати власні сили.

Факторна структура образу героя є п'ятикомпонентною, результати якої представлені в табл. 3.

Фактор 1 (інформативність становить 17,16%) визначається компонентами бала-

Таблиця 3

Факторна матриця образу героя після обертання варімакс

Характеристики	Фактори				
	1	2	3	4	5
Балакучий	,872	,160			,126
Добросовісний		,764			,155
Упертий	-,268		,723	,217	,264
Відкритий	,547	,581			
Чуйний	,276	,286			,915
Енергійний	,698		,447	,466	,123
Впевнений	,255	,576	,360	,189	,232
Товариський	,337	,700		,333	,145
Чесний		,534	,195	,623	-,158
Роздратований	-,287	-,156	-,808	,472	,115
Сильний				,350	
Незалежний		,153	,492		-,127
Діяльний	,522		-,129		

кучість (0,872), відкритість (0,547), енергійність (0,698), діяльність (0,522), який конкретизується у назві «*Винахідник*».

Фактор 2 (внесок до сумарної дисперсії – 16,97%) репрезентовано низкою характеристик: добросовісність (0,764), відкритість (0,581), впевненість (0,576), товариськість (0,7), чесність (0,534). Змістове наповнення дає можливість дати назву «*Вчитель*».

Фактор 3 (сукупність дисперсії становить 13,99% від загальної) представлено компонентами: упертість (0,723), роздратованість (-0,808), незалежність (0,492) та охоплює сферу професійної реалізації під назвою «*Керівник*».

Фактор 4 (інформативністю 8,84% дисперсії ознак) охоплює індивідуальні ознаки: чесний (0,623) та сильний (0,350) і може називатися як соціальна роль «*Спортивний тренер*».

Фактор 5, охоплюючи 8,5% дисперсії ознак і має одну значимо виражену характеристику, а саме чуйний (0,915), та може називатися за цим фактором «*Композитор*».

Образ героя є втіленням Персона особистості, яка є більш соціалізована, що виконує функцію дзеркального відображення соціальних уявлень (Короленко, 2018). Образи Персона порівняно з образами Self набувають характеристик дорослості, базових психологічних якостей або дещо популяризують психологічну професію через її активне рекламування або заміщення більш зрозумілими для оточення професійними функціями.

Факторна структура образу антигероя також є п'ятикомпонентною та представлена в табл. 4.



Таблиця 4
**Факторна матриця образу антигероя
після обертання варімакс**

Характеристики	Фактори				
	1	2	3	4	5
Привабливий	,588	-,160	,141	,201	-,206
Сильний	-,197	,865	,048	,144	,042
Балакучий	,128	,342	,666	-,264	-,294
Добросовісний	,579	,085	-,140	,216	-,199
Відкритий	,128	,258	,779	,244	-,007
Добрий	,778	,115	,038	-,002	-,012
Незалежний	,048	,676	-,050	-,159	-,128
Діяльний	,141	,644	,318	,677	,065
Чуйний	,758	-,071	,301	,367	,168
Рішучий	,004	,797	,329	,080	,052
Справедливий	,798	-,191	,029	,161	-,016
Напружений	-,191	,069	-,133	-,091	,965
Дружелюбний	,862	,126	-,064	,004	-,107
Впевнений	-,039	,651	,398	,063	,049
Чесний	,824	,050	,247	-,099	-,085
Самостійний	,352	,684	,169	,426	,180
Роздратований	-,328	-,062	,053	-,544	,319

Фактор 1, пояснюючи 25,18% дисперсії ознак, поєднує в собі такі особистісні показники, як: привабливість (0,588), добросовісність (0,579), добрий (0,778), чуйність (0,758), дружелюбність (0,862) та чесність (0,824). Якщо змістовно інтерпретувати особистісні показники, то цей фактор можна назвати «Медіатор».

Фактор 2, інформативність якого становить 20,26%, об'єднав показники: сильний (0,865), незалежність (0,676), діяльність (0,644), рішучість (0,797), впевненість (0,651), самостійність (0,684). Процедурою факторного аналізу поєднані показники, що відповідають назві «Командир».

Фактор 3 (внесок до сумарної дисперсії 9,81%) визначається компонентом балакучість (0,666) та відкритість (0,779) та отримав назву «Консул».

Фактор 4, інформативність якого становить 8,16% від загальної дисперсії, об'єднав показники діяльність (0,677) та роздратованість (-0,544) та може бути окреслений як «Реаліст», хоча дуже схожий на тип темпераменту флегматик.

Фактор 5 має 7,7% інформативності та має лише одну, проте значущу характеристику напруженість (0,965) та відповідає характеристиці «Інспектор».

Як ми можемо бачити, образи антигероя більш близькі до психологічної професії та описують безпосередньо профіль психолога, а також врівноваженої людини в процесі виконання своїх обов'язків, а також належать до сфери бажаних професійних досягнень та звершень. Але ми можемо спостерігати

певний парадокс, оскільки К. Юнг (Юнг, 1981) описував тінь як відторгнену частину особистості; те, чим людина не бажає бути. Тінь – це зміст індивідуального без свідомого. У результаті статистичної обробки результатів образів антигероя ми отримали дуже близькі профілі до психологічної спеціальності та трудової загалом. Перший фактор антигероя, його високий показник дисперсії є свідченням того, що у студентів у процесі професійного навчання сформували правильний образ професії, тому для пояснення цього парагномена необхідно шукати індивідуальні або особистісні причини. Подібне витіснення насамперед пов'язане зі страхом виконання професійних обов'язків, переходу до нової соціальної ролі, відсутністю достатнього практичного досвіду. Якщо говорити про особистісні чинники, то, можливо, це розчарування в професії, зміна професійної орієнтації, цікавість до інших сфер професійної діяльності; можливо, вимоги до цієї професії спочатку були вищими, аніж отримали студенти на етапі закінчення навчання. Тобто може бути не сформована особистісна готовність до професійної діяльності. Ця ідея підтверджується у статті Ю. Демидової (Демидова, 2014), яка наголошує, що з наданням студентам необхідних знань та розвитком їхніх професійних навичок значну увагу треба приділяти розвитку особистісного компонента, який найчастіше є основною причиною багатьох труднощів у становленні майбутнього психолога-фахівця.

Підсумовуючи результати емпіричної та статистичної роботи, зазначимо, що дані факторного аналізу уможливили побудову факторної моделі Я, героя та антигероя для можливості їх порівняння. У цьому разі ми констатуємо, що виділені фактори є сформованими на основі отриманого досвіду та інтеріоризації соціальних уявлень образів власної професії, які впливають на особистість та її майбутнє професійне становлення.

Висновки

Проведене дослідження дало змогу нам сформулювати низку теоретичних та практичних висновків відповідно до поставлених завдань: 1. Доведено, що архетип може бути використано в науковому плані, оскільки він базується на характеристиці категорії психічного образу та має нейрофізіологічну основу, подібну до процесу імагінації. 2. Для роботи використано комбінацію методик дослідження, результати за якими є значущими науковими даними. 3. Виділено, що для студентів випускних курсів професійний архетиповий образ Я відповідає факторній структурі з назвою «Реаліст», «Консул», «Майстер», «Політик»,

«Непосида». 4. Факторна матриця героя, або Персона, характеризується образами «Винахідник», «Вчитель», «Керівник», «Спортивний тренер» та «Композитор». 5. Факторизація особистісних характеристик антигероя, або тіні особистості, представлена образами «Медіатор», «Командир», «Консул», «Реаліст» та «Інспектор».

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів цієї проблеми та формує питання:

чому образ психолога на етапі закінчення університету набуває негативного змісту. Перспективи подальших наукових розвідок полягають у продовженні вивчення особливостей формування та становлення архетипних образів професії психолога на різних етапах професійного становлення з порівнянням отриманих результатів та пошуком відповідей на запитання, яке спричинило це дослідження.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Баранов А.А. Образ как категория психологической науки. Институт искусств и дизайна, Художественно-графический факультет. Москва, 2010. С. 16–29.
2. Демидова Ю.Є. Проблема психологічної готовності студентів-психологів до професійної діяльності психолога. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій та загальноосвітній школах*. 2014. № 34. С. 463–468.
3. Зарубко Е.Ю. Архетипы в обыденном сознании. *Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Психология*. 2010. № 27 (203). С. 37–43.
4. Зеер Э.Ф. Психология профессионального развития : учебное пособие для студентов высших учебных заведений. 2-е изд., стереотип. Москва : Издательский центр «Академия», 2007. 240 с.
5. Короленко Ц.П., Дмитриенко Н.В. Основные архетипы в классических юнгианских и современных представлениях. *Медицинская психология в России*. 2018. № 1. С. 3–20. DOI: 10.24411/2219-8245-2018-11030 (дата звернення: 20.02.2020).
6. Міхно К.О. Динаміка уявлень студентів-психологів про майбутню професію : дис. ... к. психол. н. : 19.00.07. Київ, 2008. 276 с.
7. Одінцова А.М. Психологічний потенціал казки як метод розвитку життєвої ролі. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Психологічні науки»*. № 1. Т. 1. 2014. С. 69–73.
8. Самкова О.М. Трансформація соціального стереотипу професії у процесі навчання та практичної діяльності психолога : дис. ... к. психол. н. : 19.00.05. Херсон, 2017. 207 с.
9. Сорокіна О. Зміст уявлень студентів-психологів про специфіку майбутньої професійної діяльності. *Педагогічний процес: теорія і практика (Серія: Психологія)*. № 3 (54), 2016. С. 62–65.
10. Турецька Х.І., Сазонова О.В. Нейрофізіологічне підґрунтя символдрами як психодинамічного напрямку психотерапії. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Психологічні науки»*. № 1. 2019. С. 244–249. DOI: 10.32999/ksu2312-3206/2019-1-57 (дата звернення: 20.02.2020).
11. Hillman J. Archetypal Psychology : Uniform Edition of the Writings of James Hillman. Washington : Spring Publications. 2013. 160 p.
12. Jung C.G. The archetypes and the collective unconscious. Princeton : Princeton University Press. 1981. 470 p.
13. Keirse D. Please Understand Me II: Temperament, Character, Intelligence. Del Mar, CA: Prometheus Nemesis Book Company. 1998, 350 p.

REFERENCES:

1. Baranov, A.A. (2010). *Obraz kak kategoriya psikhologicheskoy nauki [Image as a category of psychological science]*. Moskva: Institut Iskusstv i Dizayna: Khudozhestvenno-graficheskij fakul'tet [in Russian].
2. Demydova, Yu.Ye. (2014). Problema psikhologichnoyi hotovnosti studentiv-psikhologiv do profesijnoyi diyalnosti psikhologa [The problem of psychological readiness of students-psychologists for the professional activity of a psychologist]. *Pedahohika formuvannya tvorchoyi osobystosti u vyshchij ta zahalnoosvitnij shkolakh – Pedagogy of formation of creative personality in higher and secondary schools*, 34, 463–468 [in Ukrainian].
3. Zarubko, E.U. (2010). Arkhetipy v obydennom soznanii [Archetypes in everyday consciousness]. *Vestnik Yuzhno-Ural'skogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Psikhologiya*. – Bulletin of the South Ural State University. Series: Psychology, 27, 37–43 [in Russian].
4. Zeyer, E.F. (2007). *Psikhologiya professional'nogo razvitiya: ucheb. posobiye dlya stud. vyssh. ucheb. zavedeniy [Psychology of professional development: textbook allowance for students]*. Moskva: Izdatel'skiy tsentr "Akademiya" [in Russian].
5. Korolenko, Ts.P., Dmitriyenko, N.V. (2018). Osnovnyye arkhetipy v klassicheskikh jungianskikh i sovremennykh predstavleniyakh [The main archetypes in classical Jungian and modern representations]. *Meditsinskaya psikhologiya v Rossii. – Medical psychology in Russia*, 1, 3–20. DOI: 10.24411/2219-8245-2018-11030 [in Russian].
6. Mikhno, K.O. (2008). Dynamika uyavlen studentiv-psikhologiv pro maybutnyu profesiyu [Dynamics of ideas of psychology students about the future profession]. *Candidate's thesis*. Kyiv: Institute of Psychology named after G.S. Kostyuk APS of Ukraine [in Ukrainian].
7. Odintsova, A.M. (2014). Psikhologichnyy potentsial kazky yak metod rozvytku zhytlyevoyi roli [Psychological potential of a fairy tale as a method of development of a vital role]. *Naukovyy visnyk Khersonskoho derzhavnoho universytetu. Seriya "Psikhologichni nauky". – Scientific Bulletin of Kherson State University. Psychological Sciences Series*, 1, 69–73 [in Ukrainian].



8. Samkova, O.M. (2017). Transformatsiya sotsialnoho stereotypu profesiyi u protsesi navchannya ta praktychnoyi diyalnosti psykholoha [Transformation of the social stereotype of the profession in the process of training and practical activity of the psychologist]. *Candidate's thesis*. Kherson: KSU [in Ukrainian].

9. Sorokina, O. (2016). Zmist uyavlen studentiv-psykholohiv pro spetsyfyku maybutnoyi profesiynoyi diyalnosti [Content of ideas of students-psychologists about the specifics of future professional activity]. *Pedahohichnyy protses: teoriya i praktyka (Seriya: Psykholohiya)*. – *The pedagogical process: theory and practice (Series: Psychology)*. 54. 62–65 [in Ukrainian].

10. Turetska, Kh.I., Sazonova, O.V. (2019). Neyrofiziolohichne pidgruntya symvoldramy yak psykhdynamichnoho napryamku psykhoterapiyi [Neurophysiological background symbolizedramas as psychodynamic direction of psychotherapy]. *Visnyk Khersonskoho derzhavnoho universytetu. Seriya "Psykholohichni nauky"*. – *Scientific Bulletin of Kherson State University, Psychological Sciences Series*. 1. 244–249 [in Ukrainian].

11. Hilman, J. (2013). *Archetypal Psychology: Uniform Edition of the Writings of James Hillman*. Washington: Spring Publications. 160.

12. Jung, C.G. (1981). *The archetypes and the collective unconscious*. Princeton: Princeton University Press. 470.

13. Keirse, D. (1998). *Please Understand Me II: Temperament, Character, Intelligence*. Del Mar, CA: Prometheus Nemesis Book Company. 350.

Стаття надійшла до редакції 03.03.2020.

The article was received 03 March 2020.

УДК 151.9.943

DOI <https://doi.org/10.32999/ksu2312-3206/2020-2-11>

ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОГО МИСЛЕННЯ У МАЙБУТНІХ МОЛОДШИХ СПЕЦІАЛІСТІВ – ЖІНОК-ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ ДЕРЖАВНОЇ ПРИКОРДОННОЇ СЛУЖБИ УКРАЇНИ

Шемчук Оксана Миколаївна,

здобувач, викладач кафедри військової загальної практики – сімейної медицини

*Національна академія Державної прикордонної служби України
імені Богдана Хмельницького*

va.shem@ukr.net

<https://orcid.org/0000-0002-0641-0313>

Метою статті є емпіричне дослідження формування професійного мислення у майбутніх молодших спеціалістів – жінок-військовослужбовців Державної прикордонної служби України.

Методи дослідження. Для розв'язання поставлених завдань використовувалися такі методики: визначення спрямованості особистості Б. Басса; «Типи мислення» (у модифікації Г. Резапкіної); діагностики практичної спрямованості мислення Л. Урванцева–Н. Володіної; визначення стресостійкості і соціальної адаптації Холмса і Раге; діагностики комунікативних та організаторських схильностей (КОС-2); опитувальники: «Мотивація успіху та страх невдачі» А. Реана тощо.

Результати. Виявлено позитивну динаміку якісних параметрів характеристик професійного мислення жінок експериментальної групи порівняно з контрольною: за показниками поняттєво-змістового критерію відбулося підвищення: здатності до узагальнення й аналізу та інтерпретації, просторової уяви, емоційної стійкості; за показниками мотиваційно-цільового критерію: орієнтованості на взаємодію, на завдання, спрямованості за класами командних, зв'язку та спостереження та технологічних військових спеціальностей; за показниками операційно-регуляційного критерію підвищення: комунікативних та організаторських схильностей, показників моделювання досягнення цілей; за показниками рефлексивно-оціночного критерію підвищення: професійної самооцінки тощо.

Висновки. Виявлено динаміку у співвідношенні провідних типів професійного мислення жінок-військовослужбовців ДПСУ експериментальної групи: зменшення прояву адаптаційно-орієнтувального типу та збільшення ресурсно-рефлексивного й продуктивно-творчого типів професійного мислення.

Доведено позитивний вплив та ефективність розробленої тренінгової програми щодо формування професійного мислення майбутніх молодших інспекторів прикордонної служби, відображеного у показниках змістових характеристик продуктивно-творчого та ресурсно-рефлексивного типів, більш повноцінного здійснення адміністративно-юрисдикційної діяльності щодо забезпечення прикордонного контролю.

Ключові слова: професійна діяльність, експериментальне дослідження, професійно-психологічний тренінг.

EMPIRICAL INVESTIGATION OF FORMATION OF PROFESSIONAL THINKING IN FUTURE YOUNGER SPECIALISTS – WOMEN SERVICEMEN OF THE STATE BORDER GUARD SERVICE OF UKRAINE

Shemchuk Oksana Mykolaivna,

Applicant, Lecturer at the Department of Military General Practice – Family Medicine

National Academy of the State Border Guard Service of Ukraine

named after Bogdan Khmelnytsky

va.shem@ukr.net

<https://orcid.org/0000-0002-0641-0313>

The purpose of the article is an empirical study of the formation of professional thinking in future junior specialists – women servicemen of the State Border Guard Service of Ukraine.

Methods. The following techniques were used to solve these tasks: determining the personality of B. Bass; “Types of thinking” (modified by G. Rezapkina); diagnostics of practical orientation of thinking of L. Urvantsev–N. Volodina; determination of stress resistance and social adaptation of Holmes and Rago; diagnostics of communicative and organizational inclinations (CBS-2); questionnaires: “The motivation for success and the fear of failure” by A. Rean and others.

Results. Positive dynamics of qualitative parameters of characteristics of professional thinking of women of the experimental group in comparison with the control were revealed: by the indicators of conceptual and content criterion there was an increase: ability to generalize and to analyse and interpret, spatial imagination, emotional stability; motivational-target criteria: engagement, task-oriented, team-oriented, communications and surveillance, and technological military specialties; according to the indicators of operational and regulatory criterion of increasing: communicative and organizational inclinations, indicators of modeling of achievement of goals; according to the indicators of the reflexive-evaluation criterion of raising: professional self-esteem, etc.

Conclusions. Dynamics in the ratio of the leading types of professional thinking of women servicemen of the SBGSU of the experimental group were revealed: reduction of the manifestation of adaptation-orientation type and increase of the resource-reflexive and productive-creative type of professional thinking.

The positive influence and effectiveness of the developed training program on forming the professional thinking of future junior border guards inspectors, reflected in the indicators of substantive characteristics of productive, creative and resource-reflective types, more complete implementation of administrative and jurisdictional activities on border control are proved.

Key words: *professional activity, experimental research, vocational-psychological training.*

Вступ

Складність професійної діяльності прикордонника полягає у потребі забезпечувати систему заходів на залізничному, автомобільному, морському, річковому, паромному, повітряному та пішохідному сполученні через державний кордон України. Якісне виконання завдань прикордонного контролю не обмежене визначеним алгоритмом дій прикордонників, не є рутинною механічною роботою складу зміни прикордонних нарядів щодо виявлення правопорушників і забезпечення безперервного пропуску учасників міжнародного руху, тому вимагає неабияких навичок і досвіду, професійної підготовки та практики.

З огляду на особливості напрямів професійної діяльності молодших спеціалістів Державної прикордонної служби України та спираючись на дослідження професійної діяльності прикордонників, зазначимо про важливу роль формування професійного мислення молодших спеціалістів жінок-військовослужбовців, оскільки воно має певні розбіжності та особливості порівняно з професійним мисленням чоловіків.

1. Теоретичне обґрунтування проблеми

У контексті прикладних аспектів вивчення процесу мислення суб'єкта та втілення результату цього процесу в діяльності науковці розглядають різні види мислення (критичне, радіантне, творче, практичне, технічне, управлінське тощо). У контексті нашого дослідження важливими є праці, присвячені суто професійному мисленню. Йдеться про науковий доробок Т. Гури, Я. Крушельницької, В. Луцьова, Н. Пов'якель, які професійне мислення пов'язують із процесом професійного розвитку фахівця, набуття ним спеціальних професійних знань, умінь під час фахової підготовки та подальшої професіоналізації, що в сукупності уможливають ефективне розв'язання професійно зумовлених завдань, пошук та прийняття рішень у взаємозалежності з рівнем фахової підготовки, професійної компетентності та професіоналізму (Гура, 2014: 40–41; Крушельницька, 2003: 117; Луцьов, 2013: 22–23; Пов'якель, 2004: 12).

Незважаючи на численні ґрунтовні праці з різних аспектів мислення, нами не виявлено емпіричних досліджень сформованості професійного мислення (далі – ПМ)



у майбутніх молодших спеціалістів – жінок-військовослужбовців Державної прикордонної служби України (далі – ДПСУ).

2. Методологія та методи

Для розв'язання поставлених завдань нами використовувалися такі методики: методика визначення спрямованості особистості (ОС) Б. Басса, короткий відбірковий тест В. Бузіна–Е. Вандерліка, методика «Типи мислення» (у модифікації Г. Резапкіної), методика діагностики практичної спрямованості мислення Л. Урванцева – Н. Володіної, професійно-особистісний опитувальник В. Петрова, методика визначення стресостійкості і соціальної адаптації Холмса і Раге, Методика діагностики комунікативних та організаторських схильностей (КОС-2), Методика дослідження локалізації контролю особистості – модифікований опитувальник «ЛК» О. Ксенофонтової, опитувальник «Мотивація успіху та страх невдачі» А. Реана, опитувальник В. Моросанової «Стильові особливості саморегуляції поведінки – ССП-98».

3. Результати та дискусії

Вибірку досліджуваних становили 234 особи. Середній вік досліджуваних – 23 роки. Загальна схема експериментального дослідження, співвідносна із завданнями, передбачала з'ясування змістових характеристик сформованості ПМ у майбутніх молодших спеціалістів – жінок-військовослужбовців ДПСУ та уточнення на основі його специфіки найбільш адекватних психологічних аспектів його розвитку.

Емпіричне дослідження припускало три етапи науково-пошукової роботи. Мета першого етапу (2010 – перша половина 2014 рр.) полягала у систематизації й концептуалізації досліджень з проблеми сформованості ПМ у майбутніх молодших спеціалістів – жінок-військовослужбовців ДПСУ, визначенні цілей, завдань, об'єкта, предмета і програми дослідження. Обґрунтовано методику емпіричного дослідження та підібрано психодіагностичний інструментарій.

Другий етап (друга половина 2013 – перша половина 2015 рр.) передбачав організацію і проведення пілотажного та констатувального експериментів, мета яких полягала, по-перше, у вивченні змістових характеристик сформованості професійного мислення майбутніх молодших спеціалістів – жінок-військовослужбовців ДПСУ, його структури та ступеня виразності емпіричних індикаторів; по-друге, в отриманні нових емпіричних даних про особливості взаємозв'язків змістових характеристик професійного мислення; по-третє, у визначенні діагностичних факторів, що зумовлю-

ють сутнісний зміст сформованості професійного мислення, в основі якого лежать індивідуально-психічні особливості його компонентів.

На основі отриманих емпіричних даних було проаналізовано змістові характеристики сформованості компонентів професійного мислення майбутніх молодших спеціалістів – жінок-військовослужбовців ДПСУ та відібрано групу методом ранжування в кількості 60 осіб. Для забезпечення валідності експерименту та достовірності порівняння емпіричних даних з їх числа виділено експериментальну та контрольну групи методом випадкових виборів за допомогою стратегії – рандомізації (Галян, 2001).

Третій етап (2015–2019 рр.) передбачав проведення формувального етапу дослідження, встановлення вихідних положень, що відображають індивідуальні відмінності контингенту досліджуваних, які виявляються у відповідних змістових характеристиках сформованості компонентів професійного мислення майбутніх молодших спеціалістів – жінок-військовослужбовців ДПСУ, а також розробленні програми формування професійного мислення в процесі фахової підготовки.

На цьому етапі емпіричного дослідження з експериментальною групою проводився професійно-психологічний тренінг «Формування професійного мислення у майбутніх молодших спеціалістів – жінок-військовослужбовців Державної прикордонної служби України» з метою формування та розвитку компонентів професійного мислення майбутніх прикордонників. З контрольною групою такий тренінг не проводився.

Розроблена програма професійно-психологічного тренінгу «Формування професійного мислення молодших спеціалістів – жінок-військовослужбовців ДПСУ» на основі змістових компонентів професійного мислення (за поняттєво-змістовим, мотиваційно-ціннісним, операційно-регуляційним, рефлексивно-оціночним критеріями) призначена для розвитку умінь та навичок, активної розумової і практичної діяльності, оволодіння формами конкретного інструментального практичного аналізу професійних ситуацій, закріплення професійних знань, підвищення професійної активності, сприяння досягненню професійної компетентності через формування здатності до переосмислення професійних завдань, мотиваційно-ціннісних, операційно-регуляційних, рефлексивно-оціночних основ професійного становлення та самореалізації.

Програма тренінгу складається зі вступної частини, чотирьох блоків, заключної

частини, основними завданнями якої визначено розвиток у майбутніх молодших спеціалістів – жінок-військовослужбовців ДПСУ: 1) змістових аспектів мисленневих процесів: здатності охоплювати різні прояви предмета діяльності, розширення мисленевого діапазону, уміння бачити проблему, розширення та поглиблення погляду на її сутність; співвідносити вектор мисленневої діяльності з рівнем операціоналізації набутих професійних знань (таких як глибина, дієвість, адекватність, гнучкість, повнота, структурованість) для конкретної ситуації або проблеми; розвиток оригінальності, спонтанної активності, швидкості, сприйнятливості, деталізації для успішного вирішення професійної проблеми; 2) мотиваційних основ досягнення професійної успішності, військово-професійної спрямованості та інтересу до прикордонної діяльності, осмисленого ставлення до життєво-професійних цінностей, стимулювання потреби професійної причетності, навичок ефективної професійно-рольової взаємодії; зняття бар'єрів сприйняття ґендерних уявлень щодо соціально-психологічних характеристик і соціальних ролей; відчуття задоволення досягнутим, формування конструктивних стандартів та вимог до себе та оточення; 3) навичок психологічної саморегуляції, нейтралізації афективних переживань, розвиток стресостійкості та адаптивного потенціалу, організаторських умінь та комунікативних навичок; формулювання професійних цілей, проектування значущих умов їх досягнення; 4) ініціативності, почуття особистісної причинності; стимулювання потреби особистісно-професійного саморозвитку, професійної самореалізації; навичок відрефлексування власних можливостей, здатності оцінювання результатів професійної діяльності на основі актуального і бажаного професійного майбутнього, корекції результатів діяльності.

Після професійно-психологічного тренінгу було проведено повторне тестування майбутніх молодших спеціалістів – жінок-військовослужбовців Державної прикордонної служби України експериментальної (надалі – ЕГ) та контрольної (надалі – КГ) груп з метою визначення ефективності застосування розробленого професійно-психологічного тренінгу «Формування професійного мислення молодших спеціалістів – жінок-військовослужбовців ДПСУ» шляхом порівняння емпіричних результатів тестування до та після тренінгу. Повторне тестування проводилося після завершення підготовки за спеціальністю «Молодший інспектор прикордонної служби», під час якого впроваджено тренінг, тому інтервал

між тренінгом та повторним тестуванням становив 3 місяці.

Аналіз результатів формульованого експерименту дає підстави стверджувати про достатню ефективність професійно-психологічного тренінгу, а саме дає змогу встановити позитивну динаміку за показниками *поняттєво-змістового, мотиваційно-цільового, операційно-регуляційного та рефлексивно-оціночного* критеріїв.

З отриманих результатів спостерігаємо, що за показниками швидкості мислення та рухливості нервових процесів не відбулося значущої динаміки як у ЕГ, так і у КГ, лише у жінок із середнім рівнем розвитку швидкості мислення й рухливості нервових процесів показники змінилися на значущому рівні (з $26,2 \pm 5,4$ до $28,6 \pm 5,5$ при $p \leq 0,05$). Такі результати, з одного боку, свідчать про сталість показника швидкості мислення щодо можливості його розвитку, а з іншого – показують зв'язок із рухливістю нервових процесів, які також важко піддаються зміні.

Таким чином, результати дають змогу визначити, що суттєвим аспектом забезпечення високого рівня розвитку швидкості мислення майбутніх молодших спеціалістів – жінок-військовослужбовців ДПСУ має бути врахування рівня розвитку цього показника під час проведення професійно-психологічного відбору для зарахування на службу.

З результатів повторного дослідження за *Методикою визначення спрямованості особистості (ОС) Б. Басса* спостерігаємо суттєве зростання показника орієнтованості на взаємодію (з $28,2 \pm 5,2$ до $30,4 \pm 5,4$ при $p \leq 0,05$), що свідчить про зростання у жінок прагнення підтримувати стосунки з людьми за будь-яких умов та їх орієнтації на конструктивну та плідну спільну діяльність. Також відзначаємо значуще збільшення показника орієнтованості на завдання (з $26,8 \pm 5,8$ до $28,3 \pm 5,9$ при $p \leq 0,05$), що відображає зростання прагнення до ефективного вирішення ділових проблем, виконання роботи якнайкраще, орієнтації на ділову співпрацю. Також така тенденція підтверджується динамікою розподілу досліджуваних ЕГ та КГ майбутніх молодших спеціалістів ДПСУ за переважними типами спрямованості.

Таким чином, відбулося суттєве збільшення жінок-військовослужбовців ЕГ, орієнтованих на взаємодію (з 36,6% до 43,3%) та орієнтованих на завдання (з 30% до 36,6%), а також зниження кількості жінок, орієнтованих на себе (з 33,3% до 20%), що загалом свідчить про вплив тренінгової роботи. У КГ майбутніх молодших



спеціалістів – жінок-військовослужбовців ДПСУ за переважними типами спрямованості значущої динаміки не виявлено.

За *Коротким відбірковим тестом В. Бузіна–Е. Вандерліка (КВТ)* результати повторного дослідження засвідчили динаміку загального рівня розумових здібностей досліджуваних жінок ЕГ та КГ майбутніх молодших спеціалістів ДПСУ, що показує складність їх розвитку, з одного боку, та недостатню тривалість для цього тренінгової програми – з іншого. Водночас доцільно також зазначити і про несензитивність такого віку щодо розвитку розумових здібностей та загального рівня інтелекту.

Виявлено значущу позитивну динаміку окремих мисленневих процесів у ЕГ жінок-військовослужбовців ДПСУ, зокрема відбулося підвищення здатності до узагальнення (з 0,63 до 0,75 при $p \leq 0,05$), що свідчить про покращення їхніх можливостей узагальнювати й аналізувати різноманітні матеріали, що вимагає абстрагування й переходу до інтерпретації смислів конкретної фрази, встановлення нових конкретних формулювань. Також відбулося збільшення рівня розвитку просторової уяви (з 0,53 до 0,69 при $p \leq 0,05$), яка дає змогу більш якісно розв'язувати завдання, які передбачають операції у двовимірному просторі. Водночас відбулося значуще пониження показників емоційного компонента мислення і відволікання (з 0,82 до 0,68 при $p \leq 0,05$), що свідчить про підвищення стійкості до емоційного реагування на завдання, що може заважати бути спрямованими на об'єкт. За рештою показників не спостерігається значущої динаміки, тому такі параметри мислення, як гнучкість, здатність до переключення, швидкість і точність сприйняття, розподіл і концентрація уваги виявилися досить сталими до розвитку та вимагають більш тривалої психокорекційної роботи. У КГ майбутніх молодших спеціалістів – жінок-військовослужбовців ДПСУ за параметрами мислення значущої динаміки не виявлено.

За методикою *Типи мислення (у модифікації Г. Резапкіної)* визначено особливості динаміки розвитку типів мислення досліджуваних жінок ЕГ та КГ майбутніх молодших спеціалістів ДПСУ. Як видно за результатами повторного тестування, відбулися позитивні значущі зміни розвитку типів мислення у ЕГ майбутніх молодших спеціалістів – жінок-військовослужбовців ДПСУ після проведення тренінгу. Зокрема, відзначається зростання показників абстрактно-символічного мислення (з $5,2 \pm 1,8$ до $6,5 \pm 1,7$ при $p \leq 0,05$), що дозволить більш якісно засвоювати інформацію за допомо-

гою формалізованого кодування й оперування під час аналізування даних.

Також відбулося значуще підвищення показника словесно-логічного мислення жінок-військовослужбовців ЕГ (з $6,5 \pm 2,3$ до $7,2 \pm 2,2$ при $p \leq 0,05$), що визначає збільшення якості формулювання власних думок, позиції, доводів й донесення їх до опонента під час професійної діяльності.

Результати динаміки розвитку наочно-образного мислення жінок-військовослужбовців ЕГ (з $5,7 \pm 1,9$ до $6,8 \pm 1,7$ при $p \leq 0,05$) свідчать про підвищення їх здатності утворювати образні зв'язки між явищами та подіями в процесі професійної діяльності.

Суттєво також відбулося збільшення показника креативного мислення жінок-військовослужбовців ЕГ (з $6,3 \pm 2,1$ до $7,9 \pm 2,4$ при $p \leq 0,05$), яке дає змогу більш ефективно знаходити творчі та нестандартні варіанти розв'язання різноманітних професійних завдань та ситуацій.

Рівень розвитку предметно-дійового мислення жінок-військовослужбовців ЕГ не показав значущих змін. Також досліджувані показники типів мислення мали лише природні незначущі зміни в КГ досліджуваних майбутніх молодших спеціалістів – жінок-військовослужбовців ДПСУ.

Повторне дослідження за *Методикою діагностики практичної спрямованості мислення Л. Урванцева–Н. Володіної* виявило, що значущі зміни в показниках відбулися лише у жінок-військовослужбовців ЕГ із середнім рівнем практичної спрямованості мислення (з $17,8 \pm 4,3$ до $21,5 \pm 4,8$ при $p \leq 0,01$).

Як показали здобуті результати розподілу, у ЕГ жінок-військовослужбовців ДПСУ виявлено значуще підвищення осіб з високим рівнем розвитку практичної спрямованості мислення (з 20% до 26,6% при $p \leq 0,05$) та із середнім рівнем (з 43,3% до 53,3% при $p \leq 0,05$), а з низьким рівнем розвитку практичної спрямованості мислення кількість жінок-військовослужбовців ДПСУ у ЕГ, навпаки, значущо знизилася (з 36,6% до 20% при $p \leq 0,05$). У КГ майбутніх молодших спеціалістів – жінок-військовослужбовців ДПСУ не спостерігаються значущі зміни показників розвитку практичної спрямованості мислення та його розподілу.

Результати повторного дослідження за *Професійно-особистісним опитувальником В. Петрова* показали динаміку переважаючої орієнтації в спрямованості особистості досліджуваних ЕГ майбутніх молодших спеціалістів – жінок-військовослужбовців ДПСУ. Так, відбулося підвищення показників за рівнем розвитку командних спеціаль-

ностей (з $3,5 \pm 1,2$ до $4,9 \pm 1,3$ при $p \leq 0,05$), що може свідчити про оволодіння жінками навичками оперативного прийняття практичних рішень в умовах професійної обстановки, здатності брати на себе відповідальність, організацію роботи тощо. Також виявлено підвищення показників схильності до спеціальностей зв'язку та спостереження (з $5,5 \pm 1,8$ до $6,7 \pm 2,1$ при $p \leq 0,05$), що визначає розвиток спостережливості та уважності під час виконання професійних завдань. Відбулося значуще зростання показника схильності до технологічних спеціальностей (з $5,6 \pm 2,2$ до $6,7 \pm 2,4$ при $p \leq 0,05$). У КГ майбутніх молодших спеціалістів – жінок-військовослужбовців ДПСУ не спостерігається значущої динаміки показників розвитку схильностей до класів основних східних військових спеціальностей.

Аналіз результатів повторного дослідження за *Методикою визначення стресостійкості і соціальної адаптації Холмса і Раге* дав змогу виявити динаміку у ЕГ жінок-військовослужбовців ДПСУ, після проведення тренінгу показники за високим рівнем розвитку стресостійкості та соціальної адаптації залишилися без значущих змін. Водночас суттєво покращилися показники осіб з пороговим рівнем (з $240,7 \pm 23,5$ до $228,4 \pm 22,8$ при $p \leq 0,05$) та з низьким рівнем на рівні вразливості (з $314,2 \pm 34,5$ до $301,5 \pm 32,7$ при $p \leq 0,05$), що свідчить про підвищення здатності опору стресу та адаптованості на тлі індивідуальної сприйнятливості до стресових життєвих обставин.

Разом із тим слід відзначити значущу позитивну динаміку розподілу за рівнями розвитку стресостійкості та соціальної адаптації у ЕГ жінок-військовослужбовців ДПСУ. Так, відбулося значуще підвищення осіб з високим рівнем розвитку стресостійкості та соціальної адаптації (з 23,3% до 30% при $p \leq 0,05$) та з пороговим рівнем (з 46,6% до 50% при $p \leq 0,05$), а з низьким рівнем розвитку стресостійкості та соціальної адаптації кількість жінок-військовослужбовців ДПСУ в ЕГ, навпаки, значущо знизилася (з 30% до 20% при $p \leq 0,05$). У КГ майбутніх молодших спеціалістів – жінок-військовослужбовців ДПСУ не спостерігається значущої динаміки показників розвитку стресостійкості та соціальної адаптації.

Повторне тестування за методикою *Діагностики комунікативних та організаторських схильностей (КОС-2)* показало особливість динаміки організаторських та комунікативних якостей майбутніх молодших спеціалістів – жінок-військовослужбовців ДПСУ.

Отримані емпіричні результати повторного дослідження після тренінгового впливу показують позитивну значущу динаміку у ЕГ майбутніх молодших спеціалістів – жінок-військовослужбовців ДПСУ як комунікативних схильностей (з $16,7 \pm 4,8$ до $18,6 \pm 5,2$ при $p \leq 0,05$), так і організаторських схильностей (з $12,6 \pm 4,4$ до $15,7 \pm 4,8$ при $p \leq 0,05$). Це загалом показує, з одного боку, збільшення їх здатності орієнтуватися в новій обстановці, вступати в контакт, розширювати коло своїх знайомих, допомагати оточенню та проявляти ініціативу під час налагодження професійної комунікації. А з іншого боку, покращення виявленого на констатувальному етапі дослідження недостатнього прояву організаторських схильностей, що є важливим у професійній взаємодії за прийняття рішень у складних, нестандартних ситуаціях. У КГ майбутніх молодших спеціалістів – жінок-військовослужбовців ДПСУ не спостерігається значущої динаміки показників розвитку комунікативних та організаторських схильностей, що свідчить про природну динаміку.

Результати повторного тестування за методикою *Дослідження локалізації контролю особистості – модифікований опитувальник «ЛК» О. Ксенофонтової* показали особливість динаміки локусу контролю майбутніх молодших спеціалістів – жінок-військовослужбовців ДПСУ, а саме відбулося значуще підвищення показника *загальної інтернальності* (з $33,2 \pm 5,4$ до $35,5 \pm 6,3$ при $p \leq 0,05$), що свідчить про вплив тренінгу на розвиток відповідального ставлення до виконання поставлених професійних завдань, самостійності та прагнення до більш ефективних результатів діяльності, незважаючи на відсутність зовнішнього контролю з боку сторонніх осіб.

Також виявлено збільшення показників за окремими шкалами у ЕГ жінок-військовослужбовців ДПСУ, зокрема *інтернальності у сфері досягнень* (з $5,8 \pm 2,1$ до $6,9 \pm 2,3$ при $p \leq 0,05$), що свідчить про розвиток орієнтування на досягнення суттєвих показників майбутньої професійної діяльності, в основі якої переконання про те, що саме вони особисто є причиною своїх досягнень, тому готові докладати більше зусиль для втілення позитивних результатів у майбутній професійній діяльності.

Позитивна тенденція і в розвитку *інтернальності в професійній діяльності* (з $10,5 \pm 4,6$ до $12,1 \pm 4,6$ при $p \leq 0,05$), що показує підвищення впевненості про залежність здобутих успіхів та досягнень у професійній діяльності від якості виконуваних ними дій, а також здатності до прийняття відповідальності на себе в процесі



професійної діяльності, протистояти труднощам, віднаходити причини і способи досягнення необхідного професійного результату, у тому числі під дією стресових чинників, обмеження часу та ресурсів.

Відбулося значуще підвищення показників за шкалою *готовності до самостійного планування, здійснення діяльності і відповідальності за неї* в ЕГ жінок-військовослужбовців (з $6,7 \pm 2,3$ до $7,8 \pm 3,1$ при $p \leq 0,05$), що свідчить про зростання особистої відповідальності в плануванні професійної діяльності та її виконання, що в майбутньому дасть змогу краще справлятися з поточними завданнями й тими, що раптово виникають.

За рештою шкал локусу контролю не виявлено значущої динаміки у ЕГ майбутніх молодших спеціалістів – жінок-військовослужбовців ДПСУ. Також не спостерігається значущої динаміки показників у КГ майбутніх молодших спеціалістів – жінок-військовослужбовців ДПСУ, які не брали участі в тренінговій роботі.

Отже, можемо відзначити позитивний вплив тренінгової роботи щодо розвитку у ЕГ жінок-військовослужбовців ДПСУ професійної активності, здатності бути більш діяльними, активного прагнення до виконання намічених планів, мобілізації на подолання виникаючих перешкод на шляху до професійної мети, на основі зростання професійної самооцінки та здатності налаштувати себе на успіх, оцінки своїх професійно важливих якостей, прагненні їх розвитку, цілеспрямованої поведінки та активізації зусиль, спрямованих на досягнення бажаного результату.

Результати повторного дослідження за Опитувальником «Мотивація успіху та страх невдачі» А. Реана показали динаміку мотивації досягнення успіху у ЕГ жінок-військовослужбовців ДПСУ (з $13,9 \pm 4,4$ до $15,1 \pm 4,8$ при $p \leq 0,05$), що свідчить про зростання їх прагнення до досягнення конструктивного, позитивного результату в професійній діяльності на основі підвищення впевненості в своїх силах, зростанні відповідальності, активності та ініціативності. Це призводить до більшої наполегливості в досягненні мети, професійної цілеспрямованості, орієнтуванні на успішність майбутньої професійної діяльності, відчутті професійні досягнення, готовності ставити перед собою довгострокові, проміжні й близькі цілі, визначати тактику і стратегію їх досягнення, а головне – робити реальні дії щодо їх втілення.

У КГ майбутніх молодших спеціалістів – жінок-військовослужбовців ДПСУ не спостерігається значущої динаміки показників розвитку мотивації на успіх, що свідчить про природну динаміку.

Повторне дослідження показників саморегуляції поведінки за опитувальником В. Моросанової «Стильові особливості саморегуляції поведінки – ССП-98» дало змогу визначити її динаміку та індивідуальні профілі у ЕГ та КГ майбутніх молодших спеціалістів – жінок-військовослужбовців ДПСУ, зокрема спостерігається позитивна значуща динаміка розвитку саморегуляції у ЕГ жінок-військовослужбовців ДПСУ після проведення тренінгової роботи. Крім цього, відбулося підвищення рівня «*моделювання (М)*» (з $4,3 \pm 1,6$ до $5,9 \pm 2,4$ при $p \leq 0,05$) як індивідуального ступеня розвитку уявлень про зовнішні та внутрішні умови досягнення цілей, ступінь їх усвідомленості, деталізації й адекватності. Це свідчить про підвищення їх здатності виділяти значущі умови досягнення цілей діяльності й узгоджувати їх з поточними та майбутніми програмами діяльності.

Разом із тим відбулося збільшення показника «*оцінювання і корекція результатів (Ор)*» (з $5,8 \pm 1,7$ до $6,9 \pm 2,1$ при $p \leq 0,05$) як виразності індивідуальної розвиненості й адекватності оцінки жінок-військовослужбовців ДПСУ себе і результатів своєї діяльності та поведінки. Це свідчить про позитивний розвиток адекватної професійної самооцінки, формування стійких критеріїв оцінювання результатів власної професійної діяльності, здатності виявляти причини неузгодження результатів з метою діяльності, більш гнучко адаптуватися до швидкоплинних умов професійного середовища.

Також спостерігається підвищення рівня розвитку «*гнучкості (Г)*» (з $5,6 \pm 1,2$ до $6,7 \pm 2,1$ при $p \leq 0,05$) як рівня сформованості регуляторної гнучкості – здатності жінок-військовослужбовців ДПСУ перебудовувати, вносити корективи в систему саморегуляції за зміни зовнішніх і внутрішніх умов професійного середовища. Це показує позитивний розвиток здатності реагувати на динамічну зміну умов професійного середовища, на можливі невдачі та виникаючі за нестандартних ситуацій труднощі у мінливих, динамічних обставинах професійної діяльності.

Отже, відзначається позитивна динаміка показників за тими шкалами, результати за якими на констатувальному етапі дослідження були у майбутніх молодших спеціалістів – жінок-військовослужбовців ДПСУ значно нижчими. За рештою шкал методики не відбулося значущої динаміки показників.

Загалом же відбулося підвищення показника загальної саморегуляції (з $34,9 \pm 5,1$ до $36,8 \pm 6,2$ при $p \leq 0,05$), що свідчить про її зростання за результатами тренінгової роботи у ЕГ, оскільки у КГ майбутніх

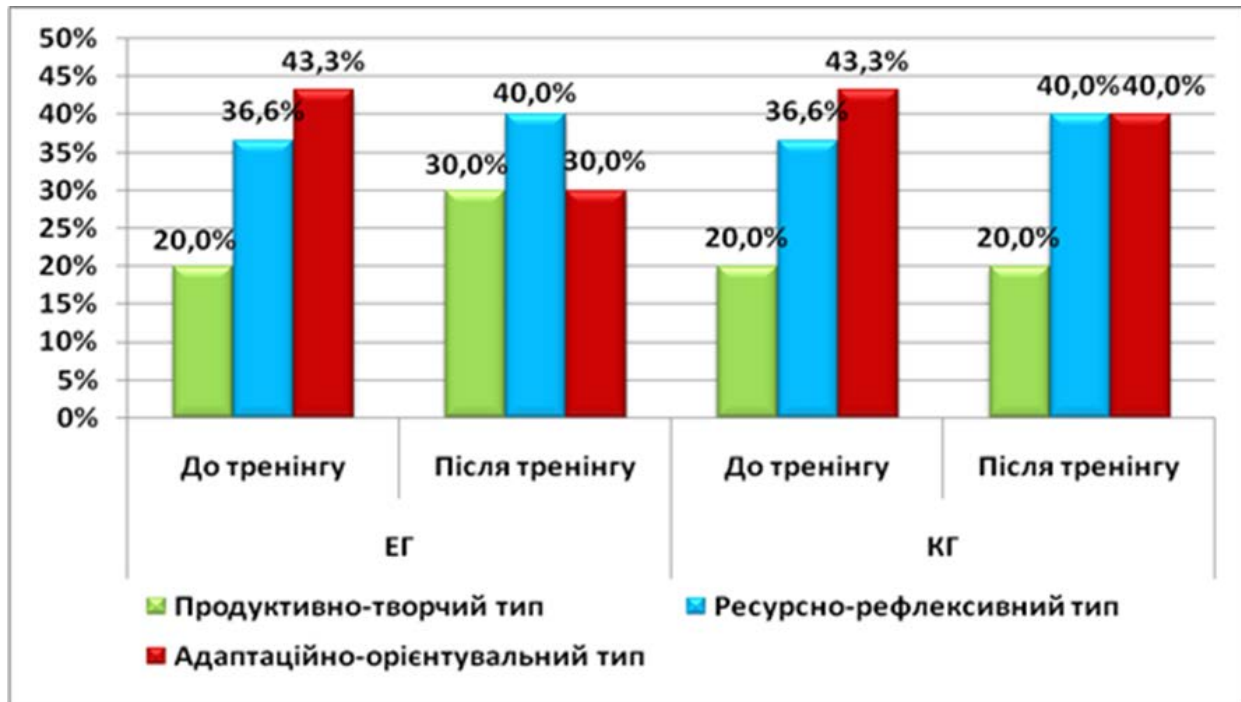


Рис. 1. Динаміка співвідношення типів професійного мислення жінок-військовослужбовців ДПСУ

молодших спеціалістів – жінок-військовослужбовців ДПСУ не спостерігається значущої динаміки показників розвитку саморегуляції.

Крім цього, закономірно відбулися деякі зміни типового профілю саморегуляції майбутніх молодших спеціалістів – жінок-військовослужбовців ДПСУ.

Загалом сам тип профілю залишився з характерними більш високими показниками розвитку процесів планування цілей і програмування дій порівняно з моделюванням значущих умов досягнення цілей і оцінюванням результатів дій, але на відміну від констатувального етапу дослідження, після тренінгового впливу суттєво зросли показники моделювання значущих умов досягнення цілей (М) (з $4,3 \pm 1,6$ до $5,9 \pm 2,4$ при $p \leq 0,05$) та оцінювання результатів дій (Ор) (з $5,8 \pm 1,7$ до $6,9 \pm 2,1$ при $p \leq 0,05$).

Висновки

Таким чином, за результатами тренінгової роботи відбулося деяке вирівнювання профілю саморегуляції, що сприяло оптимізації знижених показників моделювання та оцінювання результатів власних дій. Тому можна зазначити про збільшення здатності ЕГ жінок-військовослужбовців ДПСУ оцінювати зовнішні обставини, а також об'єктивні умови виконання

діяльності, особливо в умовах обмеженого часу, значна частина якого має бути приділена завчасному оцінюванню всіх можливих варіантів розвитку подій, їх аналізу та розробленні на цій основі оптимального плану виконання професійних завдань.

За результатами проведення розробленого професійно-психологічного тренінгу «Формування професійного мислення молодших спеціалістів – жінок-військовослужбовців ДПСУ» у ЕГ відбулися позитивні зміни в розвитку змістових характеристик професійного мислення жінок-військовослужбовців ДПСУ за системою критеріїв емпіричного дослідження, що викладені нами на рисунку 1 (рис. 1).

Визначено, що загалом результати тренінгової роботи дали змогу сформувати більш ефективне професійне мислення майбутніх молодших інспекторів прикордонної служби, відображене у показниках змістових характеристик продуктивно-творчого та ресурсно-рефлексивного типів мислення, які здатні забезпечити більш повноцінне здійснення досліджуваними адміністративно-юрисдикційної діяльності щодо забезпечення прикордонного контролю, їх спроможності до організації та узгодження дій як зі своїми колегами, так і зі старшими начальниками.



ЛІТЕРАТУРА:

1. Галян І.М. Психодіагностика : навчальний посібник. 2-ге вид. Київ : «Академвидав», 2011. 464 с.
2. Гура Т.Є. Психологія розвитку професійного мислення у майбутніх психологів у процесі фахової підготовки : автореф. дис. д-ра психол. наук : 19.00.07 ; Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова. Київ, 2014. 44 с.
3. Дружинин В.Н. Экспериментальная психология. Санкт-Петербург : Питер, 2002. 320 с.
4. Крушельницька Я.В. Фізіологія і психологія праці : підручник. Київ : КНЕУ, 2003. 367 с.
5. Луньов В.Є. Психологічні особливості становлення професійного мислення особистості у системі органів Внутрішніх справ України : автореф. дис. канд. псих. наук : 19.00.01 ; Одеський нац. ун-т ім. І.І. Мечникова. Одеса, 2013. 29 с.
6. Максименко С.Д., Носенко Е.Л. Експериментальна психологія : підручник. Київ : Центр учбової літератури, 2008. 360 с.
7. Моргун В.Ф., Тітов І.Г. Основи психологічної діагностики : підручник. Київ : Видавничий Дім «Слово», 2012. 464 с.
8. Пов'якель Н.І. Саморегуляція професійного мислення в системі фахової підготовки практичних психологів : автореф. дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.07 ; Нац. педагогічний університет імені М.П. Драгоманова. Київ, 2004. 40 с.
9. Робоча навчальна програма підготовки молодших інспекторів прикордонної служби 2 категорії з терміном підготовки 3 місяці у Головному центрі підготовки особового складу. Черкаси : Гол. ц-тр підгот. о/с ДПСУ ім. г л/м-ра І. Момота. 2018. 55 с.
10. Робоча навчальна програма підготовки за спеціальністю «Молодший інспектор прикордонної служби» в рамках проекту «Нове обличчя кордону». Черкаси : Гол. ц-тр підгот. о/с ДПСУ ім. г л/м-ра І. Момота. 2018. 82 с.
11. Як планувати власну професійну кар'єру : методичні рекомендації / Байдулін В.Б., Злочевська Л.С., Торчевська Н.В. Київ : ІПТО НАПН України, 2019. 80 с.

REFERENCES:

1. Halian, I.M. (2011). *Psychodiagnostics [Psychodiagnostics]: navch. posib.* 2-he vyd. Kyiv: "Akademvydav", 2011. 464 s. [in Ukrainian].
2. Hura, T.Ye. (2014). *Psychology of the development of professional thinking in future psychologists in the process of professional training*: avtoref. dys. d-ra psykhol. nauk: 19.00.07. Nats. ped. un-t im. M.P. Drahomanova. Kyiv. 44 s. [in Ukrainian]
3. Druzhinin, V.N. (2002). *Eksperymental'naya psichologiya [Experimental psychology]*. Sankt-Peterburg: Piter, 2002. 320 s. [in Russian].
4. Krushelnytska, Ya.V. (2003). *Fiziologhiia i psichologhiia pratsi [Physiology and psychology of work]: pidruchnyk.* Kyiv: KNEU. 367 s. [in Ukrainian].
5. Lunov, V.Ye. (2013). *Psichologhichni osoblyvosti stanovlennia profesiinoho myslennia osobystosti u systemi orhaniv Vnutrishnikh Sprav Ukrainy [Psychological peculiarities of formation of professional thinking of personality in the system of bodies of Internal Affairs of Ukraine]: avtoref. dys. kand. psyk. nauk: 19.00.01.* Odes. nats. un-t im. I.I. Mechnykova. Odesa [in Ukrainian].
6. Maksymenko, S.D., Nosenko, E.L. (2008). *Eksperymentalna psichologhiia [Experimental psychology]: pidruchnyk.* Kyiv: Tsentr uchbovoi literatury [in Ukrainian].
7. Morhun, V.F. Titov, I.H. (2012). *Osnovy psichologhichnoi diahnostryky [Basics of psychological diagnostics]: pidruchnyk.* Kyiv: Vydavnychii Dim "Slovo" [in Ukrainian].
8. Poviakel, N.I. (2004). *Samorehuliatsiia profesiinoho myslennia v systemi fakhovoi pidhotovky praktychnykh psichologhiv [Self-regulation of professional thinking in the system of professional training of practical psychologists]: avtoref. dys. ... d-ra psykhol. nauk : 19.00.07 Natsionalnyi pedahohichnyi universytet imeni M.P. Drahomanova.* Kyiv [in Ukrainian].
9. Robocha navchalna prohrama pidhotovky molodshykh inspektoriv prykordonnoi sluzhby 2 katehorii z terminom pidhotovky 3 misiatsi u Holovnomu tsentri pidhotovky osobovoho skladu (2018). [Curriculum for junior border inspectors of the 2nd category with a training period of 3 months at the Main Personnel Training Center]. Cherkasy: Hol. ts-tr pidhot. o/s DPSU im. h l/m-ra I. Momota [in Ukrainian].
10. Robocha navchalna prohrama pidhotovky za spetsialnistiu "Molodshyi inspektor prykordonnoi sluzhby" v ramkakh proektu "Nove oblychhia kordonu" (2018). [Work program of training in the specialty "Junior Border Inspector" within the project "New Frontier Face"]. Cherkasy: Hol. ts-tr pidhot. o/s DPSU im. h l/m-ra I. Momota [in Ukrainian].
11. Yak planuvaty vlasnu profesiinu karieru (2019). [How to plan your own professional career]: metodychni rekomendatsii / Baidulin V.B., Zlochevska L.S., Torchevska N.V. Kyiv: IPTO NAPN Ukrainy [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції 04.03.2020.

The article was received 04 March 2020.

УДК 159.98:37.015.3

DOI <https://doi.org/10.32999/ksu2312-3206/2020-2-12>

МЕТОДОЛОГІЯ СИСТЕМНО-МИСЛЕДІЯЛЬНИСЬКОГО ПІДХОДУ В ПСИХОЛОГІЧНІЙ ЕКСПЕРТИЗІ ОСВІТИ

Яблонський Андрій Іванович,

доктор психологічних наук, доцент,

завідувач кафедри педагогіки та інклюзивної освіти

Миколаївський національний університет імені В.О. Сухомлинського

Andrey.Yablonskiy61@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-9928-0978>

Стаття презентує методологію системно-миследіяльницького підходу в психологічній експертизі освіти. Уточнено категорію «експертна діяльність» й охарактеризовано технологічний цикл експертного дослідження з відповідними етапами в межах зазначеного методологічного підходу.

Мета статті – розкрити зміст, технологічні особливості та виокремити етапи психологічної експертизи освіти з відповідними процедурами на засадах системно-миследіяльницького підходу.

Методи дослідження – логіко-психологічного аналізу, теоретичного моделювання і наукової інтерпретації.

Результати. Стаття розкриває специфіку психологічної експертизи освіти з урахуванням основних положень системно-миследіяльницького підходу, з позицій якого експертиза є специфічним видом дослідницької діяльності наукового характеру, яка вимагає спеціальної організації мислення. Показано, що предметом експертизи за такого концептуального підходу стає продуктивна діяльність, тобто доведення того, що діяльність побудована таким чином, що отриманий типовий продукт має більш високу якість і особливі властивості та більший об'єм; способи діяльності, які забезпечили більш високі результати порівняно з відповідними нормативно-процесуальними еталонами; механізми рефлексивної саморегуляції, які і лежать в основі удосконалення діяльності. Здійснений у процесі дослідження аналіз дав змогу виокремити в межах запропонованого методологічного підходу технологічний цикл експертного дослідження, який передбачає проходження таких етапів: цілепокладання, феноменологічної реконструкції, концептуалізації, співставлення, рефлексивний, оціночний, корекційний та проєктувальний.

Проаналізовано принципи експертної діяльності, а саме: принцип системного підходу, принцип рівневого аналізу, принцип міждисциплінарності, принцип практико-зорієнтованості.

Висновки. Методологія системно-миследіяльницького підходу дає змогу організувати дослідження та узгодити досягнення поставленої мети із різнопредметним науково-психологічним матеріалом. Згідно із принципами організації експертної діяльності, для оцінки її якісних характеристик використовується спосіб визначення величини інтенсивності прояву властивостей соціального об'єкта, тобто отримується кількісний прояв якісної оцінки, що є значущим для визначення підходів до організації експертизи.

Ключові слова: експертиза, системно-миследіяльницька методологія, психологічна експертиза освіти, принцип системного підходу, принцип рівневого аналізу, принцип міждисциплінарності, принцип практико-зорієнтованості.

METHODOLOGY OF SYSTEM-THINKING APPROACH IN EDUCATIONAL PSYCHOLOGICAL EXAMINATION

Yablonskiy Andrii Ivanovych,

Doctor of Psychological Sciences, Associate Professor,

Head of the Department of Pedagogy and Inclusive Education

Mykolaiv V. O. Sukhomlynskyi National University

Andrey.Yablonskiy61@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-6333-8696>

The article presents the methodology of system-thinking approach in psychological examination of education. The category of “expert activity” has been clarified and the technological cycle of expert research has been characterized with appropriate stages within the outlined methodological approach.

The purpose of the article is to reveal the content, technological features and to distinguish the stages of psychological examination of education with appropriate procedures on the basis of system-thinking approach.

Research methods – methods of logical and psychological analysis, theoretical modeling and scientific interpretation.



Results. The article reveals the specifics of the psychological examination of education, taking into account the basic provisions of the system-thinking approach. Expertise technology in this approach is understood as system-thinking and the basis for such a conclusion is the idea of the expertise as a specific type of research activity of a scientific nature, which requires a special organization of thinking. This conceptual approach is shown to be subject to productive activity, that is, to prove that the activity is constructed in such a way that the resulting typical product has a higher quality with special properties and greater volume; activities that have provided higher results than the relevant regulatory and procedural standards; mechanisms of reflexive self-regulation that underpin the improvement of activity. The analysis made in the course of the research made it possible to distinguish within the proposed methodological approach a technological cycle of expert research, which involves the passage of the following stages: goal setting, phenomenological reconstruction, conceptualization, juxtaposition, reflexive, evaluation, correction and design.

The principles of expert activity are analyzed, namely: the principle of a systematic approach, the principle of level analysis, the principle of interdisciplinary, the principle of practical orientation.

Conclusions. The methodology of the system-thinking approach makes it possible to organize research and coordinate the achievement of the set goal with a variety of scientific and psychological material. According to the principles of organization of expert activity, a method for determining the magnitude of the intensity of manifestation of the properties of a social object is used to evaluate its qualitative characteristics, it means that a quantitative manifestation of a qualitative assessment is obtained, which is important for determining the approaches to the organization of expertise.

Key words: *expertise, system-thinking methodology, psychological examination of education, principle of systematic approach, principle of level analysis, principle of interdisciplinary, principle of practical orientation.*

Вступ

Дослідження та оцінка експертної діяльності набуває особливої актуальності у зв'язку з тим, що проведення експертизи в освіті ускладнюється різноманітністю підходів до аналізу цієї діяльності, відсутністю узгоджених способів вивчення та критеріїв оцінки освітньої практики. Експертна діяльність, спрямована на вивчення й оцінку освітніх процесів, потребує визначення та розробки теоретичних основ та технологій їх експертування. Будь-яке наукове відкриття, як відомо, має не лише предметно-теоретичний зміст, а й методологічний, котрий безпосередньо пов'язаний і з критичним переглядом наявного понятійно-категорійного апарату, принципів і підходів до інтерпретації новоотриманого матеріалу й культурно-історично виникає як результат професійного самопізнання і самоусвідомлення самої науки як окремої сфери суспільного виробництва. Тому виникає потреба в обґрунтуванні методологічних підходів до проведення експертної діяльності в освіті.

1. Теоретичне обґрунтування проблеми

Наукова розробка нових знанневих систем і технологій, як не парадоксально, перебуває не у царині теоретичної діяльності, навіть чітко упредметненої та свідомої, а у сфері професійного методологування. Це означає, що ефективна модель будь-якої соціальної системи належить до компетенції новітньої методології, адже складність та внутрішня суперечливість структури соціальних об'єктів, до яких належить система освіти, зумовлює необхідність проведення її аналізу, пізнання

з метою виокремлення найхарактерніших властивостей досліджуваного об'єкта. Основу такого пізнання завжди становить «попереднє розуміння», яке задається традицією, в межах якої можна жити та мислити; передрозуміння можна виправляти і корегувати, але повністю звільнитися від нього неможливо, оскільки воно є необхідною передумовою всякого розуміння.

Експертна діяльність має не лише предметно теоретичний зміст, а й методологічний, котрий, стосуючись вивчення наукового знання і дослідницької діяльності, безпосередньо пов'язаний і з критичним переглядом наявного понятійно-категорійного апарату, передумов, принципів і підходів до інтерпретації нового матеріалу й культурно-історично виникає як результат професійного самопізнання і самоусвідомлення самої науки як окремої сфери суспільного виробництва. Отже, постає питання обґрунтування методологічних підходів до експертної діяльності, задля чого насамперед звернемося до психологічного словника, в якому методологією є «вчення про принципи, форми і способи наукового пізнання та практичної діяльності людини. Методологія розкриває загальний підхід до організації і регулювання наукової, технічної, педагогічної, мистецької, управлінської та інших видів діяльності людини» (Психологічний тлумачний словник, 2009: 199).

Визначаючи методологічні проблеми сучасної психології, В. Татенко наголошує, що «в неокласичній психології починають усвідомлюватися кореляції між онтологічними постулатами науки і характеристиками методу, за допомогою якого освоюють psyche: тут мислення відтворює об'єкт-

буття як уплетене у пізнавальну діяльність і будує образ *psyche* (онтології) не як його відображення, а як можливі відповіді на наші запитання, зміст яких (відповідей) залежить не тільки і не стільки від структури психічного буття, скільки від нашого способу постановки запитань – методології дослідження, яка і зумовлює сутність та форму психологічної теорії» (Татенко, 2012: 15).

Одним із найпродуктивніших методологічних підходів, який забезпечує цілісність соціальної системи, є системно-мислєдїяльнїсна методологїя (Г. Щєдровицький), основнї здобутки якої центруютьсї довокola унїкальнїх рефлексивнїх засобів і технологїчних інструментів ефектнвного мисленнї та дїяльностї, котрї уможливають не лише отриманнї рїзноманїтнх онтологїчних схем вїднмої реальностї та невїднмої дїйсностї, а й передбачають оперуваннї понїтїйннми засобами, а також дають змогу розв'язувати системнї науковї, суспїльнї та цивїлізацїйнї проблеми. Пїд час здїйсненнї якїсного оцїнюваннї освїтньої практикн створюєтьсї «образ майбутнього», який втїлюєтьсї в моделях нових систем, ситуацїй. Основною задачею, яка постає перед експертном, є визначеннї сутностї змїн, прогнозуваннї можливостей їх інтеграцїї в реальну освїтню практику на основї застосуваннї системно-мислєдїяльнїсного (СМД) пїдходу. Специфіку цього методологїчного пїдходу А. Бабайцев характеризуює таким чином: «методологїя спрямована не на частковї науки і види дїяльностї, а на весь унїверсум людськї дїяльностї. Якщо наука була викликана до життї пїзнаванню онтологїєю природи і натуралїзмом, то методологїя як нова форма мисленнї і дїяльностї насамперед є онтологїєю дїяльностї та дїяльнїснм пїдходом» (Бабайцев, 2003: 924). Серед сучаснїх європейськїх досліджень проблему використаннї засад системно-мислєдїяльнїсного пїдходу для психологїчної експертнзи досліджували Ф. Доучї (F. Dochy), М. Седжерс (M. Segers), Дж. Моукерк (G. Moerkerke), Н. Роуз (N. Rose). Зокрема, Н. Роуз акцентує увагу на використаннї системно-мислєдїяльнїсного пїдходу у психологїчнїй експертнзі освїти (Rose, 1992). У науковому доробку М. Седжерс пїдкреслено значеннї професїйнї позицїї психолога у психологїчнїй експертнзі та формуваннї освїтнього середовища (Gale, 1991). Ф. Доучї звертаєтьсї до системно-мислєдїяльнїсної методологїї, обґрунтовуючи значущїсть проблемного навчаннї (Dochy, 1996). Саме застосуваннї системно-мислєдїяльнїсного пїдходу було покладено в основу методологїї психологїчної експертнзи освїти.

Мета статтї – розкрити зміст, технологїчнї особливостї та виокремити етапи психологїчної експертнзи освїти з вїдповїдннми процедурами на засадах системно-мислєдїяльнїсного пїдходу.

2. Методологїя та методи

Спираючись на основнї положеннї СМД-концептуальнogo пїдходу, основною задачею психологїчної експертнзи визначено продуктивну дїяльнїсть, спрямовану на розробку нової моделї, способів реалїзацїї, якї забезпечують отриманнї бїльш високих результатів з вїдповїдннми процесуальннми традицїями та механїзмами рефлексїї. Технологїя експертнзи за такого пїдходу розумїєтьсї як мислєдїяльнїсть і пїдґрунтїям такого висновку є уявленнї про експертну як специфічнїй вид досліднїцькї дїяльностї наукового характеру, яка вимагає спецїальної органїзацїї мисленнї. На цьому акцентує О. Анїсїмов, який стверджує: «Експертна дїяльнїсть полягає у створеннї тїєї конкретизованої абстракцїї, яка у чистому виглядї виражає зміст нового досвїду» (Анїсїмов, 1998: 8).

На пїдставї аналізу наукового доробку представників науковї школи Г. Щєдровицького доходимо висновку, що СМД-методологїя: по-перше, усвїдомлено вїддїляєтьсї вїд логїки, теорїї пїзнаннї, філософїї і науки загалом; по-друге, обґрунтовуєтьсї як новий синтетичнїй спосїб мисленнї; по-третє, створює технологїю синтезу рїзнопредметнїх знань і новї конфїгурацїї із знанневих комплексів рїзного дисциплїнарного походженнї; по-четверте, спрямована не на окремї науки і види дїяльностї, а на весь унїверсум людськї дїяльностї; по-п'яте, оголошує визначальною тенденцїєю сучасної культури методологїзацїю всїх можливих сфер цїєї дїяльностї; по-шосте, програмує і поширює методологїчнїй спосїб мисленнї у просторї реальнї соцїальної взаємодїї; по-сьоме, програмує і зреалїзовує практику органїзацїйн-дїяльнїснїх ігор; по-восьме, узагальнює органїзацїйн-дїяльнїснї ігри як метод розвитку колективнїо мислєдїяльностї; по-дев'яте, органїзовує методологїчне співробїтництво як мїжпрофесїйнїй соцїокультурнїй рух, а також першї методологїчнї лабораторїї, журнал, альманах; нарештї, по-десяте, вона є останнїм проєктом модерну, творцї якого прагнули через «мистецтво і науку» продукуваннї методологїчних схем у ракурсі інженерного мисленнїя побудувати «Імперїю розуму» (Щєдровицький, 2005: 40).

Необхїдно також наголосити, що робоча схема мислєдїяльностї фіксує три рївнї: а) колективно-групове практичне мислєдїяннїя (зокрема, органїзацїю дїяльностї



групи), б) думку-комунікацію, котра виявляється у словесних текстах (наприклад, «живий» діалог, висловлювання та репліки учасників дискусії, особистісні аргументації тощо), в) чисте мислення, яке уможливується в 23 невербальних схемах, формулах, графіках та ін.

У зв'язку з цим звертаємося до системно-мислєдїяльнїсної методологїї Г. Щєдровицького, яка дає змогу обґрунтувати такі механізми об'єднання, співорганізації знань та їх систематизації: а) задля використання у практичній діяльності, б) з метою трансляції і навчання молодого покоління, в) для створення багатосторонньої картини об'єкта, що вивчається. На думку Г. Щєдровицького, останнє є найактуальнішим, оскільки сучасні суспільні завдання (наприклад, питання забезпечення ефективності експертних досліджень в освіті) вимагають одночасного використання знань з різних сфер наукового знання. У результаті інтеграції цих знань отримуємо «одне цілісне (або цілісноорганізоване) уявлення про складний «багатосторонній» чи «комплексний» об'єкт» (Щєдровицький, 1995: 635). Але у процесі практичних пошуків, за словами вченого, він не набуває єдиних законів життя, хоча й існує в організаційно-управлінській діяльності. Тому незрозуміло, чому цей об'єкт не може бути поданий у єдиній науково-теоретичній картині, що отримуємо шляхом поєднання різних уявлень? Наприклад, останні можуть охоплювати поняття про навчання, виховання, освіту тощо. Але йдеться не про їх комплексне описання, а про можливість отримати цілісне науково-теоретичне зображення об'єкта через синтез різних уявлень про них, котрі сформовані у відмінних наукових дисциплінах (філософії, соціології, педагогії, психології, освітології та ін.). Подальше висвітлення цієї проблеми вимагає конкретно-наукового її витлумачення через СМД-методологію, у якій «сукупність різних предметів вивчення і послідовність їх розгляду фіксує методологічна план-карта дослідження, що становить: а) особливе зображення об'єкта, б) презентує особливий предмет у науці, в) розчленовує об'єкт на низку предметів» (Щєдровицький, 1995: 665, 666). Тому вона є ефективним методологічним підходом, що дає змогу організувати дослідження та узгодити досягнення поставленої мети із різнопредметним науково-психологічним матеріалом. Предметом експертизи за такого підходу стає продуктивна діяльність, тобто доведення того, що діяльність побудована таким чином, що отриманий типовий продукт має більш високу якість, особливі властивості та біль-

ший обсяг; способи діяльності, які забезпечили більш високі результати порівняно з відповідними нормативно-процесуальними еталонами; механізми рефлексивної саморегуляції, які й лежать в основі удосконалення діяльності.

Здійснений у процесі дослідження аналіз дає змогу виокремити в межах запропонованого методологічного підходу технологічний цикл експертного дослідження, який передбачає проходження таких етапів: етап цілепокладання: вибір (побудова та узгодження експертною групою критеріїв для здійснення експертної оцінки рівня розвитку реальної освітньої практики та їх структурне оформлення; етап феноменологічної реконструкції: виокремлення та фіксація результатів діяльності, способів та засобів організації освітньої практики в її об'єктивних проявах; етап концептуалізації: виокремлення найбільш значущих елементів одного типу, узагальнення, структурування узагальнених заміників кожного типу, ототожнення структурної конструкції з вихідним матеріалом спостережень з метою уточнення та корекції абстрактного заміника діяльності; етап співставлення: співвіднесення абстрактного заміника реальної діяльності з обраними критеріями, виокремлення неспівпадінь, фіксація точок прогресивного розвитку; етап рефлексивний: виокремлення основ включення нових інноваційних елементів (процесів) у структуру освітньої діяльності; етап оціночний: визначення цілевідповідності та значущості включення (або відмови) інноваційних елементів (процесів) з точки зору розвитку освітньої діяльності та встановлення рівнів такого розвитку; етап корекційний: виявлення прогнозу цих проявів, визначення можливостей точок подальшого росту освітньої практики, удосконалення та уточнення змісту діяльності в нових соціокультурних умовах; етап проєктувальний: визначення характеру включень інноваційних напрямів у цілісну освітню систему (Яблонський, 2018).

3. Результати та дискусії

Аналіз процесуального змісту зазначених етапів дає змогу представити експертну діяльність як систему складних мислєдїяльнїсних операцій, які забезпечують глибоке розуміння сутності об'єкта експертизи, виокремлення його ціннісних основ, знаходження нового та визначення перспектив його розвитку в сучасних соціокультурних умовах (у реальній практиці). Саме тому найбільш продуктивним методологічним підходом гуманітарно-психологічної експертизи освіти визначаємо СМД-методологію. Теоретичні положення, презентовані

вище, дали змогу визначити основні принципи експертної діяльності, а саме: принцип системного підходу, принцип рівневого аналізу, принцип міждисциплінарності, принцип практико-зорієнтованості.

Принцип системного підходу. Реалізація цього підходу спрямована на аналіз освітньої практики у всій тій множині зовнішніх і внутрішніх відносин, в яких вона існує як цілісна система. Оцінка станів та особливостей освітньої практики проводиться не ізольовано, передбачає цілісний їх аналіз з якісною інтерпретацією кожного компонента досліджуваної системи. При цьому виходимо з розуміння освіти як цілісної системи, що становить сукупність певних педагогічних процесів, які в ній відбуваються, і засобів їх реалізації. Специфіка використання принципу системного підходу в експертній діяльності полягає в тому, що він орієнтує дослідника на розкриття цілісності об'єкта експертизи та механізмів, які її забезпечують, на виявлення розмаїття типів зв'язків складноорганізованого об'єкта та зведення їх в єдину теоретичну картину. Зводючи весь накопичений емпіричний матеріал і окремі теоретичні концепції в систему з єдиними принципами, експертиза дає змогу не тільки простежити нові зв'язки, а й використовуючи системний підхід, пов'язати їх зі знаннями з інших галузей науки та сфер людської діяльності. Оскільки нас цікавить експертиза педагогічної системи, варто підкреслити, що остання бере до уваги всю педагогічну сукупність загалом.

Принцип рівневого аналізу. Цей принцип дає змогу всередині системи розглядати окремі підсистеми, які відображають психічні феномени (психічні властивості, стани, процеси), а також визначити їх місце та роль у системі. Керуючись теоретичними положеннями системного підходу, принцип рівневого аналізу може бути представлений у формі сукупності методологічних засобів реалізації системного підходу на конкретно-предметному рівні дослідження або практичної діяльності. За такого підходу більшість досліджуваних систем, у тому числі і педагогічні інноваційні системи, є системами організованої складності, в яких переважають сильні взаємодії нелінійного характеру. Отже, дослідження таких систем на засадах використання класичного підходу розумового або реального поділу досліджуваного об'єкта на складники, що допускає можливість відновлення чи складання об'єкта з них, здебільшого нераціональне і неможливе. За цих умов у практиці наукового дослідження прийнято дотримуватися таких правил:

1) системи належать до класів різних рівнів складності; 2) усі логічні й емпіричні закони, справедливі для системи нижчого рівня, мають застосовуватися також до будь-якої системи вищих рівнів; 3) чим вищий рівень складності конкретної системи, тим більше невідомих елементів і невідкритих законів визначають її функціонування.

Принцип міждисциплінарності, який пов'язаний із загальнофілософськими методологічними принципами детермінізму та об'єктивності, ґрунтується на визнанні цілісної природи наукового знання загалом та цілісної природи освітньої сфери як гуманітарної системи, що вимагає організації міждисциплінарного, комплексного дослідження. При цьому актуальною є позиція В. Семиченка, який стверджує, що «сутність міждисциплінарного рівня методології визначається розглядом різних наукових галузей відповідно до притаманного їм рівня абстрагування. Розгляд наукових дисциплін у цьому ракурсі дає змогу уникати багатьох типових помилок, коли поняття, запозичені в одній з галузей пізнання, некритично переносяться на інші...» (Семиченко, 2009: 402). Практика проведення психологічної експертизи освіти засвідчує, що дотримання принципу міждисциплінарності забезпечується включенням до складу експертних груп спеціалістів різних профілів, кожен з яких, досліджуючи свій аспект питання, формулює власну частину висновку, що потім (часто механічно) зводяться у єдиний. Така ситуація лише частково відповідає принципу інтегральності експертного знання, адже слайдове подання окремих характеристик об'єкта не забезпечує його цілісного відображення. Таким чином, експертне дослідження також набуває ознак міждисциплінарного, а експертне знання – інтегрованого характеру, який реалізується на основі психологічного знання як системотвірного фактору інтеграції.

Принцип практико-зорієнтованості зумовлений важливістю взаємозумовленості знання теоретичного і прикладного (практичного), сучасний стан якого характеризується відчутним розривом. Зокрема, оцінку цьому явищу в сучасній науці щодо визначення інтервалів абстракції подає В. Семиченко, відзначаючи, що «нині відбувається зіткнення двох методологічних напрямів – академічної (наукової) і практичної психології. За своїми вимогами, пріоритетами, цінностями ці напрями є принципово відмінними. Цінності академічної психології (валідність методів, жорстка доказовість будь-яких висловлювань, логічне або експериментальне підтвердження умовиводів) незначущим для психолога-клініциста, який, своєю чергою,



оперує нечіткими смислами, невизначеними поняттями, не завжди перевіреними методами впливу» (Семиченко, 2009: 403). Вирішення фундаментальної проблеми «діалогу» «першого і другого напрямку», які за твердженням В. Семиченко, безумовно, є «психологічними», передбачається через «визначення справжнього предмета психології і засобів його наукового відображення» (Семиченко, 2009: 403), а також осмислення практики як принципу пізнання. При цьому особливого значення набуває позиція, яку займає сам дослідник щодо реальної дійсності: «або спрямованість на логіку науки, яка не завжди дає змогу надати психологічну допомогу людині, або ж спрямованість на практичну доцільність, яка супроводжується нездатністю чітко, логічно усвідомити й описати накопичений досвід, поданий зазвичай у метафоричному опоетизованому або міфологізованому вигляді» (Семиченко, 2009: 403). Реалізація практико-орієнтованого принципу експертизи передбачає, що експертне дослідження, на відміну від теоретичного, ґрунтується на реальній практичній діяльності, виникає із запитів освітньої практики, формується в ній і має основним критерієм практичну корисність.

Висновки

Основні здобутки сучасної методології центруються довкола унікальних рефлексивних засобів і технологічних інструментів ефективного мислення та діяльності, котрі уможливають не лише отримання різноманітних онтологічних схем видимої реальності та невидимої дійсності, а й передбачають оперування понятійними засобами, що становлять основу герменевтики та дають змогу розв'язувати системні наукові, суспільні та цивілізаційні проблеми. Предмет експертизи з позицій СМД-методології представлено як систему складних мислинневих операцій, які забезпечують глибоке розуміння сутності об'єкта експертизи, передбачають виокремлення його ціннісних основ, знаходження нового та визначення перспектив його розвитку в сучасних соціокультурних умовах. Проведений аналіз показує необхідність дотримання варіативності в підходах до експертизи освіти, підґрунтям для вибору яких є продуктивність, ефективність та відповідність визначеній меті та завданням експертизи, чітке дотримання процедур експертного дослідження, у чому і вбачаємо перспективи подальших наукових розвідок.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Анисимов О.С. Экспертиза и экспертное мышление. Экспертиза: теория, практика. Новокузнецк, 1998. С. 7–19.
2. Бабайцев А.Ю. СМД-методология. Новейший философский словарь / сост. и гл. науч. ред. А.А. Грицанов. Минск : Книжный Дом. 2003. С. 923–926.
3. Психологічний тлумачний словник найсучасніших термінів / За ред. В. Шапаря. Харків : Прапор, 2009. 672 с.
4. Семиченко В.А. Методологічні проблеми сучасних психолого-педагогічних досліджень. Проблеми загальної та педагогічної психології : збірник наукових праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України / За ред. С.Д.Максименка. Т. II. Част. 2. Київ, 2009. С. 397–404.
5. Татенко В.О. Методологічні проблеми сучасної психології. *Педагогіка і психологія*. 2012. № 2. С. 11–18.
6. Щедровицкий Г.П. Избранные труды / ред.-сост. А.А. Пископелль, Л.П. Щедровицкий. Москва. 1995. 760 с.
7. Щедровицкий Г. Схема мислєдїяльностї – системно-структурна будова, значення і зміст. *Психологія і суспільство*. 2005. № 4. С. 50–61.
8. Яблонський А.І. Психологічна експертиза середньої освіти : монографія. Умань : «Видавець Сочинський М.М.», 2018. 346 с.
9. Dochy F., Segers M., Moerkerke G. The importance of prior knowledge and assessment for increasing efficiency of the learning processes, especially in 'problem-based' powerful learning environments. *European Journal of Agricultural Education and Extension*. 1996. No. 3:3, pp. 141–166.
10. Gale A. The School as Organisation: New roles for psychologists in education, *Educational Psychology in Practice*. 1991. No. 7:2, pp. 67–73. DOI: 10.1080/0266736910070202 (дата звернення: 20.02.2020).
11. Rose N. Engineering the Human Soul: Analyzing Psychological Expertise. *Science in Context*. 1992. No. 5(2), pp. 351–369. DOI: 10.1017/S0269889700001228 (дата звернення: 20.02.2020).

REFERENCES:

1. Anisimov, O.S. (1998). Ekspertiza i ekspertnoe myshlenie. [Expertise and expert thinking]. Ekspertiza: teoriya, praktika. Novokuznetsk. P. 7–19 [in Russian].
2. Babajcev, A.Ju. (2003). SMD-Metodologija. Novejšij filosofskij slovar' [SMD Methodology. The latest philosophical dictionary]. Minsk : Knizhnyj Dom. S. 923–926 [in Russian].
3. Psykholohichnyi tлумachnyi slovnyk naisuchasnishykh terminiv [Psychological explanatory dictionary of the most up-to-date terms] (2009). Za red. V. Shaparia. Kharkiv: Prapor [in Ukrainian].
4. Semychenko, V.A. (2009). Metodolohichni problemy suchasnykh psykholoho-pedahohichnykh doslidzhen [Methodological problems of modern psychological-pedagogical research]. Problemy zahalnoi ta pedahohichnoi



psykholohii: Zbirnyk naukovykh prats Instytutu psykholohii im. H.S. Kostiuka APN Ukrainy Vol. II, 2, 397–404 [in Ukrainian].

5. Tatenko V.O. (2012). Metodolohichni problemy suchasnoi psykholohiiu [Methodological problems of modern psychology]. *Pedahohika i psykholohiia*, 2, 11–18 [in Ukrainian].

6. Shhedrovickij, G.P. (1995). Izbrannye trudy [Selected Works]. Shk. kul't. politiki [in Russian].

7. Shchedrovytskyi, H. (2005). Skhema myslediialnosti – systemno-strukturna budova, znachennia i zmist [The scheme of mentality – system-structural structure, meaning and content]. *Psykholohiia i suspilstvo*, 4, 50–61 [in Ukrainian].

8. Yablonskyi, A.I. (2018). Psykholohichna ekspertyza serednoi osvity [Psychological examination of secondary education]. Uman: “Vydavets Sochynskyi M.M.” [in Ukrainian].

9. Dochy, F., Segers, M., Moerkerke, G. (1996). The importance of prior knowledge and assessment for increasing efficiency of the learning processes, especially in ‘problem-based’ powerful learning environments. *European Journal of Agricultural Education and Extension*. 3:3, pp. 141–166.

10. Gale, A. (1991). The School as Organization: New roles for psychologists in education, *Educational Psychology in Practice*, 7:2, 67–73, DOI: 10.1080/0266736910070202.

11. Rose, N. (1992). Engineering the Human Soul: Analyzing Psychological Expertise. *Science in Context*, 5(2), 351–369. DOI: 10.1017/S0269889700001228.

Стаття надійшла до редакції 05.03.2020.

The article was received 05 March 2020.



СЕКЦІЯ 2. ПЕДАГОГІЧНА ТА ВІКОВА ПСИХОЛОГІЯ

УДК 159.923.2

DOI <https://doi.org/10.32999/ksu2312-3206/2020-2-13>**ДІАГНОСТИКА РЕФЛЕКСИВНИХ УМІНЬ СТУДЕНТІВ
НА МЕТАКОГНІТИВНОМУ РІВНІ****Балашов Едуард Михайлович,**кандидат психологічних наук,
доцент кафедри психології та педагогіки
Національний університет «Острозька академія»eduard.balashov@oa.edu.ua
<https://orcid.org/0000-0002-6486-0494>**Каламаж Вікторія Олегівна,**кандидат психологічних наук,
старший викладач кафедри англійської мови та літератури
Національний університет «Острозька академія»viktoriia.kalamazh@oa.edu.ua
<https://orcid.org/0000-0001-6479-4776>

Метою нашого дослідження було визначення особливостей рефлексивних умінь студентів, які вони використовують у процесі розв'язання проблеми, на метакогнітивному рівні функціонування рефлексивного досвіду. Поставлена мета зумовила вирішення таких завдань: теоретично проаналізувати наявні наукові напрацювання щодо характеристик рефлексивних умінь студентів, операционалізувати їх (підібрати показники, що відображають кількісні аспекти їх сформованості), емпірично визначити рівні рефлексивних умінь студентів на метакогнітивному рівні.

Методи. Емпіричні дані отримувалися нами за допомогою використання методики «Рефлексивні вміння (метакогнітивний рівень)» (автор О. Савченко). Обґрунтування вибору цієї методики полягає в тому, що рефлексивна компетентність на метакогнітивному рівні інтегрує ті вміння, які суб'єкт використовує у процесі розв'язання проблеми, а саме: вміння створювати модель процесу розв'язання проблеми, проводити оцінку власних рефлексивних дій, формувати образ очікуваного результату рефлексії, планувати різні форми рефлексивної активності, здійснювати контроль емоційних станів, довільне керування внутрішньою активністю та моніторинг рефлексивної активності.

Результати. Аналізувалися результати за такими окремими шкалами методики, як: «Уміння організувати процес вирішення проблеми, спрямовувати зусилля на досягнення поставленої мети», «Уміння прогнозувати можливі помилки і труднощі, аналізувати власні можливості», «Уміння регулювати власні емоційні стани, формувати налаштування на роботу», «Уміння здійснювати планування, оцінку і перевірку своїх дій», «Уміння створювати ймовірнісні моделі вирішення проблеми, здійснювати самоаналіз своїх дій, особливостей своєї поведінки», «Уміння проводити моніторинг поточних форм розумової активності, регулювати значущість проблеми з урахуванням актуального стану» та «Уміння критично оцінювати свої інтелектуальні здібності, можливості та обмеження». Ці шкали характеризують рефлексивні вміння студентів на метакогнітивному рівні.

Висновки. З отриманих даних можемо зробити висновок, що студенти в середньому найнижче оцінюють свої рефлексивні вміння метакогнітивного рівня за шкалами «Уміння організувати процес вирішення проблеми, спрямовувати зусилля на досягнення поставленої мети» та «Уміння проводити моніторинг поточних форм розумової активності, регулювати значущість проблеми з урахуванням актуального стану». Констатуємо, що в досліджуваній групі переважає середній та низький рівень загального розвитку рефлексивних умінь метакогнітивного рівня.

Ключові слова: рефлексивні вміння, метакогнітивний рівень, моніторинг, навчальна діяльність, студент.

METACOGNITIVE PROCESSES IN LEARNING ACTIVITY OF STUDENTS**Balashov Eduard Mykhailovych,**Candidate of Psychological Sciences,
Associate Professor at the Department of Psychology and Pedagogy
*National University of Ostroh Academy*eduard.balashov@oa.edu.ua
<https://orcid.org/0000-0002-6486-0494>**Kalamazh Viktoriia Olehivna,**Candidate of Psychological Sciences,
Assistant Professor at the Department of English Language and Literature
*National University of Ostroh Academy*viktoriia.kalamazh@oa.edu.ua
<https://orcid.org/0000-0001-6479-4776>

Purpose of our study was to identify the characteristics of reflexive skills of the students, which they use in the process of solving a problem, at the metacognitive level of the functioning of the reflexive experience. The set purpose has led to the solution of the following tasks. Among them such tasks as to theoretically analyze the available scientific works in the sphere of development of the characteristics of the reflexive skills of students; operationalize them (select the indicators reflecting the quantitative aspects of their formation, and empirically determine the levels of the reflexive skills of students at metacognitive level.

Methods. Empirical data was received with the use of a methodology titled “Reflexive skills metacognitive level” (author O. Savchenko). Choosing this methodology has been justified by the fact that reflexive competence at the metacognitive level integrates those skills that the subject uses in the process of solving a problem. Namely they are: ability to create a model of the process of solving a problem, evaluate the own reflexive actions, form an image of the expected result of reflexivity, plan various forms of reflexive activity, control the emotional states, arbitrarily manage internal activity and monitor reflexive activities.

Results. The results have been analyzed according to the separate scales, such as “Ability to organize the process of solving a problem, direct efforts at reaching the set goal”, “Ability to predict possible mistakes and difficulties, analyze own abilities”, “Ability to regulate own emotional states, form work focus”, “Ability to plan, evaluate and validate own activities”, “Ability to create probable models for solving problems, carry out self-analysis of own actions, peculiarities of own behavior”, “Ability to monitor current form of intellectual activity, regulate the significance of the problem with consideration of the current status” and “Ability to evaluate own intellectual abilities, capabilities and restrictions critically”. These scales characterize students’ reflexive skills at the metacognitive level.

Conclusions. Based on the received empirical data, we can conclude that the lowest scores from students’ reflexive skills were received at the scales “Ability to organize the process of solving a problem, direct efforts at reaching the set goal” and “Ability to monitor current form of intellectual activity, regulate the significance of the problem with consideration of the current status”. We have concluded that among the sample, the average and low levels of reflexive skills at metacognitive level have prevailed.

Key words: *reflexive skills, metacognitive level, monitoring, learning activity, student.*

Вступ

Сучасні тренди у вищому національному шкільництві базуються на принципах студентоцентризму та розглядають студентів як суб’єктів власної навчальної діяльності. Важливе значення метакогнітивних процесів у навчальній діяльності студентів визначається великим впливом цих процесів, так само як когнітивних і особистісних, на успішність та ефективність цієї навчальної діяльності. Ці напрями інтенсивно вивчаються у педагогічній і віковій психології, когнітивній психології, інших суміжних науках.

Велике зацікавлення в сучасній психологічній науці викликає вивчення саморегуляції особистості, її механізмів, блоків, чинників стратегій, принципів тощо. Осо-

бливо актуальним є дослідження саморегульованого навчання студентів, коли розглядаються такі його компоненти, як свідомо поставлені навчальні цілі і завдань, розроблення механізму їхньої реалізації, аналіз процесу навчання та його результативності, свідомо корекція процесу здійснення саморегульованого навчання тощо. В освітньому процесі використовуються специфічні метакогнітивні технології для підвищення рівня ефективності навчальної діяльності студентів, а також різноманітні механізми і стратегії особистісного розвитку студентів, такі як самомоніторинг, рефлексія щодо позитивного і негативного метакогнітивного досвіду, ментальна репрезентація, ідентифікація когнітивних обмежень тощо (Балашов, 2019).



1. Теоретичне обґрунтування проблеми

У сучасній психології метакогнітивна діяльність розглядається як чинник успішності й ефективності навчальної діяльності студентів. Лише наявність відповідного рівня освіти чи інтелекту не гарантує ефективний розвиток метакогнітивних здібностей, саме тому в процесі навчальної діяльності їх необхідно розвивати (Panadero, Andrade & Brookhart, 2018).

Більшість студентів на початку навчання у ЗВО відчують серйозні проблеми, пов'язані з нездатністю розуміти і засвоювати інформацію, структурувати навчальний матеріал і аналізувати його (Kitsantas, 2014). Недостатній розвиток метакогнітивної і регулятивної сфери після закінчення середньої школи не дозволяє їм ефективно керувати власними психічними процесами. Для подолання труднощів у процесі навчання студентам потрібно регулювати свої метакогнітивні процеси. Власне, свідоме використання своїх метакогнітивних стратегій робить студентів більш автономними і самодетермінованими в подоланні труднощів (Cleary & Kitsantas, 2017).

У сучасній психологічній науці вивчення феномену рефлексії та рефлексивності є одним із ключових. Рефлексія виступає своєрідним метакогнітивним механізмом, який виконує регулятивну функцію навчально-пізнавальної діяльності та здійснює безпосередній вплив на функціонування когнітивно-мотиваційної сфери особистості суб'єкта навчальної діяльності. Метакогнітивні й рефлексивні процеси взаємопов'язані, і це пояснює те, що засвоєння знань і отримання компетенцій з метою підвищення ефективності навчання вимагає розвинутої рефлексії студентів (Andrade & Heritage, 2017).

Серед сучасних праць вітчизняних учених, які вивчали проблему рефлексивності, рефлексивних вмінь та метакогнітивних аспектів навчальної діяльності студентів, є роботи О. Савченко (рефлексивна компетентність у навчальному процесі) (Савченко, 2016), Т. Доцевич (педагогічна рефлексивність у вищій школі) (Доцевич, 2014), Т. Хомуленко (метакогнітивні процеси особистості, метапам'ять) (Хомуленко і Доцевич, 2014), А. Коваленко (методи активного навчання студентів) (Коваленко, 2013), Ю. Адоньєвої (метакогнітивне навчання студентів ЗВО) (Адоньєва, 2017), І. Пасічника, Р. Каламаж та Е. Балашова (самомоніторинг і саморегуляція у навчанні студентів) (Balashov et al., 2018), В. Каламаж (рефлексивність і метакогнітивність у проєктній діяльності студентів) (Каламаж, 2019), О. Заболотної (ціннісні аспекти у навчальній діяльності) (Zabolotna, 2016) та ін.

Аналіз наукових праць дозволив нам стверджувати, що метакогнітивні процеси і рефлексія є важливими регулятивними механізмами навчальної діяльності студентів. Результати теоретичного аналізу засвідчили необхідність вивчення рефлексивних умінь студентів на метакогнітивному рівні, і цей аспект слугував поштовхом для розробки методологічної схеми подальшого емпіричного дослідження.

Метою і завданням дослідження було визначення особливостей рефлексивних умінь студентів, які суб'єкт використовує в процесі розв'язання проблеми, на метакогнітивному рівні функціонування рефлексивного досвіду. Поставлена мета зумовила вирішення таких завдань: теоретично проаналізувати наявні наукові напрацювання щодо характеристик рефлексивних умінь студентів, операционізувати їх (підібрати показники, що відображають кількісні аспекти їх сформованості), емпірично визначити рівні рефлексивних умінь студентів на метакогнітивному рівні, визначити міру впливу складників рефлексивних умінь студентів на їхню навчальну успішність.

2. Методологія та методи

Емпіричне дослідження відбувалося на базі Національного університету «Острозька академія». З метою визначення ступеню впливу розвитку метакогнітивних процесів студентів на їхню навчальну успішність нами була сформована вибірка студентів у віковому діапазоні від 17 до 21 років ($M_{\text{вік}}=19,08$, $SD=1,80$).

Емпіричні дані отримувалися нами за допомогою використання методики «Рефлексивні вміння (метакогнітивний рівень)» (автор О. Савченко). Обґрунтування вибору цієї методики полягає в тому, що згідно з позицією її авторки рефлексивна компетентність на метакогнітивному рівні інтегрує ті вміння, які суб'єкт задіє у процесі розв'язання проблеми: 1) уміння створювати модель процесу розв'язання проблеми; 2) уміння проводити оцінку власних рефлексивних дій; 3) уміння формувати образ очікуваного результату рефлексії; 4) уміння планувати різні форми рефлексивної активності; 5) уміння здійснювати контроль емоційних станів; 6) уміння здійснювати довільне керування внутрішньою активністю; 7) уміння здійснювати моніторинг рефлексивної активності (Каламаж, 2019).

3. Результати та дискусії

Проаналізуємо отримані нами результати діагностики досліджуваної групи за методикою «Рефлексивні вміння (метакогнітивний рівень)» О. Савченко (Савченко,

2016). Констатуємо, що в досліджуваній групі переважає середній та низький рівень загального розвитку рефлексивних умінь метакогнітивного рівня.

Нижче представимо аналіз результатів за окремими шкалами методики.

Шкала «Уміння організувати процес вирішення проблеми, спрямовувати зусилля на досягнення поставленої мети» інтегрує вміння, що полягають у прийомах формування образу очікуваного результату рефлексії, які об'єднуються з умінням планувати свою внутрішню активність і здійснювати довільний контроль над процесом її реалізації (табл. 1).

Рівень даного вміння пов'язаний з наявністю актуальної установки на аналіз своїх очікувань, на прогноз можливих варіантів розвитку подій. Додатковим чинником, що стимулює активність суб'єкта, є його висока впевненість у своїх можливостях долати труднощі та перешкоди. Суб'єкти з високим рівнем розвитку вмінь організувати процес вирішення проблеми зазвичай високо оцінюють свої здібності до самоконтролю, саморегуляції (Савченко, 2016: 83–84).

Встановлено, що у досліджуваній групі в середньому низький рівень розвитку рефлексивних умінь організувати процес вирішення проблеми, спрямовувати зусилля на досягнення поставленої мети (3 станаїни).

З представлених даних можна зробити висновок, що найбільші проблеми за даною шкалою студенти відчують з умінням виявляти помилки, вносити корективи

в процес розв'язання ($X_{сер}=2,76$ балів), співвідносити проміжні й кінцеві результати з моделлю очікуваного результату ($X_{сер}=2,83$ балів; $X_{сер}=3,07$ балів).

Шкала «Уміння прогнозувати можливі помилки і труднощі, аналізувати власні можливості» об'єднала три групи прийомів внутрішньої роботи, які пов'язані зі створенням моделі «процесу вирішення проблеми», з попереднім плануванням своїх дій, зі здійсненням моніторингу поточної рефлексивної активності (Савченко, 2016: 85). «Формування прогнозів своєї активності передбачає координацію різних форм рефлексивної активності: відображення найближчих перспектив і усвідомлення особливостей актуальної діяльності, що й дозволяє суб'єктові формувати адекватні прогнози, які сприяють зниженню занепокоєння в невизначених ситуаціях» (Савченко, 2016: 86).

Встановлено, що у досліджуваній групі середній рівень розвитку рефлексивних умінь прогнозувати можливі помилки і труднощі, аналізувати власні можливості. Результати представлено в таблиці 2.

Із представлених даних можна зробити висновок, що найбільші проблеми за даною шкалою студенти відчують з умінням під час формування уявлення про проблему визначати «зони ризику», ті моменти, де найбільш можливі труднощі й помилки ($X_{сер}=3,21$ балів), здійснювати довільний контроль виконання тих дій, де найбільш імовірні помилки, що забезпечує гнучкість поведінки ($X_{сер}=3,21$ балів), уміння формувати розгорнуті програми поведінки ($X_{сер}=3,31$ балів).

Таблиця 1

Шкала «Уміння організувати процес вирішення проблеми, спрямовувати зусилля на досягнення поставленої мети»

№ питання	Полюс шкали, що входить до складу даного фактору	Середнє значення
4	Починаючи розмірковувати над проблемою, я «прикидаю» приблизний порядок аналізу, заздалегідь продумую спосіб досягнення мети	3,31
11	Здійснюючи кожний крок під час вирішення проблеми, я усвідомлюю і розумію те, як він наближає мене до головної мети	3,51
12	Я намагаюся дотримуватися плану, навіть якщо він ледь позначений і дуже приблизний	3,31
18	Я помічаю свої похибки й помилки в процесі аналізу проблеми, намагаюся відразу внести корективи	2,76
22	У процесі роботи над складною проблемою я роблю зупинки й проговорюю те, що я вже зробив, і те, що ще має бути зроблено	3,28
27	Я співвідношу результат розумових міркувань із тим, що прагнув одержати	2,83
30	Під час обміркування проблеми я усвідомлено вибираю стратегію, а якщо вона не приносить результат, я переходжу до іншої	3,38
34	Основним орієнтиром аналізу для мене є чітко поставлена мета, з якою я співвідношу результати вирішення проміжних завдань	3,07
19*	Я витрачаю час на те, щоб уточнити, який саме результат я прагну одержати в ході обміркування	4,93
	3 станаїни – низький рівень	30,38



Таблиця 2

**Шкала «Уміння прогнозувати можливі помилки і труднощі,
аналізувати власні можливості»**

№ питання	Полюс шкали, що входить до складу даного фактору	Середнє значення
4	Починаючи розмірковувати над проблемою, я «прикидаю» приблизний порядок аналізу, заздалегідь продумую спосіб досягнення мети	3,31
8	Під час планування своєї розумової активності я намагаюся врахувати можливі труднощі, несподівані обставини	3,38
17	Аналізуючи проблему, я здійснюю розумові експерименти: змінюючи один елемент ситуації, дивлюсь й аналізую наслідки	3,55
23	Розв'язуючи проблему, я відразу припускаю ті кроки, в яких можу допустити помилки, і підсилюю свій контроль	3,21
25	Формуючи уявлення про проблему, я визначаю «зони ризику», ті моменти, де найбільш можливі труднощі й помилки	3,14
32	Я витрачаю багато часу на прокручування різних варіантів вирішення проблеми, діючи за формулою: «припустимо що..., тоді...»	3,66
35	Пристаюючи до розв'язання проблеми, я обмірковую знання й вміння, які мені знадобляться для знаходження рішення	3,38
31*	Я впевненіше себе почуваю, коли я перевіряю ще раз свої дії на кожному етапі процесу розв'язання проблеми	4,55
38*	Після вирішення проблеми я ще довго подумки до неї повертаюся, перевіряю ще раз свої дії та отримані результати	4,76
	4 станаїни – середній	32,94

Таблиця 3

**Шкала «Уміння регулювати власні емоційні стани,
формувані налаштування на роботу»**

№ питання	Полюс шкали, що входить до складу даного фактору	Середнє значення
5	Я використовую свої емоційні переживання для розв'язання проблеми	3,28
13	Я володію навичками регуляції своїх емоційних переживань, можу привести себе в оптимальний стан	3,07
18	Я помічаю свої похибки й помилки в процесі аналізу проблеми, намагаюся відразу внести корективи	2,76
26	Я вмю створювати в себе робоче налаштування і регулювати своє самопочуття	3,07
29	Я використовую певні прийоми (заспокоєння, самонавіювання й ін.) для того, щоб нормалізувати свій стан після невдачі	3,17
37	Я легко можу назвати стратегії, які я використовував у процесі розв'язання проблеми й пояснити причини їх вибору	3,48
36*	Невдалі спроби розв'язати проблему стимулюють мене ще більше концентрувати увагу на процесі обміркування	4,52
	4 станаїни – середній	23,35

Шкала «Уміння регулювати власні емоційні стани, формувати налаштування на роботу» пов'язана з уміннями здійснювати контроль над своїми емоційними переживаннями (табл. 3).

Чим вищий рівень умінь суб'єкта контролювати свої емоції, тим вищий загальний рівень саморегуляції особистості, який виявляється у сформованих здібностях до моделювання значущих зовнішніх та внутрішніх умов досягнення мети, до адекватного оцінювання своїх ресурсів та результатів дій, до гнучкої перебудови своїх планів і програм поведінки під час виникнення непередбачуваних обставин (Савченко, 2016: 87).

Встановлено, що у досліджуваній групі середній рівень розвитку рефлексивних умінь регулювати власні емоційні стани, формувати налаштування на роботу. Результати представлено в таблиці 3.

Із представлених даних можна зробити висновок, що найбільші проблеми за даною шкалою студенти відчують з умінням помічати свої помилки в процесі аналізу проблеми та внесенням коректив ($X_{сер}=2,76$ балів), з володінням навичками регуляції своїх емоційних переживань ($X_{сер}=3,07$ балів), умінням налаштувати себе на робочий лад та регулювати своє самопочуття ($X_{сер}=3,07$ балів),

використанням певних прийомів (заспокоєння, самонавіювання тощо) для того, щоб нормалізувати свій стан після невдачі (Хсер=3,17 балів).

Шкала «Уміння здійснювати планування, оцінку і перевірку своїх дій» інтегрує вміння здійснювати моніторинг поточної рефлексивної активності, які забезпечують усвідомлення й оцінку суб'єктом характеру дій у внутрішньому плані, своєчасну їх корекцію у випадку труднощів чи негативного проміжного результату (табл. 4). «Досліджувані, які вміють планувати свою внутрішню активність, витрачають досить часу на обмірковування поточної діяльності, на аналіз альтернатив у процесі ухвалення рішення, на ретельне обдумування варіантів розвитку подій і найбільш імовірних перспектив власного розвитку. Вони виявляють схильність до самоаналізу власних дій, можливостей і обмежень ресурсів у конкретних життєвих ситуаціях». Крім того, такі суб'єкти мають високий рівень розвитку вміння дивитися на себе з позиції зовнішнього спостерігача («очима інших людей»), відсторонено оцінювати свої думки, дії й почуття (Савченко, 2016: 89).

Встановлено, що в досліджуваній групі середній рівень розвитку рефлексивних умінь здійснювати планування, оцінку і перевірку своїх дій. Результати представлено в таблиці 4.

Із представлених даних можна зробити висновок, що найбільші проблеми за даною шкалою студенти відчувають з умінням розбивати завдання на декілька проміжних задач, розв'язання яких наближає до мети, іншими словами, умінням формувати розгорнутий план процесу вирішення проблеми (Хсер=3,28 балів), умінням проговорювати вголос те, що вже зроблено,

і те, що ще має бути зроблено, іншими словами, умінням організації розмови із самим собою для уточнення й прояснення моделі розв'язання проблеми (Хсер=3,28 балів), розумінням того, що потрібно змінити у своєму стані для того, щоб процес аналізу проблеми пройшов більш успішно, з умінням виділення актуальних особливостей поведінки, що вимагають корекції й розвитку (Хсер=3,28 балів).

Шкала «Уміння створювати ймовірнісні моделі вирішення проблеми, здійснювати самоаналіз своїх дій, особливостей своєї поведінки». Згідно з О. Савченко, досліджувані, які вміють представляти процес вирішення проблеми у вигляді схеми, докладають зусиль, щоб не порушувати попередньо встановлені часові обмеження, і детально аналізують процес пошуку рішення проблеми після одержання результату. Вони схильні аналізувати як завершені форми активності, так і заплановані на майбутнє форми поведінки (табл. 5) (Савченко, 2016: 91).

«Чим вище в суб'єктів розвинуто вміння створювати ймовірнісні моделі вирішення проблеми та проводити самоаналіз власних дій, тим більше сформовані в них прийоми виділення важливих компонентів розумової активності, на підставі яких створюється модель «процесу вирішення проблеми»; проведення детального аналізу можливих варіантів розв'язання проблеми; виділення основних напрямків корекції власної поведінки й емоційного стану; регламентування часу, необхідного для вирішення проблеми; здійснення самозвіту про виконанні дії і підсумовування досягнутих результатів» (Савченко, 2016: 91–92).

Встановлено, що у досліджуваній групі середній рівень розвитку рефлексивних

Таблиця 4

Шкала «Уміння здійснювати планування, оцінку і перевірку своїх дій»

№ питання	Полюс шкали, що входить до складу даного фактору	Середнє значення
3	Я впевненіше відчуваю себе, коли основне завдання розбиваю на декілька проміжних задач, розв'язання яких наближає мене до мети	3,28
15	У процесі розв'язування складної проблеми я часто спілкуюсь із самим собою (ставлю запитання, шукаю на них відповіді)	3,55
22	У процесі роботи над складною проблемою я роблю зупинки й проговорюю те, що я вже зробив, і те, що ще має бути зроблено	3,28
7*	Вивчаючи новий матеріал, я влаштовую собі по завершенню міні-опитування, моделюючи можливі запитання вчителя	4,93
31*	Я впевненіше себе почуваю, коли я перевіряю ще раз свої дії на кожному етапі процесу розв'язання проблеми	4,55
33*	Я чітко розумію, що потрібно змінити у своєму стані для того, щоб процес аналізу проблеми пройшов більш успішно	3,28
36*	Невдалі спроби розв'язувати проблему стимулюють мене ще більше сконцентрувати увагу на процесі обмірковування	3,55
	4 станаїни – середній	28,8



Таблиця 5

Шкала «Уміння створювати ймовірнісні моделі вирішення проблеми, здійснювати самоаналіз своїх дій, особливостей своєї поведінки»

№ питання	Полюс шкали, що входить до складу даного фактору	Середнє значення
1*	У процесі розв'язання складної проблеми мені допомагає моя здатність уявляти проблему у вигляді схеми, відносити її до певного типу	4,86
7*	Вивчаючи новий матеріал, я влаштовую собі по завершенні міні-опитування, моделюючи можливі запитання вчителя	4,93
16*	Я упевнений, що для розв'язання складної проблеми може знадобитися кілька планів, як мінімум, план А і план Б	4,38
24*	Утримання себе в певних часових рамках дисциплінує мене, допомагає вирішувати проблеми	4,52
28*	Після знаходження рішення складної проблеми я відтворюю аналіз своїх думок і міркувань із метою формування уроків на майбутнє, підведення підсумків	4,97
33*	Я чітко розумію, що потрібно змінити у своєму стані для того, щоб процес аналізу проблеми пройшов більш успішно	4,69
	6 станаївнів – середній	28,35

Таблиця 6

Шкала «Уміння проводити моніторинг поточних форм розумової активності, регулювати значущість проблеми з урахуванням актуального стану»

№ питання	Полюс шкали, що входить до складу даного фактору	Середнє значення
9	Обмірковуючи спосіб вирішення проблеми, я враховую своє фізичне й психічне самопочуття, своє бажання діяти	3,03
13	Я володію навичками регуляції своїх емоційних переживань, можу привести себе в оптимальний стан	3,07
14	Мені легше впоратися з проблемою, якщо я підсилюю її значимість і важливість для мене, тоді це стає питанням перевірки своїх сил	3,41
20	Починаючи аналіз проблеми, я підраховую подумки: скільки може піти часу на весь процес і на його окремі етапи	2,93
21	Розмірковуючи над проблемою, я можу сповільнювати деякі думки, а деякі, навпаки, аналізувати в прискореному режимі, залежно від їхньої цінності	2,75
25	Формуючи уявлення про проблему, я визначаю «зони ризику», ті моменти, де найбільш можливі труднощі й помилки	3,14
6*	Я можу відкладати на якийсь час обмірковування актуальної проблеми, відволікаючись на інші питання	4,68
	3 станаївни – низький	23,01

уміння створювати ймовірнісні моделі вирішення проблеми, здійснювати самоаналіз своїх дій, особливостей своєї поведінки.

Із представлених даних можна зробити висновок, що студенти досить високо оцінюють свої рефлексивні вміння, що входять до означеної шкали.

Шкала «Уміння проводити моніторинг поточних форм розумової активності, регулювати значущість проблеми з урахуванням актуального стану» включає «прийоми відстеження поточних форм рефлексивної активності й визначення ступеня значущості проблеми як важливого регулятора розумових зусиль» (табл. 6) (Савченко, 2016: 92).

Як зазначає О. Савченко, неадекватно високе або низьке оцінювання своїх можливостей є одним із чинників, який блокує

досягнення мети, а прагнення знайти значеннєвий підтекст у невдачах під час вирішення проблеми призводить до того, що негативний досвід не усвідомлюється і не привласнюється, а відторгається. Використання технік філософського осмислення та обґрунтування дозволяє здійснити «відхід від реальності»: від аналізу своїх помилок, усвідомлення їхніх причин, коректування програм поведінки, уточнення оцінок тощо. (Савченко, 2016: 92–93). Мислення суб'єктивістським високим рівнем розвитку вміння проводити моніторинг рефлексивної активності спрямоване на формування цілісної, узагальненої моделі «процесу вирішення проблеми», на розгляд різних варіантів розвитку подій, різних можливостей зняття внутрішніх протиріч, що суттєво відволікає їх від ретельного, з акцен-

том на деталях, аналізу проблеми, який припускає впорядкований збір інформації, оцінку її за об'єктивними критеріями (Савченко, 2016: 93).

Встановлено, що в досліджуваній групі низький рівень розвитку рефлексивних умінь проводити моніторинг поточних форм розумової активності, регулювати значущість проблеми з урахуванням актуального стану.

Із представлених даних можна зробити висновок, що найнижче за даною шкалою студенти оцінюють своє вміння сповільнювати чи прискорювати аналіз деяких думок, залежно від їхньої цінності ($X_{сер}=2,93$ балів), планувати час ($X_{сер}=2,93$ балів), вміння, обмірковуючи спосіб вирішення проблеми, враховувати своє фізичне й психічне самопочуття, своє бажання діяти ($X_{сер}=3,03$ балів).

Шкала «Уміння критично оцінювати свої інтелектуальні здібності, можливості та обмеження» інтегрує прийоми регуляції рівня концентрації уваги на проблемі, усвідомлення причин виникнення труднощів у рефлексивних діях, самооцінювання власних рефлексивних здібностей, властивостей і ресурсів; аналізу себе, своїх особливостей як важливого компонента моделі «процесу вирішення проблеми»; оцінки результатів рефлексивних дій, уточнення моделі з орієнтацією на майбутні форми активності (табл. 7) (Савченко, 2016: 93–94).

Згідно з О. Савченко «досліджувані, які мають високий рівень розвитку цього вміння, відрізняються, з одного боку, підвищеним інтересом до людських цінностей, моральних проблем, потреб і бажань, що розширює набір факторів, які вони

Таблиця 7

Шкала «Уміння критично оцінювати свої інтелектуальні здібності, можливості та обмеження»

№ питання	Полюс шкали, що входить до складу даного фактору	Середнє значення
2	Стикаючись із невдачею, я намагаюся зрозуміти її причини	3,03
6*	Я можу відкладати на якийсь час обмірковування актуальної проблеми, відволікаючись на інші питання	4,68
10*	Аналізуючи проблему, я оцінюю, наскільки достатньо в мене вмінь і здібностей, щоб упоратися з нею	4,38
28*	Після знаходження рішення складної проблеми, я відтворюю аналіз своїх думок і міркувань із метою формування уроків на майбутнє, підведення підсумків	4,97
33*	Я чітко розумію, що потрібно змінити у своєму стані для того, щоб процес аналізу проблеми пройшов більш успішно	4,68
38*	Після вирішення проблеми я ще довго подумки до неї повертаюся, перевіряю ще раз свої дії та отримані результати	4,76
	5 станаївнів – середній	26,5

Таблиця 8

Рефлексивні вміння метакогнітивного рівня студентів за шкалами методики О. Савченко «Рефлексивні вміння (метакогнітивний рівень)»

№ питання	Полюс шкали, що входить до складу даного фактору	Середнє значення
21	Розмірковуючи над проблемою, я можу сповільнювати деякі думки, а деякі, навпаки, аналізувати в прискореному режимі, залежно від їхньої цінності	2,75
18	Я помічаю свої похибки й помилки в процесі аналізу проблеми, намагаюся відразу внести корективи	2,76
27	Я співвідношу результат розумових міркувань із тим, що прагнув одержати	2,83
20	Починаючи аналіз проблеми, я підраховую подумки: скільки може піти часу на весь процес і на його окремі етапи	2,93
2	Стикаючись із невдачею, я намагаюся зрозуміти її причини	3,03
9	Обмірковуючи спосіб вирішення проблеми, я враховую своє фізичне й психічне самопочуття, своє бажання діяти	3,03
13	Я володію навичками регуляції своїх емоційних переживань, можу привести себе в оптимальний стан	3,07
26	Я вмію створювати в себе робоче налаштування і регулювати своє самопочуття	3,07
34	Основним орієнтиром аналізу для мене є чітко поставлена мета, з якою я співвідношу результати вирішення проміжних завдань	3,07



Таблиця 9

**Узагальнені показники середніх значень за шкалами методики О. Савченко
«Рефлексивні вміння (метакогнітивний рівень)»**

№	Шкала	Середні статистичні значення методики	Середній бал за методикою	Рівень
1.	Уміння організувати процес вирішення проблеми, спрямовувати зусилля на досягнення поставленої мети	38,02	30,38	3 станаєни – низький
2.	Уміння прогнозувати можливі помилки і труднощі, аналізувати власні можливості	35,03	32,94	4 станаєни – середній
3.	Уміння регулювати власні емоційні стани, формувати налаштування на роботу	27,72	23,35	4 станаєни – середній
4	Уміння здійснювати планування, оцінку і перевірку своїх дій	30,03	28,8	4 станаєнів – середній
5	Уміння створювати ймовірнісні моделі вирішення проблеми, здійснювати самоаналіз своїх дій, особливостей своєї поведінки	24,35	28,35	6 станаєнів – середній
6	Уміння проводити моніторинг поточних форм розумової активності, регулювати значущість проблеми з урахуванням актуального стану	27,94	23,01	3 станаєнів – низький
7	Уміння критично оцінювати свої інтелектуальні здібності, можливості та обмеження	26,47	26,5	5 станаєнів – середній
8	Загальний рівень рефлексивної компетентності метакогнітивного рівня	155	143	4 станаєни – середній

враховують під час прийняття рішень, але, з іншого боку, вони більше довіряють інтуїтивним оцінкам, які можуть мало відповідати реальності – більше відповідати очікуванням суб'єкта, ніж його реальним можливостям» (Савченко, 2016: 94). Встановлено, що в досліджуваній групі середній рівень розвитку рефлексивних умінь критично оцінювати свої інтелектуальні здібності, можливості та обмеження.

Із представлених даних можна зробити висновок, що найбільші проблеми за даною шкалою студенти відчувають з умінням аналізувати причини власних невдач (хсер=3,03 балів). Узагальнено, що студенти найнижче оцінюють себе за такими рефлексивними вміннями метакогнітивного рівня (табл. 8).

Вище представлено узагальнені результати за методикою (табл. 9).

Висновки

Із представлених даних можемо зробити висновок, що студенти в середньому найнижче оцінюють свої рефлексивні вміння метакогнітивного рівня за шкалами «Уміння організувати процес вирішення проблеми, спрямовувати зусилля на досягнення поставленої мети» та «Уміння проводити моніторинг поточних форм розумової активності, регулювати значущість проблеми з урахуванням актуального стану».

Перспективу подальших досліджень вбачаємо в подальшому детальному дослідженні розвитку компонентів психологічної саморегуляції навчальної діяльності студентів у процесі метакогнітивного моніторингу, а також рефлексивних умінь студентів як регулятивних механізмів навчальної діяльності студентів на когнітивному та особистісному рівнях.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Адоньєва Ю.А. Метакогнітивне навчання майбутніх фахівців у вищих навчальних закладах: досвід та особливості впровадження. *ScienceRise: Pedagogical Education*. 2017. № 6 (14). С. 10–14.
2. Балашов Е.М. Психологічні особливості метакогнітивного моніторингу в навчальній діяльності студентів. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія: Психологічні науки*. 2019. № 4. С. 64–71.
3. Доцевич Т.І. Розроблення й апробація опитувальника педагогічної рефлексивності викладача вищої школи. *Психологічні перспективи*. 2014. Вип. 23. С. 99–112.
4. Каламаж В.О. Психологічні чинники ефективності групової проектної діяльності студентів ЗВО у процесі вивчення іноземної мови : дис. ... канд. психол. н. : 19.00.01. Луцьк, 2019.
5. Коваленко А.Б. Особливості застосування методів активного навчання у ВНЗ. *Психологія: реальність і перспективи*. 2013. № 1. С. 13–16.

6. Савченко О.В. Рефлексивна компетентність: методи та процедури діагностики. Херсон : ПП Вишемирський В.С., 2016. 286 с.
7. Хомуленко Т.Б., Доцевич Т.І. Метапам'ять: наукові підходи та експериментально-інтроспективна методика дослідження. *Вісник Харківського національного педагогічного університету ім. Г. Сковороди. Серія «Психологія»*. 2014. № 49. С. 193–211.
8. Andrade H., Heritage M. Using assessment to enhance learning, achievement, and academic self-regulation. New York : Routledge, 2017.
9. Balashov, E. Pasichnyk I., Kalamazh R. Self-Monitoring and Self-Regulation of University Students in Text Comprehension. *Psycholinguistics*. 2018. Vol. 24. Issue 1. 47–62.
10. Clearly T.J., Kitsantas A. Motivation and self-regulated learning influences on middle school mathematics achievement. *School Psychology Review*. 2017. 46 (1). 88–107.
11. Kitsantas A. Fostering student self-regulation with learning technologies. *Hellenic Journal of Psychology*. 2014. 10. 235–252.
12. Panadero E., Andrade H., Brookhart S. Fusing self-regulated learning and formative assessment: a roadmap of where we are, how we got here, and where we are going. *Australian Educational Researcher*. 2018. 45. 13–31.
13. Zabolotna O. Education as a Value Foundation for Young People Life Strategies. *Ukrainian Psychological Journal*. 2016. 2. 29–39.

REFERENCES:

1. Adoniev, Y.A. (2017). Metakohntnyvne navchannia majbutnikh fakhivtsiv u vyshchyykh navchalnykh zakladakh: dosvid ta osoblyvosti vprovadzhennia [Metacognitive Learning of Future Professionals at Higher Educational Institutions: Experience and Peculiarities of Implementation]. *ScienceRise: Pedagogical Education*, № 6 (14), 10–14 [in Ukrainian].
2. Balashov, E.M. (2019). Psykholohichni osoblyvosti metakohntnyvnoho monitorynhu v navchalnyy diyalnosti studentiv [Psychological Characteristics of Metacognitive Monitoring in Learning Activity of Students]. *Naukovyi visnyk Khersonskoho derzhavnoho universytetu. Seria: Psykholohichni nauky – Scientific Bulletin of Kherson State University. Series: Psychological Sciences*, № 4, 64–71 [in Ukrainian].
3. Dotsevych, T.I. (2014). Rozroblennia i aprobatsiia opytuvalnyka pedahohichnoi refleksyvnosti vykladacha vyshchoi shkoly [Development and Approbation of Questionnaire of Pedagogical Reflexivity]. *Psykhologichni perspektyvy – Psychological Perspectives*, 23, 99–112 [in Ukrainian].
4. Kalamazh, V.O. (2019). Psykholohichni chynnyky efektyvnosti hrupovoji proektoji dijalnosti studentiv ZVO u protsesi vyvchennia inozemnoji movy [Psychological Characteristics of Effectiveness of Group Project Activity of HEI Students in the Process of Learning a Foreign Language]. *Dysertatsiya kandydata psykholohichnykh nauk: 19.00.01 - Dissertation of Candidate of Psychological Sciences: 19.00.01*. Lutsk [in Ukrainian].
5. Khomulenko, T.B. & Dotsevych T.I. (2014). Metapamiat: naukovy pidkhody ta eksperymentalno-introspektyvna metodyka doslidzhennia [Metamemory: Scientific Approaches and Experimental-Introspective Methodology of Research]. *Visnyk Kharkivskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu im. H. Skovorody. Seria "Psykhologhiia". – Bulletin of H. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University. Series "Psychology"*, № 49, 193–211 [in Ukrainian].
6. Kovalenko, A.B. (2013). Osoblyvosti zastosuvannia metodiv aktyvnoho navchannia u VNZ [Peculiarities of Use of Methods of Active Learning at HEIs]. *Psykhologhiia: realnist i perspektyvy – Psychology: Reality and Perspectives*, № 1, 13–16 [in Ukrainian].
7. Savchenko, O.V. (2016). *Reflexive competence: Methods and Procedures of Diagnostics [Refleksyivna kompetentnist: Metody i protsedury otsinky]*, Kherson: PP Vyshemyrskyi V.S. [in Ukrainian].
8. Andrade, H., & Heritage, M. (2017). *Using assessment to enhance learning, achievement, and academic self-regulation*. New York: Routledge.
9. Balashov, E., Pasichnyk, I. & Kalamazh, R. (2018). Self-Monitoring and Self-Regulation of University Students in Text Comprehension. *Psycholinguistics*, Vol. 24, Issue 1, 47–62.
10. Clearly, T.J., & Kitsantas, A. (2017). Motivation and self-regulated learning influences on middle school mathematics achievement. *School Psychology Review*, 46(1), 88–107.
11. Kitsantas, A. (2014). Fostering student self-regulation with learning technologies. *Hellenic Journal of Psychology*, 10, 235–252.
12. Panadero, E., Andrade, H. & Brookhart, S. (2018). Fusing self-regulated learning and formative assessment: a roadmap of where we are, how we got here, and where we are going. *Australian Educational Researcher*. 45. 13–31.
13. Zabolotna, O. (2016). Education as a Value Foundation for Young People Life Strategies. *Ukrainian Psychological Journal*, 2, 29–39.

Стаття надійшла до редакції 04.03.2020.
The article was received 04 March 2020.



УДК 159.922.73
DOI <https://doi.org/10.32999/ksu2312-3206/2020-2-14>

ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ СТАНОВЛЕННЯ ІДЕНТИЧНОСТІ У СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ

Буковська Ольга Олександрівна,

кандидат психологічних наук,
доцент кафедри екологічної психології та соціології
Національний університет «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка

Obukovska78@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0001-6392-2035>

Скиба Валерія Віталіївна,

студентка магістратури
Національний університет «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка

valeriaskib@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0003-3633-6350>

Формування ідентичності особистості як психосоціальної totoжності дозволяє особистості усвідомлювати себе у всьому багатстві своїх відносин до навколишнього світу і визначає систему цінностей, ідеалів, життєвих планів, соціальних ролей особистості з відповідними формами поведінки.

Мета – визначення психологічних особливостей формування ідентичності у сучасних студентів.

Методи – спостереження, опитування, бесіда, тестування: тест «Смисложиттєві орієнтації» Д.О. Леонтєва; методика вивчення особистісної ідентичності Л.Б. Шнейдер.

Результати. Статуси ідентичності було розподілено на 3 групи за ступенем сформованості. Виявлено, що значна частина студентів перебуває на кризовому етапі становлення ідентичності (мораторій ідентичності). Значно менше студентів показали сформовану позитивну ідентичність. Переважна більшість студентської молоді перебувають у тимчасовому статусі (попередня, дифузна та псевдоідентичність), тобто знаходяться в процесі формування ідентичності.

За допомогою дисперсійного аналізу було визначено взаємозв'язки між показниками методики СЖО Д.О. Леонтєва та статусами особистісної ідентичності, виявленими за допомогою методики Л.Б. Шнейдер. Високі, урівноважені та однорідні оцінки респондента за кожною зі шкал методики СЖО Д. Леонтєва свідчать про те, що особистість наближена до сформованої позитивної ідентичності.

Висновки. У ході дослідження вдалося виявити певні психологічні особливості кожної з виділених груп за показниками смисложиттєвих орієнтацій. Сформована ідентичність відзначається чітким усвідомленням власних життєвих цілей та сенсу життя, впевненістю в собі, в правильності власних дій та усвідомленні своєї незалежності. Респондентів, що знаходяться в процесі формування ідентичності, можна охарактеризувати як людей, які відчувають дискомфорт, оскільки не усвідомлюють свого істинного покликання, та в яких практично відсутні цілі життя. Статус чітко вираженої кризи відзначається активним пошуком життєвого сенсу та постановкою життєвих цілей; захопленням процесу тестування себе і своїх можливостей.

Більш глибоке вивчення феномену дало розуміння необхідності психологічної допомоги та супроводу студентів, які переживають кризу особистісної ідентичності або знаходяться в процесі її формування, а це переважна більшість студентів.

Ключові слова: мораторій, референтна група, дифузність, кореляції, дисперсійний аналіз, псевдоідентичність, розвиток особистості студентів.

EMPIRICAL INVESTIGATION OF THE FEATURES STANDING IDENTITY OF STUDENT YOUTH

Bukovska Olha Oleksandrivna,

Candidate of Psychological Sciences,
Associate Professor of the Environmental Psychology and Sociology Department
Taras Shevchenko National University "Chernihiv Collegium"

Obukovska78@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0001-6392-2035>

Skyba Valeriia Vitaliivna,

Undergraduate Student

Taras Shevchenko National University "Chernihiv Collegium"

valeriaskib@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-3633-6350>

The identity formation as a psychosocial identity allows the individual to realize himself in all the richness of his relations to the outside world and defines the system of values, ideals, life plans, social roles of the individual with appropriate forms of behavior.

The purpose is to determine the psychological features of the students' formation identity.

Methods – observation, interviewing, conversation, testing: DO Leontiev's "Meaningful Orientation Test"; methodology for studying personal identity Schneider.

Results. A significant part of the students were found to be in crisis stages of identity formation (moratorium identity). This confirms that the student age is a crisis period of human life. Much less of students showed a positive identity. Majority of young men are in a temporary status (preliminary, diffuse and pseudo-identity), which is also not achieved, a mature identity, which has clear meaning-life orientations, goals, motives, principles and attitudes.

Using the variance analysis, the relationship between the lifesense orientation methods of Leontiev and personal identity statuses identified using the Schneider technique was determined. Namely, a high level of significant difference between the previous and pseudosubjective identity statuses was revealed, and two criteria were found to have statistically significant differences between the previous identity identity status and the moratorium.

Conclusions. Significant differences in virtually all indicators of meaning-life orientations were found between prior and pseudosensitive identity statuses. Therefore, in general, the higher the balanced, uniform and homogeneous assessment of the respondent of each of the presented criteria, the closer it is to positive identity.

Studying the phenomenon has given a deep understanding of the need for psychological assistance to young people who experience a crisis of personal identity. For better, faster and less traumatic course of the crisis, students should develop planning skills, self-reflection; learn to take responsibility for your decisions; receive a wide range of education.

Key words: *moratorium, reference group, diffusion, correlations, analysis of variance, pseudo-identity, youth personality development.*

Вступ

Завдяки змінам, що відбуваються в сучасному суспільстві, зростає інтерес до періоду ранньої молодості в контексті становлення ідентичності та формування ціннісно-мотиваційної сфери, смислово-життєвих орієнтацій, які впливають на майбутній розвиток економіки, демографії, політики, екології та багатьох інших складників діяльності нашої держави і всього світу загалом, адже на нових поколіннях базується майбутнє нашої планети та суспільства.

Однак у сучасних реаліях українського суспільства все частіше можна зустріти молодь, яка потребує психологічної підтримки. Причини та фокус впливу ми вбачаємо в несформованості зрілої позитивної ідентичності й особливостях смисложиттєвих орієнтацій молоді, які формуються в нестабільному суспільстві, в реаліях міжнародного збройного конфлікту, в постійному інформаційно-маніпулятивному середовищі. На жаль, сучасна наука, на нашу думку, майже не досліджує це питання.

Отже, психолого-педагогічна й соціальна значущість проблеми формування ідентичності та її недостатнє наукове вивчення взаємозв'язків зі смисложиттєвими орієнта-

ціями в сучасній науці зумовили вибір теми нашого дослідження: «Емпіричне дослідження особливостей становлення ідентичності у студентській молоді». Оскільки знання психологічних особливостей формування ідентичності може відіграти важливу роль у становленні самоідентифікації особистості студентської молоді та уникнути негативного впливу подій і наслідків, таких як адиктивна, антисоціальна поведінка, депресія, страх перед змінами тощо.

1. Теоретичне обґрунтування проблеми

Важливим кризовим етапом у становленні особистості є криза ідентичності, що охоплює практично всі сфери діяльності людини: особистісну, професійну, інтимно-сексуальну, соціальну. Найбільш яскравим етапом у становленні ідентичності є студентський вік, в якому відбувається повне фізіологічне дозрівання людини, відбувається сепарація від батьків, розширюється коло спілкування, з'являються нові можливості і перспективи.

Формування ідентичності особистості як психосоціальної тотожності, що дозволяє особистості усвідомлювати себе у всьому багатстві своїх відносин до навколишнього



світу і визначає систему цінностей, ідеалів, життєвих планів, соціальних ролей особистості з відповідними формами поведінки, є необхідним для відчуття особистісної гармонії.

Особистісна ідентичність – система знань про себе, яка формується під час порівняння суб'єктом себе з членами групи і складається із сукупності рис, специфічних саме для «Я».

Отже, важливим надбанням студентського віку є особистісне самовизначення, внутрішня позиція дорослої людини, усвідомлення свого місця в суспільстві, розуміння себе і своїх можливостей. Причому самовизначення означає не автономію від дорослих, а чітку орієнтацію на визначення свого місця в дорослому світі. Поняття «самовизначення», яке використовується у вітчизняній психології, подібне до поняття «ідентичність», розробленого американським вченим Е. Еріксоном.

На основі аналізу літератури виділяють такі аспекти ідентичності: уявлення про себе – поведінка (саморепрезентація) – Р. Бернс; В. Столін; Е. Goffman; R. Harre; Н. Prentice; соціальне «Я» або соціальна ідентичність (Е. Джемс; Н. Tajfel, J. Turner); реальне та ідеальне «Я» (G. Rosenberg, N. Kaplan); реальне і можливі «Я» (Н. Markus, P. Nurius) (Piontkovska, 2014), (Зливков, 2005).

Проблема ідентичності досліджувалася багатьма авторами. Найбільш відомі роботи канадського психолога Дж. Марсія, який установив чотири типових варіанти формування ідентичності: невизначену, ще не сформовану, «дифузну» ідентичність; наперед зумовлений, «приречений варіант розвитку» (передчасна); проба ролей або «мораторій» у спробі виробити ідентичність, реалізована або «зріла ідентичність». Дана типологія була доповнена п'ятим статусом: псевдоідентичність або ж «псевдо-позитивна ідентичність» (Шнейдер, 2007) та досліджена на сучасних студентських вибірках (Redfern, Benton, 2017).

Згідно з поглядами Т. Титаренко і Л. Шнейдер на основі ціннісного самовизначення особистість здійснює власний вибір, має можливість обміркувати, планувати, структурувати свій життєвий шлях (Титаренко, 2014). Процес становлення ідентичності, як зазначає О. Поджинська, передбачає високий рівень розвитку особистісної рефлексії, на основі якої в процесі ідентифікації з цінностями формується в індивіда уявлення про своє «Я». Нові інтелектуальні здібності та набутий досвід дають можливість формувати індивідуальну систему ціннісних орієнтацій, що визна-

чає пріоритетні напрями самореалізації та вибір реальних шляхів досягнення мети (Поджинська, 2015).

Проблема формування ідентичності у сучасних студентів є актуальною, але майже не досліджувалась в її взаємозв'язку з особливостями смисложиттєвих орієнтацій, крім деяких аспектів вузьких соціальних категорій (Буковська, 2015).

2. Методологія та методи

Плануючи емпіричне дослідження, ми враховували положення, що студентський вік – період ранньої молодості, за Е. Еріксоном – характеризується досягненням високого рівня інтелектуального розвитку, масштабним вивченням свого внутрішнього світу, своєї індивідуальності, формуванням цілісного Я-образу, самовизначенням у життєвих і професійних планах, осмисленим спрямуванням погляду в майбутнє, що свідчить про перехід до етапу дорослості. Але вихід на новий етап неможливий без кризи, це – нормативний, нестабільний процес, який виникає під час переходу людини від одного вікового періоду до іншого, пов'язаний з якісними перетвореннями в соціальних відносинах, діяльності, свідомості та виявляється у цілісних психічних і особистісних змінах.

Мета емпіричного дослідження полягає у визначенні психологічних особливостей формування ідентичності у студентської молоді. У дослідженні брали участь студенти Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка. Кількісно вибірка становила 60 респондентів від 18 до 24 років.

На підготовчому етапі дослідження було підібрано відповідно до теми діагностичний інструментарій та сформовано роздатковий матеріал з такими методиками: тест «Смисложиттєві орієнтації» Д.О. Леонтьєва; методика вивчення особистісної ідентичності Л.Б. Шнейдер.

3. Результати та дискусії

Опорною для нашої роботи є методика вивчення особистісної ідентичності Л.Б. Шнейдер. У результаті отриманих даних було виділено кількісні показники за статусом ідентичності.

Досягнуту зрілу позитивну ідентичність виявлено у 8,3% респондентів. Репрезентацією досягнутої ідентичності є позитивне ставлення до самого себе за позитивного оцінювання власних якостей і стабільного зв'язку із соціумом, а також повної координації механізмів ідентифікації і відокремлення. Оскільки студентський вік передбачає саме переживання кризи ідентичності через зміни соціальної сфери життя, завершення фізичного розвитку, збагачення

та розширення сфери духовного життя, можемо припустити, що всі попередні етапи були пройдені успішно даними респондентами.

У 16,7% респондентів виділено тимчасовий статус ідентичності – псевдоідентичність. Така ідентичність ще не є цілком сформованою, але й не спостерігаються процеси кризового періоду. Псевдоідентичність – стабільне заперечення своєї унікальності або, навпаки, її амбітне підкреслення, а також порушення механізмів ідентифікації і відокремлення в сторону гіпертрофованості, порушення тимчасової зв'язності життя, ригідність Я-концепції, хворобливе неприйняття критики на свою адресу, низька рефлексія. У деяких випадках псевдоідентичність можна трактувати як гіперідентичність унаслідок тотального поглинення статусом, роллю, роботою, іншим об'єктом або суб'єктом, за високо позитивного оцінювання власних якостей і порушення довірчих, гнучких зв'язків із соціумом, прагнення досягти мети будь-якими засобами.

Наступною серед тимчасових є передчасна ідентичність – високі показники авторитарності й низькі самостійності. Передчасна ідентичність виникає в тих випадках, коли людина взагалі не робила незалежних життєвих виборів, ідентичність не усвідомлюється, скоріше це варіант нав'язаної ідентичності. Серед опитаних було виявлено 28,3% студентів з даним статусом. Вона може бути сформована у випадку слідування за своїм ідеалом або ж неформальною групою, до якої вона належить, або батьки підлаштовують свою дорослу дитину під свої бажання, цілі (у випадку високої конформності людини). У людини з передчасним статусом ідентичності не відбуваються процеси перебудови внутрішньої картини світу та Я-концепції, але цей статус є тимчасовим періодом, який може перейти у кризовий стан.

Дифузна ідентичність (30% респондентів) – це статус ідентичності, за якого немає міцних цілей, цінностей і переконань та спроб їх активно сформулювати. На нашу думку, цей статус можна назвати передкризовим. Значна частина респондентів мають саме такий статус тому, що потік нової інформації зі вступом до ВНЗ запуснув у свідомості процеси розширення кругозору, переосмислення старих парадигм світобачення. У разі подальшого розвитку початих процесів саморозвитку та збагачення внутрішньої картини світу людина вступає в наступний статус ідентичності, що називається мораторій.

Із кризовим статусом ідентичності «мораторій» виявлено значний, на нашу думку, відсоток респондентів – 16,7%. Мораторій – це статус ідентичності, за якого людина перебуває в стані кризи ідентичності й активно намагається вирішити її, тестуючи різні варіанти. Мораторій зазвичай передбачає високий рівень тривожності.

Отже, отримані нами результати за методикою Л.Б. Шнейдер свідчать про те, що студенти перебувають у різних статусах ідентичності, оскільки криза ідентичності залежить не лише від віку та рівня розвитку людини, але й від соціального оточення, від життєвих ситуацій та кризових подій у житті респондента, від того, як особистість їх пережила і які здобутки отримала на попередніх етапах розвитку.

Статуси ідентичності було розподілено на 3 групи за ступенем сформованості: респонденти, що мають сформовану особистісну ідентичність (сформований позитивний статус ідентичності); респонденти, що знаходяться в процесі формування ідентичності (дифузна, передчасна та псевдоідентичність) та респонденти з чітко вираженими кризовими статусами (мораторій ідентичності).

Ми припускаємо, що ступінь сформованості ідентичності корелює з рівнем розвитку смисло-життєвих орієнтацій людини, які є частиною особистісної ідентичності людини.

Важливим компонентом особистісної ідентичності людини є смисло-життєві орієнтації. Респондентам була запропонована методика СЖО Д.О. Леонтьєва. У ході аналізу та обробки отриманих результатів за допомогою дисперсійного аналізу було відзначено наявність взаємозв'язків між показниками даної методики та статусом ідентичності. Знайдено статистично достовірні відмінності ($p < 0,01$ та $p < 0,05$) за смисло-життєвими орієнтаціями між передчасним та псевдопозитивним статусами особистісної ідентичності й за двома критеріями між передчасною ідентичністю та статусом мораторію.

За субшкалою «Мета в житті» виявлено таке. За середніми значеннями відстежується високий рівень достовірної відмінності ($p < 0,008$) між передчасною (середнє = 21,06) та псевдопозитивною (середнє = 32,4) особистісними ідентичностями. Бали за цією шкалою характеризують наявність або відсутність у житті опитуваного цілей на майбутнє, які надають життю смислу, спрямованості й часової перспективи. Також відсутність особистої мети може бути пов'язана з наявністю в колі спілкування авторитету, ідеалу, який свідомо



чи несвідомо нав'язує свої плани, цілі та веде до їх виконання.

Значно відрізняються показники за даною шкалою у псевдопозитивного статусу ідентичності, вони знаходяться на високому рівні. Це означає, що в них чітко визначені та поставлені життєві цілі, оскільки псевдоідентичність формується в ситуації поглинення особистості різними сферами життя: навчання, робота, соціальні зв'язки, сімейні обов'язки і т.д. У такому випадку мета в житті відповідає більше кар'єрним планам, вимогам соціуму, відповідності тій чи іншій соціальній ролі. Але мета у сфері особистісного життя, в самоактуалізації та здобутті здорового щастя мало розвинена або ж взагалі відсутня. Тобто відбувається свого роду підміна понять. Людині здається, що вона прагне до здійснення своїх цілей, а насправді вона просто відповідає вимогам оточення, кар'єри.

У позитивної ідентичності бачимо те ж середнє значення за даним показником, що і у псевдопозитивної ідентичності, але не виявлено достовірних відмінностей з іншими ідентичностями. Це вказує на те, що позитивна ідентичність має найбільш високий рівень сформованості особистісних цілей у житті, усвідомлення їх, відповідність особистим бажанням людини та направленість на самоактуалізацію, а отже, здобуття вищого рівня задоволеності життям.

Також виявлено статистично достовірні відмінності ($p < 0,044$) між статусами передчасної ідентичності та мораторієм. Різниця в оцінці мети в житті пояснюється тим, що на стадії передчасного статусу, як вже було зазначено вище, практично відсутні особистісні цілі та мета в житті. На стадії мораторію людина активно здобуває нові знання, інформацію, розширює види діяльності та формує власні цілі на життя, які відповідають її потребам у сфері самоактуалізації як особистості та індивідуальності. А з цього випливає задоволеність (у останніх) або ж незадоволеність (у передчасної ідентичності) своєю «метою», що збігається з реальними бажаннями або ж зовсім не збігається і викликає внутрішнє невдоволення та дискомфорт.

Отже, показники всіх статусів збільшуються в такому порядку: передчасна, дифузна, мораторій, досягнута позитивна та псевдоідентичність. Це відповідає етапам становлення особистісної ідентичності, і чим ближче людина до досягнутого позитивного статусу, тим краще сформовані в неї та усвідомлювані особистісні цілі та мета в житті.

Субшкала «Процес життя» вказує на те, чи сприймає випробуваний сам процес

свого життя як цікавий, емоційно насичений і сповнений смислу. Достовірних відмінностей між статусами не виявлено, але загальна тенденція зростання рівня задоволеності респондентами процесом життя збереглася, за виключенням мораторію та досягнутої ідентичності. У статусі мораторію відмічається більша задоволеність процесом життя. У даному періоді яскраво виражені кризові процеси становлення особистісної ідентичності та йде якісна перебудова внутрішньої картини світу, а отже, людина відчуває задоволення від тих змін, що відбуваються.

Наступним критерієм оцінювання є субшкала «Результативність життя», яка відображає оцінку пройденого відрізка життя, відчуття того, наскільки продуктивно й осмислено його прожито.

За середніми значеннями відстежується високий рівень достовірної відмінності ($p < 0,007$) між передчасною (середнє = 17,53) і псевдопозитивною (середнє = 26,6) статусами ідентичностями. У ситуації з передчасним статусом ідентичності людина не має задоволеності діяльністю через те, що цілі та бажання були нав'язаними ззовні, а не є її особистими. Водночас особа із псевдопозитивною ідентичністю має високий рівень задоволеності своїми результатами. Дійсно, умовою формування псевдоідентичності є поринення у велику кількість захоплень, хобі. Це призводить до отримання певних успіхів у тій чи іншій сфері життя, що й пояснює цю відмінність.

Субшкала «Локус контролю «Я» вказує на ставлення та уявлення людини про себе, про рівень свободи вибору, віру в себе і свої сили. У респондентів за даним критерієм було виявлено статистично достовірні відмінності ($p < 0,034$) між передчасною (середнє = 15,53) і псевдопозитивною (середнє = 21,7) особистісними ідентичностями та статистично достовірні відмінності ($p < 0,044$) між передчасним статусом ідентичності (середнє = 15,53) й мораторієм (середнє = 21,5).

У осіб з передчасною ідентичністю відстежується невідповідність між їхніми внутрішніми істинними бажаннями й потребами та їхньою діяльністю. Це призводить до незадоволення собою, невіри у свої сили та низької оцінки свободи вибору. Все це властиве даному типу ідентичності й з часом може вивести людину на рівень кризових процесів та перебудов.

Студенти в статусі мораторію та псевдоідентичності оцінюють себе досить високо, вірять у себе та свої сили. У мораторії людина відчуває здатність, бачить

можливості розвитку та якісного становлення особистісної ідентичності і власних цілей на шляху до самоактуалізації. Вона на початку шляху становлення ідентичності. А в ситуації тимчасового статусу псевдоїдентичності це спричинено наявністю соціальної значимості, кар'єрних досягнень, успіхів у різних сферах життєдіяльності, тобто зовнішнім локусом контролю.

Субшкала «Локус контролю життя» оцінює респондентом властивості контролювати хід життя, приймати рішення та планувати майбутнє. За середніми значеннями відстежується високий рівень достовірної відмінності ($p < 0,007$) між передчасною (середнє = 23,71) та псевдопозитивною (середнє = 33,9) особистісними ідентичностями. Низька оцінка даного критерію у людей з передчасним статусом пояснюється тиском зовнішніх обставин на них, позбавлення їх права вибору, невизнання власних бажань, що і вказує на фаталізм, переконаність у тому, що життя не підвладне свідомому контролю, що свобода вибору ілюзорна, і безглуздо що-небудь загадувати на майбутнє. На протигагу цьому виступає псевдопозитивний статус ідентичності, люди з яким і черпають натхнення та внутрішні сили з навколишнього середовища та водночас формують його навколо себе, а значить, і відчують переконання в тому, що людині властиво контролювати своє життя, вільно ухвалювати рішення і втілювати їх у дійсність.

Отже, загалом, чим більш високі, врівноважені та однорідні оцінки респондента кожного з представлених критеріїв за методикою СЖО, тим більше він наближений до позитивної ідентичності.

Висновки

Одним із найважливіших кризових етапів у житті людини є криза особистісної ідентичності людини, що проходить за нормальних умов у юнацькому віці. У студентській молоді ми вже можемо бачити результат процесу формування особистісної ідентичності, але ще не пізно допомогти особистості знайти своє призначення, своє покликання, свою самототожність. Важливість її зумовлена становленням самоідентифікації особистості, що буде супроводжувати людину протягом усього життя, допомагати протистояти викликам долі. Під час переживання даної кризи людина вибудовує систему світобачення, структурує смисло-життєві орієнтації, встановлює життєві принципи, вчиться нести відповідальність за свої вчинки та рішення.

1. У ході емпіричного дослідження було підтверджено те, що саме студентський

вік є періодом активного формування особистісної ідентичності, адже переважна більшість опитаних знаходиться в процесі формування ідентичності. Важливими чинниками формування є зв'язок типу ідентичності з рівнем оцінки респондентом своїх смисло-життєвих орієнтацій, задоволеності своїм життям.

2. Статуси ідентичності було розподілено на 3 групи за ступенем сформованості: респонденти, що мають сформовану особистісну ідентичність (позитивний статус ідентичності); респонденти, що знаходяться в процесі формування ідентичності (дифузна, передчасна та псевдоїдентичність) та респонденти з чітко вираженими кризовими статусами (мораторій ідентичності). У ході дослідження вдалося виявити певні психологічні особливості кожної з виділених груп за показниками смисложиттєвих орієнтацій.

Сформована ідентичність відзначається чітким усвідомленням власних життєвих цілей та сенсу життя. Людина в даному статусі відчуває впевненість у собі, в правильності власних дій та усвідомлює свою незалежність.

Респондентів, що знаходяться в процесі формування ідентичності, можна охарактеризувати як людей, в яких практично відсутні цілі в масштабі життя; вони є або цілком задоволені досягнутими результатами, або ж не відчують радості від власних досягнень, адже ці досягнення – лише бажання інших. Часто особистість у даному статусі відчуває дискомфорт, оскільки не усвідомлює свого істинного покликання.

Статус чітко вираженої кризи вирізняється активним пошуком життєвого сенсу та постановкою життєвих цілей, адже особистість перебуває саме в процесі тестування себе і своїх можливостей.

3. Більш глибоке вивчення феномену дало розуміння необхідності психологічної допомоги та супроводу студентів, які переживають кризу особистісної ідентичності або знаходяться в процесі її формування, а це переважна більшість студентів. Для більш якісного, швидкого та менш травматичного протікання кризового періоду варто розвивати навички планування, саморефлексії; вчитися брати відповідальність за свої рішення.

Подальші перспективи дослідження вказаної проблеми ми вбачаємо в необхідності розроблення відповідної тренінгової програми для оптимізації процесу формування особистісної ідентичності студентів.



ЛІТЕРАТУРА:

1. Буковська О.О. Становлення ідентичності і соціалізації підлітків із неблагополучних родин. *Молодь, освіта, наука і національна самосвідомість* : Збірник матеріалів VII Всеукраїнської науково-практичної конференції 15-16 квітня 2004 р. Київ : Видавництво Європейського університету, 2004. С. 20–22.
2. Зливков В.Л. Самоідентифікація в педагогічній комунікації. Київ : Український центр політичного менеджменту, 2005. 144 с.
3. Поджинська О.О. Психологічні особливості становлення у студентів ціннісного компонента особистісної ідентичності : автореф. дис. ... на здобуття наук. ступеня канд. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія». Київ, 2015. 22 с.
4. Шнейдер Л.Б. Личностная, гендерная и профессиональная идентичность: теория и методы диагностики : учебно-методическое пособие. Москва : Московский психолого-социальный институт, 2007. 128 с.
5. Piontkovska D.V. The problem of contrast between the Concepts of “National Identity” and “Ethnic Identity” in Psychological Science. *European Applied Sciences*. 2014. № 1. P. 91–93.
6. Redfern A., Benton Ch. Expressive Faces Confuse Identity. *Iperception*. 2017. № 8 (5). P. 1–21.

REFERENCES:

1. Bukovska O.O. (2004). Stanovlennia identychnosti i sotsializatsii pidlitiv iz neblahopoluchnykh rodyn [Identification and socialization of adolescents from disadvantaged families]. *Molod, osvita, nauka i natsionalna samosvidomist* [Young people, education, science and national consciousness]: Zbirnyk materialiv VII Vseukrainskoi naukovo-praktychnoi konferentsii. Kyiv: Vydavnytstvo Yevropeiskoho universytetu [in Ukrainian].
2. Zlyvkov V.L. (2005) Samoidentyfikatsiia v pedahohichnii komunikatsii [Self-identification in pedagogical communication]. Kyiv: Ukrainskyi tsentr politychnoho menedzhmentu [in Ukrainian].
3. Podzhynska O.O. (2015) Psykholohichni osoblyvosti stanovlennia u studentiv tsinnisnoho komponenta osobystisnoi identychnosti [Psychological peculiarities of students' becoming a value component of personal identity]: avtoref. dys. na zdobuttia nauk. stupenia kand.: spets. 19.00.07 "pedahohichna ta vikova psykholohiia". Kyiv [in Ukrainian].
4. Shnejder L.B. (2007) Lichnostnaja, gendernaja i professional'naja identychnost': teoriija i metody diagnostiki. [Personal, gender and professional identity: theory and methods of diagnosis]. *Uchebno-metodicheskoe posobie*. Moscow: Moskovskij psihologo-social'nyj institut [in Russian].
5. Piontkovska, D.V. (2014) The problem of contrast between the Concepts of «National Identity» and «Ethnic Identity» in Psychological Science. *European Applied Sciences*, 1, 91–93.
6. Redfern, A., Benton, Ch. (2017). Expressive Faces Confuse Identity. *Iperception*, 8(5), 1–21.

Стаття надійшла до редакції 03.03.2020.

The article was received 03 March 2020.

УДК 159.942

DOI <https://doi.org/10.32999/ksu2312-3206/2020-2-15>

ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ ЩАСТЯ В ЖІНОК СЕРЕДЬОГО ВІКУ

Василевська Олена Іванівна,

кандидат психологічних наук,
старший викладач кафедри психології

Сумський державний педагогічний університет імені А.С. Макаренка

v1167elena@ukr.net

<https://orcid.org/0000-0002-4661-3262>

Дворніченко Лариса Леонідівна,

кандидат філософських наук,
доцент кафедри психології

Сумський державний педагогічний університет імені А.С. Макаренка

ramareva@yahoo.com

<https://orcid.org/0000-0002-6221-5555>

У статті зазначається, що стрімкість соціальних змін, невизначеність і непередбачуваність життя потребує аналізу тих складників щастя, якими сучасна жінка може керувати, а за необхідності сама впливати на задоволеність власним життям.

Мета – висвітлити результати емпіричного дослідження психологічних особливостей щастя в жінок середнього віку.

Методи дослідження. Теоретичні: аналіз, синтез, порівняння, узагальнення, класифікація та систематизація сучасних наукових теоретичних та емпіричних досліджень щастя. Емпіричні: оксфордський

опитувальник щастя; тест «Діагностика міжособистісних стосунків» Т. Лірі; опитувальник ставлення до власного тіла О.О. Скугаревського; шкала реактивної та особистісної тривожності Ч. Спілбергера, Ю. Ханіна; багатофакторний особистісний опитувальник FPI;

Результати. Проаналізовані результати дослідження дали змогу розділити респондентів за показником рівня щастя на три групи. Перша – це жінки, які вважають себе не щасливими й мають низькі показники. Друга група – жінки, які характеризуються зниженим рівнем щастя. І третя група – респонденти із середнім рівнем щастя. Аналіз результатів емпіричного дослідження та використання непараметричного критерію Пірсона дали змогу встановити взаємозв'язок між рівнем щастя й незадоволеністю образом власного тіла, реактивною й особистісною тривожністю, такими характеристиками особистості, як дратівливість, сором'язливість, емоційна лабільність, спонтанна агресивність, невротичність, прояви підозрілого ставлення до людей. Результати кореляційного аналізу дають змогу говорити про вплив на рівень щастя таких особистісних рис, як товарицькість і врівноваженість, що дає можливість створювати якісні позитивні стосунки.

Висновки. Дослідження акцентує увагу на необхідності всебічного підходу до розвитку рівня щастя й допомагає створювати корекційні та розвивальні програми для роботи із жінками середнього віку.

Ключові слова: відчуття щастя, вікові особливості, ставлення до тіла, тривожність, невротичність, товарицькість, врівноваженість.

THE RESEARCH OF PSYCHOLOGICAL FEATURES OF HAPPINESS AMONG WOMEN OF MIDDLE AGE

Vasylevska Olena Ivanivna,

Candidate of Psychological Sciences,
Senior Lecturer of the Department of Psychology
Sumy Pedagogical University named after A.S. Makarenko
v1167elena@ukr.net
<https://orcid.org/0000-0002-4661-3262>

Dvornichenko Larysa Leonidivna,

Candidate of Philosophical Sciences,
Associate Professor at the Department of Psychology
Sumy Pedagogical University named after A.S. Makarenko
ramareva@yahoo.com
<https://orcid.org/0000-0002-6221-5555>

The article notes that the speed of social change, uncertainty and unpredictability of life requires analysis of the components of happiness that a modern woman can manage, and if necessary, herself to influence the contentment of her own life.

Purpose: To highlight the results of an empirical study of psychological characteristics of happiness in middle-aged women.

Methods. Theoretical: analysis, synthesis, comparison, generalization, classification and systematization of modern scientific theoretical and empirical studies of happiness. Empirical: Oxford Happiness Questionnaire; Test “Diagnosis of Interpersonal Relationships” by T. Leary; O. Skugarevsky’s “Questionnaire of Attitude to Your Body”; “The scale of reactive and personal anxiety of Ch. Spielberger, Yu. Hanin”; Multi-Factor Personal Questionnaire FRI;

Results. The analyzed results of the survey made it possible to divide the respondents by the level of happiness into three groups. The first was women who consider themselves not happy and have low rates. The second group was women who have a reduced level of happiness. And the third group – respondents with average level of happiness. Analysis of the results of empirical research and the use of Pearson’s nonparametric criterion allowed us to establish a relationship between the level of happiness and dissatisfaction with the image of one’s body, reactive and personal anxiety, such characteristics of personality as irritability, shyness, emotional lability, spontaneous aggressiveness people. The results of the correlation analysis suggest the influence on the level of happiness of such personality traits as sociability and equilibrium, which made it possible to create qualitative positive relationships.

Conclusions. The research focused on the need for a holistic approach to the development of happiness levels and allowed for the creation of corrective and developmental programs for working with middle-aged women.

Key words: feeling of happiness, age characteristics, attitude to body, anxiety, neuroticism, sociability, balance.



Вступ

Мистецтво жити в сучасному суспільстві стає однією з головних тем наукового пошуку гуманітарного знання. Філософи, психологи, педагоги соціологи вивчають закономірності якості життя, не лише шукають шляхи адаптації людини до умов, що постійно змінюються, а й прагнуть розкрити складники щастя. Стрімкість соціальних змін, розвиток інформаційного суспільства, невизначеність і непередбачуваність життя людини потребують аналізу тих складників щастя, якими пересічна людина може керувати, а за необхідності сама впливати на задоволеність власним життям.

Особової уваги, на наш погляд, потребують жінки середнього віку не тільки тому, що переживання цього вікового періоду пов'язано з нормативною кризою, а ще й тому, що формування особистості почалося в радянські часи на підґрунті основних парадигм радянської психології й педагогіки, юність і рання молодість припали на так звані 90-ті роки, коли активно відбувалася зміна як суспільного устрою, так і суспільних цінностей і світогляду, а середні роки пов'язані із життям у вимогливих умовах інформаційного суспільства та суспільства ризику. Чи може за таких умов жінка середнього віку бути щасливою? Що впливає на її відчуття щастя? Професійна відповідь на ці запитання потребує як теоретичного, так й емпіричного дослідження.

1. Теоретичне обґрунтування проблеми

Аналіз наукових джерел дає змогу зазначити таке. У психологічній літературі щастя розуміють як високий ступень задоволеності життям. Воно складається із задоволеності життям, наявності позитивних емоцій і відсутності негативних емоцій (Великий психологічний словник, 2003: 677). Ґрунтовний аналіз дефініцій щастя зробив польський учений В. Татаркевич, який зазначив існування щонайменше чотирьох різних понять цього явища: щастя як везіння; щастя – приємні переживання, тобто стан інтенсивної радості; щастя як володіння благами; щастя як задоволеність життям загалом (Татаркевич, 1981).

Представники гуманістичного й екзистенційного напрямів у пошуку складників щастя надають великого значення ступеню задоволеності потреб особистості, особливо потреб найвищого рівня.

Близькою до гуманістичної ідеї самоактуалізації і творчості є поняття Г. Сковороди про «сродну працю». Варто нагадати відоме прислів'я, що «тому, хто займається улюбленою справою, не доведеться працювати взагалі», мається на увазі, що такий труд є задоволенням, тобто щастям. На думку Г. Сковороди, «сродна» праця є легкодійс-

ненною та дарує людині душевний спокій і самовдосконалення. Навпаки, праця без природного споріднення до неї є нещастям. Ідеї Г. Сковороди співзвучні з поглядами багатьох європейських мислителів (Чижевський, 2004). Працю за покликанням називають самореалізацією, самоактуалізацією, самоздійсненням, самотрансценденцією. Так, наприклад, К. Ясперс пов'язує самореалізацію зі «справою», яку людина виконує (Ясперс, 2005). А. Маслоу вважає, що самоактуалізація виявляє себе «через захоплення роботою, що є значущою» (Маслоу, 2012).

У радянській і пострадянській психології порушується питання морально-етичних складників щастя, наявності й розвитку таких характеристик, як товариськість, доброзичливість, оптимізм, готовність прийти на допомогу, впевненість у собі, порядність, цілеспрямованість, благополуччя в сімейному житті, відчуття сенсу життя (Джидар'ян, 2013).

Українська вчена Т.В. Скрипаченко, аналізуючи феномен задоволеності життям, розкриває три компоненти його структури: когнітивний (розуміння життєвої ситуації), емоційний (гармонізація почуттів за діяльності всіх аспектів особистості), конативний (мотиваційна та вольова регуляція поведінкових процесів особистості) (Скрипаченко, 2016). Я.С. Андрушко підходить до визначення категорії щастя як до відчуття радості, задоволення, благополуччя, задоволеності життям (Андрушко, 2018).

Щодо прикладних аспектів розуміння можливості роботи психолога з категорією щастя, то варто відзначити напрацювання М. Селігмана, який визначив таку психічну структуру, як позитивні особистісні новоутворення, які найсильніше можуть вплинути на відчуття суб'єктивного щастя (Селігман, 2006). У позитивній психології та психотерапії Н. Пезешкіана щастя розглядається як рівна наповненість усіх сфер життя особистості і створення мікроподій, що викликають задоволення й планування макроподій у стратегії розвитку життя (Пезешкіан, 2007).

Ґрунтовний аналіз досліджень, проведений М. Аргайлом, дає змогу зазначити, що найважливішими джерелами задоволеності життям, крім суб'єктивних психологічних, є такі об'єктивні фактори: дохід, стан здоров'я, зайнятість на роботі, соціальні стосунки, дозвілля, освіта, житлові умови (Аргайл, 2003).

2. Методологія та методи

Отже, на основі теоретичного аналізу нами проведено емпіричне дослідження щастя в жінок середнього віку, у якому взяли участь 40 респондентів-жінок віком від 39 до 55 років. Основну частину вибірки становили представники педагогічної

сфери. Важливо відзначити, що вибірка респондентів не тільки обмежена віком, а й мала такі спільні характеристики: усі жінки заміжні, мають дітей, працюють та отримують стабільний заробіток.

На підставі теоретичного аналізу літератури з'ясовано, що на щастя можуть впливати такі чинники: рівень невротизму особистості, депресивність, рівень тривожності; такі риси, як сором'язливість, комунікабельність, товариськість, а також на відчуття щастя в жінок безпосередньо впливає ставлення до власного тіла.

Тож для діагностики рівня щастя і властивостей особистості нами обрані такі методики: оксфордський опитувальник щастя; багатофакторний особистісний опитувальник FPI; опитувальник ставлення до власного тіла О. Скугаревського; шкала реактивної та особистісної тривожності Ч. Спілбергера, Ю. Ханіна; тест «Діагностика міжособистісних стосунків» Т. Лірі.

3. Результати та дискусії

Проаналізувавши результати методикою «Оксфордський опитувальник щастя (ОНИ)» ми отримали такі результати (таблиця 1).

Як видно з таблиці 1, високі показники (81–100 балів) за зазначеною методикою не отримав жоден респондент. Середній рівень щастя (61–80 балів) отримали 10 жінок, що становить 25% респондентів. Ці жінки відчують, що майбутнє переповнене надіями й перспективами, зазначають, що обожають життя, вони завжди просинаються відпочивши та відчують себе здоровими, устигають зробити те, що запланували, характеризували своє життя як таке, що сповнене смыслом. Однак іноді з'являються відповіді: «я виглядаю досить привабливо», «я відчую, що контролюю своє життя частково». Більшість досліджених, 26 осіб (65%), – це жінки, від-

чуття щастя яких характеризує знижений показник. У цих респондентів простежується невпевненість у майбутньому, лише деякі речі їхнього життя викликають задоволення, вони відчувають себе достатньо здоровими. Вони обрали такі відповіді: «я почуваю себе частково тямуючою», «я відчуваю себе достатньо здоровою», «уважаю, що світ – досить гарне місце», «я відчуваю себе частково щасливою».

Крім того, чотири особи (10%) показали низький рівень щастя. Ці жінки зазначили, що тільки деякі речі їх задовольняють у житті, лише іноді вони відчувають здібність впливати на події в необхідному напрямі, свій стан описували як безсилля, а також лише окремі події їхнього життя вони сприймали як такі, що можна назвати щасливими. Для них притаманні установки: «у мене немає відчуття осмисленості й мети життя», «я нездатна якісно організувати свій час», «уважаю, що я виглядаю непривабливо».

Для дослідження особливостей прояву щастя на підґрунті отриманої інформації ми розділили всіх досліджуваних на три групи за показником рівня щастя. Група А – це жінки, які вважають себе нещасливими й мають низькі показники. Група В – жінки, які характеризуються зниженим рівнем щастя. І група С – респонденти із середнім рівнем щастя. За χ^2 критерієм на 0,01 рівні значущості нами виявлено статистично значуща різниця в розподіленні респондентів за рівнем щастя на користь низького та зниженого рівнів.

Вивчаючи теоретичні аспекти щастя, з'ясували, що одним із вагомих критеріїв щасливої людини є її вміння спілкуватися з іншими (Аргайл, 2003). Тому для аналізу особливостей жінок, що проявляються в міжособистісній взаємодії, ми використовували тест «Діагностика міжособистісних стосунків» Т. Лірі.

Таблиця 1

Показники рівня щастя в жінок за методикою ОНИ (n=40)

Рівень щастя	Кількість балів	Середній бал	Кількість респондентів	Кількість респондентів у відсотках
Низький	20–40	31,5	4	10%
Знижений	41–60	52,7	26	65%
Середній	61–80	65,1	10	25%
Високий	81–100	0	0	0

Таблиця 2

Середні показники психологічних особливостей міжособистісної взаємодії за методикою Т. Лірі (n=40)

Октанти групи	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII
Група А	10,0	5,7	9,0	8,8	7,0	6,2	5,2	6,3
Група В	7,0	5,6	5,7	4,8	6,6	5,2	7,7	8,4
Група С	7,1	5,4	5,5	4,3	6,1	5,1	6,9	7,8



За результатами тесту (таблиця 2) з'ясовано середні показники кожної групи досліджених за вісьмома октантами.

Отже, аналізуючи типи ставлення до оточуючих, можемо зазначити, що респонденти першої групи з низьким рівнем щастя мають високі показники за критеріями «авторитарність», «агресивність», «підозрілість», тобто люблять давати поради та потребують до себе поваги, мають певне бажання бути лідером у групі. Крім того, проявляють прямолінійність, суворість і різкість в оцінюванні інших, непримиренність, а також схильність у всьому звинувачувати інших. Зазначених жінок можна охарактеризувати як дещо критичних, іронічних, глузливих, нетовариських, замкнених, із незначними проявами невербальної агресії. Для порівняння показників проявів міжособистісної взаємодії за методикою Т. Лірі використаний U-критерій Манна-Уїтні, який дає змогу зробити висновок, що статистично значущої різниці між показниками «авторитарність», «агресивність», «підозрілість» у трьох груп досліджених жінок немає.

Наступною методикою дослідження став опитувальник ставлення до власного тіла, розроблений О. Скугаревським. Його мета – з'ясувати ступінь задоволеності чи незадоволеності зовнішністю.

Отримані результати (рис. 1) дають можливість зробити висновок, що загалом опитані жінки мають легкий ступень незадоволеності зовнішністю. Більшість (94%) хоча б іноді турбується про власну вагу. Крім того, варто зазначити, що у 25% усіх жінок, що брали участь у дослідженні, є високі показники (від 15 до 28 сирих балів) за цією методикою. За U-критерієм Манна-Уїтні статистично значущої різниці ступенів задоволеності жінок власним тілом не виявлені.

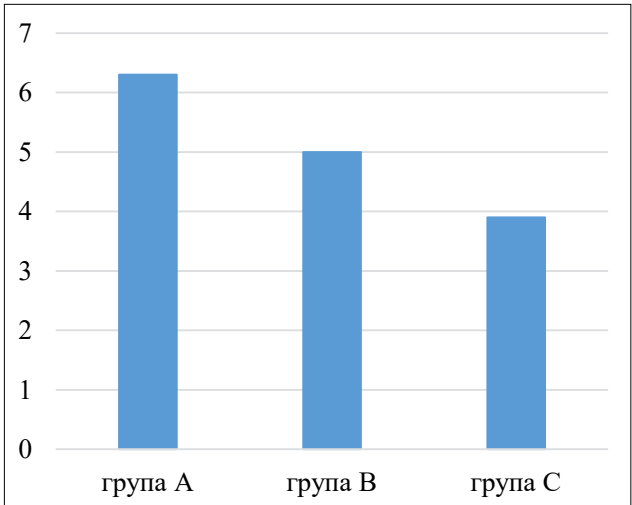


Рис. 1. Середні показники задоволеності зовнішністю за методикою О. Скугаєвського за групами рівня щастя

З огляду на той факт, що одним із компонентів щастя розуміють відсутність негативних переживань, наступним кроком дослідження стало з'ясування рівня ситуативної та особистісної тривожності за допомогою методики «Шкала реактивної та особистісної тривожності Ч. Спілбергера, Ю. Ханіна».

Аналіз результаті опитування показав, що існує вагома різниця між показниками реактивної та особистісної тривожності в групах досліджуваних (таблиця 3).

**Таблиця 3
Середні показники рівня реактивної та особистісної тривожності в жінок за методикою Спілбергера-Ханіна (n=40)**

Групи	Група А	Група В	Група С
Реактивна тривожність	49,2	38,5	31,1
Особистісна тривожність	61,0	46,9	37,5

Проаналізувавши дані, можемо сказати, що жінки першої групи з низьким рівнем щастя мають найбільш високі середні показники реактивної тривоги – 49,2 бала, дуже високі показники особистісної тривоги – 61 бал. На підґрунті отриманих результатів можна показати, що зазначений бал реактивної тривожності свідчить про те, що людина може суб'єктивно переживати такі емоційні стани, як стан напруження, занепокоєння, нервозності. Крім того, особистісна тривожність також проявляється як схильність до тривоги і сприймання досить широкого спектру ситуацій як загрозливих. У цих респондентів особистісна тривожність може активізуватися в ситуаціях, пов'язаних із загрозою її престижу, самооцінці, самоповазі. У групі А високі показники ми спостерігаємо у 3 осіб, тобто в 75% опитаних.

Отже, можна зробити висновок, що на рівень щастя впливає рівень реактивної та особистісної тривожності. Однак за U-критерієм Манна-Уїтні на 0,05 рівні значущості статистично значущої різниці між групами А і С також не виявлено.

Наступним було дослідження особистості за допомогою багатофакторного особистісного опитувальника FPI. Отримані результати представлено в таблиці 4.

Важливим для дослідження є шкала 3 – «Депресивність». Варто зазначити, що жінки, які становили групу В (знижений рівень щастя) і групу С (середній рівень щастя), отримали невисокі показники – 4,07 та 4,1 відповідно. Однак саме група жінок із низьким рівнем відчуття щастя

Таблиця 4

Порівняльний аналіз станів і властивостей особистості за методикою FPI (у стенах) (n=40)

Групи Шкали	Група А	Група В	Група С
Невротичність	8,0	4,5	4,3
Спонтанна агресивність	6,0	4,2	2,8
Депресивність	6,0	4,1	4,1
Дратівливість	7,7	6,1	5,7
Товариськість	4,2	4,5	6,5
Урівноваженість	3,3	5,1	6,3
Реактивна агресивність	6,5	4,5	5,2
Сором'язливість	5,7	4,0	4,2
Відкритість	7,0	7,6	4,9
Екстраверсія-інтроверсія	5,7	5,8	5,6
Емоційна лабільність	6,5	4,7	3,8
Маскулінізм-фемінізм	5,5	4,4	5,6

(група А) виявила 6 балів, що дещо вище за середню норму.

Щодо шкали «Роздратованість», то середні результати виявилися такими: група А – 7,7 бала, група В – 6,07 бала, група С – 5,7 бала. Ця шкала дає змогу судити про емоційну стійкість, а вона безпосередньо впливає на відчуття щастя, тому, проаналізувавши всю групу досліджених, ми з'ясували, що високі показники із загальної вибірки отримали 60% респондентів (24 особи). Це характеризує їх як таких, що мають нестійкі емоційні стани та схильність до афективного реагування.

Наступною для аналізу стала шкала «Товариськість». Показники групи А і В майже не відрізнялися (4,25 і 4,5 відповідно), а група жінок із середнім рівнем щастя має дещо кращий показник – 6,5 бала. Це дає можливість сказати, що всі респонденти мають потребу в спілкуванні, у готовності її задовольняти, однак у третьої групи вона дещо вища.

Шкала VI «Урівноваженість» відображає стійкість до впливу стресових факторів. Саме високі показники свідчать про гарну захищеність проти дії стрес-факторів повсякденного життя, яка базується на впевненості в собі, оптимістичності й активності. Близькою до цієї характеристики є група жінок із середнім рівнем щастя, тобто група С, – 6,3 бала. Дещо нижчими, але все рівно середніми є показники групи В (5,1 бала). У досліджених групи А цей бал низький – 3,2 бала. Тож можна сказати, що ці жінки чутливі до дії стресів повсякдення, не мають впевненості в собі, їхні погляди на життя більш песимістичні, а рівень їхньої активності низький.

Щодо реактивної агресивності, то варто зазначити, що середній рівень агресивної

поведінки всіх досліджених груп майже однаковий, заходиться в межах середнього прояву стану. Так, 6,5 бала – це середній результат групи А; 4,5 бала показала найбільша за чисельністю група В і 5,2 бала – група С. Тож жінки майже не проявляють агресивного ставлення до соціального оточення. Можливо, виражене прагнення до домінування (більшість респондентів – це вчителі та викладачі).

Шкала «Сором'язливість» показує схильність реагувати на стрес за пасивно-оборонним типом. У зв'язку з тим що в усіх трьох групах показники були в межах середнього прояву (група А – 5,75 бала; група В – 4,03 бала; група С – 4,2 бала), ми проаналізували всіх респондентів і з'ясували, що високі показники мають 6 осіб – це 15% жінок, які брали участь у дослідженні. Тобто в них є прояви тривожності, скутості, невпевненості, як наслідок, у них можуть бути труднощі в соціальних контактах.

Інші шкали цього опитувальника є допоміжними, завдяки їм ми з'ясували, що в групі С простежується висока стабільність емоційних станів – 3,7 бала за шкалою «Емоційна лабільність».

Аналіз за допомогою U-критерію Манна-Уїтні показав, що на $\leq 0,05$ рівні значущості між групами А і С є статистично значущі відмінності за шкалою «Урівноваженість». Це свідчить про те, що жінки групи С (середній рівень щастя) порівняно із жінками групи А (низький рівень щастя) мають відчуття захищеності від життєвих стресових факторів.

Отже, проаналізувавши отримані результати, ми можемо сказати, що такі характеристики, як емоційна лабільність, високий рівень тривожності, увага до соціального оточення, простежуються в респондентів



цієї групи, тому вважаємо за необхідне зробити статистичний аналіз отриманих даних.

Для підтвердження виявлених взаємозв'язків нами проведений кореляційний аналіз отриманих даних, із цією метою використаний критерій Пірсона, який призначений для вимірювання ступеня лінійної залежності між двома змінними. Для підрахунку значення за цим критерієм ми використали програму «SPSS Statistics 17.0». Виявлені за результатами кореляційного аналізу взаємозв'язки наведено в таблиці 5.

Таблиця 5
Показники кореляційного аналізу за коефіцієнтом Пірсона

№ з/п	Шкали	Шкала щастя
1	Підозрілий тип ставлення, до людей	-0,400*
2	Шкала образ власного тіла	-0,313*
3	Реактивна тривожність	-0,655**
4	Особистісна тривожність	-0,797**
5	Невротичність	-0,433**
6	Спонтанна агресивність	-0,459**
7	Дратівливість	-0,435**
8	Товариськість	0,555**
9	Врівноваженість	0,529**
10	Сором'язливість	-0,580**
11	Відкритість	-0,392*
12	Емоційна лабільність	-0,447**

Примітка: * кореляція значима на рівні 0,01;
** кореляція значима на рівні 0,05.

Результати, наведені в таблиці 6, свідчать про наявність значимого на рівні $p=0,01$ оберненого взаємозв'язку між шкалою щастя й такими показниками:

1. Підозрілий тип ставлення до людей ($r=-0,400^*$). Отримані дані свідчать, що якщо особистість відчужена щодо ворожого і злобного світу, підозріла, образлива, схильна до сумніву в усьому, злопам'ятна, постійно на всіх скаржиться, усім незадоволена, то вона має високі показники за шкалою щастя. Навпаки, в осіб із критичним ставленням до всіх соціальних явищ та оточуючих людей спостерігаються низькі показники за шкалою щастя.

2. Шкала образ власного тіла ($r=-0,313^*$). Значення свідчить, що в осіб, які незадоволені власним тілом, спостерігаються низькі показники за шкалою щастя й навпаки.

3. Відкритість ($r=-0,392^*$). Отримані результати свідчать, що для осіб із низькими показниками за шкалою щастя спостерігається прагнення до довірливо-відвертої взаємодії з оточуючими людьми за

високого рівня самокритичності й навпаки.

Також виявлено значимий на рівні $p=0,05$ обернений взаємозв'язок між шкалою щастя й такими показниками:

1. Реактивна тривожність ($r=-0,655^{**}$) та особистісна тривожність ($r=-0,797^{**}$). Отримані дані показали, що в респондентів із низькими показниками за шкалою щастя спостерігається високий рівень напруження, занепокоєння, заклопотаності й нервозності. І, навпаки, при низькому рівні тривожності спостерігається високий показник рівня щастя.

2. Невротичність ($r=-0,433^{**}$). Результати кореляційного аналізу свідчать, що в осіб із високим рівнем невротичності спостерігається низький рівень щастя й навпаки.

3. Спонтанна агресивність ($r=-0,459^{**}$). Аналіз результатів свідчить, що для осіб із підвищеним рівнем психопатизації, що створює передумови для імпульсивної поведінки, характерний низький рівень щастя. І, навпаки, у респондентів із низькими показниками за шкалою спонтанної агресивності спостерігається високий показник рівня щастя.

4. Дратівливість ($r=-0,435^{**}$). Проведений аналіз показав, що для осіб із нестійким емоційним станом і схильністю до афективного реагування характерний низький показник рівня щастя й навпаки.

5. Сором'язливість ($r=-0,580^{**}$). Отримані результати свідчать, що для респондентів, у яких спостерігається високий рівень тривожності, скутості, невпевненості, наслідком чого є труднощі в соціальних контактах, також характерний низький показник рівня щастя.

6. Емоційна лабільність ($r=-0,447^{**}$). Дані свідчать, що в осіб із низьким рівнем щастя спостерігається нестійкість емоційного стану, що виявляється в частих коливаннях настрою, підвищеній збудливості, дратівливості, недостатній саморегуляції. І, навпаки, для респондентів із високим рівнем щастя характерною є висока стабільність емоційного стану як такого й хороше вміння володіти собою.

У результаті кореляційного аналізу також виявлений значимий на рівні $p=0,05$ прямий взаємозв'язок між шкалою щастя й такими показниками:

1. Товариськість ($r=0,555^{**}$). Отже, для респондентів із високим рівнем щастя характерними є високі оцінки за шкалою товариськості, що говорить про наявність вираженої потреби в спілкуванні й постійну готовність до задоволення цієї потреби.

2. Урівноваженість ($r=0,529^{**}$). Отже, в осіб, які мають гарну захищеність до

впливу стрес-факторів у звичайних життєвих ситуаціях, що базується на впевненості в собі, оптимістичності й активності, спостерігається високий показник рівня щастя.

За шкалою щастя нами виокремлено три групи респондентів: із низьким рівнем щастя, зі зниженим показником і середнім показником рівня щастя. За результатами порівняльного аналізу отриманих результатів за критерієм Крускала-Уоліса (результати представлені в таблицях 6 і 7) виявлені такі достовірні відмінності за такими шкалами: агресивний ($H=0,016$) і підозрілий ($H=0,007$) тип ставлення до людей, реактивна ($H=0,008$) та особистісна тривожність ($H=0,000$), невротичність ($H=0,025$), товариськість ($H=0,031$), урівноваженість ($H=0,029$), відкритість ($H=0,030$).

Порівнюючи отримані результати за шкалами «агресивний» і «підозрілий» тип ставлення до людей, найвищі середні ранги спостерігаємо в осіб зі зниженим показником рівня щастя (відповідно 36,13 і 36,38), а найнижчі – у респондентів із високим рівнем (відповідно 17,55 і 14,90). Схожа закономірність спостерігається й за шкалами «реактивна та особистісна тривожність», «невротичність». За шкалами «товариськість» і «урівноваженість», навпаки, найнижчий середній ранг характерний для респондентів із високим показником рівня щастя (15,88), а найвищий – для осіб зі зниженим показником (28,70). За шкалою «відкритість» найвищий середній ранг спостерігається в осіб із середнім показником рівня щастя (23,35), а найнижчий – респондентів зі зниженим показником (12,25).

Висновки

Резюмуючи отримані результати, можна сказати, що на рівень щастя в жінок середнього віку впливає ставлення до власного тіла, рівень реактивної й особистісної тривожності, а також наявність таких рис, як невротичність, депресивність, дратівливість, сором'язливість, емоційна лабільність. Це ті фактори, які знижують рівень щастя. І, навпаки, такі якості, як товариськість, відвертість, урівноваженість, сприяють відчуттю задоволеності життям. У зв'язку з цим особливої актуальності набуває створення методологічного підґрунтя для розроблення корекційних і розвивальних програм щодо підвищення якості життя, відчуття щастя в жінок середнього віку.

Таблиця 6

Показники порівняльного аналізу за критерієм Крускала-Уоліса (H)

Шкали	Хі-квадрат	Ст. св.	Асимпт. знач.
Агресивний	8,240	2	0,016
Підозрілий	9,948	2	0,007
Реактивна тривожність	9,738	2	0,008
Особистісна тривожність	20,741	2	0,000
Невротичність	7,418	2	0,025
Товариськість	6,927	2	0,031
Урівноваженість	7,079	2	0,029
Відкритість	6,987	2	0,030

Таблиця 7

Показники середніх рангів у групах досліджуваних

Шкала	Група щастя	№	Середній ранг
Агресивний	1,00	4	36,13
	2,00	26	19,23
	3,00	10	17,55
	Загальна	40	
Підозрілий	1,00	4	36,38
	2,00	26	20,21
	3,00	10	14,90
	Загальна	40	
Реактивна тривожність	1,00	4	30,63
	2,00	26	22,42
	3,00	10	11,45
	Загальна	40	
Особистісна тривожність	1,00	4	32,75
	2,00	26	23,92
	3,00	10	6,70
	Загальна	40	
Невротичність	1,00	4	35,00
	2,00	26	18,98
	3,00	10	18,65
	Загальна	40	
Товариськість	1,00	4	15,88
	2,00	26	18,06
	3,00	10	28,70
	Загальна	40	
Урівноваженість	1,00	4	12,63
	2,00	26	18,75
	3,00	10	28,20
	Загальна	40	
Відкритість	1,00	4	22,63
	2,00	26	23,35
	3,00	10	12,25
	Загальна	40	



ЛІТЕРАТУРА:

1. Андрушко Я.С. Щастя в теоретико-емпіричному дискурсі дослідження. *Науковий вісник ХДУ. Серія «Психологічні науки»*. 2018. Т. 1. № 2. С. 7–13.
2. Аргайл М. Психология счастья. Санкт-Петербург : Питер, 2003. 128 с.
3. Большой психологический словарь / сост. и общ. ред. Б.Г. Мещеряков, В.П. Зинченко. Москва ; Санкт-Петербург, 2009. 811 с. С. 677.
4. Джидарьян И.А. Психология счастья и оптимизма. Москва, 2013. 268 с.
5. Маслоу А. Мотивация и личность. Санкт-Петербург : Питер, 2012. 357 с.
6. Пезешкиан Н. Тренинг разрешения конфликтов. Психотерапия повседневной жизни. Москва : Институт позитивной психотерапии, 2007. 296 с.
7. Селигман М. Новая позитивная психология: новый взгляд на счастье и смысл жизни. Москва : София, 2006. 368 с.
8. Скрипаченко Т.В. Психологічний аналіз феномену задоволеності життям. *Проблеми сучасної психології*. 2016. № 2 (10). С. 124–130.
9. Татаркевич В. О счастье и совершенстве человека. Москва : Прогресс, 1981. 364 с.
10. Чижевський Д.І. Філософія Г.С. Сковороди / підготовка тексту й передне слово проф. Леоніда Ушкалова. Харків : Прапор, 2004. 272 с.
11. Ясперс К. Техніки мислення. *Філософська думка*. 2005. № 2. С. 95–103.
12. Gilbert D. Stumbling on happiness. Positive psychology. Publisher : Vintage, 2007. 320 s.

REFERENCES:

1. Andrushko Ya. S. (2018) Shchastia v teoretyko-empyrychnomu dyskursi doslidzhennia. [Happiness in the theoretical and empirical discourse of research.] *Naukovyi visnyk KhDU Seriiia Psykholohichni nauky - KSU Scientific Bulletin Series Psychological Sciences* 1 (2), 7–13 [in Ukrainian].
2. Arhail M. (2003) Psykholohyia schastia. [Psychology of happiness] *SPb: Pyter -SPb: Peter* [in Russian].
3. Meshcheriakov. B. H., Zynchenko. V. P. (2009). Bolshoi psykholohycheskyi slovar. [Great psychological dictionary] *Moskva; SPb. - Moscow St. Petersburg* [in Russian].
4. Dzhydarian Y. A. (2013) Psykholohyia schastia y optymyzma. [Psychology of happiness and optimism.] *Moskva-Moscow* [in Russian].
5. Maslou A. (2012) Motyvatsyia y lychnost. [Motivation and personality] *SPb.: Pyter- SPb . : Peter* [in Russian].
6. Pezeshkyan N. (2007) Trenynh razresheniya konflyktov. Psykhoterapyia povsednevnoi zhyzny. [Conflict resolution training. Psychotherapy of everyday life] *Moskva. Ynstytut pozytyvnoi psykhoterapyi – Moscow. Institute of Positive Psychotherapy* [in Russian].
7. Selyhman M. (2006) Novaia pozytyvnaia psykholohyia: novy`j vzglyad na schast`e i smy`sl zhizni. [A new positive psychology: a new look at happiness and the meaning of life] *M.: Sofyia – M.: Sofia* [in Russian].
8. Skrypachenko T.V. (2016) Psykholohichniy analiz fenomenu zadovolenosti zhyttiam [Psychological analysis of the phenomenon of life satisfaction]. *Problemy suchasnoi psykholohii – Problems of modern psychology* 2 (10), 124–130 [in Ukrainian].
9. Tatarkevych V. (1981) O schaste y sovershenstve cheloveka [On the happiness and perfection of man] *Moskva: Prohress - Moscow: Progress* [in Russian].
10. Chyzhevskiy D. I. (2004) Filosoфіa H. S. Skovorody [G. S. Skovoroda's philosophy] *Kharkiv: Prapor - Kharkiv: Flag* [in Ukrainian].
11. Iaspers K. (2005) Tekhniky myslennia. [Thinking techniques] *Filosofska dumka – Philosophical thought* 2. 95–103 [in Ukrainian].
12. Gilbert D. (2007) Stumbling on happiness. Positive psychology. Publisher: Vintage 320 s.

Стаття надійшла до редакції 26.02.2020.
The article was received 26 February 2020.

УДК 373.0К:81-028.31

DOI <https://doi.org/10.32999/ksu2312-3206/2020-2-16>

ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ МОВЛЕННЕВОГО РОЗВИТКУ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ У ЗВ'ЯЗКУ З ПІДГОТОВКОЮ ДО НАВЧАННЯ ГРАМОТИ

Дем'яненко Світлана Дмитрівна,

кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри психології і педагогіки дошкільної освіти

Університет Григорія Сковороди в Переяславі

demianenko.lana@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-0161-7024>

Мета. Метою статті є теоретичне обґрунтування й емпіричне дослідження мовленнєвого розвитку дітей старшого дошкільного віку як передумови успішного засвоєння грамоти.

Методи. Для реалізації мети дослідження нами було здійснено теоретичний аналіз і узагальнення даних наукових джерел за темою дослідження (аналіз, синтез, порівняння, систематизація, узагальнення науково-теоретичних і емпіричних даних); спостереження над мовленням дітей шостого року життя, опитування, психолінгвістичний аналіз дитячих висловлювань про одиниці мови.

Результати. У результаті теоретичного аналізу з'ясовано, що мовленнєвий розвиток дітей шостого року життя характеризується поступовим переходом із рівня мовленнєвих операцій (неусвідомлених, мимовільних, ненавмисних навичок), які не завжди ефективні в навчальній комунікації (мовлення ситуативне, спонтанне), на рівень мовленнєвих дій (усвідомлених, довільних, навмисних). Мова в навчанні дітей має зберегти всі свої суттєві властивості, ознаки і всю свою системну організацію з її елементами – звуками, буквами, літерами, словами, складами, реченнями, висловленнями тощо. Емпіричне дослідження розкрило генезу усвідомлення дітьми старшого дошкільного віку власного мовлення, дозволило з'ясувати причини несвоєчасного дозрівання необхідних мовленнєвих умінь орієнтування у системі мови.

Висновки. У статті здійснено психолінгвістичний аналіз основних наукових підходів до розуміння феномену мовленнєвого розвитку дітей старшого дошкільного віку. Представлено аналіз останніх вітчизняних і закордонних наукових джерел розвитку усного мовлення та усвідомлення дітьми мовної дійсності. Дістали подальшого розвитку такі дефініції: «рефлексія мовлення дітей дошкільного віку», «об'єктивація мови старших дошкільників», «метамовні знання» та їх роль до та в процесі навчання грамоти у періоді мовленнєвого розвитку дітей. Розкрито значення спонтанних, емпіричних знань дитини в становленні метамовних, що дає можливість безперешкодно підійти до засвоєння справжніх – теоретичних знань про мову.

Ключові слова: *метамова, метазнання, рефлексія мовлення, об'єктивація мови, мовні знання, усвідомлення мовлення, пропедевтика навчання мови.*

EMPIRICAL RESEARCH ON THE SENIOR PRESCHOOL CHILDREN SPEECH DEVELOPMENT IN THE CONTEXT OF TRAINING FOR TEACHING LITERACY

Demianenko Svitlana Dmytrivna,

Candidate of Pedagogic Sciences,

Associate Professor of the Department of Psychology

and Pedagogy of Preschool Education

Hryhoriy Skovoroda University in Pereiaslav

demianenko.lana@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-0161-7024>

Purpose. The purpose of the article is the theoretical grounding and empirical research of the senior preschool children speech development as a prerequisite for successful mastering literacy.

Methods. In order to realize the research purpose, we made the theoretical analysis and generalization of the data of scientific sources on the research topic (analysis, synthesis, comparison, systematization, generalization of scientific-theoretical and empirical data); the observation of the six-year-olds' speech, the interviewing, the psycholinguistic analysis of children's utterances, the methods of definition of concepts.

Results. As a result of theoretical analysis it is found that speech development of six-year-old children is characterized by a gradual transition from the level of speech operations (unconscious, involuntary, unintentional skills), which are not always effective in educational communication (speech is situational, spontaneous), to the level of speech actions (conscious, arbitrary, deliberate). It is before teaching children literacy when a speech must retain all its essential properties, features and its entire system organization with



its elements – sounds, letters, words, syllables, sentences, utterances etc. The empirical study has uncovered the genesis of preschool children's awareness of speech units and revealed the causes of untimely maturation of the required language skills to navigate the language system.

Conclusions. The article deals with the psycholinguistic analysis of the basic scientific approaches to understanding the phenomenon of speech development of senior preschool children. The analysis of recent domestic and foreign scientific sources of oral speech development and awareness of language reality by children is presented. The definitions of “reflection of the speech of preschool children”, “objectification of the senior preschoolers' speech”, “meta-linguistic knowledge” have been further developed as also their role in the teaching literacy during the period of children speech development. The role of child's spontaneous, empirical knowledge in the formation of meta-linguistic knowledge is revealed, which gives an opportunity to freely approach the acquisition of true one that is the theoretical knowledge of language.

Key words: *metalinguage, metacognition, speech reflection, language objectification, language knowledge, speech awareness, propaedeutics of language learning.*

Вступ

Серед важливих надбань дитини дошкільного віку безперечно стає оволодіння рідною мовою. Мовленнєві знання необхідні для підготовки до навчання грамоти в закладі дошкільної освіти та здобування подальших її етапів. Мовлення дітей дошкільного віку тісно пов'язане з розвитком мислення, свідомості, особистості загалом, пізнанням оточуючого світу. Попри надмірну «гаджетизацію» суспільства, яка стає альтернативою активній вербальній комунікації як дорослих, так і дітей й наразі захоплює наймолодших членів суспільства, в старшому дошкільному віці діти оволодівають уже всіма сторонами рідної мови: словником, звуковим складом, граматичною будовою мовлення, одиницями мови і мовлення (звуками, словами, реченнями, висловлюваннями). Оволодіння мовно-мовленнєвими поняттями і їх значеннями дозволяє дитині вживати в мовленні слова-узагальнення, протилежні за значенням слова, слова-назви, слова-ознаки, слова-дії та розвиває мислення. Загальна мовленнєва підготовка випускника закладу дошкільної освіти визначає розвиток мовленнєвої особистості дитини, яка є активним мовцем, здатним до комунікативно-орієнтованого опису одиниць і засобів рідної мови самостійно.

Навчання грамоти у закладі дошкільної освіти на цей час утруднюється відсутністю спеціальної мовленнєвої підготовки, яка б забезпечувала усвідомлення дітьми мовленнєвої дійсності. Навчання дітей диференціювання, вичленування об'єктів мови (звук, слово, речення, висловлювання, мова тощо) із мовленнєвого контенту та вільне висловлювання про одиниць мовлення (звук, слово, речення, висловлювання, мова тощо) на основі засвоєння їх суттєвих ознак інтуїтивно на практично-мовленнєвому рівні сприятиме оволодінню основами теорії мови. Для дитини стає важливим опанування функціями, формами мовлення, засобами вираження,

які у пропедевтичному процесі виводили б її на метамовний рівень, урахування якого забезпечить усвідомлене використання мови як системи багатовекторних орієнтирів, що є неодмінною умовою мовленнєвої підготовки дошкільників до навчання в першому класі початкової школи. Говорячи словами, реченнями, продукуючи висловлювання, дитина не замислюється, де закінчується речення, сказане нею слово чи словосполучення. Допоміжні слова (прийменники і сполучники) взагалі в мовленні дітей з'являються пізніше, засвоюються й узгоджуються з іменником повільно та є для дітей прозорими й визначають, як і інші об'єкти мови, смисл сказаного. Намагання дитини висловлюватися про одиниці мови часто зводиться до пояснення нею смислу, а не аналізу матерії мови (висловлювань, речень, слів, звуків тощо).

Старший дошкільний вік – це віковий період мовленнєвого розвитку дошкільників, який є дуже важливим, оскільки включає ознайомлення дітей на мовленнєвому (вербально-комунікативному) рівні з одиницями мови (звуками, словами, реченнями, висловлювання тощо) й дозволяє вільно висловлюватися про них на основі засвоєння необхідних параметрів (знань про мову) на мовленнєвому рівні (без визначень). Такий комунікативний аспект засвоєння мови передбачає інтуїтивно-чуттєвий (практичний) шлях, а усвідомлення – понятійно-лінгвістичний (метамовний). Оволодіння ними має бути таким, щоб дитина дошкільного віку могла без особливих труднощів «перекодувати» їх на власний внутрішній код (Леонт'єв, 2001). Мовленнєвий розвиток дітей до та в процесі навчання грамоти сприятиме безперешкодному ознайомленню з елементами мови.

Водночас у науковій літературі бракує концепцій, які б пояснювали закономірності та механізми розвитку метамови (мови про мову) дітей старшого дошкільного віку в період навчання грамоти та під

час опису необхідних для цього лінгводидактичних технологій. Актуальності набуває дослідження явища усвідомленого мовлення дітей старшого дошкільного віку, їх спонтанної мовленнєвої діяльності, психофізіологічних механізмів, які керують утворенням метамови.

1. Теоретичне обґрунтування проблеми

Мова як могутня зброя мислення відіграє вагомий роль у інтелектуальному розвитку дошкільника. К. Ушинський писав: «... рідне слово – основа розумового розвитку і скарбниця всіх знань: з нього починається всяке розуміння, через нього проходить і до нього повертається» (Ушинський, 1983).

Мова в нашому дослідженні розглядається як ієрархічна система знаків, правил їх поєднання та використання в практиці мовлення. Аналіз психологічних досліджень свідчить, що «ядро системи мови» – це володіння одиницями мови як системою, яке має засвоюватися дитиною свідомо. Усвідомлена система мови виступатиме для дитини орієнтувальною основою для розвитку метамовної діяльності.

Мовленнєве зростання дитини-дошкільника в період навчання грамоти аналізуємо з позиції її інтелектуального розвитку. Сучасна дитина, щоб говорити самій і розуміти інших людей, оволодіває мовленням як системою, яка забезпечує за аналогією сприймання та наслідування мовлення оточуючих – породження мовлення власного. Дитина здебільшого сприймає смисл сказаного і не загострює уваги на засобах, які вона добирає (слова, словосполучення, речення) для вираження та вербалізації власного висловлювання. Дошкільники практично володіють мовою, керуючись її правилами інтуїтивно. Іноді діти помічають мовні помилки своїх ровесників та власні, здійснюючи при цьому свідомий контроль над висловлюванням.

Однак оволодіння одиницями мови і мовлення в дошкільному віці опиняється стихійним процесом і має несвідомий характер, здебільшого є результатом власного мовленнєвого досвіду дитини. Діти не замислюються над тим, що вони володіють мовленням, говорять слова, висловлюються реченнями, промовляють звуки.

О. Леонтьєв, говорячи про навчання мовам у період дитинства, співвідносячи його з функціями шкільного початкового навчання, зазначає: «Свідоме оперування мовними засобами, раніше доступне тільки дітям молодшого шкільного віку, зараз, безперечно, доступне і старшим дошкільникам, відповідні навички й уміння можуть і повинні бути в них сформовані. Це тим

більше суттєво, що саме свідомий шлях оволодіння пов'язаний з пізнавальною мотивацією, яка має бути сформована до моменту приходу дитини в школу» (Леонтьєв, 2001: 315).

Дослідники психолінгвістики та лінгводидактики в чисельних своїх працях доводять, що в дошкільному віці дитині властиве не тільки спонтанне, а й свідоме аналітичне оперування мовою. У мовленнєвій комунікації дітям старшого дошкільного віку доступне усвідомлене оволодіння систематизованими мовними знаннями рідної мови.

Дитина дошкільного віку, будучи носієм рідної мови, володіє «мовним чуттям» (Божович, 1968). Своєрідне чуття мови, яке формується в результаті мовно-мовленнєвої практики, на основі власного мовленнєвого досвіду дозволяє дитині відрізнити «правильне» від «неправильного». Формування мовного чуття – процес довготривалий та складний, етап мовленнєвих операцій – «...тієї першооснови мовлення, тих додаткових подразників, які супроводжують слово, на підсвідомому рівні роблять мовну систему живою і гнучкою» (Румянцев, 2004: 180). Ще до початку навчання грамоти визначальну роль і значення має підсвідома сфера мовлення дитини, розвиток «чуття мови», яка за надання своєчасної та правильної лінгвопедагогічної розвивальної роботи сприятиме формуванню мовленнєвих дій (умінь) дітей.

Під час навчання грамоти перед дитиною весь час постає складне завдання: постійно й безперервно аналізувати наявний мовленнєвий матеріал, виокремлювати з нього мовленнєві одиниці, узагальнювати їх. Таке рефлексивне ставлення дітей до свого мовлення, яке вона будує з мовних засобів, як із цеглинок, свідомо й цілеспрямовано, відповідно до засвоєних практично-інтуїтивним, неусвідомленим шляхом, а також із імпліцитними знаннями про звук, слово, речення у висловленнях згідно із законами рідного мовлення, стає в старшому дошкільному віці частиною психіки дитини. Всі механізми мовлення дитини, з урахуванням його зовнішніх і внутрішніх психічних закономірностей, функціонують на рівні підсвідомості. Аналізуючи мовлення, дитина безперервно перероблює велику кількість аналітико-синтетичних операцій, засвоюючи складну систему ієрархічних зв'язків між одиницями мови, здійснює рефлексію над мовою і мовленням, об'єктивує мовну дійсність. Рефлексія тісно пов'язана з такими характеристиками психіки дитини, як довільність, усвідомленість.



Рефлексію мовлення розглядали як вищу психічну функцію в дитячому мовленні, що проявляється як здатність зосередитися на висловлюваному, незважаючи на зовнішні подразники; розмірковуванні над промовленим; здатність зосереджуватися на змісті свого мовлення; усвідомлювати, як сприймається і оцінюється мовлення іншими. Рефлексія над мовою – процес усвідомлення, пізнання, осмислення дітьми рідної мови, роздуми над власною мовою, в порівнянні з мовою інших, самоаналіз, самоконтроль власної мови, здатність зосереджуватися для вибору мовних засобів. Особливістю рефлексії мови і мовлення є те, що вона може проявлятися мимовільно, несвідомо. О. Леонтьєв таку рефлексію характеризує як початковий рівень усвідомленості, «безсвідомий контроль», «неусвідомленість», «безсвідомість» (Леонтьєв, 2001). На розвиток мовлення дітей впливає не тільки відрефлексоване мовлення – усвідомлене, довільне й навмисне. Під час навчання грамоти дітей велику роль відіграють вивчені експліцитні знання про рідну мову (набуті в учінні, усвідомлені), які відповідно до сучасних світових психологічних традицій прийнято розрізняти як «декларативні» та «процедуральні» знання (Андерсон, Залевська, 2007). Важливо розмежовувати «мовні» та «метамовні» знання (Гомберт, 1992); надавати значення «знанням про мову» (Hawkins, 1984) в мовленні індивіда; пов'язувати аспект знань про мову з когнітивним підходом (Дуфва, 1996).

Рефлексія над мовою у старшому дошкільному віці проявляється як аналіз і усвідомлення мови (метамовна діяльність), що можуть здійснюватися дітьми як на усвідомленому, так і неусвідомленому рівнях, відповідно, мовленнєві узагальнення дітей можуть бути як теоретичними, так і емпіричними. «Існує ціла мережа явищ метамовного порядку – від спонтанного усвідомлення мовних фактів до розгорнутих висловлювань метамовного характеру, розмірковувань дитини про мову» (Цейтлін, 2000).

Усвідомлення дитиною свого мовлення у період навчання грамоти дозволяє їй виявляти особливості мови і мовлення, помічати відмінності промовляння слів, побудови речень, розрізняти звучання звуків мови, вимови слів, промовляння речень залежно від типів висловлювання. Тобто з психологічного погляду діти навчаються певної мови, операціям і діям, засобом яких є дана мова. В зв'язку з цим старшим дошкільникам стає доступним узагальнене розуміння основ теорії мови, так зване нау-

кове знання, яке спрямоване на активний розвиток мислительних процесів, є розвиваючим, зорієнтованим на «зону найближчого розвитку» (Виготський, 2000).

2. Методологія та методи

У процесі дослідження використовувалися такі методи: аналіз психо-лінгво-педагогічної та лінгводидактичної літератури, узагальнення отриманих у результаті аналізу наукових джерел даних; емпіричні: спостереження над мовленням дітей старшого дошкільного віку, опитування дітей, психолінгвістичний аналіз дитячих висловлювань, використовувався також комплекс діагностувальних методик, які детально описані С.Д. Дем'яненко (Дем'яненко, 2006).

3. Результати та дискусії

Під час розробки завдань для опитування керувалися визначенням знань дітей про одиниці мови О. Леонтьєва. Про те, що важливо виходити з психолінгвістичної структури мовленнєвої діяльності дитини, з її спонтанної рефлексії над рідною мовою: 1. феномена «вичленування»; 2. неусвідомленого «чуття мови» з повністю сформованої в неї системи психолінгвістичних одиниць (одиниць говоріння), які навіть без організованого навчання можуть бути виділеними (виокремленими) дошкільником (Леонтьєв, 2001). Такими психолінгвістичними одиницями, сформованими в дитини в практиці мовленнєвого спілкування, як критеріями експериментального вивчення були обрані: речення, слово, звук. Із ними діти найчастіше знайомляться в процесі навчання – на заняттях та під час таких ігор, як «Упіймай звук», «Назви слово», «Чарівний мішечок слів», «Придумай слово на запропонований звук», «Назви звук, який почув у кінці слова», «У якому реченні говориться про котика» тощо, ще з молодшого й середнього дошкільного віку, відповідно до освітньої роботи за Базовим компонентом дошкільної освіти.

Для з'ясування джерел знань про мову в старшому дошкільному віці в експерименті брало участь 148 дітей шостого року життя (старший дошкільний вік). Насамперед важливим було встановлення наявності в дітей будь-яких уявлень про одиниці мови; фіксування, коли з'являються первинні ознаки спонтанних знань про «звук», «слово» «речення», і які з термінів сприймаються дітьми раніше інших у практиці роботи закладу дошкільної освіти (ЗДО). На першому етапі опитування дітям пропонувалися запитання: «Що таке звук, слово, речення?», «Чому ти вважаєш, що це звук, слово, речення?», «Поясни, що це – звук, слово, речення?», «Чому ти думаєш, що це звук, слово, речення?».

Сприймаючи від дослідника звуки [у], [ш], [р], який запитував дітей (– що ви чуєте, а я промовляю?), старші дошкільники відповідали, що чують як, наприклад, у-у-у – «гуде ...», ш-ш-ш – «шумить ...», р-р-р – «ричить ...». Окремі діти відповідали, повторюючи почуте: у-у-у, ш-ш-ш, р-р-р. Такі емпіричні дані свідчать, що вперше утворені уявлення дітей про одиниці мови мають побутовий характер, оскільки ніхто з опитаних не зумів сказати, що це звуки, які ми вимовляємо і чуємо. В цьому разі відповіді дітей засновані на фрагментарних, неістотних, формальних ознаках, що існують і тримаються на ситуаційних узагальненнях, результатах некерованої рефлексії над мовою й мовленням як наслідках лінгвістично некоректного навчання. Очевидно, що більшість дітей не розмежовують мовні звуки, що утворилися за допомогою мовних органів людини, і звуки природи, які ми чуємо навколо себе.

На другому етапі дослідження з'ясували уміння виокремлювати звуки зі слів. (Які звуки ми чуємо у слові?) Це завдання було складним для дітей, з ним справилися далеко не всі опитувані. Членування слова на звуки переважно долається на етапі здійснення повного звукового аналізу слів під час навчання грамоти у старшій групі ЗДО. В попередніх вікових групах діти оволодівали частковим звуковим аналізом слів, визначаючи перший, останній звуки в слові, згадуючи слова, в яких наявний певний звук. Проведене дослідження показало, що мовленнєвий образ звука як одиниці мови у старших дошкільників залишається досить нечітким. Про це свідчать відповіді дітей: «Звук ро-о-о, ма-а-а, сі-і-і та інші».

Третій етап дослідження передбачав адекватне використання одиниці мови «звук» у мовленнєвій практиці дітей старшого дошкільного віку. Дітям пропонувалося завдання згадати і сказати слово на початку, в середині, в кінці якого чути звуки а, к, ш, т та інші. Воно було більш успішним. Однак діти мали чималі труднощі з визначенням потрібної позиції звука в слові.

Аналізуючи мовлення дітей, виявили їх уявлення про мовно-мовленнєву одиницю «слово». Розмірковування дітей про «слово» були такими: «Слово – це стіл»; «Слово – це вікно... ми говоримо»; «Слово – мама»; «Слово голосне...»; «Слово – реве»; «Слово – зелене»; «Слово – бігає...». Відповіді дітей свідчать про наявне злиття термінів: «слово» і «предмет», «дія», «ознака». Старші дошкільники «прив'язують» мовну термінологію до предметів і дій, за якими спостерігають, асоціюючи слова-терміни з їх конкретизованими випадками вживання

у власному мовленні. Наприклад, слово «стіл» діти розуміють і уявляють як конкретний предмет і в його назві знаходиться лексичне значення слова (смісл сказаного). Діти ніяким чином не визначають «стіл» як «слово» – одиницю мовлення, яке називає предмет (стіл). Такий тип суджень свідчить, що вони не об'єктивують слово як лінгвістичну дійсність; не виокремлюють як назву предметів. Слова для дітей «прозорі», вони розглядають їх як матеріальний предмет, не розуміючи при цьому самого слова як одиниці мови. Вони оперують не одиницями мови (словами), а одиницями смислу (предметами).

Аналіз спостережень над мовленням свідчить, що окремі діти все ж задумуються над запитаннями дослідника, спонтанно рефлексують, відшуковують у своїй свідомості слова, що несуть певні пояснення. Отримані відповіді характеризуються так, що дошкільник ототожнює слово з процесом говоріння, мовлення («Слово кажемо», «Слово – говоримо, ... наше слово». «Слова у казці, вірші»). Тут дитина не володіє суттєвими ознаками одиниць мови, але завдяки спонтанній рефлексії в неї проявляється мовне чуття, завдяки якому вона намагається висловлювати власне, утворене на основі особистих спостережень і мовного досвіду суджень.

У самостійному визначенні меж та ознак «слів» і «звуків» старші дошкільники звукосполучення «буль-буль, д-з-з-з-з, кап-кап, д-р-р-р» називали звуком. Не відокремлювали прикметники від іменників: «на столі», «у саду», «під ліжком», «над землею». В ігрових вправах («Назви словом») вихователь, демонструючи картинку із зображенням предмета, пропонував дітям назвати його. Вони відповідали: «Це – червоний м'яч», «Відерце (думає) з грабельками» тощо. Зрозуміло, що дітям пропонується назвати «слово», семантичними особливостями якого вони зовсім не володіють, але постійно чують слово «слово».

У мовленнєвих висловлюваннях дошкільників виявили три рівні усвідомлення мовних одиниць «звук», «слово», «речення» – високий, середній і низький. Як бачимо, «звук», «слово» (див. таблиця 1) доступніші дітям. Це пояснюється тим, що назви мовленнєвих одиниць відповідно до чинних програм ЗДО вихователі часто вживають у освітній роботі вже з молодшої групи. У підготовчий до навчання грамоти період діти певним чином оволоділи їх істотними ознаками різними шляхами (життєвий досвід, вплив дорослих тощо). Щодо «речення», то відповідна йому мовно-мовленнєва термінологія не вживається в оточуючому дошкільників



Таблиця 1

Характеристика вибірки досліджуваних за показниками знань про одиниці мови «звук», «слово», «речення»

Критерії	Рівні	Показники		
		Характер знань про одиниці мови (усвідомлене, неусвідомлене)	Уміння виокремлювати мовні одиниці в потоці мовлення	Адекватне використання одиниць мови в мовленнєвій практиці
Звук	Високий	11,5%	13,5 %	12,8 %
	Середній	39,2%	25%	31%
	Низький	50,3%	61,5 %	56,2%
Слово	Високий	16,2 %	18,2 %	24,3 %
	Середній	45,3%	48%	48%
	Низький	61,5 %	33,8 %	27,7%
Речення	Високий	10,1 %	10,8 %	14,9%
	Середній	33,1%	25%	33,1%
	Низький	56,8 %	64,2 %	52%

мовному середовищі до старшої вікової групи. Його істотними ознаками діти оволодівають тільки на заняттях із розвитку мовлення та навчання грамоти, де вперше вихователь вживає термін «речення» і знайомить із ним. Однак ця мовна одиниця сприймається дітьми складніше, навіть за умови кваліфікованого підведення до її розуміння.

За показником адекватного використання одиниць мови в мовленнєвій практиці було отримано найчисельніші результати успішно виконаних завдань за всіма критеріями. Під час виконання діагностичних завдань діти виявляли спонтанні знання, метамовні прояви, що дало їм можливість на основі інтуїтивного чуття підійти до вирішення поставлених перед ними завдань. На нашу думку, саме спонтанні знання про одиниці мови та природні метамовні прояви дітей мають бути покладені в основу засвоєння справжніх так, щоб викликати породження наукових знань про мову.

Проте відмічаємо значну кількість опитуваних, які запропоноване завдання виконати не зуміли. Проведене дослідження ілюструє недостатнє володіння дітьми описовою мовою одиниць мовлення «звук», «слово», «речення». У більшості опитуваних переважає неусвідомлене сприймання одиниць мови. Дошкільники, які за певним критерієм були віднесені до високого чи середнього рівня знань про окрему одиницю мовлення, за іншим критерієм опинилися на низькому рівні. Поясненням цього є відсутність повних знань (істотних ознак) про всі одиниці мови та переважання імпліцитних знань про мовні одиниці над експліцитними. У дітей все ж переважає спонтанна рефлексія над мовленням, наявний феномен «прозорості значення мовних знаків», природні, самосформовані,

неусвідомлені, мимовільні знання, неусвідомлений контроль, природна метамова.

Висновки

Оволодіння грамотою передбачає систематичну роботу з усвідомлення дітьми мовних одиниць, певне ставлення до власного мовлення, опанування системи операцій щодо його предметного аналізу. На матеріалі звукового аналізу слів дитина вперше навчається виконувати свідомі операції з одиницями мови, осмислює й усвідомлює мовні поняття. Якщо навіть цього не відбувається, то в 6–7 років у першому класі початкової школи дитина, вивчаючи грамоту й граматику рідної мови, опосередковує спонтанне мовлення свідомим оволодінням мовною нормою і системою розвитку мовленнєвої діяльності. Отже, заклад дошкільної освіти має здійснювати своєчасну особливу місію пропедевтичного метамовного розвитку дітей старшого дошкільного віку. Ще до етапу навчання дітей грамоти виникає потреба формування в них умінь управляти своїми мовленнєвими процесами на основі рефлексії мовлення й об'єктивації мови, вчити дошкільників усвідомлювати своє мовлення, довільно й осмислено оперувати мовленнєвими діями, користуватися метамовними знаннями (знаннями про мову) як основою усного мовлення. Звукову, лексичну і граматичну сторони свого мовлення робити предметом цілеспрямованої уваги, об'єктом актуального усвідомлення. Вихователі ЗДО спонтанно утворені емпіричні мовні знання дітей мають підлаштовувати для становлення метамовних на шляху до засвоєння справжніх – теоретичних знань про мову в перспективі в створенні розвивальної психо-лінгвометодичної програми метамовного розвитку дітей старшого дошкільного віку.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Божович Л.И. Проблема готовности ребенка к школьному обучению. Личность и ее формирование в детском возрасте. Москва : Просвещение, 1968. С. 207–240.
2. Выготский Л.С. Исследование развития научных понятий в детском возрасте. Психология. Москва : Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2000. С. 340–386.
3. Дем'яненко С.Д. Пропедевтика мовних понять у дітей старшого дошкільного віку : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теорія і методика навчання (українська мова)». Одеса : 2006. 26 с.
4. Залевская А.А. Введение в психолингвистику. Москва : Рос. гос. гуманит. ун-т, 2007. 560 с.
5. Калмикова Л.О. Психологія формування мовленнєвої діяльності у дітей дошкільного віку : монографія. Київ : Фенікс, 2008. 497 с.
6. Леонтьев А.А. Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии: изб. психол. тр. Москва : Моск. психол.-соц. ин-т; Воронеж : НПО «МОДЭК», 2001. 447 с.
7. Румянцева И.М. Психология речи и лингвопедагогическая психология. Москва : ПЕР СЭ; Логос, 2004. 316 с.
8. Ушинський К.Д. Рідне слово. Вибрані педагогічні твори : в 2 т. Київ, 1983. Т. 2. С. 232–294.
9. Цейтлин С.Н. Язык и ребенок : Лингвистикадетской речи: учеб. пособ. для студ. высш. учеб. заведений. Москва : Гуманит. изд. центр «Владос», 2000. 240 с.
10. Combert J.E. Metalinguistic Development. New York, 1992.
11. Dufva H., Lahteenmaki M. What people know about language: A dialogical view. *Zeitschrift fuer Fremdsprachenforschung*, № 7 (2), 1996.
12. Diamanti, V., Benaki, A., Mouzaki, A., Ralli, A., Antoniou, F., Papaioannou, S., & Protopapas, A. (2017). Development of early morphological awareness in Greek: Epilinguistic versus metalinguistic and in fl ectional versus derivational awareness. *Applied Psycholinguistics*, 39 (3).
13. Hawkins E. Awareness of language: An Introduction. Cambridge, 1984.
14. Hunter, C., & Pisoni, D. (2017). Early language experience and underspecified phonological representations. *Applied Psycholinguistics*, 38 (6), 1325–1329.
15. Simard, D., Labelle, M., & Bergeron, A. (2017). Measuring Metasyntactic Abilities: on a Classification of Metasyntactic Tasks. *Journal of Psycholinguistic Research*, 46 (2), 433–456.

REFERENCES:

1. Bojovich, L.Y. (1968). Problema gotovnosti rebenka k shkolnomu obucheniyu [The problem of the child's readiness for school education]. *Lichnost i eeformirovanie v detskom vozraste – Personality and its formation in childhood*, pp. 207–240. Moscow : Prosveshchenye [in Russian].
2. Vyigotskiy, L.S. (2000). Issledovanie razvitiya nauchnyih ponyatiy v detskom vozraste [Research of the development of scientific concepts in childhood]. *Psihologiya – Psychology*, pp. 340–386. Moscow : Izd-vo EKSMO-Press [in Russian].
3. Demianenko, S.D. (2006). Propedevtyka movnykh poniat u ditei starshoho doshkilnoho viku [Propaedeutics of linguistic concepts for senior preschool children] *Extended abstract of candidate's thesis*. Odessa [in Ukrainian].
4. Zalevskaya, A.A. (2007). *Vvedenie v psiholingvistiku [Introduction to psycholinguistics]*. Moscow : Ros. hos. humanyt. un-t [in Russian].
5. Kalmykova, L.O. (2008). *Psikhologhiia formuvannia movlennievoi diialnosti u ditei doshkilnoho viku [Psychology of speech activity formation in preschool children]*. Kyiv [in Ukrainian].
6. Leont'ev, A.A. (2001). *Yazyk i rechevaya deyatelnost' v obshej i pedagogicheskoy psihologii [Language and speech activity in general and educational psychology]*. Moscow : Mosk. psykhol.-sots. yn-t; Voronezh : NPO "MODAK" [in Russian].
7. Rumyanцева, I.M. (2004). *Psihologiya rechi i lingvopedagogicheskaya psihologiya [Psychology of speech and linguopedagogical psychology]*. Moscow : PER SA ; Lohos [in Russian].
8. Ushynskiy, K.D. (1983). *Ridne slovo [Nativeword]*. Kyiv [in Ukrainian].
9. Cejtlin, S.N. (2000). *Yazyk i rebenok: Lingvistika detskoj rechi [Language and child: Linguistics of children's speech]*. Moscow : Humanyt. yzd. tsentr "Vlados" [in Russian].
10. Combert, J.E. (1992). *Metalinguistic Development*. New York [USA] [in English].
11. Dufva, H., Lahteenmaki, M. (1996). *What people know about language: A dialogical view. Zeitschrift fuer Fremdsprachenforschung*. № 7 (2) [in English].
12. Diamanti, V., Benaki, A., Mouzaki, A., Ralli, A., Antoniou, F., Papaioannou, S., & Protopapas, A. (2017). Development of early morphological awareness in Greek: Epilinguistic versus metalinguistic and in fl ectional versus derivational awareness. *Applied Psycholinguistics*, 39 (3) [in English].
13. Hawkins, E. (1984). *Awareness of language: An Introduction*. Cambridge [in English].
14. Hunter, C., & Pisoni, D. (2017). *Early language experience and underspecified phonological representations. Applied Psycholinguistics*, 38 (6) [in English].
15. Simard, D., Labelle, M., & Bergeron, A. (2017). *Measuring Metasyntactic Abilities: on a Classification of Metasyntactic Tasks. Journal of Psycholinguistic Research*, 46 (2) [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції 04.03.2020.
The article was received 04 March 2020.



УДК 159.925.2

DOI <https://doi.org/10.32999/ksu2312-3206/2020-2-17>

МОДИФІКАЦІЯ МЕТОДИКИ «ТИП І РІВЕНЬ ПРОФЕСІЙНОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ», РОЗРОБЛЕНОЇ О. ГАВРИЛОВОЮ

Іващенко Андрій Володимирович,

кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри документознавства

Університет Григорія Сковороди в Переяславі

socgum_phdpu@ukr.net

<https://orcid.org/0000-0001-8175-7766>

Іващенко Альона Ігорівна,

викладач кафедри менеджменту освіти і практичної психології

Університет Григорія Сковороди в Переяславі

alyona.ger@ukr.net

<https://orcid.org/0000-0002-5059-739X>

Натепер самореалізація особистості є однією з актуальних проблем сучасної психології. Важливість вивчення професійної самореалізації пов'язана з необхідністю підтримки психічного здоров'я людини, оскільки досягнення успіху в професійній діяльності сприяє підвищенню самооцінки та позитивному світосприйняттю.

Аналіз наукової літератури дав змогу з'ясувати, що для визначення рівня розвитку професійної самореалізації майбутніх психологів найдоцільніше використовувати психодіагностичну методику «Тип і рівень професійної самореалізації», автор О. Гаврилова.

Мета дослідження полягає у вивченні рівня професійної самореалізації майбутніх психологів під час проходження навчальної практики шляхом модифікації змісту методики для її використання в закладі вищої освіти.

Методи. За допомогою двох компетентних перекладачів, які незалежно працюють, здійснено прямий переклад методики. Попередні психометричні властивості перекладеної методики перевірялися під час пілотажного дослідження, у якому взяли участь 186 респондентів. Вибірку становили майбутні психологи 2–4 курсів ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький ДПУ імені Григорія Сковороди», ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет», Тернопільського національного університету імені Володимира Гнатюка.

Результати. З огляду на результати психометричного дослідження, україномовний варіант зазначеної методики може вважатися надійним, про що свідчать результати перевірки на внутрішню узгодженість; валідним, адже критеріальна валідність засвідчила високий ступінь відповідності професійної самореалізації та критеріїв, через які вона може бути визначена. У свою чергу, конструктивна валідність методики показала, що вона може застосовуватися для вивчення професійної самореалізації.

Висновки. Отже, зазначений адаптований нами україномовний варіант методики відповідає психометричним вимогам і може бути використаний для вирішення дослідницьких і практичних завдань.

Ключові слова: професійна самореалізація, тип реалізації ролей і норм, індивідуально-виконавчий тип, примітивно-виконавчий тип, майбутні психологи, внутрішня узгодженість, валідність, надійність.

MODIFICATION OF THE METHODOLOGY “TYPE AND LEVEL OF PROFESSIONAL SELF-REALIZATION”, DEVELOPED BY O. HAVRILOVA

Ivashchenko Andrii Volodymyrovych,

Candidate of Pedagogical Sciences,

Associate Professor at the Department of Document Science

Hryhorii Skovoroda University in Pereiaslav

socgum_phdpu@ukr.net

<https://orcid.org/0000-0001-8175-7766>

Ivashchenko Alona Ihorivna,

Teacher at the Department of Management of Education and Practical Psychology
Hryhoriy Skovoroda University in Pereiaslav

alyona.ger@ukr.net

<https://orcid.org/0000-0002-5059-739X>

The analysis of scientific literature made it possible to find out that in order to determine the level of development of professional self-realization of future psychologists and document scientists, it is most appropriate to use the psychodiagnostic method "Type and level of professional self-realization" by O. Havrylova.

Purpose. In order to achieve the goals of our research, in particular, the study of the level of professional self-realization of future psychologists and documentalists during the course of training, the process of adapting the content of the method for its use in higher education was organized.

Methods. With the help of two competent in dependent translators, a direct translation of the methodology was carried out. The previous psychometric properties of the translated methodology were checked during a pilot study, in which 186 respondents participated. The sample was compiled by forth coming psychologists and documentalists from the 2–4 year of studying of Pereiaslav-Khmelnytskyi Hryhoriy Skovoroda State Pedagogical University, Donbas State Pedagogical University, Ternopil Volodymyr Hnatiuk National University.

Results. Based on the results of a psychometric study, the Ukrainian language version of this technique can be considered reliable, as evidenced by the results of the test for internal consistency; valid, because the criterion validity has shown a high degree of compliance with professional self-fulfillment and the criteria by which it can be determined. In turn, the constructive validity of the methodology has shown that it can be used to study professional self-realization.

Conclusions. Consequently, the Ukrainian language version of the method adapted by us meets the psychometric requirements and can be used to solve research and practical issues.

Key words: *professional self-realization, type of implementation of roles and norms, individual-executive type, primitive-executive type, future psychologists, validity, reliability.*

Вступ

Самореалізація особистості є однією з актуальних проблем сучасної психології. Вона належить до найскладніших для вивчення психологічних явищ. У процесі самореалізації особистість активно й самостійно творить своє життя відповідно до власних цілей і цінностей, приймає рішення, здійснює вибори. На думку Л. Коростильової, основними сферами самореалізації є професійна та шлюбно-сімейна. Актуальність вивчення професійної самореалізації пов'язана з необхідністю підтримки психічного здоров'я людини, оскільки досягнення успіху в професійній діяльності сприяє підвищенню самооцінки та позитивному світосприйняттю.

1. Теоретичне обґрунтування проблеми

Самореалізація в ієрархії потреб А. Маслоу знаходиться вище за бажання особистості реалізувати свої таланти й здібності. Людина, яка прагне до самореалізації, живе в реальному світі, а не в абстрактному. Разом із тим Р. Ассаджоллі вважав, що самореалізація – це зростання та дозрівання, прояв прихованих можливостей людини (Хьелл, 2017).

Л. Коростильова, досліджуючи самореалізацію, акцентувала свою увагу на ідеї саморозвитку, спільній діяльності, спілкуванні, творчості. За позицією вченої, самореалізація є можливістю розвитку «Я» за

допомогою власних зусиль, спільної діяльності з іншими людьми, взаємодії із соціумом і світом загалом (Вернидуб, 2019).

О. Ярославова глибоко вивчала проблему професійної самореалізації. За ідеями вченої, професійна самореалізація – це стан особистості, який свідчить про певний рівень компетентності, сформованість ціннісно-мотиваційної сфери особистості, творчих здібностей і професійного досвіду людини. Вона виявила, що саме студентські роки є найбільш сприятливими для самореалізації в професійній сфері. Саме в цей час найбільш повного розвитку набувають задатки та здібності людини, корегується ціннісно-мотиваційна сфера особистості, формуються необхідні навички, набуваються професійні знання. За позицією А. Гапоненка, юнацький вік посідає особливе місце у формуванні особистості в процесі соціалізації, адже саме в цей період відбувається вибір професії, становлення цінностей, самопізнання, самовизначення й активний саморозвиток особистості. Для цього віку властиве посилення свідомих мотивів поведінки, рішучість, самостійність і зростання інтересу до моральних проблем. Водночас здатність до свідомої регуляції власної поведінки розвинена неповною мірою. Саме освіта несе в собі потенціал активізації та регуляції особистісного зростання молоді, вона здатна стимулювати саморозвиток учасників



навчального процесу. На етапі навчання в закладі вищої освіти відбувається становлення професійно важливих якостей фахівця, структури професійних цінностей, закладається вектор саморозвитку та самореалізації (Грінцова, 2018).

Навчання в закладі вищої освіти є початковим етапом формування і становлення людини як суб'єкта майбутньої професійної діяльності, саме в цей час відбувається професійне самопізнання, самовизначення й пошук шляхів реалізації власних можливостей. Цей період, за поглядами К. Гарбузова, є сензитивним для закладення майбутньої професійної самореалізації. Як підкреслював І. Ладанов, студент закладу вищої освіти перебуває на етапі формування усвідомленого ставлення до обраної професії, саме тому застосовувати поняття «професійна самореалізація» не коректно, доцільніше використовувати термін «готовність до професійної самореалізації», проявляється вона в психологічній готовності майбутніх психологів до професійної діяльності. Учений виокремлював такі особливості психологічної готовності до професійної діяльності й самореалізації:

- пов'язана з усвідомленням особистістю власних потреб. Студент, який хоче працювати за обраною спеціальністю, має стійкий інтерес до професії та сформоване глибоке осмислене ставлення до неї, володіє більшими можливостями до майбутньої професійної самореалізації в обраній галузі;

- визначається в цілеспрямованій активності особистості. Лише студент, який володіє способами та прийомами майбутньої професійної діяльності, а також здатністю аналізувати свої успіхи й невдачі у вирішенні завдань, має прагнення до самореалізації в обраній професії;

- впливає на продуктивність діяльності, є передумовою для успішного її здійснення. Студент із високим рівнем самоконтролю, емоційної стійкості, сформованим умінням управляти собою володіє всіма передумовами до професійної самореалізації;

- є необхідним ресурсом для кар'єрного зростання в майбутній професійній діяльності (Шамне, 2015).

Отже, професійна самореалізація особистості на етапі навчання у виші проявляється в готовності випускника до майбутньої професійної діяльності. У зв'язку з цим для освітнього процесу в закладах вищої освіти загалом і для викладачів цих закладів зокрема нагальним є завдання створити належні умови для якнайповнішої самореалізації в професійній діяльності кожного майбутнього професіонала.

Метою статті є обґрунтування особливостей модифікації методики «Тип та рівень професійної самореалізації», розробленої О. Гавриловою. Завданням статті є проведення емпіричного дослідження з використанням україномовного варіанта; здійснення психометричної перевірки методики й адаптація тверджень у межах досліджуваної вибірки.

2. Методологія та методи

Аналіз наукової літератури дав змогу з'ясувати, що для визначення рівня розвитку професійної самореалізації найдоцільніше використовувати психодіагностичну методику «Тип і рівень професійної самореалізації». Ця психодіагностична методика розроблена О. Гавриловою, її вчена застосовувала для визначення рівня професійної самореалізації суб'єкта професійної діяльності незалежно від віку, трудового стажу, освіти, кар'єрного потенціалу фахівця. Дослідниця виокремила такі компоненти професійної самореалізації: цільовий (цінності, цілі, інтереси, професійне самовизначення), ресурсний (мотивація праці, емоції, воля, самооцінка, професійна «Я-концепція»), феноменологічний (професіоналізм, задоволеність професійною діяльністю та її продуктивність). Саме ці компоненти стали основою зазначеного засобу психодіагностичного дослідження. Методика налічує 51 твердження, які стосуються професійної діяльності й різноманітних життєвих ситуацій і станів, пов'язаних із процесом самостійної реалізації, саморозвитку, самоздійснення (Гаврилова, 2015).

Для досягнення цілей дослідження, зокрема вивчення рівня професійної самореалізації майбутніх психологів під час проходження навчальної практики, організований процес модифікації змісту методики для її використання в закладі вищої освіти. У зазначеній методиці модифіковані деякі твердження з метою їх чіткого усвідомлення та глибшого сприйняття студентами, також двічі проведений метод поперечних зрізів. Крім того, методика перекладена українською мовою.

3. Результати та дискусії

Методика містила перелік із трьох компонентів професійної самореалізації, твердження, які стосувалися зазначених компонентів, чергувалися так: цільовий – ресурсний – феноменологічний – цільовий – ресурсний – феноменологічний тощо. Усього стимульний матеріал методики містив 51 твердження. За результатами методики визначався рівень професійної самореалізації студентів.

Рівні професійної самореалізації – це її кількісні та якісні показники. За якісними

показниками типи й рівні професійної самореалізації у використанні нами методики можуть бути означені аналогічно з типами й рівнями самореалізації, які виокремила Л. Коростильова, а саме: примітивно-виконавчий (низький) – від 0 до 25 балів; індивідуально-виконавчий (середній) – від 26 до 77; реалізація ролей і норм (високий) – від 78 до 102.

Тип реалізації ролей і норм – високий рівень самореалізації. Досліджувані цього рівня цілком упевнені в правильності вибору майбутньої професійної діяльності, їхні дії під час виробничих практик свідомі та цілеспрямовані, вони повністю самореалізуються в процесі виконання професійних завдань та отримують жаданий практичний досвід, активно самовиражаються в навчальній і професійній діяльності, захоплені процесом і результатом роботи на виробничих практиках.

Індивідуально-виконавчий тип – середній рівень професійної самореалізації. Досліджуваним цього рівня властиві труднощі під час самостійного прийняття рішень і виконання професійних завдань, професійна позиція залежить від значущості для них ситуації. Вони вирізняються великою енергією, завзятістю, проте схильні ідентифікувати себе з групою, тим самим підпорядковуватися їй і її правилам і нормам, часто відсуваючи свою мету на другий план.

Примітивно-виконавчий тип – низький рівень професійної самореалізації. У досліджуваних із таким рівнем слабко виявляється рефлексія, домінує пасивна професійна позиція, у взаємодіях рідко спостерігається саморегуляція та самоуправління. Вони не впевнені в тому, що зробили правильний вибір професії. На виробничих практиках працюють виключно за розробленим методистом планом, пропонувані професійні завдання швидше обтяжують їх, ніж зацікавлюють, за можливості намагаються уникати їх виконання.

За допомогою двох компетентних перекладачів, які незалежно працюють, здійснено прямий переклад методики. Після цього за допомогою оцінювання професійними психологами й філологами сформовано кінцевий переклад методики. Отриманий формат був максимально подібний змісту оригіналу й урахував та адаптував його лексику і стилістику до особливостей сприйняття носіїв української мови.

Попередні психометричні властивості перекладеної методики перевірялися під час пілотажного дослідження, у якому взяли участь 186 респондентів. Вибірку становили майбутні психологи 2–4 курсів ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький ДПУ імені

Григорія Сковороди», Сумський державний педагогічний університет імені А.С. Макаренка.

Результати перевірки продемонстрували такі статистичні показники: коефіцієнт α -Кронбаха – 0,77; коефіцієнт Спірмена-Брауна – 0,85, при $p \leq 0,01$. Ці показники задовольняють наявні психометричні вимоги та, як наслідок, підтверджують відповідність отриманого україномовного перекладу.

Психометрична перевірка надійності й валідності методики «Тип і рівень професійної самореалізації».

Опитуваним україномовний варіант методики «Тип і рівень професійної самореалізації» запропонований для заповнення двічі з інтервалом у чотири місяці.

Таблиця 1
Кількісні показники типів і рівнів професійної самореалізації майбутніх психологів (n = 186)

Тип і рівень професійної самореалізації	Результати першого контроль-ного зрізу		Результати другого контроль-ного зрізу	
	Дос-ні	%	Дос-ні	%
Реалізації ролей і норм (високий)	31	16,67%	34	18,28%
Індивідуально-виконавчий тип (середній)	140	75,27%	135	72,58%
Примітивно-виконавчий тип (низький)	15	8,06%	17	9,14%

Як видно з таблиці 1, за результатами контрольних зрізів з'ясовано, що відсоток майбутніх психологів із високим рівнем професійної самореалізації (тип реалізації ролей і норм) після першого зрізу становить 16,67%, а після другого – 18,28%. Такі студенти цілком задоволені обраною професією. Вони зацікавлені в оволодінні нею, прагнуть навчатися і отримувати знання. Намагаються не втрачати жодної нагоди отримати досвід практичної психологічної діяльності під час виробничих практик. Наприклад, Софія Н. (20,2 р.) зазначила: «Я дійсно почувала себе психологом, проходячи останню практику. Це так круто – працювати з школярами, допомагати їм розібратися в собі, отримувати зворотний зв'язок від них».

Середній рівень самореалізації (індивідуально-виконавчий тип) констатовано в 75,27% досліджуваних після першого зрізу, а за другим з'явилися незначні розбіжності: відсоток студентів за цим рівнем становив 72,58%. Ці досліджувані свідомо



обрали спеціальність «психологія». Проходячи виробничі практики, студенти ставлять перед собою мету й докладають зусиль, аби її досягти, отримуючи та відшліфовуючи тим самим практичні навички роботи. Вони активні, із захопленням беруться за виконання поставлених професійних завдань, однак часто схильні ставити інтереси інших людей на перший план, нівелюючи власні цілі. Наприклад, Марія К. (20,3 р.) розповіла: *«Я так хотіла провести ще діагностику інтелекту в 11-А класі, декілька днів планувала кожен крок, уявляла, як це буде, але дівчата наполягли, що важливіше зустрітися з методистом і віддати їй документи за результатами практики».*

Низький рівень самореалізації (примітивно-виконавчий тип) за результатами першого зрізу виявлено у 8,06% студентів, за другим – 9,14%. Ці учасники експерименту не впевнені в тому, що зробили правильний вибір професії. Вони відчують сумніви, що працюватимуть за спеціальністю, тому на виробничих практиках інертні в навчанні та здобуванні практичного досвіду, за можливості намагаються уникати завдань, які здаються нецікавими й обтяжують їх. Наприклад, Олександр У. (20,6 р.) прокоментував це так: *«На практиці я побув пару днів, усе, що вимагалось зробив, а що не зробив, те додумаю. Відпросився додому й більше в школу не приходив, це банальне витрачання часу, особливо враховуючи, що я не планую працювати за спеціальністю».*

З метою коректного застосування варіанта методики, який запропоновано вперше, сучасна психометрика вимагає від розробника проведення серії попередніх психометричних експериментів, спрямованих на перевірку надійності й валідності. Метод поперечних зрізів показав, що в дослідженні коефіцієнт кореляції результатів тестування за Спірменом дорівнював 0,87 при рівні значущості $p \leq 0,01$, що свідчить про досить високу ретестову надійність методики.

У свою чергу, прогностична критеріальна валідність відображає здатність методики передбачати досліджувану поведінку респондентів у межах певного часового інтервалу. Критерієм для прогностичної валідації слугують інтегровані показники, які безпосередньо пов'язані з досліджуванним явищем. Для професійної самореалізації критеріями є ефективність професійної діяльності під час виробничих практик і задоволеність нею. У зв'язку з цим потрібно визначити коефіцієнт кореляції між рівнем професійної самореалізації та рівнем ефективності професійної діяльності й задоволеністю нею.

З метою реалізації поставленого завдання нами використано метод експертних оцінок. У дослідженні експертами були методисти-викладачі, за якими закріплені студенти, котрі брали участь в експерименті. Опитування відбувалося у формі вільного інтерв'ю з виставленням бальних оцінок. Аналогічним чином ми визначали, чи задоволені студенти власною професійною діяльністю. Отже, нам вдалося констатувати, наскільки ефективною є професійна діяльність студентів під час проходження виробничих практик і чи задоволені вони своєю професійною діяльністю.

Аналіз отриманих коефіцієнтів кореляції показав, що існує прямий значущий зв'язок між показниками рівня професійної самореалізації та рівня ефективності професійної діяльності ($r=0,93$, при $p \leq 0,01$), а також між показниками рівня професійної самореалізації, рівня задоволеності власною професійною діяльністю ($r=0,88$, при $p \leq 0,01$), що є свідченням високої критеріальної валідності розробленого психодіагностичного інструментарію.

Конструктивна валідність методики є ознакою того, наскільки її результати можуть розглядатися як міра певного теоретичного конструкта. Одним зі способів визначення конструктивної валідності є метод внутрішньої узгодженості – кореляції між сумарним показником методики й окремих субтестів.

За висотою коефіцієнтів кореляції між показниками загального рівня професійної самореалізації та показниками рівня професійної самореалізації, а саме цільового компонента ($r=0,91$, при $p \leq 0,01$), ресурсного ($r=0,84$, при $p \leq 0,01$), феноменологічного ($r=0,93$, при $p \leq 0,01$), можна стверджувати, що між ними встановлені сильні взаємозв'язки. Отримані результати засвідчують високий ступінь конструктивної валідності діагностичного інструментарію (Тітов, 2018).

Висновки

Отже, для визначення типів і рівнів професійної самореалізації майбутніх психологів під час проходження навчальної практики найдоцільніше, на нашу думку, використовувати психодіагностичну методику «Тип і рівень професійної самореалізації» О. Гаврилової, модифіковану нами.

Спираючись на результати психометричного дослідження зазначеного варіанта методики, можемо вважати її:

– надійною, про що свідчать результати перевірки на внутрішню узгодженість, оскільки можна стверджувати, що між показниками загального рівня професійної самореалізації та показниками цільового, ресурсного й феноменологічного компонентів встановлені сильні взаємозв'язки;

– валідною, адже критеріальна валідність засвідчила високий ступінь відповідності професійної самореалізації та критеріїв, через які вона може бути визначена. У свою чергу, конструктна валідність методики показала, що вона може застосовуватися для вивчення професійної самореалізації.

Отже, зазначений адаптований нами україномовний варіант методики відпові-

дає психометричним вимогам і може бути використаний для вирішення дослідницьких і практичних завдань, зокрема для психолого-педагогічного забезпечення самореалізації студентів. Перспективи подальших досліджень ми вбачаємо у вивченні впливу майстер-класів і тренінгів відповідної тематики на становлення професійної самореалізації майбутніх психологів.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Вернидуб Р.М. Забезпечення якості професійної підготовки майбутнього вчителя: політика селекції. *Interdisciplinary Studies of Complex Systems*. 2019. № 15. С. 5–17
2. Гаврилова Е.А. Психодиагностическая методика «Тип и уровень профессиональной самореализации»: разработка, описание и психометрия. *Вестник ТвГУ. Серия «Педагогика и психология»*. 2015. № 3. С. 19–34.
3. Гріньова О.М. Психологічні особливості авторського життєвого вибору в юнацькому віці. *Вісник Одеського національного університету. Серія «Психологічні науки»*. 2018. Том 23. Вип. 1 (47). С. 155–159.
4. Тітов І.Г. Елементи практичної психометрики : навчальний посібник. Київ : Кондор. 2018. 128 с.
5. Хьелл Л. Теории личности. Санкт-Петербург : Питер-Пресс, 2017. 608 с.
6. Шамне А.В. Теорія і практика психосоціального розвитку особистості у підлітковому та юнацькому віці : дис. ... докт. психол. наук : 19.00.07. Київ. 2015. 502 с.
7. Corno Lyn and Eric M. Anderman, eds. *Handbook of educational psychology*. New York: Routledge. 2015. 234 p.

REFERENCES:

1. Vernydub, R. M. (2019) Zabezpechennia yakosti profesiinnoi pidhotovky maibutnoho vchytelia: polityka selektsii [Providing quality training for the future teacher: selection policy]. *Interdisciplinary Studies of Complex Systems*, 15, 5–17 [in Ukrainian].
2. Havrylova, E. A. (2015) Psykhodyahnostycheskaia metodyka «Typ u roven professyonalnoi samorealyzatsyy»: razrobotka, opysanye u psykhometryia. [Psychodiagnostic methodology «Type and level of professional self-realization»: development, description and psychometry]. *Vestnyk TvHU. Seryia «Pedahohyka y psykhohohyia» – Bulletin of TvSU. Series «Pedagogy and Psychology»*, 3, 19–34. [in Russian]
3. Hrinova, O. M. (2018) Psykholohichni osoblyvosti avtorskoho zhyttievoho vyboru v yunatskomu vitsi [Psychological features of the author's life choices at a young age]. *Visnyk Odeskoho natsionalnoho universytetu. Serii: Psykholohichni nauky – Bulletin of the Odessa National University. Series: Psychological Sciences*, 23, 1(47), 155–159 [in Ukrainian].
4. Titov, I. H. (2018) Elementy praktychnoi psykhometryky. Navchalnyi posibnyk [Elements of practical psychometrics.]. Kyiv: Kondor. 2018 [in Ukrainian].
5. Khell, L. (2017) Teoryy lychnosti [Theories of personality]. SPb.: Pyter-Pres [in Russian].
6. Shamne, A. V. (2015) Teoriia i praktyka psykhosotsialnoho rozvytku osobystosti u pidlitkovomu ta yunatskomu vitsi [Theory and practice of psychosocial personality development in adolescence and adolescence]: dys. ... d-ra psyhol. nauk : spets. 19.00.07. Kyiv [in Ukrainian].
7. Corno Lyn & Eric M. Anderman, eds. (2015) *Handbook of educational psychology*. New York: Routledge.

Стаття надійшла до редакції 03.03.2020.

The article was received 03 March 2020.



УДК 159.9+17
DOI <https://doi.org/10.32999/ksu2312-3206/2020-2-18>

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПЕРЕБІГУ КРИЗИ СЕРЕДЬНОГО ВІКУ

Кузікова Світлана Борисівна,
доктор психологічних наук, професор,
завідувач кафедри психології

Сумський державний педагогічний університет імені А.С. Макаренка

kuzikova_svetlana@ukr.net
<https://orcid.org/0000-0003-2574-9985>

Щербак Тетяна Іванівна,
кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри психології

Сумський державний педагогічний університет імені А.С. Макаренка

shcherbak.tetiana1325@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-7701-9450>

Мета. Здійснити теоретичний аналіз проблеми кризи середнього віку, визначити фактори, умови й основні детермінанти її перебігу; проаналізувати результати експериментального дослідження психологічних особливостей перебігу кризи середнього віку.

Методи. З групи емпіричних методів: психодіагностичний метод (тести); з групи методів аналізу (обробки) даних: якісний і кількісний аналіз отриманих результатів, методи комп'ютерної обробки експериментальних даних. Психодіагностичний інструментарій: «Дослідження особистісної ідентичності» (Л.Б. Шнейдер), «Переживання психологічної кризи особистістю» (ППК) (С.В. Духновський), «Копінг-тест» (Р. Лазарус), «Індекс життєвого стилю» (LSI) (Р. Плутчик, Х. Келлерман, Х. Конте). У дослідженні взяли участь 80 респондентів. Вік досліджуваних – 35–45 років.

Результати. Представлено теоретичний аналіз проблеми кризи середнього віку. Висвітлено різні наукові підходи щодо тлумачення цього поняття. Обґрунтовано основні закономірності, фактори й етапи перебігу кризи середнього віку. Розкрито зміст умов і варіантів завершення кризи та переходу на новий життєвий етап. Подано результати емпіричного дослідження психологічних особливостей перебігу кризи середини життя.

Висновки. У результаті проведеного дослідження нами визначено особливості прояву особистісної кризи та рівень психологічної стійкості в представників другої половини дорослості. Досліджено домінуючі типи ідентичності й домінуючі механізми психологічного захисту в цієї вікової групи та здійснено їх аналіз. Визначено найбільш використовувані респондентами копінг-стратегії, а також способи подолання ними труднощів у різних сферах психічної діяльності. За результатами проведеного дослідження здійснено кореляційний аналіз отриманих даних і встановлено зв'язок між досліджуваними показниками.

Ключові слова: криза, особистісна криза, вікова криза, внутрішньоособистісний конфлікт, ідентичність, переживання психологічної кризи, копінг-стратегії, механізми психологічного захисту.

PSYCHOLOGICAL PECULIARITIES OF MIDDLE AGE CRISIS

Kuzikova Svitlana Borysivna,

Doctor of Psychological Sciences, Professor,
Head of the Department of Psychology

Sumy State Pedagogical University named after A.S. Makarenko

kuzikova_svetlana@ukr.net
<https://orcid.org/0000-0003-2574-9985>

Shcherbak Tetiana Ivanivna,

Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Psychology

Sumy State Pedagogical University named after A.S. Makarenko

shcherbak.tetiana1325@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-7701-9450>

Purpose of the article is to carry out theoretical analysis of the problem of the middle-aged crisis, to determine the factors, conditions and main determinants of its course. The purpose also is to analyze the results of an experimental study of the psychological characteristics of the middle-aged crisis.

Methods. From the group of empirical methods: psycho diagnostic method (tests); from the group of methods of analysis (processing) of data: qualitative and quantitative analysis of the obtained results, methods of computer processing of experimental data. Psycho diagnostic toolkit: “Personal Identity Research” (L.B. Schneider), “Experiencing a Psychological Personality Crisis” (PPC) (S.V. Dukhnovsky), “Coping Test” (R. Lazarus), “Lifestyle Index” (LSI) (R. Plutchik, H. Kellerman, H. Conte). 80 respondents have been participated in the study. Age of respondents is 35–45 years.

Results. A theoretical analysis of the problem of the middle-aged crisis has been presented. Various scientific approaches to interpreting this concept have been highlighted. The basic laws, factors and stages of the middle-aged crisis have been substantiated. The contents of the conditions and options for ending the crisis and moving to a new stage of life have been revealed. The results of the empirical study of psychological features of the mid-life crisis have been presented.

Conclusions. As the result of the conducted research, we have determined the peculiarities of the manifestation of personal crisis and the level of psychological stability of the representatives of the second half of adulthood. The dominant types of identity and the dominant mechanisms of psychological protection in this age group have been investigated and analyzed. The most used coping strategies, as well as ways of overcoming respondents’ difficulties in various spheres of mental activity have been identified. According to the results of the conducted research, a correlation analysis of the obtained data has been carried out and correlation between the studied indicators has been established.

Key words: *crisis, personal crisis, age crisis, interpersonal conflict, identity, experience of psychological crisis, coping strategies, mechanisms of psychological protection.*

Вступ

Проблема особистісної кризи й можливості її подолання цікавлять науковців психологічної та соціальних наук протягом багатьох років, але тема не втратила своєї актуальності й зараз. Криза середнього віку настає раптово, характеризується тривалим періодом протікання. Людина у віці 35–45 років досягає свого індивідуального максимуму в професійній діяльності, реалізує модель сім’ї, формує систему внутрішньої мотивації. Симптоми кризи середини життя, яка характеризується проявами внутрішньоособистісного конфлікту, можуть істотно погіршувати якість життя.

Багато авторів, які виокремлюють у житті дорослої людини кризу середнього віку, як її новоутворення визначають перебудову смислових структур свідомості й переорієнтацію на нові життєві ролі, які зумовлюють зміни характеру діяльності та стосунків. Це вказує на гостру необхідність дослідження психологічних особливостей перебігу кризи середнього віку. При цьому в більшості науково-психологічних підходів відмічається нестача експериментальних досліджень цієї наукової проблеми. Ні в зарубіжній, ні у вітчизняній науковій літературі не існує статистично обґрунтованих даних про поширеність цього явища. Більше того, натеper недостатньо досліджена природа цієї кризи, її детермінанти та причини, хронологічні рамки, особливості протікання й способи подолання станів, які є характерними для кризи середини життя.

Актуальність дослідження багато в чому визначається й тим, що в зрілому віці внутрішньоособистісний конфлікт, за уявленнями сучасної психології, вважається явищем закономірним, на яке значуще не

впливають професійна й діяльнісна успішність, наявність сім’ї та дітей.

Мета – здійснити теоретичний аналіз особливостей кризи середнього віку, розкрити зміст основних її компонентів, визначити фактори, умови й основні детермінанти перебігу; описати основні концептуальні підходи до вивчення вказаної наукової проблеми; проаналізувати результати експериментального дослідження психологічних особливостей перебігу кризи середнього віку.

1. Теоретичне обґрунтування проблеми

Перехід від одного вікового періоду до іншого зазвичай відбувається через вікові кризи. Кризу можна визначити як особливе явище в структурі життєвого шляху особистості, у якому наявні дві протилежні тенденції – руйнування старого, що заважає, і водночас створення нового, цілісного й гармонійного. Криза характеризується наявністю сильного супротиву стосовно того, що минає, і тривоги з приводу чогось нового й невідомого (Выготский, 2005; Леонтьев, 2001).

Близько 40 років до багатьох людей приходить розуміння, що досягнуто набагато менше, ніж задумано. Цей період у житті людини є одним із найбільш складних. Практично в усіх сферах життя особистості відбуваються зміни. Накопичується незадоволеність роботою, знижується професійна затребуваність. Старі дружні зв’язки, як правило, розпадаються, а нові не створюються. Змінюються цінності людини, актуалізується потреба в пошуку сенсу свого життя.

Залежно від підходу висловлюються різні думки стосовно цього питання, але об’єднувальним різні тлумачення елементом



є визнання всіма дослідниками наявності протиріч, конфліктів і розладу із собою, з якими стикається особистість у процесі проживання кризи. Криза середнього віку – це етап, на якому відбувається переоцінка смислів, зіткнення й подолання внутрішньо-особистісних конфліктів (Сапогова, 2001; Солонников, 2009).

Першим на кризу середини життя вказав К. Юнг, чіє трактування ґрунтувалося на психотерапевтичній практиці з людьми середнього віку. Спостерігаючи за пацієнтами, учений зробив висновок, що ближче до середини життєвого шляху особистість переживає кризу. В основному, як зауважив дослідник, причинами страждань було усвідомлення відсутності цілей і сенсу в житті (Юнг, 1994).

Американський психолог Е. Еріксон уважав закономірністю розвитку те, що особистість проходить через кризу. У життєвому шляху людини він виділив вісім вікових періодів, коли виникають кризи розвитку ідентичності. Нас цікавить сьомий етап розвитку ідентичності, а саме віковий діапазон від 30 до 60 років. На період 35–45 років, як уважав психолог, припадає «криза середини життя». Від її протікання й завершення буде залежати подальша життєдіяльність людини.

Позитивним полюсом розвитку в цей період є самореалізація, продуктивність, негативним – стагнація, спрямованість на себе. Як правило, у цей період люди діють у трьох галузях: прокреативній, породжуючи й задовольняючи потреби наступного покоління; продуктивній, об'єднуючи роботу із сімейним життям і створюючи нове покоління; креативній, збільшуючи культурний потенціал у широкому масштабі (Еріксон, 1996: 84–96).

Аналізуючи кризу періоду дорослості, науковці виокремлюють її провідні чинники: чинник «кризи досягнень у зв'язку з професійною нереалізованістю», який являє собою віково-біографічну кризу, що пов'язана з переживанням непродуктивності життєвого шляху; фактор «труднощів адаптації у зв'язку зі зміною життєвої ситуації», яка являє собою травматичну кризу, пов'язану з важливими життєвими подіями, що змінюють напрям життєвого шляху й вимагають істотної адаптації; фактор «внутрішньоособистісного конфлікту», який є психологічною кризою, пов'язаною з невирішеністю протиріч попередніх вікових етапів (Мухина, 2000; Солонников, 2009; Жаєтс, 1965).

У науковій літературі зустрічається безліч досліджень кризи, але недостатня їх кількість стосується феномена «криза серед-

нього віку». Л.С. Виготський розумів під поняттям вікової кризи цілісну зміну особистості людини, що систематично виникає під час зміни стабільних періодів. Науковець виділяє три фази протікання кризи: передкритичну, критичну й посткритичну. У першій фазі відбувається загострення протиріччя між суб'єктивним та об'єктивним складниками соціальної ситуації розвитку; у критичній фазі протиріччя починає проявлятися в поведінці й діяльності; у посткритичній – вирішується шляхом виникнення нової соціальної ситуації розвитку (Виготський, 2005: 248–256).

Причини виникнення будь-якої кризи можуть бути абсолютно різними. З одного боку, їх визначають індивідуальні психічні, фізичні та біологічні особливості людини, з іншого боку, соціальні чинники й ситуативність. Криза середнього віку може бути пов'язана:

- зі смисложиттєвими орієнтаціями (В. Чудновський) – утрата сенсу призводить до застою особистісного розвитку. Дуже важливо знайти сенс життя, щоб розвиватися, самореалізовуватися в майбутньому;
- із ціннісними орієнтаціями (А. Маслоу) – у період середнього віку настає переломний момент, починається переоцінка життєвих цінностей, індивід переглядає прожитий відрізок життя. Від вибору ціннісних орієнтацій залежить смислова сфера життєдіяльності;
- з мотиваційною сферою (С.Л. Рубінштейн) – виникає ситуація або відсутність мотивів, або їх боротьба;
- з професійним складником (І.С. Кон) – поглинання рутинною роботою, значне скорочення перспектив;
- з емоційним (професійним) вигоранням (В.В. Бойко) тощо (Кон, 1984; Леонтьев, 2001; Baltes P.V., Reese H.W. & Lipsitt L.P., 2008).

Узагальнюючи вищевикладений матеріал, можемо зробити висновок, що криза є однією з ключових проблем дослідників, які вивчають особистість. Без уявлень про особливості перебігу нормативних і ненормативних криз неможливе достовірне вивчення індивіда.

2. Методологія та методи

Нами проведено дослідження, метою якого було дослідити психологічні особливості перебігу кризи середнього віку в представників другої половини дорослості. Об'єктом дослідження став феномен вікової кризи як психологічного явища, предметом – психологічні особливості перебігу кризи середнього віку.

Учасники. Для проведення дослідження нами підібрана вибірка, яка включила

в себе 80 респондентів. Вік досліджуваних – 35–45 років.

Організація дослідження. Дослідження проводилося в декілька етапів:

1. Аналіз літератури й інформаційних джерел з приводу переживання особистості вікової кризи, зокрема кризи середнього віку.

2. Здійснення експериментального дослідження особливостей перебігу кризи середнього віку за допомогою психодіагностичного інструментарію.

3. Узагальнення результатів експериментальної роботи, підведення підсумків.

Статистичний аналіз. Для досягнення мети дослідження застосовано комплекс взаємодоповнюючих методів дослідження: методи системного аналізу, методи причинно-наслідкового аналізу, методи порівняльного аналізу, методи прямого структурного аналізу; з групи емпіричних методів: психодіагностичний метод (тести); з групи методів аналізу (обробки) даних: якісний і кількісний аналіз отриманих результатів, методи комп'ютерної обробки експериментальних даних.

Підібрано такий методичний інструментарій: «Дослідження особистісної ідентичності» (Л.Б. Шнейдер), «Переживання психологічної кризи особистістю» (ППК) (С.В. Духновський), «Копінг-тест» (Р. Лазарус), «Індекс життєвого стилю» (LSI) (Р. Плутчик, Х. Келлерман, Х. Конте).

3. Результати та дискусії

Отримані дані за проведеною методикою «Дослідження особистісної ідентичності» (Л.Б. Шнейдер) свідчать, що в більшості респондентів (45,7%) домінує дифузний тип ідентичності. Цей результат указує на відсутність ціннісних орієнтацій і чіткого уявлення про життя. Для осіб із цим видом ідентичності є характерним:

- високий рівень незадоволеності собою та своїми можливостями;

- сумніви в цінності власної особистості, відстороненість, утрата інтересу до свого внутрішнього світу;

- небажання змінюватися на тлі загального ставлення до себе;

- наявність внутрішніх конфліктів, неадекватної самооцінки, яка призводить до сумнівів у своїй здатності до ефективної діяльності.

22,9% досліджуваних дорослого віку перебувають на стадії мораторію, що свідчить про наявність кризи ідентичності, яку вони намагаються вирішити всіма доступними їм способами. Для осіб із цим типом ідентичності можливий високий рівень тривожності.

Водночас передчасна ідентичність притаманна 25,7% респондентів. Отриманий

результат свідчить, що ця частина респондентів не переживала стану кризи ідентичності й володіє певним набором цілей, цінностей і переконань. Їх зміст і сила можуть бути такими самими, як в особистостях, котрі мають рівень досягнутої ідентичності, але відрізняється сам процес їх формування. У людей із передчасною ідентичністю ці елементи формуються відносно рано в житті й не в результаті самостійного пошуку та вибору, а в основному внаслідок ідентифікації з батьками або іншими значущими людьми – варіант нав'язаної ідентичності. Вони мають інтелектуальну самостійність, особливо під час вирішення складних завдань у стресових ситуаціях. Для цього виду ідентичності характерний низький рівень тривожності.

І лише 5,7% респондентів демонструють псевдоїдентичний тип, що супроводжується стабільним запереченням своєї унікальності або, навпаки, її амбітним підкресленням з переходом у стереотипію.

Варто підкреслити, що позитивна ідентичність не була виявлена взагалі в нашій групі досліджуваних, що свідчить про відсутність у людей цього віку статусу ідентичності, яка передбачає сформованість в особистості значущих цілей, цінностей і переконань, що забезпечують їй почуття спрямованості й осмисленості життя. Відсутність у респондентів дослідження цього типу ідентичності може вказувати на наявність кризи.

З метою дослідження вираженості психологічної кризи й рівня психологічної стійкості респондентів нами проведена методика «Переживання психологічної кризи особистістю» (ППК) С.В. Духновського.

Отримані дані за цією методикою свідчать про наявність високих показників за шкалою «Реакція негативного балансу» (40% респондентів). Отриманий результат указує на те, що в реакціях на складні ситуації в цієї частини досліджуваних може спостерігатися раціональне «підведення життєвих підсумків», вони оцінюють свій пройдений шлях, визначають реальні перспективи існування, порівнюють позитивні й негативні моменти продовження своєї життєдіяльності. У них можуть бути об'єктивно невіршені внутрішні конфлікти, обмежена адаптаційна діяльність, що виявляє явну тенденцію до поступового й незворотного посилення цих показників у майбутньому, у їхній свідомості виводиться «негативний життєвий баланс». Власні концепції особистості виявляються дуже стійкими й украй важко піддаються впливу ззовні.

За шкалою «Реакція опозиції» («ОП») у 45,7% досліджуваних дорослого віку



виявлені високі показники. Отриманий результат свідчить, що респонденти цієї групи можуть мати екстрапунітивну позицію, ступінь агресивності, що підвищується, різкість, що зростає, негативних оцінок, які супроводжують їхню діяльність. Цей вид реакції респондентів на ситуацію зазвичай поступово згасає сам по собі, але в разі глибини й високої інтенсивності вимагає швидкого прийняття адекватних заходів адаптації – щоб уникнути прогресуючого поглиблення опозиційної настанови.

Що ж до шкали «Реакція демобілізації» («ДМ»), то 28,6% досліджуваних демонструють високі результати, що вказує на наявність різких змін у їхній сфері контактів: вони відмовляються від своїх звичних контактів або ж значно обмежують їх. Це може викликати тривалі, стійкі й болісні переживання безпорадності, самотності, безнадійності. Такі особи частково відмовляються від діяльності. Практично вони уникають залучення в різні сфери діяльності, крім найнеобхідніших і соціально контрольованих.

За шкалою «Реакція дезорганізації» («ДЗ») у 31,4% респондентів простежуються високі показники, що свідчить про наявність у них у найбільш вираженому вигляді соматовегетативних проявів (гіпертонічні та судинно-вегетативні кризи, порушення сну).

Важливо відмітити, що за шкалою «Психологічна стійкість» («ПС») у більшості респондентів, а саме в 57,1% осіб, виявлені високі показники. Це вказує на впевненість цієї частини респондентів, незалежність, уміння бути гарним радником, організатором і наставником, для них характерні властивості керівника. У цих осіб переважає позитивний емоційний фон і бадьорий настрій, вони мають підвищену можливість проявляти активність і витрачати енергію, стенично реагувати на труднощі, що виникають.

Низький (занижений) же рівень психологічної стійкості виявлений у 42,9% респондентів, яким характерні протилежні якості, такі як скромність, покірність, сором'язливість, схильність брати на себе чужі обов'язки. Вони значно потребують допомоги й довіри оточуючих, їх визнання, тобто залежать від їхньої думки. Їхній психічний стан характеризується млявістю, утомою, низькою працездатністю. Вони здатні відчувати занепокоєння в більшості своїх життєвих ситуацій, бачать загрозу престижу, благополуччя, незалежно від того наскільки реальні причини.

З метою визначення домінуючих копінг-стратегій у групі наших досліджуваних і їхніх способів подолання труднощів у різних сферах психічної діяльності нами проведений копінг-тест (Р. Лазаруса).

У результаті цієї частини дослідження ми простежили наявність вираженої переваги таких копінг-стратегій, як «дистанціювання», «утеча-уникнення» та «позитивна переоцінка». Високі показники копінг-стратегії «дистанціювання» виявлені у 20% досліджуваних, 68,6% демонструють середній рівень вираженості цієї стратегії. Респонденти цих груп прикладають свої когнітивні зусилля для того, щоб відокремитися від ситуації та зменшити її значущість. 22,9% респондентів демонструють високий рівень вираженості копінг-стратегії «втечі-уникнення», 77,1% досліджуваних притаманний середній її рівень. Цей результат указує на уявне прагнення й поведінкові зусилля досліджуваних, які спрямовані на втечу від проблеми або уникнення проблеми.

Перевага копінг-стратегії позитивної переоцінки спостерігається, на жаль, тільки в 14,3% респондентів, що свідчить про спрямованість зусиль на створення позитивного значення з фокусуванням на зростанні власної особистості. Для 60% досліджуваних характерний середній рівень використання цієї стратегії. Варто вказати, що найменший відсоток респондентів (5,7%) використовує копінг-стратегію «прийняття відповідальності». Це свідчить про те, що більшість досліджуваних представників дорослого віку в ситуації труднощів не визнають свою роль у проблемі, не приймають власну відповідальність стосовно неї.

Досліджуючи провідні захисні механізми психіки в представників другої половини дорослості, ми використовували методику «Індекс життєвого стилю» (LSI) (Р. Плутчик, Х. Келлерман, Х. Конте). Згідно з результатами, респондентам дослідження найбільш характерними є такі механізми захисту, як заперечення, проекція й раціоналізація.

Виражена перевага використання механізму психологічного захисту заперечення характерна для 51,4% досліджуваних. Ця частина досліджуваних прагне уникнути нової інформації, яка є несумісна з їхніми сформованими уявленнями про самих себе. Вони ігнорують потенційно тривожну інформацію та ухиляються від неї. Це призводить до того, що деяка інформація не може дійти до їхньої свідомості.

У 40% досліджуваних спостерігається високий рівень використання такого механізму психологічного захисту, як проекція. Особи, яким притаманний цей механізм психологічного захисту, несвідомо переносять власні неприйнятні переживання, думки, риси і стани на інших людей. В основі цього лежить неусвідомлюване відкидання власних переживань, установок і сумнівів і приписування їх іншим людям з метою перекладання відповідальності

за те, що відбувається всередині себе, на навколишній світ.

Механізм захисту «раціоналізація» виражений у 42,9% досліджуваних. Для них характерний процес логічного, розумового пояснення ними своїх думок, установок, вчинків і дій, що дає змогу виправдати й приховати справжні їхні мотиви.

За результатами проведеного дослідження нами здійснений кореляційний аналіз отриманих даних, виявлений взаємозв'язок між такими шкалами методик:

1. На рівні статистичної значущості $p=0,05$:

– прямий взаємозв'язок між шкалою методики «Копінг-тест» Р. Лазаруса «дистанціювання» і шкалою методики «Переживання психологічної кризи особистістю» (ППК) «песимістична реакція» (0,444**). Це означає, що особи з високими показниками за фактором песимістична реакція долають власні негативні переживання (у зв'язку з проблемою, яка виникла) за допомогою суб'єктивного зниження їх значущості та ступеня емоційної залученості в проблему;

– прямий взаємозв'язок між шкалою методики «Копінг-тест» Р. Лазаруса «самоконтроль» і шкалою методики «Переживання психологічної кризи особистістю» (ППК) «психологічна стійкість» (0,538**). Це означає, що особи з високим рівнем психологічної стійкості долають негативні переживання (у зв'язку з проблемою, яка виникла) шляхом цілеспрямованого приборкання і стримування емоцій, мінімізації їх впливу на оцінку ситуації й вибір стратегії поведінки, у них також високий контроль власної поведінки, прагнення до самовладання;

– прямий взаємозв'язок між шкалою методики «Копінг-тест» Р. Лазаруса «прийняття відповідальності» і шкалою методики «Переживання психологічної кризи особистістю» (ППК) «психологічна стійкість» (0,469**). Це означає, що особи, які визнають власну роль у виникненні проблеми й відповідальності за її рішення, мають високий рівень психологічної стійкості.

2. На рівні статистичної значущості 0,01 виявлений:

– прямий взаємозв'язок між шкалами методики «Копінг-тест» Р. Лазаруса «дистанціювання» і шкалою методики «Переживання психологічної кризи особистістю» (ППК) «реакція демобілізації» (0,402*). Це свідчить, що особи, які долають негативні переживання (у зв'язку з проблемою, яка виникла) за допомогою суб'єктивного зниження їх значущості та ступеня емоційної залученості в проблему, мають високі показники за фактором «реакції демобілізації»;

– прямий взаємозв'язок між шкалою методики «Індекс життєвого стилю» «регре-

сія» і шкалою методики «Переживання психологічної кризи особистістю» (ППК) «реакція дезорганізації» (0,382*). Тобто особи з домінуючим механізмом психологічного захисту «регресія» мають високі показники за фактором «реакція дезорганізації»;

– прямий взаємозв'язок між шкалою методики «Індекс життєвого стилю» «заміщення» і шкалою методики «Переживання психологічної кризи особистістю» (ППК) «реакція демобілізації» (0,360*). Тобто в осіб з домінуючим механізмом психологічного захисту «заміщення» спостерігаються високі показники за фактором «реакція демобілізації».

Висновки

Отже, шляхом теоретичного аналізу проблеми з'ясовано, що криза середини життя – це етап, на якому відбувається переоцінка смислів, зіткнення й подолання внутрішньоособистісних конфліктів; це перехід від однієї стадії розвитку до іншої, залишення позаду прожитого життєвого відрізка. Переживання кризи середини життя призводить до змін в особистісній, емоційно-вольовій і міжособистісній сферах. Основними ознаками кризи середнього віку є усвідомлення розбіжностей між мріями, прагненнями, планами та їх реалізацією; незадоволеність досягненнями в соціальній, професійній або сімейній сферах; переоцінка життєвих цінностей, пошук нового сенсу життя; зміна суб'єктивного сприйняття психологічного віку та поява страхів, пов'язаних із майбутнім.

У результаті проведеного дослідження особливостей кризи середини життя ми виявили нерівномірність її перебігу, що характеризується внутрішніми конфліктами, роздратованістю, соматовегетативними проявами та водночас поступовим формуванням незалежності, стійкості й упевненості в процесі переходу до нового етапу життя. Досліджуючи способи подолання труднощів у різних сферах психічної діяльності, з'ясували, що більшість досліджуваних представників дорослого віку в ситуації труднощів не визнає своєї ролі в проблемі та не приймає власну відповідальність стосовно неї, що, безумовно, указує на наявність кризи й недостатню сформованість зрілих способів реагування, необхідних для успішного завершення кризи. У результаті дослідження ми визначили, що в людей цього віку відсутній той статус ідентичності, який передбачає сформованість в особистості значущих цілей, цінностей і переконань, які забезпечують їй почуття спрямованості й осмисленості життя, що пояснюється, на нашу думку, наявністю в залучених до експерименту респондентів кризи середнього віку, що є закономірним явищем у розвитку особистості.



ЛІТЕРАТУРА:

1. Выготский Л.С. Психология развития человека. Москва : Смысл, 2005. 1136 с.
2. Кон И.С. В поисках себя: Личность и ее самосознание. Москва : Политиздат, 1984. 335 с.
3. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. Москва : Смысл, 2001. 345 с.
4. Мухина В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество. Москва : Проспект, 2000. 385 с.
5. Сапогова Е.Е. Психология развития человека. Москва : Смысл, 2001. 270 с.
6. Солodников В.В., Солodникова И.В. Кризис среднего возраста: теоретическая интерпретация переживаемого опыта. *Мониторинг*. 2009. № 4 (92). С. 178–202.
7. Эриксон Э. Детство и общество. Санкт-Петербург : Питер, 1996. 592 с.
8. Юнг К.Г. Проблемы души нашего времени. Москва : Мысль, 1994. 336 с.
9. Baltes P.B., Reese H.W. & Lipsitt L.P. Life-span developmental psychology. *Annual Review of Psychology*. 2008. P. 65–110.
10. Jaques E. Death and the Mid-LifeCrisis. *International Journal of Psychoanalysis*. 1965. № 46. P. 502–514.
11. Perun P. & Bielby D. Structure and dynamics of the individual life course. K. Back (ed.), *Life course: Integrative Theories and Exemplary Populations* (97–120). Boulder, CO : Westview Press, 1980.

REFERENCES:

1. Vyigotskiy, L. S. (2005). *Psihologiya razvitiya cheloveka [Psychology of human development]*. Moscow : Smysl [in Russian].
2. Kon, I. S. (1984). *V poiskah sebya: Lichnost i ee samosoznanie [Finding yourself]*. Moscow : Politizdat [in Russian].
3. Leontev, A. N. (2001). *Problemyi razvitiya psihiki [Problems of the development of the psyche]*. Moscow.: Smysl [in Russian].
4. Muhina, V. S. (2000). *Vozrastnaya psihologiya: fenomenologiya razvitiya, detstvo, otrochestvo [Age psychology: development phenomenology, childhood, adolescence]*. Moscow : Prospekt [in Russian].
5. Sapogova, E. E. (2001). *Psihologiya razvitiya cheloveka [Psychology of human development]*. Moscow : Smysl [in Russian].
6. Solodnikov, V. V. & Solodnikova I. V. (2009). Krizis srednego vozrasta: teoreticheskaya interpretatsiya perezhivaemogo opyta [Midlife crisis: a theoretical interpretation of the experience]. *Monitoring – Monitoring*, № 4 (92), 178–202 [in Russian].
7. Erikson, E. (1996). *Detstvo i obschestvo [Childhood and society]*. SPb .: Peter [in Russian].
8. Yung, K. G. (1994). *Problemyi dushi nashogo vremeni [Problems of the soul of our time]*. Moscow : Myisl [in Russian].
9. Baltes, P. B., Reese, H. W. & Lipsitt L. P. (2008). Life-span developmental psychology. *Annual Review of Psychology*, 65–110.
10. Jaques E. (1965). Death and the Mid-LifeCrisis. *International Journal of Psychoanalysis*, 46, 502–514.
11. Perun, P. & Bielby D. (1980). Structure and dynamics of the individual life course. K. Back (ed.), *Life course: Integrative Theories and Exemplary Populations* (97-120). Boulder, CO: Westview Press.

Стаття надійшла до редакції 26.02.2020.
The article was received 26 February 2020.

УДК 159.938.3:378.015.311

DOI <https://doi.org/10.32999/ksu2312-3206/2020-2-19>

ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ РОЗВИТКУ ТВОРЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ОСОБИСТОСТІ В УМОВАХ СЬОГОДЕННЯ

Якимчук Борис Андрійович,

кандидат психологічних наук, доцент,

професор кафедри психології

факультету соціальної та психологічної освіти

Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини

Boris18667@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-3303-6478>

Мета. У статті поставлено за мету визначити поняття «творчість» як акт діяльності із творення нового продукту, розглянувши аспект динамічної трансформації уявлення про творчість як активного процесу освоєння молоді людиною новітньої дійсності. Доведено здатність швидко сприймати та відповідним чином реагувати на динамічно змінювані впливи як одну із ключових передумов сучасної творчої особистості.

Методи. За допомогою описового методу досліджено сучасні підходи до дефініції творчості. Методом компаративного аналізу описано процеси творчої діяльності у розрізі актуальних трансформацій інформаційно-комунікаційного простору; зокрема, розглянуто вплив сучасних інформаційно-комунікаційних технологій на розгортання творчого потенціалу особистості. Методом системно-структурного аналізу у цьому контексті відзначено тезу про те, що будь-який продукт творчої діяльності залежно від цілей та механізмів його реалізації має певний масштаб репрезентації та смислової наповненості. Здійснено опис творчого акту як мотиваційно забарвленого діяння.

Результати. Виокремлено процесуальний, атрибутивний, особистісний та середовищний аспекти творчої діяльності та описано їх специфічні властивості. Розглянуто суб'єктивні та об'єктивні умови розгортання акту творчої діяльності. Описано компоненти та динаміку розвитку творчого мислення у процесі творення творчого продукту. Визначено основні потенційні можливості трансформації творчості як акту інноваційної діяльності у сучасному середовищі. Зокрема, зазначено, що творчість, викликана задіяністю особистості у процесі цифрової переробки інформації, є результатом кількісного досягнення молоді людиною значного різноманіття інформаційно-комунікаційних та знанневих впливів, що вона засвоює та трансформує. Відзначено роль закладів вищої освіти у становленні нового типу особистісно та творчо розвиненого суб'єкта учіння.

Висновки. Показано первинні можливості до творчої реалізації особистості сучасної молоді людини в умовах сьогодення. Підсумовано, що продуктивна установка на трансформацію навколишньої дійсності, розширення умов пізнання та саморозвитку та активне включення у динамічні процеси з творення нового продукту є визначальними критеріями становлення та професійно-особистісної реалізації для молоді в умовах сьогодення.

Ключові слова: *творчість, творчий продукт, творча діяльність, творчий потенціал, творчий розвиток молоді, стимулювання творчості, інформатизація творчості, соціальні практики творчості.*

PSYCHOLOGICAL ASPECTS OF DEVELOPMENT OF PERSONALITY'S CREATIVE ACTIVITIES

Yakymchuk Borys Andriiovych,

Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor,

Professor at the Department of Psychology

of the Faculty of Social and Psychological Education

Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University

Boris18667@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-3303-6478>

Objective. In the article it is put by an aim to define the concept of work as the act of activity on creation of new product, considering the aspect of dynamic transformation of idea about work as an active process of mastering of the newest reality a young man. Ability quickly to perceive and properly react on dynamically changeable influences as one of key pre-conditions of modern creative personality is well-proven.

Methods. By means of descriptive method the modern going is investigational near definition of work. The method of comparative analysis is describe the processes of creative activity in the cut of actual transformations of informatively-communication space; in particular influence of modern of informatively-



communication technologies is considered on development of creative potential of personality. The method of system-structural analysis is in this context mark a thesis that any product of creative activity, depending on aims, and mechanisms of his realization, has scaled representation and semantic gap-fillingness. Description of creative act is carried out as the motivational painted act.

Results. The procedural, attributive, personality and environmental aspects of creative activity are distinguished and their specific features are described. The subjective and objective conditions of the act of creative activity are considered. The components and dynamics of creative thinking development in the process of developing a creative product are described. The main potential possibilities of transformation of creativity as an act of innovative activity in the modern environment are outlined. In particular, it is stated that creativity caused by the involvement of an individual in the processes of digital information processing is the result of quantitative comprehension by the young man of the considerable variety of information and communication, as well as knowledge influences that he or she assimilates and transforms. The role of higher educational institutions in the development of a new type of personality and creatively developed subject of learning has been noted.

Conclusions. The primary opportunities for creative realization of the personality of a modern young man in the current conditions are shown. It is concluded that the productive setting for the transformation of the surrounding reality, the expansion of the conditions of cognition and self-development and the active involvement in dynamic processes for the creation of a new product are the defining criteria for the formation and professional-personality realization for young people in the current conditions.

Key words: *creativity, creative product, creative activity, creative potential, creative development of youth, stimulation of creativity, informatization of creativity, social practices of creativity.*

Вступ

Когніція творчості є у наші дні настільки обширною, що її цілком реально можна визначити як нагально актуальну. Проблему психологічних аспектів творчості не тільки недоцільно вважати застарілою, але й навпаки, виваженою як для теоретичного осмислення, так і для практичної розробки. На порядку денному дедалі більшої актуальності набувають ґрунтовні питання – місце особистості у творчому процесі сьогодення, рівні творчої спрямованості та творчий потенціал у саморозвитку особистості.

Нині ми спостерігаємо за безпрецедентним зростанням ролі сучасних технологій у життєдіяльності індивіда. Це трансформує підхід до творчості як системної діяльності з продукування та реалізації нового продукту. Творчим продуктом стає видозмінений і привласнений продукт творчої діяльності іншого. Інтеріоризація творчого результату відбувається повсякчас та є тотальною. Критичним є і питання критеріїв авторського творчого продукту, адже сьогодні на унікальну творчість претендують будь-які оригінальні трансформації вже наявного. Постає питання зміни самого поняття творчості та його ролі стосовно соціально-психологічного розвитку особистості.

Підвищення вимог до унікальності продукту творчої діяльності відображається на молодіжному середовищі як ключовому споживачу такого типу продукту. Молода людина реалізує власний творчий потенціал переважно у професії. На нашу думку, творча діяльність є базисом будь-якого професійного розвитку; завдяки творчому

підходу відбувається шліфування умінь і навичок спеціаліста відповідно до сучасних вимог, що висуває новий спектр вимог до спрямованості навчальної діяльності у закладах освіти.

Вказані суперечності посилюють вимоги і до спрямованої фахової підготовки студентів у закладах вищої освіти, зокрема студентів гуманітарного профілювання.

1. Теоретичне обґрунтування проблеми

З огляду на тематику цієї статті, ми спираємося на фундаментальні праці знаних фахівців у сфері психології творчості, зокрема, розробку наукової школи психології творчості під керівництвом В. Моляко. Серед сучасних праць відзначимо ґрунтовне дисертаційне дослідження С. Шандрука «Психологічні засади розвитку професійних творчих здібностей майбутніх практичних психологів» (Шандрук, 2016), монографію О. Чуйко «Особистісне становлення суб'єктів професійної діяльності у соціономічних професіях», (Чуйко, 2013), а також науковий доробок доктора наук Н. Іванцової (Бондаренко, 1991; Іванцова, 2013).

Р. Швай відзначає, що «творчість можна розглядати як діяльність, результатом якої є продукти творчості (твори мистецтва, винаходи, способи сприйняття світу, методи діяльності), що характеризуються новизною та цінністю (естетичною, етичною, пізнавальною тощо), хоча би для особи, що творить» (Швай, 2009: 76).

На думку О. Галіна, «творча особистість – це поняття, що позначає сторону життя людини, яка систематично знаходить нові рішення в професійній діяльності та в житті» (Пономарев, 1976).

Погоджуючись із С. Шандруком (Шандрук, 2016), ми трактуємо поняття акту творчої діяльності як такого виду пізнавально-пошукової активності, коли суб'єкт не може задовольнити актуальну потребу за допомогою звичних способів її реалізації.

Мета статті – визначити сучасні чинники та аспекти творчої реалізації молодшої людини в умовах інформаційного суспільства та довести потенційні можливості щодо розвитку творчого потенціалу з урахуванням новітніх тенденцій до діджиталізації.

2. Методологія та методи

Визначивши одним із первинних завдань роботи дослідження сучасних підходів до дефініції творчості, було здійснено компаративний аналіз відповідного обсягу дефінітивів. Проведений огляд літератури дав змогу описати процеси творчої діяльності у розрізі актуальних трансформацій інформаційно-комунікаційного простору; зокрема, розглянуто вплив сучасних інформаційно-комунікаційних технологій на розгортання творчого потенціалу особистості. У цьому контексті відзначено тезу про те, що будь-який продукт творчої діяльності залежно від цілей та механізмів його реалізації має певний масштаб репрезентації та смислової наповненості, відповідно до чого описовим методом здійснено аналіз творчого акту як мотиваційно забарвленого діяння.

3. Результати та дискусії

Феномен творчості тривалий час не можна було зафіксувати в рамках точного психологічного експерименту, тому що реальна життєва ситуація не вкладається в ці рамки, завжди обмежені заданою діяльністю та заданою метою. Дотепер залишається малозрозумілим, що, власне, необхідно вивчати в цьому багатофакторному явищі, іменованому творчістю.

Творчу діяльність у широкому сенсі можна визначити як механізм розвитку, як такий вид взаємодії, що призводить до розвитку; акт творчості є тією формою, у якій втілюється механізм творчої дії. Творчість не передбачає наперед заданої регламентації та обмежувальної форми подачі; акт творчості співзвучний деякій невизначеності та полягає в самостійно провадженій активності та діяльній самоорганізації.

Залежно від теоретичного і методологічного спрямування вказані вище дослідники творчості виокремлюють різні аспекти цього явища. Серед них можна виділити такі:

- творчість як результуючий продукт діяльності (атрибутивний аспект);
- творчість як специфічна ознака психічної діяльності (процесуальний аспект);

– творчість як особистісна риса (особистісний аспект);

– творчість як наслідок впливу зовнішніх обставин (ситуативний аспект).

Атрибутивний аспект передбачає наявність певних критеріїв продукту творчої діяльності. Зазвичай ключовими критеріями є такі: продукт є, по-перше, новим, і по-друге, корисним, тобто має певну оцінювану цінність. Звісно, обрані у кожному конкретному випадку критерії є відносно умовними, адже репрезентація творчого продукту відбувається за певних історичних, культурних, соціально-економічних та інших умов, що регламентують суттєвий вплив на обидві зазначені якості творчого продукту як атрибутивного результату творчої діяльності. Цим, до речі, можна пояснити те, що багато художників не мали творчої слави за життя, а після смерті, коли трансформувалася культурна ситуація, ставали світовими знаменитостями завдяки своїм творчим продуктам.

Процесуальний аспект розуміння творчості визначає провідними деякі специфічні властивості психічних процесів, які призводять до появи творчих ідей та реалізації творчих дій. Інакше кажучи, є наперед задана схильність особистості до провадження творчої діяльності. Однак виникають питання про те, яким чином відбувається поява та розгортання творчого задуму, а також які психічні процеси стимулюють створення нового і цінного продукту.

Особистісний аспект поняття творчості також пов'язаний зі схильністю особистості до творчої діяльності, зумовленої наявністю у неї відповідних особистісних рис. Передбачається, що відповідні психічні властивості є засобом реалізації творчих досягнень індивіда. Зв'язок схильності до творчої діяльності з індивідуальними властивостями (емоційний інтелект, пізнавальна діяльність, екстраверсія, ригідність/гнучкість тощо) і психічним здоров'ям викликає питання про те, чи можна стверджувати творчо орієнтовану специфічність особистісних рис.

Ситуативний аспект у розумінні природи творчості бере до уваги передовсім стимулюючий чинник зовнішнього (стороннього) впливу на розгортання творчості. Суб'єктивні умови, що визначають психологічний контекст розвитку творчої особистості, визначаються інтелектуальною обізнаністю, мотиваційно-ціннісною системою, параметром ставлення тощо. Об'єктивні ж умови визначають зовнішній, соціально орієнтований контекст розгортання творчого процесу. До нього належать

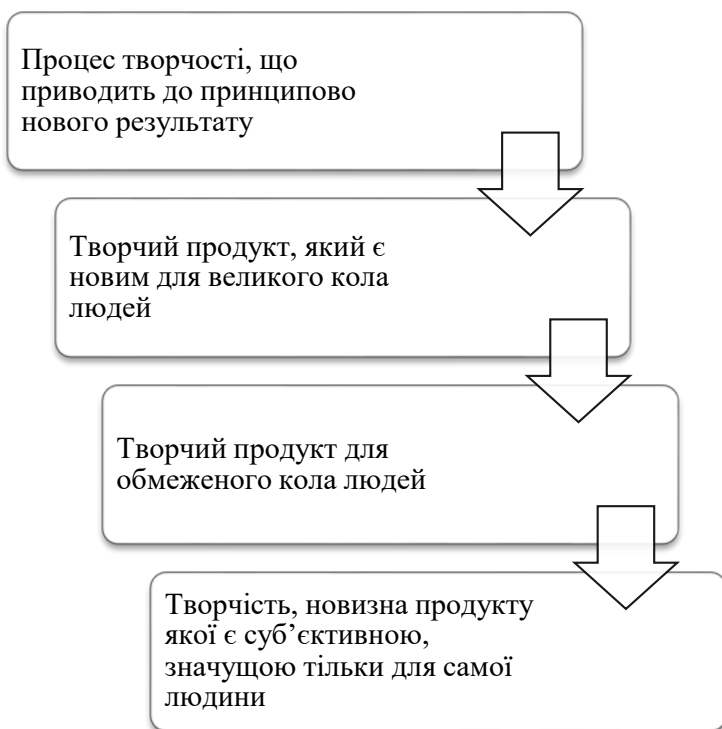


Рис. 1. Рівні творчості за масштабністю та результативністю

передовсім матеріальні цінності, історико-культурні, соціально-дозвілєві чинники, що відбиваються на перебігу та результатах творчості особистості. Як внутрішні, так і зовнішні умови можуть бути або стимуляторами, або ж навпаки, інгібіторами творчої активності.

Будь-який продукт творчої діяльності залежно від цілей та механізмів його реалізації має певний масштаб репрезентації та смислової наповненості. На рис. 1 представлено чотири основні рівні, що дають змогу оцінити показник такої значимості (за В. Дружиніним).

Як ми вже зазначали вище у статті, під творчістю розуміється передовсім створення інноваційного та корисного продукту. За рівнем *значимості* творчого результату виділяють чотири ключові рівні творчості. До першого, найвищого за значимістю, рівня творчого результату можна віднести твори світових письменників, художників, композиторів, революційні винаходи та відкриття тощо. Другий рівень творчості виражає статус (значимість) певного продукту, який теж є значущим, але для порівняно меншої кількості людей (по аналогії – відомі діячі в межах країни). На третьому рівні творчості домінуючим стає творчий результат для обмеженого кола людей, наприклад, колег по професії тощо. Четвертий рівень передбачає значимість

творчого продукту лише для кількох людей (наприклад, родинного кола) або тільки для самої особи – суб'єкта творчості.

Загальновідомо, що творчий продукт є результатом творчого мислення. Як вважає Е. де Боно (Боно, 2005), творче мислення може мати латеральний характер, тобто здійснювати обробку інформації за допомогою інтуїції та творчих здібностей. Це уможлиблює подолання пасивності творчо-мисленнєвих процесів (що проявляється у процесах підвищення чуттєвості уваги та сприйняття, пошуку альтернатив, розробок та проектування, «мозкового штурму» тощо) і є умовою для прогнозування і перетворення звичних уявлень, стереотипів, явищ у нові, нестандартні, оригінальні. Окрім того, суттєва відмітка Т. Б'юзена про те, що «у процесі активізації взаємодії лівої та правої півкуль мозку синергетично виробляється нова інформація, котра набуває ще більшої інтелектуальної і творчої потужності» (Б'юзен, 2004: 23).

Значна заслуга у вивченні таких передумов творчості, як спонтанності та креативності, належить Я. Морено. Дослідник постулює, що основним рушієм творчого процесу є така риса особистості, як спонтанність. Спонтанність провокує більшу сприйнятливості; завдяки їй посилюється готовність сприймати новий контент і впроваджувати засоби розширення поведінкового репертуару, відповідно, йдеться про сприяння внутрішньому творчому зростанню.

О. Гіршон розглядає поняття «усвідомлена спонтанність» (Б'юзен, 2004: 23). На його думку, спонтанність вирізняється довірою до себе, своїх почуттів, реакцій, а усвідомленість – рефлексією, неупередженістю, повнотою сприйняття й відсутністю «фільтрів» у сприйнятті. Застосування технік імпровізації дає змогу поєднувати несумісні навички, знаходити більшу цілісність і повноту самовираження (Б'юзен, 2004: 23).

Характеризуючи сучасну молодь у цьому контексті, доцільно згадати термін “open-minded person” (мовиться про відкрите мислення як високу сприйнятливості особистості) як один із визначальників ставлення молоді до людини до навколишнього світу та його інформаційних потоків. Здатність швидко сприймати та відповідним чином реагувати на динамічно змінювані впливи – ось одна із ключових передумов сучасної творчої особистості.

Діджиталізація освіти як один із сучасних підходів до побудови навчального процесу передбачає активне використання цифрових технологій у повсякденній діяльності, що провокує їх активне засилля і в навчальній роботі. Творчість, викликана задіяністю особистості у процесі цифрової переробки інформації, є результатом перш за все кількісного осягнення молоддю людиною значного різноманіття інформаційно-комунікаційних та знанневих впливів, що вона засвоює та трансформує. Погодимось з О. Жерновниковою, що «навіть за скептичного ставлення до подібних новацій більшість фахівців у галузі освіти розуміють, що зміни неминучі» (Жерновникова, 2018: 88).

Функціонування механізму творчості проходить, за Я. Пономарьовим (Пономарев, 1976), кілька фаз (рис. 2).

Серед основних перешкод, які можуть супроводжувати творчу діяльність, можна визначити високу тривожність та психологічну інерцію, коли ігнорується можливість для вироблення нового розуміння проблеми. Як відомо, особа підшукує такі факти, які підтверджують її міркування, а не які їх спростовують. Подібна інерція поглядів заважає генерації творчих ідей.

Загалом у дослідженні творчої діяльності провідними є пізнавальна, емоційна



Рис. 2. Етапи реалізації механізмів творчої діяльності

та діяльнісна складові частини. Тріада когнітивного, емоційного та поведінкового складників у творчому розвитку особистості розкривається в певних критеріях (рис. 3).

На основі вищенаведеного виокремимо такі умови розвитку творчої особистості, як:

- рольова динаміка. Зміна ролі передбачає взяття на себе нової (інакшої) відповідальності, зміну відповідного статусу та необхідність здійснення нового вибору;
- психологічна обстановка. Передбачає створення ситуації виходу із зони комфорту, зовнішнє стимулювання до нової

когнітивний	естетична підготовленість
	загальна обізнаність
	пізнавальна освіченість
	активність у сприйнятті явищ навколишньої дійсності
емоційний	розвинена чуттєвість
	оцінювання значущості дій як першочергової
	активна потреба самореалізації
	бажання самоствердження у творчості
поведінковий	продуктивність, оригінальність, гнучкість мислення
	готовність ризикувати
	ефективність у прийнятті рішень
	поєднання цілеспрямованості і спонтанності у діях

Рис. 3. Компоненти творчого розвитку особистості



діяльності; продуктивний стрес, викликаний зовнішніми обставинами, а також специфічний мікроклімат, що забезпечується оточенням – соціально активними групами, професійним колективом, колом однодумців, спільними сімейними діями, поєднаннями близьких, колег та ін.;

– мотиваційний складник: цілеспрямоване занурення у нове середовище, продуктивна установка на результат, спрямованість на досягнення успіху; наявність конкретної пізнавальної потреби, емоційна налаштованість на здійснення нового тощо.

Мотивація творчої дії особистості як акту дослідницької діяльності зумовлена її спрямованістю на прагнення змінити: а) проблемну ситуацію; б) власне ставлення до неї. Трансформаційний вплив на акт творчості, таким чином, є двоспрямованим та динамічним. Відповідно, дослідницька поведінка як частина творчого акту стає інструментом реалізації власного творчого потенціалу на основі взаємодії із проблемною ситуацією. Основною умовою розгортання дослідницької поведінки є цілеспрямована пошукова активність як стимул до виявлення можливих рішень цієї проблемної ситуації.

Засобами стимулювання творчості нині виступають нетривіальні соціальні практики, що на перший погляд непридатні до цього: участь у бізнес-заходах та тренінгах особистісного зростання, медитативні практики, заняття фітнесом (зокрема, біг чи тривала ходьба), подорожі (і навіть тривалі поїздки у транспорті) тощо, тобто такі способи дозвілєвої діяльності, що продукують значну кількість сторонніх вражень, які безпосередньо відображаються на стимулюванні творчого потенціалу та активізації творчо орієнтованих дій. Важливими стають безпосередні чуттєві маніпуляції з об'єктом творчості, його безпосереднє перетворення.

Професійні сфери менеджменту, маркетингу тощо, як одні з популярних видів

робочої зайнятості молоді, мають на увазі творчий складник як один з провідних компонентів фахової компетентності особистості та є частиною таких професійно важливих якостей, як ініціативність, самостійність, прагнення до професійного розвитку і особистісного зростання, гнучкість, креативність, стресостійкість тощо.

Висновки

Продуктування творчості як акту цілеспрямованої діяльності – одне із провідних спрямованостей сучасної молоді людини, яка перебуває у середовищі активної глобалізації та діджиталізації. Продуктивна установка на трансформацію навколишньої дійсності, розширення умов пізнання та саморозвитку, плідне застосування власних можливостей та активне включення у динамічні процеси з творення нового продукту – усе це є визначальними критеріями становлення та професійно-особистісної реалізації для молоді в умовах сьогодення.

Сучасна молодь є активними та діяльними учасниками процесів соціально-культурних комунікацій, за яких творчість є одним із визначальних складників. Відповідно, найбільш притаманними рисами сучасної творчої особистості є здатність швидко сприймати та відповідним чином реагувати на динамічно змінювані впливи.

Діджиталізація передбачає активне використання цифрових технологій у повсякденній діяльності, що проявляється і у творчості як акті цілеспрямованої діяльності зі створення нового. Творчість особистості як наслідок процесів цифрової переробки інформації є результатом обробки значного обсягу інформаційних стимулів та передбачає зміни інструментарію творення нового.

Перспективними у подальшому є дослідження можливостей застосування новітніх засобів упровадження творчих елементів у освітній та професійний розвиток майбутніх фахівців та вироблення нової методології діджиталізаційного спрямування, зокрема і в освітньому процесі вищої школи.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Боно Э. Серьёзное творческое мышление / пер. с англ. Д.Я. Онацкая. Минск : Попурри, 2005. 416 с.
2. Бьюзен Т. Могущество творческого интеллекта. Минск : Попурри, 2004. 160 с.
3. Бондаренко А.Ф. Социальная психотерапия личности (психосемантический подход). Киев : КГПИИЯ, 1991. 189 с.
4. Жерновникова О.А. Діджиталізація в освіті. *Психолого-педагогічні проблеми вищої і середньої освіти в умовах сучасних викликів: теорія і практика* : матеріали III Міжнародної науково-практичної конференції (Харків, 10 квітня 2018 р.). Харків, 2018. С. 88–90.
5. Іванцова Н.Б. Генеза професійної спрямованості практичного психолога : навчально-методичний посібник. Київ : Видавничий Дім «Слово», 2013. 344 с.
6. Іванцова Н.Б. Творчі здібності студентів-психологів як вияв професійної спрямованості. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України*. Хмельницький, 2013. Вип. 3. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadrps_2013_3_30. 2 (дата звернення: 17.03.2019).
7. Пономарев Я.А. Психология творчества. Москва : Наука, 1976. 296 с.

8. Чуйко О.В. Особистісне становлення суб'єктів професійної діяльності у соціономічних професіях : монографія. Київ : АДЕФ Україна, 2013. 280 с.
9. Шандрюк С.К. Психологічні засади розвитку професійних творчих здібностей майбутніх практичних психологів : дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.07. Тернопільський нац. ун-т. Тернопіль, 2016. 458 с.
10. Швай Р. Творчість, креативність та інновація як важливі поняття сучасної педагогіки. *Вісник Львівського університету. Серія Педагогіка*. Львів, 2009. Вип. 25. Ч. 2. С. 74–81.

REFERENCES:

1. Bono, E. (2005). *Ser'joznoe tvorcheskoe myshlenie* [Serious Creative Thinking] / Trans. from English by D.Ya. Onatskaya. Minsk: Popurri [in Russian].
2. Buzen, T. (2004). *Mogushhestvo tvorcheskogo intellekta* [The Power of Creative Intelligence]. Minsk: Popurri [in Russian].
3. Bondarenko, A.F. (1991). *Social'naja psihoterapija lichnosti (psihosemanticheskij podhod)* [Social Psychotherapy of Personality (Psychosemantic Approach)]. Kiev: KGPIYa [in Russian].
4. Zhernovnikova, O.A. (2018). *Didzhitalizacziya v osviti* [Educational Digitalization]. *Psikhologo-pedagogichni problemi vishhoyi i serednoyi osviti v umovakh suchasnikh viklikiv: teoriya i praktika: materialy III Mizhnarodnoi naukovopraktichnoyi konferenciji* (Kharkiv, 10 kvitnya 2018 r.). Kharkiv [in Ukrainian].
5. Ivantsova, N.B. (2013). *Geneza profesiinoi spriamovanosti praktichnoho psykholoha* [Genesis of the Professional Orientation of a Practical Psychologist]. Kyiv: Slovo Publishing House [in Ukrainian].
6. Ivantsova, N.B. (2013). *Tvorchi zdibnosti studentiv-psykholohiv yak vyjav profesiinoi spriamovanosti* [Creative Abilities of Students Studying Psychology as a Manifestation of Professional Orientation]. *Visnyk Natsionalnoi akademii Derzhavnoi prykordonnoi sluzhby Ukrainy – Bulletin of the National Academy of the State Border Guard Service of Ukraine*. Khmelnytskyi, Vol. 3. Retrieved from: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadps_2013_3_30.2 (Last accessed: 17.03.2019). [in Ukrainian].
7. Ponomarev, Ya.A. (1976). *Psihologija tvorchestva* [Psychology of Creativity]. Moscow: Nauka [in Russian].
8. Chuiko, O.V. (2013). *Osobystisne stanovlennia subiektiv profesiinoi diialnosti u sotsionomichnykh profesiakh* [Personality Formation of the Subjects of Professional Activity in Socio-Economic Professions]. Kyiv: ADEF Ukraine [in Ukrainian].
9. Shandruk, S.K. (2016). *Psykholohichni zasady rozvytku profesiinykh tvorchykh zdibnostei maibutnikh praktychnykh psykholohiv* [Psychological Foundations of the Development of Professional Creative Abilities of Future Practical Psychologists]. Thesis for Dr. of Psychology. 19.00.07. Ternopil: Ternopil Nat. Univ. [in Ukrainian].
10. Shvai, R. (2009). *Tvorchist, kreatyvnist ta innovatsiia yak vazhlyvi poniattia suchasnoi pedahohiky* [Creativity and Innovation as Important Concepts of Modern Pedagogy]. *Visnyk Lvivskoho un-tu. Seriya Pedahohika – Bulletin of Lviv University. Series: Pedagogy*. 25(2), 74–81 [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції 04.03.2020.
The article was received 04 March 2020.



СЕКЦІЯ 3. СОЦІАЛЬНА ПСИХОЛОГІЯ; ПСИХОЛОГІЯ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ

УДК 159.923:316.6

DOI <https://doi.org/10.32999/ksu2312-3206/2020-2-20>

ПСИХОЛОГІЧНА БЕЗПЕКА ЯК ЧИННИК ЗАДОВОЛЕНOSTІ ЯКІСТЮ ЖИТТЯ В СТУДЕНТІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Блинова Олена Євгенівна,

доктор психологічних наук, професор,
завідувач кафедри загальної та соціальної психології

Херсонський державний університет

elena.blynova@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-3011-6082>

Казібекова Вікторія Федорівна,

кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри практичної психології

Херсонський державний університет

vitasok69@ukr.net

<https://orcid.org/0000-0001-8707-2514>

Метою дослідження є з'ясування впливу психологічної безпеки студентів у закладах вищої освіти на їхню задоволеність якістю життя. У статті представлено теоретичний аналіз наукових підходів до визначення категорій «психологічна безпека» та «задоволеність якістю життя», їх структури, механізмів функціонування, чинників.

На емпіричному етапі застосовано **методи**: анкету для з'ясування уявлень студентів про свою соціально-психологічну безпеку в університеті; методика «Соціально-психологічна безпека суб'єкта» (СПБС) (Т.В. Ексакусто); опитувальник «Оцінка рівня задоволеності якістю життя» (Н.Є. Водоп'янова).

Результати. За результатами емпіричного дослідження з'ясовано уявлення студентів про соціально-психологічну безпеку в освітньому середовищі університету; визначено загальний рівень психологічної безпеки студентів за параметрами «задоволеність/незадоволеність», «гармонійність/дисгармонійність», «захищеність/незахищеність». Доведено взаємозв'язок між соціально-психологічною безпекою та задоволеністю якістю життя студентів. Константовано, що психологічна безпека студентів в освітньому середовищі переважно зумовлюється відчуттям захищеності у сфері міжособистісних взаємин, гармонійністю стосунків, психологічною підтримкою, що забезпечує насиченість внутрішніх ресурсів особистості для досягнення її цілей.

Висновки. Установлено, що високий рівень соціально-психологічної безпеки суб'єктів позитивно впливає на рівень задоволеності якістю життя, що виявляється в ефективному виконанні поставлених навчальних завдань, досягненні життєвих цілей і плануванні нових цілей у майбутньому, у гарному або задовільному самопочутті, відчутті підтримки з боку близьких і друзів, відкритості, ширості й доброзичливості в спілкуванні з іншими, відсутності фізичного та психологічного дискомфорту, піднесеному настрою й адекватній оцінці реальності.

Ключові слова: соціально-психологічна безпека, освітнє середовище, заклади вищої освіти, студенти, суб'єктивне благополуччя.

PSYCHOLOGICAL SAFETY AS A FACTOR OF SATISFACTION WITH LIFE QUALITY OF HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS' STUDENTS

Blynova Olena Yevhenivna,

Doctor of Psychological Sciences, Professor,
Head of the Department of General and Social Psychology

Kherson State University

elena.blynova@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-3011-6082>

Kazibekova Viktoriia Fedorivna,
Candidate of Philosophical Sciences,
Assistant Professor at the Department of Practical Psychology
Kherson State University

vitasok69@ukr.net

<https://orcid.org/0000-0001-8707-2514>

The aim of the study is to find out the influence of students' psychological safety in higher education institutions on their satisfaction with life quality. The article presents a theoretical analysis of scientific approaches to the definition of the categories "psychological safety" and "satisfaction with life quality", their structures, functioning mechanisms, factors.

At the empirical stage, the following **methods** were applied: the questionnaire to find out students' ideas about their socio-psychological safety at the university; the method "Socio-psychological safety of the subject" (SPSS) (T.V. Eksakusto); the questionnaire "The assessment of the level of satisfaction with life quality" (N.E. Vodopyanova).

Results. Based on the results of the empirical study, the students' ideas about socio-psychological safety in the educational environment of the university were revealed; the general level of psychological safety of students has been determined by the parameters "satisfaction/dissatisfaction", "harmony/disharmony", "safety/unsafety". The interconnection between socio-psychological safety and satisfaction with students' life quality has been proved. It has been stated that the psychological safety of students in the educational environment is mainly caused by a sense of protection in the area of interpersonal relations, harmonious relationships, psychological support, that provides the fullness of internal resources of the individual for achieving their purposes.

Conclusions. It has been found out that a high level of subjects' socio-psychological safety positively affects the level of satisfaction with life quality, that is manifested in an effective fulfillment of assigned educational tasks, achievement of life purposes and planning new goals for the future, in a good or satisfactory state of health, feeling of support from the side of relatives and friends, open-mindedness, sincerity and benevolence in communication with others, absence of physical and psychological discomfort, cheerful mood and adequate assessment of reality.

Key words: *socio-psychological safety, educational environment, higher education institutions, students, subjective well-being.*

Вступ

Дослідження психологічної безпеки суб'єкта в сучасних умовах набуває особливої актуальності. Це зумовлено нестабільністю економічної, політичної, соціальної ситуації; наявністю стресогенних і психогенних впливів різного походження; збільшенням кількості надзвичайних ситуацій техногенного характеру; зростанням соціального неблагополуччя, поляризації суспільства; зниженням частоти й ефективності міжособистісних контактів тощо. Стрімкі та неоднозначні події, швидкі непередбачувані зміни в суспільстві, що відбуваються останнім часом, зумовлюють виникнення багатьох психологічних проблем і позначаються насамперед на психічному здоров'ї, психічному стані й задоволеності життям населення.

Психологічна безпека як стан збереження психіки передбачає підтримку певного балансу між негативними впливами на людину її навколишнього середовища та її стійкістю, здатністю долати такі впливи власними ресурсами або за допомогою захисних факторів оточення. Психологічна безпека особистості й середовища невіддільні одне від одного, є моделлю сталого розвитку та нормального функціонування людини у взаємодії із середовищем.

Певним критерієм нормального функціонування людини в соціумі є рівень її задоволеності якістю життя, що в працях різних науковців позначається як суб'єктивне благополуччя, емоційний комфорт, щастя. Актуальність дослідження полягає у вивченні умов, за яких освітнє середовище буде психологічно найбільш безпечним, у якому особистість затребувана й вільно функціонує, а її учасники відчують захищеність і задоволення основних потреб.

Метою статті є з'ясування впливу психологічної безпеки студентів у закладах вищої освіти на їхню задоволеність якістю життя.

1. Теоретичне обґрунтування проблеми

Під психологічною безпекою розуміють позитивне самовідчуття людини, її емоційне, інтелектуальне, особистісне й соціальне благополуччя в конкретних соціально-психологічних умовах, а також відсутність ситуацій заподіяння психологічної шкоди особистості й утиску її прав. Проблема психологічної безпеки сьогодні досліджується в контексті таких сфер життєдіяльності: інформаційно-психологічна безпека (Грачев, 2003); філософські виміри психологічної безпеки (Blynova, Holovkova & Sheviakov, 2018); соціальна та соціально-психологічна



безпека (Ексакусто, 2009); психологічна безпека освітнього середовища (Баева, 2002; Варданян, 2014; Бубнова & Рерке, 2016; Елисеєва, 2011 та ін.), безпека суб'єктів праці в професійній діяльності (Воляннюк & Ложкін, 2013; Лазорко, 2017 та ін.); особливості психологічної безпеки у спорті (Влупова, Kruglov, Semenov, Los & Popovych, 2019).

Сучасне студентство включає в себе представників різних груп, яким необхідно взаємодіяти в єдиному освітньому просторі. На думку Ю.В. Варданян, у цих умовах загострюється психологічна проблема адекватності сприйняття й розуміння студентом себе та навколишніх, від вирішення якої залежить психологічне благополуччя в проекції теперішнього часу та якість засвоєння професійних функцій з урахуванням перспективних завдань освіти (Варданян, 2014: 12).

М.В. Міхеєва зазначає, що психологічну безпеку можна розуміти як стан динамічного балансу внутрішнього потенціалу суб'єкта й зовнішніх умов, зумовленого гармонійними відносинами, що приносять задоволення та характеризуються захищеністю (відсутністю деформацій, порушень і труднощів, а також толерантністю в стосунках), дають змогу реалізувати духовно-психічний потенціал суб'єкта в процесі життєдіяльності в певному середовищі та певному життєвому просторі, зберегти його цілісність (Міхеєва, 2016).

І.С. Бубнова вважає, що вирішення цієї проблеми варто шукати в рівні сформованості особистісних якостей, дія яких може призвести до дестабілізації психологічної безпеки особистості або групи та поступового порушення психологічного комфорту освітнього середовища закладу вищої освіти загалом. Організацію роботи з підтримки оптимального рівня психологічного комфортного та безпечного освітнього середовища необхідно поєднувати з усуненням ризику посилення вразливості особистості з боку зовнішнього деструктивного впливу на студента, забезпечуючи при цьому «своєчасність розпізнання й подолання реальних та уявних психологічних загроз» (Бубнова & Рерке, 2016: 150).

На думку Т.В. Ексакусто, психологічна безпека розглядається як взаємозв'язок трьох компонентів життєдіяльності суб'єкта. Її можна представити у вигляді цілісної, збалансованої динамічної структури, де вершинами трикутника є ставлення (до себе, соціуму, інших), задоволеність життям і соціальна активність, рівноцінно вписані в систему психологічної безпеки суб'єкта, що створює простір

позитивних відносин, соціальної толерантності, захищеності від загроз (насилля, маніпуляцій, образ тощо), задоволеності (потреби в безпеці й основних потреб і цінностей), простір активної та адекватної взаємодії із соціумом. Важливо підкреслити, що в цій структурі центральною вершиною трикутника є саме ставлення, що визначають баланс активності суб'єкта та його задоволеність життям. У свою чергу, активність і задоволеність життям зумовлюють систему ставлення людини до життєвого простору (включаючи ставлення до себе, до соціуму й інших), що є визначальними у формуванні психологічної безпеки суб'єкта (Ексакусто, 2009: 332).

Ієрархічність соціально-психологічної безпеки пояснюється її безпосереднім зв'язком із емоційно-мотиваційним, когнітивним і конативним компонентами. Емоційно-мотиваційний компонент відображає задоволеність міжособистісними взаєминами, яка розуміється як показник позитивно оцінюваного взаємозв'язку, що дає змогу реалізувати потреби та інтереси суб'єктів взаємин. Його критерієм стає висока задоволеність-незадоволеність і вплив на формування соціально-психологічної безпеки особистості. Когнітивний компонент передбачає гармонійний характер відносин, що розглядається як згода, договір, мирна подія або узгодженість думок, суджень як самого суб'єкта щодо своїх відносин із іншими, так і тих, із ким він вступає в контакт. Критерієм є висока гармонійність-дисгармонійність відносин. Під конативним компонентом розуміється захищеність, що, з одного боку, розуміють, як відсутність порушень і труднощів у відносинах, з іншого боку, як стійкість людини до непередбачуваних впливів (образ, погроз, примусу, ігнорування, маніпулювання тощо) (Ексакусто, 2009).

На основі теоретичних і практичних досліджень Л.Д. Заграй представлено рівневу організацію безпеки особистості. Перший рівень – оцінювання й первинний аналіз навколишньої дійсності щодо критерію «небезпечно – безпечно» – відбувається на основі інформаційної обробки психічними процесами (відчуття, почуття, сприймання, мислення, уявлення). На другому рівні – вторинне оцінювання й аналіз навколишньої дійсності, прогнозування безпечного майбутнього переломлюється через особистісні характеристики людини (спрямованості особистості, індивідуальні особливості характеру, світогляд). На третьому рівні відбувається прийняття рішення й реалізація поведінкової моделі на основі соціальних, професійних, психологічних

компетенцій у галузі безпеки (Заграй, 2015: 42).

Отже, психологічна безпека особистості визначена особливостями індивідуального осмислення дійсності в усій сукупності її соціальних процесів, подій, відносин. Зміна дійсності призводить до зміни свідомості, до породження нових цілей життєдіяльності. Це дає змогу говорити про психологічну безпеку як про результат безперервної роботи когнітивного та оцінювального процесів. Г.В. Грачов вважає, що дії мотиваційно-потребових механізмів і раніше сформованих відносин опосередковують процес сприйняття суб'єкта, що спонукає його до формування власної психологічної безпеки (Грачев, 2003: 245).

У межах когнітивної концепції базових переконань особистості Р. Янов-Бульман запропонувала модель психологічної безпеки, у якій почуття безпеки засноване на трьох категоріях базових переконань, що становлять ядро нашого суб'єктивного світу: віра в те, що у світі більше добра, ніж зла (ставлення до навколишнього світу загалом і ставлення до людей), переконання, що світ наповнений смыслом, і переконання в цінності власного «Я» (Janoff-Bulman & Werther, 2008).

Зарубіжні автори, зокрема L. Camfield, пов'язують психологічну безпеку зі станом суб'єктивного благополуччя особистості та якості її життя (Camfield & Skevington, 2008), S.L. Brown із колегами вказують на значущість надання соціальної підтримки (Brown, Nesse, Vinokur & Smith, 2003), W.J. Chopik безпосередньо проводить асоціації між соціальною підтримкою, здоров'ям і благополуччям упродовж усього життя (Chopik, 2017).

Психологічна безпека реалізується через певні форми соціальних взаємодій, тому соціальне середовище, у яке потрапляє суб'єкт, має сприяти виробленню адаптивних форм поведінки, забезпечувати можливість й моделі безпечної поведінки людини в соціумі. Одним із таких середовищ, що спонукає для вивчення психологічної безпеки в процесі дорослішання людини, є освітній заклад, у якому здійснюється процес розвитку особистості та соціалізація студента. Із цього погляду вважаємо важливим розгляд особливостей соціальної взаємодії в студентському середовищі й загалом в освітньому середовищі університету.

Під час дослідження соціально-психологічної безпеки студента необхідно розглядати питання, пов'язані із системою вищої професійної освіти, яка стосовно студента виступає як середовище, що сприяє й розвитку його особистості, і стабілізації його

соціального функціонування. Тобто вища професійна освіта спрямована на розвиток особистісного потенціалу студента, стосується ціннісного рівня його особистості, сприяє задоволенню його життєвих потреб і в тому числі важливої потреби в соціально-психологічній безпеці.

Отже, психологічна безпека особистості виявляється в її здатності зберігати стійкість (стабільність) у середовищі з певними параметрами, з психотравмувальними впливами, в опорі деструктивним внутрішнім і зовнішнім впливам, у здатності виявляти емоційну експресивність, інтелектуальну, поведінкову варіативність, що визначає оптимальну позицію суб'єкта в цих умовах середовища.

У різних наукових працях психологічна безпека особистості в соціумі, комфортне середовище перебування, наявність позитивних соціальних контактів розглядається як значущий чинник задоволеності якістю життя людини, що, у свою чергу, забезпечує можливість вільного самовираження, досягнення цілей, добре самопочуття. У психології задоволеність життям часто вважається частиною більш широкого поняття суб'єктивного благополуччя, що, у свою чергу, розуміється як широка категорія феноменів, які полягають в емоційній реакції людей, їхній задоволеності окремими сферами життя, а також їхніх суджень щодо якості життя загалом (Алимбаева & Мартаева, 2016; Аринушкина, 2016; Cicognani, Pirini, Keyes, Joshanloo, Rostami & Nosratabadi, 2008).

На думку О.С. Віговської, до чинників, що позитивно впливають на задоволеність життям людей, належить наявність значущих соціальних контактів; оцінка соціального становища як задовільного; оцінка власного здоров'я як благополучного; відчуття потреби значущим людям; оцінка матеріального становища як задовільного; можливість виявляти творчість; задоволеність процесом професійної діяльності; бачення власних перспектив; наявність вільного часу для дозвільної діяльності; автономія як здатність діяти відповідно до своїх переконань; особистісне зростання як можливість прогресувати в усіх сферах життя (Віговська, 2013: 164).

Отже, психологічно безпечне освітнє середовище в закладах вищої освіти має бути основою для формування високого рівня задоволеності якістю життя в студентів.

2. Методологія та методи

Методологічну основу дослідження становлять фундаментальні положення й принципи суб'єктного (К.О. Абульханова-Славська, А.В. Брушлинський, С.Л. Рубінштейн)



і психосоціального (Е.Л. Носенко, Т.М. Титаренко) підходів; психологічні теорії й положення про психологічну безпеку та задоволеність життям (М. Аргайл, І.О. Баєва, Ю.В. Варданян, Н.Ю. Волянук, Г.В. Грачев, Т.В. Ексакусто, Г.В. Ложкін, Л.В. Куліков, О.В. Лазорко, Р.М. Шаміонов). На емпіричному етапі дослідження нами застосовано анкету для з'ясування уявлень студентів про свою соціально-психологічну безпеку в університеті; методику «Соціально-психологічна безпека суб'єкта» (СПБС) (Т.В. Ексакусто) для вивчення потенціалу соціально-психологічної безпеки суб'єкта міжособистісних відносин і з'ясування його особливостей; опитувальник «Оцінка рівня задоволеності якістю життя» (Н.Є. Водоп'янова) для дослідження рівня задоволеності життям студентів. Опитувальник створено в Інституті медицини стресу (США, 1983 р.) для допомоги пацієнтам збалансувати стресовий вплив і силу вибору своєї лінії поведінки, що сприяє його подоланню; метою є оцінювання ступеня задоволеності якістю індивідуального життя й виявлення сфер життєдіяльності, які викликають найбільший дискомфорт або незадоволеність (робота, особисті досягнення, здоров'я, спілкування з близькими людьми, підтримка (внутрішня та зовнішня – соціальна), оптимістичність, напруженість (фізичний і психологічний дискомфорт), самоконтроль, негативні емоції (настрій)).

3. Результати та дискусії

На першому етапі емпіричного дослідження, метою якого було з'ясування уявлень студентів про свою соціально-психологічну безпеку в університеті, узяли участь 62 студенти. Дослідження проведено методом опитування у формі анкетування.

Усі уявлення студентів про свою соціально-психологічну безпеку в університеті розподілено на три групи: 1) «негативні уявлення» – констатація того, що не має робитися й чого не має відбуватися, щоб студент міг перебувати в стані соціально-психологічної безпеки; 2) «позитивні уявлення» – уявлення про те, що має робитися та що має відбуватися, щоб студент міг перебувати в стані соціально-психологічної безпеки; 3) «уявлення-обов'язки» –

відповіді, які стосувалися того, що має відбуватися та що треба робити, щоб студент міг перебувати в стані соціально-психологічної безпеки.

Групу «негативні уявлення» характеризують відповіді студентів про негативний стресовий вплив, про обмеження прав студентів, про зазіхання на свободу, про психологічний тиск, про директивність спілкування, про неприйняття опіки. Переважно ці відповіді можна пояснити віковими особливостями студентів і їхнім сприйняттям університетського середовища й правил поведінки в ньому.

Група «позитивні уявлення» містить відповіді студентів про можливість самореалізації, про вміння контролювати власні почуття й поведінку, про здатність «вийти зі складної життєвої ситуації», про здатність контролювати власні емоції, вибудовувати стратегії найбільш виграшної поведінки. Певною мірою ці відповіді можна пояснити сучасною ситуацією, що характеризує освітнє середовище, численними реформами в ньому та зміною вимог до студентів в освітньому просторі.

У групі «уявлення-обов'язки» переважають відповіді студентів про необхідність наявності свободи слова, почуття захищеності, слушного неупередженого ставлення до студентів з боку викладачів, відсутності страху, переживання щиросердечного спокою та гармонії в спілкуванні з навколишнім середовищем. При цьому підкреслюється значущість для студента поважного ставлення до його особистості, до його принципів і думок з боку оточуючих, а також говориться про потребу «бути затребуваним».

У другому етапі емпіричного дослідження взяли участь студенти 2–3 курсів денної форми навчання ХДУ в кількості 167 осіб. Опитувальник «Соціально-психологічна безпека суб'єкта» (Т.В. Ексакусто) дав можливість дослідити ступінь задоволеності міжособистісними відносинами, ступінь гармонійності характеру взаємодії та взаємин і ступінь захищеності (відсутність порушень і труднощів) у стосунках. Результати представлено в таблиці 1.

Аналізуючи результати за шкалою гармонійного характеру взаємодій і взаємин

Таблиця 1

Розподіл оцінок за шкалами опитувальника «Соціально-психологічна безпека суб'єкта» (у %)

Шкали \ Показники	Низькі значення (%)	Середні значення (%)	Високі значення (%)
Гармонійність	11,5%	62,9%	25,7%
Задоволеність	13,8%	73,6%	12,6%
Захищеність	4,8%	64,7%	30,5%

(співвідноситься з когнітивним компонентом соціально-психологічної безпеки), відзначимо, що низькі результати має 11,5% опитаних студентів, 62,9% студентів отримали середні показники та майже чверть вибірки, а саме 25,7% студентів, отримала високі показники за цією шкалою. Такий розподіл оцінок свідчить про те, що в студентських групах, які взяли участь у дослідженні, переважають оптимальні взаємини, члени групи позитивно ставляться один до одного, панує атмосфера доброзичливості, прийняття, підтримки та відповідальності. Зазвичай згуртованість у таких студентських групах знаходиться на досить високому рівні, а це, у свою чергу, сприяє успішній реалізації своїх можливостей та інтересів, сприйняттю важливої інформації й успішній співпраці членів цього колективу.

За шкалою задоволеності міжособистісними відносинами (відповідає в структурі соціально-психологічної безпеки емоційно-мотиваційному компоненту) з'ясовано, що 13,8% студентської вибірки отримали низькі значення, що свідчить про те, що саме для цих студентів атмосфера в колективі та взаємини зі своїми одногрупниками не сприяють повноцінній реалізації своїх можливостей, умінь, знань та інтересів. Вони зазвичай відмовляються від співпраці з групою, оскільки намагаються зберігати незалежність та індивідуальність, таким студентам складно встановлювати контакти з іншими людьми, зокрема з одногрупниками, взаємодія з групою для них має лише формальний характер. Більшість опитаних (73,6%) показала середній рівень оцінок за цією шкалою, високий рівень показують трохи більше за десятину студентів (12,6%). Високі показники за цією шкалою свідчать, що досліджувані задоволені атмосферою в колективі, вони готові активно брати участь у спільній роботі зі своїми одногрупниками та продуктивно працювати в цьому середовищі, виявляють зацікавленість у спілкуванні з іншими.

За шкалою захищеності в стосунках (співвідноситься з конативним (поведінковим) компонентом структури соціаль-

но-психологічної безпеки) дані розподілено так: досить незначна частина студентів, які брали участь у дослідженні (4,8%), відчувають небезпеку в спілкуванні з членами свого колективу, у їхніх взаєминах наявні погрози, образи, труднощі, маніпуляції, ігнорування, деформації відносин, що виявляється через деструктивну, конфліктну, агресивну поведінку. Більшість (а саме: середній рівень – 64,7%; високий рівень – 30,5%) відчуває себе в безпеці в студентській групі, толерантно ставиться один до одного, розуміє і приймає думки, погляди та цінності інших людей.

Отже, виходячи з результатів дослідження за цією методикою, ми можемо зробити висновок, що рівень соціально-психологічної безпеки студентів знаходиться на досить високому рівні, оскільки більшість студентів отримала середні та високі значення за всіма трьома представленими шкалами, які, у свою чергу, діагностують компоненти структури соціально-психологічної безпеки суб'єкта. Водночас варто звернути особливу увагу на тих студентів, значення тестових шкал яких потрапили до низької зони, вони дійсно потребують з'ясування причин психологічної небезпеки та дисгармонійності, психологічного супроводу їхнього особистісного розвитку.

Для дослідження впливу соціально-психологічної безпеки студентів на їхню задоволеність якістю життя ми застосували коефіцієнт кореляції r -Пірсона.

Результати представлено в таблиці 2.

Результати кореляційного аналізу показали статистично значущий взаємозв'язок критерію гармонійності відносин (за СПБС) і показника «спілкування з близькими людьми» (за методикою Н.Є. Водоп'янової) ($r = 0,325$; $p < 0,01$). Тобто гармонія, яка виявляється через узгодженість думок, суджень, позитивно впливає на сферу спілкування з близькими та друзями. Якщо людина повністю задовольняє потребу в спілкуванні, отримує задоволення від самого спілкування та контактів з іншими, то це позитивно впливає на високий рівень задоволеності якістю життя.

Таблиця 2

Результати кореляційного аналізу взаємозв'язків шкал опитувальника СПБС з показниками якості життя

Показники якості життя	Гармонійність	Задоволеність	Захищеність
Спілкування з близькими	0,325	–	0,421
Оптимістичність	0,317	–	–
Особисті досягнення	–	0,407	–
Робота (навчання)	–	0,294	–
Підтримка	–	–	0,448

Примітка: усі показники мають статистичну значущість на рівні $p < 0,01$.



Отриманий позитивний статистично значущий зв'язок між критерієм «гармонійність відносин» (за СПБС) і «оптимістичністю» ($r = 0,317$; $p < 0,01$) свідчить про те, що гармонія у відносинах сприяє проявам життєрадісності, емоційної піднесеності, позитивних емоцій, більшій енергійності, активності, ініціативності, що, у свою чергу, підвищує рівень задоволеності якістю життя людини.

Також виявлено взаємозалежність між шкалами «задоволеність міжособистісними відносинами» й показником якості життя «особисті досягнення» ($r = 0,407$; $p < 0,01$), тобто для студентів оцінювання особистих досягнень у житті відбувається переважно через позитивні міжособистісні стосунки: коли ця сфера задовольняє людину, вона здатна досягати успіху у справах, ставити високі цілі на майбутнє; такі студенти є цілеспрямованими, активними, упевненими в собі, вони здатні долати труднощі на шляху до досягнення мети.

Дуже логічно співвідноситься із цим статистично значущий зв'язок між шкалою «задоволеність» і показником якості життя «робота (навчання)» ($r = 0,294$; $p < 0,01$), оскільки провідною діяльністю для цього вікового періоду є навчально-професійна, то досягати успіху, розвивати власні можливості, здібності й інтереси студенти планують у тій професійній сфері, у якій вони здобувають спеціальність.

Цікавим є отриманий нами факт, що власне шкала «захищеність» взаємопов'язана переважно з такими критеріями якості життя, як «спілкування з близькими людьми» ($r = 0,421$; $p < 0,01$) і «підтримка» ($r = 0,448$; $p < 0,01$). Оскільки захищеність характеризується відсутністю порушень і труднощів у відносинах, доброзичливістю й толерантністю, можна констатувати, що, чим більше людина відчуває прийняття іншими власної позиції, власних думок, поглядів, цінностей, тим меншою мірою вона виявлятиме деструктивну, конфліктну або агресивну поведінку щодо інших людей. Підтримка передбачає прийняття людини, прийняття її думок, інтересів і цінностей, незважаючи на її недоліки або переваги.

Отже, психологічна безпека студентів в освітньому середовищі передусім детермінується відчуттям захищеності у сфері міжособистісних відносин, гармонійністю стосунків, психологічною підтримкою, що забезпечує насиченість внутрішніх ресурсів особистості для досягнення її цілей.

Висновки

Результати теоретичного аналізу наукової літератури та проведеного емпіричного дослідження дали нам змогу дійти таких висновків.

З'ясовано, що структура соціально-психологічної безпеки містить три компоненти: емоційно-мотиваційний компонент – задоволеність міжособистісними стосунками, що дає змогу реалізувати потреби та інтереси суб'єктів відносин; когнітивний компонент відображає гармонійний характер відносин, що розглядається як узгодженість думок, суджень суб'єкта й партнерів у спілкуванні; конативний (поведінковий) компонент – захищеність, що, з одного боку, розуміють як відсутність порушень і труднощів у відносинах, з іншого боку, передбачає стійкість людини до непередбачуваних впливів.

Визначено, що під задоволеністю якістю життя розуміють задоволеність окремими сферами життєдіяльності й судження щодо якості життя загалом. Задоволеність життям залежить від багатьох позитивних чинників, таких як стан загального самопочуття суб'єкта, комфортне середовище перебування, наявність соціальних контактів, можливість вільного самовираження; і негативних чинників – депресивні стани, апатія, незадовільне самопочуття тощо.

Констатовано, що високий рівень соціально-психологічної безпеки суб'єктів позитивно впливає на рівень задоволеності якості життям, що виявляється в ефективному виконанні поставлених навчальних завдань, досягненні життєвих цілей і плануванні нових цілей у майбутньому, у гарному або задовільному самопочутті, відчутті підтримки з боку близьких і друзів, відкритості, щирості й доброзичливості у спілкуванні з іншими, відсутності фізичного та психологічного дискомфорту, піднесеному настрої й адекватній оцінці реальності.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Алимбаева Р.Т., Мартаева А.У. Субъективное благополучие и удовлетворенность жизнью. *Инновационная наука : международный научный журнал*. 2016. № 11-3. С. 142–143.
2. Аринушкина Н.С. Факторы удовлетворенности жизнью у представителей разных типов профессий. *Пензенский психологический вестник*. 2016. С. 75–93.
3. Баева И.А. Психологическая безопасность в образовании. Санкт-Петербург : Союз, 2002. 271 с.
4. Бубнова И.С., Рерке В.И. Психологическая безопасность образовательной среды школы: изучение и прогноз. *Казанский педагогический журнал*. 2016. № 3. С. 150–155.

5. Варданыан Ю.В. Исследование связи между психологической безопасностью, стрессоустойчивостью и конфликтоустойчивостью студента-первокурсника. *Исследование и решение современных проблем творчества и психологической безопасности*. 2014. № 4. С. 10–16.
6. Віговська О. Якість життя особистості. *Теоретико-емпіричні доробки сучасної психології*. 2013. № 2. С. 161–165.
7. Волянюк Н.Ю., Ложкін Г.В. Безпека і надійність суб'єкта праці. *Психологія праці*. Хмельницький : ХНУ, 2013. С. 87–116.
8. Грачев Г.В. Личность и общество: информационно-психологическая безопасность и психологическая защита. Москва : ПЕРСЭ, 2003. 304 с.
9. Елисеєва О.А. Суб'єктивне благополучие подростков и психологическая безопасность образовательной среды. *Психолого-педагогические исследования*. 2011. № 3. С. 368–375. URL: <http://psyedu.ru/journal/2011/3/2499.phtml> (дата звернення: 20.02.2020).
10. Заграй Л.Д. Опанування як необхідна умова створення психологічної безпеки особистості. *Психологічна безпека особистості в умовах соціально-політичної нестабільності* : матеріали II круглого столу. Київ, 2015. С. 35–48.
11. Лазорко О.В. Психологія безпеки особистості як суб'єкта професіоналізації : автореф. дис. ... докт. психол. наук : 19.00.01 / Харків. нац. ун-т ім. В.Н. Каразіна. Харків, 2017. 36 с.
12. Михеева М.В. Приоритеты безопасности студентов с разным типом эмоционального статуса. *Достижения вузовской науки*. 2016. № 25-1. С. 141–146.
13. Шамионов Р.М. Психология субъективного благополучия личности. Саратов : Изд. Сарат. ун-та, 2004. 180 с.
14. Эксакусто Т.В. Психологическая безопасность: принципы исследования, дефиниции, модель. *Вестник ПГЛУ*. 2009. № 3. С. 330–333.
15. Blynova O.Y., Holovkova L.S., Sheviakov O.V. Philosophical and sociocultural dimensions of personality psychological security. *Anthropological Measurements of Philosophical Research*. 2018. № 14. P. 73–83.
16. Psychological safety of the learning environment in sports school as a factor of achievement motivation development in young athletes / O. Blynova, K. Kruglov, O. Semenov, O. Los, I. Popovych. *Journal of Physical Education and Sport (JPES)*. 2020. Vol. 20 (1). Art 2. P. 14–23.
17. Providing social support may be more beneficial than receiving it: Results from a prospective study of mortality / S.L. Brown, R.M. Nesse, A. Vinokur, D.M. Smith. *Psychological Science*. 2003. Vol. 14. P. 320–327.
18. Camfield L., Skevington S.M. On Subjective Well-being and Quality of Life. *Journal of Health Psychology*. 2008. Vol. 13. Issue 6. P. 764–775.
19. Chopik W.J. Associations among relational values, support, health, and well-being across the adult lifespan. *Personal Relationships*. 2017. Vol. 24. Issue 2. P. 408–422.
20. Social participation, sense of community and social well-being: A study on American, Italian and Iranian University students / E. Cicognani, C. Pirini, C. Keyes, M. Joshanloo, R. Rostami, M. Nosratabadi. *Social Indicators Research*. 2008. Vol. 89. Issue 1. P. 97–112.
21. Janoff-Bulman R. & Werther A. The social psychology of respect: Implications for delegitimization and reconciliation. *The Social Psychology of Intergroup Reconciliation*. NY : Oxford University Press, 2008. P. 145–170.

REFERENCES:

1. Alimbaeva, R. T., Martaeva, A. U. (2016) Subektivnoe blagopoluchie i udovletvorennost zhiznyu [Subjective well-being and life satisfaction]. *Mezhdunarodnyj nauchnyj zhurnal «Innovacionnaya nauka» – International Scientific Journal «Innovation Science», 11-3*. 142–143 [in Russian].
2. Arinushkina, N. S. (2016) Faktory udovletvorennosti zhiznyu u predstavitelej raznyh tipov professij [Factors of life satisfaction in representatives of different types of professions]. *Penzenskij psihologicheskij vestnik – Penza psychological messenger*; 75–93 [in Russian].
3. Baeva, I. A. (2002) Psihologicheskaya bezopasnost v obrazovanii [Psychological safety in education]. SPb. : Soyuz [in Russian].
4. Bubnova, I. S., Rerke, V. I. (2016) Psihologicheskaya bezopasnost obrazovatelnoj sredy shkoly: izuchenie i prognoz [Psychological safety of the educational environment of the school: study and forecast.]. *Kazanskij pedagogicheskij zhurnal – Kazan pedagogical Journal*, 3. 150–155 [in Russian].
5. Vardanyan, Yu. V. (2014) Issledovanie svyazi mezhdru psihologicheskoy bezopasnostyu, stressoustojchivostyu i konfliktoustojchivostyu studenta-pervokursnika [Study of the relationship between psychological safety, stress resistance and conflict tolerance of a freshman]. *Issledovanie i reshenie sovremennyh problem tvorchestva i psihologicheskoy bezopasnosti – Research and solution of modern problems of creativity and psychological safety*, 4. 10–16 [in Russian].
6. Vihovska, O. (2013) Yakist zhyttia osobystosti [Quality of life of the individua]. *Teoretyko-empirychni dorobky suchasnoi psykholohii – Theoretical and empirical achievements of modern psychology*, 2. 161–165 [in Ukrainian].
7. Volianiuk, N. Yu. & Lozhkin, H. V. Bezpeka i nadiinist subiekta pratsi [Safety and reliability of the subject of work]. *Psykhohohiia pratsi – Psychology of work*. Khmelnytskyi : KhNU [in Ukrainian].
8. Grachev, G. V. (2003) Lichnost i obshestvo: informacionno-psihologicheskaya bezopasnost i psihologicheskaya zashita [Personality and society: information and psychological security and psychological protection]. M. : PERSE [in Russian].



9. Eliseeva, O. A. Subektivnoe blagopoluchie podrostkov i psihologicheskaya bezopasnost obrazovatelnoj sredy [Elektronnyj resurs] [The subjective well-being of adolescents and the psychological safety of the educational environment [Electronic resource]. *Psichologo-pedagogicheskie issledovaniya – Psychological and pedagogical research*, 3. 368–375 [in Russian]. <http://psyedu.ru/journal/2011/3/2499.phtml>.
10. Zahrai, L. D. (2015) Opanuvannia yak neobkhdna umova stvorennia psykholohichnoi bezpeky osobystosti [Mastery as a necessary condition for creating psychological safety of the individual] *Psykhologichna bezpeka osobystosti v umovakh sotsialno-politychnoi nestabilnosti. Materialy II kruhloho stolu – Psychological safety of the individual in conditions of socio-political instability. Materials of the second round table*, 35–48 [in Ukrainian].
11. Lazorko, O. V. (2017) Psykholohiia bezpeky osobystosti yak subiekta profesionalizatsii [Psychology of personal safety as a subject of professionalization]: avtoref. dys. dokt. psykol. nauk : 19.00.01 / Kharkiv. nats. un-t im. V. N. Karazina. Kharkiv [in Ukrainian].
12. Miheeva, M. V. Prioritety bezopasnosti studentov s raznym tipom emocionalnogo statusa [Safety Priorities for Students with Different Type of Emotional Status]. *Dostizheniya vuzovskoy nauki – Achievements of university science*, 25-1. 141–146 [in Russian].
13. Shamionov, R. M. (2004) Psihologiya subektivnogo blagopoluchiya lichnosti [Psychology of subjective well-being of personality]. Saratov : Izd. Sarat. univ-ta [in Russian].
14. Eksakusto, T. V. (2009) Psihologicheskaya bezopasnost: principy issledovaniya, definicii, model. Vestnik PGLU [in Russian].
15. Blynova, O. Y., Holovkova, L. S. & Sheviakov, O. V. (2018) Philosophical and sociocultural dimensions of personality psychological security. *Anthropological Measurements of Philosophical Research*, 14. 73–83.
16. Blynova, O., Kruglov, K., Semenov, O., Los, O. & Popovych, I. (2020) Psychological safety of the learning environment in sports school as a factor of achievement motivation development in young athletes. *Journal of Physical Education and Sport (JPES)*, 20(1), Art 2, 14–23.
17. Brown S. L., Nesse R. M., Vinokur A. & Smith D. M. (2003) Providing social support may be more beneficial than receiving it: Results from a prospective study of mortality. *Psychological Science*, 14. 320–327.
18. Camfield L. & Skevington S. M. (2008) On Subjective Well-being and Quality of Life. *Journal of Health Psychology*, 13(6). 764–775.
19. Chopik W. J. (2017) Associations among relational values, support, health, and well-being across the adult lifespan. *Personal Relationships*, 24(2). 408–422.
20. Cicognani E., Pirini C., Keyes C., Joshanloo M., Rostami R. & Nosratabadi M. (2008) Social participation, sense of community and social well-being: A study on American, Italian and Iranian University students. *Social Indicators Research*, 89(1). 97–112.
21. Janoff-Bulman R. & Werther A. (2008) The social psychology of respect: Implications for delegitimization and reconciliation. *The Social Psychology of Intergroup Reconciliation*. NY: Oxford University Press, 145–170.

Стаття надійшла до редакції 25.02.2020.
The article was received 25 February 2020.

УДК 159.942
DOI <https://doi.org/10.32999/ksu2312-3206/2020-2-21>

ПСИХОЛОГІЧНА МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ В МЕНЕДЖЕРІВ ІТ-КОМПАНІЙ

Федорук Олександра Володимирівна,
аспірантка кафедри соціальної психології та психології розвитку
ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника»

lesya.fedoruk@gmail.com
<https://orsid.org/0000-0001-9553-7553>

Мета. Метою статті є створення психологічної моделі розвитку емоційного інтелекту в менеджерів ІТ-індустрії, окреслення (опис) і аналіз компонентів цієї психологічної моделі та їх взаємодії з індикаторами емоційного інтелекту в межах постмодерністської інтерпретації процесів.

Методи. Із метою дослідження ми використовували такі методи: аналіз і синтез психологічної літератури із проблем дослідження; порівняння, систематизацію, узагальнення, інтерпретацію наявних теоретичних підходів і емпіричних результатів.

Результати. У статті окреслено основні компоненти емоційного інтелекту, виходячи зі специфіки діяльності менеджерів ІТ-компаній (самоусвідомлення, самоконтроль, адаптивна індикація, самотивація, самоефективність) та їхні істотні, змістовні властивості. Проаналізовано принципи психологічного моделювання та накреслено сценарії рефлексивної кристалізації емоційної компетентності управлінців-професіоналів.

Розглянуто концептуально-психологічне моделювання у сфері професійної діяльності та сценарну концепцію психологічного моделювання для більш ефективного розкриття базового механізму формування емоційного інтелекту в інтелектуально розвинених особистостях. Виділено такі сценарні лінії менеджерів ІТ-компаній: власне «Сценарій», «Контрсценарій», «Антисценарій», «Сценарій-компроміс», які дали можливість змоделювати психологічний механізм формування емоційного інтелекту особистостей, які прийшли на управлінську позицію, маючи певний «сценарій життя».

Визначено, що застосування індикацій дослідження через сценарну модель передбачає не звуження поля до суто професійної специфіки менеджерів ІТ-індустрії, а вихід на евристичний рівень, який передбачає дослідження моделі формування емоційної компетентності в контексті розвитку і становлення емоційного інтелекту особистості.

Висновки. У створеній психологічній моделі представлено проєкцію окреслених нами індикаторів емоційного інтелекту менеджерів на сценарну поведінкову модель та визначено зв'язки між сценаріями й індикаціями емоційного інтелекту й емоційної компетентності, які потрібні для аналізу впливів і взаємовпливів компонентів психологічної моделі на інформантів. У результаті чого з'ясували, що критеріями евристично-концептуального моделювання формування емоційної компетентності в менеджерів ІТ-компаній є визначені нами індикації (компоненти), взяті в безпосередній динаміці рефлексивного переходу (від ситуації традиційного світу до ситуації постмодерного світоглядного та методологічного релятивізму).

Ключові слова: емоційний інтелект, емоційна компетентність, самоусвідомлення, самоконтроль, адаптивна індикація, самомотивація, самоефективність, психологічне моделювання.

PSYCHOLOGICAL MODEL OF EMOTIONAL INTELLECTUAL FORMATION IN IT-COMPANY MANAGERS

Fedoruk Oleksandra Volodymyrivna,

Postgraduate Student at the Department of Social Psychology and Developmental Psychology
Vasyl Stefanyk Precarpathian National University

lesya.fedoruk@gmail.com

<https://orsid.org/0000-0001-9553-7553>

Purpose. The purpose of the article is to create a psychological model of emotional intelligence development in IT-industry managers, to outline (describe) and to analyze the components of this psychological model and their interaction with emotional intelligence indications within the postmodern interpretation of processes.

Methods. For the purpose of the study, we used the following methods: analysis and synthesis of psychological literature on research problems; comparison, systematization, generalization, interpretation of existing theoretical approaches and empirical results.

Results. The article outlines the main components of the emotional intelligence based on the specificity of the IT-managers activity (self-awareness, self-control, adaptive identification, self-motivation, self-efficacy) and their essential, informative properties. Principles of psychological modeling are analyzed and reflexive crystallization scenarios of IT-managers emotional competence are outlined.

Conceptual psychological modeling in the professional activity sphere and a scenario concept of psychological modeling for more effective disclosure of the basic mechanism of formation of emotional intelligence in intellectually developed individual have been reviewed. The following scenarios have been distinguished for the IT-managers: actually "Scenario", "Counter-scenario", "Anti-scenario", "Compromise scenario", which made it possible to simulate the psychological mechanism of formation of emotional intelligence personalities who came to the position with a certain "life scenario".

Conclusions. The psychological model created presents the projection of emotional intelligence managers' indicators on the scenario behavior model and identifies the links between the scenarios and emotional intelligence and emotional competence indicators that are needed to analyze the effects and interactions of the components of the psychological model on the informants. As a result, they found out that heuristic-conceptual modeling of the formation of emotional intelligence in managers of IT-companies has as its criteria the indications (components), taken in the direct dynamics of the reflective transition (from the situation of the traditional world to the situation of postmodern worldview and methodological).

Key words: emotional intelligence, emotional competence, self-control, adaptive display, self-motivation, self-efficacy, psychological modeling.

Вступ

За наявності широкого переліку психологічних досліджень шляхів формування емоційного інтелекту (далі – EI) відчувається брак таких розробок щодо EI управлінців узагалі та менеджерів ІТ-компаній зокрема. І це притому, що специфіка управлінської

роботи в таких компаніях передбачає функціональний наголос на емоційній компетенції (далі – ЕК) як критично необхідному психологічному компоненті загальної компетенції управлінця, який працює в даній галузі.

Під ЕК розуміємо здатність ефективно діяти, використовуючи розвинений EI,



упевнено мобілізувати та застосувати свої вміння, навички емоційної комунікації та креативні здібності заради ухвалення рішень. ЕК – це набута інтегрована здатність особистості до спілкування на емоційному рівні, що складається зі знань, досвіду, цінностей і ставлення.

Виходячи з того, що саме наявність і рівень ЕК безпосередньо визначають успішність фахової комунікації менеджерів ІТ-компаній, їхню здатність у ситуації домінування постмодерної настанови застосовувати лідерський потенціал особистості, проявляти організаторські якості щодо всього спектра професійних завдань, що виникають під час виконання управлінської функції, принципово важливі визначення і теоретичне обґрунтування психологічної моделі формування ЕІ для управлінців, що працюють в ІТ-галузі.

У статті (Федорук, 2019: 168) зазначено: «Специфіка ІТ-компаній полягає в тому, що вони працюють на фронтірі тієї комунікації, яка нині визначається парадигмою постмодерної ризому. Себто саме ІТ компанії найдальше відійшли від ієрархічно-стрижневої (арборесцентної) моделі мислення, яка передбачає бінарну опозицію (чорне – біле, добро – зло). В ІТ-середовищі нині панують такі принципи ризомного мислення та ризомної комунікації, як горизонтальний зв'язок, неоднорідність, множинність, неозначувальний розрив (непаралельна еволюція)» (Федорук, 2019: 168).

Виходячи із цієї специфіки, ми запропонували для дослідження ЕІ в менеджерів ІТ-компаній такий перелік індикацій (методів і прийомів дослідження) ЕІ інформантів (менеджерів ІТ-компаній, які братимуть участь у дослідженні):

1) *самоусвідомлення* – аналіз здатності інформанта комплексно усвідомити та від-рефлексувати власні відчуття й емоції;

2) *самоконтроль* – аналіз здатності інформанта транслювати працівникам певну групу емоцій, спрямованих на ефективне подолання інтелектуального опору працівників компанії ухваленому рішення, емоційного опору працівників компанії ухваленому рішення, реакції колективного відчуження від запропонованої менеджером програми оптимізації роботи компанії;

3) *адаптивна індикація* – аналіз здатності інформанта оперативної й органічної увійти в емоційний резонанс із колективом, який перебуває у стресовій ситуації;

4) *самотивація* – аналіз здатності інформанта свідомо формувати свій базовий настрій шляхом організації «позитивних подій» у компанії та транслювати на колектив оптимістичну картину буття;

5) *самоефективність* – дослідження емоційно закріпленої у свідомості інформанта впевненості в собі, яка дозволяє йому під час взаємодії з колективом легше й ефективніше переходити з когнітивно-символічного рівня (збереження) до активної дії (моторної репродукції) (Федорук, 2019: 169).

Щоби перейти до безпосереднього проведеного дослідження, необхідно описати той базовий механізм, який пов'язує всі означені індикації в єдину психологічну модель розвитку ЕІ в менеджерів ІТ-індустрії.

Отже, *метою статті* є окреслення (опис) і аналіз компонентів цієї психологічної моделі та їх взаємодії з наведеними вище індикаціями ЕІ в межах постмодерністської інтерпретації процесів та накреслення сценаріїв рефлексивної кристалізації ЕК в управлінців-професіоналів.

Завдання статті: розкрити істотні, змістові властивості компонентів психологічної моделі формування ЕІ в менеджерів ІТ-компаній корелятивно до постмодерного бачення принципів психологічного моделювання, визначити зв'язки між ними й індикаціями ЕІ й ЕК, які потім будуть враховані в аналізі впливів і взаємовпливів компонентів психологічної моделі на інформантів.

2. Методологія та методи

У статті ми опираємося на постмодерністську інтерпретацію процесів.

Методи дослідження: міждисциплінарний аналіз і синтез філософської, психологічної, соціологічної, культурологічної літератури із проблем дослідження; порівняння, систематизація, узагальнення, інтерпретація наявних теоретичних підходів і емпіричних результатів.

3. Результати та дискусії

Для визначення компонентів психологічної моделі формування ЕІ необхідно обрати доречний для даного дослідження тип психологічного моделювання. Ураховуючи те, що дослідження ґрунтується на базових принципах постмодерної інтерпретації не лише свого об'єкта, але і свого методу, пропонуємо використати евристично-концептуальний метод моделювання.

Член-кореспондент Міжнародної академії психологічних наук С. Дружилов таким чином окреслює концептуальне психологічне моделювання у сфері професійної діяльності: «Під концептуальною моделлю розуміється певний комплексний динамічний образ *об'єкта діяльності*, у якому знаходить своє відображення задана динаміка об'єкта, номінальна структура процесу. Концептуальна модель включає в себе життєвий досвід людини та знання, отримані через спеціальне навчання. А також відомості,

що отримуються у процесі управління. Концептуальна модель професійної діяльності (КМПД) – це своєрідний внутрішній світ людини-діяча, який базується на великій кількості інформації про професійне середовище, про предмет праці, про мету, засоби та інструменти діяльності. Концептуальна модель включає в себе уявлення спеціаліста про професійні завдання, знання наслідків правильних та помилкових рішень, готовність до нестандартних, малоймовірних подій. Ми розглядаємо КМПД із двох сторін: як суб'єктивну модель безперервно змінного *об'єктивного «світу фахівця»* (світу професійної діяльності), а також як презентацію психологічної структури діяльності» (Дружилов, 2002).

Увага до об'єкта дослідження, зазначена С. Дружиловим, змушує нас зупинитися, зокрема, на певній специфіці менеджського середовища в ІТ-компаніях. Зокрема, урахувати ту обставину, що практично всі інформанти нашого дослідження (управлінці ІТ-галузі) належать до особистостей із високим рівнем інтелекту, складними рефлексивними модальностями й аналітичним складом розуму. Тому, окрім зазначеного переліку індикацій, істотних для формування структури концептуальної психологічної моделі (Федорук, 2019), пропонується, для більш ефективного розкриття базового механізму формування ЕІ в інтелектуально розвинених особистостях, взяти до уваги сценарну концепцію психологічного моделювання американських психологів Еріка Берна та Клода Штайнера. Маніфестована у 60–70-і рр. минулого століття, ця концепція зберігає свою актуальність у ситуації постмодернізму, зокрема й тому, що пропонує сценарно-ігрову схему комунікації (за термінологією Берна – Штайнера «транзакційність»), яка органічно конотується з тим дискурсивно побудованим суб'єктом, який ніколи не набуває достатньої послідовності, щоби утворити когось завершеного та несуперечливого. Саме цього суб'єкта описує Ж. Деріда у своїй праці «*Differance*» як психологічно органічну людину постмодерну (Гурко, 1999).

Концепція психологічного моделювання Берна – Штайнера, серед іншого, передбачає, що особистість протягом життя реалізовує водночас три «сценарні лінії»:

1. Власне «Сценарій» – план життя, складений ще в дитинстві, не без участі батьків і суспільства, фактично «план долі».

2. «Контрсценарій» – послідовність дій, які деактуалізують «Сценарій» за наявності непереборних обставин, що роблять реалізацію «Сценарія» неможливою.

3. «Антисценарій» – надання собі настанови на дії, які приводять до результатів, прямо протилежних «Сценарію», фактично «формування стилю життя» (Берн, 1992).

Ця модель формування особистості, серед іншого, добре корелюється з теорією емоційного інтелекту та із ключовим для нашого дослідження поняттям «емоційна компетентність» (у К. Штайнера – «емоційна грамотність») (Штайнер, 2016). У реалізації «сценарних ліній» особистість застосовує весь спектр компонентів (критеріїв) ЕІ, зазначених як у структурно-функційній проєкції Меєра – Саловея – Карузо («розрізнення», «пізнання», «адаптація»), так і у структурно-функційній проєкції Д. Гоулмана (самоусвідомлення, самоконтроль, самомотивація, емпатія, соціальні вміння) (Андреева, 2011). Власне, сценарна пропозиція Берна – Штайнера надає мотиваційної динаміки зазначеним проєкціям і дозволяє нам змоделювати психологічний механізм формування ЕІ особистостей, які займають управлінську позицію, маючи певний «сценарій життя», зумовлений уявленнями середовища соціально успішних людей, з якого вони вийшли, та суспільними пріоритетами, які хронологічно збіглися із часом їхнього входження у вік вибору та набуття професії.

Менеджери на управлінській позиції, як відомо, максимально використовують переваги безпосереднього лідерства, спрямовують емоції своїх послідовників у правильному напрямі (Гоулман, 2019: 24–25).

Можемо припустити, що більшість сучасних менеджерів ІТ-компаній, які народилися у 70–90-і рр. минулого століття, не мали у своїх «сценаріях життя» професії управлінця в ІТ-індустрії, тому що за доби їхнього дитинства такої індустрії, отже, і такого фаху, не існувало. Самі вони, їхні батьки та суспільне середовище планували інші сценарії їхньої долі. Отже, не буде перебільшенням припущення, що в більшості з інформантів нашого дослідження психологічний механізм формування ЕІ й ЕК пов'язаний не так із реалізацією того, що Е. Берн і К. Штайнер визначають як «Сценарій», як із формуванням «Контрсценарію».

Тобто їхня теперішня суспільна позиція здебільшого є наслідком неможливості або ж неактуальності реалізації первинного сценарію їхнього життя, значить, їхнє *самоусвідомлення* несе на собі, серед іншого, і відбиток певної травми. Це має відобразитися – у вигляді істотної специфіки рефлексій – і на решті з переліку компонентів (критеріїв) ЕІ, визначених нами як означники індикацій дослідження, – *самоконтролі, самомотивації, адаптації та самоефективності* (Федорук, 2019).



Як уже зазначалося, визначення рефлексивних і світоглядних координат того поля, на якому планується застосувати індикації дослідження, через сценарну модель, передбачає, що ми не звужуємо це поле до суто професійної специфіки менеджерів ІТ-індустрії, а виходимо на евристичний рівень, який передбачає дослідження моделі формування ЕК у контексті розвитку і становлення емоційного інтелекту особистості. Відповідно до цього, ми розглядаємо *самоусвідомлення* інформантів крізь призму їхнього сукупного життєвого досвіду й будемо намагатися створити методику формування ЕК з урахуванням специфіки їхньої рефлексивної адаптації до ціннісних критеріїв і комунікаційних протоколів постмодерного світу.

У світлі цього найважливішим вважаємо перевірку вищенаведеного припущення про посттравматичний характер цієї адаптації шляхом дослідження механізмів рефлексії, пов'язаних із базовими соціальними настановами та шляхом асоціативного експерименту (*associative experiment*).

Якщо в перебігу дослідження буде знайдено підтвердження цьому припущенню, то це суттєво скоригує нашу уяву про базові підстави механізму формування ЕІ в сучасних менеджерів ІТ-компаній.

Зокрема, індикатором наявності в інформантів ознак травматичної зміни «Сценарію» на «Контрсценарій» має бути, на нашу думку, ускладнення переходу від ситуації, яка ініціюється та регулюється переважно *адаптивною поведінкою* («ситуації А», що сформована «Сценарієм»), до ситуації *самоефективності* («ситуації Б», яка формується «Контрсценарієм», у даному разі – свідомою переконаністю особистості в тому, що саме вона керує критично важливим «пакетом обставин», що визначає не лише діяльність компанії, але й її життя) (Хьелл, Зиглер, 2008).

Також ми повинні врахувати, що «ситуація А» долається не лише рефлексивними процесами й не лише тими стандартами поведінки, що визначаються внутрішніми переконаннями, але й загальною суспільною настановою на те, що «ситуація А» є архаїчною, приналежною до минулого, до того типу соціальності та комунікації, які вже втратили актуальність за постмодерністської доби. Адже люди вчать оцінювати свою поведінку на підставі того, як інші реагують на це, отже, пізніше критерії такого оцінювання стають внутрішнім регулятором людської поведінки (Бандура, 1982).

Отже, психологічна поведінкова модель сучасних менеджерів ІТ-компаній, яка передбачає *самоефективність* («Ситуа-

цію Б», «Контрсценарій»), формується не лише особистими мотиваціями успішності та компетентності, не лише корпоративними настановами ЕК, але й більш загальною настановою постмодерністського суспільства на деактуалізацію адаптивної поведінки як архаїчного способу маніфестації особистості.

Ми вже зазначали у статті «Досвід проєкції досліджень емоційного інтелекту на проблему формування професійної компетентності управлінців», що на перший план актуальності вийшла вимога індивідуального «емоційного підпису» як іманентної підстави для самотульної та суспільно визнаної присутності в бутті (Федорук, 2019).

А такий індивідуальний «емоційний підпис» неможливий у «ситуації А», коли менеджер ІТ-компанії вимушений адаптуватися до соціального та корпоративного середовища стандартизацією своєї поведінки взагалі та своїх емоцій зокрема.

Це й визначає необхідність розвитку «Контрсценарію», подолання батьківської й освітньої психологічної модальності та пошуку психологічної опори в *самоефективності*. *Самоефективність* перетворюється на ключовий чинник реалізації управлінської та лідерської функцій, у критично необхідний психологічний компонент загальної компетенції й емоційної компетенції управлінця, який працює в ІТ-галузі.

Передбачене ускладнення переходу від адаптивної поведінки до *самоефективності*, наявність якого має встановити наше дослідження, полягає в тому, що, на нашу думку, інформанти шукатимуть такі «проміжні» поведінкові моделі, які дозволятимуть їм не виходити із зони комфорту, означеної звичними для них адаптивними психологічними модальностями (пов'язаними з архаїчними уявленнями про «соціальні норми» та про необхідність їх упроваджувати у професійній сфері) та водночас намагатися сформувати для себе переконання в тому, що саме вони керують обставинами свого життя й обставинами своєї професійної діяльності (тобто сформувати *рефлексивно-поведінковий профіль самоефективності*).

Означником конфлікту цих двох сценаріїв передбачається наявність когнітивного дисонансу, який має бути виявленим під час індикації *самоусвідомлення* методом психосемантичного аналізу. Наявність адаптивних модальностей передбачається дослідити за допомогою методики визначення фрустраційної толерантності С. Розенцвейга та методики доповнення (*close procedure*), яка заснована на експериментах В. Тейлора.

Таблица 1

Проекція індикаторів EI на сценарну поведінкову модель

Індикації	Сценарій («ситуація А», що регулюється адаптивною поведінкою)	Контрсценарій («ситуація Б», що регулюється самоефективністю)	Антисценарій (формування стійкої емоційної позиційності, яка протилежна настановам Сценарію)	«Сценарний компроміс», що виникає за недостатньої стійкості параметрів ЕК інформанта
1. Самоусвідомлення	Відповідність критеріїв EI інформанта сценарному програмуванню, що йде від сім'ї та освітніх установ допостмодерної епохи.	Відповідність ЕК інформанта вимогам постмодерного світу.	Свідома трансляція постмодерного сценарного програмування як базової вимоги ЕК на колектив та оточення.	Адаптація EI інформанта до вимог постмодерного світу. Нерозвиненість ЕК, відсутність свідомої трансляції постмодерного сценарного програмування на колектив і оточення.
2. Самоконтроль і самомотивація	Обмеженість критеріїв EI інформанта сценарними настановами «Я винен», «Я маю відповідати вимогам», «Я маю продовжувати традицію».	Відповідність сценарній настанові «Я в пошуку оптимального рішення», «Я вільний від традицій».	Формування рівня ЕК, що відповідає викликам постмодерного світу.	Пошук інформантом авторитету, що пропонуватиме оптимальне рішення, і емоційна залежність від більш харизматичного EI.
3. Адаптивна індикація	Пошук інформантом компромісу на основі традиційних суспільних поведінкових моделей.	Пошук інформантом оптимальної поведінкової моделі та застосування ЕК для рішення проблеми адаптації.	Створення інформантом набору операційних моделей адаптації колективу (середовища) до вимог ЕК.	Намагання інформанта вийти за межі конфлікту традиційних поведінкових моделей, з одного боку, та вимог ЕК, із другого.
4. Самоефективність	Пошук інформантом зовнішніх підтверджень ефективності його ЕК	Відповідність позиції інформанта критерію «Я керую обставинами» й усвідомлення відповідності рівня своєї ЕК тим вимогам і викликам, які формує постмодерна ситуація	Закріплення в ЕК інформанта позиції самоефективності як ціннісної та перспективної	Відповідність позиції інформанта критерію «Я керую обставинами залежно від ситуативних вимог, що знаходяться за межами моєї ЕК».

Ця методика дозволить нам оцінити допустимість кордонів руйнування опорного тексту комунікації (Беянин, 2013). Ми зможемо дослідити стійкість параметрів емоційної компетентності інформантів в умовах постмодерної ситуативної настанови руйнування семантичного ядра метатексту. Маркери адаптивної індикації, наявність або відсутність яких в інформанта прогнозується встановити, такі: настанова на повагу до колективних традицій (соціальні норми в їх архаїчному розумінні), здатність підтримувати позитивні аспекти колективного настрою через особистий «емоційний

підпис», настанова на зняття або мінімізацію непродуктивної конфліктності за допомогою власної ЕК особистості.

Проекція визначених нами індикаторів EI на сценарну поведінкову модель представлена в таблиці 1.

Висновки

Відповідно до цього, можемо вважати, що евристично-концептуальне моделювання формування EI в менеджерів IT-компаній, яке передбачає динамічний образ інформанта (що розвивається шляхом заперечення модальності Сценарію та формування модальності Контрсценарію), має



за свої критерії визначені нами індикації (компоненти), взяті в безпосередній динаміці рефлексивного переходу (від ситуації традиційного світу до ситуації постмодерного світоглядного та методологічного релятивізму).

У зв'язку із цим доцільним буде згадати дослідження Петрідеса – Фернхема, які зв'язали усвідомлення інформантами наявності в себе EI з їхньою участю в дослідженнях як об'єктів опитувань і тестувань. Тобто Петрідес – Фернхем постулювали для EI щось подібне до квантового парадокса, де наявність і позиція об'єкта дослідження безпосередньо пов'язані з наявністю

та позицією самого дослідника (Беянин, 2013: 315).

Отже, екстраполюючи динамічну проєкцію сценарних модальностей на індикації емоційної компетенції, ми визначаємо структуру аналізу властивостей суттєвих компонентів психологічної моделі розвитку EI в менеджерів IT-компаній та їхньої взаємодії з наведеними вище індикаціями EI в межах постмодерністської інтерпретації процесів.

Перспективами подальших досліджень є проведення експериментального дослідження для перевірки вищенаведеної психологічної моделі EI в менеджерів IT-компаній.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Андреева И. Эмоциональный интеллект как феномен современной психологии. Новополюк : ПГУ, 2011. 388 с.
2. Беянин В. Психолінгвістика. Москва: Флінта ; НОУ ВПО «МПСУ», 2013. 416 с.
3. Берн Э. Люди, которые играют в игры. Психология человеческой судьбы. Пер. с англ. Л. Ионина ; общ. ред. М. Мацковского. Лениздат, 1992. 400 с.
4. Гурко Е. Тексты деконструкции. Differance : монография. Томск : Водолей, 1999. С. 124–158.
5. Гоулман Д., Бояціс Р., Маккі Е. Емоційний інтелект лідера. Пер. з англ. В. Глінка. Київ : Наш формат, 2019. 288 с.
6. Дружилов С. Концептуальная модель профессиональной деятельности как психологическая детерминанта профессионализма человека. *Вестник Балтийской педагогической академии*. Новокузнецк, 2002. Вып. 48. С. 46–50.
7. Федорук О. Досвід проєкції досліджень емоційного інтелекту на проблему формування професійної компетентності управлінців. *Психологія* : збірник наукових праць. Івано-Франківськ, 2019. Вип. 24. С. 130–137.
8. Федорук О. Індикатори дослідження емоційного інтелекту у менеджерів IT-компаній: постмодерністська перспектива. *Теорія і практика сучасної психології* : збірник наукових праць. Запоріжжя, 2019. Вип. 6. С. 166–172
9. Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности. 3-е изд. Санкт-Петербург : Питер, 2008. 607 с.
10. Штайнер К. Эмоциональная грамотность: интеллект с сердцем. Киев : ТОВ НВП «Інтерсервіс», 2016. 304 с.
11. Bandura A. Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychological*. Stanford, 1982. Vol. 37 (2). P. 122–147.
12. Petrides K., Furnham A. On the dimensional structure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*. London, 2000. P. 313–320.

REFERENCES:

1. Andreeva, I.N. (2011). *Jemocional'nyj intellekt kak fenomen sovremennoj psihologii [Emotional intelligence as a phenomenon of modern psychology]*. Novopolock: PGU [in Russian].
2. Belianyn, V.P. (2013). *Psyhholynhvystyka [Psycholinguistics]*. Moscow: FLYNTA: NOU VPO "MPSU" [in Russian].
3. Bern, Je. (1992). *Ljudi, kotorye igrajut v igry. Psihologija chelovecheskoj sud'by [People who play games. The psychology of human destiny]*. (L.G. Ionina, Trans). Moscow: Lenizdat [in Russian].
4. Gurko, E. (1999). *Teksty dekonstrukcii. Differanse [Texts of deconstruction. Differanse]*. Tomsk: Vodoley [in Russian].
5. Goulman, D., Boiatsis, R., & Makki, E. (2019). *Emotsiinyi intellekt lidera [The emotional intelligence of the leader]*. (V. Hlinka, Trans). Kyiv: Nash format [in Ukrainian].
6. Druzhylov, S.A. (2002). Kontseptualnaia model professyonalnoi deiatelnosti kak psyhholohycheskaia deternynanta professyonalizma cheloveka [A conceptual model of professional activity as a psychological determinant of human professionalism]. *Vestnyk Baltyiskoi pedahohycheskoj akademyy – Bulletin of the Baltic Pedagogical Academy*, 48, 46–50 [in Russian].
7. Fedoruk, O. (2019). Dosvid proektsii doslidzhen emotsiinoho intelektu na problemu formuvannia profesiinoi kompetentnosti upravlintsiv [Experience of projection of emotional intelligence studies on the problem of formation of managers professional competence.]. *Zbirnyk naukovykh prats: psyhholohiia – Collection of scientific works "Psychology"*, 24, 130–137 [in Ukrainian].
8. Fedoruk, O. (2019). Indykatory doslidzhenia emotsiinoho intelektu u menedzheriv IT kompanii: postmodernistska perspektyva [Indicators for the study of emotional intelligence in IT company managers: a postmodern perspective.]. *Zbirnyk naukovykh prats "Teoriia i praktyka suchasnoi psyhholohii" – Collection of scientific works "Theory and practice of modern psychology"*, 6, 166–172 [in Ukrainian].

9. H'ell, L., & Zigler, D. (2008). *Teorii lichnosti [Personality theories]*. Piter: SPb [in Russian].
10. Shtajner, K. (2016). *Jemocional'naja gramotnost': intellekt s serdцем [Emotional literacy: intelligence with a heart]*. Kiev: TOV NVP "Interservis" [in Ukrainian].
11. Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychological*, 37 (2), 122–147.
12. Petrides, K., & Furnham, A. (2000) On the dimensional structure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*.

Стаття надійшла до редакції 04.03.2020.
The article was received 04 March 2020.

UDC 316.4:323.2
DOI <https://doi.org/10.32999/ksu2312-3206/2020-2-22>

PSYCHOLOGICAL EFFECTS OF CIVIL CONFRONTATION REPRODUCED IN THE UKRAINIAN SEGMENT OF SOCIAL MEDIA

Yarovyi Dmytro Oleksandrovych,
PhD in Psychology,
Lecturer at the Department of Public Governance
University "Kyiv School of Economics"
diarovyi@kse.org.ua
<https://orcid.org/0000-0002-5848-7785>

Purpose. The purpose of the article is to identify the psychological effects of civil confrontation, having an impact on the active part of Ukrainian society – users of social media (namely Facebook). The civil confrontation is a process occurring within the civil society as an important part of Ukrainian political process overall, and has been developed in a controversial way. The values' promotion by "soft power" tools and the competition of discourses are of particular importance in this issue.

Methods. The critical discourse analysis (CDA) was utilized as a research method for the explanation of the of the "message-context" relationship, pointing out the positions of interest groups, and demonstrating the discourses' interaction. The ethogenic approach provided the effective data work in the circumstances of a strong correlation between the object and the context and of an impossibility of laboratory experiments. Theoretical sampling was used for data collection.

Results. As a result of data analysis, the following psychological effects shaped by the practices of civil confrontation in social media are described: monotony, desensitization, ambivalence and alertness. These effects may be used to divert public attention, change (increase or decrease) the level of protest potential, push impulsive actions, impose conflicting ideas, or stimulate society to changes in values (both in a positive and in a negative ways).

Conclusions. Considering the increasing anomie in the Ukrainian society, the psychological effects may cause a sense of helplessness and exhaustion among citizens, and make the society prone to the various manipulative influences. Consequently, they could be used by interest groups to construct an agenda and establish the dominance of their own discourse at public arenas. Further research in this area should assess the potential impact of psychological practices on different target groups in the short-term and long-term perspective.

Key words: *civil society, psychological practices, critical discourse analysis, monotony, ambivalence, desensitization, alertness.*

ПСИХОЛОГІЧНІ ЕФЕКТИ ГРОМАДЯНСЬКОГО ПРОТИСТОЯННЯ, ВІДТВОРЕНІ В УКРАЇНСЬКОМУ СЕГМЕНТІ СОЦІАЛЬНИХ МЕДІА

Яровий Дмитро Олександрович,
кандидат психологічних наук,
викладач кафедри публічного врядування
Університет «Київська школа економіки»
diarovyi@kse.org.ua
<https://orcid.org/0000-0002-5848-7785>

Мета. Мета статті – виявити психологічні наслідки громадянського протистояння, які впливають на активну частину українського суспільства – користувача соціальних медіа (у цьому разі Facebook). Громадянське протистояння розглядається як процес, який значною мірою відбувається в межах громадянського суспільства, що в Україні є важливою частиною політичного процесу, але має суперечливі



тенденції у розвитку. У цьому питанні особливе значення мають пропагування цінностей з використанням інструментів «м'якої сили» та конкуренція дискурсів.

Методи. Дослідницький метод аналізу критичного дискурсу (КДА) був використаний як метод, який пояснює взаємозв'язок повідомлення з контекстом, вказує на позиції груп інтересів у дискурсі та демонструє взаємодію різних дискурсів. Використання при цьому етогенічного підходу дає змогу ефективно працювати з даними в умовах сильного зв'язку об'єкта з контекстом та неможливістю проведення лабораторних експериментів. Дані були зібрані з використанням теоретичної вибірки.

Результати. У результаті їх аналізу були визначені психологічні ефекти, сформовані практиками громадянського протистояння в соціальних медіа, і включають монотонність, десенсибілізацію, амбівалентність та наполегливість. Відповідні ефекти можуть бути використані для відволікання уваги суспільства, зміни (нарощування чи зниження) рівня протестного потенціалу, підштовхування до імпульсивних дій, нав'язування суперечливих ідей чи стимулювання суспільства до переосмислення цінностей як у позитивному ключі, так і в негативному.

Висновки. З огляду на зростаючу аномію в українському суспільстві, ці ефекти можуть призвести до того, що громадяни відчуватимуть безпорадність та виснаження та зроблять суспільство більшою мірою схильним до маніпулятивного впливу різного типу. Як підсумок, вони можуть бути використані групами інтересів для конструювання порядку денного та встановлення домінування власного дискурсу на публічних аренах. Подальші дослідження у цьому напрямі мають оцінювати потенційний вплив психологічних практик на різні цільові групи в короткостроковій та довгостроковій перспективі.

Ключові слова: громадянське суспільство, психологічні практики, критичний дискурс-аналіз, монотонія, амбівалентність, десенсибілізація, алертність.

Introduction

Internet and social media outburst has become another important stage of communicative revolution, and the social media as a source of communication has been influencing all social spheres, including the political process. In Ukrainian political and psychological scientific discussions, the social media is relatively new subject. It has collected a new wave of attention throughout the Russian aggression against Ukraine since 2014, so the information and psychological impact of the aggressor country is one of the elements of the warfare. The internal aspect of social media psychological impact is represented in the research.

The presented studies on the psychological effects of civil confrontation in social media will be useful for those interested in conflicting socio-political processes in Ukraine and involved in the protection of society and citizens in the social media domain. It may be topical for political and social psychologists seeking to develop social programs to minimize the negative effects of conflicts within representatives of different identities in Ukraine, as well as for political consultants and communicators in the development and implementation of their strategies. The ideas and tools contained in the research may also inspire the scientific search of scholars working in the fields of psychology, psycholinguistics, communication science and conflict studies.

1. Theoretical substantiation of the problem

The study of the psychological effects caused by the practices of civil confrontation in social media is largely related to the phenomenon of civil confrontation itself,

which may be defined as a form of intra-social group confrontation. The latter is characterized by crystallization of value contradictions among the conflicting sides and may deploy into other varieties of conflict interaction. Civil confrontation is a complex phenomenon that is more acute than the social tension, but has not developed into social conflict yet. It's important to comprehend that within one country social tensions between some groups can exist (for example, between "old-generation" of civil servants and employees of the newly created policy analysis directorates), and civil confrontation among others (such as supporters and opponents of certain political forces), as well as social conflict (such as between representatives of the Ukrainian Orthodox Church of the Moscow Patriarchate and the Orthodox Church of Ukraine). Exacerbations in the continuum of conflicting socio-political processes occur as a gradual escalation of the strife, which is becoming more and more severe.

The civil confrontation is a process, which largely takes place within the civil society, and sometimes is even defined as the counteraction between civil society and government structures via the desire to establish control over the activities of state bodies (Petukhov, 2012). In the Ukrainian context, the similar situation was taking place in 2014–2015 after Euromaidan, with the first wave of initiative people joining the civil service and civil society growing, while the political power had been weakened. In order to function efficiently, both the authorities and the civil society institutions had to cooperate to overcome the tensions and ensure the harmonious cooperation of official and non-official institutions.

The development of civil society in Ukraine has been quite controversial. In the aftermath of the change of government in 2014, there was a significant progress in this direction, and civil society proved to be an integral attribute of democracy. Moreover, since certain elements of civil society have gone back to the Soviet era (trade unions, individual religious communities, etc.), we may assume that a fragmented civil society can exist even within undemocratic system (Kornievskiy, 2016: 268).

The values are of importance for the civil society, therefore the goals of citizens are varied and dynamically changing. For instance, the low trust to the law enforcement agencies has been stimulating the development of respective directions (such as investigative journalism), and the war which started in 2014 stimulated volunteer movement, when the values of solidarity, patriotism and freedom are shared by significant amount of people. Since the values cannot be uniquely false or true and criteria for value choice are always conditioned by context, the need of solidarity is large (Polishchuk, 2016).

In fact, strange as it may seem hostilities in Ukraine had some positive impact on civil society in terms of its consolidation. Standing against the external aggression of Russia is one of the main factors of civil society strengthening by giving the society a new meaning of existence and helping to reduce disagreements between organizations with a “pro-Ukrainian” agenda (Kornievskiy, 2016). Thus, the development of civil society is a major factor to prevent the emergence of civil war: such communities promote greater coherence of social relations and better coexistence of people. One of the goals of civil society is to ensure a dignified, happy and harmonious life, and in the process of becoming such a society, members of the political community should take into consideration the opinions of their opponents and seek compromise in order to achieve common prosperity (Rybalka, 2017).

The stance of the civil society depends on how free is communication within it to a large extent, because this instrument enables people to assert their rights and interests. In a civil society where the values of freedom are essential, conflicting socio-political processes are likely to be less radical, as citizens are more prepared to cooperate and yield, and there is no universal dominant value scale, where the deviation is punished by sanctions. But even in such a utopian version of civil society, civil confrontation would take place as a way of rotating values shared by particular groups, and these processes take place in the communicative sphere.

The discourse is the embodiment and implementation of social practices in the communicative sphere, which makes its research important in order to understand how the relations between society members are built. This discourse can influence the decisions made by individuals and shape their identity, as well as cause the escalation or de-escalation of the conflicts (Ivanov, 2005). However, not all discourses matter that much – in fact, a very small number of problems acquire the important status and turn into dominant topics, while the number of problems themselves does not decrease. Consequently, in the domain of communication the conflicts exist as the competition of discourses for the hegemony at the public arenas, which is not a new idea in scientific discourse – Hilgartner and Bosk (1988) wrote that since social attention was the scarce resource, staying in the midst of socio-political discourse was the only way to keep the problem topical. In the civil society, this discursive competition is maintained by the interest groups (organized sets of communicators presenting certain social problems), and this competition feeds the civil confrontation.

One of the major criteria of civil confrontation in discourse is the emergence of the image of the enemy. Construction of such an image is one of the traditional means of identity creation and channeling the negativity on the particular group (Kozyrev, 2008). The presence of identity-confrontation process separates unspecified social tension (where there is no clear enemy) from the more active phases of conflict, in particular from the civil confrontation.

There are certain features of constructing civil confrontation in the discursive field of Ukraine, which create the specific configuration for the construction of certain psychological effects. These features include the exploitation of ethnic and civic identity markers, the influence of external interest groups, opponents’ dehumanization, semantic ambiguity etc. And since the civil confrontation has been taking place among the broad range of people, the social media, being actively used by civil society members, is one of the fields of effects construction.

The political discourses in social media are intensifying, becoming a representation of “soft power” in politics. The political crisis of 2013–2014 and Euromaidan demonstrated the significant role of social media in the political mobilization of the society, which is an *inter alia* linked to the high socio-political activity of social media users. Although this channel of broadcasting discourse is not comprehensive, it has an impact on the target



audience involved in political transformation in the society. Social media contributes to the dissemination of discursive practices, especially among the youth, which has been increasingly involved in political life, not least through the Internet (Oleshchuk, 2014).

Among other things, social media discourses influence the political identity of citizens, which is important for the balance of power and for determining the path of social development. The communication in this domain is less restricted for the participants, at the same time less productive and constructive, and often more aggressive – due to several reasons, such as the principally unlimited amount of participants, trans-temporality of discussion processes (every discussion started in the Internet will remain there forever), permeability of communication boundaries, lower level of censorship and self-censorship, poorer amount of communication channels (as a rule, only text and, occasionally, photos are relevant in political discussions online), etc.

To understand the communications in social media, the concept of parasocial relations is important. Being an infrastructure of interactive communication, Internet contributes to the formation of virtual relationships, which is a way to solve the problem of such relationships absence in the physical world. This occurs in the course of parasocial interaction, when the individual has the illusion of interacting with a media figure, or by someone else who “exists” online. Such relationships are convenient and can “draw” a person into the virtual media world, where the individual will choose partners who illustrate his ideas about life (Horton & Wohl, 1956). A choice of who to interact with provides not only a sense of comfort for Internet user, but leads a person to polarization, as he chooses between ready-made alternatives that inspire certain thoughts and the critical thinking is not that necessary anymore (Badmaeva, 2014).

2. Methodology and methods

Studying the psychological effects utilizing a qualitative method requires a thorough analytical model elaboration to explain the limitations and stipulate for the objectivism of the used approach and interpretations. The methodological validity for qualitative methods in this case is related largely to the phenomena of objectivity and subjectivity. There is no substantive definition of the subjectivity of researcher: it is often defined as a set of features of human uniqueness, namely personal hierarchy of researcher’s values, worldview, political views, habits, peculiarities of emotional reactions, etc. (Sainskaya, 2007).

With the development of constructivism and phenomenology in the twentieth

century, discussions have intensified that the objective world is constituted by humans. And although it may exist without the subject knowing, the former’s meanings can only be constituted by the latter. Researcher living in the same social world as the people under his study is able to interpret the motives of human actions, social relations between them based on personal experience of conscious life. Understanding one’s own position (for example, by keeping a diary of thoughts and emotions that arise while working on a study) can help the researcher to make conclusions in this case value neutral (Gotlib, 2012). In the 1990s, the researcher’s detachment from analysis (particularly during the in-depth interview) was criticized for not providing all the answers, and some researchers offered a constructivist approach based on A. Schütz’s phenomenology. This approach determines that the scientist acquires new ideas and meanings that are introduced into social reality through the individuality of the life experience of the person. While social reality is changing through meaningful activity of people, social meanings are also changing (Guba et al., 1994).

Thus, “subjectivity” is a source of social information that allows capturing the diversity of the social world. The researcher may be recognized as part of the study, since the data themselves do not provide a pass to the reality and need to be tied to a cultural and temporal context. It is the researcher who sets such a context, and the active interaction of the researcher with the social world enables studying the reality.

The psychological effects are studied utilizing the ethogenic research approach proposed by Harre (2015), which is suitable when the researchers face a strong connection of the object to the context, dynamic nature of the environment, and are unable to carry out laboratory experiments due to their low environmental validity. This way of research involves studying the real life of people in the sphere of their interaction (in this case – in social media). The expediency of such study is explained by the fact that any concept is understood only in the process of coordination of individuals, which is fully based on a series of meaningful statements. The ethogenic model is based on the fact that a person should be regarded as a subject of his own actions who organizes and directs his own actions independently, not as a passive conductor of the environment. Therefore, in order to understand a person’s social behavior, it is necessary to penetrate into the world the social values that underlie the behavior through the analysis of the statements, actions

and meanings attributed to the actions. An instrument of this is the analysis of the actors' language.

The research method, Fairclough's model of critical discourse analysis (CDA), allows understanding the context of communication, conducting stakeholder analysis, and comprehending the discursive interaction processes. For CDA, the inevitable elements are the concepts of power, history and ideology – the latter being treated as a system of judgments and beliefs, put forward by a certain interest group. All these concepts are expressed through the language (Fairclough, 1992).

The data was collected based on the theoretical sampling approach, which, unlike probabilistic sampling, does not assume a collection plan, yet is governed by the relevance of concepts. The criterion of theoretical sampling is theoretical saturation – the stage of the study, at which the analysis of new data does not add significant new concepts to the theory. Thus the theoretical relevance (materiality) of concepts is proved when they are repeatedly present or noticeably absent when comparing cases and have sufficient significance (Auerbach & Silverstein, 2003: 20).

In order to fully capture, the psychological effects in different situations, the communicative situations were examined depending on the level of expressive saturation of texts, the intensity of the discourses' struggle in the virtual environment and the prevalence of discourses outside the virtual environment. The source of the empirical material is the Facebook accounts of active users involved in political discourse.

3. Results and discussions

Psychological effects of civil confrontation in discourses are constructed by different psychological practices, and are promoted by certain groups of interests to exert influence on the political community. The effects described below include monotony, ambivalence, desensitization and alertness.

Monotony is a decrease in conscious control over the performance of activities that occur with frequent repetition of stereotyped actions (Gupta, 2015). For a person in a state of norm, a constant change of the information environment is required, and monotony arises due to the emergence of an emotionally-motivational vacuum. It is related to apathy and indifference, leads to decreased attention and nervous fatigue, builds anxiety and stress, and reflects the desire of the subject to take steps to escape from this state independently. In Ukrainian social media monotony arises as a result of the overuse of polar discourses,

such as "politics and sport" or "politics and culture". On the level of profane discourse, these topics have been continuously exploited since the beginning of Russian aggression in 2014, and have been actively pursued by both "anti-Russian" and "pro-Russian" interest groups. Sport and culture have traditionally been regarded as elements of "soft power", yet the sympathies of less politically involved citizens often take precedence over political ideologues. A similar situation occurs with blurring of attention to public protests, which do not cause a violent reaction of communicators. The discursive tools used in these cases are familiar to the audience and do not elicit emotional reactions. Monotony leads to diminished public attention and lowers the attention of citizens to the events happening around. This effect can be used to divert attention from important events by "clogging" the discourse with unnecessary information to diminish the protest potential of society by marginalizing protest, or by forming in the public "fatigue from war". In order to get out of the state of monotony or at least reduce its negative manifestations, it may be necessary to change a rhythm of information sharing and to illuminate the information from a position that shifts the social focus, thus causing new reactions.

Ambivalence is defined as a complex combination of opposing feelings, thoughts and desires, causing the contradictory states of the emotions and behavior. It is manifested in the coexistence of equal in potential, but mutually unacceptable opposite desires, thoughts or feelings. The strongest reaction to personal ambivalence is an aggression – verbal or physical, which is accompanied by feelings of irritation or anger (Zelinska, 2001). In terms of society, ambivalence – unlike monotony – leads to the production of social anxiety. It can be characterized by the presence of parallel and equivalent directions for the implementation of contradictory or mutually exclusive behaviors and occurs through the cultivation of such norms in society. The current psychological state of Ukrainian mass consciousness as a whole may be defined as ambivalence, as citizens lack clear convictions and values or demonstrate ambivalence through nihilism, absenteeism and conformism. The ambivalence of political consciousness lies in the absence of a system of well-defined political values of society, of agreed opinions about the country's future. It serves to push citizens to commit (or support) impulsive actions that will not be favored by rationally thinking members of society. This effect directly leads to the escalation of civil confrontation, since



it deepens misunderstandings not only between members of society and different groups of communicators, but also internal misunderstandings among those who experience ambivalence. Reducing the negative effects of ambivalence is possible through engaging society in dialogue, making compromise proposals and seeking a “common denominator” – an idea that will unite Ukrainian citizens rather than separate them.

Desensitization refers to the cognitive and behavioral models associated with aggression and anger. This effect is an example of the formation of conditioned reflexes, when a person becomes accustomed to violence and the latter ceases to interest him anymore. Being no longer worried about violence, people are having a lower level of empathy (Bryant & Thompson, 2002). Desensitization in Ukrainian social media arises from the discrediting of discourses (namely, liberal and “tolerant” discourse) gradually defining the boundaries of what is allowed. By aggressively ridiculing the core values of discourse while at the same time committing violent actions, opponents raise the threshold of sensitivity in society. It leads to the tolerance to ethnic, domestic, religious or political violence, and if this process is implemented gradually, its negative effects will be minimally noticeable in the early stages and will manifest sharply in the long run. The negative impact of desensitization should be minimized by disclosing information about such practices and by drawing attention to the “cooling” of social sensibility, articulating the importance of preserving human values.

Alertness is a state of readiness to act keeping the calm behavior, or the ability to immediately switch to active action. This means that society is ready to act in any conditions. It describes the state of certain social movements or political parties as ready for can be described (Simard and Wong, 2001). Alertness is the opposite state to the passiveness, which arises from the reaction of communicators to the actions of opponents. It may arise in the form of the emergence of self-organized social platforms (such as cars with “EU number plates” owners) or grassroots initiatives on peaceful and organized protest, involving non-violent methods (Night at Bankova street).

The described psychological effects may have special role considering the increasing state of anomie in Ukrainian society. Although anomie is positioned as a concomitant process of social change in general, it manifests itself differently across the globe, and in modern Ukraine anomie started with sharp radical changes of all systems of society and was

further aggravated by the military conflict, Crimea annexation and civil confrontation. At the psychological level, this results with the inability to control social life, giving citizens a sense of helplessness and exhaustion. Anomie has penetrated to the individual level and led to the emergence of the infantile society, in which individuals are inherent in the setting to live at the expense of the social care of the state, narrowing the field of social interest to full one-dimensionality, the dominance of selfish attitudes, the weakening of the regulatory functions of moral consciousness, last but not least – sensitivity to manipulative influences. Being morally exhausted, members of society are comfortable victims of influence by elites and ersatz elites in establishing social dominance (Kochubeinyk, 2018). It can be easier to influence society in such a state and, accordingly, the application of the described psychological effects will have consequences – monotony leads to a loss of motivation by citizens to change the social agenda, desensitization – to the “exclusion” of their individual groups from the process and groups’ dehumanization, and ambivalence contributes to further destabilization of the psychological state of citizens and to the commission of impulsive actions.

Conclusions

Civil confrontation as one of the stages of the continuum of socio-political conflicts is interesting precisely because at this stage there is a crystallization of value contradictions and opposition of interests of different groups. If this is identified in a timely manner, if possible factors of its dynamics are identified, then mitigation of its course is quite possible – with greater attention to the information and communication space and the events that take place in it.

Establishing in the political discourses the image of the enemy as one of the main criteria for the emergence of such a confrontation, unfortunately, is relevant for modern Ukraine. The reluctance of members of the public to hear each other, to engage in constructive discussion, to take the place of others – further fueled by the ambitions of politicians and other interest groups – has been leading to exacerbation of tension without problem solving. This is even more relevant in the context of the hybrid war of the Russian Federation against Ukraine, one of the main directions of which is informational confrontation and pressure on Ukrainian society using various instruments.

With the advent of the Internet and social media, the world will no longer be the same as it was before. Facebook, Twitter, YouTube, image boards have all influenced

the creation of a specific communication environment – dynamic, competitive, interactive and essentially unlimited in the amount of information transfer. There are times when it is more difficult to hold a user's attention than to attract it, when without interactivity the communicator is less interesting to others, when no one is almost limited by censorship and frames, and the user of the information is able to choose whether he wants to be in the "information bubble" or is ready to form his own vision of the situation from different sources. In social media, group polarization is faster and more radical, attention is scattered, and lack of real contact impairs information transmission. Paradoxically, as channels expand, communication itself becomes less constructive and productive.

It is impossible to say unequivocally whether these changes are positive or negative. The investigated cases, which differ in the level of expressive saturation and intensity of the struggle of discourses in the virtual and non-virtual environment, show examples of the birth of both dangerous effects and those that can contribute to the consolidation of certain layers of the civil society. That is why further research in the field of political communication in social media will be more effective and useful for the society and the state if the potential impact of psychological practices on different target groups in the short and long term is evaluated and further ways of de-malignization of the civil confrontation are proposed, than negative effects.

BIBLIOGRAPHY:

1. Петухов В.В. Гражданское общество и власть: сотрудничество или противостояние? *Вестник Института социологии*. 2012. № 5. С. 240–246.
2. Корнієвський О. Суперечності сучасного розвитку громадянського суспільства в Україні. *Наукові записки Інституту політичних і етнонаціональних досліджень ім. І.Ф. Кураса НАН України*. 2016. № 3–4. С. 266–274.
3. Поліщук О. Ключові цінності у громадянському суспільстві, що визначають напрям розвитку держави. *Релігія та соціум*. 2016. № 3–4. С. 9–15.
4. Рибалка В.В. Психологічні передумови розвитку громадянського суспільства і особистості громадянина. *Психологія і особистість*. 2017. № 2. С. 50–61.
5. Иванов О.И. Социальная напряжённость и социальный конфликт. *Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 6. Политология. Международные отношения*. 2005. № 3. С. 24–30.
6. Hilgartner S., Bosk C.L. The rise and fall of social problems: A public arenas model. *American Journal of Sociology*. 1988. V. 94. № 1. P. 53–78.
7. Козырев Г.И. «Враг» и «образ врага» в общественных и политических отношениях. *Социологические исследования*. 2008. Т. 7. № 1. С. 31–39.
8. Олещук П.М. Вплив соціальної мережі Facebook на політичну мобілізацію. *Гілея: науковий вісник*. 2014. № 88. С. 336–340.
9. Horton D., Richard Wohl R. Mass communication and para-social interaction: Observations on intimacy at a distance. *Psychiatry*. 1956. V. 19. No. 3. P. 215–229.
10. Бадмаева Н.И. Интерактивность и парасоциальность интернет-коммуникации. *Вестник Бурятского государственного университета. Педагогика. Филология. Философия*. 2014. № 10-2. С. 125–128.
11. Сабинская О.Б. Субъективность в качественном исследовании: новые подходы. *Социологические исследования*. 2007. № 10. С. 122–131.
12. Готлиб А.С. Субъективность исследователя в социологическом исследовании: парадигмальные различия. *Вестник Самарского государственного университета*. 2012. № 5. С. 120–125.
13. Guba E.G., Lincoln Y.S., Denzin N.K. Handbook of qualitative research. California : Sage, 1994. 117 p.
14. Harré R. Positioning theory. *The international encyclopedia of language and social interaction*. 2015. Pp. 129–138.
15. Fairclough N. Discourse and social change. Cambridge : Polity press, 1992. 259 p.
16. Auerbach C., Silverstein L.B. Qualitative data: An introduction to coding and analysis. NYU press, 2003. 202 p.
17. Gupta S. Role of Industrial Psychology and Monotony in Financial Sector. *International Journal for Research in Management*. No 4:3. 2015. Pp. 5–12.
18. Зелінська Т. Амбівалентність особистості як психологічний феномен. *Психологія і суспільство*. 2001. № 3 (5). С. 23–32.
19. Bryant J., Thompson S. Media effects: A historical perspective. *Fundamentals of media effects*. 2002. Pp. 21–64.
20. Simard D., Wong W. Alertness, orientation, and detection: The conceptualization of attentional functions in SLA. *Studies in Second Language Acquisition*. 2001. V. 23. № 1. P. 103–124.
21. Кочубейник О.М. Соціальна механіка виробництва аномії: дискурсивний вимір. *Наукові студії із соціальної та політичної психології*. 2018. Т. 4. № 41. С. 92–104.

REFERENCES:

1. Petuhov, V.V. (2012). Grazhdanskoe obshhestvo i vlast': sotrudnichestvo ili protivostojanie? [Civil society and power: cooperation or confrontation?]. *Vestnik Instituta sociologii – Bulletin of the Institute of Sociology*, 5 S1, 240–246 [in Russian].
2. Kornievskiy, O. (2016). Superechnosti suchasnoho rozvytku hromadianskoho suspilstva v Ukraini [Contradictions of the modern development of civil society in Ukraine]. *Naukovi zapysky Instytutu politychnykh i etnonatsionalnykh*



doslidzhen im. I.F. Kurasa NAN Ukrainy – Scientific Notes of the Institute of Political and Ethnic Studies I.F. Kuras, NAS of Ukraine, 3–4, 266–274 [in Ukrainian].

3. Polishchuk, O. (2016). Kliuchovi tsinnosti u hromadianskomu suspilstvi, shcho vyznachaiut napriam rozvytku derzhavy [Key values in civil society that determine the direction of state development]. *Relihiia ta sotsium – Religion and Society*, 3–4, 9–15 [in Ukrainian].

4. Rybalka, V. (2017). Psykholohichni peredumovy rozvytku hromadianskoho suspilstva i osobystosti hromadianyna [Psychological prerequisites for the development of civil society and personality of the citizen]. *Psykholohiia i osobystist – Psychology and Personality*, 2, 50–61 [in Ukrainian].

5. Ivanov, O.I. (2005). Social'naja naprjazhennost' i social'nyj konflikt [Social tension and social conflict]. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta. Serija 6. Politologija. Mezhdunarodnye otnosheniia*, 3 – Bulletin of St. Petersburg University. Series 6. Political science. International relations, 24–30 [in Russian].

6. Hilgartner, S., & Bosk, C.L. (1988). The rise and fall of social problems: A public arenas model. *American journal of Sociology*, 94(1), 53–78.

7. Kozyrev, G.I. (2008). "Vrag" i "obraz vraga" v obshhestvennyh i politicheskikh otnoshenijah. ["Enemy" and "image of enemy" in social and political relations]. *Sociologicheskie issledovanija – Sociology Studies*, 7(1), 31–39 [in Russian].

8. Oleshchuk, P.M. (2014). Vplyv sotsialnoi merezhi Facebook na politychnu mobilizatsiiu [The influence of Facebook social network on political mobilization]. *Hileia: naukovyi visnyk – Gilea: Scientific Bulletin*, 88, 336–340 [in Ukrainian].

9. Horton, D., & Richard Wohl, R. (1956). Mass communication and para-social interaction: Observations on intimacy at a distance. *Psychiatry*, 19(3), 215–229.

10. Badmaeva, N.I. (2014). Interaktivnost' i parasocial'nost' internet-kommunikacii [Interactivity and parasociality of Internet communication]. *Vestnik Burjatskogo gosudarstvennogo universiteta. Pedagogika. Filologija. Filosofija – Bulletin of the Buryat State University. Pedagogy. Philology. Philosophy*, 10-2, 125–128 [in Russian].

11. Sabinskaja, O.B. (2007). Subektivnost' v kachestvennom issledovanii: novye podhody [Subjectivity in Qualitative Research: New Approaches]. *Sociologicheskie issledovanija – Sociological Studies*, 10, 122–131 [in Russian].

12. Gotlib, A.S. (2012). Subektivnost' issledovatelja v sociologicheskom issledovanii: paradigmalye razlichija [The subjectivity of the researcher in a sociological study: paradigm differences]. *Vestnik Samarskogo gosudarstvennogo universiteta – Bulletin of Samara State University*, 5, 120–125 [in Russian].

13. Guba, E.G., Lincoln, Y.S., & Denzin, N.K. (1994). *Handbook of qualitative research*. California: Sage, 117 p.

14. Harré, R. (2015). Positioning theory. *The international encyclopedia of language and social interaction*, 1–9, 129–138.

15. Fairclough, N. (1992). *Discourse and social change*. Vol.10. Cambridge: Polity press, 259 p.

16. Auerbach, C., & Silverstein, L.B. (2003). *Qualitative data: An introduction to coding and analysis*. Vol. 21. NYU press.

17. Gupta, S. (2015). Role of Industrial Psychology and Monotony in Financial Sector. *International Journal for Research in Management*, 4:3, 5–12.

18. Zelinska, T. (2001). Ambivalentnist osobystosti yak psykholohichni fenomen [The ambivalence of personality as a psychological phenomenon]. *Psykholohiia i suspilstvo – Psychology and Society*, 3 (5), 23–32 [in Ukrainian].

19. Bryant, J. & Thompson, S. (Eds.). (2002). Media effects: A historical perspective. *Fundamentals of media effects*. Pp. 21–64. Boston: McGraw Hill.

20. Simard, D., & Wong, W. (2001). Alertness, orientation, and detection: The conceptualization of attentional functions in SLA. *Studies in second language acquisition*, 23(1), 103–124.

21. Kochubeinyk, O.M. (2018). Sotsialna mekhanika vyrobnytstva anomii: dyskursyvnyi vymir [Social mechanics of anomie production: discursive dimension]. *Naukovi studii iz sotsialnoi ta politychnoi psykholohii – Scientific Studies in Social and Political Psychology*, 4(41), 92–104 [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції 05.03.2020.

The article was received 05 March 2020.

СЕКЦІЯ 4. МЕДИЧНА ПСИХОЛОГІЯ

УДК 159:91:612.6-055.2(050)

DOI <https://doi.org/10.32999/ksu2312-3206/2020-2-23>**ОСОБЛИВОСТІ ВПЛИВУ МЕТОДІВ ПСИХОКОРЕКЦІЇ
НА ЖІНОК ІЗ ПОРУШЕННЯМИ РЕПРОДУКТИВНОЇ СФЕРИ****Сіраковська Олена Борисівна,**
аспірант*Інститут психології імені Г.С. Костюка
Національної академії педагогічних наук України*

helen.borisova7@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-5497-2241>

Мета. Метою статті є теоретичне обґрунтування й емпіричне дослідження особливостей впливу методів психокорекції на жінок із порушеннями репродуктивної сфери. У статті проаналізовано психологічні підходи до розуміння психоемоційного стану жінок із проблемами репродуктивного здоров'я. Результати теоретичного аналізу допомогли встановити, що психоемоційна сфера особистості жінки має вплив як на її стан здоров'я, так і безпосередньо на її репродуктивну сферу.

Методи. Для реалізації мети дослідження ми використали психодіагностичну методіку «Шкала диференціальних емоцій» К. Ізарда та фізіологічні методи дослідження: методи реєстрації систолічного та діастолічного артеріального тиску, частоти пульсу та резерв судинної системи за Рuffyє. Масив отриманих даних аналізували за допомогою методів математичної статистики (*t*-критерій Стьюдента) шляхом застосування стандартизованого комп'ютеризованого пакету програм SPSS 21.0.

Результати. У дослідженні взяли участь 240 жінок із порушеннями репродуктивної сфери, яких було розподілено за психологічними та фізіологічними показниками на контрольну й експериментальну групи. Доведено, що в досліджуваних жінок-пацієнок експериментальної групи після застосування психокорекційних методів вплив відбувається покращення психоемоційного стану. Під час порівняння середніх значень показників емоційної сфери простежується динаміка на зменшення домінування негативних емоцій і переважання позитивних, спостерігається збільшення витривалості серцево-судинної системи організму, що позитивно впливає на їхній стан здоров'я. Найвний взаємозв'язок психоемоційного стану з фізіологічними показниками також вказує на їх зв'язок із психосоматикою.

Висновки. Встановлено, чим вищий рівень психоемоційного стану і резервного потенціалу в жінок-пацієнок, тим вищі в них показники розуміння сенсу та ставлення до власного життя, підтримання здоров'я та здатність переборювати проблеми, пов'язані з репродуктивним здоров'ям.

Ключові слова: *репродуктивна сфера, непліддя, емоції, психоемоційний стан, резерв судинної системи за Рuffyє.*

**FEATURES OF INFLUENCE PSYCHOCORRECTION METHODS
ON WOMEN WITH REPRODUCTIVE DISORDERS****Sirakovska Olena Borysivna,**
Postgraduate Student*G.S. Kostyuk Institute of Psychology
of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine*

helen.borisova7@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-5497-2241>

Purpose. The aim of the article is a theoretical justification and empirical study of the features of the influence of psychocorrection methods on women with reproductive disorders. The article analyzes the psychological approaches to understanding the psycho-emotional state of women with reproductive health problems. The results of the theoretical analysis helped to establish that the psychoemotional sphere of a woman's personality affects both her state of health and her reproductive sphere directly.

Methods. To achieve this goal, we used the psycho-diagnostic methodology "Scale of Differential Emotions" by K. Isard and physiological research methods: methods for recording systolic and diastolic blood pressure, heart rate, and vascular reserve with Ruffyier. The array of data obtained was analyzed using methods of mathematical statistics (Student *t*-test) by using the standardized computerized software package SPSS 21.0.



Results. The study involved 240 women with reproductive disorders, which were divided by psychological and physiological parameters into the control and experimental groups. It is proved that in the studied female patients of the experimental group, after the application of psychocorrective methods of exposure, an improvement in the psychoemotional state occurs. When comparing the average values of indicators of the emotional sphere, the dynamics is traced to a decrease in the dominance of negative emotions and the predominance of positive ones, an increase in the endurance of the cardiovascular system of the body is observed, which positively affects their health. The existing relationship of the psycho-emotional state with physiological indicators also indicates their relationship with psychosomatics.

Conclusions. It was found that the higher the level of psychoemotional state and reserve potential in women patients, the higher they have indicators of understanding the meaning and attitude to their own lives, maintaining health and the ability to overcome reproductive health problems. Improvement of physiological indicators of health of women of the experimental group indicates their alignment and approach to harmonization, which testifies to decrease of tension, increase of adaptive capacities of their organism as a whole.

Key words: reproductive sphere, infertility, emotions, psychoemotional state, vascular system reserve with Ruthier.

Вступ

У сучасному суспільстві репродуктивна сфера людини стала актуальною соціальною і медико-психологічною проблемою, що набуває рівня світового масштабу і є причиною демографічних змін. Постійно акцентують увагу на серйозності проблеми репродуктології Фонд народонаселення Організації Об'єднаних Націй (далі – ООН), Всесвітня організація охорони здоров'я (далі – ВООЗ), міжнародні організації, уряди держав. За статистикою ВООЗ, щорічно збільшується на 2 млн випадків безпліддя подружніх пар дітородного віку (Ващук, 2011).

Дані Міністерства охорони здоров'я України підтверджують також, що рівень безпліддя в нашій країні досягає 20% (Volianska, 2018). У проекті розпорядження Кабінету Міністрів України Концепція загальнодержавної програми «Репродуктивне та статеве здоров'я нації на період до 2021 р.» наголошується, що безплідність у жінок є однією з основних проблем у сфері репродуктивного здоров'я населення держави. Невтішними також є прогнози ООН щодо майбутнього населення України: за 10 років кількість населення знизиться до 36–38 млн людей, через 50 років – до 12 млн (Камінський, 2018).

Порушення репродуктивної сфери в жінок є проблемою в галузі не тільки медицини, але і психології, потребує ґрунтовного вивчення індивідуальних особливостей і психоемоційного стану жінки дітородного віку, особливостей її стосунків у соціумі. Основними психологічними чинниками порушень репродуктивної сфери в жінок є: соціально-психологічні особливості життя, порушення міжособистісної взаємодії в сім'ї, суперечності між професійною діяльністю, лідерством і материнством жінки, різноманітні страхи перед пологами й у післяпологовий період. Особливої уваги також потребує безпліддя

неясного генезу, що трактується як психогенне безпліддя і становить 7–10% у структурі жіночого безпліддя. Водночас на порушення репродуктивної сфери в жінки істотно впливають і зміни її психоемоційного стану, механізми якого недостатньо досліджено. Водночас деяка фрагментарність наукових досліджень зумовлює наявні прогалини в системному і комплексному розумінні психоемоційної сфери жінки, динаміки її формування і взаємозв'язків, а також наштовхує на пошук засобів безпосереднього психокорекційного та психотерапевтичного втручання.

1. Теоретичне обґрунтування проблеми

На особливу увагу щодо порушення репродуктивної сфери в жінок заслуговує така психологічна складова частина, як емоційна сфера особистості жінки. Саме порушення репродуктивної сфери в жінок впливає не тільки на їхній стан здоров'я, сімейні взаємини, але і безпосередньо на психоемоційний стан, що в результаті може призводити до дезадаптації, зміни стану нервової системи, а також впливатиме на ефективність лікування (Менделевич, Макарічева, 2009).

Особливості вияву психоемоційних станів у жінок із порушенням репродуктивного здоров'я представлено в роботах Ф. Александера, М. Ващук, Ю. Волянської, А. Камінського, О. Макарічевої, В. Менделевича, Е. Мітчелла, Д. Пайнз, Г. Пилипової, Е. Потьомкіної, Д. Розенелда, А. Терещина. Учена Т. Федорова у своїх дослідженнях вказує на порушення емоційної (підвищена емоційна лабільність, відчуття самотності, деяка мінливість емоційного стану в передменструальному періоді) і сексуальної сфер у жінок із непліддям. Вона акцентує увагу на тому, що непліддя є їхньою першопричиною та призводить до конфліктних міжособистісних стосунків у сім'ї (Федорова, 1986). Аналіз дослідження А. Терещина

висвітлює взаємозв'язок порушення психоемоційного стану в жінок із неплідністю саме з гіпоталамо-гіпофізарною дисфункцією та тривалими психотравмувальними, стресовими ситуаціями (Терещін, 1997).

У своїх дослідженнях А. Камінський зазначає, що у 86,3% обстежених жінок із трубно-перитоніальним непліддям спостерігаються психоемоційні розлади різного ступеня вираженості, у 52,5% жінок із психоемоційними порушеннями діагностовано первинне непліддя. Серед основних психоемоційних порушень він виділяє: вразливість, чутливість, песимістичність перспектив, підвищену особистісну та реактивну тривожність, мінливість настрою, ригідність, вияви агресії, зниження рівня емоційної стійкості, неконструктивність поведінкових дій тощо (Камінський, 2018).

Дослідники В. Краснов, Н. Палеев зазначають, що емоційні переживання жінки впливають на морфологічну структуру саме через гормональну, імунну та вегетативну нервову системи (Краснов, Палеев, 2009). Це свідчить про психосоматичний характер порушень репродуктивної сфери. Цієї думки дотримується також А. Камінський.

На особливу увагу заслуговує модель патогенезу психосоматичних розладів Франса Александра – теорія емоційної специфічності. Автор ще в середині XIX ст. продемонстрував роль емоцій у розвитку психосоматичних захворювань. Він акцентує увагу на тому, що до тілесних порушень призводять не тільки фіксовані емоції, але і сам процес їх витіснення. Тобто існує тісний взаємозв'язок між емоційною сферою особистості та психосоматичним захворюванням, яке бере свій початок у ранньому дитинстві, а в дорослому житті повторюється й актуалізується.

Водночас це засвідчує, що особливості вияву психосоматичних порушень мають в основі психологічну складову частину, а саме пов'язані з індивідуальним стереотипом емоційного реагування людини та психофізіологічними аспектами вибіркового впливу емоцій – симпатикотонією або ваготонією. Також Ф. Александер окремо виділяє «вегетативний невроз» – психосоматичні розлади, що спричинені хронічним вегетативним супроводом тривалої (фіксованої) емоції, які не мають виходу і розрядки та відрізняються від «хвороби вираження» (конверсії). Варто зазначити, що науковці Д. Розенелд і Е. Мітчелл зазначають, що безпосередній процес переживання діагнозу «непліддя» схожий із процесом горювання і виокремлюють поетапне емоційне реагування на нього: здивування, горе, агресія, ізолюваність, заперечення

та згода, що супроводжується екзистенційним переосмисленням власного життя та підсилюється емоціями провини, сорому (Менделевич, 2005).

«Слабкою й уразливою ділянкою», що найчастіше підпадає під вплив негативних емоційних виявів, є певна вразливість тих чи інших органів. На думку Ф. Александера, саме дисменорея в жінок є наслідком послаблення контролю «Его» над психосексуальними конфліктами, що повертаються через механізми психологічного захисту, сприяють підвищенню тривожності та змінам реакцій вегетативної нервової системи і призводять до її гіпертонусу. Вияви аменореї він вбачає в неспецифічному емоційному конфлікті неприйняття власної сексуальності жінкою. Отже, низка гінекологічних захворювань жінки є наслідком вияву на тілесному рівні компенсації емоційних реакцій щодо актуалізації її природних інстинктів: материнства, жіночності та сексуальності.

2. Методологія та методи

З метою реалізації завдань дослідження використано такий комплекс теоретичних і емпіричних методів дослідження: теоретичний аналіз наукових джерел; фізіологічне дослідження і психодіагностичні методи; методи обробки емпіричних даних.

Емпіричне дослідження з пацієнтами жіночої статі проводилося поетапно: здійснено фізіологічне та психодіагностичне дослідження за відібраними методиками, опрацьовано отримані результати; визначено метод впливу на ВНС і застосовано комплекс психокорекційних заходів; повторно проведено фізіологічне та психодіагностичне дослідження та їх обрахунок. Водночас масив отриманих даних дав змогу проаналізувати результати до і після проведення психокорекційних заходів за допомогою методів математичної статистики (t-критерій Стьюдента) шляхом застосування стандартизованого комп'ютеризованого пакету програм SPSS 21.0, а також зробити відповідні висновки.

В емпіричному дослідженні для визначення актуального психоемоційного стану жінок та їхнього самопочуття використовувалась психодіагностична методика «Шкала диференціальних емоцій» К. Ізарда. Також застосовані фізіологічні методи дослідження: резерв судинної системи за Руфьє, методи реєстрації частоти пульсу, систолічного та діастолічного артеріального тиску.

3. Результати та дискусії

Емпіричне дослідження особливостей впливу методів психокорекції на жінок із порушеннями репродуктивної сфери



проводилося серед жінок-пацієнок дітородного віку медичного центру «Імперіал Медіка» (м. Вишневе) у кількості 240 осіб. Для реалізації дослідження створено контрольну й експериментальну групи шляхом випадкового вибору, відібрано по 120 осіб у кожній. Основною підставою для вичленення груп стали результати оцінювання показників психоемоційного стану та фізіологічних показників.

До контрольної групи ввійшли жінки, середній вік яких становив 29,7 років, з установленими діагнозами: запальні процеси – 41,7%; гормональний дисбаланс – 30%; непліддя – 14,2%; новоутворення – 14,2%.

Методи психокорекції були застосовані до 120 жінок із порушенням репродуктивної сфери, що ввійшли до експериментальної групи. Середній вік досліджуваних становив 29,5 років, діагнози такі: запальні процеси – 51,7% осіб; гормональний дисбаланс – 30%; новоутворення – 10,2%, непліддя – 7,5%.

Аналіз результатів емпіричного дослідження дав змогу зазначити, що в контрольній групі, через відсутність безпосередньої психокорекційної роботи з нею, спостерігається негативна динаміка за низкою показників. Це впливає як на саму особистість жінки, так і на її репродуктивну сферу. Здійснивши аналіз відмінностей серед досліджуваних жінок із порушенням репродуктивної сфери експериментальної групи до і після застосування психокорекційних заходів впливу, виявили, що значні зміни відбулися як за фізіологічними показниками, так і в їхньому психоемоційному стані, у порівнянні з контрольними показниками.

Повторне психодіагностичне дослідження жінок-пацієнок експериментальної групи дало змогу з'ясувати, наскільки застосо-

вані психокорекційні заходи впливу сприяли нормалізації їхнього психоемоційного та фізіологічного стану. У жінок із порушенням репродуктивної сфери після застосування психокорекційних заходів спостерігалися такі зміни: відвертість та зростання довіри; розуміння необхідності «роботи над собою» та взаємозв'язку їхнього фізіологічного стану із психоемоційною сферою; покращення настрою тощо. Саме ці зміни стали ключовими для жінок-пацієнок щодо покращення власного стану здоров'я та безпосереднього їхнього впливу на нормалізацію репродуктивної сфери. На підставі проведеного порівняльного аналізу результатів зроблено висновки щодо результативності застосованих психокорекційних заходів.

Як бачимо з рис. 1, динаміка вияву актуального психоемоційного стану та самопочуття в жінок із порушенням репродуктивної сфери експериментальної групи вказує на позитивні зміни за всіма показниками. Зокрема, під час порівняння середніх статистичних показників у двох групах досліджуваних виявлено зростання позитивних емоцій радості ($M = 5,93$; $M = 10,42$), здивування ($M = 2,76$; $M = 4,85$), інтересу (до $M = 8,62$ б.; $M = 10,15$ б.) в експериментальній групі порівнянно з контрольною. Також в експериментальній групі в жінок-пацієнок відбулося значне зниження вияву негативних емоцій: страху ($M = 5,09$; $M = 1,19$), гніву ($M = 5,31$; $M = 2,01$), страждання ($M = 4,63$; $M = 1,58$), провини ($M = 3,47$; $M = 2,17$), суму ($M = 2,62$; $M = 1,34$), відрази ($M = 1,08$; $M = 0,45$) та презирства ($M = 1,22$; $M = 0,91$). Отримані результати засвідчують, що в жінок-пацієнок експериментальної групи відбувається підвищення рівня позитивних емоцій та зменшується домінування негативних. Що вказує на покращення психое-

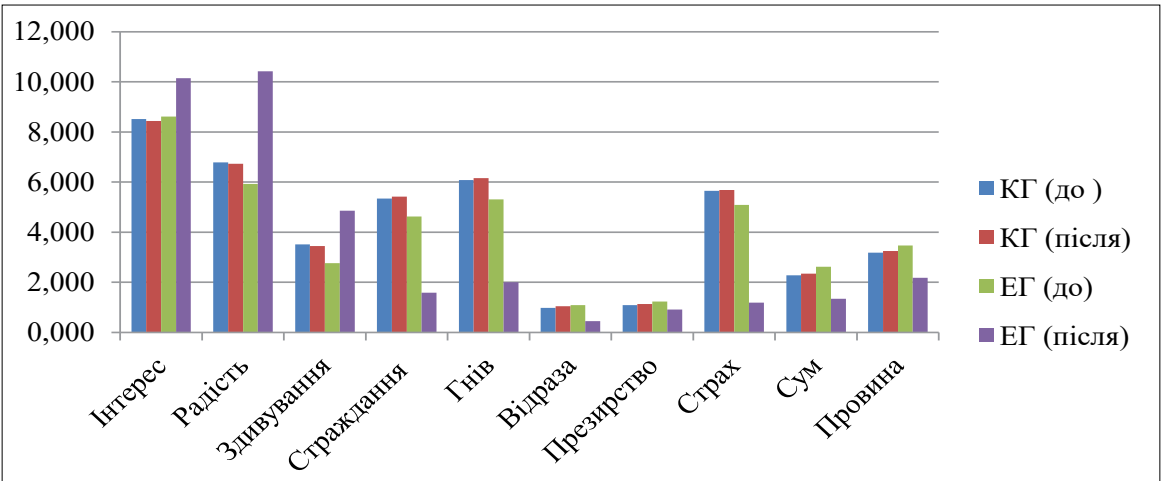


Рис. 1. Середні показники психоемоційного стану жінок за методикою К. Ізарда в контрольній і експериментальній групах

моційного стану жінок експериментальної групи, впливає на їхню здатність позитивно-мотиваційно спонукати себе змінюватися, переосмислювати сенс та ставлення до життя, власного стану здоров'я, а також стану репродуктивного здоров'я.

У процесі проведення дослідження також встановлені за допомогою *t*-критерію Стьюдента досить цікаві закономірності динаміки показників психоемоційного стану досліджуваних експериментальної групи, які засвідчують статистично значущі зміни в їх вияві. Як бачимо з наведених у табл. 1 даних, спостерігається зниження показника страху ($t = 16,38, p = 0$), що вказує на зменшення відчуття реальної або уявної небезпеки чи загрози для жінки-пацієнта, які виступали «нестерпними» та перешкоджали цілеспрямованому вирішенню посталої проблеми, зокрема й із власним здоров'ям. Зниження за показником гніву ($t = 13,74$) вбачається в переосмисленні та корекції досліджуваними власних дій у відповідь на негативні серйозні перешкоди на шляху задоволення важливих потреб.

Зміни за показником страждання ($t = 12,58$) свідчать про тенденцію до зниження негативних хвилювань (горя, смутку, задумливості, меланхолії, печалі, скорботи) щодо неможливості задовольнити найважливіші власні життєві потреби: бути здоровою, виносити і народити дитину. Динаміка за показником радості ($t = -12,20$) вбачається у виявах відкритості і довірливості жінок-пацієнток у міжособистісних стосунках, у їхній упевненості та безпосередній активності щодо власної життєвої позиції у вирішенні проблем репродуктивного здоров'я.

Підвищення інтересу ($t = -5,76$) свідчить про позитивні зміни, які переживає жінка-пацієнтка, вказує на усвідомлення нею нових

власних можливостей, сприяє збереженню міжособистісних стосунків подружньої пари. Показник здивування ($t = -5,62$) вказує на концентрацію уваги та готовності досліджуваних до змін власних настанов, ставлення до обставин, стану здоров'я, свого майбутнього, ураховуючи реальність ситуації та неочікуваність її можливих наслідків.

Спостерігалось також зниження за показниками сорому ($t = 5,49$), провини ($t = 4,98$), відрази ($t = 3,83$), презирства ($t = 3,67$) серед жінок-пацієнток експериментальної групи. Зниження цих показників вказує на те, що в жінок із порушенням репродуктивної сфери змінюються уявлення про власний стан здоров'я, вони менше соромляться своїх проблем. Жінки-пацієнтки менше картають себе за неможливість завагітніти та народити дитину, проявляють адекватність у сприйнятті проблем із репродуктивним здоров'ям. Вони демонструють зменшення суперечностей, а в міжособистісній взаємодії це виражається зниженням мотивованості до агресивних поведінкових виявів.

Отже, підсумовуючи результати оцінювання психоемоційного стану та самопочуття в жінок із порушенням репродуктивної сфери, зазначимо, що в жінок-пацієнток експериментальної групи, на відміну від контрольної, відбулися помітні зміни на краще. Можемо зробити висновок, що в досліджуваних експериментальної групи наявне зниження відчуття внутрішньої напруженості, переосмислення ставлення до власної проблеми зі здоров'ям, спостерігається позитивне налаштування на «роботу над собою», підвищується емоційний тонус, з'являється особистісна ресурсність. Саме такі зміни і є основою для покращення фізичного та психічного стану здоров'я жінок-пацієнток.

Таблиця 1

Показники психоемоційного стану жінок за методикою К. Ізарда, що зазнали змін внаслідок застосування методів психокорекції

Показники	Контрольна група (<i>n</i> = 120)	Експериментальна група (<i>n</i> = 120)
	<i>t</i>	<i>t</i>
Інтерес	1,81	-5,76**
Радість	1,82	-12,20**
Здивування	1,83	-5,62**
Страждання	-2,55*	12,58**
Гнів	-2,36*	13,74**
Відраза	-1,80	3,83**
Презирство	-2,15*	3,67**
Стах	-1,15	16,38**
Сором	-1,96*	5,49**
Провина	-1,90	4,98**

Примітки: * $p \leq 0,05$, ** $p \leq 0,01$.



Таблиця 2

Фізіологічні показники досліджуваних у результаті застосування методів психокорекції

Показники	Контрольна група ($\bar{X} \pm \sigma$) ($n = 120$)			Експериментальна група ($\bar{X} \pm \sigma$) ($n = 120$)		
	До експерименту	Після експерименту	t	До застосування методів психокорекції	Після застосування методів психокорекції	t
систоличний артеріальний тиск	130,12 ± 13,13	130,24 ± 13,13	-2,25	131,76 ± 12,16	123,92 ± 12,69	9,38**
діастолічний артеріальний тиск	79,58 ± 11,08	86,91 ± 79,10	-1,03	73,93 ± 13,16	70,84 ± 10,41	3,11**
частота пульсу	73,16 ± 11,23	73,31 ± 11,38	-1,53	74,63 ± 12,92	71,30 ± 11,33	4,69**
резерв судинної системи за Руфьє	95,59 ± 20,42	95,69 ± 20,36	-2,13	99,33 ± 21,99	88,37 ± 21,62	7,57**

Примітки: * $p \leq 0,05$, ** $p \leq 0,01$.

На наступному етапі нами було проаналізовано зміни фізіологічних показників досліджуваних жінок з порушенням репродуктивної сфери експериментальної групи. Як видно з наведених результатів (табл. 2), усі ці показники зазнали значущих змін. Зниження показників систолічного ($t = 9,38$, $p = 0$), діастолічного ($t = 3,11$, $p = 0,002$) артеріального тиску та частоти пульсу ($t = 4,69$, $p = 0$) вказують на нормалізацію психоемоційної сфери жінок-пацієнок, зменшення внутрішньої напруженості, заспокоєння нервової системи, що впливає на збільшення резерву життєдіяльності організму. Динаміка резерву судинної системи за Руфьє ($t = 7,57$, $p = 0,000$) теж свідчить про покращення функціонального резерву серцево-судинної системи та перехід із нижче середнього (99,33) рівня на середній (88,37).

Отже, у досліджуваних жінок експериментальної групи спостерігається збільшення витривалості серцево-судинної системи організму, що позитивно впливає на їхній стан здоров'я, психоемоційну сферу, збільшує їхній ресурсний потенціал.

Висновки

За результатами проведеного дослідження нами встановлено, що в досліджуваних жінок експериментальної групи відбувається покращення психоемоційного стану. Спостерігається стійка динаміка на зменшення домінування негативних емоцій та переважання позитивних. У жінок із порушенням репродуктивної сфери частіше спостерігається вияв емоцій радості, здивування, інтересу, зменшуються побоювання за своє майбутнє і стан здоров'я, знижуються

гнівливості, почуття провини, зневажливе ставлення до себе та своїх проблем, скорочується число самозвинувачень. Це вказує на їхню готовність до змін, розширення мотиваційних спонук до налагодження власного життя та здоров'я, переборювання проблем, пов'язаних із репродуктивною сферою.

Результати змін за фізіологічними показниками здоров'я жінок-пацієнок експериментальної групи засвідчують їх вирівнювання та наближення до гармонізації, вказують на зменшення напруженості, збільшення витривалості серцево-судинної системи організму та зростання адаптивних можливостей їхніх організмів загалом.

Отже, результати емпіричного дослідження дають змогу підтвердити взаємозв'язок психоемоційного стану жінок-пацієнок з їхнім станом здоров'я, вказують на їхню психосоматичну складову частину. Чим вищий рівень психоемоційного стану і резервного потенціалу організму в жінок-пацієнок, тим вищі в них показники розуміння сенсу та ставлення до життя, підтримання власного здоров'я, здатності переборювати наявні проблеми, пов'язані з порушенням репродуктивної сфери.

Перспективами подальших досліджень є проведення аналізу психологічних особливостей порушень репродуктивної сфери в жінок, адаптуванні ефективних психокорекційних заходів, що впливають на покращення їхнього психоемоційного стану, фізичного, зокрема репродуктивного, здоров'я, гармонізації та збереження сімейних стосунків, що є основою здорового суспільства нашої держави.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Вашук М. Дослідження ролі психологічних факторів жіночого безпліддя. *Актуальні проблеми психології* : збірник наукових праць. Київ, 2011. Т. 7 : Екологічна психологія. Вип. 26. С. 56–64.
2. Заика Е., Зимовин А. Методики исследования эмоциональной сферы человека : учебно-методическое пособие. Харьков : ПромАрт, 2018. 260 с.
3. Концепція Загальнодержавної програми «Репродуктивне та статеве здоров'я нації на період до 2021 р.» : проект розпорядження Кабінету Міністрів України. URL: <https://www.apteka.ua/article/404360> (дата звернення: 02.03.2019).
4. Камінський А. Безпліддя у жінок у стані дезадаптації : патогенез і корекція : дис. ... докт. мед. наук: 14.01.01. Київ, 2018. 348 с.
5. Краснов В., Палеев Н. Взаимосвязь психосоматики и соматопсихиатрии в современной медицине. *Клиническая медицина*. 2009. № 12. С. 4–7.
6. Менделевич В. Клиническая и медицинская психология : учебное пособие. Москва : МедПресс, 2005. 432 с.
7. Менделевич В., Макаричева Э., Пыrkова К. Психический инфантилизм при невротических и соматоформных расстройствах : монография. Казань : Познание, 2009. 136 с.
8. Volyanska Y. Medical and psychological support of women with repeated use of auxiliary reproductive technologies. *Psychosomatic Medicine and General Practice*. 2018. Vol. 3. № 2. URL: <https://e-medjournal.com/index.php/psp/article/view/113> (дата звернення: 02.03.2019).

REFERENCES:

1. Vashchuk M. (2011) Doslidzhennia roli psykholohichnykh faktoriv zhinochoho bezpliddia. [Research of the role of psychological factors of female infertility]. *Aktualni problemy psykholohii* : zb. nauk. pr. Kyiv. T. 7. *Ekolohichna psykholohiia*, Vyp. 26. S. 56–64 [in Ukrainian].
2. Zaika E.V., Zimovin A.I. (2018). *Metodiki issledovaniya emotsionalnoy sferyi cheloveka* [Methods of research of the human emotional sphere]: uchebn.-metod. posob. Harkov : PromArt [in Ukrainian].
3. Proekt rozporiadzhennia Kabinetu Ministriv Ukrainy Kontseptsiia Zahalnodержavnoi prohramy “Reproduktyvne ta statevezdorovianatsiina period do 2021 roku” [The project of the order of the Cabinet of Ministers of Ukraine The concept of foreign ownership programs “Reproductive health states natsiyi for the period up to 2021”]. URL: <https://www.apteka.ua/article/404360> [in Ukrainian].
4. Kaminskyi A.V. (2018) Bezpliddia u zhinok v stani dezadaptatsii : patohenez i korektsiia [Infertility in women in a state of maladaptation : pathogenesis and correction]: dis. ... dok. med. nauk : 14.01.01. Kiyiv [in Ukrainian].
5. Krasnov V.N., Paleev N. R. (2009). Vzaimosvyaz psihosomatiki ta somatopsihiatrii v sovremennoy meditsine [The relationship of psychosomatics and somatopsychiatry in modern medicine]. *Klinicheskaya meditsina – Clinical medicine*, 12, 4–7 [in Russian].
6. Mendelevich V.D. (2005). *Klinicheskaya i meditsinskaya psihologiya* [Clinical and medical psychology]: ucheb. posob. Moskva : MEDpress [in Russian].
7. Mendelevich V.D., Makaricheva E. V., Pyirkova K. V. (2009). *Psihicheskiy infantilizm pri nevroticheskikh i somatoformnykh rasstroystvakh : monografiya* [Mental infantilism in neurotic and somatoform disorders : a monograph]. Kazan : Poznanie [in Russian].
8. Volyanska Y. (2018) Medical and psychological support of women with repeated use of auxiliary reproductive technologies. *Psychosomatic Medicine and General Practice*, Vol. 3, № 2, June 2018, p. e0302113, URL: <https://e-medjournal.com/index.php/psp/article/view/113> (data zvernennia: 02.03.2019) [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції 04.03.2020.

The article was received 04 March 2020.



СЕКЦІЯ 5. СПЕЦІАЛЬНА ПСИХОЛОГІЯ

УДК 159.922.76-056.34.88/647

DOI <https://doi.org/10.32999/ksu2312-3206/2020-2-24>**ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ У ПІДЛІТКІВ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ РОЗУМОВОГО РОЗВИТКУ****Вовченко Ольга Анатоліївна,**

кандидат психологічних наук, докторант

*Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка
Національної академії педагогічних наук України*

olgawow4enko@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-4399-0118>

Мета публікації полягає у розкритті сутності та структури емоційного інтелекту, його функцій та особливостей формування на етапі становлення особистості з порушеннями розумового розвитку. Мета дослідження забезпечувалась поетапним вирішенням основних завдань: по-перше, констатувати стан сформованості емоційного інтелекту шляхом виявлення компонентів та їх рівнів сформованості; по-друге, визначити основні генералізовані чинники становлення емоційного інтелекту у підлітків з порушеннями розумового розвитку.

Методи. Для розв'язання окреслених завдань і забезпечення достовірності положень та висновків було використано загальнонаукові та специфічні методи дослідження. Серед основних варто зазначити такі: теоретичні: дедуктивний (аксіоматичний і гіпотетико-дедуктивний) – для системного опису явища, що досліджується; індуктивний – для встановлення закономірностей, систематизації; емпіричні: метод психодіагностики, що дав можливість визначити показники, рівні емоційного інтелекту (методика «Емоційний інтелект» (за Н. Холмом)), бесіди, спостереження. Психодіагностика проводилась відповідно до інструкцій, із дотриманням необхідних вимог та використання інструментарію у спеціальних загальноосвітніх школах-інтернатах та загальноосвітніх школах м. Києва.

Результати. Було встановлено низький рівень емоційного інтелекту, емоційної обізнаності, емпатії, управління власними емоціями та середній рівень здатності до розпізнавання емоцій інших людей. Здійснено припущення щодо детермінування алекситимією низького рівня емоційного інтелекту та його складників у підлітків з порушеннями розумового розвитку. Охарактеризовано алекситимію як низьку здатність до опису власного емоційного стану, недостатньою диференціацією власних почуттів та емоцій, невміння вербалізувати власні емоційні стани, недорозвиток рефлексивного компоненту емоцій. Здійснено порівняння результатів психодіагностики учнів загальноосвітніх шкіл та спеціальних шкіл-інтернатів.

Висновки. Емоційний інтелект є складною інтегративною особистісною властивістю, що проявляється через розуміння власних емоцій, емоційних переживань інших, забезпечує управління емоційним станом, підпорядкування емоцій вольовим зусиллям, сприяє самопізнанню, саморегуляції і самореалізації особистості. Визначений стан та низькі рівні сформованості емоційного інтелекту у підлітків з порушеннями розумового розвитку, що дає підставу для подальших наукових розвідок, приведення психодіагностичних заходів з подальшим розробленням ефективного психологічного супроводу підлітків з порушеннями розумового розвитку.

Ключові слова: *підлітковий вік, порушення розумового розвитку, емоційний інтелект, афект, алекситимія.*

FEATURES OF FORMATION EMOTIONAL INTELLIGENCE IN ADOLESCENTS WITH DISORDERS OF MIND DEVELOPMENT**Vovchenko Olha Anatoliivna,**

Candidate of Psychological Sciences, Doctoral Student

*Mykola Yarmachenko Institute of Special Pedagogy and Psychology
of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine*

olgawow4enko@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-4399-0118>

Purpose. The purpose of the publication is to reveal the essence and structure of emotional intelligence, its functions and peculiarities of formation at the stage of personality development with impaired mental development. The purpose of the study was to provide a step-by-step solution of the basic tasks: first, to state

the state of formation of emotional intelligence by identifying the components and their levels of formation; second, to identify the main generalized factors for the development of emotional intelligence in adolescents with mental development.

Methods. General scientific and specific research methods were used to solve the outlined tasks and to ensure the validity of the provisions and conclusions. Among the main: theoretical: deductive (axiomatic and hypothetical-deductive) – for a systematic description of the phenomenon under study; inductive – for establishing patterns, systematization. Empirical: a method of psychodiagnosis that allowed to determine indicators, levels of emotional intelligence (Emotional Intellect (according to N. Hall)), conversations, observations. Psychodiagnostics were performed in accordance with the instructions, with the observance of the necessary requirements and the use of tools at special boarding schools and general schools in Kyiv.

Results. A low level of emotional intelligence, emotional awareness, empathy, managing one's own emotions, and an average level of ability to recognize other people's emotions were established. Assumptions have been made regarding the determination of low levels of emotional intelligence and its components in adolescents with mental development. Alexithymia is characterized as low ability to describe one's own emotional state, insufficient differentiation of one's own feelings and emotions, inability to verbalize one's own emotional states, underdevelopment of the reflexive component of emotions. Comparison of results of psychodiagnosis of pupils of special boarding schools and general schools in Kyiv.

Conclusions. Emotional intelligence is a complex integrative personality trait that is manifested through understanding one's own emotions, emotional experiences of others, provides management of emotional state, subordination of emotions to volitional efforts, promotes self-recognition, self-regulation and self-realization of personality. The condition and low levels of emotional intelligence formation in adolescents with mental development have been determined, which gives grounds for further scientific exploration, bringing psychodiagnostic measures with further development of effective psychological support of adolescents with mental development.

Key words: *adolescence, disorders of mental development, emotional intelligence, affect, alexithymia.*

Вступ

Сьогодні головною метою української системи освіти є створення умов для розвитку і самореалізації кожної особистості, незважаючи на її стан здоров'я та особливі освітні потреби. У сучасній Україні здійснюються активні пошуки шляхів інтеграції, адаптації та соціалізації дітей з особливими потребами, зорієнтованих на формування і розвиток потенційних можливостей особистості з порушеннями психофізичного розвитку, зокрема для осіб, що мають порушення розумового розвитку, забезпечення ефективних умов для входження особистості у сучасний динамічний соціум. Сучасний освітній простір нашої держави спрямований на формування, становлення та соціально-психологічну підтримку особистості з порушеннями розумового розвитку. Важливим при цьому є створення соціальних, психологічних та педагогічних умов для відповідного фізичного, інтелектуального, психічного та соціального формування таких складників особистості, як життєві компетентності, емоційно-вольова саморегуляція, емоційний та соціальний інтелект, емпатія та багато інших.

Як зазначав Л. Виготський, для розуміння психіки дитини з порушеннями інтелектуального розвитку важливо досліджувати співвідношення між інтелектом й афектом. Вчений наголошував на тому, що інтелектуальний компонент із емоційним компонентом перебувають у тісному зв'язку та постійній безперервній взаємодії. Дослідження, що є сьогодні, суперечливі,

дискусійні, особливо щодо функціонування емоційного інтелекту в осіб з порушеннями розумового розвитку. В численних дослідженнях вітчизняної та зарубіжної психології й педагогіки простежуються тенденції до нівелювання існування того факту, що особам з порушеннями інтелекту притаманна здатність до вербалізації та саморегуляції емоційних станів. Так, О. Величко зазначає, що у разі інтелектуальної дисфункції неможливо досліджувати емоційний інтелект, оскільки він має формуватися на відповідному рівні IQ. Н. Захаренко зазначає, що для осіб з інтелектуальними вадами характерною є низка порушень емоційно-вольової сфери, як-то: дисфорія, паритимія, перекручування різних емоцій, що не дає змогу досліджувати «чистоту» категорії явища «емоційного інтелекту».

Варто відмітити, що категорія «емоційний інтелект» – це не лише дослідження емоційно-вольової сфери особистості з порушеннями розумового розвитку. Це унікальна сукупність афекту, інтелекту, тілесних, вербалізаційних проявів та їх саморегуляційний аспект. Як зазначали П. Саловей і Дж. Майер, це сукупність сформованості та рівня розвитку таких якостей, як самосвідомість, самоконтроль, мотивація, емпатія, уміння ставити себе на місце інших людей, навички спілкування та вміння знаходити компроміси, саморегуляція, вербалізація емоційних станів, здатність та наявність психоемоційної лінгвістики (Mayer, 2005).

Теоретико-методологічним підґрунтям нашого дослідження є роботи класиків



педагогіки та психології, які розглядали співвідношення інтелектуального й емоційного, зокрема, Б. Ананьєв, Л. Виготський, С. Рубінштейн, О. Леонтєв, В. М'ясищев, О. Тихомиров та інші. На пострадянському просторі проблема емоційного інтелекту дотично розглядалась і висвітлювалась у працях таких вчених, як І. Андреева, О. Власова, С. Дерев'яно, Г. Гарскова, Н. Коврига, Д. Люсін, М. Манойлова, Е. Носенко та інші. Варто наголосити, що сучасний етап дослідження емоційного інтелекту представлений переважно поодинокими публікаціями авторів, що на цей час не дає комплексного уявлення про модель емоційного інтелекту в структурі особистості з порушеннями розумового розвитку, не розкриває умови формування. «Емоційний інтелект» – це відносно молода категорія для спеціальної психології. Часто у дослідженнях науковців на початку XXI століття можна зустріти низку синонімічних категорій, які використовувались для позначення цього терміну. Також варто відмітити, що дослідження здійснювалися через складники та суміжні категорії, що переважно пов'язано з відкиданням припущення про наявність «емоційного інтелекту» у осіб з порушеннями розумового розвитку в тому розумінні, яке дослідили свого часу американські психологи П. Саловей і Дж. Майєр (Mayer, 2005). Зокрема, йдеться про такі категорії: «емоційне самоусвідомлення» (О. Власова), «емоційне мислення» (О. Тихомиров), «емоційна компетентність» (В. Охрименко), «емоційне розуміння» (Е. Гресь), «емоційна розумність» (Е. Носенко), «емоційна грамотність» (О. Василенко).

Варто зазначити, що актуальність цього дослідження розкривається не лише через недостатність таких досліджень у спеціальній психології, по-перше, через складнощі підліткового віку, його динамічність, неоднозначність, відсутність емоційної стабільності особистості цієї вікової категорії; по-друге, через специфіку формування особистості з порушеннями розумового розвитку (особливості формування емоційно-вольової сфери, особистісної регуляції тощо).

Метою статті є розкриття сутності та структури емоційного інтелекту, його функцій та особливостей формування на етапі становлення особистості з порушеннями розумового розвитку.

1. Теоретичне обґрунтування проблеми

У спеціальній психології питання розвитку емоційного інтелекту, здатності підлітків означеної категорії до вербалізації власних

емоцій та до саморегуляції емоційних станів, як зазначалось вище, викликає багато суперечностей. М. Малафеев, Б. Братусь вважають, що недоцільно досліджувати емоційний інтелект у підлітків з розумовою відсталістю, оскільки він (емоційний інтелект) взаємопов'язаний із загальним рівнем інтелектуального розвитку (Братусь, 1992). У підлітків зазначеної категорії на фоні зниженого інтелектуального розвитку емоційний інтелект, відповідно, також матиме низькі показники. Науковці припускають, що виокремлення в структурі особистості з порушеннями розумового розвитку такого складника, як емоційний інтелект, унеможливорює подальше формування механізмів саморегуляції.

Водночас В. Масленко, О. Анаров та В. Ботистюк вважають, що емоційний інтелект – це відносно стійка здатність, яку можливо розвивати. Вчені зауважують, що цьому сприяють такі особливості підлітків із порушеннями розумового розвитку, як емоційна лабільність, сугестивність, середній рівень емпатійності (Анаров, 2015).

Роль емоційного інтелекту як складника емоційно-вольової сфери підлітків з порушеннями розумового розвитку розглядали у своїх роботах І. Бех (Бех, 2008), М. Хоменко (Хоменко, 2018), Д. Пагава (Пагава, 2017), О. Яковенко (Яковенко, 2015). «Емоційний інтелект є вагомим регулятором особистісної саморегуляції та емоційно-вольової сфери, оскільки це відгук на переживання оточуючих людей, які дають можливість осмислити необхідність дотримання норм і які своєю чергою регулюють відносини особистості з порушеннями розумового розвитку з іншими людьми, активно реагувати, усвідомлювати, регулювати результати своїх вчинків», – зазначав у своїх дослідженнях Д. Пагава (Пагава, 2017).

Зарубіжні дослідження, зокрема роботи С. Когана, акцентують увагу на тому, що емоційний інтелект – це «здібність до розуміння своїх і чужих емоцій та управління ними». Ця здібність має переважно когнітивний характер і не є складником особистісних якостей чи компонентом винятково емоційно-вольової сфери (Kagan, 2015)

Емоційний інтелект підлітків з порушеннями розумового розвитку – це сукупність ментальних властивостей особистості, що сприяють усвідомленню та розумінню власних емоцій та емоцій оточуючих людей, зазначала О. Яковенко. Так, основними складниками емоційного інтелекту, за К. Ізардом, є самосвідомість, самоконтроль, навички спілкування (чуттєвий, життєвий досвід), мотивація (Изард, 2008). Водночас, аналізуючи дослідження вітчизняних

психологів, зокрема О. Власової, О. Тихомирова та Е. Носенко, можна виокремити такі структурні компоненти: усвідомлена регуляція емоцій, розуміння (усвідомлення) емоцій, розпізнавання та вираження емоцій та почуттів.

На думку А. Ванди, емоційний інтелект являє собою також феномен соціально-психологічного походження, і не лише внутрішньо-особистісного чи органічного. Цей феномен пов'язує не лише структуру свідомого, а й структуру несвідомого. Структура емоційного інтелекту, на думку автора, багаторівнева: прояви спостерігаються на психофізіологічному, психологічному та соціально-психологічному рівнях. Емоційний інтелект постає як процес, власність і стан (Wanda, 2014).

Варто також зазначити, що різні науковці на сучасному етапі дослідження, як у загальній психології, так і спеціальній, схильні виділяти різні варіанти механізмів та структурних компонентів емоційного інтелекту. Так, ще в дослідженнях М. Хофмана та Г. Салівана розглядалися основні почергові дієві механізми емоційного інтелекту: ідентифікація, проекція та інтроєкція, емоційне наслідування, розуміння емоцій інших людей, рефлексія, децентрація (афективна, інтелектуальна й соціальна) (Sullivan, 1990). Зокрема, О. Журавльова серед інших підкреслює важливу роль ідентифікації та вербалізації емоційного інтелекту, завдяки яким «виникає емоційний зв'язок між суб'єктом і об'єктом, який сприймається, що дозволяє припускати наявність когніцій у структурі емоційного інтелекту» (Журавльова, 2017).

О. Яковенко зазначає, що процес активізації емоційного інтелекту у підлітків із нормальним рівнем інтелектуального розвитку включає три основні функціональні компоненти: емоційне збудження, знак емоції, ступінь та форма вияву емоцій, запам'ятовування емоційної події (Яковенко, 2015). Емоційне збудження визначає мобілізаційні зрушення в організмі. Якщо відбувається подія, що має значення для особистості, то відбувається і збільшення збудливості, швидкості й інтенсивності протікання психічних, моторних і вегетативних процесів. Зазвичай у підлітка з порушеннями розумового розвитку емоційне збудження характеризується сповільненням динаміки прояву. У нього може спостерігатися повна відсутність будь-якої реакції на подію, на яку б підліток із нормальним розумовим розвитком розвитку відреагував миттєво. Своєю чергою Д. Пагава зазначає, що своєрідність та атиповість формування емоційної сфери досліджуваних підлітків

полягає у підвищеній динаміці емоційного збудження та проблемності саме із «відповідним» «правильним» запам'ятовуваннями події, що відбулась. Перекручування якісно знижує рівень емоційного інтелекту підлітків з порушеннями інтелектуальної функції. «...Якщо підліток буде не вірно проживати та запам'ятовувати емоції, ми будемо мати злість замість любові, ненависть замість дружби тощо» (Пагава, 2017). Це передусім говорить про таку особливість емоційно-вольової сфери підлітків з порушеннями розумового розвитку, як перекручування емоцій, полярність емоцій, та наголошує, що підлітки означеної категорії потребують додаткового психологічного супроводу з формування та контролю емоційної сфери, зокрема емоційного інтелекту.

Важливо пам'ятати, що емоційний інтелект підлітків з порушеннями розумового розвитку формується під впливом: слабкості та нерівноваженості нервових процесів; порушень пластичності та рухливості нервової системи; специфіки функціонування пізнавальних процесів (мимовільність, нестійкість та обмежений обсяг уваги, порушення сприймання об'єктів і ситуацій, незначні обсяги пам'яті); порушень мовленнєвої діяльності; несформованості абстрактно-логічного мислення (невміння оцінювати та співвідносити попередній досвід із поставленими завданнями; неглибокі, нестійкі, мало інтенсивні, односторонні, недиференційовані, ситуативні інтереси); специфічності формування видів діяльності (неусвідомлюваність кінцевої мети діяльності, безініціативність моторної рефлексії способів дій); специфіки формування «Я-концепції» (самооцінка, нерозуміння власних можливостей). На нашу думку, емоційний інтелект є складною інтегративною особистісною властивістю, що проявляється через взаємодію емоційних, когнітивних і вольових особливостей, спрямовується на розуміння власних емоцій, емоційних переживань інших, забезпечує управління емоційним станом, підпорядкування емоцій вольовим зусиллям, сприяє самопізнанню, саморегуляції і самореалізації особистості. Отже, дослідження емоційного інтелекту, розуміння його формування та функціонування в структурі особистості підлітка з порушеннями розумового розвитку дасть змогу впливати на якісне становлення особистості підлітка загалом та його подальше ефективне входження у сучасний соціум зокрема.

2. Методологія та методи

Мета статті полягає у практичному виявленні та експериментальній перевірці стану сформованості емоційного інтелекту підлітків з порушеннями розумового розвитку.



Означена ціль забезпечувалась поетапним вирішенням таких завдань:

– констатувати стан сформованості емоційного інтелекту шляхом виявлення компонентів, показників та рівнів сформованості;

– визначити основні генералізовані чинники становлення емоційного інтелекту у підлітків з порушеннями розумового розвитку.

Для розв'язання окреслених завдань і забезпечення достовірності положень та висновків нами було використано загальнонаукові та специфічні методи дослідження. Серед них: теоретичні: дедуктивний (аксіоматичний і гіпотетико-дедуктивний) – для системного опису явища, що досліджується; індуктивний – для встановлення закономірностей, систематизації; емпіричні: метод психодіагностики, що дав можливість визначити показники, рівні.

Психологічна діагностика стану сформованості емоційного інтелекту у підлітків з порушеннями розумового розвитку здійснена за допомогою методики «Емоційний інтелект» (за Н. Холлом), бесіди, спостереження.

Дослідженням було охоплено 108 підлітків з порушеннями розумового розвитку та 121 учень зі збереженим інтелектом (учні 5–9 класів). Психодіагностика проводилась відповідно до інструкцій, із дотриманням необхідних вимог та використання інструментарію у спеціальній загально-

освітній школі-інтернат № 17 м. Києва, спеціальній загальноосвітній школі-інтернат № 12 м. Києва, загальноосвітній школі № 149 м. Києва, загальноосвітній школі № 64 м. Києва.

Емоційний інтелект визначався через сформованість провідних емоційних модальностей (радість, страх, гнів), образ «Я» (прийняття себе та прийняття інших), адаптованість (адекватність вираження емоції відповідно до ситуації).

3. Результати та дискусії

За результатами діагностики підлітків з порушеннями розумового розвитку за методикою «Емоційний інтелект» (за Н. Холлом) було встановлено низький рівень емоційного інтелекту, емоційної обізнаності, емпатії, управління власними емоціями та середній рівень здатності до розпізнавання емоцій інших людей (рис. 1). За результатами діагностування жоден із показників не визначався високим рівнем.

Із метою порівняльного аналізу стану сформованості емоційного інтелекту підлітків з порушеннями розумового розвитку нами було проведено діагностування емоційного інтелекту у підлітків зі збереженим інтелектом (рис. 2.). Отримані дані дали змогу констатувати, що для підлітків зі збереженим інтелектом властивий середній рівень загального показника емоційного інтелекту, емпатії, емоційної обізнаності, управління власними емоціями та здатності до розпізнавання емоцій інших людей.

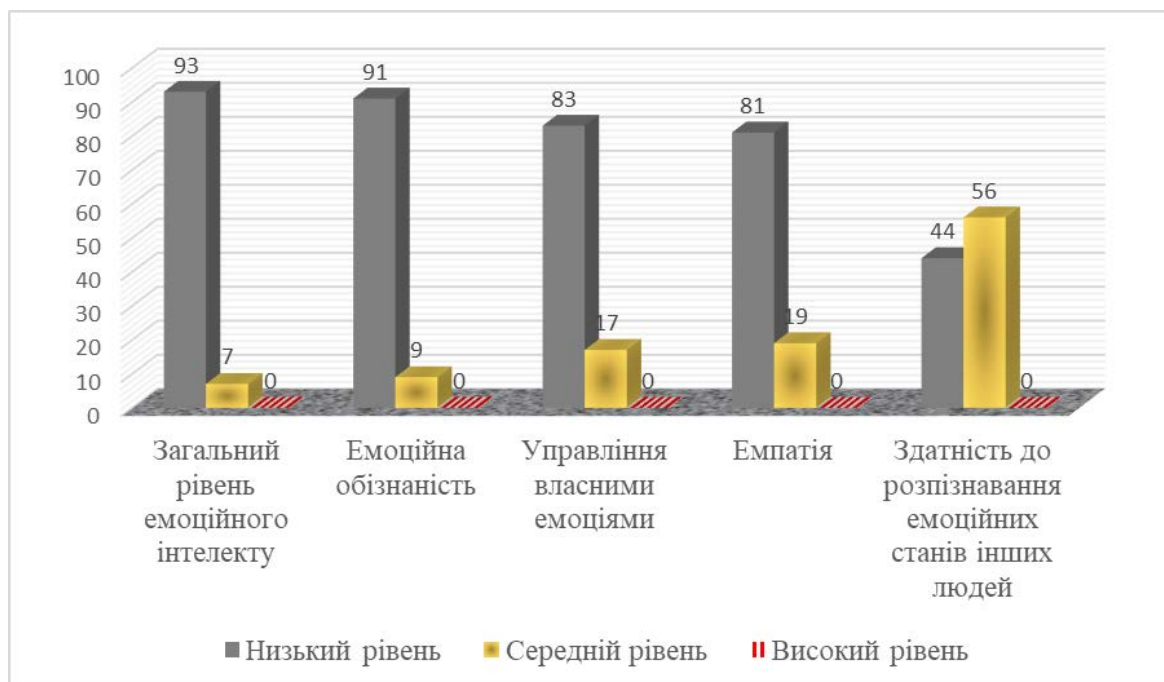


Рис. 1. Стан сформованості емоційного інтелекту та його складників за методикою Н. Хола «Емоційний інтелект» у підлітків з порушеннями розумового розвитку (у %)

За результатами діагностики підлітків з порушеннями розумового розвитку нами було встановлено, що рівень розпізнавання емоцій інших людей має більш високі показники, ніж розпізнавання власних емоційних станів.

Так, 44% продіагностованих підлітків з порушеннями розумового розвитку мають низький та 66% – середній рівень здатності до розпізнавання емоцій інших людей. За результатами шкали управління власними емоціями встановлено, що у 83% обстежених підлітків з порушеннями розумового розвитку низький рівень здатності до управління власними емоційними станами, лише у 17% середній рівень. Можна припустити, що низький показник за шкалою емоційного інтелекту та його складників у досліджуваних підлітків детермінується не лише порушеннями інтелектуальної сфери, а водночас алекситимією досліджуваних підлітків, тобто станом, за якого не вистачає розуміння, здатності до аналізу й опису емоцій у собі, що підтверджує і низький показник емоційної усвідомленості.

Алекситимія у психології визначається як низький рівень розвитку афективних і когнітивних процесів. Алекситимія часто характерна для інтелектуально слабозрозвинутих особистостей, які характеризуються низькою здатністю до опису свого власного емоційного стану, недостатньою диференціацією власних відчуттів та емоцій. Алекситимічні прояви в структурі особистості

констатуються через невміння вербалізувати власні емоційні стани, недорозвиток рефлексивного компоненту емоцій.

Підлітки з порушеннями розумового розвитку характеризуються алекситимією як стійкою рисою характеру, в підлітків зі збереженим інтелектом вона також може визначатися, але детермінується вона не органічними порушеннями, а є тимчасовою реакцією на депресію чи тривогу, захисною реакцією на фруструючу ситуацію, ситуацію, пов'язану з насильством чи агресією.

Провідною емоційною модальною характеристикою підлітків з алекситимією є емоція гніву (варіації та відтінки цієї емоції – роздратованість, злість тощо). Такі підлітки характеризуються низькою здатністю до адаптованості власних емоцій, тобто мають труднощі з адекватним вираженням емоцій відповідно до ситуації, що їх детермінує. Алекситимія не є причиною низького стану сформованості особистості чи емоційно-вольової сфери загалом, найімовірніше, вона зумовлюється органічними порушеннями та інтелектуальними порушеннями у розвитку підлітків.

У підлітків з порушеннями розумового розвитку алекситимія проявляється у труднощах під час вираження емоцій і почуттів, у поведінці під час емоційно-напружених ситуацій, у нездатності пояснити, розповісти, що відбувається з підлітком в певний момент на рівні переживань. У досліджуваних підлітків алекситимія часто впливає на

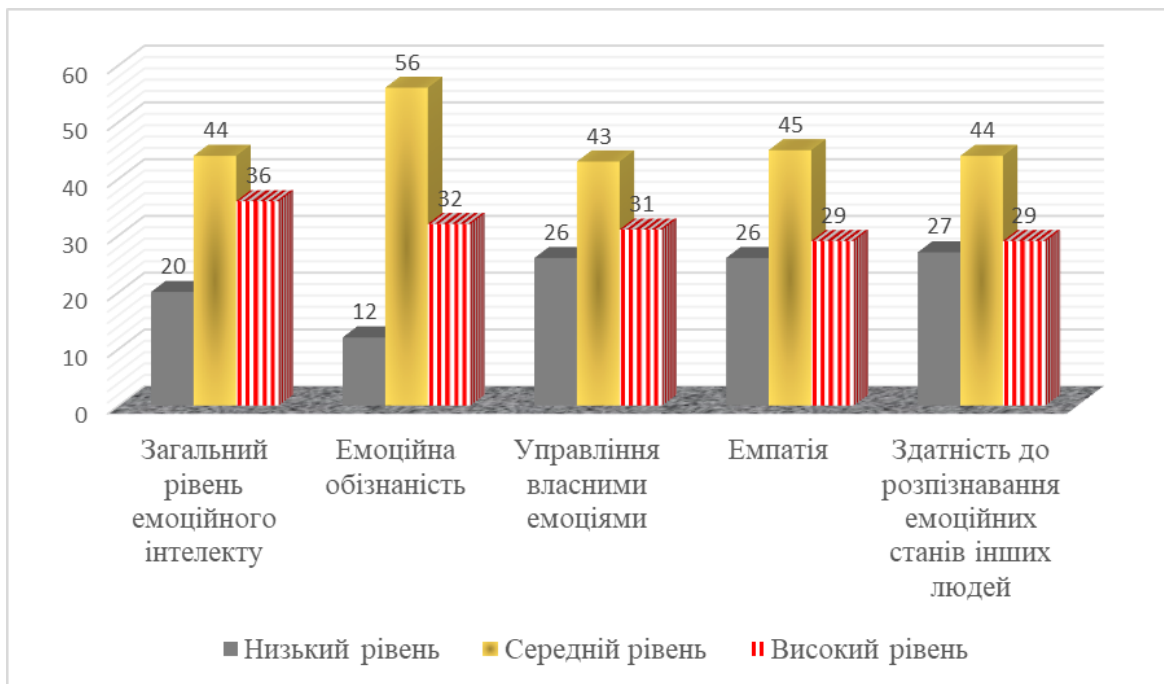


Рис. 2. Стан сформованості емоційного інтелекту та його складників за методикою Н. Хола «Емоційний інтелект» у підлітків зі збереженим інтелектом (у %)



Таблиця 1
Порівняльний аналіз стану сформованості емоційного інтелекту за його складниками у підлітків з порушеннями розумового розвитку (методика Н. Хола) (у %)

%	5 кл.	6 кл.	7 кл.	8 кл.	9 кл.	Загальний
Високий	–	–	–	1	1	0,4
Середній	6	12	16	14	21	13,8
Низький	94	88	84	86	79	86,2

Таблиця 2
Порівняльний аналіз стану сформованості емоційного інтелекту за його складниками у підлітків зі збереженим інтелектом (методика Н. Хола) (у %)

%	5 кл.	6 кл.	7 кл.	8 кл.	9 кл.	Загальний
Високий	13	19	21	21	28	20,4
Середній	77	68	70	59	63	67,4
Низький	10	13	9	20	9	12,2

рівень сформованості образу «Я», що виражається через нездатність до вербалізації власних своїх емоційних переживань, емоцій оточуючих, низьку здатність до управління власними емоціями. Наприклад, на запитання: «Що ти зараз відчуваєш?» часто підлітки з порушеннями розумового розвитку відповідають: «нічого», «просто сиджу» (описують свій нагальний стан, дії, які виконують, чи те, чим займаються). Беручи до уваги отримані результати, варто зазначити, що підлітки означеної категорії потребують додаткових психокорекційних занять, що будуть спрямовані на формування вміння називати емоції, почуття, які вони переживають, означувати їх відповідними вербальними символами, тобто сприяти формуванню психолінгвістичного

аспекту емоційного інтелекту, що дасть змогу надалі впливати на становлення емоційного інтелекту у досліджуваних підлітків загалом.

Висновки

За результатами спостережень, бесід, діагностування підлітків з порушеннями розумового розвитку за методикою «Емоційний інтелект» (за Н. Холом), було встановлено недостатню сформованість образу «Я», сформованість провідної емоційної модальності (гніву), недостатній рівень адаптованості (адекватність вираження емоції відповідно до ситуації). Узагальнюючи отримані результати діагностики емоційного інтелекту та його показників, нами було встановлено, що він характеризується у підлітків з порушеннями розумового розвитку низьким рівнем (86%) та середнім рівнем у підлітків зі збереженим інтелектом (табл. 1, 2).

Таким чином, низький рівень сформованості емоційного інтелекту та його компонентів у підлітків з порушеннями розумового розвитку дає змогу констатувати низьку диференціацію образу «Я»; низьку адаптованість до зовнішніх стимулів (низький рівень адекватності вираження емоції відповідно до ситуації); сформованість провідної емоційної модальності - гніву; недостатню опосередкованість міжособистісних контактів, комунікативної здатності; неусвідомлене співпереживання, ідентифікацію з оточуючими та дистанціювання від них.

Визначений стан та рівні сформованості емоційного інтелекту виступають підґрунтям для розроблення ефективного психологічного супроводу підлітків з порушеннями розумового розвитку у шкільній та позашкільній діяльності, який необхідно реалізовувати, по-перше, через безпосередній вплив на особистість підлітка з порушеннями розумового розвитку, по-друге, через вплив на нього через його найближче оточення, через сім'ю.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Анаров О. Психологічні технології формування та корекції поведінки підлітків з розумовою відсталістю. Херсон : Обус, 2015. 211 с.
2. Бех І. Виховання особистості. Київ : Либідь, 2008. 280 с.
3. Братусь Н. Педагогіка почуттів. Київ : Знання України, 1992. 47 с.
4. Журавльова О. Психологія емпатії. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І Франка, 2017. 327 с.
5. Изард К. Психологія емоцій. Санкт-Петербург : Питер, 2008. 464 с.
6. Пагава Д. Емоції та почуття підліткового віку за умов психофізіологічних порушень. Харків : Київські читання. 2017. 202 с.
7. Хоменко М. Емоційно-вольова сфера дітей з розумовою відсталістю: гендерний аналіз. Київ : Солдт ЛТ, 2018. 176 с.
8. Яковенко О. Психокорекційні методики формування та корекції емоційно-вольової сфери підлітків з порушеннями психофізіологічного розвитку. Чернівці : Ліга, 2015. 112 с.
9. Kagan S. Structures for Emotional Intelligence. New York : Bantam Books, 2015. 206 p.
10. Mayer J. Emotional intelligence: popular or scientific psychology. London. 2005. 117 p.
11. Sullivan H. Personal psychopathology. New York: B&D Books, 1990. 189 p.
12. Wanda A. Emotional – cognitive structuring. Toronto, 2014. 148 p.

REFERENCES:

1. Anarov, O. (2015) *Psykhologichni tekhnologii formuvannia ta koreksii povedinky pidlitkiv z rozumovoiu vidstalistiu* [Psychological technologies of formation and correction of behavior of adolescents with mental retardation]. Kherson: Obus [in Ukrainian].
2. Bekh, I. (2008). *Vykhovannia osobystosti* [Personal education]. Kyiv: Lybid [in Ukrainian].
3. Bratus, N. (1992). *Pedahohika pochuttiv* [Pedagogy of feelings]. Kyiv: Znannia Ukrainy [in Ukrainian].
4. Zhuravlova, O. (2017). *Psykhohihiia empatii* [Psychology of empathy]. Zhytomyr: Vyd-vo ZhDU im. I Franka [in Ukrainian].
5. Izard, K. (2008). *Psihologiya emocii* [Psychology of emotions]. Sankt Peterburg: Piter [in Russian].
6. Pahava, D. (2017). *Emotsii ta pochuttia pidlitkovoho viku za umov psykhofiziologichnykh porushen* [Emotions and feelings of adolescence under conditions of psychophysiological disorders]. Kharkiv: Kyivski chytannia [in Ukrainian].
7. Khomenko, M. (2018). *Emotsiino-volova sfera ditei z rozumovoiu vidstalistiu: hendernyi analiz* [Emotional-volitional sphere of children with mental retardation: gender analysis]. Kyiv: Soldt LT [in Ukrainian].
8. Yakovenko, O. (2015). *Psykhokorektsiini metodyky formuvannia ta koreksii emotsiino-volovoi sfery pidlitkiv z porusheniamy psykhofiziologichnoho rozvytku* [Psychocorrectional methods of formation and correction of emotional-volitional sphere of adolescents with disorders of psychophysiological development.]. Chernivtsi: Liha [in Ukrainian].
9. Kagan, S. (2015). *Structures for Emotional Intelligence*. New York: Bantam Books.
10. Mayer, J. (2005). *Emotional intelligence: popular or scientific psychology*. London.
11. Sullivan, H. (1990). *Personal psychopathology*. New York: B&D Books.
12. Wanda, A. (2014). *Emotional – cognitive structuring*. Toronto.

Стаття надійшла до редакції 03.03.2020.
The article was received 03 March 2020.

УДК 159.973

DOI <https://doi.org/10.32999/ksu2312-3206/2020-2-25>

КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИВАЛЬНА ПРОГРАМА З ФОРМУВАННЯ ЖИТТЄВОГО ЦІЛЕПОКЛАДАННЯ У ПІДЛІТКІВ В УМОВАХ СПЕЦІАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ ОСВІТИ

Дрозд Лідія Вікторівна,

магістр психології, аспірант кафедри корекційної освіти

Херсонський державний університет

drozdliidiya301091@gmail.com

<https://orcid.org/0000-00001-5406-2942>

Мета статті – обґрунтувати та висвітлити зміст програми корекційно-розвивальних занять із формування вміння планувати власне майбутнє в підлітків спеціальних закладів освіти. Основні завдання, які вирішувалися під час проведення занять, – формування в підлітків з інтелектуальними порушеннями самостійності у виборі та реалізації життєвих планів і встановлення перспектив майбутнього життя після закінчення закладу освіти, формування соціальних компетентностей для успішної інтеграції в соціум.

Наведено засоби та **методи** корекції цілепокладання в умовах спеціального закладу освіти, зокрема метод планування та способи його реалізації (від провідної діяльності до власного життя) під час корекційно-розвивальних занять як складової частини соціалізації й орієнтира життєдіяльності людини. Використано емпіричні методи: спостереження, опитування, формувальний експеримент. Запропоновано етапи проведення занять із формування життєвого цілепокладання. Визначено критерії готовності підлітка до життєвого цілепокладання й устрою власного життя.

Результати. Наведено методики, тренінгові вправи формування розуміння підлітками характеру взаємозв'язку між етапами життя людини та досягненнями на кожному етапі, уміння орієнтуватися в часових рамках подій, уміння проектувати та планувати власні життєві події. Статистично доведено, що після проведення програми корекційно-розвивальних занять значно збільшилася кількість підлітків із високим рівнем життєвого цілепокладання. Значно зменшився показник підлітків, які мали низький рівень. Зазначено, що низький відсоток сформованості життєвого цілепокладання в підлітків після проведення програми зумовлений їхнім рівнем первинного порушення та слабкістю формування причинно-наслідкових зв'язків.

Висновки. Результати порівняльної діагностики засвідчують ефективність використання програми корекційно-розвивальних занять для формування життєвого цілепокладання в підлітків з інтелектуальними порушеннями в умовах спеціальних закладів освіти. Окреслено перспективи подальших наукових розробок, зокрема, питання формування уявлень підлітків з інтелектуальними порушеннями про способи організації та проектування часу власного життя у професійно-трудовай і особистісній сферах.

Ключові слова: учні, інтелектуальні порушення, життєвий шлях, планування, соціально-часові рамки, уява.



PROGRAM CORRECTION FOR DEVELOPING SKILLS OF SETTING LIFE GOALS IN CHILDREN WITH INTELLECTUAL DISABILITIES

Drozd Liliia Viktorivna,

Master Student of Psychology,
Postgraduate Student of the Department of Special Education
Kherson State University

drozdlidiya301091@gmail.com

<https://orcid.org/0000-00001-5406-2942>

Purpose the article – deals with the experience of pedagogy of mentally retarded children when preparing them for independent life through the formation of ideas about the life of a person and formation of life prospects.

Methods of implementation of the life plan guidance concept in correctional work as a specific practical marker in life are distinguished in the paper. The concept of the meaningful nature cognition of the connection between the stages of the course of life is introduced. The article outlines the methodological and theoretical principles of the noted Programme.

Results. The major objective of the Programme was to determine the social and psychological, as well as correctional and pedagogical conditions, to elaborate a special methodology for developing skills of setting life goals in children with intellectual disabilities in the course of specially organised correctional trainings and to evaluate their effectiveness in special general education schools, and afterwards within the framework of inclusive education. The article suggests the particular stages of conducting classes for developing skills of setting life goals in children with intellectual disabilities. The authors also reveal the results of assessing the reasons for the underdevelopment of the life goal-setting skills in children with intellectual disabilities, namely, the violation of the emotional, volitional, and motivational sphere, the lack and weakness of self-control, impulsivity, the weakness of the analysis and comparison with the gained experience, psychological problems associated with the post-traumatic stress. The research highlights the major key-points and stages of correctional trainings; moreover, it acknowledges the conditions in which the correctional Programme will positively impact future goal-setting skills' development in children with intellectual disabilities.

Conclusions. Diagnostic results showed the effectiveness of using training to form life plans in adolescents with intellectual disabilities. Next, you need to teach adolescents with intellectual disabilities to organize and design their time, choose a profession.

Key words: *teenager, intellectual disabilities, mental retardation, course of life, socio-temporal representation, planning, imagination.*

Вступ

Нова українська школа висуває нові вимоги до освітнього процесу учнів з особливими освітніми потребами, зокрема підлітків з інтелектуальними порушеннями. Традиційно основне завдання соціалізації та незалежного існування в соціумі випускників спеціальних закладів освіти було зведено до корекції їхньої трудової та соціально-побутової діяльності з метою запобігання соціально-трудоваї дезадаптації. Такі аспекти соціальної компетентності, як готовність до самостійного життя в усіх сферах життєдіяльності (професійна, родинна, правова, економічна, соціально-політична), є нагальним завданням НУШ і потребують особливої уваги та спеціальних освітніх програм і методик для вирішення в умовах інклюзивної та спеціальної освіти дітей з інтелектуальними порушеннями.

1. Теоретичне обґрунтування проблеми

Такі аспекти підготовки підлітків з інтелектуальними порушеннями до самостійного життя, як правова, економічна готовність (Baranowicz, 2016: 45–54), моральна

готовність (Шишменцев, 2017), готовність до вибору професії (Bystrova, 2012), готовність до створення сім'ї (Іваненко, 2016), окремо вивчалися в українській спеціальній психології та корекційній педагогіці. Польськими вченими розглядалися питання формування соціальної компетентності в підлітків з інтелектуальними порушеннями та формування на її основі соціально-нормативної поведінки (Baranowicz, 2016: 34–42). Праці багатьох учених присвячені корекції різних соціальних дезадаптацій (Москаленко, 2015) та поведінкових девіацій як чинників порушень соціалізації: адиктивної, віктимної (Бистров, 2019), агресивної, конфліктної поведінки (Bystrova, 2012). Особлива увага приділялася моральному вихованню підлітків з інтелектуальними порушеннями як запоруці успішної інтеграції в соціум та готовності до самостійного життя (Шишменцев, 2017: 4–15).

За даними катанестичних досліджень, лише невелика частина (23,7%) випускників спеціальних загальноосвітніх шкіл успішно опановують професію та працевлаштуються, водночас тільки половина із

працевлаштованих мають позитивні відгуки від роботодавців (Bystrova, 2012).

За даними дослідження А. Іваненко, без додаткових корекційно-розвивальних занять за відповідною тематикою тільки незначна частина випускників володіє навиками соціально-побутової орієнтації на такому рівні, щоби жити окремо та мати власну сім'ю (15,68%), інші випускники, на жаль, не можуть самостійно впоратися з побутовими проблемами, не взаємодіють із соціальним оточенням на відповідному рівні, не мають уявлень про майбутню сім'ю, не знають, як планувати сімейне життя, крім того, вони частіше за все не мають соціально-трудова адаптації на належному рівні (84,32%) (Іваненко, 2016: 3–18).

Учені зазначають, що підлітки з інтелектуальними порушеннями не мають чіткого уявлення про гідне життя, не розуміють життєві перспективи, не можуть уявити та деталізувати образ майбутнього для себе, вони не знають, чого бажать. Навіть коли називають бажані перспективи для себе, не можуть уявити, як можна досягнути мети (Bystrova, 2012). Підлітки не мають та не розуміють зв'язку між пунктами життєвого плану та строками їх досягнення, реалізації. Соціально-часові рамки в підлітків з інтелектуальними порушеннями майже несформовані (Москаленко, 2015: 20–21).

Отже, така ситуація загострює проблему пошуку шляхів соціалізації осіб з інтелектуальними порушеннями, формування в них якостей самостійності й активного засвоєння реалій незалежного існування в соціумі, соціальних компетентностей і знань, навичок життєвого цілепокладання. Під час створення корекційно-розвивальних програм підготовки до самостійного життєвого цілепокладання треба враховувати особливості та можливості підлітків з інтелектуальними порушеннями будувати життєві плани та задуми (Хохліна, 2018: 45–56).

Результати теоретичних досліджень із загальної та спеціальної психології переконують, що в контексті формування цілепокладання, зокрема життєвого, сформованого на уявленнях про майбутнє, найсприятливішим є підлітковий вік, значне новоутворення якого – усвідомлення себе як особистості й ідентифікації себе з однолітками (Іваненко, 2016: 7–8). Для підлітка з інтелектуальними порушеннями за сприятливих соціальних умов особливо важливіми у цьому віці стають статево-рольова ідентифікація, порівняння своїх досягнень (статевих, навчальних, особистісних) із досягненнями інших, орієнтація на майбутнє та виникнення нових планів для його побудови (Bystrova, 2012).

Життєве цілепокладання розглядалося в дослідженні як результат узагальнення моральних цінностей та цілей особистості, який дозволяє їй формувати стійкі конкретні цілі й усвідомлювати мотиви їх досягнення (Шишменцев, 2017). Життєве цілепокладання неможливе без планування. План виникає в особистості лише тоді, коли людина міркує не лише про кінцевий результат, а обмірковує та починає шукати шляхи та способи його досягнення, об'єктивні та суб'єктивні ресурси, які їй знадобляться. «Життєвий план – це план діяльності» (Москаленко, 2015: 20).

Зауважимо, що таке визначення цілепокладання як психолого-педагогічної категорії надає нам змогу поставити ще одне актуальне питання дослідження, а саме – формування в підлітків з інтелектуальними порушеннями в рамках навчальної діяльності вміння не тільки планувати, але й користуватися планом як орієнтиром у досягненні мети. Стосовно соціальних компетентностей – формування вміння свідомо та відповідально не тільки створювати життєвий задум, але й користуватися ним як конкретним практичним орієнтиром у життєдіяльності (Москаленко, 2015: 20–21).

Отже, із наведеного огляду наукових доробків із проблеми дослідження можемо зробити висновок, що у спеціальній психології питання формування життєвого цілепокладання підлітків з інтелектуальними порушеннями як комплексної багатоаспектної готовності до самостійного життя після закінчення закладу спеціальної освіти об'єктом окремого дослідження ще не були, тому потребують подальшого вивчення та забезпечення науковим підґрунтям і практичними розробками.

Мета статті – обґрунтувати та висвітлити доцільність використання програми корекційно-розвивальних занять для формування вміння ставити життєві цілі та планувати власне майбутнє в підлітків з інтелектуальними порушеннями.

2. Методологія та методи

Методологічну основу дослідження склали: теорія соціального розвитку особистості (Л. Виготський, С. Максименко й ін.): концепція соціалізації осіб із психофізичними порушеннями (Ю. Бистрова, В. Синьов, М. Шеремет та ін.)

Методи дослідження: теоретичні – аналіз і узагальнення теоретичних даних із метою визначення стану розробленості проблеми та перспективних напрямів її вирішення. Емпіричні – спостереження, опитування (бесіди), формувальний експеримент із метою отримання фактичних даних щодо



особливостей і умов формування цілепокладання в підлітків з інтелектуальними порушеннями. Методи обробки даних – Т-критерій Стьюдента для порівняльного аналізу.

3. Результати та дискусії

Основна мета програми корекційно-розвивальних занять – навчити підлітків моделювати майбутнє шляхом створення реальних для досягнення, конкретних життєвих планів. Підліткам давалися завдання спочатку спланувати свої дії на короткий строк (наприклад, на добу або на тиждень), а потім завдання ускладнювали – підлітки мусили зробити довгостроковий план (наприклад, на рік або на канікулярний період). Спочатку підлітки отримували завдання для індивідуального планування тільки власного часу, а потім разом із дорослими вчилися планувати дії для колективу однолітків (наприклад, класу або гуртка).

Дослідження проводилося упродовж 2017–2019 навчальних років на базі Калінінської спеціальної загальноосвітньої школи-інтернату I–II ступенів, Рубіжанської спеціальної загальноосвітньої школи «Кришталік», Кремінської спеціальної загальноосвітньої школи-інтернату I–II ступенів. У дослідженні взяли участь 113 підлітків (хлопці та дівчата) з інтелектуальними порушеннями легкого ступеню (56 учнів контрольної та 57 учнів експериментальної груп). Програму корекційно-розвивальних занять було впроваджено в експериментальній групі. Контрольну групу було створено для визначення ефективності впровадження програми шляхом порівняння результатів сформованості життєвого цілепокладання в підлітків обох груп (із використанням програми в освітньому процесі та без використання). Підлітки контрольної групи не брали участі у формульному експерименті, з ними проводилася звичайна виховна робота, передбачена типовими планами для закладів спеціальної освіти.

На початку впровадження програми з метою виявлення особливостей сформованості життєвого цілепокладання в підлітків з інтелектуальними порушеннями було розроблено та проведено констатуваль-

ний експеримент. Для його проведення на основі теоретичного аналізу й узагальнення літератури із проблеми дослідження було визначено критерії життєвого цілепокладання і готовності випускника до самостійного устрою власного життя (Bystrova, 2012; Москаленко, 2015: 20–21):

1. Уміння планувати та поетапно реалізувати план.

2. Наявність реальних для досягнення життєвих планів.

3. Професійне самовизначення відповідає здібностям і нахилам.

4. Сформовані моральні норми та нормативно-соціальна відповідальна поведінка.

5. Сформована реальна часова складова частина цілепокладання.

6. Уміння переносити сформовані соціальні компетентності та досвід у нові умови.

7. Сформована готовність до виконання сімейних і статевих ролей у житті.

8. Сформовані міжособистісні стосунки та вміння налагоджувати соціальні контакти.

9. Уміння звертатися за допомогою та надавати допомогу іншим.

Під час індивідуальних бесід на констатувальному етапі підлітки давали незрілі відповіді на такі питання: «Через скільки років ти досягнеш власної мрії?», «Що таке «жити добре»?», «Як ти побудуєш самостійно таке життя, як у героя в улюбленому фільмі?», «Що тобі потрібно зробити, щоб жити, як твій сусід?», «Тобі потрібна допомога в досягненні твоєї мети?», «Коли закінчиш школу, що будеш робити?», «Скільки грошей треба заробляти на місяць, щоб жити добре?», «Щоб ти попитав для себе в чаклуна?».

Виходячи з аналізу результатів констатувального експерименту за критеріями готовності випускника до самостійного устрою власного життя, було виділено три узагальнені рівні сформованості в підлітків життєвого цілепокладання: високий, середній та низький (табл. 1).

Так, низький рівень установлено в половині респондентів (54,39% в експериментальній групі та 51,79% у контрольній). У цих підлітків виявлено поверховність знань

Таблиця 1

Рівні сформованості життєвого цілепокладання в підлітків з інтелектуальними порушеннями

Рівні сформованості	Експериментальна група	Контрольна група,
	57 осіб (хлопці та дівчата), %	56 осіб (хлопці та дівчата), %
Високий	8,76	8,93
Середній	36,85	39,28
Низький	54,39	51,79

про власне майбутнє, уявлення випадкові, нестійкі, вони не мають реальних для досягнення планів, не мають уявлень про власну професію та сім'ю, не орієнтуються в майбутньому часі, не вміють навіть за допомогою дорослого проектувати майбутні професійні досягнення та життєві плани на декілька років уперед, усвідомлюють події минулого за випадковими, несуттєвими ознаками, не вміють порівнювати минуле та майбутнє, не бачать залежності сучасності від минулих подій. Ці підлітки мають проблеми з поведінкою і не вміють переносити сформовані уявлення та норми міжособистісного спілкування в нові умови, практично не звертаються по допомогу, не вміють налагоджувати соціальні зв'язки, їм складно визначити елементарні характеристики або ознаки життєвої ситуації, успішності у професії або благополучного життя в майбутньому.

Середній рівень сформованості життєвого цілепокладання констатований у 36,85% підлітків експериментальної групи та 39,28% підлітків контрольної групи. У цих підлітків неповні знання про майбутнє життя. Вони вміють планувати власне майбутнє за допомогою дорослого та приймати його цілі як власні переконання, але ці цілі нестійкі, недостатньо конкретні, уявлення про майбутню професію та сім'ю мають фрагментарний характер, не мають чіткої мети в майбутньому. Час подій такі підлітки усвідомлюють частково, слабо налагоджують соціальні зв'язки, не розуміють, які саме зв'язки їм потрібні для досягнення мети.

Наявність високого рівня встановлено лише в незначній кількості підлітків з інтелектуальними порушеннями (8,76% в експериментальній та 8,93% у контрольній групах), що свідчить про сформованість у них повних знань про власне майбутнє та необхідність його планування. Це всього 10 підлітків зі 113 осіб. Такі підлітки знають, що таке «план майбутнього», мають мету, знають, як послідовно її досягти, уміють планувати події, порівнювати свої досягнення в минулому та в сучасності, мають усвідомлене ставлення до майбутньої сім'ї та професії, знають про необхідність налагодження соціальних зв'язків, знають, куди звертатися по допомогу в різних життєвих ситуаціях.

Отже, поверхові уявлення про майбутнє життя та низький рівень життєвого цілепокладання в більшості підлітків з інтелектуальними порушеннями (54,39% в експериментальній групі та 51,79% у контрольній групі) дали змогу виділити основні напрями програми корекційно-розвивальних занять

щодо формування цілепокладання в підлітків з інтелектуальними порушеннями:

- навчити підлітків міркувати про власне життя;
- розвинути здібності до цілепокладання;
- навчити проектуванню життєвих планів;
- навчити планувати свій час.

Перший етап програми передбачав проведення 16-ти занять. Заняття проводилися один раз на два тижні протягом навчального року. Форма проведення занять – корекційно-розвивальний психологічний тренінг тривалістю 35 хвилин. На тренінгу разом із плануванням підлітки опанували нові м'які технології, зокрема: налагодження міжособистісних зв'язків, соціальних контактів під час планування, уміння працювати разом з іншими (розвиток спільної діяльності), уміння звертатися по допомогу до однолітків або дорослих.

У практиці тренінгів активно використовувалися ігри-драматизації. Підлітки разом із психологом створювали ігрові ситуації з майбутнього, водночас уявлення про майбутнє будувалося разом з опорою на улюблені фільми, образи літературних оповідань і казок. Підлітки самі пропонували психологу емоційно значущі для них сюжети з особистісного досвіду перегляду фільму. Іноді підлітки згадували значущого дорослого, життя якого здавалося їм позитивним уявленням про майбутній життєвий шлях для себе. Але зауважимо, що самотійно підлітки під час тренінгу засвоювали конкретний зміст майбутнього («У мене буде майбутнє таке, як я бачив у фільмі», «Хочу жити так, як живе мій сусід») та час, коли це станеться («Коли я виросту <...>», «Коли закінчу школу <...>», «Коли поїду в інше місто <...>»). Але цих умінь недостатньо для досягнення мети.

Після першого етапу програми корекційно-розвивальних занять практично всі підлітки експериментальної групи навчилися міркувати про власне майбутнє, намагалися уявити й окреслити для себе мету власного життя, але жоден підліток не зміг послідовно спланувати досягнення мети.

Другий етап включав ще 10 групових корекційно-розвивальних занять тривалістю 35 хвилин із циклічністю один раз на тиждень за такою тематикою: «Мое життя», «Моя сім'я», «Професія – мій власний вибір», «Мій вибір у моїх руках», «Коли я стану дорослим», «Мої права й обов'язки в майбутньому», «Я – громадянин», «Я працюю в колективі», «Мої батьки в моєму житті», «Друзі в моєму житті». Психологом ретельно пояснювалися всі завдання, а після їх виконання робилися пізнавальні узагальнення для закріплення знань. На кожному



занятті проводилися тренінгові вправи, під час яких підліткам пропонувалося, наприклад, скласти розклад дня, а потім разом із психологом робилася оцінка його ефективності; спланувати вільний час; записати власні досягнення в минулому (спортивні, навчальні, творчі та ін.); поміркувати, чого ще можна досягнути та як, скласти автобіографію тощо. Для цього використовувалися такі вправи (приклад):

1. «Раніше та зараз» – основна мета – формування планування та порівняння досягнень минулого та сучасності, розуміння впливу минулого на події сьогодні.

2. «Події дня» – основна мета – формування вміння оцінювати рівень насиченості життя подіями, орієнтуватися в часі подій.

3. «Я через 10 років» – основна мета – формування зразка майбутнього, уміння описати й обговорити зміст образу себе дорослого, формування власної професійної перспективи, формування плану власних досягнень.

4. «Історія мого життя через 5 років» – основна – навчити аналізувати та поєднувати під час опису життя події, які вже були та які тільки будуть (але нібито вже сталися), створювати зміст власних дій у майбутньому для досягнення мети, уміти встановлювати причинно-наслідкові зв'язки.

Під час проведення двох етапів програми корекційно-розвивальних занять із формування цілепокладання в підлітків з інтелектуальними порушеннями ми використовували правила управління власним часом і плануванням: учили чітко та конкретно формулювати пункти плану власних дій (щоби запам'ятати – треба записати

так, щоб було зрозуміло прочитати); учили розстановці пріоритетів під час виконання дій та їх послідовності (спочатку – потім); правила жорстких (обов'язково виконати в певний час) та м'яких справ (можна переносити час виконання); правила розрахунку вільного часу.

Ефективність програми корекційно-розвивальних занять доведено шляхом психодіагностики рівня сформованості життєвого цілепокладання в підлітків з інтелектуальними порушеннями за виділеними в дослідженні критеріями (табл. 2).

В експериментальній групі було визначено статистично значущі показники: значно збільшилася кількість підлітків і високим рівнем життєвого цілепокладання (від 8,76 до 35,09%). Значно зменшився показник підлітків, які мали низький рівень (від 54,39 до 10,52%) (таблиця 2). Низький відсоток сформованості життєвого цілепокладання в 10,52% підлітків експериментальної групи після проведення програми зумовлений їхнім рівнем первинного порушення, слабкістю формування причинно-наслідкових зв'язків і низькими рівнем, швидкістю та якістю засвоєння знань, умінь і навичок.

Рівень сформованості життєвого цілепокладання в підлітків контрольної групи практично не змінився (вони не брали участі у програмі корекційно-розвивальних занять із формування життєвого цілепокладання). Значного покращення у представлених показниках усіх рівнів не виявлено. Низький рівень констатовано в 51,79% підлітків на початку експерименту у 2017 р., у 44,64 % підлітків у 2019 р. ($t = 0,79$; $p \geq 0,05$) (табл. 3).

Таблиця 2

Рівні сформованості життєвого цілепокладання в підлітків з інтелектуальними порушеннями

Рівні сформованості	Експериментальна група, 57 осіб (хлопці та дівчата)		
	констатувальний експеримент	формульальний експеримент	t/p
Високий	8,76%	35,09%	2,4/0,01
Середній	36,85%	54,39%	1,7/0,05
Низький	54,39%	10,52%	4,39/0,001

Таблиця 3

Рівні сформованості життєвого цілепокладання в підлітків з інтелектуальними порушеннями

Рівні сформованості	Контрольна група, 56 осіб (хлопці та дівчата)		
	констатувальний експеримент	формульальний експеримент	t/p
Високий	8,93%	16,08%	0,61/0,05
Середній	39,28%	39,28%	–
Низький	51,79%	44,64%	0,79/0,05

Високий рівень сформованості життєвого цілепокладання в контрольній групі мали 8,93% підлітків з інтелектуальними порушеннями у 2017 р., у 2019 р. цей показник зріс до 16,08% ($t = 0,61$; $p \geq 0,05$), але значних зсувів у представлених показниках не виявлено (табл. 3). Середній рівень сформованості життєвого цілепокладання в підлітків у контрольній групі за всіма зазначеними критеріями залишився без змін (табл. 3).

Незначні позитивні зміни в контрольній групі пов'язані з тим, що підлітки контрольної групи навчаються у спеціальних закладах освіти, із ними впродовж двох років проводилася виховна та корекційна робота, яка дала певний результат. Але без спеціально організованої програми корекційно-розвивальних занять, спрямованих на формування життєвого цілепокладання, цей результат за два роки незначний.

Як показало дослідження, порівняно з даними контрольної групи, в експериментальній за два роки впровадження програми (2017–2019 рр.) значно збільшилася кількість тих, у кого визначено високий рівень сформованості життєвого цілепокладання (35,09% в експериментальній групі, 16,08% у контрольній, $p \leq 0,05$), зменшилася представленість осіб із низьким рівнем уявлень про власне майбутнє та його цілепокладання (10,52% в експериментальній групі, 44,64% в контрольній, $p \leq 0,001$). Особливо помітно підвищився рівень уявлень підлітків з інтелектуальними порушеннями про план майбутнього, про послідовність у плануванні та необхідність планування власного життя для досягнення будь-якої життєвої мети, про майбутню сім'ю та професію; підлітки навчилися проектуванню життєвих планів; плануванню свого часу, плануванню події на короткий (день, тиждень) і довгий (рік, п'ять років) строк, порівнянню власних досягнень у минулому та в сучасності, плануванню досягнень в майбутньому; отримали та засвоїли знання про необхідність налагодження соціальних зв'язків, навчилися звертатися по допомогу та налагоджувати міжособистісні стосунки, оволоділи навиками соціально-нормативної поведінки.

Висновки

Отже, встановлено, що проблема формування життєвого цілепокладання в підлітків з інтелектуальними порушеннями недостатньо розроблена як в теоретичному, так і у практичному аспектах. З'ясовано, що підліткам означеної категорії властиві такі характеристики, як: поверховність знань про власне майбутнє, нестійкість, випадковість уявлень про власну професію та сім'ю, відсутність реальних планів, орієнтації в майбутньому часі, несформованість умінь проектування майбутніх професійних досягнень і життєвих планів на декілька років уперед, неусвідомленість подій, визначення випадкових, несуттєвих ознак, відсутність навиків порівняння й аналізу, встановлення причинно-наслідкових зв'язків, несформованість міжособистісних стосунків і соціальних зв'язків. Визначено критерії готовності підлітків з інтелектуальними порушеннями до життєвого цілепокладання та самостійного устрою власного життя: наявність реальних для досягнення життєвих планів; уміння планувати та поетапно реалізовувати план; професійне самовизначення відповідає здібностям і нахилам; сформовані моральні норми та нормативно-соціальна відповідальна поведінка, реальна часова складова частина цілепокладання; уміння переносити сформовані соціальні компетентності та досвід у нові умови; сформована готовність до виконання сімейних і ставових ролей у житті; сформовані міжособистісні стосунки та вміння налагоджувати соціальні контакти; уміння звертатися по допомогу та надавати допомогу іншим. За основними критеріями було розроблено та впроваджено програму корекційно-розвивальних занять. Отримані після впровадження програми корекційно-розвивальних занять результати порівняльної діагностики засвідчили ефективність її використання для формування життєвого цілепокладання в підлітків з інтелектуальними порушеннями в умовах спеціальних закладів освіти. Подальшого дослідження потребують питання формування уявлень підлітків з інтелектуальними порушеннями про способи організації та проектування часу власного життя у професійно-трудовай і особистісній сферах.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бистров А. Особливості віктимної поведінки розумово відсталих підлітків : автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.08. Київ, 2019. 20 с.
2. Іваненко А. Формування уявлень про майбутню сім'ю у розумово відсталих підлітків : автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.08. Київ, 2016. 20 с.
3. Москоленко Н. Подготовка умственно отсталых воспитанников-сирот к самостоятельной жизни : дис. ... канд. пед. наук. Москва, 2015. 170 с.
4. Хохліна О. Психолого-педагогічні основи корекційної спрямованості трудового навчання учнів з вадами розумового розвитку. Київ : Пед. думка, 2018. 242 с.



5. Шишменцев І. Виховання культури людських взаємин у розумово відсталих старшокласників засобами української літератури : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03. Київ, 2017. 21 с.
6. Baranowicz K. Pozadydaktyczne efekty edukacji integracyjnej dzieci niepełnosprawnych. Łódź, 2016. 345 s.
7. Bystrova Y. Psychological and pedagogical support of integrated education of persons with special needs in the institution for high education. *Aktualne problemy nowoczesnych nauk*. Vol. 26. Psychologia i socjologia. Przemysł : Nauka i studia, 2012. P. 73–77.

REFERENCES:

1. Bystrov A.Ye. (2019) Osoblivosti viktimnoi povedinki rozumovo vidstalih pidlitkiv [Peculiarities of victimal behaviour of mentally retarded adolescents] avtoreferatd is. ... kand. psihol. nauk : 19.00.08; Nac. ped. un-tim. M.P. Dragomanova. Kiyiv. 20 s. [in Ukrainian].
2. Ivanenko A.S. (2016) Formuvannya uyavlen pro majbutnyu sim'yu u rozumovo vidstalih pidlitkiv: [Formation of ideas about the future family of mentally retarded adolescents] avtoreferatd is. ... kand. psihol. nauk : 19.00.08; Nac. ped. un-tim. M.P. Dragomanova. Kiyiv. 20 s. [in Ukrainian].
3. Moskolenko N.V. (2015) Podgotovka umstvenno otstalykh vospitannikov-sirot k samostoyatel'noy zhizni: Dis. kand. ped. nauk [Preparation of mentally retarded students-orphan for independent living]. Moscow. 170 p [in Russian].
4. Khokhlina O.P. (2018). *Psykhologo-pedahohichni osnovy korektsiinoi spriamovanosti trudovoho navchannia uchniv z vadamy rozumovoho rozvytku* [Psychological and pedagogical foundations of the correctional orientation of labor education of students with intellectual disabilities]. Kyiv: Ped. Dumka. 242 p. [In Ukrainian].
5. Shishmentsev I.M. (2017) Vihovannya kulturi lyudskih vzayemin u rozumovo vidstalih starshoklasnikiv zasobami ukrayinskoyi literaturi : [Upbringing Culture of Human Relations of Mentally Retarded Senior Pupils by Means of Ukrainian Literature] avtoreferat dis. ... kand. ped. nauk : 13.00.03. Nac. ped. un-tim. M.P. Dragomanova. Kiyiv. 21 s. [in Ukrainian].
6. Baranowicz K. Pozadydaktyczne efekty edukacji integracyjnej dzieci niepełnosprawnych. Łódź, 2016. 345 s. [in Polska].
7. Bystrova Y. Psychological and pedagogical support of integrated education of persons with special needs in the institution for high education. *Aktualne problemy nowoczesnych nauk*. Vol. 26. Psychologia i socjologia. Przemysł : Nauka i studia, 2012. P. 73–77 [in Polska].

Стаття надійшла до редакції 05.03.2020.
The article was received 05 March 2020.

НОТАТКИ

Наукове видання

**НАУКОВИЙ ВІСНИК
ХЕРСОНСЬКОГО ДЕРЖАВНОГО УНІВЕРСИТЕТУ**

Збірник наукових праць

Серія ПСИХОЛОГІЧНІ НАУКИ

Випуск 2

Коректура • *Н.С. Ігнатова*

Комп'ютерна верстка • *Ю.С. Семенченко*

Формат 60x84/8. Гарнітура Pragmatica.
Папір офсет. Цифровий друк. Ум.-друк. арк. 22,32.
Замов. № 0520/125. Наклад 200 прим.

Видавництво і друкарня – Видавничий дім «Гельветика»
73021, м. Херсон, вул. Паровозна, 46-а
Телефон +38 (0552) 39 95 80
+38 (095) 934 48 28, +38 (097) 723 06 08
E-mail: mailbox@helvetica.com.ua
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи
ДК № 6424 від 04.10.2018 р.

