

ISSN 2522-1876

V I S N Y K
OF THE LVIV
UNIVERSITY

Series Psychological sciences

Issue 8

Published 2 issues per year

Ivan Franko
National University of Lviv

В І С Н И К
ЛЬВІВСЬКОГО
УНІВЕРСИТЕТУ

Серія психологічні науки

Випуск 8

Виходить 2 рази на рік

Львівський національний
університет імені Івана Франка



Видавничий дім
«Гельветика»
2021

ЗАСНОВНИК: ЛЬВІВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ ІВАНА ФРАНКА

Друкується за ухвалою Вченої Ради Львівського національного університету імені Івана Франка
Протокол № 19/9 від 29.09.2021 р.

Вісник Львівського університету. Серія психологічні науки внесений до Переліку наукових фахових видань України (категорія «Б») з психологічних наук (спеціальність: 053 «Психологія») відповідно до Наказу МОН України від 15.04.2021 № 420 (Додаток 3).

У Віснику висвітлено теоретичні та емпіричні наукові розробки в різних галузях сучасної психології. Розглянуто аспекти розвитку та формування особистості на різних етапах онтогенезу. Проаналізовано актуальні проблеми і галузях соціальної, педагогічної, організаційної, клінічної психології та ін. Для науковців, викладачів, студентів, професійних психологів.

The Bulletin highlights a wide range of theoretical and empirical researches in different fields of modern psychology. Various aspects of personality development and formation are studied at different stages of ontogenesis. The bulletin presents analysis of topical issues in the field of social, educational, organizational, clinical psychology, etc. For scholars, teachers, students, professional psychologists.

Головний редактор: д-р психол. наук, проф. *Н. І. Жигайло*.

Відповідальний секретар: канд. психол. наук *Н. В. Гребінь*.

Члени редакційної колегії: канд. філос. наук, проф. *С. Л. Грабовська*; д-р психол. наук, проф. *Р. В. Каламаж*; д-р психол. наук, доц. *О. Д. Литвиненко*; д-р психол. наук, проф., акад. НАПН України *С. Д. Максименко*; д-р психол. наук, доц. *І. І. Сняданко*; д-р габлітов. гуманіт. наук в галузі психології, проф. *А. Кобилярек*.

Члени редакційної ради: д-р психол. наук, проф. *К. О. Островська*; д-р філос. наук, проф. *Н. П. Гапон*; д-р психол. наук, доц. *О. І. Кононенко*; д-р психол. наук *С. Джакомуцці*.

Editorial Board:

E. Zihalo, Professor – Editor-in-Chief, *K. Ostrovska*, Professor – Assistant Editor,
N. Hrebin – Managing Editor.

Відповідальний за випуск:

канд. філос. наук, професор *С. Л. Грабовська*,
канд. психол. наук *Н. В. Гребінь*

Адреса редколегії:

Львівський національний
університет імені Івана Франка,
Філософський факультет,
кафедра психології
вул. Коперника, 3
м. Львів, 79000, Україна
тел.: +38 (095) 859 16 50

Editorial office address:

Ivan Franko National
University of Lviv,
Philosophy Faculty,
Department of Psychology
Kopernyka Str., 3
Lviv, 79000, Ukraine
tel.: +38 (095) 859 16 50

www.psy-visnyk.lnu.lviv.ua

Редактор І. Азанова

Технічний редактор Н. Кузнєцова

Видавничий дім «Гельветика»
(Свідоцтво суб'єкта видавничої справи
ДК № 6424 від 04.10.2018 р.)
65101, м. Одеса, вул. Інглєзі, 6/1
Тел. +38 (048) 709 38 69,
+38 (095) 934 48 28, +38 (097) 723 06 08
E-mail: mailbox@helvetica.ua

Формат 70x100/16
Ум. друк. арк. 16,41.
Тираж 100 прим. Зам. 0821/283

© Львівський національний
університет імені Івана Франка, 2021

УДК 159.955; 159.953

DOI <https://doi.org/10.30970/PS.2021.8.1>

ОСНОВНІ АСПЕКТНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ МОДЕЛЕЙ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ

Марія Августюк

Національний університет «Острозька академія»,
бул. Семінарська, 2, м. Острог, Рівненська область, Україна, 35800
e-mail: maria.avgustiuk@gmail.com

У статті подано результати теоретичного й порівняльного аналізу наукової психолого-педагогічної літератури з проблеми вивчення основних аспектних характеристик моделей емоційного інтелекту. Зокрема, подана коротка характеристика основних компонентів ієрархічної моделі здібностей Дж. Майєра, П. Саловея та Д. Карузо, змішаних моделей емоційного інтелекту Р. Бар-Она, Д. Гоулмана, Р. Купера, Д. Люсіна, М. Манойлової, І. Андрєєвої, В. Зарицької, змішаної (інформаційно перероблюваної) моделі емоційного інтелекту Е. Носенко й Н. Ковриги. Також схарактеризовані диспозиційна модель емоційного інтелекту (модель особистісних рис / характеристик) К. Петридеса й Е. Фернхема, модель емоційного інтелекту К. Ізарда, новітня потокова модель емоційного інтелекту Т. Бредберрі й Дж. Гривз, триангуляційна модель емоційного інтелекту в дискурсі життєздійснення особистості Є. Карпенка, модель емоційного інтелекту М. Зайднера, узагальнена модель емоційного інтелекту студентів С. Картера. Крім того, проаналізовано особливості моделі формування емоційного інтелекту в педагогіці А. Макаренка – закон мажорного тону й стилю життя колективу, структурно-функціональну модель розвитку емоційного інтелекту майбутнього педагога вищої школи О. Верітової.

Як показав аналіз наукової психолого-педагогічної літератури, натепер можна виокремити велику кількість різноманітних підходів до концептуалізації емоційного інтелекту. Спільним конструктором усіх моделей емоційного інтелекту є здатність людини до ідентифікації, розуміння емоцій, а також управління ними, тоді як наявність міжособистісних здібностей, навичок і компетентностей визначають як характерну відмінність. Перспективними напрямками дослідження є, зокрема, вивчення емоційного інтелекту в навчальній діяльності як чинника забезпечення успішного особистісного й професійного зростання особистості, концептуалізація підходів до операціоналізації емоційного інтелекту, вивчення взаємозв'язку емоційного інтелекту з метакогнітивними стратегіями.

Ключові слова: емоційний інтелект, емоції, ієрархічна структура, моделі емоційного інтелекту, особистісні компетентності.

Постановка проблеми. Як показує аналіз стану дослідження, емоційний інтелект (далі – EI) у науково-психологічній літературі виступає одним із найважливіших компонентів життєдіяльності особистості, явищем різноаспектним і контроверсійним. Багатоаспектність теорій і систем, що містять ідеї щодо емоційної обізнаності та їхньої регуляції, породжує відсутність єдиної концепції щодо чинників EI. Велика кількість різноманітних підходів до тлумачення EI зі свого боку породжує велику кількість моделей EI, спільними структурними компонентами яких є здатність до ідентифікації та розуміння емоцій, а також до ефективного управління ними. Тому дослідження основних аспектних характеристик моделей EI є втрачають своєї актуальності.

Метою статті є теоретичний і порівняльний аналіз стану дослідження основних аспектних характеристик моделей EI в науково-психологічній літературі. Необхідність дослідження зумовлена великою кількістю наявних у науковій літературі моделей EI, а також неоднозначністю ролі EI в навчальній діяльності.

Виклад основного матеріалу дослідження. Нині в науково-психологічній літературі виділяють чотири основні моделі ЕІ з безліччю варіацій, у кожній з яких представлені різні думки щодо проблеми визначення чинників ЕІ. Це моделі здібностей, змішані моделі, моделі, в яких ЕІ розглядають як рису характеру тощо.

Найвідомішою моделлю ЕІ є ієрархічна модель здібностей Дж. Майєра, П. Саловея та Д. Карузо. Автори характеризують ЕІ як своєрідну ієрархічну структуру із чотирма послідовними й взаємозалежними рівнями, кожний з яких складається з когнітивних здібностей, спрямованих не лише на розуміння власних емоцій, а й на розуміння емоцій інших людей. Це:

- 1) точність оцінювання та вираження емоцій;
- 2) фасилітація мислення за допомогою емоцій;
- 3) розуміння емоцій;
- 4) управління емоціями [19; 4].

Для моделі ЕІ характерні когнітивні функції, пов'язані з переробкою емоційної інформації. Саме тому модель ЕІ називають моделлю здібностей. Недоліком моделі ЕІ Дж.Д. Майєра, П. Саловея та Д. Карузо є те, що ЕІ частково «зникає» із цієї моделі. Хоча автори й визначають такі основні властивості інтелекту, як ієрархічні й регуляційні, однак не виділяють комбінаторні властивості, що визначають здатність комбінувати компоненти досвіду, і процесуальні властивості, що характеризують операційний вклад, прийоми й стратегії інтелектуальної діяльності до рівня елементарних інформаційних процесів [1].

Змішані моделі розглядають ЕІ як сукупність когнітивних, особистісних і мотиваційно-вольових рис, а також характеристик самосвідомості й соціальних навичок [2]. Це моделі ЕІ Р. Бар-Она, Д. Гоулмана, Р. Купера, Д. Люсіна, М. Манойлової, І. Андрєвої, В. Зарицької, змішана (інформаційно перероблювана) модель ЕІ Е. Носенко й Н. Ковриги. Існують також диспозиційна модель ЕІ (модель особистісних рис / характеристик) К. Петридеса й Е. Фернхема, модель ЕІ К. Ізарда, новітня потокова модель ЕІ Т. Бредберрі й Дж. Грівз, триангуляційна модель ЕІ в дискурсі життєздійснення особистості Є. Карпенка, модель ЕІ М. Зайднера, що є системою метакогнітивних здібностей, узагальнена модель ЕІ студентів С. Картера з основою на компетенціях міжособистісного й внутрішньоособистісного розвитку, навичках особистісного лідерства й самоуправління. У педагогіці виокремлюють модель формування ЕІ А. Макаренка – закон мажорного тону й стилю життя колективу, структурно-функціональну модель розвитку ЕІ майбутнього педагога вищої школи О. Верітової тощо.

Згідно зі змішаною моделлю ЕІ Р. Бар-Она, ЕІ розглядається як набір некогнітивних здібностей, компетенцій і навичок, що впливають на здатність людини успішно протистояти викликам зовнішнього середовища. У структурі ЕІ, що визначається як емоційно-соціальний інтелект, автор виділяє п'ять основних субкомпонентів: внутрішньоособистісний, міжособистісний, регулятивний, адаптивний і загальний (переважальний) настрій або самомотивація (оптимізм, щастя або задоволення життям) [13].

Модель ЕІ Д. Гоулмана заснована на сукупності особистісних компетентностей. В ієрархічну структуру ЕІ автор спершу включав п'ять складових частин: самосвідомість, самоконтроль (саморегуляція), самомотивація, емпатія (інші назви – соціальне розуміння або розуміння емоцій інших людей) і соціальні уміння (управління взаємовідносинами). Згодом модель ЕІ була доопрацьована автором, і зараз до її складу входять чотири компоненти: самосвідомість, самоконтроль, соціальне розуміння (соціальна свідомість) та управління взаємовідносинами (вміння налагоджувати стосунки) [17]. Серед структурних компонентів ЕІ Д. Гоулмана можна виявити не лише емоційні здібності, а й вольові якості,

характеристики самосвідомості, а також соціальні уміння та навички. Крім того, ЕІ в такій концепції має семантичну й структурну невизначеність поняття [10].

Близькою до змішаної моделі ЕІ Д. Гоулмана є модель ЕІ Р. Купера. У структурі моделі, на основі якої була створена методика вимірювання “EQMap”, тобто так звана «карта» вимірювання ЕІ, автор виділяє такі складові частини: зовнішнє оточення, емоційне самопізнання, емоційна компетентність, емоційні цінності й позиції, а також емоційні результати [16; 1].

К. Петридис і Е. Фернхем розробили модель рис (характеристик) або так звану диспозиційну модель (модель емоційної самоефективності), яка є поєднанням сукупності певних рис, безпосередньо пов'язаних з емоційним функціонуванням особистості [20]. Науковці запропонували поділ між визначенням ЕІ як здібності й ЕІ як риси характеру. Головною концептуальною відмінністю моделі від інших моделей ЕІ є те, що автори зосереджують увагу на суб'єктивності емоційного досвіду людини [2].

Е. Носенко й Н. Коврига у сфері ЕІ особистості розробили інформаційно перероблювану модель ЕІ, розглядаючи поняття «емоційний інтелект» через поняття «емоційна розумність». Водночас підхід авторів схожий на змішані моделі ЕІ. Дослідниці вказують на певну ієрархічність структур ЕІ й відповідність цим структурам певного рівня сформованості емоційної розумності, а саме: сенсорно-перцептивна структура – низький рівень виявлення ЕІ – реактивна дія особистості; мисленнева структура – середній рівень виявлення ЕІ – усвідомлена дія особистості; структура настанов, цінностей, ідеалів – високий рівень виявлення ЕІ – вчинок особистості [11; 2].

Д. Люсін також пропонує змішану двокомпонентну структуру ЕІ: внутрішньоособистісний й міжособистісний (соціальний) ЕІ. Концепція моделі близька до моделі здібностей, хоча автор і вводить у неї особистісні характеристики, здатні певним чином впливати на рівень ЕІ та його індивідуальні особливості [8]. До складу внутрішньоособистісного ЕІ належать здатність до керування власними емоціями (зокрема інтенсивність емоцій), здатність до контролювання зовнішнього вираження емоцій, здатність до викликання тієї чи тієї емоції (у разі необхідності); до міжособистісного – здатність до керування емоціями інших людей [8; 1]. Недоліком моделі є те, що автор розглядає ЕІ як конструкт із подвійною природою, який, з одного боку, пов'язаний із когнітивними здібностями, а з іншого, – з особистісними характеристиками [8; 10]. ЕІ не розглядається автором як інтелектуальна здатність, оскільки лише пов'язаний із когнітивними здібностями. Крім того, ЕІ не є сукупністю особистісних характеристик. Таким чином, не зрозуміло, до якої групи психологічних явищ цей конструкт можна віднести [10]. Як зазначає сам науковець, ця модель ЕІ має загальний характер і потребує детальнішого емпіричного обґрунтування [8; 10].

У моделі ЕІ М. Манойлова виділяє два аспекти: внутрішньоособистісний й міжособистісний (соціальний). Як основні характеристики ЕІ дослідниця розглядає емпатію, толерантність, асертивність і самооцінювання [9; 1]. Заслугою моделі є те, що вона вказує на інтегральний характер ЕІ, його взаємозв'язок із мотивацією та волею. Водночас не ЕІ розглядається як компонент соціального інтелекту, а соціальний інтелект, навпаки, перетворюється в міжособистісний компонент ЕІ [1].

В ієрархічній структурі ЕІ І. Андреевої є такі складові частини: інтелект індивіда (ЕІ як можливість функціональної системи), інтелект суб'єкта діяльності (ЕІ як когнітивно-особистісне утворення, до складу якого входять інструментальний та індивідуально-особистісний (рефлексійний) ЕІ) та інтелект особистості (ЕІ в системі взаємозв'язку з іншими особистісними рисами, що сприяють просоціальній поведінці) [1].

У концепції ЕІ В. Зарицької з'ясовано основні ознаки, які доводять правомірність виділення ЕІ в окремий вид. Автор зауважує, що особливості впливу ЕІ найчастіше про-

являються в когнітивній (уявлення людини про себе й про інших), емоційній (емоційне самопочуття) і поведінковій сферах (комунікативна поведінка). Як наслідок, до структури ЕІ входять чотири компоненти: розуміння власних емоцій, самоконтроль і саморегуляція емоцій, розуміння емоцій інших, використання емоцій у спілкуванні й діяльності [5].

Модель ЕІ М. Зайднера є системою метакогнітивних здібностей, в основі якої лежить концепція, що відбиває взаємозв'язки між емоційною компетенцією та індивідуальними особливостями саморегуляції. Сукупність емоційних, когнітивних і мотиваційних функцій зумовлює рівень такої саморегуляції [21; 1].

К. Ізард розглядає ЕІ у взаємозв'язку з такими складовими частинами, як знання емоцій, ідентифікація та маркування емоцій, а також емоційна адаптивність. Учений підтримує ідею про те, що традиційно визначений конструкт «інтелект та особистість» не представляють усіх людських здібностей або характеристик, пов'язаних із соціальною компетентністю та адаптивною поведінкою. Він також погоджується з тим, що людям властива область здібностей, яка безпосередньо пов'язана з емоціями. Складовими частинами є знання емоцій, що породжує здатність до ідентифікації та маркування емоцій, а це зі свого боку сприяє утворенню ЕІ й емоційної адаптації [18].

Новітня потокова модель ЕІ (Т. Бредберрі й Дж. Грівз) розглядає ЕІ як когнітивно-особистісне утворення та набір знань, умінь і навичок (стратегій) щодо переробки емоційної інформації [14; 2]. ЕІ виступає інтенсивним потоком інформаційного обміну між раціональним та емоційним центрами мозку, тобто як об'єднання раціонального мислення з емоційними реакціями. Структурними компонентами моделі є самосприймання, самокерування, соціальна чутливість, керування відносинами.

Цікавим доробком є триангуляційна модель ЕІ в дискурсі життєздійснення особистості С. Карпенка. Автор визначає функції ЕІ в наративній (екстернальний модус) і ментативній формах (інтернальний модус) життєздійснення особистості, що безпосередньо пов'язані зі способами пізнання та втілення смислу [7].

У педагогіці існує модель формування ЕІ А. Макаренка – закон мажорного (переважального) тону й стилю життя колективу. Структурними компонентами моделі є особистісна позиція, життєвий соціальний оптимізм, очищення від руйнівних думок і настроїв, сильна віра в успіх, почуття взаємної відповідальності, самовідчуття перед здобуттям перемоги. Сюди входять також диспозиційні характеристики особистості, які проявляються через вчинки, думки, почуття [6; 2].

Цікавою є узагальнена модель ЕІ студентів С. Картера, що базується на чотирьох компетенціях: міжособистісний розвиток, навички особистісного лідерства, самоуправління та внутрішньоособистісний розвиток [15].

О. Верітова розробила структурно-функціональну модель розвитку ЕІ майбутнього педагога вищої школи, складовими частинами якої є теоретико-методологічні, змістові, операційно-діяльнісні й діагностично-результативні аспекти [3].

Як зазначає І. Васильківський, спільним конструктом усіх моделей ЕІ є здатність людини ефективно здійснювати ідентифікацію, розуміння емоцій та управління ними. Характерною відмінністю є наявність міжособистісних здібностей, навичок та особистісних компетентностей [2]. Так, зокрема, у центрі уваги моделі здібностей – емоції та їх взаємодії з мисленням. Особливістю змішаних моделей є їхня зосередженість не лише на ідентифікації емоцій та їх розумінні, але й на безлічі інших компонентів особистості, таких як мотивація, усвідомлення, соціальні навички. У контексті диспозиційної, інформаційно перероблюваної та потокової моделей ЕІ розглядається як співвідношення внутрішніх емоційних та інтелектуальних компонентів особистості, диспозиційних аспектів вияву (рис особистості), інформаційного обміну між раціональним та емоційним та їх об'єднання в єдине ціле [2].

Концепції ЕІ розглядають також із позиції вираження в його структурі певної групи здібностей: когнітивних, емоційних, адаптаційних і соціальних. До групи когнітивних здібностей у структурі ЕІ належать модель ЕІ Дж. Майєра, П. Саловея та Д. Карузо, модель М. Зайднера й інші [12]. До групи емоційних здібностей насамперед відносять модель Д. Гоулмана. Автор висловив припущення, що окремі структурні компоненти ЕІ (усвідомлення та розпізнавання емоцій, регуляція емоцій та управління ними) відбивають зміст некогнітивних, а саме емоційних здібностей людини. Цю думку підтримують Є. Льїн, Д. Люсін та інші. О. Власова розглядає ЕІ як ступінь розвитку емоційних здібностей людини, що є функціональною складовою частиною загальніших соціальних здібностей. Емоційні здібності відбивають так звану здатність людини до розрізнення, адекватного вираження та управління власними емоціями, переживаннями, прийняття відповідальності за їхній позитивний модус і відповідність суспільно виробленим еталонам [4]. Адаптаційні здібності в структурі ЕІ представлені концепцією ЕІ Р. Бар-Она, соціальні – моделлю Д. Люсіна тощо.

О. Собченко з колегами зазначають, що окремі структурні компоненти ЕІ пов'язані з певною групою здібностей. Іншими словами, дослідники визначають функції, що реалізуються ЕІ. Так, зокрема, з когнітивними здібностями безпосередньо пов'язані такі структурні компоненти ЕІ, як сприймання (ідентифікація) емоцій і розуміння емоцій; з емоційними здібностями – управління емоціями; з адаптаційними – управління емоціями в стресових ситуаціях; із соціальними – соціальна емпатія та управління емоціями інших людей [12 та інші].

Як наслідок, кожна із зазначених груп здібностей опосередковує наявність в ЕІ різноманітних функцій. До сфери когнітивних здібностей відносять інтерактивну функцію, до емоційних – регулятивну, до адаптаційних – адаптивну й стресозахисну, до соціальних – активізувальну [12].

Висновки й перспективи подальших розробок у напрямі. Отже, натеper у психолого-педагогічній літературі можна виокремити велику кількість різноманітних підходів до концептуалізації явища ЕІ. Спільним конструктором усіх моделей ЕІ є здатність людини до ідентифікації, розуміння емоцій, а також управління ними, тоді як наявність міжособистісних здібностей, навичок і компетентностей визначають як характерну відмінність. Перспективними напрямками дослідження є, зокрема, вивчення ЕІ в навчальній діяльності як чинника забезпечення успішного особистісного й професійного зростання особистості, концептуалізація підходів до операціоналізації ЕІ, вивчення взаємозв'язку ЕІ з метакогнітивними стратегіями.

Список використаної літератури

1. Андреева И.Н. Эмоциональный интеллект как феномен современной психологии. Новополюк : ПГУ, 2011. 388 с.
2. Васильківський І.П. Порівняльний аналіз моделей емоційного інтелекту в психолого-педагогічній літературі. *Науковий вісник Національного університету біоресурсів і природокористування України. Серія: Педагогіка, психологія, філософія.* 2017. Вип. 259. С. 28–34.
3. Верітова О.С. Розвиток емоційного інтелекту майбутніх педагогів вищої школи в процесі магістерської підготовки : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти». Запоріжжя : Класичний приватний у-т. 2019. 235 с.
4. Власова О.І. Психологія соціальних здібностей: структура, динаміка, чинники розвитку: монографія. Київ : Видавничо-поліграф. центр «Київський університет», 2005. 308 с.
5. Зарицька В.В. Емоційний інтелект як складова готовності особистості до професійної діяльності. *Вісник Харківського національного пед. ун-ту імені Г.С. Сковороди. Серія «Психологія».* 2014. Вип. 49. С. 42–51.

6. Зелюк В.В. Формування емоційного інтелекту в контексті педагогіки А.С. Макаренка. *Витоки педагогічної майстерності. Серія: Педагогічні науки*. 2012. Вип. 9. С. 84–87.
7. Карпенко Є.В. Психологія емоційного інтелекту в дискурсі життєздійснення особистості : автореф. дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.07. Острог, 2020. 35 с.
8. Люсин Д.В. Современные представления об эмоциональном интеллекте. *Социальный интеллект: Теория, измерение, исследования* / Под. ред. Д.В. Люсина, Д.В. Ушакова. Москва : Ин-т психологии РАН. 2004. С. 29–36.
9. Манойлова М.А. Акмеологическое развитие эмоционального интеллекта учителей и учащихся. Псков : ПГПИ, 2004. 140 с.
10. Марченко А.О. Поняття емоційного інтелекту: теоретико-психологічні підходи, дефініції і структура. *Питання психології. Вісник Національного університету оборони України*. 2011. Вип. 1. № 20. С. 172–175.
11. Носенко Е.Л., Коврига Н.В. Емоційний інтелект: концептуалізація феномену, основні функції : монографія. Київ, 2003. 159 с.
12. Собченко О.М. Здібності у структурі емоційного інтелекту як фактор формування особистості. *Наука. Релігія. Суспільство*. 2010. С. 84–87.
13. Bar-On R. Emotional intelligence Inventory (EQ-i). Toronto, Canada : Multi-Health System, 1997.
14. Bradberry T., Greaves J. Emotional intelligence 2.0. TalentSmart, 2009. 280 p.
15. Carter S.D. Emotional intelligence: A qualitative study of the development of emotional intelligence of community college students enrolled in a leadership development program. Colorado State University, Fort Collins, Colorado, 2015. 131 p.
16. Cooper R.K., Sawaf A. Executive IQ: Emotional intelligence in leadership and organizations. New York : Grosset/Putnum, 1997. 372 p.
17. Goleman D. Emotional intelligence. New York : Bantam Books, 1995. 544 p.
18. Izard C.E. Emotional intelligence or adaptive emotions? *Emotion*. 2001. Vol. 1. P. 249–257.
19. Mayer J.D., Caruso D.R., Salovey P. The ability model of emotional intelligence: Principles and updates. *Emotion Review*. 2016. Vol. 8. P. 1–11.
20. Petrides K.V., Furnham A. Trait emotional intelligence: Psychometric investigation with reference to established trait taxonomies. *European Journal of Personality*. 2001. Vol. 15. No. 6. P. 425–448.
21. Zeidner M., Matthews G., Roberts R.D., MacCann C. Development of emotional intelligence: Towards a multi-level investment model. *Human Development*. 2003. Vol. 46. P. 69–96.

MAIN ASPECTUAL CHARACTERISTICS OF EMOTIONAL INTELLIGENCE MODELS

Mariia Avhustiuk

*National University of "Ostroh Academy",
2, Seminarska str., Ostroh, Rivne region, Ukraine, 35800
e-mail: maria.avgustiuk@gmail.com*

The article presents the results of theoretical and comparative analysis of the scientific psychological and pedagogical literature on the problem of studying the main aspectual characteristics of emotional intelligence models. In particular, a brief description of the main components of the hierarchical model of abilities of J. Mayer, P. Salovey and D. Caruso, mixed models of emotional intelligence of R. Bar-On, D. Goleman, R. Cooper, D. Lusin, M. Manoilova, I. Andrieieva, V. Zarytska, mixed (information-processed) model of emotional intelligence of E. Nosenko and N. Kovryha is given. The dispositional model of emotional intelligence (model of personality traits / characteristics) of K. Petrides and A. Furnham, the model of emotional intelligence of C. Izard, the latest flow model of emotional intelligence of T. Bradberry

and J. Greaves, the triangulation model of emotional intelligence in the discourse of personality life of Ye. Karpenko, the model of emotional intelligence of M. Zeidner, and generalized model of emotional intelligence of students of S. Carter are also characterized. In addition, the features of the model of emotional intelligence formation in A. Makarenko's pedagogy are analysed – the law of major tone and lifestyle of the team, as well as the features of structural-functional model of emotional intelligence development of the future university teacher of O. Veritova.

As the analysis of the scientific literature has shown, currently a large number of different approaches to the conceptualization of emotional intelligence can be distinguished. A common construct of all models is the ability to identify and to understand emotions, as well as to regulate them, while the presence of interpersonal abilities, skills and competencies is defined as a characteristic difference. Promising areas of research are the study of emotional intelligence in educational activities as a factor in ensuring successful personal and professional growth, conceptualization of approaches to the operationalization of emotional intelligence, studying the relationships of emotional intelligence with metacognitive strategies.

Key words: emotional intelligence, emotions, hierarchical structure, models of emotional intelligence, personal competencies.

УДК 159.922

DOI <https://doi.org/10.30970/PS.2021.8.2>

ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ СЛУЖБОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ПОЛІЦЕЙСЬКИХ ПІДРОЗДІЛІВ ОХОРОНИ ОБ'ЄКТІВ І ПУБЛІЧНОЇ БЕЗПЕКИ

Вадим Барко

*Державний науково-дослідний інститут Міністерства внутрішніх справ України,
вул. Є. Гуцала, 4-а, м. Київ, Україна, 05001
e-mail: barkowork@ukr.net*

Вадим Барко

*Державний науково-дослідний інститут Міністерства внутрішніх справ України,
вул. Є. Гуцала, 4-а, м. Київ, Україна, 05001
e-mail: barkoua@ukr.net*

Віктор Бондаренко

*Державний науково-дослідний інститут Міністерства внутрішніх справ України,
вул. Є. Гуцала, 4-а, м. Київ, Україна, 05001
e-mail: barkoua@ukr.net*

Стаття присвячена питанню вивчення та узагальнення психологічних аспектів службової діяльності поліцейських підрозділів поліції охорони об'єктів і публічної безпеки – одного з найчисленніших формувань Національної поліції України. На основі масштабного експериментального дослідження з охопленням 320 поліцейських визначено психологічні й соціально-правові характеристики діяльності поліцейських, професійно важливі якості фахівців такого профілю. У статті показано, що професія поліцейського підрозділів охорони об'єктів і публічної безпеки висуває підвищені вимоги до психофізіологічних та індивідуально-психологічних якостей працівників. Поліцейський повинен мати достатній рівень функціональної активності мозку, розвинений вестибулярний апарат і високу швидкість простої реакції та реакції на рухомий об'єкт; йому необхідно володіти розвинутими пізнавальними процесами. Професія висуває певні вимоги до загальних і спеціальних професійних здібностей працівників (високий і середній рівень вербального інтелекту, вищий за середній рівень швидкості дивергентного мислення, сформовані розумові операції аналізу й синтезу, індукції та дедукції, абстрагування та узагальнення). Поліцейський повинен бути здатним впливати на співрозмовника, бути відповідальним за свої дії, давати правильну оцінку діям і вчинкам інших, поєднувати ділові й особистісні контакти, привертати увагу й зацікавлювати людей. Значущими для професійної діяльності поліцейського наряду реагування поліції охорони є також організаційні й спеціальні здібності. У статті також представлені протипоказання до професійної діяльності на посаді поліцейського підрозділів охорони об'єктів і публічної безпеки, до основних з яких належать: слабкий або середньо-слабкий тип нервової системи; низький рівень лабільності нервової системи; недостатній рівень розподілу й швидкості перемикання уваги, недостатній обсяг пам'яті; низький рівень складників інтелектуального потенціалу; акцентуації характеру й темпераменту; негативні характерологічні риси; низький рівень комунікативних здібностей тощо.

Ключові слова: Національна поліція України, поліцейський, підрозділи поліції охорони об'єктів і публічної безпеки, професійно важливі якості, здібності, мотивація, характерологічні особливості, психограма.

Постановка проблеми. В умовах подальшого розвитку в Україні правової та демократичної держави зростає важливість проблеми надійного захисту прав і законних інтересів громадян і підприємств, що містить впровадження ефективних механізмів охорони майна фізичних та юридичних осіб, а також життя та здоров'я громадян [1–3]. Поліція охорони – це одна зі складових Національної поліції України (далі – НПУ), на яку покладено завдання щодо надання послуг з охорони власності й громадян. Відповідно до Закону України «Про Національну поліцію» вона є єдиною в Україні охоронною структурою, працівники якої мають визначені Законом права й повноваження на озброєну охорону й застосування владних функцій щодо правопорушників [4]. У складі поліції охорони – для забезпечення охорони особливо важливих об'єктів і майна різних форм власності, організації пропускового й внутрішньооб'єктового режимів, публічної безпеки й порядку, контролю за несенням служби персоналом охорони – утворюються підрозділи поліції з охорони об'єктів і публічної безпеки (далі – ПООПБ) [2].

Службова діяльність поліцейських підрозділів охорони об'єктів і публічної безпеки пов'язана з виконанням низки важливих правоохоронних завдань і висуває підвищені вимоги до індивідуально-психологічних особливостей, знань, умінь і компетентностей працівників. Тому дослідження психологічних аспектів службової діяльності поліцейських, розробка критеріїв їх професійного добору під час призначення на посади є актуальним завданням.

Стан дослідження проблеми. Вітчизняні науковці присвятили чимало уваги вивченню психологічних аспектів поліцейської діяльності (О. Александров, В. Андросюк, О. Бандурка, В. Барко, І. Дубова, В. Криволапчук, О. Кудерміна, Ю. Ірхін; Л. Казміренко, Т. Нещерет, В. Медведєв, В. Остапович, О. Шаповалов та інші). У наукових працях авторів розкривається психологічний зміст правоохоронної діяльності, представлені професіограми й психограми масових професій системи органів внутрішніх справ [5; 6].

Серед зарубіжних науковців із проблематики слід виділити таких дослідників, як С. Bouchard, W.C. Borman, R. Cochraine, M.D. Dunnett, R.F. Miguel, J. M. Hurd, S.B. Lueke, J.A. Tan, R. Tett, L. Vandecreek та інші [7–9]. У наукових працях авторів увага приділяється актуальним питанням психології поліцейської діяльності (G.V. Barrett, 2003 рік; R. Cochraine, 2003 рік; С. Bouchard, 2007 рік) [10–12]. Проте психологічні аспекти діяльності поліцейських поліції охорони вивчені не досить.

Мета і завдання дослідження. Мета статті полягає у визначенні й узагальненні психологічних аспектів професійної діяльності поліцейських поліції охорони на прикладі найбільш масової професії – поліцейського підрозділів охорони об'єктів і публічної безпеки. Для досягнення мети необхідно виконати такі *завдання*:

а) проаналізувати нормативні документи, що регламентують діяльність поліцейських ПООПБ;

б) визначити психологічні характеристики службової діяльності;

в) розробити психограму діяльності поліцейського патрульної поліції.

Дослідження проводилось упродовж 2020 року й охопило 320 поліцейських (усі – чоловіки) віком від 23 до 41 років, спеціальні звання – від сержанта до майора. Кількісний показник вибірки репрезентативний, виходячи з генеральної сукупності поліцейських (близько дванадцяти тисяч осіб при довірчому рівні ймовірності 0,95 із теоретичною статистичною похибкою 0,05).

Об'єктом дослідження є психологічні аспекти професійної діяльності поліцейських поліції охорони, а предметом – професійно важливі індивідуально-психологічні якості поліцейських підрозділів охорони об'єктів і публічної безпеки.

Наукова новизна дослідження полягає в тому, що вперше на основі широкого й емпіричного дослідження та аналізу літературних джерел авторами встановлені психологічні особливості професійної діяльності поліцейських підрозділів охорони об'єктів і публічної безпеки поліції охорони, а також професійно важливі якості фахівців такого профілю, необхідних для ефективної професійної діяльності.

Методи дослідження: теоретичний аналіз та узагальнення наукової та методичної літератури, спостереження, анкетування, психологічна діагностика, методи математичної статистики. Для досягнення мети дослідження нами було застосовано низку *психодіагностичних методик*:

1. Для діагностики особливостей самоактуалізації використано шкалу Джонса-Крендалла, розроблену в 1986 році А. Джонсом і Р. Крендаллом.

2. Для виявлення провідних тенденцій особистості використаний Індивідуально-типологічний опитувальник (далі – ІТО) розроблений під керівництвом Л.М. Собчик у 2003 році (адаптація В.І. Барко, 2018 рік). Провідні тенденції утворюють ортогональну модель, яка об'єднує вісім шкал: екстраверсія – інтроверсія; спонтанність – сензитивність; агресивність – тривожність; ригідність – лабільність / емотивність (Собчик, 2003 рік).

3. З метою вивчення акцентуацій характеру й темпераменту застосовано опитувальник Леонгарда-Шмішека (Шмішек, 1970 рік), який уможливило діагностику десяти акцентуацій особистості поліцейського;

4. Для дослідження креативності використано метод, розроблений В. Меде й К. Піорковським (1918 рік), який передбачає оцінювання інтелектуальних здібностей особи (здатність комбінувати; обсяг словникового запасу; здатність до логічного судження тощо).

5. Для вивчення рівня та структури інтелекту використаний тест Р. Амтхауера (1953 рік) (субтести 2; 3) – дозволяє встановити рівень вербального інтелекту, а також субтести 6 – дозволяє визначити рівень невербальної складової частини інтелекту.

6. З метою дослідження особливостей нервових процесів поліцейських використано тепінг-тест (модифікація С. Ільїна, 1972 рік), який уможливило діагностику показників сили й лабільності нервової системи.

7. Для дослідження особливостей інтерперсональної взаємодії використаний опитувальник діагностики міжособистісних відносин – ДМВ (Лірі, 1954 рік), який дозволяє визначити основні соціальні орієнтації особистості – домінування – підпорядкування та дружність – ворожість.

8. Для вивчення мотиваційної спрямованості використаний тест Річі-Мартіна (Ш. Річі, П. Мартін, 2004 рік), який дозволяє визначити дванадцять основних потреб, які людина бажає реалізувати в роботі.

9. Для визначення загальної структури особистості за допомогою п'яти факторів: екстраверсії, поступливості, сумлінності, нейротизму й відкритості досвіду – застосований Опитувальник великої п'ятірки (далі – ОВП), розроблений у 2008 році (О. Джон, Л. Науман, С. Сого, адаптація В.І. Барко, 2019 рік).

Виклад основного матеріалу. У процесі дослідження встановлено, що професія поліцейського ПООПБ висуває певні вимоги до *сенсорно-перцептивної сфери* особистості. Поліцейський повинен мати достатній рівень функціональної активності мозку, високу чутливість зорового (добрий зір і окомір), слухового (добрий слух і здатність локалізувати звуки в просторі), дотикового й нюхового аналізаторів; розвинений вестибулярний апарат, повинен добре орієнтуватися в просторі й часі. Відповідно до нормативних актів ПООПБ показник омега-потенціалу поліцейського має бути в інтервалі від 20 до 40 мВ, що відбиває оптимальний рівень функціонування мозку, свідчить про здатність

витримувати тривалі психічні й фізичні навантаження зі збереженням високої працездатності, оптимальну рухливість нервових процесів, легке перемикання уваги, хорошу оперативну й довготривалу пам'ять. Критична частота світлових мерехтінь (далі – КЧСМ) для правого ока має бути не нижче ніж 35 Гц та асиметрія не більше ніж 2,6 Гц, що свідчить про достатню лабільність нервової системи.

Професійна діяльність поліцейського ПООПБ пред'являє підвищені вимоги до рівня **психомоторних властивостей** працівника. Йому потрібно мати досить високу швидкість простої зорово-моторної реакції (далі – ПЗМР) і реакції на рухомий об'єкт (далі – РРО); високу точність і координованість рухів. Гранично допустима величина ПЗМР складає до 230 мс, середнє значення величини відхилень РРО не перевищує 50 мс (згідно з таблицею вимог до індивідуальних психофізіологічних особливостей).

Також поліцейському ПООПБ необхідно володіти розвинутими **пізнавальними процесами**. Фахівцеві необхідно мати такі якості *уваги*, як висока стійкість, концентрація, перемикання, розподіл та обсяг; здатність фіксувати малопомітні зміни в об'єкті спостереження. Час виконання тесту Грюнбаума не повинен перевищувати 20 с, водночас кількість помилок має бути не більше 2.

Поліцейський ПООПБ повинен мати хорошу оперативну й довготривалу *пам'ять*; високі показники зорової, слухової, рухової словесно-логічної та образної пам'яті; здатність чітко відтворювати інформацію в необхідний момент; спроможність легко запам'ятати словесно-логічний матеріал; належний рівень пам'яті на зовнішність людини, а також колір, форму, величину, рух і розташування об'єктів.

Високі вимоги також висуваються до якостей *мислення*: поліцейському ПООПБ потрібно мати високу його швидкість, гнучкість та оригінальність. Поліцейський має володіти добре розвинутими **мовленнєвими функціями**: значним словниковим запасом, чіткою вимовою, здатністю точно й лаконічно висловити думку.

Професія поліцейського ПООПБ висуває певні вимоги до **загальних і спеціальних професійних здібностей** працівників. Дослідження усереднених показників рівня розвитку загальних здібностей за допомогою тесту Р. Амтхауера показало, що поліцейському властивий проміжний рівень вербального (середні значення коливаються в межах 10,8–11,5 сирих балів або 102–105 одиниць IQ) і вищий за середній рівень невербального (практичного) інтелекту (13,8 сирих балів або 112 одиниць IQ). Вивчення креативності поліцейських показало, що їм також властивий середній рівень швидкості дивергентного мислення (усереднений показник становить 4,48 бала), а також оригінальності (7,85). **Спеціальні здібності** пов'язані зі здатністю поліцейського володіти уміннями й навичками застосування та використання поліцейських заходів примусу.

Службова діяльність поліцейського ПООПБ потребує також певних **комунікативних здібностей**. Обстеження за допомогою тесту Лірі показало, що в усередненому профілі поліцейського домінують такі октанти: 1 (домінування) – 7,9 бала, 7 (товариськість, компромісність) – 7,6 бала, 8 (відповідальність) – 6,6 бала, 2 (незалежність, самостійність) – 6,2 бала. Невисокі показники зафіксовано за октантами 4 (ригідність, підозрілість) і 5 (покірність) – відповідно 3,15 та 4,15 бала. Поліцейський повинен бути здатним переконувати, впливати на співрозмовника, реально оцінювати дії та вчинки інших, поєднувати ділові й особистісні контакти, привертати увагу й зацікавлювати людей, викликати в них почуття довіри; швидко встановлювати контакти з новими людьми; знаходити необхідний тон розмови й оптимальну форму спілкування залежно від індивідуальних властивостей співрозмовника.

Індивідуально-психологічні особливості. Поліцейський ПООПБ повинен мати **сильний тип нервової системи**, що пов'язано з необхідністю витримувати значне емоційне навантаження. Дослідження показало, що для поліцейських характерні декілька типів про-

філів за результатами виконання тепінг-тесту. Більша частина обстежених (50,0%) демонструє середньо-сильний тип вищої нервової діяльності (далі – ВНД), четверта частина респондентів (25,0%) має середньо-слабкий тип ВНД, така ж частка працівників (25,0%) демонструє профіль, характерний для сильної нервової системи. Осіб зі слабкою нервовою системою не виявлено. Більшість поліцейських мають високі (68,%) і середні (27,0%) показники лабільності нервових процесів, 5% – низькі.

Аналіз усередненого *мотиваційного профілю* поліцейського ПООПБ показав, що поліцейським властиві прагнення (за зменшенням):

- 1) високої заробітної плати й матеріальної винагороди, бажання мати роботу з гарним набором пільг і надбавок;
- 2) чіткого структурування роботи, наявності зворотного зв'язку й інформації, яка дозволяє оцінити результати роботи;
- 3) цікавої та суспільно-корисної праці;
- 4) завоювання визнання з боку інших людей у тому, щоб цінували їх заслуги, досягнення та успіхи;
- 5) самостійності, автономності й самовдосконалення;
- 6) добрих умов праці й комфортного навколишнього середовища;
- 7) постановки для себе сміливих цілей і досягання їх, бути самовмотивованим;

Дослідження виявило, що поліцейським властивий досить високий рівень *самоактуалізації*. За опитувальником Джонса–Крендалла, усереднене значення рівня самоактуалізації становить 45,28 бали із 60 можливих, що є високим показником.

Характерологічні особливості. Аналіз усередненого профілю особистості поліцейського ПООПБ на основі використання ІТО дозволяє схарактеризувати працівників як осіб зі стеничним типом реагування, активних, із високим рівнем домагань, із контрольованими емоційними реакціями. Узагальнення особистісного профілю дозволяє віднести тип профілю до лінійного, розташованого в межах від 3 до 6,7 бала. Провідними піками в профілі є шкали 1 – екстраверсія (6,77 бала); 8 – лабільність (5,35) і 2 – спонтанність (5,68), 4 – ригідність (5,57) (це стеничний тип реагування). Профіль поліцейського має у своїй конфігурації незначне підвищення за шкалою 4 – ригідність (5,57), що свідчить про самоконтроль, акуратність, стійкість до стресу, наполегливість і ретельність, практичність, активність позиції, непохитність у разі відстоювання власної позиції, прямолінійність.

Аналіз результатів досліджень із використанням індивідуально-типологічного опитувальника (ІТО) дозволяє дійти висновку про те, що для поліцейських ПООПБ характерні такі варіації типів профілів:

а) підвищення за шкалами 1 і 2 – поліцейським властиві оптимізм, деяка агресивність, схильність ризикувати, вони активні й сміливі, проте їм властивий дещо знижений самоконтроль;

б) як провідні зафіксовано шкали 1 і 8 – такі особи активні, наполегливі, послідовні й цілеспрямовані, проте можуть виявляти деяку емоційну нестійкість, мінливість настрою, демонстративність, егоїзм, схильність до драматизації подій;

в) особистісний профіль із провідними шкалами 2 і 4 – поєднання таких тенденцій призводить до того, що поліцейським властива врівноваженість стеничних та егоцентричних рис; такі особи характеризуються високим рівнем домагань, мотивацією досягнення, соціабельністю, наполегливістю та ретельністю, практичністю.

За допомогою використання Опитувальника Великої П'ятірки встановлено, що поліцейським ПООПБ властиві такі риси, як висока сумлінність у роботі (усереднене значення – 36,17 бала, значна відкритість досвіду (33,11 бала), помірна екстравертованість (29,80 бала) і поступливість (33,9 балів), низький рівень нейротизму (14,33 бала).

Результати, отримані на підставі використання тесту Леонгарда–Шмішека, виявили відсутність *акцентуації характеру й темпераменту*. В усередненому профілі зафіксовані незначні підвищення за шкалами: 5 (гіпертимність) – середній показник – 14,6 бала; 1 (демонстративність) – 12,7; 2 (педантичність) – 10,7; 3 (застрягання) – 10,7; 10 (екзальтованість) – 10,6; 8 (циклотимність) – 9,2. Акцентуації таких рис, як тривожність, збудливість, дистимічність, емотивність у поліцейських не виявлено, показники перебувають в інтервалі 5–7 балів.

На підставі отриманих даних можливо зробити висновок про те, що поліцейським ПООПБ притаманні емоційно-вольові якості, такі як оптимізм, життєлюбність, енергійність; товариськість; здатність легко встановлювати контакти й бути лідером; ініціативність; здатність долати труднощі; здатність до саморегуляції та вміння об'єктивно оцінювати свої сили й можливості, брати на себе відповідальність; вміння стримувати себе в конфліктних і стресових ситуаціях, діяти рішуче. Крім того, поліцейському властиві висока працездатність, витривалість; урівноваженість, емоційна стійкість, загострене моральне відчуття, чуйність, готовність допомогти.

Висновки. Успішне опанування професії поліцейського ПООПБ та ефективність подальшої діяльності значною мірою залежать від ступеня сформованості головних *професійно важливих якостей*, що визначається такими ознаками (перераховані за рангом важливості). Наведемо *рекомендовані для професійної діяльності якісні й кількісні психологічні й психофізіологічні показники*: оптимальний рівень функціональної активності мозку (величина омега-потенціалу знаходиться в інтервалі 20–40 мВ); достатня швидкість простої зорово-моторної реакції (ПЗМР) – не більше 230 мс; достатня швидкість реакції на рухомий об'єкт (РРО) – середнє значення величини відхилень не перевищує 50 мс; сильна або середньо-сильна нервова система; висока й середня лабільність нервової системи (кількість дотиків упродовж 30 с – понад 160); достатній рівень розподілу й швидкості перемикання уваги (під час виконання тесту Грюнбаума час не перевищує 20 с, кількість помилок не більше 2); достатній обсяг оперативної пам'яті – кількість запам'ятованих із першої спроби слів – не менше 6 з 10; середній і вищий рівень вербального інтелекту (не менше 94 одиниць IQ) за вербальними субтестами тесту Амтхауера; середній і вищий рівень невербального інтелекту за тестом Амтхауера (не менше 96 одиниць IQ); сформованість комунікативних здібностей (за тестом Лірі, показники октантів 1, 2, 3, 4, 7, 8 у профілі не перевищують 8 балів; показники октантів 5, 6 – не перевищують 7 балів); сформованість мотивації (показники самоактуалізації за тестом Джонса–Крендалла – не менше 38 балів); наявність на перших позиціях мотивів структурування роботи, наявності зворотного зв'язку; цікавої та суспільно-корисної праці; визнання з боку інших; самостійності, автономності й самовдосконалення; постановки сміливих цілей; характерологічний профіль стеничного типу: за тестом ІТО в профілі показники шкал 1, 2, 4, 8 – у діапазоні 5–7 балів; а шкал 3, 5, 6 і 7 – не більше 5 балів; за опитувальником ОВП – показники сумлінності й відкритості досвіду – не менше 30 балів, поступливості – не більше 40, нейротизму – не більше 20.

Психологічні й психофізіологічні протипоказання до опанування професійної діяльності (критерії професійної непридатності): недостатній рівень функціональної активності мозку (величина омега-потенціалу або нижча за 20 мВ, або перевищує 40 мВ); недостатня швидкість ПЗМР – перевищує 230 мс, недостатня швидкість РРО – середнє значення величини відхилень перевищує 50 мс; слабкий тип нервової системи; низький рівень лабільності нервової системи; недостатній рівень розподілу й швидкості перемикання уваги (під час виконання тесту Грюнбаума час перевищує 20 с, кількість помилок понад 2); недостатній обсяг пам'яті (за тестом 10 слів фіксується менше ніж 6 у першій

Таблиця 1

Узагальнена психограма поліцейського ПООПБ

№	Індивідуально-психологічні характеристики	Параметри, що вимірюються	Психодіагностичні методики	Показники професійної придатності
1	Мозкова активність	Рівень функціональної активності мозку	Методика визначення омега-потенціалу мозку	Величина омега-потенціалу знаходиться в інтервалі 20–40 мВ
2	Психомоторні процеси	Швидкість простої зорово-моторної реакції (ПЗМР)	Методика визначення швидкості ПЗМР	Швидкість ПЗМР не більше 230 мс
		Швидкість реакції на рухливий об'єкт (РРО)	Методика визначення швидкості РРО	Середнє значення величини відхилень не перевищує 50 мс
3	Властивості нервової системи	Сила й лабільність нервових процесів	Тепінг-тест	Сильна чи середньо-сильна нервова система; висока чи середня лабільність нервових процесів (кількість дотиків за 30 с – понад 160)
4	Атенційні процеси	Особливості розподілу й перемикування уваги	Тест Грюнбаума	Час виконання тесту не перевищує 20 с, кількість помилок не більше 2
		Особливості пам'яті	Тест «Запам'ятовування 10 слів»	Висхідний тип кривої запам'ятовування, кількість зафіксованих слів у першій спробі – не менше 6, наприкінці – не менше 8
5	Загальні здібності	Рівень вербального й невербального інтелекту	Тест Амтхауера	Середній або вищий за середній рівень вербального інтелекту (не менше 94 одиниць IQ); середній і вищий рівень невербального інтелекту (не менше 96 одиниць IQ)
6	Комунікативні здібності	Тип міжособистісної взаємодії, лідерський потенціал	Тест Лірі	Показники не перевищують 8 балів. Бажано переважання у профілі октантів: 1 (лідерство), 7 (співпраця), 8 (відповідальність)
7	Характерологічні особливості	Провідні тенденції	Індивідуально-типологічний опитувальник (ІТО)	Стенічний тип реагування. Показники шкал 1–4 – не менше 4 балів, а шкал 5–8 – не більше 7 балів
		Шкали Великої П'ятірки (екстраверсія, нейротизм, поступливість, сумлінність, відкритість)	Опитувальник великої п'ятірки (ОВП)	Значення нейротизму не вище 20 балів; поступливості – не вище 40; сумлінності – не менше 35, відкритості – не менше 35
		Акцентуації	Опитувальник Леонгарда-Шмішека	Відсутність ознак акцентуації. Показники шкал №№ 1; 5 не перевищують 17 балів; №№ 2; 3; 6; 8; 9; 10 не перевищують 13 балів; №№ 4; 7 не перевищують 10 балів

Продовження таблиці 1

8	Спрямованість особистості	Особливості мотивації	Тест Річі-Мартіна	Поряд зі значущістю заробітної плати наявність на перших позиціях мотивів структурування роботи, наявності зворотного зв'язку; цікавої та суспільно-корисної праці; визнання з боку інших; самостійності, автономності й самовдосконалення; постановки сміливих цілей
---	----------------------------------	-----------------------	-------------------	---

спробі й менше ніж 8 – наприкінці); низький рівень складових частин інтелектуального потенціалу, вербального інтелекту – менше ніж 94 одиниць IQ, невербального інтелекту – менше ніж 96 одиниць IQ); негативні характерологічні риси: наявність в особистісному профілі ІТО підвищених індексів шкал гіпостенічного типу реагування: 7 (тривожності), 6 (сензитивності), 5 (інтроверсії) – понад 5 балів, підвищені показники шкал стеничного типу реагування: 2 (спонтанності), 3 (агресивності), 4 (ригідності) – понад 7 балів за ІТО; за опитувальником ОВП – значення нейротизму вище за 20 балів; поступливості – вище за 40; сумлінності – менше за 30, відкритості – менше за 30; низький рівень сформованості комунікативних здібностей (за тестом Лірі показники октантів 1, 2, 3, 4, 7, 8 у профілі перевищують 8 балів; показники октантів 5, 6 перевищують 5 балів; негативні емоційно-вольові якості (конфліктність, побоювання труднощів, нездатність брати на себе відповідальність, емоційна нестійкість у стресових ситуаціях тощо); низький рівень самоактуалізації (менше ніж 38 балів за тестом Джонса–Крендалла), домінування на перших позиціях мотивів, не пов'язаних зі змістом службової діяльності; низький рівень розвитку спеціальних професійних здібностей; дефекти й порушення діяльності аналізаторів; порушення або низький рівень сформованості пізнавальних процесів. Узагальнена психограма поліцейського ПООПБ представлена в таблиці 1.

Перспектива подальших досліджень вбачається в проведенні роботи щодо дослідження психологічних аспектів професійної діяльності поліцейських інших органів і підрозділів системи Міністерства внутрішніх справ України, а також у розробці пропозицій щодо вдосконалення психологічного забезпечення їхньої службової діяльності.

Список використаної літератури

1. Конституція України : Закон України від 28 червня 1996 року № 254к/96-ВР (у редакції від 30 вересня 2016 року) / Верховна Рада України. *Відомості Верховної Ради України*. 1996. № 30 (від 23 липня 1996 року). Ст. 141. URL: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/254k/96-вр> (дата звернення: 03.09.2019).
2. Про організацію службової діяльності поліції охорони з питань забезпечення фізичної охорони об'єктів : Наказ МВС України від 07 липня 2017 року № 577 / Міністерство внутрішніх справ України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0989-17> (дата звернення: 20.01.2020).
3. Національний класифікатор України «Класифікатор професій» ДК 003:2010, затверджений наказом Держспоживстандарту України від 28 липня 2010 року № 327 (чинний від 01 листопада 2010 року) / Державний комітет України з питань технічного регулювання та споживчої політики. URL: https://hrliga.com/docs/327_KP.htm (дата звернення: 27.08.2020).
4. Про Національну поліцію : Закон України від 10 грудня 2015 року № 889-VIII / Верховна Рада України. *Відомості Верховної Ради України*. 2015. № 40–41 (від 09 жовтня

- 2015 року). Ст. 379. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/580-19> (дата звертання: 21.01.2019).
5. Професіографічний опис основних видів діяльності в органах внутрішніх справ України / В.І. Барко, Ю.Б. Ірхін, Т.В. Нещерет та ін. Київ : РВЦ КНУВС ; ДП «Друкарня МВС», 2007. 100 с.
 6. Професіограми за основними видами поліцейської діяльності : науково-практичний посібник / В.П. Остапович, І.О. Дубова, В.І. Барко та інші ; за заг. ред. проф. В.О. Криволапчува. Київ : ДНДІ МВС України ; ФОП Кандиба Т.П., 2018. 244 с.
 7. Юридична психологія : Підручник / За заг. ред. Л.І. Казміренко, Є.М. Моїсєєва. ; Кол. авт. Д.О. Александров, В.Г. Андросюк, Л.І. Казміренко та ін. Київ : КНТ, 2007. 360 с.
 8. Physical activity and health / С. Bouchard, S.N. Blair, W.L. Haskell. Champaign : Human Kinetics, 2007. 410 p.
 9. Cochraine R.E., Tett R., Vandecreek L. Psychological Testing and the Selection of Police Officers A National Survey. *Criminal Justice and Behavior*. No. 30 (5). P. 511–537. October 2003. <https://www.researchgate.net/publication/247743668>.
 10. Dunnette M.D., Borman W.C. Personnel Selection and Classification Systems. *Annual Review of Psychology*. 1979. Vol. 30. No. 1. P. 477–525. DOI: <https://doi.org/10.1146/annurev.ps.30.020179.002401>.
 11. Barrett G.V., Miguel R.F., Hurd J.M., Lueke S.B., Tan J.A. Practical Issues in the Use of Personality Tests in Police Selection. *Public Personnel Management*. Volume 32. No. 4. Winter 2003. DOI: <https://doi.org/10.1177/009102600303200403>.
 12. John O.P., Naumann L.P., Soto C.J. Paradigm Shift to the Integrative Big-Five Trait Taxonomy: History, Measurement, and Conceptual Issues. *Handbook of personality : Theory and research* / O.P. John, R.W. Robins, L.A. Pervin (Eds.). New York : Guilford Press, 2008. P. 114–158.

PSYCHOLOGICAL ASPECTS OF PROFESSIONAL ACTIVITIES OF POLICE UNITS OF OBJECT PROTECTION AND PUBLIC SAFETY

Vadym Barko

*State Research Institute of the Ministry of Internal Affairs of Ukraine,
4-a, Ye. Hutsal str., Kyiv, Ukraine, 05001
e-mail: barkowork@ukr.net*

Vadym Barko

*State Research Institute of the Ministry of Internal Affairs of Ukraine,
4-a, Ye. Hutsal str., Kyiv, Ukraine, 05001
e-mail: barkoua@ukr.net*

Viktor Bondarenko

*State Research Institute of the Ministry of Internal Affairs of Ukraine,
4-a, Ye. Hutsal str., Kyiv, Ukraine, 05001
e-mail: barkoua@ukr.net*

The article is devoted to the issue of defining and generalizing of the psychological aspects of professional activity of security police' units of object protection and public safety. On the basis of wide experiment involving 320 police officers from different regions of Ukraine the individual professionally important qualities of police officers were defined. It is shown that the profession of the police officer of security police' units of object protection and public safety places certain requirements on the level of psychomotor properties of the psyche and the sensory-perceptual sphere. It should have a sufficient level

of functional brain activity, a developed vestibular apparatus, and a sufficiently high rate of simple reaction and reaction to a moving object. Police officer also needs to have advanced cognitive processes (attention, memory, thinking), and speech functions. The profession of the police officer of security police force sets certain requirements for the general and special professional abilities of employees (high and medium level of verbal intelligence, higher than average speed of divergent thinking, formed mental operations of analysis and synthesis, induction and deduction, abstraction). The Police officer must be able to persuade, influence the interlocutor, be responsible for their actions and orders, give an objective assessment of their own actions and actions of others, optimally combine business and personal contacts, attract attention and interest of people, and arouse their feelings of trust. Organizational and special capabilities are also significant for the professional activity of the police officer of security police. The results of the empirical study revealed a list of necessary professional qualities that the police officer of security police must possess: strong or medium-strong type of nervous system, high or average level of general abilities, a high level of development of special professional abilities, high or average level of communicative abilities, high psychotic skills properties, character traits and emotional-volitional qualities, a sufficient level of development of cognitive processes.

The article also presents contraindications to professional activity as a police officer of units of object protection and public safety, the main of which include: weak or medium-weak type of nervous system; low level of nervous system lability; insufficient level of distribution and speed of switching attention, insufficient memory; low level of intellectual potential components; accentuation of character and temperament; negative character traits; low level of communication skills formation, etc.

Key words: National Police of Ukraine, policeman, Police units of protection of objects and public safety, professionally important qualities, abilities, motivation, characterological features, psychogram.

УДК 159.9.072.043

DOI <https://doi.org/10.30970/PS.2021.8.3>

ДІАГНОСТИКА ЕМОЦІЙНИХ ПРОЯВІВ ЗА НЕВЕРБАЛЬНИМИ ОЗНАКАМИ ПІД ЧАС ПРОДУКУВАННЯ ЗУМИСНИХ НЕПРАВДИВИХ ВИСЛОВЛЮВАНЬ

Катерина Васюк

*Донецький національний університет імені Василя Стуса,
вул. Академіка Янгеля, 4, м. Львів, Україна, 21001
e-mail: k.vasuk@donnu.edu.ua*

Владислава Боженко

*Донецький національний університет імені Василя Стуса,
вул. Академіка Янгеля, 4, м. Львів, Україна, 21001
e-mail: v.bozhenko@donnu.edu.ua*

Стаття присвячена актуальній проблемі детекції зумисного обману на основі аналізу невербальної поведінки. Теоретичний аналіз показав, що дослідники визначають великий спектр невербальних ознак як детекторів обману. Було здійснено порівняння частоти появи невербальних ознак у правдивих і зумисне неправдивих висловлюваннях. Використані такі показники: рухи очей, пози, різні типи жестів, зокрема адаптори й ілюстратори, вегетативні прояви (швидке моргання, ковтання), асиметрія рухів рук та окремі мімічні реакції, такі як посмішки й нервовий сміх. Такі ознаки були виділені на підставі теоретичного аналізу досліджень невербальної поведінки в різних емоційних станах. Було висунуте припущення, що під час формулювання зумисне неправдивого повідомлення індивід переживає стресовий стан, який виражається в специфічних для цього стану кінемах. Також було висунуте припущення, що кінеми поєднуються в стійкі комплекси ознак, що є діагностичними параметрами неінструментальної детекції обману. Для проведення експериментального дослідження було залучено 50 досліджуваних обох статей. Процедура дослідження містила два правдиві й два зумисне неправдиві повідомлення тривалістю одна хвилина кожне, які досліджуваний повинен був сформулювати самостійно на основі поданого йому тексту. Для контролю змісту текст був заготовлений експериментатором. У процесі розповіді фіксувалися прояви невербальних ознак, які були заздалегідь визначені. Обробка даних здійснювалась шляхом порівняння частоти появи кожної ознаки у двох типах повідомлень сумарно. Установлено, що лише окремі невербальні ознаки мають діагностичну цінність у детекції зумисного обману. Найменш інформативними виявилися мімічні реакції та пози, тому що вони піддаються найбільшому контролю з боку суб'єкта. Високий рівень правдивості продемонстрували невербальні реакції, які пов'язані зі стресовими станами. До них належать жести-адаптори, часта зміна пози. Також правдивими є швидкі рухи очей і завмирання погляду. Такі ознаки важче піддаються свідомому контролю та є відбиттям динаміки процесу мислення. Таким чином, вдалося лише частково підтвердити висунуте на початку дослідження припущення, що обман супроводжується комплексом невербальних реакцій. Установлено, що домінівною реакцією на обман є не захоплення, а тривога, викликана стресовою ситуацією, що проявляється у відповідних жестах і вегетативних реакціях.

Ключові слова: детекція, кінеми, невербальні ознаки, обман, повідомлення.

Спілкування та міжособистісна взаємодія є атрибутом людського існування, в контексті якого відбуваються всі суспільні процеси. Але як і в будь-якому процесі, існують негативні й позитивні його сторони. Однією з таких є зумисний обман. Це полімотивоване й багатоаспектне явище, яке не завжди можна трактувати як негативне, але в більшості

випадків він продукує проблеми у взаємостосунках і негативно оцінюється з боку суспільної моралі.

Питання розпізнання обману вже тривалий час не втрачає своєї актуальності, хоча й використовується досить вузьким колом спеціалістів. Беззаперечна складність проблеми детекції обману продукує значну кількість досліджень і чисельні спроби розробити ефективні засоби його розпізнання. Їх можна поділити на дві великі групи – інструментальні й неінструментальні.

Основна відмінність інструментальних технік полягає в тому, що вони використовують технічні засоби й реєструють в основному вегетативні ознаки, на кшталт частоти серцебиття, артеріального тиску й шкірно-гальванічної реакції. Серед самих відомих приладів є поліграф і прилади для реєстрації особливостей звучання голосу й рухів очей.

Неінструментальні техніки ґрунтуються на майстерності експерта, який за вербальними або невербальними поведінковими ознаками суб'єкта може визначити обман. Коло ознак за такої умови значно ширше, що, на нашу думку, дає більше можливостей для детекції на відміну від інструментальних технік, які базуються на вегетативних реакціях. Поведінкові ознаки під час неінструментальної детекції складніші й містять мовлення, мислення, пам'ять, емоції та емоційні стани.

Дослідники з психології з розвинених країн, зокрема Великобританії та США, останні десятиліття активно розробляють цей напрям, оскільки поліграф та інші інструментальні засоби мають суперечливі результати щодо ефективності детекції обману.

Метою нашого дослідження є визначення комплексу невербальних ознак, які свідчать про зумисний обман. В основу діагностики покладені емоційні стани, оскільки саме вони, за даними Дж. Блейера, Дж. Богарта й А Врія, змінюються в процесі продукування зумисного неправдивого висловлювання.

В основу дослідження було покладене припущення, що процес зумисного обману супроводжується специфічним комплексом невербальних поведінкових ознак, які відбивають характерні для обману зміни емоційного стану.

У результаті дослідження було виділено невербальні ознаки, які можуть потенційно свідчити про обман. Комплекс ознак був сформований на підставі досліджень інших авторів, зокрема О. Фрая, П. Екмана, Л. Лабунської, Е. ван Дейка, Т Левіна й інших.

Можливість діагностики обману за допомогою невербальних ознак розглядалась вже давно. Великий крок на цьому шляху зробив Р. Бірдствелл, відкривши поняття кінем – комплексів рухів, які супроводжують певні емоційні стани.

Найдрібнішою семантичною одиницею є кін, або кінема. З кінем складаються кінеморфи – комплекси кінем, характерних для типових ситуацій спілкування.

Серед кінем можна виділити три основні види:

- а) кінеми, що мають самостійне лексичне значення та здатні передавати зміст незалежно від вербального контексту;
- б) кінеми, що виділяють мовний фрагмент комунікації;
- в) кінеми, що керують комунікативним процесом, тобто починають, підтримують або завершають акт спілкування.

Дослідники обману практично одногосно стверджують, що під час обману індивід переживає характерні емоції, які можуть супроводжуватися характерними кінемами. Так О. Фрай виділяє дві типові реакції:

- страх викриття, що супроводжується ознаками хвилювання, тривоги;
- піднесений настрій, коли індивід відчуває, що обман вдалий.

Його дослідження ставлять під сумнів високу ефективність поліграфологічних досліджень обману, оскільки поліграф фіксує в основному страх викриття. До того ж

не слід забувати про особливі випадки, коли обман не викликає емоцій у людини, якщо наявні певні особистісні риси (наприклад, макіавеллізм), і його фіксація за допомогою інструментальних технік стає практично неможливою. Наразі точна статистика таких випадків не приводиться в науковій літературі, але факт їх наявності доведений, і це треба брати до уваги.

Також важливо враховувати тип обману. Різні типи обману мають різне емоційне вираження в суб'єкта, тому логічно припустити, що й поведінкові реакції будуть відрізнятися. О. Фрай виділяв такі типи обману:

- щира помилка – це коли суб'єкт говорить неправду й сам вірить, що це правда. Звичайно, у такому випадку відрізнити обман за поведінкою неможливо;
- приховування є одним із найскладніших для детекції видів обману, водночас суб'єкт говорить правду, але не повідомляє всієї інформації;
- напівправа – це поєднання правдивої та неправдивої інформації; труднощі детекції полягають саме в тому, що межа між ними досить умовна й обсяг неправдивої інформації може бути різним, що не дає можливості повною мірою проявити невербальні ознаки, які можуть вказувати на брехню;
- зумисний повний обман – це повне викривлення інформації в значному за обсягом повідомленні.

Для нашого дослідження ми використовували саме останній варіант, щоб мати наочний приклад невербальних поведінкових проявів.

Як основні невербальні ознаки нами були використані ті, що найчастіше вказуються дослідниками невербальної поведінки, такими як М. Десмонд, П. Екман, Л. Лабунська й О. Фрай.

До дослідження були залучені 50 осіб віком від 18 до 35 років, з яких чоловіків – 14 особи (28%), інші – особи жіночої статі. Процедура дослідження полягала в аналізі висловлювань досліджуваних тривалістю 1 хвилина. Кожен досліджуваний мав сформулювати два правдивих і два неправдивих висловлювання, але аналіз остаточно проводився за сумою показників двох проб. Для контролю за змістом їм пропонувалися тексти, які вони мали відтворити. Знання тексту перевірялось заздалегідь, а потім один текст відтворювався правильно, а інший викривлювався так, щоб ввести слухача в оману. Процедура відтворення текстів фіксувалась на відео.

Для діагностики були використані такі невербальні ознаки:

1. Мімічні: асиметрична посмішка, посмішка без скорочення м'язів верхньої зони обличчя (фальшива посмішка), покусування або облизування губ, піджимання губ, висунування нижньої щелепи вперед.
2. Вегетативні: ковтання, швидке моргання, нервовий сміх, тремор рук.
3. Кінесичні: асиметрія жестів, мінімізація ілюстраторів, ховання долонь, збільшення числа жестів-адапторів.
4. Пантомімічні: тривожне йорзання, часта зміна пози, перехрещення рук і ніг (закриті пози), відхилення від співрозмовника.
5. Гаптичні: торкання обличчя та шиї, прикривання горла або грудей руками, гра волоссям або іншими предметами.
6. Окулесичні: погляд в очі, погляд на партнера після промови, швидкі рухи очей («бігають очі»), завмирання рухів очей.

Наше головне завдання – визначити індивідуальні поведінкові ознаки конкретного індивіда й відокремити їх від типових для ситуації обману реакцій, що притаманні більшості досліджуваних.

На наступному етапі ми підраховали частоту прояву виділених ознак і порівняли її в ситуації правдивого висловлювання та зумисне неправдивого. Статистичний аналіз здійснювався за допомогою G-критерію знаків.

Результати діагностики представлені в таблиці 1 нижче.

Таблиця 1

Результати діагностики зміни частоти прояву невербальних ознак у ситуаціях правдивого й зумисне неправдивого висловлювання

Невербальні ознаки	Збільшення частоти (кількість спостережень)	Зменшення частоти (кількість спостережень)	Відсутність змін у частоті (кількість спостережень)	Висновок про статистичну достовірність
Асиметрична посмішка	7	4	39	недостовірно
Фальшива посмішка	29	17	4	недостовірно
Покусування або облизування губ	19	13	18	недостовірно
Піджимання губ	26	19	5	недостовірно
Висування нижньої щелепи вперед	5	7	38	недостовірно
Ковтання	22	14	14	недостовірно
Швидке моргання	14	14	22	недостовірно
Нервовий сміх	21	8	21	$P \geq 0,05$
Асиметрія ілюстраторів	17	10	13	недостовірно
Кількість ілюстраторів	23	16	11	недостовірно
Ховання долонь	22	6	22	$P \geq 0,01$
Жести-адаптори	33	13	4	$P \geq 0,01$
Часта зміна пози	16	4	20	$P \geq 0,01$
Відхилення від співрозмовника	16	12	22	недостовірно
Торкання обличчя та шиї	10	23	17	$P \geq 0,01$
Прикривання живота або грудей руками	10	8	32	недостовірно
Закрита поза	8	10	32	недостовірно
Гра предметами	10	7	33	недостовірно
Завмирання рухів очей	26	10	14	$P \geq 0,01$
Погляд на співрозмовника під час відповіді	24	22	4	недостовірно
Швидкі рухи очей	32	13	5	$P \geq 0,01$

В оцінці такого показника важлива фіксація індивідуальної зміни показника в кожному окремому випадку, тому що нормативної частоти появи ознаки не існує. З огляду на це ми можемо відстежувати тільки персонально для кожного досліджуваного зміни в частоті появи ознаки, що буде свідчити про зміни його емоційного стану. Дані приведені в загальних показниках зсуву ознак у бік збільшення (знак плюс), зменшення (знак мінус) або відсутності зміни в частоті ознаки (нуль) у неправдивих висловлюваннях у порівнянні з правдивими. У такому випадку особливий інтерес представляє саме показник позитивного або негативного зсуву. Статистична обробка здійснювалась за допомогою G-критерію знаків. Статистично достовірні позиції представлені в таблиці 1.

Таке дослідження спростувало деякі стереотипні уявлення про особливості поведінки людей, які зумисне говорять неправду. Звичайно, недостовірні показники не доводять факту, що індивід не супроводжує обман такими невербальними ознаками, але вони настільки неоднозначні, що не можуть слугувати надійним підтвердженням факту обману. Наприклад, мало інформативними виявилися різні типи посмішок, що не підтверджує висновків, зроблених досить авторитетними дослідниками О. Фраєм і П. Екманом. На їхню думку, індивід посміхається, коли відчуває захват від вдалого обману. Водночас асиметрична посмішка часто свідчить про презирство, зверхнє ставлення до співрозмовника. Можливо, сама ситуація лабораторного експерименту не сприяла тому, що досліджуваний відчував зверхність або зневагу, але в реальному спілкуванні це може бути вірогіднішим. Те ж саме стосується показників «облизування» та «піджимання губ». Перший є показником задоволення, а другий – скепсису. Таким чином, мімічні реакції не є надійним показником обману. Вірогідно, індивід більшою мірою їх контролює, тому що вважає, що партнер буде звертати увагу насамперед на міміку. Але ці припущення потребують додаткової перевірки експериментальним шляхом.

Але якщо ці показники більше пов'язані з емоціями, що можуть переживатися неоднозначно, вегетативні показники є достовірнішими, тому що саме на них ґрунтуються й інструментальні засоби детекції. До них належить ковтання та моргання, що виражають реакцію на стрес. І хоча у випадку з ковтанням ми бачимо незначне збільшення реакції в ситуації обману, очевидно, що воно часто має й інші причини, а тому не може достовірно свідчити про обман.

Велику увагу в спілкуванні люди приділяють очам, поширена думка, що брехун відводить очі, спростована в дослідженні. Вірогідно, що частота контакту очей залежить від впевненості в собі або цікавості до співрозмовника, але ці припущення потребують додаткової перевірки. Але окулесичні показники все ж мають надійні показники в діагностиці обману. Це стосується рухів очей. Як бачимо з таблиці 1, під час обману очі або завмирають, або, навпаки, дуже швидко рухаються.

На думку В.А. Лабунської, такий параметр відбиває процес мислення та емоційний стан людини. Тому швидкі рухи очей є відбиттям пришвидшеного пошуку відповіді на запитання, коли людині потрібно не просто згадати щось, а якомога швидше сформувати новий образ, щоб вдало обманути співрозмовника. Ці рухи супроводжують процес мислення, і, як видно з результатів, у цей момент у досліджуваних відбувається активний мисленнєвий процес пошуку вдалої стратегії обману й побудови відповідного образу ситуації, підбір слів тощо. Також досить часто зустрічається цілком протилежна реакція – завмирання рухів очей. Збільшення частоти її прояву спостерігалась у 51% досліджуваних. Такі пригнічення рухової активності також є проявом надмірної концентрації уваги на аналізі ситуації та продумуванні стратегії відповіді, оскільки досліджувані заздалегідь не знали тематику завдань і не мали достатнього часу на підготовку обману.

Особливої уваги застосовують пози. Закрита поза в дослідженнях А. Піза, Г.Е. Крейдліна й М. Десмонда й інших часто трактується як ознака обману, своєрідна захисна реакція на стресову ситуацію, намагання щось приховати. Зазначимо, що важливим є розрізнення видів обману – він може набувати форми зумисне вигаданої історії, яка містить різну пропорцію правдивої інформації, а також може використовуватись приховування, діагностувати яке набагато важче. Закрита поза також може бути звичною позою в спілкуванні, й тому не має достатньої інформації про стан індивіда.

Набагато достовірнішою виявилась зміна пози, яке ще називають тривожним йорзанням. Часта зміна пози свідчить про емоційний дискомфорт і тривожне напруження, але на відміну від жестів-адапторів цей показник менш інформативний. Також про тривож-

ність свідчить нервовий сміх – це реакція, що виражається в короткому смішку без причини. Як правило, він проявляється після питання, коли індивід повинен почати розповідь. На нашу думку, це також своєрідна захисна реакція на стресову ситуацію, але проявляється вона не у всіх. За нашими спостереженнями, це в основному жінки.

Але деякі з наведених реакцій все ж таки отримали статично достовірні відмінності. Статистично достовірними є відмінності в частоті прояву жестів. У дослідженнях А. Піза, М. Десмонда, Г.Е. Крейдліна й інших найчастіше жести розділяють на три типи:

- емблеми – жести, що позначають слова й фрази. Вони мало інформативні в детекції обману, тому що цілком залежать від культури;
- ілюстратори – жести, що супроводжують мовлення та виражають його темп та емоційне забарвлення;
- адаптори (маніпулятори) – жести, що виражають тривогу й прагнення опанувати емоції, проявляються, як правило, в дотиках до себе, потиранні пальців або предметів у руках.

Обман часто є стресовим для індивіда, тому логічно, що жести-адаптори мають достовірно вищу частоту прояву в ситуації обману в порівнянні із ситуацією, коли говорять правду. Високий рівень статистичної значущості $P \geq 0,01$ свідчить про високу надійність такої ознаки. Водночас ми бачимо таку відмінність і в жестах-маніпуляторах, і в дотиках до себе. Але в останньому випадку така ознака, навпаки, проявляється надто мало, тобто індивід намагається не торкатися до себе. У дослідженні не ставилася мета виявити мотиви тих чи інших поведінкових проявів, але вірогідно, це є наслідком обізнаності досліджуваних з інформацією про те, що людина під час обману торкається носа чи інших частин обличчя. Ця інформація часто фігурує в науково-популярних джерелах, тому є підстави вважати, що досліджувані намагалися уникати демонструвати цю ознаку саме через прагнення виглядати правдоподібно.

Менш явний жест ховання долонь під час розмови не контролюється так прискіпливо, тому виявився статистично достовірним. Загалом, відстежувати велику кількість поведінкових проявів неможливо, тому що увага суб'єкта зосереджена на текстовому повідомленні й на найінформативніших, на його думку, ознаках, до яких належить міміка й певні типи жестикуляції, але ті ознаки, які не популяризовані в літературі або важко піддаються контролю, наприклад, рухи очей або нервовий сміх, контролювати не завжди можливо.

Таким чином, статистично достовірні відмінності свідчать про те, що такі невербальні ознаки включені в єдиний поведінковий комплекс, який може й використовуватись для детекції обману з високим рівнем достовірності, набагато вищим, ніж діагностика за окремими показниками. Але найінформативнішими й надійними є ті ознаки, які важче контролювати. Водночас стереотипні уявлення про деякі ознаки обману, які зустрічаються в науково-популярній літературі й часто пропонуються практиками, не отримали підтвердження. До таких ознак ми відносимо дотики до обличчя, закриті пози, мімічні вирази, а також деякі вегетативні реакції, наприклад, нервовий сміх або рухи очей.

Перспективними напрямками подальших досліджень теми вважаємо створення типології осіб, що мають характерні комплекси поведінкових реакцій у ситуації зумисного обману, визначення вікових, гендерних, соціально-культурних детермінант невербальної поведінки під час зумисного обману, а також дослідження взаємозв'язку невербальних реакцій із вербальними характеристиками зумисне неправдивого повідомлення.

Список використаної літератури

1. Биркенбил В. Язык интонации, мимики, жестов. Санкт-Петербург : Питер, 1997. 224 с.
2. Десмонд М. Библия языка телодвижений. Москва : Эксмо. 2010. 241 с.
3. Крейдлин Г.Е. Невербальная семиотика. Москва : Новое литературное обозрение, 2002. 592 с.
4. Ковалинська І.В. Невербальна комунікація. Київ : Вид-во «Освіта України», 2014. 289 с.
5. Лабунская В.А. Экспрессия человека : общение и межличностное познание. Ростов-на-Дону : Феникс, 1999. 608 с.
6. Bogaard G., Meijer E.H., Vrij A., Merckelbach H. Strong, but wrong: Lay people's and police officers' beliefs about verbal and nonverbal cues to deception. *PloS One*. 2016. No. 11 (6). e0156615.

**DIAGNOSTICS OF EMOTIONAL STATES BY NONVERBAL FEATURES
DURING MAKING DECEPTIVE MESSAGES****Katerina Vasuk**

*Vasyl' Stus Donetsk National University,
21, 600-richya str., Vinnytsia, Ukraine, 21001
e-mail: k.vasuk@donnu.edu.ua*

Vladyslava Bozhenko

*Vasyl' Stus Donetsk National University,
21, 600-richya str., Vinnytsia, Ukraine, 21001
e-mail: v.bozhenko@donnu.edu.ua*

The article concentrates on an actual problem of lie detection by analysis of nonverbal behavior. Theoretical analysis showed that researchers define the big spectrum of psychological problems as lie indicators. We have realized the comparison of frequency of nonverbal features in true and deceptive messages. We used such indicators, as eye movies, postures, different types of gestures (adaptors and illustrators), vegetative reaction (fast blinking, gulping), asymmetric movies and some mimic reactions (smile, nervous giggle). Some features were established after theoretical analysis of investigations of nonverbal behavior in different emotional state. We created hypothesis a person was feeling stressed during deception. It was reflected in specific kinemes. We have given a guess these kinemes create stable feature complex which are diagnostic aids of instrumental lie detection. The experimental group was composed of 50 students, males and females. The procedure included two true and two false messages of one minute. The participant had to make it himself by using a ready-made text. The researcher created the text to control its content. Nonverbal features were fixed during communication and were identified before. The data processing was carried out by comparison of frequency of each feature in the both messages. It has been established that the same nonverbal features have diagnostic value in the lie detection. The mimic reactions and the postures were less informative because they were controlled less. The high level of confidence was in the nonverbal reactions, which connect with stress. They include gesture-adaptors and posture changing. The fast eye movies and fixed gaze are statistically significant too. These features are controlled more difficult. They show cognitive process of thinking. As result, we have proved our hypothesis about specific complex of nonverbal reactions particularly. It's a fact that during deception dominant reaction is an anxiety, but not delight. This anxiety was due to stress situation. It manifests itself as complex of gesture and vegetative reactions.

Key words: deception, detection, kinemes, message, nonverbal features.

УДК 159.922.8:37.035

DOI <https://doi.org/10.30970/PS.2021.8.4>

ВІКОВІ ОСОБЛИВОСТІ КОПІНГ-ПОВЕДІНКИ ЯК РЕЗУЛЬТАТ УЗАГАЛЬНЕННЯ ОСОБОЮ ІНТЕРАКТИВНОГО ДОСВІДУ

Леонід Велитченко

*Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського,
вул. Старопортофранківська, 26, м. Одеса, Україна, 65023
e-mail: leonidvelitchenko@gmail.com*

Ма Фу

*Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського,
вул. Старопортофранківська, 26, м. Одеса, Україна, 65023
e-mail: 260630845@qq.com*

Відмінною особливістю авторської позиції щодо поняття копінг-поведінки є розгляд копіngu не як реагування особи на стресові події, а як інтерактивний феномен в її життєдіяльності, що сходить до процесів становлення психічних механізмів, які у своїй сукупності утворюють особистість індивіда. Під час розгляду копінг-поведінки індивіда з позицій інтерактивності його життєдіяльності наголошується на методологічній значущості врахування ознак системи «суб'єкт₁ – суб'єкт₂» як умови існування особистості в просторі міжособистісних взаємовідносин із наголосом на розв'язанні закономірних діалектичних суперечностей між її учасниками. Розв'язуючи суперечності, кожен з учасників взаємодії виконує комунікативні дії, що, закріплюючись, перетворюються на відповідні патерни, які у своїй сукупності утворюють поведінковий ресурс, котрий пройшов перевірку на результативність. Наголошується, що стрижневою основою виникнення та становлення таких патернів є самовідчуття індивіда, співвідносне з переживанням ним свого «Я» в контексті інтеракцій різного змісту й рівня. Під час розгляду життєдіяльності індивіда як континууму різних міжособистісних і діяльнісних ситуацій, пов'язаних в основному з провідною діяльністю того чи іншого віку, доходимо висновку про те, що саме система «Дія – дія у відповідь» є основою формування уявлення про спосіб організації міжособистісного простору таким чином, щоб він забезпечував переживання психологічного комфорту, співвідносного з уявленням про рівень власної самоповаги. Доводиться значущість наступності особистісних якостей під час переходу від одного вікового періоду до іншого шляхом втілення в предметну дію сюжетного смислу (дошкільний вік), підпорядкування дитини вчителю (молодший шкільний вік), спілкування з ровесниками під час установки на світ дорослих (підлітковий вік), опанування професійних дій як засобу формування особистості (юнацький вік). Порівняння середніх показників підліткової та юнацької вибірки, отриманих за допомогою тесту Лазаруса, показує більшу вираженість конфронтаційної стратегії та стратегії «Втеча – уникнення» в підлітків. Статистично достовірним є переважання в юнацькій вибірці копінг-стратегій «Пошук соціальної підтримки» й «Позитивна переоцінка». Відмінність юнацького копіngu полягає в сенситивності до інформаційної, дієвої та емоційної підтримки з боку більше освічених осіб і переосмислення себе й своїх взаємовідносин у ситуаціях, що склалися. Порівняння даних підліткової вибірки як вихідної з показниками копінг-стратегій старших вікових груп послужило основою для висновку про те, що основна тенденція розвитку копінг-поведінки полягає в переході від спонтанних форм копіngu до довільних форм, що спираються на відповідне соціальне наочіння із залученням досвіду більш досвідчених і обізнаних учасників інтерактивних взаємовідносин.

Ключові слова: особистість, особистісний розвиток, копінг-поведінка, копінг-стратегії.

Копінг і копінг-поведінку зазвичай розглядають як один зі способів психологічного захисту, стійкий стиль реагування на стресові події, когнітивні й поведінкові зусилля особистості, спрямовані на зниження впливу стресу [1]. Трактуючи копінг-поведінку як інтерактивний феномен у життєдіяльності особистості, ми цим самим не просто вказуємо на його детермінанти – прагнення до подолання актуальних / потенційних суперечностей між учасниками інтеракції, – але й створюємо певний методологічний базис для його подальшого теоретичного розгляду. В основу такого інтерактивного базису повинна бути покладена система «суб'єкт₁ – суб'єкт₂», яка може бути також розглянута не тільки як умова існування особистості в просторі міжособистісних відносин [2], але і як певна функціональна система [3].

Продовжуючи міркувати в такому ключі, ми необхідним чином доходимо висновку, що копінг-поведінка у своїй суті сходиться до процесів становлення психічних механізмів, які у своїй сукупності утворюють особистість індивіда. Говорячи іншими словами, копінг-поведінка в цілому відбиває історію розвитку індивіда як особистості. Якщо звернутися до концептуальних положень персонології, представлених у відповідних теоретичних поглядах на особистість [4; 5; 6], то ми отримуємо досить різноманітний перелік відповідей на питання про сутність копінгу та його реалізації в поведінці. Однак основним моментом у розгляді неодмінно буде самовідчуття індивіда як центру його буттєвості, що знаходить вираз у його «Я».

Сказане означає, що в ланцюжку системи «суб'єкт₁ – суб'єкт₂» завжди присутній прояв індивідуальності кожного учасника у вигляді тих чи інших комунікативних дій і дій у відповідь. Саме континуум дій і дій у відповідь утворює в кожній особі уявлення про спосіб організації міжособистісного простору таким чином, щоб він забезпечував йому переживання психологічного комфорту як сигналу про те, що в нього в інтеракціях з оточенням все в порядку.

Позитивне самовідчуття є основою самооцінки й відповідної їй самоповаги. Негативні переживання супроводжуються належними захисними реакціями й формами поведінки. Набуття особою досвіду відбувається, як правило, у ситуаціях життєдіяльності, відповідним обставинам, типовим для такого віку.

Зі сказаного випливає, що кожна особа протягом певного відрізка прожитого часу, в який входить час безпосереднього існування, самообслуговування, комунікації, провідної діяльності, накопичує досвід, який служить їй основою під час організації своєї поведінки в актуальному часі.

Якщо виходити з того, що кожен індивід у своєму розвитку проходить стадії раннього дитинства, дошкільного віку, молодшого шкільного, підліткового, юнацького віку й наступних вікових груп, то можна сказати, що придбання ним досвіду хоча й відбувається на тлі його власних психофізіологічних особливостей, проте все ж відбиває загальну особливість, пов'язану з «визріванням» відповідної психічної функції.

Уважаючи, що становлення особистості пов'язане з постійною роботою свідомості, яка відбувається на основі рефлексії фактичного матеріалу, одержуваного з практичної діяльності й спілкування, ми можемо дійти ймовірного висновку, що копінг-поведінка в підлітковому, юнацькому й старшому віці володіє відмінностями, які вказують на особливості «проходження» ними попередніх та актуальних вікових періодів і придбання індивідуального досвіду в практично типових для провідних діяльностей обставинах.

Такими обставинами в ранньому дитинстві є обставини предметно-маніпулятивної діяльності з їхнім навантаженням на предметній дії та практичній допомозі дорослого (батьки, вихователі), що приводить до появи індивідуальної дії як результату інтеріоризації його образу, який містить образ відповідних дій, виконуваних спочатку замість, потім

разом і нарешті поряд із дитиною. У дошкільному віці регулятором дії є втілення в предметну дію сюжетного смислу сюжетно-рольової гри. У молодшому шкільному віці опанування дії, яка є визначальною в навчальній діяльності, відбувається на основі повного підпорядкування дитини вчителю. Таке підпорядкування є базою виникнення в дитини таких новоутворень, як рефлексія, довільність психічних процесів, внутрішній план дії. Новоутворення підліткового віку (почуття дорослості, моральна свідомість) є результатом спілкування з ровесниками під час установки на світ дорослих, в якому вони звертають увагу на те, що є значущим для них. В юнацькому віці навчально-професійна діяльність, будучи спрямованою на опанування професійних дій, все-таки відбувається як засіб формування особистості [7].

Якщо розташувати на одній лінії перелік провідних діяльностей і відповідних їм новоутворень, то крайніми точками на такій лінії будуть образ предметної дії (початок) та особистість (завершення). Оскільки взаємовідносини між учасниками інтеракцій визначаються спочатку природними реакціями у відповідь дитини згідно з її емоційно-динамічним патерном, остільки головним «предметом» її виховання та, отже, формування є конструктивна «передача» їй дій, що випливають із логіки міжособистісних інтеракцій у контекстах відповідної провідної діяльності.

Це означає, що під час розв'язання діалектичних суперечностей, що, як правило, виникають у кожного індивіда протягом процесу дорослішання, кожна особа спирається на власні попередні інтерактивні здобутки, які вона, оцінюючи їх із позицій власного досвіду, вважає цілком прийнятними для себе.

Якщо до сказаного додати, що набуття інтерактивного досвіду відбувається без спеціального довільного рефлексування подій і формувань, які їх супроводжують, то весь цей процес, будучи більше спонтанним, ніж керованим, може надати зведення про те, які поведінкові стратегії використовують особи підліткового, юнацького й зрілого віку (1-й період – 21–35 років – жінки; 22–35 років – чоловіки; 2-ий період – 36–55 років – жінки; 36–60 років – чоловіки) [8].

Для відповіді на питання про вікові особливості копінг-поведінки як такої, спрямованої на встановлення міжособистісної рівноваги в інтерактивних відносинах, ми використовували тест Лазаруса в роботі з досліджуваними 8 класів загальноосвітньої школи, 1–3 курсів педагогічного вишу. Підліткова вибірка складалась із 50 осіб, юнацька – з 93 осіб. До вибірки першого періоду зрілого віку ввійшли 63 особи, а до другого – 32 особи (238 осіб у цілому).

Таблиця 1

Порівняння показників копінг-стратегій у досліджуваних підліткового та юнацького віку

Вибірка	Конфронтаційний	Дистанціювання	Самоконтроль	Пошук соціальної підтримки	Прийняття відповідальності	Втеча – уникнення	Планування розв'язання проблеми	Позитивна переоцінка
Підлітковий вік (n = 50)	53.9	55.5	49.2	46.9	49.6	59.6	48.2	50.1
Юнацький вік (n = 93)	51.5	57.0	49.4	51.2	52.3	58.4	50.5	55.7

Порівняння середніх показників підліткової та юнацької вибірки показує більшу вираженість у підлітків конфронтаційної стратегії та стратегії «Втеча – уникнення». Показники стратегій «Дистанціювання», «Пошук соціальної підтримки», «Планування розв'язання проблеми» й «Позитивна переоцінка» більші в представників юнацької вибірки. Статистично достовірним є переважання копінг-стратегій «Пошук соціальної підтримки» ($p \leq 0,01$) та «Позитивна переоцінка» ($p \leq 0,001$), що вказує на значущість для осіб цього віку:

а) інформаційної, дієвої та емоційної підтримки від інших людей;

б) переосмислення себе, своїх взаємовідносин, життєвих цінностей і знаходження позитивних моментів у ситуації, що склалася.

Якщо врахувати такі особливості юнацького віку, як розширення життєвого світу, кола спілкування, групової приналежності, кола референтних осіб, що характеризується переживанням внутрішніх суперечностей, наявністю в поведінці взаємозаперечних тенденцій як показнику переходу від «дитячої» до «дорослої» поведінки, то присутність цих стратегій може розглядатися як свідчення про сенситивність наших досліджуваних вбачати в інтерактивних ситуаціях суперечності, для розв'язання яких вони вдаються до використання додаткової інформації насамперед від значущих інших. Уважаємо, що саме така сенситивність дає можливість вбачати в інтерперсональних контактах системи «учитель – учень», «старший – молодший» відповідь на питання про вікові особливості розвитку копінг-поведінки під час переходу від підліткового до юнацького віку.

Звертає на себе увагу той факт, що найбільший числовий вираз має показник копінг-стратегії «Позитивна переоцінка», в якій відбивається така особливість юнацького віку, як інтенсивний розвиток рефлексії, усвідомлення своєї індивідуальності, під час урахуванні особливостей якої здійснюється інтеграція в різні обставини життя. Уважаємо за необхідне зазначити, що завдяки тенденції до переосмислення обставин розвивається гнучкість комунікативних та інтерактивних навичок.

На підставі отриманих зіставлень можна дійти висновку про існування в розвитку копінг-поведінки тенденції до залучення додаткової інформації, використовуваної для вироблення варіабельних схем поведінки. Саме прагнення до варіабельності шляхом використання додаткової інформації можна вважати найбільш значущою рисою юнацького копінгу, в якому проявляються риси особистості, яка дорослішає.

Щоб відповісти на питання про особливості копінг-поведінки в досліджуваних «дорослої» вибірці (1-ий період зрілого віку), ми зіставили їх дані з даними підліткової вибірки. Розглядаючи підліткові дані як точку відліку, ми сподівалися в процесі зіставлення виявити ті особливості, які допомогли б нам виявити не просто ті чи інші відмінності, а вказівку щодо тенденції переходу від підліткового до дорослого копінгу, яка здійснюється не відразу безпосередньо, а проходить через етап юнацького дорослішання. Завдяки цьому ми отримуємо можливість змоделювати процес розвитку копінг-поведінки як зміну вікових копінгових переваг за схемою підлітковий вік – юнацький вік – середній вік.

Звертає на себе увагу, що показники таких копінг-стратегій, як «Конфронтація», «Дистанціювання», «Прийняття відповідальності» є дещо вищими за аналогічні показники досліджуваних 1-го середнього віку. У «дорослих» досліджуваних деяке переважання зафіксовано стосовно таких стратегій, як «Пошук соціальної підтримки», «Планування розв'язання проблеми», «Позитивна переоцінка».

Розглядаючи зазначені стратегії як деякою мірою значущі для досліджуваних «дорослої» вибірки, ми можемо отримати узагальнену схему їхньої копінг-поведінки. Вони схильні до пошуку інформаційної, дієвої та емоційної підтримки з боку інших людей, яку вони використовують для аналітичного підходу до ставлення та зміни ситуації, що склалася.

Таблиця 2

Порівняння показників копінг-стратегій у досліджуваних підліткового й середнього віку 1

Вибірка	Конфронтаційний	Дистанціювання	Самоконтроль	Пошук соціальної підтримки	Прийняття відповідальності	Втеча – уникнення	Планування розв'язання проблеми	Позитивна переоцінка
Підлітковий вік (n = 50)	53.9	55.5	49.2	46.9	49.6	59.6	48.2	50.1
Середній вік 1 (n = 63)	51.9	53.6	50.1	51.0	47.1	54.6	53.3	53.5

Оскільки статистично значущими ($p \leq 0,05$) виявилися відмінності між показниками стратегії «Втеча – уникнення» підліткової та дорослої вибірки, остільки саме знижений показник у дорослих досліджуваних може служити ймовірним свідченням того, що з дорослішанням тенденція до уникнення знижується.

Це говорить про те, що копінг-поведінка з розвитком особистості супроводжується досить помітною тенденцією до переходу від безпосереднього реагування на інтерактивні події, висхідного до емоційно-динамічного патерну, закріпленого в індивідуальному досвіді, до цілком виразної особистісної активності, що спирається на можливості загального й соціального інтелекту.

Порівняння даних підліткової вибірки й досліджуваних середнього віку було покликане показати, як впливає більш зрілий досвід на копінг-поведінку (див. табл. 3).

Таблиця 3

Порівняння показників копінг-стратегій у досліджуваних підліткового й середнього віку 2

Вибірка	Конфронтаційний	Дистанціювання	Самоконтроль	Пошук соціальної підтримки	Прийняття відповідальності	Втеча – уникнення	Планування розв'язання проблеми	Позитивна переоцінка
Підлітковий вік (n = 50)	53.9	55.5	49.2	46.9	49.6	59.6	48.2	50.1
Середній вік 1 (n = 31)	47.8	49.2	48.2	50.6	45.0	48.4	55.4	57.7

Копінг-стратегії «Конфронтація», «Дистанціювання», «Втеча – уникнення» мають більший числовий вираз у підлітковій вибірці в порівнянні з дорослою вибіркою. Особливу увагу на себе звертає співвідношення показників копінг-стратегії «Втеча – уникнення» в зазначених вибірках, яке вказує на зниження значущості цієї стратегії в осіб старше 36 років. Цей факт дозволяє судити про те, що недолік особистісного досвіду спонукає особу до відходу від проблеми.

Якщо розглядати копінг-поведінку в термінах пошуку й прийняття рішення під час подолання в інтеракціях бар'єрів різного плану, то запрошується природний висновок про те, що цей процес не просто супроводжується збільшенням особистісного досвіду під час розв'язання інтерактивних завдань, але й пов'язаний із процесами узагальнення, що збагачують соціальний інтелект особистості. На користь такого висновку свідчить достовірна відмінність у показниках копінг-стратегії «Втеча – уникнення» підліткової та дорослої вибірки ($p \leq 0,001$).

Порівнюючи показники копінг-поведінки юнацької та «дорослої» вибірки, можна помітити статистично значущу відмінність ($p \leq 0,001$) щодо копінг-стратегії «Прийняття відповідальності» (див. табл. 4).

Таблиця 4

Порівняння показників копінг-стратегій у досліджуваних юнацького й середнього віку 1

Вибірка	Конфронтаційний	Дистанціювання	Самоконтроль	Пошук соціальної підтримки	Прийняття відповідальності	Втеча – уникнення	Планування розв'язання проблеми	Позитивна переоцінка
Юнацький вік (n = 93)	51.5	57.0	49.4	51.2	52.3	58.4	50.5	55.7
Середній вік 1 (n = 63)	51.9	53.6	50.1	51.0	47.1	54.6	53.3	53.5

Це означає, що для юнацької вибірки визнання своєї ролі у виникненні й розв'язанні проблеми є більш значущим у порівнянні з дорослою вибіркою хоча б через суб'єктивну новизну цієї ідеї, в той час, як для дорослої вибірки вона є ідеєю само собою зрозумілою, звичною, буденною.

Порівнюючи показники копінг-стратегій юнацької вибірки з показниками, отриманими від досліджуваних вибірки «Середній вік 2» (особи, старші за 36 років), ми помічаємо, що в юнацькій вибірці показник «Втеча – уникнення» є ще вираженішим щодо показ-

Таблиця 5

Порівняння показників копінг-стратегій у досліджуваних юнацького й середнього віку 2

Вибірка	Конфронтаційний	Дистанціювання	Самоконтроль	Пошук соціальної підтримки	Прийняття відповідальності	Втеча – уникнення	Планування розв'язання проблеми	Позитивна переоцінка
Юнацький вік (n = 93)	51.5	57.0	49.4	51.2	52.3	58.4	50.5	55.7
Середній вік 2 (n = 31)	47.8	49.2	48.2	50.6	45.0	48.4	55.4	57.7

ника в порівнюваній групі ($p \leq 0,001$) (див. табл. 5). Такий результат ми схильні трактувати як ознаку зрілості копінг-поведінки, що полягає в прагненні особи розв'язувати проблему, а не відволікатися від неї.

Якщо досліджуваним юнацького віку притаманна схильність до дистанціювання (прагнення відокремитись від ситуації, вийти за її межі, зменшити її значущість) ($p \leq 0,001$), прийняття відповідальності (визнання своєї ролі в проблемі ($p \leq 0,001$), відхід від проблеми) ($p \leq 0,001$), то у відповідях досліджуваних вибірки «Середній вік 2» звертає на себе увагу показник копінг-стратегії «Планування розв'язання проблеми» ($p < 0,01$). Таке співвідношення показників в обох вибірках ми схильні трактувати як свідчення переходу до зрілої форми копіngu, що полягає в аналізі проблеми й прийнятті рішення щодо її розв'язання.

Про тенденцію в розвитку копінг-поведінки прагнути до планування розв'язання проблеми свідчить порівняння результатів, отриманих від досліджуваних вибірок «Середній вік 1» і «Середній вік 2», де «Втеча – уникнення» значно знижується в досліджуваних віком 36+ ($p \leq 0,001$) (табл. 6). У цих же досліджуваних зменшуються показники копінг-стратегій «Конфронтація» ($p \leq 0,05$) та «Дистанціювання» ($p \leq 0,05$).

Таблиця 6

Порівняння показників копінг-стратегій у досліджуваних середнього віку 1 і 2

Вибірка	Конфронтаційний	Дистанціювання	Самоконтроль	Пошук соціальної підтримки	Прийняття відповідальності	Втеча – уникнення	Планування розв'язання проблеми	Позитивна переоцінка
Середній вік 1 (n = 63)	51.9	53.6	50.1	51.0	47.1	54.6	53.3	53.5
Середній вік 2 (n = 31)	47.8	49.2	48.2	50.6	45.0	48.4	55.4	57.7

Дані, наведені в таблицях 1–6, показують, що перехід до кожного вікового етапу в цілому супроводжується зниженням ресурсних витрат на малоефективні варіанти копінг-поведінки. Це означає, що перехід від підліткового до «дорослого» копіngu відбувається шляхом накопичення досвіду інтерактивних взаємин. Завдяки такому накопиченню індивід отримує достатню кількість досвідної інформації, яку він використовує для збагачення власного ресурсного потенціалу. Саме завдяки такому потенціалу виникає можливість користатися керованими варіантами копінг-поведінки, які спираються на оперативний аналіз ситуації та прийняття адекватного рішення з урахуванням його можливих наслідків.

Якщо розглядати розвиток особистості як процес розв'язання діалектичних суперечностей в інтерактивних відносинах соціумної дійсності, в яких індивіду доводиться розв'язувати завдання різної складності, прагнучи водночас забезпечити збереження свого «Я», то зміна вікових переваг у користуванні варіантами копінг-поведінки є досить образною ілюстрацією динаміки такого процесу.

Список використаної літератури

1. Исаева Е.Р. Копинг-поведение и психологическая защита личности в условиях здоровья и болезни : Монография. Санкт-Петербург : Издательство СПбГМУ, 2009. 136 с.
2. Петровский А.В. Личность. Деятельность. Коллектив. Москва: Политиздат, 1982. 255 с.
3. Анохин П.К. Избранные труды. Философские аспекты теории функциональной системы. Москва : Наука, 1978. 400 с.
4. Рибалка В.В. Теорії особистості у вітчизняній психології та педагогіці : навчальний посібник. Одеса : Букаєв Вадим Вікторович, 2009. 575 с.
5. Хьел Л., Зиглер Д. Теории личности. Санкт-Петербург : Питер, 2000. 608 с.
6. Maddi S.R. Personality theories: a comparative analysis. Pacific Grove : Brooks / Cole Publishing Company, 1996. 586 p.
7. Вікова та педагогічна психологія : навчальний посібник / О.В. Скрипченко та ін. Київ : Просвіта, 2001. 416 с.
8. Периодизация психического развития. URL: <http://webkonspect.com/?id=7371&labelid>.

AGE-RELATED FEATURES OF COPING BEHAVIOR AS A RESULT OF GENERALIZATION OF INTERACTIVE EXPERIENCE BY A PERSON

Leonid Velitchenko

*South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushinsky,
26, Staroportofrankovskaya str., Odesa, Ukraine, 65023
e-mail: leonidvelitchenko@gmail.com*

Ma Fu

*South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushinsky,
26, Staroportofrankovskaya str., Odesa, Ukraine, 65023
e-mail: 260630845@qq.com*

A distinctive feature of the author's position on the concept of coping behavior is the consideration of coping not as a response to stressful events, but as an interactive phenomenon in the life of the individual, which goes back to the processes of formation of mental mechanisms that together form the individual's personality. When considering the coping behavior of an individual from the standpoint of interactivity of his life, the methodological significance of taking into account the features of the system "subject1 – Subject2" as a condition for the existence of a person in the space of interpersonal relationships is noted, with an emphasis on solving natural dialectical contradictions between its participants. Resolving these contradictions, each of the participants in the interaction performs communicative actions, which, being fixed, turn into corresponding patterns, which together form a behavioral resource that has been tested for effectiveness. It is noted that the core basis for the emergence and formation of such patterns is the individual's self-perception, which correlates with the experience of his "I" in the context of interactions of various content and levels. When considering the life activity of an individual as a continuum of various interpersonal and activity situations associated mainly with the leading activity of a particular age, we come to the conclusion that it is the system of "action – action in response" that is the basis for forming an idea of the way of organizing interpersonal space in such a way that it provides an experience of psychological comfort, correlated with the idea of the level of one's own self-esteem. The significance of continuity of personal qualities in the transition from one age period to another is proved due to the implementation of the plot meaning in the subject action (preschool age), subordination of the child to the teacher (primary school age), communication with peers when installing adults in the world (teenagers), mastering professional actions as a means of personality formation (adolescence). A comparison of the average values of the teenagers and adolescent sample obtained using the Lazarus test shows a greater severity of the confrontational strategy and the Escape – avoidance strategy in teenagers. Statistically significant is the predominance of

coping strategies “Search for social support” and “Positive reassessment” in the youth sample. The difference between youth coping is sensitivity to informational, effective and emotional support from more educated people and rethinking yourself and your relationships in current situations. Comparison of the data of the teenagers sample as the initial one with the indicators of coping strategies of older age groups served as the basis for the conclusion that the main trend in the development of coping behavior is the transition from spontaneous forms of coping to arbitrary forms based on appropriate social learning involving the experience of more experienced and knowledgeable participants in interactive relationships.

Key words: personality, personal development, coping behavior, coping strategies.

УДК 378.14:004

DOI <https://doi.org/10.30970/PS.2021.8.5>

ОНЛАЙН-ОСВІТА: ВИМУШЕНА САМОІЗОЛЯЦІЯ ЧИ СИСТЕМА ОТРИМАННЯ ЗНАТЬ СТУДЕНТАМИ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Наталія Жигайло

*Львівський національний університет імені Івана Франка,
Університетська, 1, Львів, Україна, 79000
e-mail: nataliya.zhyhaylo@lnu.edu.ua*

Оксана Харко

*Львівський національний університет імені Івана Франка,
Університетська, 1, Львів, Україна, 79000
e-mail: oxigestalt@gmail.com*

Стаття присвячена онлайн-навчанню як системі отримання знань студентами закладів вищої освіти.

Об'єктом дослідження є процес онлайн-навчання студентської молоді в період пандемії COVID-19. Предмет дослідження – якісні показники онлайн-навчання. Мета дослідження полягає у визначенні ступеня сприйняття студентами закладів вищої освіти власне онлайн-освіти й системи, за допомогою якої відбувається онлайн-навчання.

Питання дистанційного навчання і як сучасного формату освіти, і як формату освіти в майбутньому є надзвичайно дискусійним. І хоча дистанційне навчання не в змозі замінити « живі » лекції, адже його ніколи не планували на довготермінову перспективу, воно все ж може стати ефективним інструментом у навчальному процесі не тільки під час карантину. COVID-19 змушує заклади вищої освіти в Україні запроваджувати інноваційні рішення за порівняно короткий проміжок часу, тобто вводити дистанційне навчання з використанням різних вебсерверів, платформ, ресурсів і соціальних мереж. Результати дослідження дали змогу ідентифікувати труднощі й перспективи, недоліки й переваги впровадженого дистанційного навчання.

Наукова новизна дослідження полягає у виокремленні критеріїв переваг електронного навчання серед студентів закладів вищої освіти, розробленні анкети сприйняття студентами електронного навчання за шкалою Лайкерта й встановленні сприйняття електронного навчання, показника позитивної відповіді, відхилення чи нейтрального ставлення за такими категоріями, як гнучкість у часі й просторі, легкий і швидкий доступ до навчальних матеріалів, покращена співпраця та інтерактивність серед студентів закладів вищої освіти, доступ до вищої освіти для всіх абітурієнтів, можливість роботи із системами електронного навчання, наявність різних типів і стилів навчання, швидкий зворотній зв'язок, різноманітні й швидкі взаємодії, швидкий та ефективний доступ до навчальних ресурсів.

За результатами роботи виявлено позитивний результат сприйняття студентами електронного навчання та, відповідно, прийняття нової системи навчання. Дослідження сприятиме навчальним закладам вдосконалювати й покращувати різні аспекти онлайн-навчання.

Ключові слова: онлайн-навчання, освітня система, онлайн-освіта, електронне навчання, пандемія, COVID-19, «нова реальність», самостійна форма навчання, переваги онлайн-навчання, недоліки онлайн-навчання.

Вступ. Онлайн-освіта є важливим аспектом у житті студентів закладів вищої освіти в період пандемії COVID-19. Натепер, коли навчання вимушено дистанційне, виникає багато суперечок щодо якості такої освіти, щодо можливості легко пристосуватись до

онлайн-навчання, щодо позитивного ставлення до неї студентів і викладачів. Недостатня пристосованість і мала кількість платформ, на яких студенти можуть вивчати предмети, вимагає багато зусиль від усіх учасників навчального процесу. Комунікаційні бар'єри, які виникають унаслідок різноманітних технічних неполадок, і поганий зворотний зв'язок у процесі онлайн-навчання також спричиняє багато перешкод для нього. Незважаючи на складні умови, усі учасники онлайн-освіти зобов'язані пристосуватися до нового формату освітнього процесу й зробити його максимально комфортним та ефективним для себе.

Дистанційна освіта – це планова й систематична діяльність, що передбачає вибір, дидактичну підготовку й презентацію навчальних матеріалів, а також нагляд і підтримку навчання студента, яких досягають шляхом подолання фізичної відстані між студентом і викладачем за допомогою принаймні одного відповідного технічного носія

Студент як суб'єкт та об'єкт онлайн-освіти у своїх інтересах, цінностях, орієнтирах, потребах, вчинках відбиває рівень освіченості суспільства, в якому живе. Пристосування до онлайн-освіти запобігає зупинці розвитку духовної потреби до навчання, формує інтелектуальні, естетичні інтереси студентів, відбиває внутрішнє багатство й прагнення до духовної зрілості, яке формується шляхом тривалого навчання, самопізнання та прагнення до розвитку.

Мета дослідження полягає у встановленні сприйняття студентами онлайн-навчання та системи, за допомогою якої воно відбувається. Досягнення мети дослідження передбачало розв'язання таких завдань:

1. Здійснити теоретико-методологічний аналіз проблеми онлайн-навчання.
2. Визначити переваги й недоліки онлайн-навчання.
3. Розробити анкету сприйняття студентами електронного навчання за шкалою Лайкерта.
4. Проаналізувати результати дослідження.

Проблемі дистанційного навчання присвятили чимало досліджень: Р. Делінгс, Г. Домен, О. Пітерс, Б. Гольмберг, Х. Перратон, Г. Холістер, Г. Рамбл, К. Гаррі, Ф. Да Коста, А. Пелісарі, І. Гонсалес Р. Коннорс., Р. Шауер, Ч.-Х. Айдин, І. Костелла тощо.

У період пандемії великого значення набуло питання онлайн-освіти; дослідники по-різному тлумачать її визначення, проте виокремлюють загальні риси: самостійна форма навчання, віддаленість учня та вчителя в просторі й / або часі, використання технічних носіїв.

Аналіз останніх публікацій на тему дослідження. Здебільшого наукові пошуки в царині проблематики теорії та практики використання дистанційної форми навчання зосереджені на дослідженні питань ефективності дистанційної освіти й визначенні значущості окремих її детермінант у межах підсумкової якості результату освітньої та наукової діяльності. Ґрунтовне дослідження щодо оцінювання негативного чи позитивного впливу дистанційної форми навчання на якість підготовки фахівців виконано Р. Шауером, Ч.-Х. Айдином, І. Костеллою. Проблематика використання технологій дистанційного навчання в закладах вищої освіти була фокусом наукової уваги Г. Рамбла, К. Гаррі, Ф. Да Коста, А. Пелісарі, І. Гонсалеса й інших дослідників. Перспективи розвитку дистанційної освіти розглянули Д. Андерсон, С. Віллер, Т. Едвард, Р. Клінг, Д. Парриш, Р. Філіпе, Д. Мюллер, Д. Кіган, А. Кларк, М. Томпсон. Питання змісту, інструментів і технологій використання дистанційної форми навчання набули свого розвитку в працях В. Бикова, В. Кухаренко, Н. Сиротенко, О. Рибалко, Ю. Богачкова. Предметом наукової уваги перелічених вище вчених стали питання алгоритмізації процедур розробки дистанційних курсів. Дослідження В. Бикова охоплюють питання: вивчення технологій хмарних обчислень як перспективного напрямку розвитку освіти, зокрема вищої, ІКТ-аутсорсингу, функ-

цій ІКТ-підрозділів навчальних закладів, моделі відкритої освіти, мобільного простору й мобільно орієнтованого середовища інтернет-користувача тощо. Питання оцінювання результатів освіти, як і ефективність використання окремих її інструментів, були предметом наукових досліджень О. Спіріна, Л. Лупаренко. Організацію та ефективність функціонування центрів дистанційної освіти вивчали Ю. Богачков, В. Биков, О. Пінчук, В. Олійник, О. Буров, А. Манак, О. Коневщинська, П. Ухань, І. Іванюк, Д. Рождественська, В. Барладим, О. Корнієць, І. Мушка. Проблематику формування освітнього середовища й особливостей функціонування платформ розміщення освітніх ресурсів досліджено в працях С. Семерікова, І. Теплицького, С. Шокалюка.

Виклад основного матеріалу. Аналіз теоретичної сторони питання. Здебільшого виконані зарубіжними ученими дослідження зосереджені на визначенні критеріїв оцінювання якості дистанційної освіти, а також на з'ясуванні чинників впливу на рівень зацікавленості потенційних споживачів освітньої послуги щодо застосування тих чи інших інструментів дистанційного навчання. Незважаючи на достатню увагу вчених до проблематики використання дистанційної форми навчання в системі вищої освіти, окремі її питання все ж залишаються відкритими для подальших наукових пошуків.

У березні 2020 р. Генеральний директор організації ЮНЕСКО Одрі Азулай заявила, що через пандемію коронавірусу COVID-19 понад мільярд молодих людей у 165 країнах світу не можуть відвідувати заняття через закриття загальноосвітніх навчальних закладів. А запровадження карантину змінило життя кожного з нас і найбільше вплинуло на заклади освіти, змушуючи їх пристосовуватись до нових умов надання освітніх послуг. Нині питання дистанційного навчання в умовах пандемії коронавірусу залишається як ніколи актуальним, отже пропонуємо ознайомитися з аналітичним оглядом деяких публікацій на тему з вибірки міжнародних видань [1].

Зокрема, у своїй публікації українські науковці І. Прокопенко й С. Бережна зазначають, що COVID-19 змушує заклади вищої освіти в Україні запроваджувати інноваційні рішення за порівняно короткий проміжок часу й вводити дистанційне навчання з використанням різних вебсерверів, платформ, ресурсів і соціальних мереж.

Автори наголошують також на тому, що COVID-19 значною мірою привніс серйозні корективи щодо чіткості й своєчасності зворотного зв'язку із зацікавленими сторонами, передусім студентами й персоналом. Розв'язання невизначеностей є надважливим завданням, насамперед під час кризи, як і значно якісніший рівень комунікації як з боку керівництва університету, так і між студентами [1].

Задля визначення якісних показників дистанційної освіти спочатку потрібно відповісти на питання: Що таке дистанційна освіта? Як зазначили Хансон, Маушак, Шлоссер, Андерсон, одне лише слово «відстань» має кілька значень. А термін «дистанційна освіта» застосовується до величезного різноманіття сфер за допомогою різних засобів масової інформації. Крім того, швидкі зміни в технологіях також кидають виклик традиційним способам визначення термін «дистанційна освіта» [4].

Для кращого розуміння поняття розглянемо декілька прикладів визначень учених.

Як бачимо з таблиці 1, визначення терміну дещо відрізняються, проте можна виокремити загальні риси, які притаманні будь-якому з визначень, а саме:

- самостійна форма навчання;
- віддаленість учня та викладача в просторі й / або часі;
- використання технічних носіїв.

Існувало також декілька видів підходів, теорій до вивчення дистанційного навчання, розроблених провідними вченими в галузі дистанційної освіти, такими як Холмберг, Ведемаєр, Мур і Пітерс, які можна розділити на три великі групи:

Таблиця 1

Приклади визначення терміна «дистанційна освіта»

№	Науковець	Рік	«дистанційна освіта»
1	Р. Делінгс	1999	– планова й систематична діяльність, яка містить вибір, дидактичну підготовку й презентацію навчальних матеріалів, а також нагляд і підтримку навчання студента, яке досягається шляхом подолання фізичної відстані між студентом і викладачем за допомогою принаймні одного відповідного технічного носія <...>
2	Г. Домен	1967	– систематично організована форма самостійного навчання, в якому консультування студентів, презентація навчального матеріалу, а також забезпечення та контроль успішності студентів забезпечує зовнішня команда викладачів, кожен з яких має власні обов'язки, що є можливим за допомогою носія, який може покривати великі відстані.
3.	О. Пітерс	1973	– метод передачі інформації, знань, навичок, який обґрунтовується застосуванням технічних носіїв, із метою відтворення якісного навчального матеріалу, що дає можливість викладати великій кількості студентів одночасно, де б вони не проживали. Це промислово розвинена форма викладання та навчання.
4	Б. Гольмберг	1977	охоплює різні форми навчання, які не перебувають під постійним, безпосереднім наглядом викладачів.
5	Х. Перратон	1988	– навчальний процес, в якому значну частку викладання проводить хтось, хто віддалений у просторі й / або часі від учня.
6	Г. Холістер	2001	– будь-який підхід до навчання, за якого більшість навчального процесу відбувається, коли викладач та учень не знаходяться фізично один біля одного

Розроблено автором на основі [5]

1. Теорія автономії та незалежності.

Бордже Холмберг, Чарльз Ведемаєр, Рудольф Деллінг і Майкл Г. Мур розробили теорію дистанційної освіти, де головне місце займає той, хто навчається. Вагомими в теорії є відмінні риси дистанційної освіти, завдяки яким вона суттєво відрізняється від інших форм освіти.

2. Теорія індустріалізації.

Отто Пітерс, Десмонд Кіган, Ренді Гаррісон і Джон Андерсон – теоретики дистанційної освіти, які розробили теорію дистанційного навчання та його організацію. Основними центрами теорії є структурні проблеми (індустріалізація), а також те, як ці проблеми впливають на викладання та процес навчання.

3. Теорії взаємодії та спілкування.

Сучасні ідеї та погляди висунули Холмберг, Джон А. Баат, Кевін С. Сміт, Девід Стюарт і Джон С. Даніель. Учені у своїх теоріях виокремили як основний об'єкт вивчення конструкції взаємодії та спілкування. Вони вважали їх головними чинниками, що впливають на дистанційну освіту

Аналіз переваг і недоліків дистанційної освіти. Як у більшості методів навчання, онлайн-навчання також має власний набір переваг і недоліків.

Одним із найуживаніших термінів після «пандемії» є термін «нова реальність». В освіті відбувається збільшення використання засобів онлайн-навчання. В усьому світі заклади вищої освіти (далі – ЗВО) орієнтуються на платформи для онлайн-навчання, щоб продовжити процес навчання студентів. Цифрове навчання стало необхідним ресурсом для студентів у всьому світі [6].

Визначимо переваги онлайн-навчання:

1. *Ефективність.* Онлайн-навчання пропонує викладачам ефективний спосіб проведення уроків для студентів. Інтернет-навчання володіє певними інструментами, такими як відео, PDF-файли, подкасти, і викладачі можуть використовувати їх як частину запланованих уроків [6].

2. *Доступність часу й місця.* Ще однією перевагою онлайн-освіти є те, що вона дає змогу студентам відвідувати заняття з будь-якого місця на їхній вибір. Це також дає змогу охопити розгалуженішу мережу студентів, не обмежуватися географічними межами. Онлайн-лекції можна записувати, архівувати й ділитися ними для подальшого використання. Це дає змогу студентам отримати доступ до навчального матеріалу в комфортний для них час [6].

3. *Покращена відвідуваність студентів.* Оскільки заняття в Інтернеті можна проводити вдома чи за вибраним місцем, є менша ймовірність того, що учні пропускати будуть навчання.

4. *Підходить для різноманітних стилів навчання.* Кожен студент має різні навчальні здібності й інші стилі навчання. Інтернет-систему навчання з її різноманітними можливостями й ресурсами можна персоналізувати різними способами. Це найкращий спосіб створити ідеальне навчальне середовище, яке відповідає потребам кожного студента [6].

5. *Гнучкість.* Одна з умов, яку найбільше люблять студенти під час навчання в Інтернеті, – це гнучкість, оскільки вони можуть заощадити час та енергію на поїздки до університету й назад. Однак вони повинні бути самодисциплінованими для того, щоб досягнути успіхів у дистанційному навчанні, вміти добре працювати самостійно [7].

6. *Можливість поєднання навчання з роботою, навчанням на іншій спеціальності.* Онлайн-навчання можуть використовувати не лише студенти, а й робітники, що бажають підвищити свою кваліфікацію, чи навіть домогосподарки [9].

7. *Можливість навчання студентів із фізичними вадами.* Дистанційне навчання можна ефективно використовувати для розвитку інклюзивної освіти [9].

Перелічимо недоліки онлайн-навчання:

1. *Неможливість зосередити увагу на екранах.* Для багатьох студентів однією з найбільших проблем онлайн-навчання є боротьба з фокусуванням уваги на екрані протягом тривалого періоду. Отже, викладачам важливо робити свої лекції чіткими, цікавими й інтерактивними, щоб допомогти студентам зосередитися [6].

2. *Питання технологій і доступу до Інтернету.* Однією з ключових проблем онлайн-освіти є підключення до Інтернету. Незважаючи на те, що за останні кілька років кількість користувачів мережі Інтернет різко зросла, у менших містах із постійним зв'язком і з гідною швидкістю існує проблема [6].

3. *Нестача фізичного спілкування.* Студенти можуть багато чому навчитися, перебуваючи в компанії своїх однолітків. Однак в Інтернет-аудиторії між студентами й викладачами існує мінімальна фізична взаємодія. Це часто спричиняє в студентів відчуття самотності й ізоляції. У дослідженні Пенсильванського університету Індіани соціальна ізоляція виявляється основною причиною відмови студентів від навчання. Цей знижений рівень соціальної взаємодії послаблює досвід коледжу для багатьох студентів, що призводить до того, що онлайн-навчання навколо нього стигматизується [7].

4. *Підготовка викладачів.* Онлайн-навчання вимагає від викладачів базового розуміння використання цифрових форм навчання. Необхідно інвестувати в підготовку викладачів із використанням останніх оновлень технологій для безперешкодного проведення онлайн-лекцій [6].

5. *Технологія та час.* Найбільший обсяг навчання в Інтернеті стосується насамперед управління часом і технологіями. Студентам, схильним до зволікань, онлайн-навчання

важко скоординувати, і мотивувати себе надто складно. Оскільки навчання в Інтернеті залежить здебільшого від здатності студента виконувати самостійну роботу, студенти, які мають проблеми із самодисципліною та мотивацією для онлайн-навчання, можуть зіштовхнутися зі значними труднощами [8].

6. *Проблема аутентифікації та ідентифікації користувача.* Не завжди є можливість визначити, чи студент самостійно виконував завдання або складав тест, насамперед під час асинхронного навчання [9].

Опитування та аналіз результатів. Освітня система в усьому світі надзвичайно постраждала під час спалаху COVID-19. Довелося закрити навчальні заклади, що негативно позначилося на студентах в усьому світі. Пандемія вимагала стримування та примусової ізоляції, що значною мірою вплинуло на особисту взаємодію викладачів і студентів. У зв'язку з відсутністю традиційного викладання в аудиторіях та індивідуальної взаємодії між студентами й викладачами виникла потреба проводити заняття в дистанційному форматі, а саме через засоби інтернет-зв'язку. На такому тлі доречно вивчити сприйняття та готовність студентів до системи онлайн-навчання, прийнятої на університетському рівні під час тривалої пандемії COVID-19. В опитуванні брали участь 218 студентів університетів міста Львова.

Результати дослідження виявляють позитивний результат сприйняття студентами електронного навчання та, відповідно, прийняття нової системи навчання.

Результати дослідження даватимуть змогу навчальним закладам вдосконалювати й покращувати онлайн-навчання.

Цілі дослідження:

1. Визначити важливість електронного навчання в період пандемії.
2. Дослідити переваги й недоліки онлайн-навчання для студентів.
3. Проаналізувати сприйняття студентами електронного навчання.

Дослідження має кількісний, а також описовий характер. Для збору даних використано модифіковану анкету. Респондентами опитування є студенти, які активно використовують платформи електронного навчання.

Анкета містила два розділи. Розділ А передбачав збір особистої інформації про студентів. Розділ В передбачав визначення сприйняття та ставлення студентів до ефективності електронного навчання під час пандемії.

Для збору первинних даних анкету було створено через Інтернет-форму Google doc. Сайти соціальних мереж були важливим джерелом охоплення студентів, які навчаються в різних університетах. Отримано 218 дійсних відповідей.

Демографічний профіль студентів, пристрій, який студенти використовують для доступу до онлайн-навчання, тривалості користування комп'ютером, сприйняття та ставлення студентів до електронного навчання наведено нижче.

Профіль респондентів. Таблиця 2 містить відповіді на питання щодо статі, вікової групи, курсу й рівня освіти. Усі відповіді складаються з первинних даних.

У таблиці подано особисту інформацію респондентів, її класифіковано на основі їхньої статі, вікової групи, напряму навчання, року навчання, форми навчання та університету.

З вищезазначеної таблиці бачимо, що більша кількість респондентів-виборців (52,75%) – жінки, тоді як 47,25% – чоловіки. Причому 85,32% респондентів належать до вікової групи 19–29 років, 5,96% – до вікової групи 30–39 років, 6,88% – студенти віком до 18 років. Жоден із респондентів не належить до вікової групи 60 років і вище, лише 1,37% припадає на вікову групу 40–49 років, 0,47% респондентів у межах 50–59 років. Респонденти, які належать до вікової групи 19–29 років, представляють голос молоді.

Студентів обгрунтовано розподілено відповідно до їхнього навчального року. Як зображено в таблиці, 1, 9,63% респондентів – першого року навчання, 26,15% – другого року навчання, 21,10% припадає на третій рік, 23,85% – на четвертий рік, а 19,27% припадає на п'ятий рік навчання відповідно.

Зазначимо, що 64,68% від загальної кількості відповідей зафіксовано від студентів денної форми навчання, 8,72% від студентів заочної форми навчання, а 26,60% працюють та одночасно навчаються.

Причому 83,03% від загальної кількості респондентів – із напрямку економічних спеціальностей, 5,50% – із напрямку ІТ-спеціальностей, 6,88% – із напрямку Архітектури й дизайну, решта 4,59% – з Інженерного потоку. Отже, відповіді студентів досить різноманітних напрямів навчання проаналізували в дослідженні, щоб отримати різні погляди.

Опитування проводили серед студентів Львівського національного університету (далі – ЛНУ) ім. Івана Франка й Національного університету (далі – НУ) «Львівська політехніка». Більша кількість опитуваних (75,23%) – студенти ЛНУ ім. Івана Франка, інші 24,77% – студенти НУ «Львівська політехніка».

Таблиця 2

Особиста інформація респондентів

Змінна	Категорія	Кількість	Σ	Відсоток
Стать	Чоловік	103	103	47,25
	Жінка	115	218	52,75
Вікова група	18 років і менше	15	15	6,88
	19–29 років	186	201	85,32
	30–39 років	13	214	5,96
	40–49 років	3	217	1,37
	50–59 років	1	218	0,47
	60 років і більше	-	-	-
Напрямок навчання	ІТ-напрямок	12	12	5,50
	Економіка	181	193	83,03
	Архітектура й дизайн	15	208	6,88
	Інженерія	10	218	4,59
Курс	1	21	21	9,63
	2	57	78	26,15
	3	46	124	21,10
	4	52	176	23,85
	5	42	218	19,27
Форма навчання	Денна форма навчання	141	141	64,68
	Заочна форма навчання	19	160	8,72
	Працюють і навчаються одночасно	58	218	26,60
Університет	ЛНУ ім. Івана Франка	164	164	75,23
	НУ «Львівська політехніка»	54	218	24,77

Складено автором

Респонденти відповіли на питання, наведені в таблиці 3, щоб виміряти ступінь вигоди від електронного навчання. Це п'ятибальні твердження, засновані на шкалі Лайкерта, які варіюють від «Повністю не згоден» до «Повністю згоден».

Таблиця 3

Переваги електронного навчання

№	Варіанти
1	Гнучкість у часі й просторі
2	Легкий і швидкий доступ до навчальних матеріалів
3	Покращена співпраця та інтерактивність серед студентів
4	Доступ до вищої освіти для всіх абітурієнтів
5	Можливість роботи із системами електронного навчання
6	Наявні різні типи й стилі навчання
7	Швидкий зворотний зв'язок
8	Різноманітні й широкі взаємодії
9	Швидкий та ефективний доступ до навчальних ресурсів
10	Оновлений навчальний матеріал

Складено автором

«Повністю згоден» і «Згоден» об'єднують, щоб сформуванати одну позитивну відповідь «Погоджуюсь». Таку ж процедуру застосовують у випадках «Повністю не згоден» і «Не згоден». Відповіді об'єднують, щоб отримати одну відповідь від вибірки респондентів – «Не погоджуюсь». Результати наведені в діаграмі (рис. 1).

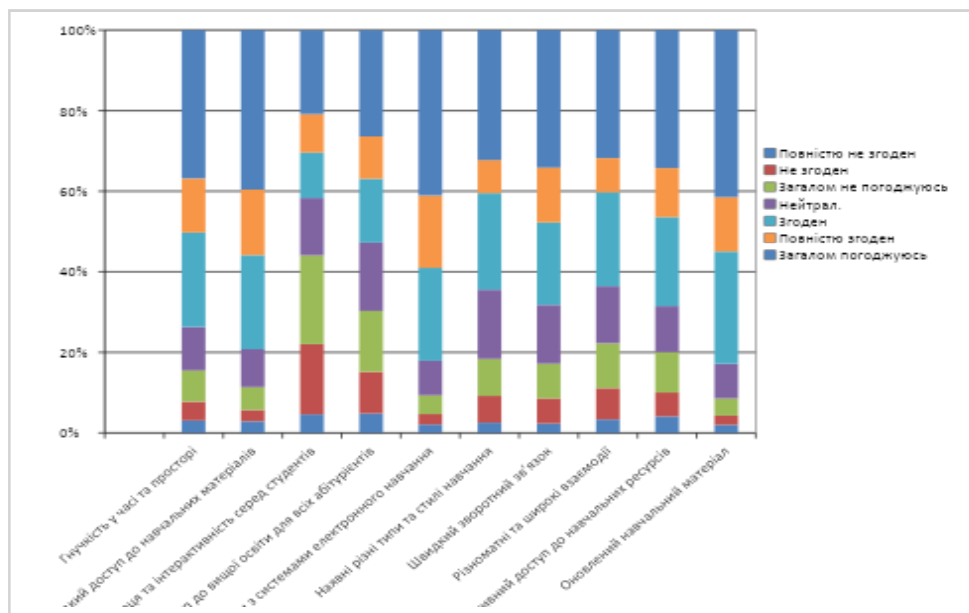


Рис. 1. Переваги електронного навчання

Складено автором

За результатами аналізу даних діаграми (рис. 1) можемо побачити, що найвищий рівень позитивної відповіді становив 76,3% і стосувався категорії «Оновлений навчальний матеріал». Це засвідчує, що завдяки оновленим навчальним матеріалам навчальна програма цікавіша для студентів. Однак 7,9% студентів дотримуються думки, що оновлений матеріал в онлайн-навчанні не сприяє розробці нової навчальної програми й стратегій викладання. Тоді як 18,0% студентів вважають, що вони не можуть отримати ресурси для вивчення через систему дистанційного навчання.

Другий показник позитивної відповіді за категорією «Можливість поєднувати роботу з навчанням» становив 75,6%. Тобто студенти здебільшого мають змогу використовувати електронну платформу для навчання, оскільки вважають її зручною для користувачів. Ефективна система управління навчальними платформами – та, в якій вбудовані різні інструменти, щоб зробити навчання пристосованим і керованим.

Категорія «Легкий і швидкий доступ до навчальних матеріалів» отримала 72,4% позитивних відповідей. Це означає, що викладач і слухач можуть легко й швидко ділитися навчальним матеріалом між собою. І лише 10,4% респондентів висловило думку про цю систему електронного навчання, що вона не корисна для обміну навчальним і педагогічним матеріалом тощо.

З боку «Швидкого й ефективного доступу до навчальних ресурсів» результати засвідчили, що 61,5% студентів назвало цей чинник позитивним. Зважаючи на результати опитування, за допомогою системи електронного навчання студенти можуть легко отримати різноманітні навчальні ресурси.

Стосовно категорії «Гнучкість у часі й просторі» позитивний коефіцієнт відповіді становив 66,5%. Це засвідчує, що для студентів електронне навчання здебільшого стало зручним варіантом, коли йдеться про питання гнучкості в часі й у географічному просторі. «Швидкий зворотний зв'язок» отримав 59,5% позитивних відповідей. Зокрема, в контексті електронного навчання швидкий зворотний зв'язок важливий, оскільки своєчасна й швидка реакція робить студентів більшою мірою залученими до дискусійних форумів та, отже, покращує процес електронного навчання.

Категорія «Наявні різні типи й стилі навчання» отримала 55,0% позитивних відповідей. Отже, студенти здебільшого оцінюють акомодативний характер платформ електронного навчання для різних стилів навчання.

За варіантом «Різноманітні й широкі взаємодії» отримано 55,7% позитивних відповідей. Це засвідчує, що більша частина від загальної кількості респондентів почувається комфортно на платформі онлайн-навчання.

Чинник «Доступ до вищої освіти для всіх абітурієнтів» отримав 45,1% позитивних відповідей, тобто респонденти вірять у збільшення можливостей для студентів вступити до закладу вищої освіти через Інтернет [10; 11].

Найнижчий відсоток позитивних відповідей – 36,5% – стосувався категорії «Покращена співпраця та інтерактивність серед студентів». Співпраця слугує досить важливим чинником у контексті дистанційної освіти. Однак отримані відповіді залежали від ступеня згоди, незгоди й нейтральності. Це вказує на необхідність розуміння важливості співпраці задля обміну знаннями.

Сприйняття студентами електронного навчання за шкалою Лайкерта (від «Повністю не згоден» до «Повністю згоден») [12].

Питання стосувалися корисності, самоефективності, простоти використання та поведінкових намірів використання платформ електронного навчання. Дослідження розглядає сприйняття студентів, оскільки воно важливе під час оцінювання електронного навчання. Отже, питання, на які відповідали респонденти, перелічені в таблиці 4.

Таблиця 4

Питання, на які відповідали респонденти

№ з/п	Варіанти
<i>Сприйняття корисності електронного навчання</i>	
1	Навчання в режимі онлайн забезпечує гнучкість навчання в зручний для студента час
2	Електронне навчання даватиме змогу людям навчатися незалежно від того, де вони перебувають у світі
3	Доступні технології, що даватимуть змогу проходити тестування та здавати завдання в електронному вигляді
4	Доступні електронні інструменти для забезпечення інтерактивного спілкування між викладачем і студентом за відсутності взаємодії
<i>Сприйняття самоефективності використання електронного навчання</i>	
5	Я відчуваю себе впевнено, користуючись системою електронного навчання
6	Я відчуваю себе впевнено, керуючи функціями електронного навчання
7	Я відчуваю себе впевнено, використовуючи навчальні матеріали з електронного навчання
<i>Сприйняття простоти використання електронного навчання</i>	
8	Я вважаю, що платформи електронного навчання зручні для користувачів
9	Мені було б легко знайти необхідну інформацію з використанням платформи електронного навчання
10	Я вважаю, що використання електронного навчання може спростити процес навчання
11	Налаштування служби електронного навчання сумісне зі способом навчання
<i>Поведінковий намір використання електронного навчання</i>	
12	Я маю намір використовувати електронне навчання для сприяння моєму навчанню
13	Я маю намір використовувати електронне навчання, щоб оновити свої знання відповідно до сучасних винаходів, технологій і поглядів на навчання
14	Я маю намір використовувати електронне навчання як самостійний (безплатний) інструмент навчання

«Повністю згоден» і «Згоден» об'єднуємо, щоб сформувані одну позитивну відповідь «Погоджуюсь». Таку ж процедуру застосовуємо у випадках «Повністю не згоден» і «Не згоден». Відповіді об'єднуємо, щоб отримати одну відповідь від вибірки респондентів – «Не погоджуюсь». Результати наведені в діаграмах (рис. 2–5).

Дослідження має намір вивчити поведінкові наміри студентів щодо використання засобів електронного навчання. Результати, наведені в діаграмі на рис. 4, доводять, що 51,0% респондентів-студентів використовує електронне навчання як допоміжний засіб для навчання; 60,4% опитаних студентів використовує електронне навчання для оновлення знань із предметів і відстежує поправки, якщо такі є; 64,3% опитаних студентів використовує електронне навчання як інструмент безплатного навчання. Отже, поведінкові наміри студентів щодо електронного навчання обнадійливі й позитивні.

Очікуємо, що сприйняття студентами позитивно вплине на їхнє задоволення завдяки інтерактивному електронному навчанню.

З'ясовано, що 59,0% респондентів вважало, що навчання в режимі електронного навчання забезпечує гнучкість навчання в зручний для того, хто навчається, час, а 21,7% респондентів воліло залишатися нейтральними. 74,4% респондентів вважало, що електронне навчання дає змогу студентам продовжувати навчання незалежно від географічних відмінностей, 72% опитаних вважало, що воно сприяє іспитам і поданню завдань в електронному вигляді. Також 67,1% респондентів погодилось, що ефективність спілкування дійсно можлива між викладачем і студентом без особистої взаємодії, тоді як 19,9% залишилось нейтральними.

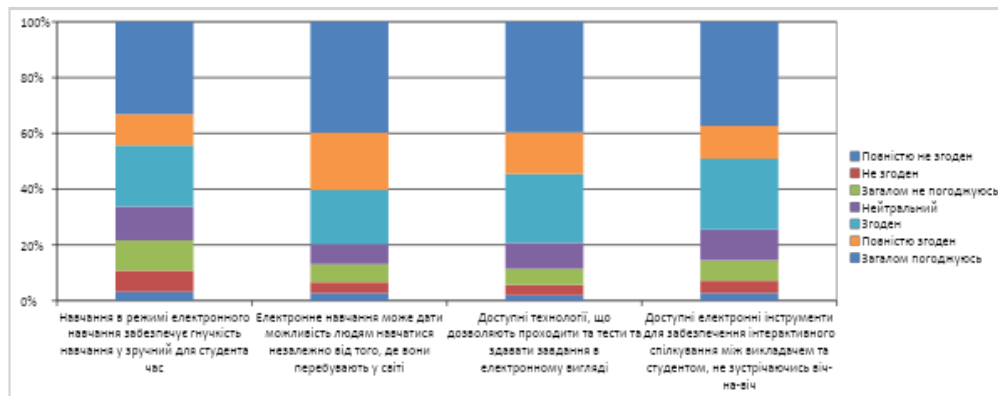


Рис. 2. Сприйняття корисності електронного навчання

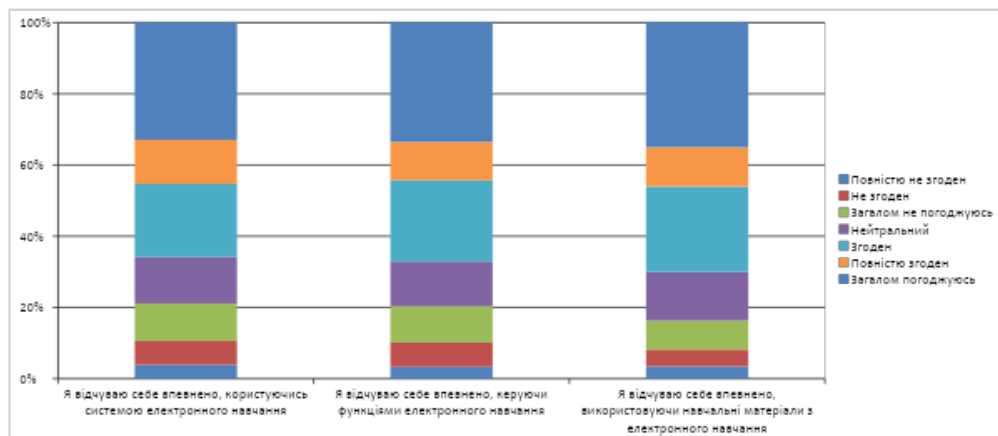


Рис. 3. Сприйняття самофективності використання електронного навчання

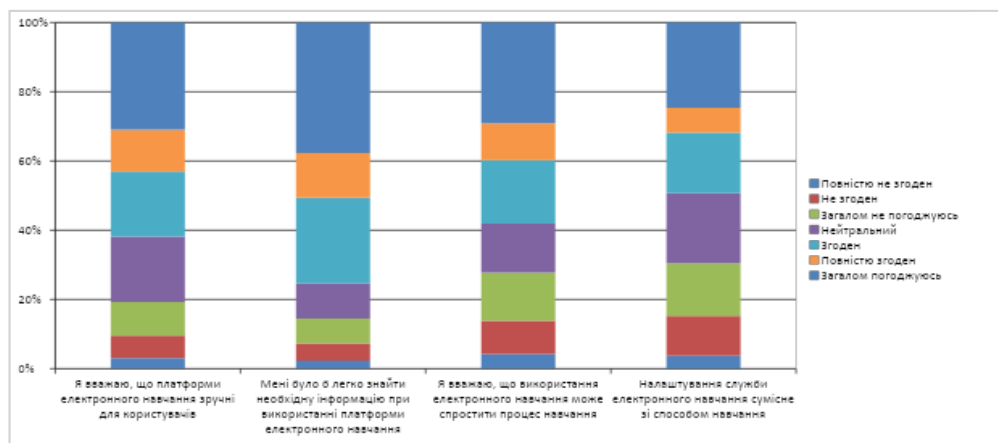


Рис. 4. Сприйняття простоти використання електронного навчання

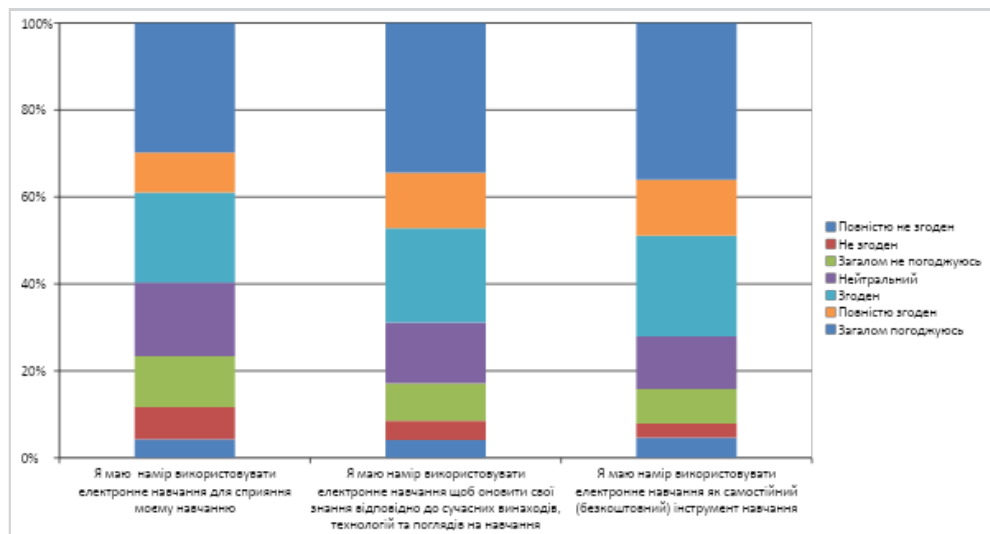


Рис. 5. Поведінковий намір використання електронного навчання

Стосовно «Зручності використання електронного навчання» дослідження виявляє, що 52,0% студентів вважає, що платформи електронного навчання зручні для користувачів, тоді як 31,8% респондентів відреагувало нейтрально; 68,5% студентів підтвердило, що за допомогою системи електронного навчання можуть легко отримати необхідну інформацію, тоді як 18,3% респондентів відповіло нейтрально, а 13,2% студентів вважало, що вони не можуть дослідити необхідну інформацію за допомогою системи електронного навчання. Причому 50,9% опитаних респондентів вірило, що онлайн-система навчання спрощує процес навчання для студентів, тоді як 24,8% відповіло нейтрально, а 24,3% респондентів не висловились за це. Чимало студентів (41%) зауважило, що налаштування служби електронного навчання сумісне зі способом навчання. Однак 33,7% студентів не визначились, а 25% респондентів не погодились із цією особливістю системи електронного навчання.

Висновки. Дослідження кризових ситуацій в освіті даватиме змогу значно краще побачити й оцінити якість побудованої культурної взаємодії, комунікації та процесів в українських ЗВО. У випадку, коли освітнім закладам не вдалось напрацювати спільний план дій і налагодити системні комунікації, дистанційне навчання найімовірніше впроваджуватимуть хаотично, безсистемно, що потребуватиме значних витрат часу й ресурсів на налагодження та запуск і залежатиме від інформаційно-комунікаційних, (діджитал) здібностей викладачів і студентів.

Здійснено теоретико-методологічний аналіз проблеми онлайн-навчання (зокрема явища дистанційної освіти), розглянутого в часовому розрізі докарантинних досліджень, виконаних зарубіжними й вітчизняними вченими. Донедавна загальне визначення «дистанційна освіта» використовувалось для опису освіти, яка проходить у нетрадиційному середовищі (наприклад, заочне навчання, домашнє навчання, самостійне навчання, екстернат). Онлайн-навчання – нове поняття, яке стало поширеним в епоху нової реальності. Як зазначено українськими науковцями, COVID-19 змусив заклади вищої освіти в Україні схвалювати інноваційні рішення за порівняно короткий проміжок часу й запроваджувати дистанційне навчання з використанням різних вебсерверів, платформ, ресурсів і соціальних мереж.

Пандемія зумовила необхідність застосування найбільшої та найшвидшої трансформації педагогічної діяльності й методики оцінювання, яку будь-коли спостерігали в сучасних університетах. Окрім цього, виявлено певні труднощі, з якими зіштовхуються студенти й викладачі в процесі онлайн-навчання, серед них: неможливість зосередити увагу на екранах, питання технологій і доступу до Інтернету, нестача фізичного спілкування, недостатня підготовка викладачів, керування екранним часом (збільшення часу використання пристроїв), управління технологіями й часом, проблема аутентифікації та ідентифікації користувача.

Але студенти побачили суттєві переваги такого виду навчання. Зазначимо, зокрема, що ефективність (велика кількість діджитал-інструментів), доступність часу й місця, фінансова доступність (зменшення фінансових витрат), покращена відвідуваність студентів підходить для різноманітних стилів навчання. Важливими чинниками вважають гнучкість, можливість поєднання навчання з роботою, навчанням на іншій спеціальності, можливість навчання студентів із фізичними вадами.

Проаналізовано сприйняття та готовність студентів до системи онлайн-навчання, прийнятої на університетському рівні під час тривалої пандемії COVID-19 на основі опитування 218 студентів університетів міста Львова.

Виявлено позитивний результат сприйняття студентами електронного навчання. Анкетування дало змогу зробити якісні й кількісні висновки й передбачало створення короткого особистого профілю респондентами-студентами Львівського національного університету імені Івана Франка й Національного університету «Львівська політехніка». За результатами статистичного опитування зроблено висновок, що великою перевагою онлайн-навчання є «оновлений навчальний матеріал», тоді як існує досить значущий відсоток опитуваних, які взагалі не можуть отримати ресурси для навчання через онлайн-систему з тих чи інших причин. Недоліки онлайн-навчання полягають у підвищенні тривожності, напруги, емоційного вигорання студентської молоді.

Перспективою подальших досліджень буде формування стресостійкості студентської молоді в умовах дистанційного навчання.

Список використаної літератури

1. Кішак Т.С. Covid-19 та дистанційне навчання у закладах вищої освіти: аналітичний огляд наукових публікацій з міжнародних видань. *Національний університет біоресурсів і природокористування України*. 2020. URL: <https://nubip.edu.ua/node/79877>.
2. Романовський О.Г., Квасник О.В., Мороз В.М., Підбуцька Н.В., Резнік С.М., Черкашин А.І., Шаполова В.В., 2019. Фактори розвитку та напрями вдосконалення дистанційної форми навчання в системі вищої освіти України. Інформаційні технології і засоби навчання. 2019. Т. 74. № 6. С. 20–42.
3. Owen P. Hall. *Editorial: COVID-19 and the Future of Management Education*. 2020. Vol. 23. Is. 1. P. 1–6.
4. Doug V. Distance Learning: Promises, Problems, and Possibilities. *Online Journal of Distance Learning Administration*. Volume V. Number III. Fall 2002. URL: <https://www.westga.edu/~distance/ojdla/fall53/valentine53.html>.
5. Chaney B.H. History, Theory, and Quality Indicators of Distance Education: A Literature Review. URL: <https://www.eurashe.eu/library/modernising-phe/mobility/virtual/WG4%20R%20distance.pdf>.
6. Gautam P. Advantages And Disadvantages Of Online Learning. *eLearning Industry*. 2020. URL: <https://elearningindustry.com/advantages-and-disadvantages-online-learning>.
7. Wonderblog. The Advantages and Disadvantages of Online Learning. *Petrosains* : web-site. URL: <https://petrosains.com.my/wonderblog/the-advantages-and-disadvantages-of-online-learning/>.

8. Як онлайн-освіта впливає на світову економіку. *Європейський університет*. URL: <https://e-u.in.ua/ua/articles/yak-onlayn-osvita-vplivae-na-svitovu-ekonomiku-818/>.
9. Особливості дистанційного навчання у закладі вищої освіти. *Дистанційна освіта в Україні: інноваційні, нормативно-правові, педагогічні аспекти* : І Всеукраїнська науково-практична конференція, м. Київ, 16 червня 2020 року. Київ, 2020. С. 154.
10. Almaiah M.A., Al-Khasawneh A., Althunibat A. Exploring the critical challenges and factors influencing the E-learning system usage during COVID-19 pandemic. *Educ. Inf. Technol.* 2020. No. 25. P. 5261–5280.
11. Eze S.C., Chinedu-Eze V.C., Okike C.K., Bello A.O. Factors influencing the use of e-learning facilities by students in a private Higher Education Institution (HEI) in a developing economy. *Humanit. Soc. Sci. Commun.* 2020. No. 7. P. 1–15.
12. Armstrong D. Students' perceptions of online learning and instructional tools: A qualitative study of undergraduate students use of online tools. *Turk. Online J. Educ. Technol.* 2011. No. 10. P. 222–226.

ONLINE EDUCATION: FORCED SELF-ISOLATION OF KNOWLEDGE OF STUDENTS OF HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTION

Nataliya Zhyhaylo

*Ivan Franko National University of Lviv,
1, Universytetska str., Lviv, Ukraine, 79000
e-mail: nataliya.zhyhaylo@lnu.edu.ua*

Oksana Kharko

*Ivan Franko National University of Lviv,
1, Universytetska str., Lviv, Ukraine, 79000
e-mail: oxigestalt@gmail.com*

The article is devoted to online learning as a forced, in other words saying, necessary isolation of knowledge of students of higher educational institutions.

The object of this study is the process of online-learning of student youth in the period of the spread of COVID-19 pandemic. The subject of the research is qualitative indicators of online learning. The purpose of the study is to establish the perception of higher education students of online-studying as such and the system through which online-studying occurs.

The issue of distance learning as a modern format of education, which should continue to exist in the future, is extremely debatable at the moment. And although distance learning probably cannot truly become a substitute for full-time studying and has never been planned for the long term, it could be an effective tool not only during quarantine conditions. COVID-19 encourages higher education institutions in Ukraine to implement innovative solutions in a relatively short periods of the time and to introduce distance studying using various web servers, platforms, resources and social networks. The results of the study made it possible to identify the difficulties and perspectives, disadvantages and advantages of the implemented distance education.

The scientific novelty of the study is to identify criteria for determining the benefits of e-learning among university students, developing a questionnaire of students' adoption of e-learning on the Likert scale and establishing e-learning perception, positive response indicator, disagreement and neutrality in such categories as flexibility over time and space, easy and fast access to educational materials, improved cooperation and interactivity among higher education students, access to higher education for all entrants, the ability to work with e-learning systems, the availability of different types and styles of learning, quick feedback, various and fast interactions, fast and efficient access to educational resources. According to the results of the study has been revealed a positive result of students' perception of e-learning and, thus, the adoption of a new learning system. This study will promote educational institutions to improve and enhance various aspects of online learning, to utilize more digital tools for teaching and learning and to attract students from all locations to the study process.

Key words: online learning / studying, distance learning, educational system, online education, e-learning, COVID-19 pandemic, "new reality", advantages and disadvantages of online learning.

УДК 159.95

DOI <https://doi.org/10.30970/PS.2021.8.6>

ДИТЯЧЕ МАЛЮВАННЯ ЯК СФЕРА ЗАРОДЖЕННЯ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСЛЕННЯ

Олена Завгородня

*Інститут психології імені Г.С. Костюка
Національної академії педагогічних наук України,
вул. Паньківська, 2, м. Київ, Україна, 01033
e-mail: zolen1958@gmail.com*

У статті розглядається процес зародження образотворчого мислення в ранньому малюванні дітей. У ході продукування перших каракулів дитина інтуїтивно відкриває для себе емоційно-рухову стратегію графічного самовиявлення та створює новий (графічний) канал комунікації зі значущим оточенням. Каракулі стають інструментом, який оживлює досвід і фантазії дитини. Їх творення здійснюється інтуїтивно, за принципом спонтанних дій, спроб / помилок, за суб'єктивним орієнтиром. Водночас використовується принцип аналогії – наприклад, швидкий рух олівцем по аркуші паперу як аналог швидкого бігу людини. Реалізація емоційно-рухової графічної стратегії, попри свою експресивність, має своїм недоліком те, що її продукти малозрозумілі для глядача. Комунікативна потреба дитини, а також збагачення її візуального досвіду сприяють відкриттю та застосуванню нею ефективнішої стратегії – символічно-образної, яка, зокрема, сприяє розумінню малюнків глядачем. Перехід до цієї форми графічного самовираження знаменує зародження образотворчого мислення. Починають інтенсивно формуватись і функціонувати всі складові частини образотворчого мислення. Пізнавально-імпресивна складова частина, що закладається ще на стадії каракулів, готує ґрунт для образотворення; пов'язана з пізнавальною активністю, чутливістю, сприйнятливістю, передбачає емпатійне вчування, накопичення «матеріалу» переживань, уражень, а також постійне збагачення візуального досвіду. Фантазійно-перетворювальна складова частина забезпечує трансформацію емоційно-чуттєвого матеріалу у візуальні форми, використання стратегій і тактик образотворення з метою міжмодальних та інтрамодальних перетворень. Структурно-композиційна складова частина стосується конструювання композиції твору, освоєння експресивних можливостей елементів художньої мови, а також мисленнєвих операцій, спрямованих на вибір варіантів форми, композиції тощо. Художньо-матеріальна складова частина образотворчого мислення передбачає переживання тактильних якостей матеріалу, роботи з інструментами, відчуття їх виразної ефективності й обмежень. Образотворче мислення відбувається у формах матеріалу й техніки, відповідних до типу художнього вираження та творчих намірів дитини.

Ключові слова: образотворче мислення, дитячий малюнок, карлочки, візуальний досвід, символічно-образна стратегія, емоційно-рухова стратегія, графічне самовираження.

У руслі стратегіально-системного підходу здійснено ряд досліджень творчого мислення суб'єкта у різних сферах, зокрема в образотворчій діяльності [1; 2], а також творчого сприймання в дитячому віці [3; 4 та інші]. Подальше опрацювання психологічної теорії творчості передбачає вивчення джерел, передумов, початків творчого мислення в ранньому дитячому віці, зокрема генези різновидів художнього мислення. Особливості дитячого малювання вивчаються понад 100 років, і цей досвід постійно переосмислюється [5; 6; 7 та інші]. Важливість дослідження зародження образотворчого мислення в контексті малювання дитини зумовлено тим, що вивчення зазначених процесів дасть змогу, з одного боку, глибше зрозуміти генезу образотворчого мислення, а з іншого, – краще

осягнути прагнення дитини як духовної істоти, виявити особливості творчого освоєння нею світу-в-собі й себе-у-світі.

Мета дослідження – простежити зародження образотворчого мислення в дитини в контексті її раннього малювання.

Образотворче мислення – різновид художнього мислення, специфікація якого пов'язана з особливостями образотворчого мистецтва; водночас воно є певною лінією розвитку візуального мислення. Саме в результаті спілкування з мистецтвом в обдарованій людині формуються зрілі форми образотворчого мислення, яке, за А. Мальро, полягає в трансформації матеріалу дійсності в образи художнього твору [8]. Образотворче мислення формується на перетині розвитку художнього (в широкому сенсі) і візуального. Образотворче мислення – візуально-художнє, спрямоване на створення, а також на сприйняття та розуміння творів образотворчого мистецтва, еволюція якого здійснюється в напрямі незалежності, унікальності, глибини, метафоризму.

Дитяче малювання – унікальна пізнавально-творча діяльність дитини, яка через творчість пізнає, оновлює, вигадує чи заново винаходить у кожному поколінні символічно-образну мову, освоює графічні патерни, опрацьовує їх змістові й формальні аспекти. Малювання – частина широкої інтерактивної практики самовираження, комунікації, а також смислоутворювальної діяльності дітей, в процесі чого, зокрема, розвивається дитяче мислення, насамперед образотворче. Водночас емоційно-виразний малюнок дитини, в якому доступними їй засобами втілено через суттєві для неї ознаки (суб'єктів та об'єктів довкілля) її почуття, оцінки, ставлення до тих чи інших фрагментів реальності, є продуктом первинних форм образотворчого мислення. Таке вираження дитиною в процесі малювання свого внутрішнього духовного світу може здійснюватися в нефігуративній, перехідній або у фігуративній формі.

З метою окреслення особливостей зародження та розвитку образотворчого мислення було проаналізовано низку досліджень дитячого малювання [5; 6; 7 та інші] в контексті раннього віку [8; 9 та інші], а також проінтерпретовано наші емпіричні дані (близько 400 малюнків 8 дітей у віковій динаміці від 1,5 років, матеріали бесід з їх матерями, нотатки спостережень щодо процесу малювання, поведінки, вербального супроводу).

Говорячи про перші малюнки, важливо враховувати особливості й інтенсивність психічного розвитку дітей на другому році життя. Дитина знайомиться з предметами та явищами довкілля, освоює предметно-знаряддеву діяльність. Закладаються основи візуально-рухової координації. Формується наочно-дієве й наочно-образне мислення, виникають передумови усвідомлення дитиною своєї суб'єктності. У благополучних умовах (у разі загального відчуття захищеності й довіри до світу) між 15 і 18 місяцями дитина починає виявляти небезпеки світу [9]. Дитина вдосконалює свої комунікативні навички, вчиться розуміти й використовувати значущі жести (жести «так» і «ні», «хочу» й «не хочу»; жести любові, ласки й агресії, привабливання та відштовхування). Діти схильні сприймати неживе (речі тощо) як живе й наділене інтенційністю: вони пестять те, що їм подобається, і б'ють, відштовхують, вдаряють те, що їм неприємне [10], що, можливо, їх налякало або зробило їм боляче (наприклад, предмет, через який дитина спіткнулась, вдарилася тощо).

У контексті розвитку малювання в ранньому віці дитина проявляє виражений інтерес до графічних інструментів (олівець та інші), прагне експериментувати з ними. Відчуває інтерес до дій дорослих із такими знаряддями, схильна до наслідування таких дій.

Зі спостережень мами Діми В. (1 р. 6 міс): «Якщо щось зобразити на аркуші, то Діма спочатку може торкатись картинку рукою, потім даю йому олівець – він черкає сам, наче «ловить» картинку, дуже задоволений, продовжує черкати вже на чистій частині аркуша».

Таким чином, дія безпосередньо рукою замінюється на рух олівця. Дитина зауважує, що олівець здатний залишати сліди на папері.

Перші каракулі з'являються переважно на другому році життя дитини в контексті її експресивної рухової активності. Це відбувається тоді, коли дитина переносить дії своєї руки на папір, і виникає слід, лінія. Освоєні дітьми рухи-жести (зокрема приваблювання та відштовхування) знаходять виявлення у створюваних каракулях (як своєрідного продовження жесту руки). З їх допомогою діти досліджують значущі для них реальні й уявні події. Увагу привертають динамічні вияви об'єктів у ситуації взаємодії: наприклад, для дитини собака – привітна, може лизнути, собаку можна погладити, або – гарчить, треба триматися подалі). Дитина з інтересом розглядає пропоновані дорослим картинки, імітує дорослого – «читає», «пише», вчиться використанню графічних інструментів, освоює «карлючки» й із великим задоволенням заповнює ними весь можливий паперовий простір, а також взаємодіє з дорослим у контексті «інтерпретації» своїх творів, асоціювання карлючок зі своїм досвідом.

Маніпулюючи олівцем, діти не просто набувають навичок графічного відтворення ліній різних типів (пряма вертикальна, горизонтальна, похила, напівкругла, звивиста, кутова тощо), а й виражають свій досвід взаємодії з оточенням, в процесі чого спонтанно виробляють своєрідну «мову», елементами якої є лінії та їх поєднання [10]. Використовуються виразні можливості різних ліній як своєрідних графічних патернів, що надалі з ускладненням діяльності модифікуються, комбінуються, реконструюються тощо залежно від внутрішньої потреби графічного висловлення дитини.

За спостереженнями мами Каті С. (2 р. 1 міс.): Катя малювала іграшки, з якими вона грається в пісочній коробці (рис. 1). Переважають круглі, м'які лінії.



Рис. 1. Іграшки

Інші лінії – на малюнку «Катя та мама біжать додому від грози» (рис. 2).



Рис. 2. «Катя та мама біжать додому від грози»

Коли Катя з мамою поверталися додому, почалася гроза. Грім налякав дитину. Невдовзі Катя намалювала гнучку довгу лінію, яка веде від великого жорсткого каракуля «гроза» – з важких, загострених і ламаних ліній – до округлого каракулю («будинок»).

Каракуль «будинок» сильно відрізняється від каракуля «гроза» й за типом ліній схожий на «улюблені іграшки».

Подібні лінії (плавні, округлі, «ніжні») використовував Діма В. (1 р. 10 міс.), коли малював свого Котю – іграшку, з якою він любив спати (див. рис. 3).



Рис. 3. Котя

Каракуль «гроза» в чомусь подібний до іншого малюнку Діми (див. рис. 4). За спостереженнями мами, Діма малював, як трохи заспокоївся після неприємної події – боляче вдарився, налетівши на стілець. Він намалював карлючку (форму, з якої часто починав роботу), потім черкав на ній (неначе штовхав) – вийшло накладення жорстких ліній, які закреслювали одна одну (боляче, поганий стілець).

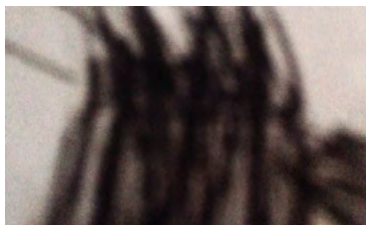


Рис. 4. Поганий стілець

У ході продукування каракулів дитина інтуїтивно відкриває для себе емоційно-рухову стратегію самовиявлення, також створює новий (графічний) канал комунікації зі значущим оточенням. Каракулі використовуються для зображення дій та емоційних взаємин із зовнішнім світом. Символічне значення ліній інтуїтивно через практику відкривається дітьми й застосовується для графічного самовираження. У контексті експресії вирізняється два типи ліній: «ніжна» округла лінія та товста ламана лінія.

Важливе значення мають інтенції, які спонукають раннє малювання. Насамперед воно стимулюється та підтримується взаєминами дитини з близькими й бажанням спілкуватися з ними. За допомогою карлючок діти розповідають про своє сприйняття реальності як серії хороших чи поганих взаємодій з об'єктами [6]. Зазвичай малювання супроводжує вербалізація; комплекс малювання та оповіді для дитини – засіб передачі історії, події, можливість програвати й знову пережити значущу подію. Діти мають тенденцію приписувати певні значення каракулям, які вони тільки що закінчили малювати. Цю тенденцію (словесний супровід, приписування значень каракулям), яка посилюється з віком, можна розглядати як попередник задуму.

Захоплення дитини світом, який рухається та звучить, виявляється у звуконаслідувальних каракулях, функція яких – відтворення та нове переживання яскравих подій, означення, суттєве для переживання пригоди [7]. Звуконаслідувальні каракулі – такі, що під час створення супроводжуються звуконаслідувальною вербалізацією, яка відіграє роль назви.

Левчик П. (1 р. 11 міс.) дуже любив мандрівки, особливо його вразила подорож потягом. Під час подорожі, спостережень потягу зсередини й ззовні, він освоїв звук «чухх-чухх». Він повторював цей звук, коли малював свої враження від подорожі; йому подобалося малювати лінії, які наче зображували хід потяга, рух, пов'язаний із цим звуком (рис. 5). Левчик передає свої враження про потяг і поїздку в ньому. Рух поїзда, його швидкість символізується рухом лінії. Лінії стали репрезентантами досвіду, пригоди, асоційованими зі звуконаслідувальним найменуванням, хоча тут немає візуальної схожості із ситуацією та предметами.

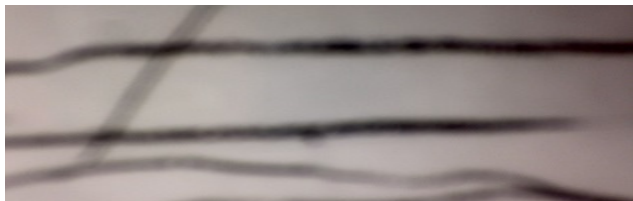


Рис. 5. Потяг «чухх-чухх»

Аркуш паперу стає ігровим майданчиком, а лінія – інструментом, який оживлює досвід і фантазії дитини. Малювання викликає захоплення; у дитини виникає особливе почуття впевненості й влади над тою реальністю, яку вона намагається освоїти. Спрага самовиявлення, самоствердження та комунікації рухає дитиною, вона практикує і вдосконалює емоційно-рухову форму графічного самовираження, а її конкретизація здійснюється інтуїтивно, за принципом спонтанних дій, спроб / помилок, за суб'єктивним орієнтиром. Водночас використовується принцип аналогії – наприклад, швидкий рух олівцем по аркушу паперу як аналог швидкого бігу людини або їзди машини.

Реалізація емоційно-рухової графічної стратегії, попри свою експресивність, має своїм недоліком те, що її продукти малозрозумілі не тільки для стороннього глядача, але – через деякий час – і для самого автора. Комунікативна потреба дитини, а також збагачення її візуального досвіду сприяють відкриттю та застосуванню нової стратегії, значно ефективнішої – символічно-образної, яка дає нові можливості самовираження, сприяє розумінню малюнків значущими дорослими й посиленню впевненості дитини в собі. У результаті на зміну динамічним каракулям приходять схематичні зображення. Лінія еволюціонує до поступового прийняття форми об'єктів, які вона оконтурює; тою мірою, якою об'єкти, що раніше лише уявлялись, набувають форму на аркуші паперу, втрачає значущість реальна швидкість руху руки-олівця-лінії, що відбивала рух і швидкість об'єкта, й тепер ця швидкість відходить у сферу уяви [7].

Якщо на рівні емоційно-рухової стратегії самовираження дитини лінія реально прямо символізує рух (рука рухається – лінія швидко проводиться) уявних об'єктів (які лише уявляються – рис. 5), то замість цього на рівні символічно-образної стратегії є зобра-



Рис. 6. Подорож. Лариса Ч. (3 р. 2 міс.)

ження об'єктів і ситуації (наприклад, малюнок потягу в певному ракурсі й контексті – див. рис. 6), і цього зображення досить для того, щоб засвідчити рух або інші дії, які тепер відбуваються лише в уяві автора малюнка й глядача.

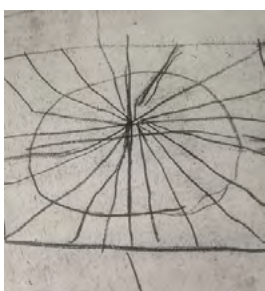
Починаючи зі «звуконаслідувальних» малюнків, каракулі поступово організовуються навколо «схемного ембріона» або «фундаментального графічного ядра» [6].



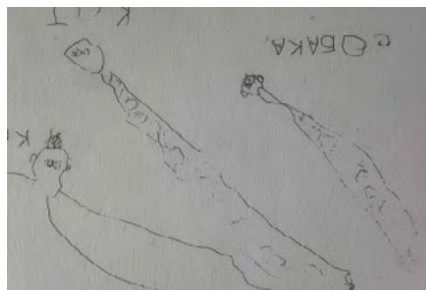
Рис. 7. Схемний ембріон. Лариса Ч. (1 р. 9 міс.)

Діти все більше орієнтуються на створення образів-схем, які краще відповідають їхнім новим творчим потребам, щоб більше не просто означувати фрагмент реальності (малюнок-знак), а намагались робити малюнок аналогом фрагменту реальності (надалі малюнок – частково знак, але переважно – образ, за низкою характеристик подібний до реального об'єкта).

Період каракулів завершується появою перших задумів, прийняттям дитиною самостійного рішення щось намалювати. У графічній продукції дитини поступово виокремлюються складніші фігури, зокрема схожі на солярні знаки й мандали; з'являються перші



а)



б)



в)

Рис. 8. а) «Солярні знаки» Маринки Ч. (2 р. 3 міс.); б) одні з перших «головоногів» Михася С. (2 р. 7 міс.) – кіт, людина й собака; в) «головоноги» Маринки С. (3 р. 3 міс.)

зображення «головоногів» – людей і тварин. Народженню фігуративного малюнка сприяє поступовий перехід від переважного сприйняття дитиною динамічних властивостей об'єктів до більшої зацікавленості в його формі й структурі. Одного руху об'єкта дитині вже не досить. Малюнок об'єкта містить суттєві елементи, необхідні для його впізнання (наприклад, голова й ноги людини як її головні атрибути).

Проте рух не втрачає важливості для дитини – у всьому фігуративному періоді дитячого малювання рух представлено у формі «драматичності» зображень. Їх пріоритетом у малюванні є не самі об'єкти, а оживлення спогадів або фантазій щодо значущих подій, які репрезентуються через певні ознаки зображуваних об'єктів. Діти хочуть надати своєму малюнку сенс через «драматичне» зображення об'єкта – це стосується як живих істот, так і інших об'єктів (рис. 9–10).



Рис. 9. «Старша сестра кричить». Лариса Ч. (4 р.)

Коли дитина малює будинок, для неї важливо, щоб з димаря йшов дим, щоб були вікна й двері (ознаки повного функціонала будинку).

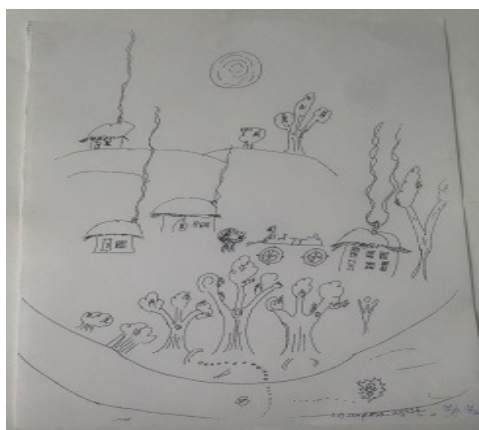


Рис. 10. «Сільський пейзаж». Михась С. (6 р.)

Схематичні зображення становлять збагачений сценічний апарат, створений для оживлення спогадів, уражень або уявлюваної події для здійснення уявної пригоди. Діти змінюють якість, колір і форму лінії, щоб повніше висловити свій досвід. У дітей є потреба гармонізації взаємин із навколишнім світом, чому слугує простір аркуша паперу й олівець.

Малювання – внутрішньо мотивований процес мислення в дії, за допомогою якого діти упорядковують власний досвід, гармонізують взаємини зі світом, а не просто розвивають здатність відтворювати візуальні образи об'єктів реальності. Малювання подібно до гри дає змогу дитині опосередкувати важливі події, емоційно значущі взаємини, суперечності між внутрішнім і зовнішнім світами, означуючи їх на аркуші паперу, де все залежить від автора, може коригуватися та контролюватися; авторський досвід дає дитині почуття впевненості в можливості впливу на складну й часом небезпечну реальність.

Аналіз даних свідчить, що дитячий малюнок початково – зображення-знак, тобто певне позначення реального об'єкта; надалі – частково знак, частково образ, за низкою характеристик подібний до реального об'єкта. З часом і практикою дитини образна складова частина її малюнків зростає і поступово стає провідною. Малюючи, дитина досягає більшої відповідності між виглядом об'єкта та його зображенням, проте не прагне копіювати оригінал. Створення нею малюнку, як і художнього твору митцем, за своєю суттю спирається на суб'єктивні критерії. Дитина, яка малює групу чоловічків, дерева, птахів, машину тощо, насправді малює пригоду, яка розвивається з ходом малювання подібно до сценарію в сюжетно-рольовій грі. Керована, реально безпечна для дитини пригода із широким діапазоном умовних (як у грі) дій і переживань становить найістотніший для дитини «нерв» і сенс її графічної активності. Ця експресивна функція (змінюючи форми) зберігається й у старших дітей, і в майстрів мистецтв. Нав'язування дітям реалістичного відтворення об'єктів ігнорує експресивні потреби дитини, руйнує особливу дитячу творчість [12; 13].

Перехід до символічно-образної стратегії графічного самовираження знаменує зародження образотворчого мислення. Починають інтенсивно формуватись і функціонувати всі складові частини образотворчого мислення: пізнавально-імпресивна, фантазійно-перетворювальна, структурно-композиційна й художньо-матеріальна.

Пізнавально-імпресивна складова частина, що закладається ще на стадії каракулів, готує ґрунт для образотворення; пов'язана з пізнавальною активністю, чутливістю, сприйнятливістю, передбачає прагнення до отримання чуттєвих вражень, емпатійне вчування, накопичення «матеріалу» переживань, вражень, а також постійне збагачення візуального досвіду.

Фантазійно-перетворювальна складова частина забезпечує процес творчості; пов'язана зі світом душі, фантазією, інтуїцією; передбачає трансформацію емоційно-чуттєвого матеріалу у візуальні форми, використання стратегій і тактик образотворення з метою міжмодальних та інтрамодальних перетворень.

Структурно-композиційна складова частина стосується конструювання композиції твору в площині (або просторі). Передбачає освоєння експресивних можливостей крапок, плям, ліній, співвідношення розмірів, форм, світла, кольору, гармонії, контрасту, ритму як елементів художньої мови, а також мисленнєвих операцій, спрямованих на вибір варіантів форми, композиції тощо.

Художньо-матеріальна складова частина образотворчого мислення передбачає переживання тактильних якостей матеріалу, роботи з інструментами, повагу їх виразної ефективності й обмежень; власне, мислення відбувається у формах матеріалу й техніки, відповідних до індивідуальності, типу художнього вираження та творчих намірів дитини.

Окрім складові частини образотворчого мислення багатьма способами взаємодіють; різною мірою розвинуті й співвідносяться в різних дітей. Розвитку образотворчого мислення сприяє збагачення художньо-естетичного досвіду дитини, наявність у дитини стимульовального соціального оточення; підтримка дитячої творчості без втручання в неї; пріоритет індивідуальності дитини та її художнього експериментування; спілкування з природою; сприйняття творів мистецтва.

Висновки. Малювання становить внутрішньо мотивований процес мислення в дії, за допомогою якого діти упорядковують власний досвід, гармонізують взаємини зі світом. Комунікативна потреба дитини, а також збагачення її візуального досвіду сприяють відкриттю та застосуванню символічно-образної стратегії графічного самовиявлення. Перехід до цієї стратегії знаменує зародження образотворчого мислення. Розвитку образотворчого мислення дитини, розгортанню її творчих можливостей сприяє збагачення її художньо-естетичного досвіду, досягнення нею асоціативного, означувального, комунікативного й ігрового сенсу образотворення, доброзичлива співучасть і підтримка дорослих. Перспективу дослідження вбачаємо в з'ясуванні індивідуальних відмінностей у розвитку образотворчого мислення.

Список використаної літератури

1. Медведева Н.В. Теорія архетипів К.Г. Юнга та дослідження творчого сприймання. *Symbolic and archetypic in culture and social relations : materials of the IV international scientific conference on March 5–6, 2014. Prague, 2014.* С. 21–30.
2. Моляко В.А. Художественная одаренность. *Обдарована дитина.* 1998. № 5–6. С. 10–12.
3. Перцептивно-мисленнєві стратегії творчого конструювання інформаційних систем у навчальній та трудовій діяльності : монографія / В.О. Моляко, Ю.А. Гулько, Н.А. Ваганова та ін. ; за ред. В.О. Моляко. Київ : Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України, 2018. 194 с.
4. Стимулювання творчого сприймання інформації / В. О. Моляко та ін. ; за ред. В.О. Моляко. Київ : Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України, 2018. 72 с.
5. Golomb C. The child's creation of a pictorial world. University of California Press, 1992. DOI: 10.4324/9781410609250.
6. Longobardi C., Quaglia R., Iotti N.O. Reconsidering the scribbling stage of drawing: a new perspective on toddlers' representational processes. *Front. Psychol.* 2015. No. 6. P. 1227. DOI: 10.3389/fpsyg.2015.01227.
7. Quaglia R., Longobardi C., Iotti N. O., Prino L.E. A new theory on children's drawings: analyzing the role of emotion and movement in graphical development. *Infant Behav. Dev.* 2015. No. 39. P. 81–91. DOI: 10.1016/j.infbeh.2015.02.009.
8. Malraux A. *Psychologie de l'Art: La création artistique.* Paris : éd. A. Skira, 1948. 226 p.
9. Mahler M.S., Pine F., Bergman A. *The Psychological Birth of The Human Infant.* New York : Basic Books, 1975. 212 p.
10. Pinto G., Gamanossi B.A., Cameron C.A. From scribbles to meanings: social interactions in different cultures and emergence of young children's early drawing. *Early Child Dev. Care.* 2011. No. 181. P. 425–444. DOI: 10.1080/03004430903442001.
11. Жуковский В.И., Пивоваров Л.В. Зримая сущность. Визуальное мышление в изобразительном искусстве. Свердловск : Изд-во Урал. Ун-та, 1991. 284 с.
12. Бакушинский А.В. *Художественное творчество и воспитание.* Москва : Новая Москва, 1925. 160 с.
13. Einarsdottir J., Dockett S., Perry B. Making meaning: children's perspectives expressed through drawings. *Early Child Dev. Care.* 2009. No. 179. P. 217–232. DOI: 10.1080/03004430802666999.

CHILDRENS DRAWING AS A SPHERE OF THE ORIGIN OF FINE-ART THINKING

Olena Zavorodnia

*G.S. Kostiyk Institute of Psychology of National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine,
2, Pankivska str., Kyiv, Ukraine, 01033
e-mail: zolen1958@gmail.com*

The article considers the process of origin of fine-art-thinking in the early drawing of children. During the production of the first scribbles, the child intuitively discovers the emotional-motor strategy of graphic self-expression and creates a new (graphical) channel of communication with significant environment. Scribbles become a tool that enlivens the experience and imagination of the child. Their creation is carried out intuitively, on the principle of spontaneous actions, trial / error, on a subjective basis. At the same time, the principle of analogy is used – for example, the rapid movement of a pencil on a sheet of paper as an analogue of fast running. The implementation of emotional-motor graphic strategy, despite its expressiveness, has the disadvantage that its products are incomprehensible to the viewer. The communicative need of the child, as well as the enrichment of his visual experience contribute to the discovery and application of a more effective strategy – symbolic-figurative, which, in particular, promotes the understanding of child's drawings by significant adults. The transition to this form of graphic self-expression marks the emergence of fine-art-thinking. All components of fine-art-thinking begin to form and function intensively. The cognitive-impressive component, which is laid at the stage of scribbles, prepares the ground for formation; associated with cognitive activity, sensitivity, receptivity, involves empathy, accumulation of “material” of experiences, impressions, as well as the constant enrichment of visual experience. The transforming component provides the transformation of emotional and sensory material into visual forms, the use of strategies and tactics of education for the purpose of intermodal and intramodal transformations. The structural-compositional component concerns the construction of the composition of the work, the understanding of the expressive possibilities of the elements of artistic language, as well as mental operations aimed at choosing variants of form, composition, etc. The artistic-material component of fine-art-thinking involves experiencing the tactile qualities of the material, working with tools, a sense of their expressive effectiveness and limitations. Fine-art-thinking takes place in the forms of material and technique, corresponding to the type of artistic expression and creative intentions of the child.

Key words: fine-art thinking, children's drawing, scribbles, visual experience, symbolic-figurative strategy, emotional-motor strategy, graphic self-expression.

УДК 159.96 + 378.1/.2

DOI <https://doi.org/10.30970/PS.2021.8.7>

ПРІОРИТЕТНІ НАПРЯМИ ПІДГОТОВКИ МЕДИЧНИХ ПСИХОЛОГІВ У ЧАС ІНФОРМАЦІЙНО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ ВІЙНИ

Анастасія Кабанцева

*Донецький національний медичний університет,
вул. Привокзальна, 27, м. Лиман, Донецька область, Україна, 84404
e-mail: avk111-111@ukr.net*

Інформаційний бум і соціально-економічний дисбаланс стає передумовою для прогресування інформаційно-психологічної війни, що виступає причиною збільшення психопатологічних і психосоматичних станів серед населення. Метою роботи стало на основі власних теоретичних та емпіричних досліджень розкрити актуальність підготовки медичних психологів в умовах інформаційно-психологічної війни, а також визначити ключові аспекти модернізації освітньої підготовки фахівців психологічної галузі. Дослідження проводилося на базі державного закладу «Науково-практичний медичний реабілітаційний центр Міністерства охорони здоров'я України». Кількість респондентів – 98 осіб, пацієнти відділення нейрофізіології та нейрореабілітації, середній вік – 42 роки. За результатами дослідження виявлено низький рівень психологічної культури (68,3%), дефіцит знань щодо підтримки особового психологічного комфорту (лише 12% обізнані), відсутність скарг до психолога (87,7%). Під час діагностики в респондентів виявлено наявність невротичних проявів, ознаки посттравматичного стресового розладу, соматизація та інше. Четверть вибірки потребувала психотерапевтичної допомоги. Отримані результати підкреслюють необхідність підготовки фахівців психологічної ланки задля підвищення психологічної компетенції населення, обізнаності щодо особистісної інформаційно-психологічної безпеки. У нашій країні вже розпочато модернізацію професійної підготовки психологів, але вона потребує більшої раціоналізації з орієнтиром на європейські підходи. Удосконалення фахової підготовки медичних психологів надасть системність, багаторівневість, спеціалізованість, практичну зорієнтованість, сертифікованість такого процесу. Розробка законодавчих актів щодо професії «Психолог», а також впровадження спеціалізації, організованої та регламентованої системи постійного професійного самовдосконалення матиме високу ефективність суттєвого підвищення якості освіти, конкурентоспроможності підготовлених фахівців, удосконалення функціонування психологічної служби в різних галузях економіки держави.

Ключові слова: суспільство, нервово-психічне напруження, психоемоційний стан, система освіти, професійна підготовка, стандарт вищої освіти, професійний стандарт.

Постановка проблеми. Через останні події, що відбуваються в нашій країні (збройний конфлікт, пандемія COVID-19) і прогресування інформаційних технологій, які примножують розвиток маніпулювання людською свідомістю, населення все частіше відчуває наслідки інформаційно-психологічної війни.

Зниження промисловості, погіршення соціальних умов, збільшення безробіття, хиткість економічного становища держави супроводжуються інформаційним протистоянням у мас-медіа, що загострює сприйняття подій і несе деструктивний вплив на психічний стан і психологічне благополуччя людини. Наслідками останнього виступає розвиток хронічного стресу, астенії, неврозподібних станів, посттравматичного стресового розладу й інше. Тому задля збереження високого рівня психічного здоров'я нації, своєчасного проведення просвітницької та профілактичної роботи важливою стає підготовка фахівців психологічної галузі, а також організація ефективної системи функціонування фахівців у соціумі з максимальною користю для населення.

Огляд останніх публікацій. Проблема освітньої підготовки фахівців психологів турбувала велику кількість учених і практиків. Ряд авторів приділяли увагу оцінці системи підготовки психологів в Україні [1–3], піддавалася критиці реформа переходу від класичної до Болонської системи освіти [4]. Неодноразово викладалися матеріали щодо порівняння освітньої підготовки психологів на теренах України й за її межами, де акцентувалося на впровадженні спеціалізації фахівців психологічної галузі й визначалися позитивні моменти, які б стали в пригоді щодо покращення вітчизняної системи освіти підготовки психологів в Україні [5; 6].

Зокрема, поява освітньої підготовки медичних психологів в Україні відбулася не так давно. За останні два десятиліття попит на підготовку медичних психологів значно виріс, і цей факт підтверджується в наукових працях [7–9]. Кількість закладів вищої освіти, що готують таких фахівців, стала значно більшою, але ця спеціальність в класифікаторі професій так і не з'явилася дотепер. Поряд із цим у медичних закладах вищої освіти здійснюється підготовка лікарів-психологів, які покликані надавати психологічну допомогу психічно здоровим людям, особливий психічний стан яких пов'язаний із хворобою тіла. Але в час інтенсивної психоемоційної напруги, що викликана інформаційно-психологічною війною, у соціумі проблема надання психологічної підтримки стає гострою, бо актуальності набирає запобігання розвитку психосоматичної та соматичної патології, раннє виявлення невротичних проявів та ознак гострого або хронічного стресу, а також підвищення психологічної та інформаційної культури серед населення. За таких умов значно зростає попит на підготовку психологів, і саме випуск медичних психологів закладами вищої освіти зможе задовольнити соціальну потребу в такому напрямі.

Мета роботи – на основі власних теоретичних та емпіричних досліджень розкрити актуальність підготовки медичних психологів в умовах інформаційно-психологічної війни, а також визначити ключові аспекти модернізації освітньої підготовки фахівців психологічної галузі.

Виклад основного матеріалу. Дослідження проводилося в рамках виконання науково-дослідної роботи «Розробка системи реабілітації медико-психологічного спрямування особам в умовах інформаційно-психологічної війни» (термін виконання – 2020–2022 рр., номер держреєстрації – 0120U101304), що здійснювалася на базі державного закладу «Науково-практичний медичний реабілітаційний центр Міністерства охорони здоров'я України». Під час вивчення психоемоційного стану населення в умовах інформаційно-психологічної війни в дослідженні взяли участь 98 осіб віком від 19 до 67 років, середній вік – 42 роки. Групу респондентів склали пацієнти денного стаціонару, які проходили курс лікування та реабілітації з хронічною неврологічною патологією, зокрема з вертеброгенними й судинними захворюваннями.

Психодіагностика проводилася широковідомими, верифікованими й надійними методиками у два етапи: «Методика самооцінки емоційних станів А. Уессмана й Д. Рікса», «Клінічний опитувальник для виявлення та оцінки невротичних розладів К.К. Яхіна, Д.М. Менделевича», «Метод колірних виборів Люшера», методика стресостійкості й соціальної адаптації Холмса й Раге, методика «Шкала психологічного стресу PSM-25» (1 етап – первинна психодіагностика); Міссісіпська шкала посттравматичного стресового розладу; Симптоматичний опитувальник (SCL-90-R); опитувальник суїцидального ризику (модифікація Т.Н. Разуваєва); опитувальник копінг-поведінки Лазаруса (2 етап – поглиблена психодіагностика).

Під час проведення дослідження виявлено, що 68,3% респондентів (67 осіб) мали настроєність щодо пропозиції отримати консультацію психолога задля вивчення їхнього психоемоційного стану. З означеної когорти 13% (12 осіб) зазначали, що вони

не мають психічних проблем та їм не потрібна консультація психолога. Після додаткового роз'яснення та інформованості пацієнти давали згоду на роботу з психологом, у деяких із них з'являлася особова зацікавленість у майбутньому психологічному консультуванні (11% – 10 осіб).

У процесі первинної психологічної консультації 86 осіб (87,7%) не мали скарг до психолога, деякі скарги мали 12 осіб (13,3%). Поряд із цим 63 респонденти (64%) у ході бесіди наголошували, що перегляд телевізійних передач чи перегляд новин в Інтернеті підвищували в них хвилювання, внутрішнє занепокоєння, обурення, у деяких навіть виникав головний біль, підвищувався артеріальний тиск.

За результатами першого етапу встановлено негативну самооцінку психоемоційного стану (21,42%), нервово-психічну напругу (29,58%), тривогу (30,6%), низьку стресостійкість (22,44%), прояви вегетативних порушень (26,52%) та інше.

У другому етапі дослідження взяли участь 29 респондентів. Діагностика проводилася за допомогою розробленого авторського психодіагностичного комплексу. Були виявлені складніші порушення психоемоційного стану респондентів, серед яких: окремі ознаки посттравматичного стресового розладу (13 осіб), прояви посттравматичного стресового розладу (11 осіб), соматизація (17 осіб), прояви депресії (18 осіб), психотизму (10 осіб) та інше. Слід відзначити, що такі прояви виявлені в людей, які майже не мали скарг, а якщо вони й були, то на них вони намагалися не звертати уваги.

Результати дослідження показали досить низький рівень психологічної культури й обізнаності населення щодо підтримки психологічних ресурсів. Результати психодіагностичної та корекційної роботи ще раз довели актуальність соціальної потреби в підготовці фахівців психологічної галузі, зокрема медичного профілю.

Щодо підготовки фахівців із відповідними кваліфікаційними психологічними знаннями, це в медичному середовищі є окремим питанням, яке до кінця не регламентовано. Можливо, лікар-психолог – раціональне розв'язання соціального запиту сьогодення, але

Таблиця 1

Підготовка спеціалістів-психологів в Україні й країнах Європейського Союзу

Показники	Україна	Австрія, Німеччина, Фінляндія	Польща
Законодавство професії «Психолог»	-	Існує	Існує
Основна освіта для самостійної практичної діяльності	Бакалавр, магістр	Магістр	Магістр
Стандартизація вищої освіти	Дворівнева	Багаторівнева	Багаторівнева
Урегулювання додаткової освіти (спеціалізації) на державному рівні	-	Для самостійної діяльності обов'язкове	Для самостійної діяльності обов'язкове
Ліцензування	Відсутнє	Для самостійної діяльності обов'язкове	Для самостійної діяльності обов'язкове
Професії відповідно до класифікатора професій	Психолог; Практичний психолог; Лікар-психолог	Когнітивний вчений; Психолог зв'язку; Психолог дорожнього руху; Бізнес-психолог; Клінічний психолог; Реабілітаційний психолог; Шкільний психолог (у Фінляндії – як частина медичної служби); Соціальний психолог; Психолог-нарколог	Психолог; Бізнес-психолог; Клінічний психолог; Організаційний психолог; Спортивний психолог; Психолог освіти

наша держава ще тільки набирає в цьому досвіді й має досить значний перелік питань, які потребують негайного розв'язання, зокрема щодо змістовності освітніх програм. Також слід зазначити, що подекуди заклади вищої освіти значно більше випускають психологів кожного року, ніж лікарів-психологів. І значна частка цих молодих фахівців не завжди йде працювати за обраним фахом.

Натепер при клінічних кафедрах медичних університетів, однією з яких виступає кафедра психіатрії, психотерапії, наркології та медичної психології Донецького національного медичного університету Міністерства охорони здоров'я України, існує спеціалізація з медичної психології. Поряд із цим варто зауважити, що прослухати цикл, скласти підсумковий контроль, пройти атестацію при атестаційній комісії за спеціальністю «Медична психологія» мають право лише лікарі. Для практичних психологів, зокрема для тих, які працюють в галузі охорони здоров'я, така можливість відсутня.

Якщо розглядати досвід фахової підготовки психологів Європейського союзу, то існує певна різниця щодо системи освіти в нашій країні (табл. 1) [10–12].

Слід наголосити, що натепер уже розпочата модернізація вітчизняної системи підготовки психологів, зокрема Міністерством освіти й науки України розроблено й затверджено стандарти кваліфікаційної підготовки фахівців рівнів бакалавра й магістра [13; 14], Міністерством розвитку економіки, торгівлі й сільського господарства України розроблено й затверджено професійні стандарти «Практичний психолог закладу освіти», «Практичний психолог (соціальна сфера)» [14; 15].

Орієнтуючись на європейський досвід і раціональний підхід, доцільно було б все ж таки дещо змінити назву професії: замість «практичний психолог (соціальна сфера)» зазначити «практичний психолог соціальної сфери». Відповідно до стандарту основна мета професійної діяльності – це профілактична робота, що здійснюється в закладах соціальних, реабілітаційних і психологічних послуг. Одразу виникає питання, про які саме реабілітаційні послуги йдеться, бо реабілітація може бути фізичною, психологічною, медичною, трудовою та іншою. Поряд із цим щодо вимог професійної підготовки в стандарті зазначено, що фахівець повинен мати кваліфікацію першого (бакалавр) або другого (магістр) рівня вищої освіти відповідно до Національної Рамки кваліфікацій Європейського простору вищої освіти за спеціальністю «Психологія», галузь знань «Соціальні й поведінкові науки», «Медична психологія», галузь знань «Охорона здоров'я». Отже, за назвою економічної діяльності практичний психолог (соціальна сфера) належить до охорони здоров'я та надання соціальної допомоги, але про медичні установи не йдеться, тому що для цього існують лікарі-психологи. У такому випадку одночасно відбувається дублювання функцій мовби різними фахівцями, а також певна плутанина щодо регламентації діяльності фахівців психологічної ланки в різних сферах суспільства, що чітко прописано в європейських колег.

Висновки. Результати досліджень показали низький рівень психологічної компетенції респондентів, а тому актуалізують потребу підвищення психологічної культури, профілактики розвитку патологічних станів, зміцнення стресостійкості й життєздатності населення в час інформаційно-психологічної війни й соціальних викликів.

Європейський освітній досвід може стати корисним для покращення української системи забезпечення якості вищої освіти, бо він є вдалим прикладом успішного розв'язання складних освітніх і кадрових проблем. Поряд із цим реалізація європейських підходів потребує врахування історичного становлення України, національної ментальності й соціального запиту.

Україна розпочала перші кроки модернізації освітньої підготовки й професійного функціонування психологів. Розроблені професійні стандарти викладають загальні відомості, особливості навчання та професійного розвитку, нормативно-правову базу профе-

сійної діяльності, загальні компетентності, перелік та опис трудових функцій практичного психолога, але сама система підготовки й подальше працевлаштування вимагає обов'язкового корегування, а саме, з одного боку, спрощення самої структури, а з іншого, – більшого наповнення змістовності.

Удосконалення фахової підготовки психологів надасть системності, різнорівневості, спеціалізованості, практичної зорієнтованості, сертифікованості такого процесу. Своєю чергою розробка законодавчих актів щодо професії «Психолог», а також впровадження спеціалізації та системи постійного професійного самовдосконалення матиме високу ефективність суттєвого підвищення якості освіти, конкурентоспроможності підготовлених фахівців, удосконалення функціонування психологічної служби в різних галузях економіки держави.

Список використаної літератури

1. Лозова О.М. Психологія vs практична психологія? Освітнянський відгомін наукової дискусії. *Педагогічний процес: теорія і практика*. 2016. Вип. 3. С. 7–12.
2. Матвієнко О.В., Затворнюк О.М. Професійна підготовка майбутніх психологів як психолого-педагогічна проблема. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія: Психологічні науки*. 2014. Вип. 1 (1). С. 215–220.
3. Туркова Д.М. Психологічні, педагогічні та організаційні умови запровадження європейських стандартів підготовки майбутніх практичних психологів у системі вищої освіти України. *Проблеми сучасної психології*. 2014. Вип. 25. С. 518–529.
4. Затворнюк О.М. Досвід професійної підготовки психологів у США та Україні. *Сполучені Штати Америки у сучасному світі: політика, економіка, право, суспільство. Ч 2* : зб. матеріалів II міжнародної науково-практичної конференції, м. Львів, 15 травня 2015 р. Львів : Центр американських студій ФМВ ЛНУ ім. І. Франка, 2015. С. 643–652.
5. Кабанцева А.В. Європейські виклики інноваційної освіти в Україні. *Проблеми модернізації України* : збірник наукових праць / МАУП. Київ : «Видавничий дім «Персонал», 2019. С. 326–329.
6. Кришталь В.В., Михайлов Б.В. Концепція образования медицинских психологов. *Медицинские исследования*. 2001. Т. 1. Вып. 1. С. 87–88.
7. Табачников С.І., Михайлов Б.В., Марута Н.О. Актуальний стан та перспективи психотерапії та медичної психології в Україні. *Форум психіатрії та психотерапії*. 2004. Т. 5, спец. випуск. С. 34–40.
8. Горбатюк С.М. Роль медичного психолога у діагностичних, психокорекційних та реабілітаційних заходах. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія: Соціально-педагогічна*. 2013. Вип. 22 (2). С. 51–59.
9. Klasyfikacja zawodów i specjalności na potrzeby rynku pracy. URL: <https://psz.praca.gov.pl/documents/10240/54723/Klasyfikacja%20zawod%C3%B3w%20i%20specjalno%C5%9Bci%20na%20potrzeby%20ryнку%20pracy%20-%202014.pdf/bca1e08c-6a33-494a-a75b-e2d7258ce796?t=1421667227000>.
10. Zestawienie międzynarodowych regulacji dotyczących zawodu psychologa opracowanych przez Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej w 2014 roku. URL: http://www.ptp.org.pl/ustawa/ustawa/Psycholog_w_Europie_15_7_2014.pdf.
11. Забезпечення якості вищої освіти: європейські кращі практики для України / упор. Т.В. Добко. 2014. *Освітня політика* : портал громадських експертів. URL: <http://education-ua.org/ua/analytics/305-zabezpechennya-yakosti-vishchoji-osviti-evropejski-krashchi-praktiki-dlya-ukrajini>.
12. Про затвердження стандарту вищої освіти за спеціальністю 053 «Психологія» для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти : Наказ МОН України від 24 квітня 2019 р.

- № 565 / Міністерство освіти і науки України. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/2019/04/25/053psikhologiyabakalavr.pdf>.
13. Про затвердження стандарту вищої освіти за спеціальністю 053 «Психологія» для другого (магістерського) рівня вищої освіти : Наказ МОН України від 24 квітня 2019 р. № 564 / Міністерство освіти і науки України. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/2019/04/25/053-psikhologiya-mag.pdf>.
14. Про затвердження професійного стандарту «Практичний психолог закладу освіти» : Наказ Мінекономіки України від 24 листопада 2020 р. № 2425 / Міністерство економіки України. URL: <https://www.me.gov.ua/Documents/Detail?lang=uk-UA&id=22469103-4e36-4d41-b1bf-288338b3c7fa&title=RestrProfesiinikhStandartiv>
15. Про затвердження професійного стандарту «Практичний психолог (соціальна сфера)» : Наказ Мінекономіки України від 03 лютого 2021 р. № 211 / Міністерство економіки України. URL: <https://www.me.gov.ua/Documents/Detail?lang=uk-UA&id=22469103-4e36-4d41-b1bf-288338b3c7fa&title=RestrProfesiinikhStandartiv>.

PRIORITY DIRECTIONS OF THE MEDICAL PSYCHOLOGISTS TRAINING DURING THE INFORMATION-PSYCHOLOGICAL WAR

Anastasiia Kabantseva

*Donetsk National Medical University,
27, Pryvokzalna str., Lyman, Donetsk region, Ukraine, 84404
e-mail: avk111-111@ukr.net*

Information boom and socio-economic imbalance become a prerequisite for the progression of information-psychological war, which causes an increase in psychopathological and psychosomatic conditions among the population. The work aimed to reveal the relevance of the medical psychologists' training in the context of information-psychological war, as well as to identify key aspects of modernization of educational training of specialists in the psychological field based on personal theoretical and empirical research. The study was conducted based on the State Institution "Scientific and Practical Medical Rehabilitation and Diagnostic Center of the Ministry of Health of Ukraine". The number of respondents was 98, consisting of the patients of the Neurophysiology and Neurorehabilitation Department, 42-year-old on average. The study revealed a low level of psychological culture (68.3%), lack of knowledge to maintain personal-psychological comfort (only 12% are aware), no complaints to a psychologist (87.7%) During the diagnosis of respondents the neurotic appearances, signs of post-traumatic stress disorder, somatization, etc. were discovered. A quarter of respondents needed psychotherapeutic help. The obtained results emphasize the need to train psychological specialists to increase the psychological competence of the population, awareness regarding personal information, and psychological security. The upgrade of professional training of psychologists has already started in our country, but it needs to be more rationalized with a focus on European approaches. Improving the professional training of medical psychologists will provide system, diversity, specialization, practical orientation, certification of this process. The increasing of legislation in respect of the "Psychologist" profession, as well as the introduction of specialization, organized and regulated system of continuous professional self-improvement, will be highly effective in significantly improving the quality of education, the competitiveness of trained professionals, increasing the functioning of psychological services in various areas of the state economy.

Key words: society, mental stress, psycho-emotional state, education system, professional training, standard of higher education, professional standard.

УДК 159.923.2:364-051

DOI <https://doi.org/10.30970/PS.2021.8.8>

СХИЛЬНІСТЬ ДО РИЗИКУ СТУДЕНТІВ У СПІВВІДНЕСЕННІ З ЇХ ПСИХОЛОГІЧНОЮ РЕСУРСНІСТЮ

Марія Казанжи

*Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського,
вул. Старопортофранківська, 26, м. Одеса, Україна, 65023
e-mail: kazanzhy.mariya@gmail.com*

Оксана Вдовіченко

*Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського,
вул. Старопортофранківська, 26, м. Одеса, Україна, 65023
e-mail: werta4877@gmail.com*

Повідомлення містить результати теоретико-емпіричного дослідження пілотажного характеру психологічної ресурсності студентів із різним ступенем схильності до ризику. Встановлено відсутність у психологічній науці єдиного погляду на проблему ризику, яка є багатогранною та переважно вивчається в аспекті трьох підходів – особистісного, когнітивного (пізнавального) і ситуаційного. Схильність до ризику розглядається нами як індивідуальна властивість, якою відрізняється поведінка особистості в однотипних ситуаціях. Виявлена обмежена кількість праць із виявлення взаємозв'язку схильності до ризику й психологічної ресурсності особистості в студентському віці.

В емпіричному дослідженні було використано такі психодіагностичні інструменти: «Опитувальник психологічної ресурсності особистості» (Штепа, 2018 рік) та «Опитувальник схильності до ризику в різних сферах діяльності» (Вдовіченко, 2007 рік). Вибірку дослідження склали студенти (100 осіб).

За результатами кореляційного аналізу встановлено наявність виключно від'ємних значущих кореляцій між більшістю компонентів психологічної ресурсності й показниками схильності до ризику в різних сферах діяльності, найбільш розлогі й сильні від'ємні кореляції виявлено між параметрами ризику й умінням вміщувати й оновлювати власні психологічні ресурси, а також їх загальним рівнем. За отриманими відомостями можна відзначити залежність зниження психологічних ресурсів, їх виснаження у всіх сферах прояву ризику, що можна інтерпретувати через недостатність досвіду, практичних навичок для самостійного виходу з подібних ситуацій. Важливо відзначити, що представники студентства взагалі не надто схильні до ризику й у них високий рівень усіх компонентів психологічної ресурсності.

Загалом, у студентів, схильних до ризику, знижена психологічна ресурсність. Низький рівень таких ресурсів, як віра в добро, робота над собою, доброта до людей, допомога іншим, любов тощо, тобто ресурсних компонентів, що базуються на ціннісно-смісловій основі особистості. Тож у практичній роботі варто зосередитись саме на цій стороні, якщо є завдання знизити ризикову поведінку студентства й збагатити їх психологічну ресурсність. Отримані дані є підставою для продовження дослідження з більш розлогою вибіркою як в аспекті вікових особливостей, так і в аспекті фахової належності.

Ключові слова: схильність до ризику, сфери прояву ризику, психологічна ресурсність, ресурсні компоненти.

Актуальність дослідження. Проблема вивчення ризику на зламі XX–XXI століть постала з особливою гостротою. Поняття «ризик» у сучасних реаліях уживається та вивча-

ється майже в усіх сферах діяльності (економічній, юридичній, медико-біологічній, соціальної, філософській, психологічній, технічній тощо), а нині використовується набагато частіше, ніж навіть 5–10 років тому. Такий сплеск і зацікавленість означеною проблематикою виник у зв'язку зі зростанням кількості надзвичайних подій (природних і техногенних катаклізмів), екстремальних ситуацій (кризи, конфлікти, труднощі тощо), а також через певні суб'єктивні потреби й особливості особистості. Таким чином, натепер ризик виступає не тільки як прерогатива авантюрих особистостей, а і як атрибут повсякденності.

Відзначимо, що змістовно психологічний простір ризику містить такі питання, як «схильність до ризику», «готовність до ризику», «ризикованість», «ризикована поведінка», «ризиковане рішення», «ризикована ситуація», «професійний ризик», «ризик і девіантна поведінка». Кожне з наведених понять виокремлює певну грань ризику, сукупність яких дозволить комплексно дослідити феномен ризику в психологічній науці, спираючись як на його специфічний зміст, так і на суттєві детермінанти. Адже нині дослідження ризику актуально не тільки в представників екстремальних видів діяльності, за девіантною поведінки або ж у зв'язку з політичною чи соціально-економічною ситуацією. Почастішали прояви ризику серед підлітків, юнаків, загалом молоді, тож цілком природний інтерес наукової спільноти до такої проблематики саме в студентському середовищі в контексті виявлення механізмів підвищення безпеки їхньої праці (Р.І. Мухамадеев, І.Г. Мухамадеев, 2015 рік) [1], поведінкових ризиків сучасних студентів (Г.О. Івахненко, 2011 рік) [2], залежності рівня самоорганізації студентів від їхньої готовності до ризику (М.Л. Залеський, 2020 рік) [3] тощо. Водночас поза межами розгляду залишається питання психологічної ресурсності студентів у співвіднесенні з їхньою схильністю до ризику, що й зумовило обрання такого ракурсу дослідження ризику.

Сучасний стан досліджуваної проблеми. Чи взагалі існує схильність до ризику, чи залежить обрання ризикованої поведінки від середовища, в якому діє суб'єкт, який приймає рішення? Чи є така залежність від соціальної системи, в яку включена особистість, якщо в неї введена наявність схильності до ризику як досить сталої риси особистості? Ці й інші питання є предметом прискіпливого розгляду багатьох вчених (А.П. Альгін, Ю.А. Козелецький, П.О. Словіца, В.В. Черкасов та інших). Аналізуючи дослідження Т.В. Корнілової, відзначимо, що така властивість пов'язана з описом характеристик, які асоціювалися з імпульсивністю та зниженням самоконтролю [4, с. 168]. А також вона корелює з такими рисами, як незалежність, прагнення до успіху, схильність до домінування. Роботи західних вчених свідчать про те, що чим більше особистість може проявити свою суб'єктивність, тим на більший ризик вона здатна піти, тобто взяти на себе більшу відповідальність. Здатність до ризику пов'язують також із локусом контролю. Люди з внутрішнім локусом контролю самостійніші й відповідальніші [5, с. 231].

Однак часто люди неоднаково сприймають одну й ту ж міру ризику через відмінності індивідуально-психологічних, ідеологічних, культурних, моральних та інших особливостей. Так, Є.П. Ільїн [6] вважав, що ризик визначається, з одного боку, об'єктивно наявними ситуативними факторами, а з іншого, – індивідуальними якостями суб'єкта. А Р. Трімпоп [7] зауважував, що певний рівень ризику може бути різний для фізичних, соціальних і фінансових сфер людського життя. Проведене ним дослідження показало, що прийнятий рівень ризику для кожної особистості багато в чому залежить від її психологічного й фізіологічного стану. Автор відзначив, що суб'єкти мають індивідуально прийнятний рівень ризику, який розкриває певний усереднений рівень, багаторазові цільові рівні. На думку вченого, «середній» рівень прийнятного ризику швидше відбиває культуру безпеки людини й групи людей, ніж є мотиваційним аспектом у виборі або відторгненні ризику.

У контексті вікових особливостей і провідної діяльності студентства доцільно навести погляди Т.В. Корнілової, в яких учена виділяє ризик пізнавальний («прийняття ризику», пов'язане з розумовим орієнтуванням у ситуації) та особистісний (альтернатива вибирається людиною в співвідношенні з прийнятою відповідальністю, особистісною включеністю в прийняття рішення) [8, с. 128].

Таким чином, у психологічній науці ризик переважно розглядається в контексті трьох підходів: особистісного, когнітивного (пізнавального) і ситуаційного. О.М. Леонтьєв, В.А. Петровський і В.А. Нерсесян у руслі загальнопсихологічної теорії діяльності визначають «безкорисний ризик». У такому контексті відзначимо дослідження Г.М. Солнцевої, Т.В. Корнілової, які виділяють немотивований ризик (з метою отримання «гострих» відчуттів, ризик заради ризику) [4; 9]. Однак, на нашу думку, ці гедоністичні особливості й виступають мотивом для ризикованого вчинку суб'єктом, що дає підстави розглядати ризик тільки як мотивовану характеристику.

Сказане означає, що ризик як психологічне поняття відбиває лише свідому людську діяльність та є характеристикою свідомо діяльного суб'єкта. Зокрема, переживання майбутнього успіху як результат рефлексії власних дій для людини, особливо схильної до такого переживання, може виявитися настільки привабливим, що затьмарює переживання реальної небезпеки або негативних наслідків. Цінність перемоги сама по собі може виявитися значущою, ніж раціональний розрахунок [9].

У роботі схильність до ризику розглядається як індивідуальна властивість, що розрізняє поведінку особистості в однотипних ситуаціях. Так, існують суб'єкти, які незалежно від середовища й умов життя поводять себе однаково й схильні ризикувати лише в певних сферах життєдіяльності (міжособистісній, сфері здоров'я, спорту тощо). Схильність до ризику актуалізує певні особистісні характеристики, залучає ресурси й механізми, знання яких дозволить не тільки цілеспрямовано розвивати свої слабкі якості, але й використовувати свої сильні сторони для розв'язання важливих проблем і задач діяльності [10, с. 75]. Адже, стикаючись із певними життєвими труднощами, особистості важливо розуміти свої психологічні ресурси, щоб конструктивно впоратися з їх наслідками. Саме бурхливий розвиток інформаційних технологій, що супроводжує перехід до постіндустріальної стадії суспільства, підсилює ризик дезорієнтації людини в інформаційному просторі, його подавлення віртуальною реальністю. Так, у процесі розвитку й ускладнення структур сучасних суспільств на перший план висувається ризик переважно внутрішнього характеру.

У такому аспекті доцільно навести дослідження І.В. Арндачук, в якому відзначено зв'язок певних особливостей особистості, які є психологічними ресурсами, що визначають її готовність до ризику й здатність реалізації усвідомленого контролю над перетворенням ситуацій ризику своїми рішеннями [11, с. 225]. Адже людина, яка вміє ризикувати, повинна бути: готовою ефективно використовувати всі наявні в неї ресурси; готовою до ризику; здатною планувати свої дії (планування не містить ризику, швидше навпаки – гарне планування озброює тих, хто здатний ризикувати) [12].

Отже, складнощі, що виникли у виявленні під час теоретико-методологічного аналізу наявних відомостей про співвіднесення схильності до ризику й психологічної ресурсності особистості, спонукали виокремити таку **мету роботи** – розкрити особливості психологічних ресурсів в осіб, схильних / не схильних до ризику, а також виявити співвідношення феноменів схильності до ризику й психологічної ресурсності.

Організація та методи дослідження. У роботі використовувались теоретичні й емпіричні методи й методики дослідження. Як теоретичні методи було обрано аналіз, синтез, узагальнення, систематизація наявних теоретико-методологічних відомостей щодо проблеми співвіднесення схильності до ризику й психологічної ресурсності в сту-

дентів. Для проведення емпіричного дослідження було обрано «Опитувальник психологічної ресурсності особистості» (О.С. Штепа, 2018 рік), за допомогою якого можна виявити ряд психологічних ресурсів («допомога іншим», «відповідальність», «впевненість у собі» й інші), а також знання про власні психологічні ресурси, вміння їх оновлювати, вмщувати, а також їх загальний рівень [13]. Використання опитувальника «Схильність до ризику в різних сферах діяльності» (О.В. Вдовіченко, 2007 рік) дозволило встановити вираженість ризику у сфері здоров'я, побуту, просторовій сфері й сфері взаємостосунків, в яких людина схильна приймати ризиковані рішення (по 10 пунктів у кожній). За результатами обчислюється також загальний показник схильності до ризику [14].

Вибірку дослідження склали 100 студентів державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського» (соціально-гуманітарного факультету й факультету іноземних мов). Проводився кількісний та якісний аналіз отриманих даних, а саме обчислювалися первинні описові статистики, застосовано кореляційний аналіз, процедуру типологізації.

Результати дослідження та їх обговорення. Аналіз первинних описових статистик за показниками, які характеризують схильність до ризику й психологічну ресурсність особистості, показав спектр значень, якими вони представлені, їх певну мінливість і розмах ряду отриманих даних. Наведемо основні первинні описові статистики (див. табл. 1 і табл. 2).

Таблиця 1

Первинні статистики показників, які характеризують схильність до ризику досліджуваних

	Первинні статистики					
	М	σ	Me	Mo	min	max
РЗ	5,04	2,69	5	4	0	12
РБ	9,15	2,5	9	9	3	15
РП	5,58	3,53	5	3	0	18
РМ	6,36	2,24	6	5	1	12
СР	26,13	8,53	25	24	11	53

Примітки. Тут і далі: 1) М – середнє значення, σ – стандартне відхилення, Me – медіана, Mo – мода, min – мінімальне значення, max – максимальне значення; 2) показники схильності до ризику в різних сферах діяльності: РЗ – ризик у сфері здоров'я, РБ – ризик у побутовій сфері, РП – ризик у просторовій сфері, РМ – ризик у сфері взаємостосунків; СР – загальний показник схильності до ризику; 3) n = 100 досліджуваних.

За отриманими результатами видно, що найвище середнє значення (M = 9,15), має показник ризику в побутовій сфері (РБ), значення медіани розподілу (Me = 9) та моди (Mo = 9) теж найвище серед відповідних первинних показників схильності до ризику, що свідчить про зміщення центру розподілу в сторону збільшення вираженості ризику саме в цій сфері в досліджуваній групі студентів за тієї умови, що розмах значень не максимальний.

Міри центральної тенденції та міри мінливості, які наведено, дозволяють проаналізувати отримані дані на предмет відповідності нормальному закону розподілу отриманих даних. Отже, за результатами аналізу первинних описових статистик та обчислення критеріїв асиметрії та ексцесу можна засвідчити відсутність нормального розподілу за всіма проаналізованими показниками, що задає передумови для використання певних статистичних коефіцієнтів і критеріїв.

Таблиця 2

Первинні статистики показників, які характеризують психологічну ресурсність досліджуваних

	Первинні статистики					
	М	σ	Me	Mo	min	max
Ус	5,5	1,99	6	6	1	8
Дл	6,37	1,5	7	8	2	8
Ді	6,39	1,4	7	7	3	8
Усп	6,26	1,18	6	7	3	8
Л	5,71	1,37	6	6	2	8
Тв	6,29	1,55	7	8	2	8
Вд	5,68	1,58	6	6	1	8
Пм	6,07	1,18	6	6	3	8
Рс	6,41	1,26	7	7	2	8
Сп	5,05	1,4	5	5	2	8
В	5,69	1,34	6	7	3	8
ЗнПР	6,53	1,5	7	8	2	8
УмОПР	6,2	1,5	6	7	2	8
УмВмПР	6,28	1,5	7	7	2	8
ЗрПРО	84,33	13,1	84,5	83	50	108

Примітки. Тут і далі: показники психологічної ресурсності: Ус – упевненість у собі, Дл – доброта до людей, Ді – допомога іншим, Усп – успіх, Л – любов, Тв – творчість, Вд – віра в добро, Пм – прагнення до мудрості, Рс – робота над собою, Сп – самореалізація в професії, В – відповідальність, ЗнПР – знання власних психологічних ресурсів, УмОПР – уміння оновлювати власні психологічні ресурси, УмВмПР – уміння вмщувати власні психологічні ресурси, ЗрПРО – загальний рівень психологічної ресурсності особистості.

Розглянемо кореляційні взаємозв'язки параметрів схильності до ризику й компонентів психологічної ресурсності (з використанням коефіцієнта кореляції Спірмена).

За результатами кореляційного аналізу встановлено, що показники схильності до ризику в різних сферах діяльності демонструють виключно від'ємні значущі кореляційні зв'язки з параметрами психологічної ресурсності.

Зокрема, всі виокремлені показники схильності до ризику від'ємно корелюють з умінням вмщувати власні психологічні ресурси (УмВмПР), загальним рівнем психологічної ресурсності особистості (ЗрПРО) і умінням оновлювати власні психологічні ресурси (УмОПР) (за винятком ризику в просторовій сфері (РП)). Поодинокі від'ємні кореляції встановлено з іншими компонентами психологічної ресурсності (за виключенням параметрів «упевненість у собі», «успіх», «самореалізація в професії», «відповідальність»).

Водночас за дослідженнями А.Г. Лерча встановлено додатний взаємозв'язок між ризикованістю та відповідальністю (хоча йдеться саме про соціальну відповідальність) [15], а О.М. Кірьянова у своєму дослідженні довела, що одним із чинників, який зумовлює схильність до ризику, є відповідальність [16, с. 158–159].

Отримані результати дозволяють припустити, що для досліджуваних, які є представниками генеральної сукупності «студентство», характерним є зниження, виснаження психологічних ресурсів у ситуаціях ризику у всіх сферах життєдіяльності, найбільш розлогі й сильні кореляції є з умінням вмщувати й оновлювати власні психологічні ресурси, а також їх загальним рівнем. Ймовірно, досліджувані не володіють достатнім досвідом,

Таблиця 3

Значущі кореляційні зв'язки між параметрами схильності до ризику в різних сферах діяльності й показниками психологічної ресурсності

		Показники схильності до ризику в різних сферах діяльності				
		РЗ	РБ	РП	РМ	СР
Показники психологічної ресурсності	Ус					
	Дл	-213*			-309**	-268**
	Ді			-364**		-283**
	Усп					
	Л	-250*		-335**	-206*	-332**
	Тв	-220*		-223*		-223*
	Вд	-204*			-233*	-238*
	Пм			-233*		
	Рс		-204*	-242*		-232*
	Сп					
	В					
	ЗнПР	-273**	-223*			-261**
	УМОПР	-321**	-291**		-207*	-304**
	УМВМПР	-308**	-347**	-226*	-200*	-351**
ЗрПРО	-258**	-257**	-252*	-220*	-324**	

Примітки. Значуща відмінність $p \leq 0,05$ позначається «*», а відмінність $p \leq 0,01$ та $p \leq 0,001$ рівнів позначається «**».

не мають практичних навичок, щоб самостійно справлятися із цією ситуацією. Важливо також те, що представники вибірки загалом не надто схильні до ризику, до екстремальної діяльності.

За відомостями інших дослідників схильність до ризику в студентів має високий рівень на 2 курсі й поступово знижується до 5 курсу. Такої вікової диференціації в нашому дослідженні встановлено не було [1].



Рис. 1. Особливості психологічної ресурсності досліджуваних із високим / низьким рівнем схильності до ризику

Розглянемо детальніше специфічні характеристики їхньої ресурсності. Зауважимо, що осіб, не схильних до ризику, у вибірці виявилось 26, а схильних набагато менше – всього лиш 4. Розуміючи обмеженість статистичної достовірності висновків, все ж відзначимо, що загальні тенденції, які визначено під час проведення кореляційного аналізу, простежуються і в результатах якісного (див. рис. 1).

Так, із рисунка видно, що психологічна ресурсність осіб, які не схильні до ризику (Ризик-), значно вища, ніж у представників групи Ризик+.

Студенти, які не схильні до ризику, володіють психологічною ресурсністю переважно на рівні вище 70 процентиль. Водночас представники групи Ризик+ на середньому рівні (близько 50 процентиль) уміють уміщувати власні психологічні ресурси й взагалі володіють знаннями про наявні в них ресурси.

Віра в добро, робота над собою, доброта до людей, допомога іншим, любов тощо – це ті ресурси, які не виражені в схильних до ризику студентів. Неважко помітити, що такі ресурсні компоненти базуються на ціннісно-смысловій основі особистості. Тож у практичній роботі варто зосередитись саме на ній, якщо є завдання знизити ризиковану поведінку, а не тільки збагатити психологічні ресурси людини.

За результатами нашого дослідження можна дійти таких **висновків**:

– по-перше, проблема ризику багатогранна й у психологічній науці вивчається в аспекті трьох підходів (особистісний, когнітивний (пізнавальний) і ситуаційний), також відзначимо, що для розуміння його сутності важливо досліджувати його цілісно з урахуванням конструктів;

– по-друге, у нашому дослідженні ми вивчаємо конструкт «схильність до ризику» як індивідуальну властивість, що розрізняє поведінку особистості в однотипних ситуаціях;

– по-третє, психологічні ресурси стійко проявляються в діяльності особистості, особливо актуально відзначити взаємозв'язок зі схильністю до ризику в різних сферах життєдіяльності, тому що перелік психологічних ресурсів допоможе якісно й продуктивно подолати ризик у певних сферах;

– по-четверте, схильність до ризику в різних сферах діяльності від'ємно взаємопов'язана з більшістю компонентів психологічної ресурсності, що свідчить на користь зниження психологічних ресурсів, їх виснаження у всіх сферах прояву ризику, а це пояснюється психологічними особливостями досліджуваних такого віку та їх фаховою належністю;

– по-п'яте, виявлено, що представники студентства переважно не схильні до ризику й володіють високим рівнем психологічної ресурсності. Невелика група схильних до ризику студентів демонструють знижену психологічну ресурсність, насамперед такої, що торкається їхньої ціннісно-смыслові сфери.

Отримані дані є підставою для продовження дослідження з більш розлогою вибіркою в аспекті як вікових особливостей, так і фахової належності.

Список використаної літератури

1. Мухамадеев Р.И., Мухамадеев И.Г. Исследование у студентов уровня склонности к риску в контексте повышения безопасности труда. *Международный студенческий научный вестник*. 2015. № 3–1. С. 62. URL: <http://www.eduherald.ru/ru/article/view?id=12029> (дата звертання: 02.06.2021).
2. Ивахненко Г.А. Поведенческие риски современных студентов. *Высшее образование в России*. 2011. № 6. С. 134–139.
3. Залесский М.Л. Зависимость уровня самоорганизации студентов в условиях пандемии от их готовности к риску. *Образовательные технологии*. 2020. № 2. С. 87–93.
4. Корнилова Т.В. Психология риска и принятия решений : Учебное пособие для вузов. Москва : Аспект Пресс, 2003. 286 с.
5. Особистісний вибір: психологія відчаю та надії / ред. Т.М. Титаренко. Київ : Міленіум, 2005. 336 с.
6. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. Санкт-Петербург : Питер, 2006. 512 с.
7. Trimpop Rudiger M. The psychology of Risk-taking Behaviour. Amsterdam : North Holland, 1994. 107 p.
8. Корнилова Т.В. Индивидуальные категоризации субъективного риска. *Вопросы психологии*. 1999. № 6. С. 128–139.
9. Солнцева Г.Н. Наука риска. *Энергия*. 2001. № 9. С. 57–60.
10. Виноградова Г.А., Сашилова Т.П. Психологические ресурсы студентов-первокурсников как основа профессионального становления. *Вестник Самарской гуманитарной академии. Серия «Психология»*. 2009. № 2 (6). С. 74–85.
11. Арендачук И.В. Личностный потенциал и социально-психологическая адаптированность как ресурс психологической готовности к риску. *Изв. Сарат. ун-та. Нов. сер. Сер. Акмеология образования. Психология развития*. 2015. Т. 4. Вып. 3 (15). С. 219–226.
12. Weiss C.L. Performance Psychology in Action: A Casebook for Working With Athletes, Performing Artists, Business Leaders, and Professionals in High-Risk Occupations. *SPORT PSYCHOLOGIST*. 2011. Vol. 25 (1). P. 117–118.
13. Штепа О.С. Опитувальник психологічної ресурсності особистості: результати розробки й апробації авторської методики. *Збірник наукових праць К-ПНУ імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. Проблеми сучасної психології*. 2018. Випуск 39. С. 380–399.
14. Вдовиченко О.В. Апробация опросника склонности к риску в различных сферах деятельности. *Научовий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія № 12. Психологічні науки* : Збірник наукових праць. Київ : НПУ імені М.П. Драгоманова, 2007. № 17 (41). Част. I. С. 66–69.
15. Солнцева Г.Н., Корнилова Т.В. Риск как характеристика действий субъекта. Москва : НИЦ «Инженер», 1999. 80 с.
16. Кирьянова Е.Н. Проявления риска в деятельности специалистов опасных профессий : дисс. ... канд. психол. наук : 19.00.03 ; Российская академия наук. Москва, 2003. 242 с.

PROPENSITY TO RISK OF STUDENTS IN RELATIONSHIP WITH THEIR PSYCHOLOGICAL RESOURCE

Mariia Kazanzhy

*South Ukrainian National Pedagogical University named after K.D. Ushynsky,
26, Staroportofrankovskaya str., Odesa, Ukraine, 65023
e-mail: kazanzhy.mariya@gmail.com*

Oksana Vdovichenko

*South Ukrainian National Pedagogical University named after K.D. Ushynsky,
26, Staroportofrankovskaya str., Odesa, Ukraine, 65023
e-mail: werta4877@gmail.com*

The report contains the results of a theoretical and empirical researching of the aerobic nature of the psychological resourcefulness of students with varying degrees of propensity to risk. The lack of a single view in psychological science on the problem of risk, which is multifaceted and mainly studied in terms of three stages – personal, cognitive and situational. The propensity to risk is considered by us as an individual property, which distinguishes the behavior of the individual in similar situations. A limited number of works have been identified to identify the relationship between propensity to risk and psychological resourcefulness of the individual in the student age.

The following psychodiagnostic tools were used in the empirical study: “Questionnaire of psychological resourcefulness of personality” (Shtepa, 2018) and “Questionnaire risk propensity in different spheres of activity” (Vdovichenko, 2007). The study sample consisted of students (100 people).

According to the results of correlation analysis, there are only negative significant correlations between most components of psychological resources and risk propensity indicators in different areas of activity, the most extensive and strong negative correlates were found between risk parameters and the ability to accommodate and update their own psychological resources and their overall level. According to the information obtained, we can note the dependence of the reduction of psychological resources, their depletion in all areas of risk, which can be interpreted due to lack of experience, practical skills to overcome such situations. It is important to note that students are not at all at risk and have a high level of all components of psychological resources.

In general, students at risk have reduced psychological resources. Low level of such resources as faith in the good, work on yourself, kindness to people, helping others, love, etc., that is resource components based on the value-semantic basis of the individual. Therefore, in practical work it is necessary to focus on this side, if there is a task to reduce the risky behavior of students and enrich their psychological resources. The obtained data are the basis for continuing the study with a more extensive sample both in terms of age and professional affiliation.

Key words: propensity to risk, spheres of manifestation of risk, psychological resourcefulness, resource components.

УДК 159.95

DOI <https://doi.org/10.30970/PS.2021.8.9>

ВПЛИВ БІЛІНГВІЗМУ НА КОГНІТИВНИЙ РОЗВИТОК ОСОБИСТОСТІ

Яна Кайманова

*Донецький інститут Міжрегіональної Академії управління персоналом,
вул. Уральська, 12, м. Краматорськ, Донецька область, Україна, 84333
e-mail: kramatorsk.institute.maup@gmail.com*

Надія Рябоконт

*Донецький інститут Міжрегіональної Академії управління персоналом,
вул. Уральська, 12, м. Краматорськ, Донецька область, Україна, 84333
e-mail: kramatorsk.institute.maup@gmail.com*

У статті розглядаються останні дослідження, присвячені впливу білінгвізму на когнітивний розвиток особистості. Експериментальні наукові дослідження, зроблені останнім часом, не тільки зруйнували міф про шкоду двомовного розвитку особистості, а й показали, що воно дає набагато більше, ніж просто знання двох мов. За допомогою мов ми пізнаємо світ у всьому його різноманітті, кожна вивчена мова відкриває нам нові засоби сприйняття, мислення та пізнання. Засвоюючи нову для себе мову, людина одночасно пізнає і новий світ. Білінгвізм розширює межі нашого мислення та пізнання. На основі порівняльного аналізу показані переваги дітей і дорослих, що з народження перебувають у білінгвальному середовищі. Такі переваги полягають у наявності металінгвістичних здібностей, що дозволяють, зокрема, збільшити швидкість навчання; в кращому, ніж в однолінгвічній-монолінгвічній, розвитку виконавчих функцій (виконавчого контролю, уваги, вміння планувати дії, концентрації), важливих не тільки для виконання вербальних завдань, а й для управління будь-якою діяльністю. Показано також вплив білінгвізму на когнітивну децентрацію, здатність до вивчення інших мов, на формування високого ступеня соціальної чуйності, що належить як до вербальної, так і до невербальної комунікації (інтерпретації міміки, жестів, інтонації) і виражається в найадекватнішій реакції на мову й комунікативну поведінку оточення. Білінгвізм розширює межі мислення та пізнання. Освоєння нової мови приводить до подальшого розвитку й збагачення єдиної мовної особистості індивіда в лінгвістичному, когнітивному, комунікативному аспектах.

Білінгвізм стимулює творчість, сприяє розвитку дивергентного мислення, що дозволяє розглядати безліч можливих рішень однієї й тієї ж проблеми й виробляти, таким чином, креативні ідеї. Знання двох мов розширює ментальні кордони дитини, яка з культурного й лінгвістичного боку буде краще підготовлена до вступу в життя, ніж її ровесники.

Ключові слова: білінгвізм, монолінгв, когнітивний розвиток, виконавчі функції, децентрація.

Вивчення іноземних мов, безсумнівно, є корисною для мозку діяльністю, вона розширює горизонти й межі світогляду людини й зростає в двомовному середовищі. Останні дослідження, присвячені білінгвізму, не тільки зруйнували уявлення про його шкоду, але й показали, що двомовний розвиток сприяє більш різнобічному становленню особистості.

Досвід використання двох мов із дитинства має цілий ряд як лінгвістичних, так і екстралінгвістичних позитивних ефектів. Діти легше засвоюють мови, для них властиво «грати» зі словами, вони не бояться помилятися; крім цього, в їх пам'яті тільки ще формується система звуків і слів, яка із часом консолідується, ускладнюючи освоєння другої мови.

Феномен білінгвізму розвиває метакогнітивні й металінгвістичні здібності особистості. Е. Біалісток, працюючи з двомовними дітьми, компетентними в обох мовах, вста-

новила, що білінгви мають підвищений контроль над лінгвістичними процесами, який виражається в здатності аналізувати когнітивні й комунікативні компоненти [7]. Знання другої мови сприяє усвідомленню довільних зв'язків, що існують між словами й значеннями, що сприяє легшому й швидшому вибору й кодуванню інформації.

Л.С. Виготський зазначав: «Відділення значення від звуку, слова від речі, думки від слова є необхідними ступенями в історії розвитку понять» [2, с. 340]. Завдяки металінгвістичним здібностям білінгви починають читати раніше монолінгвів [10]: раннє опанування читання – наслідок легшого розпізнавання двомовними дітьми системи відповідності «графема – фонема».

Крім того, інтуїтивне розуміння структури мови допомагає білінгвам у подальшому вивченні інших мов. Білінгви легше монолінгвів переходять від одного завдання до іншого там, де потрібна вибіркова увага й здатність ігнорувати інтерферувальні чинники. Це перевага зберігається і в дорослому віці. Головний фактор, що зв'язує білінгвізм із виконавчим контролем, зумовлений тим, що в білінгвів постійно активовані обидві мови. У зв'язку із цим розвивається механізм гальмування (пригнічення), який дозволяє диференціювати ці мови, обмежуючи інтерференцію невикористаної мови у використовуваній.

І.С. Морозова у своїй праці привела приклад дослідження, що було проведено Ж. Мейлером та А.М. Ковачем у Вищій міжнародній школі передових досліджень (Sissa) у м. Трієсті. Воно показало, що виховання у двомовній сім'ї дає дитині переваги в розвитку її когнітивної сфери. Учені спостерігали за шістьма одномовними й шістьма двомовними дітьми у віці 12 місяців, яким пропонувалися завдання, що вимагають контролю виконавчих функцій. У ході експерименту дітям були представлені різні вербальні стимули: трискладові слова, що мають відмінні структури (АВА як «лову» або ААВ як «лолова»). Відразу ж після прослуховування звукового стимулу на екрані з'являлася іграшка: зліва, якщо структура була ААВ, і справа в разі АВА. Кожна дитина повинна була правильно вгадати сторону, де з'явиться іграшка після звукової стимуляції. Для успішного розв'язання завдання дітям треба було зрозуміти структурну послідовність вербальних стимулів, асоціювати з конкретною лінгвістичною структурою одну зі сторін екрану й перевести туди погляд. Двомовні діти, відразу ж зрозумівши відмінність, реагували правильно й швидко, в той час, як їх одномовні однолітки насилу вибирали потрібний варіант і змогли правильно виконати завдання тільки з однією вербальною структурою (ААВ). Таким чином, дослідники дійшли висновку, що білінгвальна дитина засвоює одночасно дві лінгвістичні структури з більшою легкістю та може швидко зорієнтуватися під час зміни ситуації [5].

Пасивне тренування мозку протягом перших місяців життя дозволяє двомовним дітям докладати менше зусиль під час обмірковування та накопичення інформації, що впливає на швидкість навчання. Зазначені вище дослідження вчених спростовують сумніви з приводу можливості змішування мов і пізнішої появи мови в білінгвів. «Навіть якщо двомовна дитина повинна вивчити вдвічі більше слів на відміну від свого одномовного однолітка, вона не буде демонструвати ніякого відставання в розвитку лінгвістичних здібностей. Виголосить свої перші слова так само, як і діти-монолінгви: перше слово приблизно близько року й перші 50 слів близько вісімнадцяти місяців» [5, с. 116].

Л.А. Петіт та її колеги з Дартмунського коледжу, проводячи порівняльний експеримент з одномовними й двомовними дітьми, які вміють читати й писати обома мовами, оцінювали когнітивні здібності дітей за допомогою методу "Simon Task". Результати білінгвів виявилися помітно вище, ніж монолінгвів. «Ми думали, що перші не повинні мати перевагу, оскільки їхній мовний розвиток міг бути уповільнений через плутанину, пов'язану із засвоєнням двох мов, – коментує Петіт, – проте дослідження це не підтвердило. Навпаки, велика здатність до обчислення, необхідна для перероблення двох різних лінгвістичних систем, збільшує когнітивні здібності дітей» [10, с. 191].

Нейронна щільність не знижується до семи років, під час цього періоду максимальної пластичності мозку вищі когнітивні процеси особливо схильні до впливу досвіду й навчання. В юності зростання їх активності припиняється та приблизно до 20 років піддається ремодуляції (перебудові) із запрограмованим знищенням невикористаних зв'язків (Gornik, 1999 рік). Особистий досвід визначає, які зв'язки будуть посилені, а які ліквідовані: ті з них, які використовувалися більше, збережуться.

Дослідження А. Мічеллі (Інститут когнітивних нейронаук Лондонського університету) виявило, що вивчення іноземної мови збільшує кількість сірої речовини, що міститься в кутовій (ангулярній) звивині лівої тім'яної частки головного мозку (одна із зон мозку, що відповідає за мову). Результати підтвердили, що вчити мову з раннього дитинства простіше: мозок пластичніший і краще піддається змінам. «Тільки в останні два-три роки дослідження в області нейронаук показали, що мозкова структура змінюється залежно від типу її роботи» [9, с. 431].

Відповідно до результатів дослідження, опублікованих в журналі PNAS Національної академії наук США (М. Chee, 2004 рік), у вивченні іноземної мови бере участь ліва частина островкової частки півкуль головного мозку (інсула), де розташовується фонологічна робоча (або короткочасна) пам'ять. Мозок збалансованих і незбалансованих (ті, що знають краще одну мову) білінгвів під час лінгвістичного експерименту на прослуховування та запам'ятовування слів працював неоднаково. У перших під час використання методу функціонального магнітного резонансу (далі – ФМР) була помічена активність у зоні фонологічної робочої пам'яті, у других ця зона була менш активна й заміщена роботою інших ділянок. Дані дослідження підтверджують припущення, що короткочасна пам'ять у білінгвів ефективніша.

Сандра Бен-Зеев виділила чотири основних механізми, що розв'язують проблему на структурному рівні мови в білінгвальному контексті:

1) підвищена здатність до лінгвістичного аналізу, що є стимулом в індивідуальному обмірковуванні й походить від позитивних ефектів мовної інтерференції;

2) чутливість до дій у відповідь сигналам від поверхневої лінгвістичної структури або від вербального ситуативного контексту. Для переходу з однієї мови на іншу білінгву необхідно змінити поведінку, тобто, звертаючи увагу на дрібні деталі кожної ситуації, відреагувати відповідним чином;

3) узагальнення структурних відмінностей між мовами. Двомовна дитина усвідомлює свої лінгвістичні коди як внутрішньо пов'язані системи раніше своїх одномовних ровесників;

4) нейтралізація внутрішньомовних структур. Для розв'язання лінгвістичних складнощів, які з'являються за умови володіння двома структурно різними кодами, білінгв нейтралізує структури однієї з двох мов у точці конфлікту.

С. Бен-Зеева вважає, що двомовна дитина має більшу соціальну чуйність. Це сприяє тому, що білінгв легше може входити в роль інших, відчувати їхні комунікативні складності та, як наслідок, відповідати на них адекватніше [6, с. 57].

Б. Бенеллі вивчала вплив ефектів білінгвізму на уявлення про ментальні стани. Результати показали, що двомовний досвід допомагає особистості зрозуміти існування різних ментальних станів двох співрозмовників, контролюючи їх поведінку. Вчена пов'язує це з підвищеними здібностями до аналізу ситуацій і з раннім відкриттям існування різних символіко-лінгвістичних уявлень для однієї й тієї ж реальності.

Л.В. Засекіна вказує на активне застосування білінгвами вербального посередництва й вживання мови як інструменту експресивного й когнітивного регулювання. «Модель психічного» співвідноситься з виконавчими функціями (планування, розв'язання завдань

і проблем, придушення автоматичних, вироблених реакцій на стимул), тому висока продуктивність білінгвів викликана їх умінням частіше переглядати власні помилкові переконання та погляди [4].

Білінгви краще розпізнають обман, фальш, а також наміри, замасковані іронією. Треба підкреслити, що розуміння іронії зачіпає не тільки рекурсивне мислення першого порядку, а й вищого порядку: «я думаю, що ти думаєш, що я думаю».

Білінгвізм стимулює творчість, що розуміється як здатність активувати й одночасно розробляти складні концепти, які належать різним категоріям; сприяє розвитку дивергентного мислення – процесу, що дозволяє розглядати безліч можливих рішень однієї й тієї ж проблеми й виробляти креативні ідеї.

Відмінності, з якими дитина часто стикається у своєму культурному й соціальному середовищі, примушують її до уявних операцій, які можуть позитивно впливати на автоматизацію поведінки. Автоматизація сприяє економії когнітивних ресурсів і звільняє їх для розв'язання незнайомих завдань, таких як, наприклад, децентрація. Збалансовані білінгви й поліглоти повинні мати в розпорядженні більше процедурних ресурсів. Декларативне знання аналітичне, містить минулі події та інші фактичні знання, воно легко доступне для суб'єкта й лежить в основі логічного мислення. Процедурне знання, навпаки, неможливо проаналізувати, воно містить неусвідомлювані людиною здатності. Ця когнітивна модальність сприяє автоматизації та дозволяє переробляти велику кількість інформації в порівнянні з «контрольованим» процесом, що вимагає підвищеної уваги з боку людини. Ранні білінгви використовують механізми процедурної пам'яті, пізні – користуються в основному механізмами декларативної пам'яті.

Останні дослідження показують, що деякі з переваг дітей-білінгвів зберігаються в літньому віці, захищаючи їх від згасання когнітивних функцій і затримуючи симптоми старіння. Відомо, що набуті знання та звичні операції (кристалізований інтелект) залишаються незмінними, навіть коли людина старіє, в той час, як здатності, що залежать від утримання уваги на розв'язанні певного завдання (текучий інтелект), зі старістю згасають.

Е. Біалісток та її колеги з Йоркського університету в м. Торонто (Канада) проаналізували результати експериментального теста на увагу “Simon Task” (вимірюючи час реакції та аспекти когнітивного процесу, що згасає з віком). У тестуванні взяли участь 154 одномовних і двомовних добровольців у віці 30–88 років. Було встановлено, що білінгви здатні краще управляти своєю увагою, справляючись зі складними або швидко мінливими завданнями. Справжня робота відкриває цікаві перспективи для лікування деяких серйозних захворювань (наприклад, хвороби Альцгеймера й старечого недоумства (сенільної деменції)): якщо результати будуть підтверджені подальшими дослідженнями, можна буде говорити про те, що двомовність може уповільнити непатологічне згасання когнітивних функцій за умови старіння.

Отже, білінгвізм має значні переваги, особливо якщо дитина з народження знаходиться під впливом двох мов і спілкування на них стає лінгвістичною звичкою.

До недоліків зазвичай відносять пізніший початок мовлення у двомовних дітей в порівнянні з одномовними, менший словниковий запас білінгвів, меншу швидкість у пошуку слів і метамовну інтерференцію. Однак, як уже зазначалося, початок мовлення в білінгвів входить у параметри нормального розвитку дітей і в контекст відмінного розуміння. На думку Янко-Уорралл, «білінгви досягають стадії розвитку семантики на 2–3 роки раніше своїх одномовних ровесників» [8, с. 1398]. Вони мають два «ментальних словника» й, можливо, тому на перших порах це ускладнює пошук потрібного слова для висловлювання. У роботах Е. Біалісток також зазначається, що білінгви зазвичай мають менший лексичний запас у кожній з окремо взятих мов, але в сумі вони знають більше

слів у порівнянні з монолінгвами [7, с. 295]. Одиниці мови, які вживали в розмові або у внутрішній мові, часто є гіперонімами. А за думкою Т. Тешнер, загальна кількість слів у лексиконі двомовних і одномовних дітей приблизно однакова, як і приріст лексики за один і той же період. Це пояснюється тим, що білінгви частіше засвоюють слова, які позначають нові об'єкти й події, ніж еквіваленти в обох мовах [3].

Роботи, присвячені вивченню мовної інтерференції на пізніших етапах розвитку, показують, що, хоча двомовні діти й змішують слова й структури двох мов, у багатьох випадках вони переходять з однієї мови на іншу не тому, що плутаються, а для досягнення особливих комунікативних ефектів [4]. Наприклад, кажучи мовою А, переходять на мову В, щоб передати щось сказане кимось на мові В; можуть переходити з мови на мову залежно від теми розмови або просто «грати» з мовами. Крім цього, змішання мов у більшості випадків не означає лінгвістичний хаос, тому що підпорядковується певним граматичним правилам і зазвичай проявляється в розмові з іншими білінгвами, а не з монолінгвами. Дитина буде більше змішувати мови, якщо самі батьки змішують їх, розмовляючи з нею або між собою.

Н.О. Бурейко підкреслює, що феномен мовного змішування варіюється від індивідуума до індивідуума, а також від сімейних ситуацій і від людей, з якими діти спілкуються [1].

А.М. Паділла й Е. Лієбман [11, с. 38], описуючи інтерференцію в мові білінгвів на лексичному рівні, помічають, що елементами, які найчастіше заміщаються всередині фрази, є іменники, за ними слідує приставки дієслів, дієслова, прикметники. Часто діти змішують мови через брак певних слів, які вони запозичують в іншій мові, вставляючи слова з однієї мови у висловлювання на іншому. Швидше за все йдеться про той же лінгвістичний процес, який спостерігається в монолінгвів: спочатку вони використовують невелику кількість наявних у них лексичних елементів, не завжди правильно вживаючи їх, і тільки пізніше, з розширенням словника, слова використовуються точніше. Іноді дитина просто не встигає повністю перемикнути на іншу мову (повернувшись, наприклад, зі школи, продовжує перебувати під впливом місцевої мови).

М.М. Віхар вважає, що проблему не потрібно обмежувати рамками мовного дефіциту й тимчасової нестачі еквівалентів, тому що на пізніших етапах розвитку, вже за наявності еквівалентів у двох мовах, продовжують відзначатися випадки лексичної інтерференції. На думку автора, необхідно формувати усвідомлення вживання двох мов, що дасть дитині мотивацію для усунення змішаних конструкцій і для вибору мови залежно від співрозмовника. Самі батьки, які намагаються розділяти свої мови, іноді несвідомо можуть продукувати змішані висловлювання в певних ситуаціях: наприклад, використовувати лексичні елементи, знайомі дитині тільки в одній мові або відомі також і в іншій, для спрощення комунікації або просто для привернення уваги.

Діти дуже чутливі до мовної поведінки й звичок дорослих і відразу ж помічають, яке місце відведено другій мові в сім'ї. Для досягнення когнітивних переваг білінгвізму важливо, щоб обидві мови мали вагомий значення не тільки в родині, а й у суспільстві. А для цього необхідно показувати дитині, що спілкування обома мовами можливо в будь-яких ситуаціях і з багатьма іншими людьми.

Вивчення другої мови розширює ментальні кордони дитини, яка з культурного й лінгвістичного боку буде підготовленою до вступу в життя: раніше зрозуміє, що існує не тільки її будинок і країна, не тільки її світ, але також інші країни з іншими мовами й традиціями, буде багатшою внутрішньо й менш схильною до упереджень. У сучасному світі дуже важливо бути готовим до нестандартних ситуацій, дивитися на речі під різними кутами зору, аналізувати складну інформацію, формулювати гіпотези, в потрібний момент знаходити відповідну ідею, входити в положення інших людей, володіти мисте-

цтвом успішного й переконливого спілкування. Тут і проявляється сила білінгвізму. Світ, в якому ми живемо, складний, і хто зможе зрозуміти й підпорядкувати собі цю складність – виявиться на крок попереду.

Мовне розмаїття та мультилінгвізм є надбанням людства, це наше історичне й культурне багатство, і, крім того, вивчення процесу освоєння мов – можливість глибокого пізнання механізмів людського мозку.

Список використаної літератури

1. Бурейко Н.О. Методологічні засади психологічного дослідження білінгвів у наукових підходах до психолінгвістичної типології білінгвізму. *Вісник ХНПУ. Серія «Психологія»*. Випуск 48. Харків : ХНПУ, 2014. С. 22–29.
2. Выготский Л.С. Мышление и речь. Москва : Лабиринт, 2001. 368 с.
3. Гулий Ю.І. Індивідуально-психологічні особливості білінгва в ситуації російсько-української двомовності : автореф. ... канд. психол. наук : 19.00.01. Харків, 1998. 18 с.
4. Засекіна Л.В. Психолінгвістична діагностика : навчальний посібник. Луцьк : РВВ «Вежа» Волин. нац. ун-ту ім. Лесі Українки, 2008. 188 с.
5. Морозова И.С. Технологии оптимизации речевой деятельности личности в условиях билингвизма. Кемерово : Кузбасс. вуз. издат, 2008. 159 с.
6. Ben-Zeev S. Bilingualism and cognitive development *Bilingualism and Language Disability*. 1984. 1 (XIV, 255). P. 55–80.
7. Bialystok E., Craik F.I.M., Klein R., Viswanathan M. Bilingualism, aging, and cognitive control: Evidence from the Simon task. *Psychology and Aging*. 2004. No. 19. P. 290–303.
8. Ianco-Worrall A.D. Bilingualism and cognitive development. *Child Development*. Vol. 43. No. 4 (Dec., 1972). P. 1390–1400.
9. Mechelli A., Crossley N.A., Scott J., Ellison-Wright I. Neuroimaging distinction between neurological and psychiatric disorders. *Br J Psychiatry*. 2015 Nov. No. 207 (5). P. 429–434.
10. Petitto L.A. New Discoveries From the Bilingual Brain and Mind Across the Life Span: Implications for Education. *International Journal of Mind, Brain and Education*. 2009. No. 3 (4). P. 185–197
11. Padilla A.M., Liebman E. Language acquisition in the bilingual child. *The Bilingual Review*. 1975. No. 2. P. 34–55.

INFLUENCE OF BILINGUALISM ON THE COGNITIVE DEVELOPMENT OF PERSONALITY

Yana Kaimanova

*Donetsk Institute of the Interregional Academy of Personnel Management,
12, Uralska str., Kramatorsk, Ukraine, 84333
e-mail: kramatorsk.institute.maup@gmail.com*

Nadiia Riabokon

*Donetsk Institute of the Interregional Academy of Personnel Management,
12, Uralska str., Kramatorsk, Ukraine, 84333
e-mail: kramatorsk.institute.maup@gmail.com*

The article addresses the latest researches which is devoted to the influence of bilingualism on the cognitive development of personality. Recent experimental studies have not only broken the myth of the harm of bilingual personality development, but have shown that it provides much more than just knowledge of two languages. With the help of languages we know the world in all its diversity, each learnt language opens us new means of perception, thinking and cognition. Learning a new language, at the same time a

person learns a new world. Bilingualism expands the boundaries of our thinking and cognition. Based on the comparative analysis, it shows the advantages of children and adults who are in a bilingual environment from birth. These advantages lie in the presence of metalinguistic abilities that allow in particular to increase the speed of learning; in a better development of executive functions (executive control, attention, ability to plan actions, concentration) than monolinguals of the same age has, which are important not only for taking verbal tasks, but also for managing any activity. As well it shows the influence of bilingualism on cognitive decentration, the ability to learn other languages, the formation of a high level of social sensitivity, which refers to both verbal and nonverbal communication (interpretation of facial expressions, gestures, intonation) and expresses in the most adequate reaction to language and communicative behavior of people around. Bilingualism expands the boundaries of thinking and cognition. The exploitation of a new language leads to the further development and enrichment of the individual's personality in the linguistic, cognitive, communicative aspects.

Bilingualism stimulates creativity, contributes to the development of divergent thinking, which allows to consider many possible solutions to the same problem and, as a result, to produce creative ideas. Knowledge of two languages expands the mental boundaries of a child who will be better prepared to enter life than his or her age-mates from a cultural and linguistic point of view.

Key words: bilingualism, monolingual, cognitive development, executive functions, decentralization.

УДК 81.23: 159.923.2

DOI <https://doi.org/10.30970/PS.2021.8.10>

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ІНТЕРПРЕТАЦІЇ ПОДІЇ РОЗІРВАННЯ ШЛЮБУ ЖІНКАМИ В КОНТЕКСТІ НАРАТИВНОГО КОНСТРУЮВАННЯ ДОСВІДУ

Ірина Колобова

*Інститут психології імені Г.С. Костюка
Національної академії педагогічних наук України,
вул. Паньківська, 2, м. Київ, Україна, 01033
e-mail: ideal-p@ukr.net*

У статті представлено дослідження психологічних особливостей інтерпретації життєвого досвіду, зокрема досвіду розірвання шлюбу розлученими жінками. В оптиці психолого-герменевтичних досліджень та «інтерпретативного повороту» інтерпретація досвіду представлена як основний механізм наративного конструювання. Дослідження інтерпретаційних процесів відбувається у виявленні й аналізі смислоутворювальних функцій, ціннісної сфери; у пошуку імпліцитних бажань, намірів, мотивів; у виокремленні інтерпретаційних стратегій і шаблонів. Метою статті є розробка методології дослідження психологічних особливостей розуміння та інтерпретації досвіду розірвання шлюбу жінками в контексті наративного конструювання. У роботі проаналізована багаторівнева модель дослідження інтерпретаційних стратегій із використанням автобіографічних текстів з описанням події розлучення. Представлено, що переживання є головним психічним феноменом, що підлягає осмисленню, і виступає у свідомості окремо виділеним компонентом досвіду – подією. Переживання проблемного досвіду в жінок спричиняє утворення проблемно насиченого наративу, який своєю чергою суттєво знижує самооцінку, призводить до пасивної позиції щодо проблеми, не дозволяючи розкрити її потенціальний ресурс. Зазначено, що інтерпретація події розлучення жінкою проходить декілька етапів: фаза стресу (навіть за ініціативи жінки), фаза трансформації (відновлення чи поглиблення стресу) і фаза аналізу минулого чи його ігнорування. Виокремлення інтерпретаційних стратегій відбувається в розрізі таких планів: психолінгвістичному, емоційному, інтенціональному й змістовно-сисловоому. Психолінгвістичний компонент відбиває принципи категоризації світу, основний тезаурус і лексичні особливості. Емоційне навантаження, що представлено у вигляді мовних і текстових маркерів емоцій, експлікується через спосіб їх розташування в тексті, стилістичні засоби організації, чергування експресивних і нейтральних фрагментів. Іntenціональний план уможливило виявити причини вибору інтерпретаційної стратегії та внутрішню логіку наративного конструювання, тому розглядається як важлива психологічна детермінанта когнітивних процесів. У розрізі змістовно-сислового плану досліджується процес трансформації особистого досвіду в його асимільовану особистісну форму, що передбачає збагачення та розширення смислового простору через синтез нових смислів.

Ключові слова: розуміння та інтерпретація власного досвіду, наративне конструювання, автобіографічний наратив, жіночий наратив, досвід розірвання шлюбу.

Вступ. Як відомо з виразу Й. Брокмессера й Р. Харре, «життєві історії не тільки відбуваються, але й розказуються» [3, с. 30]. Фрагмент буттєвого досвіду, повсякденного чи критичного, зображений у тексті, робить його живим свідком, але підкупленим самим автором історії, що намагається залучити на свою сторону симпатію читача чи слухача як співучасника. Автобіографічний наратив – це історія не про історію, а про того, хто її написав. Саме цей параметр відвертого суб'єктивізму дозволяє використовувати авто-

біографічні наративи як предмет психологічних досліджень. З боку психогерменевтики мають інтерес не тільки характерні риси особистості, а нарративні й інтерпретаційні стратегії, які вона обирає під час об'єктивації подій. Кожна з обраних стратегій вміщує різноманітні проєкції життєвого шляху крізь призму «буття-під-поглядом» [18].

Активізація інтерпретаційних процесів відбувається під час ситуації невизначеності, що вимагає трансформації смислового поля, перегляду цінностей і життєвого шляху. Ми прагнемо з'ясувати особливості протікання процесів осмислення досвіду за умови складної життєвої практики, зокрема події розірвання шлюбу. Особливо викликають інтерес особистісні чинники, які сприяють здатності до такої інтерпретації, що вможливило легко пережити цей досвід і трансформувати його в найвигідніші для саморозвитку форми.

Проблема інтерпретації досвіду в критичних обставинах вивчалась у роботах вітчизняних дослідників Н. Чепелевої, зокрема самопроєктування особистості в кризових життєвих обставинах [23]; інтерпретацію особистістю конфліктних ситуацій досліджувала І. Кошова [11]; на формуванні життєвої перспективи в ситуації невизначеності зосередила свою увагу О. Павленко; [17] особливостям самоприйняття жінок після розлучення присвячено праці О. Донець [8].

Серед зарубіжних авторів можна виділити Ф. Василюка, який займався дослідженнями проблеми подолання критичних ситуацій [4]; В. Нуркову – розглядала використання ресурсів автобіографічної пам'яті у важких життєвих обставинах [15; 16]; Є. Сапогову, що розкрила питання перепитій і хамартій у біографічних і квазібіографічних наративах [19].

Теоретичною основою статті є положення Н. Чепелевої про нарративізацію свідомості як здатності описати себе й свій життєвий досвід у вигляді цілісної розповіді. Автобіографічний нарратив розглядається нами не тільки як оповідання про обставини, значущі події, участь у суспільному житті, а насамперед як «багаторівневе психологічне утворення, що актуалізується під певні цілі» [19, с. 8].

Ситуація розлучення пов'язана з важкими переживаннями для всіх членів родини. Незважаючи на інтенсивне поширення жіночої емансипації, саме жінки першими звертаються до психологічної допомоги. Виявлення непродуктивних форм інтерпретації досвіду розірвання шлюбу жінками актуальне у зв'язку з недостатньою вивченістю питання та необхідністю підвищення цінності шлюбно-сімейної сфери на тлі психологічного дистанціювання через цивільні стосунки.

Метою статті є розроблення методології дослідження психологічних особливостей розуміння та інтерпретації досвіду розірвання шлюбу жінками в контексті нарративного конструювання.

Результати теоретичного аналізу проблеми. Дослідження психологічних особливостей особистості в умовах складних життєвих обставин підводять до викладення пізнавальних форм, які активізуються в процесі об'єктивації досвіду. Зазвичай виділяють два основні способи пізнання себе й світу: тезаурусний і нарративний. За формулюванням М. Епштейну, «тезаурус» і «нарратив» розглядають особисте життя як лінгвокультурну конструкцію, як спосіб нашого опису життя в рамках певної мови» [26, с. 48]. Якщо тезаурус охоплює весь подієвий континуум разом зі спогадами, асоціаціями, засвоєним знанням, поняттями й значеннями, то нарратив виступає «способом організації мислення, що визначає різні варіанти інтерпретації подій і, відповідно, породження, а не відбиття, розповіді про те, як це було» [9, с. 116]. У межах психолого-герменевтичних досліджень найбільший інтерес має саме нарративне конструювання досвіду, враховуючи, що в нарративі відбувається авторське ставлення до життя з накладанням фільтрів особистих переживань, емоцій, уявлень, принципів, цінностей. Якісний нарративний підхід у дослідженні особистості розкрив для психології цілий пласт свідомого життя в здатності породжувати

тексти, з яких дослідник добуває сенси й інтерпретації для складання повнішого психологічного портрета, ніж це можна зробити кількісними методами. Мета герменевтичних вишукувань – не в зіставленні реальної історії та оповідання, а в дослідженні смислоутворювальних функцій, ціннісної сфери; в пошуку внутрішніх імпліцитних бажань, намірів, мотивів; в аналізі способів, які використовуються під час розв'язання життєвих задач; у виявленні інтерпретаційних стратегій і шаблонів.

Як зазначає Н. Чепелева, персональні варіанти інтерпретацій формуються під час засвоєння інтерпретаційних схем, що породжені не тільки особистим дискурсом, а також дискурсами соціокультурного оточення.

Н. Чепелевою виділено такі основні типи інтерпретаційних схем:

- смислові, що містять особистісні смисли, значення, а також характер включення їх у структуру свідомості особистості;
- культурні, що спираються на запозичені в культурному оточенні зразки й шаблони, способи реагування;
- когнітивні, що містять спогади, знання та уявлення суб'єкта [1, с. 13].

Інтерпретаційна схема як персональна дискурсивно-контекстуальна рамка або «фрейм», за І. Гофманом, обмежує ситуацію очікуваннями й припущеннями того, що має відбутися далі навіть при погляді, кинутому мимохідь [6, с. 99]. Це припущення виступає автоматичним миттєвим відгуком на розпізнання та розрізнення дій, слів, поведінки, природних чи соціальних явищ. У разі додаткового пояснення розуміння сприйнятого уточняється, поглиблюється чи заміщується іншою інтерпретаційною схемою. Вибір інтерпретаційних схем, правил, технологій, що використовує особистість під час інтерпретаційного акту, формує її інтерпретаційну стратегію, визначаючи таким чином персональний стиль конструювання досвіду.

Індивідуальний спосіб інтерпретації збирає не тільки картину минулого чи теперішнього досвіду, а і є головною детермінантою життєвих перспектив. Домінантні компоненти досвіду, що нами розуміються як найбільш значущі фрагменти буття, у випадку відхилення від знайомої траєкторії в теперішньому чи прогнозованому майбутньому призводять до загострення переживань чи навіть у крайньому разі до життєвої кризи [17, с. 241]. Переживання є головним психічним феноменом, що підлягає осмисленню та означенню, і виступає у свідомості окремо виділеним компонентом досвіду – подією. Подія стає подією, коли вона наділяється надмірним значенням серед інших та є каталізатором нових форм інтерпретацій.

Будь-яка критична ситуація, зокрема подія розлучення, здатна хоч і на деякий час створити ілюзію втрати контролю над звичною зоною впливу. Активізується прагнення вхопити інтерпретацію, що наближає до «психологічного гомеостазу», втішає та стабілізує емоційний стан.

Вибір інтерпретаційної стратегії розлученої жінки після події проходить декілька етапів, які можна умовно поділити на фазу стресу (навіть за ініціативи розлучення в жінки), фазу трансформації (відновлення чи поглиблення стресу) і фазу аналізу минулого чи його ігнорування. Тому закономірно, що віддаленість від події значною мірою впливає на силу переживання, рівень емоцій і протікання рефлексивних процесів. За готовності до реінтерпретації та відкритості новому відбувається поетапна трансформація смислових структур, незважаючи на збереження в пам'яті змісту й характеру протікання події.

Переживання складних життєвих обставин у жінок призводить до утворення проблемного нарративу, який своєю чергою суттєво знижує самооцінку, спричиняє пасивну позицію щодо проблеми, не дозволяючи розкрити її потенціальний ресурс. Такий тип інтерпретації досвіду нівелює засоби подолання стресу й тривоги, що експлікуються через

такі механізми захисту, як уникнення, заперечення та проєкція. Під проєкцію розуміється сприйняття оточення як вороже-агресивного. Фіксація своєї уваги на негативних аспектах минулого досвіду призводить до екстраполявання його на майбутнє.

Інтерпретація кризових ситуацій у родині була досліджена О. Любімовою. У роботах відзначено, що в багатьох автобіографічних оповідах згадуються конфлікти, кризи в стосунках, відзначаються брак часу в одного із членів подружжя (або обох) для сім'ї через зайнятість на роботі, загальне погіршення взаємин між партнерами й тимчасове їхнє призупинення («стосунки змінилися через нестачу уваги, з'явилася нудьга, розчарування, бувають сварки», «ми обоє багато працюємо, і тому не виходить проводити багато часу разом», «на третій рік взаємини погіршилися, стали нестабільними – чоловік замкнений, не йде на контакт, ми часто думаємо про розлучення», «а після цього ми розійшлися на 4–5 років, кожен займався своїми справами, і ми не бачилися») [14, с. 73].

Смислове впорядкування будь-якої події відбувається відповідно до внутрішньої екзистенційної логіки [19, с. 23], що відбиває індивідуальний спосіб урегулювання ситуації залежно від розуміння імплікаційних зв'язків. Наступні рішення, вибір, поведінка, дії та навіть емоційний стан виступають лише похідними функціями, які утворені внутрішніми логічними операціями, частина з яких може повністю не усвідомлюватися. Нерозвинута чи хибна екзистенційна логіка призводить до непродуктивних інтерпретаційних стратегій і посилення проблемного чи драматичного досвіду. Прикладом такої логіки можуть виступати такі ствердження типу «якщо..., то...», що представлені у сфері подружніх стосунків: «мій чоловік – не гідна поваги людина, а значить, усі чоловіки такі самі» (узагальнення думки про чоловіків на підставі одного представника чоловічої статі), «оскільки мій чоловік не виконує свої обов'язки, я не можу бути з ним щасливою» (логіка зумовленого щастя), «чоловік почав все менше звертати на мене уваги, певно, я стала поганою дружиною» (насправді невідома справжня причина зниження уваги чоловіка).

Ми бачимо, що використання як аргументації недоведених і довільно прийнятих положень, запозичених із родинних чи соціокультурних текстів, призводять до формування стверджень, в основі яких помилкові причинно-наслідкові зв'язки. Подібні квазіаргументації утворюють сімейні й соціальні міфи, якими можуть користуватися з покоління в покоління, надаючи їм статус істини буття [7, с. 40]. Породжені ними логічні зв'язки виявляють себе не інтроспекційно, а через переважання надмірних неконтрольованих емоцій і специфічних переживань.

Запуск процесів реінтерпретації та трансформації смислоутворювальних елементів лежить, на наш погляд, у готовності заміни екзистенційної логіки й виходу зі звичної «циклічної» поведінки [5, с. 3]. Для «циклічної» людини характерний єдиний відомий йому тип вибору, який він постійно здійснює, – це вибір одного з можливих загальноприйнятих варіантів реакції на запропоновані йому долею обставини, що також сприймаються ним як типові. Особистість «лінійної» поведінки визнає і доводить, що крім відомих правильних шляхів у реальності існують і невідомі, тому з кожного положення може бути декілька правильних виходів.

Причину «циклічної» поведінки Н. Чепелева вбачає в надмірній «зануреності» у досить різноманітні й суперечливі дискурсивні області соціокультурного досвіду, що сприяє породженню особистих квазінарративів, які є не результатом осмислення, а «проковтуванням» зразків, породжених засобами масової інформації та зціплених між собою за мозаїчним принципом [22, с. 22].

Спираючись на попередні дослідження інтерпретаційних процесів, зокрема на структурно-функціональну модель О. Павленко й виділені категорії аналізу інтерпретації в конфліктних ситуаціях І. Кошової, ми визначили такі основні плани, в розрізі яких

здійснюється герменевтичний аналіз (його лінгвістичні й дискурсивні форми) текстової інтерпретації життєвого досвіду: *психолінгвістичний, емоційний, інтенціональний, змістовно-смысловий* [17, с. 11].

Психолінгвістичний компонент. Початковим етапом у психолого-герменевтичному аналізі є рівень конкретної мовної реалізації дискурсивного змісту [13, с. 16]. Сюди, на думку В. Черняхівської, належить [21, с. 90]:

- рівень тексту, його лінгвістична та стилістична інтерпретація;
- комунікативна функція та комунікативне ядро;
- тематичне розгортання та тематична прогресія;
- жанр та організація життєвого сюжету.

Психолінгвістичний компонент інтерпретації відбиває принципи категоризації світу, основний тезаурус і лексичні особливості побудови. У розрізі такого плану визначається авторська позиція до ситуації, відтворюються характеристики діючих осіб, подій, об'єктів оточення. Особливого для виявлення психологічних особливостей значення набуває тональність тексту, що виявляє психологічне забарвлення мови, яке може бути «інформативним», «драматичним», «жартівливим», «урочистим» і навіть «саркастичним» [10, с. 305].

З комунікативною тональністю тексту тісно пов'язане *емоційне навантаження*, представлене в тексті ярусом мовних і текстових маркерів емоцій. Таким маркером може виступати як прямий опис емоцій: «була засмучена», «дедалі ставало гірше», «радість охопила душу», так і концептуальний, наприклад, «не витримала», «порожнеча усередині», «літала на крилах». Крім вищезазначених маркерів, емотиви експлікуються через спосіб їх розташування в тексті, стилістичні засоби організації, чергування експресивних і нейтральних фрагментів.

Розгляд особливостей інтерпретації власного досвіду в розрізі емоційного знаку представлено в дослідженнях М. Шиловської. Вона виділяє чотири типи наративів [25, с. 313–325]:

- 1) амбівалентний тип (наратив, що породжується в процесі створення автобіографії досліджуваними, в яких переважає невизначене ставлення до власного досвіду);
- 2) емоційно-негативний тип (наратив, що породжується в процесі створення автобіографії досліджуваними, в яких переважає негативне ставлення до власного досвіду);
- 3) емоційно-позитивний тип (наратив, що породжується в процесі створення автобіографії досліджуваними, в яких переважає позитивне ставлення до власного досвіду);
- 4) емоційно-нейтральний тип (наратив, що породжується в процесі створення автобіографії досліджуваними, які описують формальні події життя, не виражаючи свого ставлення до них).

Залежно від психологічних параметрів відбираються ті мовні одиниці, яким власне емоційне значення та знак та які організують висловлення з прагматичною метою – передачі реального чи бажаного психологічного стану.

Жінки емоційніші й відкритіші, ніж чоловіки. Їх інтерпретаційна активність здійснюється переважно шляхом емоційної складової частини. В емоційних текстових актах жінки використовують такі емотиви, що є носіями головних смислів та артикулюють себе в емоційно-підсилювальних прислівниках, прикметниках, вигуках, інвективах і насамперед в емоджі. Емоційний вибір жінки дістає з глибини не тільки інтерпретаційне ядро наративу, але й репрезентує інтенції та мотиви.

Під час дослідження інтерпретації досвіду, як і будь-якого дискурсу, важливим аспектом виступає інтенціональна складова частина. *Інтенціональний план* уможливорює виявити причини вибору інтерпретаційної стратегії та внутрішню логіку наративного кон-

струювання, тому розглядається нами й іншими дослідниками [2; 12; 18; 27] як важлива психологічна детермінанта когнітивних і комунікаційних процесів. Серед низки внутрішніх мотивів і цілей слушно виділити первісні психологічні потреби, прагматичні наміри, досягнення конкретних задач і життєвих планів.

Переживання події розлучення пов'язане зі зміною типу рефлексії та екзистенційної оцінки, які зумовлюють смислові й адаптаційні механізми. У спробах раціонально пояснити невдалий життєвий досвід жінка прагне знайти смисли життя в минулому, зрозуміти закономірності, зробити аналіз пережитого. У розрізі *змістовно-смислового плану* інтерпретації досліджується процес трансформації особистого досвіду в його асимільовану особистісну форму, що передбачає збагачення та розширення смислового простору через синтез нових смислів [1, с. 19]. Н. Чепелевою та С. Рудницькою було вдало виділено основні рівні дискурсивних технологій, що використовуються в процесі організації особистого досвіду: «плагіатор», «читач» та «автор», для яких характерні своя специфіка смислотворення [24, с 367–369]). Так, на початковому етапі спостерігається запозичення та копіювання чужих смислів, сімейних і соціальних шаблонів, розуміння досвіду відбувається на значеннєвому рівні. Наступним кроком розвитку смислотворення визначено здатність не просто копіювати, а присвоювати й засвоювати смисли, виділяти основний зміст події, впорядковувати елементи досвіду в часовій і подієвій перспективі, виокремлювати пріоритетні смислові сфери. Такі компетенції свідчать про опанування певною мірою технології наративізації досвіду. І останнім верхнім інтерпретаційним ярусом є породження власних «авторських» смислів і текстів, здатність до глибинного розгорнутого розуміння досвіду, що розкриває себе через створення цілісної оповіді життя з розгорнутим сюжетом, оформленими висновками й особистим проєктом.

Висновки. Саморозвиток особистості в межах постнекласичного психолого-герменевтичного підходу передбачає формування здатності до розуміння та інтерпретації власного досвіду через уміння переосмислювати й трансформувати життєвий шлях у ситуаціях невизначеності, перепитій і криз. Значну роль у такому процесі відіграють такі характеристики особистості, що вможливають вибудувати стійку психічну реальність, відтворювати особистісний проєкт і зберігати моральні й життєві цінності. Дослідження інтерпретації досвіду розлучення дозволяє виявити дискурсивні й наративні стратегії конструювання, що обирає жінка в кризових ситуаціях. Якісні методи дослідження психологічних особливостей уможливають використання інтегрованих підходів, що містять психолінгвістичні й дискурсивні компоненти аналізу. Помилкова екзистенційна логіка, що лежить в основі неглибоких інтерпретаційних актів, призводить до посилення проблемного чи драматичного досвіду, тому виокремлення продуктивних і непродуктивних критеріїв – наступна задача в контексті підвищення інтерпретаційних здібностей.

Список використаної літератури

1. Актуальні проблеми психології : Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. Том. II : Психологічна герменевтика. Київ, 2020. № 12. 144 с.
2. Афиногенова В.А. Интенциональная и интерактивная организация полилога. *Психологические исследования*. Москва, 2010. № 5. С. 15–25.
3. Брокмейер Й., Харре Р. Нарратив: проблемы и обещания одной альтернативной парадигмы. *Вопросы философии*. 2000. № 3. С. 29–42.
4. Василюк Ф.Е. Психология переживания. Москва, 1984. 200 с.
5. Вольский Н.В. Иван-Дурак, или Первобытная диалектика жизненного пути. *Независимый бостонский альманах «Лебедь»*. 2007. № 521. URL: <http://lebed.com/2007/art4956.htm>.

6. Гофман И. Анализ фреймов: эссе об организации повседневного опыта. Москва : Институт социологии РАН, 2003. 752 с.
7. Гуцол С.Ю. Психологічні особливості організації сюжетів «міфологічного типу» в контексті нарративного самопроектування особистості. *Вісник НТУУ «КПІ». Філософія. Психологія. Педагогіка*. 2016. № 2. С. 38–44.
8. Донець О.І. Особливості самоприйняття жінок після розлучення. *Молодий вчений*. 2015. № 2. С. 380–383.
9. Знаков В.В. Тезаурусное и нарративное понимание событий как проблема психологии человеческого бытия. *Методология и история психологии. Психология человеческого бытия*. 2010. Т. 5. № 3. С. 105–119.
10. Карасик В.И. Языковые ключи. Москва : Гнозис, 2009. 406 с. URL: <https://www.twirpx.com/file/462305/> (дата звернення: 05.05.2021).
11. Кошова І.В. Суб'єктивна інтерпретація ситуацій як чинник міжособистісних конфліктів : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.05 ; Ін-т психології ім. Г.С. Костюка АПН України. Київ, 2008. С. 78–198.
12. Кубрак Т.А. Интенция самопрезентации субъекта в различных видах дискурса. *Ситуативная и личностная детерминация дискурса*. Москва, 2007. С. 185–204.
13. Кубрякова Е.С. О понятиях дискурса и дискурсивного анализа в современной лингвистике. *Дискурс, речь, речевая деятельность: функциональные и структурные аспекты*: сборник обзоров. Москва, 2000. С. 16.
14. Любімова Ю.А. Сімейний нарратив: мереживо особистих історій : монографія. Київ, 2015. 194 с.
15. Нуркова В.В. Автобиографическая память: «сгущения» в субъективной картине прошлого. *Психологический журнал*. 2005. № 2. С. 22–32.
16. Нуркова В.В., Василевская К.Н. Автобиографическая память в трудной жизненной ситуации. *Вопросы психологии*. 2003. № 5. С. 93–102.
17. Павленко О.В. Формування життєвої перспективи в ситуації невизначеності. *Актуальні проблеми психології* : Збірник наукових праць Ін-ту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. Житомир, 2015. Т. VII. № 39. С. 232–241.
18. Сартр Ж.-П. Тошнота. *Избранные произведения*. Москва, 1992. С. 15–176.
19. Сапогова Е.Е. Лабиринты автобиографии: экзистенциально-нарративный анализ личных историй. Санкт-Петербург : Алетейя, 2017. 364 с.
20. Кошова І.В. Суб'єктивна інтерпретація ситуацій як чинник міжособистісних конфліктів : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.05 ; Ін-т психології ім. Г.С. Костюка АПН України. Київ, 2008. 223 с.
21. Чернявская В.Е. Дискурс как фантомный объект: от текста к дискурсу и обратно? *Когнитивия, коммуникация, дискурс*. 2011. № 3. С. 86–95. URL: <http://sites.google.com/site/cognitiondiscourse/>.
22. Чепелева Н.В. Розуміння та інтерпретація життєвого досвіду як чинник самопроектування особистості. *Наука і освіта*. 2014. № 9. С. 22–26.
23. Чепелева Н.В. Самопроектування особистості у кризових життєвих обставинах. *Особистість в умовах кризових викликів сучасності* : Матеріали методологічного семінару НАПН України. Київ, 2016. С. 28–34.
24. Чепелева Н.В., Рудницкая С.Ю. Дискурсивные технологии самопроектирующейся личности. *Psycholinguistics*. 2019. № 25 (1). С. 363–383. URL: http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?C21COM=2&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&IMAGE_FILE_DOWNLOAD=1&Image_file_name=PDF/psling_2019_25_1_18.pdf (дата звернення : 06.04.2021).
25. Шилоська О.М. Структура, властивості й типи нарративів. *Наукові записки Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України. Актуальні проблеми сучасної української психології*. Київ, 2002. № 22. С. 313–325.

26. Эпштейн М.Н. Жизнь как тезаурус. *Консультативная психология и психотерапия*. 2007. Том 15. № 4. С. 47–56.
27. Crossley M.L. Introducing narrative psychology. Self, trauma and the construction of meaning. *Open university press*. Philadelphia, 2000. 14 p.

THE PSYCHOLOGICAL FEATURES OF DIVORCE INTERPRETATIONS MADE BY WOMEN IN THE CONTEXT OF NARRATIVE CONSTRUCTION OF THEIR EXPERIENCE

Iryna Kolobova

*G.S. Kostiyk Institute of Psychology of National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine,
2, Pankivska str., Kyiv, Ukraine, 01033
e-mail: ideal-p@ukr.net*

The article examines the psychological features of life experience interpretation, in particular, divorce experienced by women. Within the psychological and hermeneutic research approach and the “interpretive turn”, an interpretation of some experience is presented as the main mechanism for narrative construction. Interpretive processes are studied via identified and analysed meaning-forming functions and the value sphere; revealed implicit desires, intentions, motives; identified interpretive strategies and patterns. The article purpose is to develop a methodology to study how women understand and interpret their divorce, to reveal psychological features of such interpretation via narratives constructed by the divorced women. A multilevel model to study interpretive strategies is analyzed in the article; autobiographical texts describing divorce are used for this task. A current experience is the main mental phenomenon to be understood, and it acts in the mind as a separate component of total live experience – an event. Having problematic experiences, women form problem-saturated narratives, which, in turn, significantly reduce their self-esteem, lead to a passive attitude towards the problems, not allowing them to reveal their potential resources. Women interpret a divorce event through several stages: the phase of stress (even if divorce was initiated by a woman), the phase of transformation (restoration or stress deepening) and the phase when the past is analysed or ignored. Interpretive strategies are studied on the following plans: psycholinguistic, emotional, intentional and semantic. The psycholinguistic component reflects the principles of world categorization, the main thesaurus and lexical features. Emotional load is presented in the form of speech and textual markers for different emotions; it is explained through marker localization in the text, used stylistic means, alternation of expressive and neutral fragments. The intentional plan reveals reasons for choosing an interpretive strategy and the internal logic of narrative construction, so it is an important psychological determinant of cognitive processes. On the semantic-semantic plan, the process is studied how personal experience is transformed into corresponding assimilated personal forms, so thus the meaning space is enriched and expanded because new meanings are synthesized.

Key words: understanding and interpretation of one’s own experience, narrative construction, autobiographical narrative, female narrative, experience of divorce.

УДК 316.6:005.583-057.87]:37.018.43
DOI <https://doi.org/10.30970/PS.2021.8.11->

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНА ПІДТРИМКА УЧАСНИКІВ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ

Оксана Кравченко

*Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини,
вул. Садова, 2, м. Умань, Черкаська область, Україна, 20300
e-mail: mishch.marina@gmail.com*

Марина Міщенко

*Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини,
вул. Садова, 2, м. Умань, Черкаська область, Україна, 20300
e-mail: mishch.marina@gmail.com*

Стаття присвячена дослідженню соціально-психологічної підтримки учасників освітнього процесу в умовах дистанційного навчання. Визначено ефективні технології соціально-психологічної підтримки в умовах дистанційного навчання. Показано, що пандемія сприяє розвитку соціально-психологічних та індивідуально-психологічних негативних наслідків. З'ясовано, що карантинні обмеження вплинули на самопочуття учнів, а саме: особливості життєдіяльності школярів, психоемоційний стан, відсутність традиційно організованих занять фізичною культурою в умовах вимушеної ізоляції, обмеження можливості прогулянок на свіжому повітрі, відсутність «живого» спілкування з ровесниками, розмивання традиційного поняття дружби, товариських відносин, велике навчальне навантаження, підвищений об'єм домашніх завдань, вільний доступ до великого арсеналу гаджетів і соціальних мереж.

У статті розглянуто основні переваги й недоліки дистанційної освіти в сучасних умовах. Серед основних переваг виділено вільний доступ до навчання, широта охоплення, зручність, мобільність, індивідуальний підхід. Основними недоліками слід вважати проблеми мотивації, ідентифікації та розвитку комунікативних навичок. Розглянуто особливості дистанційного навчання для дітей з особливими освітніми потребами й виділено переваги дистанційного навчання дітей з особливими освітніми потребами: індивідуалізація освітнього процесу, доступ до освітніх ресурсів, можливість актуалізації та збільшення часу на самостійну роботу, розвиток пізнавальної активності й навичок самоконтролю. Досліджено ефективні технології соціально-психологічної підтримки в умовах дистанційного навчання. Виявлено, що інклюзивний туризм і природотерапія є найзатребуванішими щодо соціально-психологічної реабілітації та фізичної активності дітей.

Інклюзивний туризм сприяє покращенню не лише соціального й психологічного статусу учнів з особливими освітніми потребами, але й безпосередньо здійснює позитивний вплив на їхній соматичний статус і загальний фізичний стан. Робота спонукає до подальших досліджень розвитку інклюзивного туризму в умовах пандемії.

Ключові слова: дистанційне навчання, пандемія, діти з особливими потребами, інклюзія.

Постановка проблеми. Пандемія внесла суттєві корективи в організацію освітнього процесу, який десятиліттями накопичував кращі практики форм і методів навчання. Карантинні обмеження зумовлюють переведення освітньої діяльності в дистанційний режим, що вимагає нових підходів в її організації.

16 жовтня 2020 року набрало чинності «Положення про дистанційну форму здобуття повної загальної середньої освіти», затверджене наказом Міністерства освіти й науки

(далі – МОН) України від 08 вересня 2020 року № 1115. Міністерство надає рекомендації закладам загальної середньої освіти щодо організації освітнього процесу під час дистанційного навчання. У листопаді 2020 року видано Лист МОН № 1/9-609 «Щодо організації дистанційного навчання» [1].

Відповідно до цих нормативних актів заклади освіти в рамках власної автономії мають можливість: визначати в освітній(их) програмі(ах) закладу освіти форми організації освітнього процесу для забезпечення дистанційного навчання (навчальні заняття, консультації, вебінари, онлайн-форуми, віртуальні екскурсії тощо); обирати (схвалювати педагогічною радою закладу освіти) конкретні електронні освітні платформи, онлайн-сервіси й інструменти, за допомогою яких організовується освітній процес під час дистанційного навчання (Moodle, Google Classroom, Zoom тощо).

До проблеми прикута увага світової педагогічної спільноти. 22 жовтня 2020 року голови держав, урядів і міністри з понад 70 країн світу на позачерговій сесії Глобальної конференції ЮНЕСКО з питань освіти (Extraordinary Session on Education post-COVID-19: 2020 Global Education Meeting) ухвалили в режимі онлайн «Декларацію щодо комплексу глобальних пріоритетних дій для захисту фінансування та зміцнення системи освіти від наслідків, спричинених пандемією COVID-19» [2].

В ухваленій Декларації визначені пріоритетні заходи, що будуть вжиті для відновлення системи освіти до кінця 2021 року:

1. Захист національного й міжнародного фінансування освіти.
2. Безпечне відкриття шкіл.
3. Інклюзія, рівноправність і гендерна рівність.
4. Переосмислення викладання та навчання.
5. Використання рівноправного зв'язку й технологій для навчання.

Серед визначених пріоритетних напрямів заслуговує на увагу третій – «Інклюзія, рівноправність і гендерна рівність», – що передбачає посилення готовності, стійкості, включеності й реагування гендерних аспектів освітніх систем. Напрямом буде ключовим для запобігання розширенню нерівності в освіті, забезпечення повернення всіх учнів до школи й освітніх програм, а також негайних та узгоджених дій для запобігання серйозних невдач в освітньому процесі [2].

З огляду на це на часі постає необхідність розробки соціально-психологічних і педагогічних заходів, які б сприяли успішній реалізації освітніх програм в умовах карантинних обмежень і створенню безпечного освітнього простору; забезпечували підтримку всім учасникам освітнього процесу: учням із нормотиповим розвитком та учням з обмеженнями життєдіяльності, вчителям, батькам, психологам і соціальним педагогам; допомагали відновлювати фізичне й психічне здоров'я під час навчального навантаження та соціальної ізоляції.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. З науково-практичного боку важливі праці В. Панка щодо вивчення негативних соціально-психологічних наслідків пандемії COVID-19 для організації освітнього процесу; М. Бойченка щодо актуальних питань підготовки нових поколінь до життя за нових природних, соціальних, психологічних, духовних умов; О. Смука щодо проблеми соціального самопочуття молоді як одного з головних показників розвитку суспільства й інших. У контексті комплексної психолого-педагогічної та медико-соціальної підтримки в умовах пандемії людей з обмеженими можливостями звертає увагу праця В. Мартинюка щодо максимально допустимої адаптації в суспільстві шляхом надання можливостей дітям і молоді з обмеженням життєдіяльності отримання своєчасної ефективної комплексної медико-соціальної реабілітації, адекватної інклюзії в освітнє середовище, а також ранньої профорієнтації; І. Бородкі-

ної та Г. Бородкіна щодо доступу в еру існування інформаційного суспільства, масової комп'ютеризації, до віртуального інформаційного світу як одного з найважливіших джерел інформації та навчання людей з обмеженими можливостями (вадами зору, слуху, руховими обмеженнями тощо) й інші.

Мета статті – визначити на основі опитування учасників освітнього процесу ефективні технології соціально-психологічної підтримки в умовах дистанційного навчання.

Методологія дослідження. У такому контексті заслуговує на увагу спільний проєкт Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини, відділу освіти й інклюзивно-ресурсного центру Уманської міської ради за назвою «Соціальна інклюзія дистанційного освітнього процесу» в межах науково-дослідної теми «Соціально-психологічна реабілітація дітей і молоді з особливими освітніми потребами засобами інклюзивного туризму» (державний реєстраційний номер: 0119U103978).

Робота виконувалася в декілька етапів: розробка анкет для всіх учасників освітнього процесу (учнів, учителів, батьків, соціальних педагогів і практичних психологів, фахівців інклюзивно-ресурсних центрів); проведення анкетування за допомогою google-додатків (участь в анкетуванні взяли 146 учнів, 150 учителів, 14 психологів і соціальних педагогів, 1 091 батьки); аналіз та інтерпретація анкет щодо виявлення основних труднощів в організації дистанційного навчання та психоемоційного стану в умовах карантинних обмежень; розробка методичних рекомендацій на основі отриманих результатів опитування.

Виклад основного матеріалу дослідження. В умовах дистанційного навчання заслуговує на увагу й вивчення «Аналітичної довідки про напрацювання вчених Національної академії педагогічних наук України з функціонування сфери освіти в умовах карантину, пов'язаного з COVID-19», адже учасники освітнього процесу змушені докорінно змінювати форми й методи навчання, міжособистісного спілкування, організацію освітнього середовища. Суттєвих змін у змістовому й організаційно-методичному плані зазнала діяльність педагогічних і науково-педагогічних працівників системи освіти, керівників закладів освіти різних рівнів, практичних психологів, соціальних педагогів, методистів, менеджерів освіти тощо.

На думку В. Панка, основною метою роботи спеціаліста в подоланні негативних соціально-психологічних наслідків в умовах карантинних заходів є актуалізація адаптивних і компенсаторних ресурсів особистості, стабілізація емоційної сфери, мобілізація психологічного потенціалу учасників освітнього процесу, формування стійкості до стресу. Основні завдання фахівців психологічної служби в цей період: формування конструктивних способів розв'язання складних життєвих ситуацій та адаптивних копінг-стратегій у всіх учасників освітнього процесу; стабілізація емоційної сфери особистості, формування позитивної життєвої перспективи; активізація процесів самопізнання, самосприйняття, саморегуляції та самоконтролю, побудова позитивного образу майбутнього; формування психосоціальної стійкості до стресу; профілактика дискримінації та стигматизації людей, які хворіють або перехворіли; надання своєчасної психологічної допомоги жертвам булінгу й цькування; запобігання емоційному вигоранню в батьків і педагогів; підвищення адаптаційних можливостей учителя до нових умов організації освітнього процесу; здійснення посередництва між закладом освіти, сім'ями й територіальними місцевими громадами щодо розв'язання та запобігання міжособистісних конфліктів, домашнього насильства тощо [3].

Карантинні обмеження внесли корективи в організацію освітнього процесу, а також у звичне шкільне життя учнів, їхнє самопочуття: особливості життєдіяльності школярів (тривалість сну, перебування на свіжому повітрі, фізична активність, режим харчування, тривалість часу на виконання завдань і домашніх справ); використання цифрових засобів,

перебування в інтернет-просторі й тривалість віртуального життя; психоемоційний стан (відношення до дистанційного навчання, перебування в соціальній ізоляції, особливості психологічного стану й взаємовідносин із членами сім'ї) і скарги на стан здоров'я дітей в умовах карантинних обмежень; відсутність традиційно організованих занять фізичною культурою в умовах вимушеної ізоляції, обмеження можливості прогулянок на свіжому повітрі; велике навчальне навантаження, підвищений об'єм домашніх завдань, вільний доступ до великого арсеналу гаджетів і соціальних мереж; відсутніх «живого» спілкування з ровесниками, розмивання традиційного поняття дружби, товариських відносин.

Особливо уразливою категорією серед учасників освітнього процесу є учні з інвалідністю та їхні батьки. Згідно з Інформаційною запискою «Вплив пандемії COVID-19 на людей з інвалідністю в Україні» батьки дітей і молодих людей з інвалідністю висловили занепокоєння у зв'язку з тим, що ізоляція через карантин серйозно вплинула на дітей з інтелектуальними й психосоціальними порушеннями, і вони ризикують втрати цінні навички, яких вони набули раніше. Цим дітям і молодим людям, змушеним сидіти вдома, не вистачало особистого спілкування з учителями й однолітками. Сеанси терапії та навчальні заняття в онлайн-режимі часто не проводилися в доступних формах і залежали від наявності в сім'ї доступу до комп'ютера й Інтернету. Особливо в нерівних умовах люди із сільської місцевості [4].

Разом із тим динамічна інформатизація всіх сфер життєдіяльності сприяє доступності осіб з інвалідністю до віртуального інформаційного світу, нейтралізуючи деякою мірою архітектурні й емоційні бар'єри. Проте з'являються нові виклики у створенні безбар'єрного освітнього середовища – забезпечення доступності інформаційно-освітніх ресурсів для всіх категорій користувачів.

Натепер не існує спеціально розробленої онлайн-платформи для навчання всіх дітей з особливими освітніми потребами. Це пов'язано з тим, що в кожного учня є свій індивідуальний освітній маршрут навіть у межах однієї нозології. Вищеозначене актуалізує необхідність створення відповідного програмного забезпечення для організації ефективного дистанційного навчання: вивчення наявних доступних сучасних освітніх ресурсів (різних онлайн-платформ, онлайн-шкіл, соціальних мереж, електронних бібліотек і програм, які дозволяють підтримувати відеозв'язок із батьками й учнями); розробка єдиної шкільної системи супроводу дистанційного навчання, психологічного супроводу й соціально-педагогічного патронажу; підбір та адаптація матеріалу відповідно до навчальних планів з урахуванням індивідуальних можливостей та інтересів кожного учня [5].

У ході організації дистанційного навчання важливо враховувати особливі освітні потреби дітей з інвалідністю, здійснювати постійне стимулювання пізнавальної активності, прояву інтересу до себе, навколишньої дійсності. Необхідно орієнтуватися на зміст навчального матеріалу й на те, як цей навчальний матеріал буде засвоєний учнями. З такою метою застосовуються спеціальні (корекційно-розвивальної спрямованості) форми, методи й прийоми навчання учнів з інвалідністю, що містить: максимальну розгорнутість і подрібненість складних понять і дій; повторювання конкретних дій; попередній розгляд нового матеріалу перед вивченням; постійна опора на чуттєвий досвід учнів; детальні рекомендації під час виконання завдань; максимальне використання наочності: схеми, шаблони, малюнки й інше; застосування принципу системності й послідовності навчання [6].

Поряд із традиційним дистанційне навчання має ряд суттєвих переваг: учні мають можливість займатися в будь-який час і в будь-якому місці; віддаленість діяльності; менше навантаження на опорно-руховий апарат; можливість навчання незалежно від місця перебування; можливість допрацювати пропущений матеріал; можливість зворотного зв'язку з учителем у доступній та індивідуальній формі; наявність зворотного зв'язку як обов'яз-

кової умови виконання вимог освітньої програми; розвиток навичок самоконтролю; використання найсучасніших досягнень інформаційних і комп'ютерних технологій; усі учні незалежно від місця проживання та стану здоров'я мають доступ до навчального матеріалу й можливість працювати з ним; комфортні умови для творчого самовираження учнів.

Серед переваг дистанційного навчання дітей з особливими освітніми потребами: індивідуалізація освітнього процесу, доступ до освітніх ресурсів, можливість актуалізації та збільшення часу на самостійну роботу, розвиток пізнавальної активності й навичок самоконтролю.

Недоліками дистанційного навчання є: вчителю необхідно методично правильно перевести всі плани-конспекти уроків в електронну форму, щоб учні засвоїли весь матеріал; вчителю необхідно засвоїти технології спілкування з учнями й із батьками за допомогою інтернет-комунікацій, бути готовим вільний час приділяти коментуванню інформації в групах учнів і батьків; в учнів створюються умови для можливого недобросовісного виконання завдань, виключного використання ресурсів інтернет у підготовці до самостійних видів роботи; відсутність живого спілкування між вчителями й учнями; неможливість працювати без відповідної оргтехніки, що потребує додаткових витрат із родинного бюджету; труднощі в об'єктивному оцінюванні навчальних досягнень учнів; складність здійснення контролю та обліку за включеністю учнів в освітній процес; відсутність спілкування з ровесниками й однокласниками [7].

Серед усіх переваг і недоліків дистанційного навчання внаслідок ситуації, пов'язаної з COVID-19, виокремлюється об'єктивна вимога медіаграмотності щодо опанування сучасних інформаційно-комунікаційних і мультимедійних технологій. Отже, віртуальні мережі сильніше інтегруються у звичне життя людей, вимагаючи від них активної щоденної участі, тим самим впливаючи на професійне й особисте життя. Тому мають бути сформовані навички критичного підходу до інформації, відбору щодо її використання тощо. Саме до такого явища, названого грамотністю XXI століття, окресленого в документі форуму «Глобальний імператив: Звіт про саміт з питань грамотності XXI століття» (“A Global Imperative: The Report of the 21st Century Literacy Summit”), прикута увага наукової спільноти й педагогічної громадськості. Звертаємося до наукової рефлексії акад. В. Кременя, який трактує грамотність XXI століття як сукупність здібностей і навичок, в яких звукова, візуальна й цифрова грамотність перетинаються (є синтезом останніх). Сюди входить здатність розуміти вплив зображень і звуків, розпізнавати й використовувати цей вплив [8].

Поряд із вимогою медіаграмотності ще одним викликом в організації освітнього процесу в сучасних умовах є як закріплення нового статусу батьків, так і вироблення нових підходів в об'єднанні спільних зусиль вчителів, дітей і батьків. Віддалене навчання вимагає створення спеціальних умов у сім'ї учня, в тому числі з особливими освітніми потребами. Водночас батьки стають активними учасниками освітнього процесу, тісно співпрацюючи з вчителями. Можна вести мову, що батьки набувають статусу тьютера, гувернера й асистента вчителя. Адже в умовах дистанційного навчання на них покладається відповідальність за сприяння виконанню дитиною освітньої програми й досягненню дитиною певних результатів навчання.

Дистанційне навчання вдома поклато додатковий тягар на батьків, зокрема батьків дітей з інвалідністю, яким доводилося надавати дітям допомогу під час занять та одночасно з цим виконувати інші обов'язки. В умовах соціальної ізоляції відсутні послуги підтримки батьків та осіб, що доглядають дітей і дорослих з інвалідністю, зокрема психологічна підтримка й тимчасовий патронажний догляд.

Необхідно наголосити, що відчуття психологічної рівноваги, захищеності й безпеки, які є основою стану емоційного благополуччя, виникають у дитини передусім завдяки спілкуванню з дорослими, і насамперед із батьками [4].

В умовах карантинних обмежень саме сім'я виконує ключову функцію емоційної підтримки й психологічного захисту – психотерапевтичну. На першому місці сімейного благополуччя виступає принцип дбайливого ставлення до дитини.

У період дистанційного навчання через пандемію в дітей і підлітків виявилися труднощі опанування своїх емоцій, поведінки. Проведені дослідження свідчать, що діти з повних сімей мають ряд переваг у порівнянні з дітьми з неповних сімей. В останніх у більшості виявлений високий рівень тривожності. Тривога як базова емоційна складова частина здійснює вплив на рівень комунікативних зв'язків і проявів психосоматичних розладів. А для забезпечення відчуття безпеки у взаємодії із зовнішнім світом необхідна підтримка оточення, особливо сім'ї. Водночас у період самоізоляції та дистанційного навчання виникала напруга щодо виконання домашніх завдань, опанування комп'ютерних технологій тощо: емоційні кризи виявлялися як у дітей, так і в батьків. Проведені опитування засвідчили, що ефективними технологіями подолання психологічної напруги в родині стали спільні заняття творчістю, прогулянки на свіжому повітрі й подорожі [9].

Таким чином, ситуація самоізоляції в умовах пандемії ускладнила освітній процес, з одного боку, а з іншого, – зіграла роль лакмусового папірця та показала всі вразливі місця, труднощі й проблеми дистанційної форми навчання, що дозволило в короткі терміни опанувати сучасні інформаційно-комп'ютерні технології, програми синхронного віддаленого навчання.

Водночас триває обґрунтування умов для вдосконалення дистанційного формату освітнього процесу, розв'язання питань інтернет-супроводу для учнів з особливими освітніми потребами, розробки системи контролю навчальних досягнень здобувачів освіти, забезпечення рівного доступу до освіти, розробки спеціалізованого навчання для конкретних груп здобувачів, урахування психосоціальних потреб, здійснення соціальних контактів і соціальної інтеракції.

У такому контексті заслуговує на увагу спільний проєкт Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини, відділу освіти й інклюзивно-ресурсного центру Уманської міської ради за назвою «Соціальна інклюзія дистанційного освітнього процесу» в межах науково-дослідної теми «Соціально-психологічна реабілітація дітей і молоді з особливими освітніми потребами засобами інклюзивного туризму» (державний реєстраційний номер: 0119U103978). До дослідження доєдналися загальноосвітні школи (далі – ЗОШ) Гайворонського, Маньківського районів, а також інклюзивно-ресурсні центри (далі – ІРЦ) Одеської, Миколаївської, Київської областей.

Робота виконувалася в декілька етапів: розробка анкет для усіх учасників освітнього процесу (учнів, учителів, батьків, соціальних педагогів і практичних психологів, фахівців інклюзивно-ресурсних центрів); проведення анкетування за допомогою google-додатків (участь в анкетуванні взяли близько 1 000 учнів, 1 600 батьків, 500 вчителів, 100 соціальних педагогів і практичних психологів); аналіз та інтерпретація анкет щодо виявлення основних труднощів в організації дистанційного навчання та психоемоційного стану в умовах карантинних обмежень; розробка методичних рекомендацій на основі отриманих результатів опитування.

Такий підхід забезпечив впровадження принципу зв'язку теорії та практики у виробленні загальних рекомендацій здійснення дистанційного навчання в умовах пандемії, психологічного супроводу й соціально-педагогічного патронажу всіх учасників освітнього процесу.

Анкета для учнів була розроблена з метою дослідження соціально-психологічного стану й визначення їхнього відношення до необхідності введення карантину й у зв'язку із цим дистанційного навчання. В анкетуванні взяли участь 946 школярів. Вік досліджуваних коливається від 6 до 17 років.

Анкета містила питання щодо особливостей організації дистанційного навчання, труднощів соціальної ізоляції, видів діяльності під час карантину й інші. Спробуємо з'ясувати наявні ресурси, які дозволяють долати наслідки соціальної ізоляції, мінімізувати труднощі дистанційного освітнього процесу й компенсувати обмеження спілкування з однолітками.

На запитання «Який вид діяльності надає найбільше задоволення та позитивно впливає на твій соціально-психологічний стан під час карантину?» 77,8% опитуваних дали відповідь: прогулянки на свіжому повітрі. Установлено, що 27,1% респондентів впевнені, що на соціально-психологічний стан впливають різноманітні художньо-творчі практики, мистецтво допомагає зняти напругу й перемкнутися з одного виду діяльності на інший, а 12,3% вважають, що стан людини покращується завдяки водним видам рекреації. Визначено, що 30,5% стверджують, що на їх соціально-психологічний стан може вплинути спілкування з тваринами й під час процесу спілкування вони себе набагато краще почувають; а 40,1% впевнені, що найбільше задоволення вони отримують від рухових ігор та активного виду відпочинку. Також було встановлено, що 37,9% опитуваних зазначили, що туризм, подорожі позитивно впливають на їх стан і найбільше приносять їм задоволення.

На запитання «На твою думку, ігри краще проводити в приміщенні чи на свіжому повітрі?» 78,3% респондентів впевнені, що краще проводити ігри на свіжому повітрі; 13% опитуваних стверджують, що краще – у приміщенні; і в поодиноких випадках вважають, що краще проводити ігри й на свіжому повітрі, і в приміщенні; інші стверджують, що варто комбінувати.

На запитання «Яке твоє ставлення до участі в екскурсіях, подорожах, походах спільно з дітьми з особливими освітніми потребами?» 57,6% опитуваних діли позитивну відповідь на залучення дітей з особливими освітніми потребами до суспільного життя, 37,7% – нейтрально ставляться до такої пропозиції та 3,6% негативно ставляться до участі в екскурсіях, подорожах, походах спільно з дітьми з особливими освітніми потребами, стверджуючи, що вони некомфортно почуваються. У поодиноких випадках опитувані дали відповідь, що їм байдуже, головне аби було безпечно й цікаво.

На запитання «На твою думку, які наслідки впровадження інклюзивного туризму?» 76,5% респондентів вважають, що впровадження інклюзивного туризму має позитивні наслідки; 13,7% впевнені, що впровадження інклюзивного туризму матиме негативні наслідки; і в поодиноких випадках відповіли, що нейтральні або ж «не знаю».

Вимушене дистанційне навчання стало викликом для всіх учасників освітнього процесу: учнів, батьків і вчителів. З метою перевірки ефективності дистанційного навчання нами було проведено анкетування вчителів. В анкетуванні брало участь 450 представників педагогічного колективу.

Серед запропонованих питань анкети нас цікавили питання щодо технологій і засобів, що стабілізують емоційний стан дитини в умовах карантинних обмежень. Отже, 89,3% опитаних вчителів вказали про ефективність природотерапії. Практично всі вчителі (97,3%) погодились із думкою, що ігри краще проводити на свіжому повітрі, ніж в приміщенні. Позитивну відповідь ми отримали від педагогів (88%) на питання «Яке Ваше ставлення до участі в екскурсіях, подорожах, походах спільно з дітьми з особливими освітніми потребами?». На питання «Які наслідки впровадження інклюзивного туризму?» позитивно відповіли 78% опитуваних і 18% – негативно. Причину негативних відповідей учителів можемо пов'язати з недостатньою інформованістю педагогів щодо інклюзивного туризму.

Учасниками освітнього процесу є також батьки, особливо активно їхня участь є під час дистанційного навчання. Участь в анкетуванні взяли 1 591 батьки учнів ЗОШ міста Умані, Гайворона, Маньківки й району. Майже 60% батьків ствердно й 36% частково вважають, що від батьків залежить психічний стан дитини й організація дистанційного навчання вдома.

Після певного часу по завершенню карантину батькам запропонували вказати види діяльності, які найбільше позитивно впливають на соціально-психологічний стан дитини: 83% – прогулянки на свіжому повітрі; 50% – туристична діяльність і подорожі; 49% – рухові ігри; 38% – спілкування з тваринами; 34% – художньо-мистецькі практики тощо. З огляду на позитивне ставлення батьків до подорожей, екскурсій і перебування на природі вирішили з'ясувати їхнє ставлення до такої діяльності спільно з людьми з інвалідністю. 95% вказали позитивне ставлення. У такому контексті наступне питання стосувалося наслідків інклюзивного туризму для дітей, то майже 82% вказали про позитивне. Таким чином, інклюзивний туризм і природотерапія є найзатребуванішими, за думкою батьків, щодо соціально-психологічної реабілітації та фізичної активності дітей.

Аналогічну думку висловили під час опитування соціальні педагоги й практичні психологи. Вони вказали, що туризм є інноваційною формою реабілітації дітей з особливими освітніми потребами й містить як пізнавальний процес, так і можливість повноцінної соціалізації. Це альтернатива соціальної ізоляції, яка деструктивно впливає на здоров'я та психіку. Соціальна ізоляція значно знижує життєві можливості, є причиною пригнічення, стресу тощо. Через туризм здійснюється терапія та профілактика психосоматичних захворювань. Такі подорожі не лише дозволяють урізноманітнити життя дітей з інвалідністю, але й покращують якість. Тому на запитання «Яке Ваше ставлення до участі в екскурсіях, подорожах, походах спільно з дітьми з особливими освітніми потребами?» 80% відповіли «позитивно», що своєю чергою сприятиме загальному процесу соціалізації та інтеграції (73,3%) і розвитку комунікативних якостей (70%). Отримані показники респондентів ще раз підтверджують доцільність і необхідність організації подорожей, екскурсій, походів із дітьми (96,7%). Корекційно-розвивальні вправи й соціально-психологічна реабілітація в умовах інклюзивного туризму є доцільною, це свідчать результати опитування (96,7%).

Висновки. Саме в умовах соціальної ізоляції в більшості загострилося прагнення пізнати історію та культуру рідного краю, отримати нові знання та враження. Саме туризм дозволяє задовольнити ці потреби й одночасно виступає ключовим способом терапії та профілактики психосоматичних захворювань шляхом підтримки фізичного здоров'я, активної життєвої позиції та відновлення соціальних зв'язків. Таким чином, інклюзивний туризм сприятиме покращенню не лише соціального й психологічного статусу учнів з особливими освітніми потребами, але й безпосередньо здійснює позитивний вплив на їх соматичний статус і загальний фізичний стан.

Перспективами подальшого дослідження є вивчення розвитку інклюзивного туризму в умовах пандемії.

Список використаної літератури

1. Щодо організації дистанційного навчання : Лист Міністерства освіти і науки України від 02 листопада 2020 року № 1/9-609 / Міністерство освіти і науки України. URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/shodo-organizaciyi-distancijnogo-navchannya>.
2. Позачергова сесія глобальної конференції ЮНЕСКО з питань освіти у часи постковід-10 : Ухвалено Декларацією щодо зміцнення системи освітнього простору від 23 жовтня 2020 року / Міністерство науки і науки України. URL: <https://mon.gov.ua/ua/>

- news/pozachergova-sesiya-globalnoyi-konferenciyi-yunesko-z-pitan-osviti-u-chasi-post-covid-19-uhvaleno-deklaraciyu-shodo-zmicnennya-sistemi-osvitnogo-prostoru.
3. Панок В.Г., Марухіна І.В., Романовська Д.Д. Психологічний супровід освіти в умовах пандемії. *Вісник національної академії педагогічних наук України*. 2020. № 2 (2). URL: <file:///C:/Users/user/Downloads/80-%D0%A2%D0%B5%D0%BA%D1%81%D1%82%20%D0%B4%D0%BE%D0%BF%D0%BE%D0%B2%D1%96%D0%B4%D1%96-162-2-10-20200928.pdf>.
 4. Вплив пандемії Covid-19 на людей з інвалідністю в Україні : Інформаційна записка від 05 жовтня 2020 року / ООН Україна. URL: https://ukraine.un.org/sites/default/files/2020-11/UKR_Briefing_Note_COVID_PwD_0.pdf.
 5. Стрільчук В.П. Когда закрыты школы. Как организовать эффективное дистанционное обучение особых детей? *Калининградский вестник образования*. 2020. № 2 (6). С. 85–91.
 6. Кузьмина Н.Г. Применение дистанционных технологий при организации обучения учащихся с ограниченными возможностями здоровья. *Учитель Алтая*. 2020. № 2 (3). С. 53–62.
 7. Чанчикова Г.Г., Скорохватова И.Е., Цыплакова Л.М. Социально-психологические аспекты восприятия дистанционного образования учителями, учащимися и их родителями. *Учитель Алтая*. 2020. № 2 (4). С. 147–155.
 8. Кремень В.Г. Гносеологія мультимодальності як потреба цифрової сучасності. *Історія та філософія освіти в незалежній Україні: здобутки і стратегії* : збірник тез всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю, м. Київ, 20 травня 2020 р. Київ, 2020. С. 12–16.
 9. Гагаркина И.Г. Адаптация семи к новой социальной реальности. *Современные научные технологии*. 2020. № 9. С. 116–120.

SOCIAL AND PSYCHOLOGICAL SUPPORT FOR PARTICIPANTS OF THE EDUCATIONAL PROCESS IN THE CONDITIONS OF DISTANCE LEARNING

Oksana Kravchenko

*Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University,
Sadova str., 2, Uman, Cherkasy region, Ukraine, 20300
e-mail: okskravchenko@ukr.net*

Maryna Mishchenko

*Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University,
Sadova str., 2, Uman, Cherkasy region, Ukraine, 20300
e-mail: mishch.marina@gmail.com*

The article is devoted to the study of social and psychological support of participants in the educational process in terms of distance learning. Effective technologies of social and psychological support in the conditions of distance learning are determined. It is shown that the pandemic contributes to the development of socio-psychological and individual-psychological negative consequences. It was found that quarantine restrictions affected the well-being of students, namely: features of school life, psycho-emotional state, lack of traditionally organized physical education in conditions of forced isolation, limiting the possibility of walking in the fresh air, no “live” communication with peers, erosion of traditional the concept of friendship, friendship, high workload, increased homework, free access to a large arsenal of gadgets and social networks.

The article considers the main advantages and disadvantages of distance education in modern conditions. Among the main advantages are free access to education, breadth of coverage, convenience, mobility, individual approach. The main disadvantages are the problems of motivation, identification, and development of communication skills. Features of distance learning for children with special educational needs are considered and the advantages of distance learning for children with special educational needs are highlighted: individualization of educational process, access to educational resources, possibility to update and increase time for independent work, development of cognitive activity and self-control skills. Effective technologies of social and psychological support in the conditions of distance learning are investigated. It was found that inclusive tourism and nature therapy are the most in demand in terms of socio-psychological rehabilitation and physical activity of children.

Inclusive tourism not only improves the social and psychological status of students with special educational needs, but also directly has a positive effect on their physical status and general physical condition. The work encourages further research into the development of inclusive tourism in a pandemic.

Key words: distance learning, pandemic, children with special needs, inclusion.

УДК 159. 907

DOI <https://doi.org/10.30970/PS.2021.8.12>

ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ СОЦІАЛЬНОЇ, СІМЕЙНОЇ ТА РОМАНТИЧНОЇ САМОТНОСТІ ЖІНОК

Інна Леонова

*Київський національний університет імені Тараса Шевченка,
пр. Академіка Глушкова, 2А, Київ, Україна, 02000
e-mail: leonova.i.m@ukr.net*

У статті представлені результати емпіричного дослідження жіночої самотності, а саме соціальної, сімейної, романтичної. Виявлені й показані психологічні чинники, які впливають на підвищення та зниження рівня переживання почуття соціальної, сімейної та романтичної самотності жінками.

У результаті дослідження виявлено, що жінкам притаманне переживання почуття самотності, де найвищий рівень самотності вони відчувають у соціумі (соціальних стосунках, у встановлені соціальних зв'язків), помірний рівень у романтичних і сімейних відносинах.

Показано, що рівень соціальної самотності залежить від успішної самореалізації особистісного потенціалу жінки, а саме в поєднанні й досягненні розвитку й успіху на соціальному й міжособистісному рівнях водночас. Також викрито, що рівень переживань соціальної самотності жінками підвищують такі психологічні чинники, як: агресивно-негативна позиція щодо себе й до інших, емоційна нестійкість, тривога, дратливість, стан розчарування та безнадії, жіночий кар'єризм і конкурентність між статями.

Дослідження дозволило виявити, що на рівень романтичної самотності в досліджуваних жінок впливає особистісна задоволеність власним життям та узгодженість між бажаним і дійсним, прагненням і поведінкою. Показані психологічні чинники, які підвищують рівень романтичної самотності; це замкнутість, сімейна самотність, суперечність у прагненнях особистості (мотиви, поведінка, почуття, життєдіяльність).

Також були з'ясовані психологічні чинники, які підвищують переживання почуття сімейної самотності. Такими є: деструктивний тип поведінки (пригнічено-агресивна); агресивно-негативна займана позиція як щодо себе, так і щодо інших; міжособистісні взаємини, які не набувають цілісної задоволеності в партнерських відносинах, викликаючи відчуття дискомфорту й дисгармонійності; романтична самотність, яка супроводжується незадоволеністю потреби прихильності у відносинах, близьких та інтимних стосунках із набуванням у них емоційного й психологічного комфорту з можливістю довірчого спілкування.

Ключові слова: соціальна самотність, сімейна самотність, романтична самотність, психологічні чинники, рівень переживання.

Постановка проблеми. Самотності є однією з актуальніших проблем сучасного світу. Специфіка прояву самотності багатогранна й торкається практично всіх сфер життєдіяльності людини: соціальних взаємин, сімейних стосунків, романтичних відношень. Також слід зазначити, що як соціальний феномен самотність нерозривно пов'язана з політичними (конфліктом із Росією, воєнними діями на території Донбасу), економічними й соціальними (культурою, освітою) перетвореннями в сучасному суспільстві, які нагепер більшою мірою пов'язані з пандемією Covid-19. Усе це безпосередньо впливає на послаблення взаємостосунків, на ставлення людей до колективізму й індивідуалізму, а також на відношення самої особистості до почуття самотності як до найвищої цінності чи навпаки – як до негативного чинника, який набуває певних наслідків.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Під самотністю дуже часто розуміється дефіцит у соціальних і взаємовідносинах, які суб'єкт визначає як потреби, які незадоволені. Отже, люди, які вважають себе самотніми, мають когнітивні пояснення такого стану. На це вказують у своїх дослідженнях М. Zeidner і D. Saklofske [12], стверджуючи, що саме когнітивні індикатори самотності виводяться з уявлень про певний тип соціальних відносин, яких бракує саме зараз.

Проблеми виникнення самотності та її причини розглядалися вченими Р.А. Dykstra, Т. Fokkema [10], М. Pinquart, S.Sörensen, [11], Є.Н. Осінім, Д.О. Леонтьєвим [8]; Т.Л. Крюковою [4; 6] у контексті самостійного психологічного феномену, якому властива амбівалентність. Наприклад, у роботах Є.Н. Осініна й Д.О. Леонтьєва [8] спостерігається подвійний вплив самотності на людину, а саме, з одного боку, самотність розглядається як перешкода, що ускладнює входження особистості в соціум, а з іншого, – як особистісна рефлексія, що дозволяє зануритись в особистісні роздуми про проблеми найважливіших життєвих цінностей. На їхню думку, саме особистісна рефлексія дає можливість розвитку індивідуальних якостей особистості, які потім сприяють успішній інтеграції людини в соціум.

А ось науковці Сасіорро і Hawkley [9] встановили, що переживання самотності не тільки породжує безліч проблем у соціальній сфері, а й загострює вікові й особистісні зміни, проявляючись у дезадаптації та в погіршенні психічного стану здоров'я людини.

Протилежної думки дотримувалися Дж. Боулби [1] і Д.В. Віннікот [2], які підкреслювали, що почуття самотності не можливо повністю позбутися, та й немає такої потреби, тому що саме самотність виступає в ролі індивідуального ресурсу особистості, сприяючи розвитку її самосвідомості. Подібного висновку дійшла дослідниця Т.Л. Крюкова [4], яка, окрім вищезазначеного, ще вказувала на те, що людині дозволяє впоратися зі стресом у важкій життєвій ситуації саме усвідомлені її дії та засоби адекватної поведінки, які прищеплені особистісним особливостям у ситуаціях.

Слід зазначити, що ряд досліджень був спрямований на аналіз проблем виникнення самотності в сімейних стосунках. Так Т.Л. Крюкова й О.М. Ронч [5], розкриваючи поняття суб'єктивної самотності та її когнітивні й соціально-психологічні детермінанти в подружніх стосунках, підкреслюють, що наявність чоловіка / дітей не є предиктором відсутності самотності. Поява самотності в подружніх стосунках, на їх думку, пов'язана з порушенням прихильності між партнерами – відсутністю інтимних стосунків, турботи, незадоволеністю в спілкуванні, в емоціях, у віці подружжя, а також у життєвих подіях як зрада, вагітність, розлучення тощо. Також вони підкреслювали, що самотність виступає предиктором вибору суб'єктом більш-менш продуктивної поведінки. Але подружжя в разі зіткнення із самотністю, усвідомлюючи її як проблему, обирає навпаки непродуктивну поведінку – ухилення та втечу від відносин. Також дослідження Т.П. Григорової [3] показали, що на предиктор вибору поведінки в подружніх стосунках впливає деструктивна емоційна залежність від партнера.

Мета статті – виявити психологічні чинники, які впливають на рівень переживання соціальної, сімейної та романтичної самотності жінками.

Виклад основного матеріалу. У ході емпіричного дослідження використовувався такий психодіагностичний інструментарій: Фрайбурзький особистісний опитувальник F P I (форма В) А.О. Крилова й Т.І. Ронгінської (Вансовська, Гайда, Гербачевський, 1997 рік); особистісний опитувальник емоційного ставлення А.Т. Джерсайлда (Колесникова, 2019 рік); методика діагностики комунікативної соціальної компетентності (далі – КСК) М.П. Фетіскіна, В.В. Козлова, Г.М. Мануйлова (Фетискин, Козлов, Мануйлов, 2002 рік); методика актуальності основних потреб в модифікації І.О. Акіндінової

(Настольная книга практического психолога, 2008 рік); тест смисложиттєвих орієнтацій (далі – СЖО) Д.О. Леонтьєва (Леонтьєв, 2000 рік); диференційована шкала Шмідт DLS (Differential Loneliness Scale) (Тихонов, 2006 рік); SELSA (Di Tommaso & Spinner, 1993 рік); методика суб'єктивної оцінки міжособистісних стосунків (далі – СОМО) С.В. Духновського (Духновський, 2006 рік); методика С. Бем маскулітність – фемінність (Практикум по гендерной психологии, 2003 рік); шкала інтимності Бернса (Тихонов, 2006 рік) та методика індексу якості життя Р.С. Еліота (Практикум по психологии здоровья, 2005 рік); опитувальник базових прагнень О.І. Моткова (Мотков, 1998 рік); діагностика спрямованості особистості на мотивацію до успіху й до уникнення невдач Т. Елерса (Райгародський, 2002 рік).

Вибірка: у дослідженні взяли участь 180 жінок різних соціальних груп.

Вік досліджуваних жінок складає від 25 до 45 років.

Для статистичної обробки емпіричних даних використовувались описові статистики й регресійний аналіз. Обробка даних дослідження здійснювалося за допомогою комп'ютерної програми SPSS 21.0 for Windows.

На підставі аналізу даних за опитувальником SELSA (Di Tommaso, Spinner, 1993 рік) було виявлено рівень соціальної, сімейної та романтичної самотності в жінок (табл. 1).

Таблиця 1

Середні значення показників самотності в жінок

	Середнє значення (n = 180)	Стандартне відхилення
Соціальна самотність	40,2	16,2
Сімейна самотність	31,5	16,6
Романтична самотність	40,5	12,0

Аналіз середніх показників у таблиці 1 показав, що жінкам у цілому притаманне переживання почуття самотності. Показник «соціальна самотність» перебуває на високому рівні, а «сімейна й романтична самотність» – на помірно вираженому (середньому) рівні. Виходячи із цих даних, ми можемо говорити про те, що жінки відчують певні труднощі у включенні в суспільне життя, в установці зв'язків і взаємодії з навколишнім світом, а також у відчутті своєї приналежності до групи. Високий рівень соціальної самотності вказує на те, що жінки, відчуючи часткову соціальну ізоляцію, багато уваги приділяють власним переживанням, схилившись до самозвинувачення. Відсутність потрібних соціальних зв'язків для спілкування та близького кола друзів ще більше їх спонукає віддалятися від оточення, внаслідок чого ускладнюється пошук романтичного партнера й встановлення близьких відносин. Помірний рівень сімейної та романтичної самотності свідчить про те, що базова потреба прихильності у відносинах, а також у близьких та інтимних стосунках із набуванням у них емоційного й психологічного комфорту з можливістю довірного спілкування не завжди задовольняється (ситуативно) у сім'ї або з партнером, або зовсім у деяких жінок відсутня.

Щоб спрогнозувати й виявити приховані взаємозв'язки в змінних, які безпосередньо впливають на підвищення чи пониження рівня переживання самотності (соціальної, сімейної, романтичної) у жінок, використовувався покроковий метод включення-виключення змінних – регресійний аналіз 14 методик, що містили 84 показники й 6 (шість) додаткових чинників, які були отримані раніше завдяки факторному аналізу [7]: 1. нейротизм; 2. займана позиція особистості щодо себе й інших; 3. комунікабельність; 4. міжособистісні відношення; 5. особистісний потенціал; 6. типи поведінки.

Отже, на першому етапі використовувався множинний регресійний аналіз із включенням в нього психологічних чинників (незалежних змінних), які безперервно впливають на залежну змінну «Соціальна самотність». Одержані результати представлені в табл. 2.

Таблиця 2

Модель регресійного аналізу взаємозв'язків у змінних, які впливають на залежну змінну «соціальна самотність»

Модель	Незалежні змінні	R коефіцієнт	R-квадрат (коефіцієнт детермінації)	Скоригований R-квадрат	Стандартна помилка оцінки
9	1. Особистісний потенціал	,371	,138	,133	15,05341
	2. Здоров'я	,458	,210	,201	14,45377
	3. Робота й кар'єра	,529	,279	,267	13,84053
	4. Нейротизм	,588	,346	,331	13,22379
	5. Займана позиція особистості щодо себе й щодо інших	,623	,388	,370	12,82920
	6. Безнадія	,635	,404	,383	12,70006
	7. Маскулінність і фемінність	,647	,418	,394	12,58055
	8. Дратівливість	,657	,432	,405	12,46860
	9. Екстраверсія та інтроверсія	,668	,446	,417	12,34191

У таблиці 3 представлена модель, до якої увійшли 9 (дев'ять) чинників. Залежну змінну – соціальну самотність – у цілому пояснюють 45% дисперсії, де 13,8% дисперсії пояснює особистісний потенціал (успішний або неуспішний, наявність мотивації на само-реалізацію), 8% – здоров'я, 7% – робота й кар'єра, 7% нейротизм, 4% – займана позиція особистості щодо себе й щодо інших: агресивно-негативна чи позитивно-поблаглива, що

Таблиця 3

Коефіцієнти регресійного аналізу, що показують вплив чинників (незалежних змінних) на рівень залежної змінної «соціальна самотність» у жінок із різних соціальних груп

Модель	Не стандартизовані коефіцієнти В	Стандартизовані коефіцієнти Бета	t	Значущість
Константа	- 45,689		- 3,501	,001
Особистісний потенціал	- 23,723	- 1,332	- 7,563	,000
Здоров'я	1,240	,439	4,509	,000
Робота й кар'єра	2,299	,845	5,517	,000
Нейротизм	3,258	,181	2,901	,004
Займана позиція особистості щодо себе й щодо інших	4,154	,230	3,462	,001
Безнадія	1,318	,134	2,243	,026
Маскулінність та фемінність	- 4,912	- ,130	- 2,224	,027
Дратливість	,926	,132	2,214	,028
Екстраверсія і інтроверсія	- 1,313	- ,127	- 2,128	,035

впливає на соціальну адаптацію, 2% – маскуліність і фемінність, а також по 1% – безнадія, дратівливість, екстраверсія та інтроверсія. Отриманий критерій Фішера $F = 15,2$ і статистична значущість моделі вища за $p < 0,001$ свідчать про хороші отримані результати та якісну модель.

Виявлені регресійні коефіцієнти (табл. 4), дають можливість побачити, який вплив чинять на соціальну самотність виявлені чинники (незалежні змінні).

За допомогою таблиці 3, регресійних коефіцієнтів запишемо рівняння, яке дозволить побачити вплив незалежних змінних на залежну змінну – соціальну самотність.

Соціальна самотність = $-45,689$ (константа) $-23,723 \cdot$ чинник 5 – особистісний потенціал (успішний або неуспішний), а також наявність або відсутність мотивації на самореалізацію $-4,912 \cdot$ маскуліність і фемінність $+4,154 \cdot$ чинник 2 – займана позиція особистості щодо себе й щодо інших: агресивно-негативна чи позитивно-поблажлива (соціально адаптований або дезадаптований) $+3,258 \cdot$ чинник 1. нейротизм $+2,299 \cdot$ робота й кар'єра $+1,318 \cdot$ безнадійність $-1,313 \cdot$ екстраверсія та інтроверсія $+1,240 \cdot$ здоров'я $+0,926 \cdot$ дратівливість $+e$ залишок – різниця між прогнозованими й реальними значеннями.

Аналізуючи рівняння, можна помітити, що регресійні коефіцієнти – чинник 2 – займана позиція особистості щодо себе й щодо інших: агресивно-негативна чи позитивно-поблажлива (соціально адаптований або дезадаптований), чинник 1 – нейротизм, робота й кар'єра, безнадійність, здоров'я та дратівливість – підвищують рівень залежної змінної – соціальна самотність. Отже, агресивно-негативна позиція щодо себе й щодо оточення, емоційна нестійкість, тривога, дратівливість, а також стан розчарування та безнадія, за якої невдачі (нещастя) здаються неминучими, сприяють збільшенню переживання почуття соціальної самотності жінками. Також рівень соціальної самотності підвищує жіночий кар'єризм, де привілей віддається не родині або партнеру, а самостійності, незалежності, емансипації, що призводить до руйнування жіночої ідентичності, тим самим сприяючи розвитку конкуренції між статями.

І навпаки, незалежні змінні, які мають регресійний коефіцієнт значення «–» (мінус), – чинник 5 – особистісний потенціал (успішний або неуспішний), а також наявність або відсутність мотивації на самореалізацію, маскуліність і фемінність, екстраверсія та інтроверсія – зменшують рівень соціальної самотності. Виходить, можна говорити про те, що чим більше жінці властиві жіночі риси, вона оптимістична, відкрита, готова до взаємодії з оточенням, мотивована на успіх і самореалізацію, тим менше ймовірності того, що вона буде відчувати почуття соціальної самотності.

Аналізуючи стандартизований коефіцієнт Бета, зауважимо, що шкали в дев'яти змінних різні й переведені в z-бали для того, щоб була можливість їх зіставити. Відзначимо, що чинник 5 – особистісний потенціал (успішний або неуспішний), а також наявність або відсутність мотивації на самореалізацію, роботи й кар'єри, а також фактора здоров'я вносять найбільший внесок у прогноз рівня виразності *соціальної самотності*, ніж інші шість, які мають приблизно однаковий вплив на залежну змінну – соціальну самотність. Також важливо позначити, що всі незалежні змінні, які увійшли в модель, є статистично значущими ($p < 0,05$).

Таким чином, можна говорити про те, що рівень соціальної самотності стикається з проблемами успішної самореалізації особистісного потенціалу жінок, де проблема постає саме в знаходженні свого місця та набуванні статусу на соціальному (самодостатність, незалежність, рівноправність і кар'єризм) і міжособистісному (сім'я, партнер) рівнях водночас, що свою чергою ускладнює задоволення цих потреб. І саме складність у встановленні цих важливих зв'язків або їх втрата чи втрата одного з них веде до переживання почуття соціальної самотності.

На наступному етапі використовувався регресійний аналіз із включенням у нього психологічних чинників (незалежних змінних), які безперервно впливають на залежну змінну «Романтична самотність». Одержані результати представлені в табл. 4.

Таблиця 4

Модель регресійного аналізу взаємозв'язків у змінних, які впливають на залежну змінну «романтична самотність»

Модель	Незалежні змінні	R (коефіцієнт)	R-квадрат (коефіцієнт детермінації)	Скоригований R-квадрат	Стандартна помилка оцінки
4	1. Сімейна самотність	,399	,159	,154	11,02320
	2. Рівень цілісних показників базової особистості А й Б	,471	,222	,213	10,63337
	3. Комунікабельність	,510	,260	,248	10,39681
	4. Процес життя або інтерес та емоційна насиченість життя	,548	,300	,284	10,14080

У таблиці 4 представлена модель, до якої увійшли 4 (чотири) чинника (незалежні змінні), які пояснюють залежну змінну – романтичну самотність – 30% дисперсії, де 16% дисперсії пояснює сімейна самотність, 6% – рівень цілісних показників базової особистості А й Б і по 4% дисперсії пояснюють чинники комунікабельність і процес життя (інтерес та емоційна насиченість життя). Отриманий критерій Фішера $F = 18,8$ і статистична значущість моделі, вища за $p < 0,001$, свідчать про непогані результати та якісну модель.

Виявлені регресійні коефіцієнти (табл. 5), дають можливість побачити, який вплив здійснюють на романтичну самотність виявлені чинники (незалежні змінні).

Таблиця 5

Коефіцієнти регресійного аналізу, що показують вплив чинників (незалежних змінних) на рівень залежної змінної «романтична самотність» у жінок

Модель	Не стандартизовані коефіцієнти В	Стандартизовані коефіцієнти Бета	t	Значущість
Константа	52,384		8,267	,000
Сімейна самотність	,227	,315	4,802	,000
Рівень цілісних показників базової особистості А й Б	,697	,217	3,374	,001
Комунікабельність	-1,849	-,210	-3,307	,001
Процес життя або інтерес та емоційна насиченість життя	-,470	-,208	-3,162	,002

За допомогою таблиці 5 запишемо рівняння, яке дозволить побачити вплив незалежних змінних на залежну змінну – романтичну самотність.

Романтична самотність = 52,384 (константа) – 1,849 • комунікабельність + 0,697 • рівень цілісних показників базової особистості А й Б – 0,470 • процес життя (інтерес та емоційна насиченість життя) + 0,227 • сімейна самотність + e залишок – різниця між прогнозованими й реальними значеннями.

Виходячи з рівняння, можна говорити, що знижують рівень переживання романтичної самотності особисте сприйняття процесу свого життя жінками як цікавого, емоційно насиченого й наповненого спілкуванням. А підвищують, суперечливість між бажаним і дійсним станом особистості неузгодженість між прагненням і поведінкою, а також незадоволеність своїм життям як у соціумі, так і в сім'ї цілком.

Важливо відзначити, що стандартизований коефіцієнт Бета, переведений у z-бали в чотирьох шкал, має приблизно рівне значення, що говорить про однаковий їх вплив на залежну змінну – романтичну самотність. Також важливо позначити, що всі незалежні змінні, які увійшли в модель, є статистично значущими: $p < 0,05$.

Отже, рівень романтичної самотності в досліджуваних жінок залежить від особистої задоволеності власним життям та узгодженістю між бажаним і дійсним, прагненням і поведінкою.

На наступному етапі використовувався регресійний аналіз із включенням у нього психологічних чинників (незалежних змінних), які безперервно впливають на залежну змінну «Сімейна самотність». Одержані результати представлено в табл. 6.

Таблиця 6

Модель регресійного аналізу взаємозв'язків у змінних, які впливають на залежну змінну «сімейна самотність»

Модель	Незалежні змінні	R (коефіцієнт)	R-квадрат (коефіцієнт детермінації)	Скоригований R-квадрат	Стандартна помилка оцін- ки
9	1. Міжособистісні взаємини	,459	,211	,206	14,80179
	2. Типи поведінки	,587	,344	,337	13,53101
	3. Статевий конфлікт	,625	,391	,381	13,07411
	4. Романтична самотність	,656	,430	,417	12,68739
	5. Відчуженість, ізолюваність	,680	,463	,447	12,35155
	6. Сором'язливість	,701	,491	,474	12,05256
	7. Займана позиція особистості щодо себе й щодо інших	,718	,516	,496	11,79725
	8. Результат	,738	,545	,523	11,46972
	9. Екстраверсія та інтроверсія	,751	,564	,541	11,25463

У таблиці 6 представлена модель, до якої увійшли 9 (дев'ять) чинників (незалежні змінні), що пояснюють 56% дисперсії залежної змінної – сімейної самотності. Де міжособистісні взаємини (чинник 4) пояснюють 21% дисперсії, типи поведінки (чинник 6) – 13% дисперсії, 5% пояснюють статевий конфлікт, 4% – романтичну самотність, по 3% – відчуженість та ізолюваність, сором'язливість, результат і займана позиція особистості щодо себе й щодо інших: агресивно-негативна або позитивно-поблажлива (чинник 2), і 1% дисперсії пояснює екстраверсія та інтроверсія. Отриманий результат говорить про хорошу та якісну модель, що підтверджують отримані показники за критерієм Фішера $F = 24,5$; статистична значущість представленої моделі: $p < 0,001$.

Виявлені регресивні коефіцієнти (табл. 7), дають можливість побачити, який вплив чинять на сімейну самотність виявлені чинники (незалежні змінні).

Таблиця 7

Коефіцієнти регресійного аналізу, що показують вплив незалежних змінних на рівень залежної змінної «сімейна самотність» у жінок із різних соціальних груп

Модель	Не стандартизовані коефіцієнти В	Стандартизовані коефіцієнти Бета	t	Значущість
Константа	41,505		7,096	,000
Міжособистісні взаємини	3,224	,164	2,658	,009
Типи поведінки	9,588	,445	7,874	,000
Статевий конфлікт	1,612	,158	2,683	,008
Романтична самотність	,265	,191	3,459	,001
Відчуженість, ізолюваність	-1,705	-,183	-3,316	,001
Сором'язливість	-2,207	-,231	-4,305	,000
Займана позиція особистості щодо себе й щодо інших	4,480	,241	4,069	,000
Результат	,182	,173	3,297	,001
Екстраверсія та інтроверсія	-1,653	-,156	-2,757	,006

Таблиця 7 дає можливість записати рівняння, що дозволить побачити вплив незалежних змінних на залежну змінну – сімейну самотність.

Сімейна самотність = 41,505 (константа) + 9,588 • типи поведінки (чинник 6) + 4,480 • займана позиція особистості щодо себе й щодо інших: агресивно-негативний або позитивно-поблажливий (чинник 2) + 3,224 • міжособистісні взаємини (чинник 4) – 2,207 • сором'язливість – 1,705 • відчуженість та ізолюваність – 1,653 • екстраверсія та інтроверсія – 1,612 • статевий конфлікт + 0,265 • романтична самотність + 0,182 • результат + е залишок – різниця між прогнозованими й реальними значеннями.

Виходячи з рівняння, можна говорити про те, що переживання сімейної самотності підвищується, коли є незадоволеність міжособистісними взаєминами з партнером і з оточенням (соціальним середовищем), в яких переважає деструктивний тип поведінки з особистісною негативно-агресивною позицією як щодо себе, так і щодо інших. А ось чим більше жінка відчуває свою причетність до суспільства, відкрита, екстравертована й енергійна в поведінці, з хорошою самооцінкою, зі сформованою жіночою ідентичністю, яка зумовлена гендером, тим менше вона відчуває почуття страху залишитися на самоті.

Важливо відзначити, що стандартизований коефіцієнт Бета переведений в z-бали, де в шкали «типи поведінки» (чинник 6) помітно вище значення, ніж в інших восьми, в яких значення приблизно рівні. Таким чином, можна говорити про те, що типи поведінки мають найбільший вплив на переживання сімейної самотності, ніж інші шкали, які мають вплив приблизно однаковий. Важливо зазначити, що всі незалежні змінні, які ввійшли в модель, є статистично значущими: $p < 0,05$.

Отже, можна говорити про те, що рівень сімейної самотності залежить насамперед від задоволеності в міжособистісних відносинах і сформованої жіночої ідентичності, яка відбивається на поведінці й ставленні до себе, до партнера й до соціуму в цілому.

Висновки. Підбиваючи підсумки, можна стверджувати, що в результаті дослідження виявлено, що жінкам притаманне переживання почуття самотності на всіх рівнях: соціальному, сімейному й романтичному. Але найвищий рівень самотності вони відчувають у соціумі, що безпосередньо впливає на їх певні труднощі у включення в суспільне середовище, на встановлення зв'язків і стосунків із навколишнім світом, на відчуття своєї приналежності до певної групи. Їх часткове відчуття соціальної ізоляції стає причиною занурювання у власні переживання, схилиючись до самозвинувачення, внаслідок чого

вони ще більше віддаляються від оточення, тим самим ускладнюють встановлення близьких відносин із потенційним партнером. Незадоволена потреба в близьких (довірливих) та інтимних стосунках із набуванням у них емоційного й психологічного комфорту безпосередньо впливають на їх переживання сімейної та романтичної самотності.

Виявлено, що рівень соціальної самотності залежить від успішної самореалізації особистісного потенціалу жінки, де проблема постає саме в знаходженні свого місця та набування статусу на соціальному (самодостатність, незалежність, рівноправність і кар'єризм) і міжособистісному (сім'я, партнер) рівнях водночас, що своєю чергою ускладнює задоволення цих потреб. І саме складність у встановленні так важливих зв'язків або їх втрата чи втрата одного з них веде до переживання почуття соціальної самотності. Також виявлені психологічні чинники, які підвищують рівень переживання соціальної самотності. Це агресивно-негативна позиція щодо себе й щодо інших, емоційна нестійкість, тривога, дратливість, стан розчарування та безнадії, жіночий кар'єризм і конкурентність між статями.

Виявлено, що рівень романтичної самотності в досліджуваних жінок залежить від особистої задоволеності власним життям. Саме суперечливість між бажаним і дійсним станом особистості, неузгодженість між прагненням і поведінкою, а також незадоволеність своїм життям як у соціумі, так і в сім'ї цілком підвищують переживання романтичної самотності. Показані психологічні чинники, які підвищують рівень переживання романтичної самотності: замкнутість, сімейна самотність, суперечності в базових прагненнях особистості (поведінка, мотив, почуття, життєдіяльність).

Показано, що рівень сімейної самотності залежить насамперед від особистої задоволеності в міжособистісних відносинах, а також від сформованої жіночої ідентичності, яка відбивається на поведінці, і в ставленні: до себе, до партнера, до соціуму в цілому.

Виявлені психологічні чинники, які підвищують переживання почуття сімейної самотності в жінок. Це *деструктивний тип поведінки* (пригнічено-агресивна); *агресивно-негативна займана позиція як щодо себе, так і щодо інших*, яка безпосередньо впливає на соціальну дезадаптацію; *міжособистісні взаємини*, які не набувають цілісної задоволеності ані в партнерських відносинах, ані з навколишнім середовищем, викликаючи відчуття дискомфорту й дисгармонійності; *романтична самотність*, яка супроводжується незадоволеністю потреби прихильності у відносинах, близьких та інтимних стосунках із набуванням у них емоційного й психологічного комфорту з можливістю довірчого спілкування.

Отже, результати емпіричного дослідження жіночої самотності (соціальної, сімейної та романтичної) дозволили виявити й проаналізувати психологічні чинники, які впливають на підвищення рівня переживання такого почуття.

Список використаної літератури

1. Боулби Дж. Привязанность. Москва : Гардарики, 2003. 480 с.
2. Винникотт Д.В. Семья и развитие личности. Мать и дитя. Екатеринбург : Литур, 2004. 400 с.
3. Григорова Т.П. Деструктивная привязанность к партнеру во взрослом возрасте и совладание с ее проявлениями : дис. ... канд. психол. наук: 19.00.13 / Кострома, 2015. 166 с.
4. Крюкова Т.Л. Психология совладающего поведения в разные периоды жизни : монография. Кострома : КГУ им. Н.А. Некрасова, 2010. 380 с.
5. Крюкова Т.Л., Ронч А.М. Детерминанты одиночества и совладание с ними в супружеских отношениях. *Вестник КГУ им. Некрасова*. Кострома, 2012. Т. 18. № 4. С. 129–134.
6. Крюкова Т.Л. Когнитивная психология совладания с одиночеством. *Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова*. Кострома, 2013. Т. 19. № 2. С. 93–97.

7. Леонова І.М. Socio-psychological factors of women's loneliness. *Український психологічний журнал* : збірник наукових праць / Київський національний університет імені Тараса Шевченка. 2020. № 2 (14). 232 с.
8. 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.
9. Cacioppo J.T., Hawkley L.C. Loneliness. *Handbook of individual differences in social behavior*. New York : Guilford, 2009. P. 227–240.
10. Dykstra P.A., Fokkema T. Social and Emotional Loneliness Among Divorced and Married Men and Women: Comparing the Deficit and Cognitive Perspectives. *Basic and Applied Social Psychology*. 2007. Vol. 29. DOI: 10.1080/01973530701330843.
11. Pinquart M., Sörensen S. Risk factors for loneliness in adulthood and old age-a meta-analysis. *Advances in psychology research* / S.P. Shohov (Ed.), Nova Science Publishers. 2003. Vol. 19. P. 111–143.
12. Zeidner M., Saklofske D. Adaptive and maladaptive coping. *Handbook of coping: Theory, research, applications* / M. Zeidner, N.S. Endler (Eds.). 1996. P. 505–531.

PSYCHOLOGICAL FACTORS OF SOCIAL, FAMILY AND ROMANTIC LONELINESS OF WOMEN

Inna Leonova

*Taras Shevchenko National University of Kyiv,
Akademika Glushkova avenue, 2A, Kyiv, Ukraine, 02000
e-mail: leonova.i.m@ukr.net*

The article presents the results of an empirical study of female loneliness, namely: social, family, romantic. Psychological factors that increase and decrease the level of experience of social, family and romantic loneliness by women are identified and shown.

As a result of the study, it was found that women have a feeling of loneliness. Where they feel the highest level of loneliness in society (social relations, in establishing social ties), a moderate level in romantic and family relationships.

It is shown that the level of social loneliness depends on the successful self-realization of a woman's personal potential, namely in the combination and achievement of development and success at the social and interpersonal levels at the same time. It was also revealed that the level of social loneliness experienced by women is increased by such psychological factors as: aggressive and negative attitude towards themselves and others, emotional instability, anxiety, irritability, frustration and hopelessness, women's careerism and competition between the sexes.

The study revealed that the level of romantic loneliness in the studied women is influenced by personal satisfaction with their own lives and the consistency between the desired and the actual, desire and behavior. Psychological factors that increase the level of romantic loneliness are shown: isolation, family loneliness, contradictions in the aspirations of the individual (motives, behavior, feelings, life).

Psychological factors that increase the feeling of family loneliness were also revealed. These are: destructive type of behavior (depressed-aggressive); aggressive-negative position in relation to themselves and others; interpersonal relationships that do not acquire holistic satisfaction in a partnership causing feelings of discomfort and disharmony; romantic loneliness, which is accompanied by dissatisfaction with the need for commitment in relationships, close and intimate relationships with the acquisition of emotional and psychological comfort with the possibility of trusting communication.

Key words: social loneliness, family loneliness, romantic loneliness, psychological factors, level of experience.

УДК 94:061.213(477)«19/20»

DOI <https://doi.org/10.30970/PS.2021.8.13>

ТРИКОМПОНЕНТНА СТРУКТУРА СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНИХ ЧИННИКІВ

Оксана Мартинюк

*Університет сучасних знань,
вул. Велика Васильківська, 57/3, Київ, 03150
e-mail: oksmart17@gmail.com*

Стаття присвячена теоретичному аналізу структури соціально-психологічних чинників «дотримання етнопонаціональної традиції», «усвідомлення етнопонаціональної доцільності», «прагнення етнопонаціональної консолідації» та «плекання етнопонаціональної самобутності». З метою підтвердження теоретичних висновків застосовані емпіричні матеріали інших дослідників. Здійснено подальше уточнення найменувань окремих ознак описуваних чинників. Актуальність дослідження зумовлена недостатнім рівнем вивчення різних особливостей змістовного наповнення соціально-психологічних чинників у сучасній науці й різноманітними явищами, які відбуваються в сучасному світі й можуть мати негативний вплив на формування етнопонаціональної самосвідомості індивідів. Описувані соціально-психологічні чинники протидіють руйнуванню етнопонаціональної самосвідомості. Виявлено, що всі ці чотири соціально-психологічні чинники мають трикомпонентну структуру: вони містять когнітивний, афективний і поведінковий компоненти. Ці компоненти своєю чергою складаються з дрібніших елементів (ознак). Соціально-психологічні особливості описуваних чинників відбиті в їхніх трьох компонентах. Стосовно чинника «дотримання етнопонаціональної традиції» йдеться про відтворення етнопонаціональних традицій своєї нації. Для компонентів чинника «усвідомлення етнопонаціональної доцільності» притаманні корисність, раціональність. Для компонентів чинника «прагнення етнопонаціональної консолідації» притаманно спрямування на етнопонаціональне зближення, згуртування. Для компонентів чинника «плекання етнопонаціональної самобутності» притаманні риси збереження, плекання етнопонаціональних самобутніх рис своєї нації.

Ключові слова: «дотримання етнопонаціональної традиції», «усвідомлення етнопонаціональної доцільності», «прагнення етнопонаціональної консолідації», «плекання етнопонаціональної самобутності», когнітивний компонент, афективний компонент, поведінковий компонент.

Постановка проблеми. Існують різні наукові праці, в яких викладена роль чинників у формуванні етнопонаціональної самосвідомості. Але дослідники ще не досить приділяють уваги вивченню різних особливостей змістовного наповнення чинників, зокрема соціально-психологічних. Це вказує на актуальність дослідження. До того ж існування нині світових глобалізаційних процесів, численних міграцій, міжнародних контактів, що приводять до етнокультурних взаємовпливів, може негативно позначатися на етнопонаціональній самосвідомості індивідів. А досліджувані в статті чинники «дотримання етнопонаціональної традиції», «усвідомлення етнопонаціональної доцільності», «прагнення етнопонаціональної консолідації» та «плекання етнопонаціональної самобутності» мають етнозберігальну функцію, що впливає з їхнього змісту, і протидіють руйнуванню етнопонаціональної самосвідомості.

Виокремлення та теоретичне обґрунтування описуваних соціально-психологічних чинників подані в інших наукових публікаціях автора [8, с. 162–167; 9, с. 285–292].

Теперішній етап дослідження пов'язаний із виокремленням особливостей впливу описуваних чинників на три основні компоненти етнопонаціональної самосвідомості –

когнітивний, афективний і поведінковий. Метою статті є теоретичний аналіз структури чинників «дотримання етнопонаціональної традиції», «усвідомлення етнопонаціональної доцільності», «прагнення етнопонаціональної консолідації» та «плекання етнопонаціональної самобутності» та її підтвердження емпіричними матеріалами інших дослідників.

Аналіз останніх джерел. Сучасні науковці постулюють три основні компоненти етнопонаціональної самосвідомості: пізнання, прихильність (ставлення) та поведінка [10, с. 161–181], які позначають її когнітивний, афективний і поведінковий компоненти. Когнітивний компонент крім пізнання містить також уявлення, а афективний – мотивацію. Тхам Тран та Елізабет Біфух-Амбе так характеризують когнітивний та афективний компоненти етнопонаціональної самосвідомості: етнопонаціональна самосвідомість (етнічна ідентичність) вважається багатовимірною конструкцією, що служить основою когнітивної та інформаційної обробки, під час котрої люди уявляють речі й людей, з якими вони взаємодіють; етнопонаціональна самосвідомість також містить почуття людей, належність до певної групи, їх отождолення з деякими загальними ознаками, цінностями й ставленням, поділені членами цієї етнопонаціональної (етнічної) групи [15, с. 167–186].

Існують дослідження, присвячені викладенню впливу чинників, зокрема соціально-психологічних, на етнопонаціональну самосвідомість індивідів. О.Г. Шмиглюк вивчала рівень значущості соціально-психологічних чинників у формуванні етнопонаціональної самосвідомості українців [18, с. 78–82].

На відміну від багатьох праць науковців автором статті детально проаналізована структура кожного з досліджуваних соціально-психологічних чинників.

Основна частина. Як виявили дослідження, соціально-психологічні чинники (далі – просто чинники) «дотримання етнопонаціональної традиції», «усвідомлення етнопонаціональної доцільності», «прагнення етнопонаціональної консолідації» та «плекання етнопонаціональної самобутності» містять когнітивний, афективний і поведінковий компоненти, маючи трикомпонентну структуру. Кожний із цих трьох компонентів охоплює певну кількість ознак (про які йшлося в інших публікаціях автора). Здійснено подальше уточнення найменувань ознак (елементів) описуваних чинників.

У статті проаналізовані всі ознаки чинника «дотримання етнопонаціональної традиції», зважаючи на їх незначну кількість, і частина ознак інших описуваних чинників. Найменування ознак відбивають особливості змісту трикомпонентної структури чинників. Особливістю чинника «дотримання етнопонаціональної традиції» є те, що для двох його ознак притаманні як когнітивні, так і поведінкові характеристики.

Зафіксовано зв'язок трикомпонентної структури описуваних чинників із відповідними компонентами етнопонаціональної самосвідомості: когнітивний компонент чинників впливає на когнітивний компонент етнопонаціональної самосвідомості, афективний – на її афективний компонент, а поведінковий – на її поведінковий компонент. Усе це дозволило виявити нові особливості впливу описуваних чинників на етнопонаціональну самосвідомість.

Основним змістом чинника «дотримання етнопонаціональної традиції» є відтворення етнотрадиційних форм буття своєї нації, що відбито в його трьох компонентах:

1. Когнітивний компонент: знання етнопонаціональних традицій.
2. Афективний компонент: прийняття етнопонаціональних традицій (традиційних цінностей), що означає позитивне до них ставлення.
3. Поведінковий компонент: виконання етнопонаціональних традицій.

Далі буде здійснено детальний аналіз когнітивного, афективного й поведінкового компонентів чинника «дотримання етнопонаціональної традиції».

Особливістю описуваного чинника є змішаний когнітивно-поведінковий характер двох його ознак, основою яких є «норми» й «звичаї». Когнітивно-поведінкові характери-

стики ознак описуваного чинника «знання, виконання норм», «знання, виконання звичаїв» зумовлені їхнім змістом, а саме:

1. Когнітивний рівень: знання традиційних норм, що регулюють суспільні відносини традиційного характеру; знання традиційних звичаїв, що відбивають традиційний порядок.

2. Поведінковий рівень: виконання традиційних норм поведінки; виконання традиційних звичаїв, що відбивають різні сфери побуту населення.

Афективною ознакою описуваного чинника є «прийняття цінностей». Про це свідчить таке: до етнотрадиційних цінностей належать ті явища етнотрадиційного характеру, які є важливими для індивідів, що вказує на їхнє позитивне до них ставлення.

Дослідження виявили, що чисто поведінковою ознакою описуваного чинника слід вважати «виконання обрядів». Етнотрадиційний обряд являє собою організоване дійство, для котрого притаманна чітка регламентація всіх дій його учасників, які мають символічний характер. Ця ознака не містить таких когнітивних характеристик, які притаманні для ознак «знання, виконання норм» і «знання, виконання звичаїв». «Виконання обрядів» – це лише символічні дії образного характеру.

Далі будуть проаналізовані прояви когнітивного, афективного й поведінкового компонентів описуваного чинника на основі емпіричних матеріалів науковців.

Згідно з даними В.О. Васютинського, перебіг громадського життя, нечисленні наукові дослідження показують порівняно вищу схильність представників української нації та україномовної спільноти до традиційно-консервативної поведінки на відміну від російськомовних осіб [5, с. 24–29]. Вищевказане є проявом ознаки описуваного чинника «знання, виконання норм» в етнонаціональній самосвідомості респондентів, які представляють українську націю та україномовну спільноту. У такому випадку виявлено поведінкову складову частину цієї ознаки, оскільки тут йдеться про норми поведінки.

В.Ф. Соколова зафіксувала дотримання студентами українських звичаїв [12]. Вищевказане є проявом в їхній етнонаціональній самосвідомості ознаки описуваного чинника «знання, виконання звичаїв». Обізнаність студентів стосовно українських звичаїв є когнітивною складовою частиною ознаки, а їх дотримання – поведінковою. Згідно з даними Тхам Тран та Е. Біфух-Амбе, для в'єтнамських американських підлітків, що живуть в одній зарубіжній країні, притаманні повага до старших, зв'язок із братами й сестрами, що належить до їхніх етнонаціональних традицій [15, с. 167–186]. Це свідчить про те, що для них притаманні традиційні сімейні цінності. Як бачимо, традиційні цінності респондентів, які є проявом афективної ознаки описуваного чинника «прийняття цінностей» в їхній етнонаціональній самосвідомості, позитивні.

Л.Р. Хасанова зазначає, що традиційне весілля, яке є частиною святково-обрядової культури башкир, найбільш насичене обрядовими діями [16, с. 157–162]. Це є проявом поведінкової ознаки «виконання обрядів» в їхній етнонаціональній самосвідомості.

Для змісту чинника «усвідомлення етнонаціональної доцільності» притаманні корисність, раціональність, що відбито в його трьох компонентах:

1. Когнітивний компонент: розуміння індивідами тих етнонаціональних явищ, які є значущими, важливими в житті їхньої нації та в їхньому житті.

2. Афективний компонент: позитивне ставлення індивідів до етнонаціонально значущих явищ, що є осмисленим, а не емоційним, стихійним; це їхні осмислені потреби й інтереси етнонаціонального характеру.

3. Поведінковий компонент: етнонаціональна діяльність, що є усвідомленою, а не емоційною, хаотичною.

На прояви когнітивного, афективного й поведінкового компонентів описуваного чинника в етнонаціональній самосвідомості вказують такі емпіричні матеріали науковців.

О.В. Боровик зафіксовано домінування в житті ліцеїстів із високим рівнем патріотичної свідомості високої соціальної відповідальності за долю Батьківщини та її державні інтереси [3]. Це дуже виразно відбиває прояв когнітивної ознаки описуваного чинника «розуміння відповідальності за сьогодення своєї нації» в їхній етнонаціональній самосвідомості. Ліцеїсти розуміють свою відповідальність за етнонаціональний розвиток своєї нації, що охоплює різноманітні суспільні сфери, зокрема етнополітичну.

Одним із завдань дослідження О.М. Скар було визначення особистісних смислів і конструктів самосвідомості студентства, які описують молодіжний дискурс громадянської та національної ідентичності. Ось один із результатів такого дослідження, який стосується прогнозування самовідчуття молоді в майбутньому й виявлений на основі незавершеного речення: «Настане момент, коли, як і всі українці, я зможу почувати себе...» [11, с. 241–243]. Тут йдеться про потребу індивіда отримати в майбутньому бажане для нього самовідчуття етнонаціонального характеру. Скар з'ясовано, що молодь сподівається почуватися справжніми повноправними громадянами, українцями [11, с. 241–243], що є потребою етнонаціонального характеру молодих людей. Це є проявом в їхній етнонаціональній самосвідомості афективної ознаки описуваного чинника «осмислені етнонаціональні потреби».

Згідно з даними А.К. Базиленко, яка розглянула вплив психологічних чинників макрорівня на формування соціальної активності студентів, орієнтуючись на соціально-політичну ситуацію, досліджені нею респонденти брали участь в Євромайдані в лютому 2014 р. 25,9% студентів зазначили, що «не могли залишатись вдома, коли в країні такі доленосні події» [1, с. 10] і йтиметься саме про них. З вищевказаних даних випливає, що для цих студентів притаманна громадянська позиція та вони домагалися на Майдані соціально-політичних, економічних реформ в Україні з метою покращення життя української нації. Це є проявом поведінкової ознаки описуваного чинника в їхній етнонаціональній самосвідомості «усвідомлені етнонаціональні домагання».

Для всіх трьох компонентів чинника «прагнення етнонаціональної консолідації» притаманне спрямування на етнонаціональне зближення, згуртування:

1. Когнітивний компонент: досягнення індивідами свого етнонаціонального зближення, згуртування на основі спільних для них етнонаціональних явищ.
2. Афективний компонент: бажання етнонаціонального зближення, згуртування; сильні позитивні етнонаціональні почуття, що зумовлюють етнонаціональне згуртування.
3. Поведінковий компонент містить ознаку «етнозгуртовувальна співпраця»: це спільна діяльність етнонаціонального характеру, що консолідує.

Прояви когнітивного, афективного й поведінкового компонентів описуваного чинника в етнонаціональній самосвідомості відбиті в таких емпіричних матеріалах науковців.

Л.М. Співак займалася емпіричним визначенням ієрархії ознак національної ідентифікації в студентів. Йтиметься про одну із цих ознак – це «українська мова». Згідно з даними Співак, студенти всіх курсів вважають, що українська мова найбільшою мірою зближує їх з іншими представниками української нації [13, с. 165–169]. Це вказує на досягнення студентами свого етнонаціонального зближення з іншими представниками української нації на основі спільної для них української мови, яка є її типовою ознакою. Це є проявом когнітивної ознаки описуваного чинника в їхній етнонаціональній самосвідомості «досягнення типових ознак своєї нації».

Далі йтиметься про афективну ознаку описуваного чинника «етноафіліативна спрямованість». І.І. Кауненко, Н.Г. Каунова, Н.В. Іванова пишуть про те, що в молоді всіх етнонаціональних груп Молдови зафіксовані етноафіліативні тенденції. Представники дослі-

джених ними вибірок орієнтовані на свою групу, й до того ж стабільно [7, с. 107–131]. Таким чином, прояв ознаки описуваного чинника «етнофіліативна спрямованість» зафіксований в етнонаціональній самосвідомості всіх етнонаціональних груп цієї країни.

П.І. Блозва зазначає, що у зв'язку з несприятливими соціальними обставинами, соціально-політичними проблемами й економічними негараздами в Україні українська молодь шукає спільні єднальні ідеї [2, с. 74]. Така їхня діяльність має етноконсолідаційний характер стосовно етнонаціональних ідей. Це є проявом в етнонаціональній самосвідомості цих респондентів поведінкової ознаки «етнозгуртовувальна співпраця».

Основним змістом чинника «плекання етнонаціональної самобутності» є збереження, плекання етнонаціональних самобутніх рис своєї нації. Це відбито в трьох компонентах описуваного чинника. Когнітивний компонент: уявлення (об'єктивні й стереотипні) індивідів про різні форми своєї етнонаціональної своєрідності. Змістом когнітивного компонента є також поняття (стереотипні) про етнонаціональну самобутність інших етнонаціональних груп, що зумовлює формування в них уявлень про свою етнонаціональну самобутню окремішність. Афективний компонент: позитивне ставлення стереотипного характеру до етнонаціональної самобутності своєї етнонаціональної групи й налаштованість її плекати. Це також ставлення до інших націй, протиставлення своєї нації іншим, що викликає почуття етнонаціональної захищеності й етнонаціонального самоствердження. Поведінковий компонент: дії, діяльність, що пов'язана з культивуванням етнонаціональної своєрідності своєї нації.

Такі емпіричні матеріали науковців вказують на прояви когнітивного, афективного й поведінкового компонентів описуваного чинника в етнонаціональній самосвідомості.

В уявленнях білоруських респондентів (представників різних вікових категорій, серед яких є молодь) науковці з Білорусі Г.В. Гагальська й Н.М. Ткач виявили притаманні для їхньої нації такі риси національного характеру: працьовитість, духовність, обов'язковість, акуратність, релігійність [6, с. 63]. Вищевказане є проявом ознаки описуваного чинника в їхній етнонаціональній самосвідомості «етнозберігальні уявлення про етнопсихологічну своєрідність», що є відбиттям їхніх уявлень про етнопсихологічну своєрідність їхньої нації та про свою приналежність до неї.

Згідно з даними О.М. Васильченко, автостереотип українських студентів має позитивне забарвлення та емоційно насичений [4]. Це є проявом афективної ознаки описуваного чинника в їхній етнонаціональній самосвідомості «позитивні автостереотипні емоції стосовно своєї етносамобутності», який характеризує їхнє позитивне ставлення до своєї нації та є емоційно різноманітним. Це значною мірою сприяє плеканню ними своєї етнонаціональної самобутності.

В.В. Шарапов зафіксував, що волзькі татари продовжують зберігати свою мову й культурні особливості, які характерні для них [17, с. 302–308.] Така їхня діяльність відбиває особливості їхнього спільного способу життя. Вищевказане є проявом поведінкової ознаки описуваного чинника в їхній етнонаціональній самосвідомості «культивування спільного етнонаціонального способу життя».

Висновки. На основі вищесказаного зроблені такі висновки. Чинники «дотримання етнонаціональної традиції», «усвідомлення етнонаціональної доцільності», «прагнення етнонаціональної консолідації» та «плекання етнонаціональної самобутності» містять когнітивний, афективний і поведінковий компоненти, маючи трикомпонентну структуру. Зміст цих чинників відбитий в особливостях їхніх компонентів, які складаються з дрібніших елементів. Кожен із трьох компонентів описуваних чинників впливає на відповідний компонент етнонаціональної самосвідомості.

Наявність трикомпонентної структури описуваних чинників підтверджують дані емпіричних матеріалів науковців. У перспективі необхідно дослідити вплив на етнопонаціональну самосвідомість тих ознак трикомпонентної структури описуваних чинників (за виключенням чинника «дотримання етнопонаціональної традиції»), про які не йшлося в статті.

Список використаної літератури

1. Базиленко А.К. Психологічні чинники формування соціальної активності студентської молоді (на прикладі студентського самоврядування) : автореф. дис. ... канд. психолог. наук : 19.00.07. Київ, 2018. 10 с.
2. Блосва П.І. Соціальний капітал як психологічний ресурс становлення політичної культури молоді : дис. ... канд. психолог. наук : 19.00.11. К., 2017. 74 с.
3. Боровик О.В. Психологічні умови формування патріотичної свідомості учнів ліцеїв : автореф. дис. ... канд. психолог. наук : 19.00.07 ; Нац. акад. Держ. прикордон. служби України ім. Б. Хмельницького. Хмельницький, 2008. 20 с.
4. Васильченко О.М. Етносоціальні уявлення в структурі «Я»-концепції університетської молоді : автореф. дис. ... канд. психолог. наук : 19.00.05 ; Ін-т психології ім. Г.С. Костюка АПН України. Київ, 2003. 19 с.
5. Васюгинський В.О. Психосемантика співвідношень етнічних і громадянських параметрів свідомості. *Спадкоємність та інновації в українській психологічній науці* : матер. Міжнар. наук.-практ. конф. Хмельницький – Кам'янець-Подільський, 2002. Ч. II. С. 24–29.
6. Гатальская Г.В., Ткач Н.М. Психологический анализ авто и гетеростереотипов белорусов. *Теоретические проблемы этнической и кросс-культурной психологии* : материалы Второй Международн. научн. конф. Смоленск : Универсум, 2010. Т. 1. С. 63.
7. Кауненко И.И., Каунова Н.Г., Иванова Н.В. Этнокультурный потенциал Молдовы: психологический и этнологический аспекты. *MOLDOSCOPIE*. 2014. № 4 (LXVII). С. 107–131.
8. Мартинюк О.А. Прагнення консолідації і плекання самобутності як чинники формування етнопонаціональної самосвідомості. *ГАБИТУС. Науковий журнал*. Випуск 13. Т. 1. Одеса, 2020. С. 162–167.
9. Мартинюк О.А. Традиція і доцільність як соціально-психологічні чинники формування етнопонаціональної самосвідомості. *Тенденції та перспективи розвитку науки і освіти в умовах глобалізації* : матеріали Міжнародн. науково-практичн. інтернет-конф. : збірник наукових праць. Переяслав, 2020. Вип. 57. С. 285–292.
10. Peña C., Jones L., Orange A., Simieou F., Márquez J. Academic success and resiliency factors: A case study of unaccompanied immigrant children. *American Journal of Qualitative Research*. 2018. No. 2 (1). P. 161–181. DOI: <https://doi.org/10.29333/ajqr/5797>.
11. Скар О.М. Ставлення до майбутнього як показник національної самоідентифікації молоді. *Психологія людини: свідомість і реальність* : збірник матеріалів VIII Міжнародн. науково-практичн. конф. Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя, 2018. С. 241–243.
12. Соколова В.Ф. Психологічні особливості розвитку національної самосвідомості студентської молоді засобами української літератури : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 ; Прикарпат. нац. ун-т ім. В. Стефаника. Івано-Франківськ, 2009. 20 с.
13. Співак Л.М. Ієрархія ознак національної ідентифікації у студентської молоді. *Проблеми сучасної психології* : збірник наукових праць. 2018. № 1 (13). С. 165–169.
14. Ставицький Г.А. Психологічні та соціальні чинники розвитку етнічної самосвідомості в юнацькому віці : автореф. дис. ... канд. психолог. наук : 19.00.07 ; МОН У-НИ. Нац. педагог. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2016. 21 с.

15. Tran T., Bifuh-Ambe E. Ethnic Identity among Second-Generation Vietnamese American Adolescents. *Journal of Ethnic and Cultural Studies*. 2021. Vol. 8. No. 2. P. 167–186.
16. Хасанова Л.Р. Религиозные, этические и эстетические аспекты башкирских традиций. *Межкультурное взаимодействие и социально-экономическое развитие в многонациональном и поликонфессиональном обществе* : сборник научных статей. Уфа, 2012. С. 157–162.
17. Шарапов В.В. Актуальные аспекты исследования этнических стереотипов населения Самарской области (на примере представителей русского и татарского этносов). *Теоретические проблемы этнической и кросс-культурной психологии* : материалы Второй Международн. научн. конф. Смоленск, 2010. Т. 1. С. 302–308.
18. Шмиглюк О.Г. Соціально-психологічні чинники формування етнічних стереотипів у юнацькому віці. *Сучасний вимір психології та педагогіки* : зб. тез наук. робіт учасників Міжнар. наук.-практ. конф. Львів : ГО «Львівська педагогічна спільнота», 2017. С. 78–82.

THREE-COMPONENT STRUCTURE OF SOCIAL-PSYCHOLOGICAL FACTORS

Oksana Martyniuk

*University of Modern Knowledge,
57/3, Velyka Vasylkivska str., Kyiv, Ukraine, 03150
e-mail: oksmart17@gmail.com*

The article is devoted to the theoretical analysis of the structure of socio-psychological factors “observance of ethno-national tradition”, “awareness of ethno-national expediency”, “desire for ethno-national consolidation” and “nurturing of ethno-national identity”. Empirical materials of other researchers were used to confirm the theoretical conclusions. Further clarification of the names of individual features of the described factors. The relevance of this study is due to the insufficient level of study of various features of the content of socio-psychological factors in modern science and various phenomena that occur in the modern world and may have a negative impact on the formation of ethno-national identity of individuals. The described socio-psychological factors counteract the destruction of ethno-national self-consciousness. It was found that all four socio-psychological factors have a three-component structure: they contain cognitive, affective and behavioral components. These components, in turn, consist of smaller elements (features). Socio-psychological features of the described factors are reflected in their three components. Regarding the factor of “observance of ethno-national tradition”, it is a matter of reproducing the ethno-national traditions of one’s nation. The components of the factor “awareness of ethno-national expediency” are characterized by usefulness, rationality. The components of the factor “the desire for ethno-national consolidation” are characterized by a focus on ethno-national rapprochement, cohesion. The components of the factor “nurturing ethno-national identity” are characterized by features of preservation, nurturing ethno-national identity features of their nation.

Key words: “observance of ethno-national tradition”, “awareness of ethno-national expediency”, “desire of ethno-national consolidation”, “nurturing of ethno-national identity”, cognitive component, affective component, behavioral component.

УДК 159.922.3: 75.03

DOI <https://doi.org/10.30970/PS.2021.8.14>

РОЛЬ ЗДІБНОСТЕЙ У ПРОЦЕСІ КУЛЬТУРНОГО РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ

Юлія Мартинюк

*Одеський національний університет імені І.І. Мечникова,
вул. Дворянська, 2, м. Одеса, Україна, 65082
e-mail: qerida28@gmail.com*

Метою статті є теоретичне обґрунтування та емпіричне дослідження ролі здібностей у процесі культурного розвитку особистості. У дослідженні розглядається актуальна для сучасного суспільства тема, а саме зв'язок розвиненості різноманітних здібностей і культурного розвитку особистості. У роботі зроблено акцент на те, що для формування певного культурного рівня розвитку людина має мати жагу до удосконалення, має бути спрямована на формування власної неповторної індивідуальної картини світу, шукати різні шляхи для накопичення ціннісного й культурного досвіду, а в цьому кожній особистості допомагають наявні в неї здібності.

Методи. З метою дослідження ролі здібностей у процесі культурного розвитку особистості була використана методика творчих здібностей Х. Зіверт, Вісбаденський опитувальник до методу позитивної психотерапії та сімейної психотерапії (WIPPF), методика «Діагностика особистісної креативності» Е.Е. Тунік.

Результати. У ході емпіричного дослідження було встановлено, що існує прямий кореляційний зв'язок між такими творчими здібностями, як винахідливість і дивергентне мислення та допитливість як компонент культурного розвитку. Водночас виявлено прямий кореляційний зв'язок між допитливістю як компонентом культурного розвитку й такими вторинними актуальними здібностями, як ввічливість, обов'язковість, вміння слухатись, справедливість. Установлено, що існує прямий кореляційний зв'язок між допитливістю як компонентом культурного розвитку й такими первинними актуальними здібностями, як контакти, довіра, надія, ніжність / сексуальність. Зауважимо, що між уявою як компонентом культурного розвитку й такими вторинними актуальними здібностями, як акуратність, діяльність, старанність, ощадливість, вірність, існує прямий кореляційний зв'язок. Така вторинна актуальна здібність, як пунктуальність, має зворотній кореляційний зв'язок з уявою як компонентом культурного розвитку. Необхідно зазначити, що був виявлений між уявою як компонентом культурного розвитку й такими первинними здібностями, як терпіння, час і любов, прямий кореляційний зв'язок. Було виявлено, що існує прямий кореляційний зв'язок між складністю як компонентом культурного розвитку й такими вторинними здібностями, як охайність і пунктуальність. Проте встановлено зворотній кореляційний зв'язок між акуратністю та складністю. Розглянуто, що між винахідливістю та ризиком як компонентом культурного розвитку існує прямий кореляційний зв'язок. Своєю чергою показник ризику як компонентом культурного розвитку має зворотній кореляційний зв'язок із такими вторинними здібностями, як акуратність, вміння слухатись, справедливість, вірність. Зазначимо, що показник схильності до ризику має прямий кореляційний зв'язок із такою вторинною здібністю, як чесність або щирість. Нарешті показник ризику як компоненту культурного розвитку має прямий кореляційний зв'язок із такими первинними здібностями, як довіра, надія, ніжність, сексуальність і любов.

Висновки. Завдяки проведеному дослідженню було встановлено взаємозв'язок між різноманітними здібностями й основними компонентами для культурного розвитку особистості.

Ключові слова: актуальні здібності, творчі здібності, культура, складність, допитливість, схильність до ризику, уява.

Вступ. Завдання, які постають перед системою сучасного виховання та освіти, а отже й перед психологічною наукою, пов'язані з формуванням культури особистості. Стрімкість змін у всіх сферах життя змушує адаптуватися до ритму руху в майбутнє й шукати нових, нестандартних рішень, тому проблема культурного розвитку особистості є вагомим фактором для формування особистості в цілому. Культурний розвиток особистості – це зміна духовних і матеріальних компонентів її культури, що приводять до зміни її складу й забезпечують перехід в новий якісний стан. Говорячи про розвиток особистості, не можна розглядати людину як пасивний об'єкт впливу середовища й виховних впливів, оскільки освіченість розуміється нині не як опанування великої кількості знань і професійних навичок, а як розвиненість різноманітних здібностей, високий ступінь їхньої продуктивності. Творча перетворювальна діяльність завжди відіграє активну роль для самої особистості, тому креативність і саморозвиток займають важливе місце серед проблем культурного розвитку й вдосконалення особистості людини. Адже, розвиваючи ці здібності, людина підвищує вимоги до якостей особистості, які визначаються як креативні (нестандартні): відкритість новому досвіду, вміння знаходити оригінальне розв'язання в нестандартній ситуації, творче ставлення до дійсності й інші.

Метою статті є дослідження ролі здібностей у процесі культурного розвитку особистості.

Завдання дослідження:

1. Розкрити сутність понять «здібності», «культурний розвиток особистості» в психологічній науці.
2. Установити особливості ролі здібностей особистості в процесі її культурного розвитку.

Теоретичне обґрунтування проблеми. Молода особистість вибудовує свій «життєвий шлях», відстоюючи унікальну індивідуальність, усвідомлено стверджує особистісну позицію в суспільстві, вступає у взаємостосунки, тому культура відбиває певний спосіб життя людей. Водночас різниця конкретних історичних способів самореалізації людиною своїх сутнісних властивостей є відмінністю способів життя. Звідси випливає, що поняття «культурний розвиток особистості» може бути визначено через визначення способу життя як способу життєдіяльності особистості, в якому реалізуються традиційні для суспільства культурні норми [5].

Зауважимо, що зміни нашого суспільства, які з усією гостротою поставили проблему розвитку в ході освіти, висунули на перший план питання про розвиток здібностей. Саме здатності стали розглядатися як одна з основних одиниць розвитку, а розвиток здібностей характеризується через освоєння певних досягнень у культурі. Водночас культурні здатності є результатом сформованих у сім'ї форм спілкування та взаємодії з дитиною, тобто сімейних традицій, які відбивають культурну спадщину суспільства в цілому. Так, Л.А. Венгер вважав, що під здібностями треба розуміти деякі якості, що забезпечують успішність протікання тієї чи іншої діяльності, ось чому дорослі інтуїтивно прагнуть, щоб дитина «прожила» якомога більше різних ситуацій, тобто зустрічалась із цікавими людьми, відвідувала театри, ходила в походи, читала книги [2; 5].

Отже, весь механізм реалізації своїх потенцій людина може здійснити на креативному рівні, проявляючи універсальність, оригінальність та індивідуальність. Творча робота – це те, що особистості дає життя; те, що особистість бере від світу за допомогою переживання цінностей; те, як особистість ставиться до долі, тобто та позиція, яку вона займає [2]. Таким чином, культурний розвиток особистості тісно взаємопов'язаний з увлеченнями про життєве самовизначення, що характеризує людину як суб'єкта власного життя та власного щастя та стоїть на першому місці в структурі цілей виховання, виступаючи як етап самореалізації людиною своїх здібностей.

Методологічна основа дослідження. Дослідження здібностей показали, що існує велика кількість різноманітних видів такої властивості особистості, тому зарубіжні й вітчизняні вчені намагались створити класифікації здібностей. Так, за визначенням Б.М. Теплова, здібності – це індивідуально-психологічні особливості, що відрізняють одну людину від іншої [13].

Г.С. Костюк вважав, що здібності особистості – це внутрішні її властивості, про які вона може судити, виходячи з життєвих фактів, тобто це істотні психічні властивості людської особистості, що виявляються в її цілеспрямованій діяльності й зумовлюють її успіх [6].

Тому Т.Г. Стефаненко вважала, що особистість є і творінням культури, і її творцем, оскільки, освоюючи світ культури, людина творить себе як особистість і стає здатною збагачувати цей світ культури. Водночас через освоєння культури формується духовний світ людини та її основні сутнісні сили: воля, почуття, розум, віра, духовні орієнтації та світогляд, творчий саморозвиток, креативність і нестандартне мислення [12].

Необхідно зазначити, що Г.П. Васянович вважав, що загальні здібності охоплюють властивості особистості, які відповідають вимогам багатьох видів діяльності. Учений відзначав, що художні здібності передбачають яскравість образів, вразливість, емоційність, естетичний смак, почуття гармонії. Своєю чергою розумові здібності полягають у вміннях оперувати абстрактним матеріалом, володіти розумовими операціями, мовленням, мистецтвом міркувати [4].

За такої умови, на думку Т.М. Северіної, процес культурного розвитку значно ширший, і тому реалізується як у свідомо визначених, так і в неусвідомлених формах із метою вироблення чи зміни фізичних або моральних якостей. Культурний розвиток містить самопізнання, творче самовизначення, самоврядування, самовдосконалення, самореалізацію [11].

А.А. Бодалев виділяв за рівнем розвитку навчальні й творчі здібності: навчальні виявляються в успішності опанування знань, навичок, умінь; творчі – у здатності до створення нового, оригінального, до наукових відкриттів [3].

Водночас культурний розвиток особистості – ще один суттєвий аспект розуміння культури, оскільки він визначає рівень вихованості й освіченості людини, рівень опанування тою чи іншою сферою знання або діяльності. У такому випадку поняття культури фіксує якості людини, спосіб її поведінки, ставлення до інших людей, до діяльності [7].

О.С. Антонов зазначав, що здібності завжди є результатом розвитку людини. Відповідно до цього підходу і людини краще розвиваються вроджені сильні якості, оскільки лише так можна стати по-справжньому успішним в обраній сфері [1].

Згідно з вище зазначеним В.Г. Маралов розглядав культурний саморозвиток як фундаментальну здатність людини ставати й бути справжнім суб'єктом свого життя, перетворювати власну життєдіяльність на предмет практичного перетворення [8].

У позитивній психотерапії розглядаються актуальні здібності, які поділяються на первинні й вторинні. Згідно з таким підходом актуальні здібності – це способи поведінки, які закладені в людині й у повсякденному житті актуальні, тобто в повсякденних контактах з іншими людьми ці здібності відіграють певну роль. Зауважимо, що відмінності в характеристиках здібностей виникають через те, що було закладено під час виховання дитини в тій чи іншій сім'ї [10].

Так, В.В. Москаленко наголошував на тому, що необхідно розглядати слова «розвинута людина» й «культурна людина» як синоніми, оскільки з перших років свідомого життя людини формування її особистісних якостей пов'язано із засвоєнням нею певної системи культурних норм. Культуру можна розуміти як певний соціальний механізм, який відтворює ті чи інші еталони й норми поведінки людей [9].

Методи дослідження. Використані теоретичні методи (індукція, абстрагування, узагальнення, систематизація) та емпіричні методи, а саме метод психологічної діагностики й методи математичної обробки даних (описова статистика, кореляційний аналіз). Метод психологічної діагностики містив: методику творчих здібностей Х. Зіверт; Вісбаденський опитувальник до методу позитивної психотерапії та сімейної психотерапії (WIPPF); методику «Діагностика особистісної креативності» Е.Е. Тунік.

Результати дослідження. У ході емпіричного дослідження було встановлено, що існує прямий кореляційний зв'язок між такими творчими здібностями, як винахідливість і дивергентне мислення та допитливість як компонент культурного розвитку ($r = 0,59$ та $r = 0,57$, $p > 0,01$), тобто завдяки розвиненій кмітливості, а також здатності швидко знаходити вихід зі скрутного становища й здатності до парадоксального мислення респонденти будуть спрямовані на вивчення нових речей та ідей, шукатимуть різні можливості розв'язання завдань, вивчати книги, ігри, карти, картини тощо, що буде сприятиме культурному розвитку.

Водночас виявлено прямий кореляційний зв'язок між допитливістю як компонентом культурного розвитку й такими вторинними актуальними здібностями, як ввічливість ($r = 0,75$, $p > 0,01$), обов'язковість ($r = 0,45$, $p > 0,05$), вміння слухатись ($r = 0,42$, $p > 0,05$), справедливість ($r = 0,45$, $p > 0,05$), тобто дружність, галантність, хороші манери, дотримання прохань і доручень, наказів і вимога такої поведінки від інших, виконання своїх обіцянок, надійність, керування більше розумними міркуваннями, ніж особистими симпатіями й схильностями будуть розвивати рівень допитливості респондентів і сприятиме пошуку нових речей, ідей, способів розв'язання завдань.

Установлено, що існує прямий кореляційний зв'язок між допитливістю як компонентом культурного розвитку й такими первинними актуальними здібностями, як контакти ($r = 0,58$, $p > 0,01$), довіра ($r = 0,75$, $p > 0,01$), надія ($r = 0,73$, $p > 0,01$), ніжність / сексуальність ($r = 0,39$, $p > 0,05$), тобто здатність присвячувати себе іншим людям, навіть якщо вони проявляють інші актуальні здібності; здатність приймати себе або інших людей в їх неповторності такими, як вони є; здатність визнавати майбутні можливості для розвитку й таким чином робити успіхи справжнього дня відносними; здатність приймати й дарувати фізичний контакт формують бажання отримувати знання, навички й спрямованість на дослідження світу, які є рушійною силою культурного розвитку.

Зауважимо, що між уявою як компонентом культурного розвитку й такими вторинними актуальними здібностями, як акуратність ($r = 0,33$, $p > 0,05$), діяльність / старанність ($r = 0,33$, $p > 0,05$), ощадливість ($r = 0,54$, $p > 0,01$), вірність ($r = 0,40$, $p > 0,05$) існує прямий кореляційний зв'язок, тобто любов до порядку, яка проявляється в повній відповідності кожної речі своєму місцю, тому жодна з речей не заважає іншій, і головне – у потрібний момент жодна із цих речей може бути тут же знайдена; готовність протягом тривалого часу віддаватися напруженій і втомній роботі для досягнення визначеної мети, економне поводження з грошима й речами, досить тривале дотримання підсвідомих або усвідомлених норм і концепцій у різних сферах життя спонукають респондентів представляти, як інші будуть розв'язувати певні проблеми; мріяти про різні місця та речі й бачити те, що зображено на картинах і малюнках, незвично, не так, як інші; часто відчувати здивування з приводу різних ідей і подій.

Але така вторинна актуальна здібність, як пунктуальність, має зворотній кореляційний зв'язок з уявою як компонентом культурного розвитку ($r = -0,83$, $p > 0,05$), тобто суворе дотримання обумовленого або очікуваного часу ставить респондентів у відповідні рамки й не дає можливості для нового формування матеріалу, що походить із минулого досвіду, знижується рівень творчої активності.

Необхідно зазначити, що був виявлений прямий кореляційний зв'язок між уявою як компонентом культурного розвитку й такими первинними здібностями, як терпіння ($r = 0,40$, $p > 0,05$), час ($r = 0,49$, $p > 0,01$) і любов ($r = 0,43$, $p > 0,05$), тобто чим вище в респондентів здатність чекати, відстрочувати виконання бажань, а також підтримувати в собі й інших розвиток цієї здатності, незважаючи на сумніви й очікування; здатності приділяти собі й іншим достатню кількість часу; прийняття інших незалежно від заведених у них або наявних якостей і способу поведінки, тим вище буде здатність створювати образи, уявлення, ідеї шляхом перероблення матеріалу сприйнять та уявлень, отриманих у попередньому досвіді.

Було виявлено, що існує прямий кореляційний зв'язок між складністю як компонентом культурного розвитку й такими вторинними здібностями, як охайність і пунктуальність ($r = 0,44$, $p > 0,05$ та $r = 0,54$, $p > 0,01$), тобто догляд за тілом, одягом, предметами щоденного користування, догляд за чистотою та охайністю приміщення та навколишньої середовища, суворе дотримання обумовленого або очікуваного часу спонукає респондентів більше орієнтуватися на пізнання складних явищ, виявляє цікавість до складних речей та ідей і постановки перед собою складних завдань. Проте встановлено зворотній кореляційний зв'язок між акуратністю та складністю ($r = -0,37$, $p > 0,05$), тобто любов до порядку, що може проявлятися в педантичності й спрямованості на постійне підтримання стерильності середовища, повній відповідності кожної речі своєму місцю знижує в респондентів зацікавленість у вивченні чогось без сторонньої допомоги; здатність проявляти наполегливість, щоб досягти своєї мети, тому респонденти можуть відмовлятися від складних шляхів розв'язання проблеми.

Установлено, що між винахідливістю та ризиком як компонентом культурного розвитку існує прямий кореляційний зв'язок ($r = 0,57$, $p > 0,01$), тобто чим більше респонденти будуть проявляти тямущість, доречність, підприємливість, винахідливість, спритність, кмітливість, жвавість, тим більше вони будуть схильні відстоювати свої ідеї, не звертаючи уваги на реакцію інших, і ставити перед собою високі цілі, які будуть намагатися здійснити.

Своєю чергою показник ризику як компоненту культурного розвитку має зворотній кореляційний зв'язок із такими вторинними здібностями, як акуратність ($r = -0,49$, $p > 0,01$), вміння слухатись ($r = -0,83$, $p > 0,01$), справедливість ($r = -0,86$, $p > 0,01$), вірність ($r = -0,39$, $p > 0,05$), тобто любов до порядку, коли кожна із речей знаходиться на своєму місці, слідування проханням, дорученням, наказам зовнішнього авторитету й вимога такої поведінки від інших, тривале дотримання підсвідомих або усвідомлених норм і концепцій, ригідність поведінки, коли респонденти керуються більше розумними міркуваннями, ніж особистими симпатіями й схильностями, формує в них не допустимість можливості помилок і провалів, тому вони дуже стурбовані, коли близькі їх люди висловлюють своє несхвалення.

Зазначимо, що показник схильності до ризику має прямий кореляційний зв'язок із такою вторинною здібністю, як чесність або щирість ($r = 0,34$, $p > 0,05$), тобто відкрите висловлення своєї думки, не звертаючи увагу на можливі впливи навколишнього середовища, формує в респондентів любов до вивчення нових речей або ідей і схильність не піддаватися чужій думці, тому вони воліють мати шанс ризикнути, щоб дізнатися, що із цього вийде.

Нарешті, показник ризику як компоненту культурного розвитку має прямий кореляційний зв'язок із такими первинними здібностями, як довіра ($r = 0,33$, $p > 0,05$), надія ($r = 0,87$, $p > 0,01$), ніжність, сексуальність ($r = 0,80$, $p > 0,01$) і любов ($r = 0,35$, $p > 0,05$), тобто здатність приймати себе або інших людей в їх неповторності такими, як вони є, здатність визнавати майбутні можливості для розвитку й таким чином робити успіхи справжнього дня відносними, прийняття та дарування фізичного контакту, прийняття кожної

людини, незалежно від заведених або наявних якостей і способу поведінки цієї людини характеризує респондентів як особистостей, які схильні ризикувати.

Таким чином, завдяки проведеному дослідженню було встановлено взаємозв'язок між різноманітними здібностями й основними компонентами для культурного розвитку особистості.

Висновки. Розкрита сутність понять «здібності», «культурний розвиток особистості» в психологічній науці. По-перше, здібності є сукупністю властивостей та індивідуальних якостей особистості; по-друге, такі здібності відзначаються відповідністю до вимог певного виду діяльності, що зумовлюють їхню результативність; по-третє, для розвитку здібностей особистість повинна мати внутрішню мотивацію; по-четверте, здібності розвиваються в процесі діяльності людини. У сучасній психологічній науці проблема культурного розвитку особистості є вагомим фактором для формування особистості в цілому й розуміється як рівень вихованості й освіченості людини, рівень опанування тою чи іншою сферою знання або діяльності. Необхідно пам'ятати, що вплив культури на індивіда здійснюється у всьому її багатогранному обсязі: на волю, почуття, розум, віру, духовні орієнтації та світогляд, творчий саморозвиток, креативність і нестандартне мислення.

Установлені особливості ролі здібностей особистості в процесі її культурного розвитку: завдяки розвиненій кмітливості, а також здатності швидко знаходити вихід зі скрутного становища й здатності до парадоксального мислення, багатоваріантності висновків і результатів процесу діяльності респонденти будуть спрямовані на вивчення нових речей та ідей, шукатимуть різні можливості розв'язання завдань, вивчати книги, ігри, карти, картини й тощо, що буде сприяти культурному розвитку. Водночас виявлено прямий кореляційний зв'язок між допитливістю як компонентом культурного розвитку й такими вторинними актуальними здібностями, як ввічливість ($r = 0,75, p > 0,01$), обов'язковість ($r = 0,45, p > 0,05$), вміння слухатись ($r = 0,42, p > 0,05$), справедливість ($r = 0,45, p > 0,05$); та такими первинними актуальними здібностями, як контакти ($r = 0,58, p > 0,01$), довіра ($r = 0,75, p > 0,01$), надія ($r = 0,73, p > 0,01$), ніжність / сексуальність ($r = 0,39, p > 0,05$).

Зауважимо, що між уявою як компонентом культурного розвитку й такими вторинними актуальними здібностями, як акуратність ($r = 0,33, p > 0,05$), діяльність / старанність ($r = 0,33, p > 0,05$), ощадливість ($r = 0,54, p > 0,01$), вірність ($r = 0,40, p > 0,05$); та такими первинними здібностями, як терпіння ($r = 0,40, p > 0,05$), час ($r = 0,49, p > 0,01$) і любов ($r = 0,43, p > 0,05$) існує прямий кореляційний зв'язок. Проте така вторинна актуальна здібність, як пунктуальність, має зворотній кореляційний зв'язок з уявою як компонентом культурного розвитку ($r = -0,83, p > 0,05$).

Було виявлено, що існує прямий кореляційний зв'язок між складністю як компонентом культурного розвитку й такими вторинними здібностями, як охайність і пунктуальність ($r = 0,44, p > 0,05$ та $r = 0,54, p > 0,01$), проте встановлено зворотній кореляційний зв'язок між акуратністю та складністю ($r = -0,37, p > 0,05$).

Установлено, що чим більше респонденти будуть проявляти тямущість, доречність, підприємливість, винахідливість, спритність, кмітливість, жвавість, тим більше вони будуть схильні відстоювати свої ідеї, не звертаючи уваги на реакцію інших, і ставити перед собою високі цілі, які будуть намагатися здійснити. Своєю чергою показник ризику як компоненту культурного розвитку має зворотній кореляційний зв'язок із такими вторинними здібностями, як акуратність ($r = -0,49, p > 0,01$), вміння слухатись ($r = -0,83, p > 0,01$), справедливість ($r = -0,86, p > 0,01$), вірність ($r = -0,39, p > 0,05$),

Зазначимо, що показник схильності до ризику має прямий кореляційний зв'язок із такою вторинною здібністю, як чесність або щирість ($r = 0,34, p > 0,05$), а також із такими первинними здібностями, як довіра ($r = 0,33, p > 0,05$), надія ($r = 0,87, p > 0,01$), ніжність / сексуальність ($r = 0,80, p > 0,01$) і любов ($r = 0,35, p > 0,05$).

Список використаної літератури

1. Теоретичні підходи до створення моделі педагогічної обдарованості / О.Є. Антонов та ін. Житомир, 2006. 215 с.
2. Бех І.Д. Духовний розвиток особистості у фокусі сучасного виховного процесу. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика*. Вип. 6 (75). Луганськ : Вид-во Східноукр. нац. ун-ту ім. В. Даля, 2016. С. 30–52.
3. Бодалев А.А. Психология о личности. Москва : Издательство МГУ, 1988. 188 с.
4. Васянович Г.П. Основи психології : навчальний посібник. Київ : Педагогічна думка, 2012. 114 с.
5. Іванова О.І. Виховні можливості художньої культури та мистецтва у духовному розвитку особистості студентів. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика*. Вип. 3 (44). Луганськ : Вид-во Східноукр. нац. ун-ту ім. В. Даля, 2011. С. 44–53.
6. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості. Київ : Радянська школа, 1989. 609 с.
7. Культурологія: українська та зарубіжна культура : навчальний посібник / За ред. М.М. Заковича. Київ : Знання, 2009. 589 с.
8. Маралов В.Г. Основы самопознания и саморазвития : учебное пособие для студентов средних педагогических учебных заведений. Москва : Академия, 2004. 256 с.
9. Москаленко В.В. Соціалізація особистості : монографія. Київ : Фенікс, 2013. 540 с.
10. Пезешкиан Х., Воронов М.В. Введение в позитивную психологию и психотерапию. Харьков, 2003. 66 с.
11. Северіна Т.М. Ціннісна детермінація особистісного самовдосконалення студентів у навчально-виховному процесі вищих педагогічних навчальних закладів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07. Умань, 2012. 225 с.
12. Стефаненко Т.Г. Этнопсихология. Москва : Институт психологии РАН, 1999. 320 с.
13. Теплов Б.М. Способности и одаренность. Москва : Наука, 1982. 312 с.

THE ROLE OF ABILITIES IN THE PROCESS OF CULTURAL DEVELOPMENT OF PERSONALITY

Yuliia Martyniuk

*Odesa I. I. Mechnikov National University,
2, Dvoranska str., Odesa, Ukraine, 65082
e-mail: qerida28@gmail.com*

The purpose of the article is a theoretical substantiation and empirical study of the role of abilities in the process of cultural development of the individual. The article considers a topic relevant to modern society, namely the relationship between the development of various abilities and cultural development of the individual. The article emphasizes that in order to form a certain cultural level of development a person must have a thirst for improvement, must be aimed at forming their own unique individual picture of the world, look for different ways to accumulate value and cultural experience, and in this help each individual her ability.

Methods. In order to study the role of abilities in the process of cultural development of personality was used the method of creative abilities H. Sievert, Wiesbaden questionnaire to the method of positive psychotherapy and of family psychotherapy (WIPPF), the method “Diagnosis of personal creativity” EE Tunic.

Results. Empirical research has shown that there is a direct correlation between such creative abilities as ingenuity and divergent thinking and curiosity as a component of cultural development. At the same time, there is a direct correlation between curiosity as a component of cultural development and such secondary actual abilities as politeness, obligation, obedience, justice. It is established that there is a direct

correlation between curiosity as a component of cultural development and such primary actual abilities as contacts, trust, hope, tenderness/ sexuality. Note that there is a direct correlation between imagination as a component of cultural development and such secondary relevant abilities as orderliness, achievement/ diligence, thrift, faithfulness. On the other hand, such a secondary actual ability as punctuality has an inverse correlation with the imagination as a component of cultural development. It should be noted that it was found between the imagination as a component of cultural development and such primary abilities as: patience, time and love, a direct correlation. It was found that there is a direct correlation between complexity as a component of cultural development and secondary abilities such as cleanliness and punctuality. However, an inverse correlation has been established between orderliness and complexity. It is established that there is a direct correlation between ingenuity and risk as a component of cultural development. In turn, the risk appetite indicator as a component of cultural development has an inverse correlation with such secondary abilities as: orderliness, obedience, justice, faithfulness. Note that the indicator of risk appetite has a direct correlation with such a secondary ability as honesty or candor. Finally, the risk appetite indicator as a component of cultural development has a direct correlation with such primary abilities as: trust, hope, tenderness/sexuality and love.

Conclusions. Thanks to the conducted research the interrelation between various abilities and the basic components for cultural development of the person has been established.

Key words: actual abilities, creative abilities, culture, complexity, curiosity, propensity to risk, imagination.

УДК 159.923.2

DOI <https://doi.org/10.30970/PS.2021.8.15>

ВПЛИВ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ НА ОСОБИСТІТЬ ПСИХОЛОГА: ФЕНОМЕН ВИГОРАННЯ ТА ЙОГО ПРОФІЛАКТИКА

Оксана Паркулаб

*Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника,
вул. Шевченка, 57, м. Івано-Франківськ, Україна, 76018
oksana.parkulab@pnu.edu.ua*

Яна Шпет

*Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника,
вул. Шевченка, 57, м. Івано-Франківськ, Україна, 76018
yana.shpet88@gmail.com*

У статті представлено психологічний аналіз стану сучасних наукових досліджень проблеми впливу професійної діяльності на особистість психолога. З'ясовано, що консультант виконує подвійну роль – одночасно є і спостерігачем, і безпосереднім учасником життя клієнта, що вимагає від нього великої майстерності. Під впливом професії в особистості відбуваються певні якісні зміни, які розглядаються як головні аспекти розплати фахівця за можливість працювати психологом і допомагати людям. Йдеться про небезпеку професійного вигорання, що загрожує представникам психологічного консультування та психотерапії. Виокремлено основні професійні помилки, що негативно відбиваються на самопочутті психолога, – «Друга жертва» (провина, ганьба, сором; відчуття неадекватності; труднощі з концентрацією уваги; поверхневий рівень аналітичних суджень; труднощі в проведенні консультативного аналізу проблем клієнта; втрата впевненості в собі; проблеми зі сном; труднощі з відчуттям задоволення від дозвілля та повсякденного життя тощо). Вивчено основні причини вигорання в представників професій, що допомагають, і шляхи профілактики такого явища.

Розглянуто одну з найсерйозніших проблем сучасної консультативної психології – синдром емоційного вигорання. Розкрито його ключові ознаки й симптоми. Показано негативний вплив такого явища на особистість психолога: втрата ідентичності й «розчинення» в клієнтах; погіршення взаємостосунків; психічні порушення через занурення у вир чужих проблем. Обґрунтовано, що синдром психологічного вигорання як реакція на тривалі міжособистісні й емоційні стресові фактори в професійній сфері призводить до зниження ефективності, а отже, і якості надання консультативних послуг. Вигорання – це відповідь людини на нерозв'язану проблему, тому воно потребує системної організаційної реакції.

Досліджено, що професійна діяльність психолога:

- 1) є потенційно афектогенною;
- 2) містить сукупність соціально-психологічних компонентів, що зумовлюють емоційне вигорання фахівців.

До соціально-психологічних аспектів вигорання належать: негативний настрій; підвищення дратівливості й агресії, бурхливе реагування на поточні події; стійке відчуття хвилювання та безпричинного занепокоєння, різке зниження самооцінки, невдоволення собою; бездіяльність, апатія, зниження емоційних реакцій, адиктивна поведінка.

У поглибленому вивченні синдрому зацікавлені фахівці, що працюють в області консультативної психології, медичної психології, психології праці, психіатрії, освіти. Однак, попри велику кількість наукових досліджень, не розроблено єдиної теоретичної бази із цієї проблеми. Уважаємо, що корекційні програми емоційного вигорання повинні будуватися на комплексному підході до розв'язання проблеми з урахуванням усіх соціально-психологічних аспектів такого процесу.

Ключові слова: профілактика вигорання, синдром емоційного вигорання, психологічне консультування, саморегуляція, рефлексія, професійний стрес.

Постановка проблеми. Особистість консультанта знаходиться в центрі уваги майже всіх теоретичних систем і розглядається як важливий зіцілювальний засіб у психотерапії та консультуванні, що стимулює вдосконалення особистості клієнта. Водночас дослідники виокремлюють декілька важливих аспектів розплати за можливість спілкуватися з багатьма людьми, які треба враховувати під час надання психологічної допомоги. Особливе занепокоєння нині викликає проблема поширення «синдрому вигорання» серед представників психологічного консультування та психотерапії, позаяк це справляє великий негативний вплив на їхнє самопочуття та призводить до зниження ефективності праці. Як відомо, «вигорілі» працівники знаходяться в стані фізичного й емоційного виснаження, відчувають втому й дратівливість, водночас в їхній свідомості домінують робочі проблеми, від яких важко позбутися навіть у колі сім'ї та друзів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Уважається, що поняття «емоційне вигорання» виникло в 60-х роках минулого століття в США серед американських психологів, які працювали в соціальних службах із допомоги безробітним, дружинам алкоголіків, ветеранам в'єтнамської війни тощо. Термін «вигорання» запропонував Г. Фройденбергер для опису деморалізації, розчарування та крайньої втоми, які він спостерігав у працівників системи відносин людина – людина. Б. Анан'єв, який вперше описав феномен «психологічного вигорання» у вітчизняній психології, зауважував, що тривалі взаємини з клієнтами можуть зумовити стан стійкої душевної перевтоми, що супроводжується емоційною байдужістю та втратою життєвих сил [1]. Більшість авторів розглядали феномен професійного вигорання як фізичне, психічне або емоційне виснаження, втрату мотивації та відповідальності, а також як результат невідповідності між особистістю та родом занять. С. Хобфолл та А. Широм [7] вважали вигорання ознакою певних психологічних станів хронічної втомлюваності, депресії та фрустрації. Г. Фройденбергер і Д. Річелсон відокремили від хронічної втомлюваності синдром хронічної втоми (далі – СХВ), який пов'язаний із дисбалансом між вимогами навколишнього середовища й здатністю людини їх виконувати. Вони підкреслювали, що особливістю синдрому вигорання є насамперед емоційне (пізніше фізичне й когнітивне) виснаження. Н. Водоп'янова та Є. Старченкова [2] називають це синдромом психічного вигорання, а П. Сидоров – синдромом емоційного вигорання.

М. Буріш, відомий дослідник вигорання, вважав, що хронічне почуття безнадійності із часом породжує почуття безглуздості людського існування. Отже, однією з основних причин вигорання є переживання психологом своєї безпомічності в разі зіткнення з невиліковною хворобою клієнта й іншими даностями існування. Нашу увагу привернули також і результати інших досліджень, згідно з якими серед консультантів і терапевтів досить розповсюдженим явищем є психічна й фізична залежність від алкоголю та медикаментів, а також патологічна зміна емоцій і почуттів (депресія, апатія тощо). За даними Е. Клайбера, серед представників різних професій найвищий відсоток розлучень виявлено в письменників, акторів і психотерапевтів.

Попри те, що про вигорання та способи подолання стресу написано багато публікацій, питання психогієни, мотивації та особистісних чинників ризику психологічної діяльності все ще не досить інтегровані в професійне навчання консультантів і психотерапевтів.

Мета статті – на основі аналізу сучасних підходів до вивчення феномену вигорання створити цілісне уявлення про сучасні методи його запобігання та корекції в психологів.

Методи й методика дослідження. Психологічне консультування та психотерапія належать до індивідуально орієнтованої сфери застосування психологічних знань, тому пропонується неекспериментальна дослідницька стратегія. Для досягнення поставленої мети використано комплекс методів: теоретичні (аналіз, синтез, порівняння, систематизація та узагальнення) та герменевтичний (розуміння, інтерпретація).

Виклад основного матеріалу. У процесі інтенсивного спілкування з клієнтом психолог є і спостерігачем, і безпосереднім учасником життя клієнта. Ця подвійна роль вимагає від нього високої професійної майстерності, щоб прийняти реальність іншої людини, її почуття, думки й світ загалом із погляду партнера по взаємодії [6]. Під впливом професії в особистості відбуваються певні якісні зміни, які розглядаються як розплата за можливість допомагати людям. Йдеться про небезпеку професійного вигорання, що загрожує представникам психологічного консультування та психотерапії.

Професійне вигорання – це синдром, що розвивається на тлі хронічного стресу й веде до виснаження емоційно-енергетичних та особистісних ресурсів людини-працівника [2]. Воно містить ряд негативних переживань: фізичне й емоційне виснаження, байдужість, погане ставлення до роботи й клієнтів, відчуття власної некомпетентності тощо.

Виокремлюють три ключові ознаки синдрому вигорання:

- 1) граничне виснаження;
- 2) відстороненість від клієнтів і від роботи;
- 3) відчуття неефективності й недостатності своїх досягнень.

На думку багатьох дослідників [5], саме працівникам різних сфер надання допомоги (педагогам, соціальним і медичним працівникам, викладачам вишів) більшою мірою властиве психічне вигорання. До цієї групи професій також належать фахівці служби психічного здоров'я – психологи, консультанти, психіатри й психотерапевти. Нижче розглянемо особливості професійної діяльності консультанта, які впливають на його особистість. Ми виокремили основні професійні помилки, що негативно відбиваються на самопочутті психолога – «Друга жертва»:

- провина;
- ганьба, сором;
- відчуття неадекватності;
- труднощі з концентрацією уваги;
- поверхневий рівень аналітичних суджень;
- труднощі в проведенні консультативного аналізу проблем клієнта;
- втрата впевненості в собі;
- проблеми зі сном;
- труднощі з відчуттям задоволення від дозвілля та повсякденного життя;
- депресія;
- надмірна турбота за свою репутацію;
- посттравматичний стресовий розлад.

Психологічне консультування – безпосередня робота психолога й клієнта, що пов'язана з розв'язанням різних життєвих труднощів останнього за допомогою методу бесіди (або інтерв'ю). Завдання психолога-консультанта полягає в тому, щоб допомогти клієнтові подивитись на свої труднощі з дещо іншого боку. Для цього психолог має забезпечити збалансоване обговорення альтернатив розв'язання проблеми, сприяти формулюванню стратегій вибору й зміни установок клієнта стосовно інших людей. Таким чином, у процесі професійного становлення психолога, в тому числі й на етапі навчання у виші, потрібно розвивати професійно важливі якості – комунікабельність, емпатійність, прийняття індивідуальних особливостей клієнтів, уважність, перемикавання, тактовність, спостережливість тощо. Головними ознаками фахової компетентності консультанта є сформованість системи умінь, зокрема здібність уважно вислуховувати скаргу клієнта, сконцентруватися на його проблемі, швидко перемикнути з однієї зустрічі на іншу тощо.

Оскільки робота психолога пов'язана з інтенсивним і тривалим спілкуванням, то внаслідок цього виникає надмірне витрачання психологічних і фізіологічних ресурсів. Це

супроводжується зростанням внутрішньої напруги й втоми. Психолог через великі перевантаження відчуває емоційне, фізичне й розумове виснаження. Від фахівця потрібно вміння встановлювати довірливі стосунки й керувати емоційною напруженістю, тому що існує безліч ситуацій із високою емоційною насиченістю та когнітивною складністю міжособистісного спілкування. Як правило, людина не одразу усвідомлює, що саме з нею відбувається, хоч і відчуває роздратування, підвищену тривогу, агресію, апатію тощо. Згодом з'являються й інші ознаки погіршення її стану – зниження працездатності, головний біль, погіршення апетиту, порушення сну, відчуття безпорадності, безнадійності, почуття байдужості до чужого горя. На тлі втрати власних адаптаційних можливостей у психолога розвивається негативне ставлення до праці й людей, з якими необхідно співпрацювати.

До соціально-психологічних аспектів вигорання належать: негативний настрій; підвищення дратівливості й агресії, бурхливе реагування на поточні події; стійке відчуття хвилювання та безпричинного занепокоєння, різке зниження самооцінки, невдоволення собою; бездіяльність, апатія, зниження емоційних реакцій. Можуть виникати різні види адикцій – зловживання алкоголем і сигаретами, переїдання або повна відсутність апетиту. Таким чином, професійна діяльність психолога має низку характеристик, що дозволяють визначати її як потенційно афектогенну, і містить сукупність соціально-психологічних компонентів, що сприяють емоційному вигоранню фахівців.

Так, за дослідженнями науковців [4] типовими для клінічних психологів симптомами вигорання є неадекватне вибіркове емоційне реагування та редукція професійних обов'язків, що виражається в зниженні якості й обсягів професійної діяльності.

Розглянемо чинники, що ускладнюють роботу психолога-консультанта й зумовлюють професійне вигорання:

- необхідність бути спонтанним і розуміти своїх клієнтів;
- переживання власної некомпетентності (психолог відчуває дефіцит інформації або відчуття нерозуміння клієнта та його запиту);
- усвідомлення власної суб'єктивності, що накладає відбиток на інформаційну частину бесіди;
- відсутність зворотного зв'язку (клієнтам надано допомогу, але вони не завжди висловлюють вдячність консультантові);
- механізм проєкції та реакція контрпереносу;
- рефлексивність психолога.

Нашу увагу привернули дослідження, що вказують на прямий зв'язок між рефлексивністю та синдромом професійного вигорання [3]. Отже, рефлексія займає чільне місце в структурі саморегуляції, проте розвиненість цієї властивості особистості ще не свідчить про її продуктивність. Водночас за даними інших науковців серед багатьох детермінант фахової компетентності психолога рефлексія є базовою якістю професійного мислення психологів, що сприяє оптимізації професійної діяльності й знижує рівень вигорання. Існує дві форми рефлексії: інтрапсихічна (здатність до сприйняття власної психічної діяльності) і інтерпсихічна (здатність розуміти психіку інших людей, передбачати їх реакцію на свої дії, ставити себе на місце іншого). Перспективою вивчення проблеми є встановлення характеру детермінації синдрому професійного вигорання окремими параметрами рефлексії. Одним із варіантів деструктивного стилю терапевтичної взаємодії на основі пасивних роздумів психолога в стані «автопілоту» є румінативне мислення, пов'язане з різними патологічними симптомами, песимізмом, нейротизмом, а також із браком соціальної підтримки.

У когнітивній психотерапії рефлексія розглядається як важливий внутрішній механізм розвитку мислення, корекції когнітивних спотворень і дисфункціональних переко-

нань. У диференціальній моделі рефлексії Д. Леонтьєва здатність до рефлексії поділяється на три якісно різні процеси [3]:

- системна рефлексія, заснована на вмінні одночасно бачити як себе з боку, так і іншого;
- інтроспекція, змістом якої стає власне переживання;
- квазірефлексія, спрямована на сторонній об'єкт за межами актуальної ситуації, занурення в роздуми й фантазії про минуле й майбутнє.

Професійне вигорання входить у структуру професійного стресу [7]. Саме тому останнім часом в Україні, як і в інших країнах, посилено увагу не лише до проблеми профілактики професійного стресу, а й до питань запобігання синдрому вигорання. Як зазначалось вище, це негативне явище пов'язано передусім із незадоволеністю нашої потреби в емоційній розрядці за важких обставин і звільнення від негативних емоцій та їх накопичення. Наприклад, якщо клієнт із суїцидальними намірами звернувся по психологічну допомогу, а пізніше він не дає про себе знати, то психолог відчуває, що витрачено багато зусиль та енергії, а результати їхньої роботи невідомі. Подібна діяльність наосліп і пов'язане з нею напруження значною мірою сприяють «вигоранню» фахівців.

З погляду концепції стресу (Г. Сельє) професійне вигорання – це дистрес або третя стадія загального адаптаційного синдрому – стадія виснаження, яка характеризується вираженим зниженням енергетичного тону та ослабленням нервової системи. Емоційний захист у формі «вигорання» стає невіддільним атрибутом особистості.

Шляхи профілактики професійного вигорання [2]:

1. Турбота про себе передбачає:

- прагнення до здорового способу життя та задоволення потреби в спілкуванні;
- уміння абстрагуватися від переживань, пов'язаних із професійною діяльністю.

2. Намагання трансформувати негативні переконання:

- прагнення знаходити сенс у роботі, навіть коли не отримуєш зворотного зв'язку;
- прагнення боротися зі своїми негативними переконаннями з приводу роботи.

3. Підвищення рівня професійної майстерності:

- підвищення компетентності за допомогою різних тренінгів і лекторіїв;
- підвищення кваліфікації.

На етапі фахової підготовки майбутніх психологів важливо забезпечити їх можливість взяти участь у різних тренінгових програмах із питань управління стресом. Наприклад, Програма релаксації та стійкості, розроблена науковцями Інституту медицини Бенсона-Генрі, базується на таких основних принципах:

- опанування методів релаксації та медитації;
- поінформованість про стрес і когнітивне перекомпонування;
- позитивна перспектива й пошук сенсу.

Саморегуляція – найголовніше джерело в уникненні професійного вигорання.

Саморегуляція – управління своїм психоемоційним станом шляхом впливу людини на саму себе за допомогою слів, думок тощо. Існують різні вправи й прийоми саморегуляції. До основних способів психічної саморегуляції належить:

- сміх, посмішка, гумор;
- роздуми про хороше, приємне;
- релаксація (фізичне й психічне розслаблення);
- медитація (сфокусування уваги на певному об'єкті, наприклад, розглядання квітів у приміщенні, пейзажу за вікном, фотографій, інших приємних або дорогих речей).

Синдром вигорання спостерігається переважно в групі людей, які мають низький рівень професійної захищеності: молодий вік, відсутність життєвого досвіду й досвіду

практичної роботи в області, відсутність навичок застосовувати знання, отримані в професійній освіті, а також періодичного підвищення кваліфікації, недостатня участь у супервізійних групах. У фахівців виникає почуття некомпетентності, а внаслідок цього й професійні деформації.

Висновки. Професійна діяльність психолога:

- 1) є потенційно афектогенною;
- 2) містить сукупність соціально-психологічних компонентів, що зумовлюють емоційне вигорання фахівців.

Останні вдаються до неконструктивних моделей поведінки, чим посилюють власне переживання дистресу й підвищують напруженість навколо себе, що відбивається на зниженні якості роботи й комунікативної активності. До основних драйверів вигорання належить: надмірний стрес, опосередкований втому та щільним графіком роботи, а також інтенсивністю робочого середовища; втрата сенсу до психологічної практики й надання допомоги людям (зменшення підтримки, збільшення відповідальності без автономії та гнучкості); проблеми з досягненням балансу між роботою та особистим життям.

Позитивна динаміка подолання професійного вигорання спостерігається під час використання:

- груп підтримки як способу досягнення розуміння несвідомих і свідомих механізмів, що зумовлюють рівень ефективності діяльності й задоволеності від процесу роботи;
- Т-груп (груп тренінгу) – відбувається розвиток комунікативних навичок професіонала;
- дебрифінгу – сприяє зниженню негативних, неефективних реакцій на процес роботи;
- технік, спрямованих на зміцнення особистісного щастя людини;
- творчого самовираження – застосування мистецтва в контексті терапії (до розв'язання життєвих і консультативних ситуацій);
- технік, спрямованих на корекцію життєвої перспективи, розвиток креативного мислення та бажання вдосконалювати власну фахову компетентність.

Перспективу подальших досліджень вбачаємо в розробці й упровадженні корекційних програм профілактики емоційного вигорання, які мають будуватися на засадах комплексного підходу до розв'язання проблеми з урахуванням усіх соціально-психологічних аспектів процесу.

Список використаної літератури

1. Ананьев Б.Г. О проблемах современного человекознания. Санкт-Петербург : Питер, 2001. 265 с.
2. Водопьянова Н.Е., Старченкова Е.С. Синдром выгорания: диагностика и профилактика. Санкт-Петербург : Питер, 2005. 336 с.
3. Леонтьев Д.А., Аверина А.Ж. Феномен рефлексии в контексте проблемы саморегуляции. *Психологические исследования*. 2011. Т. 2 (16). URL: <http://psystudy.ru/index.php/num/2011n2-16/463-leontiev-averina16.html> (дата звернення: 11.01.2019).
4. Особливості стосунків «психотерапевт-клієнт» у сучасному соціокультурному середовищі : монографія / З.Г. Кісарчук, Я.М. Омельченко, Г.П. Лазос та ін. ; за ред. З.Г. Кісарчук. Київ : Видавничий Дім «Слово», 2017. 225 с.
5. Синдром професійного вигорання в сімейній медицині: шляхи діагностики та профілактики / М.М. Островський, М.В. Франко, З.Й. Остальська та ін.. *Практична медицина*. 2008. № 4. С. 13–18.
6. Паркулаб О.Г. Терапевтичні діалог як співтворчість консультанта і клієнта. *Габітус*. 2020. № 15. С. 187–191.

7. Hobfoll S.E. The Plenum series on stress and coping. Stress, culture, and community: The psychology and philosophy of stress. Plenum Press, 1998. P. 254.

THE INFLUENCE OF PROFESSIONAL ACTIVITY ON THE PERSONALITY OF A PSYCHOLOGIST: THE PHENOMENON OF BURNING OFF AND ITS PREVENTION

Oksana Parkulab

*Vasyl Stefanyk Precarpathian National University,
57, Shevchenko str., Ivano-Frankivsk, Ukraine, 76018
e-mail: oksana.parkulab@pnu.edu.ua*

Yana Shpet

*Vasyl Stefanyk Precarpathian National University,
57, Shevchenko str., Ivano-Frankivsk, Ukraine, 76018
e-mail: yana.shpet88@gmail.com*

In this article, we present a psychological analysis of the state of the art of modern research on the problem of impact of profession on the personality of a psychologist. It turns out that the consultant has a dual role – both observer and immediate participant in the client's life, which requires a great skill. Under the influence of profession, the personality undergoes certain qualitative changes, which are considered as the main aspects of specialist's retribution for the possibility to practice as a psychologist and help people. This is the danger of professional burnout, which threatens the representatives of psychological counseling and psychotherapy. We have distinguished the main professional mistakes that negatively affect the well-being of the psychologist – “Second victim” (guilt, dishonor, shame; feelings of inadequacy; difficulty concentrating; superficial level of analytical research; difficulties in conducting a consultative analysis of the client's problem; loss of self-confidence; problems with sleep; difficulties with the feeling of pleasure from leisure and everyday life, and so on).

The article elucidates the main causes of burnout in representatives of caring professions and ways to prevent this phenomenon. We considered one of the most serious problems of modern counseling psychology – the syndrome of emotional burnout and disclose its key signs and symptoms. The negative impact of this phenomenon on the psychologist's personality is shown: loss of identity and “dissolution” in clients; deterioration of interpersonal relationships; mental disorders due to immersion in the whirlpool of other people's problems. It is proved that the psychological burnout syndrome as a reaction to the long-term interpersonal and emotional stressors in the professional sphere leads to a decrease in the efficiency and, consequently, the quality of counseling services. Burnout is a person's response to an unresolved problem, so it requires a systematic organizational response.

We have substantiated that the professional activity of a psychologist is: 1) potentially affectogenic; 2) contains a set of socio-psychological components that cause emotional burnout of professionals. The socio-psychological aspects of burnout include: negative mood; increase of irritability and aggression, violent reaction to current events; persistent feeling of excitement and unreasonable anxiety, an abrupt decrease in self-esteem, dissatisfaction with themselves; inaction, apathy, decreased emotional reactions, addictive behavior.

The specialists working in the field of counseling psychology, medical psychology, occupational psychology, psychiatry and education are interested in the in-depth study of this syndrome. However, despite the large number of scientific studies, the unified theoretical basis for this problem has not been developed. We believe that the correctional programs for emotional burnout should be based on a comprehensive approach to solving the problem, taking into account all the socio-psychological aspects of this process.

Key words: burnout prevention, emotional burnout syndrome, psychological counseling, self-regulation, reflection, professional stress.

УДК 159.923.2

DOI <https://doi.org/10.30970/PS.2021.8.16>

РОЗБІЖНОСТІ В ПОКАЗНИКАХ ЦІННІСНО-СМИСЛОВОЇ СФЕРИ ОСОБИСТОСТІ МІЖ ГРУПАМИ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ ТЕХНІЧНОГО ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ З РІЗНИМ РІВНЕМ ЕМОЦІЙНОЇ ЗРІЛОСТІ В ЦИФРОВОМУ СЕРЕДОВИЩІ

Маргарита Півень

*Національний аерокосмічний університет імені М.Є. Жуковського
«Харківський авіаційний інститут»,
вул. Чкалова 17, м. Харків, Україна, 61070
e-mail: m.piven@khai.edu*

Юлія Свинаренко

*Національний аерокосмічний університет імені М.Є. Жуковського
«Харківський авіаційний інститут»,
вул. Чкалова 17, м. Харків, Україна, 61070
e-mail: y.svinarenko@khai.edu*

Стаття викладає аналіз результатів дослідження розбіжностей у показниках ціннісно-сміслової сфери особистості між групами здобувачів вищої освіти технічного закладу вищої освіти з різним рівнем емоційної зрілості в цифровому середовищі. Представлений опис вибірки дослідження, яке проводилось на базі Національного аерокосмічного університету ім. М.Є. Жуковського «Харківський авіаційний інститут», в якому взяли участь 108 здобувачів вищої освіти віком від 19 до 21 років. Показано, що із цієї вибірки було створено дві дослідницькі групи – першу групу склали 30 осіб із високим рівнем емоційної зрілості, другу групу склали 30 осіб із низьким рівнем емоційної зрілості. Представлені методики, які були використані для емпіричного дослідження: методика діагностики емоційної зрілості особистості (О.С. Кочарян, М.А. Півень), «Тест смисложиттєвих орієнтацій» за Д.О. Леонтьєвим, опитувальник «Смислові базові установки» в адаптації А.Д. Ішкова й Н.Г. Милорадової та морфологічний тест життєвих цінностей В.Ф. Сопова, Л.В. Карпушиної. Виявлено розбіжності в смисложиттєвих орієнтаціях між групами здобувачів вищої освіти з різним рівнем емоційної зрілості. У групі здобувачів вищої освіти з високим рівнем емоційної зрілості превалюють такі показники, як цілі, процес, результат, локус контролю Я, локус контролю Життя. Установлено розбіжності в базових життєвих цінностях між групами здобувачів вищої освіти з різним рівнем емоційної зрілості. У групі досліджуваних із високим рівнем емоційної зрілості превалюють такі цінності й життєві сфери, як професійне життя, освіта, суспільна активність, захоплення, фізична активність, саморозвиток, креативність, власний престиж, матеріальне становище, досягнення. Визначено розбіжності в смислових базових установках особистості між групами. У групі здобувачів вищої освіти з високим рівнем емоційної зрілості превалюють такі смислові базові установки, як вербальна залежність, відповідальність за інших, відповідальність за себе.

Ключові слова: емоційна зрілість, особистість, ціннісно-сміслова сфера, розбіжності.

Вступ. Ціннісно-сміслова сфера особистості як психічне явище найактивніше розвивається в юнацькому віці й проявляється в здатності визначати життєві цілі, усвідомлювати сенс власного життя, визначати професійний шлях, бути суб'єктом власної життєдіяльності. Від того, наскільки розвинута ціннісно-сміслова сфера, залежить майбутнє особистості, оскільки ця сфера визначає її психічну й фізичну активність і спрямо-

ваність. На такому етапі вікового розвитку відбувається не тільки розширення діапазону цінностей і смислів, а і їх усвідомлення, ієрархізація та структурування. Оскільки зараз, у XXI сторіччі, особистість автоматично включена в глобальні процеси цифровізації, які супроводжуються зміною взаємодії людини з навколишнім середовищем, зміною міжособистісних відносин і зміною внутрішнього світу, ймовірно відбувається трансформація ціннісно-смыслової сфери особистості. Також юнацький вік – це період завершення формування емоційної зрілості особистості, рівень якої напряму пов'язаний з адаптаційними можливостями, ефективністю здійснення професійної діяльності, здатністю вибужовувати конструктивні взаємовідносини й іншим. Отже, визначення взаємовідносин емоційної зрілості й ціннісно-смыслової сфери в цифровому середовищі представляє науковий інтерес.

Мета статті. Головною метою роботи є виявлення розбіжностей у показниках ціннісно-смыслової сфери особистості між групами здобувачів вищої освіти технічного закладу вищої освіти (далі – ЗВО) з різним рівнем емоційної зрілості в цифровому середовищі.

Виклад основного матеріалу. Дослідженню феномену емоційної зрілості присвячені роботи вітчизняних і зарубіжних психологів. У деяких підходах вона розглядається як частина маніфестації загальної особистісної зрілості (А. Адлер, Б. Ананьєв, А. Елліс, Е. Еріксон, І. Кон, Г. Олпорт, В. Русалов, Н. Уніат, Е. Фромм, О. Штепа й інші), а в деяких – як специфічний феномен (Н. Максимова, В. Меннінгер, Ж. Мюррей та інші).

Найбільш ґрунтовно проблема емоційної зрілості представлена в клієнт-центрованому підході [1]. Спираючись на погляди К. Роджерса, можемо визначити емоційну зрілість особистості як певний рівень розвитку особистості дорослої людини, яка характеризується відкритістю емоційному досвіду, усвідомленням власних почуттів і прийняттям їх, розвиненою емоційною саморегуляцією, здатністю адекватно ситуації та згідно з власними переживаннями проявляти й виражати емоції та почуття. Виходячи з такого визначення, нами було створено теоретичну п'ятикомпонентну модель емоційної зрілості, яка складається з таких компонентів: рефлексії емоцій, емоційної саморегуляції, емпатії, емоційної експресивності, прийняття власних емоцій [2].

Особливостями ціннісно-смыслової сфери студентів займалися такі автори: В. Агєєв, Б. Ананьєв, Д. Леонтєєв, Ф. Василюк, Е. Шпрангер, К. Роджерс, Г. Олпорт, А. Маслоу [1; 3; 4; 5; 6] та інші. Однак за рамками досліджень залишилося вивчення розбіжностей у показниках ціннісно-смыслової сфери особистості між групами здобувачів вищої освіти технічного ЗВО з різним рівнем емоційної зрілості в цифровому середовищі.

Для емпіричного дослідження були використані такі *методики*: методика діагностики емоційної зрілості особистості (далі – МДЕЗО) (О. Кочарян, М. Півень) [7], «Тест смисложиттєвих орієнтацій» (далі – СЖО) за Д. Леонтєєвим [8], опитувальник «Смыслові базові установки» в адаптації А. Ішкова й Н. Милорадова, опитувальник «Шкала дисфункціональності» Д. Бернса [9], морфологічний тест життєвих цінностей (далі – МТЖЦ) В. Сопова, Л. Карпушиної [10].

Для математико-статистичної обробки даних був застосований U-критерій Манна-Уїтні. Отримані результати дослідження були проаналізовані з допомогою електронно-статистичної програми SPSS 13.0.

Характеристика вибірки. Вибірку склали 108 осіб (50 юнаків і 58 дівчат) віком від 19 до 21 років – здобувачі вищої освіти Національного аерокосмічного університету ім. М.Є. Жуковського «Харківський авіаційний інститут» (далі – ХАІ). Для реалізації поставленої мети методом крайніх груп за допомогою методики діагностики емоційної зрілості особистості МДЕЗО (О. Кочарян, М. Півень) із цієї вибірки було створено дві дослідницькі групи. Першу групу склали 30 осіб із високим рівнем емоційної зрілості, другу групу склали 30 осіб із низьким рівнем емоційної зрілості.

Для виявлення розбіжностей у смисложиттєвих орієнтаціях між групами здобувачів вищої освіти з різним рівнем емоційної зрілості був використаний «Тест смисложиттєвих орієнтацій» за Д. Леонтєвим [8].

У групі здобувачів вищої освіти з високим рівнем емоційної зрілості превалюють такі показники: «цілі» ($U = 1361$; $p < 0,001$), «процес» ($U = 1363,5$; $p < 0,001$), «результат» ($U = 1351,5$; $p < 0,001$), «локус контролю Я» ($U = 1298,5$; $p < 0,001$), «локус контролю Життя» ($U = 1365$; $p < 0,001$).

Отже, для емоційно зрілої особистості більше, ніж для емоційно незрілої, цілі в житті надають їй осмисленості, спрямованості й перспективу на краще майбутнє. Такий показник визначає цілеспрямованість і плани, які не мають реальної опори нині й не підкріплюються особистою відповідальністю за їх реалізацію. Тобто такі люди мають більше бажання дивитися в майбутнє й бути зацікавленими в його створенні.

Емоційна зріла особистість на відміну від емоційно незрілої більше насолоджується процесом життя, більше має інтерес до життя та загалом переживає його більше емоційно насичено й відчуває, що життя наповнене змістом і власним сенсом.

Для емоційно зрілої особистості більшого значення, ніж для представників іншої групи, має результативність життя (задоволеність самореалізацією), тобто відчуття того, наскільки продуктивно й змістовно прожита його частина. Емоційно зріла особистість більше задоволена своїм минулим і власним вкладом у досягнення.

Представники першої групи більше, ніж досліджувані іншої групи, відчувають відповідальність за своє життя, власний вибір і мають відчуття змоги будувати життя, спираючись на власні цілі й уявлення про сенс життя. Емоційно зріла особистість більше керує власним життям і контролює його.

Далі було визначено розбіжності в базових життєвих цінностях між групами здобувачів вищої освіти з різним рівнем емоційної зрілості. Для розв'язання завдання було використано «Морфологічний тест життєвих цінностей» за В. Соповим, Л. Карпушиною [10]. Для математичної обробки було застосовано U -критерій Манна-Уїтні.

Було виявлено, що для здобувачів вищої освіти з високим рівнем емоційної зрілості більш значущими є такі життєві сфери: «професійне життя» ($U = 241$; $p < 0,002$), «освіта» ($U = 289,5$; $p < 0,017$), «суспільна активність» ($U = 240,5$; $p < 0,002$), «захоплення» ($U = 281$; $p < 0,012$) та «фізична активність» ($U = 254,5$; $p < 0,004$).

Отже, для емоційно зрілої особистості більшого значення набуває професійна діяльність, ніж для емоційно незрілої особистості, тобто такі люди віддають багато часу своїй роботі, вони більше включені в розв'язання виробничих завдань і проблем, мають зацікавленість в їх розв'язанні для отримання досвіду на майбутнє, оскільки такі люди амбіційніші й прагнуть кар'єрного зростання.

Представники першої групи на відміну від досліджуваних другої групи більше спрямовані на підвищення рівня власної освіченості. Для них важливіше отримання нових знань, сам процес і результат навчання, розвиток себе як особистості, прагнення до самоактуалізації та максимального розвитку здібностей.

Для емоційно зрілої особистості, тобто тієї, що володіє власними емоціями, усвідомлює та приймає власні емоції, володіє емпатією, вищу значущість має суспільна активність, тобто включеність у суспільно-політичне життя. Такі люди частіше відгукуються на будь-які зміни, що відбуваються в суспільно-політичному житті, вони мають певні цілі й плани, пов'язані з ним.

Здобувачі вищої освіти з високим рівнем емоційної зрілості надають більше значної уваги власним захопленням і хобі, які для них є важливою та невіддільною складовою частиною життя. Вони більше розуміють, чого хочуть, уміють робити власне життя більше емоційно забарвленим і цікавим за допомогою хобі.

Превалювання в групі емоційно зрілих особистостей показника «Фізична активність» вказує на те, для них фізична культура як елемент загальної культури є необхідною складовою частиною здорової особистості, вони усвідомлюють і втілюють в життя чергування фізичної та інтелектуальної активності.

У групі здобувачів вищої освіти з високим рівнем емоційної зрілості також превалюють такі базові життєві цінності: «саморозвиток» ($U = 182,5$; $p < 0,001$), «креативність» ($U = 226$; $p < 0,001$), «власний престиж» ($U = 282$; $p < 0,012$), «матеріальне становище» ($U = 162$; $p < 0,001$) та «досягнення» ($U = 234,5$; $p < 0,001$). Отже, в емоційно зрілої особистості на відміну від емоційно незрілої більше вираженими є як духовно-моральні цінності (саморозвиток і креативність), так і прагматичні цінності (престиж, досягнення та матеріальне становище).

Результати за шкалою «саморозвиток» свідчать про більше прагнення осіб із високим рівнем емоційної зрілості до самовдосконалення та повної самореалізації; для них важливішою є об'єктивна інформація стосовно особливостей власного характеру з метою удосконалення їх і зосередження на покращенні своєї особистості.

Для емоційно зрілої особистості важливіша реалізація творчих здібностей. Такі люди менше схильні до стереотипної поведінки, вони прагнуть до урізноманітнення власного життя, стабільність і передбачуваність життя може викликати в них нудьгу. Вони більше за емоційно незрілу особистість є винахідливими, їх увага концентрується більшою мірою на теперішньому й майбутньому на протиположності минулому.

Для емоційно зрілої особистості на відміну від емоційно незрілої має вище значення така цінність, як «власний престиж». Для них важливіше бути лідером, отримувати схвалення та визнання від значущих особистостей; вони мають сильніше прагнення бути кращими як в професійному, так і в особистісних планах.

Превалювання цінності «матеріальне становище» в групі осіб із високим рівнем емоційної зрілості свідчить про те, що в них є прагнення мати роботу, яка гарантовано буде забезпечувати високу заробітну плату й високий рівень матеріального добробуту. Важливо, що для таких людей самооцінка та відчуття власної значущості й самоцінності корелюють із рівнем доходу.

Отриманні результати за шкалою «досягнення» вказують на більше прагнення емоційно зрілої особистості до реалізації певних цілей і досягнення результатів. У них самооцінка напряму пов'язана не тільки з рівнем матеріального становища (як було вказано вище), а й з певними досягненнями, а саме з їх кількістю та значущістю для особистості. Вони ретельніше планують всю роботу й отримують задоволення як від процесу, так і від результату діяльності.

Статистично значущих розбіжностей у показниках «сімейне життя» ($U = 353$; $p < 0,15$), «духовне задоволення» ($U = 337$; $p < 0,093$), «активні соціальні контакти» ($U = 326,5$; $p < 0,067$) та «збереження індивідуальності» ($U = 324,5$; $p < 0,062$) між групами здобувачів вищої освіти з різним рівнем емоційної зрілості виявлено не було.

Для виявлення розбіжностей у смислових базових установках між групами був використаний опитувальник «Смислові базові установки» за А. Ішковим і Н. Милорадовою [9].

У групі здобувачів вищої освіти з високим рівнем емоційної зрілості превалюють такі смислові базові установки: «вербальна залежність» ($U = 287$; $p < 0,014$), «відповідальність за інших» ($U = 275,5$; $p < 0,009$), «відповідальність за себе» ($U = 266$; $p < 0,006$).

Отже, спираючись на результати за показником «вербальна залежність», можна сказати, що емоційно зрілі люди більше, ніж представники іншої групи, мають здорове почуття власної гідності, тобто в них більше присутня наявність нормальної реакції

на критику й схвалення. Таким людям критика може бути неприємна, але вона не знижує їхньої самооцінки; стосовно похвали, то вона їм приємна й має значення, але вона не є обов'язковою умовою для самоповаги й підтримання балансу самооцінки.

Для емоційно зрілої особистості, яка приймає та розуміє власні емоції, здатна ними регулювати, здоровим способом виражати й володіє емпатією, є значущим відношення до людей як до рівноправних партнерів – не побоюючись їх незгоди й не контролюючи їх. Будь-які стосунки в такій особистості будуються на взаємності, а не на залежності. Отже, як наслідок, навколишні люди прислухаються до такої особистості, оскільки з її боку немає примусу.

З результатів за показником «відповідальність за себе» видно, що емоційно зріла особистість більше, ніж емоційно незріла, несе особисту відповідальність за все, що відбувається з нею, та інтерпретує значущі події життя як результат власної діяльності. Водночас така особистість більше розуміє, що існують зовнішні чинники, вплинути на які, а іноді навіть і контролювати вони не в змозі. Емоційно зріла особистість більше впевнена в собі, незалежна, терпляча, рішуча й емоційно стабільна.

Статистично значущих розбіжностей у показниках «емоційна залежність» ($U = 430$; $p < 0,76$), «залежність від досягнень» ($U = 419$; $p < 0,636$), «вимогливість до себе» ($U = 444$; $p < 0,927$) та «вимогливість до інших» ($U = 400,5$; $p < 0,459$) між групами виявлено не було.

Висновки. Виявлено розбіжності в смисложитєвих орієнтаціях між групами здобувачів вищої освіти з різним рівнем емоційної зрілості. У групі здобувачів вищої освіти з високим рівнем емоційної зрілості превалюють такі показники, як цілі, процес, результат, локус контролю Я, локус контролю Життя – тобто емоційно зріла особистість є цілеспрямованішою, відповідальною за власний вибір, більше насолоджується процесом життя та відчуває задоволення від самореалізації.

Визначено розбіжності в базових житєвих цінностях між групами здобувачів вищої освіти з різним рівнем емоційної зрілості. У групі досліджуваних із високим рівнем емоційної зрілості превалюють такі цінності й житєві сфери: професійне життя, освіта, суспільна активність, захоплення, фізична активність, саморозвиток, креативність, власний престиж, матеріальне становище, досягнення – в емоційно зрілої особистості на відміну від емоційно незрілої більше виражені як духовно-моральні цінності, так і прагматичні цінності, які відбивають спрямованість на власний розвиток у багатьох сферах життя, прагнення досягти успіху, бути активними й освіченими.

Виявлено розбіжності в смислових базових установах особистості між групами. У групі здобувачів вищої освіти з високим рівнем емоційної зрілості привалюють такі смислові базові установки: вербальна залежність, відповідальність за інших, відповідальність за себе – емоційно зрілі люди більше розуміють, що вони несуть відповідальність за власні вчинки.

Список використаної літератури

1. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека. Москва : Издательская группа «Прогресс», 1994. 480 с.
2. Півень М.А. Структура емоційної зрілості особистості. *Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди. Психологія*. 2014. Вип. 47. С. 156–163.
3. Леонтьев Д.А.. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. 2-е изд. Москва : Смысл, 2003. 488 с.
4. Маслоу А. Дальние пределы человеческой психики. Санкт-Петербург : Евразия, 1999. 432 с.

5. Олпорт Г. Становление личности. Москва : Смысл, 2002. 462 с.
6. Півень М.А., Свинарченко Ю.В. Структурна організація ціннісно-смиислової сфери особистості студентів технічного ЗВО з різним рівнем емоційної зрілості. *Науковий журнал «Молодий вчений»*. 2020. № 5 (81). С. 333–337.
7. Півень М.А. Стандартизація методики діагностики емоційної зрілості особистості. *Теорія і практика сучасної психології*. 2018. № 2. С. 32–37.
8. Леонтьев Д.А. Тест смысложизненных ориентаций (СЖО). 2-е изд. Москва : Смысл, 2000. 18 с.
9. Милорадова Н.Г. Психология и педагогика : учебник. Москва : Гардарики, 2005. 335 с.
10. Сопов В.Ф., Карпушина Ф.Л. Морфологический тест жизненных ценностей. *Прикладная психология*. 2001. № 4. С. 9–30.

DIFFERENCES IN INDICATORS OF VALUE-MEANING SPHERE OF PERSONALITY BETWEEN GROUPS OF RECIEVERS OF HIGHER EDUCATION IN TECHNICAL INSTITUTIONS OF HIGHER EDUCATION WITH DIFFERENT LEVELS OF EMOTIONAL MATURITY IN THE DIGITAL ENVIRONMENT

Margarita Piven

*National Aerospace University "Kharkiv Aviation Institute",
17, Chkalova str., Kharkiv, Ukraine, 61070
e-mail: m.piven@khai.edu*

Yuliia Svinarenko

*National Aerospace University "Kharkiv Aviation Institute",
17, Chkalova str., Kharkiv, Ukraine, 61070
e-mail: y.svinarenko@khai.edu*

The article covers the analysis of the results of the study of differences in the indicators of the value-meaning sphere of personality between groups of applicants for higher education in technical institutions of higher education with different levels of emotional maturity in the digital environment. A description of the research sample of the study is presented, which was conducted on the basis of the National Aerospace University. N.E. Zhukovsky "KHAI", in which took part 108 applicants of higher education aged 19 to 21 years. It is shown that two research groups were created from this sample – the first group consisted of 30 individuals with a high level of emotional maturity, the second group consisted of 30 individuals with a low level of emotional maturity. The methods that were used for empirical research are presented: the method of diagnosis of emotional maturity of the individual (O.S. Kocharyan, M.A. Piven), "Test of life-sense orientations" by D.O. Leontiev, the questionnaire "Semantic basic attitudes" in the adaptation by A.D. Ishkov and N.G. Myloradova and morphological test of life values by V.F. Sopov, L.V. Carpushyna. Differences in life orientations between groups of higher education seekers with different levels of emotional maturity have been revealed. In the group of applicants for higher education with a high level of emotional maturity, such indicators as: goals, process, result, locus of control Themselves, locus of control of Life prevail. Differences in basic life values have been established between groups of higher education seekers with different levels of emotional maturity. The group of subjects with a high level of emotional maturity following values and spheres of life prevail: professional life, education, social activity, hobby, physical activity, self-development, creativity, own prestige, material position, achievements. Differences in basic meaning attitudes of the personality between groups are established. In the group of applicants for higher education with a high level of emotional maturity, such basic meaning attitudes as: verbal dependence, responsibility for others, responsibility for oneself are prevalent.

Key words: emotional maturity, personality, value-meaning sphere, differences.

УДК 159.9.019

DOI <https://doi.org/10.30970/PS.2021.8.17>

АБ'ЮЗИВНІ СТОСУНКИ З ПОЗИЦІЇ ТРАНЗАКТНОГО АНАЛІЗУ

Ольга Романченко

*Університет імені Альфреда Нобеля,
вул. Січеславська Набережна, 18, м. Дніпро, Україна, 49000
e-mail: artddnepr@gmail.com*

Оксана Байєр

*Університет імені Альфреда Нобеля,
вул. Січеславська Набережна, 18, м. Дніпро, Україна, 49000
e-mail: bayer.oxana@gmail.com*

Зауважено на актуальності дослідження проблеми насильства стосовно жінок, як у світі загалом, так і в реаліях України зокрема. Уточнено зміст феномену домашнього насильства, з'ясовано його види, розкрито психологічний склад аб'юзивних стосунків «агресор – жертва», простежено джерела поведінки агресора й специфіку його взаємодії зі світом та іншими. Представлено аналіз стосунків аб'юзера із жертвою з погляду теорії транзактного аналізу й запропоновано авторський варіант їх схематичного унаочнення. Основна ідея, покладена в основу розробленої схеми, у тому, що в комунікації «агресор – жертва» транзакції, які відбуваються на соціальному й психологічному рівнях, приховані й завжди маніпулятивні, а комунікації не відбуваються на рівні его-станів «Дорослий» – «Дорослий». Наведено опис реалізованого емпіричного дослідження, заснованого на якісній методологічній парадигмі, в якому основним джерелом отримання даних були напівструктуровані інтерв'ю 8 респонденток віком від 32 до 45 років, стаж перебування в стосунках з аб'юзером від 1,5 до 22 років. Результати аналізу здобутого матеріалу дозволили виділити переважаючі в респонденток тривоги, провини й сорому, що фізично проявляються у формі тремору. Окрім того, установлено, що жертви мали суперечливі стосунки з батьками; переживали неглект із боку агресора; у випадках звернення до сімейного психолога відзначали загострення стосунків з аб'юзером, агресивнішу його поведінку й інтенсивніший психологічний тиск. Водночас з'ясовано, що агресори часто ведуть антисоціальний стиль життя (вживають і розповсюджують наркотичні речовини) і бояться соціального осуду; уточнено, що саме в поведінці аб'юзера змушує його жертву не розголошувати небезпечний для неї зміст їх стосунків оточенню. За результатами аналізу теоретичного й емпіричного дослідження зроблено припущення, що позиція агресора відповідає агресивній, параноїдальній позиції за Ф. Ернстом.

Ключові слова: агресор, жертва, домашнє насильство, маніпуляція, інтерв'ю.

Проблема домашнього насилля актуальна для всіх країн світу. Воно не залежить від статі, віку, соціального статусу, фінансового добробуту, рівня освіти, віросповідання. За даними Всесвітньої організації охорони здоров'я та ООН, значною мірою жертвами домашнього насилля стають жінки [3; 7–8].

Під час пандемії COVID-19 масштаб проблеми домашнього насилля збільшився в рази. Жертви вимушено залишаються в самому небезпечному місці – власних домівках – сам на сам із гвалтівником. За статистикою Національної гарячої лінії громадської організації «Ла Страда-Україна» із запобігання домашньому насильству, лише за перший місяць карантину кількість дзвінків з усієї України подвоїлась [4].

Міністр соціальної політики України Марина Лазебна повідомила, що протягом 2020 року в Україні спостерігалось зростання звернень щодо домашнього насильства. «У кожній другій родині, яка перебуває в складних життєвих обставинах, є прояви насильства. Через пандемію ситуація погіршилася. Ми побачили зростання рівня домашнього насильства. Тільки за цей рік ми бачимо сплеск звернень із приводу насильства на 66%», – повідомила Лазебна [6]. За даними Мінсоцполітики, найбільше число всіх звернень про домашнє насильство – від жінок – 86%, чоловіки – 12% і 2% – діти [6].

Домашнє насильство має різноманітні прояви – психологічне, фізичне, фінансове, сексуальне. Аб'юзивні стосунки небезпечні тим, що їх складно довести. Психологічне насильство не залишає слідів на тілі. А наслідки його серйозні – зниження самооцінки, відчуття нікчемності, депресія, патологічна тривожність і навіть самогубство.

З метою вивчення проблеми було проведено 8 дослідницьких інтерв'ю з жертвами аб'юзу. У вибірку досліджуваних за допомогою волонтерів було запрошено жінок, які перебувають (або нещодавно вийшли) з аб'юзивних стосунків, віком від 32 до 45 років. Стаж перебування у відносинах із насильником – від 1,5 до 22 років. Інтерв'ю тривали від 34 хвилин до 1 години 15 хвилин, середня тривалість інтерв'ю становила 58 хвилин.

Перед процедурою інтерв'ю нами було напрацьовано перелік важливих для нас у дослідницькому плані тем, пізніше трансформованих у питання. Задля вільної та більш невимушеної атмосфери було заплановано напівструктуроване інтерв'ю; орієнтовний перелік тем для обговорення уміщував такі:

- демографічні дані (вік, рівень освіти, тривалість шлюбу, наявність дітей);
- історія розвитку стосунків;
- перший випадок агресії;
- образ аб'юзера на початку відносин;
- наявність у респондентки усвідомлення, що вона піддається насилью;
- причина того, що токсичні відносини тривають;
- дитинство, відносини агресора з батьками;
- почуття респондентки;
- чи стикалася жертва з віктимблеймінгом.

Згідно з результатами нашого аналізу насамперед звертає на себе увагу превалювання в жертв відчуття тривоги, провини й сорому, які мають фізичний прояв у формі тремору. Респондентки стверджують, що ці відчуття для них звичні.

Також були виявлені такі закономірності:

- жертви мали складні стосунки з батьками;
- агресори бояться соціального осуду;
- агресори вели антисоціальне життя (вживання та розповсюдження наркотичних речовин);

– жертви, які зверталися за допомогою до сімейного психолога, відзначали заострення стосунків, поведінка аб'юзера ставала ще агресивнішою, а психологічний тиск інтенсивніший (цю закономірність відзначав Л. Бенкрофт у своїй роботі [1]);

- неглект.

Згідно з літературними джерелами аб'юзери відбирають у жертви право на емоції та почуття. Їм заборонено сердитися та відчувати гнів (бо це захисно-оборонна реакція), це призводить до появи фізичних і психологічних симптомів пригнічення гніву – проблем зі сном, мігрені, порушення апетиту, зниження роботи імунної системи [15], психосоматичних захворювань – астми, гіпертонії, виразки й інших, депресії та навіть самогубства.

Ураховуючи цю особливість і ґрунтуючись на теоретичних засадах методу транзактного аналізу Е. Берна [2; 10], ми висунули припущення, що в комунікації «агресор –

жертва» транзакції, які відбуваються на соціальному й психологічному рівнях, приховані. Вони завжди маніпулятивні, і комунікації не відбуваються на рівні еґо-станів «Дорослий» – «Дорослий», оскільки зазначені вище почуття не є почуттями «Дорослого»: провина – це поєднання гніву на себе й страху, сором – соціалізована відроза до себе.

Слід зазначити, що сором не вроджена емоція, а соціальна. Ф. Інґліш зазначає, що вперше її починають відчувати діти у віці від 2 років [13]. В аб'юзивних стосунках жертва переживає це почуття для захисту себе від осуду й претензій агресора. Ґвалтівник спрямовує свої транзакції з еґо-стану «Дитина» до еґо-стану «Батьки» жертви, активуючи в ній материнський архетип [12]. Однією з основних характеристик аб'юзера є інфантилізм у сфері психічного розвитку, який проявляється через відсутність емпатії, еґоцентризм, невміння бачити наслідки своїх дій та інше [9; 11]. І ці характеристики також не мають нічого спільного з «Дорослим», вони властиві еґо-стану «Дитина».

Унаочнити транзакції «жертва – аб'юзер» можна схемою, представленою на рисунку 1.

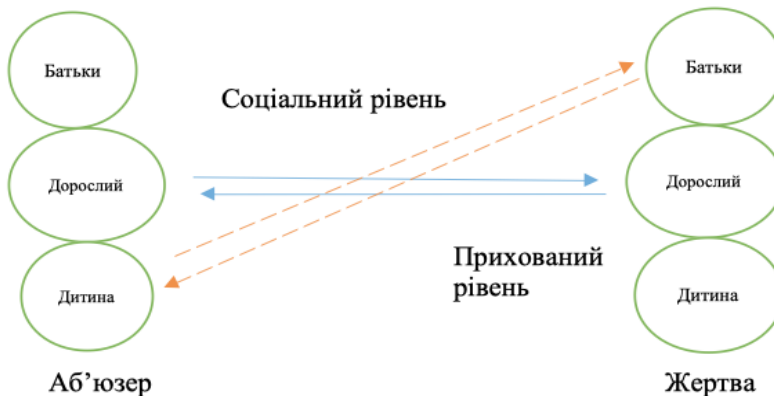


Рис. 1. Схема транзакцій жертва – аб'юзер

Специфічний розвиток аб'юзера й неспроможність жертви протидіяти агресору не дають можливості використовувати інші типи транзакцій, окрім прихованих, і спрямовувати стимул до еґо-стану «Дорослий». Водночас аб'юзер не використовує такі транзакції в комунікаціях з іншими, окрім своєї жертви, адже боїться соціального осуду [15]. І це ще одна характерна закономірність, яка була зазначена всіма без виключення респондентами. Такі транзакції властиві не тільки відносинам між чоловіком і жінкою, а й між батьками-агресорами й дитиною.

Аб'юзер ретельно оберігає репутацію, піклується про те, щоб виглядати респектабельно, соціально схвально в очах оточення. Йому важливо, що про нього думають і говорять інші. Саме така поведінка агресора й змушує жертву мовчати. Їй ніхто не повірить, адже поведінка ґвалтівника на людях докорінно відрізняється від того, що відбувається за зачиненими дверима. І це є одним зі способів маніпулювання та шантажу.

Агресор відчуває страх перед навколишнім світом, над яким він не має влади. Міжособистісні контакти в нього, як правило, не значні, і жертва опиняється в центрі його потреби контролювати [15].

Л. Бенкрофт зазначав, що під час відвідування психотерапевтичної групи агресори спочатку виказували осуд і нерозуміння до історії інших учасників, коли ті розповідали, як саме вони психологічно впливають на своїх жертв [1]. Але потім починали активно

підтримувати бесіду й ділитися своїми методами маніпуляцій. На основі вищезазначеного можна висунути припущення, що в аб'юзерів є проблеми із системою цінностей.

Поведінка агресора переважно усвідомлена – він розуміє, що робить, і робить це не випадково, однак основа такої поведінки підсвідома. Така поведінка засвоюється ним у дитинстві, під впливом важливих чоловіків у його житті, однолітків, культурних стереотипів. До моменту доросління маніпулятивна поведінка вже вкорінюється досить глибоко й стає автоматичною. Він знає, що робить, але не обов'язково знає навіщо.

Це твердження можна описати життєвими позиціями. С. Берн висунув ідею, що на ранніх етапах розвитку маленька дитина вже має певні уявлення про себе й навколишніх людей [2]. Ці уявлення схарактеризовані таким чином:

1. Я – ОК.
2. Я – не ОК.
3. Ти – ОК.
4. Ти – не ОК.

Якщо поєднати ці положення, отримаємо чотири установки про себе й інших людей:

1. Я – ОК, ти – ОК.
2. Я – не ОК, ти – ОК.
3. Я – ОК, ти – не ОК.
4. Я – не ОК, ти – не ОК.

Ми припускаємо, що аб'юзер живе за життєвою позицією Я – ОК, ти – не ОК. За методом «ОК Коррал» Ф. Ернста [14] це агресивна, параноїдальна позиція. Крайній прояв такої життєвої позиції – вбивство або доведення до самогубства.

Беручи до уваги вищезазначене й клінічний досвід психотерапевтів, які працюють із жертвами й агресорами, можемо зазначити, що будь-які прояви насилля мають попереджатися на законодавчому рівні. Прийняття «Стамбульської конвенції» [5] – важливий крок у бік протидії усім формам його прояву.

Список використаної літератури

1. Бенкрофт Л. Почему он это делает. Кто такой абьюзер и как ему сопротивляться. Москва : Бомбора, 2020. 400 с.
2. Берн Э. Игры, в которые играют люди, и люди, которые играют в игры. Киев : Форс Украина, 2020. 288 с.
3. Глава ООН: у кризиса, вызванного Covid-19, женское лицо. 7 марта 2021 г. / Организация Объединенных Наций. URL: <https://news.un.org/ru/story/2021/03/1398052>.
4. Директорка департаменту Національних гарячих ліній Альона Кривуляк розповідає про ситуацію з домашнім насильством в Україні в умовах пандемії для KyivPost. *Ла Страда – Україна* : вебсайт. URL: https://la-strada.org.ua/mass_media/domashnyenasyilstvo-v-umovah-covid-19.html.
5. Конвенції Ради Європи про запобігання насильству стосовно жінок і домашньому насильству та боротьбу з цими явищами / Підгот. М. Гестер, С. Ліллі. Рада Європи, 2014. 52 с.
6. Лазебна М. Ефективно протидіяти домашньому насильству та зупинити «біг по колу» – наше першочергове завдання. 26 листопада 2020 р. / Міністерство соціальної політики України. URL: <https://www.msp.gov.ua/news/19354.html>.
7. Насилие / Всемирная организация здравоохранения URL: <https://www.who.int/topics/violence/ru>.
8. Насилие и его влияние на здоровье. Доклад о ситуации в мире / Под ред. Е. Круга. ВОЗ, Женева : Весь мир, 2003. 376 с.
9. Платонова Н. Насилие в семье: Особенности психологической реабилитации. Санкт-Петербург : Речь, 2004. 154 с.

10. Стюарт Я., Джонс В. Современный транзактный анализ. Санкт-Петербург : Метаноя, 2017. 319 с.
11. Штайнер К. Сценарии жизни людей. Санкт-Петербург : Питер, 2018. 416 с.
12. Юнг К. Архетипы и коллективное бессознательное. Москва : АСТ, 2020. 150 с.
13. English F. The substitution factor: rackets and real feelings. Part 1. *Transactional analysis journal*. 1971. Vol. 1. No. 4. P. 27–32.
14. Ernst F. The OK corral: The grid for get-on-with. *Transactional analysis journal*. 1971. Vol. 1. No. 4. P. 33–42.
15. Walker L. The Battered Woman. New York : Harper and Row, 1979. 288 p.

ABUSIVE RELATIONSHIPS FROM THE PERSPECTIVE OF TRANSACTIONAL ANALYSIS

Olga Romanchenko

Alfred Nobel University,

18, Sichelavs'ka Naberezhna str., Dnipro, Ukraine, 49000

e-mail: artddnepr@gmail.com

Oksana Bayer

Alfred Nobel University,

18, Sichelavs'ka Naberezhna str., Dnipro, Ukraine, 49000

e-mail: artddnepr@gmail.com

The urgency of investigation of the problem of abuse towards women both worldwide and in Ukraine in particular is highlighted. The contents of the phenomenon of home violence is specified, its types are listed, the psychological essence of abusive relationships “aggressor – victim” is revealed, the origins of aggressor’s behavior are traced as well as his interaction with the world and others. The analysis of relationship of abuser with his victim is given on the grounds of the theory of transactional analysis and the original variant of their schematic visualization is offered. The main idea put to the basis of this scheme is that within the communication “aggressor – victim” all transactions present on the social and psychological levels are hidden and always manipulative, and communication never happens on the level of Ego-states “Adult” – “Adult”. The description of the empirical research is provided based on the qualitative methodologic paradigm where the main origin of acquiring data was semi-structured interviews of 8 respondents aged from 32 to 45, the period of being in the relationships with the abuser is from 1.5 to 22 years. The results of the analysis of the obtained material allowed us to single out respondents’ predominant feelings of anxiety, guilt and shame that physically manifest themselves as tremor. Besides, it was found the victims had controversial relationships with parents; experienced negligence from aggressor; in cases of addressing to a family psychologist witnessed even more complicated relationships with abuser, his more aggressive behavior and more intense psychological pressure. Meanwhile it was shown that aggressors lead anti-social way of life (use and spread drug substances) and are afraid of social conviction; it was revealed what exactly in abuser’s behavior makes his victim not spread the details of their dangerous for her relations. According to the analysis of theoretal and empirical research it was hypothesized that aggressor’s position responds to aggressive, paranoid position according to F. Ernst.

Key words: aggressor, victim, home violence, manipulation, interviewing.

УДК 159.9:62

DOI <https://doi.org/10.30970/PS.2021.8.18>

ПАМ'ЯТЬ ЯК ФАКТОР НАДІЙНОСТІ ОПЕРАТОРСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Тетяна Сапельнікова

*Українська інженерно-педагогічна академія,
вул. Університетська, 16, м. Харків, Україна, 61003
e-mail: tania.art@ukr.net*

У статті показані результати дослідження особливостей функціонування оперативної короткочасної пам'яті. Взагалі, дослідження пам'яті на сучасному етапі розвитку інженерної психології є актуальною проблемою, за якою постає багато наукових питань. Не менш актуальною є проблема встановлення психологічних механізмів функціонування пам'яті. Надійність і безперешкодність функціонування мнемічних процесів у діяльності операторів енергосистем є важливим компонентом якісної професійної діяльності й надійності роботи персоналу енергосистем України в цілому. Відомо, що помилки людини-оператора на таких важливих напрямках роботи, як операторська діяльність в енергосистемах, мають дуже високі ризики для функціонування енергосистеми в цілому. Тому одним із найважливіших напрямів дослідження в інженерній психології на сучасному етапі є дослідження мнемічної системи людини-оператора, а саме процесів і механізмів функціонування оперативної пам'яті. Дослідження проблем оперативної пам'яті представляє великий теоретичний і практичний інтерес для розробки організації діяльності оператора. У статті показано, що ефективність роботи пам'яті пов'язана з впливом двох сукупностей факторів: об'єктивного й суб'єктивного. До факторів, які можна назвати об'єктивними, в діяльності оператора належать: кількість і характер представлених подразників, час їх впливу, модальність, ступінь складності, наявність або відсутність перешкод, розташування подразників на екранах дисплеїв, можливість їх чіткої ідентифікації та логічної обробки. До найсуттєвіших суб'єктивних факторів належать мотивація професійної діяльності, навчання, наявність відповідних стандартів і кодів, правила декодування, що зберігаються в довготривалій пам'яті, психофізіологічні особливості оператора. Ці дві групи факторів перебувають у постійній взаємодії між собою, визначаючи ефективність і надійність професійної пам'яті операторів атомних електростанцій.

У статті розкриваються деякі особливості роботи короткочасної оперативної пам'яті у зв'язку з такими критеріями, як безпомилкове відтворення інформації, з якою пов'язані оператори системи блокового управління атомної електричної станції в процесі своєї професійної діяльності, показана динаміка змін у безпомилковому відтворенні інформації. Також надані результати експерименту з відтворення різних видів подразників, динаміки помилок у відтворенні цифрової та змішаної інформації.

Ключові слова: оперативна короткочасна пам'ять, діяльність персоналу енергосистем, мнемічна система, фактори ефективності оперативної пам'яті.

Операторська діяльність є особливим різновидом професійної трудової діяльності людини. Відбиваючи загальні структурні компоненти саморегулювальної функціональної системи діяльності людини – цілеспрямованість, вмотивованість, операціональність і самоконтроль, – ця діяльність протікає в особливих умовах і тому володіє специфічними характеристиками, складаючи спеціальний об'єкт дослідження для інженерної психології.

Управління сучасною технікою пов'язано не стільки з фізичними, скільки з розумовими навантаженнями на людину, включену в автоматизовану систему управління. У таких автоматизованих системах людина виступає в ролі оператора, який входить

у складні процеси інформаційної взаємодії з машиною та зобов'язаний забезпечити ефективне функціонування всієї системи. Професія оператора, яка визначилася як перспективна на початку науково-технічної революції, натеper визначається як професія століття (Б.Ф. Ломов) [1; 2]. Людина-оператор несе відповідальність за ефективне функціонування складних систем управління виробництвом, енергетикою, зв'язком, транспортом, повітряним рухом, космічними польотами. У комплексних системах «людина – техніка» людина-оператор виступає провідною, центральною ланкою, що забезпечує прийом інформації, її перероблення, прийняття адекватних рішень і здійснення практичних дій з управління технічною ланкою системи. Міцність еталонів, які зберігаються в довгостроковій пам'яті, підвищує надійність короткочасної пам'яті оператора під час перероблення інформації в ускладнених умовах. Так, у ряді інженерно-психологічних досліджень була відзначена здатність оператора відновлювати частково зруйновані знаки за їх упізнання. Людина завжди активно переробляє інформацію, осмислюючи її, і ідентифікує образ об'єкта на основі досвіду й установок, які зберігаються пам'яттю, коректуючи знаки, що надходять від технічних пристроїв. У такому відношенні вона здатна забезпечити підвищення завадостійкості автоматизованих систем.

Одним з актуальних питань у психології праці залишається питання дослідження функціонування короткочасної оперативної пам'яті людини-оператора й факторів, які мають вплив на мнемічні процеси. Поряд із дослідженням обсягу короткочасної оперативної пам'яті в інженерній психології актуальним залишається дослідження «пропускної спроможності» оперативної пам'яті.

Вивчення обсягу й пропускної здатності оперативної короткочасної пам'яті має великий теоретичний інтерес, сприяючи розкриттю загальних функціональних механізмів усіх рівнів і видів пам'яті, а також практичний інтерес, зокрема для інженерної психології у зв'язку з необхідністю визначення оптимальних умов діяльності операторів автоматичних систем керування.

Якщо повернутися до початку наукових досліджень пам'яті, то треба визначити, що Дж. Міллер у своїх дослідженнях висловив гіпотезу про наявність деякої загальної середньої величини пропускної здатності в процесах короткочасної пам'яті. Узагальнюючи результати численних експериментів, Дж. Міллер зробив висновок, що вивчення роботи операторів за пристроями зображення зорової інформації показало пропускну здатність 2,6 дв. од. Якщо виразити ці дані за допомогою різних альтернатив, то це середнє значення пропускної здатності відповідає приблизно 5–6 категоріям, стандартне відхилення містить від 4 до 10 категорій, а загальний діапазон змін розташований між 3 і 15 категоріями. Тому не випадковим видається те, що психологи вже давно користуються семизначною шкалою. З аналізу розглянутих даних Міллер приходить до висновку про наявність якоїсь межі перероблення інформації, зумовленої або самим устроєм нервової системи людини, або впливом процесу навчання.

Виявилось також, що, хоча під час додавання нових змінних пропускну здатність збільшується, водночас падає точність розрізнення будь-якої окремої змінної, тобто щодо кількох предметів одночасно ми можемо робити тільки дуже приблизні судження. Спираючись на ці дані, Міллер висловлює припущення, що в ході еволюції отримали перевагу ті організації, які з найбільшим успіхом могли реагувати на найширший набір стимулів, що надходять із навколишнього середовища. Щоб вижити в постійно мінливому середовищі, набагато краще мати невелику кількість інформації про багато речей, ніж володіти величезною інформацією щодо малої частини навколишнього світу. Таким чином, у процесі еволюції був досягнутий найбільш відповідний компроміс.

Отже, як відомо, за даними Міллера, обсяг безпосередньої пам'яті обмежений у середньому 7 одиницями, тобто змінюється в діапазоні від 5 до 9 символів, що позначає межу її пропускну здатності.

Відзначаючи, що межа можливості для оцінки стимулів зводиться до 7 одиниць, Міллер водночас час говорить про можливі винятки. Такі підвищені можливості можуть бути виявлені в області сприйняття багатовимірних стимулів. Якщо врахувати наявність підвищених індивідуальних можливостей і фактор тренування в діяльності людини, то в сенсорних процесах здатність людини вийти за зазначені жорсткі рамки виявляється безсумнівною, хоча вона й не безмежна.

Ряд досліджень, проведених у рамках системно-інформаційного підходу, показав значні резерви пропускну спроможності оперативної короткочасної пам'яті: від 9 до 12 стимулів (Дж. Сперлінг, метод часткового відтворення), від 9 до 12 стимулів (Г. Бушке, метод визначення відсутнього члена), від 12 до 36 стимулів (В.П. Зінченко й Н.Ю. Вергілес, метод стабілізації зображення щодо сітківки) [1; 2; 3].

Під час вивчення обсягу короткочасної пам'яті дослідники зазвичай збільшують кількість пропонованих символів, прагнучи визначити межу пропускну здатності пам'яті. Наявні дані констатують суперечливі тенденції в зміні обсягу відтворення в короткочасній пам'яті за збільшення кількості тест-об'єктів: в одних випадках відзначається підвищення або зниження обсягу пам'яті за збільшення кількості об'єктів, в інших – відзначається незалежність обсягу короткочасної пам'яті від кількості об'єктів, тобто жорсткий ліміт її пропускну здатності. Різниця даних пов'язана, очевидно, з відмінністю умов (часом експозиції, характером тест-об'єктів і іншими), у зв'язку із чим створюються різні можливості для перероблення інформації в зоровій короткочасній пам'яті людини.

Можна виділити дві основні групи чинників, що визначають ефективність пам'яті оператора.

До 1 групи чинників слід віднести об'єктивні умови стимуляції та організації діяльності оператора: кількість пропонованої інформації в символах і дв. од. (Бітах), час експозиції знаків, їх компонування на інформаційних табло, складність конфігурації знаків, яскравість і контрастність сигналів, наявність і характер перешкод, труднощі розв'язування оперативних завдань та інше.

2 група чинників пов'язана із суб'єктивними особливостями діяльності людини-оператора: наявністю необхідних знань і навичок в обсязі довготривалої пам'яті, рівнем сформованості прийомів декодування, смисловим переробленням інформації в короткочасній пам'яті, типологічними властивостями нервової системи, що впливають на динамічність пам'яті й іншим.

Далеко не всі із зазначених чинників отримали достатнє розкриття в експериментальних дослідженнях. Однак саме в знанні цих чинників і вмінні ними управляти полягає основна умова забезпечення ефективної роботи оператора, а разом із тим і забезпечення надійності пам'яті в структурі операторської діяльності. Залежно від складних обставин функціональні механізми пам'яті можуть мати як позитивний, так і негативний вплив на процес перероблення інформації оператором і кінцевий ефект всієї діяльності. Формування міцних слідів пам'яті в процесі засвоєння знань і подальша їх консолідація сприяє їх тривалішому зберіганню та перешкоджає стиранню, в основі якого лежить згасання та гальмування. Таке гальмування в корі мозку настає тим швидше, чим слабкіші сліди пам'яті й чим рідше засвоєні знання повторюються та застосовуються в практиці. Міцність і тривалість зберігання слідів сприяє позитивному перенесенню, який забезпечує використання раніше засвоєних знань і навичок в інших аналогічних ситуаціях. Перенесенню сприяє розуміння не тільки зовнішніх рис подібності об'єктів, але й особливою

мірою виявлення подібності явищ по суті, загальних принципів їх організації, загальних закономірностей протікання.

Таким чином, функціонування оперативної пам'яті розкривається як складний, багатofакторний процес, причому численні об'єктивні й суб'єктивні чинники, діючи фактично одночасно в складних поєднаннях, опосередковують кінцеву ефективність кожного конкретного акту запам'ятовування та відтворення. Однак під час вивчення пам'яті в лабораторних умовах ми змушені виділяти як залежну змінну тільки один-два параметра, абстрагуючись від усіх інших. І тільки системний аналіз і пов'язаний із ним метод моделювання дозволяє нам зіставити й об'єднати всі фактори, оцінивши значущість кожного з них у функціонуванні процесів пам'яті оператора.

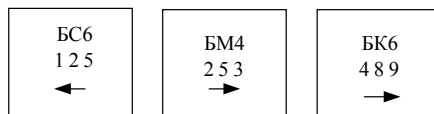
Завданням нашого дослідження було вивчення ролі двох основних факторів, що детермінують зміну пропускнув здатності оперативної короткочасної пам'яті:

- кількість пропонованих знаків;
- час їх експозиції.

Випробуваними були група інструкторів (16 осіб) і група студентів енергетичного факультету Української інженерно-педагогічної академії (25 осіб).

Було проведено 2 типу експериментів.

У 1 експерименті тест-об'єктами служили 7-значні формуляри (комплекси знаків, що містять букви, цифри й різноспрямовані стрілки), наприклад, наведені нижче види тест-об'єктів.



На початку серії експериментів перед випробовуваними ставилося завдання відтворення однорідних стимульних рядів. Пред'являлися ряди, що складаються з арабських цифр, потім пред'являлися ряди, які складаються зі знаків. Використовувані для складання стимульного ряду знаки являють собою стандартний набір стимульного ряду персональної обчислювальної машини. Тоді як на клавіатурі необхідні знаки були відсутні, були зроблені паперові «дублікати клавіш». Вони являли собою ковпачки у вигляді усічених пірамід, склеєних із щільного паперу, розміром повністю повторювали клавіші, встановлені на клавіатурі комп'ютера. На наступному етапі було досліджено відтворення піддослідними змішаного стимульного ряду. Експеримент містив відтворення стимулів певного виду, а також відтворення задалегідь невизначених стимулів. У початкових серіях експерименту з пред'явленням однорідних рядів було введено 2 варіанти відтворення. У пер-

Таблиця 1

Обсяг оперативної пам'яті під час відтворення різнорідних стимулів

Кількість 7-значних формулярів в кадрі	Загальна кількість знаків у кадрі	Обсяг оперативної короткочасної пам'яті (серед.)				
		Час експозиції (сек.)				
		0,5	1	2	4	8
1	7	4,4	5,1	6,3	6,7	6,8
2	14	4,0	6,2	6,8	8,9	10,5
3	21	4,8	5,6	7,8	9,0	10,8
4	28	4,7	5,0	7,0	8,3	11,9
5	35	4,6	4,7	5,1	7,0	8,2

шому варіанті символи відтворювалися без тимчасової відстрочки, тобто безпосередньо після пред'явлення їх на екрані. У другому варіанті символи повинні були відтворюватися з паузою в 10 секунд. Ці два види дослідів були пророблені окремо для цифрового й окремо для знакового ряду.

Видно, що в разі зростання часу експозиції до 8 секунд відбувається поступове збільшення обсягу пам'яті, однак значний приріст спостерігається тільки за відповідного збільшення кількості інформації. Однак у разі подальшого зростання кількості пропонувананих знаків обсяг пам'яті різко знижується. Імовірно, це пов'язано з тим, що, по-перше, багато випробовуваних відразу відчувають невпевненість у можливості запам'ятати таку кількість об'єктів; по-друге, вони відчувають вплив репродуктивної інтерференції, що знижує продуктивність пам'яті під час відтворення знаків.

Отже, обсяг оперативної короткочасної пам'яті змінюється значною мірою у зв'язку із часом її експозиції та перероблення суб'єктом. На рис. 1 проілюстровано динаміку безпомилкового відтворення 6-значних цифрових і 7-значних змішаних формулярів.

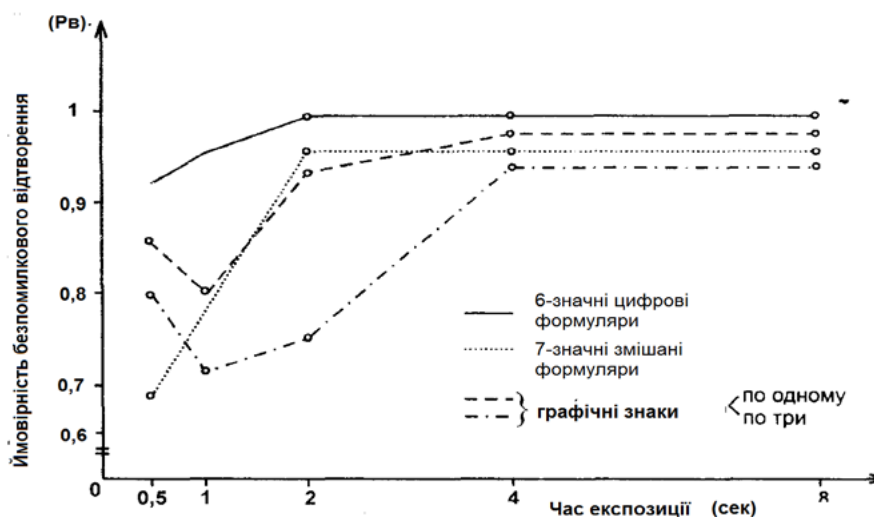


Рис. 1. Динаміка помилок під час відтворення цифрової та змішаної форм інформації

Наведені дані ще раз підтверджують, що час експозиції знаків є значущим фактором ймовірності безпомилкового відтворення. Водночас залежність продуктивності короткочасної пам'яті від часу експозиції не лінійна. Так, вихідний рівень ефективності пам'яті за експозиції 0,5 секунди різний для різних візуальних знаків, які внаслідок притаманних їм сенсорних і семантичних ознак мають різні труднощі для запам'ятовування. Показано також, що для кожного виду пропонувананих знаків є своя точка, яка характеризує оптимальний підйом безпомилкового відтворення, після чого спостерігається стабілізація кривої, що показує стійку ефективність роботи пам'яті у відповідному часовому режимі.

Отримані нами дані показали також наявність різного роду помилок пам'яті: перестановок, пропусків і підмін (або спотворень форми) знаків, загальна кількість яких знижується за збільшення часу експозиції.

На рис. 2 представлені зміни в співвідношенні типів помилок пам'яті в разі відтворення 7-значних формулярів у різних часових інтервалах. Видно, що крива помилок-пе-

репусток досягає максимуму за малого часу експозиції 0,5 секунд. Наближену тенденцію показує і крива помилок-підмін. Помилки – перестановки знаків представлені в невеликій кількості на всіх тимчасових інтервалах, зникаючи за експозиції 8 секунд. За малого часу експозиції 0,5 секунди сліди короткочасної пам'яті не міцні й тому легко піддаються стиранню та інтерференції, викликаючи помилки-пропуски й помилки-заміни.

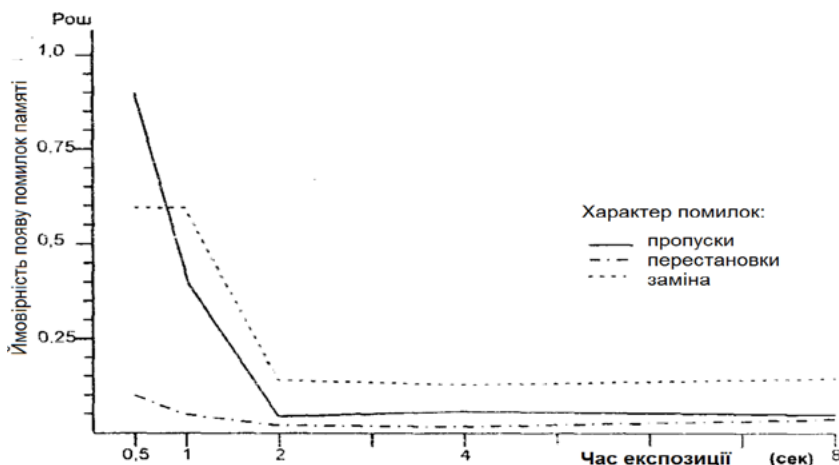


Рис. 2. Динаміка й типи помилок короткочасної пам'яті

Аналіз результатів дослідження дозволяє зробити такі **висновки**:

1) як у разі попадання в канал зорової оперативної пам'яті, так і в разі виходу обсяг короткої часової оперативної пам'яті не може вважатися жорстко обмеженим;

2) рівень пропускнуої здатності оперативної короткочасної пам'яті має визначатися у вигляді функції відношення кількості запропонованих одиниць інформації до оптимального для їх перероблення та запам'ятовування часу експозиції $Q = f(n/t)$;

3) різні види помилок, що відбуваються за відтворення інформації, дають можливість побачити різну динаміку безперешкодного відтворення інформації у зв'язку із часом пред'явлення тест-об'єктів, що має бути обов'язково враховано під час прогнозування рівня безпомилковості оперативної короткочасної зорової пам'яті в конкретних часових режимах її функціонування.

Список використаної літератури

1. Бочарова С.П. Память в процессах обучения и профессиональной деятельности. Тернополь : Астон, 1998. 375 с.
2. Зинченко В.П., Величковский Б.М., Вучетич Г.Г. Функциональная структура зрительной памяти. Москва : МГУ, 1980. 272 с.
3. Бочарова С.П., Сапельнікова Т.С. Исследование помехоустойчивости кратковременной памяти оператора в процессе приёма и переработки зрительных сигналов. *Вісник Харківського державного університету* : збірник наукових праць. 1999. № 432. С. 38–43.
4. Карпенко Г.В. Психологія праці та вибір професії : навчально-методичний посібник. Суми : Університетська книга, 2008. 168 с.
5. Норман Д.А. Знания и роль памяти. *Вопросы психологии*. 1979. № 4. С. 17–25.

MEMORY AS A FACTOR OF RELIABILITY OF OPERATOR ACTIVITY

Tetiana Sapielnikova

*Ukrainian Engineering Pedagogics Academy,
16, Universitetska str., Kharkiv, Ukraine, 61003
e-mail: tania.art@ukr.net*

The article shows the results of a study of the features of the functioning of short-term memory. In general, the study of memory at the present stage of development of engineering psychology is an urgent problem that raises many scientific questions. Equally important is the problem of establishing the psychological mechanisms of memory functioning. Reliability and smooth operation of mnemonic processes in the activities of power system operators is an important component of quality professional activity and reliability of the staff of power systems of Ukraine as a whole. It is known that human operator errors in such important areas of work as operator activities in power systems have very high risks for the functioning of the power system as a whole. One of the most important areas of research in engineering psychology at the present stage is the study of the mnemonic system of the human operator, namely the processes and mechanisms of RAM. The study of RAM problems is of great theoretical and practical interest for the development of the organization of the operator. The article shows that the efficiency of memory is associated with the influence of two sets of factors: objective and subjective. Factors that can be called objective in the activities of the operator include: the number and nature of the stimuli, time of their impact, modality, complexity, presence or absence of interference, location of stimuli on display screens, the ability to clearly identify and logically process. The most significant subjective factors include motivation of professional activity, training, availability of appropriate standards and codes, decoding rules stored in long-term memory, psychophysiological features of the operator. These two groups of factors are in constant interaction with each other, determining the efficiency and reliability of the professional memory of nuclear power plant operators.

The article reveals some features of short-term RAM in connection with such criteria as error-free reproduction of information associated with the operators of the block control system of a nuclear power plant in the course of their professional activities, shows the dynamics of changes in error-free reproduction of information. The results of the experiment on the reproduction of different types of stimuli, the dynamics of errors in the reproduction of digital and mixed information are also shown.

Key words: operative short-term memory, activity of personnel of power systems, mnemonic system, factors of efficiency of operative memory.

УДК 159.9.072.42

DOI <https://doi.org/10.30970/PS.2021.8.19>

РІЗНОВИДОВА ДЕПРИВАЦІЯ ТА ІНТЕРНЕТ-АДИКЦІЇ ОСОБИСТОСТІ: ТЕОРЕТИЧНИЙ РАКУРС ПРОБЛЕМИ

Ольга Сасовська

*Волинський національний університет імені Лесі Українки,
пр. Волі, 13, м. Луцьк, Україна, 43010
e-mail: sasovska96@gmail.com*

Стаття присвячена вивченню взаємозалежностей між феноменом різновидової психічної депривації та інтернет-адикцією особистості. Здійснено аналітичний огляд сучасних теоретико-концептуальних підходів до досліджуваної проблематики. Констатовано, що депривація як позбавлення або обмеження можливостей для людини задовольнити власні життєво важливі потреби зумовлює блокування повномірної самореалізації та може виступити істотним чинником девіантної поведінки. З'ясовано, що депривація призводить до пригнічення основних функціональних параметрів особистості як біосоціального організму. Установлено, що типовими афективними психостанами депривованої особистості є тривожність, невротизація, підвищений нейротизм, нервово-психічна нерівноваженість, фрустрація, депресія, агресія / аутоагресія, самотність тощо. Відзначено, що внаслідок комунікативної депривації як нестачі повноцінного партнерського міжособистісного статусно-рольового спілкування можуть виникнути соціопсихогенні розлади поведінки. Наголошено, що режим депривації може стимулювати спроби усамітнення у внутрішній або віртуальний світ. З'ясовано, що депривована особистість прагне вивільнення, а найтипovішим і найдоступнішим способом постає втеча / самовтеча у віртуальний простір мережі, зокрема й у варіанті інтернет-залежності. Відзначено, що в умовах депривації феномен особистісної безпеки тісно корелює з психологічним захистом, тому занурення в інтернет є спробою досягнення особистісного комфорту й безпеки. Культивованій в інтернатних інституціях конформізм, закладово-деприваційне пригнічення суб'єктності, складнощі в набутті особистісної автономності й ідентичності через нестачу сімейного тепла й опіки зумовлюють активне намагання дітей віднайти моделі й зразки для ототожнення у світовій павутині. Загалом, депривованій особистості притаманна менша опірність віртуалізації самоусвідомлення, що посилює її інтернет-адиктивність.

Ключові слова: особистість, психічна депривація, різновидова депривація, інтернет-адикції, девіантна поведінка, ускладнена психогенеза, втеча / самовтеча у віртуальний простір.

Постановка проблеми. Серед багатоманітної проблематики сучасних науково-психологічних досліджень окремим ракурсом постає необхідність встановлення взаємозв'язку між різновидовою психічною депривацією особистості та її інтернет-залежною поведінкою. У контексті вивчення особливостей масового долучення людей до інтернету виникають розлогі дослідницько-інтерпретаційні дискурси: від констатації його безсумнівної користі до встановлення шкідливості для особистісної психогенези. Безперечно, *депривація як позбавлення або обмеження можливостей для людини задовольнити власні життєво важливі потреби призводить не лише до притуплення базових біосоціальних мотивів і потенціалів, але й до особистісного розбалансування та може виступити тлом і чинником девіантної поведінки.*

Аналітичний експурс у науково-психологічне трактування минулого й сьогодення феномену депривації та інтернет-адикції особистості як спроба різновекторного охоплення змістово-функціональної суті цих явищ засвідчує певну об'єктивну нерівномір-

ність їхнього викладення, насамперед через особливості науково-технічного розвитку людства: якщо депривація як фундаментальне явище існувала давно й вивчалася теж відносно тривалий проміжок часу (щонайменше два століття), то інтернет-залежність має значно коротшу наукову історію (умовно – із часу виникнення електронно-обчислювальних машин, поєднаних у світову павутину).

Зазначимо, що в різномодальних деприваційних умовах спостерігаються численні психологічні особливості й перепади функціонування свідомості й самосвідомості людини, а її досить типовими афективними психостанами постають тривожність, невротизація, підвищений нейротизм, нервово-психічна неврівноваженість, фрустрація, депресія, агресія / аутоагресія, самотність, суїцидальні наміри тощо.

Оскільки різновидова депривація справляє негативний вплив на становлення самоаналізу, саморегуляції, самоствердження, самооцінки, самоакцептації, образу Я, Я-концепції особистості, то в порівняльному розрізі «норма – девіація» її схильність до інтернет-залежної поведінки видається істотно вищою. Наслідки комунікативної депривації як нестачі повноцінного партнерського міжособистісного статусно-рольового спілкування можуть призводити до соціопсихогенних розладів поведінки й стимулювати спроби усамітнення у внутрішній або віртуальний світ. Самовтеча депривованої особистості може бути як інтенційно закладеним бажанням до своєї «внутрішньої робінзонади», так і чітким індикатором її психозахисної налаштованості як спроби вберегти свої морально-духовні цінності й побутовий комфорт. Виходячи з окреслених міркувань, уважаємо, що вивчення змістово-функціональної взаємозалежності психічної депривації та інтернет-адикції особистості постає одним із нагальних завдань сучасної вітчизняної психологічної думки

Зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями. Основні концептуальні лінії статті витримані в межах наукового напряму досліджень кафедри педагогічної та вікової психології Волинського національного університету імені Лесі Українки – вікові й педагогічні виміри психогенези особистості: норма й девіація, зокрема розгалужених дослідницьких студій наукової школи «Ревіталізація психогенези депривованої особистості» (Я. Гошовський). Важливим науково-практичним завданням є віднайдення теоретико-методологічних засад і встановлення психометричних показників взаємозв'язку між феноменом депривації та інтернет-адикціями, зокрема з урахуванням сімейної, комунікативної, закладової депривації на підлітковому етапі онтогенезу особистості. Не менш важливим завданням постає теоретичне обґрунтування інтеркореляцій між різновидовою депривацією та інтернет-залежною поведінкою особистості.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Психологічні особливості феномену депривації викладені в працях багатьох дослідників (Дж. Боулбі, В. Васютинського, Я. Гошовського, І. Дубровіної, Й. Лангмейер, М. Лісіної, С. Максименко, З. Матейчек, Л. Осьмак, А. Прихожан, А. Рuzської, А. Фройд, І. Фурманова, Р. Шпіц, Т. Юферевої та інших) [4; 6]. Попри різноманіття дослідницьких ракурсів, спільною ключовою тезою всіх підходів можна обрати положення про те, що *психічна депривація зазвичай чинить несприятливий вплив на психо- й соціогенезу особистості, оскільки істотно ускладнює та гальмує повноцінний особистісний розвиток як у площині забезпечення базових біогенних потреб, так і у вимірах соціальної активності й самореалізації*

Як відзначають Д. Гошовська та Я. Гошовський, депривація досить часто слугує однією з основних причин особистісної та соціально-психологічної дезадаптації вихованців інтернатних закладів, які через брак сімейної опіки й турботи переживають численні проблеми особистісного становлення, що може набувати ознак дизонтогенезу. Депривовані діти мають цілу низку проблем із самоусвідомленням, формуванням статевої ролі, ідентифікації та набуття особистісної та соціальної ідентичності, до того ж їм зазви-

чай притаманне дифузне й амбівалентне усвідомлення свого Я, проблеми з творенням образу Я (Ми), розбалансованість Я-концепції та спрощене бачення перспектив успішної самореалізації. В умовах різновидової депривації досить специфічно відбувається спілкування, типовими ознаками якого є блокування комунікативно-перцептивного потенціалу дитини й розкоординованість її соціально-перцептивних і психозахисних тактик і стратегій розвитку. По суті, депривована особистість має проблеми з отриманням різнопланової інформації у вигляді патернів важливих для успішної життєдіяльності сенсорних і соціальних сигналів і даних. Через закладово-деприваційне пригнічення суб'єктності, складнощі в набутті особистісної автономності, переживання соціального аутсайдерства внаслідок браку сімейної любові й опіки на ранніх етапах онтогенезу особистість відчуває підвищену безпорадність і самотність, а отже, є значно схильнішою до девіантного шляху розвитку, зокрема в плані набуття навичок адиктивної поведінки. Депривована особистість прагне вивільнення, а найтиповішим і найдоступнішим способом постає самовтеча, зокрема й у варіанті інтернет-залежності [4].

Як слушно відзначає О. Камінська, «Властивості віртуальної реальності (анонімність, безпечність, відкритість, доступність, необмеженість) у разі виникнення інтернет-залежності виступають як адиктивний агент за умови наявності особистісних і соціально-психологічних передумов, хоча самі не містять адиктивного потенціалу. Перетворення їх на адиктивний агент відбувається за наявності стійкого прагнення «втечі» від реальності, фрустрованих потреб, ілюзорно-компенсаторного перенесення життєвих цінностей у віртуальне середовище, перебування в якому набуває надцінного сенсу» [5, с. 10].

На думку О. Максименко, депривація / самодепривація зумовлюється фундаментальними формами психозахисту особистості, що тісно пов'язаний з основною тенденцією, яка може бути позначеною як «завершення незавершених справ дитинства» й перешкоджає повноцінній і гармонійній психогенезі. Самодепривація має у своїй суті насамперед спрямованість на зниження психоемоційної напруги, спричиненої тривогою втрати любові, опіки й підтримки, фрустрацією потреби налагодження та підтримання міжособистісної близькості, а також почуттям провини, поєднаній з надмірним самокартанням і самопокаранням. Вона також тісно переплітається з явно усвідомлюваним або латентним почуттям неповноцінності, меншовартості, особистісної та соціальної слабкості, знехтуваності, непотрібності, занедбаності, самотності тощо. Ученою розроблена концепція психології самодепривації особистісного розвитку суб'єкта, ключовими компонентами якої виступають такі важливі семантичні одиниці людської психіки, як адаптивність / дезадаптивність, зрілість «Его» / помилкова самість. Стверджується, що самодепривація істотно ускладнює траєкторію індивідуального життєвого шляху й породжує творення людиною деструктивної моделі світу у власному психопросторі, найтиповішими характеристиками якої є неадекватна взаємодія моделей простору й часу, що проявляється у втраті почуття «тут-і-зараз». Також цілком притаманними є слабке й незріле «Его» й ускладнена самоакцептація та негативне самоставлення, які загалом зумовлюють неадаптивну або й дезадаптивну поведінку особистості. Відзначено, що самодепривація стимулює такі афективні психостани, як тривожність, фрустрація, невротизація, агресія, різноманітні фобії, розбалансованість настрою, депресивність тощо. Самодепривована особистість переживає дефіцит і різнобіжність часової компетентності, постійно шукає зовнішньої опори через власну невпевненість і негативне самоприйняття, а також демонструє конформізм, неадаптивність, ригідність та інші депресивні модальності власної поведінки. Загалом встановлено, що самодепривація ускладнює перебіг вікових і міжособистісних конфліктів, зумовлює появу хибної, дифузної та фіктивної ідентичностей і виступає першопричиною невротичних і психосоматичних дисфункцій, які своєю чергою можуть бути причиною соціальної аутизації та різнопланової асоціальності [7].

З погляду І. Брецько, одним із визначальних негативних і деструктивних чинників психоемоційного вигорання та психофізичного виснаження підлітків виступає депривація сімейного спілкування. Дослідниця стверджує, що емоційне вигорання доцільно розглядати як своєрідну афективну втечу (самовтечу) депривованого підлітка від дискомфортних і неприємних умов режиму різновидових обмежень. Психоемоційні розлади як наслідок боротьби з виснажливими й депривувальними обставинами життя штовхають дитину підліткового віку як до посиленого нонконформізму (наприклад, сварки й лихослів'я з однолітками й дорослими, спроби фізичного спротиву через бійки, втечі з інтернатної установи з елементами дромоманії тощо), так і до невдаваного конформізму (безвільна піддатливість думкам і вимогам сильніших, флюгерно-поступлива поведінка тощо). Стверджується, що емоційно вигорілий депривований підліток, який болісно переживає через неспроможність самоствердження в умовах, коли заблоковані варіанти для повноцінного задоволення базових життєвих потреб, переживає перманентну тривожність, невпевненість, фрустрацію, розчарування, тривалий стрес, а отже, схильний до девіантної поведінки. Тому його занурення в інтернет-ресурси може розглядатись як елемент соціальної втоми та як спроба уникнути деприваційних умов та обмежень. Віртуальний світ інтернету дає повну (правда, умовну) свободу, яка так необхідна для екзистенційного самоствердження депривованій дитині зі школи-інтернату [2].

Згідно з поглядами О. Фінів, в умовах депривації феномен особистісної безпеки тісно корелює з психологічним захистом, тобто «втеча» людини у віртуальний простір є спробою захистити свою самість, причому інколи навіть через примирення з втратою деяких соціально поціновуваних рис і схвалюваних поведінкових моделей. Через розлади із самоприйняттям унаслідок деприваційного тиску особистість готова «сховатися» в нетрях інтернету, щоб віднайти там свободу дій і прийняти себе в нових уособлених образах, статусах і ролях [9].

Ю. Візнюк, досліджуючи самоприйняття як чинник розвитку соціальної ідентичності особистості в умовах сімейної депривації, встановила, що режим різновидових обмежень істотно сповільнює психогенезу людини як біосоціальної істоти. Унаслідок перебування в гнітючих умовах інтернатного закладу проживання без сімейної опіки й турботи рідних батьків зумовлює дифузність ідентифікації, адже дитині бракує образу / моделі рідних як зразків для наслідування, причому як свідомого, так і підсвідомого. Депривовані підлітки переживають амбівалентність, їм притаманна підвищена внутрішня конфліктність, вони прагнуть самотності й демонструють поведінку уникнення. Пасивність, боязкість і невпевненість у набутті соціальної ідентичності стимулюють полізалежність, а вихід часто віднаходиться в блуканні інтернетом. До речі, якраз звідти хаотично можуть обиратися моделі для ототожнення, що своєю чергою може призвести до мозаїчності й незрілості власної ідентичності [3]. Зауважимо, що це перекликається з дослідженнями, в яких відзначено дуже помітні психологічні особливості розвитку ідентичності в користувачів комп'ютерних мереж, а також специфіку процесів, форм і способів самопрезентації в мережі (О. Белінська, Дж. Сулер, Х. Турецька й інші) [8].

Про істотні зміни мотиваційної сфери залежних людей, специфіку їхньої комунікації як у міжособистісному спілкуванні, так і в мережі, психологічні особливості феномену присутності у віртуальному докільлі йдеться в низці досліджень (С. Акімова, Т. Больбот, Л. Журавльової, О. Камінської, О. Шинкаренко й інших) [1].

Неоднозначність впливу віртуальної взаємодії на життєвий світ особистості відзначає ціле коло авторів (В. Алтухов, М. Воропаєв, М. Говорухіна, О. Дубровіна, О. Камінська, О. Клімкович, М. Томчук, Г. Хомич та інші) [5], констатуючи, що в людей із віртуаль-

ною залежністю через зловживання часом проведення у світовій павутині цілком можливі розлади психічної саморегуляції, самоконтролю, та й загалом викривлення когнітивної, афективної та поведінкової сфер.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Отже, ми вважаємо, що депривовані діти, прагнучи вивільнитися від гнітючо-фрустраційного тиску закладових обмежень, схильні до високого рівня інтернет-залежності. Віртуальна мережа виступає своєрідним психозахисним і компенсаторним просторово-часовим континуумом, поринувши в який, особистість частково уникає, сублімує, вивільняє ті психологічні проблеми й негаразди, які накопичені деприваційним досвідом життєіснування. Водночас надмірне занурення / самозанурення може призводити до адиктивної поведінки, зокрема у варіанті полімодальної інтернет-залежності (безладний інтернет-серфінг, гемблінг, кіберзалежність як постійне користування порносайтами, хворобливе захоплення соцмережами тощо).

Мета статті – теоретичний аналіз психологічних особливостей взаємозв'язку різновидової психічної депривації та інтернет-адиктивної поведінки особистості.

Виклад основного матеріалу дослідження. Розглядаючи інтернет-залежність як певний стійкий психостан людини, що зумовлений її мотиваційною спрямованістю на досягнення бажання уникнути реальності (інколи навіть незважаючи на істотні зміни у фізичному й психічному самопочутті) завдяки надмірному й частому долученню до інтернет-мережі, ми віднаходимо логічні зв'язки цього вкрай складного й актуального явища з феноменом психічної депривації людини. Прагнення знизити деприваційний тиск, знайти своєрідний «промінець світла в темному царстві», віднайти нових віртуальних друзів-партнерів, підвищити власну зазвичай пригноблену авторитарною інтернатною гіперсоціалізацією самооцінку, набути нових позитивних ідентичностей і ствердити свої успішні ролі (наприклад, «найкращий гравець кіберспорту») і статуси (наприклад, «поважний і шановний знавець безплатних сайтів», «хакер») штовхає депривовану особистість у нетрі світової павутини, роблячи її інтернет-залежною. Простежується і чітко виражене психозахисне навантаження в надмірному захопленні депривованої дитини мережею, що забезпечує їй спроможність вилаштувати певні бар'єри власного захисту й безпеки від посягань інших (до речі, досить частих практик в інтернатних закладах через обмеженість і замкнутість життєвого простору будівлею школи й через умовну «спільність» побуту, речей, харчування тощо). Безперечно, це призводить до віртуалізації самоусвідомлення та певних флуктуацій (або й відхилень) в індивідуальних психоструктурних характеристиках, специфіці міжособистісного й внутрішньоособистісного спілкування, адже непереборне бажання та намагання увійти в інтернет-мережу можуть провокувати роздратованість, депресивність, фрустрованість, знервованість та інші амортизаційні психостани. Досить помітним постає розбалансування депривованого хронотопу, насамперед через різнобіжність між режимними вимогами й дисциплінуванням школи-інтернату й нестримним бажанням поринути у віртуальний простір і час. Нездатність контролювати час, проведений у світовій павутині, може послужити причиною психоемоційного вигорання, фізичного або розумового виснаження, порушення сну, перемикання та концентрації уваги, тобто несприятливо вплинути на всі параметри й механізми життєдіяльності.

Висновки. Між різновидовою психічною депривацією та інтернет-залежною поведінкою особистості існують логічно детерміновані взаємозв'язки. Психічна депривація дітей в інтернатному закладі (режим дня, постійне дисциплінування з боку адміністрації, відсутність родинного й знецінення міжособистісного спілкування тощо), ознакою якої постає певна висока соціальна ізоляваність, істотно блокує їхню реальну пошукову активність, тому спроби втечі/самовтечі в необмежений віртуальний простір інтернету (звичайно, за умови наявності ресурсів) обирається типовою поведінковою тактикою та стратегією.

Особливості соціальної ситуації розвитку депривованих дітей мимоволі спонукають їх до пошуків шляхів, способів і засобів зниження та нейтралізації гнітючого тиску різновидових обмежень розвитку (соціальна, сімейна, закладова, комунікативна й інші види депривації), тому інтернет розглядається ними як своєрідна просторо-часова ніша, в якій можливий вільний та успішний недепривований розвиток. Однак вікова незрілість, соціальна недосвідченість «пригнобленої людини» (П. Фрейре) з інтернатного закладу, наштовхнувшись на такі виклики, як віртуальність мережі, безмежжя інформаційних обсягів, анонімність та інші переваги й ризики, можуть набути ознак залежності від комп'ютерної навігації інтернетом та інших видів інтернет-адикції.

Гіпертрофована кількість нових друзів, «нікова» анонімність, «компенсаторна» віртуальна самопрезентація, надмірна легкість налагодження віртуальних контактів можуть вносити істотні деформації в систему міжособистісного й внутрішньоособистісного спілкування депривованої дитини, викривити реальну картину світу, внести хаос в ідентифікаційні тактики й стратегії та негативно вплинути на її особистісне самоусвідомлення.

Звичайно, депривована особистість потребує професійної та кваліфікованої психологічної допомоги й супроводу, особливо ж для запобігання тенденції до полізалежної інтернет-адиктивної поведінки.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо в розробці програми ревіталізаційно-психокорекційної роботи з інтернет-залежними депривованими підлітками з підвищеною невротизацією, засадничі положення якої розглядаються як система тактик і стратегій, методів і засобів, що використовуються психологічними інституціями й окремими людьми з метою як відновлення традиційних систем зниження інтернет-залежності й невротизації, так і залучення новітніх інтегративних ревіталізаційних (рекреаційних, психореабілітаційних, ресоціалізаційних та інших) технологій у роботі з депривованими підлітками (медіально-рефлексійний тренінг та інші розвивальні засоби, техніки, прийоми).

Список використаної літератури

1. Більбот Т.Ю. Психічні та поведінкові розлади в осіб молодого віку з комп'ютерною залежністю (клініка, корекція та профілактика) : автореф. дис. ... канд. мед. наук : 14.01.16. Київ, 2005. 36 с.
2. Брецько І.І. Психоемоційне вигорання підлітків в умовах сімейної депривації : монографія. Мукачево : МДУ, 2016. 293 с.
3. Візнюк Ю.М. Самоприйняття як чинник розвитку соціальної ідентичності особистості в умовах сімейної депривації : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.05. Сєверодонецьк, 2018. 21 с.
4. Гошовська Д.Т., Гошовський Я.О. Дифузна ідентичність підлітків з різнотипних депривованих сімей. *Психологічні перспективи*. 2018. № 32. С. 85–96.
5. Камінська О.В. Психологічні основи інтернет-залежності молоді : дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.07. Одеса, 2016. 478 с.
6. Лангмейер И., Матейчек З. Психическая депривация в детском возрасте. Прага : Авиценум. Медицинское издательство, 1984. 334 с.
7. Максименко О.Г. Психологія самодепривації особистісного розвитку суб'єкта : автореф. дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.01. Київ, 2017. 44 с.
8. Турецька Х.І. Особистісна ідентичність схильних до інтернет-залежності осіб : автореф. дис... канд. психол. наук : 19.00.05. Київ, 2011. 32 с.
9. Фінів О.Я. Феномен особистісної безпеки та його кореляція із психозахистом. *Теоретичні і прикладні проблеми психології : Збірник наукових праць Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля*. Луганськ-Сєверодонецьк : Вид-во «Ноулідж», 2015. № 3 (38). С. 414–421.

DIVERSE DEPRIVATION AND INTERNET ADDICTION: THEORETICAL ASPECT**Olga Sasovska***Lesya Ukrainka Volyn National University,
Voli avenue, 13, Lutsk, Ukraine, 43010
e-mail: sasovska96@gmail.com*

The article reveals the correlation between the phenomenon of various types of mental deprivation and Internet addiction. An analytical review of modern theoretical and conceptual approaches to the above-mentioned issues is carried out. It is stated that deprivation can be a significant factor in deviant behavior as a restriction of opportunities for a person to meet his / her vital needs. Deprivation has been shown to suppress the basic functional parameters of the individual as a biosocial organism. It blocks full self-realization. It has been found that there are some typical emotional psychological states of a deprived person: anxiety, neuroticism, high neuroticism, neuropsychiatric instability, frustration, depression, aggression / autoaggression, loneliness, etc. It is noted that as a result of communication deprivation as a lack of full-fledged partner interpersonal status-role communication, social psychogenic behavioral disorders may occur. It is emphasized that the deprivation mode can stimulate attempts at solitude in the inner or virtual world. It has been found that the deprived person seeks liberation, and the most typical and accessible way is to escape / self-escape into the virtual space of the network, including the Internet addiction. It is noted that in terms of deprivation, the phenomenon of personal security is closely correlated with psychological protection, so immersion on the Internet is an attempt to achieve personal comfort and security. Conformism cultivated in boarding schools, institutional oppression deprivation, difficulties in gaining personal autonomy and identity due to lack of family warmth and care, lead to efforts to find models and patterns for identification on the World Wide Web. In general, the deprived person is less resistant to the virtualization of self-awareness, which increases his/her Internet addiction.

Key words: personality, mental deprivation, diverse deprivation, Internet addictions, deviant behavior, complicated psychogenesis, escape / self-escape into cyberspace.

УДК 159.923.5:159.922.7

DOI <https://doi.org/10.30970/PS.2021.8.20>

СОМАТИЧНА ОСЛАБЛЕНІСТЬ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ЯК ПРИЧИНА ПОРУШЕНЬ У РІЗНИХ СФЕРАХ АДАПТАЦІЇ ДО ШКОЛИ

Світлана Світлич

*КЗВО «Дніпровська академія неперервної освіти» Дніпропетровської обласної ради,
вул. Володимира Антоновича, 70, м. Дніпро, Україна, 49000
e-mail: svitich1979@gmail.com*

У статті дається визначення психологічних особливостей соматично ослаблених учнів початкових класів із метою подальшого використання отриманих даних у процесі розробки індивідуального підходу в педагогічній взаємодії з ними.

Наслідки педагогічної взаємодії можуть бути як конструктивними, так і деструктивними. Перші сприяють ефективності навчально-виховного процесу, розвитку особистості учнів, ефективній взаємодії учнівського колективу, розвитку ціннісних орієнтацій, установок. Другі негативно впливають на якість навчального процесу, емоційний стан учнів і психологічну атмосферу в учнівському колективі.

Ефективність педагогічної взаємодії із соматично ослабленими учнями забезпечується внаслідок орієнтації педагогів на особистісно орієнтовану модель, яка пов'язана з умінням долати негативні педагогічні стереотипи й будувати оптимальні стосунки з усіма учасниками навчального процесу на основі розуміння їхніх психологічних особливостей.

У зв'язку із цим наводяться експериментальні дані дослідження таких психологічних особливостей соматично ослаблених дітей, як самооцінка й тривожність, а також емоційне ставлення до школи й до соціального статусу дітей цієї категорії.

У результаті проведеного експерименту встановлені статистично значущі обернені кореляційні зв'язки між частотою захворювань учнів початкових класів та їх самооцінкою, а також між тривалістю захворювань і самооцінкою, що свідчить про те, що зі збільшенням частоти захворювань і тривалості хвороби рівень самооцінки учнів зменшується.

Виявлений взаємозв'язок між показниками тривожності й частотою захворюваності, а також між показниками тривожності й тривалістю хвороби.

Установлені статистично значущі обернені кореляційні зв'язки між частотою захворювань учнів початкових класів та їх соціометричним статусом, а також між тривалістю захворювань і соціометричним статусом.

Також установлені статистично значущі обернені кореляційні зв'язки між частотою захворювань учнів початкових класів і рівнем соціометричної взаємності (кількістю взаємних виборів), а також між тривалістю захворювань і рівнем соціометричної взаємності (кількістю взаємних виборів).

На основі отриманих даних обґрунтовується важливість психологічної підготовки педагогів до взаємодії із соматично ослабленими учнями.

Ключові слова: соматично ослаблені діти, учні початкових класів, педагогічна взаємодія, самооцінка, тривожність, емоційне ставлення до школи, соціометричний статус.

Індивідуальний підхід є одним із найдієвіших та історично затребуваних засобів як навчання, так і виховання дітей, що використовується ще здавна в педагогіці.

Але, на жаль, у процесі підготовки майбутніх педагогів у вищих навчальних закладах все ще системно не забезпечується усвідомлення студентами цінності індивідуального підходу в навчально-виховному процесі, не формується готовність до його застосування [2].

У зв'язку із цим особливої значущості набуває процес підвищення кваліфікації педагогів, завдяки якому можливе повніше розкриття тих питань, яким не приділялось досить уваги під час підготовки педагогів у вищих навчальних закладах.

Т.Д. Щербан зазначає, що в процесі педагогічної взаємодії значну роль відіграють рефлексивні процеси, які допомагають вчителю адекватно зрозуміти й цілеспрямовано регулювати вчинки, почуття та розумові процеси школярів; розробляти цілі навчання та виховання, конструктивні шляхи їх досягнення з урахуванням особливостей школярів і можливостей їхнього розвитку; а також у процесі самоаналізу й самооцінки вчителем власної діяльності й самого себе як її суб'єкта [9].

На думку Л.Б. Полосової, наслідки педагогічної взаємодії можуть бути як конструктивними, так і деструктивними. Перші сприяють ефективності навчально-виховного процесу, розвитку особистості учнів, ефективній взаємодії учнівського колективу, розвитку ціннісних орієнтацій, установок.

Деструктивні наслідки проявляються в тих же сферах, що й конструктивні, але стають джерелом психологічного неблагополуччя учнів і призводять до їх особистісної деформації [5].

Орієнтація педагогів на особистісно орієнтовану модель педагогічної взаємодії пов'язана з умінням долати негативні педагогічні стереотипи й будувати оптимальні стосунки з усіма учасниками навчального процесу [4].

Але на практиці спостерігається інша картина. Так, Л.Б. Полосова зазначає, що в 52% вчителів початкових класів спостерігаються такі характеристики: чують тільки себе, проявляють до оточення емоційну холодність, не контролюють свої дії та вчинки, не критичні щодо себе тощо. Водночас 58% учнів початкових класів відчують емоційне неблагополуччя під час спілкування з педагогом, психологічний дискомфорт [5].

В.Г. Маралов у своїх дослідженнях зазначає, що у вчителів початкових класів яскраво проявляються такі стереотипи: «суворий вчитель краще, ніж несуворий», «краще учня зайвий раз посварити, ніж перехвалити», «більшість батьків не вміють виховувати своїх дітей» [4].

Такі стереотипи заважають побудові педагогічної взаємодії за особистісно орієнтованою моделлю.

Такі тенденції є особливо небезпечними для соматично ослаблених дітей, які внаслідок своєї психофізіологічної слабкості й психологічної сприйнятливості складають особливу групу ризику в разі патологічного протікання процесу педагогічної взаємодії.

З нашого погляду важливим є бачення проблеми педагогічної діяльності В.А. Семиченка, яка наголошує, що педагогічна взаємодія має об'єктивно системний характер і для глибокого розуміння сутності педагогічних процесів необхідно розглядати їх з позиції системного підходу [8].

У рамках такого підходу педагогічна взаємодія вчителя з учнями є системою, яка складається з взаємозалежних елементів (і спільна діяльність, і взаємний вплив вчителя і учнів, і педагогічне спілкування), які впливають один на одного, і містить уміння будувати навчально-виховний процес на основі знань про індивідуальні особливості учнів, можливості оперативно й правильно орієнтуватися в постійно змінюваних умовах педагогічної взаємодії, підбирати засоби спілкування та взаємодії, ефективні саме для цього учня, що відповідають його індивідуальності, обставинам спілкування та індивідуальним особливостям, бажання будувати ефективний процес взаємодії, в основі якого лежить емпатія та гуманістична спрямованість учителя.

Таким чином, можна підсумувати, що ефективність взаємодії між педагогом та учнем значною мірою впливає на ефективність та якість навчально-виховного процесу.

У зв'язку із цим для побудови ефективної взаємодії із соматично ослабленими учнями важливо враховувати їх психологічні особливості.

Для визначення залежності рівня самооцінки, тривожності, особливостей емоційного ставлення до школи учнів початкових класів залежно від частоти захворюваності й тривалості хвороби нами було проведено емпіричне дослідження.

У дослідженні взяли участь 220 учнів початкових класів.

Для вимірювання самооцінки за шкалою Дембо-Рубінштейн (модифікація В.Г. Щур «Драбинка») [6] як критерій самооцінки були використані такі шкали: розумний – нерозумний; із гарним характером – із важким характером; щасливий – нещасливий; здоровий – хворий.

Для визначення рівня тривожності була використана проєктивна методика діагностики шкільної тривожності А.М. Прихожан, розроблена на основі методики Е. Amen [7].

Для визначення емоційного ставлення дітей до школи використовувався проєктивний малюнок на тему «Я і школа», який оцінювався за трьома показниками: сюжет малюнку, кольорова гамма, лінія та характер малюнку.

Для виявлення соціометричного статусу учнів була використана методика «Вибір в дії» (варіант «У кого більше?»), запропонована Я.Л. Коломінським [3].

Крім широти соціальних контактів (загальної кількості виборів), оцінювалась також їх якість (кількість взаємних виборів).

Для визначення зв'язку частоти захворюваності дітей із рівнем розвитку пізнавальної та емоційно-особистісної сфер учнів початкових класів діти, які брали участь у дослідженні, розподілялися на групи за кількістю захворювань на рік. Водночас використовувалися запропоновані Н.П. Бадьїною умовні позначення: відносно здорові діти (діти, які хворіють 0–1 раз на рік), діти, які епізодично хворіють (хворіють 2–3 рази на рік), діти, які часто хворіють (які хворіють 4 і більше разів на рік) [1].

Крім того, для визначення впливу тривалості хвороби на пізнавальну й емоційно-особистісну сферу учнів початкових класів ці ж учні розподілялись на такі групи: діти, які хворіють 0–1 тижні на рік; 2–3 тижні на рік; 4–5 тижнів на рік і 6 і більше тижнів на рік.

Нижче наведемо отримані нами дані.

Розподіл учнів початкових класів за рівнем самооцінки залежно від частоти й тривалості їх захворюваності представлений в таблиці 1.

Таблиця 1

Розподіл учнів початкових класів за рівнем самооцінки залежно від частоти й тривалості їх захворюваності, %

Критерій	Показник	Рівень самооцінки				
		занижена	адекв. низька	адекв. середня	адекв. висока	завищена
Частота захворюваності за рік	0–1 раз	3,1	9,4	9,4	71,9	6,3
	2–3 рази	3,8	3,8	12,5	76,0	3,8
	4 й більше	46,2	21,2	13,5	19,2	-
Тривалість захворювань за рік	0–1 тиждень	-	10,3	6,9	75,9	6,9
	2–3 тижні	9,8	4,9	13,4	69,5	2,4
	4–5 тижнів	18,5	16,7	18,5	42,6	3,7
	6 і більше тижнів	46,2	7,7	3,8	42,3	-

Як видно з таблиці, більшість учнів початкових класів, які хворіють 0–1 раз на рік і 2–3 рази на рік, мають адекватну високу самооцінку (71,9% і 76,0% відповідно).

І тільки 19,2% учнів, які хворіють 4 й більше разів на рік, також мають адекватну високу самооцінку. Більшість із них (46,2%) мають занижену самооцінку.

Тривалість хвороби також пов'язана з рівнем самооцінки учнів. Так, нижчий рівень самооцінки спостерігається в учнів, які хворіють 4–5 і 6 і більше тижнів на рік (42,6% і 42,3% відповідно), у порівнянні з тими учнями, які хворіють 0–1 і 2–3 тижні на рік (75,9% і 69,5% відповідно).

Також встановлені статистично значущі обернені кореляційні зв'язки між частотою захворювань учнів початкових класів та їх самооцінкою ($R_0 = -0,5$, $p < 0,01$), а також між тривалістю захворювань і самооцінкою ($R_0 = -0,4$, $p < 0,01$), що свідчить про те, що зі збільшенням частоти захворювань і тривалості хвороби рівень самооцінки учнів зменшується.

Під час опрацювання результатів дослідження рівня тривожності молодших школярів виявилось, що третина учнів, які хворіють 4 й більше разів на рік, мають високий рівень тривожності, тоді як для групи дітей, які хворіють 2–3 рази на рік, цей показник складає 19,2%, а для відносно здорових (які не хворіють або хворіють 1 раз на рік) – 6,3%. Ситуації, що провокують тривогу, у відносно здорових, тих, які хворіють епізодично, і тих, які хворіють часто, в основному однакові, але негативна реакція дітей, які часто хворіють, на ці ситуації сильніше, ніж в інших (табл. 2).

Таблиця 2

Розподіл учнів початкових класів за рівнем тривожності залежно від частоти й тривалості їх захворюваності, %

Критерій	Показник	Рівень тривожності		
		низький	середній	високий
Частота захворюваності за рік	0–1 раз	31,3	62,5	6,3
	2–3 рази	11,5	69,2	19,2
	4 й більше	7,7	61,5	30,8
Тривалість захворювань за рік	0–1 тиждень	37,9	58,6	3,4
	2–3 тижні	7,3	78,0	14,6
	4–5 тижнів	7,4	55,6	37,0
	6 і більше тижнів	15,4	61,5	23,1

Крім того, 23,1% учнів, які хворіють 6 і більше тижнів на рік, і третина дітей, які внаслідок хвороби пропускають 4 або 5 тижнів за рік, мають високий рівень тривожності, тоді як у групі дітей, які хворіють 2–3 тижні на рік, цей показник складає 14,6%. А ті учні, які хворіють 1–2 тижні на рік, майже всі мають середній і низький рівень тривожності.

Таким чином, виявлений взаємозв'язок між показниками тривожності й частотою захворюваності, а також між показниками тривожності й тривалістю хвороби: встановлені статистично значущі прямі кореляційні зв'язки між частотою захворювань учнів початкових класів та їх тривожністю ($R_0 = 0,3$, $p < 0,01$), а також між тривалістю захворювань і тривожністю ($R_0 = 0,3$, $p < 0,01$).

Емоційне ставлення до школи учнів початкових класів визначалося за допомогою аналізу малюнків на тему «Я і школа». Кольорова гама малюнків, надавлювання олівців і відсутність зображення вчителя на малюнках соматично ослаблених дітей свідчить про більш негативний емоційний стан дітей цієї категорії в порівнянні з відносно здоровими однолітками.

Розподіл учнів початкових класів за емоційним ставленням до школи залежно від частоти й тривалості їх захворюваності представлений у таблиці 3.

Таблиця 3

Розподіл учнів початкових класів за емоційним ставленням до школи залежно від частоти й тривалості їх захворюваності, %

Критерій	Показник	Емоційне ставлення до школи		
		негативне	невизначене	позитивне
Частота захворюваності за рік	0–1 раз	29,0	41,9	29,0
	2–3 рази	32,7	46,2	21,2
	4 й більше	46,2	38,5	15,4
Тривалість захворювань за рік	0–1 тиждень	32,1	50,0	17,9
	2–3 тижні	34,1	43,9	22,0
	4–5 тижнів	25,9	44,4	29,6
	6 і більше тижнів	61,5	23,1	15,4

Зі збільшенням частоти захворювань емоційне ставлення учнів до школи погіршується. Так, емоційно позитивне ставлення до школи мають 29,0% відносно здорових дітей, 21,2% тих, які хворіють епізодично і 15,4% соматично ослаблених.

Водночас 61,5% дітей, які хворіють 6 і більше тижнів на рік, мають негативне емоційне ставлення до школи, 23,1% – нейтральне й тільки 15,4% – позитивне.

Але статистично значущих кореляційних зв'язків між частотою захворювань учнів початкових класів та їх емоційним ставленням до школи, а також між тривалістю захворювань та емоційним ставленням до школи, не виявлено ($R_0 = -0,1, p < 0,05$; $R_0 = -0,3, p > 0,05$).

Навчальний колектив, як і будь-яка інша група, має соціальну структуру, всередині якої кожен учень займає своє місце.

Незадоволеність своїм становищем у групі дуже важко переживається дітьми, що відбивається на їх емоційній і пізнавальній сферах.

Для дітей молодшого шкільного віку приналежність до навчального колективу є особливо важливою умовою для розвитку їх особистості. Водночас приналежність повинна бути не формальною, а мати емоційно-особистісне наповнення.

За результатами оцінювання соціометричного статусу кількість «ізованих» складає: у групі учнів, які хворіють 0–1 раз на рік – 6,3%, у тих, які хворіють 2–3 рази на рік – 21,3%, у тих, які хворіють чотири й більше разів на рік – 61,5%.

Таблиця 4

Розподіл учнів початкових класів за соціометричним статусом залежно від частоти й тривалості їх захворюваності, %

Критерій	Показник	Соціометричний статус			
		ізовані	учні, яких приймають	учні, яким віддають перевагу	зірки
Частота захворюваності за рік	0–1 раз	6,3	46,9	37,5	9,4
	2–3 рази	21,3	32,7	32,7	13,5
	4 й більше	61,5	7,7	19,2	11,5
Тривалість захворювань за рік	0–1 тиждень	6,9	48,3	34,5	10,3
	2–3 тижні	22,0	29,3	31,7	17,1
	4–5 тижнів	37,0	22,2	33,3	7,4
	6 і більше тижнів	61,5	15,4	15,4	7,7

Соціометричний статус учнів у шкільному колективі також має тенденцію до зниження в групах дітей, які хворіють 4–5 і 6 і більше тижнів на рік: у цих групах майже немає «зірок» (які мають 6 і більше виборів), а кількість «ізолюваних» (яких не вибрали жодного разу) складає 37% і 61,5% відповідно.

Розподіл учнів початкових класів за соціометричним статусом залежно від частоти й тривалості їх захворюваності представлений у таблиці 4.

Більшість соматично ослаблених дітей (61,5%) «ізолювані», 7,7% таких учнів приймають у шкільному колективі, 19,2% – віддають перевагу й 11,5% є «зірками». Це свідчить про те, що внаслідок частих пропусків занять у школі у них значно порушуються соціальні зв'язки.

Цей факт підтверджують встановлені статистично значущі обернені кореляційні зв'язки між частотою захворювань учнів початкових класів та їх соціометричним статусом ($R_0 = -0,3$, $p < 0,01$), а також між тривалістю захворювань і соціометричним статусом ($R_0 = -0,2$, $p < 0,01$).

Також встановлені статистично значущі обернені кореляційні зв'язки між частотою захворювань учнів початкових класів і рівнем соціометричної взаємності (кількістю взаємних виборів) ($R_0 = -0,3$, $p < 0,01$), а також між тривалістю захворювань і рівнем соціометричної взаємності (кількістю взаємних виборів) ($R_0 = -0,2$, $p < 0,01$).

Розподіл учнів початкових класів за рівнем соціометричної взаємності (кількістю взаємних виборів) залежно від частоти й тривалості їх захворюваності представлений у таблиці 5.

Таблиця 5

Розподіл учнів початкових класів за рівнем соціометричної взаємності залежно від частоти й тривалості їх захворюваності, %

Критерій	Показник	Рівень соціометричної взаємності		
		низький	середній	високий
Частота захворюваності за рік	0–1 раз	12,5	43,8	43,8
	2–3 рази	23,1	28,8	48,1
	4 й більше	65,4	11,5	23,1
Тривалість захворювань за рік	0–1 тиждень	13,8	44,8	41,4
	2–3 тижні	26,8	29,3	43,9
	4–5 тижнів	37,0	22,2	40,7
	6 і більше тижнів	61,5	7,7	30,8

У стосунках з однолітками соматично ослаблені діти, як правило, не проявляють лідерських якостей, не є членами стійких дитячих об'єднань, відчувають труднощі під час спілкування з однолітками, мають низький соціометричний статус.

Таким чином, можна підсумувати, що соматична ослабленість учнів початкових класів може стати причиною порушень у різних сферах адаптації до школи: як у психологічній (зниження самооцінки, зростання тривожності), так і в соціальній (низький соціальний статус у класі), що може призводити до зниження навчальної успішності дітей такої категорії.

Крім того, педагогам важливо розуміти психологічні особливості соматично ослаблених дітей для того, щоб вміти будувати навчальний процес з урахуванням цих особливостей, опанувати практичні навички взаємодії з такими учнями, а також вміти здійснювати їх психологічну підтримку в період реадaptaції після хвороби й в інших складних для них ситуаціях.

Також учителям важливо знати, що фізіологічна ослабленість учнів часто стає причиною виникнення в них труднощів у навчальній діяльності; що невідповідність навчального навантаження індивідуальним функціональним можливостям соматично ослаблених учнів може призвести до погіршення їх соматичного стану.

Відповідно, кінцевою метою психологічної підготовки вчителів до взаємодії із соматично ослабленими учнями, яку доцільно проводити на курсах підвищення кваліфікації педагогів, має бути забезпечення професійної готовності до розв'язання завдань виховання, навчання та соціальної адаптації соматично ослаблених дітей, ефективної взаємодії з ними.

Список використаної літератури

1. Бадина Н.П. Часто болеющие дети. Психологическое сопровождение в начальной школе. Москва, 2007. 152 с.
2. Іванніков С.І. Педагогічні умови підготовки вчителів до індивідуально-диференційованого підходу навчання учнів в контексті розвитку сучасної школи. *Науковий вісник Донбасу: Електронне наукове видання*. 2012. № 3 (19). URL: <http://nvd.luguniv.edu.ua/archiv/NN19/12isirso.pdf> (дата звернення: 20.05.2021).
3. Коломинский Я.Л. Психология детского коллектива. Система личных взаимоотношений. Минск, 1984. 239 с.
4. Маралов В.Г. Психологические особенности ориентации педагогов на личностную модель взаимодействия с детьми. Москва, 2005. 288 с.
5. Полосова Л.Б. Феномены педагогического общения, влияющие на взаимодействие субъектов педагогического процесса. *Педагогический журнал*. 2012. № 4. С. 86–96.
6. Практикум по возрастной психологии: учебное пособие / под ред. Л.А. Головей, Е.Ф. Рыбалко. Санкт-Петербург, 2006. 694 с.
7. Прихожан А.М. Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика. Воронеж, 2000. 304 с.
8. Семиченко В.А. Психология педагогической деятельности : навчальний посібник. Київ, 2004. 335 с.
9. Щербан Т.Д. Психологічні особливості структури підготовки педагога. *Збірник наукових праць НДІУ*. Т. V. / за заг. ред. П.П. Кононенка. Київ, 2005. С. 47–55.

SOMATIC WEAKNESS OF PRIMARY SCHOOL PUPILS AS A CAUSE OF DIFFICULTIES IN VARIOUS AREAS OF ADAPTATION TO SCHOOL

Svitlana Svitych

Communal Institution of Higher Education "Dnipro Academy of Continuing Education"
of Dnipropetrovsk Regional Council,
70, Antonovycha str., Dnipro, Ukraine, 49000
e-mail: svitich1979@gmail.com

The article is devoted to the definition of somatically weakened primary school pupils' psychological features in order to further use the obtained data in the development of an individual approach in pedagogical interaction with them.

The consequences of pedagogical interaction can be both constructive and destructive. In the first case pedagogical interaction contributes to the educational process effectiveness, the development of students' personality, effective interactions in the pupil collectivity, the development of values and attitudes. In the second case it negatively affects the quality of the educational process, the pupils' emotional state and the psychological atmosphere in the pupil collectivity.

The effectiveness of pedagogical interaction with somatically weakened pupils is ensured due to the orientation of teachers on a personality-oriented model, which is associated with the ability to overcome negative pedagogical stereotypes and build optimal relationships with all participants based on understanding their psychological characteristics.

In this regard, experimental data from the study of such psychological characteristics of somatically weakened children as self-esteem and anxiety, as well as the characteristics of emotional attitude to school and social status of such children, are presented.

In the result of the experiment, statistically significant inverse correlations were found between the primary school pupils disease frequency and their self-esteem, as well as between disease duration and self-esteem, indicating that with increasing disease frequency and disease duration, pupils' self-esteem decreases.

The relationship between anxiety and disease frequency, as well as between anxiety and disease duration is detected.

Statistically significant inverse correlations have been established between the primary school pupils disease frequency and their sociometric status, as well as between the duration of diseases and sociometric status.

There are also statistically significant inverse correlations between the primary school pupils disease frequency and the level of sociometric reciprocity (the number of mutual choices), as well as between the duration of disease and the level of sociometric reciprocity (number of mutual choices).

Based on the obtained data, the importance of psychological training of teachers to interact with somatically weakened pupils is substantiated.

Key words: somatically weakened children, primary school pupils, pedagogical interaction, self-esteem, anxiety, emotional attitude to school, sociometric status.

УДК 159.22.73:364.62-053.3

DOI <https://doi.org/10.30970/PS.2021.8.21>

РОЗВИТОК ПСИХОМОТОРИКИ ДИТИНИ ПЕРШИХ РОКІВ ЖИТТЯ ЯК ДОСВІД ВЗАЄМОДІЇ

Ольга Склянська

*Університет митної справи та фінансів,
вул. В. Вернадського, 2/4, м. Дніпро, Україна, 49000
e-mail: olga.sklianska@gmail.com*

У статті представлено теоретичний аналіз наукових розвідок, що розкривають психофізіологічну природу й соціально-психологічний зміст психомоторного розвитку дитини першого й другого років життя. Розглянуто теорію організації рухів М.О. Бернштейна, яка посідає чільне місце серед різних фізіологічних класифікацій рухів, і теорію фундаментальних рухів, розроблену Ruella Frank і Frances La Barge. Остання розроблена психологами-психотерапевтами й набуває широкого визнання в середовищі практиків.

У роботі розкрито зміст фундаментальних рухів, які опановує дитина першого року життя: розслаблення, відштовхування, досягання, хапання, притягування та відпускання. Опис фундаментальних рухів і послідовність їх формування співвіднесено з уявленням про ієрархічну систему й субординацію психофізіологічних рівнів побудови рухів на двох субкортикальних рівнях (руброспинальний і таламо-палідарний рівень) і трьох кортикальних рівнях (пірамідно-стріальний, тьмяно-премоторний, власне кортикальний рівень).

З'ясовано, що руброспинальний рівень координації рухів забезпечує фундаментальний рух розслаблення, таламо-палідарний рівень координації рухів – відштовхування, таламо-палідарний і пірамідно-стріальний рівень координації забезпечують формування фундаментальних рухів хапання, притягування та відпускання.

У результаті теоретичного аналізу виявлено ряд загальних ідей: поетапне формування в онтогенезі рухів, що складають ієрархічну систему й забезпечують психічну активність дитини раннього віку; вплив дорослого на мотивацію до руху й особливості формування базових рухів дитини раннього віку; вдосконалення системи рухів протягом всього життя; формування автоматизмів і можливість усвідомлення рухів. Практичне значення проведеної роботи полягає в тому, що матеріал може бути використаний під час підготовки фахівців психологів, фізичних терапевтів, корекційних педагогів до роботи з дітьми раннього віку та їх родинами, зокрема в ранньому втручанні.

Ключові слова: дитина раннього віку, психомоторний розвиток, фундаментальні рухи, теорія організації рухів.

Постановка проблеми. Дослідження особливостей і закономірностей розвитку дитини першого року життя набуває наразі особливої актуальності через запровадження в Україні послуги раннього втручання для сімей із дітьми у віці від 0 до 4 років [1]. Ця сімейно центрована мультидисциплінарна технологія об'єднує зусилля фахівців (практичного психолога, фізичного терапевта, логопеда й інших) із метою надання допомоги родинам, що виховують дітей із порушеннями розвитку або ризиком виникнення таких порушень, охоплюючи широке коло біологічних, психологічних і соціальних факторів ризику [2]. Холістичний підхід до розуміння труднощів дитини раннього віку та її родини, закладений в основу раннього втручання, вимагає напрацювання цілісного погляду на розвиток дитини як на психомоторний, сенсорний, особистісний і соціальний процес.

Традиційним у вітчизняній психології є дослідження окремих сфер розвитку дитини: моторної, сенсорної, когнітивної, комунікативної, соціальної тощо. **Метою статті** є спроба створення цілісного погляду на розвиток психомоторики дитини першого року життя через співвіднесення психофізіологічної теорії організації рухів М.О. Бернштейна [3; 4] із теорією фундаментальних рухів, розробленою американськими психологами-психотерапевтами Ruella Frank і Frances La Barre [5].

Виклад основного матеріалу. Теорія організації рухів М.О. Бернштейна розкриває складну ієрархічну структуру рухів, що формується в онтогенезі й забезпечує психічну активність індивіда, дозволяє розглянути провідні й фонові компоненти складного й тривалого психомоторного акту й переконливо доводить наявність тісного взаємозв'язку між руховими, пізнавальними й комунікативними функціями.

За твердженням М.О. Бернштейна, психомоторна дія не є простим ланцюгом деталей, вона будується згідно із системою ієрархії та субординації психофізіологічних рівнів побудови рухів, і ця система створюється відповідно до переважної участі тих чи інших відділів центральної нервової системи [3; 4]. Координація рухів здійснюється на двох субкортикальних рівнях (руброспинальний і таламо-палідарний рівень) і трьох кортикальних рівнях (пірамідно-стріальний, тьмяно-премоторний, власне кортикальний рівень). Важливо також відзначити, що характерними якостями психомоторної організації людини є зумовленість, з одного боку, зовнішніх характеристик предметного світу й тих смислів, що він несе, й з іншого боку, – внутрішніх образів дії та мети.

Викласти саме психологічну складову частину психомоторної дії малюка дозволяє теорія фундаментальних рухів Ruella Frank і Frances La Barre [5]. Авторки сформулювали теорію базових рухів, розглядаючи способи тілесної взаємодії дитини першого року життя та близького дорослого як фундаментальний досвід, що закладає основу побудови взаємодії людини зі світом у цілому. Дослідниці виділили 6 базових рухів, які опановує дитина протягом перших місяців життя: розслаблення, відштовхування, досягання, хапання, притягнення та відпускання [5, с. 21]. На переконання авторів, ці рухи мають сенс не тільки як способи опанування тіла й простору, розширення фізичних можливостей, але і як способи спілкування та побудови стосунків із батьками й із навколишнім світом у широкому контексті. «Фундаментальні рухи – розслаблення, відштовхування, досягання, хапання, притягнення та відпускання – є невіддільними аспектами досвіду. Тобто вони забезпечують різноманітні способи, через які ми встановлюємо зв'язки із собою та в зовнішньому світі» [5, с. 22].

Отже, розглянемо зміст координаційних рівнів і шести базових рухів та їх роль у формуванні досвіду дитини.

Рівень координації А – руброспинальний. Аферентний компонент цього рівня складається пропріоцептивною та протопатичною чутливістю, що сигналізує про положення та спрямованість тіла щодо сили тяжіння та характер розтягування та напруження скелетних м'язів [3, с.52].

Ruella Frank і Frances La Barre описують психологічний сенс першого тілесного досвіду через фундаментальний рух *розслаблення* (*yelding*). Досвід новонародженого сповнений незвичних відчуттів, і серед них дитя стикається з такою фізичною характеристикою, як земне тяжіння. Під дією гравітації реалізується вага тіла дитини. Малюк відчуває інтенсивніший тиск на ті частини тіла, що контактують із поверхнею, це невелике збільшення тиску приводить до деякого збільшення м'язового тону, що розповсюджується від центральної зони тіла (від хребта) до периферії та породжує відчуття ваги. Лежачи на різних поверхнях (на матрасику, пеленальному столику, на руках у дорослого), дитина отримує стимуляцію м'язів різних зон тіла, зміна положення дозволяє диферен-

ціювати передню та задню поверхню тіла. Кожне нове положення тіла надає нові відчуття та формує уявлення об'єму або ж повноти буття для дитини. Розслаблення та розташування ваги тіла на поверхні пов'язується з відчуттям опори як у фізичному плані, так і в емоційному сенсі відчуття безпеки. Відчуття опори, що досягається через розслаблення на поверхні, є базою для формування наступних рухів. Відчуття тілесної опори на поверхні як цілісне враження стає базою для довіри й робить можливим подальший розвиток стосунків з об'єктами зовнішнього світу [5, с. 25–26].

Фундаментальним рухом, за теорією Ruella Frank і Frances La Barge, що очевидно також регулюється рівнем А, є *відштовхування* (*pushing*). Відчуття контакту з поверхнею та власної ваги дозволяє малюку пристосовуватися до середовища, що змінюється. Пристосовуючись до поверхні, малюк концентрує тиск у певній зоні тіла, що контактує з поверхнею (голова, сідниці, рука або інше) і вивільняє іншу зону тіла. Вправляючись у незначній зміні тиску на поверхню, дитина отримує досвід згуртованості й інтеграції, диференційоване відчуття центральної частини тіла й периферії. Ці враження пізніше дозволяють дитині переносити вагу з одного боку тіла на інший, що є важливим для подальших складних навичок пересування, відштовхування від поверхні й підймання голови задля отримання більшого поля зору. Важливо зазначити, що вони можуть відбутися лише у відповідному зовнішньому середовищі: зовнішній світ має надати мотивацію для руху, поверхня має забезпечити досить чіткий і відчутний спротив тиску.

Уже в цьому, нескладному, на перший погляд, русі формується гнучкість реакцій і пристосування до навколишнього світу, адже різні поверхні надають різну міру спротиву й потребують, відповідно, відштовхування різної сили (відштовхування від м'якої подушки або від дерев'яної підлоги потребує різних зусиль). Рух натискання забезпечує нові можливості для сенсорного й пізнавального розвитку дитини, але також є вирішальним для розвитку взаємовідносин. Збільшуючи тиск, щоб відштовхнутися, дитина створює виразніший контакт з об'єктом, від якого відштовхується, формує в цей момент враження про контури власного тіла й інших предметів або людей [5, с. 26–27].

Руброспинальний рівень є провідним у швидких ритмічних вібраційних рухах і в рухах, що забезпечують прийняття та утримання пози. Але найчастіше він складає необхідне тло для рівнів, розташованих вище. Статичні компоненти руброспинального рівня забезпечують утримання предметів, кінетичні складові частини проявляються в ряді довільних ритмічних рухів. Отже, основною функцією руброспинального рівня є попереднє налаштування, визначення відправних параметрів, за яких буде розгортатися подальший рух. Водночас процеси, що забезпечуються руброспинальним рівнем, здатні регулювати кінетичні процеси, забезпечувати гнучкість і здатність до підлаштування [3, с. 52]. Саме руброспинальний рівень робить можливими різноманітні рухові акти шляхом створення «гнучко реактивного тонуусу всього м'язового масиву тіла» [3, с. 65].

У психологічному сенсі, так само як розслаблення в контакт з іншим створює відчуття єдності «ми разом», відштовхування пов'язане з відчуттям диференціації «то є ти, а то є я». За переконанням Ruella Frank і Frances La Barge, комплекс розслаблення в контакт з іншим і відштовхування, що відбуваються майже одночасно, надзвичайно важливі для створення міжособистісної взаємодії в стосунках протягом всього життя людини.

Також варто відзначити, що відштовхування обов'язково має на увазі присутність іншого. Так, зокрема, дитина штовхає поверхню плечима, щоб повернути голову в бік цікавого звуку, відштовхується руками й тисне тазовою зоною, щоб підняти голову й плечі й зловити погляд мами. Ті емоції, що малюк отримав, здійснивши досить складний акт відштовхування, включаються в цілісне враження та стають досвідом, на якому ґрунтується передбачення та формується власний моторний репертуар взаємодії. Загальна картина руху

відштовхування задля зустрічі з поглядом дорослого, що надає чіткий радісний відгук, буде відрізнитися від рухів малюка, що часто зустрічає байдужий погляд і невиразний відгук.

Отже, через відштовхування малюк засвоює якості простору й переходить до нового рівня взаємодії, що вимагає іншого рівня координації. До другого півріччя немовля підходить зі сформованою здатністю володіти власним тілом щодо сили тяжіння, приймати й утримувати позу, а також зі сформованою здатністю до співдружних рухів. Надалі провідним рівнем регуляції рухів стає таламо-палідарний і рівень просторового поля, що поступово дозріває. *Рівень В – таламо-палідарний* – рівень синергій і штампів (рухових патернів). Забезпечує цілісні локомоторні акти. Таламо-палідарна система має три найважливіші координаційні якості: здатність до синергій численних груп м'язів; здатність керувати рухом, що триває в часі, забезпечувати необхідне чергування рухів різних частин тіла; здатність встановлювати рухові патерни, так звані штампи. За визначенням М.О. Бернштейна, таламо-палідарний рівень є рівнем «володіння власним тілом» [3, с. 75].

Рівень С – пірамідно-стріальний – рівень просторового поля. Афферентація рівня просторового поля синтетична, узагальненіша й об'єктивована характеристиками простору. Рухи, що координуються рівнем С, спрямовані на зовнішній світ і мають мету. Це різноманітні локомоції, рухи всього тіла в просторі, рухи переміщення, прицілювання, рухи за наслідуванням. Зовнішня спрямованість проявляється на рівні С підлаштуванням характеру рухів до характеристик простору (до нахилу поверхні, ваги предмета, відстані до мети) і забезпечує, з одного боку, прояви варіативності, а з іншого, – точність, влучність рухів [3, с. 92].

Фундаментальними рухами, що координуються рівнем С, на нашу думку, є досягання (reaching), хапання (grasping) і відпускання (releasing). Розглянемо зміст цих рухів детальніше.

Досягання в моторному аспекті є рухом у напрямі від середини тіла назовні й розширює доступний для малюка простір у різних вимірах. Саме завдяки рухам досягання дитина засвоює тривимірність простору й зустрічається з досвідом втрати рівноваги. Вправляючись у досягання, малюк поступово опановує уміння відновлювати рівновагу й повертатись у стабільне положення. У психологічному сенсі рух досягання реалізує пошук комфорту й задоволення, він є втіленням бажання, потреби, прагнення. Отже, ті дії, якими батьки зустрічають рухи досягання дитини, безумовно є важливими для формування емоційно-вольової сфери особистості дитини. Формування руху досягання безперечно залежить від характеристик та організації зовнішнього середовища. Досягання завжди відбувається щодо об'єкта, і найчастіше до матері (або іншого близького дорослого), і доступність цього об'єкта стимулює формування цього руху. У найраніших проявах досягання немовляти, що спостерігаються як пошук грудей або пляшечки, залучені ніс і рот. Подальші дії досягання містять спрямування очей і рук до обличчя матері або до різних предметів, що найчастіше будуть затягнуті до рота [5, с. 27–28].

Хапання розвивається та ускладнюється від захоплення соска губами до координованого охоплення бажаного об'єкта обома руками. Знову ж таки, батьки відіграють важливу роль у формуванні моторного репертуару дитини, полегшуючи або перешкоджаючи зростанню дитини своїми відповідями. Захоплення та утримання об'єкта (предмета або людини) ротом і руками дозволяє сформувати цілісне уявлення про його форму, фактуру вагу й ті потенційні можливості дій, які містить об'єкт. Збагачення сприйняття завдяки інтеграції різних модальностей відчуттів у процесі хапання та утримання добре описане класичними психологічними дослідженнями. Хапання є реалізацією тих бажань, що ініціювали рух досягання, та водночас забезпечує стабілізацію після виходу за межі усталеного положення в процесі досягання. У психологічному сенсі зв'язка рухів досягання

та хапання – це вихід за межі стабільного й визначеного становища в невідоме й отримання нової стабільності разом з оволодінням бажаним об'єктом. Допомога батьків в засвоєнні руху хапання здійснюється через насичення середовища об'єктами й стабільну присутність і доступність [5, с. 28–29].

Дії *притягнення* також простежуються від самого народження дитини. У процесі харчування малюк захоплює та втягує сосок до рота. На підтримку цього руху тіло немовляти реорганізується та витягується вздовж. Структура соска й консистенція молока надає достатній спротив для того, щоб малюк добре відчував свій рот, сосок і молоко, яке тече до нього. Цей процес є нарисом майбутніх складніших актів притягнення. У віці трьох місяців дитина активно тягне предмети до рота й зустрічається з різними відповідями середовища на ці дії. Притягуючи сосок до рота, малюк також притягує своїм поглядом очі матері. Пізніше до притягнення поглядом долучається простягання рук на зустріч матері й відштовхування ногами від поверхні. Цей комплекс дій – досягання – хапання – притягнення – позначає диференційованість суб'єкта й об'єкта в процесі взаємодії та є ключовим у формуванні досвіду буття разом [5, с. 29–30].

Відпускання. На ранніх етапах існування дитина може випустити захоплений об'єкт, наприклад, сосок, хіба мимовільно, коли вона повністю розслабляється після насичення. Так само відбувається з об'єктами, що захоплені поглядом малюка. Відпускання стає скоріше свідомою дією, ніж пасивною втратою через релаксацію, у віці близько 5 місяців. Від цього моменту діти активно скидають і викидають предмети, як вхопили. Пізніше малюки охоче дають предмети в руку іншому, що є новим рівнем відпускання. Відпускання об'єкта, що був схоплений та утриманий, знаменує насичення та дозволяє тілу й сприйняттю дитини реорганізуватися відповідно до нового об'єкта та дії. Відпускання часто організовується саме батьками, що спрямовують увагу й дії дитини згідно зі своїми уявленнями про її потреби. Досвід відпускання, що проживає дитина на першому році життя щодо бажаних об'єктів, на думку психотерапевтів, формує способи завершення контактів і розставання дорослої людини [5, с. 30].

В онтогенезі весь другий рік життя дитини позначається дозріванням і вдосконаленням рівня просторового поля та опануванням локомоцій. Наступний етап розвитку дитини являє собою період анатомічного дозрівання вищих психомоторних систем і формування кортикальних рівнів координації, пов'язаних із предметним світом.

Рівень D – тім'яно-премоторний – предметної дії або смислових ланцюгів. Це цілком кортикальний рівень, аферентація якого спирається більшою мірою на попередній досвід, ніж на первинні сигнали рецепторних систем. Морфологічну основу рівня предметної дії складають премоторна зона кори півкуль головного мозку й ліва нижня тім'яна область. На такому рівні координації забезпечується реалізація смислових завдань рухів і предметної діяльності. Рухи, що координуються рівнем D, являють собою не предметні маніпуляції, а «смислові акти», елементарні вчинки, що визначаються смислом поставленого завдання [3, с. 121]. Це дії, що складаються з ланцюга елементарних предметних дій, наприклад, надіти й застігнути куртку. Характерною рисою дій, що визначаються смислом завдання, є здатність рухатись проти об'єктивних характеристик предмета для досягнення мети. Наприклад, щоб відкрити прищіпку, треба натиснути на її вушка з протилежного кінця. Більшість рухів, що керуються тім'яно-премоторним рівнем регуляції, виникають шляхом вправ і формують так звані вищі автоматизми. Рухи рівня предметних дій найчастіше мають фоновим рівень просторового поля. Рівень C виступає фоновим в орієнтувальних предметних діях (обмацування, примірювання, вибирання) та маніпуляціях у просторі (перевертання, насипання, наливання, відкривання засувів

тощо), у побутових діях (вдягання нитки в голку, шнурування взуття, гортання сторінок книги). Патологічне порушення тім'яно-премоторного рівня регуляції рухів призводить до диспраксії: нездатності до реалізації рухових схем дій із предметами.

Рівень E – кортикальний. Основною функцією рівня є управління вищими символічними координатами. Цей рівень координаті забезпечує також мотив рухового акту й тонку, диференційовану регуляцію рухів відповідно до образу результату. До рухів, що керуються вищим кортикальним рівнем із фоною підтримкою рівнів дії та просторового поля, належать усі різновиди мовлення (усне, писемне, жестове, з використанням інших символічних систем), музичне, театральне й хореографічне виконання.

Вивчаючи поліфункціональність та ієрархічність будови дій і рухів, М.О. Бернштейн довів, що залежно від змістовної частини моторного завдання психомоторні дії можуть регулюватись різними відділами нервової системи відповідно до смислової структури рухового акта. Взаємодія рівнів координаті дозволяє побудову складних моторних і поведінкових актів, а також є функціональною основою автоматизації дій. Важливим для розуміння процесу формування дій є також ідея про усвідомленість координаті. На думку М.О. Бернштейна, усвідомлюється лише один із залучених у координаті рівнів, а усвідомленість і довільність зростає від найнижчих до найвищих рівнів.[3, с. 43] Тобто усвідомлення тону, пози, виразу обличчя та мікрорухів потребує більших зусиль, ніж усвідомлення та корекція мотивів та образу дії.

Фундаментальні рухи стають складнішими й комплексними в процесі розвитку дитини, отримують вербальну складову частину, але не зникають. У ході розвитку й адаптації до зовнішньої ситуації, що змінюється, виникають нові схеми руху. Але попередні тенденції руху не зникають, натомість вони стають частиною все складніших моделей, оскільки немовля, діти, підлітки й дорослі постійно організовують і реорганізують свої дії та реакції в мінливих умовах (Frank, 2001, 2004, 2005 роки). Ця ідея співзвучна з базовим положенням теорії організації рухів про взаємодію та складну координаті найнижчих і вищих організаційних рівнів у реалізації моторних актів протягом всього життя. М.О. Бернштейн також вказував на важливість психологічної складової частини в організації психомоторики людини. Але відзначимо, що автори теорії фундаментальних рухів роблять екстраполяцію характеристик моторної дії та тілесної взаємодії на явища міжособистісної взаємодії. Це припущення робить теорію фундаментальних рухів цікавою для застосування в рамках саме психологічного супроводу діади «дитина – дорослий».

Висновки. Зіставлення теорії організації рухів і теорії фундаментальних рухів виявляє ряд співзвучних ідей: поетапне формування в онтогенезі рухів, що складають ієрархічну систему й забезпечують психічну активність дитини раннього віку; вплив дорослого на мотивацію до руху й особливості формування базових рухів дитини раннього віку; вдосконалення системи рухів протягом всього життя; формування автоматизмів і можливість усвідомлення рухів. Отже, використання двох досліджених у статті теорій не містить суперечностей і дозволяє формувати теоретичну базу для міждисциплінарного підходу до розуміння розвитку дитини першого року життя. Практичне значення проведеної роботи полягає в тому, що матеріал може бути використаний під час підготовки фахівців психологів, фізичних терапевтів, корекційних педагогів до роботи з дітьми раннього віку та їх родинами, зокрема в ранньому втручанні.

Список використаної літератури

1. Про схвалення Концепції створення та розвитку системи раннього втручання : Розпорядження КМУ від 26 травня 2021 р. № 517-р / Кабінет Міністрів України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/517-2021-%D1%80#n8>.
2. Про затвердження Методичних рекомендацій щодо впровадження практики надання послуги раннього втручання для забезпечення розвитку дитини, збереження її здоров'я та життя : Наказ Міністерства соціальної політики України від 18 лютого 2021 р. № 92 / Міністерство соціальної політики України. URL: <https://www.msp.gov.ua/documents/5948.html>.
3. Бернштейн Н.А. Физиология движений и активности. Москва : Медицина, 1999. 349 с.
4. Бернштейн Н.А. Физиология движений и активность. Москва : Наука, 1990. 495 с.
5. Frank R. The first year and the rest of your life: movement, development and psychotherapeutic change. New York : Routledge, 2011.

THE INFANTS PSYCHOMOTOR DEVELOPMENT AS AN EXPERIENCE OF INTERACTION

Olha Sklianska

*University of Customs and Finance,
2/4, Vernadsky str., Dnipro, Ukraine, 49000
e-mail: olga.sklianska@gmail.com*

The article presents a theoretical analysis of scientific theories that reveal the psychophysiological nature and socio-psychological content of psychomotor development of the infants. The Bernstein theory of organization of movements, which occupies a prominent place among the various physiological classifications of movements, and the theory of fundamental movements developed by Ruella Frank and Frances La Barre were considered. The latest was developed by psychotherapists and is widely recognized among practitioners.

The paper reveals the content of the fundamental movements that a child masters at the first year of life: yielding, pushing, reaching, grasping and releasing. The description of fundamental movements and the sequence of their formation are correlated with the idea of hierarchical system and subordination of psychophysiological levels of movement construction on two subcortical levels and three cortical levels. It was found that the rubrospinal level of coordination of movements provides the fundamental movement of yielding, thalamo-pallidar level of coordination of movements – pushing, thalamo-pallidar and pyramidal level of coordination provide the formation of fundamental movements of reaching, grasping and releasing.

The theoretical analysis revealed a number of general ideas: the gradual formation of movements in the ontogenesis that constitutes a hierarchical system and provide mental activity of an early age child; the influence of an adult on the motivation to movement and the peculiarities of the formation of fundamental movements of an early age child; improving the system of movements throughout the life; formation of automatisms and the possibility of awareness of movements. The practical significance of this work is that the material can be used in the training of psychologists, physical therapists, special teachers to work with infants and their families, in particular in early intervention.

Key words: infants, psychomotor development, fundamental movements, theory of movement organization.

УДК 159.923.+964.21

DOI <https://doi.org/10.30970/PS.2021.8.22>

СПІВВІДНОШЕННЯ КОНФЛІКТНОСТІ ТА СХИЛЬНОСТІ ДО ПЕРЕЖИВАНЬ ПСИХОЛОГІЧНИХ БАР'ЄРІВ

Тетяна Ульянова

*Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського,
вул. Старопортофранківська, 26, м. Одеса, Україна, 65020
e-mail: ulikta@gmail.com*

У статті розглядаються результати теоретико-емпіричного дослідження індивідуально-психологічних особливостей схильності до психологічних бар'єрів осіб із різним ступенем конфліктності. Подаються теоретичні основи дослідження науковців, як українських, так і зарубіжних, які вивчали означену проблематику. Аналіз теоретико-емпіричної літератури дозволив нам припустити, що особи з різним рівнем конфліктності мають певні особливості схильності до психологічних бар'єрів.

Вибірку склали магістранти соціально-гуманітарного факультету за спеціальністю «Психологія» Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського» кількістю 52 особи у віці 25–45 років. Як психодіагностичний інструментарій застосовувалися: «Диференціальна діагностика конфліктності» (ДИДІКО) (О.П. Саннікова, Т.Ю. Ульянова), «Диференціальна діагностика схильності до бар'єрів публічних виступів» (автор-розробник А.О. Саннікова) і «Діагностика емоційних бар'єрів у міжособистісному спілкуванні» (автор В.В. Бойко).

Кореляційний аналіз був здійснений за допомогою статистичної програми SPSS for Windows 17.0. Встановлено наявність значущих ($p \leq 0.01$), ($p \leq 0.05$) додатних і від'ємних кореляційних зв'язків між показниками конфліктності, схильності до бар'єрів публічних виступів та емоційних бар'єрів у міжособистісному спілкуванні. Надано психологічні характеристики осіб, що розрізняються ступенем конфліктності. Кожному рівню конфліктності відповідають певні особливості схильності до психологічних бар'єрів. Осіб із високим рівнем конфліктності можна схарактеризувати як тих, кому важко контролювати свої реакції, думки, дії; важко справитися з емоційними переживаннями; неможливо зосередитися на виступі в умовах сторонніх шумів; важко собою володіти; що мають певні психофізіологічні прояви у вигляді тремору рук, пересихання горла, відчуття «грудки» в горлі, сильного серцебиття; які демонструють певний рівень негнучкості, домінування негативних емоцій, невміння керувати емоціями, дозувати їх, що призводить до неадекватного прояву емоцій.

Ключові слова: конфлікт, конфліктність, психологічні бар'єри, сценічні бар'єри, схильність до переживань сценічних бар'єрів, індивідуальні відмінності.

Спілкування – це специфічний людський спосіб організації діяльності. Особливо важливо й значуще воно в ряді таких видів діяльності, саме існування яких можливо завдяки їхній максимальній опосередкованості взаємовідносинами в системі «людина – людина». Поза спілкуванням неможлива людська діяльність. Люди – найсильніші подразники один для одного, тому процес їхньої взаємодії може істотно ускладнюватися не тільки індивідуально-особистісними особливостями, а й рядом об'єктивних труднощів. Найчастіше в ході ділових і міжособистісних взаємин між ними можуть виникати перешкоди, бар'єри смислового й психологічного характеру, які істотно ускладнюють контакти, а в ряді випадків можуть привести й до повного розриву відносин.

Прояви ускладнення спілкування, що зумовлені фактором взаємовідносин, виявляються у формі зміни стилів ділового спілкування, симуляції незгоди, навмисної дезінформації партнера, в той час, як прояви утрудненого спілкування зумовлені фактором індивідуально-психологічних особливостей, що виявляються у формі зсуву діалогових структур, порушення еліптичності ділових діалогів, спонтанного вживання невербальних засобів спілкування [6].

Існує думка, згідно з якою весь процес розвитку взаємовідносин являє собою процес послідовного подолання бар'єрів або фільтрів [1, с. 94]. Подолання бар'єру веде до глибших та якісних міжособистісних відносин, а конфлікти як невіддільна частина нашого життя заважають та утруднюють їх.

Визнаючи неминучість конфліктів у житті людей, у разі їх виникнення є можливість забезпечення стабільності й стійкості наявної соціальної системи. Мало того, конфлікт набуває дисфункціональної форми лише для тих соціальних структур, які не досить або зовсім нетерпимі щодо конфлікту. У такому випадку рівновазі подібної структури загрожує не конфлікт як такий, а сама її жорсткість. Через то, що уникнути конфліктів неможливо, бажано навчитися поводитися в конфліктних ситуаціях найефективнішим чином і конструктивно знижувати за можливості їх негативні наслідки. Тому сучасна й зарубіжна наука приділяє особливу увагу не стільки академічним розробкам в області теорії конфлікту, скільки методам запобігання та аналітичного розв'язання конфліктних ситуацій, тобто практиці розв'язання конфліктів [4].

Треба зауважити, що важливою складовою частиною конфліктів є суб'єкти взаємодії. Як суб'єкти взаємодії в конфлікті найчастіше виступають дві чи кілька осіб, що змагаються з різноспрямованими позиціями й інтересами.

Спостереження показують, що більшість конфліктів виникають всупереч бажанню їх учасників. Коли дві сторони знаходяться в контакті, то, незалежно від причини їх взаємодії, завжди існує ймовірність виникнення конфлікту: вони можуть погоджувати свої суперечливі позиції для досягнення спільної мети; мати розбіжності з приводу самих цілей, до яких їм слід разом прагнути; або опинитися в розладі через особистісні суперечності, агресивні нападки один на одного, попередній негативний досвід [1; 5; 6].

Передумовність або схильність до конфліктних відносин з іншими особами створюють також індивідуальні особливості особистості, які можна класифікувати на певні групи:

1. Наявність у людини внутрішніх конфліктів;
2. Наявність акцентуації характеру (найконфліктнішими типами є демонстративний тип; гіпертимний тип; збудливий тип, екзальтований тип, застрягальний тип) [8];
3. Статеві-вікові особливості (для жінки характерна тенденція до більшої частоти конфліктів, пов'язаних з їх особистісними потребами, чоловіки більше схильні до конфліктів, пов'язаних безпосередньо із самою трудовою діяльністю) [3];
4. Психофізіологічні особливості (пам'ять, емоції, сенсомоторні реакції, увага, мислення, воля, темперамент, почуття обережності тощо);
5. Емоційний стан людини, пов'язаний із задоволенням потреб (тривожність, агресивність, упертість, дратівливість, агресивний стан із фізичним насильством, інфантильні реакції, апатія, стереотипне мислення) [5; 7].

Крім того, до якостей характеру, що підсилюють конфліктність особистості, належать: неадекватна самооцінка своїх можливостей і здібностей, яка може бути як завищеною, так і заниженою; за будь-яких умов прагнення домінувати там, де це можливо й неможливо; консерватизм мислення, поглядів, переконань, небажання подолати застарілі традиції; надмірна принциповість і прямолінійність у висловлюваннях і судженнях, прагнення будь-що-будь сказати правду в очі; критичний настрій, особливо необгрунтований і не аргументований [3].

Відомо, що будь-який конфлікт пов'язаний з емоційними переживаннями, стає джерелом нервово-психічного напруження та стресу. У такому сенсі потреби, установки, звички, спосіб мислення, досвід розв'язання проблем і моделі поведінки мають вирішальний вплив на демонстрацію певної поведінки особистістю в конфлікті. Тому важливою для нас стає теза, що рівень готовності людини до розвитку й завершення проблемних ситуацій соціальної взаємодії шляхом конфліктів, а також відносна частота участі людини в реальних конфліктах у порівнянні з іншими людьми характеризує ступень її конфліктності [3].

Термін «конфліктність» вживається стосовно особистості (Е. Богданов, В. Зазикін, Н. Грішина й інші), стосунків (Л. Петровська, К. Платонов, В. Шейнов та інші), як показник соціально-психологічного клімату групи (Н. Обозов, Б. Хасан, Ю. Оболонський, А. Урбанович та інші), явища, що характеризує якість менеджменту, стан суспільства в цілому. Усі виокремлені значення пов'язані між собою складними переходами й досліджуються як психологами, так і представниками суспільних наук (соціології, політології тощо) [3; 12].

Згідно з джерелами наукової літератури, первинними чинниками конфліктності як властивості особистості виступають природні задатки й соціальний досвід. Як психологічний детермінант конфліктності виокремлено: детермінанти, що пов'язані з психофізіологічними особливостями розвитку (травми мозку або інфекції, хвороби, що успадкувались, відставання розумового розвитку, особливості нервової системи, зокрема процесів збудження та гальмування); власне психологічні детермінанти – особливості особистості (статеві-вікові особливості, ситуація внутрішньосімейного розвитку, рівень самооцінки, акцентуації характеру); соціальні детермінанти – простір мікро- й макросередовища. Відповідно до визначення поняття «конфліктність» детермінанти містять соціальний досвід: це соціальна некомпетентність (недостатній рівень способів соціального реагування), педагогічний менеджмент і, можливо, тип навчального закладу [5].

Науковий аналіз явищ і подій, які набувають характеру конфлікту, стає актуальним. Знання факторів конфліктності необхідні для розвитку навичок адекватної самооцінки, формування умінь аналізувати ситуацію міжособистісної взаємодії; для корекції власної поведінки у відносинах із людьми й, таким чином, для перетворення конфліктності в конфліктостійкість за допомогою активних методів навчання.

Будь-яка діяльність неминуче пов'язана з подоланням психологічних бар'єрів, що виникають на шляху досягнення цілей. Психологічні бар'єри соціальної взаємодії за природою своєю можуть бути як продуктом безособових механізмів соціально-психологічної взаємодії та взаємовпливу суб'єктів спілкування, так і впливу особистісних особливостей партнерів (індивідуальні, характерологічні особливості особистості). На особистісному рівні психологічні бар'єри виступають у ролі перепон, що перешкоджають задоволенню потреб людини та її прагнень. Зазвичай бар'єри фіксуються в психіці людини в емоційно-чуттєвій, а потім у когнітивній формі (знань, образів, понять). У літературі також може використовуватися і термін «поведінковий бар'єр», що означає деяку внутрішню перешкоду, яка заважає людині успішно виконувати якусь дію та ефективно взаємодіяти з іншими людьми. Він з'являється в ділових та особистих взаєминах, заважаючи встановленню відкритих і довірчих відносин, і демонструється у формі нерішучості, небажання, невпевненості, боязкості, страху [2; 5].

У дослідженні психологічний бар'єр розглядається як психічний стан, який проявляється як пасивність, що має неадекватний вираз і перешкоджає виконанню тих чи інших дій. Емоційний механізм психологічних бар'єрів полягає в посиленні негативних переживань та установок, асоційованих із завданням (сорому, відчуття провини, страху (як, наприклад, страх сцени), тривоги, низької самооцінки) [2, с. 44].

Найчастіше психологічні бар'єри переживаються особою як сильно виражені труднощі в організації відносин і комунікативних зв'язків. Це може призводити до конфліктів, патологічного страху, сорому, тривоги й почуття необгрунтованої провини. Бар'єри спілкування перешкоджають насамперед взаєморозумінню та потім вже ускладнюють взаємодію. Психологічна сторона різноманітних труднощів і перешкод пов'язана з особистісним фактором, мотиваційно-змістовною стороною спілкування та обіймає різні явища, починаючи з відчуженості й аутистичності й кінчаючи поверхневим контактом, надмірністю та беззмістовністю спілкування [6].

К. Роджерс вводить поняття «конгруентність» і «неконгруентність» як міру відносин людини зі світом. За автором, стан неконгруентності виникає в людини в тому випадку, коли відбувається розбіжність (невідповідність) між сприйнятим Я та актуальним суб'єктивним досвідом. Цей стан переживається людиною як сильна напруга й внутрішнє замішання. Основний бар'єр, який заважає спілкуванню між людьми, за Роджерсом, – це наша природна тенденція судити, оцінювати, схвалювати [9, с. 359].

Важливе питання про порушення міжособистісного спілкування. Про це у своїх роботах пише В. Куніцина, що міжособистісне спілкування – це двостороннє ускладнення спілкування та відносин, хвороблива взаємодія, за якої психологічна сторона зумовлена такими особистісними властивостями спілкування, як непомірне марнославство й заздрість, крайній егоцентризм і нарцисизм та інші. Усі труднощі автор ділить на первинні й вторинні, серед яких виділяє соціогенні труднощі – це зовнішні бар'єри (комунікативні, смислові, лінгвістичні), невдалий досвід соціальних контактів, недоліки виховання (грубість, невихованість, конфліктність), соціальні ситуації спілкування [5].

Аналіз наукової літератури показав, що значна частина теоретико-емпіричної інформації, що відбиває різні аспекти проблеми конфлікту, конфліктності й психологічних бар'єрів, осмислення та інтерпретації різних думок, ще далекий від свого завершення.

Метою дослідження є теоретичне вивчення та емпіричне дослідження співвідношення схильності до психологічних бар'єрів із високим і низьким рівнем конфліктності.

Вибірку склали магістранти соціально-гуманітарного факультету за спеціальністю «Психологія» Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського» кількістю 52 особи у віці 25–45 років.

У дослідженні використовувався психодіагностичний комплекс методик:

Для дослідження показників конфліктності використовувалась «Диференціальна діагностика конфліктності» (ДИДІКО) (О. Саннікова, Т. Ульянова) [12], що діагностує 6 (5 первинних та 1 вторинний) показників конфліктності (шкал): психофізіологічний (далі – КПф), емоційний (далі – КЕм), когнітивний (далі – ККо), конативний (далі – КПо), контрольно-регулятивний (далі – ККР), загальний показник конфліктності (далі – ЗПК). Процедура тестування стандартна. Структуру методики складає: письмова інструкція, стимульний матеріал у вигляді 50 тверджень (по 10 тверджень на кожен показник), серед котрих є «прямі» й «зворотні» твердження.

Для дослідження психологічного бар'єра використовувалась методика «Диференціальна діагностика схильності до бар'єрів публічних виступів» [10, 11]. Автор-розробник – О. Саннікова. Методика діагностує індивідуальний ступінь вираженості сценічного бар'єра й бар'єра публічних виступів. За її допомогою можна діагностувати 9 показників (8 первинних і 1 вторинний): психофізіологічний показник сценічного бар'єра (далі – ПфСБ); емоційний (далі – ЕСБ); когнітивний (далі – КгСБ); конативний або поведінковий (далі – КоСБ); контрольно-регулятивний (далі – К-РСБ); мотиваційно-ціннісний (далі – МСБ); ергічний (енергетичний) показник (далі – ЕгСБ); показник загальної схильності до «стоп-реакцій» (далі – ЗГСБ); індекс сценічного бар'єра (далі – ІнСБ) – композитна оцінка [37].

«Діагностика емоційних бар'єрів у міжособистісному спілкуванні» (автор – В. Бойко) спрямована на виявлення рівня емоційної ефективності в спілкуванні й типу емоційних перешкод [14].

Серед емоційних бар'єрів В. Бойко визначає п'ять підгруп: невміння керувати емоціями (далі – НКЕ), неадекватний прояв емоцій (далі – НПЕ), нерозвиненість емоцій (далі – НЕ), домінування негативних емоцій (далі – ДНЕ), небажання зближуватися з людьми на емоційній основі (далі – НЗЕ).

У дослідженні загальна обробка отриманих даних здійснювалася за допомогою кількісного (кореляційного) та якісного (методів «асів», «профілів») аналізів. Математико-статистичні процедури обробки результатів дослідження проводилися з використанням комп'ютерної статистичної програми SPSS 17.00 for Windows.

Кількісний аналіз дозволив встановити характер зв'язків між параметрами бар'єрів спілкування та конфліктності. Отримані результати свідчать про наявність значущих як від'ємних, так і додатних зв'язків між показниками, що вивчаються на рівні $p < 0,05$ і $p < 0,01$.

Якісний аналіз даних дозволяє вивчення типів досліджуваних (конфліктні, не конфліктні особистості). Підхід на основі типів дозволяє розглянути особливості структури показників бар'єрів спілкування представників означених типів. З метою репрезентації даних нами використані метод таблиць і метод профілів. Це дозволило за результатами діагностики визначити характерні особливості бар'єрів спілкування, зокрема емоційний, когнітивний, поведінковий, контрольно-регулятивний, мотиваційно-ціннісний, енергетичний і психофізіологічний показники бар'єрів спілкування, та проаналізувати їх із позиції рівня конфліктності.

Результати пошуку індивідуально-психологічних особливостей психологічних бар'єрів спілкування в представників груп осіб різних ступенів конфліктності дозволили їх визначити й описати.

Так, для представників групи з низьким рівнем конфліктності (неконфліктні особи) характерна наявність потреби, бажання встановлення контакту, стійкість відношення до результатів спілкування та власної діяльності; небайдужість, як до позитивного, так і до негативного розвитку спілкування; активне відношення до себе як до посереднього або як до успішного робітника, що приводить до збільшення професійної мотивації (МСБ+). Також у ситуаціях спілкування вони мають підвищений психофізіологічний тонус, «стартове збудження» (але не перезбудження), поліпшене самопочуття, яке виявляється в зібраності, відчутті фізіологічної активності, готовності до майбутнього встановлення контакту. Ці відчуття характеризують протилежний полюс психофізіологічного компонента бар'єра спілкування (ПфСБ-), тобто, фактично, свідчать про його низьку активність. Цей компонент у цілому характеризує тілесну, організмичну (соматичну) залученість суб'єкта в складну ситуацію, тобто характеризує його фізіологічну «стоп-реакцію». Представників цієї групи також характеризує те, що їх експресія, поведінка свідчать насамперед про їх психічний, емоційний стан, про їх відношення до спілкування та переживання, які вони самі проявляють незалежно від змісту діяльності. Зовні це може виявитися в скутості, ступорі, розгубленості щодо ситуації або в метушливості, невмотивованих зупинках, неможливості почати спілкування (КоСБ+), рухи є перебільшено виразними.

Для представників групи з високим рівнем конфліктності (конфліктні особи) властиві такі характеристики: у ситуації важливих переговорів або виступу в них може виникати тремор рук, пересихання горла, відчуття «грудки» в горлі, сильне серцебиття. Часто виникає підвищене потовиділення, фізична слабкість або напруга, неприємні відчуття та дискомфорт в області живота, озноб, похолодання кінцівок, збої дихання. Деякі представники навіть захворюють перед важливими співбесідами або виступами, у них виника-

ють проблеми зі сном, бувають порушення апетиту (або його відсутність, або підвищене відчуття голоду) і тому подібне (ПфСБ+). Їм важко контролювати свої реакції, думки, дії; важко справитися з емоційними переживаннями; неможливо зосередитися на виступі в умовах сторонніх шумів; важко собою володіти в умовах важливих переговорів, підвищеної уваги присутніх, аудиторії та тому подібне (К-РСБ-). Вони можуть думати про можливий провал, не можуть зібратися з думками перед відповідальним виступом, забувають текст під час доповіді або перед самим її початком, у них плутаються думки, увага слабка, вони не завжди розуміють, що відбувається. Такі особи демонструють певний рівень негнучкості, домінування негативних емоцій (ДНЕ+), невміння керувати емоціями (НКЕ+), дозувати їх, що призводить до неадекватного прояву емоцій (НПЕ+).

Подальший науковий пошук можливий у напрямі дослідження психологічних чинників конфліктності в комунікативній сфері; особливостей поведінки, копінг-стратегій, дослідження вікових і гендерних аспектів проблеми, що вивчається, тощо.

Список використаної літератури

1. Гозман Л.Я. Психология эмоциональных отношений. Москва : Издательство Московского университета, 1987. 174 с.
2. Головин С.Ю. Словарь практического психолога. Минск : Харвест, 1998. 800 с.
3. Гришина Н.В. Психология конфликта. Санкт-Петербург : ПИТЕР, 2000. 456 с.
4. Козер Л. Функции социального конфликта. Москва : Идея-Пресс, Дом интеллектуальной книги, 2000. 208 с.
5. Куницына В.Н., Казаринова Н.В., Погольша Е.М. Межличностное общение. Санкт-Петербург : Питер, 2002. 544 с.
6. Лабунская В.А., Менджерицкая В.А., Бреус Е.Д. Психология затрудненного общения: Теория. Методы. Диагностика. Коррекция. Москва : Изд. Центр «Академия», 2001. 288 с.
7. Леонтьев А.А. Деятельность общения как объект научного исследования. Психология общения. Москва : Смысл, 1999. 365 с.
8. Личко А.Е. Типы акцентуаций характера и психопатий у подростков. Москва : Апрель-пресс, Эксмо-пресс, 1999. 416 с.
9. Психология личности. Хрестоматия. Самара : Бахрах, 1999. 448 с.
10. Саннікова А.О. Сценічні бар'єри: психодіагностичний інструментарій. *«Наука і освіта»*. 2014. № 6. С. 102–107.
11. Саннікова О.П., Саннікова А.О. Сценічні бар'єри: диференціально-психологічний підхід : монографія. Одеса, 2014. 236 с.
12. Саннікова О.П., Ульянова Т.Ю. Результаты апробации методики «Дифференциальная диагностика схильності до конфліктності» (ДИДІКО). *Наука і освіта. Психологія*. № 2-3'2016/СХХХХІІІ – СХХХХІV. С. 61–67.
13. Шакуров Р.Х. Барьер как категория и его роль в деятельности. Вопросы психологии. 2001. № 1. С. 3–19.
14. Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. Москва : Издательство Института Психотерапии, 2005. 490 с.

THE RELATIONSHIP BETWEEN CONFLICT AND TENDENCY TO EXPERIENCES OF PSYCHOLOGICAL BARRIERS

Tetyana Ulyanova

*South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushinsky,
26, Staroportofrankivska str., Odesa, Ukraine, 65020
e-mail: ulikta@gmail.com*

The article considers the results of a theoretical and empirical study of individual psychological features of predisposition to psychological barriers of individuals with varying degrees of conflict. Theoretical foundations are presented research of scientists, both Ukrainian and Foreign, who studied this problem. Analysis of the theoretical and empirical literature allowed us to assume that individuals with different levels of conflict have certain features of predisposition to psychological barriers.

The sample was made up of 52 students aged 25–45 years of students of the Faculty of social and humanitarian sciences, specialty “Psychology” of the state institution “South Ukrainian National Pedagogical University named after K.D. Ushinsky”. As psychodiagnostic tools were used: “differential diagnosis of conflict” (DIDIKO) (O.P. Sannikova, T.Yu. Ulyanova), “differential diagnosis of predisposition to barriers of public speaking” (author-developer A.A. Sannikova) and “diagnostics of emotional barriers in interpersonal communication” (author V.V. Boyko).

Correlation analysis was performed using the statistical program SPSS for Windows 17.0. The presence of significant ($p \leq 0.01$), ($p \leq 0.05$) positive and negative correlations between indicators of conflict, tendency to barriers to public speaking and emotional barriers in interpersonal communication was established. Psychological characteristics of individuals who differ in varying degrees of conflict are given. Each level of conflict corresponds to certain features of the tendency to psychological barriers. People with a high level of conflict can be characterized as those who find it difficult to control their reactions, thoughts, actions; it is difficult to cope with emotional experiences; it is impossible to focus on performing in conditions of extraneous noise; it is difficult to control themselves; they have certain psychophysiological manifestations in the form of hand tremor, dry throat, a feeling of “lump” in the throat, a strong heartbeat; who demonstrate a certain level of inflexibility, dominance of negative emotions, inability to control emotions, dose them, which leads to inadequate manifestation of emotions.

Key words: conflict, conflicts, psychological barriers, stage barriers, tendency to experience stage barriers, individual differences.

УДК 159.923

DOI <https://doi.org/10.30970/PS.2021.8.23>

ОСОБИСТІСНА ЗРІЛОСТЬ: СТРУКТУРНО-ФУНКЦІОНАЛЬНИЙ АНАЛІЗ

Іванна Шаповал

*Криворізький державний педагогічний університет,
пр. Гагаріна, 54, м. Кривий Ріг, Дніпропетровська область, Україна, 50000
e-mail: ivanna.n.shapoval@gmail.com*

У статті представлено структурно-функціональний аналіз феномену особистісної зрілості в ракурсі синергетичного підходу до розуміння природи психіки. З'ясовано, що трактування особистісної зрілості як цілісної системи дозволяє кваліфікувати прояв її властивостей у взаємодії з іншими конструктами в межах психологічного простору особистості як функцію. Як інтегральну властивість зрілої особистості визначено самодетермінацію, що передбачає здатність до самостійного прийняття рішень щодо цілей і способів реалізації поведінки, здатність до організації та підтримки життєвого простору, готовність нести відповідальність за прийняті рішення та вчинки. Як інтегральну функцію особистісної зрілості визначено забезпечення самодетермінованого вибору, тобто спрямування активності індивіда й забезпечення її ефективного процесуально-змістовного й результативного аспектів. Визначено компоненти особистісної зрілості, взаємозв'язок яких утворює її структуру й забезпечує функціональну спрямованість, описано їхню психологічну сутність і визначено функціональне забезпечення. Як компоненти особистісної зрілості виокремлено: автономність як особистісну диспозиційну самостійність (функція забезпечення певного рівня самодетермінації); Я-концепцію як сукупність уявлень про себе й відповідного самоставлення (функція забезпечення суб'єктності самодетермінації); переконання як суб'єктивну систему ціннісно-смислових норм (функція критеріального забезпечення самодетермінації); метакогнітивну, емоційну, соціально-психологічну компетентність (функція інструментального забезпечення самодетермінації); сила Я як здатність до переживання складних ситуацій, що викликають психотравми й емоційну депривацію (забезпечення конструктивності стратегій самодетермінації); особистісний потенціал як здатність підтримувати рівень ресурсності (забезпечує рівень життєдіяльності самодетермінованої особистості).

Ключові слова: особистісна зрілість, самодетермінація, автономність, Я-концепція, переконання, компетентність, сила Я, особистісний потенціал.

Постановка проблеми. У сучасній психологічній науці проблема особистісної зрілості є досить актуальною та широко досліджуваною. Однак слід акцентувати на різновекторності й концептуальній різноманітності підходів, що відбивається на визначенні як феноменологічної природи особистісної зрілості, так її структури. На основі проведеного теоретико-логічного аналізу [1] можемо констатувати однотайність думок науковців щодо категоріального визначення особистісної зрілості як цілісного конструкта, але відмінність у визначенні її критеріїв і показників: спрямованість особистості на зростання та розвиток, система ставлень, здатність до соціальної інтеграції, здатність до забезпечення продуктивної життєдіяльності, ефект подолання ненормативної кризи, здатність встановлювати тривалі стосунки й досягати прагматичних життєвих результатів. Узагальнюючи різні підходи, виокремимо критерії, які дозволяють операціоналізувати феномен особистісної зрілості: відповідальність, рефлексивність (саморозуміння, свідомий самоконтроль, оцінна рефлексія), автономія (самостійність, психологічна суверенність), самоприйняття (самоповага), інтегрована ідентичність, прагнення до особистісного

зростання та самоактуалізації, самоуправління та самоорганізація життя, життєстійкість (сила характеру, фрустраційна толерантність), відкритість досвіду. Вважаємо, що зазначене вище актуалізує необхідність методологічно обґрунтованого підходу щодо аналізу феноменологічної сутності особистісної зрілості.

Мета статті – здійснити теоретичний аналіз конструкту особистісної зрілості й виявити її компонентний склад.

Результати теоретичного дослідження. На наш розсуд, методологічним підґрунтям вивчення психологічної сутності феномену особистісної зрілості є синергічний ракурс розуміння психіки. Тому нами було здійснено структурно-функціональний аналіз особистісної зрілості як системи. Система – це деяка цілісність, яка взаємодіє з оточенням і складається з множини елементів (компонентів), що знаходяться між собою в деяких зв'язках і відношеннях, організація яких є структурою системи. Властивості компонентів визначаються їхнім положенням у структурі й своєю чергою формують властивості системи, причому останні не зводяться до суми властивостей елементів. Система як ціле синтезує (поєднує й узагальнює) властивості компонентів, унаслідок чого вона має властивості вищого рівня організації. Прояв властивостей, як самої системи, так і її компонентів, у взаємодії з іншими об'єктами є функціями систем чи компонентів. У функціональному плані відбувається така закономірність: функція системи забезпечується інтегрованим функціонуванням її компонентів [2]. Отже, у ракурсі системного аналізу визначення психологічної природи особистісної зрілості ілюструє її властивості як цілісної системи, відповідно до яких виявляються її функції.

На нашу думку, *особистісна зрілість – це властивість особистості, яка відбиває певний досягнутий рівень самодетермінації*. Самодетермінація трактується як здатність індивіда до здійснення та переживання вибору [3], здатність вибирати й мати вибір на відміну від детермінованих дій, які зумовлюються зовнішніми (а не внутрішніми) чинниками й підкріпленнями [4]. Причому самодетермінація особистості передбачає як її активну взаємодію з оточенням та іншими людьми, так і можливість самостійного регулювання форми цієї взаємодії та міри участі в ній. Основним феноменом, який зумовлює та пояснює самодетермінацію особистості, є внутрішня мотивація. В її основі полягають три базові потреби, що породжують певну інтенційну спрямованість активності, і тим самим сприяють психологічному благополуччю особистості:

1) потреба в самодетермінації – прагнення індивіда відчувати себе суб'єктом (автором, ініціатором) власних дій, а також самостійно контролювати власну поведінку;

2) потреба в компетентності – прагнення суб'єкта бути ефективним, тобто досягти певних внутрішніх і зовнішніх результатів;

3) потреба у взаємозв'язку з іншими людьми – прагнення суб'єкта до встановлення надійних стосунків, які здійснюються на основі прихильності й реалізують відчуття приналежності [3].

Відповідно до зазначеної природи самодетермінації визначаємо *інтегральну функцію особистісної зрілості як забезпечення самостійного вибору, що спрямовує активність індивіда й гарантує її ефективність і результативність*. Для визначення компонентів особистісної зрілості як системи необхідно визначити, яким чином у реалізації цієї функції залучені інші особистісні конструкти.

Здійснення самостійного вибору особистістю передбачає певний рівень її вікової зрілості, яка визначається як відповідність віковій нормі. Тут йдеться не тільки про новоутворення віку, але й про індивідуальний вектор прогресивної емансипації [4], зумовлений як нормативними, так і ненормативними кризами, що їх переживає особистість. Ефектом виходу з кризових ситуацій є формування певної позиції в континуумі «залежність – неза-

лежність», що демонструє диспозицію особистості щодо готовності брати на себе відповідальність із приводу прийняття будь-яких рішень чи вишукувати джерело прийняття рішення ззовні. Зазначимо таку диспозицію як *автономність* і виокремимо її як компоненту особистісної зрілості, що реалізує функцію забезпечення самостійності (здатність до прийняття власних рішень, самоконтролю, відповідальності за наслідки своїх рішень).

Автономна особистість характеризується сформованістю психологічного простору, в якому співіснують дві нетотожні, відносно диференційовані й одночасно такі, що взаємно проникають одна в одну, сфери: сфера «Я» та сфера «Інша людина». Ці сфери поєднуються рухливою психологічною дистанцією, що в процесі життя особистості опосередковується її Я-концепцією (узагальненими уявленнями про себе) і концепцією Іншої людини (узагальненими уявленнями про інших людей – своїх і чужих). Саме рухливість психологічної дистанції є передумовою цілісності особистісного простору.

На думку С. Нартової-Бочавер [5], ключове місце у феноменології психологічного простору особистості посідає рівень і характер її суверенності, яка своєю чергою зумовлюється станом меж, що відокремлюють область особистого контролю та приватності однієї людини від таких областей інших людей. Простір із цілісними межами, який дає можливість його власникові підтримувати свою особистісну автономію, авторка визначає як суверенний, а простір із порушеними межами – як депривований. Таким чином, особистісна суверенність – це здатність людини контролювати, захищати й розвивати свій психологічний простір, причому ця здатність заснована на узагальненому досвіді успішної автономної поведінки й тим самим являє собою форму суб'єктності людини й дозволяє реалізовувати потреби різними формами активності.

Центральним та інтегративним феноменом психологічного простору особистості є Я-концепція як, по-перше, сукупність уявлень цінностей, і по-друге, як структурована й динамічна сукупність установок індивіда на себе. Структуру Я-концепції складає система уявлень про себе (Я-образів), що зображують суб'єктивне відбиття рольових, статусних, майнових, ціннісних та інших характеристик людини й утворюють ієрархію з боку суб'єктивної значущості, оскільки входять в Я-концепцію з різною вагою. Динаміка Я-концепції зумовлена оцінними судженнями про себе (самооцінкою), джерелом яких є соціокультурні стандарти й норми соціального оточення, соціальні реакції інших людей на індивіда, індивідуальні критерії та стандарти, засвоєні індивідом у процесі життя. На наш розсуд, конструкт *Я-концепції* втілює в собі взаємопов'язані й взаємозумовлені характеристики особистості як автономного (суверенного) суб'єкта, здатного до здійснення вибору. Тому ми виокремлюємо її як компонент особистісної зрілості.

Для того, щоб людина ефективно функціонувала в суспільстві, вона повинна мати власну систему цінностей, норм, етики, що розумно поєднується із суспільною системою ціннісних і моральних норм. Така суб'єктивна ціннісно-смилова система формується в процесі соціалізації та в термінах психоаналітичної моделі особистості визначається як Super-Ego [6]. Це суб'єктивна версія суспільних норм і стандартів поведінки, яка виробляється під впливом формувальних фігур, що є одночасно носіями й трансляторами об'єктивної версії цих норм і стандартів. У первинних формах Super-Ego відбиває тільки батьківські очікування щодо того, які зміст і форми визначають відповідність поведінки дитини. Тому для уникнення конфліктів чи покарань вона мусить навчитися кожний свій вчинок узгодити з обмеженнями, зумовленими експектаціями формувальних фігур. Super-Ego вважається повністю сформованим, коли зовнішній батьківський контроль замінюється внутрішнім самоконтролем.

Подібні феномени розглядаються в структурі спрямованості особистості як ієрархічно підпорядкованої системи спонукань особистості. Так, за К. Платоновим [7], вищою

формою спрямованості є переконання, які автор визначає таким чином: прагнення особистості здійснювати світогляд у своїй діяльності. Світогляд особистості визначається як система:

- 1) поглядів особистості на себе й на своє місце у світі;
- 2) життєвої позиції та зумовлених ними ідеалів, принципів, ціннісних орієнтацій.

Автор вказує траєкторію формування ідеалів через визначення компонентів світогляду: світоспоглядання, в якому узагальнюються світовідчуття, світосприймання та світоуявлення, тобто формування індивідуально своєрідних операціонально-структурних особливостей когнітивної карти (у сучасних термінах); світорозуміння, тобто формування індивідуально своєрідних змістовно-структурних особливостей когнітивної карти; світооцінка, тобто система цінностей, що формуються на підґрунті набутого у світоспогляданні; світоставлення, тобто система принципів та ідеалів, зумовлених системою цінностей. Причому автор зауважує, що саме світорозуміння, світооцінка й світоставлення готують перехід світогляду в переконання. Як вищий рівень спрямованості особистості, переконання процесуально підпорядковують собі пізнавальні, емоційні й вольові якості особистості, а змістовно зумовлюють її вчинки як акт поведінки, що породжений свідомими мотивами й оцінюваний соціально.

Дослідниця О. Штепа [8] формулює в подібному значенні життєву філософію як рису-індикатор зрілої особистості: усвідомлення людиною власної реальності в контексті навколишнього світу в пошуках сенсу життя. Також авторка виділяє змістовні характеристики зазначеного феномену та їхній взаємозв'язок: життєва філософія характеризується чіткістю суб'єктивно визначених і сформульованих особистістю власних життєвих принципів, життєвої позиції та життєвого кредо. Отже, наступний компонент особистісної зрілості визначаємо як *переконання*, що забезпечують внутрішні критерії самостійного вибору особистості.

Здійснюючи вибір, індивід не тільки керується певними моральними критеріями, що визначають змістовий аспект поведінки, але й застосовує критерії, які регламентують її процесуальні характеристики. Оскільки результативність діяльності є параметром, на підставі якого можна судити про зрілість її суб'єкта, то якість сприймання та когнітивного аналізу інформації, планування адекватного способу реагування слід трактувати як передумови такої результативності й визначити терміном «метакогнітивна компетентність». Цей термін позначає генералізовані пізнавальні здібності особистості, що виявляються в закономірностях формування системи метакогнітивних знань (знань щодо пізнавальної діяльності взагалі й знань щодо власних когнітивних особливостей); метакогнітивного досвіду, пов'язаного з усвідомленою рефлексією власного пізнавального процесу; метакогнітивних цілей і стратегій (процесів, які забезпечують контроль і регуляцію пізнання); метакогнітивної активності (використання різних способів структурування інформації, саморегуляція пізнавальної діяльності) [9].

У процесі відбиття значну роль відіграють не тільки когнітивні процеси, але й емоційні переживання, що виникають у такому разі. Слід зауважити, що емоції є філогенетично й онтогенетично первинними механізмами, що здійснюють інформаційну функцію психіки, тобто на етапах життя, коли пізнавальні механізми ще не сформовані чи не можуть забезпечити повноцінного процесу отримання та перероблення інформації. Протягом життя людини така первинність емоційного реагування зберігається, причому його модальність запускає підсвідомі регулятивні механізми (захисти) і зумовлює індивідуальний зміст і характер (конструктивний чи захисний) coping-стратегії особистості. Тому емоційна компетентність (у сучасних термінах – емоційний інтелект) виступає як здатність людини розуміти й регулювати власний емоційний стан, розуміти емоційний стан іншої людини й реалізувати спілкування та спільну діяльність відповідно до емоційного фону взаємодії [10].

Ефективність і результативність спільної діяльності, яка в житті людини є чи не найголовнішою, зумовлюються сформованістю соціально-психологічної компетентності. Її сутність полягає в тому, що вона втілює індивідуальні властивості, на основі яких формуються здатності особистості: набувати комунікативні, перцептивні й інтерактивні знання (відповідно, знання про способи й норми трансляції інформації, сприймання партнера, здійснення впливу на нього); орієнтуватися в соціальних ситуаціях; встановлювати взаємовідносини; приймати правильні рішення щодо стратегії та способів поведінки у взаємодії та спільній діяльності; досягати поставлених цілей.

Отже, наступним компонентом особистісної зрілості ми визначаємо *компетентність* особистості (метакогнітивну, емоційну, соціально-психологічну), функцією якої є інструментальне забезпечення самостійного вибору зрілої особистості.

У процесі життєдіяльності людина часто потрапляє в ситуації, які можна кваліфікувати як різною мірою кризові, тобто такі, що в них виникають психотравмувальні фактори: зовнішні матеріальні й соціальні позбавлення, втрати зовнішніх об'єктів чи / та внутрішніх ресурсів, інтер- та інтрапсихічні конфлікти. Ці фактори викликають різноманітні психотравми з боку оточення та емоційну депривацію. У таких випадках актуалізуються захисні механізми, спрямовані на забезпечення сили Его, і запускаються відповідні coping-стратегії, спрямовані на подолання травматичних впливів.

Сильне Его здатне ефективно реалізувати свою функцію щодо прийняття рішення, яке здійснюється на основі принципу реальності й спрямоване на збереження цілісності організму й особистості через відстрочку задоволення потреб Id то того моменту, коли буде винайдена можливість чи створені відповідні умови [6]. Сильне Его забезпечує функціональну єдність захисних механізмів і поведінки подолання, яка втілюється в певній стратегії, що містить усі можливості адаптації людини до складних життєвих ситуацій. Причому ступінь складності цих ситуацій визначається не об'єктивними характеристиками, а суб'єктивним сприйняттям. Конструктивний адаптивний ефект дій захисних механізмів (переживання почуття безпеки й переборення проблем, фрустрацій чи конфліктів) виявляється в таких видах поведінки подолання: інтенсифікація зусиль щодо досягнення бажаної мети, яка зумовлює подолання перепон або розв'язання конфліктів; заміна засобів досягнення мети, внаслідок чого відбувається формування нового бачення ситуації, ревізія своїх попередніх дій, знаходження нового шляху до мети; заміна мети, завдяки чому розширюється поле пошуку й відкриваються альтернативні цілі, що задовольняють потребу або бажання; переоцінка ситуації, яка реалізується через поєднання ізольованих і суперечливих елементів ситуації, здійснення вибору, що забезпечує адаптацію та самореалізацію особистості [11].

Отже, ми виокремлюємо *силу Я* як наступний компонент особистісної зрілості, який визначає здатність до збереження цілісності особистості, до саморегуляції та управління середовищем, до ефективного подолання травматичних переживань і кризових ситуацій.

У певних обставинах життєдіяльності особистість опиняється в ситуації, коли їй не вистачає наявних можливостей (енергетичних, фізіологічних, психологічних, соціальних). Тоді виникає необхідність вдаватися до використання внутрішніх потенціалів, наявних резервів і додаткових внутрішніх і зовнішніх ресурсів [4]. Останні визначаються як психічні можливості особистості щодо здійснення психофізіологічно затратної активності в різних сферах життєдіяльності, щодо подолання важких (кризових) чи утруднених ситуацій, щодо збереження здоров'я та підтримки суб'єктивного благополуччя. Джерелами, з яких особистість черпає нові засоби й сили й завдяки яким збільшуються вище перелічені можливості, тобто поповнюються ресурси, є резерви особистості. Поняття «особистісний потенціал» означає здатність людини до збільшення ресурсів із метою забезпечення життєдіяльності. Наявність особистісного потенціалу забезпечує природність особистісного

зростання, оскільки за такої умови людина розвивається та самоактуалізується шляхом внутрішніх ресурсів. Особистісно зрілу людину можна назвати ресурсною, тобто такою, яка сама в собі знаходить сили для подолання життєвих обставин і самої себе [8].

Таким чином, ми визначаємо *особистісний потенціал* як компонент зрілості й розуміємо його функціональність таким чином: здатність людини примножувати свої можливості шляхом збільшення ресурсів та адекватного використання резервів, внаслідок чого вона розвивається та самоактуалізується.

Висновки й перспективи подальших досліджень. Виходячи з результатів структурно-функціонального аналізу, можемо визначити особистісну зрілість таким чином: це інтегральна системна властивість особистості, яка зумовлює здатність здійснювати самодетермінований вибір, виходячи зі стійких внутрішніх критеріїв у своїй життєдіяльності, зберігати свою цілісність та ефективність своєї діяльності на фоні постійно змінних зовнішніх умов і постійно наявних впливів, а також здійснювати цілеспрямовані впливи на оточення. Було визначено такі складові частини особистісної зрілості: автономність, Я-концепція, переконання, компетентність, сила Я, особистісний потенціал. Наші висновки зумовлюють напрями подальших розвідок щодо вивчення операційних і змістових взаємозв'язків компонентів особистісної зрілості, закономірностей її формування та розвитку на різних етапах онтогенезу особистості, каузальні взаємозв'язки особистісної зрілості в системі психологічного простору особистості.

Список використаної літератури

1. Шаповал І.М. Особистісна зрілість як предиктор професійної ідентичності психолога. *Особистісна зрілість як проблема сучасної психології*. Том I. : Колективна монографія / За ред. З.М. Мірошник. Кривий Ріг : Вид. Р.А. Козлов, 2019. С. 24–41.
2. Кононюк А.Е. Системология. Общая теория систем : в 4-х кн. Кн. 1. Киев : Освіта України, 2014. 564 с.
3. Deci E.L., Ryan R.M. Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development and health. *Canadian Psychology*. 2008. Vol. 49. No. 3. P. 182–185. URL: <http://www.anitacrawley.net/Resources/Articles/Deci%20and%20Ryan.pdf>.
4. Личностный потенциал: структура и диагностика / Под ред. Д.А. Леонтьева. Москва : Смысл, 2011. 680 с.
5. Нартова-Бочавер С.К. Человек суверенный: психологическое исследование субъекта в его бытии. Санкт-Петербург : Питер, 2008. 400 с.
6. Фрейд З. Введение в психоанализ : Лекции / пер. с нем. Москва : Издательская группа АСТ, 2008. 608 с.
7. Платонов К.К. Структура и развитие личности. Москва : Наука, 1986. 255 с.
8. Штепа О.С. Особистісна зрілість. Модель. Опитувальник. Тренінг : Монографія. Львів : Видавничий центр ЛНУ імені Івана Франка, 2008. 210 с.
9. Метакогнитивные основы конфликтной компетентности : Коллективная монография / Под ред. М.М. Кашапова. Ярославль : ЯрГУ, 2012. 428 с.
10. Социальный и эмоциональный интеллект: От процессов к измерениям / Под ред. Д.В. Люсина, Д.В. Ушакова. Москва : Изд-во «Институт психологии РАН», 2009. 351 с.
11. Голованевская В.И. Характеристики Я-концепции и предпочтение стратегий совладающего поведения. *Вестник МГУ. Серия 14. Психология*. 2003. № 4. С. 29–36.

PERSONALITY MATURITY: STRUCTURAL-FUNCTIONAL ANALYSIS

Ivanna Shapoval

*Kyryvi Rih State Pedagogical University,
54, Gagarin avenue, Kyryvi Rih, Dnipropetrovsk region, Ukraine, 50000
e-mail: ivanna.n.shapoval@gmail.com*

The article presents a structural and functional analysis of the phenomenon of personal maturity in the perspective of a synergistic approach to understanding the nature of the psyche. It was found that the interpretation of personal maturity as a holistic system allows to qualify the manifestation of its properties in interaction with other constructs within the psychological space of the individual as a function. Self-determination is defined as an integral property of a mature personality. This implies the ability of the individual to make independent decisions about the goals and methods of behavior, the ability to organize and maintain living space, willingness to take responsibility for decisions and actions. It is determined that the integral function of personal maturity is to make a self-determined choice. This means directing the activity of the individual and ensuring effective procedural and meaningful and effective of this activity. The components of personal maturity are determined. It was found that the relationship of these components forms the structure of personal maturity and provides its functional orientation. Their psychological essence is described and the functional support of the components of personal maturity is determined. The following are singled out as components of personal maturity. Autonomy as personal dispositional independence (the function of ensuring a certain level of self-determination). Self-concept of personality as a set of ideas about oneself and the corresponding self-attitude (function of ensuring the subjectivity of self-determination). Beliefs as a subjective system of value-semantic norms (function of criterion support of self-determination). Metacognitive, emotional, socio-psychological competence (function of instrumental support of self-determination). Strength of Ego as the ability to experience difficult situations that cause trauma and emotional deprivation (ensuring the constructiveness of self-determination strategies). Personality potential as the ability to maintain the level of resourcefulness (provides a standard of living self-determined personality).

Key words: personality maturity, self-determination, autonomy, self-concept, beliefs, competence, strength of Ego, personality potential.

УДК 159.922

DOI <https://doi.org/10.30970/PS.2021.8.24>

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ В МАЙБУТНІХ МЕДИЧНИХ СЕСТЕР

Марія Шпак

*Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка,
вул. Максима Кривоноса, 2, м. Тернопіль, Україна, 46027
e-mail: shpakmariia@gmail.com*

Віта Славопас

*Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка,
вул. Максима Кривоноса, 2, м. Тернопіль, Україна, 46027
e-mail: slavopas.vita@gmail.com*

У статті розкрито особливості розвитку емоційного інтелекту в студентському віці, зокрема в процесі професійної підготовки майбутніх медичних сестер у закладах вищої освіти. Аналізуються моделі емоційного інтелекту й теоретико-методологічні підходи до його дослідження у вітчизняній і зарубіжній психології. Вивчення емоційного інтелекту набуває дедалі більшого міждисциплінарного характеру, що свідчить про його прикладне застосування в різних сферах діяльності. Особливо значущою є роль емоційного інтелекту в медичній практиці. Обґрунтовано необхідність його розвитку в майбутніх медичних сестер із метою забезпечення ефективності їхньої професійної діяльності. У контексті надання медичної допомоги іншим людям важливою є здатність медичних працівників розуміти власні й чужі емоції, уміти здійснювати емоційний самоконтроль, керувати емоціями інших, проявляти емпатійне ставлення до хворого, співпереживання, співчуття.

Результати дослідження показали, що третина майбутніх медичних сестер мають високий рівень реактивної тривожності, а половина з них мають середній рівень особистісної тривожності. Установлено, що серед четвертокурсників у порівнянні з першокурсниками значно зменшується кількість студентів із високою реактивною та особистісною тривожністю. Це свідчить про те, що в майбутніх медичних сестер поступово розвивається емоційна стійкість.

Емпірично визначено психологічні особливості й рівень розвитку емоційного інтелекту в майбутніх медичних сестер. Установлено, що більшість із них мають високий і середній рівень розвитку емоційного інтелекту. Водночас виявлено, що в майбутніх медичних сестер розвиненішим є внутрішньоособистісний емоційний інтелект – здатність розуміти власні емоції та управляти ними – у порівнянні з міжособистісним емоційним інтелектом – здатністю розуміти емоції інших і керувати ними, проявляти емпатію до інших людей. Тому постає необхідність його підвищення в процесі їхньої професійної підготовки в закладах вищої освіти. Цілеспрямований розвиток емоційного інтелекту в майбутніх медичних сестер можна здійснювати в процесі вивчення різних професійно зорієнтованих курсів і фахових навчальних дисциплін, а також шляхом залучення їх до соціально-психологічних тренінгів.

Ключові слова: емоційний інтелект, розвиток, майбутні медичні сестри, внутрішньоособистісний емоційний інтелект, міжособистісний емоційний інтелект.

Постановка проблеми. Нині емоційний інтелект є об'єктом дослідження різних науковців у галузі психології, педагогіки, соціології, медицини й інших наук. Проблема його вивчення набуває дедалі більше міждисциплінарного характеру. Нині сучасна наука розглядає розвиток емоційного інтелекту особистості не як суто психологічну, а як комп-

лексну проблему, складний особистісний ресурс життєдіяльності людини. Сучасні наукові дослідження спрямовані здебільшого на з'ясування його ролі в забезпеченні психологічного благополуччя та психоемоційного здоров'я особистості.

Водночас останнім часом вивчення емоційного інтелекту здійснюється в контексті професіоналізації особистості, що дає змогу обґрунтувати його прикладне застосування в різних галузях науки й сферах професійної діяльності. Особливо значущою є роль емоційного інтелекту в медичній практиці. Насамперед постає необхідність його розвитку в медичних працівників. Адже в контексті надання медичної допомоги іншим людям важливою є здатність медичних фахівців розуміти власні й чужі емоції, уміти здійснювати емоційний самоконтроль, керувати емоціями інших, проявляти емпатійне ставлення до хворого, співпереживання, співчуття.

Незважаючи на те, що з різними медичними захворюваннями стикається майже кожна людина, медичні працівники все ще не завжди вміють толерантно повідомляти діагноз пацієнтам, у багатьох лікарнях немає психологів, які зможуть психологічно підтримати людину в найважчий період її життя на різних етапах перебігу захворювання. Тому постає необхідність розвитку емоційного інтелекту в майбутніх медичних фахівців ще на етапі професійної підготовки в закладах вищої освіти з метою забезпечення ефективності їхньої професійної діяльності.

З огляду на зазначене, актуальність дослідження проблеми розвитку емоційного інтелекту в майбутніх медичних сестер пов'язана з:

– професійним становленням та особистісним зростанням майбутніх медичних сестер у закладах вищої освіти, що передбачає опанування системи професійних знань, практичних умінь і навичок, формування професійно значущих якостей особистості (емпатійності, емоційної стійкості, толерантності тощо);

– психологічною готовністю майбутніх медичних сестер до професійної діяльності, яка належить до типу «людина – людина». Професії цього типу вимагають від фахівців не лише комунікативних та організаторських здібностей, а й уміння налагоджувати емоційний контакт з іншими людьми, розуміти власні й чужі емоції, здійснювати емоційну саморегуляцію. Особливо це набуває важливого значення в медичній практиці. Адже спілкування з хворою людиною вимагає не лише медичних, а й психологічних знань;

– підвищенням емоційної напруги в майбутніх медичних сестер у зв'язку з наданням медичної допомоги хворим у різних кризових ситуаціях і роботою в екстремальних умовах, що вимагає уміння володіти собою, коригувати прояв емоційних переживань, особливо негативних емоцій. Це своєю чергою передбачає розвиток у них емоційного інтелекту.

Аналіз і вивчення наукових джерел із проблеми дослідження показали, що у вітчизняній психології досліджень, спрямованих на вивчення особливостей розвитку емоційного інтелекту в майбутніх медичних сестер, проводилось не досить. Отже, теоретична й практична значущість проблеми емоційного інтелекту особистості й недостатня з'ясованість особливостей його розвитку в майбутніх медичних сестер й зумовили спрямованість вектору наших наукових розвідок і вибір теми дослідження.

Мета статті – теоретично обґрунтувати й емпірично дослідити психологічні особливості розвитку емоційного інтелекту в майбутніх медичних сестер.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Теоретико-методологічні підходи до дослідження феномена емоційного інтелекту особистості розкриваються в контексті основних моделей. Однією з найперших є модель емоційно-інтелектуальних здібностей (Дж. Мейер, Д. Карузо, П. Селовей), в якій емоційний інтелект розглядається як сукупність когнітивних здібностей до ідентифікації, оцінки й вираження емоцій, розуміння та управління емоціями [1]. Серед моделей змішаного типу однією з найвідоміших є некогнітивна

теорія емоційного інтелекту Р. Бар-Она [2], а також модель емоційної компетентності Д. Гоулмана [3]. Особливістю моделей змішаного типу є те, що в них феномен емоційного інтелекту трактується як складний структурний конструкт, який поєднує когнітивні здібності з особистісними й мотиваційними характеристиками. Доведено, що емоційний інтелект розвивається та проявляється в процесі життєдіяльності й дає можливість людині досягнути високих успіхів, у тому числі й в професійній діяльності [3].

У вітчизняній психології вивчення емоційного інтелекту пов'язане насамперед із концептуалізацією емоційного інтелекту та його структурно-функціональним аналізом (І.Ф. Аршава, О.І. Власова, Н.В. Коврига, Е.Л. Носенко й інші).

Науково-теоретичне осмислення поняття «емоційний інтелект» і результати проведених нами емпіричних досліджень дозволяють визначити його як інтегральну властивість особистості, яка відбиває пізнавальну здатність людини до розуміння емоцій та управління ними шляхом когнітивної обробки емоційної інформації та забезпечує психологічне благополуччя особистості й успішність соціальної взаємодії [4].

Отже, питання природи емоційного інтелекту, його сутності, структури були предметом вивчення багатьох вітчизняних і зарубіжних дослідників. Однак однозначних відповідей на них не отримано ще й досі. Нині актуальним є питання дослідження вікових особливостей розвитку емоційного інтелекту на різних етапах онтогенезу.

Розвиток емоційного інтелекту в студентському віці досліджували: Ю.В. Бреус [5], С.П. Дерев'яноко [6], В.В. Зарицька [7], Є.В. Карпенко [8], М.М. Стасюк [9] та інші. Більшість із цих досліджень стосуються вивчення емоційного інтелекту майбутніх фахівців соціально-економічних професій. Водночас залишаються не досить вивченими особливості розвитку емоційного інтелекту в майбутніх медичних сестер.

Виклад основного матеріалу. У процесі своєї життєдіяльності майже кожна людина стикається з різними видами захворювань. Через хворобу виникають не лише психофізіологічні порушення в організмі людини, але й часто після постановки медичного діагнозу у хворого різко погіршується емоційне самопочуття, з'являються різні психоемоційні розлади. Усе це негативно впливає на його психоемоційний стан. Він потребує в цей час не лише емоційної підтримки рідних, друзів, а й лікарів. Саме від медичних працівників багато в чому залежить готовність хворого розпочати лікування, його настроїв, оцінка своїх особистісних ресурсів і можливостей.

Медичні сестри є тим медперсоналом, який одним із перших надає психологічну допомогу пацієнтам. Часто вони виконують посередницьку роль між пацієнтом, членами його сім'ї та іншими медичними працівниками (лікарями, терапевтами тощо). Від їхніх професійних знань, умінь і навичок, емоційного ставлення до хворого, його психологічної підтримки буде значною мірою залежати стан здоров'я пацієнта. У такому контексті важливу роль відіграє розвиток емоційного інтелекту в майбутніх медичних сестер. Вони, як і кожен майбутній фахівець, постають перед необхідністю співвіднесення власних особистісних ресурсів, індивідуально-психологічних особливостей, якими володіють, із вимогами професії.

Результати наукових досліджень, проведених зарубіжними дослідниками, свідчать про те, що: медичні сестри з високим рівнем емоційного інтелекту можуть працювати в гармонії зі своїми думками й почуттями, керувати стресом під час роботи з пацієнтами та їх сім'ями [10]; виявляють менше тривоги, коли стикаються із ситуаціями смерті пацієнтів, неохайні до емоційного вигорання [11]. Установлено позитивну кореляцію між емоційним інтелектом і розвитком лідерських якостей у галузі медсестринства [12; 13]; задоволеністю роботою, ефективністю керівництва й професійної діяльності медичних сестер загалом [14].

Дослідники пропонують різні методи розвитку емоційного інтелекту в майбутніх медичних сестер, серед них: соціально-психологічний тренінг, коучинг, які передбачають активне слухання, залучення до групових форм роботи й безпосередню участь в ній, само-рефлексію [15].

Серед вітчизняних наукових досліджень ролі емоційного інтелекту в діяльності медичних працівників привертають увагу результати дослідження Г.О. Лукіної та О.В. Мішуренко, які зазначають, що підвищення емоційного інтелекту й розвиток емоційної компетентності в медичних сестер сприяють адекватному розумінню ними власних емоцій та емоцій колег і пацієнтів, допомагають здійснювати емоційний самоконтроль, зберігати психологічну рівновагу й впевнено досягати бажаного результату [16].

З метою визначення особливостей і рівня розвитку емоційного інтелекту в майбутніх медичних сестер нами проводилось емпіричне дослідження. У ньому взяли участь 98 студентів, які навчаються за спеціальністю «Медсестринство» в Тернопільському національному медичному університеті імені І.Я. Горбачевського, Львівському інституті медсестринства імені Андрія Крупинського й Кременецькому медичному фаховому коледжі імені Арсена Річинського. З них: 26 осіб – студенти I курсу, 23 особи – студенти II курсу, 24 особи – студенти III курсу й 25 осіб – студенти IV курсу.

З цією метою ми застосували такі психодіагностичні методики: методику дослідження реактивної та особистісної тривожності Ч.Д. Спілбергера та Ю.Л. Ханіна; опитувальник «ЕмІн» Д.В. Люсіна для визначення інтегрального показника рівня сформованості емоційного інтелекту та його структурних компонентів у майбутніх медичних сестер. Опитування студентів було анонімним і здійснювалось за допомогою Google-форми.

Для дослідження рівня прояву реактивної та особистісної тривожності в майбутніх медичних сестер ми використали методику Ч.Д. Спілбергера та Ю.Л. Ханіна [17]. Вона складається з двох частин і містить 40 тверджень, із них – 20 запитань, які спрямовані на дослідження тривожності як емоційного стану (реактивна або ситуативна тривожність),

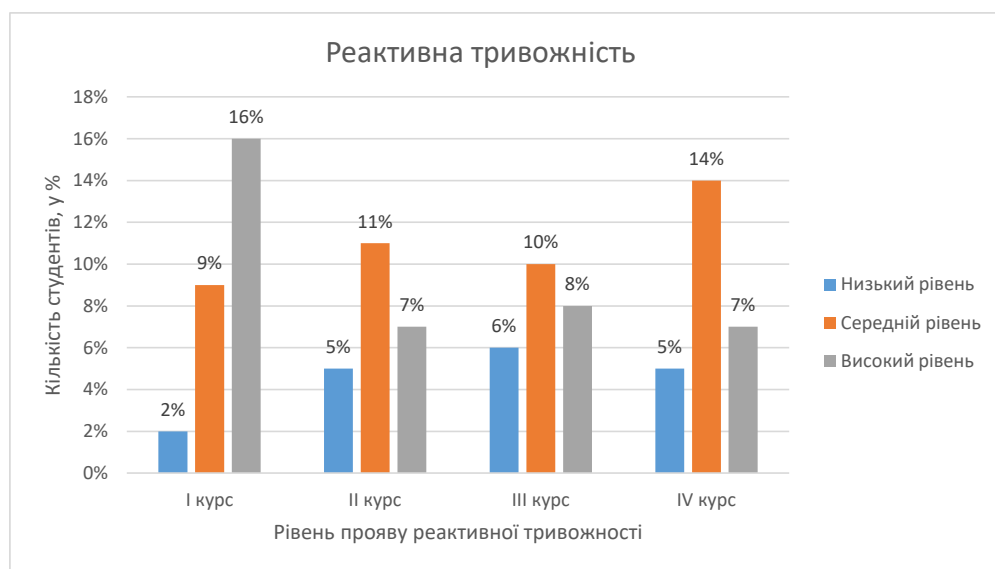


Рис. 1. Розподіл студентів – майбутніх медичних сестер за рівнем прояву реактивної тривожності

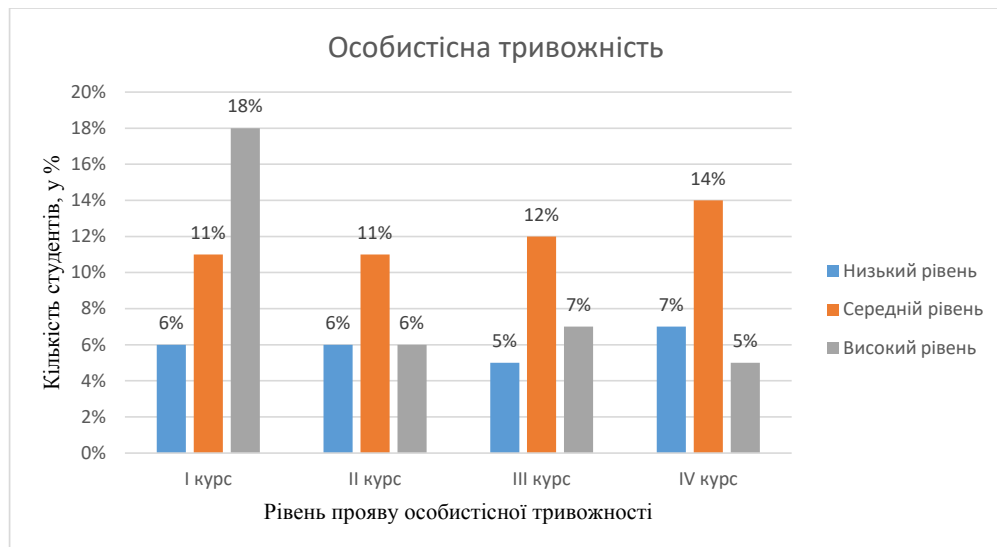


Рис. 2. Розподіл студентів – майбутніх медичних сестер за рівнем прояву особистісної тривожності

і 20 питань на визначення тривожності як стійкої властивості особистості (особистісна тривожність). На кожне запитання можливі 4 варіанти відповідей, які відрізняються за ступенем прояву зазначеного стану.

Отримані результати дослідження показали, що в 36% майбутніх медичних сестер наявний високий рівень реактивної тривожності, що свідчить про переживання емоційного неблагополуччя, пов'язане з передчуттям небезпеки або невдачі в навчанні чи професійній діяльності, що спонукає людину реагувати на них станом тривоги, інтенсивність якої залежить від величини реальної небезпеки; в 49% студентів – середній рівень реактивної тривожності, в них проявляється певна напруга, занепокоєння, нервозність у конкретній ситуації; в 15% студентів – низький рівень реактивної тривожності, що свідчить про емоційне благополуччя людини й задоволеність навчанням і професійною діяльністю.

Порівнюючи показники рівня реактивної тривожності в студентів I–IV курсів (рис. 1), встановлено, що респонденти з високим рівнем реактивної тривожності переважають на I курсі – 16% осіб. Тенденція до зменшення реактивної тривожності спостерігається в студентів IV курсу – 7% осіб. Це свідчить про те, що майбутні медичні сестри поступово адаптуються до умов навчання та майбутньої професійної діяльності. Завдяки різним видам практики, яку вони проходять у медичних навчальних закладах, у них поступово розвивається емоційна стійкість у різних стресогенних ситуаціях професійної діяльності.

Аналіз показників рівня особистісної тривожності в майбутніх медичних сестер показав, що у 25% студентів спостерігається високий рівень особистісної тривожності, вони надмірно хвилюються, емоційно збуджені, схильні до нервових зривів, сприймають навчальні ситуації, умови роботи й професійні взаєностосунки як психотравмувальні. У 51% студентів – середній рівень особистісної тривожності, у них часто виникає тривога, незадоволеність собою як особистістю та професіоналом. У 24% досліджуваних – низький рівень особистісної тривожності.

Розподіл майбутніх медичних сестер за рівнем прояву особистісної тривожності по курсах зображено на діаграмі (рис. 2). Зіставляючи показники рівня особистісної тривож-

ності в студентів I й IV курсів, можна помітити, що серед четвертокурсників у порівнянні з першокурсниками значно зменшується кількість осіб із високою особистісною тривожністю. Це свідчить про те, що до завершення навчання в закладі вищої освіти більшість майбутніх медичних сестер стають емоційно стійкими, вони позитивно оцінюють свої навчальні успіхи й професійні досягнення, у них не виникає тривоги в ситуаціях оцінки їхньої професійної компетентності.

Для дослідження рівня розвитку емоційного інтелекту та його структурних компонентів у майбутніх медичних сестер нами використано опитувальник «EmIn» Д.В. Люсіна [18]. Автор розробив двокомпонентну теорію емоційного інтелекту, згідно з якою емоційний інтелект – це здатність до розуміння своїх і чужих емоцій та управління ними, і виокремив у його структурі два компоненти – внутрішньоособистісний і міжособистісний емоційний інтелект (далі – EI). Відповідно, опитувальник містить чотири шкали (міжособистісний EI; внутрішньоособистісний EI; розуміння емоцій; управління емоціями) і п'ять субшкал (розуміння чужих емоцій; управління чужими емоціями; розуміння своїх емоцій; управління своїми емоціями; контроль експресії). Крім цього, шляхом підсумовування балів відповідних субшкал можна отримати інтегральний показник загального емоційного інтелекту.

Отримані результати дали можливість виокремити три групи майбутніх медичних сестер, а саме з високим, середнім і низьким рівнем розвитку емоційного інтелекту (табл. 1).

Таблиця 1

Показники й рівні розвитку емоційного інтелекту в майбутніх медичних сестер

Показники емоційного інтелекту	Рівень розвитку, у %				
	Дуже низький	Низький	Середній	Високий	Дуже високий
Розуміння своїх емоцій	7	19	30	26	18
Управління своїми емоціями	9	12	53	16	10
Розуміння чужих емоцій	18	20	31	24	7
Управління чужими емоціями	21	30	19	22	8
Контроль експресії	5	24	45	15	11
Розуміння емоцій	18	11	33	23	15
Управління емоціями	19	13	40	12	16
Внутрішньоособистісний інтелект	15	10	36	21	18
Міжособистісний інтелект	19	26	25	17	13
Загальний рівень EI	23	4	30	19	24

Як видно з табл. 1, більшість студентів – майбутніх медичних сестер мають високий і середній рівень розвитку емоційного інтелекту, що свідчить про здатність розуміти й управляти емоціями. Особливо це має важливе значення для успішності їхньої майбутньої професійної діяльності.

Аналізуючи рівень розвитку структурних компонентів, слід зазначити, що в майбутніх медичних сестер більш розвиненим є внутрішньоособистісний емоційний інтелект у порівнянні з міжособистісним емоційним інтелектом (рис. 3). Водночас виявлено здебільшого середній рівень розвитку окремих показників внутрішньоособистісного емоційного інтелекту. Вони здатні розпізнати власні емоції, розуміють причини їх виникнення, спроможні їх ідентифікувати й описати, здійснюють емоційний самоконтроль.

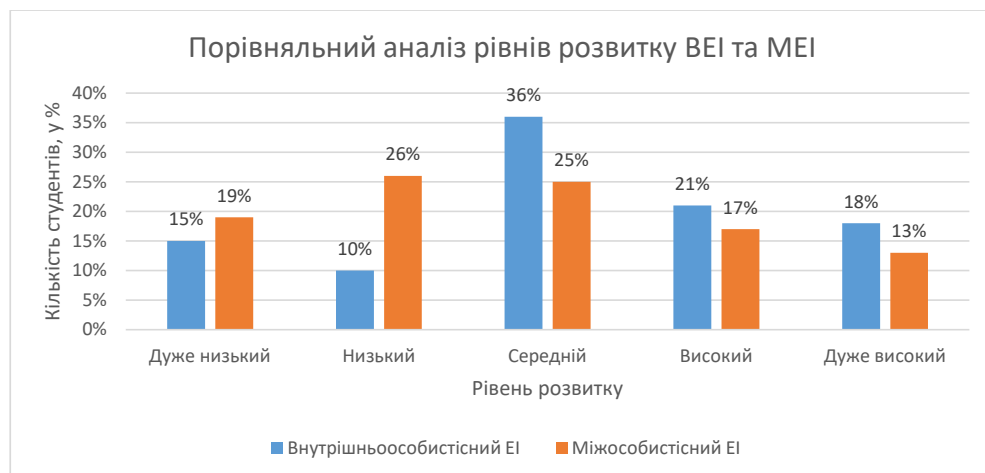


Рис. 3. Порівняльний аналіз рівнів розвитку внутрішньоособистісного й міжособистісного емоційного інтелекту в майбутніх медичних сестер

Нами також визначено вікову динаміку розвитку внутрішньоособистісного емоційного інтелекту в майбутніх медичних сестер протягом їх професійної підготовки в закладах вищої освіти. Отримані результати зображено на діаграмі (рис. 4). Суттєвих відмінностей щодо рівнів розвитку внутрішньоособистісного емоційного інтелекту в студентів I й IV курсів не виявлено ($t = 1,8$ при $p \leq 0,05$). Це математично статистично підтверджено за допомогою t-критерію Стьюдента.

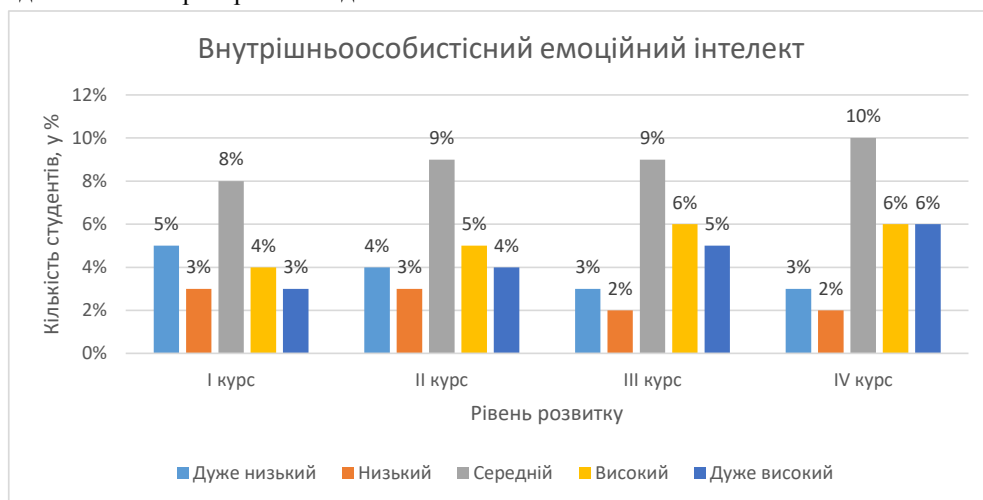


Рис. 4. Розподіл студентів – майбутніх медичних сестер за рівнем розвитку внутрішньоособистісного емоційного інтелекту

Водночас серед четвертокурсників дещо знижується кількість осіб із низьким рівнем розвитку міжособистісного емоційного інтелекту, натомість збільшується кількість студентів із високим рівнем міжособистісного емоційного інтелекту в порівнянні зі студентами I курсу ($t = 2,15$ при $p \leq 0,05$) (рис. 5).

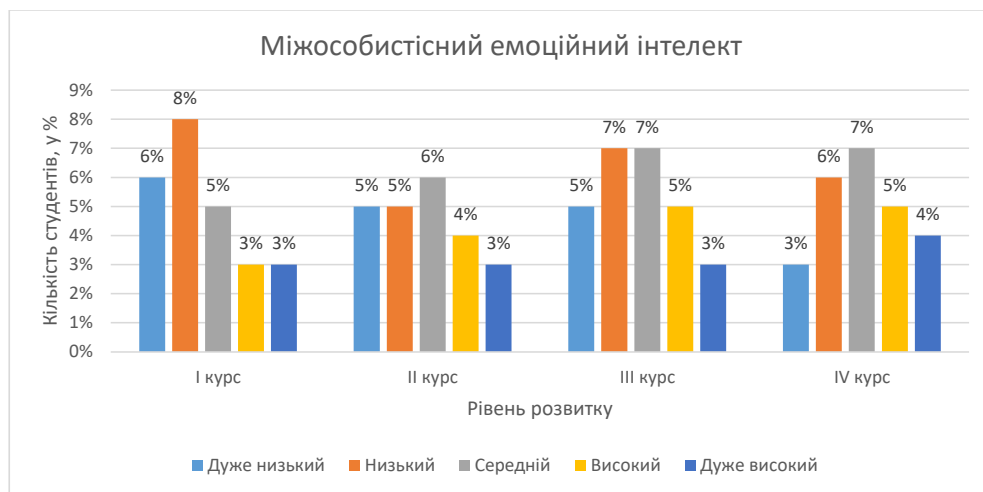


Рис. 5. Розподіл студентів – майбутніх медичних сестер за рівнем розвитку міжособистісного емоційного інтелекту

Таким чином, результати проведеного нами емпіричного дослідження свідчать про необхідність підвищення емоційного інтелекту в майбутніх медичних сестер. Цілеспрямований розвиток емоційного інтелекту в студентів можна здійснювати в процесі вивчення різних професійно зорієнтованих курсів і фахових навчальних дисциплін у закладах вищої освіти, а також шляхом залучення їх до соціально-психологічних тренінгів.

Висновки. Емоційний інтелект – важлива складова частина професійної компетентності майбутніх медичних сестер, яку слід починати розвивати ще на етапі їх професійної підготовки в закладах вищої освіти й удосконалювати надалі в процесі професійної діяльності. Здобуття майбутніми медичними сестрами знань, умінь і навичок, спрямованих на розуміння власних і чужих емоцій, управління ними, опанування методів емоційної саморегуляції сприятиме успішності професійної діяльності й забезпечить не тільки емпатійний характер їхньої міжособистісної взаємодії з пацієнтами, а й сприятиме збереженню психічного здоров'я всіх учасників лікувального процесу.

Перспективи подальших розвідок вбачаємо в розробці психодідактичних засобів розвитку емоційного інтелекту в майбутніх медичних сестер у процесі їх професійної підготовки в закладах вищої освіти.

Список використаної літератури

1. Mayer J.D., Salovey P., Caruso D. Emotional Intelligence. New ability or eclectic traits? *American Psychologist*. 2008. September. P. 503–517.
2. Bar-On R. The Bar-On Emotional Quotient Inventory : Technical Manual. Toronto : Multi-Health Systems, 1997. 150 p.
3. Goleman D. Emotional intelligence. New York : Bantam Books, 1995. 352 p.
4. Шпак М.М. Психологія розвитку емоційного інтелекту молодших школярів : монографія. Тернопіль : ТНПУ імені В. Гнатюка, 2016. 372 с.
5. Бреус Ю.В. Емоційний інтелект як чинник професійного становлення майбутніх фахівців соціономічних професій у вищих навчальних закладах : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Київ, 2015. 20 с.

6. Дерев'яно С.П. Емоційний інтелект як чинник соціально-психологічної адаптації особистості до студентського середовища : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.05. Київ, 2009. 20 с.
7. Зарицька В.В. Теоретико-методологічні основи розвитку емоційного інтелекту у контексті професійної підготовки : монографія. Запоріжжя : КПУ, 2010. 303 с.
8. Карпенко Є.В. Психологія емоційного інтелекту в дискурсі життєздійснення особистості: дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.07. Івано-Франківськ, 2020. 497 с.
9. Стасюк М.М. Психолого-педагогічні умови розвитку емоційного інтелекту у студентів ІТ-спеціальностей: дис. ... д-ра філософії : 053 «Психологія». Львів, 2020. 346 с.
10. Augusto-Landa J.M., López-Zafra E. The Impact of Emotional Intelligence on Nursing: An Overview. *Psychology*. 2010. Vol. 1. P. 50–58.
11. Görgens-Ekermans G., Brand T. Emotional intelligence as a moderator in the stress-burnout relationship: a questionnaire study on nurses. *Journal of Clinical Nursing*. 2012. Vol. 21. P. 2275–2285. DOI: 10.1111/j.1365-2702.2012.04171.x.
12. Prezerakos P.E. Nurse Managers' Emotional Intelligence and Effective Leadership: A Review of the Current Evidence. *The Open Nursing Journal*. 2018. Vol. 12. P. 86–92. DOI: 10.2174/1874434601812010086.
13. Rosete D., Ciarrochi J. Emotional intelligence and its relationship to workplace performance outcomes of leadership effectiveness. *Leadership & Organization Development Journal*. 2005. Vol. 26. № 5. P. 388–399. DOI: 10.1108/01437730510607871.
14. Peña-Sarrionandia A., Mikolajczak M., Gross J. J. Integrating emotion regulation and emotional intelligence traditions: a meta-analysis. *Frontiers in Psychology*. 2015. Vol. 6. P. 1–27. DOI: 10.3389/fpsyg.2015.00160.
15. Szeles H.M. Developing emotional intelligence in student nurse leaders: a mixed methodology study. *Asia-Pacific Journal of Oncology Nursing*. 2015. Vol. 2. № 2. P. 89–98. DOI: 10.4103/2347-5625.157575.
16. Лукіна Г.О., Мішуренко О.В. Емоційна компетентність медичної сестри як складова її професійної компетентності. *Медсестринство*. 2018. № 4. С. 44–46.
17. Пашукова Т.І., Допіра А.І., Дьяконов Г.В. Практикум із загальної психології / за ред. Т.І. Пашукової. Київ : Знання, 2000. 204 с.
18. Люсин Д. В. Новая методика для измерения эмоционального интеллекта : опросник ЭМИн. *Психологическая диагностика*. 2006. № 4. С. 3–22.

PECULIARITIES OF THE DEVELOPMENT OF EMOTIONAL INTELLIGENCE IN FUTURE NURSES

Mariia Shpak

*Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University,
2, Maksyma Kryvonosa str., Ternopil, Ukraine, 46027
e-mail: shpakmariia@gmail.com*

Vita Slavopas

*Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University,
2, Maksyma Kryvonosa str., Ternopil, Ukraine, 46027
e-mail: slavopas.vita@gmail.com*

The article reveals the features of the development of emotional intelligence in student age, in particular in the process of professional training of future nurses in higher education institutions. Models of emotional intelligence and theoretical and methodological approaches to its study in domestic and foreign psychology are analyzed. The study of emotional intelligence is becoming increasingly interdisciplinary, which indicates its application in various fields of activity. The role of emotional intelligence in medical practice is especially significant. The necessity of its development in future nurses to ensure the effectiveness of their professional activities is substantiated. In the context of providing medical care to other people, the ability of health professionals to understand their own and others' emotions, to be able to exercise emotional self-control, manage the emotions of others, show empathy for the patient, empathy, compassion is important.

The results of the study have shown that a third of future nurses have a high level of reactive anxiety, and a half of them have a medium level of personal anxiety. It was found out that among fourth-year students, compared to freshmen, the number of students with high reactive and personal anxiety is significantly reduced. This indicates that emotional resilience is gradually developing in future nurses.

Empirically determined psychological features and level of the development of emotional intelligence in future nurses. It has established that most of them have high and medium level of the development of emotional intelligence. It was found out that in future nurses is more developed intrapersonal emotional intelligence – the ability to understand their own emotions and manage them, compared with interpersonal emotional intelligence – the ability to understand the emotions of others and manage them, show empathy for other people. Therefore, there is a need for its improvement in the process of their professional training in higher education institutions. Purposeful development of emotional intelligence in future nurses can be carried out in the process of studying various professionally oriented courses and professional disciplines, as well as by involving them in socio-psychological training.

Key words: emotional intelligence, development, future nurses, intrapersonal emotional intelligence, interpersonal emotional intelligence.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Августюк Марія Миколаївна, кандидат психологічних наук, доцент кафедри міжнародних відносин, докторант кафедри психології та педагогіки Національного університету «Острозька академія», м. Острог, Рівненська область, Україна.

Байер Оксана Олександрівна, кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри інноваційних технологій з педагогіки, психології та соціальної роботи Університету імені Альфреда Нобеля, м. Дніпро, Україна.

Барко Вадим Вадимович, кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник лабораторії психологічного забезпечення Державного науково-дослідного інституту Міністерства внутрішніх справ України, м. Київ, Україна.

Барко Вадим Іванович, доктор психологічних наук, головний науковий співробітник лабораторії психологічного забезпечення Державного науково-дослідного інституту Міністерства внутрішніх справ України, м. Київ, Україна.

Боженко Владислава Григорівна, завідувач навчально-наукової лабораторії, асистент кафедри психології Донецького національного університету імені Василя Стуса, м. Львів, Україна.

Бондаренко Віктор Дмитрович, доктор філософських наук, професор, член-кореспондент Національної академії педагогічних наук України, головний науковий співробітник науково-організаційного відділу Державного науково-дослідного інституту Міністерства внутрішніх справ України, м. Київ, Україна.

Васюк Катерина Миколаївна, кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології Донецького національного університету імені Василя Стуса, м. Львів, Україна.

Вдовіченко Оксана Володимирівна, доктор психологічних наук, доцент, доцент кафедри теорії та методики практичної психології ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського», м. Одеса, Україна

Велитченко Леонід Кирилович, доктор психологічних наук, професор, професор кафедри сімейної та спеціальної педагогіки і психології Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського, м. Одеса, Україна.

Жигайло Наталія Ігорівна, доктор психологічних наук, професор, професор кафедри теорії та історії політичної науки Львівського національного університету імені Івана Франка, м. Львів, Україна.

Завгородня Олена Василівна, доктор психологічних наук, старший дослідник, головний науковий співробітник лабораторії психології творчості Інституту психології імені Г.С. Костюка Національної академії педагогічних наук України, м. Київ, Україна.

Кабанцева Анастасія Валеріївна, кандидат психологічних наук, доцент, Донецький національний медичний університет, м. Лиман, Донецька область, Україна.

Казанжи Марія Йосипівна, доктор психологічних наук, професор, ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського», м. Одеса, Україна.

Кайманова Яна Вікторівна, старший викладач Донецького інституту Приватного акціонерного товариства «Вищий навчальний заклад «Міжрегіональна Академія управління персоналом», м. Краматорськ, Україна.

Колобова Ірина Борисівна, аспірант лабораторії когнітивної психології Інституту психології імені Г.С. Костюка Національної академії педагогічних наук України, м. Київ, Україна.

Кравченко Оксана Олексіївна, доктор педагогічних наук, професор, декан факультету соціальної та психологічної освіти Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини, м. Умань, Черкаська область, Україна.

Леонова Інна Михайлівна, кандидат психологічних наук, докторант, Київський національний університет імені Тараса Шевченка, м. Київ, Україна.

Ма Фу, аспірант Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського, м. Одеса, Україна.

Мартинюк Оксана Анатоліївна, аспірантка Університету Сучасних Знань, м. Київ, Україна.

Мартинюк Юлія Олександрівна, кандидат психологічних наук, старший викладач, старший викладач кафедри загальної психології та психології розвитку особистості Одеського національного університету імені І.І. Мечникова, м. Одеса, Україна.

Мищенко Марина Сергіївна, кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини, м. Умань, Черкаська область, Україна,

Паркулаб Оксана Григорівна, кандидат психологічних наук, завідувачка кафедри психології розвитку Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника, м. Івано-Франківськ, Україна.

Півень Маргарита Анатоліївна, кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології Національного аерокосмічного університету імені М.Є. Жуковського «Харківський авіаційний інститут», м. Харків, Україна.

Романченко Ольга Олегівна, магістрантка кафедри інноваційних технологій з педагогіки, психології та соціальної роботи Університету імені Альфреда Нобеля, м. Дніпро, Україна.

Рябоконт Надія Станіславівна, старший викладач Донецького інституту Приватного акціонерного товариства «Вищий навчальний заклад «Міжрегіональна Академія управління персоналом», м. Краматорськ, Донецька область, Україна.

Сапелнікова Тетяна Станіславівна, кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри практичної психології Української інженерно-педагогічної академії, м. Харків, Україна.

Сасовська Ольга Володимирівна, аспірантка Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк, Україна.

Свинаренко Юлія Валеріївна, кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології Національного аерокосмічного університету імені М.Є. Жуковського «Харківський авіаційний інститут», м. Харків, Україна.

Світлич Світлана Анатоліївна, кандидат психологічних наук, доцент кафедри виховання та культури здоров'я КЗВО «Дніпровська академія неперервної освіти» Дніпропетровської обласної ради, м. Дніпро, Україна.

Скляньська Ольга Вадимівна, кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології Університету митної справи та фінансів, м. Дніпро, Україна.

Славопас Віта Анатоліївна, магістрантка Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка, м. Тернопіль, Україна.

Ульянова Тетяна Юрійівна, кандидат психологічних наук, старший викладач кафедри загальної та диференціальної психології Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського, м. Одеса, Україна.

Харко Оксана, аспірант кафедри психології Львівського національного університету імені Івана Франка, м. Львів, Україна.

Шаповал Іванна Миколаївна, кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри практичної психології Криворізького державного педагогічного університету, м. Кривий Ріг, Дніпропетровська область, Україна.

Шпак Марія Мирославівна, доктор психологічних наук, доцент, професор кафедри психології розвитку та консультування Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка, м. Тернопіль, Україна.

Шпет Яна В'ячеславівна, магістрант Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника, м. Івано-Франківськ, Україна.

ЗМІСТ

<i>Марія Августюк</i> . Основні аспектні характеристики моделей емоційного інтелекту.....	3
<i>Вадим Барко, Вадим Барко, Віктор Бондаренко</i> . Психологічні аспекти службової діяльності поліцейських підрозділів охорони об'єктів і публічної безпеки.....	10
<i>Катерина Васюк, Владислава Боженко</i> . Діагностика емоційних проявів за невербальними ознаками під час продукування зумисних неправдивих висловлювань.....	20
<i>Леонід Велитченко, Ма Фу</i> . Вікові особливості копінг-поведінки як результат узагальнення особою інтерактивного досвіду.....	27
<i>Наталія Жигайло, Оксана Харко</i> . Онлайн-освіта: вимушена самоізоляція чи система отримання знань студентами закладів вищої освіти.....	36
<i>Олена Завгородня</i> . Дитяче малювання як сфера зародження образотворчого мислення.....	50
<i>Анастасія Кабанцева</i> . Пріоритетні напрями підготовки медичних психологів у час інформаційно-психологічної війни.....	60
<i>Марія Казанжи, Оксана Вдовіченко</i> . Схильність до ризику студентів у співвіднесенні з їх психологічною ресурсністю.....	66
<i>Яна Кайманова, Надія Рябоконь</i> . Вплив білінгвізму на когнітивний розвиток особистості.....	75
<i>Ірина Колобова</i> . Психологічні особливості інтерпретації події розірвання шлюбу жінками в контексті наративного конструювання досвіду.....	82
<i>Оксана Кравченко, Марина Міщенко</i> . Соціально-психологічна підтримка учасників освітнього процесу в умовах дистанційного навчання.....	90
<i>Інна Леонова</i> . Психологічні чинники соціальної, сімейної та романтичної самотності жінок.....	100
<i>Оксана Мартинюк</i> . Трикомпонентна структура соціально-психологічних чинників.....	110
<i>Юлія Мартинюк</i> . Роль здібностей у процесі культурного розвитку особистості.....	117
<i>Оксана Паркулаб, Яна Шпет</i> . Вплив професійної діяльності на особистість психолога: феномен вигорання та його профілактика.....	125
<i>Маргарита Півень, Юлія Свинаренко</i> . Розбіжності в показниках ціннісно-сміслової сфери особистості між групами здобувачів вищої освіти технічного закладу вищої освіти з різним рівнем емоційної зрілості в цифровому середовищі.....	132
<i>Ольга Романченко, Оксана Байєр</i> . Аб'юзивні стосунки з позиції транзактного аналізу.....	138
<i>Тетяна Сапельнікова</i> . Пам'ять як фактор надійності операторської діяльності.....	143
<i>Ольга Сасовська</i> . Різновидова депривація та інтернет-адикції особистості: теоретичний ракурс проблеми.....	150

<i>Світлана Світлич.</i> Соматична ослабленість учнів початкових класів як причина порушень у різних сферах адаптації до школи.....	157
<i>Ольга Склянська.</i> Розвиток психомоторики дитини перших років життя як досвід взаємодії.....	165
<i>Тетяна Ульянова.</i> Співвідношення конфліктності та схильності до переживань психологічних бар'єрів.....	172
<i>Іванна Шаповал.</i> Особистісна зрілість: структурно-функціональний аналіз.....	179
<i>Марія Шпак, Віта Славонас.</i> Особливості розвитку емоційного інтелекту в майбутніх медичних сестер.....	186

CONTENTS

<i>Mariia Avhustiuk</i> . Main aspectual characteristics of emotional intelligence models.....	3
<i>Vadym Barko, Vadym Barko, Viktor Bondarenko</i> . Psychological aspects of professional activities of police units of object protection and public safety.....	10
<i>Katerina Vasuk, Vladyslava Bozhenko</i> . Diagnostics of emotional states by nonverbal features during making deceptive messages.....	20
<i>Leonid Velitchenko, Ma Fu</i> . Age-related features of coping behavior as a result of generalization of interactive experience by a person.....	27
<i>Nataliya Zhyhaylo, Oksana Kharko</i> . Online education: forced self-isolation of knowledge of students of higher educational institution.....	36
<i>Olena Zavhorodnia</i> . Childrens drawing as a sphere of the origin of fine-art thinking.....	50
<i>Anastasiia Kabantseva</i> . Priority directions of the medical psychologists training during the information-psychological war.....	60
<i>Mariia Kazanzhy, Oksana Vdovichenko</i> . Propensity to risk of students in relationship with their psychological resource.....	66
<i>Yana Kaimanova, Nadiia Riabokon</i> . Influence of bilingualism on the cognitive development of personality.....	75
<i>Iryna Kolobova</i> . The psychological features of divorce interpretations made by women in the context of narrative construction of their experience.....	82
<i>Oksana Kravchenko, Maryna Mishchenko</i> . Social and psychological support for participants of the educational process in the conditions of distance learning.....	90
<i>Inna Leonova</i> . Psychological factors of social, family and romantic loneliness of women.....	100
<i>Oksana Martyniuk</i> . Three-component structure of social-psychological factors.....	110
<i>Yuliia Martyniuk</i> . The role of abilities in the process of cultural development of personality.....	117
<i>Oksana Parkulab, Yana Shpet</i> . The influence of professional activity on the personality of a psychologist: the phenomenon of burning off and its prevention.....	125
<i>Margarita Piven, Yuliia Svyrenenko</i> . Differences in indicators of value-meaning sphere of personality between groups of recievers of higher education in technical institutions of higher education with different levels of emotional maturity in the digital environment.....	132
<i>Olga Romanchenko, Oksana Bayer</i> . Abusive relationships from the perspective of transactional analysis.....	138
<i>Tetiana Sapielnikova</i> . Memory as a factor of reliability of operator activity.....	143
<i>Olga Sasovska</i> . Diverse deprivation and internet addiction: theoretical aspect.....	150

<i>Svitlana Svitych</i> . Somatic weakness of primary school pupils as a cause of difficulties in various areas of adaptation to school.....	157
<i>Olha Sklianska</i> . The infants psychomotor development as an experience of interaction.....	165
<i>Tetyana Ulyanova</i> . The relationship between conflict and tendency to experiences of psychological barriers.....	172
<i>Ivanna Shapoval</i> . Personality maturity: structural-functional analysis.....	179
<i>Mariia Shpak, Vita Slavopas</i> . Peculiarities of the development of emotional intelligence in future nurses.....	186

ВІСНИК ЛЬВІВСЬКОГО УНІВЕРСИТЕТУ

Серія психологічні науки

Випуск 8

Львівський національний
університет імені Івана Франка
2021