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 4

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:

Баранаускіне Інгріда *– професор кафедри соціальної роботи Клайпедського 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 Фокович *– 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);*

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

Кікінежді 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 мені Г.С. Сковороди (Україна);*

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

Плохіх 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 Юріївна *– 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 26.10.2020 р. № 4)**

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

ISSN 2312-3206 (PRINT)
ISSN 2663-2764 (ONLINE)

© Херсонський державний університет, 2020
© Оформлення «Видавничий дім «Гельветика», 2020

ЗМІСТ

СЕКЦІЯ 1. ЗАГАЛЬНА ПСИХОЛОГІЯ; ПСИХОЛОГІЯ ОСОБИСТОСТІ

Жилин М. В. ЭВОЛЮЦИЯ ПОНЯТИЯ «КРИЗИС ИДЕНТИЧНОСТИ» В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ И ЗАРУБЕЖНОЙ ПСИХОЛОГИИ **5**

Lytvynenko A. O. ADAPTATION TO THE ROLE OF THE MOTHER AS A PSYCHOLOGICAL EXPERIENCE **13**

Фурман А. А. АКСІОПСИХОЛОГІЧНІ ЗАСНОВКИ СМИСЛОЖИТТЄВИХ ОРІЄНТАЦІЙ ОСОБИСТОСТІ **19**

Фурта І. Ю. ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ ПОНЯТТЯ «ПЕРЕЖИВАННЯ» В РІЗНИХ ПСИХОЛОГІЧНИХ ПІДХОДАХ **25**

СЕКЦІЯ 2. ПЕДАГОГІЧНА ТА ВІКОВА ПСИХОЛОГІЯ

Горецька О. В. ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВУ ОПТИМІЗМУ В ЛЮДЕЙ ПОХИЛОГО ВІКУ **33**

Грицук О. В. ОСОБЛИВОСТІ ЕМОЦІЙНИХ СТАНІВ СТУДЕНТІВ НА ЛАБОРАТОРНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАНЯТТЯХ **40**

Дячок О. В. ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ ПЕРЕЖИВАННЯ САМОТНОСТІ ПІДЛІТКАМИ ЗА УМОВ ОСВІТНЬОЇ СОЦІАЛІЗАЦІЇ **48**

Лисенко Л. М. РОЛЬ ЕМОЦІЙНОГО ДОСВІДУ В ОРГАНІЗАЦІЇ МОТИВАЦІЙНО-ЦІЛЬОВИХ СИСТЕМ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ СТАРШИХ КЛАСІВ **57**

Назаренко Н. А. ОСОБИСТІСНА ГОТОВНІСТЬ ДО ЗМІН СТУДЕНТІВ ЯК ПОТЕНЦІАЛ ДЛЯ ВИБОРУ ВЛАСНОЇ ЖИТТЄВОЇ ПОЗИЦІЇ **63**

Немаш Л. І. ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ РЕФЛЕКСІЇ В ПСИХОЛОГІВ ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ **70**

Чемодурова Ю. М. РЕАЛІЗАЦІЯ ТЕХНОЛОГІЇ ПОДОЛАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ ДЕФОРМАЦІЙ ПСИХОЛОГІВ У СИСТЕМІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ **79**

СЕКЦІЯ 3. СОЦІАЛЬНА ПСИХОЛОГІЯ; ПСИХОЛОГІЯ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ

Даукша Л. М. СОЦИАЛЬНЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ И НРАВСТВЕННОЕ САМООПРЕДЕЛЕНИЕ СТУДЕНТОВ **86**

Каніболоцька М. С. ОСОБЛИВОСТІ ПОЧУТТЯ ПРИЧЕТНОСТІ ВЧИТЕЛІВ ДО ОСВІТНЬОЇ РЕФОРМИ В УКРАЇНІ **94**

Круглов К. О., Блискун О. О. ОСОБЛИВОСТІ СУБ'ЄКТИВНОГО СОЦІАЛЬНОГО БЛАГОПОЛУЧЧЯ МОЛОДИХ СПІВРОБІТНИКІВ В ОРГАНІЗАЦІЇ **100**

Муліка К. М. ПСИХОЛОГІЧНИЙ ВМІСТ «СТАВЛЕННЯ» У СКЛАДІ КОНФЛІКТОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГА **107**

Шевяков О. В., Шрамко І. А. МОДЕЛЮВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ ПІДТРИМКИ ЖІНОК В УМОВАХ ДИНАМІЧНОЇ СОЦІОТЕХНІЧНОЇ СИСТЕМИ **117**

CONTENTS

SECTION 1. GENERAL PSYCHOLOGY; PSYCHOLOGY OF PERSONALITY

Zhylin M.V. EVOLUTION OF THE CONCEPT OF "IDENTITY CRISIS" IN DOMESTIC AND FOREIGN PSYCHOLOGY..... **5**

Lytvynenko A.O. ADAPTATION TO THE ROLE OF THE MOTHER AS A PSYCHOLOGICAL EXPERIENCE..... **13**

Furman A.A. AXIOPSYCHOLOGICAL BASES OF MEANING-LIFE ORIENTATIONS..... **19**

Furta I.Y. COMPARATIVE ANALYSIS OF THE CONCEPT OF EXPERIENCE IN DIFFERENT PSYCHOLOGICAL APPROACHES..... **25**

SECTION 2. PEDAGOGICAL AND AGE PSYCHOLOGY

Horetska O.V. PSYCHOLOGICAL PECULIARITIES OF DEMONSTRATION THE OPTIMISM IN ELDERLY PERSONS..... **33**

Hrytsuk O.V. PECULIARITIES OF STUDENTS' EMOTIONAL STATES AT LABORATORY LEARNING CLASSES..... **40**

Diachok O.V. THE RESEARCH OF PSYCHOLOGICAL FEATURES OF TEENAGER'S LONELINESS IN CONDITIONS OF EDUCATIONAL SOCIALIZATION..... **48**

Lysenko L.M. THE ROLE OF EMOTIONAL EXPERIENCE IN MOTIVATIONAL TARGET SYSTEM OF LEARNING ACTIVITY OF SENIOR STUDENTS..... **57**

Nazarenko N.A. PERSONALITY READINESS FOR CHANGES OF STUDENTS AS A POTENTIAL FOR CHOOSING THEIR OWN LIFE POSITION..... **63**

Nemash L.I. PECULIARITIES OF THE ORGANIZATION OF REFLECTION AMONG PSYCHOLOGISTS OF GENERAL SECONDARY EDUCATION INSTITUTIONS..... **70**

Chemodurova Y.M. IMPLEMENTATION OF TECHNOLOGY OF OVERCOMING PSYCHOLOGISTS' PROFESSIONAL DEFORMATIONS IN THE SYSTEM OF POSTGRADUATE EDUCATION..... **79**

SECTION 3. SOCIAL PSYCHOLOGY; PSYCHOLOGY OF SOCIAL WORK

Dauksha L.M. SOCIAL INTELLIGENCE AND THE MORAL SELF-DETERMINATION OF STUDENTS..... **86**

Kanibolotska M.S. PECULARITIES OF THE SENSE OF BELONGING OF TEACHERS TO EDUCATIONAL REFORM IN UKRAINE..... **94**

Kruhlov K.O., Blyskun O.O. THE PECULIARITIES OF SUBJECTIVE SOCIAL WELL-BEING OF YOUNG EMPLOYEES IN THE ORGANIZATION..... **100**

Mulika K.M. PSYCHOLOGICAL CONTENT OF "ATTITUDE" IN THE EDUCATOR'S CONFLICTOLOGICAL COMPETENCE **107**

Sheviakov O.V., Shramko I.A. SIMULATION OF SOCIAL SUPPORT FOR WOMEN IN THE CONDITIONS OF DYNAMIC SOCIOTECHNICAL SYSTEM..... **117**

СЕКЦІЯ 1. ЗАГАЛЬНА ПСИХОЛОГІЯ; ПСИХОЛОГІЯ ОСОБИСТОСТІ

УДК 159.9.072.59
DOI https://doi.org/10.32999/ksu2312-3206/2020-4-1

ЭВОЛЮЦИЯ ПОНЯТИЯ «КРИЗИС ИДЕНТИЧНОСТИ» В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ И ЗАРУБЕЖНОЙ ПСИХОЛОГИИ

Жилин Михаил Владимирович,
аспирант кафедры практической и клинической психологии
Одесский национальный университет имени И. И. Мечникова
zhylin.mykhailo@gmail.com
http://orcid.org/0000-0003-2898-4403

Статья посвящена рассмотрению основных теоретических подходов к определению особенностей понятия «кризис идентичности» в трактовках отечественных и зарубежных психологов.

Цель. Рассмотреть эволюцию понятия «кризис идентичности» в подходах отечественной и зарубежной психологии.

Методы. Для решения поставленных задач использовался следующий комплекс теоретических методов исследования: изучение и анализ психологической литературы по теме исследования, обобщение и систематизация материала, что дало возможность охарактеризовать основные аспекты и направления, по которым ведутся научные изыскания. Научная статья является обобщающим систематическим исследованием.

Результаты. Представлен теоретический анализ развития понятия «кризис идентичности личности» в психологии, показаны его особенности и степень воздействия на жизнь современного человека. Раскрыты взгляды на феномены «идентичность» и «кризис идентичности» в отечественной и зарубежной психологии.

Выводы. В ходе исследования были сделаны следующие выводы: современные представления о кризисе идентичности основываются на теоретических концепциях Э. Эриксона, Э. Фромма, Дж. Мида, К. Гергена, Г. Олпорта, Л.И. Анциферовой, Ю.Г. Овчинниковой и других. Научные труды исследователей позволяют рассмотреть процесс кризиса идентичности и его воздействие на динамику жизненных процессов, однако являются недостаточными для понимания тенденций индивидуального развития человека в неразрывной связи с современными общественно-социальными явлениями. Это объясняется тем, что в условиях глобализации и усложнения общественно-экономических процессов требования к человеку с каждым днем увеличиваются. Так, в настоящее время для успешного профессионального развития и поддержания высокого качества жизни человеку зачастую необходимо выполнять сразу несколько ролей, обретать несколько социальных идентичностей. В связи с этим кризис идентичности приобретает новые формы и требует поиска дополнительных теоретических и практических идей для осмысления и концептуализации существующего проблемного поля.

Ключевые слова: *идентичность, кризис идентичности, идентификация, история психологии.*

ЕВОЛЮЦІЯ ПОНЯТТЯ «КРИЗА ІДЕНТИЧНОСТІ» У ВІТЧИЗНЯНІЙ ТА ЗАРУБІЖНІЙ ПСИХОЛОГІЇ

Жилін Михайло Володимирович,
аспірант кафедри практичної та клінічної психології
Одеський національний університет імені І. І. Мечникова
zhylin.mykhailo@gmail.com
http://orcid.org/0000-0003-2898-4403

Статтю присвячено розгляду основних теоретичних підходів до визначення особливостей поняття «криза ідентичності» в трактуваннях вітчизняних і зарубіжних психологів.

Мета – розглянути еволюцію поняття «криза ідентичності» в підходах вітчизняної і зарубіжної психології.

Методи. Для вирішення поставлених завдань використовувався комплекс таких теоретичних методів дослідження: вивчення й аналіз психологічної літератури з теми дослідження; узагальнення та систематизація матеріалу, що надало можливість охарактеризувати основні аспекти та напрями, за якими ведуться наукові дослідження. Наукова стаття є узагальнюючим систематичним дослідженням.

Результати. Представлений теоретичний аналіз розвитку поняття «криза ідентичності особистості» в психології, показані його особливості та ступінь впливу на життя сучасної людини. Розкрито погляди на феномени «ідентичність» і «криза ідентичності» у вітчизняній і зарубіжній психології.

Висновки. В процесі дослідження були зроблені такі висновки: сучасні уявлення про кризу ідентичності ґрунтуються на теоретичних концепціях Е. Еріксона, Е. Фромма, Дж. Міда, К. Гергієв, Г. Олпорта, Л.І. Анциферової, Ю.Г. Овчинниковой та інших. Наукові праці дослідників дозволяють розглянути процес кризи ідентичності і його вплив на динаміку життєвих процесів, однак є недостатніми для розуміння тенденцій індивідуального розвитку людини в нерозривному зв'язку з сучасними суспільно-економічними явищами. Це пояснюється тим, що в умовах глобалізації та ускладнення громадсько-економічних процесів вимоги до людини з кожним днем збільшуються. На цей час для успішного професійного розвитку і підтримки високої якості життя людині найчастіше необхідно виконувати відразу кілька ролей, знаходити кілька соціальних ідентичностей. У зв'язку з цим криза ідентичності набуває нових форм і вимагає пошуку додаткових теоретичних і практичних ідей для осмислення і концептуалізації наявного проблемного поля.

Ключові слова: *ідентичність, криза ідентичності, ідентифікація, історія психології.*

EVOLUTION OF THE CONCEPT OF "IDENTITY CRISIS" IN DOMESTIC AND FOREIGN PSYCHOLOGY

Zhylin Mykhailo Volodymyrovych,
Postgraduate Student at the Department of Practical and Clinical Psychology
Odessa National University I. I. Mechnikov
zhylin.mykhailo@gmail.com
http://orcid.org/0000-0003-2898-4403

The article is devoted to the consideration of the main theoretical approaches to the definition of the peculiarities of the concept of "identity crisis" in the interpretations of domestic and foreign psychologists.

Purpose. Consider the evolution of the concept of "identity crisis" in the approaches of domestic and foreign psychology.

Methods. To solve the set tasks, the following set of theoretical research methods was used: study and analysis of psychological literature on the topic of research, generalization and systematization of the material, which made it possible to characterize the main aspects and directions in which scientific research is being conducted. A scientific article is a generalized systematic study.

Results. The article presents a theoretical analysis of the development of the concept of "personality identity crisis" in psychology, shows its features and the degree of impact on the life of a modern person. The views on the phenomena of "identity" and "identity crisis" in domestic and foreign psychology are revealed.

Conclusions. In the course of the study, the following conclusions were made: modern ideas about the identity crisis are based on the theoretical concepts of E. Erickson, E. Fromm, J. Mead, K. Gergen, G. Allport, L. I. Antsiferova, Yu. G. Ovchinnikova, etc. The scientific works of researchers allow us to consider the process of the identity crisis and its impact on the dynamics of life processes, however, they are insufficient for understanding the tendencies of individual development of a person in an inextricable connection with modern social and social phenomena. This is due to the fact that in the context of globalization and the complication of social and economic processes, the requirements for a person are increasing every day. So, at present, for successful professional development and maintaining a high quality of life, a person often needs to fulfill several roles at once, acquire several social identities. In this regard, the identity crisis takes on new forms and requires the search for additional theoretical and practical ideas to comprehend and conceptualize the existing problem field.

Key words: *identity, identity crisis, identification, history of psychology.*

Введение

Совокупность ментальных трендов XXI века сформировала принципиально новый фон самовосприятия человека, что обострило проблему уязвимости личности. В связи с этим кризис идентичности стал насущной проблемой современного общества, которая требует поиска новых ракурсов освещения и путей ее решения с помощью исследования существующих подходов и трактовок «идентичности» в мировой психологии.

Цель исследования – рассмотреть эволюцию категории «кризис идентичности» в отечественной и зарубежной психологии.

Достижение поставленной цели потребовало решения следующих **задач:**

– рассмотрение понятия «идентичность» и «кризис идентичности»;

– изучение подходов к определению «кризис идентичности» в отечественной и зарубежной психологии;

– выявления симптомов кризиса идентичности личности и определения путей выхода из сложившейся ситуации.

1. Теоретическое обоснование проблемы

Подходы к проблеме идентичности представлены в работах зарубежных психологов М. Берзонски (1999), Дж. Мида

(1996), И. Гофмана (1964), Э. Фромма (1990), С. Якобсон (2014), С. Вайтборн (2012) и другие. В отечественной психологии изучение идентичности личности проводилось Г. Андреевой (2009), О. Жуковой (2014), Е. Калашниковой (2014), Ю. Овчинниковой (2002), Д. Шульгиной (2010) и так далее. В отечественной и зарубежной психологической литературе есть огромное количество теоретического и методологического материала, который посвящен аспектам развития идентичности личности. Однако большинство исследований ограничиваются информацией о специфике кризиса идентичности в подростковом периоде и юности и не учитывают тот факт, что с этой проблемой человек может столкнуться на любом этапе своей жизни. Таким образом, мы находим, что на сегодняшний день процесс кризиса идентичности изучен недостаточно глубоко и требует поиска новых интерпретаций и способов решения рассматриваемой проблемы.

2. Методология и методы

Для решения поставленных задач использовался следующий комплекс теоретических методов исследования*:* изучение и анализ психологической литературы по теме исследования, обобщение и систематизация материала, что дало возможность охарактеризовать основные аспекты и направления, по которым ведутся научные изыскания. Научная статья является обобщающим систематическим исследованием.

3. Результаты и дискуссии

За период исследований, которые посвящены изучению феномена идентичности, эта категория стала восприниматься как одна из самых важных составляющих психического здоровья личности. Идентичность способствует формированию уникального образа мышления, применение которого позволяет человеку приспособиться к происходящему. В свою очередь кризис идентичности проявляется у личности в виде ощущения неполноценности, беспомощности, переменчивости настроения, неспособности мыслить критически и объяснять собственное поведение и так далее.

Автором термина «кризис идентичности» принято считать Э. Эриксона. В связи с активными дискуссиями эго-психологов касательно структуры личности американский психоаналитик начал поднимать вопросы, связанные с феноменом идентичности. По Э. Эриксону складывание идентичности представляет собой динамично развивающуюся структуру, которая состоит из последовательных «я-синтезов» и перекристаллизации. Эта структура содержит в себе наследственную предрасположенность, особенности потребностей либидо, совокупность склонностей и способностей, важные социально-психологические идентификации, защитные механизмы и осуществляемые роли (Эриксон, 2006: 124).

Под кризисом идентичности Э. Эриксон понимает неспособность человека раскрыть собственный потенциал и приспособиться к существующим реалиям жизни. Также психоаналитик отмечает вероятность формирования негативной идентичности, которая предполагает деструктивные процессы и приводит к деформации ценностей и убеждений человека (Эриксон, 2006: 130).

Автор термина установил, что неправильное прохождение кризиса идентичности напрямую связано с широким спектром проблем – от трудностей личностного развития до психосоматических расстройств. Учитывая тот факт, что идентичность считается одним из основных элементов развития человека, неудовлетворительное разрешение кризиса приводит к снижению его адаптивности (Эриксон, 2006: 144).

Как правило, кризис идентичности в его классической форме чаще всего приходится на период юности, однако его появление возможно на любом этапе жизни человека. Первоначально Эриксон употреблял этот термин в отношении ветеранов Второй мировой войны, а позже наблюдал схожие проблемы идентичности у молодых людей, которые утратили смысловые ориентиры. Благодаря этим исследованиям, он пришел к выводу, что кризис идентичности – это составляющая развития человека, поэтому важно не избежать кризис, а преодолеть его правильно (Эриксон, 2006: 136).

Немецкий психоаналитик и социолог Э. Фромм считал, что человеку характерно стремление к идентичности. Определяя собственное положение в обществе, индивид испытывает потребность в оформлении двухфакторной самобытности, которая указывает на внутреннюю неповторимость и демонстрирует принадлежность человека к определенной социальной группе. Отсутствие подобной конфигурации, согласно Э. Фромму, приводит к кризису идентичности. Поскольку социальная психология являлась основным видом деятельности ученого, психоаналитик отмечал необходимость удовлетворения потребности в общении у человека, что, в свою очередь, является краеугольным камнем его социальной идентификации (Фромм, 2017: 84).

Представитель американской школы социальной психологии К. Герген в своих трудах определяет идентичность как совокупность отдельных, узкопрофильных самобытных черт и особенностей человека. По его мнению, представление Я-концепции в качестве единой системы заведомо неверное, а её сущность заключается в наличии сразу нескольких относительно самостоятельных внутренних конструктов личности (Герген, 1968: 303).

Продолжая идеи предшественников, И. Гофман разработал подход, согласно которому кризис идентичности не является единой и неделимой категорией, а выступает многоаспектным явлением, требующим внутренней дифференциации. По его мнению, кризис идентичности имеет личную или социальную природу, то есть может выступать как кризис самосознания и как неспособность комфортно взаимодействовать с окружающими (Гофман, 1963).

Дж. Фирон в своей работе «Что такое идентичность? (Как мы сейчас используем это слово?)» акцентировал внимание на сложности интерпретации слова «идентичность» и пришел к выводам, что оно обозначает либо социальную категорию, определяемую правилами членства и предположительно характерные атрибуты или ожидаемое поведение, либо социально отличительную черту, которой человек особенно гордится или которую считает неизменной, но социально значимой, или одновременно и первое, и второе (Фирон, 1999: 36). Мы находим, что ученый интерпретирует понятие «кризис идентичности» не только как сугубо индивидуалистический феномен, как это было ранее, и уже говорит о социальной принадлежности кризиса.

Ш. Джейкобсон объясняет «кризис идентичности» как «нарушение формирования надлежащего самоощущения в подростковом возрасте» и также находит его истоки в детстве. Ученая также связывает кризис идентичности с такими проблемами, как созависимость, биполярное расстройство, пограничное расстройство личности и шизофрения. Среди признаков кризиса исследователь указывает: изменение личности вместе с ее окружением, формирование личности отношениями, радикальные изменения мнения человека, нежелание отвечать на вопросы о себе, недоверие по отношению к себе, отсутствие глубоких отношений и частое ощущение скуки (Джейкобсон, 2014). Мы считаем, что такой подход также говорит о социальной природе кризиса идентичности и отпечатывается на коммуникации человека не только с самим собой, но и с окружающими людьми.

В свою очередь, Дж. Мид, рассуждая о понятии «кризис идентичности», выделяет его многоаспектность в вопросе самовосприятия. Адекватное протекание кризиса идентичности возможно лишь при условии осознания человеком самого факта наличия проблемы с вытекающими социально-психологическими последствиями. Рефлексия и самоанализ внутреннего состояния указывают на нормативность этого кризиса и позволяют человеку использовать существующую проблему как возможность для личностного роста. Будучи убежденным сторонником идеи о познавательной природе всякого кризиса, Дж. Мид указывает на наличие как осознанной, так и неосознанной идентичности. Познание самого себя, постоянная рефлексия позволяет человеку формировать и развивать осознанную, ответственную идентичность (Мид, 2015).

Анализируя функции идентичности, целесообразно вспомнить слова М. Хога и Д. Абрамса, которые писали, что основная человеческая потребность заключается в конструировании смыслов и порядка из шумного и запутанного необработанного сенсорного опыта. То есть самые важные функции процесса идентификации способствуют поиску личности своего места в социальной структуре, обретению смысла и систематизации сенсорного опыта (Hogg, 1990). Таким образом, кризисом называется состояние, при котором существующие способы достижения целей становятся недостаточными. В случае кризиса идентичности это состояние можно определить, как недостаточное для осуществления функций идентичности.

Таким образом, проблема кризиса идентичности в зарубежной науке рассматривалась, как правило, сквозь призму гуманистического подхода в контексте феномена самосознания. Проявление идентичности возможно как на социальном, так и на индивидуальном уровнях. На социальном уровне происходит идентификация личности с нормами социума, и как следствие – формирование группового сознания. Индивидуальный уровень формирует уникальность личности при соотнесении себя с окружающими. Таким образом, под идентичностью мы понимаем свойство психики человека выражать представление о его принадлежности к различным социальным, национальным, профессиональным, языковым, политическим, религиозным, расовым и другим группам или иным

общностям или отождествлять себя с тем или иным человеком как воплощением присущих этим группам или общностям свойств.

Проблема кризиса идентичности в отечественной науке нашла отражение позднее, чем в Европе и США. В республиках СССР имя Э. Эриксона долго не обладало широкой известностью и получило ее только в 1996 г. после публикации переводов книг на русском языке. До этого события в 1978 г. была издана статья Л.И. Анциферовой «Эпигенетическая концепция развития личности Эрика Г. Эриксона» (Эриксон, 2006). Этот научный труд поспособствовал ознакомлению отечественных психологов с деятельностью американского коллеги. Непосредственно в результате появления переводов работ Э. Эриксона его взгляды и научные исследования приобретают популярность в странах СНГ и начинают применяться в научной сфере таких направлений, как клиническая психология, психотерапия, возрастная психология, социальная психология, психология развития, педагогика и так далее. Учитывая сказанное выше, становится ясно, что крупные исследования по вопросам личностной идентификации, в том числе и по вопросам кризисных проявлений, в отечественной науке стали появляться лишь в конце XX – начале XXI века.

Так, в трудах Ю.Г. Овчинниковой кризис идентичности утвердился в качестве одного из механизмов естественного развития личности. Представление кризиса как нормативного явления было основано на идее невозможности личностного развития в условиях всеобщей стабильности и неизменности. С другой стороны, его затяжное протекание приводит к упадку сил и обесцениванию личностных стремлений. Однако, по мнению ученой, возникновение кризиса идентичности личности на отдельных этапах жизненного пути способствует ее развитию (Овчинникова, 2000: 85).

Исследователь отмечала, что важно учитывать конструктивную природу кризиса, главной целью которого является преодоление личностной стагнации и регресса в условиях потери актуальности основных ценностно-смысловых ориентиров. Так, выход из кризиса позволяет человеку разрешить внутренние противоречия и вернуться на путь последовательного развития. Кроме того, он характеризуется стабилизацией психического и физического здоровья, а также улучшением эмоционального фона в общении с окружающими (Овчинникова, 2000: 87).

Кризис идентичности личности сказывается на всех сферах жизни человека. В этот период происходит не только изменение самовосприятия и затруднение самоопределения, но и формируется искаженное отношение к себе, а также исчезает мотивация к общению и трудовой деятельности. Ощущение неудовлетворенности в личной, семейной и профессиональной сферах мотивирует человека к поиску новой ценностно-смысловой системы, которая способствует решению проблемы (Овчинникова, 2001: 51). Таким образом, кризис влияет не только на отношения личности с собой, но и существенно сказывается на ее социализации.

Осмысление сложившейся ситуации, ощущение личной ответственности за принятие решений, эмоционально значимые события и доверительные отношения с близкими – основные требования для выхода из кризиса идентичности, по мнению Ю.Г. Овчинниковой. Эти факторы позволяют человеку сформировать позитивное отношение к происходящему, что способствует разрешению сложившейся ситуации (Овчинникова, 2002: 92).

Исходя из воззрений Ю.Г. Овчинниковой, кризис идентичности возникает вследствие деактуализации и нереализованности основных ценностей и смыслов, а также как результат резких перемен в жизни человека – смены места жительства, работы или социального окружения. Более того, кризис идентичности может и должен оказывать прогрессивное влияние на личностный рост человека, способствуя его разноаспектной самореализации. В свою очередь, проявления кризиса идентичности демонстрируют неудовлетворенность человека своей жизнью и связанные с этим переживания. Выделение индикаторов личностной идентичности позволяет своевременно диагностировать кризис и является важным условием для понимания механизма действия кризиса в развитии личности (Овчинникова, 2002).

При оказании помощи в ситуации кризиса личностной идентичности основное внимание следует уделять формированию у человека конструктивной установки. В качестве главных факторов разрешения кризиса выделены выработка конструктивной установки; самостоятельное принятие решений, реализующих ценности и смыслы человека; эмоционально значимое событие; осознанные усилия, направленные на перестройку системы ценностей; доверительное отношение со стороны значимого другого.

Исходя из представлений В.А. Ильина, в современных условиях феномен идентичности – это способность человека к восприятию, отражению и переработке личностного опыта, а также поддержание собственной индивидуальности в условиях непрерывной социальной интеграции. При рассмотрении этой проблемы учёный указывает на стратегическую задачу личности сохранить свой внутренний мир, который формируется в условиях постоянного взаимодействия наследственности и социальной среды. В.А. Ильин также отмечал, что неспособность человека адекватно отвечать на вызовы и потрясения, связанные с личными неудачами, являются показателем кризиса идентичности (Ильин, 2009).

По мнению Г.М. Андреевой, первоначальные трактовки Э. Эриксона сохраняют общую актуальность, однако должны быть дополнены принципиально новыми положениями, которые соответствуют требованиям и вызовам времени. Исходя из общепринятых подходов, кризис идентичности представляет собой личностную проблему, в условиях которой человек утрачивает ценностное представление о себе и своей роли в жизни общества. Автор акцентирует внимание на усугублении проблемы в условиях глобализации, ускоряющей темпы преобразования социальной действительности, что является важным обстоятельством в отношениях человека и общества (Андреева, 2009).

Отечественные ученые Н.Л. Иванова и Т.В. Румянцева в качестве основных функций идентичности выделяют: ориентировочную (поиск своего места в мире), структурную (сохранение определенности, соотношение детерминизма и неопределенности), целевую (приспособление, построение модели поведения) и экзистенциальную (прогнозирование, собственный духовный потенциал) (Иванова; Румянцева, 2009: 63). Так мы можем говорить, что при кризисе идентичности процессы социальной интеграции затруднены, равно как и затруднен способ выбора этой интеграции. В результате этого уровень неопределенности субъективно ощущается как высокий, адаптационные возможности редуцированы, а представление личности о своем месте в мире является потерянным. В таких условиях представляется невозможной полная реализация личностного потенциала, которая, согласно идеям Э. Эриксона, является неотъемлемой составляющей кризиса идентичности. Отсюда выходит, что во время кризиса уровень и способы идентификации являются недостаточными для реализации функций идентичности.

По мнению О.И. Жуковой, идентичность личности не предполагает тождественности с другими. Она определяется как тождественность с самим собой, поскольку это сложный процесс, который протекает в течение всей жизни человека. Он формируется в результате получения нового опыта и корректируется в процессе развития внутренней самости. Непосредственно идентичность личности, по мнению ученой, подразумевает образ самости, который личность принимает вне зависимости от изменчивого происходящего вокруг нее. Таким образом, идентичность – это изменчивость при неизменной устойчивости. Кризис идентичности О.И. Жукова определяет как «конфликт между сложившимися устойчивыми структурами идентичности личности и соответствующим способом вписывания ее в окружающую реальность» (Жукова, 2014). Он приводит к депрессии и фрустрации, однако является неотъемлемой составляющей жизни человека. Кроме того, очень важно, чтобы кризис не перерос в ненависть личности по отношению к самой себе, поскольку это может привести к непоправимым последствиям.

Е.М. Калашникова в своих научных трудах акцентирует внимание на необходимости преодоления кризиса идентичности, которое возможно даже в экстремальных условиях. Психолог говорит о том, что идентичность оказывает существенное влияние на жизнь человека, его самоопределение, выбор действий, стиль мышления и поведения в обществе, по этой причине необходима грамотная организация психологической помощи людям, которые переживают кризис идентичности (Калашникова, 2014).

В качестве основных причин кризиса идентичности личности Д.Н. Шульгина выделяет «опыт потери ускоренности» (непринятие личностью стремительно развивающейся глобализации мира), случаи «забвения традиции» (детрадиционализации), удаленность личностного выбора от общественного образца, а также возникновение «виртуальных миров» со своими нормами и правилами (Шульгина, 2010). Таким образом, мы можем сделать вывод, что в условиях активной глобализации современный человек неизбежно сталкивается с кризисом идентичности и только при успешном его преодолении может сохранить свое физическое и психологическое здоровье.

Выводы

Анализируя истоки проблемы, современные отечественные ученые приходят к выводу, что кризис идентичности может

быть следствием разных причин, среди которых позитивные изменения в жизни человека, связанные с заключением брака, рождением ребенка, окончанием школы или университета, или негативные в виде утраты близкого человека, увольнения, ухудшения здоровья. Кроме того, важным фактором появления кризисных тенденций следует считать социально-экономическую, политическую и культурную ситуацию в конкретном обществе и государстве (Смокова, 2019).

Подводя итоги, следует определить, что современная психология, пройдя вековой путь становления категории «кризис идентичности», сегодня находится в условиях слияния двух подходов к рассмотрению проблемы – социального и естественного, что позволяет рассмотреть данное явление с разных сторон, параллельно затронув не только его статичную, но и динамичную составляющие.

Кризис идентичности – это многофакторный процесс, возникающий и протекающий на внутриличностном уровне при непосредственном участии окружающих. Становление и развитие личности путем преодоления кризиса идентичности является важным заданием в условиях сегодняшней динамики развития социальных процессов.

Универсальность термина «кризис идентичности», его неизменная включенность в социальную действительность объясняет наличие множества подходов к его трактовке. Возникновение, протекание и разрешение этого явления напрямую зависит как от личности человека, так и окружающей его социальной среды.

На протяжении своего развития понятие «кризис идентичности» прошло длительный путь и приобрело общественно-социальные черты. Так, изначально «кризис идентичности» рассматривался психоаналитиками в рамках индивидуалистической парадигмы, но со временем всё больше начал интересовать социологов и ученых, которые занимаются социальной психологией.

Детальное изучение кризиса идентичности раскрывает механизмы личностного роста в поликультурном пространстве, формирует готовность к преодолению мировоззренческих и идейных противоречий, а также позволяет в полной мере реализовать потенциал личности. Исходя из этого, проблема кризиса идентичности сохраняет свою актуальность в современных условиях отечественной и зарубежной психологии.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Андреева Г.К вопросу о кризисе идентичности в условиях социальных трансформаций. *Психологические исследования: электрон. науч. журн. 2011. N 6(20)*. URL: http://psystudy.ru (дата обращения: 28.07.2020)
2. Андреева Г. Личность в поисках идентичности в глобальном мире. *Социальная психология сегодня: поиски и размышления*. Москва : Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та, 2009. 160 с.
3. Гоффман И. Стигма: Заметки об управлении испорченной идентичностью. *Часть 1. Стигма и социальная идентичность. Часть 2. Контроль над информацией и социальная идентичность.* 1963. URL: https://www.hse.ru/data/2011/11/15/1272895702/Goffman_stigma.pdf (дата обращения: 28.07.2020)
4. Жукова О. Кризис идентичности как нормообразующее становление личности. 2014. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/krizis-identichnosti-kak-normoobrazuyuschee-stanovlenie-lichnosti (дата обращения: 28.07.2020)
5. Иванова Н.Л., Румянцева Т.В. Социальная идентичность: теория и практика. Москва : Современный гуманитарный университет, 2009. 453 с.
6. Ильин В. Психосоциальная теория как полидисциплинарный подход к анализу социальных процессов в современном обществе : дис. … докт. психол. наук. Москва : МГППУ, 2009, 392 с.
7. Калашникова Е.М. Кризис идентичности» и исследование самосознания современного человека. *Вестник Вятского государственного университета.* 2014. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/krizis-identichnosti-i-issledovanie-kultury-samosoznaniya-sovremennogo-cheloveka (дата обращения: 28.07.2020)
8. Овчинникова Ю.Г. Диагностика кризиса идентичности (анализ случая). *Вестн. МГУ. Сер. 14. Психология.* № 2, 2002. С. 88–93.
9. Овчинникова Ю.Г. Кризис личностной идентичности: пути выхода. *Образование, наука и производство. Межвузовский сборник научных трудов.* Т. 4. Москва, 2002. С. 47–51.
10. Овчинникова Ю.Г. К проблеме кризиса идентичности. *Вестник МГУ. Сер. 14. Психология.* № 2, 2000. С. 84–89.
11. Смокова Л.С., Коваленко В.С. Методи дослідження кризи ідентичності: досвід закордонних та вітчизняних вчених. *Психічне здоров'я особистості у кризовому суспільстві. Збірник матеріалів IV Всеукраїнської науково-практичної конференції.* Львів, 2019. С. 266–269.
12. Фромм Э. (2017). Бегство от свободы. Пер. с англ. Москва : АСТ. 2017. 288 с.
13. Шульгина Д.Н. Кризис культуры и идентичности человека в условиях глобализации. *Воронежский государственный университет,* 2010. URL: http://www.vestnik.vsu.ru/pdf/phylosophy/2010/02/2010-02-14.pdf (дата обращения: 28.07.2020)
14. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис. Пер. с англ. Москва : Флинта, 2006. 342 с.
15. Яшин А.В. Феномен идентичности и его современная эволюция. *Вестник Вятского государственного гуманитарного университета.* № 4. Т. 4, 2012. С. 50–53.

16. Berzonsky M. Identity style and coping style. *Journal of personality*, 1992. P. 771–788.
17. Fearon J.D. What is identity (as we now use the word)? *Stanford University. California: Stanford University*, 1999. 43 p.
18. Gergen K. Personal consistency and the presentation of self. *The self in social interaction. Vol. 1.* New York: Wiley, 1968. P. 299–308.
19. Hogg M., Abrams D. Social motivation, self-esteem and social identity. *Social identity theory: Constructive and critical advances*. Hemel Hempstead, 1990. P. 28–47.
20. Jacobson S. (2014). Help! Who Am I? 2014. URL: https://www.harleytherapy.co.uk/counselling/who-am-i-identity-crisis.htm (дата обращения: 28.07.2020)
21. Mead, G. Mind, Self, and Society. Chicago, 2015. 536 p.

REFERENCES:

1. Andreeva, G. (2009). Lichnost' v poiskah identichnosti v global'nom mire [Personality in search of identity in the global world]. *Social'naja psihologija segodnja: poiski i razmyshlenija – Social psychology today: search and reflection,* 160 s. [in Russian].
2. Andreeva, G. (2011). K voprosu o krizise identichnosti v uslovijah social'nyh transformacij [On the issue of identity crisis in the context of social transformations]. *Psihologicheskie issledovanija – Psychological research*, 6(20). Retrieved from http://psystudy.ru [in Russian].
3. Berzonsky, M. (1992). Identity style and coping style. *Journal of personality*, 771–788.
4. Fearon, J. D. (1999). What is identity (as we now use the word)? Stanford University. California: Stanford University. 43 p.
5. Fromm, Je. (2017). *Begstvo ot svobody [Escape from freedom]*. M.: AST [in Russian].
6. Gergen, K. (1968). Personal consistency and the presentation of self. *The self in social interaction. Vol. 1.* New York: Wiley. P. 299-308.
7. Goffman, I. (1963). Stigma: Zametki ob upravlenii isporchennoj identichnost'ju [Stigma: Notes on managing tainted identity]. *Chast' 1. Stigma i social'naja identichnost'. Chast' 2. Kontrol' nad informaciej i social'naja identichnost' – Part 1. Stigma and social identity. Part 2. Control over information and social identity*. Retrieved from https://www.hse.ru/data/2011/11/15/1272895702/Goffman_stigma.pdf [in Russian].
8. Hogg M., Abrams D. (1990). Social motivation, self-esteem and social identity. *Social identity theory: Constructive and critical advances.* Hemel Hempstead, 1990, 28–47.
9. Il'in, V. (2009). Psihosocial'naja teorija kak polidisciplinarnyj podhod k analizu social'nyh processov v sovremennom obshhestve: dis. dokt. psihol. Nauk [Psychosocial theory as a polydisciplinary approach to the analysis of social processes in modern society]. *Extended abstract of candidate's thesis*. M.: MGPPU [in Russian].
10. Ivanova, N. L., Rumyantseva, T. V. (2009). Sotsialnaya identichnost: teoriya i praktika [Social identity: theory and practice]. Moscow: Sovremenny gumanitarny universitet [in Russian].
11. Jacobson, S. (2014). Help! Who Am I? Retrieved from https://www.harleytherapy.co.uk/counselling/who-am-i-identity-crisis.htm
12. Jashin, A. (2012). Fenomen identichnosti i ego sovremennaja jevoljucija [The phenomenon of identity and its modern evolution]. *Vestnik Vjatskogo gosudarstvennogo gumanitarnogo universitete aappaap – Bulletin of the Vyatka State Humanitarian University, 4 (4),* 50–53 [in Russian].
13. Jerikson, Je. (2006). *Identichnost': junost' i krizis [Identity: adolescence and crisis]*. Moscow : Flinta [in Russian].
14. Kalashnikova, E. (2014). "Krizis identichnosti" i issledovanie samosoznanija sovremennogo cheloveka ["Identity Crisis" and Research of Self-Consciousness of Modern Man]. Retrieved from https://cyberleninka.ru/article/n/krizis-identichnosti-i-issledovanie-kultury-samosoznaniya-sovremennogo-cheloveka [in Russian].
15. Mead, G. (2015). Mind, Self, and Society. Chicago. 536 p.
16. Ovchinnikova, Ju. (2000). K probleme krizisa identichnosti [Towards the problem of identity crisis]. *Vestnik MGU – MSU Bulletin*, 2, 84–89 [in Russian].
17. Ovchinnikova, Ju. (2001). Krizis lichnostnoj identichnosti: puti vyhoda [Identity Crisis: Exit Ways]. *Obrazovanie, nauka i proizvodstvo. Mezhvuzovskij sbornik nauchnyh trudov – Education, science and production. Interuniversity collection of scientific papers, 4,* 47–51 [in Russian].
18. Ovchinnikova, Ju. (2002). Diagnostika krizisa identichnosti (analiz sluchaja) [Diagnosing an identity crisis (case analysis)]. *Vestnik MGU – MSU Bulletin*, *2,* 88–93. [in Russian].
19. Shul'gina, D. (2010). Krizis kul'tury i identichnosti cheloveka v uslovijah globalizacii [The crisis of culture and human identity in the context of globalization]. Retrieved from http://www.vestnik.vsu.ru/pdf/phylosophy/2010/02/2010-02-14.pdf [in Russian].
20. Smokova, L. (2019). Metody doslidzhennia kryzy identychnosti: dosvid zakordonnikh ta vitchyznianykh vchenykh [Methods of research of identity crisis: experience of foreign and domestic scientists]. Proceedings from MIIM'19: IV Vseukrainska naukovo-praktychna konferentsia "*Psykhichne zdorovia osobystosti u kryzovomu suspilstvi*" – Fourth All-Ukrainian Scientific and Practical Conference "*Psychological Health of a Person in a Crisis Society*". (pp. 266–269). Lviv [in Ukrainian].
21. Zhukova, O. (2014). Krizis identichnosti kak normoobrazujushhee stanovlenie lichnosti [Identity crisis as a norm-forming personality formation]. Retrieved from https://cyberleninka.ru/article/n/krizis-identichnosti-kak-normoobrazuyuschee-stanovlenie-lichnosti [in Russian].

Стаття надійшла до редакції 27.07.2020.
The article was received 27 July 2020.

UDC 159.922.1
DOI https://doi.org/10.32999/ksu2312-3206/2020-4-2

ADAPTATION TO THE ROLE OF THE MOTHER AS A PSYCHOLOGICAL EXPERIENCE

Lytvynenko Alina Oleksandrivna,
PhD in Economics, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Enterprise Economics and Management
Simon Kuznets Kharkiv National University of Economics
l_alisha@ukr.net
orcid.org/0000-0003-0372-5130

Purpose is to substantiate the peculiarities of adaptation to the role of the mother among women with children of different ages in modern conditions.

Methods. The article presents guidelines for studying the psychology of motherhood and training in this field. Motherhood is studied in psychology in various aspects, psychological schools and areas. There are many scientific and popular science publications on this issue. Various aspects of maternal behavior are affected in the psychology of personality, in child psychology, pedagogical psychology. The importance of maternal behavior for child development, its complex structure and path of development, the multiplicity of cultural and individual options as well as a huge number of modern studies in this area allow us to speak about the special relevance of studying motherhood as a psychological phenomenon.

Results. Differences in the emotional experiences of women associated with the first and second pregnancies are revealed. Both pregnancies caused joyful experiences in most of the women who participated in our study. The news of the first pregnancy was more a source of anxiety and fear. However, later there was a more harmonious attitude of women to the first pregnancy, during the second pregnancy women felt less positive emotions associated with expecting a child, more often experienced anxiety and doubts.

Conclusions. It is hypothesized that children of different ages cause different emotional experiences in women. In relation to the first child, mothers more often than to the second, on the one hand, feel delight, pride, and on the other – anxiety and fear. The second child, in comparison with the first, more often causes joy, surprise. Mothers' perceptions of the personal characteristics of children of different ages have certain features. Mothers perceive the older child as more self-confident, disciplined and independent; mostly treat her as an individual. Women evaluate the youngest child as more extroverted, sociable, open. There are a number of relationships between the characteristics of a woman's personality and the peculiarities of her attitude to the older and younger child. A woman's harmonious relationship with her parents has a positive effect on her perception of her own children. Such personality traits as anxiety, self-doubt, low stress resistance, inability to establish interpersonal relationships negatively affect the ability of a woman to harmoniously fulfil the role of mother, her adaptation to the upbringing children of different ages.

Key words: *psychology of experiences, motherhood, psychology of motherhood, features of adaptation.*

АДАПТАЦІЯ ДО РОЛІ МАТЕРІ ЯК ПСИХОЛОГІЧНЕ ПЕРЕЖИВАННЯ

Литвиненко Аліна Олександрівна,
кандидат економічних наук, доцент,
доцент кафедри економіки підприємств і менеджменту
Харківський національний економічний університет імені Семена Кузнеця
l_alisha@ukr.net
orcid.org/0000-0003-0372-5130

Мета – обґрунтувати особливості адаптації до ролі матері серед жінок з дітьми різного віку в сучасних умовах.

Методи. У статті представлено методичні рекомендації щодо вивчення психології материнства і підготовки фахівців у цій сфері. Материнство вивчається в психології в різних аспектах, психологічних школах і напрямах. Є чимало наукових і науково-популярних видань, присвячених цій проблемі. Різні аспекти материнської поведінки зачіпаються в психології особистості, в дитячій психології, педагогічній психології. Важливість материнської поведінки для розвитку дитини, її складна структура і шлях розвитку, множинність культурних та індивідуальних варіантів, а також величезна кількість сучасних досліджень у цій сфері дозволяють говорити про особливу актуальність вивчення материнства як психологічного феномена.

Результати. Виявлено відмінності в емоційних переживаннях жінок, пов'язаних з першою і другою вагітністю. Обидві вагітності у більшості жінок, які взяли участь у нашому дослідженні, викликали радісні переживання. Звістка про першу вагітність більшою мірою була джерелом тривоги, страху. Однак пізніше спостерігалося більш гармонійне ставлення жінок до першої вагітності, під час другої

вагітності жінки відчували менше позитивних емоцій, пов'язаних з очікуванням дитини, частіше переживали тривогу, сумніви.

Висновки. Запропоновано гіпотезу, що діти різного віку викликають у жінок різні емоційні переживання. Щодо першої дитини матері частіше, ніж до другої, з одного боку, відчувають захват, гордість, а з іншого – тривогу і страх. Друга дитина в порівнянні з першою частіше викликає радість, здивування. Сприйняття матерями особистісних характеристик дітей різного віку має певні особливості. Матері сприймають старшу дитину як більш впевнену в собі, дисципліновану, самостійну, більшою мірою ставляться до неї як до окремої особистості. Молодшу дитину жінки оцінюють як більш екстравертовану, товариську, відкриту. Існує ряд взаємозв'язків між властивостями особистості жінки і особливостями її ставлення до старшої і молодшої дитини. Гармонійні взаємини жінки зі своїми батьками позитивно впливають на її сприйняття власних дітей. Такі особистісні риси, як тривожність, невпевненість у собі, низька стресостійкість, невміння встановлювати міжособистісні відносини негативно впливають на можливості гармонійного здійснення жінкою ролі матері, на її адаптацію до виховання дітей різного віку.

Ключові слова: *психологія переживань, материнство, психологія материнства, особливості адаптації.*

Introduction

The scientific problem is that the psychology of motherhood is one of the most complex and underdeveloped branches of modern science. The relevance of its study is dictated by the contradiction between the severity of demographic problems associated with falling birth rates, the huge number of families falling apart, the growing number of cases of child abuse and the lack of social and psychological assistance programs for families, especially women.

1. Theoretical substantiation of the problem

Motherhood – is "a function of the female body consisting in carrying, giving birth, breastfeeding and raising a child" (Василюк, 1984).

Motherhood – is a complex phenomenon that has physiological mechanisms, evolutionary history, cultural and individual characteristics. Motherhood is studied in the direction of various sciences: history, cultural studies, medicine, physiology, biology of behavior, sociology, psychology.

G.G. Filippova states that the study of motherhood is carried out in several areas: cultural, historical, biological and psychological (Вопросы психологии, 2001).

The institution of motherhood is seen as historically determined, which changes its meaning from era to era. Many researchers in this area note that the concept of "maternal instinct" is a myth. Mother's love – is a concept that is filled with different content in different periods of history. A woman becomes a better or worse mother depending on whether motherhood is valued or devalued in society. Studies of different cultural variants of motherhood in modern society also show the impact of existing models of family, childhood and values adopted in this culture, on maternal behavior and experiences of women. Of great interest is the comparison of the distribution of maternal functions in different cultures, maternal behavior and attitudes towards the child which provide forming necessary personal qualities in this culture (e.g., cognitive and emotional spheres, quality of commitment, features of experiencing success and failure when achieving the goal).

Great importance is attached to the evolutionary aspects of forming physiological, motivational and behavioral mechanisms of motherhood. Some areas of this research combine biological and psychological approaches. Interest in motherhood in psychology arose initially in two directions: in the study of the role of the mother in forming early personality structures (psychoanalysis and other areas of personality psychology: Z. Freud, K. Horney, E. Erickson, J. Bowlby, etc.) and in practical research related to mental retardation (mental retardation and disorders, child psychiatry, social deadaptationpsychological problems of children and adolescents: A. Freud, M. Klein, D. Winnicott, M. Mallerta, etc.).

It should be noted that foreign research in the field of psychology of motherhood and related problems, in contrast to domestic, differ in extraordinary spaciousness, various orientation of concepts and approaches.

G.G. Filippova notes that all psychological studies of motherhood can be combined in this way:

1) phenomenological, highlights and describes in detail the functions of the mother, the peculiarities of her behavior, experiences, attitudes, expectations. Popular one is selecting types and styles of maternal behavior, relationships, position.

2) psychological and pedagogical direction. An independent direction can be considered research on the problems of pregnancy, childbirth, the postpartum period in psychological, pedagogical and physiological aspects.

3) psychotherapeutic direction, within which the mother's features are studied and considered as a source of child's mental disorder. These are, first of all, practical studies of mental retardation and disorders, child psychiatry, disorders of social adaptation and psychological problems of children and adolescents. Much attention is paid to the study of the impact on the development of the child (including the age of the baby) of various forms of maternal relations.

From the standpoint of pregnancy analysis as a condition of child development, the features of a woman's mental state during pregnancy that affect the child's development are studied. First of all, it is the presence of stress, depression, psychopathological features, their occurrence and exacerbation in different periods of pregnancy. In order to predict the style of mother-child relationship and features of maternal-child interaction in the postnatal period, maternal (and more broadly – paternal) expectations, attitudes, educational strategies, expectations of satisfaction with the maternal role, the mother's competence are studied.

In psychology, interest in the peculiarities of motherhood in infancy develops initially in two directions: at studying the role of mother in forming early personality structures, firstly – the basics of personal conflicts and in practical research related to mental retardation (delays and disorders of mental development, child psychiatry, disorders of social adaptation and psychological problems of children and adolescents).

Early and preschool age and the corresponding features of the mother are mainly affected in those works that are related to the study of the emotional well-being of the child and its relationship with the type of mother's relationship and style of mother-child interaction.

Within the school age the maternal attitude, maternal (parental) position, parental expectations and attitudes, features of child-parent interaction are studied.

According to D. B. Schneider, the main conclusion is, firstly, the statement of the necessity to continue psychological research of motherhood as a holistic phenomenon and, secondly, the lack of an adequate approach and theoretical concept for such research. The relevance of a holistic psychological approach to the study of motherhood is supported by the fact that, despite modern advances in medicine, physiology, genecology and obstetrics, increasing the scientific and technical level of care in childbirth and neonatal practices, psychological problems of motherhood and early childhood are not reduced (Шнайдер, 2006).

It should be noted that the importance of maternal behavior for child development, its complex structure and path of development, the multiplicity of cultural and individual options as well as the vast amount of modern research in this area allow many experts to talk about motherhood as an independent reality, which requires the development of a holistic scientific approach to its study.

D. Winnicott believes that a woman's ability to "be a good enough mother" is formed on the basis of her experience of interaction with her own mother, in a play, in interaction with young children in childhood as well as in the process of their own pregnancy and motherhood. "Mother cannot learn what is required from her, neither from books, nor from nurses, nor from doctors. Her science is her own childhood experience. In addition, she observes how other parents take care of their children and perhaps took care of her younger sisters or brothers herself, and – it is very important – she learned a lot in early childhood, playing "mother-daughter" (Віннікотт, 2019).

In foreign psychology an independent direction has emerged, the subject of which is the mother-daughter relationship. The authors identified more than 700 factors presented in 46 scales that characterize a woman's adaptation to the role of mother, including the life story of a woman, her marital, social status, personal qualities and the relationship with the peculiarities of child development (Максименко, 2007).

Woman's adaptation to the role of mother largely depends on the peculiarities of interaction with her own mother. This stage begins with the intrauterine period of development and lasts almost the entire life of a woman. The most significant is childhood and early age, as this period of life itself is sensitive to the formation of the basic foundations of personality and attitude to the world.

In recent years researchers have focused on the phenomenon of mother and child commitment. It is of great importance in the formation of effective maternal behavior. Within the ethological direction, attachment is seen as an innate biopsychic mechanism that unites most species of animals with humans. Thus, J. Bowlby considered attachment primarily a specific system which sense is to maintain the interaction between mother and baby, necessary for its survival and development. The first step to commitment, according to many authors, is to establish communication as a result of early contact during the first hours after birth (Bowlby, 2015).

The quality of maternal-daughter relationships and its impact on the maternal sphere of a woman is determined, in addition to commitment, by the style of their emotional communication, mother's participation in the emotional life of the daughter. Thus, it is important to change such participation by the mother in accordance with age changes. Adequate style of emotional support is quite steadily transmitted from mother to daughter. Regarding the value of motherhood, we can only talk about the emergence of the motherhood model of his mother as a subject who experiences certain emotions in a situation of interaction with the child (Ричардсон, 1994).

Unlike ethologists, psychoanalytically oriented researchers have shifted the focus of their interests to the mental history of the mother herself and the period of her pregnancy. They focused on the importance of forming child's images in the imagination of the expectant mother for her adoption of her newborn child (Выготский, 2005).

In modern personality psychology and psychotherapeutically oriented works, motherhood is studied in the aspect of a woman's satisfaction with her maternal role as a stage of personal and sexual identification. In all these cases, some aspects of motherhood or some of its functions are distinguished (Figure 1).

No less i One of the most important stages in forming motherhood is the period of pregnancy, the content of which is determined by changes in a woman's self-awareness, aimed at accepting a new social role and forming a sense of attachment to the child. By the nature of the predominant experience period pregnancy is divided into three stages (Figure 2).

mportant is the period after birth within which there is a psychological acceptance of the child as an independent person and adaptation to it. Changes in the mother's emotional life lead to changes in family relationships, so that each pregnancy is accompanied by a regulatory family crisis and ends with the adoption of a new family member.

2. Results and discussions

The study involved 40 women. The age of the respondents varies from 27 to 54 years. The education of women who participated in our study, in 60% of cases is higher, in 10% of cases – is incomplete higher, in 10% – is secondary special and 20% – is secondary. The age of the first child – is from 5 years to 33, the age of the second child – is from 3 years to 30 years. Currently, 30% of respondents are working, the others – aren't working.

Empirical research was carried out by means of the comparative analysis of features of women's adaptation to the role of mother of the children of different age consistently on each technique.

The first block of the questionnaire was devoted to collecting information about the course of pregnancy and childbirth (about the women's attitude, family members, psychological and physical condition during pregnancy, lifestyle during pregnancy, features of childbirth).

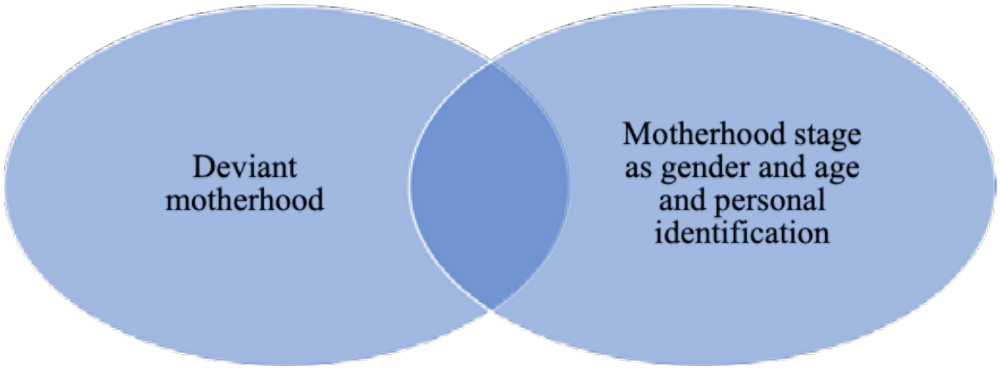

Fig. 1. Aspects of maternal satisfaction according to gender identification

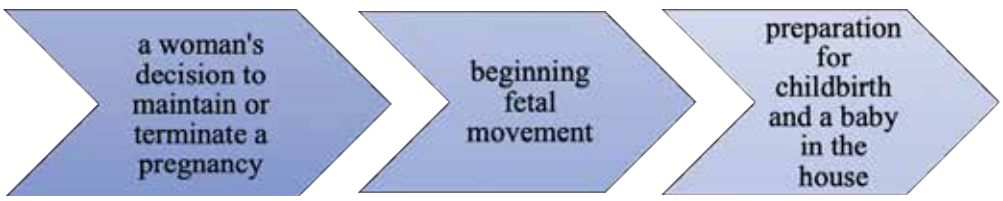

Fig. 2. The stages of experience during pregnancy

As it can be seen from table 1, half of the women who participated in our study, the first and second pregnancies were desirable; for 5% of subjects, the first pregnancy was undesirable, and none of the subjects described the second pregnancy as undesirable. More women, both the first and second pregnancies were unplanned (55% and 50%, respectively). The number of planned pregnancies is slightly higher in the case of expecting a second child (35% – is the first pregnancy, 40% – is the second pregnancy). Thus, despite the large number of unplanned and first and second pregnancies, only in one case the appearance of the child was undesirable.

According to the results of the study presented in table 2, the news of the first pregnancy in the surveyed women in most cases caused the following feelings, joy (65%), fear (45%), excitement (35%) and delight (25%). For 20% of women felt surprise, anxiety, 15% – is doubt, 10% – is annoyance. The news of the second pregnancy caused the following emotions: joy (65%), excitement (30%), delight, doubt (20%); 15% of women who learned about the second pregnancy experienced anxiety, 10% – is surprise, annoyance, 5% – is feelings of protest.

Thus, both pregnancies in women who participated in our study, in more than half of the cases, caused joyful experiences. Almost half of women experienced fear at the news of the first pregnancy; the second pregnancy did not cause this feeling in any woman. The report of the first pregnancy, compared with the second, more women caused a sense of surprise, anxiety; reports of a second pregnancy, compared to the first, in more cases became a source of doubt and protest.

According to the results of the questionnaire, it was more difficult for the interviewed women to take care of the first child than for the second one. Thus, for the first child 15% of women chose the answer "difficult", and for the second child – 5% of women; It was quite easy to take care of the first child for 35% of women, for the second child – for half of the respondents (Table 3).

Thus, in relation to the first child, mothers, on the one hand, feel delight, pride, and on the other feel anxiety and fear. It should be noted that the results of our study are consistent with the literature. It is noted that the upbringing of the firstborn is often accompanied by insecurity as a parent, the consequence of which is anxiety for the child.

In addition, parents are often very concerned about the achievements of the first child. They strive to develop it, to do everything to make them proud. For the second child, these tendencies are mitigated or not observed at all. Here the parents are less demanding. They feel more pleasure just from communicating with the child.

Women faced domestic difficulties to a greater extent when caring for their first child. Thus, 10% of women noted financial difficulties and lack of necessary amenities; when caring for a second child, these problems did not arise (Table 4).

This is evidenced by the answers of women to the question of whether they are satisfied with the relationship with children. The vast majority of women (90%) answered the question in the affirmative about the second child and only 60% – about

Table1

Features of the first and second pregnancies of the respondents (%)

Answer options	Planned	Unplanned	Wanted	Unwanted
The first child	35	55	50	5
Another child	40	50	50	0

Table 2

The first women's feeling when they knew about pregnancy (%)

Answer options	surprise	emotion	joy	trouble	feelings of protest	annoyance	delight	crush	fear	hesitance
The first child	20	35	65	20	0	10	25	0	45	15
Another child	10	30	65	15	5	10	20	0	0	20

Table 3

The degree of complexity of care for the first and second child (%)

Answer options	It is very difficult	Difficult	Differently	Easy enough	Very easy
The first child	0	15	45	35	5
Another child	0	5	40	50	5

Table 4

Domestic difficulties in caring for the first and second child (%)

Answer options		The first child	Another child
The presence of domestic difficulties	domestic difficulties were	75	55
	there were no domestic difficulties	25	45
Child	feeding	15	5
	baby bathing	5	10
	walks with a child	35	0
	lack of experience in child care	5	0
	difficulties associated with the older child (her behavior, lack of time for her, caring for two children at the same time)	-	25
Mother	lack of sleep	15	0
	lack of time	15	0
	lack of personal time	5	0
	poor in events and movement lifestyle	10	0
	combination of child care with study, work	0	5
Everyday life	material problems	10	0
	accommodation	15	10
	laundry, apartment cleaning, cooking	10	10
	lack of necessary household amenities (water, appliances)	10	0

the first. Women are worried that they cannot pay enough attention to the first child (20%), do not understand it well enough (15%), not enough patience, restraint in communicating with the child (10%).

Assistance in caring for both the first and second child was slightly more than half of women: 55% of women – in caring for the first child, 60% of women – in caring for the second child. In 50% of cases, both children were cared for by a man; 35% of women have their first child, possibly their grandmother, and 30% have their second child. In the care of the second child, women had assistants in the person of older children, this happened in 10% of cases.

Conclusions

Thus, despite the available experience, women were less harmonious with the second pregnancy. Perhaps this is due to the predominance of euphoric experiences during the birth of the first child, which gave rise to excessive expectations, hopes that many did not come true later. We can also assume the following: when giving birth to their first child, women were not fully aware of the possible difficulties and problems that can be expected in the future, which led to negative emotional experiences in the face of reality. This negative emotional experience may have affected the perception of the second pregnancy.

BIBLIOGRAPHY:

1. Василюк Ф.Е. Психология переживания. Анализ преодоления критических ситуаций. Москва : МГУ, 1984. 200 с.
2. Филиппова Г.Г. Материнство и основные аспекты его исследований в области психологии. *Вопросы психологии.* 2001. №2. С. 22–37.
3. Шнейдер Д. Семейная психология. Москва : Академический проект. 2006. 387 с.
4. Віннікот Д. Дитина, сім'я та зовнішній світ. Київ : Центр навчальної літератури, 2019. 226 с.
5. Максименко С.Д. Психологія особистості: підручник. Київ : ТОВ «КММ», 2007. 296 с.
6. Bowlby J. Creation and destruction of emotional bonds. Psychologist's Guide, Canon + ROOI «Rehabilitation», 2015. 272 p.
7. Ричардсон Р. Силы семейных уз. Санкт-Петербург: Accident ; Lenato, 1994. 457с.
8. Выготский Л.С. Психология развития человека. Москва : Изд-во Смысл ; Exmo, 2005. 1136 с.

REFERENCES:

1. Vasilyuk, F.E. (1984) *Psikhologiya perezhivaniya. Analiz vykhoda iz kriticheskikh situatsiy.* [*Psychology of experience. Analysis of overcoming critical situations*]. Moscow : MSU. [in Russian]
2. Filippova, G. G (2001) Materinstvo i osnovnyye aspekty yego issledovaniy v oblasti psikhologii. [Maternity and the main aspects of his research in the field of psychology]. *Voprosy psikhologii – Psychology issues, 2.* 22–37. [in Russian]
3. Schneider, D.B. (2006) Semeynaya psikhologiya. [Family psychology]. Moscow : Academic project. [in Russian]
4. Winnicott, D.W. (2019) Rebenok, sem'ya i vneshniy mir [Child, family and the outside world]. Kyiv : Center for Educational Literature. [in Ukrainian]

5. Maksimenko, S.D. (2007) Psikhologiya lichnosti: uchebnik [Personality psychology: a textbook]. Kyiv : TOB «KMM». [in Ukrainian]
6. Bowlby, J. (2015) Creation and destruction of emotional bonds [Creation and destruction of emotional bonds]. Psychologist's Guide, Canon + ROOI "Rehabilitation", 272 p.
7. Richardson, R. (1994) Sily semeynykh uz [The forces of family ties]. St. Petersburg: Accident; Lenato. 457 p. [in Russian]
8. Vygotsky, L. S. (2005) Psikhologiya razvitiya cheloveka [Human developmental psychology]. Moscow : IzdvoSmysl; Exmo. 1136 p. [in Russian]

Стаття надійшла до редакції 29.07.2020.
The article was received 29 July 2020.

УДК 159.923.2:316.752
DOI https://doi.org/10.32999/ksu2312-3206/2020-4-3

АКСІОПСИХОЛОГІЧНІ ЗАСНОВКИ СМИСЛОЖИТТЄВИХ ОРІЄНТАЦІЙ ОСОБИСТОСТІ

Фурман Анатолій Анатолійович,
доктор психологічних наук,
доцент кафедри теорії та методики практичної психології
Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського
foorman@meta.ua
https://orcid.org/0000-0002-4446-0549

Метою статті є здійснення рефлексивного аналізу онтофеноменальної сутності особистості, зважаючи на її аксіопсихологічні і смисложиттєві пріоритети. Основні завдання пошукування центруються довкола аналітичного окреслення аксіопсихологічних складових частин особистості, дослідження системи сенсів і смислів людини в контексті її життєвих домагань, віднаходження онтофеноменальних формовиявів екзистенційних запитів людського буття.

Методи дослідження: аналізу і систематизації наукової літератури, порівняння та узагальнення, науково-психологічного методологування і соціогуманітарного теоретизування.

Результати. Ставлення людини до дійсності та соціального довкілля опосередковується внутрішньо прийнятими цінностями, які становлять екзистенційне осереддя її буття. Формування, розвиток і реалізація моральних, інтелектуальних та естетичних запитів й інтересів особистості у процесі її життєдіяльності опосередковуються системою аксіопсихологічних імперативів, вищим ступенем організації яких є система сенсів і смислів людини. Сутнісне розмежування смислу і сенсу полягає в тому, що перше утримує стратегічні шляхи існування людини у її духовному самоплеканні, а друге опосередковується чуттєвим, досвідним сприйняттям особою дійсності, що є основою визначення тактичних пріоритетів її життєактивності. Сенси і смисли людини формуються під впливом її вартісної складової і виявляються у вчинку як сутнісному осередді людського існування. У повноцінному вираженні вчинок завжди є формовиявом духовного розвитку суб'єкта зі сталою системою моральних ідеалів, суспільних домагань, персоніфікованих цінностей і вособистіснених смислів.

Висновки. Результатом взаємодії людини і світу є віднаходження особистістю певних розумових узагальнень і синтезований вияв її життєвих пріоритетів на шляху до чуттєво збагаченої екзистенції, таланту сприймати та повномірно переживати дійсність, надихати сенсом кожний момент, значуще сприймати фрагмент чи цілісну подію свого буття, насичувати його індивідуально неповторним змістом – творити своє Я у відповідності з персоніфікованими смисложиттєвими орієнтирами.

Ключові слова: *аксіопсихологія, буття, вартості, сенси, смисли, смисложиттєві орієнтації, ціннісно-смислова сфера.*

AXIOPSYCHOLOGICAL BASES OF MEANING-LIFE ORIENTATIONS

Furman Anatolii Anatoliyovych,
Doctor of Psychology Science,
Associate Professor at the Department of Theory and Methods of Practical Psychology
South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky
foorman@meta.ua
https://orcid.org/0000-0002-4446-0549

The **purpose** of the article is to carry out a reflexive analysis of the ontophenomenal essence of the individual, taking into account his axiopsychological and meaning-life priorities. The main tasks of search are centered

around the analytical delineation of the axiopsychological constituents of the individual, the study of the system of senses and meanings of the person in the context of his life aspirations, finding ontophenomenal forms of existential inquiries of human being.

Research **methods**: analysis and systematization of scientific literature, comparisons and generalizations, scientific-psychological methodologization and socio-humanitarian theorizing.

Results. The relation of human to reality and the social environment is mediated by internally accepted values, which constitute the existential focus of his being. Formation, development and realization of moral, intellectual and esthetic demands and interests of the individual in the process of her life activity are mediated by a system of axiopsychological imperatives, the highest degree of organization of which is the system of human senses and meaning. The essential distinction between meaning and sense is that the first contains strategic ways of human existence in its spiritual self-expression, and the latter is mediated by a sensual, experienced perception of the individual of reality, which is the basis for determining the tactical priorities of his life-activity. The senses and meanings of a person are formed under the influence of his values component and are manifested in an act as an essential focus of human existence. In full expression, an act is always a form of the spiritual development of a subject with a constant system of moral ideals, social aspirations, personified values and personal meanings.

Conclusions. The result of the interaction of human and the world is the finding of certain mental generalizations by the personality and the synthesized revealing of her life priorities on the way to the sensually enriched existence, the talent to perceive and fully experience the reality, to inspire the meaning with every moment, to perceive the fragment or whole event of one's being, to sate it with an individually unique content – to create yourself in accordance with personalized meaning-life orientive.

Key words: *axiopsihology, being, values, senses, meanings, meaning-life orientations, value-semantic sphere.*

Вступ

У сучасних зрушеннях психологічної науки завжди актуальними залишаються питання розвитку смислобуттєвої сфери особистості, адже плинність і нестабільність суспільних пріоритетів породжує прагматизм і споживацтво у просторі життєвого зреалізування особи. Загалом людина сучасності тотально оповита проблемністю життєвих банальностей і стає заручником матеріального облаштування буденності, яке набуває глобальних масштабів. Тому проблема формування смисложиттєвих орієнтирів особистості у тісному зв'язку з цінностями соціокультури постає як найактуальніша в умовах сьогодення.

Складна і різнобічна структура аксіосфери особистості передбачає значну кількість стратегій, закономірностей, принципів і параметрів її дослідження. Таке різнопланове завдання постає в розрізі теоретико-прикладного пояснення холістичного бачення проблеми становлення людини у плині її вартісних і сенсосмислових пріоритетів. Тож особливого значення у вивченні зорієнтованості особистості на сутнісні аспекти її інтеріоризованих цінностей, життєвих домагань і буттєвих смислів набувають світоглядно-логічні засади теоретичного й емпіричного пізнання безпосереднього задіяння суб'єкта життєдіяльності у вир соціокультурних взаємин зі світом. А головний замисел у дослідженні ціннісно-смислової сфери узмістовлюється у віднаходженні гармонії (синергії) зносин людини та її суспільного довкілля.

Мета статті полягає у здійсненні рефлексивного аналізу онтофеноменальної сутності особистості зважаючи на її аксіопсихологічні і смисложиттєві пріоритети.

1. Теоретичне обґрунтування проблеми

У психології накопичений значний фонд знань про особливості постання ціннісно-смислової сфери особистості як засновку людської екзистенції, дані здобутки у синтезованому формовияві повномірно узагальнюються у концепції психології смислу (Д.О. Леонтьєв, 2003); наявне комплексне соціально-психологічне дослідження регулятивних функцій ціннісних орієнтацій особистості й ієрархічно організованої структури відношення особистості до умов її існування (Ядов, 2013). Рефлексивний підхід до майбуття людини засвідчує, що особистість керується у виборі стратегій власного самовдосконалення головно системою сенсів і смислів (Сафонік, 2016), які, трансформуючись у ціннісні орієнтації особи, продукують її прагнення до повномірного самозреалізування за дійсних умов ситуаційного повсякдення (Фурман, 2017).

На підґрунті розвитку напрацювань психологічної думки З.С. Карпенко пропонує новітнє бачення й теоретико-методологічне обґрунтування ціннісно-смислової сфери особистості, вводячи в науковий обіг термін «аксіопсихологія» (Карпенко, 2008). Системне висвітлення концептуальних засад пізнання аксіосфери людини досліджується авторкою та її науковою школою у вимірах ціннісно-орієнтаційних пріоритетів, настановлень, уподобань, мотивів, спонук, свідомісних формоутворень. Причому об'єктом дослідження постає аксіопсихіка, а його предметне

ядро утворюють онтологічні виміри вартісної свідомості особистості.

2. Методологія та методи

Для досягнення мети і вирішення поставлених завдань застосовувалися загальнонаукові методи дослідження: аналізу монографічної літератури, систематизації наукових джерел, порівняння та узагальнення даних, науково-психологічного методологування і соціогуманітарного теоретизування.

3. Результати та дискусії

Проблемою вартісності в загальнофілософському розумінні опікується аксіологія як учення про цінності, а в антропо-пізнавальному – аксіопсихологія, яка досліджує розмаїття ціннісно-орієнтаційних наративів, настанов, диспозицій, мотивів, домагань, інших свідомісних утворень безпосереднього суб'єкта життєдіяльності і носія психічної активності (Фурман, 2017). Вивчення системи сутнісних особливостей людини узмістовлюється у ціннісно-смисловій сфері, віховим осереддям якої є вартості і сенси, непересічність світогляду, особистісна автентичність. Важливим в описі системи цінностей є безпосередній їх зв'язок із персоніфікованими якостями, які відіграють посередницьку роль у формуванні домагань людини як доладної системи її діяльнісних спрямованостей і суспільних форм та моделей активності. Реалізація особою вартісної складової частини передбачає всеосяжне розуміння значущості, доцільності застосування і подальшої прогностичності використання окреслених свідомістю конкретних цінностей.

Динамічна система ціннісно-смислових утворень, на переконання З.С. Карпенко, є конституюючою підставою особистості, яка, своєю чергою, постає узмістовленою характеристикою людини. Дослідниця відстоює позицію, за якою суб'єктність становить визначальний спосіб реалізації людиною свого духовного потенціалу, який репрезентує її вроджену здатність до саморозвитку і самовизначення у просторі ціннісно-смислових відношень. Тому аксіопсихологія особистості – це одночасно новий формат теоретизування та предмет методологічної рефлексії принципів конструювання гармонійної, збалансованої теорії особистісного зростання чи суб'єктної самореалізації та самотворення (Карпенко, 2008).

Концепція аксіологічної психології З.С. Карпенко базується на твердженні, що аксіоґенез особистості являє собою цілісний процес розвитку ціннісно-смислової сфери людини, наділеної відповідними біологічними, психічними, соціокультурними і духовно-трансцендентними можливостями (Карпенко, 2009). Запропонована авторкою концептуальна модель ціннісної свідомості особистості охоплює ієрархію духовних поривань, зорієнтованих на: 1) вартість вітальної (життєстверджувальної) активності індивіда; 2) цінності істини, справедливості і власного зиску; 3) добро як основоположний чинник морально-етичної взаємодії людини з довкіллям; 4) утвердження індивідуально осенсованої (поціно-ваної, значущої) діяльності з її орієнтацією на прекрасне; 5) загальне благо як верховне устремління людської екзистенції, що формовиявляється у відданості справі життя (місії), служінні істині (Карпенко, 2009).

У буттєвому просторі становлення людини як духовного суб'єкта аксіопсихіка постає змістовною і функціональною єдністю усіх екзистенційних поривань особистості до обріїв одухотвореного самоствердження. Процес мотивації і ціннісно-смислового самовизначення особи пояснено З.С. Карпенко з позицій постання-розгортання п'яти іпостасей людини як суб'єкта духовно-психічної активності: суб'єкта як індивіда чи організму; суб'єкта як діяча; особистості як носія моралі чи соціально утвердженої поведінки; індивідуальності як суб'єкта творчої діяльності; універсальності як ідеалу самовдосконалення (Карпенко, 2009).

Аксіопсихологія утримує такі аспекти вивчення ціннісно-смислової сфери особистості: 1) культурно-історичний, що постулює процес засвоєння особою продукованих суспільним довкіллям моральних наративів, запитів і вартостей; 2) психодинамічний відстежує зворотний бік аксіоґенезу у виявах самоактуалізаційних тенденцій постання особистості в досягненні власних, прагнень і домагань, реалізації свого природного потенціалу; 3) феноменально-рефлексивний, який уможливлює взаємне проникнення (переплетіння) обох вищевказаних напрямів розвідок і заснований на синергійному поєднанні суб'єктивних і об'єктивних витоків аксіоґенезу людини та їх унаявлення в особистісному світі, вищим формовиявом якого є смисло-буттєва свідомість суб'єкта життєдіяльності (Фурман, 2017).

У повномасштабному описі аксіопсихіки варто відзначити непересічну вагомість діяльнісного компоненту функціонування вартісної системи і на його вершинному рівні – вчинку, що становить сутнісне ядро людського буття, є одиницею культурно-історичного поступу й утворює осередок особистісного самопізнання і самотворення

(М'ясоїд, 2012). Самоздійснення особи завжди реалізується через учинення, що опосередковується ціннісно-смисловою сферою, на підґрунті якої організуються буттєві смисли, самобутність сприйняття довкілля та персоніфіковане розуміння свого Я. Академік В.А. Роменець розглядає вчинок як «логічний осередок психічного», як вищу форму душевно-духовної активності, наповнену для суб'єкта конкретним життєвим смислом. Вчинок – це обов'язково високоморальне, відповідальне, вільне, творче діяння, це спосіб автентичного буття, канон будь-якої форми людської діяльності, серцевинний перетин зв'язку особистості з матеріальним світом. У повноцінному вираженні він завжди є водночас й акцією духовного розвитку індивіда, і творенням моральних ідеалів, цінностей і смислів (Роменець, 2000).

Узмістовлення вартостей особистості в буденному повсякденні безпосередньо пов'язане з дихотомією внутрішніх домагань і ступенем їх реалізації у житті, синергією тілесного і духовного, бажаного і дійсного, мисленнєвого і діяльного, тим, що має сенс для людини і всезагальний смисл, значущий для наявного світу загалом (М'ясоїд, 2012). Універсальним психологічним механізмом аксіоґенезу особистості є інтеракція, завдяки якій відбувається інтеріоризація чужих персоніфікованих смислів і формування знаково-символічної структури свідомості – смисложиттєвої сфери людини. При суб'єкт-суб'єктній взаємодії відбувається своєрідне входження Іншого в духовний світ Я як опонента, партнера чи навіть можливого взірця саморозвитку (Карпенко, 2008). Саме через вособистіснені сенси і смисли людина спроможна осягнути глибину і часопростір власного буття, які визначають її спрямованість, соціальну позицію, функціональну зрілість самосвідомості, масштабність світогляду, психокультурний потенціал.

Стрижневим атрибутом суб'єкта як носія психічної активності є формовияви людського самотворення у вимірах перманентного потягу до самозмін і якісних перетворень. Особистість становить змістове (ціннісне) визначення суб'єкта як носія і самопричини духовної екзистенції людини, яка водночас постає її загальною, родовою ознакою (Карпенко, 2009). Сфера духовного життя людини – це розвиток, формування і задоволення її моральних, інтелектуальних та естетичних запитів й інтересів у процесі активної життєдіяльності. Духовно багатою вважають ту людину, яка живе в гармонії з собою і світом зі сформованими вищими цінностями, якій притаманні чітка життєва позиція і прагнення до ідеалу. У зв'язку із цим І.Д. Бех пише, що інтеріоризація суспільної цінності (смисловий вимір) в особистісну (сенсовий) залежить від суб'єктного ставлення та відстороненої (рефлексивної) позиції щодо вартісно-смислових імперативів, які формують самосвідомість особистості. Причому ціннісні ставлення до матеріальних чи ідеальних предметів – це переживання їх бажаності (сенсовності) чи нагальної необхідності для людини. Саме інтенційне осягнення задіяних в орбіту індивідуального життя суспільних вартостей формує суб'єктивні (сенсові) надбання особистості (Бех, 1994).

Ціннісно-орієнтаційна сфера, на підґрунті якої формуються безпосередні буттєві цілі і домагання, життєва програма і сенс існування в цілому, відіграє у спрямуванні особистості змістовну і розвиткову роль. Домагання постають інтегральним формовиявом вартостей людини і, водночас, ступенем-мірою їх осягнення та бажання реалізувати найближчим часом. Вони виконують функції цілепокладання та спонукання, перша з яких зумовлена системою особистісних значень і смислів, а друга – значущо-сенсовими орієнтирами конкретних дій і вчинків особи. Система спонук, домагань і ціннісних пріоритетів визначає селекційне відношення до предметного світу як усталеної сув'язі рушіїв-чинників й активних форм діяння особи у її повсякденній самореалізації та детермінує вибір людиною наскрізного вектору свого життєздійснення.

Всіляке людське прагнення як персонально значуща в даний момент часу мета узгоджується з вартісно-смисловими складниками психіки й утримується цілісною програмою дій з її реалізації. Ця прикінцева мета організується у свідомості суб'єкта життєдіяльності з визнанням причетності людини до світу, її неперсічної місії-призначення в розбудові дійсності локального довкілля і сегментного світу, створенні її нових форм, тобто окреслює сенс життя як самодостатньої особистості. Проектувально-практичний рівень дії аксіосфери особи характеризує її осмислене ставлення до можливої діяльності, цілей, інших людей, передбачає спрямування на створення ціннісних настановлень як знакових систем у людському суспільстві та культурі. Усвідомлення власних життєвих домагань (осенсовування) припускає наявність у людини певного способу орієнтування в категоріях глобальних людських смислів, що є внутрішнім психологічним механізмом, який формує ті чи інші пріоритети поведінки особистості,

за характером і спрямованістю яких можна визначити й особливості її персоніфікованого світосприйняття і світорозуміння.

Психологічні засновки постання людини у вимірах особистості, суб'єкта діяльності та універсума уможливлюють розширення смислових контекстів, які досліджують класичні науково-психологічні розвідки сенсовності та ситуативної доцільності (Ядов, 2013). У класичній психології на сучасному етапі її розвитку сутнісно виокремлюються когнітивна та екзистенційна дослідницькі парадигми, що розглядають проблеми психічного з різних, певною мірою діаметрально протилежних, точок зору. Когнітивний аспект вивчення психічної реальності орієнтований на відображення дійсності через її віддзеркалення у власному внутрішньому засвіті, характеризується центрацією уваги на пізнавальних аспектах та безпосередній поведінці людини, прагненні виявити загальні закономірності її психічного розвитку. Екзистенційна складова частина саморозуміння першочергово утримує спроможність людини зайняти рефлексивно-вітальну позицію самоосягнення чи сутнісно-змістового осмислення себе і дійсності.

Віхова характеристика людини кристалізується в центральних теоретичних конструктах, що фіксують взаємозв'язки і взаємоперетворення в динамічній ціннісно-смисловій системі. Ними є відповідне життєве ставлення, смислоутворювальний мотив і диспозиційні моделі поведінки. У людині розвивається вища системна цілісність усіх її найскладніших суперечливих рис-якостей й, першочергово, психічних процесів, станів, цінностей, смислів, свідомих і несвідомих узмістовлень, будь-яких типів і рівнів її активності загалом (Карпенко, 2009).

Осмислення життя з аксіопсихологічних позицій (вартісного орієнтування) – це ставлення людини до себе крізь суб'єктну оптику сприйняття власного часопростору буття й, водночас, об'єктивована оцінка свого Я на певних відтинках життєвого шляху з урахуванням моральних імперативів суспільного загалу. Це оцінка власної причетності до довколишньої дійсності, соціально-рольової активності, рівня самореалізації, суттєвих досягнень, що відіграють роль події (значущого скоєного).

У наукових дослідженнях Д.О. Леонтьєва увага центрується довкола динамічних процесів розвитку смислової сфери особистості, серед яких автор виділяє три різновиди: 1) сенсоутворення – наділяє відображувану в індивідуальній свідомості дійсність особистісним сенсом, означуючи тим самим специфічне її бачення і розуміння; 2) смислоусвідомлення – віднаходження змістовних зв'язків між індивідуально значущими об'єктами смислового наповнення; 3) смислопобудова – переосмислення і перелаштування життєвих ставлень і смислових структур. Останній процес породжується трьома групами дій-операцій: критичними життєвими ситуаціями, особистісними внесками значущого суспільного загалу і катарсичними ефектами власних життєвих переживань (Леонтьєв, 2003). Рефлексивно узагальнюючи напрацювання Д.О. Леонтьєва, А.В. Фурман стверджує, що є ще один вимір постання смислової сфери особистості – смислотворення – це і процес раціонального продукування особистістю певних розумових узагальнень, і синтезований вияв її життєвих (сутнісних) сил, таланту сприймати й чуттєво переживати світ та його складові частини, надихати сенсом кожний момент, значуще сприймати фрагмент чи цілісну подію свого буття (Фурман, 2015).

Сенси і смисли як регулятори діяльності людини мають буттєве підґрунтя й оприявнюються у спрямуванні її життєвого шляху, а система вартостей – це простір практичних можливостей, у яких відтворюється ідеальний образ мети і значення повсякденної активності суб'єкта. Ціннісні настанови є засновком здійснення особою раціонального вибору засобів та інструментів досягнення позитивних результатів своїх діянь, тоді як сам процес чи процедура вибору відбувається на основі сенсових і смислових пріоритетів особистості. Тому предметний безмір вартостей становить своєрідний підсумок усього розмаїття діяльностей і вчинків людини як сукупності матеріальних і духовних домагань, складної ієрархії ідеалів і смислів, значущих для неї в контексті конкретного ситуаційного екзистенціювання.

Оволодіння людиною своєю мотиваційно-смисловою сферою, на переконання Л.М. Сафонік, означає її осягнення, що постає механізмом самовизначення особи. Результатом такого усвідомлення є трансформація особистісних смислів у персоніфіковані сенси, що становлять вищий рівень регуляції людської поведінки (Сафонік, 2016). Цим рівнем можна вважати габітус – цілісну систему диспозицій сприйняття, розуміння, оцінювання, класифікації та дій, результат досвіду та інтеріоризації особою соціальних наративів і запитів, які більшою мірою носять неусвідомлений характер. Габітус – сукупність сталих надбаних схильностей або система патернів як множини стереотипних (шаблонних,

сталих) поведінкових реакцій чи послідовність певних дій, що опосередковується нормативами поведінки і діяльності (Фурман, 2017).

Як зазначають К.М. Шелдон та Т. Кассер, рівень суб'єктивного розуміння навколишнього світу завжди опосередковується приписами самої людини, її оціночними судженнями, специфікою бачення ситуації, призначенням і перспективою можливого використання об'єктів довкілля у власних цілях та інтересах. Іншими словами, суб'єкт керується у виборі стратегій поведінки сенсовими вподобаннями й уявленнями, сприймаючи дійсність через призму своїх бажань та устремлінь (Sheldon & Kasser, 1995). Сенс – це особливий зміст, яким людина наділяє вияви своєї життєдіяльності, надаючи їм певного значення; це своєрідний орієнтир саморозкриття людини, незалежно від обставин і часу. Епістемологічні наукові розвідки постулюють породження об'єктивованих цінностей і смислів, орієнтованих на глибинне бачення людиною сутності речей, розуміння їх змістонаповнення, єства. Смисл визначає місце феномену в деякій цілісності; також це вміст поняття, його внутрішній зміст і загальне значення, що осягається розумом.

Система уособлених психічних утворень свідомості особистості (аксіосфера), з її центральним поняттям цінностей, стає підґрунтям соціально-психологічних настанов, сенсів і смислів, відповідних дій, учинків, основою спрямованості діяльності людини, її суспільної, моральної активності. Загальнолюдські цінності-смисли буття виокремлюються із соціокультурного середовища, відрефлексовуються людиною, породжуючи тим самим особистісні сенси, в основі яких перебувають конкретні установки стосовно оцінки довколишніх подій, обрання життєвих планів, цілей і способів життєдіяння. Вособистіснені сенси і об'єктивовані смисли людини слугують осягненню нею глибин і змістових контекстів власного буття, визначають її спрямованість, світогляд, соціальну позицію і психокультурний потенціал.

Висновки

Особистісний розвиток є перманентним процесом реалізації людиною власних ресурсів, свідоме вдосконалення свого Я в усіх виявах суб'єктивної реальності (індивід, суб'єкт, особистість, індивідуальність, універсум), а також сутнісно становить самобутнє світосприйняття та унікальний, вособистіснений спосіб життя, заснований на чіткому розумінні власних ціннісно-смислових пріоритетів. Пізнання власного Я – багатогранний процес віднаходження людиною свого місця у світі зі спробою осягнення власної унікальної сутності, що виявляється у пріоритетності життєвих домагань, ціннісних орієнтацій, персоніфікованих сенсів і загальноприйнятих смислів.

Аксіосфера особистості в розрізі чинного пошукування організується впорядкованістю смислових обріїв життєактивності людини, що структурує її інтенційні та потенційні запити до самопізнання і самотворення. Дані концептуальні засновки визначають непересічність і новизну здійснених розвідок, які засвідчують вплив системи цінностей особи на основні принципи і закономірності її соціального життя й організацію повсякчасних вітальних форм людського існування. Також варто констатувати, що становлення особистості передбачає її смисложиттєве зорієнтування, чим постулює її рух-поступ до повномірного самоздійснення.

Перспективи подальших розвідок вбачаються в дослідженні людини з позицій циклічного вчинення, що дозволить осягнути основні детермінанти постання її як особистості й індивідуальності, зрозуміти сутність і специфіку даного процесу, осмислити принципи і критерії вибору орієнтирів на цьому шляху.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бех І.Д. Відповідальність особистості як мета виховання. *Початкова школа*. 1994. № 9-10. С. 4–8.

2. Карпенко З.С. Предмет і метод аксіопсихології особистості. *Психологія і суспільство*. 2008. № 1. С. 23–31.

3. Карпенко З.С. Аксіологічна психологія особистості. Івано-Франківськ : Лілея-НВ, 2009. 512 с.

4. Леонтьев Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. 2-е испр. изд. Москва : Смысл, 2003. 487 с.

5. Психологія вчинку: Шляхами творчості В.А. Роменця: зб. ст. / упоряд. П.А. М'ясоїд ; відп. ред. А.В. Фурман. Київ : Либідь, 2012. 296 с.

6. Роменець В.А. Вчинкова організація канонічної психології. *Психологія і суспільство*. 2000. № 2. С. 25–56.

7. Сафонік Л.М. Буттєвість сенсу людського життя. ЛНУ ім. Івана Франка. Львів, 2016. 350 с.

8. Фурман А.А. Психологія смисложиттєвого розвитку особистості. Тернопіль : ТНЕУ, 2017. 508 с.

9. Фурман А.В. Світ методології. *Психологія і суспільство*. 2015. № 2. С. 47–60.

10. Ядов В.А. Саморегуляция и прогнозирование социального поведения личности: Диспозиционная концепция. Москва, 2013. 376 с.

11. Sheldon K. M., Kasser T. Coherence and congruence: two aspects of personality integration. *Journal of Personality and Social Psychology*. 1995. Vol. 68. 531–543.

REFERENCES:

1. Beh, I. D. (1994). Vidpovidalnist osobystosti yak meta vyhovannia [The responsibility of the individual as the goal of education]. *Pochatkova shkola – Elementary School*, 9–10, 4–8 [in Ukrainian].

2. Karpenko, Z. S. (2008). Predmet i metod aksiopsykholohii osobystosti [Subject and method aksio psychology of person]. *Psikhologiya i suspilstvo – Psychology and society*, 1, 23–31 [in Ukrainian].

3. Karpenko, Z. S. (2009). Aksiolohichna psykholohiia osobystosti [Axiological personality psychology]. Ivano-Frankivsk: Lileia-NV [in Ukrainian].

4. Leontev, D. A. (2003). Psikhologiya smysla: priroda, stroenie i dinamika smyslovoy realnosti [Psychology of meaning: nature, structure and dynamics of the semantic reality]. (Vol. 2.). Moscow: Smysl [in Russian].

5. Miasoid, P. A., & Furman, A. V. (Eds.). (2012). Psykholohiia vchynku: Shliakhamy tvorchosti V. A. Romentsia [Psychology act: the way of creativity, of Romenets V. A.]. Kyiv: Lybid [in Ukrainian].

6. Romenets, V. A. (2000). Vchynkova orhanizatsiia kanonichnoi psykholohii [Acting organization of canonical psychology]. *Psikhologiya i suspilstvo – Psychology and society*, 2, 25–56 [in Ukrainian].

7. Safonik, L. M. (2016). Buttievist sensu liudskoho zhyttia [Existence of the meaning of human life]. LNU im. Ivana Franka. Lviv [in Ukrainian].

8. Furman, A. A. (2017). Psykholohiia smylozhyttievoho rozvytku osobystosti [Psychology of the meaning-life personality development]. Ternopil: TNEU [in Ukrainian].

9. Furman, A. V. (2015). Svit metodolohiyi [World of methodology]. *Psychology and society – Psykholohiya i suspilstvo*, 2, 47–60 [in Ukrainian].

10. Yadov, V. A. (2013). Samoregulyaciya i prognozirovanie socialnogo povedeniya lichnosti: Dispozicionnaya koncepciya [Self-regulation and predicting social behavior of a person: a dispositional concept]. Moscow [in Russian].

11. Sheldon, K. M. & Kasser, T. (1995). Coherence and congruence: two aspects of personality integration. Journal of Personality and Social Psychology. Vol. 68 [in English].

Стаття надійшла до редакції 28.07.2020.
The article was received 28 July 2020.

УДК 159.942.5
DOI https://doi.org/10.32999/ksu2312-3206/2020-4-4

ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ ПОНЯТТЯ «ПЕРЕЖИВАННЯ» В РІЗНИХ ПСИХОЛОГІЧНИХ ПІДХОДАХ

Фурта Ірина Юріївна,
аспірантка, асистент кафедри соціальної і прикладної психології
Одеський національний університет імені І. І. Мечникова
ifurta22@gmail.com
https://orcid.org/0000-0001-8026-2710

Мета. Метою статті є дослідження поняття «переживання» та його аналіз у вітчизняних і зарубіжних психологічних підходах. З огляду на це, розглянуто основні підходи до вивчення переживання. Також у статті розкрито особливості розуміння переживання носіями різних мов, підкреслюється вплив культурно-історичного підходу на вивчення переживання в тому числі в англомовній науці.

Методи. Для досягнення мети дослідження використано описовий метод для вивчення поняття «переживання», також методи аналізу, синтезу та порівняння застосовані для вивчення різниці розуміння переживання в різних психологічних підходах, а саме в зарубіжній і вітчизняній психологічній традиції.

Результати. У дослідженні виявлено існування проблеми перекладу терміна «переживання», які впливають розуміння цього феномена зарубіжними та вітчизняними дослідниками. Розглянуто переваги й недоліки варіантів перекладу і транслітерації терміна англійською мовою. Водночас підкреслено, що інтерес зарубіжних дослідників до переживання зростає. Також висвітлено погляди Л.С. Виготського на переживання, виявлено, що вони багато в чому перегукуються з поглядами М. Чіксентмігаї. Обидва дослідники роблять акцент на функцію впорядкування інформації свідомістю, її вибірковість і формування досвіду через переживання. Описано феномен оптимального переживання та його елементи. Розглянуто значимість понять психічної ентропії та психічної негентропії. Зроблено припущення про можливість організації процесу оптимізації переживання суб'єктом.

Висновки. Запропоновано звернути увагу на сучасні підходи до вивчення переживання та його оптимізації. Підсумовано роль лексичного значення терміна «переживання» для його вивчення й наголошено на необхідності надання його розгорнутих визначень у наукових працях. Окреслено перспективи

дослідження переживання у зв'язку з концепцією усвідомленості. Зроблено припущення, що обмін ідеями стосовно дослідження переживання між різними психологічними підходами може допомогти вирішенню методологічних і практичних проблем психології.

Ключові слова: *феномен переживання, свідомість, усвідомленість, потік, суб'єкт, єдність особистості й середовища.*

COMPARATIVE ANALYSIS OF THE CONCEPT OF EXPERIENCE IN DIFFERENT PSYCHOLOGICAL APPROACHES

Furta Iryna Yuriivna,
Postgraduate Student, Teaching Assistant at the Department of Social and Applied Psychology
Odessa I. I. Mechnikov National University
ifurta22@gmail.com
https://orcid.org/0000-0001-8026-2710

Purpose. The aim of the article was analysis of the experience concept in native and foreign approaches. Therefore, the article examined the main approaches for "experience" concept. The article also reveals the particularities of understanding of experience by native speakers of different languages and, in addition, highlights the influence of cultural-historical approach for studying of experience in English science.

Methods. A descriptive method was used to study the concept of experience for research purposes. Furthermore, methods of analysis, synthesis and comparison were used to examine differences in understanding of experiences of various psychological approaches such as foreign and native psychological tradition.

Results. The study revealed the problem of translation of the term "experience", which affects the understanding of this phenomenon by foreign and native researchers. The advantages and disadvantages of translation and transliteration of the term to English are considered. At the same time, it is emphasized that the interest of foreign researchers in the experience is growing. Also, L.S. Vygotsky's views on the experience were highlighted, and it was found that they largely resonate with the views of M. Csikszentmihalyi. Both researchers have focused on the function of organizing the information in consciousness, its selectivity and experience formation through experience. The phenomenon of optimal experience and its elements are described. The significance of the concepts of mental entropy and mental negentropy is considered. An assumption of the possibility of organizing the process of experience optimization of subject is stated.

Conclusions. The article proposes to pay attention to the modern approaches for experience studying and its optimization. The role of the lexical meaning of the term "experience" for its study is summarized. Prospects for the study of experience in connection with the concept of awareness are outlined. The exchange of ideas on the experience research between various psychological approaches may be able to help in solving methodological and practical issues of psychology.

Key words: *the phenomenon of experience, consciousness, awareness, flow, subject, unity of personality and environment.*

Вступ

Сучасна людина живе в епоху невизначеності й нестабільності. Зі зростанням науково-технічного прогресу, з одного боку, з'являється більше вільного часу, а з іншого боку, розумова діяльність має таку потребу в психічних ресурсах, із якою люди впродовж еволюції раніше не стикалися. Розвиваються віртуальні реальності, які ставлять людину в безліч соціальних контекстів водночас. Така ситуація впливає на переживання людиною своєї свободи, суб'єктності та свого благополуччя. Постають завдання пошуку свого місця, порядку й гармонії у власному житті та зменшення ентропії. У зв'язку з цим розгляд поняття «переживання», незважаючи на його досить багату історію, є актуальним і дотепер. Також важливим є звернення погляду на праці закордонних колег стосовно переживань та їх оптимізації.

Мета дослідження – теоретичний аналіз проблеми переживання в різних психологічних підходах.

1. Теоретичне обґрунтування проблеми

Історія вивчення переживання досить багата. Як справедливо зауважує С.В. Дорохова, феномен переживання із самого початку не був залишений без уваги. Першим науковий статус йому надав В. Дільтей, який розглядав переживання як основний інструмент пізнання внутрішнього світу людини. Ф. Перлз уважав, що процес переживання створює умови для асиміляції людиною важливого життєвого досвіду й можливий лише в ситуації побудови контакту з іншої людиною, контакту із середовищем. Проте вчені в біхевіоризмі та когнітивізмі не виявляли інтересу до вивчення переживання, а оскільки ці напрями панували в зарубіжній психології XX ст., то переживання майже завжди

виходило за межі досліджень психологів (Дорохова, 2017).

Зараз переживання так чи інакше досліджують вчені з усього світу, хоча найбільше це поняття обговорюється психологами з країн колишнього СРСР.

У вітчизняній психології переживання – один із найскладніших психологічних конструктів, наслідком чого є одночасне існування низки трактувань. Найчастіше в розумінні переживання підкреслюється його емоційна забарвленість, безпосередня представленість у свідомості суб'єкта й пов'язаність із подіями особистому житті (Мещеряков & Зинченко, 2009)

Визначення, які даються переживанню, мають досить суперечливий характер. С.Л. Рубінштейн визначає переживання як суб'єктивну сторону реального життя людини, суб'єктивний аспект життєвого шляху особистості (Рубинштейн, 2000). Ф.Ю. Василюк говорить про переживання як про будь-який емоційно забарвлений стан, який відчуває суб'єкт, і явище дійсності, безпосередньо представлене в його свідомості, яке виступає для нього як подія його власного життя. Проте також він застосовує поняття переживання в сенсі «пережити», «подолати» (Василюк, 1984). Для Л.М. Веккера переживання – це безпосереднє відображення самим суб'єктом своїх власних станів, а не відображення властивостей і співвідношень зовнішніх емоціогенних об'єктів (Веккер, 1998). Л.С. Виготський був тим, хто запропонував поняття «переживання» як одиницю для вивчення особистості й середовища, одиницю психологічного аналізу, а також визначив його як «внутрішнє ставлення дитини чи людини до того чи іншого моменту дійсності» (Выготский, 1984: 382).

Ці ідеї продовжила в дослідженні Л.Р. Фахрутдінова, поєднавши погляди Л.С. Виготського та С.Л. Рубінштейна зі структурною моделлю свідомості О.М. Леонтьєва та В.П. Зінченко. Авторка дала таке визначення переживання: «Переживання – це психологічна категорія, яка визначає явище самосвідомості, що інтегрує буттєвість і субстанціональність суб'єктивного світу людини, що виявляється у вигляді когнітивних, емоційних процесів і тілесних самовідчуттів суб'єкта, що виступає для суб'єкта як психічна діяльність «переробки» одержуваних вражень і вбудовування їх в образи внутрішнього й зовнішнього світу». Л.Р. Фахрутдінова наголошує передусім на рефлексивній природі переживання, вона вважає, що взаємозв'язок переживання та рефлексії дає змогу створення нових сенсів, інсайтів, зміну системи світогляду тощо. Такий процес, на думку авторки, можливий через здатність свідомості до саморозвитку, самотворення, індивідуалізації. Л.Р. Фахрутдінова зауважує, що категорія переживання тісно пов'язана з категорією суб'єкта, яка розуміється як «цілісність духовного життя, квінтесенція індивідуальності, виражена в прагненні людини до досягнення адекватної собі форми духовності, своєї людської справжності, така, що узагальнено розкриває єдність усіх її якостей, які нерозривно розвиваються: природних, соціальних, громадських, індивідуальних тощо, джерело активності, спрямована на об'єкт, розпорядник душевних і тілесних здібностей до зміни дійсності й самої себе» (Фахрутдинова, 2011).

2. Методологія та методи

Зауважуючи, що метою було проаналізувати та порівняти наукові погляди на феномен переживання, обрано описовий метод і методи аналізу, синтезу та порівняння. Проведений огляд літератури дав нам змогу виділити як відмінності, так і спільне в різних психологічних підходах, окреслити перспективи подальшого дослідження теми переживання. Розглядаючи переживання, особливу увагу ми звернули на праці Л.С. Виготського. Він пише: «Якщо дати деяке загальне формальне положення, було б правильно сказати, що середовище визначає розвиток дитини через переживання середовища» (Выготский, 1984: 383). Тобто Л.С. Виготський наголошує на тому, що переживання з приводу середовища, а не воно саме визначає те, який вплив це середовище буде мати на людину.

3. Результати та дискусії

З плином часу переклади праць Л.С. Виготського стали доступними для англомовних дослідників, що сприяло зростанню інтересу закордоном і розвитку досліджень у руслі культурно-історичного підходу англійською мовою. Не оминули й переживання. Проте огляд закордонних джерел дав змогу виявити брак досліджень про переживання за межами підходу Л.С. Виготського. Майже всі вони звертаються до нього, при цьому не до кінця розуміючи його теорію внаслідок мовних і культурних особливостей. У зв'язку з цим зроблено аналіз розуміння переживання як психологічного поняття у вітчизняних і зарубіжних психологічних підходах.

Деякі дослідники вважають, що є значні проблеми з перекладом слова «переживання» англійською мовою, і це справедливо. Справа в тому, що в англійській слово «experience» має два значення –

«переживання» та «досвід», а також може мати певні смислові відтінки залежно від артиклів і закінчень.

В англомовних психологічних словниках поняття «переживання» (experience) визначають в основному як «досвід» так:

1. Подія, яка дійсно пережита, на відміну від того, що уявлялося або мислилося (у цьому разі мається на увазі «досвід»).

2. Теперішній зміст свідомості (“Experience”, n.d.).

Е. Бланден, аналізуючи «переживання» як носій англійської мови, пише, що переклад цього поняття англійською як «experience» є типовим. Проте без артикля, наприклад, «an experience» чи «experiences», це слово є незлічуваним іменником і сприймається англомовними читачами як «passive background to life», тобто «досвід», базова ідея емпіризму, у якій відсутній афективний зміст (Blunden, 2014). Також він стверджує, що, попри те що «experience» іноді вживають із визначальними словами «emotional experience» чи «lived experience» або як неологічне слово «experiencing», це не додає розуміння поняття англомовним читачам.

В іншій праці Е. Бланден зауважує, що так стається, тому що історично емпіризм домінував в англо-американський науці. Коли «experience» трактується як «досвід» і сприймається як фундаментальний чинник формування особистості й знань у теорії Л.С. Виготського, то це, по суті, асимілює марксистську психологію Л.С. Виготського в англо-американський емпіризм. На противагу Л.С. Виготський розглядає особистість і знання як щось, що активно будується суб’єктом. Тому слова «досвід» і «переживання» ніяк не можуть бути тотожними.

Е. Бланден наголошує, що англомовним дослідникам варто переглянути джерела англійською мовою, щоб віднайти розгляд тих самих питань стосовно переживання, які висвітлювалися в культурно-історичній теорії. Також цінними він убачає знання вітчизняних учених, що напрацьовані за 80 років. У них він сподівається знайти рішення сучасних проблем стосовно розвитку переживання в онтогенезі, особливо стосовно молоді (Blunden, 2016).

Неоднозначність поняття «переживання» розглядає й М. Клара, помічаючи, що перекладати його потрібно не тільки беручи до уваги особливості цього терміна в англійській, а й також залежно від концепції, про котру йде мова. Аналізуючи погляди Л.С. Виготського та Ф.Ю. Василюка на переживання, автор робить висновок, що вони не тотожні (хоча пов’язані), тому й англійською мають перекладатися по-різному. Ф.Ю. Василюк розглядає переживання як особливий тип діяльності, який допомагає подолати життєві проблеми (і сам визначає його як «experiencing», підкреслюючи процесуальний характер), тому М. Клара пропонує називати таке переживання «experiencing-as-struggle» (переживання як боротьба). Інший вид переживання «experiencing-as-contemplation» (переживання як споглядання) традиційно означає наявні у свідомості переживання (Clara, 2016).

Існують також дослідники, які не перекладають термін «переживання», а транслітерують його – «perezhivanie», уважаючи що для нього немає гідного іншомовного еквіваленту. Проте вони зауважують, що не так важливе слово, як його значення, тому особливо прискіпливо варто ставитися до смислового визначення переживання (Fleer, Rey, & Veresov, 2017). У таких випадках надається детальний аналіз поглядів вітчизняних психологів на переживання, щоб донести його значення до англомовних читачів.

Уважаємо, що питання про правильний переклад терміна залишається відкритим, і сподіваємося, що, урешті-решт, наукова спільнота дійде консенсусу стосовно цієї проблеми, коли комунікація між вітчизняними та зарубіжними дослідниками стане більш доступною.

Повертаючись до поглядів Л.С. Виготського, знаходимо зв’язок свідомості й переживання. Л.С. Виготський говорив про те, що переживання може бути одиницею свідомості, тому що в ньому основні властивості свідомості надані такими, як вони є, на відміну від уваги чи мислення (Выготский, 1984: 383). Розглядаючи власне свідомість, Л.С. Виготський зауважував, що весь наш безпосередній досвід є обмеженим, тому що вся наша психіка побудована за типом інструмента, який обирає, ізолює окремі риси явищ. Проте саме ця властивість свідомості дає нам змогу усвідомлювати довкілля, тому що, якщо б людина усвідомлювала абсолютно все, вона б не усвідомлювала б нічого. Про психіку Л.С. Виготський пише: «Вона є орган відбору, сито, яке проціджує світ і змінює його так, щоб можна було діяти. У цьому її позитивна роль – не у віддзеркаленні (…), а в тому, щоб не завжди вірно віддзеркалювати, тобто суб’єктивно викривляти дійсність на користь організму» (Выготский, 1982: 346). Отже, увесь досвід людини формується через суб’єктивне усвідомлення та переживання дійсності.

Схожі погляди висловлює М. Чіксентмігаї, автор теорії потоку чи оптимального переживання. Він також підкреслює

вибірковий характер свідомості: «Будь-яка інформація, яка реєструється у свідомості й викликає переживання, – будь-який погляд, звук, ідея або емоція – існує тільки тому, що частина нашої психічної енергії змушує їх існувати. Те, що ми називаємо переживанням, є впорядкованою інформацією. З мільйонів біт потенційної інформації, наявної в навколишньому середовищі, увага вибирає нескінченно малу підмножину й засвоює її у свідомість, створюючи так окреме переживання, таке як страх, благоговіння, любов, розуміння, сумніви або ревнощі. Не дивно, що Вільям Джеймс писав, що наше життя складається з тих речей, які ми помічаємо» (Csikszentmihalyi, 2014: 16). Переживання кожної людини є унікальним і суб'єктивним, тому що формується з вибіркової інформації. Надалі досвід людини буде залежати від того, як саме ця інформація буде пережита та вбудована в нього.

М. Чіксентмігаї наголошує, що свідомість внутрішньо організована і, як і будь-яка система, її основною метою є підтримка внутрішнього порядку. Порядок свідомості порушується, коли з'являється нова інформація, що суперечить попереднім цілям, установленим афектам, мотивам або думкам, які вже пройшли через свідомість. Розлад у свідомості можна розглядати як «психічну ентропію», оскільки він зменшує як передбачуваність організму, так і його здатність працювати. Коли, з іншого боку, оброблювана у свідомості інформація узгоджується з раніше встановленими в ній цілями, настає стан «психічної негентропії», або порядку (Csikszentmihalyi, 2014: 184). Тобто стан свідомості залежить від того, наскільки успішно нова інформація була пережита.

Т.С. Кириленко в праці про емоційні переживання наводить висновки Д. Хебба, що регуляція поведінки здійснюється завдяки формуванню мозкових структур, що функціонують у певному порядку. Дезорганізація цього порядку означає негативну емоцію, а підтримка й розвиток діяльності відповідно до наявних структур – сутність відчуття задоволення (Кириленко & Давискиба, 2010). Погляди М. Чіксентмігаї на «психічну ентропію» та «психічну негентропію» можуть мати підтвердження на фізіологічному рівні.

Також, згідно з Ф.Ю. Василюком, переживання розуміється як особлива діяльність, особлива робота з перебудови психологічного світу, спрямована на встановлення змістової відповідності між свідомістю і буттям, спільною метою якої є підвищення осмисленості життя. Переживання є саме діяльністю, тобто самостійним процесом, що співвідносить суб'єкта зі світом і вирішує його реальні життєві проблеми (Василюк, 1984). Можемо бачити паралелі з потребою в «психічній негентропії» в М. Чіксентмігаї та «встановленням змістової відповідності між свідомістю й буттям» у Ф.Ю. Василюка.

Оптимальний стан свідомості або оптимальне переживання (потік) – це внутрішня впорядкованість. Такий стан настає, коли наша психічна енергія (увага) спрямована на вирішення конкретного реалістичного завдання й коли наші вміння відповідають вимогам, що висуваються до нас цим завданням. Процес досягнення мети впорядковує свідомість, оскільки людина змушена концентрувати свою увагу на виконанні поточного завдання, відсікаючи все, що не стосується справи. Моменти подолання складнощів і боротьби з ними породжують переживання, які приносять людині найбільшу радість (Чиксентмихайи, 2011). Древні греки називали це переживання аутотелічною діяльністю, мета якої – самому переживанні, тому що воно того варте (Csikszentmihalyi, 2014: 20). Можемо припустити, що наша свідомість природно спрямована на досягнення «негентропії», тому що такий стан приносить людині задоволення.

М. Чіксентмігаї зауважує, що оптимальне переживання можливе завдяки надзвичайно інтенсивній концентрації уваги на обмеженому полі стимулу. Проте він говорить, що інтенсивна концентрація може приводити й до неприємних переживань. На його думку, різниця полягає в тому, що оптимальне переживання виникає, коли людина добровільно фокусує свою увагу на обмеженому полі стимулу, тоді як аверсивне (неприємне, відразливе) переживання включає недобровільне фокусування уваги. М. Чіксентмігаї виділяє свободу як важливий елемент якісного людського життя (Csikszentmihalyi, 2014: 79). Такі погляди співвідносяться з ідеями теорії самодетермінізму, що є перспективою розгляду.

Елементами оптимального переживання, за М. Чіксентмігаї, є ясна мета; баланс між здібностями суб'єкта й вимогами завдання; недвозначний зворотний зв'язок; увага; злиття дії і свідомості; почуття контролю над своїми діями; утрата самосвідомості; аутотелічні переживання; трансформація часу (Чиксентмихайи, 2011). Описуючи явище телеономії, підвищення внутрішнього порядку біологічних систем, він цитує Л.С. Виготського, звертаючи увагу на важливість оптимального рівня складності

завдання для розширення вже наявних навичок (Csikszentmihalyi, 2014: 260). Ідеї Л.С. Виготського вкотре доводять свою актуальність для сучасної психологічної науки.

Згідно з причинно-наслідковою моделлю потоку злиття дії і свідомості, ясна мета, баланс здібностей і вимог завдання, концентрація (уваги) і недвозначність зворотного зв'язку передують аутотелічному переживанню, почуттю контролю, втраті самосвідомості і трансформації часу (Quinn, 2005). Це наштовхує на думку, що оптимальне переживання можна організовувати та впливати на нього. М. Чіксентмігаї не заперечував того, що ситуативні фактори мають вплив на виникнення оптимального переживання. Проте вважаємо вартим звернути увагу й на суб'єктивні фактори, такі як вибірковість інформації, що переживається. Є підстави вважати, що деякі практики спрямовані на усвідомлення теперішнього моменту дійсності, такі як майндфулнес (англ. mindfulness), можуть впливати на те, як ми будемо сприймати й переживати інформацію навіть поза практиками. Якщо звертатися до метафори Л.С. Виготського, то це буде заміна одного інструменту відбору інформації іншим, імовірно, більш досконалим.

Дослідження майндфулнес або усвідомленості у зв'язку з оптимальним переживанням зараз розвиваються, проте вже мають багате доказове підґрунтя. Один із засновників досліджень усвідомленості Дж. Кабат-Зінн визначає майндфулнес як особливий вид концентрації уваги на теперішньому моменті без намагання його оцінити (Kabat-Zinn, 1994). Під майндфулнес розуміють і стан свідомості, і практики, які включають так звані «світські медитації», комплекси вправ на усвідомленість і спеціальну систему поглядів на життя.

Більшість дослідників поділяють думку, що практики усвідомленості допомагають збільшити час оптимального переживання. Так, С. Джексон пише: «Концепція потоку надає дослідникам і практикам ключ до розуміння тих моментів часу, які роблять життя гідним життя. Усвідомленість, завдяки культивуванню усвідомлення поточного моменту, забезпечує один шлях для розвитку навичок, які можуть допомогти відкрити двері для оптимального переживання» (Jackson, 2016). Н. Комагата та С. Комагата розглядають майндфулнес як елемент оптимального переживання (Komagata & Komagata, 2010).

Сам М. Чіксентмігаї також визнає цінність дзен-буддистських практик для досягнення стану потоку (Чиксентмихайи, 2011). Він проникливо розрізняє втрату фокусування на собі під час переживання потоку і зростання складності «Я» в результаті потоку. Як обговорювалося деякими дослідниками, зацікавленими у взаємодії між усвідомленістю й оптимальним переживанням, гальмування мислячого (раціонального) розуму в усвідомленості може полегшити втрату самосвідомості й поглинання в завданні (Jackson, 2016).

Висновки

Отже, проаналізовано поняття «переживання» у вітчизняних і зарубіжних психологічних підходах. Це дало змогу зробити висновок про існування проблеми перекладу цього поняття через його багатозначність як у різних мовах, так і навіть у рамках однієї й тієї самої мови, що є перспективою подальших досліджень. Разом із тим можна спостерігати неабиякий інтерес сучасних зарубіжних дослідників до феномена переживання, що дає надію на плідне співробітництво в майбутньому.

Також розглянуто розуміння переживання і свідомості Л.С. Виготським і помічено, що воно багато в чому перегукується з концепцією М. Чиксентмігаї, що відкриває нові перспективи як для вітчизняної, так і для зарубіжної теорії переживання. Так, і Л.С. Виготський, й М. Чіксенмігаї звертають увагу на вибірковість свідомості та її функцію впорядкування інформації, на формування досвіду через переживання. Зважаючи на те що свідомість виконує завдання впорядкування інформації, яка надходить із навколишнього середовища, М. Чіксентмігаї виділяє два стани свідомості – «психічну ентропію» (неузгодженість і суперечливість у свідомості) та «психічну негентропію» (порядок у свідомості). Оптимальне переживання дає змогу досягнути саме «психічної ентропії». Схожі ідеї в результаті аналізу наукової літератури ми відшукали й в інших авторів.

Виділено таку особливість та умову оптимального переживання, як його добровільність. Проблема волі в питанні оптимального переживання дає змогу окреслити перспективу його дослідження в руслі теорії самодетермінації особистості.

Зроблено припущення про можливість впливу на переживання та його оптимізацію. Одним із можливих інструментів для цього можуть стати практики усвідомленості, оскільки вони дають людині змогу сфокусуватися на теперішньому переживанні. Зв'язок між різноманітними практиками усвідомленості й оптимальним переживанням є перспективою теоретичних та емпіричних досліджень.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Большой психологический словарь / под ред. Б.Г. Мещерякова, В.П. Зинченко. 4-е изд., расш. Москва : АСТ ; Санкт-Петербург : Прайм-Еврознак, 2009. 811 с.
2. Василюк Ф.Е. Психология переживания (анализ преодоления критических ситуаций). Москва : Издательство Московского университета, 1984. 200 с.
3. Веккер Л.М. Психика и реальность: единая теория психических процессов. Москва : Смысл, 1998. 685 с.
4. Выготский Л.С. Собрание сочинений : в 6 т. / под ред. А.Р. Лурия, М.Г. Ярошевского. Москва : Педагогика, 1982. Т. 1 : Вопросы теории и истории психологии. 488 с.
5. Выготский Л.С. Собрание сочинений : в 6 т. / под ред. Д.Б. Эльконина. Москва : Педагогика, 1984. Т. 4 : Детская психология. 432 с.
6. Дорохова С.В. Сущностные характеристики переживания как психологической категории. *Мир науки : интернет-журнал*. 2017. Т. 5. № 6. URL: https://mir-nauki.com/PDF/104PSMN617.pdf (дата звернення: 28.07.2020).
7. Кириленко Т.С., Давискиба І.П. Емоційні переживання в процесі самореалізації особистості. *Наука і освіта.* 2010. № 9. С. 71–74.
8. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / за ред. А.В. Брушлинский, К.А. Абульханова-Славская. Санкт-Петербург : Питер, 2000. 705 с.
9. Чиксентмихайи М. Поток: Психология оптимального переживания / пер. с англ. Москва : Смысл: Альпина нон-фикшн, 2011. 461 с.
10. Фахрутдинова, Л.Р. Структурно-динамическая организация переживания субъекта. *Ученые записки Казанского университета. Серия «Гуманитарные науки»*. 2011. Т. 5. № 155. С. 110–120.
11. Blunden A. Word meaning is important a response to w-m. Roth & Þ. Jóhannsdóttir on perezhivanie. *Siberian Journal of Psychology.* 2014. № 54. P. 18–27.
12. Blunden A. Translating Perezhivanie into English. *Mind, Culture, and Activity.* 2016. № 4. P. 274–283.
13. Clara M. Vygotsky and Vasilyuk on Perezhivanie: Two Notions and One Word. *Mind, Culture, and Activity.* 2016. № 4. P. 284–293.
14. Csikszentmihalyi M. Flow and the Foundations of Positive Psychology. Dordrecht : Springer, 2014. 313 p.
15. Experience. APA dictionary of psychology. URL: https://dictionary.apa.org/experience (дата звернення: 28.07.2020).
16. Jackson S. Flow and Mindfulness in Performance. Mindfulness and Performance / ed. by. Amy L. Baltzell, Cambridge University Press, 2016. P. 78–100.
17. Kabat-Zinn J. Wherever you go, there you are: Mindfulness meditation in everyday life. New York : Hyperion, 1994. 278 p.
18. Komagata N. Mindfulness and Flow Experience. 2010. URL: http://pathapaz.org/nobo/pub/Komagata+10-MindfulnessFlow.pdf (дата звернення: 28.07.2020).
19. Perezhivanie, Emotions and Subjectivity. Advancing Vygotsky's Legacy / M. Fleer et al. Singapore : Springer, 2017. 260 p.
20. Quinn R.W. Flow in knowledge work: High performance experience in the design of national security technology. *Administrative science quarterly.* 2005. № 4. P. 610–641.

REFERENCES:

1. Meshcheriakov, B., Zinchenko, V. (Eds.) (2009). *Bolshoy psihologicheskiy slovar [Great psychological dictionary].* St. Petersburg : Praim-Evroznak [in Russian].
2. Vasilyuk, F. E. (1984). *Psihologiya perezhivaniya (analiz preodoleniya kriticheskih situatsiy) [Psychology of experience (analysis of overcoming critical situations)]*. Moscow : Izdatelstvo Moskovskogo universiteta [in Russian].
3. Vekker, L. M. (1998). *Psihika i realnost: edinaya teoriya psihicheskih protsessov [Mind and Reality: a unified theory of mental processes].* Moskow: Smysl [in Russian].
4. Vygotskii, L.S. (1982). *Sobranie sochinenii: Voprosy teorii i istorii psikhologii [Collected Works: Questions of the theory and history of psychology].* Vol. 1. Moscow: Pedagogika [in Russian].
5. Vygotskii, L.S. (1984). *Sobranie sochinenii: Detskaya psikhologiya [Collected Works: Child psychology]*. Vol. 4. Moscow: Pedagogika [in Russian].
6. Dorokhova, S. V. (2017) Suschnostnyie harakteristiki perezhivaniya kak psihologicheskoy kategorii [Essential characteristics of emotional experience as a psychological category] *Mir nauki -World of science, 5(6).* Retrieved July 28, 2020 from https://mir-nauki.com/PDF/104PSMN617.pdf [in Russian].
7. Kirilenko, T. S., Daviskiba I. P. (2010) Emotsiyni perezhivannya v protsesi samorealizatsiyi osobistosti [Emotional experiences in the process of self-realization of personality]. *Nauka i osvita – Science and education, 9,* 71–74 [in Russian].
8. Rubinshteyn, S. L.(2000). *Osnovyi obschey psihologii [Fundamentals of General Psychology].* St. Petersburg : Piter [in Russian].
9. Chiksentmihayi, M. (2011). *Potok: psihologiya optimalnogo perejuvaniya [Flow: the psychology of optimal experience].* Moscow: Al'pina non-fikshn [in Russian].
10. Fahrutdinova, L. R. (2011). Strukturno-dinamicheskaya organizatsiya perezhivaniya sub'ekta [Structural-dynamic organization of the subject's experience]. *Uchenyie zapiski Kazanskogo universiteta. Seriya Gumanitarnyie nauki-Scientific notes of Kazan University. Humanities Series*, 153 (5) [in Russian].

11. Blunden, A. (2014) Word meaning is important. *Siberian Journal of Psychology, 54,* 18–27.
12. Blunden, A. (2016). Translating perezhivanie into English. *Mind, Culture, and Activity, 23(4),* 274–283.
13. Clara, M. (2016). Vygotsky and Vasilyuk on Perezhivanie: Two notions and one word. *Mind, Culture, and Activity, 23 (4),* 284–293/
14. Csikszentmihalyi, M. (2014) *Flow and the Foundations of Positive Psychology* Dordrecht: Springer.
15. Experience.(n.d.). In APA dictionary of psychology. Retrieved July 28, 2020 URL: https://dictionary.apa.org/experience (дата звернення: 28.07.2020).
16. Jackson, S. (2016). Flow and mindfulness in performance. *Mindfulness and performance*, 78-100.
17. Kabat-Zinn, J. (1994) *Wherever you go, there you are: Mindfulness meditation in everyday life* / New York: Hyperion.
18. Komagata N., Komagata S. (2010) Mindfulness and Flow Experience. Retrieved July 28, 2020. URL: http://pathapaz.org/nobo/pub/Komagata+10-MindfulnessFlow.pdf (дата звернення: 28.07.2020).
19. Fleer, M., Rey, F. G., & Veresov, N. (2017). *Perezhivanie, Emotions and Subjectivity.* Dordrecht: Springer.
20. Quinn, R. W. (2005). Flow in knowledge work: High performance experience in the design of national security technology. *Administrative science quarterly, 50 (4),* 610–641.

Стаття надійшла до редакції 29.07.2020.
The article was received 29 July 2020.

СЕКЦІЯ 2. ПЕДАГОГІЧНА ТА ВІКОВА ПСИХОЛОГІЯ

УДК 159.922.63:141.21
DOI https://doi.org/10.32999/ksu2312-3206/2020-4-5

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВУ ОПТИМІЗМУ В ЛЮДЕЙ ПОХИЛОГО ВІКУ

Горецька Олена Віталіївна,
кандидат психологічних наук,
доцент кафедри психології
факультету психолого-педагогічної освіти та мистецтв
Бердянський державний педагогічний університет
goreckaya73elena@gmail.com
https://orcid.org/0000-0003-2626-885X

Мета. У статті поставлено за мету розкрити сутність оптимізму як психологічного феномену, проаналізувати його зв'язок з іншими психологічними конструктами, визначити психологічні особливості прояву оптимізму у людей похилого віку.

Методи. За допомогою описового методу проаналізовано різні підходи до дефініції оптимізму; систематизовано наукові теоретичні й емпіричні дослідження цього конструкту; за допомогою методики Л. Рудіної «Тест на оптимізм» визначено рівень оптимізму, песимізму й надії людей похилого віку.

Результати. Здійснено аналіз взаємозв'язку оптимізму з іншими психологічними категоріями. Наведено основні переваги оптимізму на життєвому шляху особистості. Зазначено, що оптимізм – здатність людини переживати надію на успіх, вірити у власні сили й можливості, турбуватися про себе та конструктивно долати перешкоди на шляху до досягнення мети. Описано психологічні характеристики людини-оптиміста й людини-песиміста. Розглянуто соціально-психологічні проблеми літніх. Надано результати емпіричного дослідження прояву оптимізму в людей похилого віку. Оптимістичні люди похилого віку більш щасливі, продуктивні, задоволені життям, упевнені в собі й у власному майбутньому, готові до нового, здатні прийняти себе і власний вік, більш успішно соціалізуються, мають певні цілі в житті та потрібні ресурси для їх реалізації, конструктивні копінг-стратегії подолання життєвих труднощів. У них загалом менше проблем зі здоров'ям. Песимістично налаштовані люди похилого віку гірше адаптуються до нового етапу життя, мають занижений емоційний фон і самооцінку, не приймають старість, очікують найгіршого в майбутньому, почуваються розгубленими у стресових ситуаціях, невпевнені в собі, безініціативні, малопродуктивні, некомунікабельні, тривожні, бояться проявляти себе, вважають, що життя скінчено, проте набагато точніше, ніж оптимісти, здатні оцінити ситуацію та власні ресурси для її вирішення. У більшості респондентів встановлено переважання помірного песимізму.

Висновки. Дослідження акцентує увагу на створенні необхідних умов посилення оптимізму в людей похилого віку задля благополучного старіння, позитивного прийняття себе та світу, формування впевненості в собі, віри у власні сили й успіх, планів на життя, ефективного подолання стресу, підтримки психічного й фізичного здоров'я.

Ключові слова: *людина похилого віку, оптимізм, песимізм, щастя, психічне здоров'я, благополучна старість.*

PSYCHOLOGICAL PECULIARITIES OF DEMONSTRATION THE OPTIMISM IN ELDERLY PERSONS

Horetska Olena Vitaliivna,
Candidate of Psychological Sciences,
Associate Professor at the Department of Psychology
of the Faculty of Psychological and Pedagogical Education and Arts
Berdyansk State Pedagogical University
goreckaya73elena@gmail.com
https://orcid.org/0000-0003-2626-885X

Purpose. The aim of the article is to reveal the essence of optimism as a psychological phenomenon, to analyze its connection with other psychological constructs, to determine the psychological peculiarities of optimism in the elderly persons.

Methods. With the help of the descriptive method there have been analyzed the different approaches to the definition of optimism; there have been systematized the scientific theoretical and empirical researches of this construct; with the help of the method of L. Rudina "Test for optimism" there have been defined the role of optimism, pessimism and hope of the elderly persons.

Results. There have been done the analysis of the relationship of optimism with other psychological categories. The main advantages of optimism in the personality's life path have been given. It is noted that optimism is a person's ability to feel hope for success, believe in own strengths and abilities, take care of themselves and constructively overcome obstacles on the way to achieving the goal. There have been described the psychological features of optimist and pessimist. The social and psychological problems of the elderly persons have been considered. The results of the empirical research of optimism in elderly persons are given. The optimistic elderly persons are happier, more productive, satisfied with life, confident in themselves and their future, ready for new, able to accept themselves and their own age, socialize more successfully, have certain goals in life and necessary resources for their realization, constructive coping-strategies for overcoming life's difficulties. In general they have fewer health problems. Pessimistic elderly people often adapt worse to the new stage of life, have low emotional background and self-esteem, don't accept old age, expect the worst in the future, feel confused in stressful situations, insecure, uninitiated, unproductive, uncommunicative, fearless, believe that life is over, but much more accurately than optimists they are able to evaluate the situation and own resources for its solving. The majority of respondents demonstrate a predominance of moderate pessimism.

Conclusions. The research pays attention on creating the necessary conditions as for strengthening optimism in the elderly for healthy aging, positive acceptance of yourself and the world, building self-confidence and success, life plans, effective coping with stress, mental and physical health.

Key words: *elderly person, optimism, pessimism, happiness, mental health, prosperous old age.*

Вступ

Соціальна, економічна та політична нестабільність, епідеміологічна ситуація, які викликають у масовій свідомості стани емоційного напруження, песимізму, безпорадності, безперспективності, невпевненості, зневіри та нездатності долати труднощі, вимагають від людини вибору правильної життєвої стратегії, яка б сприяла збереженню особистісної цілісності, психічного здоров'я та досягненню самореалізації в майбутньому.

Позитивне прийняття себе та інших, оптимістичне ставлення до життя допомагають людині зберегти психічне здоров'я, душевну рівновагу, розкрити власні ресурси, долати життєві перешкоди, мати надію на краще.

Сучасне розуміння оптимізму ґрунтується на життєрадісному світовідчутті, вірі людини у власні можливості, успіх, перспективне майбутнє. Люди з оптимістичними поглядами на життя більш впевнені у справедливості, позитивному началі, добрі й усвідомлюють перспективи особистісного зростання, творчої самореалізації.

Особливо актуальною проблема оптимізму є для людей похилого віку, оскільки з початком процесу старіння у них виникає низка проблем: адаптація до нового періоду життя, звуження сфери спілкування, почуття самотності, відхід від активної трудової діяльності, орієнтація на минуле, «небачення» майбутнього, відсутність тривалої перспективи, сприйняття факту скінченості власного життя. Оптимізм чи песимізм відграють велику роль у тому, як саме людина похилого віку вирішує ці проблеми. Дехто розглядає цей життєвий етап як певну можливість у розкритті та реалізації власного потенціалу, використання нових можливостей, а інші – як песимістичну стратегію адаптації до старіння: відчувають незадоволеність, розгубленість, тривогу, невпевненість у майбутньому, негативне ставлення до себе та світу, не бачать життєвих перспектив.

Саме тому дослідження психологічних особливостей прояву оптимізму в осіб похилого віку зумовлює актуальність окресленої проблеми.

1. Теоретичне обґрунтування проблеми

Оптимізм у філософському сенсі трактується як переконання та віра у краще майбутнє, справедливість, у можливість перемоги добра над злом. Оптимізм супроводжується щастям, вірою у благополучний хід подій, очікуванням успіху та здійсненням сподівань, подоланням будь-яких перешкод (Філософський енциклопедичний словник, 2002: 452–453).

Комплексний підхід (біологічний, філософський і психологічний аспекти) до визначення оптимізму здійснив І. Мечников, котрий розглядав його як «розвиток людини з метою досягти довгої, діяльнісної та бадьорої старості, яка веде до «почуття насиченості життям» (Мечников, 1964: 232).

Є. Ільїн розглядає оптимізм як психоемоційну характеристику людини – сприйняття й оцінку світу й інших, виходячи із загального настрою (Ильин, 2008).

Вивчаючи феномен щастя, М. Аргайл робить висновок, що ці категорії пов'язані. Оптимізм як прояв суб'єктивного благополуччя суттєво впливає на формування життєрадісного світогляду, зростання

активності творчого мислення, гарного настрою, на уявлення про себе – і це підвищує позитивне сприйняття власної особистості й інших. Отже, людина почувається щасливою (Аргайл, 2003).

Досліджуючи проблему емоційного інтелекту, Д. Гоулман вважає, що люди від народження схильні до позитивного або негативного способу дій, і тому оптимізм він розглядає через установку, яка не дає можливості проявам негативних думок, смутку, апатії, безнадійності майбутнього, втрати задоволення від життя, інтересу та прихильності до інших (Гоулман, 2008).

Цікавою є ідея антрополога Л. Тайгера, котрий вважав, що оптимізм – це одна з адаптивних характеристик людини, яка виникла у процесі природнього відбору. Він допомагає людині протистояти страху, що паралізує волю, тому оптимізм виступає як вроджена характеристика, яку мають певною мірою всі (Замышляева, 2006).

У зарубіжній науці виділяють два напрями дослідження оптимізму: диспозиційний та атрибутивний, що розглядаються в рамках позитивної психології. Диспозиційний базується на теорії саморегуляції поведінки Аткінсона: поведінка людини спрямована на досягнення певної мети й очікування, яке проявляється як упевненість або сумління щодо досягнення цілі. Отже, оптимісти мають позитивні очікування стосовно майбутнього, а песимісти, навпаки, – негативні.

Представник атрибутивного підходу М. Селігман наголошує, що очікування майбутніх подій визначається причинами минулих ситуацій. Оптимізм або песимізм залежать від гнучкості чи ригідності засобів їхнього пояснення. Учений визначає оптимізм як «інструмент» досягнення мети, яким людина повинна оволодіти. Оптимістична людина використовує конструктивні копінг-стратегії поведінки, що дозволяють приймати невдачу як тимчасове явище, сприймати несприятливу ситуацію як виклик та активно й наполегливо долати перешкоди, досягати бажаного, і це позитивно впливає на самосприйняття та самооцінку; формує установку на успіх і щасливе майбутнє (Селигман, 2006).

Для нашого дослідження цікавими є результати експерименту медиків, описаного в роботах М. Селігмана, що працювали з людьми похилого віку й регулювали їхню можливість впливати на щоденні життєві події. Фахівці визначили, що група людей, якій надавалася можливість вибору в їхніх повсякденних справах, відрізняється більшою активністю і почуттям щастя, задоволеністю життям від іншої групи, яка не мала можливості впливати та розпоряджатися додатковими благами. Окрім того, у першій групі померло менше людей, ніж у другій.

Також М. Селігман розглядає оптимізм у вимірі вічних духовних категорій поряд із надією, турботою про майбутнє, вірою, милосердям, щастям. Саме оптимізм допомагає людині підтримувати гарний настрій, сприяє активності, робить життя насиченим і цікавим. Автор визначає і шляхи, які допомагають бути оптимістом: робити добрі вчинки, мислити позитивно, мати надію на краще, будувати життєві перспективи, вміти спілкуватися з іншими, підтримувати родинні зв'язки, бути чесним і працьовитим (Селигман, 2015).

Ч. Карвер, М. Шейєр підкреслюють, що обидва підходи мають схожі положення: загальним є те, що очікування людини визначають її поведінку; різниця ж полягає в тому, як виміряють оптимізм: або через очікування, або атрибуції (Замышляева, 2006).

У психологічному словнику оптимізм (від лат. – optimus – найкращий) – це властивість особистості, що відображає пропорційний розвиток всіх психічних процесів і характеризує позитивну систему поглядів людини на світ, на поточні й очікувані події тощо (Сучасний тлумачний психологічний словник, 2007: 300).

Ми будемо розглядати оптимізм як здатність людини переживати надію на успіх, вірити у власні сили та можливості, турбуватися про себе і конструктивно долати перешкоди на шляху досягнення мети. Оптимістична людина має позитивне світосприйняття, володіє способами подолання життєвих труднощів, спрямована на конструктивну взаємодію з навколишнім світом та особистісне зростання. Оптимізм є компонентом суб'єктивного благополуччя людини, а навчатися знаходити позитивне для себе в кожній ситуації, а також виробляти оптимістичну позицію – необхідна умова подолання деструктивних явищ.

Оптимізм виступає як необхідний компонент розвитку особистості та важлива умова психологічного та соматичного здоров'я людини (Коцан, 2011).

Як зазначає А. Калошин, чим більшим є позитивне уявлення людини про себе, тим оптимістичнішим є її ставлення до життя (Калошин,1999). Тому треба насамперед сформувати позитивне уявлення про себе.

На думку К. Муздибаєва, оптимізм позитивно впливає на перебіг таких позитивних психічних станів особистості: почуття щастя, активність, бадьорість, задоволеність життям (Муздыбаев, 2003).

В. Левченко наводить основні переваги оптимізму на життєвому шляху особистості: він сприяє соціальній адаптації, цілеспрямованому вирішенню проблем, позитивному ставленню до життєвих негараздів, формуванню планів на майбутнє, успішності, активності та продуктивності; зберігає психосоціальне здоров'я особистості; допомагає ефективно долати стресові ситуації; виступає як професійно важлива якість (Левченко, 2014).

Як бачимо, науковцями розглянуто багато аспектів взаємозв'язку оптимізму та інших психологічних категорій.

Таким чином, оптимісти позитивно сприймають себе в світ, спрямовані на духовне зростання і самореалізацію, самодостатні, упевнені у кращому майбутньому; мають активну особистісну й соціальну позицію, більш високий рівень стресостійкості, широкий і продуктивний вибір ролей та адаптивних моделей поведінки, ширші перспективи та здатність не фіксуватися на забобонах і упередженнях, перешкодах, мати менше страждань і негативних переживань при зіткненні із життєвими труднощами, хорошій настрій і більш міцне здоров'я, більшу кількість корисних звичок, які виступають додатковим і потужним джерелом фізичних і психологічних ресурсів; несприятливу ситуацію сприймають як виклик і докладають більших зусиль, щоб подолати труднощі, легше орієнтуються у проблемній ситуації, наділені творчим потенціалом, більш результативні та продуктивні, вірять в успіх, легко переживають невдачі, радіють успіхам і не схильні до невротичних захворювань, почуваються більш щасливими, готові прийти на допомогу, більш емпатійні.

Дійсно, оптимізм позитивно впливає на функціонування особистості, проте в деяких ситуаціях і контекстах песимізм також має перевагу. Так, у дослідженнях І. Джидар'ян було доведено, що песимісти більш об'єктивно сприймають реальність, менш необачні, а в негативних ситуаціях життя, коли людина нічого не може змінити, є більш конструктивними, ніж активні оптимісти. «Обережні» песимісти виявляються більш підготовленими до небезпечних ситуацій, ніж більш схильні до ризику оптимісти (Джидарьян, 2013).

Пізній вік – заключний період онтогенезу, яскравим проявом якого виступає процес старіння, що супроводжується обмеженням життєдіяльності організму, зниженням адаптаційних можливостей, припиненням або обмеженням трудової діяльності, трансформацією ціннісних орієнтирів, способу життя та спілкування, а також виникненням різних ускладнень як у соціально-побутовій, так і у психологічній адаптації до нових умов життя.

Від того, як людина ставиться до процесу старіння, залежить установка на подальше життя. Є. Холостова вважає: якщо людина похилого віку приймає думку про завершення власного існування та необхідність виконання тих життєвих завдань, які не виконувалися упродовж прожитих років, то в неї зникає установка на старість як на період спокою та відпочинку, і цей віковий етап починає сприйматися як період серйозної внутрішньої роботи та внутрішнього руху (Холостова, 1999).

Психологічна сторона життя людини похилого віку проявляється передусім у тому, як сама людина визначила для себе межі та рамки власного благополуччя, пріоритети життя, як вона оцінює можливості для задоволення потреб і чи вона детермінує наявний потенціал для досягнення індивідуального рівня благополучного життя (Віговська, 2013).

Старість людини індивідуальна й неповторна. Успішність старіння, адаптація до нього визначається тим, наскільки людина підготовлена до вступу в новий віковий період, оптимістично чи песимістично ставиться до свого життя.

2. Методологія та методи

На основі теоретичного аналізу проблеми оптимізму нами було проведено емпіричне дослідження проявів оптимізму в людей похилого віку. Вибірку склали 28 респондентів віком від 68 до 80 років – представники організації «Благодійний Фонд Хесед Велвеле». Була використана методика Л. Рудіної «Тест на оптимізм», розроблена на основі опитувальника атрибутивного стилю М. Селігмана. Методика є багатовимірною і складається із 48 тверджень, зібраних у 6 шкал: атрибуція невдач сталими причинами; атрибуція успіхів сталими причинами; атрибуція невдач універсальними причинами; атрибуція успіхів універсальними причинами; рівень персоналізації за негативних і позитивних умов. Додатково – шкала надії (Сычёв, 2008: 61–67).

Розглянемо показники за шкалами.

Перші дві шкали (PmB, PmG) відображають пояснення невдач та успіху сталими причинами. Сталість проявляється в тому, як людина пояснює події: визначає, наскільки постійними чи тимчасовими вважаються причини неприємностей або успіху. Так, наприклад, низькі показники (0–3) за сталістю відносно негативних подій вказують на оптимізм («Зараз я дуже збуджена, щоб легко заснути», високі (5–8) – на песимізм («Я завжди хвилююся у нетипових ситуа-

ціях»). Високі показники (6–8) за шкалою «Атрибуція успіхів сталими причинами» визначають людину-оптиміста, котра вірить у власні сили, успіх, упевнена, що все буде добре, демонструє сталість оптимістичної установки («Я легко долаю конфліктні ситуації» або «Я завжди багато працюю для досягнення мети»). Низькі показники (0–3) визначають песимізм, оскільки людина вважає ситуації успіху тимчасовими («Саме сьогодні мені пощастило»).

Третя і четверта шкали (PvB, PvG) пов'язані із широтою, яка проявляється в тому, що людина схильна пояснювати невдачі конкретними причинами або поширює безпорадність на інші сфери життєдіяльності, а оцінка оптимізму з позиції широти для позитивних подій – це широта успіху. Високі показники (5–8) за шкалою «Атрибуція невдач універсальними причинами» визначають песимізм («Я дуже важко переживаю невдачі»), а низькі (0–3) – оптимізм («Я дуже схвильована саме цією подією»). Високі показники (6–8) за шкалою «Атрибуція успіхів універсальними причинами» визначають оптимістичну людину («Я вмію перемагати»), а низькі – песимістично налаштовану («Я змогла успішно виконати це завдання, тому що готувалася до цього випробування»).

П'ята (НоВ) – шкала надії, яка дає можливість простежити, чи переповнена людина сподіваннями, внутрішньо активна, зберігає стійкість до проблем у повсякденному житті, почувається потрібною, ініціативною, комунікабельною, задоволеною життям, з вірою у краще майбутнє чи безнадійна, котра живе зневірою в себе, інших, світ; відчуває тривогу, страх перед майбутнім, не має сподівань на краще.

Досліджуючи проблему віри, І. Джидар'ян підкреслює схожість цього особистісного конструкта з оптимізмом, наголошуючи, що віра у всіх своїх формах і проявах – це життєва сила, наділена здатністю виходити за межі «наявного буття» у простір майбутнього як бажаного, виправданого й одночасно реально можливого. А надія – це «генералізатор» і потужний фактор оптимістичного світовідчуття людини (Джидарьян, 2013).

Шоста й сьома шкали (PsB, PsG) дають можливість визначити рівень персоналізації (схильність людини приписувати собі або іншим причини успіхів і невдач) за негативних і позитивних умов.

Високі показники (5–8) за «персоналізацією за поганих умов» свідчать, що людина звинувачує себе в тому що сталося («Я неправильно це записав» або «Я дуже незграбний»), низькі (0–3) свідчать про оптимізм за поганих умов – пошук зовнішніх причин того, що сталося («І хто написав цю незрозумілу інструкцію?!»).

Високі показники (6–8) за «персоналізацією за хороших умов» визначають констатацію власних заслуг («У мене відмінна інтуїція»), низькі (0–3) – песимізм («У мене гарні сусіди» або «Я розсмішив інших, тому що історія була цікава»).

Підсумок за негативними подіями: B=PmB+PvB+PsB.

Підсумок за позитивними подіями: G= PmG +PvG +PsG.

Інтегральний показник оптимізму – песимізму ∑= G–B.

Різниця другого та першого результатів діагностує вираженість оптимізму – песимізму особистості.

3. Результати та дискусії

Проаналізувавши отримані за методикою «Тест на оптимізм» дані, ми отримали підсумкові результати прояву оптимізму – песимізму, які представлено на рис. 1.

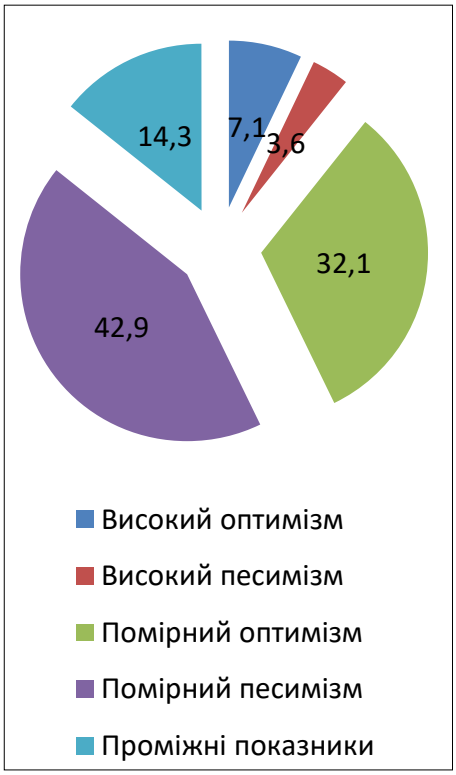

Рис. 1. Діаграма розподілу респондентів за показниками оптимізму – песимізму (%) (n=28)

Як бачимо, більшість досліджуваних налаштовані песимістично – 46,5% (з них: одна особа (жінка) – 3,6% має показники глибокого песимізму й 42,9% (12 осіб) – помірного). 39,2% – оптимісти (з них: дві особи (жінки) 7,1% – яскраві представники

та 32,1% (9 осіб) виявили помірний оптимізм).14,3% (4 респонденти) отримали інтегральний показник оптимізму – песимізму в діапазоні від 3 до 5 балів, що відповідає проміжному показнику.

Отже, виявлено, що 3,6% респондентів мають високий рівень песимізму (жінка 78 років), що свідчить про негативне ставлення до себе й життя. Вона не бачить майбутнього і вважає, що життя вже скінчене. Жінка нічого не робить для того, щоб змінити своє життя на краще. Виконання будь-якого завдання викликає в неї труднощі, вона легко здається, опускає руки, недооцінює власні можливості та роль власної активності в досягненні успіху, зневіри у благополучному перебігу подій (за шкалою надії – абсолютна безнадія). У важких ситуаціях надає перевагу стратегії уникнення рішення проблем, вважає себе жертвою обставин; частіше звинувачує себе в усіх невдачах, вважає, що інші більш успішні, боїться ставити собі якусь мету, бо наперед впевнена, що вона недосяжна. У неї постійно похмурий і пригнічений настрій, який впливає на фізичне самопочуття.

42,9% респондентів мають помірний рівень песимізму. Вони впевнені в постійності негативних подій і, навпаки, в непостійності та тимчасовості позитивних. Вони вважають, що невдачі будуть у них завжди, а потім важко переживають поразки. Така позиція сприяє пасивності, тривожності, невпевненості у собі та власних силах, заниженому рівню стресостійкості. Вони постійно на щось скаржаться, применшують внутрішнє відчуття радості, вважаючи, що тільки в молоді роки були щасливими. Живуть одним днем, не будують планів на майбутнє, вважають свій вік перешкодою в досягненні мрій. Майже всі мають проблеми з фізичним здоров'ям.

14,3% (4 респонденти) отримали проміжні показники. Вони адекватно оцінюють поточну ситуацію, не схильні до переоцінки можливостей, задовольняються наявним, не надто переймаються через нездійснені плани. Обачні в ситуаціях, що вимагають ризику, демонструють невпевненість, пояснюють успіх збігом обставин: навряд чи ще коли так пощастить... Дехто вірить, що матиме можливість проявити себе.

32,1% (9 осіб) виявило помірний оптимізм. Вони добродушні, життєрадісні та навіть у поганому намагаються знаходити щось хороше; будують плани на майбутнє, проте можуть відкладати ухвалення рішень; не впадають у відчай через труднощі, вірять у благополуччя. Вони впевнені в тому, що все буде добре, хоча й не демонструють власної активності, більше сподіваються на випадок, удачу, допомогу інших. Досить комунікабельні, легко заводять нові знайомства, мають хобі, фізично активні, люблять життя, прагнуть зробити його щасливим.

Високий оптимізм притаманний 7,1% респондентів (дві жінки віком 72 і 77 років). Їм притаманна віра в те, що все буде добре за будь-яких обставин. Якщо в них щось виходить, це тільки підсилює їх ентузіазм, а невдачі засмучують ненадовго. Енергійні, яскраві, творчі, вірять у власні сили й успіх, позитивно налаштовані на майбутнє, ставлять цілі й роблять все для того, щоб їх досягти. У перешкодах бачать новий виклик, нові можливості та концентрують зусилля на вирішенні проблеми, побудові нових цілей. Іноді занадто активні та втручаються в життя інших, схильні до ризику, іноді необачні, довірливі; вірять у те, що все можна виправити і змінити на краще. Вони бадьорі, життєрадісні, перебувають у доброму гуморі, мають позитивні очікування від життя. Упевнені в собі, ініціативні, продуктивні, спілкуються з багатьма, допомагають іншим. Радіють кожному дню, турбуються про здоров'я, відчувати себе повними сил, схильні керувати власною долею.

Наведемо приклад відповідей однієї із жінок-оптимісток. Людмила, 77 років: у 60 років навилася керувати, у 68 відкрила власний бізнес. Головна мета: допомогти онукам влаштуватися у житті. Про себе: цікава, симпатична, весела, компанійська, щедра, темпераментна, працьовита, активна, допитлива, терпляча; співаю, все прощаю; люблю дітей, тварин, робити вино. Майбутнє мені вважається дуже цікавим.

Отже, оптимізм як система життєрадісного світосприйняття і світогляду є активною життєвою позицію особистості, що впливає на вибір адаптивних моделей поведінки, рольову позицію і стійкість до психологічного стресу, є важливою складовою частиною психологічного здоров'я особистості (Водопьянова, 2003).

Результати теоретичного й емпіричного дослідження особливостей прояву оптимізму в людей похилого віку засвідчили, що оптимістичні люди похилого віку почуваються більш щасливими, задоволеними життям, успішніше соціалізуються, будуть плани на майбутнє, мають певні цілі в житті, які мають реалістичний характер, для досягнення яких людина має потрібні ресурси. Мають конструктивні копінг-стратегії подолання життєвих труднощів. У них загалом спостерігається менше проблем зі здоров'ям. Вони прагнуть допомагати іншим людям, більш продуктивні. У них достатньо

розвинуті соціальні навички та переважають позитивні емоції. Вони більш упевнені в собі та в своєму майбутньому, готові до нового, здатні прийняти себе і власний вік.

Песимістично налаштовані люди похилого віку гірше адаптуються до нового етапу життя, мають занижений емоційний фон, самооцінку, витрачають енергію на минуле, не приймають старість, очікують найгіршого від майбутнього життя, почуваються розгубленими у стресових ситуаціях, невпевнені в собі, безініціативні, часто мають депресивні стани, малопродуктивні, некомунікабельні, звужують коло спілкування, тривожні, бояться проявляти себе, вважають життя скінченим. Проте набагато точніше, ніж оптимісти, здатні оцінити ситуацію та власні ресурси для її вирішення.

Висновки

Дослідження прояву оптимізму у людей похилого віку показало, що в більшості респондентів переважає помірний песимізм. Отже, психологічна робота з людьми похилого може бути спрямована на створення умов позитивного прийняття себе й світу, усвідомленого життя, ефективного подолання стресу, підтримки психічного й фізичного здоров'я; формування впевненості у собі, віри у свої сили й успіх, планів на подальше життя, позитивних очікувань, гарного настрою задля посилення оптимізму.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Аргайл М. Психология счастья. Санкт-Петербург : Питер, 2003. 271 с.
2. Віговська О. Якість життя особистості: теоретико-емпіричні доробки сучасної психології. *Освіта регіону. Політологія. Психологія. Комунікації.* № 2. 2013. С. 161–166.
3. Водопьянова Н.Е. Профессиональное выгорание и ресурсы его преодоления. *Психология здоровья* / под ред. Г.С. Никифорова. Санкт-Петербург, 2003. С 13.
4. Гоулман Д. Эмоциональный интеллект. Москва, 2008. 478 с.
5. Джидарьян И.А. Психология счастья и оптимизма. Москва : Институт психологии РАН, 2013. 268 с.
6. Замышляева М.С. Оптимизм и пессимизм в совладающем поведении в юношеском возрасте : дис. … канд. психол. наук : 19.00.03. Москва, 2006. 237 с.
7. Ильин Е.П. Эмоции и чувства. Санкт-Петербург : Питер, 2008. 783 с.
8. Калошин А. Теорія та практика позитивного мислення. *Педагогіка толерантності.* 1999. № 2. С. 80–88.
9. Психологія здоров'я людини / Коцан І.Я., Ложкін Г.В., Мушкевич М.І. ; за ред. І.Я. Коцана. Луцьк : РВВ Вежа Волин. нац. ун-ту ім. Лесі Українки, 2011. 430 с.
10. Левченко В.В. Позитивная психология. Москва : ФЛИНТА, 2014. 258 с.
11. Мечников И.И. Этюды оптимизма. Москва, 1964. 339 с.
12. Мудзыбаев К. Оптимизм и пессимизм личности. *Социологические исследования.* 2003. № 12. С. 87–96.
13. Селигман М. Как научиться оптимизму: Измените взгляд на мир и свою жизнь. Москва : Альпина Паблишер, 2015. 338 с.
14. Селигман М. Новая позитивная психология: новый взгляд на счастье и смысл жизни. Москва : София, 2006. 368 с.
15. Сычёв О.А. Психология оптимизма : учебно-методическое пособие к спецкурсу. Бийск : БПГУ им. В.М. Шукшина, 2008. 69 с.
16. Філософський енциклопедичний словник. Київ : Абрис, 2002. 742 с.
17. Холостова Е.И. Пожилой человек в обществе : в 2 ч. Москва : Соц.-технол. ин-т, 1999. 320 с.
18. Шапар В.Б. Сучасний тлумачний психологічний словник. Харків : Прапор, 2007. 640 с.
19. Carver C.S., Scheier M.F. Optimism. *Handbook of Positive Psychology.* Oxford, N. Y. : Oxford University Press, 2002. P. 231–243.
20. Peterson C., Seligman M.E.P., Vaillant G.E. Pessimistic explanatory style is a risk factor for physical illness: A thirty-five-year longitudinal study. *Journal of Personality and Social Psychology.* 1988. V. 55. P. 23–27.

REFERENCES:

1. Arhail M. (2003). Psihologiya schastya [Psychology of happiness]. *SPb.: Pyter – SPb.: Peter* [in Russian].
2. Vihovska O. (2013). Yakist zhyttia osobystosti: teoretyko-empirychni dorobky suchasnoi psykholohii [Personality's life quality: theoretical and empirical development of modern psychology]. *Osvita rehionu. Politolohiia. Psykholohiia. Komunikatsii – Region education. Politology. Psychology. Communications,* 2, 161–166 [in Ukrainian].
3. Vodopyanova N.E. (2003). Professionalnoe vygoranie i resursy ego preodoleniya. *Psihologiya zdorovya* / Pod red. G.S. Nikiforova. [Professional burnout and recources of overcoming it. *Health psychology* / Edited by G.S. Nikiforov]. *SPb. – SPb.: Peter* [in Russian].
4. Goulman D. (2008). Emocionalnyj intellekt [Emotional intelligence]. *Moskva – Moscow* [in Russian].
5. Dzhidaryan I.A. (2013). Psihologiya schastya i optimizma [Psychology of happiness and optimism]. *Moskva : Institut psihologii RAN – Moscow: Institute of psychology of RAS* [in Russian].
6. Zamyshlyaeva M.S. (2006). Optimizm i pessimizm v sovladayushem povedenii v yunosheskom vozraste : dis. kand. psihol. nauk : 19.00.03. [Optimism and pessimism in coping behavior in adolescence : dissertation of candidate of psychological sciences 19.00.03]. *Moskva – Moscow* [in Russian].
7. Ilin E.P. (2008). Emocii i chuvstva [Emotions and feelings]. *SPb.: Pyter – SPb.: Peter* [in Russian].

8. Kaloshyn A. (1999). Teoriia ta praktyka pozytyvnoho myslennia [Theory and practice of positive thinking]. *Pedahohika tolerantnosti – Pedagogy of tolerance,* 2, 80–88 [in Ukrainian].

9. Psihologiya zdorov'ya lyudini (2011) / Kocan I.Ya., Lozhkin G.V., Mushkevich M.I. ; za red. I.Ya. Kocana [Psychology of man's health]. *Luck : RVV Vezha Volin. nac. un-tuim. Lesi Ukrayinki – Lutsk :RVV Vezha Volyn national university named after Lesya Ukrainka* [in Ukrainian].

10. Levchenko V.V. (2014). Pozitivnaya psihologiya [Positive psychology]. *Moskva: FLINTA – Moscow : FLINTA* [in Russian].

11. Mechnikov I.I. (1964). Etyudy optimizma [Studies of optimism]. *Moskva – Moscow* [in Russian].

12. Mudzybaev K. (2003). Optimizm i pessimism lichnosti [Optimism and pessimism of personality]. *Sociologicheskie issledovaniya – Sociological researches,* 12, 87–96.

13. Seligman M. (2015). Kak nauchitsya optimizmu: Izmenite vzglyad na mir i svoyu zhizn [How to learn to be optimistic: Change the world view and your life]. *Moskva : AlpinaPablisher – Moscow : Alpina Publisher* [in Russian].

14. Seligman M. (2006). Novaya pozitivnaya psihologiya: novyj vzglyad na schaste i smysl zhizni [New positive psychology: new outlook on happiness and meaning of life]. *Moskva : Sofiya –Moscow : Sofia* [in Russian].

15. Sychyov O.A. (2008). Psihologiya optimizma: uchebno-metodicheskoe posobie k speckursu [Psychology of optimism]. *Bijsk : BPGU im. V.M. Shukshina – Biysk : BPSU named after V.M. Shukshin* [in Russian].

16. Filosofskij enciklopedichnij slovnik (2002). [Philosophical encyclopedic dictionary]. *Kiyiv : Abris – Kyiv : Abris* [in Ukrainian].

17. Holostova E.I. (1999). Pozhiloj chelovek v obshestve : V 2 ch. [Elderly man in society]. *Moskva : Coc.-tehnol. in-t – Moscow : Social and technological institute* [in Russian].

18. Shapar V.B. (2007). Suchasnij tlumachnij psihologichnij slovnik [Modern explanatory dictionary]. *Harkiv : Prapor – Kharkiv: Prapor* [in Ukrainian].

19. Carver C.S., Scheier M.F. Optimism / Handbook of Positive Psychology. Oxford, N. Y. : Oxford University Press, 2002. P. 231–243.

20. Peterson C., Seligman M.E.P., Vaillant G.E. Pessimistic explanatory style is a risk factor for physical illness: A thirty-five-year longitudinal study. *Journal of Personality and Social Psychology*. 1988. V. 55. P. 23–27.

Стаття надійшла до редакції 28.07.2020.
The article was received 28 July 2020.

УДК 159.942.5-057.875:378.091.33-027.22
DOI https://doi.org/10.32999/ksu2312-3206/2020-4-6

ОСОБЛИВОСТІ ЕМОЦІЙНИХ СТАНІВ СТУДЕНТІВ НА ЛАБОРАТОРНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАНЯТТЯХ

Грицук Оксана Вікторівна,
докторантка кафедри практичної психології
Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди
oxana.gri@gmail.com
http://orcid.org/0000-0002-6672-4701

Мета. Статтю присвячено вивченню емоційних станів хлопців і дівчат залежно від виду навчального заняття у вищій школі. Метою роботи є виявлення особливостей складових частин емоційних станів студентів на лабораторних заняттях у виші залежно від курсу навчання.

Методи. Психодіагностичним інструментарієм використано «Тест диференційованої самооцінки функціонального стану». Отримані первинні дані оброблено за допомогою пакету STATISTICA 12.0.

Результати. Проведене дослідження дало змогу встановити, що у студентів самопочуття на лабораторних навчальних заняттях має позитивні ознаки, причому у дівчат рівень їх вираженості статистично значущо вищий, ніж у хлопців. Студенти почуваються сильними, витривалими, працездатними, бадьорими. На лабораторних заняттях вони можуть проявити особистісні якості, такі як самостійність, ініціативність, лідерські, організаторські й комунікативні здібності. У студентів вираженість активності на лабораторних навчальних заняттях має позитивні ознаки. На лабораторних заняттях у студентів виражене бажання працювати й розмірковувати, вони активні, швидкі, діяльні, уважні, виконують різноманітні практико-орієнтовані завдання, відчувають захопленість ходом занять. У хлопців і у дівчат міра вираженості настрою на лабораторних навчальних заняттях статистично значущо не відрізняється. Загалом студенти мають гарний настрій на лабораторних заняттях. Вони оптимістичні, задоволені, щасливі, спокійні, життєрадісні, веселі.

Висновки. Результати проведеного дослідження встановили, що у студентів самопочуття на лабораторних навчальних заняттях має позитивні ознаки, причому у дівчат рівень їх вираженості статистично значущо вищий, ніж у хлопців. У студентів вираженість активності на лабораторних навчальних

заняттях має позитивні ознаки, причому у хлопців показники за цією шкалою статистично незначущо вищі, ніж у дівчат. У хлопців і у дівчат міра вираженості настрою на лабораторних навчальних заняттях статистично значущо не відрізняється.

Ключові слова: *емоційний стан, самопочуття, активність, настрій, статистична значущість.*

PECULIARITIES OF STUDENTS' EMOTIONAL STATES AT LABORATORY LEARNING CLASSES

Hrytsuk Oksana Viktorivna,
Candidate for a Doctor's Degree at the Department of Practical Psychology
H.S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University
oxana.gri@gmail.com
http://orcid.org/0000-0002-6672-4701

Purpose. The article is devoted to the study of the emotional states of boys and girls depending on the type of educational classes in high school. The aim of the paper is to identify the features of the severity of the components of the emotional states of the students at laboratory classes at universities, depending on the course of study.

Methods. The empirical study has been conducted with the help of the test of differentiated self-assessment of the functional state. The obtained primary data have been processed using the STATISTICA 12.0 package.

Results. It has been found that the students feel well at laboratory classes, and the girls have a statistically significantly higher level of expression of this feeling than the boys have. The students feel themselves strong, enduring, hard-working, energetic. They demonstrate their personal qualities, such as independence, initiative, leadership, organizational and communication skills. The severity of their activity at laboratory classes has positive signs. The students have a desire to work and to think. They are active, fast, attentive. They perform a variety of practice-oriented tasks, feel fascinated by the course. The degree of mood at laboratory classes does not differ statistically significantly at boys and girls. In general, the students are in a good mood at laboratory classes. For the average scores, the mood of boys has higher values than the mood of girls. They are optimistic, satisfied, happy, calm, cheerful. The students perform various types of work at laboratory classes, which increases their interest to the research and cognitive activities and forms an internal motivation to learn. The lowest rates of well-being at laboratory classes have the students of the fourth course. The highest rates of well-being have the students of the fifth course. The fifth-year students have the lowest level of activity at laboratory classes, and the first-year students have the highest level of activity. The highest indicators at laboratory classes are in the fifth year of education, and the lowest indicators are in the fourth year of education.

Conclusions. The results of the empirical study have shown that the students have positive emotions at laboratory classes, and the girls have a statistically significantly higher level of well-been than the boys have. The severity of activity at laboratory classes has positive signs, and the measure of severity of the boys on this scale is statistically slightly higher than of the girls. The degree of mood of the boys and the girls at laboratory classes does not differ statistically significantly.

Key words: *emotional state, well-being, activity, mood, statistical significance.*

Вступ

Емоційні стани як один із різновидів емоцій характеризуються певною тривалістю, що можуть вимірюватися годинами. За своєю модальністю вони можуть поставати у формі дратівливості, тривоги, ригідності, фрустрації, різних відтінків настрою, але найчастіше вони є змішаними станами. У них відбиваються відносини між потребами особистості й об'єктивними або суб'єктивними можливостями їх задоволення, що стосуються певної ситуації.

Психологічне дослідження емоційних станів студентів є актуальним із тієї причини, що їхня навчальна діяльність наповнена різноманітними переживаннями, настроями. Емоційні стани розглядаються з погляду провідної діяльності особистості. Професійно-орієнтована навчальна діяльність впливає на емоційні стани студентів, на процес і результат цієї діяльності. Студенти випробовують різні емоційні стани залежно від виду і форми професійно-орієнтованої навчальної діяльності, конкретного навчального заняття, а також методів і прийомів навчання, що застосовуються викладачем. Саме цей аспект дозволяє зрозуміти структуру емоційного стану, фактори та причини його появи, психоемоційні прояви у навчальній діяльності. Нас цікавлять зміни емоційних станів студентів залежно від навчальної діяльності, а також виду навчального заняття у вищій школі.

1. Теоретичне обґрунтування проблеми

Емоційні стани особистості впливають і на пізнавальну, і на вольову діяльність студентів. Емоції є регулятором поведінки студентів, оскільки підпорядковують їхню професійно-орієнтовану навчальну

діяльність основним мотивам, потребам, інтересам особистості. Дослідники вивчали емоційні стани та почуття студентів на онлайн навчальних заняттях, а також у системі STEM-освіти загалом, не диференціюючи застосування цих форм навчання стосовно видів навчальних занять у виші. Було виявлено, що студенти старших курсів, а також ті, хто витратив багато часу на підготовку до занять онлайн, почуваються більш щасливими і схвильованими щодо своєї навчальної діяльності, ніж студенти молодших курсів. Було виявлено зв'язок між позитивними емоціями та задоволенням своїм досвідом навчання (Hewson, 2018). Однак дослідження торкалося емоцій загалом і не диференціювало їх за курсами навчання. Дослідниками пропонується для покращення самопочуття студентів застосовувати на навчальних заняттях прийоми зменшення виснаження й розумового навантаження, а також сприяти формуванню мотивації успіху в навчальній діяльності (Sithole et al., 2017). Вченими (Кузнєцов, Фоменко, Кузнецов, 2015) вивчалися динамічні прояви психічних станів під час лекційних і семінарських навчальних занять. Виявлено, що емоційні стани студентів на лекціях і семінарах пов'язані не з властивостями емоційності студентів, а з їхніми комунікативними та інтелектуальними якостями. На семінарських навчальних заняттях у студентів знижені показники настрою і самопочуття порівняно з лекційними заняттями (Грицук, 2020).

2. Методологія та методи

Методологія дослідження передбачає визначення психологічних особливостей самопочуття, активності та настрою на лабораторних навчальних заняттях як складників емоційного стану студентів. Об'єктом дослідження є емоційні стани студентів; предметом – психологічні особливості самопочуття, активності та настрою на лабораторних навчальних заняттях. Метою дослідження є виявлення вираженості складових частин емоційних станів студентів на лабораторних заняттях у виші залежно від курсу навчання. У зв'язку з цим нами було сформульовано такі завдання: 1) виявити міру вираженості складових частин емоційного стану хлопців і дівчат на лабораторних заняттях у закладах вищої освіти; 2) порівняти вираженість самопочуття, активності та настрою студентів на лабораторних заняттях у виші на різних курсах навчання. Психодіагностичним інструментарієм був використаний «Тест диференційованої самооцінки функціонального стану», розроблений В.О. Доскіним, Н.О. Лаврентьєвою, В.Б. Шарай, М.П. Мирошниковим. У дослідженні взяли участь 193 студенти закладів вищої освіти України, 108 хлопців і 85 дівчат. Отримані первинні дані оброблено за допомогою пакету STATISTICA 12.0.

3. Результати та дискусії

Для незалежних вибірок, представниками яких є досліджувані студенти I–VI курсів чоловічої та жіночої статі, перевірялася достовірність розрізнень вибірок за змінною, що вимірювалася («самопочуття на лабораторних навчальних заняттях», «активність на лабораторних навчальних заняттях», «настрій на лабораторних навчальних заняттях»), розраховувалися середні значення, за t-критерієм визначалася значущість їх розрізнень.

У табл. 1 представлені результати дослідження міри вираженості самопочуття, активності та настрою хлопців і дівчат на лабораторних навчальних заняттях.

Із представлених результатів випливає, що за показником «самопочуття» вибірка зі 108 хлопців має середній бал 4,28, а вибірка із 85 жінок – середній бал 4,58. Критерій рівності дисперсій Левіна вказує на те, що дисперсії двох розподілів мають статистично значущі розрізнення ($p = 0,041327$). За шкалою «самопочуття» відмінності між вибірками хлопців і дівчат виявлені на високому рівні статистичної значущості ($p = 0,003926$). За показником «активність» вибірка із хлопців має середній бал 5,01, а вибірка з дівчат – середній бал 4,87. Критерій рівності дисперсій Левіна вказує на те, що дисперсії двох розподілів статистично значущо не розрізняються ($p = 0,026801$). За показником «настрій» вибірка із хлопців має середній бал 4,75, а вибірка з дівчат –

Таблиця 1

Міра вираженості самопочуття, активності та настрою хлопців і дівчат на лабораторних навчальних заняттях

Психоемоційний стан	Кількість досліджуваних		Середній бал		Стандартне відхилення		Значення стандартної помилки
	чол	жін	чол	жін	чол	жін	
Самопочуття	108	85	4,287037	4,588235	0,642002	0,791233	0,003926
Активність	108	85	5,018519	4,870588	0,723200	0,572967	-
Настрій	108	85	4,759259	4,541176	0,783836	0,780002	-

середній бал 4,54. Критерій рівності дисперсій Левіна вказує на те, що дисперсії двох розподілів статистично значущо не розрізняються (p = 0,968772).

Результати міри вираженості самопочуття хлопців і дівчат на лабораторних навчальних заняттях представлені у графічному вигляді на рис. 1.

Лабораторне заняття як один із видів навчальних занять у вищій школі призначене для проведення емпіричних досліджень, моделюючих експериментів з метою перевірки теоретичних гіпотез або теорій, набуття навичок роботи з інструментарієм (Гриценко и др., 2014). На цих заняттях студенти залучаються до проведення науково-дослідної роботи та набувають компетентностей практичної роботи за професією, що ними опановується.

І у хлопців, і у дівчат самопочуття на лабораторних навчальних заняттях має позитивні ознаки, причому у дівчат рівень їх вираженості статистично значущо вищий, ніж у хлопців. Студенти на лабораторних заняттях почуваються сильними, здоровими, свіжими, витривалими, працездатними, бадьорими. Це може бути пояснене тим, що на лабораторних заняттях студенти вирішують конкретні проблемно-пошукові, дослідницькі завдання, активно застосовують теоретичний матеріал, що вони засвоїли. Викладачі варіюють завдання залежно від пізнавальних інтересів студентів, а також шляхи їх вирішення. Студенти можуть проявити особистісні якості, такі, як самостійність, ініціативність, лідерські, організаторські й комунікативні здібності (Теслюк, Погорілий, 2013).

Результати міри вираженості активності хлопців і дівчат на лабораторних навчальних заняттях представлені у графічному вигляді на рис. 2.

У студентів вираженість активності на лабораторних навчальних заняттях має позитивні ознаки, причому у хлопців показники за цією шкалою статистично незначуще вищі, ніж у дівчат. На лабораторних заняттях у студентів виражене бажання працювати й розмірковувати, вони активні, рухливі, швидкі, діяльні, уважні, виконують різноманітні практико-орієнтовані завдання, відчувають захопленість ходом занять, почуваються схвильовано. Швидкість і темп протікання психічних функцій хлопців на лабораторних заняттях мають високу міру вираженості, дівчат – середню.

Результати міри вираженості настрою хлопців і дівчат на лабораторних навчальних заняттях представлені у графічному вигляді на рис. 3.

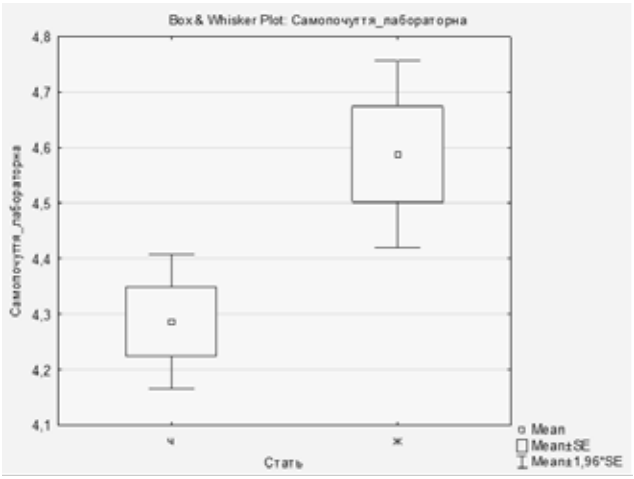

Рис. 1. Самопочуття хлопців і дівчат на лабораторних навчальних заняттях

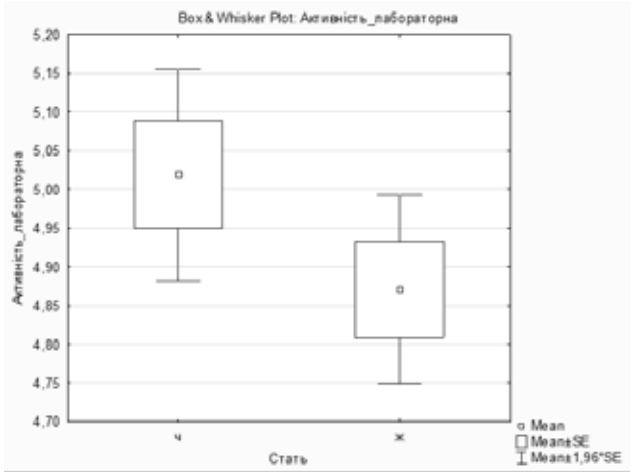

Рис. 2. Активність хлопців і дівчат на лабораторних навчальних заняттях

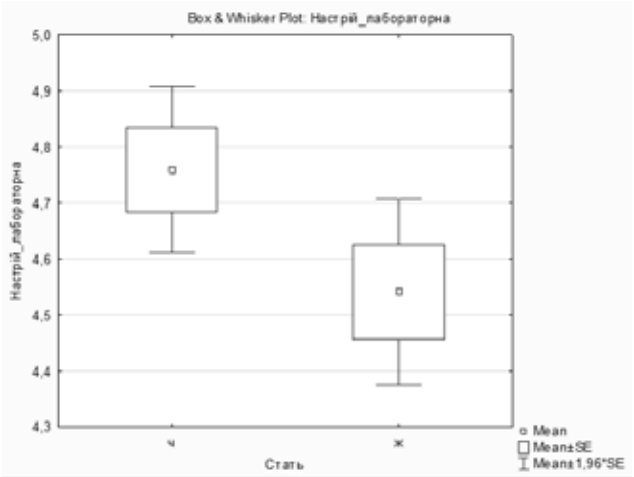

Рис. 3. Настрій хлопців і дівчат на лабораторних навчальних заняттях

І у хлопців, і у дівчат міра вираженості настрою на лабораторних навчальних заняттях статистично значущо не відрізняється. За середніми балами настрій хлопців має більш високі значення, ніж дівчат. Загалом студенти мають гарний настрій на лабораторних заняттях. Вони оптимістичні, задоволені, щасливі, спокійні, життєрадісні, веселі. Студенти виконують різні види робіт на лабораторних заняттях, що підвищує інтерес до дослідницької і пізнавальної діяльності, формує внутрішню мотивацію до навчання.

У табл. 2 представлені результати дослідження міри вираженості самопочуття студентів на лабораторних заняттях залежно від курсу навчання.

Між студентами I / II, I / III, I / V і I / VI курсів статистично значущих відмінностей у показниках міри вираженості самопочуття на лабораторних заняттях не виявлено. Між студентами I / IV виявлені статистично достовірні значущі відмінності. Загалом самопочуття студентів із I по VI курси навчання характеризується відчуттям витривалості, бадьорості, працездатності. Простежується коливання міри вираженості самопочуття: після першого курсу (4,541667 ± 0,721060), міра самопочуття на лабораторних заняттях знижується на другому (4,511111 ± 0,726831), третьому (4,434783 ± 0,506870) і четвертому (4,145833 ± 0,824868) курсах. На п'ятому курсі (4,575758 ± 0,751262) показники за цією шкалою підвищуються і перевищують показники міри самопочуття на першому. На шостому (4,450000 ± 0,510418) вони збільшуються і досягають показників третього курсу. Найнижчі показники міри самопочуття на лабораторних заняттях у студентів четвертого курсу. Це пов'язано з великою кількістю самостійної навчальної роботи, наявністю курсових і бакалаврських робіт, коли студенти на лабораторних заняттях проводять власні наукові дослідженнь, обґрунтовують застосовані методи, обчислюють отримані результати, формулюють висновки. Найвищий показник міри самопочуття у студентів спостерігається на п'ятому курсі, коли студенти тільки планують проведення магістерської роботи, підбирають методи та методики, обґрунтовують їх використання.

Між показниками студентів II / III, II / V, II / VI,III / IV, III / V, III / VI, V / VI статистично значущих відмінностей у показниках міри вираженості самопочуття не виявлено. Відмінності між студентами II / IV виявлені на рівні статистичної тенденції. Порівняно із II курсом навчання показники за шкалою «самопочуття» знижуються до IV курсу. Між показниками студентів IV / VI статистично значущих відмінностей у показниках міри вираженості самопочуття не виявлено. Виявлені статистично достовірні значущі відмінності між показниками студентів IV / V за шкалою «самопочуття». Порівняно з IV курсом навчання показники за шкалою «самопочуття» у студентів підвищуються до V курсу.

У табл. 3 представлені результати дослідження міри вираженості активності студентів на лабораторних заняттях залежно від курсу навчання.

Між показниками студентів I / II, I / III, I / IV, I / V, I / VI курсів статистично значущих відмінностей у показниках міри вираженості активності не виявлено. Простежується така динаміка: після першого курсу (5,083333 ± 0,717282) міра активності на лабораторних заняттях знижується на другому (4,933333 ± 0,687552), на третьому (4,956522 ± 0,474654) курсі підвищується. На четвертому (4,937500 ± 0,782964) і п'ятому (4,878788 ± 0,599874) курсах спостерігається зниження, а на шостому –

Таблиця 2

Показники міри вираженості самопочуття студентів на лабораторних заняттях залежно від курсу навчання

Курс	Самопочуття	t; p					
		I курс	II курс	III курс	IV курс	V курс	VI курс
I	4,54 ± 0,72		**0,16;** -	**0,58;** -	**1,99; 0,049548**	**-0,17;** -	**0,47;** -
II	4,51 ± 0,72			**0,45;** -	**2,25; 0,026221**	**-0,38;** -	**0,33;** -
III	4,43 ± 0,50				**0,54;** -	**-0,78;** -	**-0,09;** -
IV	4,14 ± 0,82					**-2,38; 0,019288**	**-1,52;** -
V	4,57 ± 0,75						**0,66;** -
VI	4,45 ± 0,51						

Таблиця 3

Показники міри вираженості активності студентів на лабораторних заняттях залежно від курсу навчання

Курс	Активність	t; p					
		I курс	II курс	III курс	IV курс	V курс	VI курс
I	5,08 ± 0,71		**0,85;** -	**0,71;** -	**0,76;** -	**1,17;** -	**0,42;** -
II	4,93 ± 0,38			**-0,14;** -	**-0,02;** -	**0,36;** -	**-0,38;** -
III	4,95 ± 0,47				**0,10;** -	**0,51;** -	**-0,27;** -
IV	4,93 ± 0,78					**0,36;** -	**-0,32;** -
V	4,87 ± 0,59						**-0,72;** -
VI	5,00 ± 0,56						

підвищення (5,000000 ± 0,561951), але показники за цією шкалою не перевищують показників першого курсу. Найнижчі показники міри активності на лабораторних заняттях у студентів п'ятого курсу, найвищі – у студентів першого. Найвищі показники міри вираженості активності студентів I курсу пов'язані з періодом адаптації до різних форм проведення лабораторних занять, великою кількістю неоднакових за характером навчальних завдань. На п'ятому році навчання студенти вже ознайомлені з різноманітністю форм і методів проведення лабораторних занять і виконують їх згідно з відпрацьованим планом. Між показниками студентів II / III, II / IV, II / V, II / VI,III / IV, III / V, III / VI,IV / V, IV / VI,V / VI курсів статистично значущих відмінностей у показниках міри вираженості активності не виявлено.

У табл. 4 представлені результати дослідження міри вираженості настрою студентів на лабораторних заняттях залежно від курсу навчання.

Між показниками студентів I / II, I / III, I / IV, I / V, I / VI курсів статистично значущих відмінностей у показниках міри вираженості настрою не виявлено. Загалом простежується така динаміка: після першого курсу (4,666667 ± 0,816497) міра настрою на семінарах статистично незначущо підвищується на другому (4,688889 ± 0,763432), на третьому (4,608696 ± 0,656376) знижується. З четвертого курсу (4,541667 ± 0,898186) до п'ятого (4,787879 ± 0,857233) зростає, а на шостому (4,750000 ± 0,550120) спостерігається незначне зниження міри вираженості настрою у студентів, але показники не досягають рівня п'ятого курсу навчання. Найвищі показники настрою на лабораторних заняттях у студентів на п'ятому курсі, що пов'язано зі знайомими студентам формами проведення лабораторних занять, а найнижчі – на четвертому, що пов'язано з великою кількістю навчальних завдань дослідницького типу і самостійністю у наукових пошуках. Між показниками студентів II / III, II / IV, II / V, II / VI,III / IV, III /

Таблиця 4

Показники міри вираженості настрою студентів на лабораторних заняттях залежно від курсу навчання

Курс	Настрій	t; p					
		I курс	II курс	III курс	IV курс	V курс	VI курс
I	4,66 ± 0,81		**-0,11;** -	**0,26;** -	**0,57;** -	**-0,53;** -	**-0,38;** -
II	4,68 ± 0,76			**0,42;** -	**0,84;** -	**-0,53;** -	**-0,32;** -
III	4,60 ± 0,65				**0,31;** -	**-0,84;** -	**-0,75;** -
IV	4,54 ± 0,89					**-1,23;** -	**-0,96;** -
V	4,78 ± 0,85						**-0,26;** -
VI	4,75 ± 0,55						

V, III / VI,IV / V, IV / VI,V / VI курсів статистично значущих відмінностей у показниках міри вираженості настрою не виявлено. Між показниками студентів різних курсів статистично значущих відмінностей у показниках міри вираженості настрою не виявлено.

Таким чином, у студентів самопочуття на лабораторних навчальних заняттях має позитивні ознаки, причому у дівчат рівень їхньої вираженості статистично значущо вищий, ніж у хлопців. Студенти почуваються сильними, витривалими, працездатними, бадьорими. На лабораторних заняттях вони можуть проявити особистісні якості, такі як самостійність, ініціативність, лідерські, організаторські й комунікативні здібності. У студентів вираженість активності на лабораторних навчальних заняттях має позитивні ознаки, причому у хлопців показники за цією шкалою статистично незначущо вищі, ніж у дівчат. На лабораторних заняттях у студентів виражене бажання працювати й розмірковувати, вони активні, швидкі, діяльні, уважні, виконують різноманітні практико-орієнтовані завдання, відчувають захопленість ходом занять. У хлопців і у дівчат міра вираженості настрою на лабораторних навчальних заняттях статистично значущо не відрізняється. За середніми балами настрій хлопців має більш високі значення, ніж дівчат. Загалом студенти мають гарний настрій на лабораторних заняттях. Вони оптимістичні, задоволені, щасливі, спокійні, життєрадісні, веселі. Студенти виконують різні види робіт на лабораторних заняттях, що підвищує інтерес до дослідницької та пізнавальної діяльності, формує внутрішню мотивацію до навчання.

Найнижчі показники міри самопочуття і настрою на лабораторних заняттях спостерігаються у студентів четвертого курсу, що пов'язано з необхідністю виконувати великий об'єм емпіричних досліджень до курсових і бакалаврських робіт, а також із вибором майбутньої магістерської освітньої програми. Найвищі показники міри самопочуття і настрою у студентів спостерігається на п'ятому курсі, коли вони вже вступили до вишу на магістерську програму, і відбувається їхня адаптація до процесу навчання. Найнижчі показники міри активності на лабораторних заняттях у студентів п'ятого курсу, найвищі – у студентів першого. Студенти першого курсу, на відміну від п'ятого, докладають багато зусиль до виконання лабораторних робіт. Вони вчаться складати план дослідження, враховуючи усі його компоненти, виділяти залежні та незалежні змінні, дотримуватися вимог до методу і методики дослідження, застосовувати при обробці даних методи статистичного аналізу, робити висновки, оформлювати звіт. На п'ятому курсі навчання студенти знають майже усі методологічні вимоги стосовно проведення емпіричного дослідження, а також кількісного і якісного аналізу отриманих даних.

Висновки

За результатами проведеного дослідження встановлено, що й у хлопців, і у дівчат самопочуття на лабораторних навчальних заняттях має позитивні ознаки, причому у дівчат рівень їхньої вираженості статистично значущо вищий, ніж у хлопців. Студенти почуваються сильними, здоровими, свіжими, витривалими, працездатними, бадьорими. Лабораторне заняття як один із видів навчальних занять у вищій школі призначене для проведення емпіричних досліджень, моделюючих експериментів з метою перевірки теоретичних гіпотез або теорій, набуття навичок роботи з практичним інструментарієм. Студенти вирішують конкретні проблемно-пошукові, дослідницькі завдання, активно застосовують засвоєний теоретичний матеріал, виявляючи власні особистісні якості та здібності.На лабораторних заняттях у студентів виражене бажання працювати й розмірковувати, вони активні, рухливі, швидкі, діяльні, уважні, виконують різноманітні практико-орієнтовані завдання, відчувають захопленість ходом занять, почуваються схвильовано. І у хлопців, і у дівчат міра вираженості настрою на лабораторних навчальних заняттях статистично значущо не відрізняється. Загалом студенти мають гарний настрій на лабораторних заняттях. Вони оптимістичні, задоволені, спокійні, життєрадісні, веселі. На лабораторних заняттях студенти виконують різні види робіт, що підвищує інтерес до дослідницької та пізнавальної діяльності, формує внутрішню мотивацію до навчання.

З I до IV курсу показники міри вираженості самопочуття у студентів знижуються, на V курсі вони підвищуються і на VI – знов знижуються. Така динаміка пов'язана з великою кількістю самостійної навчальної роботи, починаючи з II курсу, наявністю курсових і бакалаврських робіт, коли студенти на лабораторних заняттях проводять власні наукові досліджень, обґрунтовують застосовані методи, обчислюють отримані результати, формулюють висновки. На V курсі навчання студенти володіють методологічними вимогами стосовно проведення емпіричного дослідження, а також кількісного і якісного аналізу отриманих даних. З I до II курсу міра вираженості активності студентів на лабораторних

заняттях знижується, на III курсі підвищується і з IV до V курсу – знижується. На VI курсі спостерігається підвищення показників активності студентів. Найвищі показники міри вираженості активності студентів I курсу пов'язані з періодом адаптації до різних форм проведення лабораторних занять, великою кількістю різних за характером навчальних завдань. На п'ятому році навчання студенти вже ознайомлені з різноманітністю форм і методів проведення лабораторних занять і виконують їх згідно з відпрацьованим планом. Із I до II курсу міра вираженості настрою студентів підвищується, знижуючись на III і IV курсах, а на V і VI курсі спостерігається незначне їх підвищення. Найвищі показники настрою на лабораторних заняттях у студентів на V курсі, що пов'язано зі знайомими студентам формами проведення лабораторних занять, а найнижчі – на IV курсі навчання, що пов'язано з великою кількістю навчальних завдань дослідницького типу і самостійністю у наукових пошуках.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Гриценко І.С., Огарь С.В., Кутепова В.М., Свєточева І.І. Організація та проведення лабораторних, практичних та семінарських занять : методичні рекомендації для викладачів. Харків : НФаУ, 2014. 28 с.

2. Грицук О.В. Емоційні стани здобувачів вищої освіти під час навчальних занять. *Теоретичні і прикладні проблеми психології*. 2020. № 2. С. 288–299.

3. Кузнєцов М.А., Фоменко К.І., Кузнецов О.І. Психічні стани студентів у процесі навчально-пізнавальної діяльності. Харків : ХНПУ, 2015. 338 с.

4. Теслюк В.М., Погорілий О.А. Методика проведення лабораторних занять у ВНЗ. *Вісник Національного університету оборони України.* 2013. № 2 (33). С. 147–150.

5. Hewson, E.R.F. Students' Emotional Engagement, Motivation and Behaviour Over the Life fan Online Course: Reflections on Two Market Research Case Studies. *Journal of Interactive Media in Education.* 2018. № 1 (10). P. 1–13. DOI: https://doi.org/10.5334/jime.472 (дата звернення: 30.07.2020).

6. Sithole A., Chiyaka E.T., McCarthy P., Mupinga D.M., Bucklein B.K., Kibirige J. Student Attraction, Persistence and Retention in STEM Programs: Successes and Continuing Challenges. *Higher Education Studies*. 2017. № 7 (1). P. 46–59.

REFERENCES:

1. Hrytsenko I.S., Ohar S.V., Kutepova V.M. Svyetocheva I.I. (2014). Orhanizatsiya tъ provedennya laboratornykh, praktychnykh tъ seminarskykh zanyat : metodychni rekomendatsiyi dly avykladachiv [Organization and conduct of laboratory, practical and seminar classes: guidelines for teachers]. Kharkiv: NFaU [in Ukrainian].

2. Hrytsuk O.V. (2020). Emotsiyni stany zdobuvachiv vyshchoyi osvity pid chas navchalnykh zanyat [Emotional states of highere ducation students during training sessions]. *Teoretychni i prykladni problem psykholohiyi – Theoretical and applied problems of psychology, 2,* 288–299 [in Ukrainian].

3. Kuznyetsov M.A., Fomenko K.I., Kuznetsov O.I. (2015). Psykhichni stany studentiv u protsesi navchalno-piznavalnoyi diyalnosti. Kharkiv: KHNPU [in Ukrainian].

4. Teslyuk V.M., Pohorilyy O.A. (2013). Metodyka provedennya laboratornykh zanyat u VNZ [Methods of conducting laboratory classes at the university]. *Visnyk Natsionalnoho universytetu oborony Ukrayiny. – Bulletin of the National University of Defense of Ukraine*. 2 (33), 147–150 [inUkrainian].

5. Hewson E.R.F. (2018). Students' Emotional Engagement, Motivation and Behaviour Over the Life of an Online Course: Reflections on Two Market Research Case Studies. *Journal of Interactive Media in Education, 1 (10).* 1–13. DOI: https://doi.org/10.5334/jime.472.

6. Sithole A., Chiyaka E.T., McCarthy P., Mupinga D.M., Bucklein B.K., Kibirige J. (2017). Student Attraction, Persistence and Retention in STEM Programs: Successes and Continuing Challenges. *Higher Education Studies, 7 (1).* 46–59.

Стаття надійшла до редакції 29.07.2020.
The article was received 29 July 2020.

УДК 159.942:316.628:37.091.21-057.874
DOI https://doi.org/10.32999/ksu2312-3206/2020-4-7

ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ ПЕРЕЖИВАННЯ САМОТНОСТІ ПІДЛІТКАМИ ЗА УМОВ ОСВІТНЬОЇ СОЦІАЛІЗАЦІЇ

Дячок Ольга Володимирівна,
аспірантка кафедри психології розвитку
Київський національний університет імені Тараса Шевченка
lowaolga@gmail.com
https://orcid.org/0000-0001-8948-8548

Мета статті полягає у дослідженні феномену самотності у підлітковому віці. Представлено результати емпіричного дослідження особливостей переживання самотності підлітками, які навчаються у закладах середньої освіти.

Методи. У дослідженні використано такий діагностичний інструментарій: методику «Диференційний опитувальник переживання самотності» (Є. Осін, Д. Леонтьєв); методику «Тест життєстійкості» (С. Мадді в адаптації Д. Леонтьєва, О. Расказової); методику «Емоційна самосвідомість» (О. Власова, М. Березюк); методику визначення рівня самооцінки Дембо-Рубінштейн (модифікацію А. Прихожан). Для обробки емпіричних даних були застосовані такі методи: описова статистика, t-критерій Стьюдента, кореляційний і кластерний аналіз.

Результати. Дослідження було проведено на базі закладів середньої освіти міста Києва. В опитуванні брали участь учні середньої загальноосвітньої школи, спеціалізованої школи, ліцею, гімназії, гуманітарного ліцею, школи-інтернату та ліцею-інтернату, що дозволило отримати дані для подальшого детального аналізу. Проаналізовано особливості переживання самотності підлітками, а також розкрито особливості пов'язаних із загальним станом самотності психологічних конструктів, таких як залежність від спілкування та позитивна самотність. Розкрито розвиток компонентів життєстійкості у сучасних підлітків, а саме включеності, контролю та прийняття ризику. Представлено результати порівняльного аналізу особливостей переживання самотності хлопцями та дівчатами. Враховуючи міру переживання самотності, рівень життєстійкості й емпатії, виділено чотири групи респондентів і розкрито психологічні особливості кожної групи.

Висновки. З'ясовано, що переживання самотності є актуальним для підліткового віку та пов'язане з іншими психологічними характеристиками. Зокрема, виявлено обернені кореляційні зв'язки самотності із життєстійкістю, самооцінкою та емпатією. Визначено чотири групи підлітків на основі рівня загальної самотності, залежності від спілкування, позитивної самотності, рівня життєстійкості та самооцінки. Отримані результати дослідження будуть використані для розробки програми психологічного супроводу для підлітків, які мають труднощі у спілкуванні та болісно переживають самотність.

Ключові слова: *заклад середньої освіти, позитивна самотність, спілкування, життєстійкість, самооцінка, болісне переживання.*

THE RESEARCH OF PSYCHOLOGICAL FEATURES OF TEENAGER'S LONELINESS IN CONDITIONS OF EDUCATIONAL SOCIALIZATION

Diachok Olha Volodymyrivna,
Postgraduate Student at the Department of Developmental Psychology
Taras Shevchenko National University of Kyiv
lowaolga@gmail.com
orcid.org/0000-0001-8948-8548

Purpose. The goal of the article is to investigate the phenomenon of loneliness in adolescence. The results of the empirical study of the features of loneliness of adolescents studying in secondary education institutions are presented.

Methods. The following diagnostic tools were used in the study: the methodology "Differential Questionnaire for Experiencing Loneliness" (E. Osin, D. Leont'ev); the method of "Test of vitality" (S. Maddi, in adaptation by D. Leont'ev, O. Raskazova); the method "Emotional self-awareness" (O. Vlasova, M. Berezyuk); the method of determining the level of self-esteem Dembo-Rubinstein (modification A. Prihozhan). The following methods were used to process the empirical data: descriptive statistics, Student's t-test, correlation and cluster analysis.

Results. The study was conducted on the basis of educational institutions of the city of Kiev. The survey was attended by students from secondary school, specialized school, lyceum, gymnasium, humanities lyceum, boarding school and boarding school, which provided data for further detailed analysis. The features of adolescent loneliness are analyzed in detail, as well as features related to the general state of loneliness

of psychological constructs, such as dependence on communication and positive loneliness. The development of life-sustainability components in contemporary adolescents, namely inclusion, control, and risk-taking, is revealed. The results of the comparative analysis of the peculiarities of the loneliness of boys and girls are presented. Considering the measure of loneliness, the level of resilience and empathy, four groups of respondents were identified and the psychological characteristics of each group were revealed.

Conclusions. It has been found that the experience of loneliness is relevant in adolescence and is associated with a number of other psychological characteristics. In particular, correlations between loneliness and vitality, self-esteem, and empathy have been identified. Four groups of adolescents have been identified, depending on their inherent measure of loneliness, level of resilience and self-esteem. The results of the study will be used to develop psychological training for adolescents who have difficulties in communication and are painfully lonely.

Key words: *school, positive loneliness, communication, vitality, self-esteem, painful experience.*

Вступ

Феномен самотності та пов'язані з ним емоції, почуття та переживання є невід'ємною складовою частиною буття особистості. Однак недостатньо опрацьованими залишаються питання, які стосуються особливостей переживання самотності у підлітковому періоді. Крім того, досліджуючи це питання, слід приділити увагу вивченню впливу освітньої соціалізації на специфіку переживання самотності підлітками. Важливу роль у житті сучасних підлітків відіграє школа як інститут соціалізації. Саме у школі учні засвоюють знання та цінності, отримують досвід взаємодії з ровесниками та дорослими, переживають свої успіхи та невдачі. У процесі навчання підлітки активно освоюють дійсність та особистісно зростають. Зміни, які переживають підлітки, породжують різні емоційні стани та переживання. Водночас кожен учень має унікальний досвід переживань тих чи інших ситуацій. Часто самі підлітки не розуміють, що з ними відбувається. Вчителі й адміністрація школи також можуть не розуміти причини різких змін настрою учня, імпульсивної поведінки (хамства, образ, бійок), зниження рівня домагань і мотивації до навчання. Як наслідок, підліток, котрого не розуміють і до котрого ставлять завищені вимоги або знецінюють досягнення та інтереси, переживає власну незначущість, непотрібність і самотність. Складність ситуації полягає у тому, що дуже часто така самотність залишається непоміченою оточуючими. Так, підлітки перебувають сам на сам зі своїми думками та переживаннями, які можуть призводити до негативних наслідків.

Таким чином, виникає необхідність з'ясування особливостей переживання самотності сучасними підлітками для подальшого вивчення причин виникнення, закономірностей перебігу та наслідків цієї самотності. Слід дослідити міру впливу особистісних характеристик підлітків на переживання самотності, зокрема життєстійкості, самооцінки, емпатії. Отримані результати дозволять визначити способи для практичної роботи щодо подолання негативних проявів самотності у підлітковому віці.

Мета дослідження – проаналізувати психологічні особливості переживання самотності підлітками за умов освітньої соціалізації.

1. Теоретичне обґрунтування проблеми

Теоретико-методологічний аналіз проблеми самотності свідчить про інтерес дослідників до неї. Так, Г. Зілбург у 1938 р. вперше здійснив соціально-психологічний аналіз феномену самотності. Автор розмежував поняття усамітнення і самотності та визначив самотність як непереборне почуття, що має постійний характер (Zilboorg, 1938). Проблема самотності досліджується вченими у межах різних наук, зокрема у філософії та психології. Так, вітчизняний філософ М. Мовчан визначає самотність як стан людини, який є формою самосвідомості та демонструє переживання людиною окремості, суб'єктивної неможливості або небажання відчувати адекватний відгук, прийняття і визнання себе іншими людьми. На думку вченого, засобами, які відволікають від самотності, є алкоголь, наркотики, куріння, занурення в суєту буденного життя, подорожі, секс, самогубства (Мовчан, 2009). Слід розуміти, що такими способами втечі від самотності користуються люди різного віку, зокрема підлітки.

Дослідження проблеми підліткової самотності посідає важливе місце у психології. Р. Немов розглядає підлітковий вік як найскладніший з усіх дитячих вікових періодів. Це шлях до самовдосконалення та пізнання себе, що передбачає випробування. Одним із таких випробувань є самотність (Немов, 2003). Переживання власної самотності може виникати з різних причин. С. Салліван відзначав можливість виникнення самотності через зміну місця проживання. Самотність, пережита у дитинстві, набуває значення у подальшому житті людини. Так, страх самотності

може виникати впродовж усього життя через переконаність особи у тому, що бути одному означає бути самотнім і відкинутим. Водночас успішне подолання стану самотності у підлітковому віці підвищує імовірність виходу з цього стану у разі його виникнення через багато років (Салливан, 2007). Самотність може бути спричинена кризою ідентичності. Е. Еріксон звертав увагу на специфічність конфлікту у підлітковому періоді, почуття непотрібності, душевного розладу та безцільності (Erikson, 2001). І. Слободчиков розкриває поняття самотності у рамках формування «Я-концепції» підліткового віку. Вчений зазначав, що самотність більш гостро та довго переживають підлітки, схильні до самодослідження (Слободчиков, 2005). Таким чином, слід усвідомлювати можливість виникнення переживання самотності у підлітковому періоді. Як зазначає І. Кон, стан підліткової самотності є нормальним, однак потрібно враховувати його серйозність і важливість для розвитку особистості (Кон, 1989).

К. Гордєєва визначає самотність як одну з найактуальніших соціально-психологічних проблем. Дослідниця підкреслює роль впливу соціальних інститутів (сім'ї, школи, ЗВО, армії, ЗМІ, політичних організацій) на становлення особистості. Міра залученості молоді до діяльності цих інститутів визначає особливості переживання самотності молодими людьми (Гордєєва, 2016). Л. Колісник розкриває значення розвитку емоційного інтелекту для запобігання самотності в юнацькому віці (Колісник, 2016).

Досліджуючи психологічні особливості переживання самотності у підлітковому віці, М. Миронець визначає основні групи причин виникнення самотності у підлітків. До них належать індивідуальні особливості, особливості підліткового періоду, особливості мікросоціуму підлітка, характер сімейних стосунків, особливості виховання, можливі кризові обставини й особливості макросередовища, тобто процеси, які визначають політичну, соціально-економічну ситуацію у країні та світі (Миронець, 2013).

С. Ішанов, Є. Осін зазначають, що здатність прийняти самотність як екзистенційний факт і продовжувати будувати власне життя, встановлювати соціальні зв'язки потребує екзистенційної зрілості. Нездатність прийняти самотність призводить до уникнення усамітнення. Внаслідок цього людина тікає від самої себе. Вчені дослідили, що з розвитком особистість не припиняє відчувати самотність, але починає приймати самотність і знаходити в ній ресурс для подальшого зростання (Ишанов, Осин, 2016). А. Салі-хова, Д. Леонтьєв, Є. Осін розглядають самотність у двох протилежних аспектах. Негативний аспект самотності становить болісне переживання нестачі близьких стосунків і розуміння. Автори називають таку самотність соціальною. Позитивний аспект самотності – це готовність і здатність людини до усамітнення, що розглядається як важлива умова для особистісного зростання, творчої активності. Така самотність називається екзистенційною (Салихова и др., 2016). На думку В. Мацути, аутокомунікація є механізмом зв'язку самотності й особистісного зростання (Мацута, 2007).

Дослідниця С. Корчагіна звертає увагу на те, що переживання самотності може бути спричинене як зовнішніми факторами, так і внутрішніми причинами. Конструктивною формою самотності є усамітнення. На думку вченої, однією з умов позитивного прояву самотності виступає достатній рівень розвитку психологічної стійкості особистості (Корчагина, 2008).

2. Методологія та методи

Методологічною основою дослідження стали теорія єдності свідомості та діяльності (С. Рубінштейн, О. Леонтьєв); теорія переживання (Ф. Василюк); концепція життєстійкості (С. Кобейса, С. Мадді, Т. Титаренко).

Для дослідження психологічних особливостей переживання самотності підлітками було застосовано методику «Диференційний опитувальник переживання самотності» (ДОПС) (Осин, Леонтьев, 2016). Для вивчення пов'язаних із самотністю інших психологічних змінних було використано такий психодіагностичний інструментарій: методику вимірювання самооцінки Дембо-Рубінштейн (модифікацію А. Прихожан), методику «Емоційна самосвідомість» (О. Власова, М. Березюк), методику «Тест життєстійкості» (С. Мадді в адаптації Д. Леонтьєва, О. Рассказової) та анкету.

3. Результати та дискусії

У дослідженні брали участь 272 досліджувані – учні закладів середньої освіти міста Києва. Вік досліджуваних – від 14 до 16 років (149 – чоловічої та 123 – жіночої статі).

У табл. 1 представлено показники, отримані за трьома основними шкалами методики ДОПС.

У табл. 1 показано, що 58,1% досліджуваних мають низький рівень загальної самотності. Більшість опитаних підлітків мають середні показники за шкалою «Залежність від спілкування» (72,1%) і 20,2% досліджуваних – високі. Спостерігаються середні

Таблиця 1

Характеристика вибірки досліджуваних за показниками самотності

Назва шкали / субшкали	Рівень					
	низький		середній		високий	
	N	%	N	%	N	%
Загальна самотність	158	58,1	103	37,9	11	4
Ізоляція	150	55,1	103	37,9	19	7
Самовідчуття	160	58,8	97	35,7	15	5,5
Відчуження	150	55,1	105	38,6	17	6,3
Залежність від спілкування	21	7,7	196	72,1	55	20,2
Дисфорія самотності	36	13,2	193	71	43	15,8
Самотність як проблема	31	11,4	195	17,7	46	16,9
Потреба в компанії	34	12,5	170	62,5	68	25
Позитивна самотність	91	33,5	155	57	26	9,6
Радість усамітнення	76	27,9	171	62,9	25	9,2
Ресурс усамітнення	69	25,4	178	65,4	25	9,2

значення позитивної самотності у 57% підлітків. Високий рівень позитивної самотності продемонстрували лише 9,6% опитаних.

Значна частина респондентів мають низькі показники за субшкалами: ізоляція (55,1%), самовідчуття (58,8%) та відчуження (55,1%). Середній рівень дисфорії самотності, тобто наявність негативних почуттів, пов'язаних із цим переживанням, спостерігається у 71% досліджуваних, а високий – у 15,8%. Самотність як проблема властива 71,7% на середньому та 16,9% на високому рівнях. Потреба у компанії у 25% респондентів виражена на високому рівні. За субшкалою «радість усамітнення» середні показники спостерігаються у 62,9%. Середній рівень ресурсу усамітнення характерний для 65,4% респондентів, у 9,2% виявлено високі показники радості та ресурсу усамітнення.

За допомогою t-критерію Стьюдента були досліджені відмінності між хлопцями та дівчатами відповідно до вираженості показників за шкалами методики ДОПС. Результати порівняльного аналізу представлені у табл. 2.

Як показано у табл. 2, для змінних дисфорія самотності, радість усамітнення та позитивна самотність виявлені відмінності на рівні значимості $p<0,01$. Для змінних самовідчуття та ресурс усамітнення спостерігаються значимі відмінності на рівні $p<0,05$. За шкалою «самовідчуття» середній показник для хлопців становить 8,4, для дівчат – 9,3; за шкалою «дисфорія самотності» середнє значення для хлопців – 10,7, для дівчат – 9,7, за шкалою «радість усамітнення» для хлопців середній показник – 10,5, для дівчат – 12,1; за шкалою «ресурс усамітнення» середнє значення для хлопців становить 17,6, для дівчат – 18,6; за шкалою «позитивна самотність» хлопці мають середній показник 28, дівчата – 30,6. Таким чином, відчуття нестачі дружнього

Таблиця 2

Ґендерні особливості переживання самотності досліджуваними

Назва шкали / субшкали	хлопці N = 149		дівчата N = 123		t-критер. Стьюдента	значим.
	сер. знач.	станд. відх.	сер. знач.	станд. відх.		
Загальна самотність	26,2	9,1	27,7	9,0	- 0,115	0,170
Ізоляція	8,3	3,4	8,3	3,1	- 2,119	0,908
Самовідчуття	8,4	3,2	9,3	3,5	- 1,212	0,035
Відчуження	9,5	3,8	10,1	3,6	2,698	0,226
Залежність від спілк.	35	7,4	34,5	8,5	- 0,501	0,598
Дисфорія самотності	10,7	3,0	9,7	3,1	- 0,743	0,007
Сам. як проблема	12,7	3,3	12,9	4,1	- 4,288	0,617
Потреба у компанії	11,6	3,5	12	3,8	- 2,240	0,458
Позитивна самотність	28,0	6,6	30,6	5,5	- 1,376	0,001
Радість усамітнення	10,5	3,2	12,1	2,8	0,528	0,000
Ресурс усамітнення	17,6	3,7	18,6	3,4	- 3,483	0,026

спілкування сильніше виражено у дівчат. Однак вони мають вищі показники за шкалою «позитивна самотність», що вказує на те, що дівчата частіше відчувають позитивні емоції у ситуаціях усамітнення та схильні використовувати час проведений на самоті для творчості та самопізнання. Водночас хлопці, перебуваючи на самоті, більш схильні до переживання негативних почуттів, таких як нудьга, сум. На це вказують вищі показники хлопців за шкалою «дисфорія самотності».

Наступна застосована у дослідженні методика «Тест життєстійкості» (скорочена версія розроблена Є. Осіним та О. Рассказовою) містить такі субшкали: «включеність», «контроль», «прийняття ризику» та шкалу «життєстійкість» (Леонтьев, Рассказова, 2006). Слід зазначити, що життєстійкість передбачає здатність людини переносити й успішно долати життєві проблеми (Ларіна, Титаренко, 2009). Розроблена С. Мадді та С. Кобейса модель життєстійкості включає такі компоненти: «включеність» («commitment») – визначається як переконаність людини у тому, що замученість до вирішення життєвих завдань є корисним і потрібним досвідом для особистості; «контроль» («control») – це переконаність у тому, що боротьба дозволяє вплинути на результат подій, навіть якщо цей вплив не абсолютний і успіх не гарантований, і «прийняття ризику» («challenge»), що є відкритістю новому досвіду та вмінням особистості розглядати проблеми та труднощі як можливості для розвитку (Maddi, Khoshaba, 2005).

У нашому дослідженні було виявлено, що значна частина підлітків має низький рівень включеності (50,7%), низький рівень контролю (47,6%), низький рівень прийняття ризику (53%) та низький рівень життєстійкості (50,7%). Слід зазначити, що за допомогою t-критерію Стьюдента було виявлено статистично значимі відмінності між хлопцями та дівчатами ($p < 0,05$) для всіх досліджених цією методикою змінних. Результати представлені у табл. 3.

Як показано у табл. 3, хлопці продемонстрували вищі показники життєстійкості, ніж дівчата. Отримані результати свідчать про те, що хлопці більш схильні долучатися до різних подій, які відбуваються навколо них. Вони більшою мірою переконані в тому, що можуть впливати на життєві події та долати труднощі, а також більш відкриті до нового досвіду.

Для вивчення впливу ряду змінних на переживання самотності підлітками нами було здійснено кореляційний аналіз. Міра зв'язку між змінними була досліджена за допомогою коефіцієнта кореляції Пірсона. Отримані результати представлені у табл. 4.

Значимі обернені кореляційні зв'язки ($p < 0,05$) було виявлено між шкалами методики ДОПС і такими змінними: включеність, контроль, прийняття ризику, життєстійкість, самооцінка, емпатія. Так, спостерігаємо обернений кореляційний зв'язок шкали «загальна самотність» із життєстійкістю, самооцінкою й емпатією. Крім того, виявлено обернений кореляційний зв'язок шкали «залежність від спілкування»

Таблиця 3

Ґендерні особливості життєстійкості досліджуваних

Назва шкали / субшкали	хлопці N = 149		дівчата N = 123		t-критер. Стьюдента	значим.
	сер. знач.	станд. відх.	сер. знач.	станд. відх.		
Життєстійкість	42,0	13,0	37,4	10,1	2,910	0,002
Включеність	18,5	6,5	16,4	5,6	2,374	0,004
Контроль	14,1	5,0	12,7	4,3	2,574	0,018
Прийняття ризику	9,5	3,9	8,3	3,1	3,183	0,011

Таблиця 4

Коефіцієнти кореляційного зв'язку шкал ДОПС і психологічних змінних

Назва шкали		Загальна самотність	Залежність від спілкування	Позитивна самотність
Включеність	r	- 0,486	-	- 0,225
Контроль	r	-0,469	- 0,245	-
Прийняття ризику	r	- 0,266	-	- 0,172
Життєстійкість	r	- 0,517	-	- 0,218
Самооцінка	r	- 0,482	-	- 0,156
Емпатія	r	- 0,152	- 0,165	-

зі шкалами «контроль» та «емпатія». Позитивна самотність має обернені кореляційні зв'язки зі шкалами «життєстійкість», «включеність» і «прийняття ризику».

На основі аналізу ми можемо сказати, що чим вищий рівень загальної самотності, тим нижчий рівень самооцінки, життєстійкості, контролю, включеності й емпатії. Тобто актуальне переживання ізоляції, нестачі емоційного зв'язку з іншими людьми супроводжується зниженням самооцінки, відчуттям себе «поза» життям, відчуттям безпорадності та прагненням уникати ситуацій невизначеності. І навпаки, підлітки, котрі мають високу самооцінку, більший розвиток життєстійкості та її компонентів, а також більш чуйні до почуттів інших, зазвичай переживають самотність менш болісно.

Зі зростанням рівня залежності від спілкування знижуються показники контролю й емпатії. Таким чином, підлітки, які прагнуть уникнути самотності та шукають будь-яку можливість для спілкування, здебільшого не мають впевненості щодо власного впливу на життя, почуваються безпорадними. Крім того, вони менше перейматься емоційними станами інших, ніж ті, у кого залежність від спілкування виражена на нижчому рівні. Навпаки, досліджувані з високим рівнем контролю й емпатії мають спокійне ставлення до переживання самотності, ситуацій усамітнення та більш толерантні до самотніх людей.

Виявлені слабкі обернені кореляційні зв'язки позитивної самотності із включеністю, прийняттям ризику та життєстійкістю. Позитивна самотність передбачає прагнення особистості до усамітнення. Таким чином, при зростанні рівня позитивної самотності знижується включеність, тобто підлітки відмежовуються від навколишнього світу та менш зацікавлені у тому, що відбувається навколо них. Зниження рівня прийняття ризику зі зростанням рівня позитивної самотності можна пояснити тим, що досліджувані надають перевагу комфортній, спокійній атмосфері, коли перебувають на самоті. Отже, у ситуаціях усамітнення знижується рівень життєстійкості підлітків, що зумовлено меншою мірою їх залученості у навколишні події, а також прагненням до безпечних і комфортних умов.

Кластерний аналіз, здійснений у ході дослідження, дозволив виокремити чотири групи досліджуваних відповідно до рівня загальної самотності, залежності від спілкування, позитивної самотності, життєстійкості та самооцінки. Середні стандартизовані показники залежних змінних у кожному з чотирьох кластерів представлені у табл. 5.

Перший тип (N = 77, 28,3% вибірки) характеризується загальною самотністю нижче середнього рівня, що вказує на відсутність болісного переживання самотності. Представники цього типу не вважають себе самотніми та мають достатньо спілкування, дружньої підтримки. Залежність від спілкування на середньому рівні демонструє прагнення до спілкування, порозуміння з іншими людьми. Низька позитивна самотність вказує на невміння підлітків знаходити ресурс і відчувати позитивні емоції у ситуаціях усамітнення. Крім того, цьому типу властива схильність

Таблиця 5

Середні стандартизовані показники залежних змінних у кластерах

Назва шкали	Кластер 1 N = 77	Кластер 2 N = 73	Кластер 3 N = 95	Кластер 4 N = 27
Ізоляція	- 0,52	- 0,13	- 0,06	2,1
Самовідчуття	- 0,68	- 0,29	- 0,23	1,9
Відчуження	- 0,63	- 0,10	0,06	1,87
Дисфорія самотності	0,31	- 0,78	0,36	- 0,01
Самотність як проблема	- 0,03	- 0,6	0,5	- 0,04
Потреба у компанії	0,20	- 0,81	0,67	- 0,73
Радість усамітнення	- 1,12	0,75	0,21	0,44
Ресурс усамітнення	- 0,87	0,58	0,05	0,74
Загальна самотність	- 0,68	- 0,19	0,08	2,18
Залежність від спілкування	0,19	- 0,94	0,69	- 0,42
Позитивна самотність	- 1,1	0,75	0,12	0,66
Включеність	0,77	0,03	- 0,33	- 1,13
Контроль	0,59	0,26	- 0,38	- 1,03
Прийняття ризику	0,59	- 0,15	- 0,31	- 0,17
Життєстійкість	0,81	0,07	- 0,41	- 1,04
Самооцінка	0,37	0,21	- 0,16	- 1,07

брати активну участь у подіях, що відбуваються навколо, вони спрямовані на пошукову активність, відкриті до нового досвіду, вважають, що самі впливають на власне життя й обирають свій шлях, а також схильні діяти у ситуаціях невизначеності та робити висновки з отриманого досвіду. Середній рівень життєстійкості та самооцінка вища за середню відображає систему уявлень про себе та світ, що допомагає впоратися зі складними ситуаціями. Підліткам характерна впевненість у власних силах, усвідомлення сильних сторін власного характеру.

Другий тип (N = 73, 26,8% вибірки) характеризується показниками переживання самотності нижче середнього рівня та низькими значеннями залежності від спілкування. Позитивна самотність на рівні вище середнього. У респондентів цього типу найвищі показники радості усамітнення. Підліткам не властиве болісне переживання самотності, вони без труднощів можуть бути наодинці та не мають упереджень щодо ситуацій самотності та самотніх людей. Більш того, представники цієї групи свідомо прагнуть усамітнення, відчувають позитивні емоції та творчо використовують час, проведений із самим собою. Включеність і контроль виражені на рівні нижче середнього, що вказує на те, що підлітків певною мірою задовольняє власний спосіб життя, вони здатні діяти самостійно, однак у певних ситуаціях можуть проявляти пасивність і байдужість. Прийняття ризику на низькому рівні свідчить про прагнення до комфорту та безпеки, що часом стає перешкодою для особистісного розвитку. Життєстійкість на рівні нижче середнього вказує на наявність системи уявлень, яка допомагає долати складні та стресові ситуації. Однак підлітки не завжди можуть самостійно впоратися із труднощами та потребують допомоги. Цьому типу також властиво адекватно оцінювати власні здібності та можливості.

Третій тип (N = 95, 34,9% вибірки) характеризується середнім рівнем загальної самотності, показниками залежності від спілкування вище середнього та позитивною самотністю нижче середнього рівня. Представникам цього типу знайоме переживання самотності. Так, часом вони відчувають нестачу спілкування або наявні соціальні зв'язки є недостатньо міцними, бракує дружнього спілкування. Час, проведений наодинці, може викликати радість та інші позитивні емоції, однак підлітки часто не вміють використовувати його як ресурс для саморозвитку. Низькі показники включеності говорять про почуття відстороненості від подій, які відбуваються навколо. Низькі значення контролю та прийняття ризику відображають наявну безпорадність щодо власного життя, подолання труднощів, прагнення до комфорту та безпеки. Слабкий розвиток компонентів включеності, контролю та життєстійкості зумовлюють низький рівень життєстійкості. Самооцінка респондентів на середньому рівні.

Четвертий тип (N = 27, 9,9% вибірки) продемонстрував високі показники загальної самотності. Високі значення загальної самотності вказують на актуальне та болісне переживання самотності. У цій групі спостерігаються найбільш високі показники ізоляції, самовідчуття та відчуження. Представники цього типу відчувають брак емоційної близькості та контактів із людьми, усвідомлюють себе як самотніх. Залежність від спілкування на середньому рівні вказує на прагнення до спілкування та встановлення контакту з іншими людьми. Позитивна самотність вище середнього означає наявність вміння проводити час наодинці з користю. Слід звернути увагу, що у цієї групи підлітків найвищі показники ресурсу усамітнення. Таким чином, навіть болісно сприймаючи самотність, вони здатні творити, продуктивно проводити час на самоті. Слабкий розвиток трьох компонентів життєстійкості – включеності, контролю і прийняття ризику – відображають пасивне ставлення до власного життя та навколишньої дійсності. Підлітки відчувають власну безпорадність перед труднощами, прагнуть спокою та комфорту, не вірять у власні сили, усвідомлюють свою непричетність до подій, які відбуваються навколо. Низька самооцінка демонструє невпевненість у собі та недооцінку своїх можливостей і вмінь. Представники цього типу потребують психологічного супроводу, оскільки переживання самотності, невпевненість у собі, нестача дружньої підтримки завдають страждань, із якими їм складно впоратися самостійно.

Виходячи з отриманих результатів, ми вважаємо, що підлітки, які увійшли до третього та четвертого кластерів, потребують психологічного супроводу у вигляді тренінгів та індивідуальних зустрічей із психологом. Робота психолога повинна враховувати психологічні особливості цих груп підлітків, а саме їхню самооцінку, рівень життєстійкості, емоційні стани, рівень розвитку комунікативних навичок і сприяти набуттю підлітками необхідних знань і навичок для гармонійного розвитку й ефективної взаємодії з іншими людьми.

Висновки

Самотність розглядається як психічний стан, що відображає переживання особистістю своєї відокремленості від інших людей і світу. Особливо інтенсивно самотність можуть переживати підлітки. У 37,9% опитаних підлітків спостерігається середній рівень загальної самотності, високий рівень загальної самотності продемонстрували 4%, низький – 58,1%. Було виявлено також статистично значимі відмінності між хлопцями та дівчатами відповідно до рівня самотності. У дівчат спостерігаються вищі показники за шкалами «самовідчуття», «позитивна самотність», «радість усамітнення» та «ресурс усамітнення». Хлопці продемонстрували вищі показники за шкалою «дисфорія самотності». Низький рівень життєстійкості властивий 50,7% досліджуваним. Наявні відмінності між хлопцями та дівчатами за шкалами «включеність», «контроль» і «прийняття ризику». Так, життєстійкість і компоненти життєстійкості у хлопців виражені сильніше, ніж у дівчат. Результати кореляційного аналізу свідчать про наявність оберненого зв'язку шкали «загальна самотність» із життєстійкістю, самооцінкою й емпатією. Позитивна самотність має обернені кореляційні зв'язки із життєстійкістю та самооцінкою.

Внаслідок кластерного аналізу виділено чотири групи підлітків, які по-різному сприймають і переживають стан самотності. Так, дві групи респондентів характеризуються загальною самотністю нижче середнього рівня. До третьої групи увійшли підлітки, загальна самотність яких виражена на середньому рівні. Крім того, у них слабко розвинена життєстійкість, і їм властивий середній рівень самооцінки. У представників четвертої групи спостерігаються високі або близькі до високих значення за шкалою «загальна самотність», низький рівень самооцінки та життєстійкості. Таким чином, ми вважаємо необхідною розробку програми психологічного супроводу для підлітків, які болісно переживають самотність, мають слабко розвинену життєстійкість і низький рівень самооцінки. У цій програмі буде враховано психологічні особливості підлітків, що сприятиме здійсненню ефективної роботи щодо розвитку позитивної самотності, компонентів життєстійкості, формування адекватної самооцінки. Відпрацьовані у ході тренінгу навички мають сприяти підвищенню рівня комфортності у взаємодії з оточуючими, допомагатимуть підліткам долати труднощі, приймати рішення й ефективно діяти у різних життєвих ситуаціях.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Гордєєва К. С. Самотність серед молоді як одна з найактуальніших соціально-психологічних проблем. *Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка. Серія : Педагогічні науки*. 2016. Вип. 31. С. 174–182.
2. Ишанов С.А., Осин Е.Н. Одиночество как экзистенциальный вызов: эмпирическая типология индивидуальных реакций. *Шестая Всероссийская научно-практическая конференция по экзистенциальной психологии :* материалы сообщений. Москва : Смысл, 2016. С. 74–77.
3. Колісник Л.О. Розвиток емоційного інтелекту як чинника запобігання самотності в юнацькому віці : автореф. дис. ... канд. псих. наук : 19.00.07. Київ, 2016. 20 с.
4. Кон И.С. Психология ранней юности. Москва : Просвещение, 1989. 256 с.
5. Корчагина С.Г. Психология одиночества : учебное пособие. Москва : Московский психолого-социальный институт, 2008. 228 с.
6. Леонтьев Д.А., Рассказова Е.И. Тест жизнестойкости. Москва : Смысл, 2006. 63 с.
7. Мацута В. В. Общение с самим собой. *Коммуникативное измерение в психологической антропологии* / под ред. В.И. Кабрина. Томск : Иван Федоров, 2007. С. 109–123.
8. Миронець М.Г. Психологічні особливості переживання самотності в підлітковому віці. *Наука і освіта.* 2013. № 1–2. С. 66–68.
9. Мовчан М.М. Самотність як феномен буття особистості : монографія. Полтава : РВВ ПУСКУ, 2009. 265 с.
10. Немов Р.С. Психология : учебник. Кн. 1 Общие основы психологии. Москва : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. 688 с.
11. Осин Е.Н., Леонтьев Д.А. Дифференциальный опросник переживания одиночества (ДОПО). Москва : Смысл, 2016. 88 с.
12. Осин Е.Н., Леонтьев Д.А. Дифференциальный опросник переживания одиночества: структура и свойства. *Психология. Журнал Высшей школы экономики.* 2013. Т. 10. № 1. С. 55–81.
13. Салихова А.Ж., Леонтьев Д.А., Осин Е.Н. Два аспекта одиночества: эмпирический анализ. *Общение – 2006: на пути к энциклопедическому знанию*: материалы международной конференции 19–21 октября 2006 г. Москва : Академия имиджелогии, 2006. С. 550–555.
14. Слободчиков И.М. Переживание одиночества в рамках формирования «Я-концепции» подросткового возраста. *Психологическая наука и образование*. 2005. № 1. С. 28–32.
15. Титаренко Т., Ларіна Т. Життєстійкість особистості: соціальна необхідність та безпека : навчальний посібник. Київ, 2009. 76 с.

16. Уолтер М., Роттер Дж., Салливан Г. С. Теория межличностных отношений и когнитивные теории личности. Санкт-Петербург : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2007. 128с.
17. Maddi S., Khoshaba D. Resilience at work: How to succeed no matter what life throws at you. New York : American Management Association, 2005.
18. The Erik Erikson Reader / ed. by H. Erikson, R. Coles. Norton and Company 2001. 514 p.
19. Zilboorg G. Loneliness. Atlantic Monthly. 1938. P. 45–54.

REFERENCES:

1. Hordieieva K.S. (2016) Samotnist sered molodi yak odna z naiaktualnishykh sotsialno-psykholohichnykh problem [Loneliness among young people as one of the most pressing socio-psychological problems]. *Visnyk Hlukhivskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni Oleksandra Dovzhenka – Bulletin of Hlukhiv National Pedagogical University named after Oleksandr Dovzhenko*. *Pedahohichni nauk*, *31,* 174–182 [in Ukrainian].
2. Ishanov S.A., Osin E.N. (2016) Odinochestvo kak ekzistentsialnyiy vyizov: empiricheskaya tipologiya individualnyih reaktsiy [Loneliness as an existential challenge: an empirical typology of individual reactions]. *Shestaya Vserossiyskaya nauchno-prakticheskaya konferentsiya po ekzistentsialnoy psihologii: materialyi soobscheniy [Sixth All-Russian Scientific and Practical Conference on Existential Psychology: Communication Materials]*. Moskva: Smyisl. 74–77 [in Russian].
3. Kolisnyk L.O. (2016) Rozvytok emotsiinoho intelektu yak chynnyka zapobihannia samotnosti v yunatskomu vitsi [Development of emotional intelligence as a factor in preventing loneliness in adolescence] : *avtoref. dys. ... kand. psykh. nauk : 19.00.07*. Kyiv [in Ukrainian].
4. Kon I.S. (1989). Psihologiya ranney yunosti [The Psychology of Early Youth]. Moskva : Prosveschenie [in Russian].
5. Korchagina S.G. (2008) Psihologiya odinochestva : uchebnoe posobie [The Psychology of Loneliness: A Study Guide]. Moskva : Moskovskiy psihologo-sotsialnyiy institute [in Russian].
6. Leont'ev D.A., Rasskazova E.I. (2006). Test zhiznestoykosti [Meaning-of-Life Orientations Test]. Moskva : Smyisl [in Russian].
7. Matsuta V.V. (2007) Obschenie s samimsoboy [Communication with yourself]. *Kommunikativnoe izmerenie v psihologicheskoy antropologii – The communicative dimension in psychological anthropology*, pod red. V.I. Kabrina. Tomsk: Ivan Fedorov. 109–123 [in Russian].
8. Myronets M.H. (2013) Psykholohichni osoblyvosti perezhyvannia samotnosti v pidlitkovomu vitsi [Psychological features of experiencing loneliness in adolescence]. *Nauka i osvita – Science and Education*, 1 [in Ukrainian].
9. Movchan M.M. (2009) Samotnist yak fenomen buttia osobystosti: monohrafiia [Loneliness as a phenomenon of personality: monograph]. Poltava: RVV PUSKU 1 [in Ukrainian].
10. Nemov R.S. (2003). Psihologiya : ucheb. dlya stud.vy issh. ped. uchebn. zavedeniy [Psychology: textbook. for stud. higher. ped. educational institutions]. *Kn. 1 Obschie osnovyi psihologii*. Moskva : Gumanit. izd. tsentr VLADOS [in Russian].
11. Osin E.N., Leont'ev D.A. (2016). Differentsialnyiy oprosnik perezhivaniya odinochestva (DOPO) [Differential questionnaire experiences loneliness]. Moskva: Smyisl [in Russian].
12. Osin E.N., Leont'ev D.A. (2013). Differentsialnyiy oprosnik perezhivaniya odinochestva : struktura i svoystva [Differential questionnaire experiences loneliness: structure and properties], *Psihologiya : Zhurnal Vyisshey shkolyi ekonomiki – Psychology: Journal of the Higher School of Economics, 10*, 55–81 [in Russian].
13. Salihova A.Zh., Leontev D.A., Osin E.N. (2006) Dva aspekta odinochestva: empiricheskiy analiz. *Obschenie – 2006: na puti k entsiklopedicheskomu znaniyu: materialyi mezhdunarodnoy konferentsii 19–21 oktyabrya 2006 g.* [*Communication – 2006: on the way to encyclopedic knowledge: materials of the international conference on October 19–21, 2006*]. Moskva: Akademiya imidzhelogii. 550–555 [in Russian].
14. Slobodchikov I.M. (2005). Perezhivanie odinochestva v ramkah formirovaniya "Ya-kontseptsii" podrostkovogo vozrasta [The experience of loneliness within the formation of a "self-concept" of adolescence], *Psihologicheskaya nauka i obrazovanie – Psychological Science and Education, 1,* 28-32 [in Russian].
15. Titarenko T.M., Larina T.O. (2009). Zhittestijkist' osobistosti : social'na neobhidnist' I bezpeka: navch. posib. [Personality hardiness: social need and security: a textbook]. Kyiv [in Ukrainian].
16. Uolter M, Rotter Dzh., Sallivan G.S. (2007) Teoriya mezhlichn ostnyihotnosheniy i kognitivnyieteoriilichnosti [Interpersonal theory and cognitive personality theories]. Sankt-Piterburg : Praym-EVROZNAK [in Russian].
17. Maddi S., Khoshaba D. (2005). Resilience at work: How to succeed no matter what life throws at you. NewYork : American Management Association.
18. The Erik Erikson Reader (2001). Ed.by H. Erikson, R. Coles. Norton and Company.
19. Zilboorg G. (1938). Loneliness. *Atlantic Monthly*. P. 45–54.

Стаття надійшла до редакції 28.07.2020.
The article was received 28 July 2020.

УДК 159.953.2;159.947.5;057.874
DOI https://doi.org/10.32999/ksu2312-3206/2020-4-8

РОЛЬ ЕМОЦІЙНОГО ДОСВІДУ В ОРГАНІЗАЦІЇ МОТИВАЦІЙНО-ЦІЛЬОВИХ СИСТЕМ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ СТАРШИХ КЛАСІВ

Лисенко Людмила Миколаївна,
кандидат психологічних наук,
доцент кафедри психології
Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди
Lyudmilalysenko74@gmail.com
https://orcid.org/0000-0003-1395-9715

Мета статті – представити теоретичний аналіз і результати емпіричного дослідження емоційного досвіду в осіб юнацького віку та визначення його ролі у розвитку мотиваційно-цільової системи.

Методи. В емпіричному дослідженні використовувались такі психодіагностичні методики «Тест-опитувальник спрямованості навчальної мотивації», «Диференційованість емоційного досвіду», «Готовність до використання емоційного досвіду», метод кореляційного аналізу.

Результати дослідження за психодіагностичною методикою «Тест-опитувальник спрямованості навчальної мотивації» свідчать, що більшість учнів мають низький рівень внутрішньої мотивації до навчання, переважно орієнтуються під час виконання завдань на отримання оцінки. За результатами методик на вивченні емоційного досвіду переважаючими є показники середнього рівня. Порівняльний аналіз за методиками свідчить, що в учнів, в яких спостерігається зовнішня мотивація на уроках, переважають емоції байдужості, хвилювання, образи, тривоги. Деталізація емоцій краще представлена у дівчат. За даними статистичного аналізу, коефіцієнт кореляції Пірсона показує, що тісними виявилися зв'язки між показниками диференційованості емоційного досвіду та готовності до використання, також є зв'язок з показниками внутрішньої мотивації до навчання.

Висновки за результатами дослідження визначено, що емоційний досвід особистості – це система емоцій і почуттів, що переживала людина в історії свого життя, що має вплив на розвиток мотиваційно-цільових систем особистості. Це положення підтверджується даними кореляційного аналізу показників, які вказують на взаємозв'язок мотивації та здатності до диференціації емоцій і використання емоційного досвіду. Запропоновано напрями розвивальної роботи для покращення міри усвідомленості емоційного досвіду та мотивації. Перспективи подальшої роботи вбачаємо у розробці та впровадженні в практику методів розвитку емоційної регуляції поведінки та пізнавальної мотивації.

Ключові слова: *мотиви навчання, емоційний досвід, емоційна регуляція, навчальна діяльність, освітній процес.*

THE ROLE OF EMOTIONAL EXPERIENCE IN MOTIVATIONAL TARGET SYSTEM OF LEARNING ACTIVITY OF SENIOR STUDENTS

Lysenko Lyudmila Mykolaivna,
Candidate of Psychological Sciences,
Associate Professor at the Department of Psychology
H. S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University
Lyudmilalysenko74@gmail.com
https://orcid.org/0000-0003-1395-9715

The purpose of the paper is to present a theoretical analysis and results of empirical research related to emotional experience of young people and specify its role in development of motivational target system.

The research methods for studying this topic: "Academic motivation inventory"; "Differentiation of emotional experience" focused on diagnostics of the ability to distinguish and describe in detail own rueful feelings or another person's emotions, "Readiness to use emotional experience", methods statistical analysis

The **research results** prove that majority of students have low level of self-motivation to study; when performing tasks, they are mostly focused on obtaining a grade. Based on the results of methods for studying emotional experience, the indices of intermediate level are predominant. Detailed elaboration of emotions is better shown among girls. According to figures from the statistical analysis, the indices of differentiation of emotional experience are closely correlated with readiness to use; there is a correlation with indices of self-motivation to study. Thus, the mutual influence of motivational and emotional components of study has been observed.

The conclusions under the research results have been specified: the emotional experience of a personality, being a system of emotions and feelings experienced by a person in his/her life, has an impact on development

of the motivational target system of personality. This thesis has been confirmed by correlation analysis of relationship between motivation and ability to differentiation of emotions and use of emotional experience. The aspects of progressive work are proposed to improve the degree of awareness of emotional experience, the ability to distinguish emotions and to make emotional behavioral regulation during the learning process. The prospects of further work can be seen in development and practical implementation of methods of developing emotional behavioral regulation and cognitive motivation.

Key words: *motivation to study, emotional experience, emotional regulation, educational process.*

Вступ

Реалізація ідей гуманізації у психолого-педагогічній на цей час здійснюється під час розробки нових технологій навчання, спрямованих на активне включення емоційної сфери учасників освітнього процесу. Відомо, що створення атмосфери емоційного підйому в пізнавальній діяльності людини часто полегшує засвоєння і запам'ятовування нового матеріалу.

Саме в юнацькому віці у зв'язку з необхідністю самовизначення особистості та утворенням нових мотивів навчання навчальна діяльність набуває рис складної діяльності теоретичного типу. Така діяльність потребує розвинутих форм емоційної регуляції. Як зазначається в працях М.А. Кузнєцова, емоційні схеми, які актуалізуються пам'яттю, спрямовують і корегують навчальні дії, виконують евристичну функцію у пошуку учнями вирішення навчального завдання. Спеціальне формування та актуалізація емоційних схем пам'яті під час уроків призводить до підвищення ефективності навчально-пізнавальної діяльності (Кузнєцов, 2005). Таким чином, емоційний досвід особистості, який ми розуміємо як систему емоцій і почуттів, що переживала людина в історії свого життя, які мають різну міру впливовості на теперішнє та майбутнє має вплив на розвиток мотиваційно-цільових систем особистості (Лисенко, 2007). Емоційний досвід переживань успіху чи невдачі, радості чи смутку є важливим засобом стимуляції послідуючих дій або прогнозуванням їх результатів чи механізмом обмеження дій.

Одним із головних аспектів цієї роботи є аналіз результатів дослідження функціонування емоційного досвіду старшокласників та визначення його ролі в організації мотивації навчальної діяльності. Відмінну актуальність цієї теми необхідно констатувати в тому, що питання про механізми і функціонування емоцій в процесі навчання та їх ролі у мотиваційних системах особистості вивчені недостатньо.

Мета статті – представити теоретичний аналіз та результати емпіричного дослідження емоційного досвіду в осіб юнацького віку і визначення його ролі у розвитку мотиваційно-цільової системи та надання рекомендацій з питання підвищення активності до використання емоційного досвіду.

1. Теоретичне обґрунтування проблеми

Питання взаємозв'язку емоційного досвіду та мотиваційних структур особистості була предметом вивчення в роботах зарубіжних та вітчизняних науковців. У роботах С. Томкінс зазначав, що емоції утворюють первинну мотиваційну систему людини, відіграють важливу роль в організації, мотивації, підкріпленні поведінки. Основна сутність положень полягає в тому, що процеси уяви пов'язують знання і афекти і таким чином утворюють основні мотиви. С. Томкінс припускав, що новітність навколишнього середовища викликає зацікавленість, яка сприяє пристосуванню. Успішне пристосування знижує збудження і викликає радість, тоді як значна кількість незасвоєного матеріалу викликає страх (Tomkins, 1992).

У своїх роботах А. Маслоу відзначав, що позитивний емоційний досвід зумовлений насамперед задоволенням собою, своїм внутрішнім світом, ростом, розвитком. Накопичення та збагачення емоційного досвіду пов'язане з розвитком особистості, прагненням людини стати тим, ким має бути, тобто прагненням до самореалізації (Maslou, 2012). Характеризуючи досвід, К. Роджерс говорив, що він включає як когнітивні дії, так і почуття. Для кращого розуміння внутрішнього світу та збереження емоцій потрібно уміти аналізувати власний досвід (Rodzhers, 2017).

У сучасних дослідженнях (Brewer, Biotti, Bird, Cook, 2017) з експресії емоції у людей з проблемами аутизму кореляційний аналіз припустив взаємозв'язок між здатністю класифікувати емоції від ізольованих обличь та сприйнятливістю до контекстуального впливу, що свідчить про те, що наші інтерпретації мають залежність від знань та досвіду. Міміка інших людей є багатим джерелом соціальної інформації, передаючи сигнали про афективні та психічні стани. Тому важлива правильна інтерпретація міміки для вільної соціальної взаємодії та більш широкого соціально-когнітивного розвитку.

Д. Гоулман стверджує, що емоції відіграють значну роль у різних сферах нашого

життя – в навчанні, трудовій діяльності, сімейних стосунках. Саме розвинений емоційний інтелект може бути сильним мотиваційним фактором у досягненні успіху. Наукове підтвердження мають факти поліпшення навчальної діяльності школярів під час впровадження програм розвитку емоційного інтелекту, що також підкріплює впевненість у собі, уміння керувати емоціями та імпульсивними діями, навчатися емпатії та конструктивно використовувати власний емоційний досвід (Goleman, 2018).

На основі досліджень саморегуляції психічних станів О.О. Прохоров зазначає, що людина у звичайному житті намагається позбутися або зменшити частоту, тривалість та інтенсивність переживань негативних станів та продовжити позитивні. Досягнення бажаного емоційного стану пов'язано з використанням сформованих у процесі онтогенезу і життєвої практики способів і прийомів саморегуляції поведінки. Положення базується на основі експериментального вивчення саморегуляції психічних станів у денному циклі повсякденної життєдіяльності. В результаті дослідження були виявлені типові стани і типові способи саморегуляції, характерні для повсякденної життєдіяльності людини: загальні та специфічні прийоми регуляції станів різної модальності, особливості саморегуляції в денному циклі життєдіяльності. Встановлено перехідні процеси в динаміці від позитивних до негативних станів, а також способи і прийоми саморегуляції, що забезпечують ці процеси (Прохоров, 2017).

У дослідженні І.П. Лисенкової вивчається процес емоційного розвитку у дітей, що полягає у зміні ставлення особистості до дійсності та зосереджено увагу на вивченні психологічних детермінант емоційного розвитку, таких як: комунікативна, що ґрунтується на сформованості здатності вербалізувати власні емоції; інтеракційна, що полягає в здатності до опанування дитиною соціальних ролей і норм взаємодії з дорослими і однолітками; гностична, представлена особливостями сприймання дитини та мнестичної детермінанти, що характеризується показником сформованості емоційної пам'яті (Лисенкова, 2019).

У працях Е.Л. Носенко та А.Г. Четверик-Бурчак представлено результати дослідження механізмів впливу емоційного інтелекту на успішність під час виконання провідних життєвих завдань особистості, а саме забезпечення власного суб'єктивного благополуччя; підтримування доброзичливих стосунків із оточуючими, самореалізації та самовдосконалення. Е.Л. Носенко на основі результатів експериментального дослідження також розкриває роль емоційного стану підлітків як опосередкованої ланки механізму впливу самооцінки на ефективність інтелектуальної діяльності (Носенко, 2016).

У дослідженнях Я.В. Козуб було виявлено, що позитивне емоційне ставлення студентів до навчально-професійної діяльності є тим вищим, чим більш розвинені стилі мотиваційної регуляції діяльності вони демонструють та доведено, що більш високий рівень самоорганізації навчально-професійної діяльності студентів характеризується більш вираженим позитивним і менш вираженим негативним до неї ставленням. (Козуб, 2015).

Загалом мотиваційна сфера учнів старших класів визначається: характером самої навчальної діяльності школярів, розширеністю та зрілістю структури, сформованістю її компонентів, взаємодії в процесі навчального процесу з іншими людьми; змістом навчання для кожного учня (визначається ідеалами, ціннісними орієнтаціями): характером мотивів навчання, зрілістю цілей, особливостями емоцій, що супроводжують навчальний процес. Інтерес виступає як важлива характеристика особистості та як інтегральне пізнавально-емоційне ставлення школяра до навчання та є відображенням складних процесів, що відбуваються в діяльності та мотиваційній сфері.

2. Методологія та методи

Для вивчення мотивів навчання використовували «Тест-опитувальник спрямованості навчальної мотивації» (Аминов, 1997), метою якого є дослідження спрямованості та рівня розвитку внутрішньої мотивації учнів. До методики включено 20 суджень, які стосуються прояву зацікавленості до вивчення шкільних предметів, проблемних моментів під час навчання, емоційних переживань, пов'язаних з уроками. Тест-опитувальник дозволяє виявити й кількісно оцінити: зовнішню мотивацію, спрямовану на неприйняття навчальної діяльності та досягнення кінцевої мети, яка не відповідає повною мірою навчальній діяльності; внутрішню мотивацію, спрямовану на процес отримання знань. За результатами обробки та аналізу отримуємо показники вираженості внутрішніх та зовнішніх мотивів навчальної діяльності. Саме внутрішні мотиви мають особистісне значення та зумовлені пізнавальними потребами суб'єкта. Домінування внутрішньої мотивації характеризується проявом високої пізнавальної активності учнів у навчальній діяльності. Домінування зовнішніх мотивів характеризується тим,

що оволодіння змістом навчального предмету не є метою навчання, а може бути засобом досягнення інших цілей, наприклад, високої оцінки, похвали з боку вчителя чи батьків, визнання серед однолітків. Такі учні можуть проявляти пасивність під час отримання знань, змістовний аспект предметів не є значущим.

Було проведено методики, спрямовані на вивчення характеристик емоційного досвіду, а саме «Диференційованості емоційного досвіду», спрямовану на діагностику здатності розрізняти та детально описувати свої або чужі переживання, що свідчить про ступінь усвідомлення емоційного досвіду людини, а відповідно, і вміння його використовувати (Лисенко, 2007). Для вивчення диференційованості емоційного досвіду ми застосовували метод незакінчених речень, зміст яких включав емоційні ситуації, які часто зустрічаються в житті. Досліджуваним пропонували як закінчення речення написати не один варіант, а перерахувати якомога більше емоційних проявів і відчуттів, пов'язаних із ситуацією, яка визначена в заданому початку речення. Такий спосіб дозволяє визначити, наскільки деталізує досліджуваний емоційні переживання, що супроводжують його в тій чи іншій заданій ситуації. Ця методика включає 20 незакінчених речень. Категорії речень характеризують тією чи іншою мірою систему відношень досліджуваного у таких важливих видах діяльності для старшокласників, як навчальна діяльність; відносини з ровесниками та представниками однієї чи протилежної статі; системи відносин у сім'ї; системи відносин з учителями; особистісне значення; ситуації, пов'язані з досягненням успіху чи невдачі.

Також використали методику дослідження «Готовності до використання емоційного досвіду» (Лисенко, 2007). Таким чином, нами визначався ступінь активності участі емоційного досвіду в житті старшокласника. Учасникам дослідження пропонувалась інструкція, в якій зазначалося, що у представлених типових життєвих ситуаціях запропоновано варіанти можливої поведінки в них. Прохання вибрати той варіант, що найбільшою мірою відповідає власним переконанням. Обробка та аналіз результатів дослідження дозволяли визначити три рівні показників готовності до використання емоційного досвіду: високий, середній та низький.

3. Результати та дискусії

Нами була здійснена спроба експериментальним шляхом визначити роль емоційного досвіду в організації мотиваційних систем у навчальній діяльності старшокласників. Дослідження проводилось в 10 класах загальноосвітньої школи № 139 м Харкова у кількості 75 осіб. Під час вибору учасників експерименту ми керувались тим, що саме на віковому етапі ранньої юності відмічається розвиток пізнавальних, соціальних мотивів, розвиток процесів цілепокладання, а також змінюється емоційне ставлення до навчання.

Для вивчення мотивів навчання використовували «Тест-опитувальник спрямованості навчальної мотивації». На основі кількісного аналізу результатів дослідження було виявлено, що зовнішня мотивація, спостерігається у 51,3% учнів. Такі учасники у свої відповідях зазначали, що навчальні завдання у них не викликають зацікавленості, вони виконують їх під керівництвом вчителя та заради оцінки. Аналіз показує, що зовнішній пізнавальний мотив виконує функцію мети, але не співпадає з нею, оскільки стимулюється факторами, що не відповідають певною мірою пізнавальній мотивації. Цей мотив спрямований здебільшого на кінцевий результат навчання, тому емоції, що його супроводжують, відображають ступінь співвідношення між зовнішніми мотивами та успіхом або невдачею реалізації дій.

Внутрішню мотивацію, спрямовану на процес отримання знань, визначено у 48,7% учасників дослідження. Внутрішня мотивація співпадає з метою навчальної діяльності, виконує стимульну функцію, виступає своєрідним мотивом моральної сторони. Функцію мотиву може виконувати предмет діяльності, представлений у формі результату чи у формі заданого продукту.

Під час аналізу результатів дослідження за методикою «Диференційованість емоційного досвіду» особлива увага зверталася на перелік емоцій, які згадували досліджувані у варіантах закінчення речень ситуації навчальної діяльності (іспит або підсумкова атестація, оцінка, рішення складних завдань). У ситуації здачі іспиту (підсумкової атестації) відзначається підвищений рівень напруженості (знервованість, хвилювання, переживання страху, образи), є учні, що відзначають стани впевненості та задоволення. Оцінювання знань також викликає в учнів емоційний відгук. Отримання високої оцінки супроводжується переживаннями радості, щастя, задоволення, почуттям приємного. Під час одержання низької оцінки учні відзначали розчарування, зниження настрою, невдоволення, рідше відзначаються почуття стурбованості та сорому. Емоціогенною є і ситуація очікування оцінки: часто досліджувані відзначали в такій ситуації тривожність, невпевненість, страх, схвильованість.

У зазначених ситуаціях запізнення на урок та виклик на розмову до директора школи учні часто у відповідях відзначали перерахування дій, а також відзначали стани хвилювання та тривоги. У ситуації, коли учень вирішує складну задачу, найчастіше відзначено емоційні стани: радості, гордості, впевненості, задоволення.

У дівчат значно більший перелік емоцій (4–7 варіантів) у кожній ситуації, ширший діапазон емоційних переживань та більший перелік емоцій негативного характеру, на відміну від відповідей юнаків. Для визначення рівня значущості відмінностей за цим показником між групами дівчат та юнаків використано непараметричний критерій U Манна-Уітні ($U = 264$, $p = 0, 01$).

Результати отриманих даних було проранговано і розподілено на три рівні за ступенем диференційованості емоційного досвіду. У результаті кількісного аналізу даних, одержаних за методикою, 40,9% учасників дослідження віднесено до низького рівня диференційованості емоційного досвіду. Така категорія учнів характеризується низьким рівнем здатності усвідомлювати деталі емоційних проявів та відчуттів, оскільки вони називали незначну кількість емоцій. У 42,7% учнів за даними методики віднесені нами до середнього рівня диференційованості емоційного досвіду. Характерним для їх відповідей була деталізація емоційних проявів почуттів, не відмічалася схильність уникати відповіді. Такі учні здебільшого демонструють здатність свідомо виділяти ряд деталей стосовно типових завдань, здатність до активної участі емоційного досвіду. У 16,4% учнів були високі показники здатності розрізняти та пригадувати емоції у зазначених ситуаціях.

Порівняльний аналіз за методиками свідчить, що в учнів, у яких спостерігається зовнішня мотивація на уроках, переважають емоції байдужості, хвилювання, образи, тривоги. Таким чином, можна сказати, що існують певні чинники в освітньому процесі, які породжують ці негативні емоції та негативне ставлення школярів до навчання, що потім впливає на формування мотиваційної системи школярів. Інтерес, здивування, захоплення відзначається у досліджуваних з показниками середнього та високого рівня прояву внутрішньої мотивації. У індивіда, що відчуває емоцію інтересу, є бажання досліджувати, розширяти досвід шляхом включення нової інформації.

Звичайно, що емоційне благополуччя, перевага задоволеності собою у школярів може призвести до зупинення їх інтелектуального росту. Тому в процесі навчання мають бути присутні і емоції з негативною модальністю. Наприклад, емоція незадоволення, що є джерелом пошуку нових способів роботи, самовиховання та самовдосконалення. Стан емоційного комфорту учнів повинен змінюватися станом відносного дискомфорту, характерного для появи нових задач, пошуку невідомих шляхів їх вирішення. Негативні емоції повинні включатись у навчальний процес, але вони повинні змінюватися позитивними емоціями. Якщо це відбувається, то тривале відчуття незадоволення в навчальній роботі робить учня невпевненим. Почуття зіткнення з ускладненням зменшує самостійність та ініціативу школярів, не стимулює їх до подальшого ускладнення своїх цілей, задач у навчанні. Таке складне діалектичне співвідношення забезпечує необхідний мотиваційний тонус школяра в навчальній роботі.

За результатами кореляційного аналізу між показниками диференційованості емоційного досвіду та показниками внутрішньої мотивації до навчання віднайдено кореляційний зв'язок ($r = 0,69$, $p < 0,05$).

За результатами методики «Готовність до використання емоційного досвіду» 51,0 % учнів було віднесено до низького рівня. Це означає, що ця категорія учнів обирала для вирішення зазначених у методиці емоційних ситуацій ті варіанти, які не передбачали активної участі власного емоційного досвіду. 30,7% учнів було віднесено до середнього рівня. У категорії учасників дослідження, які в половині запропонованих ситуацій обрали варіант, який передбачає активне застосування власного емоційного досвіду. У 18,3% досліджуваних показники можна віднести до високого рівня активності емоційного досвіду, що пов'язано із прагненням обрати спосіб розв'язування ситуації через звернення до власного емоційного досвіду. За даними статистичного аналізу, коефіцієнт кореляції Пірсона показує, що тіснішими виявилися зв'язки між показниками диференційованості емоційного досвіду та готовності його до використання ($r = 0,80$, $p < 0,01$), та це має тісний зв'язок з показниками внутрішньої мотивації до навчання ($r = 0,7$, $p < 0,05$).

Тобто прослідковується взаємний вплив мотиваційних та емоційних моментів навчання. Для прояву уяви та творчого підходу до навчальної діяльності необхідна зацікавленість. Саме емоція інтересу дозволяє займатися певним видом діяльності, відпрацьовувати навички, отримувати знання. Впливовим фактором у розвитку зацікавленості навчальною діяльністю учасників освітнього процесу є знання про емоційну сферу, уміння до здійснення емоційної

регуляції поведінки, подолання станів тривоги, невпевненості, страху; розвиток позитивної мотивації навчально-пізнавальної діяльності. Тому розвивальні техніки, спрямовані на розвиток пізнавальної мотивації та активне включення емоційного досвіду, мають бути спрямовані на активізацію процесу самопізнання емоційної та мотиваційної сфери особистості, розвиток здібностей оцінки емоційної експресії, формування мотивації самовиховання та саморозвитку. Основний зміст роботи може бути зорієнтований на питання усвідомлення потреб, побудову піраміди потреб, яким чином спрацьовує механізм емоційного реагування у разі невдоволення потреб, здобування умінь і навичок регуляції емоційного стану та розвитку емпатії, підвищення самооцінки, розширення знань про емоційний світ людини. Оскільки навчальна мотивація – це явище динамічне, то якщо змінювати умови, методику і прийоми навчання, то можна досягти ситуацій, у яких пізнавальний мотив буде провідним. Саме пізнавальна мотивація спонукає школярів до усвідомлення та засвоєння самого процесу пізнання і змісту того, що пізнається.

Висновки

На основі проведеного теоретичного аналізу та результатів емпіричного вивчення з проблеми ролі емоційного досвіду в організації мотиваційно-цільових систем навчальної діяльності учнів старших класів можна зробити певні висновки. У роботах зарубіжних та вітчизняних дослідників зазначається, що емоції відіграють важливу роль в організації, мотивації, підкріпленні поведінки. На основі цього можна зазначити, що емоційний досвід особистості як система емоцій і почуттів, що переживала людина в історії свого життя, має вплив на розвиток мотиваційно-цільових систем особистості.

У емпіричному вивченні нами було застосовано психодіагностичні методики: «Тест-опитувальник спрямованості навчальної мотивації», «Диференційованості емоційного досвіду» та «Готовності до використання емоційного досвіду». За результатами дослідження в учнів старших класів було визначено, що переважає зовнішня мотивація навчальної діяльності, а у здатності до диференціації емоцій та готовності використання емоційного досвіду переважають середні показники. На основі проведеного кореляційного аналізу отримали статистично значущі показники, які вказують на взаємозв'язок мотивації та здатності до диференціації емоцій і використання емоційного досвіду. Запропоновано напрями розвивальної роботи для покращення міри усвідомленості емоційного досвіду, здатності розрізняти емоції та здійснювати емоційну регуляцію поведінки під час навчального процесу, що може суттєвим чином покращити формування внутрішньої пізнавальної мотивації до навчання у старшокласників.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Аминов Н.А. Диагностика педагогических способностей. Москва : Издательство «Институт практ. психол.» ; Воронеж : НПО «МОДЭК», 1997. 255 с.

2. Гоулман Д. Емоційний інтелект / пер. з англ. С.Л. Гумецької. Харків : Віват, 2018. 512 с.

3. Козуб Я.В. Кузнєцов М.А. Эмоциональное отношение к учению у студентов с разными видами мотивационной регуляции деятельности *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія : Психологічні науки.* Випуск 6. 2015. С. 86–93.

4. Кузнецов М.А. Эмоциональная память. Харьков : Крок, 2005. 568 с.

5. Лисенко Л.М. Особливості розвитку емоційної пам'яті у старшокласників : дис. … канд. психол. наук 19.00.07. Харків, 2007. 195 с.

6. Лисенкова І.П. Детермінанти емоційного розвитку дітей з когнітивними порушеннями : дис. канд. психол. наук : 19.00.08. Київ, 2019. 420 с.

7. Маслоу А. Мотивация и личность. Санкт-Петербург : Питер, 2008. 352 с.

8. Носенко Е.Л., Четверик-Бурчак А.Г. Емоційний інтелект як чинник досягнення життєвого успіху. Київ : «Освіта України», 2016. 182 с.

9. Прохоров А.О. Саморегуляция психических состояний в повседневной, обыденной жизнедеятельности человека *Психологические исследования.* 2017. Т. 10, № 56. С. 149–156.

10. Хьелл П., Зиглер Д. Теории личности. Санкт-Петербург : Питер, 1997. 608 с.

11. Brewer R., Biotti F., Bird G., Cook R. Typical integration of emotion cues from bodies and faces. Autism Spectrum Disorder, Cognition. 2017. Vol. 165. P. 82–87.

12. Tomkins S.S. The negative affects Emotion in the human face. Cambridge Camb. Univ. Press, 1992. P. 354–395.

REFERENCES:

1. Aminov N. (1997). *Diagnostika pedagogicheskih sposobnostej [Diagnostics of pedagogical abilities]* Moskva : Izdatel'stvo "Institut prakt. psihol."; Voronezh : NPO "MODEK", [in Russian].

2. Houlman D. (2018) *Emotsiinyi intelekt. [Emotional intelligence]* Kharkiv : Vivat [in Ukrainian].

3. Kozub Y. Kuznecov M. (2015) Emocional'noe otnoshenie k ucheniyu u studentov s raznymi vidami motivacionnoj regulyacii deyatel'nosti [Emotional attitude towards learning among students with different types of motivational regulation of activity] *Naukovij visnik Hersons'kogo derzhavnogo universitetu. Seriya : Psihologichi nauki – Scientific bulletin of Kherson State University. Psychological sciences*, 6, 86–93 [in Ukrainian].

4. Kuznecov M. (2005) *Emocional'naya pamyat' [Emotional memory]* Har'kov : Krok [in Ukrainian

5. Lysenko L. (2007) Osoblyvosti rozvytku emotsiinoi pamiati u starshoklasnykiv [Peculiarities of emotional memory development in teenagers] : dys. … kand. psykhol. nauk 19.00.07. Kharkiv [in Ukrainian].

6. Lysenkova I.P. (2019) Determinanty emotsiinoho rozvytku ditei z kohnityvnymy porushenniamy [Determinants of emotional development of children with cognitive impairment] : dys. kand. psykhol. nauk : 19.00.08. Kyiv [in Ukrainian].

7. Maslou A. (2008) *Motivaciya i lichnost' [Motivation and personality]* Sankt-Peterburg : Piter [in Russian].

8. Nosenko E.L., Chetveryk-Burchak A.H. (2016) *Emotsiinyi intelekt yak chynnyk dosiahnennia zhyttievoho uspikhu [Emotional intelligence as a factor in achieving success in life]* Kyiv : Osvita Ukrainy [in Ukrainian].

9. Prohorov A. (2017) Samoregulyacziya psikhicheskikh sostoyanij v povsednevnoj, oby'dennoj zhiznedeyatel'nosti cheloveka [Self-control of mental states in daily, ordinary activity of the person] *Psikhologicheskie issledovaniya – Psychological research* 10, 56. 149–156. [in Russian].

10. Kh'ell P., Zigler D. (1997) *Teorii lichnosti [Personality theory]*. Sankt-Peterburg : Piter [in Russian].

11. Brewer R., Biotti F., Bird G., Cook R. (2017) Typical integration of emotion cues from bodies and faces. Autism Spectrum Disorder, Cognition. Vol. 165. P. 82–87.

12. Tomkins S.S. (1992) The negative affects Emotion in the human face. Cambridge Camb. Univ. Press, P. 354–395.

Стаття надійшла до редакції 28.07.2020.
The article was received 28 July 2020.

УДК 159.923-057.87
DOI https://doi.org/10.32999/ksu2312-3206/2020-4-9

ОСОБИСТІСНА ГОТОВНІСТЬ ДО ЗМІН СТУДЕНТІВ ЯК ПОТЕНЦІАЛ ДЛЯ ВИБОРУ ВЛАСНОЇ ЖИТТЄВОЇ ПОЗИЦІЇ

Назаренко Наталія Анатоліївна,
аспірантка кафедри авіаційної психології
Національний авіаційний університет
Nazarenko.nataliya44@gmail.com
https://orcid.org/0000-0002-8694-930X

У статті подано теоретико-емпіричний аналіз особистісної готовності до змін студентів як потенціалу для вибору власної життєвої позиції.

Метою статті є дослідити рівень особистісної готовності до змін сучасних студентів як потенціалу для вибору власної життєвої позиції. З'ясовано, що цей феномен розглядається вченими й дослідниками як істотна передумова будь-якої цілеспрямованої діяльності, її регуляції, стійкості й ефективності, як певний стан психічних функцій, що забезпечує високий рівень досягнень під час виконання того чи іншого виду діяльності та дає змогу розвивати особистісні здібності, соціальну мобільність, ініціативу й наполегливість у досягненні суспільно значущих цілей протягом усього життя.

Методи: емпіричне дослідження ґрунтувалося на основних наукових підходах: індивідуально-психологічному та віковому; психодіагностичним інструментарієм обрано методику «Особистісна готовність до змін», розроблену A. Rolnic, S. Heather, M. Gold, C. Hull та адаптовану Н.А. Бажановою й Г.Л. Бардієр.

У **результаті** отримано таке: лише третина студентів на високому рівні готова жити й діяти відповідно до власних поглядів, цінностей і смислів, готова до тих змін, які відбуваються й у нашому суспільстві, і за його межами; ще 30,0% студентів готові витримувати стреси, пов'язані зі змінами обставин на середньому рівні; 30,0% юнаків і дівчат узагалі не готові витримувати виклики сьогодення, тим більше дотримуватися власної життєвої позиції в особистісній і соціальній взаємодії з оточенням.

Висновки. Сучасна молодь, яка має стояти в авангарді всіх соціальних перетворень, буде залежною, підлаштовуватися під обставини та не брати на себе відповідальність за своє майбутнє, розквіт країни й тим більше за майбутнє світу. Отже, для подолання інфантилізму та песимізму серед студентської молоді необхідно розробляти й упроваджувати в систему вищої освіти психолого-педагогічні засоби для розвитку особистісної готовності до змін як потенціалу для вибору власної життєвої позиції та побудови щасливого життєвого шляху.

Ключові слова: *готовність, життєва позиція, особистісна готовність до змін, особистісний розвиток, студенти.*

PERSONALITY READINESS FOR CHANGES OF STUDENTS AS A POTENTIAL FOR CHOOSING THEIR OWN LIFE POSITION

Nazarenko Nataliya Anatoliivna,
Postgraduate Student at the Department of Aviation Psychology
National Aviation University
Nazarenko.nataliya44@gmail.com
https://orcid.org/0000-0002-8694-9

The article presents a theoretical and empirical analysis of personality readiness for changes of students as a potential for choosing their own life position.

Purpose. The goal of the article was: to explore the level of personality readiness for changes of modern students as a potential for choosing their own life position. It was found that this phenomenon is considered by scientists and researchers as an essential prerequisite for any purposeful activity, its regulation, stability and efficiency, as a certain state of mental functions, which provides a high level of achievement in performing a particular activity and allows to develop personality skills, social mobility, initiative and persistence in achieving socially significant goals throughout life.

Methods: empirical research was based on the main scientific approaches: individual-psychological and age; The method PCRS: "Personal change-readiness survey", developed by A. Rolnic, S. Heather, M. Gold, C. Hull and adapted by N.A. Bazhanova and G.L. Bardier is chosen as a psychodiagnostic tool.

The **result** is: only a third part of students is ready at the high level to live and act in accordance with their own views, values and meanings, ready for the changes that are taking place in our society and beyond; another 30,0% of students are ready to withstand the stresses associated with changing circumstances at the average level; 30,0% of young men and women are not ready to withstand the challenges of today, and even more so, to adhere to their own position in life in personal and social interaction with others.

Conclusions: modern youth, who must be at the forefront of all social transformations, will be dependent, adapted to the circumstances and will not take responsibility for their future, the prosperity of the country and even more so for the future of the world. Thus, to overcome infantilism and pessimism among student youth, it is necessary to develop and implement in the higher education system psychological and pedagogical tools for the development of personality readiness for changes as a potential for choosing their own life position and building a happy life.

Key words: *readiness, life position, personality readiness for changes, personality development, students.*

Вступ

На сучасному етапі розвитку українське суспільство перебуває в складних політичних та економічних перетвореннях, коли кожній людині необхідно бути готовій до змін і мати власну життєву позицію: реалізувати свій професійний, духовний та особистісний потенціал, визначитися в складних життєвих ситуаціях. Особливо це вкрай важливо для юнаків і дівчат, які перебувають у стадії становлення власної ідентичності, визначення основних смислів і цінностей, окреслення майбутніх планів на професійне та сімейне життя, загалом формування майбутнього життєвого шляху.

Сьогодні феномен «життєва позиція особистості» широко описано в психології та суміжних науках, визначається вченими й дослідниками як ідеали, переконання, цінності особистості, що концентрують основоположні принципи її поведінки й діяльності (Максименко, 2006; Помиткіна, 2014 та ін.). Особливості життєвої позиції визначають мотиви діяльності, поведінки, рівень активності, а найголовніше, спрямованість людини. Оскільки сучасні дослідження презентують декілька видів і типів життєвої позиції, це додає визначений соціальний та особистісний зміст тому, як і з якою ефективністю людина обирає певний вид і, відповідно до нього, презентує свої здібності, знання й уміння, особливості комунікації та взаємодії з оточенням (Помиткіна, 2014: 106–112).

Зазвичай формування життєвої позиції особистості включає великий комплекс об'єктивних і суб'єктивних умов і процесів, серед яких – засвоєння певного світогляду, знань, вироблення переконань, соціальних і професійних навичок, розвиток особистісних стосунків, залучення до трудової та громадсько-політичної діяльності. Однак сучасне суспільство характеризується постійною змінністю й стрімкістю інформаційних і технологічних процесів, визначається як «глобалізоване, мережеве», у якому виживають ті, хто має гнучкість до перебудови власних потреб, не втрачаючи своє Я, свої цінності, смисли й переконання (Помиткіна, 2013: 118–119). З огляду на це, ми все більше переконуємося, що сучасній молоді вкрай необхідна допомога у формуванні особистісної готовності до змін суспільства задля збереження власної життєвої позиції та пов'язаних із нею сподівань на адекватну реалізацію свого

потенціалу, призначення в цьому світі й щасливого життя.

Мета статті – на теоретико-емпіричному рівні дослідити рівень особистісної готовність до змін сучасних студентів як потенціалу для вибору власної життєвої позиції.

1. Теоретичне обґрунтування проблеми

Терміни «готовність», «готовність до дії», «психофізіологічна готовність», «психологічна готовність», «готовність до різних видів професійної діяльності» широко представлені й у психолого-педагогічних словниках і в працях учених і дослідників. Готовність до побудови власного життєвого шляху визначають дослідники в контексті прийняття стратегічних життєвих рішень як сформованість поглядів, суджень, системи оцінок, знань і переконань щодо себе та світу загалом, усвідомлення власної цінності й цінності оточуючих, мотивацію до побудови та вдосконалення власної життєвої позиції, обґрунтованість прийнятого рішення щодо визначеної життєвої позиції та шляхів його досягнення; залежить від успішності взаємодії з іншими (Помиткіна, 2010; Pomytkina, Gudmanian, Kovtun, Yahodzinskyi, 2020).

Особливості становлення життєвої позиції особистості, досліджені вченими, підтверджуються також і в наших дослідженнях. Зокрема, емпірично доведено, що на вибір життєвої позиції сучасних студентів впливає більшою мірою мережеве суспільство з усім різноманіттям засобів Інтернет, а не поради батьків чи найближчого оточення (Назаренко, 2019: 66–70). З'ясовано, що, чим вищий рівень самоактуалізації в студентів, тим більш адекватно вони обирають певний вид життєвої позиції та на її основі вибудовують ставлення до себе і ставлення й взаємодію з іншими (Nazarenko, Pomytkina, Girchuk, Rudyk, Hordiienko, 2019: 34–37). Також нами визначено особливості розвитку в студентів конструктивної життєвої позиції, до яких зараховано надання необхідних знань про важливість і переваги власної конструктивної позиції, розвиток мотивації та формування ціннісно-позитивного ставлення до розвитку провідних характеристик конструктивної життєвої позиції, усвідомлення мети, смислів цього розвитку й стійка обґрунтованість стратегії їх досягнення (Назаренко, 2019: 231–239). Тому ми в дослідженнях підійшли до необхідності з'ясування рівня розвитку особистісної готовності студентів до змін, оскільки ця якість є необхідною в побудові адекватної життєвої позиції, світогляду загалом.

Особистісна готовність до змін визначається вченими й практиками як необхідна сьогодні якість людини, що забезпечує гнучкість перебудови до трансформаційних, стресових ситуацій, характерних не лише для українського суспільства, а й для людства загалом. Серед сучасних досліджень варто виділити такі. Дослідники (Білополий, Лазаренко, 2020) указують, що серед психологічних феноменів, які допомагають людині успішно функціонувати в сучасному непередбачуваному просторі, є психологічна готовність до особистісних змін. Отже, актуальність вивчення психологічних передумов поведінки людини, яка живе й діє в сучасних ситуаціях невизначеності надзвичайно затребувана та необхідна.

А.І. Гусєв, вивчаючи адаптацію вчителів до нових, економічних, політичних і культурних реалій, дослідив складники їхнього особистісного потенціалу, запропонував його структуру й діагностику. Автор указує, що особистісний потенціал учителя визначається передусім соціокультурним призначенням учителя – формувати світогляд підростаючого покоління й через призму власної особистості здійснювати формувальний вплив на особистісний вибір молоді, забезпечувати повноцінний розвиток та особистісне здоров'я учнів (Гусєв, 2011: 300–330).

А.А. Шиліна, А.О. Низовець визначають особистісну готовність до змін студентської молоді чинником інноваційності. «Професійна та особистісна культура студентів у сфері інноваційної діяльності дозволяє ефективно виконувати професійні та соціальні функції, бути конкурентоспроможними на ринку праці, успішно здійснювати диверсифікацію своєї трудової діяльності та соціальну мобільність, самостійно вибудовувати професійну кар'єру в обраній сфері діяльності, отримувати нові знання, розвивати особистісні здібності, ініціативу й наполегливість у досягненні суспільно значущих цілей протягом усього життя (Шиліна, Низовець, 2016: 173–177).

Багаторічні дослідження психологічних криз особистості І.В. Бринзи, М.В. Будіянського показали, що середній і високий рівні готовності до змін можуть бути необхідним ресурсом людини для подолання психологічної кризи (Бринза, Будіянський, 2016: 43–48). Позитивна допомога може буди забезпечена за умови створення необхідних умов у консультативній і тренінговій діяльності професійних психологів, психотерапевтів, тренерів.

Психологічну готовність до організаційних змін вивчала О.О. Наумцева, яка розглядала готовність із динамічного

погляду як одну зі стадій поведінки особистості в ситуації змін. До психологічних факторів готовності на індивідуальному рівні аналізу авторка зараховує ефективність, доцільність, підтримку менеджментом компанії та особисту валентність; на груповому рівні аналізу – колективну прихильність і колективну ефективність. Дослідниця наголошує на необхідності продовження досліджень щодо готовності персоналу до організаційних змін і розроблення універсального інструментарію для подальшої діагностики, оцінювання та розвитку (Наумцева, 2016: 55–74).

Особистісну готовність до змін досліджував С.М. Панченко в контексті особистісної зрілості студентської молоді. На думку автора, «особистісне зростання людини знаменує її перехід до зрілості, мудрості, свідомого способу життєдіяльності. У процесі особистісного зростання формуються здібності до ефективного відновлення власних життєвих сил, оптимального функціонування та повноцінного розвитку особистісного потенціалу людини» (Панченко С.М., 2010: 308–316). Отже, чим прогресивнішим є суспільство, тим досконалішу, більш зрілу особистість воно вимагає й формує для здійснення своїх завдань.

О.В. Мітрошкіна вивчала специфіку психологічної готовності до змін та особистісної зрілості в працівників кримінально-виконавчої служби. Дослідниця емпірично довела, що досліджувані з різним рівнем психологічної готовності до змін демонструють відмінності як у показниках особистісної зрілості, так і в структурі взаємозв'язків між компонентами психологічної готовності до змін та особистісною зрілістю (Мітрошкіна, 2018: 64–70). Отже, як свідчать дані дослідниці, до змінних умов середовища необхідно готуватися й розвивати необхідний рівень означеної готовності.

Отже, особистісна готовність до змін розглядається вченими й дослідниками як істотна передумова будь-якої цілеспрямованої діяльності, її регуляції, стійкості й ефективності, як певний стан психічних функцій, який забезпечує високий рівень досягнень під час виконання того чи іншого виду діяльності та дає змогу розвивати особистісні здібності, соціальну мобільність, ініціативу й наполегливість у досягненні суспільно значущих цілей протягом усього життя. Це соціально-психологічне ставлення до об'єктивних чи суб'єктивних несподіванок, невизначеності, що може проявлятися в змінах різних ситуацій; характеризується установкою на певну поведінку в умовах мінливої ситуації, відповідно до отриманого раніше досвіду.

З огляду на вищевказане, особистісну готовність до змін можемо вважати однією з основних якостей людини, що забезпечує необхідний потенціал для вибору власної життєвої позиції, прийняття доленосних рішень у юнацькому віці задля повноцінного функціонування в сучасному глобалізованому мережевому соціумі.

2. Методологія та методи

Проведене емпіричне дослідження ґрунтувалося на основних наукових підходах, зокрема індивідуально-психологічному, відповідно до якого в дослідженні мають бути враховані індивідуальні психологічні властивості студентів, зокрема їхня мотивація, ціннісні орієнтації, риси характеру тощо; віковому, спрямованому на встановлення динаміки психічних змін у часі в контексті розвитку індивідуально та соціально зумовлених характеристик особистості. Згідно із цими підходами, ми змогли диференціювати результати дослідження, отримані із залученням різних вікових категоріях студентів (наприклад, перших і більш старших курсів навчання).

Відповідно до вказаної мети, ми мали на емпіричному рівні з'ясувати, на якому рівні розвитку особистісна готовність у сучасних юнаків і дівчат. У дослідженні взяли участь 126 студентів 2–3 курсів Національного авіаційного університету. Ми умисно не залучали до участі молодь більш старших курсів, оскільки передбачали, що молодші студенти потребують психолого-педагогічної допомоги щодо розвитку особистісної готовності до змін, саме тому в них мав бути час для цього на старших курсах.

Для емпіричного дослідження обрана методика «Особистісна готовність до змін» (PCRS: "Personal change-readiness survey"), розроблена канадськими вченими (A. Rolnic, S. Heather, M. Gold, C. Hull). Переклад і первинна апробація цього варіанта методики PCRS проведені Н.А. Бажановою й Г.Л. Бардієр. Методика особливо ефективна під час розгляду стресових ситуацій, що виникають у зв'язку з інноваціями, оскільки нікому не вдається повною мірою справлятися зі змінами. Розуміння особливостей протистояння змінам допомагає людям захистити себе від стресу в тих ситуаціях, у яких вони найбільш уразливі. Під час інтерпретації отриманих даних ми намагалися враховувати індивідуальні особливості респондентів, оскільки ми розуміли, що в певних індивідуальних особливостях особистості завжди є свої плюси і мінуси. Наприклад, зайва пристрасність може спонукати молоду людину діяти всупереч здоровому глузду, низький рівень енергійності й невтомності може призвести до відсутності мотивації тощо.

Означена методика дала змогу діагностувати такі складники особистісної готовності до змін у студентів: *пристрасність* (passion), що визначається як енергійність, невтомність, підвищений життєвий тонус; *винахідливість* (resourcefulness) – розглядається як уміння знаходити виходи зі складних ситуацій, звертатися до нових джерел для вирішення нових проблем; *оптимізм* (optimism) – це великі надії й сподівання, віра в успіх, небажання орієнтуватися на гірший розвиток подій, прагнення фокусуватися не на проблемах, а на можливостях їх вирішення; *сміливість, підприємливість* (adventurousness), що трактується як потяг до нового, невідомого, відмова від випробуваного й надійного; *адаптивність* (adaptability), яка передбачає вміння змінювати власні плани та рішення, перебудовуватися в нових ситуаціях, не наполягати на своєму, якщо цього вимагає ситуація; *упевненість* (confidence) – ґрунтується на вірі в себе, у свою гідність і свої сили.

3. Результати та дискусії

Отримані дані узагальнено та проінтерпретовано; визначені рівні особистісної готовності до змін за окремими характеристиками відображено в таблиці 1 і рис. 1.

Як видно з таблиці 1, відсоткові значення за трьома рівнями особистісної готовності до змін розподілилися досить рівномірно (усі показники близько 30–35%). Це означає, що третина студентів має високий рівень особистісної готовності до змін, ще третина молоді залишається на середньому рівні, одна третя їх займає найнижчу позицію (низький рівень), що свідчить про їх неготовність конкурувати зі змінними умовами соціуму, а отже, власна життєва позиція ще не переконлива.

За рівнем вираженості показників в окремих характеристиках бачимо таке. *Пристрасність* (енергійність, невтомність, підвищений життєвий тонус) розвинена в респондентів найбільшою мірою на високому рівні – 37,5%. Отже, ці студенти характеризуються в основному як активні, енергійні, мають підвищений тонус, жагу до досягнень і, можна сказати, бажання самоактуалізуватися. Проте зайва пристрасність може негативно позначатися на їхній діяльності, що визначається надмірною самовпевненістю і схильністю до ризику. *Винахідливість* як уміння знаходити вихід зі складних ситуацій, звертатися до нових джерел для вирішення нових проблем, самостійно приймати рішення однаковою мірою виражена результатами середнього то високого рівнів – 35,0% і 35,0%, що свідчить про активний пошук респондентами нових способів і засобів як

Таблиця 1

Розподіл рівнів прояву особистісної готовості до змін студентів за окремими характеристиками

Шкала	Респонденти, %		
	Низький рівень	Середній рівень	Високий рівень
Пристрасність	27,5	35,0	37,5
Винахідливість	30,0	35,0	35,0
Оптимізм	37,5	25,0	37,5
Сміливість	30,0	37,5	32,5
Адаптивність	30,0	35,0	35,0
Упевненість	30,0	40,0	30,0

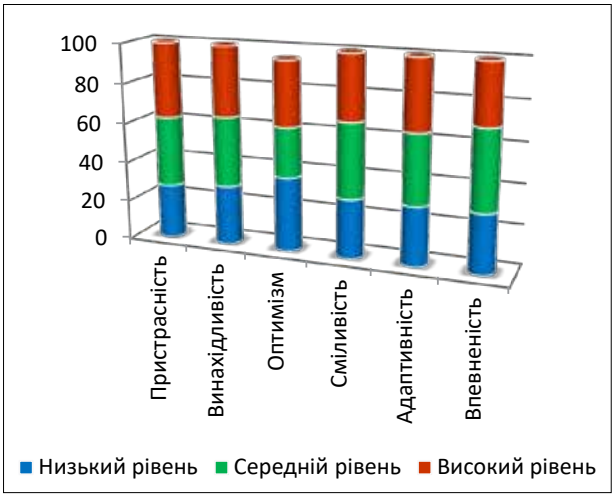

Рис. 1. Вираженість характеристик особистісної готовності до змін у студентів

у комунікації, так і в навчально-професійній діяльності. Це досить показові значення, які вказують на сформованість цінностей, смислів і власних переконань для взаємодії з навколишнім оточенням.

Характеристика *оптимізму* – це великі надії, віра в успіх, небажання орієнтуватися на гірший розвиток подій, прагнення фіксуватися не на проблемах, а на можливостях їх вирішення. Шкала оптимізму найбільшою мірою виражена результатами низького та високого рівнів, відповідно, 37,5% і 37,5%. Це свідчить по те, що цей показник потребує більш детального дослідження в студентів, оскільки низький рівень оптимізму забезпечує їм високий песимізм, а отже, гальмування особистісного розвитку. А відсоток студентів з високим рівнем оптимізму забезпечує собі віру в краще майбутнє, а отже, у розвиток конструктивної життєвої позиції.

Наступна характеристика особистісної готовності до змін у студентів – *сміливість, підприємливість*, трактується як тяга до нового, невідомого, як відмова від

випробуваного й надійного. У респондентів ця характеристика виражена найбільшою мірою на середньому рівні – 37,5%. Такі результати свідчать про те, що респонденти в основному діють відповідно до норм і правил без зайвих відхилень до нового та незвіданого, тобто уникають непередбачуваних подій і стресів.

Адаптивність передбачає вміння змінювати свої плани та рішення, уміння перебудовуватися в нових ситуаціях, не наполягати на своєму, якщо цього вимагає ситуація, а натомість вчасно зупинятися й розмірковувати. У досліджуваних ця якість виражена рівнозначно показниками середнього та високого рівнів (відповідно, 35,0% і 35,0%). Тобто, якщо того вимагає ситуація, респонденти здатні підлаштовувати свої дії й рішення під вимоги події чи оточення, гнучко змінюючи при цьому свої плани.

Упевненість особистості ґрунтується на вірі в себе, у свою гідність та власні здібності й можливості. У студентів ця характеристика найбільшою мірою виражена показниками середнього рівня – 40,0%. Такі результати характеризують респондентів як таких, що адекватно оцінюють свої сили й можливості. Оскільки ця характеристика одна з найголовніших у становленні власного Я та самоідентифікації в юнацькому віці, можна вважати недостатнім відсоток студентів із високим рівнем упевненості й у майбутньому забезпечити психолого-педагогічну допомогу з розвитку цієї характеристики.

Отже, за методикою «Особистісна готовість до змін» вибірка характеризується переважно високими показниками активності й енергійності, середніми показниками сміливості й упевненості в собі та низьким рівнем оптимістичності. Активність респондентів спрямована на вирішення ситуації новими способами й засобами. Студенти загалом адекватно сприймають навколишній світ, без зайвого оптимізму, переважно діють відповідно до встановлених норм і правил без зайвих відхилень до нового та незвіданого. Юнаки й дівчата здатні підлаштовувати свої дії та рішення під вимоги, гнучко змінюючи при цьому свій план дій.

Однак емпіричне дослідження засвідчило, що третина студентської молоді не готова до тих соціально-економічних змін, які спостерігаються останніми роками в нашій країні, і потребує нагальної допомоги в розвитку особистісної готовності до змін.

Висновки

Проведене теоретико-емпіричне дослідження особистісної готовності студентів до змін засвідчило недостатній потенціал для вибору власної життєвої позиції в період суспільно-економічних трансформацій у нашій державі. Лише 30,0% студентів на високому рівні готові жити й діяти відповідно до власних поглядів, цінностей і смислів, готові до тих змін, які відбуваються й у нашому суспільстві, і за його межами. Ще 30,0% студентів готові витримувати стреси, пов'язані зі змінами обставин, на середньому рівні. І, як показало емпіричне дослідження, 30,0% юнаків і дівчат узагалі не готові витримувати виклики сьогодення, тим більше дотримуватися власної життєвої позиції в особистісній і соціальній взаємодії з оточенням. Це означає, що сучасна молодь, яка має стояти в авангарді всіх соціальних перетворень, буде залежною, підлаштовуватися під обставини й не брати на себе відповідальність за своє майбутнє, розквіт країни й тим більше за майбутнє світу. Отже, для подолання інфантилізму та песимізму серед студентської молоді необхідно розробляти й упроваджувати в систему вищої освіти психолого-педагогічні засоби для розвитку особистісної готовності до змін як потенціалу для вибору власної життєвої позиції й побудови щасливого життєвого шляху.

Подальші дослідження особистісної готовності до змін у студентів будемо продовжувати в напрямі визначення основних чинників розвитку цієї якості, оскільки вважаємо її складником потенціалу для формування й вибору власної життєвої позиції.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Білополий В.В., Лазаренко В.І. Психологічна готовність до особистісних змін та толерантності до невизначеності сучасного світу студентів будівельного ЗВО (ДВНЗ ПДАБА). *Вісник Придніпровської державної академії будівництва та архітектури.* 2020. № 2 (263–264). С. 16–24. URL: https://10.30838/J.BPSACEA.2312.280420.16.617 (дата звернення: 25.07.2020).

2. Бринза І.В., Будіянський М.Ф. Готовність до змін як ресурс подолання психологічної кризи. *Наука і освіта.* 2016. № 11. С. 43–48.

3. Гусев А.И. Толерантность к неопределенности как составляющая личностного потенциала. *Личностный потенциал: структура и диагностика /* под ред. Д.А. Леонтьева. Москва : Смысл, 2011. С. 300–330.

4. Максименко С.Д. Генеза здійснення особистості. Київ : ТОВ «КММ», 2006. 240 с.

5. Мітрошкіна О.В. Специфіка психологічної готовності до змін та особистісної зрілості у працівників кримінально-виконавчої служби. *Право і безпека – Право и безопасность – Law and Safety.* 2018. № 3 (70). С. 64–70. URL: https://doi.org/10.32631/pb.2018.3.09 (дата звернення: 25.07.2020).

6. Назаренко Н.А. Вплив мережевого суспільства на прийняття рішень особистості з вибору власної життєвої позиції. *Індивідуальність у психологічних вимірах спільнот та професій в умовах мережевого суспільства :* монографія колективна / за ред. Л.В. Помиткіної, О.П. Хохліної. Київ : ТОВ «Альфа-ПІК», 2019. С. 66–70.

7. Назаренко Н.А. Психологічні особливості розвитку у студентів конструктивної життєвої позиції. *Директор школи, ліцею, гімназії :* український науково-практичний журнал. Спеціальний тематичний випуск «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору». Київ : Гнозис, 2019. № 4. Том 1 (83). С. 231–239.

8. Наумцева Е.А. Психологическая готовность к организационным изменениям: подходы, понятия, методики. *Организационная психология.* 2016. № 2. С. 55–74.

9. Панченко С.М. Особистісна зрілість: сутність і перспективи актуалізації в умовах післядипломної освіти. *Вісник післядипломної освіти.* 2010. Вип. 1 (14). Ч. 2 : Психологія. С. 308–316.

10. Помиткіна Л.В. Психологія прийняття особистістю стратегічних життєвих рішень : монографія. Київ : Кафедра, 2013. 381 с.

11. Помиткіна Л.В. Стратегічні рішення студентської молоді: визначення власної життєвої позиції. *Вісник Національного авіаційного університету. Серія «Педагогіка. Психологія» :* збірник наукових праць. Київ : НАУ, 2014. Вип. 5 (1). С. 106–112.

12. Помиткіна Л.В. Трансформація життєвої позиції студентської молоді як психологічна проблема. *Педагогіка і психологія професійної освіти :* науково-методичний журнал. Львів, 2014. № 3. С. 113–124.

13. Шиліна А.А., Низовець А.О. Готовність до змін як чинник інноваційності студентів психологів. *Право і безпека.* 2016. № 4 (63) С. 173–177.

14. Штепа О.С. Особистісна зрілість: Модель. Опитувальник. Тренінг : монографія. Львів : Видав. центр ЛНУ імені Івана Франка, 2008. 210 с.

15. Яголковский С.Р. Психология инноваций: подходы, модели, процесс : научная монография. Москва, 2010. 263 с. URL: https://www.hse.ru/data/2010/05/13/1217328104 (дата звернення: 25.07.2020).

16. Self-actulization of personality as a factor of implementing own living positions / N.A. Nazarenko, L.V. Pomytkina, O.V. Girchuk, S.A. Rudyk, K.O. Hordiienko. *The Scientific Heritage (Budapest, Hungary).* 2019. № 33. С. 34–37.

17. Personal choice: strategic life decision-making and conscience / L. Pomytkina, A. Gudmanian, O. Kovtun, S. Yahodzinskyi. *E3S Web of Conferences.* 2020. Vol. 164, 10021. URL: https://doi.org/10.1051/e3sconf/202016410021 (дата звернення: 25.07.2020).

REFERENCES:

1. Bilopolyi V.V., Lazarenko V.I. (2020) Psychological readiness for personality change and tolerance for the modern world ambiguity of civil engineering institution's students (SHEI PSACEA). *Visnyk Prydniprovskoi derzhavnoi akademii budivnytstva ta arkhitektury*, № 2, (263–264), 16–24 [in Ukrainian]. URL: https://10.30838/J.BPSACEA.2312.280420.16.617.

2. Brynza I.V., Budiianskyi M.F. (2016) Hotovnist do zmin yak resurs podolannia psykholohichnoi kryzy [Readiness for change as a resource for overcoming a psychological crisis]. *Nauka i osvita,* № 11, 43–48 [in Ukrainian].

3. Gusev A.I. (2011) Tolerantnost' k neopredelennosti kak sostavljajushhaja lichnostnogo potenciala. [Tolerance to uncertainty as a component of personal potential] *Lichnostnyj potencial: struktura i diagnostika [Personal Potential: Structure and Diagnostics].* Edited by D.A. Leontiev. Moscow: Smysl Publ, 300–329 (in Russian).

4. Maksymenko S.D. (2006) Geneza zdijsnennja osobystosti [The genesis of the implementation of personality]. K.: TOV «KMM» [in Ukrainian].

5. Mitroshkina O.V. (2018). Spetsyfika psykholohichnoi hotovnosti do zmin ta osobystisnoi zrilosti u pratsivnykiv kryminalno-vykonavchoi sluzhby [The specifics of psychological readiness for change and personal maturity in employees of the penitentiary service]. *Pravo i bezpeka – Pravo y bezopasnost – Law and Safety*. № 3 (70), 64–70 [in Ukrainian]. URL: https://doi.org/10.32631/pb.2018.3.09.

6. Nazarenko N.A. (2019). Vplyv merezhevoho suspilstva na pryiniattia rishen osobystosti z vyboru vlasnoi zhyttievoi pozytsii [The influence of network society on individual decision-making to choose their own life position]. *Indyvidualnist u psykholohichnykh vymirakh spilnot ta profesii v umovakh merezhevoho suspilstva: Monohrafiia kolektyvna*. K.: TOV «Alfa-PIK», 66–70 [in Ukrainian].

7. Nazarenko N.A. (2019). Psykholohichni osoblyvosti rozvytku u studentiv konstruktyvnoi zhyttievoi pozytsii [Psychological features of students' development of a constructive life position]. *Ukrainskyi naukovo-praktychnyi zhurnal «Dyrektor shkoly, litseiu, himnazii» – spetsialnyi tematychnyi vypusk «Vyshcha osvita Ukrainy u konteksti intehratsii do yevropeiskoho osvitnoho prostoru»*. № 4. Tom 1 (83). K.: Hnozys, 231–239 [in Ukrainian].

8. Naumtseva E.A. (2016). Psykholohycheskaia hotovnost k orhanyzatsyonnim yzmenenyiam: podkhody, poniatyia, metodyky [Psychological readiness for organizational change: approaches, concepts, methods]. *Orhanyzatsyonnaia psykholohyia*. № 2, 55–74 (in Russian).

9. Panchenko S.M. (2010). Osobystisna zrilist: sutnist i perspektyvy aktualizatsii v umovakh pisliadyplomnoi osvity [Personal maturity: the essence and prospects of actualization in postgraduate education]. *Visnyk pisliadyplomnoi osvity*. Vyp. 1 (14), ch. 2: Psykholohiia, 308–316 [in Ukrainian].

10. Pomytkina L.V. (2013). Psykholohiia pryiniattia osobystistiu stratehichnykh zhyttievykh rishen. Monohrafiia [Psychology of personal strategic life decisions. Monograph]. K.: Kafedra [in Ukrainian].

11. Pomytkina L.V. (2014). Stratehichni rishennia studentskoi molodi: vyznachennia vlasnoi zhyttievoi pozytsii [Strategic decisions of student youth: determining their own life position]. *Visnyk Natsionalnoho aviatsiinoho universytetu. Seriia: Pedahohika. Psykholohiia: zb. nauk. pr.* K.: NAU, Vyp. 5(1), 106–112 [in Ukrainian].

12. Pomytkina L.V. (2014). Transformatsiia zhyttievoi pozytsii studentskoi molodi yak psykholohichna problema [Transformation of the life position of student youth as a psychological problem]. *Pedahohika i psykholohiia profesiinoi osvity: naukovo-metodychnyi zhurnal*. Lviv, № 3, 113–124 [in Ukrainian].

13. Shylina, A.A. and Nizovets, A.O. (2016), "Willingness to change as a factor of innovation of students psychologists" ["Hotovnist do zmin yak chynnyk innovatsiinosti studentiv-psyholohiv"]. *Pravo i Bezpeka*, No. 4, 173–177 [in Ukrainian].

14. Shtepa O. S. (2008). Osobystisna zrilist: Model. Opytuvalnyk. Treninh: monohrafiia [Personal maturity: Model. Questionnaire. Training: monograph]. Lviv: Vydav. tsentr LNU imeni Ivana Franka [in Ukrainian].

15. Iaholkovskyi S.R. (2010) .Psykholohyia ynnovatsyi: podkhodi, modely, protsess: nauch. Monohrafyia [Psychology of innovation: approaches, models, process: scientific. Monograph]. Moscow [in Russian] URL: https://www.hse.ru/data/2010/05/13/1217328104.

16. Nazarenko N.A., Girchuk O.V., Rudyk S.A., Hordiienko K.O. (2019). Self-actulization of personality as a factor of implementing own living positions. The Scientific Heritage (Budapest, Hungary). No 33, P.3, 34–37 [in Hungary].

17. Pomytkina L., Gudmanian A., Kovtun O., Yahodzinskyi S. (2020). Personal choice: strategic life decision-making and conscience, E3S Web of Conferences, Vol.164, 10021. URL: https://doi.org/10.1051/e3sconf/202016410021.

Стаття надійшла до редакції 28.07.2020.
The article was received 28 July 2020.

УДК 159.955.4:[37.091.12:159.9-051]
DOI https://doi.org/10.32999/ksu2312-3206/2020-4-10

ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ РЕФЛЕКСІЇ В ПСИХОЛОГІВ ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

Немаш Лілія Ігорівна,
аспірантка кафедри психології та соціальної роботи
Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського,
асистентка кафедри соціальних технологій
Вінницький соціально-економічний інститут
Відкритого міжнародного університету розвитку людини «Україна»
lili.nemash@gmail.com
https://orcid.org/0000-0002-7733-8419

Мета статті полягає у висвітленні особливостей організації рефлексії в психологів закладів загальної середньої освіти.

Методи. Аналіз середніх даних і кореляція між шкалами 3 методик дослідження рефлексії: 1) тест Д.О. Леонтьєва «Диференційний тип рефлексії»; 2) методика діагностики рівня рефлексивності А.В. Карпова, В.В. Пономарьової; 3) методика вивчення вираженості та спрямованості рефлексії Е.М. Гранта.

У **результаті** дослідження з'ясовано, що в психологів закладів загальної освіти рефлексія розвинена на середньому й вище за середній рівні. Але аналіз середніх даних за шкалами методик показав, що продуктивні форми рефлексії в шкільних психологів потребують додаткового розвитку.

Виявлено, що системна рефлексія як найбільш адаптивна форма самодетермінації проявлена на середньому рівні в 74% досліджуваних. Тобто більшість фахівців мають середньостатистичний рівень розвитку ознаки, а не високий, як того потребує професіограма практичного психолога. 76% середніх даних за шкалою інтроспекції говорять про доволі високу схильність фахівців до «самокопання». Шкала «квазірефлексії» показала, що 58% респондентів фокусують рефлексивну увагу за межами актуальної ситуації.

Виявлено перевагу схильності шкільних психологів спрямовувати рефлексивну увагу на спілкування та взаємодію, перспективну й ретроспективну оцінку, а не на актуальну діяльність. Ауторефлексія як здатність до самосприйняття й аналізу змісту власної психіки розвинена на високому рівні, а соціорефлексія як здатність розуміти психіку інших людей має середньостатистичний рівень. Більшість шкал використаних методик мають кореляційний взаємозв'язок.

Висновки. Розвиток рефлексії в шкільних психологів знаходиться на середньостатистичному рівні та потребує психокорекційної роботи для покращення цієї професійно важливої якості.

Ключові слова: *професіогенез психолога, системна рефлексія, інтроспекція, квазірефлексія, ретроспективна рефлексія, проспективна рефлексія, соціорефлексія, ауторефлексія.*

PECULIARITIES OF THE ORGANIZATION OF REFLECTION AMONG PSYCHOLOGISTS OF GENERAL SECONDARY EDUCATION INSTITUTIONS

Nemash Liliia Ihorivna,
Postgraduate Student at the Department of Psychology and Social Work
Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University
Assistant at the Department of Social Technologies,
Vinnytsia Institute of Economics and Social Sciences
of the Open International University of Human Development "Ukraine"
lili.nemash@gmail.com
https://orcid.org/0000-0002-7733-8419

The **purpose** of the article is to highlight the features of the organization of reflection among the psychologists of general secondary education.

Methods. Analysis of average data and correlation between scales of 3 methods of reflection research: 1) D. Leontiev's test "Differential type of reflection"; 2) "Methods of diagnosing the level of reflexivity" Karpova-Ponomareva; 3) "Methods of studying the severity and direction of reflection" A.Grant.

Results. The study found that psychologists in general education have developed reflection at the secondary and above average levels. But the analysis of average data on the scales of methods showed that productive forms of reflection in school psychologists need further development.

Systemic reflection as the most adaptive form of self-determination is manifested at an average level in 74% of subjects. That is, most professionals have an average level of development of the trait, rather than high, as required by the professional psychologist. 76% of the average data on the introspection scale indicates a fairly high tendency of experts to "dig". The "quasi-reflection" scale showed that 58% of respondents focus their reflexive attention outside the current situation. The advantage of directing reflexive attention to communication and interaction, perspective and retrospective assessment, and not to actual activity is revealed.

Autoreflection, as the ability to self-perception and analysis of the content of one's own psyche is developed at a high level, and socioreflection, as the ability to understand the psyche of others has an average level. Most scales of the techniques used are correlated.

Conclusions. The development of reflection in school psychologists is at the average level and requires psycho-correctional work to improve this professionally important quality.

Key words: *professional genesis of a psychologist, systemic reflection, introspection, quasi-reflection, retrospective reflection, prospective reflection, socioreflection, self-reflection.*

Вступ

Особистість психолога доволі часто потрапляє в соціальне та наукове поле уваги. Є багато емпіричних досліджень особистісних особливостей практичних психологів на етапі їх академічної підготовки, менше – під час професійного становлення, а вже працюючі фахівці шкільної психологічної служби мало потрапляють у поле уваги наукового вивчення. Водночас саме психологу закладу загальної середньої освіти доводиться працювати не лише з вивченими техніками й методиками, а й власною особистістю. У професіогенезі практичного психолога рефлексію визначено як професійно важливу якість. Н.Ф. Шевченко та О.І. Чепішко (Шевченко, Чепішко, 2019: 98–99) кваліфікують професійну свідомість як найважливішу категорію, що відображає сутність процесу професійного становлення й розвитку фахівця. Саме професійна свідомість, яка пов'язана з рефлексивністю особистості, репрезентує характер і рівень професіогенезу та забезпечує виконання психологом його професійних обов'язків у динаміці процесу й результатах – дієвості психологічної допомоги.

У поле дослідження ми обрали модальності рефлексії, котрі, на нашу думку, можуть бути пов'язані з особливостями професійної ідентичності психологів. У статті ми розглядаємо тему рефлексії психологів закладів загальної середньої освіти з метою формування основи для подальших наукових розвідок стану їхньої професійної ідентичності.

1. Теоретичне обґрунтування проблеми

Професійна діяльність психологів закладів загальної середньої освіти поєднує різні нормативно-функціональні та рольові моделі поведінки. Розвиток, становлення й професійне функціонування психолога, тобто професіогенез, відбуваються за певними закономірностями, відповідають установленим фаховим вимогам і реалізовуються залежно від особистісних даних або обмежень самого професіонала.

Як зазначає В.Г. Панок (Панок, 2016: 235–244), професіогенез практичного психолога має включати не лише професійні

знання, уміння та навички на рівні інформаційного підходу, а й високі вимоги до особистісного рівня та, зокрема, до свідомості психолога на світоглядному, професійному й особистісному рівнях. Сформованість професійно значущих якостей особистості, гуманістичної спрямованості, «діалогічності», здатності до професійної ідентифікації, децентрації, рефлективності автор називає особистісною компетенцією або особистісною зрілістю. Інтегративною, професійно необхідною особистісною якістю психолога є рефлексія.

Б.В. Хомуленко (Хомуленко, 2015: 327–328) у професійній спрямованості психолога виділяє особистісний рівень, у її структурі психологічні елементи: пізнавальний – засвоєння професійно необхідної інформації; поведінковий – система соціальних настановлень у діяльності психолога з визначенням ролей і моделі поведінки в роботі з людьми; емоційний – задоволення від виконуваної діяльності й розвиток особистості; ціннісний – усвідомлення суб'єктивної значущості власної життєдіяльності шляхом рефлексії.

Д.О. Леонтьєв уважає рефлексію стійкою особистісною рисою (Леонтьев, Осин, 2014) і запропонував диференціювати 4 типи рефлексії залежно від наявності спрямування фокусу рефлексивної уваги на себе як на об'єкт і на зовнішню ситуацію. Отже, виділено системну рефлексію як найбільш адаптивну форму, інтроспекцію та квазірефлексію як часткові прояви феномена та арефлексію як повну відсутність самоконтролю.

А.В. Карпов розглядає рефлективність як унікальну «даність свідомості самій собі», що дає змогу диференціювати психічне «те, що пізнає» від «того, що може бути пізнаним». На його думку, це робить рефлективність первинною стосовно навіть психологічного знання (Карпов, 2003). Також науковець пропонує розглядати рефлексію залежно від часових проявів як ретрофлексію, рефлексію актуальної діяльності й проспективну рефлексію.

Л.О. Подкоритова пропонує критерії для класифікації видів рефлексії: характеристики емоційних переживань, часовий принцип, об'єкт і зміст рефлексії; професійної діяльності, у контексті якої відбувається рефлексія. Модальності рефлексії науковиця пропонує розглядати як види рефлексії на інтегративному, змістовому й об'єктному рівнях (Подкоритова, 2017).

Дослідження Л.І. Коломієць і Г.Б. Шульги доказують пряму залежність між показниками рефлексивності й «професійними мотивами» (Коломієць, Шульга, 2019). Тобто якість та успішність професійної діяльності пов'язані з проявом феномена рефлексії у фахівця. Отже, дослідження рефлексії в особливостях прояву її модальностей доповнить картину особистісного та професійного функціонування шкільного психолога.

Мета статті полягає у висвітленні особливостей організації рефлексії в психологів закладів загальної середньої освіти.

2. Методологія та методи

Методами дослідження рефлексії обрано три методики:

1. Тест Д.О. Леонтьєва «Диференційний тип рефлексії» (Леонтьєв, Осін, 2014) діагностує типи рефлексії як стійкі особистісні риси. За опитувальником досліджується рівень розвитку в респондента інтроспекції, системної рефлексії та квазірефлексії. Методика має три шкали, що включають пункти, які під час підрахунку не повторюються. Шкала «системна рефлексія» визначає в респондента вміння зайняти стосовно ситуації та себе в цій ситуації позицію як суб'єкта, так й об'єкта. Такий тип рефлексії є найбільш продуктивним для особистості. Шкала «інтроспекція» (тут схильність до самокопання) характеризує міру схильності до зосередження на власних станах і переживаннях. Шкала «квазірефлексія» описує властивість респондента спрямовувати увагу на об'єкти, які відірвані від його актуального стану й не стосуються ситуації, у котрій він зараз перебуває. Опитувальник складається з 30 тверджень, які оцінюються за 4-бальною шкалою Ліккерта.

2. Методику діагностики рівня рефлексивності А.В. Карпова, В.В. Пономарьової (Карпов, Пономарьова, 2000). Означена методика розроблена А.В. Карповим на основі запропонованої ним концепції про рефлексію як синтетичну психічну реальність – «як психічну властивість, як стан і як процес». Діагностичний інструмент спрямовано на визначення міри рефлективності як особистісної якості, вивчення модальностей рефлексії в їх часовому спрямуванні та мірі вираженості цих компонентів. Опитувальник доопрацьований В.В. Пономарьовою та отримав можливість також визначати міру комунікативного аспекту рефлексії. Опитувальник включає 27 пунктів, відповіді на які формують показники 4 шкал: «ретроспективна рефлексія», «рефлексія актуальної діяльності», «проспективна рефлексія», «рефлексія спілкування та взаємодії з людьми». Сума отриманих за всіма пунктами балів переводиться в стени, за якими визначається загальний рівень рефлективності особистості. Оцінювання результатів проводиться за 7-бальною шкалою Ліккерта.

3. Методику вивчення вираженості й спрямованості рефлексії Е.М. Гранта. Опитувальник Е.М. Гранта дає змогу дослідити рівень вираженості (шкала «ауторефлексія») та спрямованості (шкала «соціорефлексія») рефлексії суб'єкта. Під ауторефлексією автор методики пропонує розглядати самосприйняття й аналіз змісту власної психіки, а шкала соціорефлексії запропонована як показник здатності розуміти психіку інших людей, аналізувати власні переживання в стосунках з іншими людьми, механізми емпатії, проекції, ідентифікації (Грант, 2001). Методика складається із двох шкал, котрі включають по 10 питань кожна. Питання оцінюються респондентом за шкалою Ліккерта. У кожній шкалі наявні питання, які під час підрахунку оцінюються у зворотному порядку для нівелювання феномена соціальної привабливості опитуваних і підвищення достовірності результатів методики. По кожній шкалі максимально можна набрати по 60 балів, але найбільш адаптивними є середні показники за шкалою ауторефлексії та високі або вище за середній рівні показники за шкалою соціорефлексії. Інтерпретація результатів передбачає співвідношення отриманих показників за шкалами.

Дослідження, за яким ми наводимо результати, проводилося переважно під час роботи в методично-супервізійному семінарі «Розвиток професійної ідентичності психологів та соціальних педагогів, які працюють з дітьми у навчально-виховному процесі» з квітня по листопад 2019 року. Опитування пройшли 116 психологів закладів загальної середньої освіти міста Вінниці та Вінницької області. Після опрацювання методик до уваги й обрахування взято результати опитування 100 досліджуваних.

3. Результати та дискусії

У результаті проведеної роботи за методикою *Д.О. Леонтьєва «Диференційний тип рефлексії»* ми виявили, що більша частина шкільних психологів має середній рівень показників розвитку рефлексії як особистісної риси. Тобто загальні показники нічим особливим наче не відрізняються від нормативних показників середнього рівня даної ознаки, але під час порівняння середніх даних у шкалах методики простежуємо певні особливості. Розподіл середніх даних за шкалами методики представлено на рисунку 1.

Автори методики диференціюють рефлексію на якісно різні типи її прояву. Системна рефлексія розглядається як продуктивна форма рефлексивності, тобто як процес якісного «зіставлення себе, інших, ситуації та перспектив» (Леонтьев, Осин, 1994). Як бачимо, у 74% психологів виявлено середній і в 10% високий рівень системної рефлексії як стійкої особистісної риси. У дизайні методики це свідчить про рівень здатності особистості сприймати себе й наявну ситуацію з полюсів й об'єкта, і суб'єкта, розглядати альтернативні можливості розвитку актуальної ситуації. Тобто більшість респондентів виявили середній рівень сформованості системної рефлексії як найбільш адаптивної форми

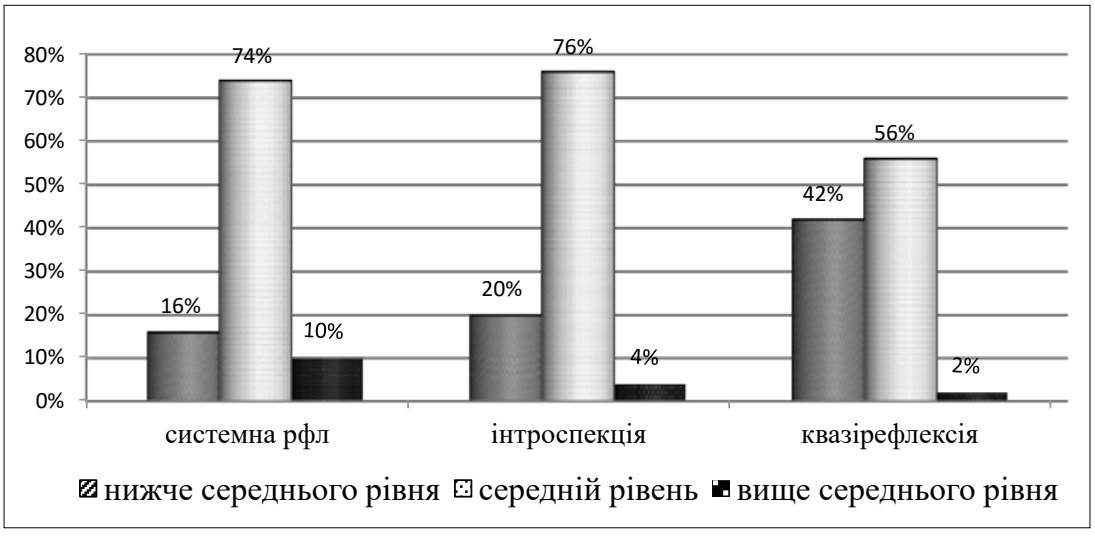

Рис. 1. Співвідношення середніх даних респондентів у шкалах за тестом Д.О. Леонтьєва «Диференційний тип рефлексії», у %, n =100

самодетермінації. З огляду на високі професійні вимоги до діяльності психолога, отримані за методикою результати говорять про потребу більш якісного розвитку цього типу рефлексії.

Інтроспекцію як сфокусованість на власних переживаннях і станах особистості автори методики трактують як схильність до «самокопання». Показники дослідження свідчать, що респонденти мають доволі збалансовану здатність приділяти увагу власним переживанням і станам, але стверджувати, що рефлексивна оцінка ситуації такими спеціалістами буде відповідною й незалежною від соціального тиску, ми не можемо, адже рівень проявленої ознаки вказує, що фахівці можуть зайве затримуватися у власних сумнівах і не мати достатньо особистісного ресурсу, щоб вийти в позицію системної рефлексії та розглядати проблему з полюсів об'єкта, суб'єкта й можливих перспектив вирішення.

Особливість особистісного феномена, досліджуваного за шкалою «квазірефлексії», полягає в схильності переносити фокус рефлексивної уваги поза актуальність ситуації або на сторонні об'єкти. Автори методики описують його як певний захисний механізм фантазування про ситуацію, а не якісне переживання цієї ситуації. Тобто високий і середній рівень розвитку цієї особистісної особливості досліджуваних говорить про вірогідність недостатньої включеності й певну особистісну відстороненість шкільного психолога під час вирішення проблемних ситуацій. Лише 42% відсотка респондентів мають нижче за середній рівень розвитку цієї властивості. Такі фахівці швидше за все будуть схильні вирішувати актуальні життєві та професійні завдання з позицій «тут і тепер».

Загалом, за результатами проведення цієї методики, ми робимо висновок про загальний задовільний, але такий, що потребує зростання, рівень розвитку системної рефлексії в досліджуваних психологів закладів загальної середньої освіти.

За *методикою діагностики рівня рефлексивності Карпова-Пономарьової* (Карпов, Пономарьова, 2000) визначено міру вираженості загальної рефлексивності й співвідношення середніх показників за шкалами опитувальника. Виявлено, що в досліджуваних переважає високий рівень розвитку рефлективності. Тобто загальний показник центральної тенденції розвитку досліджуваного феномена модальностей рефлексії у вибірки становить 7,5 стенів. За ключем методики діапазон високого рівня розвитку ознаки дорівнює значенням 7 і вище стенів, середній рівень – 4–7 стенів, низький рівень відповідає значенням нижче за 4 стенів. Результати методики підтверджують загальний високий рівень розвиненості рефлексії в досліджуваних нами психологів, що відповідає вимогам фахового професіогенезу. Середні шкальні дані за дизайном методики не переводяться в стени. Рангове розташування результатів: «рефлексія спілкування та взаємодії з людьми» – 39,32 бала, «проспективна рефлексія» – 38,5 балів, «ретроспективна рефлексія діяльності» – 36,28 балів, «рефлексія актуальної діяльності» – 35,12 балів. Тобто в особистісній структурі шкільного психолога спостерігаємо тенденцію до більш розвиненої рефлексії спілкування та взаємодії з людьми, ніж рефлексії актуальної діяльності. Достатній рівень розвитку проспективної й ретроспективної рефлексії свідчить про нормативний рівень розвитку ознаки (Немаш, Комар, 2020).

Ю.М. Чемодурова вивчала ознаки професійних деформацій практичних психологів на базі КЗ «Запорізький обласний інститут післядипломної педагогічної освіти», у тому числі досліджений рефлексивний компонент за методикою діагностики рівня рефлексивності Карпова-Пономарьової (Чемодурова, 2019: 120–121). У таблиці 1 ми наводимо порівняння отриманих середніх даних діагностики рефлективності психологів закладів загальної середньої освіти м. Вінниці та практичних психологів м. Запоріжжя.

Таблиця 1

Порівняння рівнів розвитку рефлексії шкільних психологів м. Вінниці та м. Запоріжжя за методикою діагностики рівня рефлексивності Карпова-Пономарьової, у %

	Низький рівень	**Середній рівень**	**Високий рівень**
Вибірка м. Вінниця N=100, 2019 р.	0%	34%	66%
Вибірка м. Запоріжжя N=114, 2012–2013 рр.	15,8%	79%	4,4%

Як бачимо, результати двох досліджень за однією методикою на вибірках, які можна співвіднести між собою кількісно й за фаховою ознакою, показали суттєво різні результати. Але якщо враховувати відстань у часі, коли виконувалася діагностика, і методично-організаційну роботу, що планово проводиться з фахівцями шкільної психологічної служби на всій території України, то можемо зробити припущення

про можливість якісної динаміки зростання рівнів сформованості рефлексії в зазначених фахівців. Так, Ю.М. Чемодурова вказує, що після проведеної ними психокорекційної роботи показники покращилися на 20,8% і на 30% у двох експериментальних групах (Чемодурова, 2019: 186–187). Діагностичний зріз показників рефлексивності шкільних психологів м. Вінниці виконано в рамках проведення системної методично-організаційної роботи, котра планово здійснюється у співпраці з КЗ «Міський методичний кабінет» Вінницької міської ради з 2015 року.

За результатами м*етодики вивчення вираженості й спрямованості рефлексії Ентоні М. Гранта* ми бачимо, що досліджувані психологи закладів загальної середньої освіти виявили суттєво вищий за середній рівень – 76% (46,54 бала із 60 можливих) показник за шкалою «ауторефлексії», яка проявляє спрямованість рефлексії на інтрапсихічну реальність особистості. А шкала «соціорефлексії», тобто інтерпсихічної спрямованості рефлексії, проявлена на 67,2% (40,32 бала із 60 можливих).

Автор методики вважає найбільш адаптивним співвідношення середнього рівня за першою шкалою й середнього та дещо вищого за середній рівень у другій шкалі. Ми виявили, що респонденти мають підвищений рівень розвиненості цих ознак. Але, з огляду на особливості фахової діяльності психолога, котрі передбачають використання власної рефлексії як необхідного робочого інструменту в роботі, уважаємо виявлене підвищення ауторефлексії нормативною професійною адаптацією.

Для більш цілісного бачення феномена рефлексії в шкільних психологів нами виконаний кореляційний аналіз між шкалами використаних методик за критерієм рангової кореляції r_s Спірмена. Вибір критерію зумовлено ненормальним розподілом отриманих середніх даних. Результати кореляційного аналізу між шкалами методики «Диференційний тип рефлексії» Д.О. Леонтьєва і методик дослідження рефлексії Карпова-Пономарьової та Е.М. Гранта наводимо в таблиці 2.

Як бачимо з таблиці, більшість шкал методик, спрямованих на вивчення феномена особистісної рефлексії, мають прямий статистичний зв'язок за критерієм рангової кореляції r_s Спірмена. Зворотній кореляційний зв'язок на рівні -,208* ми виявили лише між шкалою квазірефлексії методики «Диференційний тип рефлексії» Д.О. Леонтьєва та шкалою рефлексії актуальної діяльності методики «Діагностика рефлексивності» Карпова-Пономарьової. Із цього робимо висновок, що квазірефлексія, як і зазначали автори методики (Леонтьєв, Осін, 2014), по суті, не є власне рефлексією. Це, швидше, властивість психіки «втікати» від актуального стану, спрямовувати фокус уваги поза межі актуальної ситуації, тобто певна форма захисної реакції, що може помилково сприйматися як рефлексивність. Наявність зворотної кореляції цієї шкали з показниками рефлексії актуальної діяльності підтверджує достовірність результатів досліджуваного нами феномена, адже одночасне фокусування уваги на актуальній ситуації та спрямовування її у фантазійний світ неможливе. Відсутність статистичного зв'язку між шкалами інтроспекції та актуальної діяльності свідчать про різний зміст рефлексивної уваги в досліджуваних феноменах, тобто в суб'єкта може або переважати схильність до «самокопання», або домінувати рефлексивна включеність в актуальну ситуацію. Шкала системної рефлексії показала статистично значимий зв'язок з усіма іншими, крім шкали соціорефлексії.

Таблиця 2

Дані кореляції між показниками шкал методики Д.О. Леонтьєва й методик Карпова-Пономарьової та Е.М. Гранта, за критерієм r_s Спірмена

Шкали методики «Диференційний тип рефлексії» Д.О. Леонтьєва	**Діагностика рефлексивності за методикою Карпова-Пономарьової**					**Виражен. і спрямов. рефл. Е.М. Гранта**	
	ретроспект. рефл.	рефл. актуальної діяльності	проспект. рефл.	рефл. спілкування	стени	ауторефл.	соціорефл.
Системна рефл.	,260**	,220*	,292**	,441**	,418**	,408**	-
Інтроспекція	,297**	-	,408**	,291**	,375**	,231*	-
Квазірефлексія	-	-,208*	-	-	-	-	-

Примітка: $p \leq 0,05$ – * та $p \leq 0,01$ – **.

Імовірно, особливості цих особистісних феноменів мають дещо різні психологічні основи, які можуть стати предметом подальшого більш детального вивчення.

У таблиці 3 наводимо результати кореляції між шкалами за методикою Карпова-Пономарьової та методиками Д.О. Леонтьєва й Е.М. Гранта. Методика Карпова-Пономарьової показує рівень розвитку рефлективності в різному часовому спрямуванні фокусу рефлексивної уваги. Відсутність статистично значимого зв'язку між шкалою ретроспективної рефлексії й шкалою ауторефлексії ми розуміємо як проявлення особливостей конструктів методик, які дають змогу дослідити в різних фокусах психологічні феномени особистості. Тобто ми бачимо сильний зв'язок зі шкалою ауторефлексії та проспективної рефлексії на рівні ,549** і відсутність такого зв'язку зі шкалою ретроспективи. Ми спостерігаємо рефлексію не лише як «звернення назад», а й переважаюче фокусування свідомості фахівця на завданнях комунікації та майбутньої діяльності.

У таблиці 4 наведено результати кореляції між шкалами методики дослідження вираженості та спрямованості рефлексії Е.М. Гранта.

Методика Е.М. Гранта, окрім міри вираженості рефлексії, показує її інтрапсихічне спрямування фокусу уваги в шкалі ауторефлексії та інтерпсихічне – у результатах шкали соціорефлексії. Певною мірою дані по другій шкалі методики показують досвідченість респондента в соціальній взаємодії. У дослідженні шкала соціорефлексії показала статистично значимий зв'язок лише зі шкалою рефлексії спілкування та взаємодії. Ми це пояснюємо інтерпсихічною спрямованістю цієї модальності рефлексії, тобто виявлена особливість показує на здатність інтегральної психічної властивості респондента утримувати фокус уваги на соціальному через взаємодію та спілкування. Особливість модальності соціорефлексії, на нашу думку, полягає в можливості спрямовувати увагу й усвідомлювати стани, переживання й емоції інших людей, що здійснюється через кому-

Таблиця 3

Дані кореляції між показниками шкал методики Карпова-Пономарьової та методик Д.О. Леонтьєва й Е.М. Гранта, за критерієм rs Спірмена

Шкали методик	**Диференційний тип рефлексії Д.О. Леонтьєва**			**Вираженості й спрямованості рефл. Е.М. Гранта**	
Карпова-Пономарьової	системна рефл.	інтроспекц.	квазірефл.	ауторефл.	соціорефл.
Ретроспект рефл. діяльності	,260**	,297**	-	-	-
Рефл. актуальної діяльності	,220*	-	-,208*	,278**	-
Проспективна рефлексія	,292**	,408**	-	,549**	-
Рефл. спілкування та взаємодії	,441**	,291**	-	,643**	,271**
Стени	,418**	,375**	-	,536**	-

Примітка: $p \leq 0,05$ – * та $p \leq 0,01$ – **.

Таблиця 4

Дані кореляції між показниками шкал методики Е.М. Гранта й методик Д.О. Леонтьєва та Карпова-Пономарьової, за критерієм rs Спірмена

Шкали методик	**Диференційний тип рефлексії Д.О. Леонтьєва**			**Діагностика рефлексивності за методикою Карпова-Пономарьової**				
Діагностика вираженості й спрямованості рефл. Е.М. Гранта	Системна рефл.	Інтроспекц.	Квазірефл.	Ретроспект. рефл.	Рефл. актуальної діяльності	Проспект. рефл.	Рефл спілкування	Стени
Ауторефлексія	,408**	,231*	-	-	,278**	,549**	,643**	,536**
Соціорефлексія	-	-	-	-	-	-	,271**	-

Примітка: $p \leq 0,05$ – * та $p \leq 0,01$ – **.

нікацію, яка показала статистично значимий зв'язок на рівні ,271** із модальністю рефлексії спілкування та взаємодії. Шкала ауторефлексії також показала сильний статистичний зв'язок на рівні ,643** із модальністю рефлексії комунікацій та взаємодії, шо свідчить про відповідність результатів досліджуваному психологічному явищу.

Висновки

За результатами проведеного дослідження ми виявили, що розвиток модальностей рефлексії в досліджуваній нами вибірці шкільних психологів за трьома методиками дослідження рефлексії загалом має середній і вищий за середній рівень. Системна рефлексія як стійка особистісна риса виявлена в респондентів переважно на середньому рівні розвитку та показує статистично значимий зв'язок майже з усіма іншими досліджуваними модальностями рефлексії. Цей тип рефлексії є найбільш продуктивним. Але середній рівень цієї ознаки для практикуючого психолога, з огляду на вимоги професіограми, є недостатнім, адже фахова діяльність психолога передбачає необхідність рефлексивного розуміння робочої ситуації як основи психологічної роботи. Отже, системна рефлексія як здатність усвідомлювати себе та актуальну ситуацію з полюсів й об'єкта, і суб'єкта, при цьому розглядати альтернативні можливості потребує додаткового розвитку для шкільних психологів.

Інтроспекція як схильність до «самокопання» розвинена в досліджуваних переважно на середньому рівні, корелює з ретроспективною, проспективною та рефлексією спілкування й взаємодії. Середній рівень прояву цієї ознаки рефлективності для шкільного психолога може бути дещо надмірним, адже говорить про обмеження фокусу рефлексивної уваги та «застряганні» на собі як об'єкті. Модальність інтроспекції може коректуватися під час розвитку системної рефлексії.

Шкала «квазірефлексії» показала, що 58% респондентів мають властивість фокусувати рефлексивну увагу за межами актуальної ситуації, отже, бути внутрішньо відстороненими в професійній діяльності, що підтверджується зворотною кореляцією зі шкалою рефлексії актуальної діяльності. Ця властивість досліджуваних потребує психокорекційної роботи для розвитку якісних рефлексивних навиків.

Наступний етап дослідницької роботи – продовження вивчення рефлексії та особливостей професійної ідентичності шкільних психологів, розвитку й функціонування цих особистісних феноменів і їх вплив на успішність професійної діяльності.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Карпов А.В., Пономарева В.В. Психология рефлексивных механизмов управления. Москва : Институт психологии РАН, 2000. 283 с.

2. Карпов А.В. Рефлексивность как психическое свойство и методика ее диагностики. *Психологический журнал*. 2003. Т. 24. № 5. С. 45–57.

3. Карпов А.А., Карпов А.В. Введение в мета-когнитивную психологию : учебное пособие. Москва : МПСУ, 2015. 215 с.

4. Коломієць Л.І., Шульга Г.Б. Психологічні аспекти розвитку професійної рефлексії майбутніх фахівців із соціальної роботи. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія «Педагогіка і психологія»*. 2019. Вип. 59. С. 152–158.

5. Леонтьев Д.А., Осин Е.Н. Рефлексия «хорошая» и «дурная»: от объяснительной модели к дифференциальной диагностике. *Психология. Журнал Высшей школы экономики*. 2014. Т. 11. № 4. С. 110–135.

6. Немаш Л.І., Комар Т.О. Дослідження рефлексивності психологів закладів загальної середньої освіти. *Tendenze attuali della moderna ricerca scientifica :* Der Sammlung wissenschaftlicher Arbeiten «ΛΌГОΣ» zu den Materialien der internationalen wissenschaftlich-praktischen Konferenz (B. 2) / 5. Juni, 2020. Stuttgart, Deutschland : Europäische Wissenschaftsplattform. P. 143–145. URL: https://ojs.ukrlogos.in.ua/index.php/logos/issue/view/ (дата звернення: 20.07.2020).

7. Панок В.Г., Обухівська А.Г., Острова В.Д. Психологічна служба : підручник. Київ : Ніка-Центр. 2016. 362 с. URL: http://lib.iitta.gov.ua/705662/1/ps_sluzzba.pdf (дата звернення: 20.07.2020).

8. Подкоритова Л.О. Визначення видів рефлексії у наукових джерелах. *Проблеми сучасної психології*. 2017. Вип. 37. С. 343–358. URL: http://problemps.kpnu.edu.ua/en/ (дата звернення: 20.07.2020).

9. Хомуленко Б.В. Функціонально-рольові особливості діяльності практичного психолога. *Питання психології. Вісник Національного університету оборони України.* 2015. № 3 (46). С. 326–332. URL: file:///C:/Users/%D0%9A%D0%BE%D0%BD%D1%82%D0%BE%D1%80%D0%B0/Downloads/Vnaou_2015_3_58.pdf (дата звернення: 20.07.2020).

10. Чемодурова Ю.М. Психологічні умови подолання професійних деформацій практичних психологів у системі післядипломної освіти : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / НПУ ім. М.П. Драгоманова. Запоріжжя, 2019. 303 с.

11. Шевченко Н.Ф., Чепішко О.І. Професійна свідомість практикуючих психологів-початківців: специфіка розвитку. *Journal of psychology research*, VOL. 2019. № 25 (8). С. 97–106. URL: http://www.dnu.dp.ua/docs/visnik/fpsih/program_5e46b7703e606.pdf (дата звернення: 20.07.2020).

12. Grant A.M. Rethinking psychological mindedness: Metacognition, selfreflection, and insight. *Behaviour Change.* 2001. № 18 (1). P. 8–17.

13. Nolen-Hoeksema S., Wisco B.E., Lyubomirsky S. Rethinking rumination. *Perspectives on Psychological Science.* 2008. № 3 (5). P. 400–424.

14. Ryan R.M., Frederick C. On energy, personality, and health: Subjective vitality as a dynamic reflection of well being. *Journal of Personality.* 1997. № 65 (3). P. 529–565.

REFERENCES:

1. Karpov A.V., Ponomareva V.V. (2000) Psihologija refleksivnyh mehanizmov upravlenija. [Psychology of reflexive control mechanisms]. *M.: Institut psihologii RAN – M.: Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences* [in Russian].

2. Karpov A.V. (2003). Refleksyvnost kak psykhycheskoe svoistvo y metodyka ee dyahnostyky. [Reflexivity as a mental property and the technique of its diagnosis] *Psykholohycheskyi zhurnal – Psychological journal, 24(5).* 45−57 [in Russian].

3. Karpov A.A., Karpov A.V. (2015) Vvedenie v meta-kognitivnuju psihologiju: uchebnoe posobie. [Introduction to meta-cognitive psychology: a textbook]. M.: MPSU [in Russian].

4. Kolomiiets L.I., Shulha H.B. (2019). Psykholohichni aspekty rozvytku profesiinoi refleksii maibutnikh fakhivtsiv iz sotsialnoi roboty [Psychological aspects of the development of professional reflection of future specialists of social work]. *Naukovi zapysky Vinnytskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Mykhaila Kotsiubynskoho – Scientific notes of Vinnytsia State Pedagogical University named after Mykhailo Kotsyubynsky, 59*. 152–158 [in Ukrainian].

5. Leontev D.A., Osyn E.N. (2014). Refleksyia «khoroshaia» i «durnaia»: ot obiasnytelnoi modely k dyfferentsyalnoi dyahnostyke. [Reflection “good” and “bad”: from an explanatory model to differential diagnosis]. *Psykholohyia. Zhurnal Vysshei shkoly ekonomiki – Psychology. Journal of the Higher School of Economics, 11(4).* 110–135 [in Russian].

6. Nemash L.I., Komar T.O. (2020). Doslidzhennia refleksyvnosti psykholohiv zakladiv zahalnoi serednoi osvity. [Research of reflexivity of psychologists of general secondary education institutions]. *Tendenze attuali della moderna ricerca scientifica: Der Sammlung wissenschaftlicher Arbeiten «ΛΌΗΟΣ» zu den Materialien der internationalen wissenschaftlich-praktischen Konferenz* (B. 2), 5. Juni, Stuttgart, Deutschland: Europäische Wissenschaftsplattform. 143–145. URL: https://ojs.ukrlogos.in.ua/index.php/logos/issue/view/.

7. Panok V.H., Obukhivska A.H., Ostrova V.D. (2016) Psykholohichna sluzhba : Pidruchnyk. [Psychological service: Textbook]. Kyiv : Nika-Tsentr [in Ukrainian]. URL: http://lib.iitta.gov.ua/705662/1/ps_sluzzba.pdf.

8. Podkorytova L.O. (2017). Vyznachennia vydiv refleksii u naukovykh dzherelakh. [Definition of types of reflection in scientific sources]. *Problemy suchasnoi psykholohii - Problems of modern psychology. 37*, 343–358 [in Ukrainian]. URL: http://problemps.kpnu.edu.ua/en/.

9. Khomulenko B.V. (2015) Funktsionalno-rolovi osoblyvosti diialnosti praktychnoho psykholoha. [Functional-role features of practical psychologist. Questions of psychology]. *Pytannia psykholohii. Visnyk Natsionalnoho universytetu oborony Ukrainy – Bulletin of the National University of Defense of Ukraine.* 3 (46). 326–332 [in Ukrainian]. URL: file:///C:/Users/%D0%9A%D0%BE%D0%BD%D1%82%D0%BE%D1%80%D0%B0/Downloads/Vnaou_2015_3_58.pdf.

10. Chemodurova Yu.M. (2019). Psykholohichni umovy podolannia profesiinykh deformatsii praktychnykh psykholohiv u systemi pisliadyplomnoi osvity: dys. ... kand. psykhol. nauk: 19.00.07. [Psychological conditions for overcoming professional deformations of practical psychologists in the system of postgraduate education] NPU im. M.P. Drahomanova. Zaporizhzhia. 303 s. [in Ukrainian]. URL: http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/24743.

11. Shevchenko N.F., Chepishko O.I. (2019) Profesiina svidomist praktykuiuchykh psykholohiv-pochatkivtsiv: spetsyfika rozvytku. [Professional consciousness of practicing psychologists-beginners: specifics of development]. *Journal of psychology research, VOL*. 25 (8). s. 97–106. URL: http://www.dnu.dp.ua/docs/visnik/fpsih/program_5e46b7703e606.pdf.

12. Grant A.M. (2001). Rethinking psychological mindedness: Metacognition, selfreflection, and insight. Behaviour Change. № 18 (1). 8–17.

13. Nolen-Hoeksema S., Wisco B.E., Lyubomirsky S. (2008). Rethinking rumination. Perspectives on Psychological Science, 3 (5), 400–424.

14. Ryan R.M., Frederick C. (1997). On energy, personality, and health: Subjective vitality as a dynamic reflection of well being. Journal of Personality, 65(3), 529–565.

Стаття надійшла до редакції 28.07.2020.
The article was received 28 July 2020.

УДК 378.046-021.61:159.944
DOI https://doi.org/10.32999/ksu2312-3206/2020-4-11

РЕАЛІЗАЦІЯ ТЕХНОЛОГІЇ ПОДОЛАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ ДЕФОРМАЦІЙ ПСИХОЛОГІВ У СИСТЕМІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ

Чемодурова Юлія Миколаївна,
кандидат психологічних наук,
доцент кафедри менеджменту освіти та психології
КЗ «Запорізький обласний інститут післядипломної педагогічної освіти» Запорізької обласної ради
ulinik@ukr.net
https://orcid.org/0000-0002-5432-2334

Мета. Метою статті є теоретичне обґрунтування й аналіз результатів експериментальної апробації технології подолання професійних деформацій психологів в умовах післядипломної освіти.

Методи. Використано комплекс загальнонаукових методів: аналіз, систематизація, зіставлення й узагальнення даних з проблем психології професійної діяльності та професійного розвитку особистості, теоретичне моделювання сутнісних ознак професійних деформацій; психолого-педагогічне проектування; метод аналізу визначення понять; психолого-педагогічний експеримент, анкетування, опитування, тестування для виявлення рівня розвитку професійних деформацій; методи математичної статистики.

Результати. Представлені результати дослідно-експериментальної роботи щодо реалізації в післядипломній освіті психологічних умов подолання професійних деформацій психологів. На підставі визначених особливостей прояву професійних деформацій на різних рівнях організації психіки, враховуючи психологічний механізм виникнення й розвитку цього явища, а також зарубіжний і вітчизняний досвід підвищення кваліфікації фахівців, презентовано організаційно-методичні умови реалізації технології подолання професійних деформацій як певну сукупність дій у системі післядипломної освіти із зазначенням форм і методів роботи в курсовий і міжкурсовий періоди підвищення кваліфікації психологів. Показано ефективність методів і засобів оптимізації процесів саморозвитку й самореалізації особистості в процесі подолання негативних особистісних і професійних новоутворень, що виникають під час тривалого виконання професійних функцій.

Висновки. Позитивна динаміка зниження рівня розвитку професійних деформацій психологів за результатами реалізації технології їх подолання свідчить про ефективність і доцільність упровадження в освітній процес закладів післядипломної освіти визначених психологічних умов.

Ключові слова: *післядипломна освіта, професійні деформації, компоненти структури особистості, психологічні умови, технологія подолання, експеримент.*

IMPLEMENTATION OF TECHNOLOGY OF OVERCOMING PSYCHOLOGISTS' PROFESSIONAL DEFORMATIONS IN THE SYSTEM OF POSTGRADUATE EDUCATION.

Chemodurova Yuliya Mykolayivna,
Candidate of Psychological Sciences,
Associate Professor at the Department of Management of Education and Psychology
Municipal institution "Zaporizhzhya Regional Institute of Postgraduate Pedagogical Education" of Zaporizhzhya Regional Council
ulinik@ukr.net
https://orcid.org/0000-0002-5432-2334

Purpose. The aim of the article is a theoretical substantiation and analysis of the results of experimental testing of the technology of overcoming psychologists' professional deformations of in the conditions of postgraduate education.

Methods. A set of general scientific methods is used: analysis, systematization, comparison and generalization of data on the problems of psychology of personality's professional activity and professional development, theoretical modeling of essential features of professional deformations; psychological and pedagogical design; method of analysis of definitions; psychological and pedagogical experiment, questionnaires, surveys, testing to identify the level of development of professional deformities; methods of mathematical statistics.

Results. The article presents the results of experimental work on the implementation of psychological conditions of overcoming psychologists' professional deformations in the system of postgraduate education. On the basis of certain peculiarities of the manifestation of professional deformations at various levels of the organization of the psyche, taking into account the psychological mechanism of the emergence

and development of this phenomenon, foreign and domestic experience of professional development of specialists, the organizational and methodological conditions for the implementation of the technology of overcoming professional deformations are presented. Experimental testing of the effectiveness of psychological conditions for overcoming psychologists' professional deformations in the system of postgraduate education was carried out through the introduction of this technology, containing the general and special principles of its implementation, indicating the forms and methods of work in the course and inter-course period of professional development.

Conclusions. The results of testing of the technology showed the positive dynamics of the levels of development of all identified components of the personality structure, which testifies to the effectiveness and expediency of its introduction in the educational process of institutions of postgraduate education.

Key words: *professional deformations, psychological conditions, components of personality structure, postgraduate education, technology of overcoming, experiment.*

Вступ

Вирішення проблеми подолання професійних деформацій у сучасних фахівців гуманітарної сфери загалом і психологів зокрема зумовлена декількома чинниками.

По-перше, тим, що, незважаючи на значний досвід психологічної науки щодо досліджень сутності професійного розвитку особистості, проблема професійних деформацій до сих пір залишається однією з найбільш складних, багатоаспектних, у якій є багато невирішених моментів.

По-друге, актуалізація суспільної потреби в психологічній науці та практиці зумовило зростання вимог до професійної компетентності психологів, що передбачає їхнє вміння самостійно вирішувати професійні проблеми; потребує активізації їхніх рефлексивних механізмів, процесів саморозвитку та професійного самовдосконалення.

По-третє, об'єктивні особливості професійної діяльності психологів і суб'єктивне відчуття високого емоційного навантаження, про яке говорять близько 85% опитаних нами психологів різних регіонів України, призводять до зниження стійкості психічних функцій особистості, професійної дезадаптації фахівців, розвитку професійно небажаних якостей, появи психологічних бар'єрів у виконанні професійних функцій. Усе це відображається як на професійній поведінці психолога, так і його стилі спілкування поза роботою.

Отже, особливого значення сьогодні набуває розроблення та впровадження в систему післядипломної освіти технології подолання негативних наслідків професіогенезу, зокрема професійних деформацій, завдяки створенню певних умов для гармонійного особистісно-професійного розвитку психологів.

1. Теоретичне обґрунтування проблеми

У сучасній психологічній науці більшість учених, розглядаючи деформувальний вплив професійної діяльності на особистісний розвиток, підкреслюють складність, тривалість і різноспрямованість професійного розвитку фахівця, що може призводити до негативних особистісних змін, відображатися на продуктивності праці та міжособистісній взаємодії. Так, деякі аспекти зазначеної проблеми відображено в наукових працях, що спрямовані на визначення сутності явища професійних деформацій і деструкцій, найбільш загальних і вірогідних чинників їх виникнення (Безносов, 2004; Зеєр & Симанюк, 2005; Великодна, 2013); дослідження професійного розвитку психолога та проблеми вдосконалення його фахової підготовки (Бондаренко, 2004; Кокун, 2012; Шевченко, 2015); визначення концептуальних положень супроводу професійної психологічної діяльності (Гура, 2011; Панок, 2012).

Необхідно зазначити, що в працях зарубіжних дослідників поняття «професійна деформація» найчастіше презентується терміном «burnout» (або «психічне вигоряння») і розглядається в аспекті деформації внутрішнього світу фахівця під впливом професійних стресів, що проявляється в його емоційному й фізичному виснаженні, неможливості гармонійного особистісного та професійного розвитку (Dierendonck & et., 1994; Maslach, 1991; Shirom, 1989).

Проте, незважаючи на значний інтерес науковців до питань забезпечення успішності професіогенезу особистості, проблема виникнення та подолання професійних деформацій фахівця, зокрема психолога, у теоретичному і практичному аспекті залишається недостатньо розробленою.

У зв'язку з цим практичної значущості в системі післядипломної освіти набуває не тільки розвиток, поглиблення або вдосконалення професійних знань і вмінь психологів, а й пошук ефективних шляхів превенції та корекції негативних новоутворень професіогенезу, розвиток тих особистісно-професійних якостей, що забезпечать профілактику та подолання їхніх професійних деформацій.

Отже, мета статті полягає в теоретичному обґрунтуванні й аналізі результатів експериментальної апробації технології подолання професійних деформацій

психологів в умовах післядипломної освіти; розкритті змісту організаційно-методичних умов реалізації технології подолання професійних деформацій як певну сукупність дій у системі післядипломної освіти із зазначенням форм і методів роботи в курсовий і міжкурсовий періоди підвищення кваліфікації психологів.

2. Методологія та методи

Упровадженню зазначеної технології передувало визначення сутності професійних деформацій психологів і теоретико-методологічне обґрунтування психологічних умов їх подолання за допомогою теоретичних методів: аналізу, систематизації, зіставлення й узагальнення даних з проблем психології професійної діяльності та професійного розвитку особистості, теоретичного моделювання сутнісних ознак професійних деформацій, психолого-педагогічного проектування. Надалі на етапі емпіричного дослідження особливостей прояву професійних деформацій психологів на різних рівнях функціонування психіки використано такі емпіричні методи: психолого-педагогічний експеримент, анкетування, опитування, тестування за комплексом діагностичних методик («Опитувальник особистісної орієнтації» (авт. Е. Шостром, адаптація Ю. Альошиної та ін.); авторський дидактичний тест «Психологічні особливості професійного розвитку особистості»; «Опитувальник на вигорання» (Maslach burnout inventory, MBI, адаптація Н.Є. Водоп'янової), «Стратегії долання стресових ситуацій» (SACS, авт. С. Хоббфолл, адаптація Н.Є. Водоп'янової, О.С. Старченкової); «Методика визначення рівня рефлексивності» (авт. А.В. Карпов, В.В. Пономарьов).

Ґрунтуючись на положеннях психологічної теорії діяльності, а також визначених нами особливостях прояву професійних деформацій психологів на різних рівнях організації психіки, ураховуючи психологічний механізм виникнення й розвитку цього явища, зарубіжний і вітчизняний досвід підвищення кваліфікації фахівців, розробили модель подолання професійних деформацій, яка покладена в основу відповідної технології.

3. Результати та дискусії

Здійснення аналізу й узагальнення наукових досліджень сутності феномена професійних деформацій особистості, а також нормативних вимог та особливостей професійної психологічної діяльності дало підстави визначити сутність професійних деформацій психолога як результат зміни в процесі професіогенезу структури особистості фахівця, викривлення його професійної Я-концепції через фіксацію й генералізацію деструктивної установки.

Подальше вивчення сучасних досліджень психологічних засад профілактики й корекції професійних деформацій у представників інших професій, а також зарубіжного досвіду підвищення кваліфікації фахівців дало підстави розкрити зміст психологічних умов подолання професійних деформацій у системі післядипломної освіти, серед яких: а) усвідомлення психологами сутності професійних деформацій, методів їх самодіагностики, успішної профілактики та корекції; б) гармонізація професійної Я-концепції психологів шляхом розхитування генералізованої деструктивної установки; в) активізація механізмів професійної самоорганізації психологів завдяки створенню рефлексивного освітньо-професійного середовища в закладі післядипломної освіти (Чемодурова, 2018).

Спираючись на структурно-функціональний підхід до визначення особистості К.К. Платонова та метасистемний підхід до рівневої організації психіки А.В. Карпова, визначили компоненти структури особистості (особистісно-смисловий, когнітивний, регулятивний і рефлексивний), викривлення яких у процесі професіогенезу відображає наявність професійних деформацій у фахівця (Чемодурова, 2018).

Отже, одним із актуальних завдань технології подолання професійних деформацій психологів в умовах післядипломної освіти, на наш погляд, є науково-методичне й організаційне забезпечення подолання негативних ефектів професіоналізації завдяки розвитку особистісно-смислової, когнітивної, регулятивної та рефлексивної сфер особистості. Під технологією ми розуміємо сукупність методів, засобів реалізації конкретного процесу шляхом поділу його на систему послідовних взаємопов'язаних процедур та операцій (Українська педагогіка, 2017). Тобто зміст технології подолання професійних деформацій представлений нами певною сукупністю дій, що інструментально забезпечують досягнення прогнозованого результату.

Наступним кроком було здійснення емпіричного дослідження щодо виявлення особливостей прояву професійних деформацій психологів на різних рівнях функціонування психіки, обґрунтування критеріїв і рівнів їхнього розвитку. Отже, за результатами емпіричного дослідження особливостей прояву професійних деформацій, у якому взяли участь 114 психологів-слухачів курсів підвищення кваліфікації віком від 25 до 55 років і стажем професійної діяльності від 3 до 20 років, визначено 26,3% практичних психологів, які мають низький (початковий) рівень розвитку професійних

деформацій; 54,2% фахівців, у яких уже виявляються певні зміни структури особистості й 19,5% практикуючих психологів, які демонструють високий рівень викривлення професійної Я-концепції, наявність деструктивної установки до професійної діяльності.

Технологія подолання професійних деформацій у післядипломній освіті фахівців-психологів Запорізького регіону реалізовувалася протягом 3 років. Для цього створено дві експериментальні групи.

До складу першої групи увійшли 20 психологів, які за результатами попереднього емпіричного дослідження мали високий рівень розвиненості професійних деформацій за особистісно-смисловим компонентом, низькою рефлексивністю, схильністю до «вигорання», недостатньо сформованим рівнем знань щодо процесу й результату власного професіогенезу та неконструктивними стратегіями подолання професійних стресів. Саме ці психологи передусім потребували участі в спеціальних заходах щодо подолання професійних деформацій і брали участь у всіх формувальних заходах у курсовий і міжкурсовий періоди підвищення кваліфікації.

Другу експериментальну групу становили 24 практичні психологи, які проходили планові курси підвищення кваліфікації за оновленим навчально-тематичним планом. Відмінності в організаційних умовах реалізації експерименту в перший і другій експериментальних групах зумовлені потребою в з'ясуванні значення міжкурсового періоду підвищення кваліфікації психологів, що забезпечує неперервність, пролонгованість, системність і систематичність формувальних заходів.

До складу контрольної групи увійшли психологи, які навчалися на курсах підвищення кваліфікації за традиційною освітньо-професійною програмою.

Відповідно до мети й завдань дослідження, нами визначені три етапи подолання професійних деформацій: діагностично-мотиваційний, змістово-операційний і рефлексивний, основний зміст та очікуванні результати яких презентовано нами в попередніх публікаціях. Реалізація вищеназваних етапів у дослідно-експериментальній роботі здійснювалася через відповідні форми організації взаємодії фахівців у системі післядипломної освіти: спецкурс; тренінги (мотиваційний, особистісного й професійного зростання), широке використання методів активного навчання, роботу груп професійної взаємодопомоги («балінтовських груп»).

Розглянемо докладніше форми й методи реалізації технології подолання професійних деформацій психологів, що впроваджено в систему післядипломної освіти.

Реалізація технології розпочалася під час проходження психологами обох експериментальних груп курсів підвищення кваліфікації та здійснювалася передусім через упровадження в освітній процес фахового спецкурсу «Профілактика і корекція професійних деформацій особистості», основною метою якого є підвищення професійної компетентності та створення оптимальних умов для подолання професійних деформацій слухачів-психологів. Спецкурс є варіативним складником навчально-тематичного плану підвищення кваліфікації психологів, який містить два пов'язані між собою дидактичні складники: теоретично (лекційний курс) і практично орієнтовану (система практичних завдань і вправ). Ефективність такого навчання в його когнітивному складнику відстежувалося, зокрема, у результатах вхідного (до початку навчання) та вихідного (після закінчення курсів) контролю слухачів, а саме проходження дидактичного тематичного тестування.

Іншою ефективною формою роботи є тренінг, що спрямований на зняття обмежень і подолання труднощів, які заважають оптимальному розвитку особистості, розкриття внутрішнього потенціалу психолога, удосконалення професійної Я-концепції, розширення самосвідомості, здатності до професійної самоорганізації, що дає змогу реалізувати всі необхідні психологічні умови професійного й особистісного розвитку. Особливістю проведення тренінгової роботи з психологами-практиками є те, що всі заняття передбачають уже сформовану в учасників систему професійних знань, умінь і навичок відповідно до професійної кваліфікації, професійного досвіду роботи, а також ураховується досвід їх участі в різноманітних тренінгах, зокрема тих, які постійно реалізуються в процесі підвищення кваліфікації психологів як у курсовий, так і в міжкурсовий періоди (Чемодурова, 2013).

Під час експерименту система тренінгової роботи складалася з мотиваційного тренінгу, тренінгу «Профілактика і корекція професійних деформацій особистості», тренінгу «Саморегуляція емоційних станів», активну участь у яких брали психологи першої експериментальної групи, у тому числі в міжкурсовий період. Це дало змогу вчасно відкоригувати обрану стратегію подолання криз професійного розвитку й запобігти формуванню деструктивної професійної установки в психологів-практиків.

Крім того, активне соціально-психологічне навчання передбачає залучення учасників до діяльності, яка актуалізує когнітивний, афективний і поведінковий складники професійної Я-концепції. Для цього під час експерименту застосовувалися такі методи, як діагностування з наступним обговоренням результатів; психобіографія; ділові та рольові ігри; групові дискусії та обговорення проблемного матеріалу (для актуалізації професійних знань і виявлення рівня професійної компетентності практичних психологів); моделювання професійних ситуацій і розв'язання професійних завдань, що допомагає виробленню нових форм професійної поведінки тощо.

На змістово-операційному етапі подолання професійних деформацій часто використовувався метод ділової гри, який дає змогу відтворити предметний і соціальний зміст професійної діяльності. Таке відтворення досягається завдяки ігровому імітаційному моделюванню у вирішенні професійно-орієнтованих ситуацій за доцільного поєднання індивідуальної та групової ігрової діяльності учасників (Кльоц, 2014). Активізація професійної рефлексії фахівця відбувалася шляхом застосування рефлексивного практикуму, в основу якого покладено уявлення про розвиток як саморозвиток. Під час реалізації спеціально розроблених процедур створюються умови для переосмислення цілісного Я психолога як суб'єкта творчості, активізується його інтелектуальний, емоційний, вольовий потенціал, відбувається усвідомлення ним того, що раніше не усвідомлювалося.

Система післядипломної освіти й підвищення кваліфікації психологічних кадрів покликана вирішувати комплекс актуальних завдань організаційного та змістового забезпечення не тільки процесу навчання в курсовий період, а й вирішення проблеми психологічного супроводу професійного та особистісного саморозвитку психологів у міжкурсовий період. Такий психологічний супровід за своєю структурою відображає три основні складники підтримки, які визначають напрями його здійснення, – просвітницький, організаційно-технологічний та емоційний.

Так, у ході дослідження просвітницька підтримка психологів-практиків першої експериментальної групи в міжкурсовий період здійснювалася за їх запитом через допомогу в самоосвіті, проведенні проблемних науково-практичних семінарів за темами: «Науково-методичні засади психопрофілактики професійних деструкцій», «Організація діяльності психологічної служби щодо профілактики та подолання інформаційного стресу»; «Психологічний супровід розвитку конфліктологічної компетентності суб'єктів освітнього простору»; «Профілактика синдрому професійного вигорання»; «Особливості мотивації професійного розвитку педагогічних працівників».

Організаційно-технологічна підтримка й підтримка професійної активності психологів реалізовувалася через систему практикумів (рефлепрактикум, воркшоп «Технологія прийняття рішень», робота творчої групи «Психологічний супровід професійного розвитку працівника психологічної служби») з наданням технологій, активних методів та алгоритмів долання труднощів професійного й особистісного розвитку, консультування з проблеми організації й оптимізації роботи психолога.

Метою емоційної підтримки психолога стало створення умов для переосмислення його ролі в професійній діяльності та усвідомлення її індивідуально-особистісного сенсу. Так, у ході реалізації експерименту здійснення такого супроводу в міжкурсовий період підвищення кваліфікації психологів відбувалося через створення балінтовської групи, робота в якій є активною формою навчання, що спрямована на підвищення компетентності фахівців у сфері міжособистісної комунікації. У ході занять психологи мали можливість отримати колегіальну підтримку у вирішенні складних професійних завдань, удосконалити навички міжособистісних взаємин, поліпшити своє сприйняття й розуміння проблем клієнтів, усвідомити власні почуття, навчитися їх контролювати й використовувати в роботі.

Отже, технологія подолання професійних деформацій реалізувалася комплексом заходів, що охоплювали курсовий і міжкурсовий періоди підвищення кваліфікації психологів. Відповідно, учасники першої експериментальної групи взяли участь у всіх вищеназваних заходах, а другої – тільки в курсовий період підвищення кваліфікації за оновленим навчально-тематичним планом, що містив авторський спецкурс, тренінг і рефлепрактикум.

По закінченню дослідно-експериментальної роботи для кількісного оцінювання динаміки рівня професійних деформацій психологів за результатами впровадження технології застосовані математичні методи, що дало змогу визначити загальний коефіцієнт подолання професійних деформацій у кожній експериментальній і контрольній групах. Порівняння цих коефіцієнтів до й після реалізації технології висвітлює позитивну динаміку подолання професійних деформацій у психологів експериментальних груп: рівень професійних

деформацій учасників експерименту має стійку тенденцію до зниження (у перший експериментальній групі – з 0,71 до 0,36, у другій – з 0,63 до 0,44). Проте в психологів першої експериментальної групи динаміка загального коефіцієнта подолання професійних деформацій є більш значущою, що забезпечено довготривалістю й комплексністю формувальних впливів. Статистично значущої різниці коефіцієнтів подолання професійних деформацій психологів контрольної групи не виявлено.

Загалом простежено загальну динаміку зниження рівня розвитку професійних деформацій учасників експериментальних груп: зросла кількість психологів, які мають низький (з 7,0% до 26,4%) і середній (з 45,8% до 66,6%) рівні розвитку професійних деформацій за визначеними компонентами. Установлено зниження показників високого рівня розвитку професійних деформацій у 40% фахівців (з 47,2% до 7,0%).

Отже, усі вищезазначені формувальні заходи в єдності забезпечили процес подолання професійних деформацій психологів у системі післядипломної освіти, що виражається в сформованій системі знань і вмінь щодо особливостей і закономірностей професійного розвитку; опануванні ефективних стратегій профілактики й корекції професійних деформацій; розвиненій потребі в саморозвитку й удосконаленні власної професійної діяльності.

Висновки

Задля ефективної реалізації технології подолання професійних деформацій важливо в просторі післядипломного навчання допомогти психологу побачити свій професійний шлях як послідовність певних кроків до поставленої мети, сформувати в нього «продуктивну розумову позицію».

Позитивна динаміка в зниженні рівнів розвитку професійних деформацій психологів за результатами реалізації технології їх подолання свідчить про ефективність і доцільність упровадження в освітній процес закладів післядипломної освіти психологічних умов, які передбачають: 1) гармонізацію професійної Я-концепції фахівця, що характеризується позитивною мотивацією професійного розвитку й гуманістичною спрямованістю ціннісних орієнтацій; 2) сформованість системи знань щодо сутності та наслідків професіогенезу особистості; 3) зниження рівня професійного вигорання й домінування конструктивних поведінкових стратегій подолання професійних труднощів у системі психологічного захисту; 4) підвищення рівня рефлексивності фахівців і їх відповідальним ставленням до власного професійного майбутнього.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Безносов С.П. Профессиональная деформация личности. Санкт-Петербург : Речь, 2004. 272 с.

2. Бондаренко І.І. Психологічні умови ефективної професійної адаптації психологів-початківців : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01. Київ, 2004.

3. Великодна М.С. Феноменологія професійної деформації особистості. *Психологія в Україні та за кордоном :* матеріали Міжнар. наук.-практ. конф., м. Чернігів, 8–9 листоп. 2013 р. Чернігів, 2013. С. 10–14.

4. Гура Т.Є. Основні напрямки реалізації психологічного супроводу професіогенезу психологів у системі післядипломної освіти. *Розвиток професійної компетентності психолога у системі післядипломної освіти: науково-методичний супровід :* монографія. Запоріжжя : Просвіта, 2011. 138 с.

5. Зеер Э.Ф., Сыманюк Э.Э. Психология профессиональных деструкций : учебное пособие для вузов. Москва : Академический Проект, 2005. 240 с.

6. Кльоц Л.А. Використання активних методів у розвитку професійної я-концепції психолога. *Технології розвитку інтелекту*. 2014. № 5. Т. 1. URL: http://goo.gl/89f8CW (дата звернення: 29.07.2020).

7. Кокун О.М. Психологія професійного становлення сучасного фахівця: монографія. Київ : ДП «Інформ.-аналіт. агентство», 2012. 200 с.

8. Панок В.Г. Психологічна служба : науково-методичний посібник для студентів і викладачів. Кам'янець-Подільський : ТОВ «Друкарня «Рута», 2012. 488 с.

9. Українська педагогіка. URL: http://ukped.com/skarbnichka/2367-tehnologiyi-navchannja-informatsijni-tehnologiyi-navchannja.html (дата звернення: 29.07.2020).

10. Чемодурова Ю.М. Модель подолання професійних деформацій практичних психологів у системі післядипломної освіти. *Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору*. 2018. № 6. Кн. 2. Том II (80). С. 371–382.

11. Чемодурова Ю.М. Теоретико-методичні аспекти психопрофілактики професійних деформацій практичних психологів. *Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет ім. Григорія Сковороди»*. 2013. Додаток 1 до вип. 29. Том II. С. 310–315.

12. Шевченко Н.Ф. Особливості трансформаційних змін у смисловій сфері фахівців на початковому етапі професіоналізації. *Вісник ХНПУ імені Г.С. Сковороди. Серія «Психологія»*. 2015. Вип. 50. С. 346–354.

13. Dierendonck D.V., Schaufeli W.B., Sixma H.J. Burnout among general practitioners: a perspective from equity theory. *Journal of Social and Clinical Psychology*. 1994. Vol. 13 (1).

14. Kaslov N. Competencies in professional psychology. American Psychologist. 2004. № 56. P. 774–781.

15. Maslach C. & Jackson S. The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behavior*. 1981. P. 99–113.

16. Shirom A. Burnout in work organizations. In: International review of industrial and organizational psychology. New York, 1989.

REFERENCES:

1. Beznosov S.P. (2004) Professional'naja deformacija lichnosti [Professional personality deformation]. Sankt-Peterburg: Rech' [in Russian].

2. Bondarenko I.I. (2004) Psykholohichni umovy efektyvnoi profesiinoi adaptatsii psykholohiv-pochatkivtsiv – Psychological conditions of effective professional adaptation of novice psychologists : dys. ... kand. psykhol. nauk: 19.00.01. Kyiv [in Ukrainian].

3. Velykodna M.S. (2013) Fenomenolohiia profesiinoi deformatsii osobystosti – Phenomenology of professional personality deformation]. *Psykholohiia v Ukraini ta za kordonom [Psychology in Ukraine and abroad]* : materialy mizhnar. nauk.-prakt. konf., 8–9.11.2013. Chernihiv, 10–14 [in Ukrainian]

4. Hura T.Ye. (2011) Osnovni napriamky realizatsii psykholohichnoho suprovodu profesiohenezu psykholohiv u systemi pisliadyplomnoi osvity [The main directions of realization of psychological support of professional genesis of psychologists in the system of postgraduate education]. *Rozvytok profesiinoi kompetentnosti psykholoha u systemi pisliadyplomnoi osvity: naukovo-metodychnyi suprovid [Development of professional competence of a psychologist in the system of postgraduate education: scientific and methodological support]*: monohrafiia. Zaporizhzhia : Prosvita [in Ukrainian].

5. Zeer Je.F., Symanjuk Je.Je. (2005) Psihologija professional'nyh destrukcij : uchebnoe posobie dlja vuzov [Psychology of professional destruction]. Moscow: Academic Project [in Russian].

6. Klots L.A. (2014) Vykorystannia aktyvnykh metodiv u rozvytku profesiinoi ya-kontseptsii psykholoha [The use of active methods in the development of professional self-concept of a psychologist]. *Tekhnolohii rozvytku intelektu – Intelligence development technologies*, 5 (1). URL: http://goo.gl/89f8CW [in Ukrainian].

7. Kokun O.M. (2012) Psykholohiia profesiinoho stanovlennia suchasnoho fakhivtsia [Psychology of professional development of a modern specialist]: monohrafiia. Kyiv : DP «Inform.-analit. ahentstvo» [in Ukrainian].

8. Panok V.H. (2012) Psykholohichna sluzhba: naukovo-metodychnyi posibnyk dlia studentiv i vykladachiv [Psychological service: scientific and methodical manual for students and teachers]. Kamianets-Podolskyi : TOV Drukarnia Ruta [in Ukrainian].

9. Ukrainska pedahohika [Ukrainian pedagogy]. URL: http://ukped.com/skarbnichka/2367-tehnologiyi-navchannja-informatsijni-tehnologiyi-navchannja.html [in Ukrainian].

10. Chemodurova Yu.M. (2018) Model podolannia profesiinykh deformatsii praktychnykh psykholohiv u systemi pisliadyplomnoi osvity [Model of overcoming professional deformations of practical psychologists in the system of postgraduate education]. *Vyshcha osvita Ukrainy u konteksti intehratsii do yevropeiskoho osvitnoho prostoru – Higher education in Ukraine in the context of integration into the European educational space*, 6 (2), II (80), 371–382 [in Ukrainian].

11. Chemodurova Yu.M. (2013) Teoretyko-metodychni aspekty psykhoprofilaktyky profesiinykh deformatsii praktychnykh psykholohiv [Theoretical and methodological aspects of psychoprophylaxis of professional deformations of practical psychologists]. *Humanitarnyi visnyk DVNZ «Pereiaslav-Khmelnytskyi derzhavnyi pedahohichnyi universytet» - Humanitarian Bulletin of Pereyaslav-Khmelnytsky State Pedagogical University*, 29 (II), 310–315 [in Ukrainian].

12. Shevchenko N.F. (2015) Osoblyvosti transformatsiinykh zmin u smyslovii sferi fakhivtsiv na pochatkovomu etapi profesionalizatsii [Features of transformational changes in the semantic sphere of specialists at the initial stage of professionalization]. *Visnyk KhNPU. Psykholohiia – Bulletin of KhNPU. Psychology*, 50, 346–354 [in Ukrainian].

13. Dierendonck D.V., Schaufeli W.B., Sixma H.J. (1994) Burnout among general practitioners: a perspective from equity theory. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 13 (1) [in English].

14. Kaslov N. (2004) Competencies in professional psychology. *American Psychologist,* 56 [in English].

15. Maslach C., Jackson S. (1981) The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behavior* [in English].

16. Shirom A. (1989) Burnout in work organizations. In: International review of industrial and organizational psychology. New York [in English].

Стаття надійшла до редакції 28.07.2020.
The article was received 28 July 2020.

СЕКЦІЯ 3. СОЦІАЛЬНА ПСИХОЛОГІЯ; ПСИХОЛОГІЯ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ

УДК 159.923.32:316.62-057.87
DOI https://doi.org/10.32999/ksu2312-3206/2020-4-12

СОЦИАЛЬНЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ И НРАВСТВЕННОЕ САМООПРЕДЕЛЕНИЕ СТУДЕНТОВ

Даукша Лилия Марьяновна,
кандидат психологических наук, доцент,
заведующий кафедрой возрастной и педагогической психологии
Гродненский государственный университет имени Янки Купалы
dauksha@grsu.by
https://orcid.org/0000-0003-4059-5224

Под нравственным самоопределением понимается процесс ориентации личности в системе нравственных ценностей, а также как осознанный процесс поиска, выбора и создания собственных нравственных эталонов и идеалов, а затем на их основе – принципов, ценностей, норм и правил.

Целью исследования является изучение связи социального интеллекта и нравственного самоопределения студентов.

Методы. Использовался тест на определение уровней социального интеллекта (Дж. Гилфорд, М. Салливен) в адаптации Е.С. Михайловой, который позволяет изучить познание студентами результатов поведения; познание классов поведения; познание преобразования поведения; познание систем поведения. При помощи методики А.Е. Воробьевой и А.Б. Купрейченко «Нравственное самоопределение личности» измерялись следующие параметры: представления о нравственности, морали; нравственные стратегии; нравственные ориентации личности.

Результаты. Выявлено, что познание результатов поведения, классов поведения, познание систем поведения положительно связаны с представлениями исследуемых студентов о высокой значимости нравственности и морали для общества. Чем в большей степени для студентов свойственно познание результатов поведения человека, тем в большей степени они характеризуются представлениями об абсолютности нравственности. Исследуемые респонденты с высоким уровнем познания систем поведения человека в большей степени характеризуются представлениями об относительности нравственности. Выявлены положительные корреляции субтеста «познание классов поведения» и показателей по шкале «воздаяние за добро и зло». Наибольшее количество положительных связей нами выявлено между представлениями о нравственности как о силе личности и познанием результатов поведения, познанием классов поведения, познанием преобразования поведения и познанием систем поведения.

Выводы. В эмпирическом исследовании установлено, что выраженность социального интеллекта не имеет однозначной связи с нравственным самоопределением студентов. В целом позитивность нравственного самоопределения личности в большей степени является присущей студентам с высоким уровнем социального интеллекта.

Ключевые слова: *познание результатов поведения, познание классов поведения, познание преобразования поведения, познание систем поведения, представления о нравственности, нравственные стратегии, нравственные ориентации личности.*

СОЦІАЛЬНИЙ ІНТЕЛЕКТ І МОРАЛЬНЕ САМОВИЗНАЧЕННЯ СТУДЕНТІВ

Даукша Лілія Мар'янівна,
кандидат психологічних наук, доцент,
завідувач кафедри вікової та педагогічної психології
Гродненський державний університет імені Янки Купали
dauksha@grsu.by
https://orcid.org/0000-0003-4059-5224

Під моральним самовизначенням розуміється процес орієнтації особистості в системі моральних цінностей, а також усвідомлений процес пошуку, вибору та створення власних моральних еталонів та ідеалів, а потім на їх основі – принципів, цінностей, норм та правил.

Метою дослідження є вивчення зв'язку соціального інтелекту та морального самовизначення студентів.

Методи. Застосовано тест на визначення рівнів соціального інтелекту (Дж. Гілфорд, М. Саллівен) в адаптації О.С. Михайлової, який дозволяє вивчити пізнання студентами результатів поведінки; пізнання класів поведінки; пізнання перетворення поведінки; пізнання систем поведінки. За допомогою методики А.Є. Воробйової, А.Б. Купрейченко «Моральне самовизначення особистості» вимірювалися такі параметри: уявлення про мораль; моральні стратегії; моральні орієнтації особистості.

Результати. З'ясовано, що пізнання результатів поведінки, класів поведінки, пізнання систем поведінки позитивно пов'язані з уявленнями досліджуваних студентів про високий рівень значущості моралі для суспільства. Чим більшою мірою для студентів властиво пізнання результатів поведінки людини, тим більшою мірою вони характеризуються уявленнями про абсолютну моральність. Респонденти з високим рівнем пізнанням систем поведінки людини більшою мірою характеризуються уявленнями про відносну моральність.

Отримано позитивні кореляції субтесту «пізнання класів поведінки» та показників за шкалою «належне за добро та зло». Найбільша кількість позитивних зв'язків отримано між уявленнями про мораль як про силу особистості та пізнанням результатів поведінки, пізнанням класів поведінки, пізнанням перетворення поведінки та пізнанням систем поведінки.

Висновки. В емпіричному дослідженні встановлено, що виразність соціального інтелекту не має однозначного зв'язку з моральним самовизначенням студентів. У цілому позитивність морального самовизначення особистості більшою мірою властива студентам з високим рівнем соціального інтелекту.

Ключові слова: *пізнання результатів поведінки, пізнання класів поведінки, пізнання перетворення поведінки, пізнання систем поведінки, уявлення про мораль, моральні стратегії, моральні орієнтації особистості.*

SOCIAL INTELLIGENCE AND THE MORAL SELF-DETERMINATION OF STUDENTS

Dauksha Liliya Maryanovna,
Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor,
Head of the Department of Developmental and Educational Psychology
Yanka Kupala State University of Grodno
dauksha@grsu.by
https://orcid.org/0000-0003-4059-5224

Moral self-determination is understood to be the process of orientation of a personality in the system of moral values, as well as a conscious process of searching, choosing and creating one's own moral standards and ideals, and then on their basis – principles, values, norms and rules.

Purpose. The purpose of the research is to study the interrelation between social intelligence and students' moral self-determination.

Methods. A test was used to determine the levels of social intelligence (J. Guildford, M. Sullivan) in the adaptation of E.S. Mihailova, which allows to study students' cognition of behavior results; Cognition of behavior classes; Cognition of behavior transformation; cognition of behavioral systems. Using the method of A.E. Vorobyeva and A.B. Kupreychenko "Moral Self-Determination of the Person" the following parameters were measured: ideas about morality, morality; moral strategies moral orientation of the individual.

Results. It was found that cognition of the results of behavior, classes of behavior, cognition of the systems of behavior is positively connected with the ideas of the students studied about the high importance of morality and morality for society. The more students are ingested by learning the results of human behavior, the more they are characterized by notions of the absoluteness of morality. Respondents studied with a high level of knowledge of human behavior systems are more likely to have ideas about the relativity of morality. Positive correlations of subtest "cognition of classes of behaviour" and indicators on the scale of "retribution for good and evil" have been revealed. The greatest number of positive relationships we have identified between the ideas of morality as the power of the individual and the cognition of the results of behavior, cognition of classes of behavior, cognition of the transformation of behavior and cognition of behavior systems.

Conclusions. In the empirical research it is established that the expression of social intellect has no unambiguous connection with moral self-determination of students. In general, the positivity of moral self-determination of a person is more inherent in students with a high level of social intellect.

Key words: *cognition of the results of behaviour, cognition of behavior classes, cognition of behavior transformation, cognition of behavioral systems, ideas about morality, moral strategies moral orientation of the individual.*

Введение

Изменение парадигмы образования со «знаниевой» на компетентностную, а в современной педагогике и психологии высшей школы на профессионально-личностную, переносит акцент с целей высшего образования, как формирования профессиональных знаний, умений и навыков, на приоритетные цели профессионального и личностного развития. Особое значение

в профессиональном образовании приобретает формирование социально-личностных компетентностей, а именно социально-поведенческих, эмоциональных и когнитивных навыков и знаний, позволяющих эффективно решать задачи, связанные с взаимодействием с людьми, а также формирование морально-нравственной сферы личности, что соотносится с понятиями социального интеллекта и нравственного самоопределения студентов.

1. Теоретическое обоснование проблемы

Как отмечает философ Д.А. Ростовых, социальный интеллект представляет собой естественный, не зависимый от воли и сознания отдельного индивида, *механизм духовной саморегуляции бытия социума* (Ростовых, 2007). Д.А. Ростовых среди функций социального интеллекта обозначает *нормативно-ценностную функцию,* посредством которой реализуется представление социальным группам (и индивидам) социально значимых норм и ценностей, с которыми соотносится их деятельность. Формирование и развитие структур социального интеллекта в существенной мере обусловлено обществом. Функционирование это зависит от таких социальных институтов, как образование, семья, наука, культура, при этом институт образования является определяющим (Ростовых, 2007).

Е.С. Михайлова определяет социальный интеллект как интегральную интеллектуальную способность понимать и прогнозировать поведение людей в разных житейских ситуациях, распознавать намерения, чувства и эмоциональные состояния человека, по невербальной и вербальной экспрессии. К процессам, образующим социальный интеллект, автор относит социальную сензитивность, социальную перцепцию, социальную память и социальное мышление. Социальный интеллект, по утверждению Е.С. Михайловой, является когнитивной составляющей коммуникативных способностей личности и профессионально важным качеством, прежде всего, в профессиях типа «человек-человек» (Михайлова, 1996).

Среди ученых, которые занимались изучением социального интеллекта личности, особого внимания заслуживают исследования Н.А. Аминова, И.Ф. Баширова, Е.С. Михайловой, Т.Н. Карпович, Д.А. Ростовых, Е.В. Субботский, О.Б. Чеснокова. Большинство исследователей сходятся во мнении о том, что лица с высоким социальным интеллектом способны извлечь максимум информации о поведении людей, понимать язык невербального общения, высказывать быстрые и точные суждения о людях, успешно прогнозировать их реакции в заданных обстоятельствах, проявлять дальновидность в отношениях с другими, что способствует их успешной социальной адаптации. Им свойственны сенситивность, эмпатия, рефлексия, контактность, открытость, тактичность и доброжелательность. Высокий социальный интеллект связан с богатым репертуаром чисто поведенческих реакций при осуществлении общения, со способностью распознавать чувства, намерения и эмоциональные состояния по вербальным и невербальным проявлениям человека, интересом к социальным проблемам, наличием потребности воздействовать на других и часто сочетается с развитыми организаторскими способностями.

Т.Н. Карпович утверждает, что коммуникативно-познавательная активность личности выражается в социальном интеллекте посредством социального интереса, который трактуется как процесс идентификации, *эмпатии, сотрудничества и альтруизма,* направленный на построение позитивных отношений с другими людьми, являясь интегральной интеллектуальной способностью, определяющей успешность общения и социальной адаптации (Карпович, 2007).

Совместимы ли социальный интеллект и мораль, социальный интеллект и нравственность? Осуществив теоретический анализ проблемы, Е.В. Субботский и О.Б. Чеснокова приходят к выводу о том, что возникновение социального интеллекта представляет собой необходимую предпосылку появления внутренней нравственной мотивации в онтогенезе. Как отмечает О.Б. Чеснокова, социальный интеллект – это способность индивида понимать интересы и намерения партнера по общению и использовать это понимание в целях ненасильственного преодоления сопротивления последнего в тех ситуациях, когда интересы индивида и партнера не совпадают. Ситуацию преодоления сопротивления авторы рассматривают в контексте манипуляции и поднимают вопрос о «моральности» такого поведения. Отвечая на него, исследователи приходят к следующему выводу: у взрослых применение социального интеллекта в форме обмана и манипуляции не противоречит морали, если такое применение имеет целью достижение блага других людей и направлено на противодействие «злу» (внешний аспект). В то же время у детей применение социального интеллекта в форме обмана взрослого составляет необходимую

предпосылку возникновения свободного морального выбора и последующего появления внутренней нравственной мотивации (внутренний аспект) (Субботский, Чеснокова, 2011).

Учитывая мнение Д.А. Ростовых, Т.Н. Карпович, Е.В. Субботского, О.Б. Чесноковой мы склоняемся к точке зрения, согласно которой социальный интеллект может определять особенности нравственного развития личности.

Нравственность – базовая характеристика личности, поэтому от того, каким будет нравственное самоопределение современной молодежи, зависит будущее моральное состояние общества. Под нравственным самоопределением, вслед за А.Е. Воробьевой и А.Б. Купрейченко, мы понимаем процесс ориентации личности в системе нравственных идеалов и ценностей, среди людей и социальных групп, являющихся их носителями, а также как осознанный процесс поиска, выбора и создания собственных нравственных эталонов и идеалов, а затем на их основе – принципов, ценностей, норм и правил (Воробьевой, Купрейченко, 2011).

В эмпирическом исследовании А.Е. Воробьевой и А.Б. Купрейченко установлено, что для молодежи 30-35 лет характерна более позитивная нравственная позиция, чем для молодежи 18-29 лет. Однако была выявлена половая специфика возрастных различий: у мужчин в возрасте 30-35 лет наблюдается «нравственный регресс» по отдельным показателям в сравнении с возрастом 18-29 лет. Также подтвердилось, что для молодых респондентов, имеющих семью и детей, в сравнении с респондентами, не имеющими их, характерен более позитивный результат нравственного самоопределения. Выявлена связь нравственного самоопределения личности и эмоционального интеллекта, нравственного самоопределения личности и саморегуляции (Воробьевой, Купрейченко, 2011).

2. Методология и методы

На основе анализа теоретических и эмпирических данных, касающихся проблем социально интеллекта, нравственности личности, мы предположили, что существует связь между социальным интеллектом и нравственным самоопределением личности студентов.

В целях эмпирического исследования нравственного самоопределения студентов использовалась методика А.Е. Воробьевой и А.Б. Купрейченко «Нравственное самоопределение личности», которая состоит из 3 шкал:

I. Представление о нравственности, морали: 1. Происхождение нравственности. Исходя из естественного, внутреннего по отношению к каждой конкретной личности, происхождения нравственных норм или внешнего по отношению к личности происхождения нравственных норм. 2. Значимость морали, нравственности для общества. Высокие показатели по шкале означают признание высокой значимости нравственности и морали для общества. 3. Абсолютность/относительность нравственности. Высокие показатели соответствуют признанию абсолютности нравственности. 4. Воздаяние за добро и зло. Высокие показатели означают принятие того, что воздаяние носит характер прямого соответствия, т.е. по своей модальности оно будет таким же, каким был поступок. 5. Представление о нравственности как о силе или слабости личности. Высокие показатели означают признание нравственности как проявления силы личности (Журавлев, Купрейченко, 2012).

II. Нравственные стратегии: 1. Обязательность соблюдения нравственных норм. Высокие значения по шкале соответствуют принятию стратегии обязательного соблюдения нравственных норм. 2. Активность/пассивность. Высокий балл означает принятие стратегии активности в соблюдении нравственных норм. 3. Взаимосвязь/не взаимосвязь нравственного поведения. Высокие значения по шкале соответствуют принятию стратегии взаимности в этическом поведении (Журавлев, Купрейченко, 2012).

III. Нравственные ориентации личности: 1. Эгоцентрическая ориентация. Все утверждения соответствуют высокой приверженности личности данной ориентации. 2. Группоцентрическая ориентация. 3. Гуманистическая ориентация. 4. Миросозидательная ориентация (Журавлев, Купрейченко, 2012).

Социальный интеллект студентов изучался посредством теста на определение уровней социального интеллекта (Дж. Гилфорд, М. Салливен) в адаптации Е.С. Михайловой (Алешиной). Субтесты диагностируют четыре способности в структуре социального интеллекта: *познание результатов поведения*, т. е. способность предвидеть последствия поведения в определенной ситуации, предсказать то, что произойдет в дальнейшем (субтест № 1 «Истории с завершением»); *познание классов поведения*, а именно, способность к логическому обобщению, выделению общих существенных признаков в различных невербальных реакциях человека

(субтест № 2 «Группы экспрессии»); *познание преобразования поведения*, а именно, способность понимать изменение значения сходных вербальных реакций человека в зависимости от контекста вызвавшей их ситуации (субтест № 3 «Вербальная экспрессия») и *познание систем поведения,* т.е. способность понимать логику развития ситуаций взаимодействия, значение поведения людей в этих ситуациях (субтест № 4 «Истории с дополнением»). Результаты по отдельным субтестам отражают уровень развития одной (или нескольких) способностей фактора познания поведения. Результат по тесту в целом называется композитной оценкой (КО) и отражает общий уровень развития социального интеллекта (интегральный фактор познания поведения) (Михайлова, 1996).

Исследование проводилось на базе УО «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы». Выборку исследования составили студенты факультета психологии. В исследовании приняли участие 120 человек в возрасте от 17 до 20 лет.

3. Результаты и дискуссии

В результате эмпирического исследования способностей студентов к познанию результатов поведения выявлено 9% респондентов, которые характеризуются высокими показателями по субтесту «История с завершением» и 10% респондентов – выше среднего. Высокий и выше среднего уровень развития способностей к познанию результатов поведения свидетельствует о понимании связи между поступками людей и их последствиями. Исследуемые с высоким уровнем развития способностей к познанию результатов поведения умеют четко выстраивать стратегию собственного поведения для достижения поставленной цели, способны предвосхищать дальнейшие поступки людей на основе анализа реальных ситуаций общения, предсказывать события, основываясь на понимании чувств, мыслей, намерений участников коммуникации и знают норма-ролевые модели и правила, регулирующих поведение людей. Наибольшее количество респондентов (59%) характеризуются средними способностями к познанию результатов поведения. Студенты со средними способностями к познанию результатов поведения иногда совершают ошибки, попадают в конфликтные ситуации, так как не имеют четкого понимания результатов своих действий или поступков других. У 19% респондентов выявлены ниже среднего показатели по субтесту «История с завершением». Незначительное количество студентов (3%) характеризуются низкими способностями к познанию результатов поведения.

Для 7% исследуемых студентов характерны высокие показатели по субтесту «Группы экспрессии». Значительное количество исследуемых студентов (54%) продемонстрировали по субтесту «Группы экспрессии» оценки выше среднего, то есть они способны правильно оценивать состояния, чувства, намерения людей по их невербальным проявлениям. Чувствительность респондентов к невербальной экспрессии существенно усиливает их способность понимать других. У 19% респондентов выявлен средний уровень развития чувствительности к невербальной экспрессии других. По субтесту «Группы экспрессии» 16% исследуемых студентов характеризуются ниже среднего показателями, 4% – низкими показателями. Исследуемые с низкими и ниже среднего способностями понимания невербальных сигналов других в большей степени ориентируются на вербальное содержание сообщений, ошибаются в понимании смысла слов собеседника, так как не всегда учитывают сопровождающие их невербальные реакции.

Исследуемые студенты с высокими показателями (9%) и выше-среднего (11%) по субтесту «Вербальная экспрессия» обладают высокой чувствительностью к характеру и оттенкам человеческих взаимоотношений, что помогает им быстро и правильно понимать речевую экспрессию в контексте определенной ситуации, конкретных взаимоотношений. Большинство исследуемых студентов характеризуются средними (54%) и ниже среднего (20 %) способностями к пониманию вербального общения. Для 6% студентов характерны низкие показатели по субтесту «Вербальная экспрессия», то есть респонденты плохо распознают различные смыслы, которые могут принимать одни и те же вербальные сообщения в зависимости от характера взаимоотношений людей и контекста ситуации общения, зачастую они ошибаются в толковании слов собеседника.

Незначительное количество исследуемых студентов характеризуются высокими оценками (3%) по субтесту «Истории с дополнением». Данные студенты способны распознавать структуру межличностных ситуаций в динамике, умеют анализировать сложные ситуации взаимодействия людей, понимают логику их развития, чувствуют изменение смысла ситуации при включении в коммуникацию различных участников. По субтесту «Истории с дополнением» выявлено 7% студентов

с выше среднего показателями, 47% респондентов со средними показателями, 26% – с ниже-среднего показателями. Значительное количество (17%) исследуемых студентов испытывают затруднения в понимании динамики межличностных отношений: часто не способны, путем логических рассуждений, уяснить мотивы поведения людей, выстроить недостающие звенья в развитии событий, предсказать последствия поведения участников взаимодействия.

Как мы уже отмечали, среди исследуемых студентов большинство имеют средние показатели по субтестам, следовательно, общий уровень социального интеллекта также средний у большинства респондентов. Высокий уровень развития общего социального интеллекта выявлен у 4% студентов, которые способны извлечь максимум информации о поведении людей, понимать язык невербального общения, высказывать быстрые и точные суждения о людях, успешно прогнозировать их реакции в заданных обстоятельствах, проявлять дальновидность в отношениях с другими. Нами было установлено, что большее количество 47% студентов характеризуются средним уровнем развития общего социального интеллекта. Композитная оценка выше-среднего характерна для 15% студентов. Значительное количество студентов (27%) характеризуются средне-слабым уровнем развития общего социального интеллекта и испытывают трудности в межличностных отношениях, социальной адаптации, понимании и прогнозировании поведения людей. Уровень развития общего социального интеллекта данных студентов способствует пониманию и прогнозированию поведения людей, они успешны в межличностных контактах, проявляют дальновидность в отношениях с людьми и хорошо социально адаптированы. С низким уровнем развития общего социального интеллекта выявлено 7% студентов.

В результате корреляционного анализа нами установлены статистически значимые положительные и отрицательные связи между способностями, которые входят в структуру социального интеллекта и компонентами нравственного самоопределения студентов.

Нами выявлено, что исследуемые студенты с высоким уровнем развития общего социального интеллекта характеризуются представлениями о высокой значимости нравственности и морали для общества ($r = 0,36$, $p < 0,01$). Чем в большей степени респонденты способны извлечь максимум информации о поведении людей, успешно прогнозировать их реакции в заданных обстоятельствах, проявлять дальновидность в отношениях с другими, тем в большей степени будущие психологи характеризуются представлениями о высокой значимости нравственности и морали для общества.

Познание результатов поведения, классов поведения, познание систем поведения положительно связаны с представлениями исследуемых студентов о высокой значимости нравственности и морали для общества ($r = 0,36$, $r = 0,39$, $r = 0,44$ при $p < 0,01$). Таким образом, у студентов с высоким уровнем развития способностей предвосхищать дальнейшие поступки людей на основе анализа реальных ситуаций общения, предсказывать события, основываясь на понимании чувств, мыслей, намерений участников коммуникации; с высоким уровнем развития способностей правильно оценивать состояния, чувства, намерения людей по их невербальным проявлениям, мимике, позам, жестам; с высоким уровнем развития способностей адекватно отражать цели, намерения, потребности участников коммуникации, предсказывать последствия их поведения наблюдается рост приверженности представлениям о значимости морали для общества.

Студенты с представлениями об абсолютности нравственности считают, что моральные нормы вечны и неизменны и не может быть никакой «морали для своих» и «морали для чужих». Чем в большей степени для студентов свойственно познание результатов поведения человека (высокий уровень развития способностей предвосхищать дальнейшие поступки людей на основе анализа реальных ситуаций общения), тем в большей степени они характеризуются представлениями об абсолютности нравственности ($r = 0,46$, $p < 0,01$). Исследуемые респонденты с высоким уровнем познания систем поведения человека (высокий уровень развития способностей адекватно отражать цели, намерения, потребности участников коммуникации) в большей степени характеризуются представлениями об относительности нравственности ($r = - 0,34$, $p < 0,01$).

Высокие показатели по шкале «воздаяние за добро и зло» означают признание того, что воздаяние носит характер прямого соответствия: спокойная совесть делает человека счастливым; тот, кто творит зло, рано или поздно будет за это наказан. Нами выявлены положительные корреляции субтеста «познание классов поведения» и показателей по шкале «воздаяние за добро и зло» ($r = 0,37$, $p < 0,01$).

Наибольшее количество положительных связей нами выявлено между представлениями о нравственности как о силе личности и познанием результатов поведения ($r = 0,36$, $p < 0,01$), познанием классов поведения ($r = 0,45$, $p < 0,01$), познанием преобразования поведения ($r = 0,32$, $p < 0,01$) и познанием систем поведения ($r = 0,35$, $p < 0,01$). Чем в большей степени студенты способны вычленять общие свойства в огромном потоке поступающей информации; чем в большей степени они способны прогнозировать вероятностные последствия поведения и понимать природу изменений поведенческих реакций человека в разных жизненных ситуациях; способны понимать логику развития ситуаций и реакций людей, являющихся ее участниками, тем в большей степени исследуемые респонденты признают нравственность как проявление силы личности.

Результаты изучения связи социального интеллекта и нравственного самоопределения студентов соотносятся с исследованием особенностей нравственного самоопределения молодежи с различным уровнем эмоционального интеллекта.

Как отмечает А.Л. Журавлев и А.Б. Купрейченко, исследуемые с высоким внутриличностным эмоциональным интеллектом (способность понимать и регулировать собственные эмоции) в наибольшей мере придерживаются убеждения, что нравственность личности является показателем ее силы и каждый несет ответственность за свой моральный облик, а также за этичность поведения. С ростом внутриличностного эмоционального интеллекта наблюдается переход от необязательности к обязательности соблюдения нравственных норм на когнитивном уровне, от пассивности к активности нравственного поведения на конативном уровне, рост приверженности на эмоциональном уровне стратегии обязательности соблюдения нравственных норм и стратегии активности нравственного поведения, также наблюдается переход к отрицанию эгоцентрической ориентации, снижение приверженности группоцентрической ориентации, рост приверженности миросозидательной ориентации (Журавлев, Купрейченко, 2012).

Респонденты со средним межличностным эмоциональным интеллектом (способность понимать и регулировать эмоции других) демонстрируют более позитивную нравственную позицию, чем респонденты с низким и высоким эмоциональным интеллектом. Такая особенность влияния высокого уровня развития межличностного эмоционального интеллекта, по мнению А.Л. Журавлева и А.Б. Купрейченко, возможно, определяется его манипулятивной составляющей – умением управлять эмоциями других людей. Тем не менее, представления о нравственности, нравственные стратегии и ориентации становятся более нормативными с повышением уровня развития внутриличностного эмоционального интеллекта (Журавлев, Купрейченко, 2012). Социальный и эмоциональный интеллект, как известно, определяют успешность в профессиональной деятельности и в межличностном взаимодействии .

Выводы

В эмпирическом исследовании нами впервые установлено, что выраженность социального интеллекта не имеет однозначной связи с нравственным самоопределением студентов. В целом позитивность нравственного самоопределения личности в большей степени является присущей студентам с высоким уровнем социального интеллекта. Высокий уровень развития общего социального интеллекта студентов связан с их представлениями о высокой значимости нравственности и морали для общества. Познание результатов поведения, классов поведения, познание систем поведения положительно связаны с представлениями исследуемых студентов о высокой значимости нравственности и морали для общества. Познание результатов поведения человека студентов коррелирует с представлениями об абсолютности нравственности. Выявлена положительная связь познания классов поведения студентов и показателей по шкале «воздаяние за добро и зло». Наибольшее количество положительных связей нами выявлено между представлениями о нравственности как о силе личности и познанием результатов поведения, познанием классов поведения, познанием преобразования поведения и познанием систем поведения.

Результаты эмпирических исследований позволили сделать вывод о доминировании среднего уровня развития социального интеллекта студентов. Перспективы дальнейших исследований связаны с разработкой и проверкой на эффективность образовательно-воспитательных методов и форм, направленных на развитие компонентов социального интеллекта, способствующих нравственному самоопределению молодежи. Развитие социального интеллекта будущих психологов необходимо осуществлять через активное включение в их обучение тренинга сенситивности, социально-перцептивного тренинга, игровые, проблемные и дискуссионные

методы обучения, в которых используются своеобразные формы обучения знаниям, умениям, техникам в сфере общения, деятельности, собственного развития.

В связи с высказанными положениями представляется несомненно важной и значимой постановка проблемы Л.Б. Волынской развития нравственной культуры личности, которая, по мнению ученой, служит интересам не только общества, но и самого человека. «Именно высоконравственные люди обладают истинным самоуважением и испытывают глубокую удовлетворенность не только от совершаемых ими конкретных поступков, но и от всего строя своих мыслей и чувств, от сложных моральных выборов, от преодоления собственного несовершенства. Это не исключает отдельных ошибок, нравственных терзаний, а также неодобрения со стороны общества или микросреды, причем не только в случае неправильных действий, но и при безупречном поведении» (Волынская, 2011).

ЛИТЕРАТУРА:

1. Аминов Н.А. О компонентах специальных способностей будущих школьных психологов. *Психологический журнал*. 1992. № 5. С. 104–111.

2. Баширов И.Ф. Социальный интеллект как фактор успешности профессиональной деятельности военного психолога : автореф. дис… канд. психол. Наук : спец. 19.00.05 «Социальная психология»; МГУ. Москва, 2006. 27 с.

3. Волынская Л.Б. Психологические предпосылки становления нравственной элиты. *Психологический журнал.* 2011. Том 32. № 5. С. 97–99.

4. Воробьева А.Е., Купрейченко А.Б. Нравственное самоопределение разных социально-демографических групп молодежи. *Психологический журнал.* 2011. № 1. С. 22–30.

5. Журавлев А.Л., Купрейченко А.Б. Социально-психологическое пространство личности. М.: Изд-во «Институт психологии РАН». 2012. 496 с.

6. Карпович Т.Н. Психологическая диагностика социального интеллекта личности. Мозырь : Содействие. 2007. 164 с.

7. Михайлова, Е.С. Методика исследования социального интеллекта: Адаптация теста ДЖ. Гилфорда и М. Салливена. Руководство по использованию. Санкт-Петербург : Пресс. 1996. 56 с.

8. Ростовых Д.А. Социальный интеллект как фактор общественного развития в условиях информатизации: автореф. дис. ... канд. философ. наук : спец. 09.00.11 «Социальная философия»; Рос. гос. социал. ин-т. Москва, 2007. 26 с.

9. Субботский, Е.В., Чеснокова О.Б. Совместимы ли социальный интеллект и мораль? *Национальный психологический журнал.* 2011. № 1(5). С. 8–13.

REFERENCES:

1. Aminov, N. A. (1992) O komponentakh spetsialnykh sposobnostei budushchikh shkolnykh psikhologov [About the components of the special abilities of future school psychologists]. *Psikhologicheskii zhurnal – Psychological journal.* 5. 104–111 [in Russian].

2. Bashirov, I. F. (2006) Sotsialnyi intellekt kak faktor uspeshnosti professionalnoi deiatelnosti voennogo psikhologa [Social intelligence as a factor in the success of the professional activity of a military psychologist]: avtoref. dis. kand. psikhol. nauk spets. 19. 00. 05 «Sotsialnaia psikhologiia». MGU. Moskva. 27 [in Russian].

3. Volynskaia, L. B. (2011) Psikhologicheskie predposylki stanovleniia nravstvennoi elity [Psychological preconditions for the formation of a moral elite]. *Psikhologicheskii zhurnal – Psychological journal,* 32. 5. 97–99 [in Russian].

4. Vorobeva A. E. & Kupreichenko A. B. (2011) Nravstvennoe samoopredelenie raznykh sotsialno-demograficheskikh grupp molodezhi [Moral self-determination of different socio-demographic groups of youth] *Psikhologicheskii zhurnal – Psychological journal, 1*. 22–30 [in Russian].

5. Zhuravlev, A. L. & Kupreichenko, A. B. (2012) Sotsialno-psikhologicheskoe prostranstvo lichnosti [Socio-psychological space of the individual]. M. Izd-vo Institut psikhologii RAN. 496 [in Russian].

6. Karpovich, T. N. (2007) Psikhologicheskaia diagnostika sotsialnogo intellekta lichnosti [Psychological diagnostics of the social intelligence of a person]. Mozyr: Sodeistvie. 164 [in Belarus].

7. Mikhailova, E. S. (1996) Metodika issledovaniia sotsialnogo intellekta: Adaptatsiia testa DZH.Gilforda i M.Sallivena. Rukovodstvo po ispolzovaniiu [Social intelligence research methodology: Adaptation of the test by J. Guildford and M. Sullivan. A guide for use]. SPb: Press. 56 [in Russian].

8. Rostovykh, D. A. (2007) Sotsialnyi intellekt kak faktor obshchestvennogo razvitiia v usloviiakh informatizatsii [Social intelligence as a factor of social development in the context of informatization]: avtoref. dis. kand. filosof. nauk. spets 09.00.11. «Sotsialnaia filosofiia». Ros. Gos. Sotsial. in-t. Moskva. 26 [in Russian].

9. Subbotskii E. V. CHesnokova O. B. (2011) Sovmestimy li sotsialnyi intellekt i moral [Are social intelligence and morality compatible?]. *Natsionalnyi psikhologicheskii zhurnal – National Psychological Journal, 1(5).* 8–13 [in Russian].

Стаття надійшла до редакції 27.07.2020.
The article was received 27 July 2020.

УДК 159.923:316.6
DOI https://doi.org/10.32999/ksu2312-3206/2020-4-13

ОСОБЛИВОСТІ ПОЧУТТЯ ПРИЧЕТНОСТІ ВЧИТЕЛІВ ДО ОСВІТНЬОЇ РЕФОРМИ В УКРАЇНІ

Каніболоцька Марія Сергіївна,
кандидат психологічних наук,
науковий співробітник лабораторії психології спілкування
Інститут соціальної та політичної психології
Національної академії педагогічних наук України
maria_dergach@ukr.net
https://orcid.org/0000-0002-3608-3958

Мета: проаналізувати особливості почуття причетності педагогічної спільноти в контексті здійснення освітньої реформи.

Для досягнення поставленої мети на емпіричному етапі було використано **метод** on-line опитування за допомогою розробки авторської анкети «Емоційний аспект ставлення педагогічної спільноти до різних напрямів реформування загальної середньої освіти», а також застосовано методи статистичної обробки даних за допомогою пакета SPSS-20.

Результати. За результатами емпіричного дослідження встановлено рівні прояву почуття причетності респондентів до освітньої реформи, охарактеризовано соціально-демографічні та професійні дані досліджуваної вибірки. Проаналізовано показники втоми у кожній із виокремлених підгруп. Встановлено взаємозв'язок між почуттям причетності педагогів і втомою щодо освітньої реформи: зі збільшенням почуття суб'єктивної причетності педагогів зменшується втома щодо цього процесу.

Висновки. Під час управління освітньою реформою науковці досить часто вказують на проблему супротиву інноваціям, яка виникає через низку психологічних факторів: неналагоджену комунікацію та низький ступінь довіри педагогів до управлінців освітою; відсутність консенсусу з боку учасників реформування; негативний емоційний фон, який виникає під час обговорення реформи всередині окремої педагогічної спільноти, школи або вчительського колективу.

Процес здійснення освітньої реформи може гальмуватися через те, що безпосередні її виконавці – вчителі – почуваються відчуженими від процесу інновацій, мають низький показник почуття причетності до освітньої реформи. На основі теоретичного аналізу напрацювань учених встановлено, що почуття причетності педагогічної спільноти до освітньої реформи проявляється на декількох рівнях: афективному – через позитивний емоційний фон вчителів щодо реформ; на мотиваційно-поведінковому рівні – через бажання бути активними учасниками освітніх інновацій, прагнення брати участь у спільних професійних і позапрофесійних заходах, пов'язаних з освітніми інноваціями; на когнітивному рівні – через поділ спільних професійних цінностей і рефлексію думок своїх колег. Консолідація думок на рівні колективних інтересів і цінностей педагогічної спільноти, міжособистісна кооперація у процесі впровадження освітніх інновацій сприяє розвитку адекватного почуття причетності до них.

Ключові слова: *педагоги, емоції вчителів, втома, почуття, причетність до реформування, залучення, освітні інновації.*

PECULARITIES OF THE SENSE OF BELONGING OF TEACHERS TO EDUCATIONAL REFORM IN UKRAINE

Kanibolotska Mariia Serhiivna,
Candidate of Psychological Sciences,
Researcher at the Laboratory of the Psychology of Communication
Institute of Social and Political Psychology of
National Academy of Educational Sciences of Ukraine
maria_dergach@ukr.net
https://orcid.org/0000-0002-3608-3958

The purpose of the study is to analyze the features of the sense of pedagogical community's belonging in the context of educational reform. At the empirical stage, the following methods were applied: on-line survey, which was based on the author's questionnaire "Emotional aspect of the pedagogical community's attitude to various aspects of the reform towards general secondary education", as well as statistical data processing methods, such as SPSS-20.

Results. Based on the results of the empirical study, there have been established the levels of the respondents' sense of belonging to the educational reform. The key characteristics of our respondents have been disrobed

and shown in diagrams and graphics. Fatigue rates in each of the selected subgroups have been analyzed. The relationship between teachers' sense of belonging and fatigue in relation to educational reform has been established: as teachers' sense of subjective belonging increases, fatigue in this process decreases.

Conclusions. When managing educational reform, scholars often point out the problem of resistance to innovation of the teachers, which arises due to a number of psychological factors: poor communication and low trust of the teachers to the education managers; lack of consensus on the part of reform among all the participants; negative emotional background that arises when discussing the reform within a particular pedagogical community, school or teaching staff.

It has been find out that the process of implementing educational reform may slow down by the fact that its direct providers – teachers, feel alienated from the process of innovation, have a low level of the sense of belonging to educational reform itself. Based on the theoretical analysis, it has been established that the sense of pedagogical community's belonging to the educational reform manifests on several levels: affective – through teachers' positive emotional background regarding reforms; at the motivational and behavioral level – through their desire to participate actively in educational innovations and joint professional and non-professional activities related to educational innovations; at the cognitive level – through sharing common professional values and reflection of the opinions of their colleagues.

Key words: *teachers, teachers' emotions, fatigue, sense, belonging to reform, engagement, educational innovations.*

Вступ

Дослідження почуття причетності педагогів до реформування освіти набуває особливої актуальності. Це зумовлено як глобальною переоцінкою людством системи цінностей взагалі, появою інноваційних способів комунікації, так і локальними змінами: впровадженням нових стандартів і підходів до навчання, реформуванням загальної середньої освіти на рівні нашої держави, негативними відгуками про сам процес реформування, втомою вчителів від постійних реформ, переходом на дистанційну форму навчального процесу, який, хоча і має тимчасовий характер, все ж провокує у суспільстві багато дискусійних питань.

Соціальна невизначеність і крихкість глобального устрою, перманентно мінливий характер життя, перебування у стані постійних освітніх інновацій − лише деякі з проблем, які загострюють суб'єктивні реакції педагогічної спільноти щодо освітніх інновацій. Вчителі як безпосередні рушії освітньої реформи відчувають цілу палітру емоцій, прояв яких саме в сучасних реаліях, може мати негативний відбиток на їхній безпосередній педагогічній діяльності, а також суб'єктивному благополуччі. Відбувається зменшення почуття власної причетності до справи реформування, віддалення себе від освітнього процесу, перебудова системи професійних і особистих цінностей, зміна позиції ставлення до реформи з активної на позицію невтручання. Загалом відбувається зменшення залучення учасників до здійснення освітньої реформи. Враховуючи зазначені проблеми, важливо вивчити суб'єктивне сприйняття педагогами освітньої реформи, розкриття психологічних особливостей почуття причетності вчителів до різних аспектів реформування задля пошуку шляхів поліпшення цього почуття.

Метою статті є аналіз особливостей почуття причетності педагогічної спільноти в контексті здійснення освітньої реформи.

1. Теоретичне обґрунтування проблеми

Світовий досвід свідчить, що успішне здійснення освітніх реформ ґрунтується на ефективному лідерстві адміністраторів як чиннику стимулювання підтримки інноваційних змін серед педагогічної спільноти; передбачає поступовість інноваційних кроків, сформовану налагоджену комунікацію та високий ступінь довіри між усіма зацікавленими сторонами реформи. Успіх освітньої реформи залежить від міри консенсусу з боку учасників, відкритості до спілкування і толерантного обміну думками, і, що важливо, від суб'єктивного почуття причетності учасників на всіх етапах реформування освіти. На основі результатів аналізу сучасних наукових знань встановлено, що індивіди, які почуваються причетними до спільноти, схильні виходити за межі особистого інтересу заради групових цілей і реалізовувати суспільно значущі завдання.

Почуття психологічної причетності суб'єктів до соціальної чи професійної групи, якогось процесу або справи є основоположним, адже воно зумовлює ступінь залучення індивідів до групових процесів і визначає процвітання групи, установи, громади, впливає на успішність самого процесу, в якому задіяні ці індивіди.

Дослідження концепту «причетність» зустрічається у працях таких видатних психологів, як А. Адлер, Р. Бауместер, М. Лірі, А. Маслоу, Г. Мюррей, К. Роджерс та Е. Еріксон. Розглянемо основні підходи до розуміння «почуття причетності», на які ми спираємося у своїй роботі.

У межах адреліанського підходу причетність вивчають у контексті шкільних невдач, які пояснюються почуттям непов'язаності з учителем, іншими учнями або шкільною громадою (Адлер, 1964). Мотиваційний підхід пояснює «психологічну причетність» як одну з потреб вищого рівня, актуалізація якої починається за умови досягнення стабільного і безпечного способу життя (Маслоу, 1971). Адаптивний підхід розглядає психологічну причетність як критерій правильного процесу ідентифікації суб'єкта із групою, завдяки чому встановлюється глибокий емоційний зв'язок на рівні поведінки, ідей, цінностей і переконань групи, а людина успішно адаптується до нового соціального середовища (Шлайн, 2016).

Адекватний рівень почуття причетності позитивно впливає на суб'єктивне благополуччя людини. У багатьох зарубіжних дослідженнях встановлено, що люди, які мають близькі стосунки з іншими та відчувають причетність, працюють краще психічно та фізично. Навпаки, відсутність почуття причетності може спричинити серйозні захворювання, навіть такі, як депресія (Juvonen, 2006; Pesonen, 2016). Людина, котра почувається причетною до діяльності групи, залучена до групового процесу й отримує від цього задоволення, розкриває краще свій особистісний потенціал: «Чим більше людина відчуває себе прийнятою, тим більше вона почуватиметься причетною і, як наслідок – ефективніше виражатиме себе автентично та набагато більше дасть цьому світові» (Gamble, 2016: 29–30).

Більшість зарубіжних досліджень, у яких висвітлюється феномен «причетності», обґрунтовують його зв'язок із показниками шкільної та студентської ефективності, а також розкривають вплив почуття причетності на ступінь участі дітей у дистанційних заняттях, що досить актуально сьогодні. Так, наприклад, якщо підвищити почуття причетності учнів до навчального процесу, можна покращити не тільки їхній навчальний досвід, а й утримати у стінах навчального закладу, особливо протягом перших років студентського життя (Thomas et al, 2014). Шкільні учні, які мають низький показник почуття причетності до навчального процесу, почуваються ізольованими від інших, є більш вразливими до таких емоцій, як гнів, агресія й образа (Beck, 1998; Juvonen, 2006). Досить цікавими є спостереження про зв'язок рівня почуття причетності та розміру навчального закладу: в невеличких школах легше побудувати тісний взаємозв'язок між учителем і учнем, сформувати спільність, позитивне почуття, ніж у великій школі (Encyclopedia of educational reform and dissent, 2010). У роботах вказаних вище вчених щодо академічної успішності виявлено, що студенти з адекватним почуттям причетності впевнені у собі, більш мотивовані, мають більші сподівань на успіх і вірять у цінність своєї академічної роботи

У контексті педагогічної діяльності феномен «причетності» вивчається насамперед у таких контекстах: під час адаптації вчителів-новачків до діяльності в новому закладі (S. Roffey, P. Sharp), реакцій вчителів на освітні реформи (P. Sleegers, O. Ungar), підвищення кооперації педагогів (E. Skaalvik та S. Skaalvik). Досить цікавими в розрізі нашої роботи є висновок учених, що почуття причетності вчителів конструюється у процесі спільних практик і під час розподілу завдань, рефлексії поглядів своїх колег на педагогічний процес (H. Pesonen etc., 2020). Вчені модифікували підхід J. Juvonen і розробили теоретичну модель почуття причетності вчителів, у якій розкрили вплив взаємин із колегами (суб'єктивне сприйняття підтримки, піклування, прийняття; теплі та позитивні відносини), керівництва школи (суб'єктивне сприйняття когнітивної та емоційної підтримки від директора; довіра) та психологічного клімату на прояв почуттям причетності вчителів.

Проаналізований матеріал свідчить, що феномен «причетності» вивчається переважно в контексті «суб'єкт – група», тоді як у розрізі «суб'єкт – процес» досліджень бракує. У нашій роботі ми приділяємо увагу якраз дослідженню почуття причетності педагогів до здійснення освітньої реформи, тобто у процесуальному плані.

Відомо, що реформи не завжди можуть призвести до оновлення системи, а дії уряду можуть викликати опір серед тих, хто повинен впровадити ці реформи на місцях. Внутрішня мотивація та вміння кооперуватися – важливі особистісні детермінанти безпосередніх учасників реформи всієї системи. Як підкреслює O. Ungar, сприяння реформі освіти залежить насамперед від віри вчителів у її потребу й ефективність, а також від їхнього почуття причетності (Ungar, 2016).

За умов міжособистісної кооперації та налагодженої комунікації суб'єкти, котрі почуваються важливою частиною спільного процесу , схильні виходити за межі особистого інтересу заради групових цілей, схильні проявляти більше активності. Слід звернути увагу, що сама по собі належність суб'єктів до певної педагогічної спільноти ще не надає її членам почуття причетності.

Дотримання норм і правил поведінки, так би мовити «правил гри», справді забезпечує впорядкованість і стійкість соціальної взаємодії, створює умови тільки для поверхневого почуття причетності суб'єкта внаслідок конформізму, тоді як консолідація думок на рівні колективних інтересів і цінностей педагогічної спільноти, міжособистісна кооперація у процесі впровадження освітніх інновацій сприяє розвитку істинного, саме адекватного почуття причетності до них.

2. Методологія та методи

Методологічну основу дослідження становлять положення й принципи адаптивного та мотиваційного підходів (Е. Еріксон та А. Маслоу), ідеї про зв'язок почуття причетності та суб'єктивного благополуччя людини (Я. Ювонен), а також теоретична модель Х. Песонена щодо кооперації та почуття причетності в педагогічних колективах, яке залежить від трьох детермінант: взаємин із колегами та керівництвом, а також психологічного клімату в колективі.

Для досягнення поставленої мети на емпіричному етапі було використано метод on-line опитування за допомогою авторської анкети «Емоційний аспект ставлення педагогічної спільноти до різних напрямів реформування загальної середньої освіти». В основу анкети було покладено попередні теоретичні напрацювання та досвід складання анкет, схожих за тематикою. Анкета містила 32 запитання і складалася з 4 розділів: «Вступ», із зазначенням мети опитування та «Соціально-демографічні дані» опитуваних; «Основний розділ», питання якого відображали загальне ставлення вчителів до процесу реформування; «Спеціальний розділ», який дозволяв встановити вплив освітньої реформи на емоційний стан учителів, виявити більш детально суб'єктивні емоційні реакції вчителів на різні аспекти реформування освіти, а також простежити зв'язок почуття причетності й емоційних реакцій педагогічної спільноти в контексті реформи загальної середньої освіти в Україні.

3. Результати та дискусії

Наше дослідження проводилося дистанційно в рамках Всеукраїнського експерименту «Формування позитивної громадської думки щодо освітніх інновацій» (2016–2020 рр.). Онлайн-опитування відбулося із квітня по травень 2020 р. й охопило 418 респондентів, представників різних педагогічних спільнот, які проживали в різних регіонах України. Обробка та підрахунок результатів анкетування здійснювалися у програмі Microsoft Excel із використанням методів описової статистики, а також за допомогою статистичного пакета SPSS 20.

Для кращого розуміння демографічних і професійних показників коротко опишемо головні параметри нашої вибірки. На основі попередньої перевірки були відкинуті 5 некоректних відповідей. Серед 413 респондентів 374 осіб було жіночої статі та 39 – чоловічої статі; за віком – 108 осіб менше 35 років, 136 осіб – від 36–46 років, і 169 особам більше 46 років. За педагогічним стажем вибірку було розділено на 5 підгруп: до п'яти років педагогічного стажу (61 особа), 5–15 років включно – 100 осіб, 16–25 років – 101 особа, 26–35 років – 111 респондентів, більше 36 років педагогічного стажу – 40 респондентів. За критерієм «учасник освітнього процесу» розподіл відповідей виглядає так: педагогів початкової школи – 117, педагогів основної та старшої школи – 227, адміністрація шкіл і директори –35 осіб, психологи та соціальні педагоги – 34 особи. Розподіл за останнім критерієм відображено на рис. 1.

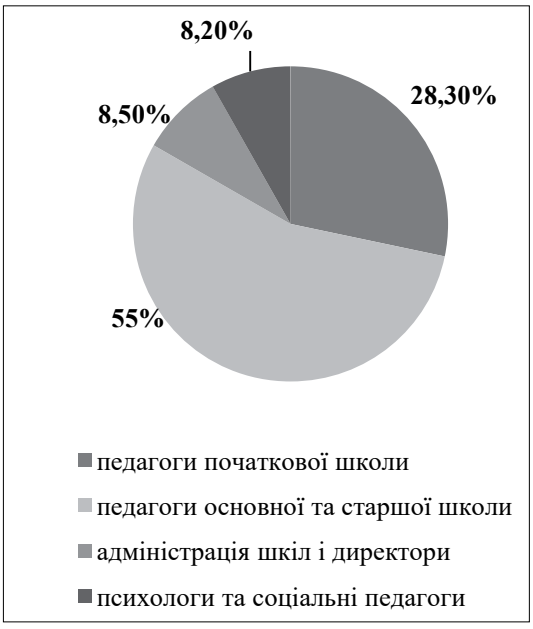

Рис. 1. Розподіл вибірки випробуваних за критерієм «учасник освітнього процесу» (п=413, у%)

Таким чином, наша вибірка є переважно жіночою, що зумовлюється специфікою самої педагогічної діяльності, переважна більшість – респонденти основного працездатного віку з достатньо великим професійним стажем, більшість із яких – педагоги основної та старшої школи. Більш наочно розподіл за статевою ознакою ми відобразили на рис. 2.

Рис. 2. Розподіл вибірки випробуваних за статевою ознакою (n=413, у %)

Для виокремлення груп із різним рівнем почуття причетності ми аналізували дані за всією вибіркою, а не окремо, за кожною віковою або соціальною підгрупою. Визначення рівня почуття емоційної причетності відбувалося за допомогою запитання «Оцініть, наскільки Ви відчуваєте власну причетність до реформування повної загальної середньої освіти в Україні?» з можливістю виставити відповідний бал (від 1 до 5). За результатами обробки даних за цим запитанням на наступному етапі випробуваних було розділено на три підгрупи: з низьким рівнем почуття емоційної причетності – 47 осіб (11,4%), середнім – 318 осіб (77%) і високим – 48 осіб (11,6%).

У нашій роботі ми хотіли дослідити особливості почуття причетності педагогів до різних аспектів реформування освіти. Для цього ми проаналізувати особливості емоційного реагування відповідно до рівнів почуття причетності респондентів до самої реформи.

Нас цікавило, наскільки досліджувані відчувають втому від процесу реформування освіти, що виражалося через запитання: «Оцініть, будь ласка, за 5-тибальною шкалою такі висловлювання, що стосуються впливу освітньої реформи на емоційний стан вчителів» (де 1 – мінімальне значення, а 5 – максимальне значення).

Виявилося, що у групі з *низьким рівнем причетності* втома значно виражена у 23 респондентів, помірно – у 6 осіб і мінімально проявляється у 18 осіб. Серед педагогічної спільноти з *високим рівнем причетності* втома значно виражена всього у 5 респондентів, помірно – у 16 осіб і мінімально проявляється у 27 опитуваних у цій групі. Серед опитуваних із *середнім проявом почуття причетності* до реформування втома значно проявляється у 77 респондентів, помірно – у 90 осіб і мінімально – у 151 особи (рис. 2). Тобто простежується певна залежність втоми від почуття власної причетності до процесу реформування: зі збільшенням рівня почуття власної причетності зменшується почуття втоми від цього процесу.

З метою перевірки гіпотези про залежність почуття втоми від реформування освіти та рівня причетності вчителів до цього процесу ми використали статистичні методи перевірки даних. Здійснення кореляційного аналізу з використанням непараметричного критерію r-Спірмена показало, що між цими змінними існує обернений кореляційний зв'язок ($r = -,169$, при $p<0,01$). Тобто підтверджується наше припущення про те, що почуття втоми пов'язано з тим, наскільки вчитель відчуває причетність до реформування освіти:

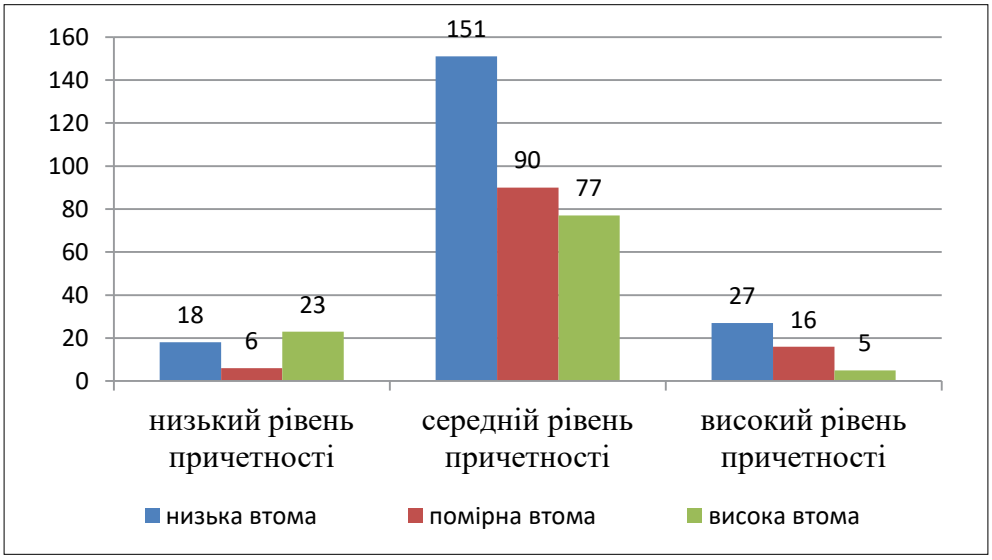

Рис. 3. Показники втоми у різних групах за рівнем почуття причетності вчителів до реформування освіти (n=413, у %)

зі збільшенням почуття суб'єктивної причетності зменшуватиметься втома щодо цього процесу. Це нас підштовхує до думки, що високий рівень психологічної причетності суб'єкта може позитивно впливати на його емоційний і мотиваційний фон і служити передумовою високого залучення до діяльності або процесу. Наступним кроком нашого дослідження стане пошук зв'язку почуття причетності вчителів із різними емоційними реакціями, які вони демонструють щодо окремих аспектів освітньої реформи в Україні.

Висновки

Як свідчить проведений аналіз, більшість освітніх реформ провалюється не тому, що бракує послідовності та правильної організації процесу (хоча це важливо), а тому, що безпосередні виконавці – вчителі – почуваються відчуженими від процесу інновацій, мають низький показник почуття причетності до освітньої реформи.

Відчувати причетність – одна з головних потреб людини як соціальної істоти. Вона визначає ступінь активності та залучення суб'єкта у процесі спільної діяльності. Почуття причетності виникає внаслідок комплексу чинників, головними з яких є взаємини з колегами, ставлення керівництва школи (суб'єктивне сприйняття когнітивної та емоційної підтримки від директора; довіра) та психологічного клімату. Формальна належність суб'єктів до певної педагогічної спільноти ще не надає її членам почуття причетності, тоді як консолідація думок на рівні колективних інтересів і цінностей педагогічної спільноти, міжособистісна кооперація у процесі впровадження освітніх інновацій сприяє розвитку істинного, саме адекватного почуття причетності до них.

Узагальнення напрацювань учених дозволило нам говорити, що почуття причетності педагогічної спільноти до освітньої реформи проявляється на декількох рівнях: афективному – через позитивний емоційний фон вчителів щодо реформ, переважання позитивних емоцій над негативними; на мотиваційно-поведінковому рівні – через бажання бути активними учасниками освітніх інновацій, прагнення брати участь у спільних професійних і позапрофесійних заходах, пов'язаних з освітніми інноваціями; на когнітивному рівні – через поділ спільних професійних цінностей і рефлексію думок своїх колег.

Проведений статистичний аналіз дозволив нам виявити деякі особливості прояву почуття причетності вчителів до освітньої реформи. Зокрема, у кожній групі за рівнем причетності було проаналізовано показник втоми. Підтверджено існування зв'язку між почуттям причетності педагогів і втомою щодо освітньої реформи: зі збільшенням почуття суб'єктивної причетності педагогів зменшується втома від цього процесу.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Adler A. Problems of neurosis: A book of case histories. New York : Harper & Row, 1964. 179 p.
2. Beck M., Malley J. A pedagogy of belonging. *Reclaiming Children and Youth.* 1998. № 3 (7). P. 133–137.
3. Encyclopedia of educational reform and dissent : in 2 volumes / T.C. Hunt et. al. The USA : SAGE Publications, 2010. Vol. 2. 1112 p.
4. Maslow A. The farther reaches of human nature. New York : Viking, 1971. 407 p.
5. McNamara K. Bonding to school and the development of responsibility. *Reclaiming Children and Youth.* 1996. № 4 (4). P. 33–37.
6. Pesonen H.V., Rytivaara A., Palmu I., Wallin A. Teachers' stories on sense of belonging in co-Teaching relationship. *Scandinavian Journal of Educational Research*. 2020. № 1. P. 14–21. DOI: 10.1080/00313831.2019.1705902 (дата звернення: 22.07.2020).
7. Sharp P. Nurturing Emotional Literacy: a practical guide for teachers, parents and those in the caring professions. London: David Fulton, 2015. 131 p.
8. Schlein St. The clinical Erik Erikson: a psychoanalytic method of engagement and activation. New York : Routledge, 2016. 168 p.
9. Sleegers P. How does it feel? Teachers' emotions in a context of change. *Curriculum studies*. 2006. № 1. P. 85–111.
10. Thomas L., Herbert J., Teras M. A sense of belonging to enhance participation, success and retention in online programs. *The International Journal of the First Year in Higher Education*. 2015. № 5 (2). P 69–80. DOI: 10.5204/intjfyhe.v5i2.233 (дата звернення: 22.07.2020).
11. Ungar O. Understanding teachers' attitude toward educational reforms through metaphors. *International Journal of Educational Research*. 2016. № 77. P. 117–127. DOI: https://doi.org/10.1016/j.ijer.2016.03.008 (дата звернення: 22.07.2020).

REFERENCES:

1. Adler, A. (1964). Problems of neurosis: A book of case histories. New York: Harper & Row.
2. Beck, M., Malley, J. (1998). A pedagogy of belonging. Reclaiming Children and Youth, 3 (7), 133–137.
3. Hunt, T.C. (Ed.). (2010). Encyclopedia of educational reform and dissent. The USA: SAGE Publications.
4. Maslow, A. (1971). The farther reaches of human nature. New York: Viking.

5. McNamara, K. (1996). Bonding to school and the development of responsibility. *Reclaiming Children and Youth*, 4 (4), 33–37.

6. Pesonen, H. V., Rytivaara, A., Palmu, I., Wallin, A. (2020). Teachers' stories on sense of belonging in co-Teaching relationship. *Scandinavian Journal of Educational Research*, № 1, 14–24. doi: 10.1080/00313831.2019.1705902

7. Sharp, P. (2015). Nurturing Emotional Literacy: a practical guide for teachers, parents and those in the caring professions. London: David Fulton.

8. Schlein, St. (2016). The clinical Erik Erikson: a psychoanalytic method of engagement and activation. New York: Routledge.

9. Sleegers, P. (2006). How does it feel? Teachers' emotions in a context of change. *Curriculum studies*, 1, 85–111.

10. Thomas, L., Herbert, J., Teras, M. (2015). A sense of belonging to enhance participation, success and retention in online programs. The International *Journal of the First Year in Higher Education*, № 5 (2), 69–80. doi: 10.5204/intjfyhe.v5i2.233

11. Ungar, O. (2016). Teachers' attitude toward educational reforms through metaphors. *International Journal of Educational Research*, № 77, 117–127. doi: https://doi.org/10.1016/j.ijer.2016.03.008.

Стаття надійшла до редакції 28.07.2020.
The article was received 28 July 2020.

УДК 159.923.2-053.81:364.658
DOI https://doi.org/10.32999/ksu2312-3206/2020-4-14

ОСОБЛИВОСТІ СУБ'ЄКТИВНОГО СОЦІАЛЬНОГО БЛАГОПОЛУЧЧЯ МОЛОДИХ СПІВРОБІТНИКІВ В ОРГАНІЗАЦІЇ

Круглов Костянтин Олександрович,
аспірант кафедри загальної та соціальної психології
Херсонський державний університет
kruglov@universum.com.ua
orcid.org/0000-0002-4919-3275

Блискун Олена Олександрівна,
кандидат психологічних наук,
доцент кафедри психології та соціології
Східноукраїнський національний університет імені Володимира Даля
bliskoon@ukr.net
orcid.org/0000-0001-7875-7714

Метою дослідження є визначення особливостей суб'єктивного соціального благополуччя молодих співробітників в організації.

Методи: аналізування та узагальнення результатів наукових досліджень; «Опитувальник параметрів суб'єктивного соціального благополуччя» (Т.В. Данильченко); методи математичної обробки даних, зокрема порівняльний аналіз за допомогою критерію кутового перетворення Фішера.

Результати. Констатовано, що психологічне благополуччя є умовою, чинником та водночас критерієм успішної адаптації співробітника в організації. Визначено, що стан благополуччя створює сприятливі позитивні міжособистісні відносини, можливість спілкуватися, позитивні емоції, тому переважно йдеться про суб'єктивне соціальне благополуччя.

Висновки. Виявлено відмінності у проявах показників суб'єктивного соціального благополуччя між групою молодих працівників, які перебувають у процесі трудової адаптації, та більш досвідченими співробітниками, які мають більший стаж роботи, а саме: за параметрами: соціальна помітність, соціальна дистантність, соціальне схвалення, соціальні переконання ($p \leq 0.05$), тобто молоді співробітники вважають недостатньою свою соціальну значущість, соціальний престиж та авторитетність з погляду інших осіб; вони відчувають іноді соціальну ізольованість, відчуженість, незадоволеність соціальними стосунками; працююча молодь в оцінках своїх особистісних та професійних якостей переважно орієнтується на сторонні думки колег, керівництва, водночас має позитивні уявлення про якості, чесноти інших осіб та справедливість та контрольованість світу. Отримані дані є корисними для роботи з адаптації молодих працівників в організації.

Ключові слова: *суб'єктивне соціальне благополуччя, співробітники організації, працююча молодь, молоді співробітники, трудова адаптація.*

THE PECULIARITIES OF SUBJECTIVE SOCIAL WELL-BEING OF YOUNG EMPLOYEES IN THE ORGANIZATION

Kruhlov Kostiantyn Oleksandrovych,
Postgraduate Student at the Department of General and Social Psychology
Kherson State University
kruglov@universum.com.ua /
orcid.org/0000-0002-4919-3275

Blyskun Olena Oleksandrivna,
Candidate of Psychological Sciences,
Associate Professor at the Department of Psychology and Sociology
Volodymyr Dahl East Ukrainian National University
bliskoon@ukr.net
orcid.org/0000-0001-7875-7714

The aim of the study is to determine the peculiarities of the subjective social well-being of young employees in the organization.

Methods: analysis and generalization of scientific research results; "The questionnaire of parameters of subjective social well-being" (T.V. Danylchenko); methods of mathematical data processing, the comparative analysis by means of Fisher's angular transformation criterion, in particular.

Results. It has been stated that psychological well-being is a condition, factor, and, at the same time, a criterion of successful adaptation of an employee in the organization. It has been determined that the state of well-being creates favorable positive interpersonal relationships, a possibility to communicate, get positive emotions, satisfy a person's need for that; therefore, it is mostly about subjective social well-being.

Conclusions. Some differences have been revealed in the manifestations of the indicators of subjective social well-being between a group of young workers in the organization, who are in the process of labor adaptation, and more experienced employees, who have more work experience: social noticeability, social remoteness, social approval, social beliefs ($p \leq 0.05$), that is, young employees consider their social significance insufficient, social prestige and authority from the point of view of other people; they sometimes feel social isolation, alienation, dissatisfaction with social relations; working youth, in assessing their personal and professional qualities, is mainly guided by the extraneous opinions of colleagues, directorship, and, at the same time, has positive ideas about qualities, virtues of other people, justice and positiveness of the world. The obtained data are useful for work on the adaptation of young employees in the organization.

Key words: *subjective social well-being, employees of the organization, working youth, young employees, labor adaptation.*

Вступ

У сучасних умовах все більш зростає залежність ефективності діяльності підприємства від кадрової політики його керівництва. Результатом грамотної, диференційованої роботи із співробітниками різних рівнів є підвищення якості праці і, як наслідок, покращення результатів діяльності загалом. При цьому особливої уваги заслуговує проблема залучення та закріплення у кадровому складі професійно підготовлених молодих фахівців, їх адаптація у сучасній організації. Адаптація співробітника – це керований процес інтеграції особистості у професійне середовище організації, в її основні функціональні, організаційні та кадрові процеси. Виробничу адаптацію розглядають з двох позицій: професійної та соціально-психологічної. У нашому дослідженні розглядається саме соціально-психологічний аспект цієї проблеми.

Включення нового співробітника в організацію означає процес його інтенсивного знайомства з діяльністю організації, а також зміну власної поведінки відповідно до вимог нового середовища. При цьому слід врахувати, що й особистісні потреби молодих фахівців у професійній сфері, і вимоги сучасних організацій до нових, молодих співробітників, що мають професійну освіту, постійно змінюються. Основне завдання полягає у тому, щоб створити такі умови для молодого фахівця, в яких він міг би розкрити свої можливості та вдосконалити навички та вміння. Йдеться про психологічне благополуччя, яке, на думку багатьох науковців, є чинником та водночас критерієм адаптації молодого співробітника в організації.

Мета дослідження – визначити особливості суб'єктивного соціального благополуччя молодих співробітників в організації.

1. Теоретичне обґрунтування проблеми

Сучасною тенденцією в управлінні виробництвом є розуміння того, що основою

підвищення продуктивності праці має стати ефективне та раціональне використання трудового потенціалу. Психологія управління, вивчаючи ціннісно-мотиваційну сферу, вміння, знання, трудові навички співробітників, достатню увагу приділяє такому ресурсу, як психологічне благополуччя. Наявність психологічного благополуччя молоді є важливим етапом у житті, який закладає міцний фундамент для майбутньої особистості, в якому створюються життєві цілі, цінності, напрям та мета у житті (Berman et al., 2006; Blynova, Holovkova & Sheviakov, 2018).

Вперше проблему психологічного благополуччя намагались розв'язати американські психологи у кінці 60-х років XX століття – М. Аргайл, Н. Шварц (Зотова, 2017). Американський психолог Н. Бредберн (Шевеленкова, Фесенко, 2005) є засновником вивчення феномену психологічного благополуччя. Він визначив даний феномен як баланс між позитивними та негативними емоціями, які людина накопичує протягом життя.

Подальшому розумінню феномена психологічного благополуччя сприяли роботи Е. Дінера (Diener, Oishi & Lucas, 2015), автор ввів поняття «суб'єктивне благополуччя», яке, на його думку, складається з трьох основних компонентів: задоволення, комплекс приємних емоцій (pleasant affect) та комплекс неприємних емоцій (unpleasant affect). Він вважає, що суб'єктивне благополуччя є лише компонентом психологічного благополуччя, зауважуючи, що для його описання потрібними є додаткові характеристики.

У психології під благополуччям розуміють, з одного боку, міру близькості психологічних механізмів функціонування суб'єкта до оптимального рівня (психологічне благополуччя), а з іншого боку – суб'єктивну оцінку міри близькості актуального стану до бажаного (суб'єктивне благополуччя), в якій поєднуються емоційні та раціональні компоненти (Иванова, 2016, с. 4).

Є низка досліджень, які свідчать про наявність позитивних кореляційних взаємозв'язків між психологічним та суб'єктивним благополуччям, що говорить про те, що ці поняття є тісно взаємопов'язаними (Busseri, & Sadava, 2011). Проте, на цей момент у зарубіжній психології переважає кількість досліджень, які стосуються конкретно феномена суб'єктивного благополуччя (Howell, Kern & Lyubomirsky, 2007).

На думку Р.М. Шаміонова, конструкт «психологічне благополуччя» відображає власне ставлення людини до своєї особистості, життя та процесів, що мають важливе значення з погляду засвоєних нормативних уявлень про зовнішнє та внутрішнє середовище. Автор зазначив, що основні структурні компоненти благополуччя – це різні види задоволеності. При цьому задоволеність розуміється як складне, динамічне соціально-психологічне утворення, що ґрунтується на інтеграції когнітивних та емоційно-вольових процесів, характеризується суб'єктивним емоційно-оцінним ставленням (до себе, до життя, до оточення, до праці), має спонукальну силу, сприяє дії, пошуку, управлінню зовнішніми та внутрішніми об'єктами. До структуроутворюючих чинників задоволеності, а тому, і психологічного благополуччя, належать мотиваційні, змістовні, гігієнічні, когнітивні, емоційні (Шамионов, 2004).

Р.М. Шаміонов підкреслює, що благополуччя особистості виконує декілька функцій: 1) регуляторна (адаптація) – дозволяє регулювати внутрішнє самоставлення, самопочуття, взаємовідносини з оточуючим світом; 2) управління когнітивними процесами – забезпечує адаптацію та інтеграцію особистості у суспільстві; 3) «поведінкова» – дозволяє обирати стратегії поведінки та спрямованість особистості; 4) розвиток – забезпечує творчий рух як для саморозвитку, так і для забезпечення зовнішніх умов для задоволення вищих потреб та приведення всієї системи до рівноваги (Шамионов, 2004).

В.В. Балахтар вивчала особливості професійного становлення особистості фахівців з соціальної роботи залежно від психологічного благополуччя; виявила високі показники позитивних відносин з оточуючими, що, як підкреслює автор, є важливим для професійної діяльності цих фахівців, а також бажання проявляти турботу та емпатію до інших людей. Проте В.В. Балахтар констатує, що показники психологічного благополуччя саме у фахівців соціальної роботи є низькими, оскільки «цей вид професійної діяльності відрізняється від інших професій багатофункціональністю соціальної роботи, широким функціонально-рольовим репертуаром працівника, що робить їх уразливими, може спричинювати появу значних психологічних проблем, психоемоційних навантажень тощо» (Балахтар, 2018 : 18).

А.В. Шамне досліджувала суб'єктивне благополуччя як компонент психосоціального розвитку різних вікових, гендерних та соціальних груп сучасної молоді України за допомогою авторського психометрично адаптованого опитувальника «Суб'єктивне благополуччя». Науковець зазначає, що «феномен суб'єктивного благополуччя

у підлітково-юнацькому віці є інтегральним соціально-психологічним утворенням, що включає позитивне ставлення особистості до свого життя, світу, людей та себе та є засобом ефективної соціальної адаптації в системі «особистість-соціум». Суб'єктивне благополуччя є складно детермінованим утворенням, рівень якого зумовлений віковими, індивідуальними та найбільшою мірою соціальними чинниками» (Шамне, 2014).

Н.В. Волинець за результатами емпіричного дослідження виявила, що особистісне психологічне благополуччя персоналу Державної прикордонної служби України є «складним комплексним психологічним утворенням, що містить структурні компоненти особистісної здійсненності, професійної компетентності та самореалізації, особистісної самоефективності, особистісної гармонії, професійно-організаційної мотивації та професійного розвитку й досягнень» (Волинець, 2018).

О.С. Ковальчук, О.В. Канциренко вивчали особливості взаємозв'язку соціальної відповідальності як цінності із психологічним благополуччям української молоді в контексті розгляду молоді як майбутніх працівників організації. Довели «наявність позитивних взаємозв'язків з такими чинниками психологічного благополуччя: особистісним зростанням, позитивними стосунками з іншими, метою у житті; визначили, що соціальна відповідальність співвідноситься з такими цінностями, як доброзичливість, турбота, толерантність» (Ковальчук, Канциренко, 2016 : 37).

Для співробітників організації цікавими є дослідження, що стосуються взаємозв'язку суб'єктивного благополуччя та доходу. Емпіричні дані зазвичай показують помірну кореляцію між цими показниками. В роботах М. Люмана, У. Шиммака та М. Ейда вивчались стабільні та змінні чинники, що визначають відношення між афективним благополуччям та доходом, та між когнітивним благополуччям та доходом. Результати показали, що, по-перше, взаємозв'язок може бути лінійним, тобто багаті люди зазвичай є більш благополучними, а по-друге, що значний розкид індивідуальних відмінностей у показниках благополуччя та доходу може суттєво змінювати цю лінійність зв'язку (Luhmann, Hofman, Eid & Lucas, 2012). Серед причин було названо такі: високий дохід свідчить про задоволеність базових потреб, потреб у прийнятті та повазі, високий дохід є свідченням досягнення цілей тощо. Згідно з отриманими результатами дохід є сильним предиктором оцінки життя (когнітивне благополуччя), але значно менше прогнозує позитивні та негативні почуття (афективне благополуччя).

Проаналізуємо результати досліджень зв'язку суб'єктивного благополуччя та адаптації до життєвих подій. У повсякденному житті більшість людей вважає, що основні події життя, наприклад, шлюб або втрата роботи, значною мірою впливають на психологічне благополуччя. Однак дослідники не знаходять прямого підтвердження такому положенню (Howell, Kern & Lyubomirsky, 2007). На думку цих науковців, весілля або розлучення, нова робота або звільнення, жодна з цих подій не має суттєво впливати на рівень суб'єктивного благополуччя, оскільки люди неминуче адаптуються до будь-яких життєвих змін. З'ясовано особливості впливу психологічного благополуччя та психологічної безпеки соціального середовища на прояви мотивації досягнення у юних спортсменів (Blynova, Kruglov, Semenov, Los, & Popovych, 2020).

І.А. Петрова, О.Н. Демін вивчали вплив організаційних змін на психологічне благополуччя та долаючу поведінку особистості та довели в емпіричному дослідженні, що накопичене психологічне благополуччя пом'якшує негативні ефекти від перебування в невизначеній, складній життєвій ситуації, пов'язаній з роботою в організації, та активізує конструктивні форми долаючої поведінки (Петрова, Демин, 2009).

Отже, гіпотезою нашого дослідження є припущення, що краща адаптованість співробітника в організації сприяє підвищенню рівня його психологічного благополуччя.

2. Методологія та методи

Для цілей нашого дослідження цікавим є науковий підхід Т.В. Данильченко, яка запропонувала цілісну соціально-психологічну концепцію суб'єктивного соціального благополуччя (Данильченко, 2016). Суб'єктивне соціальне благополуччя розглядається науковцем як інтегральне соціально-психологічне утворення, що відображає суб'єктивну оцінку (позитивне переживання) успішності функціонування індивіда в соціальному середовищі. Суб'єктивне соціальне благополуччя, на думку дослідниці, залежить від задоволення соціальних потреб; вона поділяє соціальні потреби на три групи: потреби в соціальній залученості (внутрішня – прив'язаність, відчуття «свого місця», прийняття, любов, зовнішня – приналежність, інтеграція, вплив), соціальному схваленні (внутрішня – компетентність, цінність, довіра, зовнішня – повага, статус, визнання, солідарність, корисність)

та соціальній підтримці (внутрішня – розуміння, співпереживання, зовнішня – турбота, фізичний контакт, допомога) (Данильченко, 2016).

Т.В. Данильченко виділяє два основні виміри суб'єктивного соціального благополуччя: 1) задоволеність соціальних потреб, від чого буде залежати оцінка соціальних відносин різного рівня; 2) соціальна зв'язність (міра «зануреності» в соціальне функціонування, протилежність автономії), де виділяємо когнітивний компонент (уявлення про бажаний соціальний стан) та поведінковий компонент (виконання соціальних ролей та індивідуальна активність). Важливо те, що ця система є динамічною, тому обов'язково враховувати реакцію особистості на зміни ситуації та її прагнення зберегти чи змінити соціальну ситуацію (Данильченко, 2017).

В емпіричному дослідженні нами застосовано методику «Опитувальник параметрів суб'єктивного соціального благополуччя» Т.В. Данильченко, що дозволив проаналізувати провідні соціальні потреби: соціальне прийняття, соціальне схвалення, соціальна помітність. За інструкцією, досліджуваним слід оцінити своє соціальне життя за останні три місяці: «Для відображення Вашої відповіді оберіть один з семи варіантів оцінок, що Вам підходить: 1 – абсолютно не згоден; 2 – не згоден; 3 – швидше не згоден; 4 – щось посередині; 5 – швидше згоден; 6 – згоден, 7 – абсолютно згоден. Обраний Вами варіант відповіді позначте в бланку у відповідній клітинці. Будь ласка, не залишайте жодну позицію непозначеною».

Дослідження проведено на базі приватного підприємства, співробітники якого займаються юридичною та податковою діяльністю, у дослідженні взяли участь 2 групи співробітників: 1 група (молоді працівники) – особи, які мають стаж роботи від 1 до 5 років у кількості 37 осіб; 2 група – особи, які мають стаж роботи від 7 до 10 років. Статевий склад обох вибірок є однорідним: у групі 1 – 40,5% жінки, 59,5% чоловіки; у групі 2 – 46,15% жінки, 53,85% чоловіки.

Первинні дані за шкалами методики «Опитувальник суб'єктивного соціального благополуччя» представлено у таблиці 1.

Порівнюючи отримані результати з тестовими нормами за методикою, можна зробити висновок, що середньогруповий показник «Соціальна помітність» є вищим в групі 2, тобто у більш досвідчених співпрацівників (M = 43.15; SD = 4.86), на відміну від працюючої молоді (M = 40.86; SD = 5.31).

Шкала «Соціальна дистантність» показує майже однаковий рівень у двох досліджуваних підвибірках: у групі 1 (M = 23.67; SD = 3.12); у групи 2 (M = 24.09; SD = 2.91), на нашу думку, якщо у більш досвідчених працівників це є, скоріше, проявом зрілої особистісної та професійної автономії, то у молодих співробітників може виявлятися відчуження та соціальне дистанціювання внаслідок процесу адаптації, яка ще триває. За шкалою «Емоційне прийняття» також відмінностей за середніми показниками між двома групами не виявлено: група 1 (M = 38.19; SD = 4.56); група 2 (M = 37.16; SD = 3.05). За показником «Соціальні переконання» середньогруповий показник молодих працівників (M = 18.34; SD = 2.23); трохи перевищує показник групи 2 (M = 15.97; SD = 1.76).

Порівняльний аналіз між дослідницькими групами співробітників за показниками виразності суб'єктивного соціального благополуччя проведено за допомогою критерію кутового перетворення Фішера. Результати представлено у таблиці 2. Для проведення порівняльного аналізу взято відсоток осіб з кожної групи, які мають високий рівень прояву відповідного показника.

Виявлено відмінності між групою 1 та групою 2 за деякими параметрами. На наш погляд, логічними є відмінності за показником суб'єктивного соціального благополуччя «Соціальна помітність» ($\varphi_{емп.} = 1.83$; $p \leq 0.05$). Цей показник є вищим у групі осіб з більшим стажем роботи в організації та відображає оцінку соціальної

Таблиця 1

Середньоарифметичні значення та середньоквадратичні відхилення за шкалами методики «Опитувальник суб'єктивного соціального благополуччя» (Т.В. Данильченко)

Назва шкали	Група 1 (n_1=37)		Група 2 (n_1=39)	
	M	SD	M	SD
Соціальна помітність	40,86	5,31	43,15	4,86
Соціальна дистантність	23,67	3,12	24,09	2,91
Емоційне прийняття	38,19	4,56	37,16	3,05
Соціальне схвалення	34,53	3,21	35,24	3,47
Соціальні переконання	18,34	2,23	15,97	1,76

Примітки: M – arithmetic mean; SD – mean square deviation

Таблиця 2

Порівняльна таблиця за показниками суб'єктивного соціального благополуччя між групами співробітників з різним стажем

Назва шкали	Група 1 (n1=37)	Група 2 (n1=39)	Критерій Фішера	Рівень значущості
Соціальна помітність	24,3%	43,6%	1,83	$p < 0.05$
Соціальна дистантність	18,9%	35,9%	1,71	$p < 0.05$
Емоційне прийняття	32,4%	28,2%	–	–
Соціальне схвалення	29,7%	12,8%	1,87	$p < 0.05$
Соціальні переконання	37,8%	20,5%	1,70	$p < 0.05$

значущості особистості, тобто пов'язаний із посадою, із соціальним статусом людини в суспільстві та в організації. Вважаємо, що цей параметр свідчить про більш високий рівень адаптованості людини в організації, характеризує людину, яка активно впливає на процеси, що відбуваються на підприємстві, визнається як соціально успішна людина.

Цікаво, що за шкалою «Соціальна дистантність» також група 2, тобто більш досвідчені співробітники, переважають молодих працівників ($\varphi_{емп.} = 1.71$; $p \leq 0.05$). Проте, мабуть, у цьому разі це свідчить скоріше про набуту, усвідомлену автономність, про наявність особистісної та професійної зрілості, про самодостатність, а не про негативні стани відчуженості та негативні соціальні відносини.

За шкалою «Емоційне прийняття» не виявлено відмінностей між досліджуваними групами. Враховуючи, що майже третина досліджуваних з кожної із груп (32,4% та 28,2% відповідно) має високий рівень за показником «Емоційне прийняття», можна стверджувати про задоволеність стосунками, наявність підтримки та визнання близькими людьми.

Виявлено відмінності між групами за параметром «Соціальне схвалення» ($\varphi_{емп.} = 1.87$; $p \leq 0.05$), причому більш високий показник у групі молодих працівників, тобто продуктивність та ефективність функціонування в соціумі, оцінюється з орієнтацією на думку інших значущих осіб – колег, керівництва, близьких осіб.

Також підтверджено значущі відмінності між молодими співпрацівниками та тими, хто має більш великий стаж роботи, за шкалою «Соціальні переконання» ($\varphi_{емп.} = 1.70$; $p \leq 0.05$). Ця шкала свідчить про наявність позитивної думки, позитивних соціальних уявлень про інших людей, а саме їхню довіру, доброту, чесність. Цей показник є вищим в групі працюючої молоді, тому вважаємо, що життєвий досвід, інколи не завжди позитивний, змушує більш досвідчених осіб корегувати свої соціальні уявлення про інших осіб.

Висновки

Психологічне благополуччя розуміється як позитивний емоційний стан задоволеності своїм життям, навколишнім світом, собою у цьому світі, тобто для конкретної людини особисте благополуччя або неблагополуччя є результатом власних оцінок життя. Благополуччя залежить від існування ясних цілей, а також можливостей їх здійснення, а також від реалізації планів поведінки та діяльності. Стан благополуччя створює сприятливі позитивні міжособистісні відносини, можливість спілкуватися, отримувати позитивні емоції, задовольняти потребу людини у цьому.

Виявлено відмінності у проявах показників суб'єктивного соціального благополуччя між групою молодих працівників в організації, які перебувають у процесі трудової адаптації, та більш досвідченими співробітниками, які мають більший стаж роботи: соціальна помітність, соціальна дистантність, соціальне схвалення, соціальні переконання ($p \leq 0.05$), тобто молоді співробітники вважають недостатньою свою соціальну значущість, соціальний престиж та авторитетність з погляду інших осіб; вони відчувають іноді соціальну ізольованість, відчуженість, незадоволеність соціальними стосунками; працююча молодь в оцінках своїх особистісних та професійних якостей переважно орієнтується на сторонні думки колег, керівництва, водночас має позитивні уявлення про якості, чесноти інших осіб та справедливість та позитивність світу.

Отримані дані є корисними для роботи з адаптації молодих працівників в організації. Перспективами подальшого дослідження є визначення особистісних та соціальних чинників, які сприяють кращій адаптації молодих співробітників в організації.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Балахтар В.В. Особливості професійного становлення особистості фахівця з соціальної роботи залежно від психологічного благополуччя [Електронний ресурс] *Теоретичні і прикладні проблеми психології*. 2018. № 3(1). С. 17–25. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Tippp_2018_3(1)__5 (дата звернення: 25.07.2020).

2. Волинець Н.В. Емпірична модель особистісного психологічного благополуччя персоналу Державної прикордонної служби України. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України. Серія : Психологія*. 2018. Вип. 2. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadpn_2018_2_5 (дата звернення: 25.07.2020).

3. Данильченко Т.В. Суб'єктивне соціальне благополуччя: психологічний вимір : монографія; Київ. нац. ун-т ім. Тараса Шевченка. Чернігів : Десна Поліграф, 2016. 543 с.

4. Данильченко Т.В. Психологічна структура соціального благополуччя та неблагополуччя. *Український психологічний журнал*. 2017. № 2. С. 7–22. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/ukpsj_2017_2_3 (дата звернення: 25.07.2020).

5. Зотова О.Ю. Психологическое благополучие личности : монографія. Екатеринбург : Гуманитарный университет, 2017. 312 с.

6. Иванова Т.Ю. Функциональная роль личностных ресурсов в обеспечении психологического благополучия : автореф. дис. … канд. психол. наук. Москва, 2016. 38 с.

7. Ковальчук О.С., Канциренко О.В. Взаємозв'язок соціальної відповідальності як цінності з психологічним благополуччям української молоді. *Організаційна психологія. Економічна психологія*. 2016. № 1. С. 37–44. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/ophep_2016_1_6 (дата звернення: 25.07.2020).

8. Петрова, И. А., Демин А.Н. Влияние организационных изменений на психологическое благополучие и совладающее поведение личности. *Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология*. 2009. № 2. С. 215–219.

9. Шамионов Р.М. Психология субъективного благополучия личности. Саратов, 2004. 180 с.

10. Шамне А.В. Суб'єктивне благополуччя як компонент психосоціального розвитку різних вікових, гендерних та соціальних груп сучасної молоді України. *Технології розвитку інтелекту*. 2014. Т. 1, № 7. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/tri_2014_1_7_5 (дата звернення: 25.07.2020).

11. Шевеленкова Т.Д., Фесенко П.П. Психологическое благополучие личности (обзор основных концепций и методика исследования). *Психологическая диагностика*. 2005. № 3. С. 95–129.

12. Berman S. L., Weems C.F., Stickle T. R. Existential anxiety in adolescents. Prevalence, structure, association with psychological symptoms and identity. *Journal Youth Adol*. 2006. Vol. 35(3). Pp. 303–310.

13. Blynova O.Y., Holovkova L.S., Sheviakov O.V. Philosophical and sociocultural dimensions of personality psychological security. *Anthropological Measurements of Philosophical Research*. 2018. № 14. Pp. 73–83.

14. 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),* 2020. Vol. 20(1), Art 2, pp. 14–23. DOI: 10.7752/jpes.2020.01002 (дата звернення: 25.07.2020).

15. Busseri, M. A., Sadava S. W. A review of the tripartite structure of subjective well-being: Implications for conceptualization, operationalization, analysis, and synthesis. *Personality and Social Psychology Review*. 2011. Vol. 15(3). Pp. 290–314.

16. Diener E., Oishi S., Lucas R.E. National accounts of subjective well-being. *American Psychologist*. 2015. Vol. 70. Pp. 234–242.

17. Howell R.T., Kern M.L., Lyubomirsky S. Health benefits: Metaanalytically determining the impact of well-being on objective health outcomes. *Health Psychology Review*. 2007. Vol. 1. Pp. 83–136.

18. Luhmann, M., Hofman, W., Eid, M., Lucas, R.E. Subjective Well-Being and Adaptation to Life Events: A Meta-Analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*. 2012. Vol. 102(3). Pp. 592–615.

REFERENCES:

1. Balakhtar, V.V. (2018) Osoblyvosti profesiinoho stanovlennia osobystosti fakhivtsia z sotsialnoi roboty zalezhno vid psykholohichnoho blahopoluchchia [Features of professional development of the personality of a specialist in social work depending on psychological well-being]. *Teoretychni i prykladni problemy psykholohii – Theoretical and applied problems of psychology, 3(1).* 17–25. [in Ukrainian]

2. Volynets, N.V. (2018) Empirychna model osobystisnoho psykholohichnoho blahopoluchchia personalu Derzhavnoi prykordonnoi sluzhby Ukrainy [An empirical model of personal psychological well-being of the staff of the State Border Guard Service of Ukraine]. *Visnyk Natsionalnoi akademii Derzhavnoi prykordonnoi sluzhby Ukrainy. Seriia : Psykholohiia – Bulletin of the National Academy of the State Border Guard Service of Ukraine. Series: Psychology, 2.* [in Ukrainian]

3. Danylchenko, T.V. (2016) Subiektyvne sotsialne blahopoluchchia: psykholohichnyi vymir : monohrafiia; Kyiv. nats. un-t im. Tarasa Shevchenka. [Subjective social well-being: psychological dimension: monograph; Taras Shevchenko National University of Kyiv]. Chernihiv : Desna Polihraf [in Ukrainian]

4. Danylchenko, T.V. (2017) Psykholohichna struktura sotsialnoho blahopoluchchia ta neblahopoluchchia [Psychological structure of social well-being and unhappiness]. *Ukrainskyi psykholohichnyi zhurnal – Ukrainian psychological journal, 2. 7–22.* http://nbuv.gov.ua/UJRN/ukpsj_2017_2_3 [in Ukrainian]

5. Zotova, O.Yu. (2017) Psihologicheskoe blagopoluchie lichnosti : monografiya. [Psychological well-being of the individual: monograph]. Ekaterinburg : Gumanitarnyj universitet. [in Russian]

6. Ivanova, T.Yu. Funkcional'naya rol' lichnostnyh resursov v obespechenii psihologicheskogo blagopoluchiya : avtoref. dis. … kand. psihol. nauk [The functional role of personal resources in ensuring psychological well-being: author. dis. ... Cand. psychol. sciences]. Moscow. [in Russian]

7. Kovalchuk, O.S., Kantsyrenko O.V. Vzaiemozviazok sotsialnoi vidpovidalnosti yak tsinnosti z psykholohichnym blahopoluchchiam ukrainskoi molodi [The relationship of social responsibility as a value with the psychological well-being of Ukrainian youth]. *Orhanizatsiina psykholohiia. Ekonomichna psykholohiia – Organizational psychology. Economic psychology, 1.* 37–44. [in Ukrainian]

8. Petrova, I.A., Demin A. N. (2009) Vliyanie organizacionnyh izmenenij na psihologicheskoe blagopoluchie i sovladayushchee povedenie lichnosti [The impact of organizational change on psychological well-being and coping behavior of the individual]. *Vestnik Adygejskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya 3: Pedagogika i psihologiya – Bulletin of the Adyghe State University. Series 3: Pedagogy and Psychology, 2.* 215–219. [in Russian]

9. Shamionov, R.M. (2004) Psihologiya sub'ektivnogo blagopoluchiya lichnosti. Saratov [in Russian]

10. Shamne, A.V. (2014) Subiektyvne blahopoluchchia yak komponent psykhosotsialnoho rozvytku riznykh vikovykh, hendernykh ta sotsialnykh hrup suchasnoi molodi Ukrainy [Subjective well-being as a component of psychosocial development of different age, gender and social groups of modern youth of Ukraine]. *Tekhnolohii rozvytku intelektu – Technologies of intelligence development, 1(7).* URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/tri_2014_1_7_5 [in Ukrainian]

11. Shevelenkova, T.D., Fesenko, P.P. (2005) Psihologicheskoe blagopoluchie lichnosti (obzor osnovnyh koncepcij i metodika issledovaniya) [Psychological well-being of the individual (an overview of the main concepts and research methodology)]. *Psihologicheskaya diagnostika – Psychological diagnostics, 3.* 95–129. [in Russian]

12. Berman S.L., Weems, C.F., Stickle, T.R. (2006). Existential anxiety in adolescents. Prevalence, structure, association with psychological symptoms and identity. *Journal Youth Adol, 35 (3),* 303–310.

13. 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.

14. 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. DOI:10.7752/jpes.2020.01002

15. Busseri, M.A., Sadava, S.W. (2011) A review of the tripartite structure of subjective well-being: Implications for conceptualization, operationalization, analysis, and synthesis. *Personality and Social Psychology Review, 15(3).* 290–314.

16. Diener, E., Oishi, S., Lucas, R. E. (2015). National accounts of subjective well-being. *American Psychologist, 70.* 234–242.

17. Howell, R.T., Kern, M.L., Lyubomirsky, S. (2007) Health benefits: Metaanalytically determining the impact of well-being on objective health outcomes. *Health Psychology Review, 1.* 83–136.

18. Luhmann, M., Hofman, W., Eid, M., Lucas, R. E. (2012) Subjective Well-Being and Adaptation to Life Events: A Meta-Analysis. *Journal of Personality and Social Psychology, 102(3).* 592–615.

Стаття надійшла до редакції 29.07.2020.
The article was received 29 July 2020.

УДК 159.964.21:37.091
DOI https://doi.org/10.32999/ksu2312-3206/2020-4-15

ПСИХОЛОГІЧНИЙ ВМІСТ «СТАВЛЕННЯ» У СКЛАДІ КОНФЛІКТОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГА

Муліка Катерина Миколаївна,
аспірант лабораторії психології політико-правових відносин
Інститут соціальної та політичної психології
Національної академії педагогічних наук України
eka.mulika@gmail.com
https://orcid.org/0000-0002-4959-3789

Мета статті полягає у з'ясуванні психологічного вмісту та значення ставленнєвого складника у структурі конфліктологічної компетентності педагога.

Методи. Дослідження послуговувалося теоретичними методами збору, узагальнення, систематизації, порівняння інформації. Системна робота з інформацією здійснювалась у три етапи: на першому етапі на сайтах міжнародних організацій з питань освіти, Верховної Ради України, ручним пошуком за тематичними запитами у різних уточнювальних комбінаціях, відібрано первинні (1997–2004) та останні чинні документи і публікації з питань структури компетентності особистості; другий етап включав відбір найновіших вітчизняних та зарубіжних досліджень за означеною тематикою в базі Google Scholar; на третьому етапі серед усіх відібраних джерел аналізувались ті, які містили в тексті опис психологічної природи, співвідношень ментальних структур у моделях конфліктологічної компетентності особистості.

Результати. Показано, що фундатори компетентнісного підходу визначили місце поняття «ставлення» нарівні зі знаннями, уміннями, навичками у структурних моделях конфліктологічної компетентності особистості. Проте через різночитання перекладачами, державотворцями, науковцями та практиками цього поняття категорія «ставлення» втратила свою первинну сутність, описану у працях міжнародних

організацій з питань освіти та їх експертів (Rychen, 2004), і вивчається лише через відзначення супідрядних їй феноменів в окремих описах «соціально-особистісних» аспектів компетентності. Обґрунтована солідаризуюча окремі психологічні структури роль «суб'єктивного ставлення» для ефективної діяльності людини у мінливих обставинах. Запропонований психологічний вміст поняття «ставлення» у структурі конфліктологічної компетентності як психічний латентний потенціал реакцій, переживань та дій людини, що актуалізується під час конструювання нею поточної комунікативної ситуації.

Висновки. Доведена вагомість суб'єктивного в категорії ставлення у структурі конфліктологічної компетентності як провідної у конструктивних способах переживання і поведінки особистості у ситуації професійних конфліктів. Від психологічних ставлень особистості залежить як засвоєння суб'єктом взаємодії спеціальних знань та вмінь з конфліктології, так і їх прояв у діяльності.

Ключові слова: *ставленнєвий складник конфліктологічної компетентності, моделі конфліктологічної компетентності, атитюди, соціальні настановлення (настанови), цінності, особистісний потенціал*

PSYCHOLOGICAL CONTENT OF "ATTITUDE" IN THE EDUCATOR'S CONFLICTOLOGICAL COMPETENCE

Mulika Kateryna Mykolayivna,
Postgraduate Student at the Laboratory of Psychology Political and Legal Relations
Institute of Social and Political Psychology
of the Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine
eka.mulika@gmail.com
https://orcid.org/0000-0002-4959-3789

The aim of this paper is to clarify the psychological content and significance of the attitude component in the structure of conflict competence of the educator's personality.

Methods. The study used theoretical methods of collecting, summarizing, systematizing, comparing information. Systematic work with information was carried out in three stages. The first stage was on the sites of international organizations on education, the Verkhovna Rada of Ukraine, manual search for thematic queries in various clarifications, selected primary (1997–2004) and latest valid documents and publications on the structure of personal competence. The second stage included selection of the latest domestic and foreign research on this topic in the Google Scholar database. At the third stage, work was with all the analyzed and selected sources, contained the description of the psychological nature, relations of mental structures in the models of conflictological competence of the person.

Results. It is shown that the founders of the competence approach have defined the place of the concept of "attitude", along with knowledge, skills, and abilities in the structural models of conflict competence of the person. Nevertheless, due to different interpretations of this concept by translators, statesmen, scholars and practitioners, the category "attitude" has lost its original essence, that was described in works of international organizations in education and their experts (Rychen, 2004) and is studied only through subcontracted to it phenomena in separate descriptions of "socio-personal" aspects of competence.

The role of "subjective attitude" for effective human activity in changing circumstances, which plays a solidarity role for certain psychological structures is substantiated. The psychological content of the concept of "attitude" in the structure of conflictological competence as a mental latent potential of reactions, experiences and actions of a person, which is actualized in the construction of the current communicative situation.

Conclusions. The importance of the subjectivity in the category of "attitude" in the structure of conflict competence, as the leading one, in the constructive ways of experiencing and behaving of the educator's personality in the situation of professional conflicts is proved. Both the assimilation of special knowledge and skills in conflictology by the subject of interaction and their manifestation in activity depend on the psychological attitudes of the individual.

Key words: *attitude component of conflict competence, models of conflict competence, attitudes, social attitudes, values, personal potential*

Вступ

Нова концепція освіти базується на ідеї розвитку в особистості компетентностей, тобто спеціально структурованих (організованих) наборів знань, навичок і ставлень, що дозволять їй успішно діяти відповідно до контексту обставин, на досягнення соціальних, організаційних та індивідуальних життєвих планів (Recommendation of the European Parliament and of the Council ... 2006)[1].

Серед ключових компетентностей варто відзначити такі: автономна дія, інтерактивне використання засобів та здатність

[1] On key competences for lifelong learning (2006/962/EC): Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18.12.2006. URL: https://cutt.ly/4sRh8a0 (дата звернення 26.07.2020).

функціонувати в соціально гетерогенних групах (The Definition and Selection … 2002), Міжнародна організація зі стандартизації (ISO 10015:2019)[2] акцентує увагу на конфліктологічній компетентності, яка дозволяє людям взаємодіяти на організаційному, командному, груповому та індивідуальному рівнях та є необхідною для ефективної діяльності організації і надання послуг.

Школа є місцем, де людські природні властивості, зокрема ірраціональне та спонтанне, стикаються з соціальним нормуванням, тому конфлікт є «вбудованим» у специфіку педагогічної праці, а для педагога особливо затребуваною є конфліктологічна компетентність (КК) як здатність до ефективності у ситуації суперечливих інтересів, культурної, історичної, морально-духовної мінливості.

Конфліктність освітнього середовища загострюється тим, що вимоги до педагогів невпинно змінюються і часто суперечать одні одним, що створює у останніх відчуття їх нездійсненності. Так, вимоги «дитиноцентризму» неможливо реалізувати в умовах переповнених класів; вимоги повідомляти державні служби про випадки булінгу або невиконання батьками своїх обов'язків дисонують з вимогами адміністрації школи «всіляко уникати конфліктів» чи, принаймні, не виносити їх за межі освітнього закладу. Соціальні настанови в українському суспільстві щодо цінності слухняності, однодумності, покірності, засудження самого факту виникнення суперечностей між учасниками освітнього процесу не узгоджуються з такими визначеними у європейських документах компетентностями, як ініціативна діяльність, прийняття гетерогенності серед учасників освітнього процесу.

Саме наявністю цих протиріч можна пояснити той факт, що попри безперервне оновлення системи вітчизняної освіти, лише 3,9% вчителів вважають педагогічну професію динамічною, рухливою та непередбачуваною (Давидова, 2017), а попри чималий науково-методичний доробок з питань розвитку КК вчителів, більшість опитуваних освітян відзначають свою неготовність конструктивно діяти у конфлікті: 57% педагогів сприймають конфлікт як фізичну та вербальну агресію, як руйнівне, негативне, деструктивне явище (Дзюба, 2018: 81).

За наявності суб'єктивних настанов відносно неприпустимості конфлікту в професійній взаємодії педагоги не можуть адекватно реалізувати наявні у них знання та навички для його конструктивного розв'язання, оскільки лише відчуття можливості конфлікту викликає афективний стан (обурення, страх, злість тощо) і блокує когнітивну активність. Неконструктивні стратегії поведінки вчителя в конфліктній ситуації (ігнорування, конфронтація, конформізм тощо) не тільки знижують якість освітньо-виховного процесу, але і можуть інтеріоризуватися учнями як соціально задані зразки вирішення комунікативних проблем. З цього випливає актуальність проблеми перегляду внутрішньої структури конфліктологічної компетентності педагогів згідно з попитом суспільства і необхідністю формування у вчителів не тільки конфліктологічних знань та умінь, але відповідних суб'єктивних ставлень до професійних конфліктів.

1. Теоретичне обґрунтування проблеми

Основна роль у розробленні компетентнісного підходу в освіті належить експертам Організації економічного співробітництва та розвитку, Європейської комісії, Ради Європи, Міжнародного департаменту стандартів та іншим. Як і більшість європейських країн, Україна прийняла цю модель модернізації освіти, але в процесі впровадження – відбулося суттєве звуження розуміння самого поняття «компетентності» до традиційного «знання, уміння та навички», без урахування категорії психологічних ставлень особистості до дійсності, що була визначена у міжнародному проєкті OECD "DeSeCo". Це звуження відбувалося поступово, і стало особливо помітно в останніх нормативних документах України: Постанові Кабінету Міністрів України «Про затвердження Національної рамки кваліфікацій» (2011), Законі України «Про освіту» (2017), Державному стандарті початкової освіти (2018).

У працях зарубіжних фундаторів компетентнісного підходу (DeSeCo, 2002; Rychen, 2004), первинних методичних виданнях в українській освіті (Пометун, 2004; Овчарук, 2004) «компетентність» визначається як комплекс знань, умінь, навичок та ставлень людини, що стосуються ситуації, для особистої реалізації та розвитку, активного громадянського життя людини. Ставлення розуміється як диспозиція, що формується у процесі життя людини часто через конфлікт чи співпрацю, забезпечує автономну участь та внесок особистості у соціальні процеси та проявляється тільки у певних обставинах (Rychen, 2004; Schneider, 2019) як внутрішня мотивація, уявлення та очікування

[2] ISO 10015:2019. International standard. Quality management – Guidelines for competence management and people development. URL: https://www.iso.org/standard/69459.html (дата звернення 25.07.2020)

особистості, пов'язані із взаємовідносинами та механізмами функціонування суспільства (Равен, 2002). Сучасні науковці розглядають ставлення у ролі регулятора соціальної поведінки людини, посередника зовнішнього та внутрішнього суб'єкта, що є близьким до «групових установок», але відмінним від атитюду (Горностай, 2011); ставлення, разом із часовими вимірами, спрямованістю у минуле та майбутнє, із аксіологічними, позиційними складниками включається у «соціальне настановлення» (Найдьонова, 2014). Дослідники акцентують увагу на різних рівнях прояву цього феномену: від ситуативної інтерпретації подій – до усталених особистісних диспозицій, так званих смисложиттєвих орієнтацій.

У проєкті Ради Європи «Компетентності для культури і демократії» (2012–2017) компетентність – «здатність» мобілізувати й активізувати відповідні цінності, ставлення, навички, знання та/або розуміння, щоб ефективно та належним чином відповідати на вимоги, виклики і можливості, що існують у визначеному контексті. Постає питання, які психологічні категорії «включаються» та «включають» інші, супідрядні? Вочевидь, як про узагальнюючу категорію може йтися про «ставлення», трактування якого викладено у теорії ставлень: сила, потенціал, який визначає ступінь інтересу, прояву емоцій, напруги, бажання чи потреби – що є рушійною силою особистості (Мясіщев, 1974: 49). В аспекті вивчення особистості як складної архітектоніки психічного, що заснована на схемі опосередкування, особистісний потенціал є інтегральною характеристикою рівня особистісної зрілості, що виявляється у самодетермінації особистості, тобто здійсненні діяльності у відносній свободі від заданих як зовнішніх, так і внутрішніх умов цієї діяльності (Леонтьєв, 2011). Ця властивість людини вважається ключовою у різних трактуваннях «компетентності». Саме через ставлення, на відміну від інших психологічних структур, найбільш очевидно проявляється потенційне психічне сприйняття особистості. Особистісний потенціал педагогів операціоналізований через вивчення задоволення життям, суб'єктивного щастя, особливостей особистісної та соціальної ідентичності, насиченості життя стресовими подіями, здатності особистості до рефлексії, саморегуляції та самоорганізації (Сухенко, 2019: 142). Описані підходи до вивчення змістовних особливостей реалізації особистісного потенціалу у класичному, некласичному та постнекласичному дискурсі (Осадько, 2016), що перегукується із специфікою досліджень конфліктологічної компетентності особистості (від дослідження окремих складників КК до вивчення особистості, яка самоорганізується у обставинах протиріч).

Достатня увага науковців до вивчення особистісного потенціалу, який опосередковано виявляється у ставленнях, дозволяє визначити ці категорії як динамічні, об'єднуючі та активізуючі інші складники у моделях КК особистості, зокрема, знаннєву та навичкову.

Є різниця у американському та британському підходах до трактування поняття «компетентність»: у американському – розглядається як характеристика індивіда для якісного виконання професійної діяльності, увага приділяється поведінковим характеристикам особистості, які визначають успішну дію. У британському підході сутність компетентності базується на властивостях самої діяльності, які дії мають бути виконані для досягнення результату у заданих умовах. Різниця у розумінні вмісту поняття «компетентність» закономірно породжує різні підходи до практики розвитку КК професійних комунікаторів. Так, у разі включення в структуру компетентності «ставленнєвого» складника підготовка спеціалістів починається з актуалізації «їх думок та ставлень до конфлікту, які до того залишалися підсвідомими», а перший етап навчання конструктивному розв'язанню конфліктів націлений на формування «таких ставлень опонентів однин до одного, які б сприяли конструктивності подальшої комунікації» (Craig E. Runde & Tim A. Flanagan, 2013: 8, 18).

Вітчизняні моделі КК особистості зорієнтовані на опис характеристик особистості та містять переважно когнітивний і навичковий (операційний) складники (Мухіна, 2019; Дзюба, 2018: 72). Щодо «ставлення» у структурі КК, то ця категорія майже не вивчається, а лише мимохідь згадується в описах «соціально-особистісних» аспектів компетентності через відзначення таких феноменів, як наявність психологічних захистів, що підвищують здатність адекватного сприйняття проблемно-конфліктних ситуацій, рівень мотивації та інших (Катасанов, 2018: 7). Відповідно, і підходи до розвитку КК особистості обмежуються формуванням у професійних комунікаторів необхідних знань та умінь, без урахування значимості розвитку їх психологічних ставлень до ситуації конфлікту.

2. Методологія та методи

Методологія дослідження щодо уявлень про особистість як систему суб'єктивних ставлень людини до дійсності (В. Мясищев), смисловий підхід у психології

(Д. Леонтьев) дозволили обґрунтувати використання психологічного вмісту ставленнєвого складника у конфліктологічних моделях особистості.

Дослідження послуговувалося теоретичними методами збору, узагальнення, систематизації, порівняння інформації. Системна робота з інформацією здійснювалась у кілька етапів. На першому етапі на сайтах Організації економічної співпраці та розвитку (OECD), Міжнародного департаменту стандартів, Ради Європи, Європейської комісії, Верховної Ради України, ручним пошуком за тематичними запитами у різних уточнювальних комбінаціях, відібрано первинні (1997–2004) та останні, чинні документи (у яких зустрічається визначення компетентності) і публікації з питань структури та психологічної природи компетентності. Другий етап включав відбір найновіших вітчизняних та зарубіжних досліджень за означеною тематикою в базі Google Scholar; на третьому етапі серед усіх відібраних джерел аналізувались ті, які містили в тексті опис психологічної природи, співвідношень ментальних структур у моделях конфліктологічної компетентності особистості.

3. Результати та дискусії

У ключових документах України, відповідно до яких відбувається реформування освіти на компетентнісних засадах, у структурі компетентності чільне місце відводиться знанням, умінням, навичкам, а, на відміну від первинних наукових публікацій, «ставлення» трактується як «способи мислення, погляди, цінності, інші особисті якості, що визначають здатність особи успішно соціалізуватися»[3]. «Компетентності» належать до всебічного розвитку дитини та трактуються нарівні з талантами, здібностями, наскрізними уміннями та іншими особистісними характеристиками здобувачів освіти[4].

Це пояснюється тим, що в узагальненому описі кваліфікаційного рівня, стандартах якості освіти важливим є можливість ідентифікувати і оцінити компетентнісні характеристики, а рівень знань та умінь набагато легше піддається вимірюванню, ніж суб'єктивні ставлення (потенціал), що актуалізуються безпосередньо в ситуації взаємодії. Втраті категорії «ставлення» у структурі компетентності сприяє автоматичний переклад англомовних документів, публікацій на вебсайтах Європейського Союзу, ERIC який або взагалі пропускає це слово, або замінює на «навички», «цінності» тощо.

Закономірно, що у сучасних наукових визначеннях поняття компетентності (вибірка становила 36 визначень поняття «компетентність»), головними її складниками вважаються: знання – 58% від вибірки, уміння – 53%, навички – 33%, досвід – 30%, і лише 22% – ставлення, цінності та здібності (Марущак, 2016).

Наукові розвідки з проблеми розвитку КК особистості зосереджують увагу на «цінностях», «здібностях», «мотивації» – всі ці феномени є специфічними проявами суб'єктивних ставлень особистості, але відсутність у тезаурусі сучасної української психології загальноприйнятого варіанту їх категоризації створює своєрідний семантичний плюралізм у вивченні ставленнєвого складника КК особистості. Неоднозначність розуміння перекладачами, державотворцями, науковцями та практиками психологічної природи ставленнєвого складника компетентності (як ключової категорії у психології, що має історичні наукові традиції дослідження), ймовірно, виступає однією з причин недостатньої уваги дослідників до її дослідження.

Вчення про «ставлення» як особистісний потенціал почало розвиватися у рамках персоналістичного напряму, персонологічного мислення у психології, відповідно до яких особистість розглядається як система суб'єктивних ставлень людини до дійсності, що постійно змінюється, самовизначаючись у соціокультурному просторі та індивідуально-психологічному часі, не лише пристосовується, а і конструює себе та світ навколо себе. У цьому дискурсі «ставлення» є базовою категорією у психології.

Існує два варіанти перекладу російського «отношения» на українську: «відношення» та «ставлення», при цьому перший (об'єктивний ракурс розуміння) має більш широкий зміст (просторові, кількісно-відносні розміщення та психологічні, економічні, родинні зв'язки). У цьому плані «відношення» – місце, позиція людини у соціальній структурі та, як наслідок, сформовані переживання до цієї системи людських взаємовідношень.

Другий варіант перекладу на українську мову російського «отношения» – «ставлення», стосується суто психологічного суб'єктивного плану. Це дає підстави українським науковцям використовувати поняття «ставлення» як аналог поняття «психологічні відношення»: В. Рибалка

[3] Про затвердження Національної рамки кваліфікацій: Постанова Кабінету Міністрів України від 23.11.2011 № 1341. База даних «Законодавство України» / ВР України. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-%D0%BF (дата звернення: 26.07.2020).

[4] Про затвердження стандарту початкової освіти: Постанова Кабінету Міністрів України від 21.02.2018 № 87. База даних «Законодавство України» / ВР України. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/87-2018-%D0%BF (дата звернення 26.07.2020).

у виданні «Теорії особистості у вітчизняній психології» (2006) використовує «теорія відношень» під час опису наукових ідей В. Мясіщева.

У суб'єктивному плані «ставлення» використовується як самоусвідомлення власного життя, самого себе, суб'єктність особистості, у цьому смислі заслуговує на увагу інше визначення «ставлення», запропоноване невідомим автором у Вільній енциклопедії: «самостійність, присутність; реляційний психічний стан, що зв'язує людину із пропозиціями навколишнього»[5]. Суб'єктивне, те, що привноситься суб'єктом під час сприйняття предмету спостереження, але відсутнє об'єктивно, тісно пов'язується зі ставленнями. Система суспільних взаємовідношень, у яку включається людина з моменту народження та до смерті, формує його суб'єктивні ставлення до всіх сторін дійсності. Суб'єктивне (ставлення) – означає приналежність особистості, як соціальному суб'єкту. У теорії ставлень особистості – це передусім система відношень людини до навколишньої дійсності, без урахування рівнів (духовного, морального, соціального та іншого) розвитку. В аналізі цю систему можна дробити на безкінечну кількість відношень особистості до різних предметів дійсності, але кожне з них завжди залишається особистісним (Мясищев, 1974: 48).

На цей час натомість або нарівні зі «ставленням» (рос. «отношение», англ. "attitude"), вживається «цінності», і це є зрозумілим, оскільки у процесі дослідження attitude як схильності суб'єкта до певної поведінки, зумовленої цінністю (значимістю) явищ та об'єктів суспільного життя, використовувалось і «ставлення» у розумінні В. Мясіщева. Таким чином, ці феномени переплелися і змістовно, і синонімічно.

У рамках дослідження проблеми компетентностей британський психолог Дж. Равен (2002) розуміє «ставлення» у більш широкому значенні, ніж «соціальне настановлення» ("attitude") і застосовує з метою наголосу на важливості цілісності середовищного та особистісного контексту з розвитку компетентностей особистості. Вивчаючи людину у діяльності, він вважає недоречним дослідження окремих психічних структур (здібностей, мислення, тощо) поза особистісно-вибірковим контекстом зовнішніх, соціальних привабливих об'єктів (цінностей), оскільки окремі компоненти компетентності характеризуються кумулятивністю та взємодоповнюваністю. Відповідно, підходи до дослідження «ставлення» у руслі розвитку компетентностей не відповідають традиційним, що використовуються до конструкту «атитюд»: цінності розглядаються як детермінанта поведінки у заданій ситуації, а не застигла приваблива вибірковість об'єкту. Дотримуючись важливості вивчення компетентностей у плані взаємодії особистості з навколишнім (у полі дослідження – саморефлексія, самосвідомість, уявлення-образи особистості про самого себе та інших), все ж таки, на думку вчених, ставлення ґрунтується на цінностях, з якими доцільніше працювати (їх легше виміряти), і які виявляються, коли людина робить вибір.

У загальній та соціальній психології вчені досі не дійшли згоди щодо трактування поняття «цінності», а в окремих дискусіях піддається сумніву сама її доцільність у психології. Науковці розглядають цінності разом з потребами, як джерело енергії у структурі мотивації. Зважаючи на вищесказане, вважаємо за доцільне у контексті КК застосовувати поняття «ціннісні орієнтації», «ціннісне ставлення» як структуру ставлення, вибірковість об'єктів, які набувають особистісного смислу та заради яких розгортається діяльність людини. В процесі визначення суб'єктом свого способу бути в конфліктній взаємодії, він розв'язує задачу узгодження багатьох варіантів інтерпретації та оцінки подій, оскільки в поточних умовах актуалізуються не тільки ціннісні усвідомлені вподобання, але і підсвідомі (витіснені) потреби, страхи, стереотипні реакції.

Порівнюючи сутність понять «соціальне настановлення» та «ставлення» (обидва перекладаються як "attitude"), відмічаємо їхні спільні властивості:

– сутність психологічного переживання значення, смислу, цінності;

– джерело формування – життєвий досвід людини;

– характеризуються оціночним судженням, глибиною переживань.

Проте відслідковується і дещо відмінне у цих поняттях, соціальне настановлення має певні складники (сторони) – когнітивний, емотивний та поведінковий, тоді як ставлення – внутрішній процесуальний потенціал переживань, реакцій та дій. Настановлення формується під впливом масової культури, масмедіа, інших людей і тільки стосовно соціально значимої групи об'єктів (явищ), а ставлення – із глибокоемоційних індивідуальних станів людини, спрямоване і до самого себе як до соціального феномена, що має здатність самоусвідомлення.

[5] Wikipedia: the free encyclopedia. URL: https://en.wikipedia.org/wiki/Main_Page (дата звернення 26.07.2020).

У працях науковців атитюд (соціальне настановлення) розглядається переважно як певний психологічний конструкт, стала характеристика на певному відрізку часу, до якої можна встановити критерії вимірювання з метою передбачити майбутню поведінку людини. Тоді як «ставлення» – це невичерпний психічний потенціал особистості, що постійно розвивається та проявляється у всіх даних суб'єкту обставинах, ситуаціях, якими є і він сам, і інші комуніканти, і цілі, і способи взаємодії. З розвитком ставленнєвого потенціалу можливості людини не обмежуються закладом освіти, а реалізуються у широкому контексті життєдіяльності. Адекватне ставлення до дійсності, що включає «Я-концепцію», дозволяє особистості повною мірою реалізувати наявні та примножувати власні ресурси, з цього можна припустити, що ставленнєвий складник у КК визначає наявність самої компетентності.

Наступним поняттям, близьким до «ставлення», є поняття «установка». Під час виявлення кількісних орієнтирів використання науковцями смислових акцентів (174 визначення), що пояснюють цю категорію, ми виявили, що «ставлення» використовується у 25% випадків (Гурієва, 1997). Український науковий дискурс на заміну російському «социальная установка», «установка» пропонує «соціальне настановлення (настанову)». Відповідно до українського кодифікатору УДК соціальне настановлення включає «ставлення».

У теорії ставлень вирізняються його сторони (усвідомлювані та несвідомі): знання, способи пізнання, смислоутворення, потребова, емоційно-вольова, мотиваційна, рефлексивна, духовно-практичні досягнення та види: міжособистісні відносини, інтереси, оцінки, переконання, позиції (Мясіщев, 1974). Саме ці феномени науковцями сучасності визначаються як складники конфліктологічної компетентності на противагу самому ставленню. У теоретичних дослідженнях вони умовно розділяються, але у житті ці моменти виступають у єдності. Ставлення включає прив'язаності, симпатії, антипатії, інтереси і низку інших характеристик, які, хоча і пов'язані із потребами, мотивами, але не зводяться до них. У цьому значенні суб'єктивні ставлення є родовими щодо до атитюду та соціального настановлення.

На відміну від близьких понять (соціальне настановлення, установка, цінності), сфера проявів особистості через ставлення є безмежною. Навіть байдужість до чого-небудь, кого-небудь є ставленням, це атрибут будь-яких зв'язків людини із навколишнім, включаючи найскладніші ситуації з соціально-психологічного погляду. Кожна конфліктна ситуація є особистісною та неповторною, об'єкти розміщуються, сприймаються особистістю у певному ракурсі, взаємовпливають, набувають смислів відповідно до конкретної обставини. Ставлення зумовлює осягнення людиною змісту та функцій об'єктів у конфліктних ситуаціях, реалізацію себе в цих соціальних та особистісних умовах.

Як бачимо, важливо конкретизувати тезаурус категорії «ставлення» у складі конфліктологічної компетентності, не звужуючи його до готовності, здібностей, мислення тощо (рис. 1). Орієнтовний вміст ставленнєвого складника у структурі конфліктологічної компетентності педагога). Зрозуміло, що категорія «ставлення» надто широка для повного діагностичного охоплення під час вивчення конфліктологічної компетентності педагога, проте, на нашу думку, є важливою рамкою для усвідомленого врахування окремих її структур під час конструювання моделі дослідження КК.

Розглядаючи ставлення у складі компетентності через ставленнєву, диспозиційну, когнітивну теорії особистості,

Параметри	Критерії	СТАВЛЕННЯ	Критерії	Параметри
Ситуативні	*установка, реакція, переживання*		*цінності, диспозиції, спрямованість*	Надситуативні
Усвідомлені	*особистісні конструкти, атракція, внутрішня позиція, направленість, позиція*		*фіксована установка, соціальне настановлення, цінності, диспозиції*	Несвідомі
Організмічні (біологічні)	*установка, здібності, атракція, готовність, фізіологічна реакція на об'єкт, здатність*		*особистісні ставлення, цінності, атитюд (соціальні настановлення)*	Соціальні
Явні	*перцептивна реакція, дія, афект, позиція*		*Переживання, знання, способи пізнання, смисли, потреби, мотиви, переконання*	Латентні (імпліцитні)

Рис. 1. Орієнтовний вміст ставленнєвого складника у структурі конфліктологічної компетентності педагога

пояснюються несумісні поняття, пов'язані з компетентністю: поведінка проти здатності, успадковане проти вивченого, спостережуване проти неспостережуваного, мотиваційне проти когнітивного, якість проти стану, специфічне проти загальної диспозиції, конструкт проти неконструкт (Schneider, 2019). Ставлення відповідно до теорії ставлень проявляються у процесах мислення, сприйнятті та уявленнях про інших учасників конфлікту, мовленні, вольових зусиллях, виборі об'єктів уваги. Відображаються у стресових, адаптаційних станах, усвідомлювано та несвідомо, як синхронно із подією, так і відстрочено. Є динамічними властивостями особистості, що залишаються сталими або трансформуються залежно від даних суб'єкту обставин ситуації.

Під «суб'єктивним ставленням» у структурі конфліктологічної компетентності педагога пропонуємо розуміти – латентний психічний потенціал реакцій, переживань та дій людини, що актуалізується під час конструювання нею поточної комунікативної ситуації, у зв'язку із оцінними уявленнями індивіда про навколишнє та самого себе. Ставлення проявляються до всіх даних суб'єкту обставин ситуації, якими є і він сам, і інші комуніканти, і цілі, і способи взаємодії.

З огляду на вищесказане знаннєвий та навичкові складники (здобуті у результаті освіти та які можна виміряти) є необхідними, але не визначальними у складі компетентності. Когнітивний складник КК є, безумовно, важливим для підготовки професійних комунікаторів. Проте без відповідних психологічних ставлень особистості ці знання становлять собою лише «конфліктологічну грамотність», а не конфліктологічну компетентність. Розвиток КК потребує здібності самостійно здобувати та творчо застосовувати необхідні знання, що неможливо без формування суб'єктивних настанов особистості на конструктивне управління взаємодією під час розв'язання конфлікту. Якщо комунікатор переконаний у неприпустимості професійних конфліктів або у своїй нездатності конструктивно керувати ними, то замість використання засвоєних знань з конфліктології він буде шукати винного або шляхи втечі від вирішення проблеми.

Практика доводить, що цікавість професійних комунікаторів до отримання знань з конфліктології не співпадає з їхньою готовністю до самовдосконалення: до усвідомлення своїх хибних стратегій поведінки у конфлікті та до їх трансформації, до прийняття позиції опонента та пошуку шляхів досягнення консенсусу. Так само важливою є навичковий (операційний) складник КК. Дієві техніки управління конфліктом мають бути засвоєні професійними комунікаторами в спеціально змодельованих навчальних ситуаціях (тренінгах) для того, щоб згодом можна було застосувати ці техніки у реальній взаємодії. Проте ефективність використання цих технік напряму залежить від того, як комунікатор обирає цілі та способи розв'язання конфліктних ситуацій: орієнтований він на конфронтацію чи на конструктивний діалог з опонентом; прагне до ствердження власної позиції чи до створення довірчих відносин і досягнення згоди (Равен, 2002; Осадько, 2016).

Знання та уміння є необхідними складниками здібності розв'язувати конфлікти у професійній взаємодії. Їх можна поміряти в опитувальній або тестовій формі, коли досліджувані розповідають теорію конфліктології або демонструють свої навички поведінки в модельованих ситуаціях. Проте ці ситуації не зачіпають самоповагу особистості, вони «навчальні» і тому не викликають афективних переживань. Відповідно, в процесі реального спілкування дуже часто найкращі студенти обирають не «відомі їм конструктивні способи розв'язання конфліктів», а вивчені з досвіду інфантильні стратегії «захисту чи нападу». Це пов'язано з тим, що ставлення до конфлікту є особистісним утворенням, яке підпорядковує пізнавальні процеси і поведінку в ситуації проблемної взаємодії.

Висновки

Доведено, що попри визначеність фундаторами компетентнісного підходу місця «ставлення» (нарівні зі знаннями та навичками) у складниках компетентності у сучасних ракурсах вивчення вітчизняними науковцями цього феномену ставлення або не згадується, або лише декларуються окремі його складнирки (цінності, потреби, готовність, здібності та інші).

Підтверджено, що суб'єктивні ставлення людини до обставин конфліктної ситуації (до себе, до опонента, розходження позицій, інших об'єктів), які не так очевидні, частіше лише зазначаються, і мало досліджуються. Втім, від цих ставлень залежить як засвоєння суб'єктом взаємодії спеціальних знань та вмінь з конфліктології, так і їх прояв у діяльності.

Запропоноване визначення «суб'єктивне ставлення» в аспекті вивчення конфліктологічної компетентності педагогів як латентний психічний потенціал реакцій, переживань та дій людини, що актуалізується під час конструювання нею поточної комунікативної ситуації, разом з оцінними

уявленнями індивіда про самого себе, про навколишнє (інших людей, предмети, явища).

Дослідження особливостей ставлення професійних педагогів до конфліктів та вивчення можливостей оптимізації цих ставлень має як наукову, так і практичну значущість, оскільки відіграють провідну роль у способі переживання і поведінки вчителя у ситуації професійних конфліктів.

Перспективою подальших досліджень є інтеграція положень про суб'єктивні ставлення до доробку науковців про конфліктологічну компетентність особистості педагога; розроблення нового підходу до розвитку КК шляхом мінімізації страху конфлікту на основі роботи з суб'єктивними образами конфлікту та створення умов трансформації ставлень до дійсності; перевірка можливості зміни негативного образу конфліктів у практикуючих педагогів; виявлення соціально-психологічних умов, що впливають на формування у педагогів позитивного чи негативного ставлення до конфлікту. Це дозволить більш глибоко зрозуміти специфіку міжособистісної взаємодії у ситуації інтерперсональних протиріч та визначити проблемні зони конфліктологічної компетентності педагога, які детермінують певні типи педагогічних конфліктів.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Craig E. Runde and Tim A. Flanagan. Developing Your Conflict Competence: A Hands-On Guide for Leaders, Managers, Facilitators, and Teams. San Francisco : Jossey-Bass, 2010. 282 p.

2. OECD. *Definition and selection of competencies (DeSeCo): theoretical and conceptual foundations* (Strategy Paper). Paris: OECD, 2002. URL: http://hdl.voced.edu.au/10707/156754 (дата звернення: 26.07.2020).

3. Rychen D. An overarching conceptual framework for assessing key competences in an international context. Lessons from an interdisciplinary and policy-oriented approach. *The foundations of evaluation and impact research Third report on vocational training research in Europe: background report.* / Descy, P., Tessaring, M. (eds). Luxembourg, 2004. URL: https://www.cedefop.europa.eu/files/BgR1_Rychen.pdf (дата звернення 26.07.2020).

4. Schneider, K. What Does Competence Mean? *Psychology.* 2019. Vol.10 No.14. URL: https://cutt.ly/PszAFTg (дата звернення 26.07.2020).

5. Горностай П. Коллективные установки и групповая идентичность. *Вісник Харківського національного ун-ту ім. В. Н. Каразіна. Серія: Психологія.* 2011. Випуск 47. С. 62–66. URL: http://gorn.kiev.ua/publ75.htm (дата звернення 27.04.2020).

6. Давидова О. Психологічні особливості впливу педагогічних стереотипів на професійну діяльність учителів : дис. канд. психол. наук :19.00.07. Київ, 2017. 167 с.

7. Дзюба Т. Конфліктологічна компетентність особистості в творчому освітньому просторі. *Психологія розвитку творчої особистості в освітньому просторі* : монографія / за заг. ред. С.П. Яланської. Полтава, 2018. С. 70–97.

8. Катасанов О. Соціально-психологічні особливості формування конфліктологічної компетентності особистості в критичні періоди їх розвитку : автореф. канд. психол. наук: 19.00.05. Сєвєродонецьк, 2018. 21 с.

9. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи / О. В. Овчарук та ін. Бібліотека з освітньої політики. Київ, 2004. 112 с.

10. Котлова Л. Формування конфліктологічної компетентності майбутніх практичних психологів. *Практична психологія освіти XXI ст.: проблеми та перспективи: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції (20-21 травня 2014 р.).* Умань, 2014. С. 180–184.

11. Личностный потенциал: структура и диагностика / Д.А. Леонтьев и др. Москва : Смысл, 2011. 675 с.

12. Марущак, О. Поняття компетентності у педагогічній діяльності. *Креативна педагогіка: наук.-метод журнал.* Вип. 11. Житомир : Академія міжнародного співробітництва з креативної педагогіки, 2016. С. 97–108.

13. Мухіна Л. Механізми й засоби формування конфліктологічної компетентності майбутніх вчителів. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Психологічні науки».* 2017. Вип. 1, т. 2. С. 92–96.

14. Мясищев В. Психология отношений / под ред. А.А. Бодалева. Ленинград : Ленинградский государственный университет, 1974. 355 с.

15. Найдьонова Л. Групова рефлексія як механізм реконструкції соціальних настановлень : дис. … канд. психол. наук : 19.00.05. Київ, 2014. 198 с.

16. Осадько О. Саногенный потенциал личности как объект системно-психологического исследования. *GESJ : Education Sciences and Psychology.* 2016, а. № 3 (40). С. 20–26. URL: http://psy-lpr.at.ua/Materials/2760.pdf (дата звернення: 21.07.2020)

17. Равен, Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация. Москва, 2002. 396 с.

18. Сухенко Я. Типологічний діапазон особистісного потенціалу педагогічних працівників: емпіричний вимір. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія: Психологічні науки.* 2019. Вип. 4, т. 1. С. 138–145.

REFERENCES:

1. Craig E. Runde and Tim A. Flanagan (2010). Developing Your Conflict Competence: A Hands-On Guide for Leaders, Managers, Facilitators, and Teams. Jossey-Bass.
2. OECD. *Definition and selection of competencies (DeSeCo): theoretical and conceptual foundations* (Strategy Paper). Paris: OECD, 2002. URL: http://hdl.voced.edu.au/10707/156754.
3. Rychen D. (2004). An overarching conceptual framework for assessing key competences in an international context. Lessons from an interdisciplinary and policy-oriented approach. *The foundations of evaluation and impact research Third report on vocational training research in Europe: background report.* / Descy, P., Tessaring, M. (eds). Luxembourg. URL: https://www.cedefop.europa.eu/files/BgR1_Rychen.pdf.
4. Schneider, K. (2019). What Does Competence Mean? *Psychology.* Vol.10 No.14. URL: https://cutt.ly/PszAFTg.
5. Gornostai P. (2011). Kollektivnye ustanovki i gruppovaia identichnost. [Collective attitudes and group identity]. *Visnyk Kharkivskoho natsionalnoho un-tu im. V. N. Karazina. – Bulletin of Kharkiv National University. VN Karazin, Seriia: Psykholohiia. Vypusk 47.* URL: http://gorn.kiev.ua/publ75.htm [in Ukrainian].
6. Davydova O. (2017). Psykholohichni osoblyvosti vplyvu pedahohichnykh stereotypiv na profesiinu diialnist uchyteliv: dys. kand. psykhol. nauk [Psychological features of the influence of pedagogical stereotypes on the professional activity of teachers: dis. Cand. psychol. Science:] Kyiv. [in Ukrainian].
7. Dziuba T. (2018). Konfliktolohichna kompetentnist osobystosti v tvorchomu osvitnomu prostori [Konfliktolohichna kompetentnist osobystosti v tvorchomu osvitnomu prostori.]. *Psykholohiia rozvytku tvorchoi osobystosti v osvitnomu prostori : monohrafiia / za zah. red. S.P. Yalanskoi – Psychology of creative personality development in the educational space: monograph / for general. ed. S.P. Yalanska.* Poltava, 70–97. [in Ukrainian].
8. Katasanov, O. (2018) Sotsialno-psykholohichni osoblyvosti formuvannia konfliktolohichnoi kompetentnosti osobystosti v krytychni periody yikh rozvytku: avtoref. kand. psykhol. nauk [Socio-psychological features of the formation of conflictological competence of the individual in the critical periods of their development: author's ref. Cand. psychol. Science] Severodonetsk. [in Ukrainian].
9. Ovcharuk O. V. (2004). Kompetentnisnyi pidkhid u suchasnii osviti: svitovyi dosvid ta ukrainski perspektyvy [Competence approach in modern education: world experience and Ukrainian perspectives]. Kiev: Biblioteka z osvitnoi polityky [in Ukrainian].
10. Kotlova L. (2014). Formuvannia konfliktolohichnoi kompetentnosti maibutnikh praktychnykh psykholohiv [Formation of conflict competence of future practical psychologists]. *Praktychna psykholohiia osvity KhKhI st.: problemy ta perspektyvy: materialy Vseukrainskoi naukovo-praktychnoi konferentsii (Uman, 20-21 travnia 2014 r.) – Practical psychology of education of the XXI century: problems and prospects: materials of the All-Ukrainian scientific-practical conference (May 20-21, 2014) Uman*, 180 – 184 [in Ukrainian].
11. Leontev D. A. (2011). Lichnostnyi potentsial: struktura i diagnostika [Personal potential: structure and diagnosis]. Moskva : Smysl, 2011. – 675 [in Russian].
12. Marushchak, O. (2016). Poniattia kompetentnosti u pedahohichnii diialnosti [Understanding of competence in pedagogical activity]. *Kreatyvna pedahohika: nauk.-metod zhurnal. Vyp. 11. – Creative pedagogy: science-method magazine. Vip. eleven.* Zhytomyr: Akademiia mizhnarodnoho spivrobitnytstva z kreatyvnoi pedahohiky [in Ukrainian].
13. Mukhina L. (2017). Mekhanizmy y zasoby formuvannia konfliktolohichnoi kompetentnosti maibutnikh vchyteliv [Mechanisms for the formation of confliktologicheskogo competence of maybutnikh readers]. *Naukovyi visnyk Khersonskoho derzhavnoho universytetu. Seriia «Psykholohichni nauky» – Scientific Bulletin of Kherson State University. Series «Psychological Sciences», (1)2.* 92–96 [in Ukrainian].
14. Miasishchev V. (1974). Psikhologiia otnoshenii / pod red. A. A. Bodaleva [Relationship psychology / ed. A. A. Bodaleva]. Leningrad: Leningrad State University, 1974. 355 [in Russian].
15. Naidonova L. (2014). Hrupova refleksiia yak mekhanizm rekonstruktsii sotsialnykh nastanovlen : dys. … kand. psykhol. nauk [Groupova Reflexion as Mechanism of Reconstruction of Social Institutions : dis. ... Cand. psychol. sciences] Kiev, 2014, 198 [in Ukrainian].
16. Osadko O. (2016). Canogennyi potentsial lichnosti kak obieekt sistemno-psikhologicheskogo issledovaniia [Sanogenic potential of a person as an object of systemic psychological research] *GESJ: Education Sciences and Psychology.* № 3 (40). 20–26. URL: http:// http://psy-lpr.at.ua/Materials/2760.pdf.
17. Raven, Dzh. (2002). Kompetentnost v sovremennom obshchestve: vyiavlenie, razvitie i realizatsiia [Competence in modern society: identification, development and implementation]. Moscow. [in Russian].
18. Sukhenko Ya. (2019). Typolohichnyi diapazon osobystisnoho potentsialu pedahohichnykh pratsivnykiv: empirychnyi vymir [Typological range of personal potential of teachers: empirical dimension]. *Naukovyi visnyk Khersonskoho derzhavnoho universytetu. Seriia «Psykholohichni nauky» – Scientific Bulletin of Kherson State University. Series «Psychological Sciences», (1)4.* 138–145. [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції 30.07.2020.
The article was received 30 July 2020.

УДК 159:364.2
DOI https://doi.org/10.32999/ksu2312-3206/2020-4-16

МОДЕЛЮВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ ПІДТРИМКИ ЖІНОК В УМОВАХ ДИНАМІЧНОЇ СОЦІОТЕХНІЧНОЇ СИСТЕМИ

Шевяков Олексій Володимирович,
доктор психологічних наук,
завідувач кафедри загальної психології
Дніпровський гуманітарний університет
shevyakovy0@gmail.com
https://orcid.org/0000-0001-8348-1935

Шрамко Ігор Анатолійович,
кандидат психологічних наук,
доцент кафедри загальної психології
Дніпровський гуманітарний університет
kavabang77@gmail.com
https://orcid.org/0000-0002-2850-6535

Метою статті є з'ясування особливостей соціально-психологічного забезпечення життєдіяльності жінок в умовах динамічних соціотехнічних систем управління.

Методи. За допомогою методів анкетування та структурного моделювання, оцінювання напруженості психологічних функцій (тест М. Люшера, соціометрія, увага, мислення, частота серцевих скорочень, тремор, динамометрія) виявлено зміну стомлення, що зростає, під час роботи досліджуваних в умовах динамічних соціотехнічних систем діяльності. Обстежено 500 досліджуваних (оператори, фахівці) у віці від 18 до 46 років (усі жінки) у динамічних автоматизованих системах управління. Як оптимізуючий метод використано довільну психічну саморегуляцію життєдіяльності. Виявлено та скореговано негативні функціональні стани жінок шляхом оволодіння ними навичками саморегуляції (аутотренінг, ідеомоторне тренування). Програма містила вправи-розминки, тренінгові вправи, дискусії, міні-лекції, роботу в парах і малих групах. Опановувалися м'язова релаксація, самонавіювання, активація рефлексивної зони свідомості.

Результати. Схарактеризовано соціально-психологічні особливості взаємодії та взаємовпливу компонентів динамічних соціотехнічних систем діяльності. Здійснено психологічний аналіз тенденцій розвитку таких систем. В емпіричному дослідженні визначено особливості забезпечення життєдіяльності жінок на робочих місцях. Розроблено й апробовано концепцію соціальної підтримки їхньої життєдіяльності. Спрогнозовано роботоздатність жінок і можливі зміни їхнього функціонального стану. Здійснено обґрунтування соціально-психологічного забезпечення розвитку соціотехнічних систем діяльності, яке допоможе подолати негативні наслідки функціонування таких систем і зумовить їх подальший розвиток за нових (ринкових) умов. Перспектива продовження дослідження вбачається в розробленні психологічної теорії оптимізації процесу діяльності жінок у динамічних соціотехнічних системах.

Висновки. Проведена дослідницька робота щодо вивчення особливостей життєдіяльності й роботоздатності жінок у динамічних соціотехнічних системах, виявлення прояву їхнього функціонального стану. Розроблено та апробовано структурно-функціональну модель соціально-психологічного забезпечення життєдіяльності жінок стосовно наявних стадій діяльності в динамічних соціотехнічних системах.

Ключові слова: *система, автоматизована діяльність, неперервна інформація, користувачі, психологічна готовність.*

SIMULATION OF SOCIAL SUPPORT FOR WOMEN IN THE CONDITIONS OF DYNAMIC SOCIOTECHNICAL SYSTEM

Sheviakov Oleksii Volodymyrovych,
Doctor of Psychological Sciences,
Head of the Department of General Psychology
Dnipro Humanitarian University
shevyakovy0@gmail.com
https://orcid.org/0000-0001-8348-1935

Shramko Ihor Anatoliiovich,
Candidate of Psychological Sciences,
Associate Professor at the Department of General Psychology
Dnipro Humanitarian University
kavabang77@gmail.com
https://orcid.org/0000-0002-2850-6535

The **purpose** of the article is to clarify the features of socio-psychological support of women's lives in a dynamic socio-technical management systems.

Methods. Using methods of questionnaires and structural modeling, assessment of psychological and functional stress (M. Luscher test, sociometry, attention, thinking, heart rate, tremor, dynamometry) revealed a change in increasing fatigue in the study of dynamic sociotechnical systems. 500 subjects (operators, specialists) aged 18 to 46 years (all women) in dynamic automated control systems were examined. Arbitrary mental self-regulation of vital activity is used as an optimizing method. Negative functional states of women, tasks by mastering their skills of self-regulation (autotraining, ideomotor training) are revealed and corrected. The program included warm-up exercises, training exercises, discussions, mini-lectures, work in pairs and small groups. Muscle relaxation, self-suggestion, activation of the reflex zone of consciousness were mastered.

Results. Socio-psychological features of interaction and mutual influence of components of dynamic sociotechnical systems of activity are characterized. The psychological analysis of tendencies of development of such systems is carried out. The empirical study identified the features of women's livelihoods in the workplace. The concept of social support of their vital activity is developed and tested. The working capacity of women is predicted, and changes in their functional state are possible. The substantiation of social and psychological support of development of sociotechnical systems of activity which will help to overcome negative consequences of functioning of such systems and will lead to their further development under new (market) conditions is carried out.

The prospect of continuing the study is seen in the development of psychological theory for optimizing the process of women's activities in dynamic socio-technical systems.

Conclusions. Research work has been carried out to study the peculiarities of life and work capacity of women in dynamic socio-technical systems, to identify the manifestation of their functional state. A structural and functional model of social and psychological support of women's life in relation to the existing stages of activity in dynamic socio-technical systems has been developed and tested.

Key words: *system, automated activity, continuous information, users, psychological readiness.*

Вступ

Проблема соціально-психологічного забезпечення життєдіяльності жінок нині недостатньо досліджена. Вона розглядалася вченими здебільшого з позицій психологічного забезпечення функціонування організму, а не розвитку системи життєдіяльності.

Відомо, що соціотехнічні системи – це системи діяльності з особливим компонентним складом: є діяльність, у якій проектуються певні процеси, що потім залучаються в іншу діяльність, яку вони розвивають, актуалізуючи вирішення проблем. Розвиток є однією з визначальних рис соціотехнічних систем, він мобілізує фахівців, у тому числі жінок, задля якісних змін.

Такого роду завдання вирішуються в зарубіжній соціальній психології з 90-х років XX століття в рамках державних науково-технічних програм, а в Україні – у ході розвитку ідеї психологічного забезпечення розвитку соціотехнічних систем діяльності.

1. Теоретичне обґрунтування проблеми

За останні двадцять років розвинувся особливий тип соціотехнічних систем діяльності як упровадження динамічних інформаційних технологій (Шевяков, 2020: 168). Вони є майже недослідженими з погляду соціальної підтримки фахівців, у тому числі жінок.

У дослідженнях, які проводилися впродовж 2018–2020 рр., узяли участь 500 жінок

віком 18–46 років, які працювали в умовах різних динамічних соціотехнічних систем (оператори та фахівці неоператорського профілю складних автоматизованих систем управління). Застосовувалися традиційні засоби психологічного забезпечення у вигляді прийомів довільної саморегуляції функціонального стану (експериментальна група) і без психологічного забезпечення (контрольна група) протягом року безперервної діяльності. В експериментальній і контрольній групах було по 250 жінок.

2. Методологія та методи

Сутність методології психологічного забезпечення розвитку соціотехнічних систем полягає в тому, що такі штучні системи виникають як сфера життєдіяльності людини, а розвиток залежить від цілеспрямованих дій фахівців.

3. Результати та дискусії

Згідно зі структурно-функціональною моделлю розвитку соціотехнічних систем (рис. 1), підсистема спонтанної активності фахівця поєднує процеси, що протікають водночас із цілеспрямованими процесами підсистеми зовнішньої взаємодії із соціумом, тобто залежать від соціального замовлення. Воно сприяє формулюванню завдань розвитку та процесу досягнення мети. На операціональному рівні вирішуються завдання діяльності, на основі домінуючого мотиву в жінок як фахівців формулюється мета, вони аналізують умови діяльності, актуалізуючи відповідні алгоритми досягнення результату.

Дослідження потреб розвитку психологічних особливостей системи діяльності жінок, психологічних факторів розвитку системи діяльності відбувалося для формування необхідного рівня роботоздатності (Шевяков, 2020: 96), психологічної безпеки особистості (Blynova, 2018: 73), корпоративної культури (Blynova, 2020: 481), модернізації управління (Yevdokymova, 2019: 115), професійного здоров'я (Shevchenko,2020: 163), ергономічності (Sheviakov, 2017:134).

Під час вибору та реалізації програм розвитку досліджено чинники розвитку соціотехнічних систем – організаційні й технічні дії жінок. З'ясовано, що вони безпосередньо пов'язані з компонентами роботоздатності. Установлено відмінності в експертних оцінках жінками показників операціонального навантаження, а також ступінь впливу на напруження діяльності технічних та організаційних факторів.

Методами анкетування й оцінювання складності алгоритмів діяльності виявлено значущі достовірні відмінності в оцінюванні жінками когнітивного складника навантаження та впливу на неї технічних чинників.

Жінки особливо гостро відчувають вплив соціально-психологічних чинників на їхнє професійне навантаження. Задоволеність діяльністю й оцінка її значущості збільшуються в міру зростання кваліфікації жінок як фахівців. Для різних видів динамічних навантажень середні значення досліджуваних функцій, а також показників особистісної та реактивної тривожності зіставлялися з віком і професійним стажем жінок.

Дані теоретичної оцінки складності алгоритмів діяльності жінок узгоджуються зі зміною стану життєдіяльності залежно від виконуваних функцій, при цьому виражений вплив на психофізіологічні процеси й функціональні стани має раптова зміна характеристик засобів діяльності. Установлено, що суб'єктивна оцінка жінками когнітивного складника професійного навантаження залежить від виду навантаження, тобто є видоспецифічною стосовно системи діяльності.

Реалізація програм розвитку соціотехнічної системи діяльності жінок передбачала дослідження психологічних факторів розвитку, організаційні рішення з розвитку процесу та засобів діяльності, формування необхідного рівня їх роботоздатності.

За наслідками оцінювання ефективності праці за критерієм роботоздатності всі жінки умовно розділені на три категорії: 1) найбільш успішні та роботоздатні; 2) такі, що мають середні показники успішності й роботоздатності; 3) найменш успішні та роботоздатні.

Установлено, що найбільш успішні та роботоздатні жінки мають найвищий індекс соціально-трудової активності за високого показника задоволеності діяльністю. Жінки найнижчої (третьої) групи профуспішності й роботоздатності характеризуються низькою соціально-трудовою активністю, завищеним рівнем самооцінки власного професійного навантаження, що призводить до зменшення задоволеності діяльністю. Зіставлення суб'єктивних експертних оцінок ефективності праці жінок і їх психологічних характеристик приводить до висновку про виражений вплив мотиваційних аспектів та особистісних чинників на професійну успішність і роботоздатність.

Восьмиколірна модифікація тесту М. Люшера виявила такі тенденції. Параметри «ексцентричності», «автономії» й «роботоздатності» знижуються в жінок у міру зниження їхньої профуспішності та соціально-трудової активності. Водночас збільшуються параметри «концентричності», «гетерономії» і «стресу», погіршується якість діяльності. Застосування кольорооасоціативного методу ґрунтується

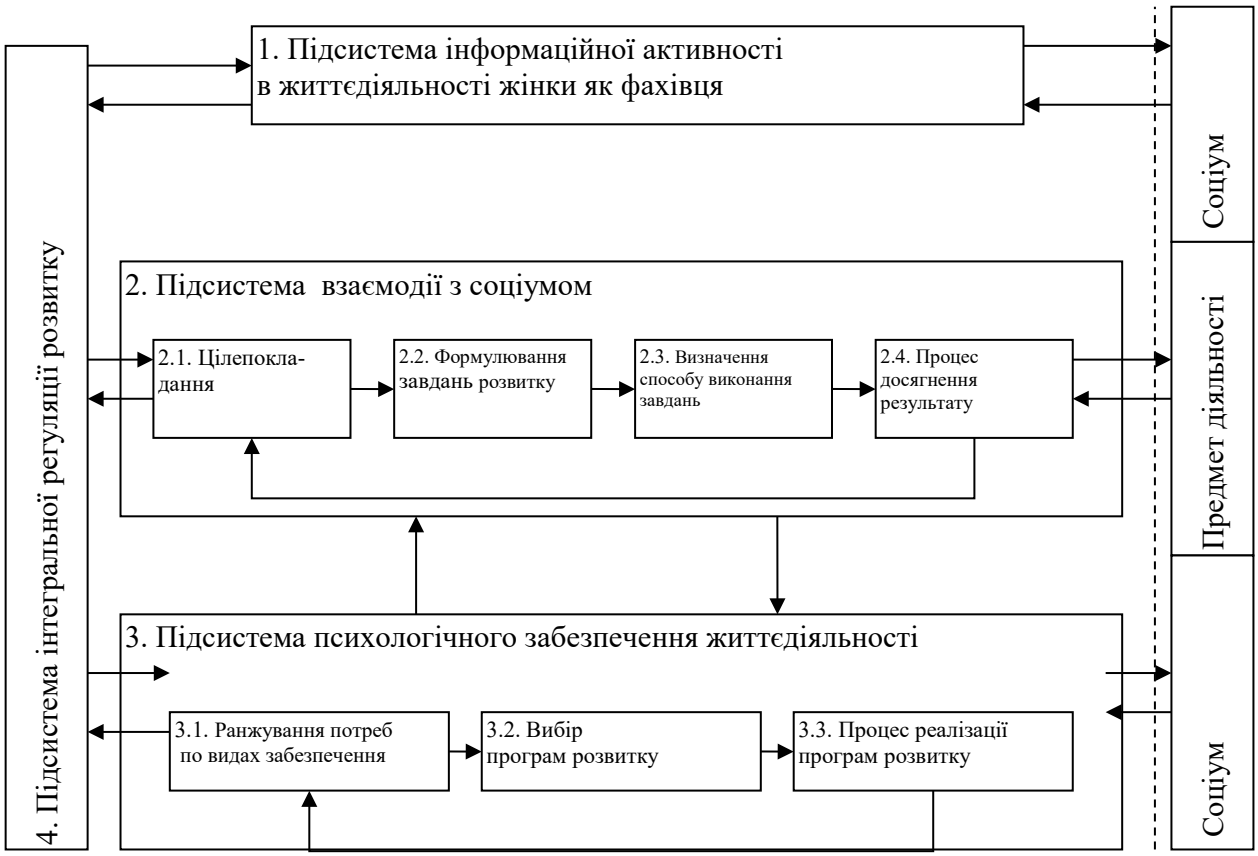

Рис. 1. Структурно-функціональна модель розвитку динамічної соціотехнічної системи

на положенні, що жінки пов'язують кольори з емоційними та суто особовими характеристиками. Емоційні характеристики, що визначаються за допомогою тесту Люшера, пов'язані з глибинними настановами особистості, важливими для процесу міжособистісної взаємодії.

У зв'язку з особливостями кольороасоціативного методу в ході дослідження висунута гіпотеза про існування невипадкового кількісного зв'язку між колірним портретом жінки, створеним її колегами, і соціометричною оцінкою професійного статусу жінки в професійній групі, а також про можливість імовірнісної оцінки взаємовідношень індивідів на основі їх взаємної оцінки.

Методика включала одночасне проведення соціометричного опитування й кольороасоціативного дослідження. Усім жінкам пропонувалося обрати декілька інших жінок за умов позитивного ставлення до них у спільній праці. Жінкам пропонувалося поставити у відповідність кожному оцінюваному членові групи певний колір восьмиколірної розкладки тесту Люшера. Кожна жінка мала обрати колір для свого обранця, виходячи з власного емоційного ставлення до нього. Опитування включало й «колірну самооцінку», тобто ідентифікацію себе з певним кольором. Назви кольорів давалися на слух і вносилися опитуваними в графи анкети.

Жінки попереджалися про конфіденційність результатів анкетування. Для кожної групи розраховувалися соціометричні індекси, а також отримані усереднені соціометричні та кольорооасоціативні матриці (таблиця 1). Після накопичення даних виявлялася відповідність частоти виборів партнера та ідентифікація її з колірним стимулом. Проводилася диференціація результатів за «кольором самооцінки».

Проведено розрахунки й отримано вагові коефіцієнти кольороасоціативного тесту під час діагностики ставлення членів групи до емоційно-значущого вибору.

Отримано високу парну позитивну кореляцію в результаті використання кольороасоціативної методики з результатами соціометрії за такими показниками, як працездатність, баланс особових властивостей і ставлення до діяльності, які стійко корелювали із ціннісно-орієнтаційною єдністю групи (Цоє), груповою згуртованістю (Сгр) та індексом групової інтеграції (Ii). Обробка результатів, отриманих двома методами, показала їх високу збіжність ($r = 0{,}70$).

Таблиця 1

Кольороасоціативна та соціометрична матриці жінок у динамічних соціотехнічних системах діяльності

Показники тесту Люшера	Показники соціометрії		
	Цоє	Сгр	Іі
Працездатність	0,70	0,75	0,72
Концентричність	0,35	0,28	0,37
Ексцентричність	0,05	-0,10	0,01
Автономія	-0,07	-0,05	-0,04
Гетерономія	0,02	0,03	0,03
Стрес	-0,45	-0,30	-0,50
Втома	-0,28	-0,20	-0,25
Баланс особових властивостей	0,50	0,65	0,70
Ставлення до діяльності	0,30	0,35	0,38

Як оптимізуючий засіб упроваджено організаційні рішення з розвитку процесу та засобів діяльності жінок стосовно поліпшення їхнього функціонального стану. Перспективним шляхом удосконалення діяльності жінок є модернізація режимів праці та відпочинку.

Метою пропонованої програми модернізації внутрішньозмінних графіків є усунення нерівномірності завантаження жінок протягом робочого дня без зміни функціональних обов'язків. Сумарне функціональне завантаження жінок під час роботи за пропонованими графіками залишається незмінним. Завантаження фахівців, діяльність яких супроводжується найбільшим психічним напруженням, стає більш рівномірним протягом робочої зміни (рис. 2–3), первинні дані отримані в різні на металургійних підприємствах України.

За новим графіком на початку зміни тривалість роботи така, що дає змогу адаптуватися (впрацюватися) фахівцям. Періоди з підвищеним навантаженням чергуються з інтервалами відносного його зниження (розвантаження) і є ознакою реалізації програми розвитку виробництва.

Висока щільність завантаження призводить до значної стомлюваності жінок, що супроводжується функціональними зрушеннями, які негативно позначається на ефективності діяльності.

Другий варіант допускає на додаток до викладеного вище деяку зміну функціональних обов'язків. У цьому варіанті внутрішньозмінного графіка в середині робочого дня фахівці міняються місцями й виконуваними функціями. При цьому відбувається деякий перерозподіл навантаження.

Зміна професійних функцій старших фахівців при управлінні ними соціотехнічною системою в середині робочого дня сприяє перемиканню навантаження на інші функціональні системи організму, відпочинку задіяних раніше функціональних систем і загальному зниженню психічної напруженості фахівця за підвищення ефективності діяльності.

Обґрунтовано необхідність оволодіння навичками саморегуляції. Робоча гіпотеза дослідження сформульована в такий спосіб: запровадження прийомів довільної психічної саморегуляції в процес життєдіяльності жінок буде ефективним для формування й підтримки необхідного рівня їхньої роботоздатності.

Визначення особливостей динаміки роботоздатності жінок проводилося за результатами обстеження експериментальної та контрольної груп досліджуваних у річному циклі життєдіяльності. Виявлено суттєві розбіжності між показниками функціонального стану початку та кінця роботи в жінок на рівні 16–18%, тобто встановлено стан гостро вираженої втоми .

Проведено парний кореляційний аналіз між усіма оцінками. Стійкі кореляційні зв'язки зумовили вибір діагностичних методик психофізіологічного та психологічного рівнів забезпечення.

Установлено, що в динаміці роботоздатності жінок розрізняються функціональні стани, які відповідають періодам впрацьовування (другий місяць), оптимальної (восьмий місяць) та нестійкої роботоздатності (дванадцятий місяць).

При факторному аналізі показників функціонального стану (ФС) жінок до початку роботи встановлено чинники, які впливають на інтегральний показник життєдіяльності. Особливого значення набуває перший фактор F1 (5,018), значення якого майже в п'ять разів перевищує факторне навантаження другого фактора F2 (1,150). Значимість обох факторів перевищує 80% від загальної сукупності факторів.

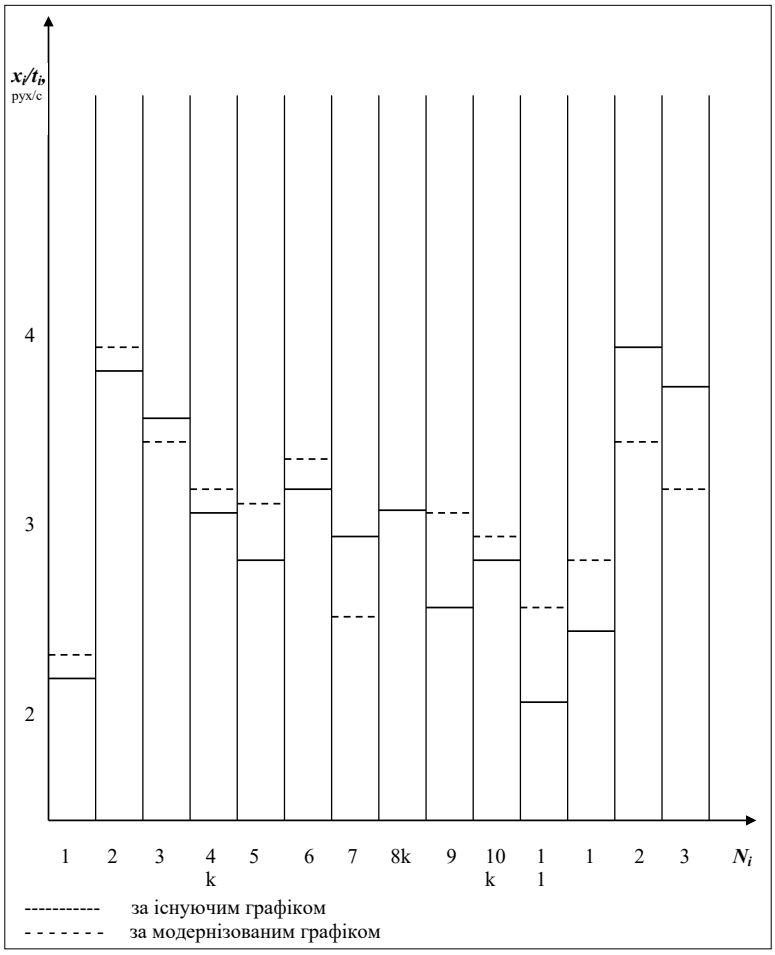

Рис. 2. Зміни інтенсивності керуючих дій (x_i/t_i) жінок у міру управління соціотехнічною системою. N_i – операції; t_i – час виконання

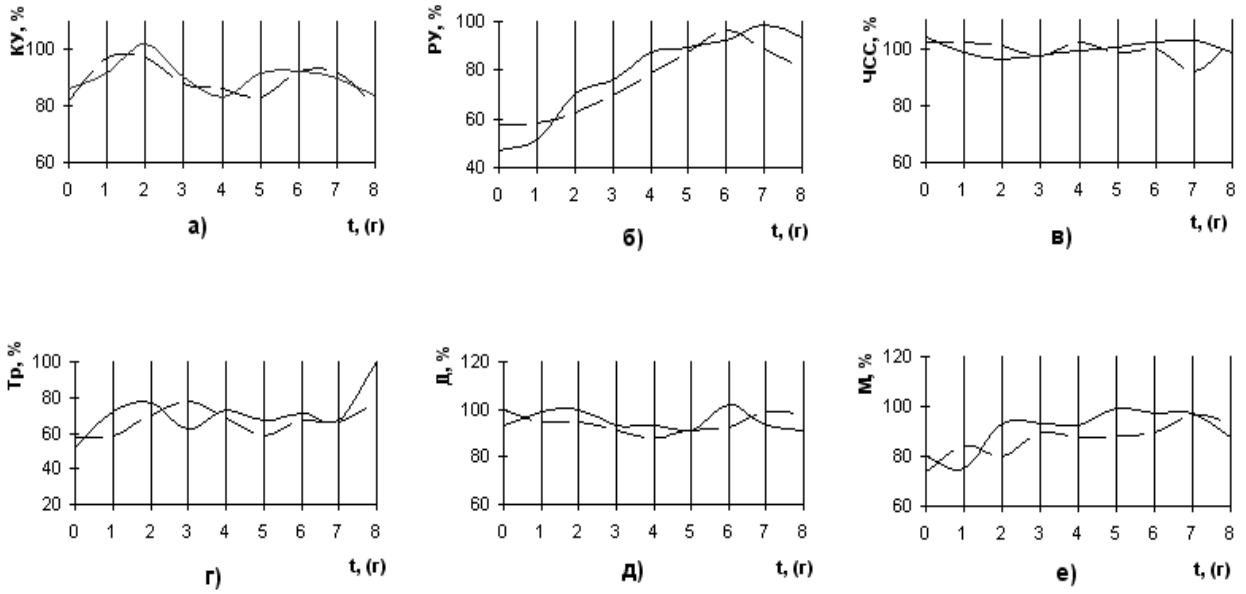

Рис. 3. Динаміка показників функціонального стану жінок: а) для концентрації уваги (КУ); б) для розподілу уваги (РУ); в) для частоти серцевих скорочень (ЧСС); г) для тремору (Тр); д) для динамометрії (Д); е) для показників мислення (М)

Рис. 4. Динаміка інтегрального показника ФС жінок (експериментальна група)

До першого фактора (психофізіологічного забезпечення) до початку роботи належать інформаційні змінні, а саме швидкість переробки інформації; до другого (професійного рівня) – прямі показники роботоздатності. У кінці роботи перший фактор визначається лише підсистемою психологічного забезпечення.

Другий чинник залежить від суб'єктивної оцінки стану життєдіяльності й показників професійного рівня. Установлено, що під час роботи в динамічних соціотехнічних системах у жінок розвивається гостра втома, яка може призвести до перевтоми. Проведена робота з оптимізації та профілактики несприятливих функціональних станів (рис. 4) за інтегральним показником, у якому виділено чотири рівня оцінки (суб'єктивний, операціональний, психофізіологічний і професійний).

Жінки експериментальної групи виявили бажання навчатися за спеціальною методикою професійного тренінгу, ця група досліджуваних сформована на добровільних засадах. Заняття поводилися шість разів на тиждень у вечірній час упродовж 45 хвилин. Мета тренінгової програми полягала у виявленні та корекції негативних функціональних станів жінок, завдання спрямовані на оволодіння навичками саморегуляції (аутотренінг, ідеомоторне тренування). Програма містила вправи розминки, тренінгові вправи, дискусії, міні-лекції, роботу в парах і малих групах. Опановувалися м'язова релаксація, самонавіювання, активація рефлексивної зони свідомості.

Емпіричні дані виявили особливості прояву функціональних станів для контрольної та експериментальної груп. До початку роботи в жінок обох груп був наявний несприятливий функціональний стан, який не забезпечував оптимальну роботоздатність. Після закінчення роботи в жінок експериментальної групи сформовано сприятливий стан динамічного узгодження, який призвів до суттєвого підвищення ефективності праці. На відміну від експериментальної групи, у жінок контрольної групи не відбулося суттєвого підвищення рівня ефективності діяльності. Останнє свідчить про сприятливу дію прийомів довільної психічної саморегуляції.

Висновки

За наслідками досліджень отримані характеристики, які дають змогу прогнозувати ефективність життєдіяльності й роботоздатність жінок у динамічних соціотехнічних системах, а також можливі зміни їхнього функціонального стану. Обґрунтовано необхідність соціально-психологічного забезпечення розвитку динамічних соціотехнічних систем, що допоможе подолати негативні наслідки їх функціонування.

Перспектива продовження дослідження вбачається в розробленні психологічної теорії оптимізації життєдіяльності жінок у динамічних соціотехнічних системах.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Шевяков О.В., Шрамко І.А. Психологія соціальної підтримки життєдіяльності жінок в умовах динамічної соціотехнічної системи. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Психологічні науки».* Херсон : Гельветика, 2020. Вип. 1. С. 168–173.

2. Особливості соціально-психологічної реабілітації спортсменів-паралімпійців, які спеціалізуються в пауерліфтингу / О.В. Шевяков, Е.Ю. Дорошенко, Є.Л. Михалюк, В.В. Приходько, І.М. Ляхова, О.К. Ніканоров, С.М. Малахова, А.М. Гурєєва. *Запорожский медицинский журнал.* 2020. Вып. 22. № 1 (118). С. 96–102. URL: http://zmj.zsmu.edu.ua (дата звернення: 23.07.2020).

3. 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. URL: http://ampr.diit.edu.ua/article/viev/150750 (дата звернення: 23.12.2019).

4. Corporate Culture of a Higher Education Institution as a Factor in Forming Student's Professional Identity / O. Blynova, V. Lappo, O. Kalenchuk, O. Agarkov, I. Shramko. *Revista Inclusiones.* 2020. Vol. 7. P. 481–496.

5. Psychological Provision of Processes Modernization of Metallurgical Production Management / N. Yevdokymova, O. Sheviakov, I. Koval, V. Lunov, A. Kocharian, N. Barinova, L. Onufrieva. *International Journal of Recent Technology and Engineering (IJRTE).* 2019. № 8 (4S). P. 115–121. URL: 10.35940/ijrte.D1004.1184S19 (дата звернення: 23.07.2020).

6. Psychological foundations of occupational health of specialists of economic sphere / O.A. Shevchenko, I.A. Burlakova, O.V. Sheviakov, O.A. Agarkov, I.A. Shramko. *Медичні перспективи.* 2020. Том. 25. № 2. С. 163–167. URL: http://doi.org/10.26641/2307-0404.2020.2.206890 (дата звернення: 23.07.2020).

7. Sheviakov O.V., Krupskyi O.P., Slavska Y.A. Ergonomic provision of modernizing management processes of metallurgical production in Ukraine and China. *Scientific Bulletin of National Minning University. Scientific and technical journal*. 2017. Вип. 1 (157). P. 134–143.

REFERENCES:

1. Sheviakov O. V. & Shramko I.A. (2020) Psykholohiya sotsial′noyi pidtrymky zhyttyediyal′nosti zhinok v umovakh dynamichnoyi sotsiotekhnichnoyi systemy [Psychology of social support of women's life in a dynamic socio-technical system]. *Naukovyy visnyk Khersons'koho derzhavnoho universytetu. Seriya: Psykholohichni nauky"*. *Scientific Bulletin of Kherson State University. Series: Psychological Sciences, 1.* 168–173 [in Ukrainian].

2. Sheviakov O.V., Doroshenko E.Yu., Mykhalyuk Ye.L., Prykhod′ko V.V., Lyakhova I.M., Nikanorov O.K., Malakhova S.M. & Huryeyeva A.M. (2020) Osoblyvosti sotsial′no-psykholohichnoyi reabilitatsiyi sport·smeniv-paralimpiytsiv, yaki spetsializuyut′sya v pauerliftynhu [Features of social and psychological rehabilitation of Paralympic athletes who specialize in powerlifting]. *Zaporozhskyy medytsynskyy zhurnal*. *– Zaporozhye medical journal*, *22, 1 (118).* 96–102. URL: http://zmj.zsmu.edu.ua (дата звернення: 23.07.2020).

3. 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. URL: http://ampr.diit.edu.ua/article/viev/150750 (дата звернення: 23.07.2020).

4. Blynova O., Lappo V., Kalenchuk O., Agarkov O. & Shramko I.(2020) Corporate Culture of a Higher Education Institution as a Factor in Forming Student's Professional Identity. *Revista Inclusiones, 7.* 481–496.

5. Yevdokymova N., Sheviakov O., Koval I., Lunov V., Kocharian A., Barinova N. & Onufrieva L. (2019) Psychological Provision of Processes Modernization of Metallurgical Production Management. *International Journal of Recent Technology and Engineering, 8 (4S).* 115–121. URL: 10.35940/ijrte.D1004.1184S19 (дата звернення: 23.07.2020).

6. Shevchenko O. A., Burlakova I.A., Sheviakov O.V., Agarkov O.A. & Shramko I.A.(2020) Psychological foundations of occupational health of specialists of economic sphere. *Medychni perspektyvy. Medical prospects, 25, 2.* 163–167. URL: http://doi.org/10.26641/2307-0404.2020.2.206890 (дата звернення: 23.07.2020).

7. Sheviakov O.V., Krupskyi O.P. & Slavska Y.A. (2017) Ergonomic provision of modernizing management processes of metallurgical production in Ukraine and China. *Scientific Bulletin of National Minning University. Scientific and technical journal*, *1 (157).* 134–143.

Стаття надійшла до редакції 30.07.2020.
The article was received 03 July 2020.

НОТАТКИ

Наукове видання

НАУКОВИЙ ВіСНИК ХЕРСОНСЬКОГО ДЕРЖАВНОГО УНіВЕРСИТЕТУ

Збірник наукових праць

Серія ПСИХОЛОГіЧНі НАУКИ

Випуск 4

Коректура · *Н. С. Ігнатова*

Комп'ютерна верстка · *Ю. С. Семенченко*

Формат 60×84/8. Гарнітура Pragmatica.
Папір офсет. Цифровий друк. Ум.-друк. арк. 14.65.
Замов. № 1020/279. 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.