

Kamianets-Podilskyi National Ivan Ohiienko University
G. S. Kostiuk Institute of Psychology of the National Academy
of Educational Sciences of Ukraine

Problems of modern psychology

**Collection of research papers of
Kamianets-Podilskyi National
Ivan Ohiienko University,
G. S. Kostiuk Institute of Psychology
of the National Academy of
Educational Sciences of Ukraine**

Issue 43

Kamianets-Podilskyi
«Aksioma»
2019

DOI 10.32626/2227-6246-2019-43

UDC 378(082):159.9

P68

ICV 2013: 5.68

ICV 2014: 39.96

ICV 2015: 65.56

ICV 2016: 62.05

ICV 2017: 74.05

Research Bible

Google Scholar

COSMOS IMPACT FACTOR (CIF)

cejsh.icm.edu.pl

OAJI

ISSN 2227-6246 (Print)

ISSN 2663-6956 (Online)



ERIH PLUS

WCOSJ

CROSSREF (DOI)

Reviewers:

Z.P. Virna – Dr. in Psychology, Professor, Dean of the Faculty of Psychology, Lesia Ukrainka Eastern European National University, Lutsk, Ukraine;

V.O. Moliako – Academician of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Dr. in Psychology, Professor, G. S. Kostyuk Institute of Psychology of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Kyiv, Ukraine;

Arkadiusz Marzec – Professor, Dr. Hab., Jan Długosz University in Częstochowa, Republic of Poland.

The publication is approved by the resolutions of the Scientific Boards of G. S. Kostyuk Institute of Psychology of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine (Minutes № 3 from 28.02.2019), Kamianets-Podilskyi National Ivan Ohienko University (Minutes № 2 from 28.02.2019)

International editorial board:

S.D. Maksymenko, Full Member of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Dr. in Psychology, Professor, Director of G. S. Kostyuk Institute of Psychology of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine (Editor-in-Chief), Kyiv, Ukraine; **A.M. Hrys**, Dr. in Psychology, Professor, G. S. Kostyuk Institute of Psychology of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Kyiv, Ukraine; **L.O. Kondratenko**, Dr. in Psychology, Senior Researcher, G. S. Kostyuk Institute of Psychology of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Kyiv, Ukraine; **O.M. Korniyaka**, Dr. in Psychology, Senior Researcher, G. S. Kostyuk Institute of Psychology of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Kyiv, Ukraine; **L.M. Lytvynchuk**, Dr. in Psychology, Senior Researcher, G. S. Kostyuk Institute of Psychology of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Kyiv, Ukraine; **T.O. Pirozhenko**, Dr. in Psychology, Professor, G. S. Kostyuk Institute of Psychology of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Kyiv, Ukraine; **L.Z. Serdiuk**, Dr. in Psychology, Professor, G. S. Kostyuk Institute of Psychology of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Kyiv, Ukraine; **L.A. Onufriieva**, Ph. D. in Psychology, Assistant Professor (Executive Editor), Kamianets-Podilskyi National Ivan Ohienko University, Kamianets-Podilskyi, Ukraine; **N.V. Bakhmat**, Dr. in Pedagogy, Assistant Professor, Kamianets-Podilskyi National Ivan Ohienko University, Kamianets-Podilskyi, Ukraine; **N.O. Mykhalechuk**, Dr. in Psychology, Professor, Rivne State University of Humanities, Rivne, Ukraine; **V.I. Shebanova**, Dr. in Psychology, Professor of the Department of Practical Psychology, Kherson, Ukraine; **I.V. Vashchenko**, Dr. in Psychology, Professor, Taras Shevchenko National University of Kyiv, Kyiv, Ukraine; **O.V. Drobot**, Dr. in Psychology, Professor at the Department of Pedagogy and Psychology of Vocational Education, National Aviation University, Kyiv, Ukraine; **V.Y. Lunov**, Ph. D. in Psychology, Assistant Professor, Bogomolets National Medical University, Kyiv, Ukraine; **I.O. Fourmanov**, Dr. in Psychology, Professor, Head of the Department of Psychology, Belarusian State University (Republic of Belarus); **Ewa Lodygowska**, Dr. in Social Sciences (in the Field of Psychology), the Department of Clinical Psychology and Psychoprophylaxis, Institute of Psychology, University of Szczecin (Republic of Poland); **Magdalena Chęć**, Dr. in Social Sciences (in the Field of Psychology), the Department of Clinical Psychology and Psychoprophylaxis, Institute of Psychology, University of Szczecin (Republic of Poland); **Rodolfo Suárez Ortega**, Ph.D. in Psychology, Professor (Colombia); **Tamara Hovorun**, Dr. in Psychology, Professor (India); **Helen Medvedskaya**, Ph.D. in Psychology, Assistant Professor, Brest State A.S. Pushkin University, Brest (Republic of Belarus).

International Scientific Council:

Beata Piechota, PhD, lecturer, Department of Pedagogy, Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa im. S. Pigońia in Krosno (Republic of Poland); **Urszula Gruca-Miąsik**, Dr. in Pedagogical Science, Senior Lecturer, Rzeszów University (Republic of Poland); **Danuta Marzec**, Professor, Dr. Hab., Jan Długosz University in Częstochowa, (Republic of Poland); **Marek Paluch**, Associate Professor, Dr. Hab. in Humanities, Rzeszów University (Republic of Poland); **Beata Balohova**, Professor, Dr. Hab., Praso University (Slovak Republic); **Alisa Petrasova**, Assistant Professor, Praso University (Slovak Republic); **Alfred Pritz**, Professor, Dr. in Psychology and Pedagogy, Rector of Sigmund Freud University (Republic of Austria); **Anton Fabian**, Professor, Dr. Hab., Pavol Jozef Šafárik University in Kosice (Slovak Republic); **Juraj Stencil**, Dr. in Psychology, Assistant Professor, St. Elizabeth Higher School of Health Care and Social Work, Bratislava (Slovak Republic); **E.Z. Ivashkevych**, Doctor in Psychology, Assistant Professor, Professor of the Department of General Psychology and Psychological Diagnostics, Rivne State University of the Humanities (Ukraine); **V.I. Luhovyi**, the First Vice President of NAPS of Ukraine, Academician of NAPS of Ukraine, Dr. in Pedagogical Science, Professor (Ukraine); **N.I. Tavrovetska**, Ph.D. in Psychology, Assistant Professor, Head of the Department of Practical Psychology, Kherson State University (Ukraine); **T.S. Yatsenko**, Academician of NAPS of Ukraine, Dr. in Psychological Science, Professor (Ukraine).

P68 Problems of Modern Psychology : Collection of research papers of Kamianets-Podilskyi National Ivan Ohienko University, G. S. Kostyuk Institute of Psychology of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine / scientific editing by S. D. Maksymenko, L. A. Onufriieva. – Issue 43. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2019. – 268 p.

The collection of research papers is devoted to the scientific discussion of the most actual issues in contemporary psychology. It presents a wide range of scientific works by Ukrainian and foreign researchers. It presents an analysis of the issues, conditions, and difficulties of psychological development, age-related and individual differences in the development of an individual and psychology of education.

The target readership of the collection of research papers includes professional psychologists, graduate and postgraduate students, as well as everybody else who shows interest in the current state of psychology as a science.

UDC 378(082):159.9

*Certificate of state registration of the printed
source of mass medium KB № 19651-9451 IIP of 30.01.2013*

The collection of research papers was renewed in the List of specialized scientific editions of Ukraine in psychology. The Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine № 261 of 06.03.2015.

The collection of research papers «Problems of Modern Psychology» is indexed and listed in the international databases: INDEX COPERNICUS (IC) (from 2013), GOOGLE SCHOLAR (from 2013), CEJSH (THE CENTRAL EUROPEAN JOURNAL OF SOCIAL SCIENCES AND HUMANITIES) (from 2015), RESEARCH BIBLE (from 2016), ERIH PLUS (from 2016), OAJI (from 2016), WORLD CATALOGUE OF SCIENTIFIC JOURNALS (from 2018); COSMOS IMPACT FACTOR (CIF) (from 2018); CROSSREF (DOI) (from 2018).

<http://journals.uran.ua/index.php/2227-6246>
kpnu_lab_ps@ukr.net

© Authors of the papers, 2019
© «Aksioma», publication, 2019

Кам'янець-Подільський національний університет
імені Івана Огієнка
Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України

Проблеми сучасної психології

**Збірник наукових праць
Кам'янець-Подільського
національного університету
імені Івана Огієнка,
Інституту психології
імені Г. С. Костюка НАПН України**

Випуск 43

Кам'янець-Подільський
«Аксиома»
2019

DOI 10.32626/2227-6246-2019-43

УДК 378(082):159.9

П68

ICV 2013: 5.68

ICV 2014: 39.96

ICV 2015: 65.56

ICV 2016: 62.05

ICV 2017: 74.05

ISSN 2227-6246 (Print)

ISSN 2663-6956 (Online)



Research Bible

Google Scholar

COSMOS IMPACT FACTOR (CIF)

cejsh.icm.edu.pl

OAJI

ERIH PLUS

WCOSJ

CROSSREF (DOI)

Рецензенти:

Ж.П. Вірна – доктор психологічних наук, професор, декан факультету психології, Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк, Україна;

В.О. Моляко – академік НАПН України, доктор психологічних наук, професор, Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України, м. Київ, Україна;

Аркадіуш Мажець – професор, доктор габлітований, Академія імені Яна Длугоша в Ченстохові, Республіка Польща.

*Рекомендовано до друку рішеннями Вчених рад
Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України
(протокол № 3 від 28.02.2019 р.),*

*Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка
(протокол № 2 від 28.02.2019 р.)*

Міжнародна редакційна колегія:

С.Д. Максименко, дійсний член НАПН України, доктор психологічних наук, професор, директор Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України (головний редактор), Київ, Україна; **А.М. Грись**, доктор психологічних наук, професор, Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України, Київ, Україна; **Л.О. Кондратенко**, доктор психологічних наук, старший науковий співробітник, Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України, Київ, Україна; **О.М. Корніяка**, доктор психологічних наук, старший науковий співробітник, Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України, Київ, Україна; **Л.М. Литвинчук**, доктор психологічних наук, старший науковий співробітник, Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України, Київ, Україна; **Т.О. Піроженко**, доктор психологічних наук, професор, Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України, Київ, Україна; **Л.З. Сердюк**, доктор психологічних наук, професор, Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України, Київ, Україна; **Л.А. Онуфрієва**, кандидат психологічних наук, доцент (відповідальний редактор), Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, Кам'янець-Подільський, Україна; **Н.В. Бахмат**, доктор педагогічних наук, доцент, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, Кам'янець-Подільський, Україна; **Н.О. Михальчук**, доктор психологічних наук, професор, Рівненський державний гуманітарний університет, Рівне, Україна; **В.І. Шебанова**, доктор психологічних наук, професор кафедри практичної психології, Херсон, Україна; **І.В. Ващенко**, доктор психологічних наук, професор, Київський національний університет імені Тараса Шевченка, Київ, Україна; **О.В. Дробот**, доктор психологічних наук, професор кафедри педагогіки та психології професійної освіти, Національний авіаційний університет, Київ, Україна; **В.С. Луньов**, кандидат психологічних наук, доцент, Національний медичний університет імені О.О. Богомольця, Київ, Україна; **І.О. Фурманов**, доктор психологічних наук, професор, Білоруський державний університет (Республіка Білорусь); **Ева Лодиговська**, доктор соціальних наук (у галузі психології), кафедра клінічної психології і психопрофілактики, Інститут психології, Щецинський Університет (Республіка Польща); **Магдалена Хенч**, доктор соціальних наук (у галузі психології), кафедра клінічної психології і психопрофілактики, Інститут психології, Щецинський Університет (Республіка Польща); **Радольфо Суарез Ортега**, доктор філософії в психології, професор (Колумбія); **Тамара Говорун**, доктор психологічних наук, професор (Індія); **Олена Медведська**, кандидат психологічних наук, доцент, Брестський державний університет імені О.С. Пушкіна (Республіка Білорусь).

Міжнародна наукова рада:

Беата Пехова, доктор педагогічних наук, кафедра педагогіки, Державна Вища школа заводова ім. С. Пігонія у м. Кросно (Республіка Польща); **Уршуля Груца-Мьонсік**, доктор педагогічних наук, ад'юнкт, Жешівський університет (Республіка Польща); **Данута Мажец**, професор, доктор габілітований, Академія імені Яна Длугоша в Ченстохові (Республіка Польща); **Марек Палюх**, професор надзвичайний, доктор габілітований гуманітарних наук, Жешівський університет (Республіка Польща); **Беата Балогова**, професор, доктор габілітований, Пряшівський університет (Словацька Республіка); **Аліса Петрасова**, доцент, Пряшівський університет (Словацька Республіка); **Альфред Прітц**, професор, доктор з психології та педагогіки, ректор університету імені Зігмунда Фрейда (Австрійська Республіка); **Антон Фабіан**, професор, доктор габілітований, Університет Павла Йозефа Шафарика в Кошицях (Словацька Республіка); **Юрай Штенцл**, доктор наук, доцент, Вища школа охорони здоров'я та соціальної роботи св. Єлизавети, м. Братислава (Словацька Республіка); **Е.З. Івашкевич**, доктор психологічних наук, доцент, професор кафедри загальної психології та психодіагностики, Рівненський державний гуманітарний університет (Україна); **В.І. Луговий**, перший віце-президент НАПН України, академік НАПН України, доктор педагогічних наук, професор (Україна); **Н.І. Тавровецька**, кандидат психологічних наук, доцент, завідувач кафедри практичної психології, Херсонський державний університет (Україна); **Т.С. Яценко**, академік НАПН України, доктор психологічних наук, професор (Україна).

П68 Проблеми сучасної психології : Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України / за наук. ред. С. Д. Максименка, Л. А. Онуфрієвої. – Вип. 43. – Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2019. – 268 с.

У збірнику наукових праць висвітлено найбільш актуальні проблеми сучасної психології, представлено широкий спектр наукових розробок вітчизняних і закордонних дослідників. Здійснено аналіз проблем, умов і труднощів психічного розвитку, вікових та індивідуальних особливостей становлення особистості й психології навчання.

Збірник наукових праць адресовано професійним психологам, докторантам і аспірантам, усім тим, хто цікавиться сучасним станом розвитку психологічної науки.

УДК 378(082):159.9

Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації серія КВ № 19651-9451 ПР від 30.01.2013 р.

Збірник оповілено у Переліку наукових фахових видань України з психології. Наказ Міністерства освіти і науки України за № 261 від 06.03.2015 року

Збірник наукових праць «Проблеми сучасної психології» проіндексовано у міжнародних наукометричних баз: INDEX COPERNICUS (IC) (з 2013 р.), GOOGLE SCHOLAR (з 2013 р.), CEJSH (THE CENTRAL EUROPEAN JOURNAL OF SOCIAL SCIENCES AND HUMANITIES) (з 2015 р.), RESEARCH BIBLE (з 2016 р.), ERIH PLUS (з 2016 р.), OAJI (з 2016 р.), WORLD CATALOGUE OF SCIENTIFIC JOURNALS (з 2018 р.); COSMOS IMPACT FACTOR (CIF) (з 2018 р.); CROSSREF (DOI) (з 2018 р.).

<http://journals.urau.net/index.php/2227-6246>
kpnu_lab_ps@ukr.net

© Автори статей, 2019
© «Аксіома», видання, 2019

CONTENT

Avramchuk Oleksandr & Kruts Oksana. Features of Predisposition to Eating Disorder among Adolescents who are on Diet outside the Prescription of a Doctor (<i>in Ukrainian</i>) ...	9
Blynova Olena & Kaminska Svitlana. Professional Marginality of Graduates of Higher Education Institutions (<i>in Ukrainian</i>) ...	33
Bohush Olha. Influence of Critical Thinking on the Formation of Me-Concept of a Future Officer (<i>in Ukrainian</i>)	55
Hulias Inesa. Event Meaning of Vital Way of Personality (<i>in Ukrainian</i>)	81
Ivashkevych Eduard & Onufriieva Liana. The Amplification of the Abilities of Social Intelligence of Teachers of Contemporary Secondary School (<i>in Ukrainian</i>)	104
Mykhalchuk Nataliia & Koval Iryna. Psychological Mechanisms of the Expression of Absurd Meaning in the Plays of W. Shakespeare (<i>in Ukrainian</i>)	126
Moiseienko Lidiia. Strategy of Reconstructing as a Mental Mechanism for Solving a Creative Mathematical Problem (<i>in Ukrainian</i>)	147
Motsna Svitlana & Bayer Oxana. The specifics of the relationship between job satisfaction and efficacy evaluation of representatives of «person – technics» group of professions (<i>in Ukrainian</i>)	167
Nakonechna Maria. Intersubject Interaction in Small Social Groups (<i>in Ukrainian</i>)	187
Perehonchuk Nataliia. Psychological Structure of Future Psychologists' Professional Competence (<i>in Ukrainian</i>)	206
Tsybuliak Natalia & Lopatina Hanna. The Scientific Views about Understanding the Child(<i>in Ukrainian</i>)	224
Shtepa Olena. The Internal Factors of the Change in the Structure of the Psychological Resourcefulness (<i>in Ukrainian</i>)	246

ЗМІСТ

Аврамчук Олександр, Круц Оксана. Особливості схильності до розладів харчової поведінки серед підлітків, які дотримуються дієти поза призначенням лікаря.....	9
Блинова Олена, Камінська Світлана. Професійна маргінальність випускників закладів вищої освіти	33
Богущ Ольга. Вплив критичного мислення на становлення «Я-концепції» майбутнього офіцера	55
Гуляс Інеса. Подійний зміст життєвого шляху особистості.....	81
Івашкевич Едуард, Онуфрієва Ліана. Ампліфікація здібностей соціального інтелекту вчителів сучасної середньої загальноосвітньої школи	104
Михальчук Наталія, Коваль Ірина. Психологічні механізми вираження абсурдного смислу в творах В. Шекспіра	126
Мойсеєнко Лідія. Стратегія реконструювання як мисленнєвий механізм розв’язування творчої математичної задачі	147
Моцна Світлана, Байєр Оксана. Особливості зв’язку між задоволеністю роботою та оцінкою ефективності представників групи професій «людина – техніка»	167
Наконечна Марія. Інтерсуб’єктна взаємодія в малих соціальних групах	187
Перегончук Наталія. Психологічна структура професійної компетентності майбутніх психологів	206
Цибуляк Наталя, Лопатіна Ганна. Уявлення науковців про розуміння дитини.....	224
Штепа Олена. Внутрішні чинники зміни структури психологічної ресурсності	246

Features of Predisposition to Eating Disorder among Adolescents who are on Diet outside the Prescription of a Doctor

Особливості схильності до розладів харчової поведінки серед підлітків, які дотримуються дієти поза призначенням лікаря

Oleksandr Avramchuk
Ph.D. in Psychology,
Assistant Professor

Олександр Аврамчук
кандидат психологічних
наук, доцент

E-mail: avramchuk.md@ucu.edu.ua
orcid.org/0000-0001-8512-7817
Researcher ID: A-7595-2019

*Clinical Psychology
Department, Ukrainian
Catholic University, Lviv,
Ukraine*
17, Il. Svientsitskoho str.,
Lviv, Ukraine, 79000

*Кафедра клінічної психології,
Український католицький
університет, м. Львів,
Україна*
вул. Іл. Свенціцького, 17,
м. Львів, 79000

Oksana Kruts
MSc. in Psychology,
Private Psychologist

Оксана Круц
магістр психології,
приватний психолог

E-mail: havrissyshyn@gmail.com
orcid.org/0000-0002-0160-4610
Researcher ID: A-8531-2019

*Psychological studio «Sense»,
Lviv, Ukraine*
9, Lemkivska str., Lviv,
79000

*Психологічна студія «Сенс»,
м. Львів, Україна*
вул. Лемківська, 9, м. Львів,
79000

*Original manuscript received December 05, 2018
Revised manuscript accepted January 16, 2019*

ABSTRACT

In the article, the impact of «diet» is considered that is used by adolescents outside medical prescription for controlling their weight, emotional state and maintaining self-esteem.

The researches for the last ten years are analyzed, the psychosocial factors of predisposition to the formation of disorders of eating behavior among adolescents are explained and described. In order to solve the problems we have formed a sample of respondents: adolescents aged 12–14 years from Ternopil and Lviv schools. At the beginning of the study, 347 questionnaires were received, 88 of them were included in the experimental group. Participants were offered diagnostic materials, in particular: The Eating Disorder Impairment Questionnaire and the Hospital Anxiety and Depression Scale screening scale.

According to the results of work we described five aspects of predisposition to eating disorder among adolescents. Key among of them is body dissatisfaction and low self-esteem. It is established that low self-esteem intensifies fixation on the problem areas of the body by increasing the desire for harmony, and the unproductive use of rigid diets or restrictions in the amount of food gives a sense of control over emotions and thoughts. At the same time, it is indicated that the anxiety that is felt in this regard affects the propensity to interpersonal alienation. It is concluded that depression and uncontrolled overeating might act as independent triggers for the distress and modifying factors supporting the development of eating disorders are the fear of ripening and perfectionism.

The materials described in the article provide grounds for considering the results as a screening model for eating disorder, which may be proposed for use in psycho-educational work with adolescents.

Key words: *adolescence, eating disorders, anorexia, bulimia, diet, depression, anxiety, perfectionism, self-esteem.*

Вступ

Сьогодні розлади харчової поведінки (далі – РХП) є захворюванням, що відчутно знижує якість життя людей у суспільстві, а за несприятливого перебігу може призвести до летальних наслідків.

Згідно з даними британського Національного центру співпраці з питань психічного здоров'я, у 2004 р. приблизно 1 з 250 жінок та 1 із 2000 чоловіків страждали на нерво-

ву анорексію, зазвичай, у підлітковому чи молодому віці (British Psychological Society, 2004). Приблизно в п'ять разів більше осіб страждали від нервової булімії. Станом на 2013 р., за даними статистики Американської психологічної асоціації, в розвинених країнах на розлади харчової поведінки страждали близько 1,6% жінок і 0,8% чоловіків (American Psychiatry Association, 2013). Відповідно до отриманих даних, анорексія та булімія зустрічаються майже в десять разів частіше у жінок, ніж у чоловіків. Дані Американської психологічної асоціації також указують, що маніфестація проявів згаданих порушень починається у пізньому дитинстві або в ранньому дорослому віці. Міжнародний Інститут оцінки показників здоров'я (IHME, 2015) оцінює кількість людей, хворих на нервову анорексію, приблизно в 2,9 млн осіб, а на нервову булімію – 3,6 млн станом на 2015 р.

Дані Національного інституту психічного здоров'я США (NIMH, 2015) демонструють інформацію про найбільшу поширеність розладів харчової поведінки серед осіб підліткового віку. Загальна поширеність розладів харчової поведінки серед підлітків становить 2,7%. Водночас ці цифри коливаються від 3,8% серед дівчат підліткового віку до 1,5% серед представників чоловічої статі. Також результати свідчать про зростання поширеності й тяжкості розладів харчової поведінки з віком.

Розлади харчової поведінки є поширеним явищем серед осіб підліткового віку в Україні (незважаючи на відсутність достовірної статистики щодо їх поширеності), проте дослідження цієї проблеми більш висвітлено у публікаціях закордонних фахівців.

Так, дослідник Frédérique Smink із колегами (Smink, van Hoeken, Oldehinkel & Hoek, 2014) досліджували поширеність і важкість розладів харчової поведінки серед підлітків відповідно до оновлених діагностичних критеріїв DSM-5 (частина програми TRAILS: Tracking Adolescents' Individual Lives Survey, n = 2230). Опитавши підлітків із

групи ризику ($n = 312$), учені визначили, що найпоширенішими, згідно з DSM-5, діагнозами розладів харчової поведінки у підлітків є анорексія та компульсивне переїдання. Дослідження розладів харчової поведінки в поліетнічних районах міст Великої Британії ($n = 1698$) виявило, що немає жодних етнічних відмінностей у поширеності харчових розладів (Solmi, Hotopf, Hatch, Treasure & Micali, 2015). Додатково автори згаданого дослідження зазначили, що розлад «очистки», який не є окремим діагнозом у DSM-5, має велику коморбідність із виявленими харчовими розладами.

Актуальність обраної теми можна пояснити тим, що ХХ століття стало століттям ідеальних критеріїв не лише для жінок, але й для чоловіків. На думку вітчизняних дослідників (Скрипченко, Долинська, Огороднійчук & Булах, 2001: 267–271), у підлітковому віці виявляється специфічна соціальна активність щодо засвоєння соціальних норм, цінностей і поведінки, притаманної для дорослого віку. Підліток намагається долучитися до життя та діяльності дорослих через наслідування. Саме тому спершу він чи вона переймає те, що доступне для нього: зовнішній вигляд і манеру поведінки. Новий ідеал краси змушує робити значні зусилля, аби відповідати цим стандартам, і, як зазначено у багатьох публікаціях, найпоширеніший спосіб домогтися ідеалу – схуднути за допомогою дієти. Водночас використання непризначених лікарем дієт із корекційною, лікувальною чи профілактичною метою мають високі ризики для здоров'я, що можуть перерости у розлади харчової поведінки.

Як зазначила Л. М. Абсалямова (Абсалямова, 2014), терміном «харчова поведінка» часто позначають сукупність дій і активностей, які здійснює особа у процесі харчування, в поєднанні з якісними та кількісними характеристиками й змінами раціону харчування. Авторка зауважує, що особливості харчової поведінки впливають на формування «Я-концепції», зокрема її фізичної складової. Ука-

зуючи на зв'язок між фізичною складовою образу власного «Я» та когнітивним й емоційним розвитком особистості, дослідниця акцентує увагу на впливі цього зв'язку опосередковано через систему харчування на особливості прояву особистісних рис і на більшість психічних процесів, зокрема й на самосвідомість. Останнє, на нашу думку, є важливим аспектом під час дослідження питання схильностей до розладів харчової поведінки серед підлітків. Схожу ідейну думку ми знайшли у статті А. Є. Нижник (Нижник, 2013), у якій під терміном «харчова поведінка» описується ціннісне ставлення до процесу харчування та певний стереотип споживання їжі як у звичайних для особи умовах, так і у стресових умовах. Водночас важливим аспектом цього поняття є поведінка, орієнтована на формування образу власного тіла, й пов'язані з ним індивідуальні переконання, звички, емоції та форми поведінки щодо режиму харчування.

Mark L. Norris і колеги (Norris, et al., 2013) поставили за мету оцінити та порівняти клінічні характеристики пацієнтів зі стратегією уникаючої / обмежувальної поведінки прийому їжі з пацієнтами, які страждають на нервову анорексію. Дослідники використали ретроспективний огляд пацієнтів підліткового віку з розладами харчової поведінки, що охопив період між 2000 і 2011 роками. За даними дослідження вказано, що пацієнти з уникаючою поведінковою стратегією чи стратегією обмеження вживання їжі були молодші, ніж пацієнти з нервовою анорексією. Зазначено, що найбільша ймовірність використання подібних стратегій спостерігалася у віці до 12 років, особливо серед осіб чоловічої статі. Загальні моделі харчової поведінки і симптоми у групі з уникаючою та обмежувальною стратегіями включали уникнення їжі (голодування або жорстку дієту з мінімальними обсягами їжі), психогенну втрату апетиту, болі у животі та персистуючий страх блювання. Через високий рівень коморбідних діагнозів щодо проблем психічного та фізичного здоров'я одній третині пацієнтів з уникаючою / обмежувальною стратегією харчової поведін-

ки була рекомендована шпиталізація за медичними показаннями (Norris, et al., 2013).

Водночас із бажанням досягти певного «ідеалу краси й прийняття» відбувається фізіологічна перебудова тіла, яку визначають як один з аспектів, що впливає на неприйняття образу «тілесного-Я» у підлітків. М. В. Савчин і Л. П. Василенко (Савчин & Василенко, 2006: 208) зазначають, що у цей віковий період велику увагу приділяють фізичному образу «Я», що у свідомості підлітка є природним і надзвичайно значним, хоч і тимчасовим. Індивідуальні особливості, зокрема генетика, темперамент, сімейні чинники, фактори спільноти та суспільні чинники, можуть впливати на виникнення проблем, пов'язаних із вагою та невдоволенням станом власного тіла. І. С. Булах (Булах, 2001: 267–271) відносить порушення оцінки образу фізичного «Я» та ідентичності до основних симптомів кризи підліткового віку. На думку автора, її супроводжує заниження самооцінки, обумовлене переживаннями щодо надуманих недоліків образу фізичного «Я» та порівнянням себе з однолітками. Доповнюючи вищезгадане, Л. М. Абсалямова (Абсалямова, 2017) указує, що на цілісність сприйняття і прийняття власного тіла впливають чотири компоненти: загальне задоволення тілом, емоційна реакція на зміни тіла, знання та переконання про своє тіло й поведінка, пов'язана з відчуттями та виглядом власного тіла. Останній аспект включає типові прояви та вибір того, як людина одягається, як поводить, шукає чи уникає ситуацій, у яких необхідно демонструвати тіло.

Підтвердження цьому ми знаходимо у низці публікацій, зокрема дослідники Paul Rohde, Eric Stice та C. Nathan Marti (Rohde, Stice & Marti, 2014) виявили чинники, що збільшують ризик виникнення розладів харчової поведінки. Дані проспективного дослідження охопили 496 громад, у яких проживали підлітки жіночої статі (середній вік учасниць спостереження $M = 13,5$ року, $SD = 0,7$ на вихідному рівні). Учасники пройшли вісім щорічних

оцінювань потенційних чинників ризиків і скринінгів розладів харчової поведінки від раннього підліткового віку до юності. Три змінні показали позитивні лінійні збільшення: сприймання «тиску бути худим/-ою», інтерналізація ідеалу, основним компонентом якого є «бути худим/-ою», і незадоволеність власним тілом. Підвищення незадоволеності власним тілом, зміни у дієті та негативна емоційність у віці 13–16 років передбачали формування розладів харчової поведінки відповідно до DSM–5 у перспективі наступних чотирьох років після кожного оцінювання, прогнозований вплив інших чинників ризику загалом обмежувався віком до 14 років. Зміни індексу маси тіла не вказували на прогноз розладів харчової поведінки в будь-якому віці. Ці результати підкреслюють необхідність ефективних програм профілактики розладів харчової поведінки для дівчат у ранньому підлітковому віці (Rohde, Stice & Marti, 2014).

Дослідники Pamela K. Keel і K. Jean Forney (Keel & Forney, 2013) зазначають, що епідеміологічні, міжкультурні та поздовжні дослідження підкреслюють важливість ідеалізації худорлявості та проблеми ваги як психосоціальних чинників ризику виникнення розладів харчової поведінки. Особистісні чинники, як-от негативна емоційність і максималізм, сприяють розвитку розладів харчової поведінки, але можуть зробити це побічно завдяки збільшенню чутливості до засвоєння ідеалу худорлявості або через вплив на вибір експертного середовища. Індивідуальні відмінності психологічних чинників ризику серед однолітків впливають на стосунки у соціальному середовищі й, відповідно, соціальне середовище формує психологічні чинники ризику. Саме тому в підлітковому віці контекст «середовища однолітків» може бути основною можливістю для інтервенцій. Pamela K. Keel і K. Jean Forney (Keel & Forney, 2013) стверджують, що заходи із залученням ровесників, які кидають виклик засвоєнню ідеалу худорлявості, можуть захистити від розвитку патологій харчової поведінки.

У багатьох англомовних статтях діету та дієтичне харчування не визначають причиною розладів харчової поведінки, проте вона часто є їхнім попередником. У одному масштабному дослідженні діету визначено найважливішим предиктором розвитку розладів харчової поведінки серед вікової групи 14–15 років (Golden, Schneider & Wood, 2016). Результати згаданого дослідження показали, що серед підлітків, які дотримувалися дієти, у 5 разів частіше розвивалися розлади харчової поведінки, а серед тих, хто практикував суттєві обмеження у харчуванні, у 18 разів. Національна асоціація розладів харчової поведінки (The National Eating Disorders Association), опираючись на дослідження С. М. Shisslak і М. Crago (Shisslak & Crago, 1995), повідомляє, що 35% «нормальних дієт» прогресують до патологічних, і в 20–25% випадків їх дотримання супроводжувалось розвитком розладів харчової поведінки. Дієта у таких випадках дає відчуття контролю під час підрахунку калорій і жирових грамів, що суттєво знижує їх вагу. Проте фокусування на дієті та схудненні може розглядатися як утеча від справжніх емоцій і проблем, які маскуються за цими ритуалами. Jacquelyn Ekern (Ekern, 2012) посилається на дослідження сімей із розладами харчової поведінки, опубліковане в журналі Американської дієтологічної асоціації в 1992 р. Було вказано, що приблизно у 82% випадків дотримання дієт без рекомендацій фахівців було помічено на рівні усієї родини та у рамках сімейних традицій.

Мета статті – виявити вплив дотримання дієти поза медичними показаннями на схильність формування розладів харчової поведінки серед підлітків.

Завдання статті

Завданнями дослідження було визначено: проаналізувати сучасні погляди, висвітлені у науковій літературі, на схильність формування розладів харчової поведінки серед підлітків; дослідити вплив дотримання дієти, не призначеної лікарем із метою корекції, лікування чи профілактики

ки, на схильність формування розладів харчової поведінки серед підлітків; сформувати концептуальну модель схильності до формування розладів харчової поведінки з метою подальшої розробки рекомендацій щодо їх попередження чи зменшення негативного впливу.

Методи та методики дослідження

Пошук попередніх досліджень, пов'язаних із темою статті, ми здійснювали через PubMed, Medline, Web-of-Science, BIOSIS, Cochrane library and Research Gate. Для огляду актуальних досліджень ми використали статті, опубліковані не пізніше як 10 років тому, а суб'єктами дослідження були підлітки. Пошук здійснювався за такими ключовими словами: «розлади харчової поведінки»; «нервова анорексія»; «булімія»; «орторексія»; «дієтичне харчування»; «adolescent»; «eating disorder»; «anorexia», «bulimia».

Із метою розв'язання завдань дослідження нами була сформована базова брошура, яка містила твердження, що стали основними критеріями розподілу контрольної та досліджуваної груп. Брошура була розповсюджена серед підлітків віком 12–14 років, які навчаються у школах м. Тернополя та м. Львова. Це дослідження здійснювалося у співпраці з психологами цих закладів і Тернопільським міським центром соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді.

Анкета містила такі твердження:

1. Я дуже хочу схуднути.
2. Я харчуюся дієтичними продуктами.
3. Я утримуюсь від продуктів харчування, які містять цукор.
4. Зазвичай я читаю рецепти, книги з кулінарії, списки калорій, книги про дієти і фізичні вправи для схуднення.
5. Я регулярно роблю одну або кілька речей з їжею: ділю її на дрібні частинки, їм спеціальним способом та у певний час, їм зі спеціального мірного посуду, викидаю, коли ніхто не бачить, або віддаю собаці / кішці, ховаю їжу.

6. Я настільки стурбований тим, як виглядає моє тіло, що просто зобов'язаний дотримуватися дієти.

7. Наразі я дотримуюся дієти.

8. Дієта, якої я дотримуюся, призначена лікарем або дієтологом.

Позитивні відповіді на твердження 1–6 стали критерієм «А» для відбору до участі у дослідженні. Позитивна відповідь на твердження № 7 стала критерієм «В», а негативну відповідь на твердження № 8 було використано як критерій «С» для відбору до експериментальної групи.

На початку дослідження ми отримали 347 анкет. Із них було відсіяно 116 анкет через невідповідність критерію «А». 108 учасників увійшли до контрольної групи через відповідність критерію «А» та відсутність критеріїв «В» і «С». Із наступних 123 анкет було відсіяно 35 анкет, які відповідали критерію «В», але не відповідали критерію «С», оскільки респонденти дотримувалися дієт згідно з призначенням лікаря. До експериментальної групи увійшло 88 респондентів. Для подальшого дослідження ми не розподіляли респондентів відповідно до статі та віку.

Обраним учасникам було запропоновано діагностичну брошуру пілотного дослідження, що включала Eating Disorders Impairment Questionnaire – 3 (Garner, 2004) та скринінгову шкалу на виявлення тривоги і депресії HADS (Zigmond & Snaith, 1983).

Методика EDI–3 була надана на партнерських засадах компанією ОС України, яка є асоційованим членом Європейської групи видавців тестів (ETPG). Опитувальник EDI–3 складається з 91 твердження, розділеного на 12 основних шкал і 6 комплексних показників, отриманих додаванням Т-балів двох або більше шкал. Респонденти повинні оцінити за 6-бальною шкалою частоту певних дій, думок або почуттів. Відповіді групуються в 12 шкал, викремлених під час статистичного аналізу. Три з головних шкал помічені як шкали ризику розвитку розладів харчової поведінки: прагнення до стрункості (DT), булімія (B),

незадоволеність тілом (BD). Дослідження виявили, що високі показники за цими шкалами свідчать про підвищений ризик виникнення розладів харчової поведінки. Дев'ять інших шкал оцінюють психологічні конструкти, які є концептуально близькими до виникнення та перебігу розладів харчової поведінки.

У зв'язку з конфіденційністю всі анкети заповнювалися анонімно й опісля були покодзовані. Час тестування для трьох анкет мав тривати не більше 30 хвилин, проте, як показав досвід, його тривалість становила 1 годину.

У період організації дослідження ми зіткнулися з низкою проблем: організаційними проблемами, пов'язаними з тим, що не всі школи були зацікавлені у проведенні анкетування серед їх учнів; нерозумінням деяких запитань із методики EDI-3, які безпосередньо стосувалися прийняття свого тіла чи розуміння емоційних станів.

Результати та дискусії

Попередній порівняльний аналіз результатів за методикою EDI-3 згідно з критерієм Mann-Whitney U-test для двох вибірок показав статистично значущу відмінність ($p < 0,01$) між контрольною та експериментальною групами за такими показниками з перевагою їх у групі підлітків, які дотримуються дієти без призначення лікаря: «Прагнення до стрункості», «Невдоволеність тілом», «Низька самооцінка», «Страх дозрівання», «Міжособистісне відчуження», «Перфекціонізм» і «Булімія».

Отримані показники значущої відмінності за шкалою «Прагнення до стрункості» (DT, $p = 0,0001$) свідчать, що для респондентів експериментальної групи характерне більше бажання бути стрункішими, хвилювання щодо дотримання дієт, моніторинг змін ваги та нав'язлива тривога щодо підтвердження негативних очікувань, що є скринінговою ознакою для РХП. Бажання бути стрункішим може відображати інтерналізацію сильних соціальних вказівок через засоби масової інформації, які заохочують

молодих дівчат і хлопців дотримуватися дієти для досягнення стандартів форми тіла та ваги (Маслюк, 2011; Шанкенберг, 2017: 28–29). Як наслідок, ми можемо спостерігати, як підлітки, незадоволені формами власного тіла, почуваються винними через уживання навіть нормальної кількості їжі. Підтвердженням цього також є високий показник «Незадоволеності тілом» (BD, $p = 0,006$) серед учасників експериментальної групи. Отримані результати засвідчують, що підлітки можуть приділяти надмірну та непродуктивну увагу ділянкам тіла, які найбільше змінюються внаслідок психосексуального розвитку. Підлітки намагаються змінити «проблемні місця» за допомогою фізичних навантажень та обмеження в їжі.

Водночас у групі підлітків, які дотримуються дієти без призначення лікаря, виявилися високі та статистично значущі показники «Низької самооцінки» (LSE, $p = 0,0062$). Занижена самооцінка, на думку Л. Вайтгед (Вайтгед, 2014: 36–38), впливає на контроль над харчуванням, який дає змогу підвищити самоповагу. Тому, розвиваючись за варіантом непродуктивного копінгу, низька самооцінка підштовхує підлітка досягати поставлених цілей посиленням вимог до себе. Водночас невдачі на цьому шляху завдають ще більшого удару самооцінці, формуючи думки, що людина нічого не здатна змінити у своєму житті (Waller, et al., 2007: 110–113).

Потрібно підкреслити, що, на нашу думку, підлітки, які намагаються, проте не досягають стандартів, мають виражені почуття особистісної нестабільності та труднощі з самоповагою. Високі результати за шкалою «Страху дозрівання» (MF, $p = 0,000173$) в експериментальній групі можуть свідчити про бажання підлітків повернутися до безпечного дитинства. Так, прагнення схуднути мотивоване страхами, пов'язаними з конфліктом дорослішання. Одним із результатів схуднення є бажання повернення до препубертатної зовнішності, що дає можливість відчувати певну стабільність і повертає відчуття самоповаги через

самоконтроль. Крім того, підлітки відзначають, що сприймають себе молодшими після значної втрати ваги (подібну тенденцію суб'єктивного сприйняття ми можемо спостерігати й серед дорослих, які контролюють власну вагу).

Поруч із зазначеними вище свідченнями розчарування та невпевненості у собі, зумовленими неприйняттям своєї зовнішності й тіла, спостерігаємо високі показники за шкалою «**Міжособистісного відчуження**» (ІА, $p = 0,000103$). Дистанціювання, відчуження і відсутність довірливих взаємовідносин часто зумовлює ізоляцію та самотність у спілкуванні з іншими (Виттхен, 2006: 226–228). Водночас, ми думаємо, що підліток, який має друзів, може почувати себе у стосунках, як у пастці. Йому може бути важко отримати розуміння та відчуття власного прийняття у колі друзів, через недосягнення суб'єктивного внутрішнього критерію «бути підходящим».

Підсилення особистісних рис, спрямованих на дотримання непродуктивних стратегій, знайшло своє відображення у високих результатах за шкалою «**Перфекціонізму**» (Р, $p = 0,00004$). Ми погоджуємося з думкою дослідників, що перфекціонізм як особистісна риса доповнює згадані вище проблеми й може бути визначений як ключова риса у розвитку та закріпленні РХП (Fairburn, 2008: 200; Plooy, 2017: 255–256). Ми розглядаємо перфекціонізм як рису, що лежить в основі невпинних зусиль, спрямованих на контроль харчування та ваги, а також нереалістичних прагнень в інших галузях. Підліток, усвідомлюючи свою невдачу в досягненні жорстких особистих стандартів у харчуванні, ще рішучіше намагається досягти поставлених цілей, формуючи компульсивний характер реалізації преморбідних рис (Waller, et al., 2007: 110–113; Вайтгед, 2014: 36–38).

Одна з головних шкал, що позначена як шкала ризику розвитку розладів харчової поведінки – «**Булімія**» (В, $p = 0,000348$), статистично вища за такий самий показник контрольної групи. Високий бал за цією шкалою для

експериментальної групи може свідчити про періоди компульсивного переїдання. Подібні періоди втрати контролю над харчуванням можуть бути свідченням зриву стратегій, які підліток використовує як спосіб впливу на інші сфери життя. Компульсивне переїдання, з одного боку, є наслідком суворих і невідповідних дієт, але й може виникати як реакція на емоційні страждання – самотність, депресію, гнів, страх. Ці напади можуть на короткий час поліпшувати самопочуття, однак після цього настає гостре почуття сорому та провини, огиди, а також страх набрати вагу. Своєю чергою, це може спровокувати нові спроби або посилення попередніх вимог щодо обмеження вживання їжі чи блювання з метою втрати ваги (Вайтгед, 2014: 28–30).

Використовуючи програму Statistica 8, нами було проведено дослідження кореляційного зв'язку між шкалами методик EDI-3 та HADS за допомогою критерію Спірмана для неузгодженого з нормальним розподілом. Отримані результати демонструють нам багато високих кореляційних зв'язків, які ми описали й інтерпретували.

1. «Прагнення до стрункості» (DT) статистично корелює з «Незадоволеністю тілом» (BD) (DT – BD: $r < 0,69$, $p < 0,01$) і «Низькою самооцінкою» (LSE) (DT – LSE: $r < 0,54$, $p < 0,01$; BD – LSE: $r < 0,55$, $p < 0,01$). Такий високий зв'язок між шкалами може свідчити, що рівень самооцінки залежить від того, як підліток сприймає власне тіло та компенсує власну стурбованість через прагнення виглядати стрункішим (формування правил і обмежень щодо стрункості власного тіла). Їх дотримання посилює позитивну самооцінку, а зрив правил / обмежень знижує її. Ураховуючи отримані дані, ми припустили, що поєднання незадоволеності певними ділянками тіла (або його стрункістю загалом) і низької самооцінки є комбінованим чинником ризику, який відповідає за появу та закріплення надмірних поведінкових проявів, спрямованих на контроль ваги, які призводять до формування РХП у вразливих осіб.

2. Позитивний показник кореляції між «Низькою самооцінкою» (LSE), «Незадоволеністю тілом» (BD) і «Тривогою» шкали HADS (AN) (LSE – AN: $r < 0,45$, $p < 0,01$; BD – AN: $r < 0,40$, $p < 0,01$) дав нам підстави вважати, що підліток відчуває посилену тривогу щодо вигляду власного тіла. Особливості підліткового сприйняття та непродуктивні думки, якими він чи вона описує власні відчуття й хвилювання, у сукупності з низьким рівнем самооцінки посилюють використання неефективних стратегій опанування тривоги через надмірний контроль.

Водночас, коли тривога через низку різних причин стає неконтрольованою, це призводить до зриву дотримання режиму харчування та закріпленої харчової поведінки, що безпосередньо підсилює низьку самооцінку (Вайтгед, 2014: 28–30). Підтвердження цього ми вбачаємо у наявності прямої кореляції між шкалами «Булїмії» та «Тривоги» ($r < 0,50$, $p < 0,01$); «Булїмії» та «Незадоволеності тілом» ($r < 0,48$, $p < 0,01$); «Булїмії» та «Прагнення до стрункості» ($r < 0,41$, $p < 0,01$). На нашу думку, це є свідченням тенденції до нападів неконтрольованого переїдання у відповідь на емоційну фрустрацію і, як стверджує М. Герлінхофф (Витхен, 2006: 226–228), може свідчити про виражений психологічний дистрес. Як наслідок, неможливість досягти емоційної стабільності та лише часткове полегшення через зрив дієти і вживання «великої» кількості їжі посилює відчуття провини та фрустрації. У подальшому негативний емоційний стан провокує звернення до стратегій очисної поведінки з метою його зменшення та повернення до відносного стану контролю й стабільності (Waller, et al., 2007: 110–113; Fairburn, 2008: 200).

Під час дослідження також виявлено пряму кореляцію між шкалами «Міжособистісне відчуження» та «Депресія» ($r < 0,46$, $p < 0,01$); «Незадоволеність тілом» і «Депресія» ($r < 0,42$, $p < 0,01$) й між «Незадоволеністю тілом» і «Міжособистісним відчуженням» ($r < 0,44$, $p < 0,01$). На нашу думку, такі зв'язки можуть вказувати на те, що через від-

сутність дружніх стосунків прояви депресії, пов'язані з незадоволенням власним тілом, можуть посилюватися. Отримані показники вказують на формування певного «зачарованого» кола, у якому підліток зі схильністю до РХП відчуває хвилювання, еквівалентні симптомам депресії. Своєю чергою, скарги на втрату задоволення чи неможливість його досягнення, зниження бажання продовжувати діяльність чи підтримувати стосунки підсилюються через недосягнення «еталону краси», а відсутність підтримки через самоізоляцію (характерну для депресивних станів) залишає його з цією проблемою сам на сам. Аналізуючи отримані результати, ми прийшли до думки, що підліток, який мислить про себе як про такого, хто не може відповідати власним стандартам, має труднощі у встановленні чи підтриманні дружніх стосунків з однолітками. А без наявності підтримки та довірливих стосунків зростає незадоволеність виглядом власного тіла й погіршується самооцінка ($LSE - IA: r < 0,54, p < 0,01$).

Висновки

За результатами пілотного дослідження виявлено, що для підліткового віку характерно хвилювання щодо власного зовнішнього вигляду та незадоволеність ним, що підтримується низькою самооцінкою. На противагу підліткам, які не дотримуються дієти задля підтримання власного стандарту «краси», однолітки, які використовують дієти, не призначені лікарем з метою корекції, лікування чи профілактики, мають багато показників, які пов'язані між собою та підтримують схильність до розвитку РХП.

Ядро моделі схильності до РХП складають 5 аспектів, ключовими серед яких є незадоволеність власним тілом і низька самооцінка. Підліток, незадоволений власним тілом, починає оцінювати свої форми та вагу, які, на його думку, мають безліч недоліків. Певні частини тіла можуть демонструвати ознаки статевого дозрівання та поступовий перехід до зрілості, до якої підліток може бути неготовим.

Тому низька самооцінка загострює фокусування на проблемних ділянках тіла. Ці показники підтримують одне одного та демонструють нам замкнене коло, де вплив здійснюється не однобічно.

Також у ядро моделі входять прагнення до стрункості, тривога, що відчувається щодо цього, та схильність до міжособистісного відчуження. Важливим аспектом є розуміння, що підвищення тривоги пов'язане з тим, що підліток не може одразу вплинути на власне тіло, щоб воно відповідало його стандарту. Своєю чергою, це підсилює прагнення до стрункості та, як одна з поширених стратегій, використовується самовільно призначена дієта з обмеженим режимом харчування і кількості їжі. Варто звернути увагу, що такий спосіб життя веде до міжособистісного відчуження, коли підліток починає дистанціюватися від друзів, які можуть не підтримувати його поведінку щодо обмеження їжі чи виконання надмірних фізичних вправ. Ці показники мають високий зв'язок із центральними показниками, які, на нашу думку, формують зміст розладів харчової поведінки.

Ми вважаємо, що депресія і тривожна булімія можуть бути самостійними тригерами для дистресу компонентів ядра схильності. Водночас показник булімії може бути частиною клінічної картини або коморбідністю, що виникає внаслідок підвищеної тривоги через незадоволеність власним тілом. Одним із наслідків цього може бути підсилення підліткової депресії.

Модифікуючими чинниками, що підтримують розвиток РХП, є страх дозрівання та перфекціонізм. Перебудова тіла лякає підлітка, адже це ставить перед ним нові виклики. Збільшується відповідальність і зменшується його безтурботність, яка була присутня в дитинстві. Усе це, на нашу думку, посилює страх дозрівання. В уявленні підлітка зміни у житті можуть підтримувати когнітивне викривлення, що поступово виходить з-під контролю, тому тіло стає тим об'єктом, на який він має вплив. Перфекціонізм бере гору,

і підліток починає контролювати свій раціон харчування за допомогою дієти, а також своє тіло, здійснюючи фізичні навантаження. Усе це дає відчуття полегшеності на якийсь час, адже зриви в харчуванні ще більше загострюють відчуття незадоволеності тілом і вищеперераховані психологічні аспекти й стратегії харчової поведінки.

Водночас потрібно зазначити, що самостійне дотримання жорсткої дієти без консультації з фахівцем також може бути проявом міжособистісного відчуження. Хибне уявлення, що спеціаліст може не зрозуміти проблем підлітка або проігнорувати їх, підкріплюється низькою самооцінкою й недовірою до дорослих. Останнє ми розглядаємо як один з аспектів підліткового віку.

У майбутньому ми плануємо здійснити апробацію запропонованої нами скринінгової моделі, провівши скринінгові дослідження учасників експериментальної групи на ознаки РХП відповідно до критеріїв DSM-5 через півроку та рік.

Література

- Абсалямова Л. М. Образ тіла як психологічний чинник порушень харчової поведінки. *Вісник ХНПУ імені Г. С. Сковороди. Психологія*. Харків: ХНПУ, 2017. Вип. 56. С. 1–9. DOI <http://doi.org/10.5281/zenodo.888328>.
- Абсалямова Л. М. Розлади та порушення харчової поведінки особистості. *Проблеми сучасної психології: Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України / За ред. С. Д. Максименка, Л. А. Онуфрієвої*. Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2014. Вип. 25. С. 19–33.
- Булах І. С. Психологія особистості підлітка. *Вікова та педагогічна психологія: навч. посібник* / О. В. Скрипченко, Л. В. Долинська, З. В. Огородійчук та ін. Київ: Просвіта, 2001. 416 с.
- Вайтгед Л. Подолати розлад харчової поведінки / пер. з англ. Ігор Грицюк; наук. ред. Катерина Явна. (Серія «Сам собі психотерапевт»). Львів: Видавництво Українського Католицького Університету; Свічадо, 2014. 112 с.
- Виттхен Г.-У. *Енциклопедія психологического здоровья*. Москва: Алтейа, 2006. 524 с.

- Маслюк А. М. Нервова анорексія як наслідок соціалізації особистості. *Проблеми сучасної психології: Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України / За ред. С. Д. Максименка, Л. А. Онуфрієвої. Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2011. Вип. 11. С. 454–463.*
- Нижник А. Є. Харчова поведінка молоді як предмет психологічного дослідження. *Наукові записки. Серія: Психологія та педагогіка. Острого* : Вид-во Національного університету «Острозька академія», 2013. Вип. 22. С. 136–141.
- Савчин М. В. Вікова психологія: навч. посіб. Київ : Академвидав, 2006. 360 с.
- Шнаккенберг Н. Мнимые тела, подлинные сущности: Преодоление конфликтов идентичности с внешностью и возвращение к подлинному Я [пер. с англ.]. Калининград : Phoca Books, 2017. 376 с.
- American Psychiatry Association (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (5th ed.)*. Arlington : American Psychiatric Publishing.
- British Psychological Society & The Royal College of Psychiatrists (2004). *Eating Disorders. Core interventions in the treatment on core interventions in primary and management of anorexia and secondary care nervosa, bulimia nervosa and related eating disorders*.
- Global Burden of Disease (2017). *Disease and Injury Incidence and Prevalence Collaborators. Global, regional, and national incidence, prevalence, and years lived with disability for 310 diseases and injuries, 1990–2015: a systematic analysis for the Global Burden of Disease Study 2015*. Lancet 2017; 389. DOI 10.1016/S0140-6736(16)32606-X.
- Ekern, J. (2012). *Dieting and Eating Disorders*. Retrieved from <https://www.eatingdisorderhope.com/treatment-for-eating-disorders/special-issues/dieting>.
- Fairburn, C. G. (2008). *Cognitive behavior therapy and eating disorders*. New York : Guilford Press.
- Golden, N. H., Schneider, M., & Wood, C. (2016). Preventing Obesity and Eating Disorders in Adolescents. *Pediatrics*, 138 (3). DOI 10.1542/peds.2016-1649.
- Keel, P. K., & Forney, K. J. (2013). Psychosocial risk factors for eating disorders. *International Journal of Eating Disorder*, 46 (5). DOI 10.1002/eat.22094.
- National Institute of Mental Health (2017). Retrieved from <https://www.nimh.nih.gov/health/statistics/eating-disorders.shtml>.
- Norris, M. L., Robinson, A., Obeid, N., Harrison, M., Spettigue, W., & Henderson, K. (2013). Exploring avoidant / restrictive food intake disorder in eating disordered patients: A descriptive study. *International Journal of Eating Disorder*, 47 (5). DOI 10.1002/eat.22217.

- Plooy, G. N. (2017). *Candidate Declaration «Perfectionism: An exploratory analysis of treatment resistant eating disorder clients during intervention»*. Retrieved from http://uir.unisa.ac.za/bitstream/handle/10500/23184/thesis_walters-du%20plooy_g.pdf.
- Rohde, P., Stice, E., & Marti, C. N. (2014). Development and predictive effects of eating disorder risk factors during adolescence: Implications for prevention efforts. *International Journal of Eating Disorder*, 48 (2). DOI 10.1002/eat.22270.
- Shisslak, C. M., Crago, M., & Estes, L. S. (1995). The spectrum of eating disturbances. *International Journal of Eating Disorders*, 18 (3), 209–219.
- Smink, F. R. E., van Hoeken, D., Oldehinkel, A. J., & Hoek H. W. (2014). Prevalence and severity of DSM-5 eating disorders in a community cohort of adolescents. *International Journal of Eating Disorder*, 46 (6). DOI 10.1002/eat.22316.
- Solmi, F., Hotopf, M., Hatch, S. L., Treasure, J., & Micali, N. (2015). Eating disorders in a multi-ethnic inner-city UK sample: prevalence, comorbidity and service use. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 51 (3). DOI 10.1007/s00127-015-1146-7.
- Waller, G., Cordery, H., Corstorphine, E., Hinrichsen, H., Lawson, R., Mountford, V., & Russell, K. (2007). *Cognitive behavioural therapy for the eating disorders: a comprehensive treatment guide*. Cambridge University Press. DOI 10.1017/CBO9781139644204.

References

- Absaliyama, L. M. (2017). Obraz tila yak psykholohichniy chynnyk porushen kharchovoi povedinky [Body image as a psychological factor of behavioral disorders]. *Visnyk HNPU imeni H. S. Skovorody. Psykholohiia – Newsletter of KNPU named after G. S. Skovoroda*, 56, 001-009 [in Ukrainian].
- Absaliyama, L. M. (2014). Rozlady ta porushennia kharchovoi povedinky osobystosti [Disorders and disfunctions of an individual's eating behavior]. *Problemy suchasnoi psykholohii: Zbirnyk naukovykh prats Kamianets-Podilskoho natsionalnoho universytetu imeni Ivana Ohienka, Instytutu psykholohii imeni H. S. Kostiuka NAPN Ukrainy – Problems of modern psychology: Collection of research papers of Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University, G. S. Kostiuik Institute of Psychology at the National Academy of Pedagogical Science of Ukraine*, 25, 19–33 [in Ukrainian].
- Bulakh, I. S. (2001). Psykholohiia osobystosti pidlitka [Psychology of the personality of the adolescent]. *Vikova ta pedahohichna psykholohiia – Age-related and Pedagogical Psychology*. Kyiv : Prosvita [in Ukrainian].

- Whitehead, L. (2014). *Podolaty rozlad kharchovoi povedinky [Overcoming eating disorder]* (Igor Grycjuk, Trans; Kateryna Javna, Eds). Lviv : Vydavnytstvo Ukrainського Katolytskoho Universytetu; Svichado [in Ukrainian].
- Vytthen, G.-U. (2006). *Jenciklopedija psihologicheskogo zdorov'ja [Encyclopedia of psychological health]*. Moskva : Alteja [in Russian].
- Masliuk, A. M. (2011). Nervova anoreksiia yak naslidok sotsializatsii osobystosti [Nervous anorexia as a consequence of the socializing of the personality]. *Problemy suchasnoi psykholohii: Zbirnyk naukovykh prats Kamianets-Podilskoho natsionalnoho universytetu imeni Ivana Ohienka, Instytutu psykholohii imeni H. S. Kostiuka NAPN Ukrainy – Problems of modern psychology: Collection of research papers of Kamianets-Podilskyyi Ivan Ohienko National University, G.S. Kostiuk Institute of Psychology of NAPS of Ukraine, S. D. Maksymenko, L. A. Onufriieva (Eds), 11, 454–463* [in Ukrainian].
- Nyzhnyk, A. E. (2013). Kharchova povedinka molodi yak predmet psykholohichnoho doslidzhennia [Eating behavior of youth as a subject of psychological research]. *Naukovi zapysky. Seriya: Psykholohiia ta pedahohika – Scientific notes. Series: Psychology and Pedagogy, 22, 136–140* [in Ukrainian].
- Savchyn, M. V. (2006). *Vikova psykholohiia [Age psychology]*. Kyiv : Akademydav [in Ukrainian].
- Schnackenberg, N. (2017). *Mnimye tela, podlinnye sushchnosti: Preodolenie konfliktov identichnosti s vneshnost'ju i vozvrashchenie k podlinnomu Ja [False Bodies, True Selves: Moving Beyond Appearance-Focused Identity Struggles and Returning to the True Self]*. (Trans.). Kaliningrad : Phoca Books [in Russian].
- American Psychiatry Association (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (5th ed.)*. Arlington : American Psychiatric Publishing.
- British Psychological Society & The Royal College of Psychiatrists (2004). *Eating Disorders. Core interventions in the treatment on core interventions in primary and management of anorexia and secondary care nervosa, bulimia nervosa and related eating disorders*.
- Global Burden of Disease (2017). *Disease and Injury Incidence and Prevalence Collaborators. Global, regional, and national incidence, prevalence, and years lived with disability for 310 diseases and injuries, 1990–2015: a systematic analysis for the Global Burden of Disease Study 2015*. *Lancet* 2017; 389. DOI 10.1016/S0140-6736(16)32606-X.
- Ekern, J. (2012). *Dieting and Eating Disorders*. Retrieved from <https://www.eatingdisorderhope.com/treatment-for-eating-disorders/special-issues/dieting>.
- Fairburn, C. G. (2008). *Cognitive behavior therapy and eating disorders*. New York : Guilford Press.

- Golden, N. H., Schneider, M., & Wood, C. (2016). Preventing Obesity and Eating Disorders in Adolescents. *Pediatrics, 138* (3). DOI 10.1542/peds.2016-1649.
- Keel, P. K., & Forney, K. J. (2013). Psychosocial risk factors for eating disorders. *International Journal of Eating Disorder, 46* (5). DOI 10.1002/eat.22094.
- National Institute of Mental Health (2017). Retrieved from <https://www.nimh.nih.gov/health/statistics/eating-disorders.shtml>.
- Norris, M. L., Robinson, A., Obeid, N., Harrison, M., Spettigue, W., & Henderson, K. (2013). Exploring avoidant / restrictive food intake disorder in eating disordered patients: A descriptive study. *International Journal of Eating Disorder, 47* (5). DOI 10.1002/eat.22217.
- Plooy, G. N. (2017). *Candidate Declaration «Perfectionism: An exploratory analysis of treatment resistant eating disorder clients during intervention»*. Retrieved from http://uir.unisa.ac.za/bitstream/handle/10500/23184/thesis_walters-du%20plooy_g.pdf.
- Rohde, P., Stice, E., & Marti, C. N. (2014). Development and predictive effects of eating disorder risk factors during adolescence: Implications for prevention efforts. *International Journal of Eating Disorder, 48* (2). DOI 10.1002/eat.22270.
- Shisslak, C. M., Crago, M., & Estes, L. S. (1995). The spectrum of eating disturbances. *International Journal of Eating Disorders, 18* (3), 209–219.
- Smink, F. R. E., van Hoeken, D., Oldehinkel, A. J., & Hoek H. W. (2014). Prevalence and severity of DSM-5 eating disorders in a community cohort of adolescents. *International Journal of Eating Disorder, 46* (6). DOI 10.1002/eat.22316.
- Solmi, F., Hotopf, M., Hatch, S. L., Treasure, J., & Micali, N. (2015). Eating disorders in a multi-ethnic inner-city UK sample: prevalence, comorbidity and service use. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology, 51* (3). DOI 10.1007/s00127-015-1146-7.
- Waller, G., Cordery, H., Corstorphine, E., Hinrichsen, H., Lawson, R., Mountford, V., & Russell, K. (2007). *Cognitive behavioural therapy for the eating disorders: a comprehensive treatment guide*. Cambridge University Press. DOI 10.1017/CBO9781139644204.

АНОТАЦІЯ

У статті розглянуто вплив дієти, яку використовують підлітки поза медичними показаннями, як засіб контролю за власною вагою, емоційним станом і для підтримання самооцінки.

Здійснено аналіз досліджень за останні 10 років, проаналізовано й описано психосоціальні чинники схильності до формування розладів харчової поведінки серед підлітків. Із метою розв'язання поставлених

завдань було сформовано вибірку досліджуваних: підлітки віком 12–14 років, які навчаються у школах м. Тернополя та м. Львова. На початку дослідження було отримано 347 анкет, до експериментальної групи увійшло 88. Обраним учасникам було запропоновано діагностичні матеріали, зокрема методуку Eating Disorders Impairment Questionnaire – 3 та скринінгову шкалу на виявлення тривоги і депресії Hospital Anxiety and Depression Scale.

За результатами роботи описано особливості схильності до розладів харчової поведінки серед підлітків, які дотримувалися дієти поза призначеннями лікаря. Отримані дані розкривають 5 аспектів схильності, ключовими серед яких є незадоволеність власним тілом і низька самооцінка. Установлено, що низька самооцінка загострює фіксацію на проблемних ділянках тіла, посилюючи прагнення до стрункості, а непродуктивне використання жорстких дієт чи обмежень кількості їжі дає відчуття контролю над емоціями та думками. Водночас указано, що тривога, яку відчують щодо цього, впливає на схильність до міжособистісного відчуження. Зауважено, що депресивний стан і неконтрольоване переїдання можуть бути самостійними тригерами для дистресу компонентів ядра схильності, а модифікуючими чинниками, що підтримують розвиток порушень харчової поведінки, є страх дозрівання та перфекціонізм.

Описані у статті матеріали дають підстави розглядати отримані результати як скринінгову модель схильності до розладів харчової поведінки, а на їх основі можуть бути запропоновані заходи, які доцільно використовувати для психоедукаційної роботи з підлітками.

Ключові слова: підлітковий вік, розлади харчової поведінки, анорексія, булімія, дієта, депресія, тривога, перфекціонізм, самооцінка.

Аврамчук Александр, Круц Оксана. Особенности склонности к расстройствам пищевого поведения среди подростков, которые придерживаются диеты вне показаний врача

АННОТАЦИЯ

В статье рассмотрено влияние диеты, которую используют подростки вне медицинских показаний, как средство контроля над собственным весом, эмоциональным состоянием и для поддержания самооценки.

Осуществлен анализ исследований по данной проблематике за последние 10 лет, проанализированы и описаны психосоциальные факто-

ры предрасположенности к формированию расстройств пищевого поведения среди подростков. С целью решения поставленных задач была сформирована выборка испытуемых: подростки в возрасте 12–14 лет г. Тернополя и г. Львова. В начале исследования получено 347 анкет, в экспериментальную группу вошло 88 участников. Отобранным участникам было предложено диагностические материалы, которые включали методику Eating Disorders Impairment Questionnaire – 3 и скрининг-шкалу на выявление тревоги и депрессии Hospital Anxiety and Depression Scale.

По результатам работы было описано особенности склонности к расстройствам пищевого поведения среди подростков, которые придерживались диеты вне назначения врача. Полученные данные раскрывают 5 аспектов склонности, ключевыми из которых являются неудовлетворенность собственным телом и низкая самооценка. Было установлено, что низкая самооценка обостряет фиксацию на проблемных участках тела, усиливая стремление к стройности, а использование жестких диет или ограничений количества пищи дает ощущение контроля над эмоциями и мыслями. В то же время указано, что тревога, которую чувствуют из-за этого, влияет на склонность к межличностному отчуждению. Сделано выводы, что депрессивное состояние и неконтролируемое переедание могут быть самостоятельными триггерами для дистресса компонентов ядра склонности, а модифицирующими факторами, которые поддерживают развитие нарушений пищевого поведения, выступают страх созревания и перфекционизм.

Описанные в статье материалы дают основания рассматривать полученные результаты как скрининговую модель склонности к расстройствам пищевого поведения, на основе которой могут быть предложены меры для психоэдукации среди подростков.

Ключевые слова: *подростковый возраст, расстройства пищевого поведения, анорексия, булимия, диета, депрессия, тревога, перфекционизм, самооценка.*

Professional Marginality of Graduates of Higher Education Institutions

Професійна маргінальність випускників закладів вищої освіти

Olena Blynova

Dr. in Psychology, Professor

Олена Блинова

доктор психологічних наук,
професор

E-mail: elena.blynova@gmail.com

orcid.org/0000-0003-3011-6082

Researcher ID: A-5188-2019

*Kherson State University,
Kherson, Ukraine
27, Universytetska str.,
Kherson, 73003*

*Херсонський державний
університет, м. Херсон,
Україна
вул. Університетська, 27,
м. Херсон, 73003*

Svitlana Kaminska

Ph.D. in Psychology

Світлана Камінська

кандидат психологічних наук

E-mail: skaminskav@gmail.com

orcid.org/0000-0002-5747-8801

Researcher ID: A-5637-2019

*Kherson Regional Psychiatric
Hospital, Kherson, Ukraine
65, John Howard str.,
Kherson, 73488*

*Херсонська обласна
психіатрична лікарня,
м. Херсон, Україна
вул. Джона Говарда, 65,
м. Херсон, 73488*

Original manuscript received December 02, 2018

Revised manuscript accepted January 15, 2019

ABSTRACT

The article is devoted to the problem of forming positive professional identity of future specialists. It is stated, that part of senior courses students of higher education institutions does not connect their professional future with the specialty they are getting, but still they remain among students, realizing their non-educational and non-professional goals. It is studied out, that such a person's condition acquired the notion of professional marginality. The aim of the investigation is to analyze the influence of professional demand for graduates on the display of identity/marginality. The status of the problem was analyzed, the definitions of «professional marginality» and «professional demand» were formulated, their components were concretized, the results of empirical investigation were provided. It was stated that professional marginality was a display or a form of identity disorder (impossibility of active search and choice, launch of identification, cognitive and affective alteration) and the disorder of identity dynamics, i.e. of the processes of distinguishing between roles and rules, corresponding to identity.

The diagnostics of professional identity/marginality implied evaluating the following components: person's competency within the profession, his/her idea about him/herself as a professional, attitude to the profession's role in the society. 318 students of senior courses took part in the empirical investigation. The differences between the groups of «professionally identical» and «professionally marginal» students were stated according to professional demand parameters, namely the satisfaction with the degree of professional potential realization; the belonging to the professional community; the experience of professional demand; self-attitude as a competent and authoritative professional; evaluation of professional activity results; perception of others' attitude towards him/her as an authoritative professional.

Key words: *higher education institution, students of senior courses, professional identity, professional marginality, professional demand.*

Вступ

Стратегічним завданням вищої школи є формування фахівців із високим рівнем професійної ідентичності, які усвідомлено залучаються до соціально-професійної сфери суспільства, розуміють суспільну значущість своєї справи, свої можливості самореалізації, бажають реалізовувати свої професійні знання та навички, для яких професійна праця в структурі життєвих цінностей займає гідне місце.

Проте в освітньому просторі вищої школи активно присутня певна кількість студентів випускних курсів, вибір спеціальності для яких був випадковим, вони майже вирішили для себе, що за тим фахом, який вони здобувають, працювати надалі не планують. І при цьому, вони залишаються у складі студентів, реалізуючи свої позанавчальні та позапрофесійні цілі. Таке положення людини на межі між соціальними статусами отримало назву професійної маргінальності. У наукових працях О. Єрмолаєвої (Єрмолаєва, 2011) цей феномен визначається як несформованість або розпад професійної ідентичності, що пов'язано з неадекватним виконанням соціальних функцій професії. Недостатня розробленість соціально-психологічної сутності професійної маргінальності студентів випускних курсів і суспільна значущість проблеми зумовили актуальність дослідження.

Перш ніж охарактеризувати професійну маргінальність, вважаємо за потрібне звернутися до історичних передумов уживання поняття «маргінальність» у суспільних науках. Уперше поняття маргінальності застосував Р. Парк стосовно адаптації мігрантів, розглядаючи його як стан переходу, як положення людини на межі «двох світів» (Park, 1928). Полісемантичність слова «маргінальність» надає можливість його подвійної інтерпретації: воно може трактуватися як межовий стан (маргінальність – перехідність), а також як периферійне положення соціального суб'єкта (маргінальність – периферійність) (Baumeister, 1986). Л. Кемалова і Ю. Парунова наголошують на тому, що маргінальність має атрибутивний характер. Важко уявити соціум, який не містить явища маргінальності, маргінальних груп, маргінальних особистостей, маргінальної свідомості та поведінки, тобто маргінальність визначається як соціокультурне і соціально-психологічне явище, що постійно й нерозривно супроводжує різні види соціалізації (Кемалова & Парунова, 2010).

Для цілей нашої розвідки у соціально-психологічному контексті найвдалішою є концепція статусно-рольової маргінальності, що акцентує увагу на вивченні людини, чий соціальний статус ще не визначений, чия поведінка визначається приналежністю до двох соціальних ролей. Маргінальність означає не просто перехід з однієї соціальної структури до іншої, вона підкреслює незавершеність цього переходу, внаслідок чого маргінальна особистість відчуває складнощі у процесі адаптації (Zepeda, 2016).

На сьогодні актуальною стає розробка соціально-психологічних проблем маргінальності, оскільки точкою концентрації проблем маргінальності є саме людина, а через неї – соціум. Маргінальність виникає внаслідок проміжного, межового стану людини у суспільстві, тому є внутрішньою характеристикою людського «Я», що свідчить про незадоволеність основних соціальних і духовних потреб особистості. Для індивідів, які перебувають у стані зміни соціального статусу, характерними соціально-психологічними рисами є: тривожність, невпевненість, невизначеність, розгубленість, сумніви у власній цінності, комплекс ізольованості, самотність. Також можливі особистісна дезорганізація, дезадаптація, зниження рівня соціальних очікувань і рівня домагань (Кемалова & Парунова, 2010; Ложкін & Воляннюк, 2010).

Дослідники не обмежуються традиційними соціальними та культурологічними проблемами маргінальності, а звертають увагу ще й на соціально-психологічні проблеми, зокрема, формування поведінки особистості в ситуаціях маргіналізації, екзистенціальні аспекти (Могдалева, 2008), взаємозв'язок маргінальності з соціальною мобільністю (Пілецька, 2008), соціальне конструювання маргінальності (Кемалова & Парунова, 2010), маргінальний статус (Шульга, 2000).

Отже, професійна маргінальність є проявом або формою професійної мобільності особистості, коли вона потрапляє у проміжне положення між двома соціальними

статусами (Kelo, Teicher & Wachter, 2006). Звертаючись до предмета нашого дослідження, це соціальні положення «студент» і «фахівець», тобто ми розглядаємо маргінальну ситуацію та пов'язану з нею зміну соціально-професійної ідентичності, коли випускник, як майбутній фахівець із певної спеціальності, не може або не хоче професійно реалізувати себе у цій спеціальності, заперечує її важливість, бажає змінити фах тощо.

Мета статті – проаналізувати вплив усвідомлення професійної затребуваності випускників закладів вищої освіти на їх прояви ідентичності / маргінальності.

Завдання статті

- 1) Розкрити сутність професійної маргінальності;
- 2) дібрати комплекс психодіагностичних методик дослідження;
- 3) емпірично перевірити особливості впливу професійної затребуваності на прояви ідентичності / маргінальності випускників закладів вищої освіти.

Методи та методики дослідження

Емпіричне дослідження проводилось на базі Херсонського державного університету, в дослідженні взяли участь 318 студентів IV курсу (випускники-бакалаври) та II курсу (випускники-магістри) різних факультетів і спеціальностей. Для досягнення мети та вирішення поставлених завдань психодіагностичний комплекс дослідження склали такі методики: діагностичний тест «Ідентичність / маргінальність професіонала» О. Єрмолаєвої для з'ясування ступеня маргінальності студентів (Єрмолаєва, 2011); опитувальник «Професійна затребуваність особистості» Є. Харітонової, Б. Ясько для оцінки професійної компетентності та приналежності до професійної спільноти (Харітонова, 2014). Для статистичного аналізу отриманих результатів застосовано однофакторний дисперсійний і порівняльний аналіз (комп'ютерна програма SPSS (версія 19.0)).

Результати та дискусії

Професійна маргінальність безпосередньо пов'язана з процесами становлення ідентичності (неможливість активного пошуку і вибору) та порушення динаміки професійної ідентичності, тобто виявлення ролей, правил і прототипів, відповідних ідентичності.

Окреслимо основні підходи до визначення професійної ідентичності, яка є актуальною темою сучасних досліджень у психології. З погляду Т. Березиної, вона виконує такі функції, як розвиток «професійного почуття», тобто емоційного прийняття себе як людини, що займається певною справою, усвідомлення відповідної ментальності, впевненість у професійній компетентності, самостійності й ефективності, переживання своєї професійної цілісності та визначеності (Березина, 2008). Через професійну ідентичність та ідентифікацію Г. Ложкін і Н. Волянчук розкривають поняття «професіонал». Із погляду авторів, професійної ідентичності можна досягти лише за умови, коли провідною основою ідентифікації є професійна діяльність, що виступає як основний чинник психологічного благополуччя, а також за наявності перетворюючого психологічного потенціалу особистості (Ложкін & Волянчук, 2010). Е. Зеер і С. Ренке визначають професійну ідентичність як професійний «Я-образ», що включає професійні стереотипи й унікальність власного «Я»; усвідомлення своєї totoжності з професійним образом «Я» (Зеер, 2006; Ренке, 2018).

О. Калашніков, С. Мінюрова (Kalashnikov & Minyurova, 2017) розглядають явище депрофесіоналізації, пов'язуючи його безпосередньо з кризою професійної ідентичності та кризою професійної етики.

Акцентуємо на тому, що при дослідженні професійної ідентичності багато науковців, зокрема О. Блинова, А. Борисюк, О. Єрмолаєва, Т. Богданова, П. Живкович та ін., виокремлюють три основні компоненти цього складного інтегративного утворення – ставлення до свого професійного «Я» з погляду вже засвоєних знань, умінь і навичок;

ставлення до себе у структурі професійної спільноти; ставлення до ролі та значущості професії у соціумі (Блинова, 2011; Борисюк, 2010; Jermolajeva, Bogdanova, 2017, Živković, 2018). Професійна ідентичність при цьому виступає як внутрішня схема, у якій відображено уявлення людини про те, якою вона повинна бути, що вміти робити і як поводитися в професійній спільноті для того, щоб ефективно реалізувати себе в професії. Тобто, у цьому підході ми виокремлюємо три складові – компетентність людини у професії, її уявлення про себе як професіонала, ставлення до ролі професії у суспільстві.

Найбільш узагальнене визначення професійної ідентичності, яке максимально розширює межі цього поняття, надає О. Ермолаєва. Розглядаючи цей термін у контексті системи «людина – професія – суспільство», вона відзначає її сутнісну психосоціальну структуру, в якій сфокусовано основні відношення професіонала. Ця дослідницька позиція дає змогу О. Ермолаєвій заявити про професійну ідентичність як про системну характеристику суб'єктно-соціально-діяльній відповідності, тобто трактувати її не просто як характеристику прийняття професійних цінностей, але й як гармонійну ідентифікацію з діяльністю (інструментальна ідентичність), соціумом (зовнішня ідентичність) й із самим собою (внутрішня ідентичність). Виходячи з цього, науковець визначає професійну маргінальність як особистісну позицію непричетності та психологічної неналежності до суспільно значущої для цієї професії моралі й професійних норм, або внутрішнє прийняття професійних норм іншого професійного середовища (Ермолаєва, 2011).

Отже, можна констатувати, що сучасне студентство, яке набуває певних теоретичних знань у закладах вищої освіти, недостатньо використовує їх у реальній практичній діяльності. Молодь маргіналізується, оскільки виходить на ринок праці «неозброєною», з незначним набором ресурсів, які вона може використовувати у процесі адаптації в новому для неї професійному середовищі. Для сучасної

студентської молоді й освітня, й професійна сфери виступають своєрідними агентами маргіналізації. Несформованість установки на засвоєння професії призводить до появи типових рис професійного маргінала: 1) безвідповідальне ставлення до навчання (орієнтація на отримання диплома про вищу освіту); 2) нерозуміння специфіки майбутньої професії; 3) орієнтація на іншу професію; 4) відсутність бажання працювати за фахом після закінчення університету (це свідчить, з одного боку, про усвідомлення неконкурентоспроможності й непрестижності майбутньої професії, з іншого – про власну нездатність реалізовувати професійні функції); 5) нездатність (небажання) постійно збільшувати обсяг знань, набувати практичних навичок; 6) невпевненість у власному професійному майбутньому (Бутиліна, 2012).

Відділом моніторингу якості освіти Херсонського державного університету проведено анкетування серед студентів, у якому взяли участь 62% загального контингенту випускників денної форми навчання. За результатами опитування 56,7% випускників планують після закінчення університету працювати за фахом. Незважаючи на їх бажання працювати за обраною спеціальністю, 51,5% із них зазначають, що їм може завадити недостатня кількість реальних робочих місць. У іншій сфері планують працювати 19,2% і ще 24,1% – не вирішили, що вони далі робитимуть. Тобто, серед випускників університету, які взяли участь в анкетуванні, близько 40% не планують працювати за спеціальністю або мають певні сумніви щодо такої можливості. Звісно, на такі результати впливають об'єктивні та суб'єктивні чинники. Серед об'єктивних чинників, крім реального браку робочих місць, можна відзначити поглиблення розриву між системою освіти та сферою виробництва.

Нами з'ясовано, що професійна ідентичність є психосоціальною структурою, у якій поєднуються три сфери самореалізації фахівця: інструментальна (усвідомлення себе професіоналом, який володіє необхідною сукупністю

компетентностей, знань, навичок, умінь в обраній спеціальності); індивідуальна (усвідомлення себе як особистості частиною своєї професійної спільноти, прийняття цілей, цінностей, норм і правил професійної поведінки); соціальна (розуміння ролі й значущості своєї професії та професіоналів для розвитку суспільства).

Відповідно, професійна маргінальність відображає певний «розрив» (деструкцію, порушення) системних зв'язків: «людина і професія», «професіонал і соціум», «професія і соціум», тобто, виокремлюються три види професійної маргінальності – інструментальна (невідповідність своєї професійної підготовки вимогам професії); індивідуальна (несформованість, неприйняття, заперечення цілей і цінностей професійної спільноти, небажання дотримуватись норм професійної етики, прагнення змінити фах); соціальна (низький рівень оцінки значущості професії у суспільному розвитку) (рис. 1).

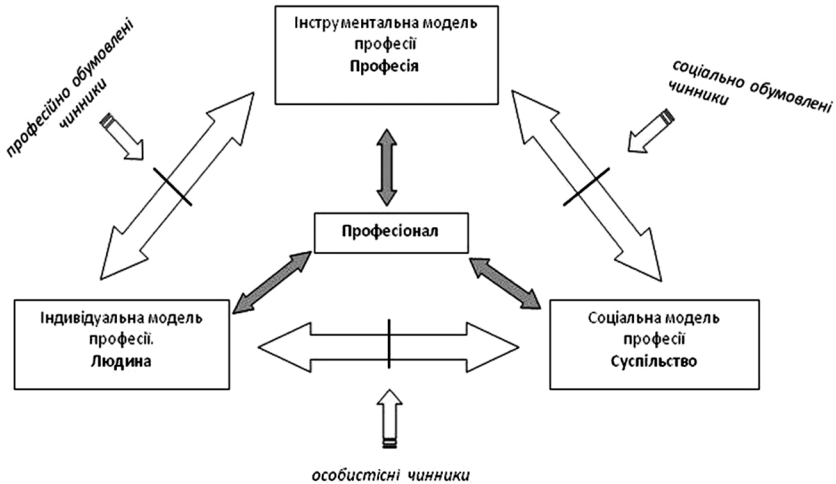


Рис. 1. Модель професійної ідентичності / професійної маргінальності

Виходячи з цього, виокремлюємо три групи соціально-психологічних чинників, що детермінують прояви про-

фесійної ідентичності / професійної маргінальності: 1) соціально обумовлені чинники (положення у суспільстві професіоналів певного фаху, престижність їх праці, рівень соціальної та матеріальної забезпеченості з боку держави, можливість працевлаштування за обраною спеціальністю); 2) професійно обумовлені чинники (прийняття фахівцем смислів, цінностей, поглядів професійної спільноти, набуття відповідних професійно значущих рис особистості); 3) особистісні чинники (певні особистісні риси, які сприяють набуттю професійної ідентичності або, навпаки, провокують виникнення професійної маргінальності).

Отже, важливим чинником, що впливає на набуття майбутнім фахівцем професійної ідентичності, є усвідомлення власної значущості як професіонала, переживання професійної затребуваності. Затребувана особистість – це людина, яка позитивно ставиться до себе як до значущого для інших професіонала; задоволена ступенем реалізації професійного потенціалу; оцінює результати своєї професійної діяльності як суспільно корисні; відчуває приналежність до професійної спільноти; позитивно ставиться до себе як до компетентного й авторитетного професіонала; позитивно сприймає ставлення до себе як до професіонала з боку колег, керівництва, близького соціального оточення (Харитонова, 2014).

Узагальнюючи результати теоретичного аналізу проблеми, доходимо висновку, що феномен професійної маргінальності є особливим станом особистості чи групи, який характеризується певним ступенем виключення із соціально-професійної сфери суспільства, неможливістю (небажанням) реалізовувати професійні знання та навички, втратою ціннісного компонента праці, нездатністю ідентифікувати себе за професійною ознакою, орієнтацією виключно на оплату праці, а не на її сутність.

Для емпіричного дослідження взято методику «Професійна ідентичність / маргінальність» О. Єрмолаєвої, де професійна ідентичність має три виміри – індивідуальний,

соціальний та інструментальний, і, відповідно, містить у собі три основні шкали: «професіонал і соціум», «соціум і професія», «людина і професія»; сім підшкал: «статус і динаміка», «професійна мотивація», «професійний вчинок», «кар'єра», «мораль», «альтернативний вибір», «бути або видаватися». Опитувальник містить 56 запитань, кожне з яких орієнтоване на розкриття одного з трьох зв'язків: між людиною та професією, між професіоналом і суспільством, між суспільством і професією. Обробка результатів відбувається за допомогою ключа до методики.

Крім того, нами застосовано опитувальник «Професійна затребуваність особистості» Є. Харітонової, який є багатошкальною методикою, належить до групи стандартизованих особистісних тестів, дозволяє діагностувати рівень виразності професійної затребуваності особистості та її компонентів: ставлення до себе як професіонала, що реалізував свій потенціал; приналежність до професійної спільноти і суспільства загалом; переживання професійної затребуваності; ставлення до себе як до компетентного професіонала; ставлення до себе як до авторитетного професіонала; оцінювання професійної діяльності та її результатів; сприйняття ставлення інших до себе як до значущого професіонала; самоставлення як до значущого для інших професіонала. Опитувальник містить 47 тверджень, до кожного з яких подається 4 варіанти відповіді. Обробка результатів відбувається за допомогою стандартизованого ключа до методики.

На наступному етапі дослідження ми провели порівняльний аналіз двох підвибірок досліджуваних із використанням методу крайніх груп: I група – високий рівень професійної ідентичності, до якої увійшли 72 студенти (22,6% від загальної вибірки дослідження); II група – високий рівень професійної маргінальності, до якої увійшли 58 осіб (18,4% від загальної вибірки дослідження). Для розподілу брали до уваги загальний рівень ідентичності / маргінальності за методикою О. Єрмолаєвої. Був здійснений порів-

няльний аналіз двох груп досліджуваних за шкалами методики «Професійна затребуваність особистості» Є. Харітонової, статистичну значущість різниці між групами перевірено за допомогою t-критерію Стьюдента. Результати порівняння двох вибірок представлено у таблиці 1.

Таблиця 1. Порівняльна таблиця професійно ідентичних і професійно маргінальних випускників закладів вищої освіти за показниками професійної затребуваності

№ з/п	Назва показника	Професійно ідентичні. Група I (n = 72)	Професійно маргінальні. Група II (n = 58)	t-критерій	Рівень значущості
1.	Задоволеність реалізацією професійного потенціалу (ЗРПП)	25,9	22,8	2,49	$p \leq 0,05$
2.	Приналежність до професійної спільноти (ППС)	24,2	21,9	2,43	$p \leq 0,05$
3.	Переживання професійної затребуваності (ППЗ)	25,1	22,3	2,59	$p \leq 0,05$
4.	Професійна компетентність (ПК)	26,7	26,5	–	–
5.	Професійний авторитет (ПА)	23,9	21,6	2,08	$p \leq 0,05$
6.	Оцінка результатів професійної діяльності (ОРПД)	30,1	25,2	3,29	$p \leq 0,01$
7.	Ставлення інших (СІ)	25,8	22,9	2,34	$p \leq 0,05$
8.	Самоставлення (СС)	23,6	24,3	–	–

Як бачимо з таблиці, «професійно ідентичні» (група 1) випускники закладу вищої освіти відрізняються від «професійно маргінальних» (група 2) за показником «задово-

леність реалізацією професійного потенціалу» ($t_{\text{емп.}} = 2,49$; $p \leq 0,05$). Це свідчить про те, що професійно ідентичні студенти краще орієнтуються в обраній спеціальності, часто вже мають практичний досвід, набутий під час навчання, виробничих практик і реальної роботи за фахом. Саме ті випускники, які прагнуть засвоїти свою професію якомога досконаліше, вже у процесі навчання працюють за спеціальністю.

Ми можемо підсумувати, що професійно ідентичні випускники задоволені досягнутим професійним статусом, вважають, що наявних можливостей достатньо для виконання тих професійних завдань, які постають у діяльності, дотримуються думки, що життя надає можливість для професійної самореалізації, загалом такі особи задоволені своїм рівнем професійної компетентності. Крім того, вони впевнені, що в період навчання скористались усіма можливостями для того, щоб удосконалити та реалізувати свій професійний потенціал, а тому вважають, що їх рівень кваліфікації дасть їм змогу вирішити будь-які складні завдання.

За другою шкалою «Приналежність до професійної спільноти» отримано статистично значущі відмінності між двома досліджуваними групами студентів-випускників ($t_{\text{емп.}} = 2,43$; $p \leq 0,05$). Такі результати доводять, що рівень суб'єктивної ідентифікації з професійною спільнотою у професійно ідентичних випускників є вищим порівняно з групою професійно маргінальних студентів. Професійно ідентичні випускники підкреслюють важливість усвідомлення себе представником певної професійної спільноти та пишаються приналежністю до неї, вважають, що своєю працею вони здатні бути корисними для суспільства, розуміють значущість наступності в діяльності та з повагою ставляться до своїх попередників у професії, задоволені тим, що оточуючі люди, зокрема керівництво й інші студенти, враховують їх думку при прийнятті відповідальних рішень.

За третьою шкалою «Переживання професійної затребуваності» між групами 1 і 2 також отримано статистично значущі розбіжності ($t_{\text{емп.}} = 2,59; p \leq 0,05$). Професійно маргінальні випускники університету відчують, що не здатні знайти застосування своїм професійним знанням, умінням і навичкам, вони не бачать цінності ні у своїй професійній діяльності, ні в її результатах (наявний «розрив» професія – суспільство), відчують незатребуваність, непотрібність результатів своєї професійної діяльності для інших людей. Водночас такі студенти переживають, що професійні навички можуть бути суттєво втрачені. Професійно маргінальні студенти відрізняються низьким рівнем почуття власної гідності та самоповаги у професійній діяльності.

За четвертою шкалою «Професійна компетентність» нами визначено, що відмінності виявилися статистично незначущими. Обидва значення мають середню оцінку ($X_1 = 26,7; X_2 = 26,5$). Як професійно ідентичні, так і професійно маргінальні випускники закладів вищої освіти відзначають, що вони середньою мірою володіють усією системою засобів діяльності, щоб вирішувати будь-які професійні завдання; середньою мірою задоволені рівнем своєї професійної компетентності, досягнутим рівнем кваліфікації, своїм досвідом тощо. Ми вважаємо, що оскільки дослідницьку вибірку складають саме студенти випускних курсів, у яких реального професійного досвіду ще, дійсно, недостатньо, то, мабуть, професійно ідентичні випускники більш критично оцінюють свою професійну компетентність, водночас у професійно маргінальних випускників або проявляється феномен соціальної бажаності, що може провокувати саме середні результати, або існує орієнтація на іншу професію чи спеціальність, у якій теж професійна компетентність ще не досягнута. Досліджувані обох груп відзначають наявність хвилювань, сумнівів стосовно того, що наявних професійних знань і досвіду не вистачить для вирішення професійних завдань, для процесу підготовки та прийняття рішень.

П'ята шкала «Професійний авторитет» показує статистично значущі відмінності між групами професійно ідентичних і професійно маргінальних випускників ($t_{\text{емп.}} = 2,08$; $p \leq 0,05$). Професійно ідентичні випускники вважають, що інші студенти (або колеги, якщо у студента є реальний професійний досвід) поважають і цінують їх як фахівців, вони задоволені оцінкою своєї діяльності з боку інших людей, а також тим, що керівництво та колеги спираються на їх думку, коли приймають відповідальні рішення. Вони відчують, що є певною мірою авторитетом для інших, оскільки до них часто звертаються за допомогою, порадою та підтримкою.

Шоста шкала «Оцінка результатів професійної діяльності» виявила наявність статистичної різниці між студентами, які належать до групи професійно ідентичних, і студентами, яких ми можемо назвати професійними маргіналами ($t_{\text{емп.}} = 3,29$; $p \leq 0,01$). Слід підкреслити, що професійно ідентичні випускники високо оцінюють обрану професію, її значення для розвитку суспільства, соціальну значущість результатів діяльності фахівців у своїй професії та намагаються саме у ній досягти значних успіхів, вони позитивно оцінюють власні результати професійної діяльності. Професійно маргінальні випускники не бачать цінності своєї професійної діяльності для соціуму, для себе особисто, для своєї родини, вони сумніваються у правильності обрання професійного шляху та виконання професійних дій, а також мають сумніви щодо здатності реалізувати себе у цьому напрямку.

За сьомою шкалою «Ставлення інших» нами виявлено, що групи 1 і 2 також відрізняються між собою, цю різницю підтверджено статистично ($t_{\text{емп.}} = 2,34$; $p \leq 0,05$). Професійно ідентичні випускники підкреслюють високий рівень задоволеності зворотним зв'язком щодо якості та результатів їх професійної діяльності з боку близьких людей, однокурсників, колег, керівництва, вони вважають, що застосовують на високу позитивну оцінку як фахівця. Про-

фесійно маргінальні випускники відчують негативну оцінку їх професійної діяльності, вважають, що їх думка не цікавить ані колег, ані керівництво та виказують сумнів, що у цій галузі взагалі можливо знайти застосування їх здібностям.

За восьмою шкалою «Самоставлення» нами не виявлено відмінностей між досліджуваними групами ($X_1 = 23,6$; $X_2 = 24,3$). Ми вважаємо, що такі результати пов'язані з тим, що професійне самоставлення дуже взаємопов'язане із загальною самооцінкою, тому кожна людина завдяки механізмам компенсації прагне до збереження високого рівня самоповаги. Зауважимо, що обидва показники знаходяться у зоні середніх значень, тобто як професійно ідентичні випускники університету, так і група професійно маргінальних студентів, переважно позитивно ставляться до себе, вважають, що їх праця приносить користь для суспільства і що вони зможуть реалізувати свій потенціал. Мабуть, відмінності між групами полягають у тому, що професійно ідентичні випускники прагнуть до реалізації саме у тій діяльності, яка відповідає обраному фаху, а професійно маргінальні або вже націлені на зміну фахового спрямування, або ще перебувають у стані прийняття рішень, але після цього все ж сподіваються на позитивну самореалізацію у діяльності.

Висновки

На основі теоретичного аналізу й емпіричних результатів дослідження нами з'ясовано, що оцінка професіонала на континуальній шкалі ідентичність / маргінальність можлива за трьома критеріями: номінально-професійним, за яким людина і соціум упізнають професію, а професіонал ідентифікує себе з нею; соціально-прийнятним, за яким оцінюється рівень відповідності професіонала запитам того соціального середовища, у якому він реалізується; зовнішнім (загальноцивілізаційним) критерієм, що відображає рівень відповідності професіонала світовим

стандартам, у контексті яких професія розглядається як загальнолюдська цінність.

Визначено сутність професійної маргінальності випускників закладів вищої освіти, яка є порушенням професійної ідентичності та полягає у «розриві» взаємозв'язків у цілісній системі «людина – професія – суспільство».

Показано, що до чинників професійної маргінальності випускників закладів вищої освіти належить професійна затребуваність особистості, що визначається як багаторівнева, ієрархічна метасистема суб'єктивних ставлень особистості до себе як до значущого для інших професіонала.

Установлено статистично значущі відмінності між групами професійно ідентичних і професійно маргінальних випускників за такими параметрами професійної затребуваності: «усвідомлення рівня професійної компетентності», «задоволеність професійною самореалізацією», «суб'єктивна ідентифікація з професійною спільнотою», «оцінка ролі та значення обраної професії для розвитку суспільства», «задоволеність зворотним зв'язком щодо якості та результатів професійної діяльності з боку однокурсників, колег, керівництва», що доводить наявність «розриву» в єдиній системі професійної ідентифікації фахівця «людина – професія – соціум».

Перспективи подальших досліджень можуть бути пов'язані зі створенням системи профілактики формування професійної маргінальності майбутніх фахівців.

Література

- Березина Т. С. Экспериментальное исследование формирования динамики профессиональной идентичности педагогов в ситуации обучения в вузе. *Вестник Московского государственного университета. Серия: Психологические науки*. 2008. № 3. С. 162–171.
- Блинова О. Є. Трудова міграція населення України у соціально-психологічному вимірі: монографія. Херсон : РІПО, 2011. 488 с.
- Борисюк А. С. Професійна ідентичність медичного психолога: соціально-психологічний аналіз. Чернівці : Книги–ХХІ, 2010. 440 с.
- Бутиліна О. В. Професійна маргінальність студентів. *Вісник Львівського університету. Серія: Соціологічна*. 2012. Вип. 6. С. 81–87.

- Ермолаева Е. П. Оценка реализации профессионала в системе «человек – профессия – общество». Москва : Институт психологии РАН, 2011. 176 с.
- Зеер Э. Ф. Личностно-развивающее профессиональное образование: монография. Екатеринбург : Изд-во РГППУ, 2006. 169 с.
- Кемалова Л. И., Парунова Ю. Д. Личность маргинала и возможности ее социализации в условиях транзитивного общества: монография. Симферополь – Керчь : Таврия, 2010. 228 с.
- Ложкин Г. В., Волянюк Н. Ю. Конфликтные источники профессионального маргинализма. *Горизонты образования*. 2010. № 2 (30). С. 43–48.
- Могдалева И. В. Маргинальность в современной российской и украинской философии. *Ученые записки Таврического национального университета им. В. И. Вернадского. Серия: Философия. Социология*. 2008. Т. 21 (60). № 1. С. 231–239.
- Пілецька Л. С. Маргінальність у контексті проблеми соціальної мобільності особистості. *Збірник наукових праць : філософія, соціологія, психологія*. Івано-Франківськ, 2011. Вип. 16. Ч. 1. С. 5–15.
- Ренке С. О. Професійний образ «Я» як предмет психології та становлення особистісної ідентичності майбутнього фахівця. *Проблеми сучасної психології : Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України / За наук. ред. С. Д. Максименка, Л. А. Онуфрієвої*. Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2018. Вип. 39. С. 257–271. DOI 10.32626/2227-6246.2018-39.257-271.
- Харитоновна Е. В. Психология социально-профессиональной востребованности личности: монография. Москва : Институт психологии РАН, 2014. 411 с.
- Шульга М. Маргінальність як криза ідентичності. *Соціологія: теорія, методи, маркетинг*. 2000. № 3. С. 166–170.
- Baumeister, R. (1986). Identity. Cultural Change and Struggle for Self. New York : Oxford, p. 18–19.
- Ermolaeva, E., & Bogdanova, T. (2017). Philosophy of the Profession and Professional Knowledge in the Structure of Professional Identity of Hei Teachers in Riga and Smolensk. *Economics and Culture*, 14 (1), 41–49. DOI 10.1515/jec-2017-0004.
- Kalashnikov, A. I., & Minjurova, S. A. (2017). Professional Commitment and Professional Marginalism in Teachers. *Psihologicheskaja nauka i obrazovanie – Psychological Science and Education*, 22 (5), 5–13. DOI 10.17759/pse.2017220501.
- Kelo, M., Teicher, U., & Wachter, B. (2006). Eurodata. Student mobility in European higher education. Bonn : Lemmens Verlags und Medien-gesellschaft.

- Park, R. E. (1928). Human migration and the marginal man. *American Journal of Sociology*, 33 (6), 879–893. Chicago.
- Zepeda, S. (2016). Principals' Perspectives: Professional Learning and Marginal Teachers on Formal Plans of Improvement. *Research in Educational Administration & Leadership*, 1 (1), June, 25–59.
- Živković, P. (2018). Concurrent validity of the student teacher professional identity scale. *International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education*, 6 (1). DOI 10.5937/ijcrsee1801013Z.

References

- Berezina, T. S. (2008). Jeksperimental'noe issledovanie formirovanija dinamiki professional'noj identichnosti pedagogov v situacii obuchenija v vuze [Experimental research on the formation of dynamics of teachers' professional identity in a situation of training in the institution of higher educational]. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo universiteta. Serija: Psihologicheskie nauki – Visnyk of Moscow State University. Series: Philology*, 3, 162–171 [in Russian].
- Blynova, O. Ye. (2011). *Trudova mihratsiia naseleennia Ukrainy u sotsialno-psykholohichnomu vymiri* [Labor migration of Ukrainian population in socio-psychological dimension]. Kherson : RIPO [in Ukrainian].
- Borysiuk, A. S. (2010). *Profesiina identychnist medychnoho psykhologa: sotsialno-psykholohichniy analiz* [Professional identity of a medical psychologist: socio-psychological analysis]. Chernivtsi : Knyhy–XXI [in Ukrainian].
- Butylina, O. V. (2012). Profesiina marhinalnist studentiv [Professional marginality of students]. *Visnyk Lvivskoho universytetu. Seria: Sotsiolohichna – Visnyk of Lviv University. Series: Sociological*, 6, 81–87 [in Ukrainian].
- Ermolaeva, E. P. (2011). *Ocenka realizacii professionala v sisteme «chelovek – professija – obshchestvo»* [Evaluation of a professional's realization in the system «man – profession – society»]. Moskva : Institut Psihologii RAN [in Russian].
- Zeer, E. F. (2006). *Lichnostno-razvivajushchee professional'noe obrazovanie* [Personality-based developing professional education]. Ekaterinburg : Izd-vo RGPPU [in Russian].
- Kemalova, L. I., & Parunova, Ju. D. (2010). *Lichnost' marginala i vozmozhnosti ee socializacii v uslovijah tranzitivnogo obshchestva* [Personality of a marginal and the possibility of its socialization in the conditions of a transitive society]. Simferopol' – Kerch : Tavrija [in Russian].
- Lozhkin, G. V., & Voljanjuk, N. Ju. (2010). *Konfliktnye istochniki professional'nogo marginalizma* [Conflict sources of professional marginalism]. *Gorizonty obrazovanija – Education horizons*, 2 (30), 43–48 [in Russian].

- Mogdaleva, I. V. (2008). Marginal'nost v sovremennoj rossijskoj i ukrainskoj filosofii [Marginality in modern Russian and Ukrainian philosophy]. *Uchenye zapiski Tavricheskogo nacional'nogo universiteta im. V. I. Vernadskogo. Serija: Filosofija. Sociologija – Scientific notes of V. I. Vernadsky Taurida National University. Series: Philosophy, Sociology*, 21 (60), 231–239 [in Russian].
- Piletska, L. S. (2011). Marhinalnist u konteksti problemy sotsialnoi mobilnosti osobystosti [Marginality in the context of the problem on social mobility of the personality]. *Zbirnyk naukovykh prats: filosofii, sotsiologii, psykholohii – Collection of scientific works: philosophy, sociology, psychology*, 16, 5–15 [in Ukrainian].
- Renke, S. O. (2018). Profesiyni obraz «Ya» yak predmet psykholohii ta stanovlennia osobystisnoi identychnosti maibutnoho fakhivtsia [Professional «Me»-image as a subject of psychology and the formation of a future specialist's personality-based identity]. *Problemy suchasnoi psykholohii: Zbirnyk naukovykh prats Kamianets-Podilskoho natsionalnoho universytetu im. I. Ohienka, Instytutu psykholohii imeni H. S. Kostiuka APN Ukrainy – The Collection of Research Papers of Kamianets-Podilskyyi National Ivan Ohienko University and G. S. Kostiuk Institute of Psychology of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine*, 39, 257–271. DOI 10.32626/2227-6246.2018-39.257-271 [in Ukrainian].
- Haritonova, E. V. (2014). *Psihologija social'no-professional'noj vostrebovanosti lichnosti [Psychology of social and professional demand of a personality]*. Moskva : Institut psikhologii RAN [in Russian].
- Shulha, M. (2000). Marhinalnist yak kryza identychnosti [Marginality as a crisis of identity]. *Sotsiologhiia: teoriia, metody, marketynh – Sociology: theory, methods, marketing*, 3, 166–170 [in Ukrainian].
- Baumeister, R. (1986). *Identity. Cultural Change and Struggle for Self*. New York : Oxford, p. 18–19.
- Ermolaeva, E., & Bogdanova, T. (2017). Philosophy of the Profession and Professional Knowledge in the Structure of Professional Identity of Hei Teachers in Riga and Smolensk. *Economics and Culture*, 14 (1), 41–49. DOI 10.1515/jec-2017-0004.
- Kalashnikov, A. I., & Minjurova, S. A. (2017). Professional Commitment and Professional Marginalism in Teachers. *Psihologicheskaja nauka i obrazovanie – Psychological Science and Education*, 22 (5), 5–13. DOI 10.17759/pse.2017220501 [in Russian, abstr. in English].
- Kelo, M., Teicher, U., & Wachter, B. (2006). *Eurodata. Student mobility in European higher education*. Bonn : Lemmens Verlags und Mediengesellschaft [in German].
- Park, R. E. (1928). Human migration and the marginal man. *American Journal of Sociology*, 33 (6), 879–893. Chicago.

- Zepeda, S. (2016). Principals' Perspectives: Professional Learning and Marginal Teachers on Formal Plans of Improvement. *Research in Educational Administration & Leadership, 1* (1), June, 25–59.
- Živković, P. (2018). Concurrent validity of the student teacher professional identity scale. *International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education, 6* (1). DOI 10.5937/ijersee1801013Z.

АНОТАЦІЯ

Статтю присвячено проблемі формування позитивної професійної ідентичності майбутніх фахівців. Констатовано, що частина студентів випускних курсів закладів вищої освіти не пов'язує своє професійне майбутнє з тією спеціальністю, яку вони здобувають, проте вони залишаються у складі студентів, реалізуючи свої позанавчальні та позапрофесійні цілі. З'ясовано, що таке положення людини на межі між соціальними статусами отримало назву професійної маргінальності. Метою дослідження є аналіз впливу професійної затребуваності випускників закладів вищої освіти на прояви ідентичності / маргінальності. Проаналізовано стан проблеми, визначено дефініції «професійна маргінальність» і «професійна затребуваність», конкретизовано їх складові, наведено результати емпіричного дослідження. Установлено, що професійна маргінальність є проявом або формою порушення ідентичності, причому можливі два варіанти: порушення становлення ідентичності (неможливість активного пошуку та вибору, запуску ідентифікації, когнітивної й афективної переробки) та порушення динаміки ідентичності, тобто процесів виявлення ролей і правил, відповідних ідентичності.

Діагностика професійної ідентичності / маргінальності передбачала оцінювання таких складових: компетентність людини у професії, її уявлення про себе як професіонала, ставлення до ролі професії у суспільстві. В емпіричному дослідженні взяли участь 318 студентів випускних курсів. Констатовано відмінності між групами «професійно ідентичних» і «професійно маргінальних» студентів за параметрами професійної затребуваності, а саме: задоволеністю ступенем реалізації професійного потенціалу; приналежністю до професійної спільноти; переживанням професійної затребуваності; ставленням до себе як до компетентного та авторитетного професіонала; оцінкою результатів професійної діяльності; сприйняттям ставлення інших до себе як до значущого професіонала.

Ключові слова: заклад вищої освіти, студенти випускних курсів, професійна ідентичність, професійна маргінальність, професійна затребуваність.

Блинова Елена, Каминская Светлана. Профессиональная маргинальность выпускников высших учебных заведений

АННОТАЦИЯ

Статья посвящена проблеме формирования позитивной профессиональной идентичности будущих специалистов. Показано, что часть студентов выпускных курсов высших учебных заведений не связывает свое профессиональное будущее с той специальностью, которую они получают, при этом они остаются в числе студентов, реализуя свои внеучебные и внепрофессиональные цели. Такое положение человека на границе между социальными статусами получило название профессиональной маргинальности. Целью исследования является анализ влияния профессиональной востребованности выпускников высших учебных заведений на проявления идентичности / маргинальности. Определены дефиниции «профессиональная маргинальность» и «профессиональная востребованность», конкретизированы их компоненты, приведены результаты эмпирического исследования. Установлено, что профессиональная маргинальность является проявлением или формой нарушения идентичности, причем возможны два варианта: нарушение становления идентичности (невозможность активного поиска и выбора, запуска идентификации, когнитивной и аффективной переработки) и нарушение динамики идентичности, т. е. процессов освоения ролей, правил, соответствующих идентичности.

Диагностика профессиональной идентичности / маргинальности включала в себя оценивание таких компонентов: компетентность в профессии, представление о себе как о профессионале, отношение к значимости профессии в обществе. В эмпирическом исследовании приняли участие 318 студентов выпускных курсов. Выявлены отличия между группами «профессионально идентичных» и «профессионально маргинальных» студентов по параметрам профессиональной востребованности, а именно: удовлетворенности степенью реализации профессионального потенциала; принадлежности к профессиональному сообществу; отношению к себе как к компетентному и авторитетному профессионалу; оценке результатов профессиональной деятельности.

Ключевые слова: высшее учебное заведение, студенты выпускных курсов, профессиональная идентичность, профессиональная маргинальность, профессиональная востребованность.

Influence of Critical Thinking on the Formation of Me-Concept of a Future Officer

Вплив критичного мислення на становлення «Я-концепції» майбутнього офіцера

Olha Bohush

Ph.D. in Psychology, Officer
of Moral and Psychological
Support Department

Ольга Богущ

кандидат психологічних
наук, офіцер відділу
морально-психологічного
забезпечення

E-mail: zarowka@ukr.net

orcid.org/0000-0001-6747-4268

Researcher ID: X-4511-2018

*Military Academy (Odessa),
Odessa, Ukraine*
10, Fontanska Road str.,
Odessa, 65009

*Військова академія
(м. Одеса), м. Одеса, Україна*
вул. Фонтанська дорога, 10,
м. Одеса, 65009

Original manuscript received December 18, 2018

Revised manuscript accepted January 22, 2019

ABSTRACT

The features of critical thinking of a future officer, its structure and characteristics are analyzed in the article. It is revealed that the development of a cadet's critical thinking in the learning process is due to the development of his creative personality, which provides for the ability to statement of a problematic point and search for non-standard ways to solve them, taking into account opposing points of view and a tolerant attitude towards the opponent. The psychological factors influencing on cadets' critical thinking formation during study in higher military institutions are defined, in particular: need-motivational (the need to solve a problem task, interest in this task); cognitive (lack of knowledge and experience), personality-based (self-esteem, self-confidence level, level of aspirations, communicative potential); situatio-

nal (extreme situation, lack of time or resources). The stages of the functioning of critical thinking are ascertained, in particular: collision with a problem; problem solving using existing knowledge; search for a new way of action, which ends with insight – the most important moment, because a new content of the investigated question appears; argumentation of the found solution. It is established that critical thinking, as the highest level of cognitive activity contributes to the development of personality qualities of the future officer. The development of cognitive processes provides effectiveness of educational activities, which affect the formation of professional self-consciousness of the cadet. The characteristics of a future officer's professional Self-conception formation and the stages of the critical thinking formation in the main components of the structure of Me-concept of a future officer are examined. It has been revealed that a quality entry into professional activities induced the development of critical thinking, which in turn contributed to a better cognitive activity of a cadet, increased his self-esteem and affected the formation of the image of an ideal officer.

Key words: *critical thinking, cognitive processes, psychological factors, self-esteem, self-improvement, self-consciousness, professional development, future officers, Me-concept, Me-image.*

Вступ

Входження у професію військового відбувається саме під час навчання у військовому закладі вищої освіти, де курсанти здобувають професійні знання, опановують необхідні навички та вміння й формується готовність застосовувати їх на практиці в різних екстремальних умовах. Якість функціонування пізнавальних процесів визначає ефективність навчальної діяльності, але мотивація до навчання, здібності до опанування знань, досвід, цінності тощо свідчать про те, що визначальним у формуванні професіонала є особистість курсанта, а саме розвиток його професійної самосвідомості. Останніми роками багато досліджень присвячено розвитку критичного мислення як вищого рівня пізнавальної активності особистості, що забезпечує контроль розумової діяльності, проте недостатньо розглянуто питання психологічних чинників, що впливають на розвиток критичного мислення у військовослужбовців, і питань

ня впливу пізнавальних процесів на розвиток професійної самосвідомості, зокрема впливу критичного мислення на розвиток «Я-концепції» військовослужбовців.

Психологічним теоріям розвитку критичного мислення людини присвячено низку робіт (D. Kluster (2005), С. Д. Максименко (1998), R. Paul (1993), S. Slameto (2017), Ch. Templ (1998), С. О. Терно (2011), О. В. Тягло (2008), D. Halpern (2011), Т. І. Хачумян (2005)), зокрема критичному мисленню військових (В. І. Конаржевська (2009), О. Г. Марченко (2007), І. Ю. Тунік (2013)), що свідчить про багатогранність і важливість цього явища.

С. Д. Максименко (Максименко, 1998) розглядає критичне мислення як уміння не піддаватись впливу інших людей, що характеризується вимогливістю до власних думок і самокритичністю, а також самостійністю, яка потребує врахування знань і досвіду інших людей, творчого підходу до вирішення проблемних ситуацій. В. І. Конаржевська й А. Є. Сіренко (Конаржевська & Сіренко, 2017) убачають у критичному мисленні складову формування комунікативних якостей військовослужбовця. І. Ю. Тунік (І. Ю. Тунік, 2013) розглядає критичне мислення як чинник психологічної та професійної підготовки військовослужбовців і виокремлює ознаки та компоненти критичного мислення у військовослужбовців під час навчання у військових закладах вищої освіти. За С. О. Терно (Терно, 2015), розв'язання проблемних питань, що потребують творчого пошуку, і є критичним мисленням. Автор окреслює етапи та рівні розвитку критичного мислення, а також зазначає основні принципи і стратегії формування критичного мислення. Н. М. Громова (Громова, 2015) виокремлює установки на критичне мислення для студентів на етапі входження у професію.

Одним із центральних понять як у вітчизняній, так і зарубіжній психологічній науці постає «Я-концепція» особистості як відносно стабільна, усвідомлена система уявлень індивіда про себе, на основі якої будується взаємо-

дія з іншими та ставлення до самого себе (R. Berns (1986), М. Й. Боришевський (2007), D. E. Gibson (2003), I. Кон (1984), Р. В. Каламаж (2010), Marsh, W. Herbert, Martin & J. Andrew (2011), I. Д. Пасічник (2013), В. В. Столін (1983) та ін.).

Відсутність чіткої структури понять «самосвідомість», «Я-концепція», «Я-образ», «Я-ідеал», «самоідентичність» створює розмаїття синонімічних визначень. О. О. Бодальов і В. В. Столін (Бодальов & Столін, 1983) визначають, що «Я-концепція» і «Я-образ» є продуктом самосвідомості; К. Абульханова-Славська (Абульханова-Славська, 1991) розглядає «Я-концепцію» як динамічну систему уявлень про себе та включає емоційно-ціннісне ставлення до них.

За У. Кіреєвою (Кіреєва, 2010), формування «Я-концепції» відбувається через систему установок як внутрішньої готовності особи до здійснення активності. Авторка уточнює, що у структурі «Я-концепції» когнітивна складова конкретизується в «Я-образі», емоційно-оцінна – в «Я-ставленні», а поведінкова – у «Я-вчинку», зокрема становлення «Я-образу» залежить від перебігу пізнавальних процесів.

D. Gibson (Gibson, 2003) розглядає розвиток «Я-концепції» як зміну образів і ролей особистості для наслідування впродовж усієї професійної діяльності, що тісно пов'язана з підвищенням довіри до професійної самооцінки. У своєму дослідженні автор виявив, що на початку кар'єри «Я-концепція» має позитивну тенденцію, що пов'язано з бажанням створити життєздатну самооцінку, на середньому етапі індивід прагне удосконалити свою самооцінку, що позначається і на самопізнанні. На пізніх етапах професійної діяльності індивід прагне підтвердити та посилити свою самореалізацію.

В. І. Осьодло (Осьодло, 2011) визначив у структурі професійної самосвідомості військовослужбовців такі показники: усвідомлення професійних цінностей, усвідомлення професійної моралі, усвідомлення себе як суб'єкта

професійної діяльності, усвідомлення й оцінка відношень і самоставлення, усвідомлення власного професійного розвитку. Невизначеність ціннісних уявлень про професію зміщує орієнтири, і професія стає засобом досягнення цілі. В. П. Москалець (Москалець, 2014) розглядає пізнавальні процеси як складові самосвідомості людини, зокрема, мислення – процес розв’язання задач, пошук виходу з проблемних ситуацій, вирішення чи подолання проблем за допомогою інтелекту.

Мета статті – визначити вплив критичного мислення на становлення «Я-концепції» майбутніх офіцерів під час навчання у військовому закладі вищої освіти.

Завдання статті

На підставі психолого-педагогічної літератури уточнити структуру та показники критичного мислення; проаналізувати специфіку формування критичного мислення у курсантів військових закладів вищої освіти на етапі їх професіоналізації; визначити психологічні чинники, що впливають на розвиток критичного мислення курсантів; розглянути особливості формування «Я-концепції» під час навчання та визначити вплив критичного мислення на становлення «Я-концепції» майбутніх офіцерів.

Методи та методики

В основі нашого дослідження лежать методи теоретичного аналізу: структурування, класифікація, аналіз, узагальнення наукових джерел, психолого-педагогічне спостереження навчально-професійної діяльності курсантів військових закладів вищої освіти. Методологічною основою нашого дослідження став компетентнісний підхід до дослідження критичного мислення, що сприяє здатності особистості використовувати засвоєні знання, вміння та ціннісні орієнтації в професійній діяльності, а також системний підхід до дослідження особливостей формування професійної «Я-концепції» майбутніх офіцерів. Ми роз-

глядаємо «Я-концепцію» як динамічну систему уявлень індивіда про свою роль у професійному середовищі. Особистісно-орієнтовний підхід щодо підготовки майбутніх офіцерів дає змогу забезпечити і підтримати самопізнання та самореалізацію курсанта, створити сприятливі умови для розвитку творчого потенціалу його особистості.

Результати та дискусії

Унаслідок змін, що відбуваються в державі загалом і в Збройних силах України зокрема, суттєво підвищились вимоги до військового професіонала, і мова йде не лише про вміння вправно володіти зброєю та військовою технікою, головне – особистість військовослужбовця, його готовність виконати свій державний обов'язок, наявність у нього достатньої мотивації та ідейних переконань, щоб не піддаватися на провокації і негативний інформаційно-психологічний вплив противника і виконувати поставлені завдання.

Вітчизняні концепції професійного розвитку та психології професіоналізму (Є. О. Климов (1996), О. М. Кокун (2012), О. К. Маркова (1996), М. І. Томчук (2006), В. Д. Шадриков (1996), В. М. Ямницький (2010), В. В. Ягупов (2011) та ін.) свідчать, що характеристики особистості суттєво впливають на процес мислення і результат діяльності у ході професіоналізації особистості. За О. К. Тихомировим (Тихомиров, 1984), для розгортання будь-якої мисленнєвої діяльності необхідна актуалізація потребово-мотиваційних структур, оскільки прийняття задачі обумовлює її вирішення та співпадіння суб'єктивної й об'єктивної шкал ціннісних характеристик. Автор розглядає критичність мислення як властивість розумової діяльності, що проявляється у свідомому контролі за інтелектуальною діяльністю, як уміння зважувати аргументи всіх сторін, висувати гіпотези та перевіряти їх. Науковець убачав у цьому процесі самостійне вміння не піддаватися впливу інших, а правильно та чітко оцінювати ситуацію, вважав, що критичність мислення є основою творчої діяльності.

Розвиток творчої особистості офіцера є одним із головних завдань у навчальному процесі ВЗВО, що забезпечується технологією розвитку саме критичного мислення, яке передбачає сукупність стратегій і прийомів, направлених на зацікавленість предметом навчання, осмислення матеріалу та сприяє розвитку творчої активності курсанта. Розвиток критичного мислення є метакогнітивним розвитком, процеси якого здійснюють свідомий внутрішній контроль за розумовою діяльністю, завдяки чому суб'єкти навчання здатні усвідомити прогалини у фактичному знанні та докласти зусиль для побудови нового знання (Терно, 2011).

Критичне мислення є вищим рівнем мислення у процесі пізнання та має змістовний та операційний блоки. Змістовний блок включає загальнометодологічні принципи (необхідність самокорекції методу дослідження, врахування інших точок зору тощо) та стратегії (розділення проблеми на частини; розв'язання простіших проблем, використання смислових і графічних засобів з метою представлення проблеми різними способами, аналіз засобів і цілей); операційний блок – контроль розумової діяльності та її самовдосконалення (усвідомлення проблеми, врахування аргументів і контраргументів, виокремлення суперечностей, обґрунтування й оцінювання альтернатив, узагальнення, побудова гіпотези, розробка висновків) (Терно, 2015).

Складність і необхідність вирішення задач, які постають перед курсантом у навчальній діяльності, залежить від індивідуальної значущості задачі, що сприяє актуалізації стійких мотивів курсанта, тобто якщо у вирішенні певної задачі вбачається отримання досвіду або конкретної навички для подальшої служби, то актуалізується мотив – стати військовим професіоналом. Здатність до критичного мислення в певній діяльності проявляється лише за наявності достатньої обізнаності в цьому питанні, в іншому разі особа приймає позицію опонента та погоджується з його доводами.

Н. В. Козлова та М. С. Щеглова (Козлова & Щеглова, 2015) виявили зв'язок між рівнем розвитку критичного мислення та психологічною безпекою у студентів закладів вищої освіти, що свідчить про те, що саме критичне мислення забезпечує глибоке осмислення результатів своєї діяльності та являється основою для побудови особистісного і професійного простору. Як виявилось під час дослідження, студентам із високим рівнем критичного мислення притаманна довіра до світу, більш позитивні переконання щодо життя та власної цінності.

Основними характеристиками критичного мислення особистості є рефлексивність, самостійність, дисциплінованість, осмисленість, урахування інтересів оточуючих, самокритичність. Розвиток критичного мислення сприяє формуванню в особистості адекватної самооцінки, толерантності, умінню співпрацювати, налагоджувати комунікації, добирати й оцінювати інформацію тощо. Неготовність до критичного мислення може бути викликана як індивідуальними особливостями мислення (ригідність-стереотипність, фіксованість мислення, відсутність зацікавленості й толерантності, залежність від попереднього досвіду), так і зовнішніми причинами – недостатня інформованість, відсутність спеціальних знань і досвіду (Громова, 2015).

М. Azizi, Z. Sedaghat, A. Direkvand-Moghadam (Azizi, Sedaghat & Direkvand-Moghadam, 2018) дослідили та підтвердили вплив критичного мислення на здатність до розв'язання проблемних питань, а також на підвищення самооцінки студентів.

О. Г. Марченко (Марченко, 2007) розглядає критичне мислення як оцінну розумову діяльність особистості, що спрямована на забезпечення професійної компетентності майбутнього фахівця, адекватної самооцінки, сталої критичної позиції в соціумі. Автор також визначає критерії сформованості критичного мислення курсантів ВЗВО: гностичний, навчально-процесуальний, особистісно-позиційний.

В. І. Конаржевська (Конаржевська, 2009) показниками сформованості критичного мислення курсантів визначає мотивацію професійної підготовки, сформованість знань про суть і методи критичного мислення та ціннісне ставлення до нього, і такі особистісні якості, як активність, ініціативність, самостійність, об'єктивність тощо. Автор виокремлює соціально-особистісну функцію критичного мислення, що передбачає можливість реалізації громадянських і духовних цінностей та цілей військовослужбовця як захисника своєї країни. Науковець підсилює значення критичного мислення для військовослужбовців особливостю професійної діяльності, зокрема чіткою ієрархією та беззаперечною підпорядкованістю наказам старших командирів і співвідношенням наказів зі своїми власними моральними переконаннями та цінностями.

За С. О. Терно (Терно, 2011), критичне мислення – це мислення усвідомлене, самостійне, рефлексивне, цілеспрямоване, обґрунтоване, контрольоване та самоорганізоване. Функціонування критичного мислення проходить чотири послідовні етапи на підпорядкованих ієрархічних рівнях: операційному, предметному, рефлексивному, особистісному та комунікативному. Спочатку відбувається зіткнення з проблемою, що потребує рефлексії наявних знань, потім індивід намагається подолати ускладнення за допомогою наявних предметних знань (операційний і предметний рівні), що потребує вироблення нового погляду та переструктурування способу дії, що завершується осяянням (рефлексивний та особистісний рівні) й обґрунтуванням віднайденого рішення (комунікативний рівень). Найважливішим у цьому процесі є момент осяяння – з'являються ідея вирішення проблемної ситуації, новий зміст, нові властивості.

S. Slameto (Slameto, 2017) виокремлює чинники, що впливають на розвиток критичного мислення у випускників навчальних закладів, та експериментально підтверджує їх значення: навчальна програма, що містить нові складові / ситуації; готовність випускника вступити до

професійного середовища; засвоєння попереднього матеріалу за темою; мотивація на навчання. Окрему увагу автор приділяє ролі викладача, який створює в навчальному контексті нові ситуації, креативно підходить до постановки завдань і спонукає студента до пізнавальної активності. Lisa M. Marin, Diane F. Halpern (Marin & Halpern, 2010) провели дослідження та довели, що застосування інструкцій і настанов сприяють кращому формуванню навичок критичного мислення у підлітків.

Для нормального функціонування критичного мислення у процесі навчання С. О. Терно (Терно, 2011) виокремлює такі чинники: 1) мотивація – створення проблемної ситуації; 2) засіб навчання – розуміння правил критичного розмірковування; 3) зміст навчання – наявність проблемних задач; 4) метод навчання – створення ситуацій вибору; 5) форма навчання – забезпечення діалогу під час розв’язання задачі; 6) контроль – забезпечення рефлексії; 7) стиль навчання, що надає право на помилку та моделює ситуації з її виправлення.

Ми вважаємо, що окреслені чинники є тими умовами, які впливають на функціонування критичного мислення задля ефективності навчання. А. В. Фурман (Фурман, 2011) розглядає чинник як наявність потреби, що задіює потенціал особистості до виконання відповідної діяльності й особистісної активності. У структурі чинника автор виокремлює джерело, що і є потребою; рушійну силу – систему внутрішніх протиріч; внутрішні умови – потенціал особистості, які спонукають до певної активності.

На нашу думку, психологічними чинниками критичного мислення курсантів військових закладів вищої освіти є: потребово-мотиваційні (необхідність вирішення проблемної задачі, інтерес до цієї задачі), когнітивні (недостатність знань, досвіду), особистісні (самооцінка, рівень упевненості в собі, рівень домагань, комунікативний потенціал), ситуаційні (екстремальна ситуація, обмеження часу, ресурсів).

Критичне мислення використовується для розв'язання складних проблем і творчих задач, що потребують процесу пошуку (Терно, 2011). Розвиток сучасної бойової техніки вимагає від курсантів знання її технічних характеристик, розуміння її будови та можливостей. За необхідності саме вміння критично мислити і творчо підходити до вирішення задачі дасть змогу курсанту застосувати техніку в різних умовах та забезпечить її функціонування в нетипових екстремальних ситуаціях з обмеженим часом. Крім того, вміння критично мислити допоможе майбутньому офіцеру всебічно вивчати індивідуальні особливості підлеглих, вирішувати конфліктні ситуації у своєму підрозділі та виважено підходити до вирішення складних питань. Людина з несформованими навичками критичного мислення приймає імпульсивні рішення або рішення з ризиком (Тунік, 2013).

Отже, розвиток критичного мислення курсантів ВЗВО проявляється не лише в забезпеченні психологічної підготовки, але і сприяє формуванню необхідних професійних якостей військовослужбовця, що визначає готовність до виконання службових завдань.

Період старшої юності, який припадає на навчання у закладі вищої освіти, є найважливішим для розвитку професійної самосвідомості, коли відбувається усвідомлення своєї індивідуальності та неповторності, формується професійна «Я-концепція» особистості, що, в свою чергу, і зумовлює відповідну діяльність. В. В. Столін (Столін, 1983) окреслює «Я-концепцію» як важливу детермінанту діяльності людини, її поведінки в ситуаціях вибору. В «Я-концепції» містяться складові, за допомогою яких особистість відзначає в собі загальні риси і характеристики, що поєднують її з іншими, а також виокремлює своє індивідуальне та неповторне «Я», котре вирізняє її з-поміж інших.

Р. Berns (Berns, 1986) розглядає «Я-концепцію» як сукупність установок, спрямованих на самого себе, що містить у своїй цілісності три компоненти: когнітивний

(«Я-образ») – включає характеристики індивіда, його життєві цілі, відповідні переконання, думки і знання про себе (об’єктивні та суб’єктивні); емоційно-оцінний, або афективний («Я-ставлення») – позитивні чи негативні відчуття про себе, самооцінка, яка може змінюватись залежно від обставин та уявлень індивіда про себе через його оточення та соціальні реакції; та поведінковий («Я-вчинок») – готовність до відповідного способу дії задля збереження сформованого образу «Я», саморегуляція, самореалізація. Автор визначає три модальності самоустановок: «Я-реальне» (уявлення про себе в даний момент, свій статус, ролі, здібності), «Я-ідеальне» (уявлення про те, яким хотів би бути), «Я-дзеркальне» (уявлення про те, яким мене сприймає оточення).

«Я-концепція» сприяє досягненню внутрішньої узгодженості особистості, визначає інтерпретацію досвіду, є джерелом очікувань і нерозривно існує в усіх процесах пізнання, настільки, наскільки людина може усвідомлювати себе (Berns, 1986).

Під час навчання відбувається розширення знань курсанта, формуються певні алгоритми, плани, технології: таким чином курсант опановує нові соціально-рольові схеми та змістовно розширює свій попередній досвід, відбувається рефлексія, що дає змогу курсанту усвідомити власні індивідуальність і унікальність, які виявляються в аналізі його предметної діяльності. Унаслідок цього підвищується ефективність навчальної діяльності. Водночас змінюються або доповнюються ідеали, ідеї, мотиви, виокремлюються ціннісні орієнтації, що проявляється в освітніх вчинках – проведенні досліджень, вивченні додаткових матеріалів, що дає змогу підняти «Я-реальне» до «Я-ідеального» (Гуменюк, 2002).

Професійна самосвідомість формується внаслідок освоєння професійних навичок, надбання відповідних знань і супроводжується зміною поглядів, життєвих планів, ідеалів, ціннісних орієнтацій (Кіреєва, 2010).

Ю. В. Ковальчук (Ковальчук, 2013) зазначає, що професійна «Я-концепція» формується із загальної «Я-концепції» у процесі професійного самовизначення та на етапі входження у відповідне середовище, і має ті ж самі компоненти. Автор виокремлює самореалізацію як важливу складову «Я-концепції», яка визначає формування професійного шляху людини та є критерієм позитивної професійної адаптації особистості в обраній професії.

Разом із розвитком самосвідомості в результаті опанування професійними знаннями та навичками змінюється і ставлення до самого себе, змінюються критерії для самооцінки курсанта. За результатами дослідження Є. М. Калюжної та А. О. Дудко (Калюжна & Дудко, 2016), вікові особливості, перехід з одного середовища в інше, зокрема професійне, впливають на становлення самосвідомості особистості. Так, студенти I–II курсів закладів вищої освіти, порівняно зі школярами старших класів, менш залежні від думки групи, менш активні в міжособистісних відносинах, мають вищий рівень самоповаги та самостійності, більш схильні до контролю власного життя. Це дослідження емпірично підтверджує, що вміння курсантів чітко висловлювати свої думки, аргументувати позицію впливає на формування «Я-концепції» майбутнього професіонала.

М. В. Сокольская та І. К. Коростелева (Сокольская & Коростелева, 2018) експериментально дослідили особливості формування «Я-концепції» особистості студента у процесі навчально-професійної діяльності та виявили, що визначальними рисами особистості при формуванні «Я-концепції» є самодостатність (самостійність) – соціальність (залежність від групи); гіпотимія (схильність до почуття провини) – гіпотермія (самовпевненість); направленість на себе, а також сформованість професійних цінностей.

А. Pilarska and А. Suchańska (Pilarska & Suchańska, 2015) експериментально дослідили складові (індекси) «Я-концепції» та простежили їх зв'язок із когнітивними

процесами. Авторами визначено, що потреба в пізнанні корелює з усіма складовими досліджуваної конструкції. Виявлено кореляції індексів «Я-концепції» з особистісною ідентичністю та мисленням, хоча і не значні, проте значущі. Доведено, що зацікавленість у вирішенні проблемного питання стимулює мисленнєвий процес, органічність якого пов'язана з єдністю всіх складових «Я-концепції».

За результатами досліджень Р. І Сірко (Сірко, 2013), який вивчав основні структурні компоненти «Я-концепції» студентів закладів вищої освіти, виявлено, що у цій віковій групі зазначені складові розвиваються нерівномірно: найкраще сформований когнітивний компонент, а найгірше – емоційний. Відповідно автор виокремлює чинники впливу на кожний компонент «Я-концепції»: 1) когнітивний: інтелектуальні здібності, набутий соціальний досвід, успішність навчальної діяльності; 2) емоційний: тривожність, емоційна стійкість, самоконтроль; 3) поведінковий: соціальна активність, негнучкість у системі контактів, моральна нормативність.

Л. Е. Золотова (Золотова, 2015) дослідила зв'язок ціннісних конфліктів студентської молоді та структурних компонентів «Я-концепції». Емпіричним шляхом виявлено, що характеристики емоційного компонента «Я-концепції» з ціннісними конфліктами визначають негативні реакції відносно самого себе. У когнітивному компоненті вони відображаються завищеною або заниженою самооцінкою в міжособистісних відносинах, діяльності, поведінці. Ціннісні конфлікти в поведінковому компоненті «Я-концепції» пов'язані з низькою вольовою регуляцією.

І. І. Чеснокова (Чеснокова, 1977) основними чинниками виокремлення рівнів у структурі «Я-концепції» особистості виділяє розвиток когнітивних, емоційних і вольових процесів, які забезпечують функціонування актів свідомості. Автор визначає такі критерії самосвідомості: джерела самосвідомості (діяльність або спілкування); механізми самосвідомості (самосприйняття, самоспостережен-

ня, самоаналіз, самоосмислення); результати свідомості («Я-образ»). На першому рівні в структурі «Я-концепції» основним механізмом є самосприйняття та самоспостереження, на другому рівні – самоаналіз і самоосмислення, коли людина співвідносить свою поведінку, потреби, мотиви, формує життєві плани.

О. К. Тихомиров (Тихомиров, 1984) вводить поняття «Я-мислення», розуміючи при цьому процес розвитку знань про самого себе, що формують «Я-концепцію», у якій індивід є не лише суб'єктом, але й об'єктом мислення. «Я-образ» характеризується кількістю усвідомлених якостей особистості та суперечливістю знань, що входять до складу цієї конструкції.

Саме мислення є процесом формування будь-якого знання про самого себе. Підтримання узгодженості в «Я-концепції» відбувається не лише за наявності захисних механізмів, але й завдяки мисленнєвій діяльності, адже правильна оцінка своїх можливостей необхідна для того, щоб сформувані рівень домагань. Джерелом мисленнєвої діяльності є протиріччя знань про себе, що надходять від інших або формуються самостійно відповідно до певної діяльності (Тихомиров, 1984).

Здатність до критичного мислення зароджується в когнітивному компоненті «Я-концепції» особистості курсанта шляхом впливу засвоєних знань та отриманого досвіду, проте, на відміну від інших пізнавальних процесів, проблемна ситуація сприяє пошуку нових знань, виробленню нового способу виконання певних дій для вирішення поставленої задачі, що зачіпає і поведінковий компонент «Я-концепції»; пошук нового рішення проблемної ситуації супроводжується рефлексією та впливом на самооцінку – емоційно-оцінний компонент; обґрунтування правильності обраного рішення та вміння вислухати думку інших – поведінковий компонент «Я-концепції» особистості. Нове отримане знання позитивно впливає на самооцінку кур-

санта, підвищує його рівень домагань, підтримує мотивацію до навчання та засвоєння нових професійних знань і навичок, впливає на комунікативні якості, що дає змогу самоствердитись у військовому колективі.

Висновки

Отже, критичне мислення виступає не лише складовою пізнавальної та розумової активності, що проявляється в усіх компонентах «Я-концепції» особистості курсанта, але і виступає психологічним чинником, який впливає на розвиток професійної «Я-концепції» майбутнього офіцера.

Перспективи подальших досліджень у цьому напрямку полягають в емпіричному виявленні особливостей розвитку критичного мислення в курсантів військових закладів вищої освіти на різних етапах навчання з урахуванням впливу психологічних чинників.

Література

- Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание : [пер. с англ.]. Москва, 1986. 421 с.
- Боришевський М. Й. Розвиток громадянської спрямованості особистості в юнацькому віці : монографія. Київ : Педагогічна думка, 2007. 186 с.
- Громова Н. М. Психологічні особливості установки на критичне мислення [Електронний ресурс]. *Актуальні проблеми психології*. 2015. Т. 10. Вип. 27. С. 79–88. Режим доступу : http://nbuv.gov.ua/UJRN/appsuh_2015_10_27_9.
- Гуменюк О. Є. Психологія Я-концепції. Тернопіль : Економічна думка, 2002. С. 3–14.
- Зотова Л. Э. Особенности Я-концепции студентов-психологов, характеризующихся внутриличностными ценностными конфликтами [Электронный ресурс]. *Вестник МГОУ. Серия: Психологические науки*. 2015. № 3. Режим доступа : <https://DOI:10.18384/2310-7235-2015-3-76-84>.
- Каламаж Р. В. Психологія формування професійної Я-концепції майбутніх юристів : автореф. дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.07. Київ, 2010. 50 с.
- Калюжна Є. М., Дудко А. О. Психологічні особливості формування Я-концепції у старшому шкільному віці [Електронний ресурс]. *Актуальні проблеми педагогіки, психології та професійної освіти*

- ми. 2016. № 1. Режим доступу : <http://journals.uran.ua/appf/article/view/59868>.
- Кіреєва У. Психологічний аналіз Я-концепції у контексті самосвідомості [Електронний ресурс]. *Психологія і суспільство*. 2010. № 36. С. 120–130. Режим доступу : <http://pis.tneu.edu.ua/index.php/pis/article/view/456>.
- Климов Е. А. Психология профессионала. Москва : Изд-во «Институт практической психологии» ; Воронеж : НПО «МОДЭК», 1996. 400 с.
- Клустер Д. Что такое критическое мышление? *Критическое мышление и новые виды грамотности*. Москва : ЦГЛ, 2005.
- Ковальчук Ю. В. Психологічні основи дослідження професійної Я-концепції особистості офіцера оперативно-розшукового підрозділу ДПС України [Електронний ресурс]. *Зб. наук. праць НАДПСУ. Сер.: Педагогічні та психологічні науки*. 2013. № 3. С. 301–312. Режим доступу : http://nbuv.gov.ua/UJRN/znpnarpv_ppn_2013_3_33.
- Козлова Н. В., Щеглова М. С. Взаимосвязь уровня критического мышления и психологической безопасности студентов высшей школы [Электронный ресурс]. *Сибирский психологический журнал*. 2015. № 57. С. 34–49. Режим доступа : DOI:10.17223/17267080/57/3.
- Коқун О. М. Психология професійного становлення сучасного фахівця : монографія. Київ : ДП «Інформ.-аналіт. агентство», 2012. 200 с.
- Кон И. С. В поисках себя: Личность и ее самосознание. Москва : Политиздат, 1984. 335 с.
- Конаржевська В. І., Сіренко А. Є. Критичне мислення як складова формування комунікативних якостей військового лідера [Електронний ресурс]. *Зб. наук. праць «Педагогіка та психологія»*. Харків, 2017. Вип. 58. Режим доступу : <https://doi.org/10.5281/zenodo.1117001>.
- Конаржевська В. І. Формування критичного мислення майбутніх офіцерів у процесі професійної підготовки : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Харків, 2009. 23 с.
- Максименко С. Д. Основи генетичної психології : навч. посіб. Київ : НПП «Перспектива», 1998. 220 с.
- Маркова А. К. Психология профессионализма. Москва : Знание, 1996. 308 с.
- Москалець В. Сутність інтелекту, мислення, мовлення, свідомості як психофункціональних данностей [Електронний ресурс]. *Психологія і суспільство*. 2014. № 4. С. 114–131. Режим доступу : http://nbuv.gov.ua/UJRN/Psis_2014_4_11.
- Осьодло В. І. Розвиток Я-образу офіцера на різних етапах професійного становлення [Електронний ресурс]. *Вісник НАДПСУ. Психологічні науки*. 2011. Вип. 5. Режим доступу : <https://scholar>.

google.com.ua/scholar?cluster=9342936464153392747&hl=uk&as_sdt=0,5&sciodt=0,5.

- Пасічник І. Д. Мислення як предмет психології. *Наукові записки. Серія: Психологія і педагогіка*. Острого : Національний університет «Острозька академія», 2013. Вип. 25. С. 3–9.
- Сірко Р. І. Структура «Я-концепції» студентів-психологів вищих навчальних закладів Державної служби України з надзвичайних ситуацій [Електронний ресурс]. *Науковий вісник ЛДУВС. Серія: Психологічна*. 2013. Вип. 2. С. 158–166. Режим доступу : http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvldu_2013_2_18.
- Сокольская М. В., Коростелева И. К. Формирование Я-концепции личности профессионала в процессе учебно-профессиональной деятельности [Электронный ресурс]. *Вестник Кемеровского государственного университета*. 2018. № 3. С. 121–128. Режим доступа : <https://doi.org/10.21603/2078-8975-2018-3-121-128>.
- Столин В. В. Самосознание личности. Москва : МГУ, 1983. 286 с.
- Темпл Ч., Стіл Дж., Мередіт К. Розвиток критичного мислення у навчанні різних предметів: методична система. Київ : НМЦ розвитку критичного та образного мислення «Інтелект», 1998. 32 с.
- Терно С. О. Критичне мислення: стратегії та процедури [Електронний ресурс]. *Наукові праці історичного факультету Запорізького національного університету*. 2015. Вип. 44, Т. 2. Режим доступу : http://sites.znu.edu.ua/interactiv.edu.lab/Statti_z2012/Terno-ST-streategies.pdf.
- Терно С. О. Освітня практика критичного мислення [Електронний ресурс]. *Постметодика*. 2013. № 6. С. 3–8. Режим доступу : http://nbuv.gov.ua/UJRN/Postmetodyka_2013_6_4.
- Терно С. О. Теорія розвитку критичного мислення – сучасна методологічна основа історичної освіти [Електронний ресурс]. Режим доступу : http://virtkafedra.ucoz.ua/el_gurnal/pages/vyp7/konf1/Terno.pdf.
- Тихомиров О. К. Психология мышления : учеб. пособие. Москва : МГУ, 1984. 272 с.
- Томчук М. І., Овчаренко Ю. О. Психологічні особливості професійної самосвідомості військовослужбовців : монографія. Одеса : ОРІДУ НАДУ, 2006. 194 с.
- Тунік І. Ю. Психологічне сприяння розвитку критичного мислення в освітньому процесі у вищих військових навчальних закладах [Електронний ресурс]. *Наукові праці МАУП. Сер.: Економічні науки. Психологічні науки*. 2013. Вип. 2. С. 139–144. Режим доступу : http://nbuv.gov.ua/UJRN/Npmaupe_2013_2_27.
- Тягло О. В. Критичне мислення : навч. посібник. Харків : Основа, 2008. 192 с.

- Фурман А. В., Ковальова Т. С. Категоріальна матриця взаємозв'язку образів об'єктивної реальності і психологічних чинників самоактуалізації дорослого. *Психологія і суспільство*. 2011. № 4. С.42–54.
- Хачумян Т. І. Формування критичного мислення студентів вищих навчальних закладів засобами інформаційних технологій : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.09. Харків, 2005. 20 с.
- Чеснокова И. И. Проблема самосознания в психологии. Москва : Наука, 1977. 144 с.
- Шадриков В. Д. Психология деятельности и способности человека : учеб. пособие для вузов. 2-е изд., перераб. и доп. Москва : Логос, 1996. 320 с.
- Ягупов В. В. Компетентнісний підхід до професійної підготовки майбутніх фахівців у системі професійно-технічної освіти. *Наук.-метод. журнал Креативна педагогіка. Академія міжнародного співробітництва з креативної педагогіки*. Вінниця, 2011. Вип. 4. С. 28–35.
- Ямницький В. М. Професійний розвиток особистості в контексті психології життєтворчості. *Освіта регіону*. 2010. № 1. С. 94–96.
- Azizi, M., Sedaghat, Z., & Direkvand-Moghadam, A. (2018). Effect of Critical Thinking Education on Problem Solving Skills and Self-Esteem in Iranian Female Students. *Journal of Clinical & Diagnostic Research*, 12, Issue 1, 4–7. Retrieved from <https://doi.org/10.7860/JCDR/2018/27993.11128>.
- Gibson, D. E. (2003). Developing the Professional Self-Concept: Role Model Construals in Early, Middle, and Late Career Stages. *Organization Science Published Online*. Retrieved from <https://doi.org/10.1287/orsc.14.5.591.16767>.
- Marsh, Herbert, W., Martin, & Andrew, J. (2011). Academic self-concept and academic achievement: Relations and causal ordering. *British Journal of Educational Psychology*, 81 (1), 59–77. Retrieved from <https://doi.org/10.1348/000709910X503501>.
- Marin, L. M., & Halpern, D. F. (2011). Pedagogy for developing critical thinking in adolescents: Explicit instruction produces greatest gains. *Thinking Skills and Creativity*, 6, Issue 1, 1–13. Retrieved from <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2010.08.002>.
- Pilarska, A., & Suchańska, A. (2015). Self-Complexity and Self-Concept Differentiation – What Have We Been Measuring for the Past 30 Years? *Current Psychology (New Brunswick, N. j.)*, 34, Issue 4, 723–743. Retrieved from <https://doi.org/10.1007/s12144-014-9285-7>.
- Paul, R. W. (1993). Critical Thinking: What Every Person Needs to Survive. *A Rapidly Changing World. 38rd edition revisited*. Santa Rosa, CA, pp. 97–98.
- Slameto, S. (2017). Critical thinking and its affecting factors. *Jurnal Penelitian Humaniora*, 18, № 2, 1–11. Retrieved from <https://doi.org/10.23917/humaniora.v18i2.5187>.

References

- Berns, R. (1986). *Razvitie Ja-koncepcii i vospitanie [The development of self-concept and education]*. Moskva [in Russian].
- Boryshevskiy, M. Y. (2007). *Rozvytok hromadianskoi spriamovanosti osobystosti v yunatskomu vitsi [Development of civic orientation of the person in the youth vice]*. Kyiv : Pedagogichna dumka [in Ukrainian].
- Hromova, N. M. (2015). Psykholohichni osoblyvosti ustanovky na krytychne myslennia [Psychological features of the installation on critical thinking]. *Aktualni problemy psykholohii – Actual problems of psychology*, 27, 79–88. Retrieved from http://nbuv.gov.ua/UJRN/appsub_2015_10_27_9 [in Ukrainian].
- Humeniuk, O. Ye. (2002). *Psykholohiia Ya-kontseptsii [Psychology of I-concepts]*. Ternopil : Ekonomichna dumka [in Ukrainian].
- Zotova, L. Je. (2015). Osobennosti Ja-koncepcii studentov-psihologov, karakterizujushchichsja vnutrichnostnymi cennostnymi konfliktyami [Specificities of Self-conception of students-psychologists having intrapersonal conflicts of values]. *Vestnik MGOU – Bulletin of Moscow State University. Series: Psychological Sciences*, 3. Retrieved from <https://DOI:10.18384/2310-7235-2015-3-76-84> [in Russian].
- Kalamazh, R. V. (2010). Psykholohiia formuvannia profesiinoi Ya-kontseptsii maibutnikh yurystiv [Psychology of the formation of a professional I-concept of future lawyers]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Kyiv : IP name G. S. Kostyuk NAPU [in Ukrainian].
- Kaliuzhna, Ye. M., & Dudko, A. O. (2016). Psykholohichni osoblyvosti formuvannia Ya-kontseptsii u starshomu shkilnomu vitsi [Psychological features of formation of self-concept in the senior school age]. *Aktualni problemy pedagogiky, psykholohii ta profesiinoi osvity – Actual problems of pedagogy, psychology and vocational education*, 1. Retrieved from <http://journals.uran.ua/apppfo/article/view/59868> [in Ukrainian].
- Kirieleva, U. (2010). Psykholohichni analiz Ya-kontseptsii u konteksti samosvidomosti [Psychological Analysis of I-Concept in the Concept of Self-consciousness]. *Psykholohiia i suspilstvo – Psychology and society*, 36, 120–130. Retrieved from <http://pis.tneu.edu.ua/index.php/pis/article/view/456> [in Ukrainian].
- Klimov, E. A. (1996). *Psihologija professionala [Psychology of a professional]*. Moskva : Izd-vo «Institut prakticheskoy psihologii» ; Voronezh : NPO «MODJeK» [in Russian].
- Kluster, D. (2005). Chto takoe kriticheskoe myshlenie? [What is critical thinking?]. *Kriticheskoe myshlenie i novye vidy gramotnosti – Critical thinking and new forms of literacy*. Moskva : CGL [in Russian].
- Kovalchuk, Yu. V. (2013). Psykholohichni osnovy doslidzhennia profesiinoi Ya-kontseptsii osobystosti ofitsera operatyvno-rozshukovoho pidroz-

- dilu DPS Ukrainy [Psychological principles of professional self-concept of personality of officer of operational and investigational unit of the State Border Guard Service of Ukraine]. *Pedahohichni ta psykholohichni nauky – Psychological and pedagogical sciences: Collection of scientific article*, 3, 301–312. Retrieved from http://nbuv.gov.ua/UJRN/znpnapv_ppn_2013_3_33 [in Ukrainian].
- Kozlova, N. V., & Shcheglova, M. S. (2015). Vzaimosvjaz' urovnja kriticheskogo myshlenija i psihologicheskoy bezopasnosti studentov vysšej shkoly [The intercorrelation of critical thinking and psychological health of higher education students]. *Sibirskij psihologicheskij zhurnal – Siberian Psychological Journal*, 57, 34–49. Retrieved from <https://DOI:10.17223/17267080/57/3> [in Russian].
- Kokun, O. M. (2012). *Psykhohihiia profesiinoho stanovlennia suchasnoho fakhivtsia [Psychology of professional formation of a modern specialist]*. Kyiv : DP «Inform.-analit. ahentstvo» [in Ukrainian].
- Kon, I. S. (1984). *V poiskah sebja: Lichnost' i eje samosoznanie [In search of yourself: Personality and self-awareness]*. Moskva : Politizdat [in Russian].
- Konarzhavska, V. I., & Sirenko, A. Ye. (2017). Krytychne myslennia yak skladova formuvannia komunikativnykh yakosti viiskovoho lidera [Critical thinking as an integral part of formation of military leader's communicative qualities]. *Pedahohika ta psykhohihiia – Pedagogy and psychology: Collection of scientific article*, 58. Retrieved from <https://doi.org/10.5281/zenodo.1117001> [in Ukrainian].
- Konarzhavska, V. I. (2009). Formuvannia krytychnoho myslennia maibutnikh ofitseriv u protsesi profesiinoy pidhotovky [Formation of critical thinking of future officers in the process of training]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Kharkiv : KhNPU [in Ukrainian].
- Maksymenko, S. D. (1998). *Osnovy henetychnoi psykhohohii [Fundamentals of Genetic Psychology]*. Kyiv : NPTs «Perspektyva» [in Ukrainian].
- Markova, A. K. (1996). *Psihologija professionalizma [Psychology of professionalism]*. Moskva : Znanie [in Russian].
- Moskalets, V. P. (2014). Sutnist intelektu, myslennia, movlennia, svidomosti yak psykhofunktsionalnykh dannosti [Essence of Intelligence, Thinking, Speaking, Consciousness as Psychofunctional Realias]. *Psykhohihiia i suspilstvo – Psychology and society*, 4, 114–131. Retrieved from http://nbuv.gov.ua/UJRN/Psis_2014_4_11 [in Ukrainian].
- Osiodlo, V. I. (2011). Rozvytok Ya-obrazu ofitsera na riznykh etapakh profesiinoho stanovlennia [Development of the I-image of an officer at various stages of professional development]. *Visnyk NADPSU. Psykholohichni nauky – Scientific bulletin NADPSU. Psychological sciences*, 5. Retrieved from <https://scholar.google.com.ua/scholar?c>

- luster=9342936464153392747&hl=uk&as_sdt=0,5&scioldt=0,5 [in Ukrainian].
- Pasichnyk, I. D. (2013). Myslennia yak predmet psykholohii [Thinking as a subject of psychology proceedings]. *Naukovi zapusky. Serii: Psykholohiia i pedahohika – Series: Psychology and Pedagogy*, 25. Ostrog : Natsinalnyi universytet «Ostrozka akademiia» [in Ukrainian].
- Sirko, R. I. (2013). Struktura «Ja-kontseptsii» studentiv-psykholohiv vyshchyykh navchalnykh zakladiv Derzhavnoi sluzhby Ukrainy z nadzvychainykh sytuatsii [A structure of the «I-concept» in the personality of students-psychologists in the higher educational establishments of Civil Service of Emergencies of Ukraine]. *Naukovyi visnyk LDUVS. Seriiia psykholohichna – Psychological serial of Scientific bulletin LDUVS*, 2, 158–166. Retrieved from http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvldu_2013_2_18 [in Ukrainian].
- Sokol'skaja, M. V., & Korosteleva, I. K. (2018). Formirovanie Ja-konceptcii lichnosti professionala v processe uchebno-professional'noi dejatel'nosti [I-concept of one's Professional Identity: Formation in Class and at Work]. *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta – Bulletin of Kemerovo State University*, 3, 121–128. Retrieved from <https://doi.org/10.21603/2078-8975-2018-3-121-128> [in Russian].
- Stolin, V. V. (1983). *Samosoznanie lichnosti [Self-consciousness of the person]*. Moskva : MGU [in Russian].
- Templ, Ch., Stil, Dzh., & Meredit, K. (1998). *Rozvytok krytychnoho myslennia u navchanni riznykh predmetiv: metodychna systema [Development of critical thinking in the study of various subjects]: methodical system*. Kyiv : NMTs rozvytku krytychnoho ta obraznogo myslennia «Intelekt» [in Ukrainian].
- Terno, S. O. (2015). Krytychne myslennia: stratehii ta protsedury [Critical Thinking: Strategies and Procedures]. *Naukovi pratsi istorichnogo fakultetu Zaporizkoho natsionalnogo universytetu – Scientific works of the historical faculty of Zaporizhzhya National University*, 2, Issue 44. Retrieved from http://sites.znu.edu.ua/interactiv.edu.lab/Statti_z2012/Terno-CT-streategies.pdf [in Ukrainian].
- Terno, S. O. (2013). Osvitnia praktyka krytychnoho myslennia [Critical Thinking educational practice]. *Postmetodyka – Postmethodics*, 6, 3–8. Retrieved from http://nbuv.gov.ua/UJRN/Postmetodyka_6_4 [in Ukrainian].
- Terno, S. O. (2011). *Teoriia rozvytku krytychnoho myslennia – suchasna metodolohichna osnova istorichnoi osvity [The theory of development of critical thinking is a modern methodological basis of historical education]*. Retrieved from http://virtkafedra.ucoz.ua/el_gurnal/pages/vyp7/konf1/Terno.pdf [in Ukrainian].

- Tihomirov, O. K. (1984). *Psihologija myshlenija [Psychology of thinking]*. Moskva : MGU [in Russian].
- Tomchuk, M. I., & Ovcharenko, Yu. O. (2006). *Psykholohichni osoblyvosti profesiinoi samosvidomosti viiskovosluzhbovtiv [Psychological peculiarities of professional self-consciousness of servicemen]*. Odesa : ORIDU NADU [in Ukrainian].
- Tunik, I. Yu. (2013). Psykholohichne spryannia rozvytku krytychnoho myslennia v osvitnomu protsesi u vyshchyykh viiskovykh navchalnykh zakladakh [Psychological assistance in the development of critical thinking in the educational process in higher military educational institutions]. *Naukovi pratsi MAUP. Ser.: Ekonomichni nauky. Psykholohichni nauky – Economic sciences. Psychological sciences: Scientific works of MAUP, 2*, 139–144. Retrieved from http://nbuv.gov.ua/UJRN/Npmaupe_2013_2_27 [in Ukrainian].
- Tiahlo, O. V. (2008). *Krytychne myslennia [Critical thinking]*. Kharkiv : Osnova, 2008 [in Ukrainian].
- Furman, A. V., & Kovalova, T. Ye. (2011). Katehorialna matrytsia vzaemozv'язku obraziv ob'ektyvnoi realnosti i psykholohichnykh chynnykyv samoaktualizatsii dorosloho [Categorical matrix of interrelation of images of objective reality and psychological factors of self-actualization of an adult]. *Psykholohiia i suspilstvo – Psychology and society, 4*, 42–54 [in Ukrainian].
- Hachumian, T. I. (2005). Formuvannia krytychnoho myslennia studentiv vyshchyykh navchalnykh zakladiv zasobamy informatsiinykh tekhnolohii [Formation of Critical Thinking of Students of Higher Educational Institutions by means of Information Technologies] *Extended abstract of candidate's thesis*. Kharkiv : KhNPU [in Ukrainian].
- Chesnokova, I. I. (1977). *Problema samosoznaniia v psihologii [The problem of self-consciousness in psychology]*. Moskva : Nauka [in Russian].
- Shadrikov, V. D. (1996). *Psihologija dejatel'nosti i sposobnosti cheloveka [Psychology of human activity and abilities]*. Moskva : Logos [in Russian].
- Yahupov, V. V. (2011). Kompetentnisnyi pidkhid do profesiinoi pidgotovky maibutnykh fakhivtsiv u systemi profesiino-tekhnicnoi osvity [Competent approach to professional training of future specialists in the system of vocational education]. *Nauk.metod. zhurnal Kreatyvna pedahohika. Akademiia mizhnarodnoho spivrobotnytstva z kreatyvnoi pedahohiky – Journal of Creative Pedagogy. Academy of International Cooperation in Creative Pedagogy, 4*, 28–35 [in Ukrainian].
- Yamnytskyi, V. M. (2010). Profesiinyi rozvytok osobystosti v konteksti psykholohii zhyttietvorchosti [Professional development of personality in the context of psychology of life-creation]. *Osvita rehionu – Education of the region, 4*, 94–96 [in Ukrainian].

- Azizi, M., Sedaghat, Z., & Direkvand-Moghadam, A. (2018). Effect of Critical Thinking Education on Problem Solving Skills and Self-Esteem in Iranian Female Students. *Journal of Clinical & Diagnostic Research*, 12, Issue 1, 4–7. Retrieved from <https://doi.org/10.7860/JCDR/2018/27993.11128>.
- Gibson, D. E. (2003). Developing the Professional Self-Concept: Role Model Construals in Early, Middle, and Late Career Stages. *Organization Science Published Online*. Retrieved from <https://doi.org/10.1287/orsc.14.5.591.16767>.
- Marsh, Herbert, W., Martin, & Andrew, J. (2011). Academic self-concept and academic achievement: Relations and causal ordering. *British Journal of Educational Psychology*, 81 (1), 59–77. Retrieved from <https://doi.org/10.1348/000709910X503501>.
- Marin, L. M., & Halpern, D. F. (2011). Pedagogy for developing critical thinking in adolescents: Explicit instruction produces greatest gains. *Thinking Skills and Creativity*, 6, Issue 1, 1–13. Retrieved from <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2010.08.002>.
- Pilarska, A., & Suchańska, A. (2015). Self-Complexity and Self-Concept Differentiation – What Have We Been Measuring for the Past 30 Years? *Current Psychology (New Brunswick, N. j.)*, 34, Issue 4, 723–743. Retrieved from <https://doi.org/10.1007/s12144-014-9285-7>.
- Paul, R. W. (1993). Critical Thinking: What Every Person Needs to Survive. *A Rapidly Changing World. 38rd edition revisited*. Santa Rosa, CA, pp. 97–98.
- Slameto, S. (2017). Critical thinking and its affecting factors. *Jurnal Penelitian Humaniora*, 18, № 2, 1–11. Retrieved from <https://doi.org/10.23917/humaniora.v18i2.5187>.

АНОТАЦІЯ

У статті проаналізовано особливості критичного мислення майбутнього офіцера, його структуру та характеристики. Виявлено, що розвиток критичного мислення курсанта у процесі навчання обумовлений розвитком його творчої особистості, що передбачає здатність до постановки проблемних питань і пошуку нестандартних шляхів їх вирішення, врахування протилежних точок зору й толерантного ставлення до опонента. Визначено психологічні чинники, які впливають на формування критичного мислення у курсантів під час навчання у військовому закладі вищої освіти: потребово-мотиваційні (необхідність вирішення проблемної задачі, інтерес до цієї задачі); когнітивні (недостатність знань, досвіду); особистісні (самооцінка, рівень впевненості в собі, рівень домагань, комунікативний потенціал); ситуаційні (екстремальна ситуація, обмеження часу, ресурсів). З'ясовано етапи

функціонування критичного мислення: зіткнення з проблемою; усунення ускладнень за допомогою наявних знань; вироблення нового способу дії, що завершується осяянням – найважливішим моментом, оскільки з'являється новий зміст порушеного питання; обґрунтування знайденого рішення. Установлено, що критичне мислення як найвищий рівень пізнавальної активності сприяє розвитку особистісних якостей майбутнього офіцера, розвиток пізнавальних процесів забезпечує ефективність навчальної діяльності, що впливає на формування професійної самосвідомості курсанта. Розглянуто особливості становлення професійної «Я-концепції» й етапи формування критичного мислення в основних компонентах структур «Я-концепції» майбутнього офіцера. Виявлено, що якісне входження в професійну діяльність стимулює розвиток критичного мислення, що, в свою чергу, сприяє кращій пізнавальній активності курсанта, підвищує його самооцінку та впливає на формування образу ідеального офіцера в його свідомості.

Ключові слова: критичне мислення, пізнавальні процеси, психологічні чинники, самооцінка, самовдосконалення, самосвідомість, професійний розвиток, майбутні офіцери, «Я-концепція», «Я-образ».

Богуш Ольга. Влияние критического мышления на становление «Я-концепции» будущего офицера

АННОТАЦИЯ

В статье проанализированы особенности критического мышления, его структура и характеристики. Выявлено, что развитие критического мышления курсанта в процессе обучения обусловлено развитием его творческой личности, что предусматривает способность к постановке проблемных вопросов и поиску нестандартных путей их решения, с учетом противоположных точек зрения и толерантного отношения к оппоненту. Определены психологические факторы, которые влияют на формирование критического мышления у курсантов в процессе обучения в высшем военном учебном заведении: потребностно-мотивационные (необходимость решения проблемной задачи, интерес к данной задаче); когнитивные (недостаточность знаний, опыта), личностные (самооценка, уровень уверенности в себе, уровень притязаний, коммуникативный потенциал); ситуационные (экстремальная ситуация, недостаточность времени, ресурсов). Определены этапы функционирования критического мышления: столкновение с проблемой; устранение сложностей с помощью имеющихся знаний;

разработка нового способа действий, который завершается озарением – самым важным моментом, поскольку появляется новое содержание исследуемого вопроса; обоснование найденного решения. Установлено, что критическое мышление как наивысший уровень познавательной активности способствует развитию личностных качеств будущего офицера, развитие познавательных процессов обеспечивает эффективность учебной деятельности, что влияет на формирование профессиональной сознательности курсанта. Рассмотрены особенности становления профессиональной «Я-концепции» и этапы формирования критического мышления в основных компонентах структуры «Я-концепции» будущего офицера. Выявлено, что адекватное вхождение в профессиональную деятельность стимулирует развитие критического мышления, что, в свою очередь, способствует лучшей познавательной активности курсанта, повышает его самооценку и влияет на формирование образа идеального офицера.

Ключевые слова: критическое мышление, познавательные процессы, психологические факторы, самооценка, самоусовершенствование, самосознание, профессиональное развитие, будущие офицеры, «Я-концепция», «Я-образ».

Event Meaning of Vital Way of Personality

Подійний зміст життєвого шляху особистості

Inesa Hulias

Ph.D. in Psychology,
Assistant Professor

Інеса Гуляс

кандидат психологічних
наук, доцент

E-mail: inehulias@ukr.net

orcid.org/0000-0002-4960-4011

Researcher ID: D-9155-2016

*Chernivetskyi National
Yurii Fedkovych University,
Chernivtsi, Ukraine
2, Kotsiubynskoho street,
Chernivtsi, Chernivetskyi
region, 58012*

*Чернівецький національний
університет імені Юрія
Федьковича, м. Чернівці,
Україна
вул. Коцюбинського, 2,
м. Чернівці, Чернівецька
обл., 58012*

Original manuscript received December 14, 2018

Revised manuscript accepted January 20, 2019

ABSTRACT

In the article modern researches on the problems of vital way of personality are considered by domestic scientists. The concept of «event» is proved. It is noted that among the determinations of events there is not a single «classic» one in a kind complication of fixing essence of this phenomenon. The material points of event are formulated: 1) an event is always a certain change; 2) an event is actual, real, it takes place in set time and space, it has limits. It is always a certain chronotop; 3) an event is caused by a personality's meta-position; 4) an event and sense is correlated; 5) an event is multidiamentional; 6) an event is potentially dialogic; 7) an event is always the original «indicator» of vital meaningfulness, personality values and senses.

In order to research the features of event meaning of vital way of personality the method of «Causometry» is used. It is described, that unlike the

traditional biographic methods, directed only on retrospective description of events which took place in life, the purpose of this technique consists in diagnostics of integral subjective picture of vital way, comprising past and future, expected and planned events. The experience of causometry application in psychotherapy, counseling practice, judicial and psychological expertise, in the decision of lists of tasks on clinical, legal psychology, psychology of personality and vital way, testifies to its positive potential.

271 respondent took part in the research (among them – 99 students of speciality «Primary education», 87 teachers of primary classes at the age of 35–40 years and 85 teachers – at the age of 55–60 years old of Chernivtsi and Chernivtsi region). The questioning was conducted on the base of Yuriy Fedkovych Chernivtsi National University and the Institute of postgraduate pedagogical education of Chernivtsi region. It is revealed that according to the general distribution of three major events of life of respondents on vital spheres there are: at students – «work / studies» (39.4%), «family and everyday life» (37.37%), «values» (19.53%); at teachers at the age of 35–40 years – «family and everyday life» (66.67%), «work / studies» (24.53%), with a big break «values» (6.92%); at teachers at the age of 55–60 years – the events of two spheres – «family and everyday life» (69.84%), «work / studies» (26.98%). In the distribution of three the least important events of life by vital spheres among students prevail «work / studies» (52.86%), «values» (17.85%), «family and everyday life» (17.51%); among middle-aged teachers – «work / studies» (58.49%), «family and everyday life» (20.13%), «values» (10.06%); among representatives of pre-pension age – «work / studies» (46.03%), «family and everyday life» (38.1%).

Key words: *vital way, event, causometry, personality.*

Вступ

Категорія життєвого шляху в психології є однією з полівимірних. Актуальність вивчення означеного феномену можна окреслити такими ключовими положеннями: термін «життєвий шлях» особистості у низці психологічних концепцій є інтегруючим поняттям, за допомогою якого можна узгодити та систематизувати ряд явищ індивідуального розвитку людини. У зв'язку з цим у сучасній психології приділяють особливу увагу складовим життєвого шляху (життєві й психологічні ситуації, проблеми та кризи, психологічний час особистості, проектування життєвого шляху

ху, методи і техніки життєдіяльності, вчинок тощо), що становлять певну поняттєву систему та мали б узгоджуватися між собою; специфічною умовою, за якої наразі відбувається дослідження проблем життєвого шляху особистості, є ситуація суспільної кризи (і не тільки), під час якої загострюються всі життєві та сутнісні проблеми індивіда, що вимагає від особистості рефлексії своїх вчинків і поведінки, інтенцій і нахилів, а також планування своєї поведінки у найближчій і віддаленій перспективах, узгодження своїх життєвих планів і задумів із власними можливостями та суспільними умовами; переважна більшість психологів на емпіричному рівні оперують поняттями життєвого шляху, оскільки саме останні є адекватними змісту й результатам психокорекційної та психотерапевтичної практики (Підласа, 2005: 3).

Проблема життєвого шляху привертала увагу низки як вітчизняних, так і зарубіжних учених, зокрема зацентровано на: структурі й «одиницях» життєвого шляху – вікові кризи (Е. Еріксон, 2002; С. Кузікова, 2016; Т. Титаренко, 2003), події (Б. Г. Ананьєв, 1974) тощо; цілісності життєвого шляху (Б. Г. Ананьєв, 1974; Є. І. Головаха, 2008; В. Г. Панок & Г. В. Рудь, 2006); об'єктах спрямування дослідницької уваги під час вивчення життєвого шляху – життєва спрямованість, життєвий досвід (Б. Г. Ананьєв, 1974); аспектах самоздійснення (Ш. Бюлер, 1959), самодетермінації (Р. М. Райан & Е. Л. Десі, 2000; Е. Л. Десі & Р. М. Райан, 2008), життєтворчої активності особистості (В. М. Ямницький, 2005), життєвих цілей (К. Менсфілд, 2010), життєвих стратегій (Р. Крід, 2011), життєтворенні особистості (Т. М. Титаренко, 2016), проектуванні життєвого шляху (О. М. Гріньова, 2018) тощо.

В окресленому нами форматі проблематики життєвого шляху особистості зупинимося на окремих дослідженнях вітчизняних науковців.

Так, І. А. Підласа (Підласа, 2005) у результаті проведеного емпіричного дослідження життєвих планів і пер-

спектив студентів виявила їх прогнози щодо матеріальних і соціальних досягнень і видів діяльності після закінчення закладу вищої освіти. Аналіз результатів дослідження засвідчив, що студентам притаманні соціальна зрілість і розкутість, детерміновані, ймовірно, загальним цілісним баченням ними власного життя, реалістичним осмисленням життєвого шляху. Водночас студенти, заохочені соціальними успіхами, прагнуть нових досягнень у майбутньому, що зумовлено їх досить реалістичним, цілісним, об'єктивним сприйманням життя із закономірними на цьому шляху помилками, невдачами, фрустраціями, втратами.

В. Р. Олексюк (Олексюк, 2009) у процесі свого дослідження з'ясувала, що варіювання модальності, інтенсивності та стабільності показників критеріїв, що визначають процес усвідомлення власного життєвого шляху молодшими школярами, відображається у певному типі життєвої позиції – збалансованому, амбівалентному, конформному, індивідуалістичному – полівимірній системі світоглядних уявлень, оцінок, ціннісних ставлень і самоствавлення дитини, на підставі якої здійснюється регуляція власної поведінки та діяльності у різних сферах особистісного буття. Авторка зазначає, що становлення у молодших школярів суб'єктивної картини життєвого шляху характеризується ґендерними відмінностями у проектуванні життєвих цілей: хлопчики переважно спрямовані на індивідуальні досягнення, дівчатка – на допомогу іншим, піклування; у виробленні особистісної програми розвитку: перші, зазвичай, апелюють до зростання сили, кмітливості, розуму, інші орієнтовані на потенціювання доброти, працьовитості, відповідальності.

В. Г. Панок і Г. В. Рудь (Панок & Рудь, 2006) презентували монографію, присвячену дослідженню психологічних аспектів життєвого шляху особистості, її минулого, теперішнього та майбутнього. Автори подають результати власних досліджень щодо особливостей життєвого плану-

вання старшокласниками та студентами. Особливо цікавими для молоді є справи та практичні заняття з розвитку життєвого планування.

У руслі розглядуваного доробку українських учених є досить цікавим внесок В. М. Ямницького (Ямницький, 2005). Автор обґрунтував новий психологічний напрям – наукову проблему життєтворчості особистості, запропонував її технологічне розв’язання.

Під керівництвом відомої вітчизняної дослідниці Т. М. Титаренко колективом лабораторії соціальної психології особистості Інституту соціальної та політичної психології підготовлено монографію «Психологія життєтворення особистості в сучасному світі» (2016), центром уваги якої є проблема соціально-психологічних практик, використовуваних особистістю для творчої розбудови власного життя.

Серед останніх дисертаційних праць, присвячених проблемі життєвого шляху особистості, зокрема його проектуванню, варто відзначити роботу О. М. Гріньової (Гріньова, 2018), де презентовано результати теоретико-експериментального дослідження проектування особистістю життєвого шляху в юності. Авторка дослідила психологічні особливості й динаміку становлення смисложиттєвих орієнтацій, ліній життєвого проекту, метапроектування, а також механізмів досліджуваного утворення; встановила низку закономірностей розвитку проектування особистістю життєвого шляху в юності; презентувала зміст, основні етапи, методи й технології розробленої системи психологічних засобів з оптимізації проектування юнаками життєвого шляху.

Незважаючи на масив наявних досліджень у розглядуваній царині, на нашу думку, простежується невелика кількість робіт, які б охоплювали цілісну картину проектування життєвого шляху представників різних вікових категорій.

Мета статті – теоретично обґрунтувати концепт «подія», емпірично дослідити подійний зміст життєвого шляху особистості.

Завдання статті

1. Ознайомити читача з низкою вагомих вітчизняних досліджень життєвого шляху особистості.

2. Теоретично обґрунтувати концепт «подія» у контексті життєвого шляху особистості.

3. Емпірично дослідити особливості подійного змісту життєвого шляху особистості.

Методи та методики дослідження

У роботі використано систему методів наукового пошуку: теоретичних – теоретико-методологічний аналіз, осмислення й узагальнення психологічної науково-методичної літератури з досліджуваної проблеми; емпіричних – опитування, тестування, біографічний метод; математичних.

Для емпіричного вивчення власне життєвого шляху та подійного змісту життєвого шляху особистості застосовано методику «Каузометрія» Є. І. Головахи, О. О. Кроніка (Головаха & Кронік, 2008: 75–101).

Як зауважує В. А. Климчук (Климчук, 2010: 114), проблемою переважної більшості методик дослідження життєвого шляху є відсутність чіткого алгоритму обробки результатів, який би уможлиблював виведення узагальнюючих показників, візуалізацію даних, віддзеркалення їх у зручному для розуміння вигляді. Нечіткість процедур аналізу й інтерпретацій результатів провокує ризик суб'єктивності, в тому числі – вплив на результати аналізу власного життєвого шляху дослідника. Каузометрія є однією з методик, застосування якої дає змогу досліднику уникнути таких проблем.

Каузометрію відносять до класу біографічних методів, що мають давні традиції в історії психологічної науки (Бур-

лачук, 1999: 260). Ш. Бюлер, автор однієї з перших концепцій життєвого шляху, пропонувала вивчати життєвий шлях особистості за допомогою біографічного методу (Карпинский, 2002: 87–93). На її переконання, життєвий шлях особистості необхідно розглядати у зв'язку з об'єктивними умовами життя, зі зміною цінностей і всього внутрішнього світу людини. Динаміка існування і функціонування життєвого шляху, за Ш. Бюлер, обумовлена прагненням особистості до самоздійснення. Останнє є об'єктивацією особистості в масштабі життя, а його результатом – її реалізованість.

Однак, на відміну від традиційних біографічних методів, спрямованих лише на ретроспективний опис подій, що відбулися у житті, мета цієї техніки полягає у діагностиці цілісної суб'єктивної картини життєвого шляху, яка охоплює як минулі, так і майбутні, очікувані та заплановані людиною події.

Зазначимо, що в лютому 2008 р. в Києві в Інституті соціології Національної академії наук України за участі провідних психологів, соціологів, філософів з України, Росії, Латвії, США відбулася Міжнародна наукова конференція «Каузометрія у дослідженнях психологічного часу і життєвого шляху особистості: минуле, теперішнє, майбутнє» (Ахмеров, 2008: 119–122), присвячена 25-річчю каузометричного методу. Мета конференції полягала в організації діалогу між розробниками методу, його користувачами та фахівцями, які лише починають цікавитися каузометрією. На секційних засіданнях виступили 37 доповідачів, продемонстровано три фільми з тематики конференції, проведено майстерню самопізнання за допомогою комп'ютерної каузометрії.

Науковці коротко окреслили історію створення і розвитку каузометричного методу, який розроблено в 1980–1982 рр. молодими вченими з м. Києва Є. І. Головахою та О. О. Кроніком (Головаха & Кроник, 1982). Метод каузометрії дозволив операціоналізувати введене Б. Г. Ананьєвим

(Ананьев, 1974) поняття «суб'єктивна картина життєвого шляху особистості», яке вчений розглядав як важливу характеристику самосвідомості людини. Суб'єктивна картина життєвого шляху особистості завжди розгорнута в часі, фіксує в біографо-історичних датах головні події життєвого шляху, пов'язуючи в єдину систему відліку біологічний, психологічний та історичний час.

На думку Р. А. Ахмерова (Ахмеров, 2008), каузометричний метод дає змогу формувати в людині суб'єктне (самодетермінуюче, відповідальне тощо) ставлення до власного життя. Каузометричний підхід у психології життєвого шляху дає людині ефективну психологічну техніку аналізу та проектування різних варіантів свого життя, допомагає прийняти відповідальне, обдумане рішення. Досвід застосування каузометрії у психотерапії, консультативній практиці, судово-психологічній експертизі, у розв'язанні низки завдань клінічної, юридичної психології, психології особистості та життєвого шляху свідчить про її позитивний потенціал.

Результати та дискусії

Подійний підхід до життєвого шляху наразі є значущим у психології особистості та складає необхідний вимір досліджень індивідуального життя в психологічній науці. Показовим є те, що проблему впливу ранніх подій на долю людини вивчав ще З. Фрейд (Хьелл, 2005). У 20–30-х роках минулого століття проведено масштабні дослідження (Еріксон, 2002), у межах яких здійснено спроби встановити певні закономірності подійного аспекту життєвого шляху особистості, виявити взаємозв'язки між «зовнішніми» і «внутрішніми» подіями.

У радянській психології основи для розуміння категорії події у контексті психології особистості заклав Б. Г. Ананьев (Ананьев, 1974), який увів поняття «суб'єктивна картина життєвого шляху». Вчений визначав її як відображення у свідомості особистості її життєвого шляху в часі та запро-

понував його (життєвого шляху) періодизацію, розглядаючи при цьому об'єктивну подійність (конкретно-історичні події й умови розвитку індивіда) і подійність внутрішню: індивідуальні біографічні події, що вбудовувалися у межі більш загальної хронології: життєвого «старту», «кульмінацій» і «фінішу» особистості на її життєвому шляху (Анцыферова, 2004; Логинова, 2001). Б. Г. Ананьєв (Ананьєв, 1974) і його учениця Н. А. Логінова (Логинова, 2001) заклали основу типології життєвих подій, припускаючи, що саме вони формують специфічну структуру життєвого шляху особистості. Подійний підхід також яскраво представлено в київській школі психології життєвого шляху (Кроник, 2008). Проте, на переконання Г. Б. Паукової (Паукова, 2011: 144), власне концепт події тут ще достатньо повно не розроблено, оскільки увагу дослідників сфокусовано на дослідженні подійної насиченості життєвого шляху, міжподійних зв'язків – словом, того, що відбувається між подіями, а не всередині них. Загалом можна сказати, що у форматі подійного підходу подія певною мірою «відривається» від особистості, вона «стається» з нею, тоді як активність особистості у творенні подій свого життя залишається поза увагою.

Дещо в іншому плані перебуває проблема події у межах суб'єктного підходу (Абульханова, 2001; Рубинштейн, 1997). У працях дослідників ставляться питання про активність особистості щодо свого життя, ініціювання і керування його подіями. Особистість розуміють як суб'єкт, який не пасивно підкорюється тому, що стається з ним, а вибудовує траєкторію свого життя на перетині світу зовнішніх обставин, умов, впливів і вимог і світу внутрішніх бажань, прагнень, переживань тощо.

Загалом, подія є певним моментом часу та простору, де життя набуває можливості зустрітися із самим собою, «точка біфуркації», що позначає момент нестійкості, невизначеності та закладає основи задля нового повороту життєвого сюжету. Синтезуючи існуючі визначення подій – серед

яких, зауважимо, немає жодного «класичного» з причини складності фіксації суті цього феномену, – сформулюємо низку положень, що передають окремі суттєві моменти подійності.

1. Подією завжди є певна *зміна*. Щось стається, зупиняється, приходиться у рух. Подія – це точка, яка ділить неперервну континуальність життєвого часу на те, що було до події, і те, що стало після неї. Фіксується момент переходу.

2. Подія *фактична*, реальна, вона відбувається у певному часі та просторі, має межі. Вона завжди є певним хронотопом.

3. Подія задається *метапозицією* особистості. Задля того, щоб побачити, розрізнити у тканині свого життя певну подію, особистість повинна перебувати на певній дистанції від неї, проявити ставлення до неї, в іншому випадку вона залишиться просто ситуацією, «розставленням сил» у певний момент часу та простору. Вона повинна мати певну завершеність.

4. Оскільки подія створюється на перетині внутрішнього світу особистості (світу психічного) і зовнішнього світу, то форма її визначається завжди в координатах того, хто спостерігає, переживає, ініціює подію. Ідеться про взаємозв'язок категорій події і смислу (Кондаков, 2000; Розин, 2000; Сайко, 2000). По суті, подія – це *сенс*, імплікований у дійсність чи розпізнаний, знайдений у ній.

5. Подія *полівимірна*. Можна говорити про те, що її структура організована за принципом фракталу. Одиначний атомарний факт лише «зародок» події у внутрішньому житті особистості, що набуває згодом асоціативних зв'язків з іншими життєвими подіями, обростає смислами, вбудовується у контекст життєвих відношень.

6. Подія потенційно *діалогічна*. Вона задається не лише життєвим контекстом особистості, яка переживає її, але й життєвими контекстами інших людей (Старовойтенко, 2010), зокрема і значущих інших, представлених у внут-

рішньому світі особистості, – й такі контексти можуть бути розгорнутими.

7. Подія завжди є своєрідним «індикатором» *життєвих значущостей, особистісних цінностей і смислів*.

Кожна людина, звертаючись до себе, може відновити у пам'яті певні події, які вирішально вплинули на її життя (водночас як інші залишилися непомітними). Такі події вбудовуються в уже існуючі у неї смислові координати, асимілюються тканиною індивідуального життя, беруть участь у процесі формування світогляду особистості. По суті, подія – це і є життя, проте іноді це особливо «опуклий», яскравий, видатний її момент, у якому можуть «спресовуватися» основні життєві теми. Саме за рахунок високої щільності, напруження «всередині» події вона може «підривати» індивідуальне життя, відкривати нове русло його течії. У цьому контексті О. Б. Старовойтенко зазначає: «У моментах «подій» відбуваються сплески відношень, коли особиста, внутрішня цінність того, що відбувається, може визначати унікальні дії та вчинки людини, важливі за межами індивідуального життя» (Старовойтенко, 2010: 3–18).

На переконання Т. М. Титаренко (Титаренко, 2003: 95), життєва подія, конкретний вчинок є вирішальними для розгортання життєвого шляху. В межах постнекласичної парадигми, зазначає дослідниця (Титаренко, 2009: 88), життєвий шлях є низкою подій, між якими складається не завжди явний, неієрархічний зв'язок. Конструювання, осмислення власного шляху – це пошук неперервності й панорамності у цій низці дискретних подій, намагання надати ризомним міжподієвим зв'язкам хоча б часткового причинно-цільового характеру.

Подія – завжди значуща для особистості, людина запам'ятовує її на тривалий час. Подія вносить суттєві зміни в буденний плин життя. Масштаб події визначається її впливом на основні сфери життєдіяльності, а саме: на продук-

тивність праці, стан здоров'я, взаємини в побуті, родині, на роботі, ставлення до себе, зовнішні умови життя тощо. Одні й ті ж самі зовнішні події відіграють зовсім різну роль у житті різних людей. І це зрозуміло, адже в життєвому світі кожного зовнішня подія набуває різної забарвленості, різної ціннісної валентності, стає власною, інакшою, особливою (Титаренко, 2003: 95).

Отже, за Б. Г. Ананьєвим (Ананьев, 1974), основною одиницею і найпростішим елементом життєвого шляху є подія. Загалом, під життєвою подією розуміють «поворотний етап життєвого шляху людини, пов'язаний із прийняттям нею на тривалий період її життя важливих рішень» (Рубинштейн, 2002). У контексті останнього нещодавно захищено дисертацію на здобуття наукового ступеня доктора психологічних наук «Психологія прийняття життєвих рішень особистістю» (Санніков, 2016), де на засадах системно-особистісного підходу представлено авторську концепцію прийняття життєвих рішень особистістю. О. І. Санніков (Санніков, 2016: 39) розкрив обсяг і зміст феномену, що характеризує це явище як психологічну систему складових, організація і взаємодія яких відображає цілісність особистості та спрямовує її активність на здійснення вибору з альтернативно можливих варіантів; обґрунтував компоненти психологічної структурно-функціональної системи прийняття життєвого рішення особистістю, що презентовані специфічними характеристиками: блоком особистісних компонентів, блоком компонентів взаємодії із середовищем, блоком компонентів рішучості; визначив етапи трансформації означеної системи (сприйняття ситуації, пошук варіантів, їх аналіз, вибір, реалізація й оцінка продуктивності вибору); схарактеризував механізми активації особистісних ресурсів, критерії та форми здійснення життєвого вибору; визначив ресурси та предиктори прийняття життєвих рішень особистості, механізми вольової, емоційної, когнітивної та мотиваційної регуляції прийняття особистістю життєвих рішень; навів результа-

ти диференціально-психологічного аналізу, спрямованого на пошук широкого кола психологічних властивостей особистості, що різняться за рівнем проявів вольових якостей, упевненістю в собі, емоційною диспозицією, тривожністю, емоційним інтелектом, мотивацією досягнень.

Наше дослідження є продовженням вивчення особливостей життєвого шляху особистості у контексті попередніх розвідок за методикою «Каузометрія».

Процедуру опитування проводили в індивідуальній формі тривалістю від 40 до 60 хв за етапами: біографічної розминки; формування списку подій; їх датування; емоційної оцінки подій; рангування останніх за значущістю «для себе»; причинного аналізу міжподійних зв'язків; цільового аналізу міжподійних відношень; позначення сфер належності подій; виявлення психологічного віку.

У дослідженні взяв участь 271 респондент (із них – 99 студентів спеціальності «Початкова освіта», 87 учителів початкових класів віком 35–40 років і 85 – віком 55–60 років із м. Чернівці та Чернівецької області). Опитування проводили на базі Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича й Інституту післядипломної педагогічної освіти Чернівецької області. Обробку результатів здійснювали шляхом підрахунку відсотків.

За загальним розподілом *трьох найважливіших* подій життя респондентів за життєвими сферами отримано такі результати.

Студенти – майбутні педагоги більшою мірою виокремлюють три найважливіші події життя за сферами «робота / навчання» (39,4%), «сім'я і побут» (37,37%), «цінності» (19,53%). Слабко виражено сфери «дозвілля» і «здоров'я» – 2,02% і 1,68 % відповідно. Поза увагою молодих людей залишилися аспекти «суспільство» і «природа», що не знайшли відсоткового вираження.

У учителів віком 35–40 років три найбільш значущі події життя домінують у сферах «сім'я і побут» (66,67%), «робота / навчання» (24,53%), з великим відривом – «цін-

ності» (6,92%). Сфери «здоров'я» і «дозвілля» відзначено низькими показниками – 1,26% і 0,62% відповідно; події сфер «суспільство» і «природа» як такі серед найбільш значущих не виявлено.

У педагогів віком 55–60 років серед найголовніших подій життя превалюють події двох сфер – «сім'я і побут» (69,84%), помітно менше – «робота / навчання» (26,98%). Слабко виражено сферу «цінності» (3,17%), маркування інших сфер відсутнє.

Розподіл опитаними 15-ти найважливіших подій життя за емоційним забарвленням має таку картину: в студентів, порівняно з педагогами середнього та старшого віку, позитивних подій найменше (81,89%; 90,69% і 87,3% відповідно), нейтральних – дещо більше, ніж в інших груп вибірки (2,96%; 2,01% і 2,54% відповідно), негативних – найбільше (15,15%; 7,3% і 10,16% відповідно).

У розподілі трьох найменш важливих подій життя за життєвими сферами у студентів переважають сфери «робота / навчання» (52,86%), «цінності» (17,85%), «сім'я і побут» (17,51%). При цьому мінімально виражені – «дозвілля» (7,41%), «здоров'я» (3,7%), «суспільство» (0,67%); «природа» – не виражено.

У вчителів середнього віку при розподілі трьох найменш важливих подій життя за життєвими сферами найактуальнішими є сфери: «робота / навчання» (58,49%), «сім'я і побут» (20,13%), дещо менше – «цінності» (10,06%). Незначні показники представлено за сферами «дозвілля» (8,81%) і «здоров'я» (2,51%); вираження сфер «природа» і «суспільство» немає.

Представники передпенсійного віку в цьому плані зацентрувалися переважно на сферах «робота / навчання» (46,03%), «сім'я і побут» (38,1%). Мінімально вираженими є сфери «цінності», «дозвілля» (по 6,35% відповідно) та «здоров'я» (3,17%). Сфери «суспільство» і «природа» – не мають свого відображення.

Висновки

На основі проведених теоретичного й емпіричного досліджень анонсованої теми наразі можна зробити такі висновки: 1) як категорію психології життєвий шлях розглядають у якості фундаментального системного полівимірного поняття, що передбачає розкриття індивідуальної історії людини, сукупність подій та обставин індивідуального розвитку особистості; 2) життєві події можуть бути тими елементарними утвореннями, з яких складається життєвий шлях і які відбуваються внаслідок складної взаємодії біологічних, психологічних і соціальних чинників, що значною мірою визначають такі важливі характеристики, як час, послідовність і спосіб реалізації життєвих подій і вчинків (за В. А. Роменцем); 3) проведене емпіричне дослідження засвідчило такі результати загального розподілу *трьох найважливіших* подій життя респондентів за життєвими сферами: у *студентів* – «робота / навчання» (39,4%), «сім'я і побут» (37,37%), «цінності» (19,53%); у *вчителів віком 35–40 років* – «сім'я і побут» (66,67%), «робота / навчання» (24,53%), з великим відривом – «цінності» (6,92%); у *педагогів віком 55–60 років* – превалюють події двох сфер – «сім'я і побут» (69,84%), помітно менше – «робота / навчання» (26,98%). У розподілі *трьох найменш важливих* подій життя за життєвими сферами у *студентів* переважають сфери «робота / навчання» (52,86%), «цінності» (17,85%), «сім'я і побут» (17,51%); у *вчителів середнього віку* – «робота / навчання» (58,49%), «сім'я і побут» (20,13%), дещо менше – «цінності» (10,06%); у *представників передпенсійного віку* – «робота / навчання» (46,03%), «сім'я і побут» (38,1%).

Перспективи подальших досліджень убачаємо у вивченні особливостей майбутніх подій (найбільш і найменш важливих) життя респондентів означених категорій, їх індивідуально-психологічних властивостей у формуванні життєвої перспективи.

Література

- Абульханова К. А., Березина Т. Н. *Время личности и время жизни*. Санкт-Петербург : Алетей, 2001. 304 с.
- Ананьев Б. Г. *К психофизиологии студенческого возраста. Современные психолого-педагогические проблемы высшей школы*. Ленинград : ЛГУ, 1974. С. 3–15.
- Анцыферова Л. И. *Развитие личности и проблемы геронтопсихологии*. Москва : Издательство «Институт психологии РАН», 2004. 415 с.
- Ахмеров Р. А. *Международная научная конференция «Каузометрия в исследованиях психологического времени и жизненного пути личности: прошлое, настоящее, будущее»*. *Психологический журнал*. 2008. Т. 29. № 5. С. 119–122.
- Бурлачук Л. Ф., Морозов С. М. *Словарь-справочник по психодиагностике*. Санкт-Петербург : Питер-Ком, 1999. 528 с.
- Гріньова О. М. *Психологія проектування життєвого шляху особистості юнацького віку*: автореф. дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.07. Київ, 2018. 44 с.
- Головаха Е. И., Кроник А. А. *К исследованию мотивации жизненного пути личности: техника «каузометрии»*. *Мотивация личности*. М. : НИИ общ. педагогики АПН СССР, 1982. С. 99–108.
- Головаха Е. И., Кроник А. А. *Психологическое время личности*. М. : Смысл, 2008. 267 с.
- Карпинский К. В. *Психология жизненного пути личности*. Гродно : ГрГУ, 2002. 167 с.
- Климчук В. А. *Моделирование жизненного пути с помощью каузометрии, многомерного шкалирования и кластерного анализа*. *Вопросы психологии*. 2010. № 3. С. 113–120.
- Кондаков И. В. *Архитектоника события*. *Мир психологии*. 2000. № 4. С. 38–50.
- Кроник А. А., Ахмеров Р. А. *Каузометрия: методы самопознания, психодиагностики и психотерапии в психологии жизненного пути*. Москва : Смысл, 2008. 294 с.
- Кузікова С. *Model of psychological correction of crisis of adolescence*. *Психологія особистості*. 2016. № 1. С. 24–33. DOI 10.15330/ps.7.1.24-33.
- Логинова Н. А. *Психобиографический метод исследования и коррекции личности*. Алматы : Казак университеті, 2001. 172 с.
- Олексюк В. Р. *Особенности усвоения младшими школьниками власного життєвого шляху*: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. Івано-Франківськ, 2009. 20 с.
- Панок В. Г., Рудь Г. В. *Психологія життєвого шляху особистості: монографія*. Київ : Ніка-Центр, 2006. 280 с.
- Паукова А. Б. *Динамика отношения к жизни в результате рефлексии жизненных событий*. *Мир психологии*. 2011. № 4. С. 143–150.

- Підласа І. А. Психологічний аналіз категорії життєвого шляху особистості: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01. Київ, 2005. 24 с.
- Психологія життєтворення особистості в сучасному світі: монографія / Ю. Д. Гундертайло, В. О. Климчук, О. Я. Кляпець та ін.; за ред. Т. М. Титаренко; Національна академія педагогічних наук України, Інститут соціальної та політичної психології. Київ : Міленіум, 2016. 320 с.
- Розин В. М. Что такое событие? (Анализ условий событийного дискурса). *Мир психологии*. 2000. № 4. С. 31–38.
- Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. Санкт-Петербург : Питер, 2002. 720 с.
- Рубинштейн С. Л. Человек и мир. Москва : Наука, 1997. 191 с.
- Сайко Э. В. Событийная жизнь человека в его событиях. *Мир психологии*. 2000. № 4. С. 38–50.
- Санніков О. І. Психологія прийняття життєвих рішень особистістю: автореф. дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.01. Одеса, 2016. 43 с.
- Санніков А. І. Психологія прийняття життєвих рішень особистістю: дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.01. Одеса, 2016. 508 с.
- Старовойтенко Е. Б. Парадигма життя в персонології. *Психологія: журн. Высш. шк. економіки*. 2010. Т. 7. № 1. С. 3–18.
- Титаренко Т. М. Життєвий світ особистості: у межах і за межами буденності. Київ : Либідь, 2003. 376 с.
- Титаренко Т. М. Постмодерні концептуалізації понять «особистість» та «життєвий шлях». *Психологія і суспільство*. 2009. № 4. С. 83–95.
- Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности. Санкт-Петербург : Питер, 2005. 607 с.
- Эриксон Э. Детство и общество. Санкт-Петербург : Речь, 2002. 416 с.
- Ямницький В. М. Психологічні чинники розвитку життєтворчої активності особистості в дорослому віці: автореф. дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.07. Київ, 2005. 39 с.
- Buhler, Ch. (1959). Theoretical Observations about Life's Basic Tendencies. *American Journal of Psychotherapy*, 3, Vol. 13, 561–581.
- Creed, P., Tilbury, C., Buys, N., & Crawford, M. (2011). Cross-lagged relationships between career aspirations and goal orientation in early adolescents. *Journal of vocational behavior*, 1, Vol. 78, 92–99. Retrieved from <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2010.09.010>.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. Self-Determination Theory: A Macrotheory of Human Motivation, Development and Health. *Canadian psychology*, 3, Vol. 49, 182–185. Retrieved from <https://dx.doi.org/10.1037/a0012801>.
- Kuzikova, S. (2016). Model of psychological correction of crisis of adolescence. *Психологія особистості*, 1, 24–33. Retrieved from <https://doi:10.15330/ps.7.1.24-33>.

- Mansfield, C. F. (2010). Motivating adolescents: Goals for Australian students in secondary schools. *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology, 10*, 44–55.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: classic definitions and new directions. *Contemporary educational psychology, 25*, 54–67. Retrieved from <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020>.

References

- Abul'hanova, K. A., & Berezina, T. N. (2001). *Vremja lichnosti i vremja zhizni [Time of personality and time of life]*. Sankt-Peterburg : Aleteja [in Russian].
- Anan'ev, B. G. (1974). K psihofiziologii studencheskogo vozrasta [To the psychophysiology of student age]. *Sovremennye psihologo-pedagogicheskie problemy vysshej shkoly – Modern psychological and pedagogical problems of higher school* (pp. 3–15). Leningrad : LGU [in Russian].
- Ancyferova, L. I. (2004). *Razvitie lichnosti i problemy gerontopsihologii [Development of personality and problems of gerontopsychology]*. Moskva : Izdatel'stvo «Institut psihologii RAN» [in Russian].
- Ahmerov, R. A. (2008). Mezhdunarodnaja nauchnaja konferencija «Kauzometrija v issledovanijah psihologicheskogo vremeni i zhiznennogo puti lichnosti: proshloe, nastojashchee, budushchee» [An international scientific conference of «Causometry in the researches of psychological time and vital way of personality: the past, present, and future»]. *Psihologicheskij zhurnal – Psychological journal, 5*, 119–122 [in Russian].
- Burlachuk, L. F., & Morozov, S. M. (1999). *Slovar'-spravochnik po psihodiagnostike [Reference dictionary-book on a psychodiagnosis]*. Sankt-Peterburg : Piter-Kom [in Russian].
- Hrinova, O. M. (2018). Psykhologhiia proektuvannia zhyttievoho shliakhu osobystosti yunatskoho viku [Psychology of planning of vital way of personality of youth age]. *Extended abstract of Doctor's thesis*. Kyiv [in Ukrainian].
- Golovaha, E. I., & Kronik, A. A. (1982). K issledovaniju motivacii zhiznennogo puti lichnosti: tehnika «kauzometrii» [To study the motivation of the person's life path: the technique of «causometry»]. *Motivacija lichnosti – Personality motivation* (pp. 99–108). Moskva : NII obshch. pedagogiki APN SSSR [in Russian].
- Golovaha, E. I., & Kronik, A. A. (2008). *Psihologicheskoe vremja lichnosti [Psychological time of personality]*. Moskva : Smysl [in Russian].
- Karpinskij, K. V. (2002). *Psihologija zhiznennogo puti lichnosti [Psychology of vital way of personality]*. Grodno : GrGU [in Belarusian].

- Klimchuk, V. A. (2010). Modelirovanie zhiznennogo puti s pomoshch'ju kauzometrii, mnogomernogo shkalirovaniya i klasterного analiza [The design of vital way by causometry, multidimensional scaling and cluster analysis]. *Voprosy psichologii – Questions on psychology*, 3, 113–120 [in Russian].
- Kondakov, I. V. (2000). Arhitektonika sobytija [Architectonics of event]. *Mir psichologii – World of psychology*, 4, 38–50 [in Russian].
- Kronik, A. A., & Ahmerov, R. A. (2008). *Kauzometrija: metody samopoznaniya, psichodiagnostiki i psichoterapii v psichologii zhiznennogo puti* [Causometry: methods of self-knowledge, psychodiagnostics and psychotherapy in psychology of vital way]. Moskva : Smysl [in Russian].
- Kuzikova, S. (2016). Model of psychological correction of crisis of adolescence. *Psikhologhiia osobystosti – Psychology of personality*, 1, 24–33. DOI 10.15330/ps.7.1.24-33 [in Ukrainian].
- Loginova, N. A. (2001). *Psichobiograficheskij metod issledovaniya i korrekcii lichnosti* [Psychobiographic method of research and correction of personality]. Almaty : Kazak universiteti [in Kazakstan].
- Oleksiuk, V. R. (2009). Osoblyvosti usvidomlennia molodshymy shkoliaramy vlasnoho zhyttievoho shliakhu [Features of junior schoolboys' awareness of own vital way]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Ivano-Frankivsk [in Ukrainian].
- Panok, V. H., & Rud, H. V. (2006). *Psichologhiia zhyttievoho shliakhu osobystosti* [Psychology of vital way of personality]. Kyiv : Nika-Tsentr [in Ukrainian].
- Paukova, A. B. (2011). Dinamika otnosheniya k zhizni v rezul'tate refleksii zhiznennyh sobytij [Dynamics of attitude toward life as a result of reflection of vital events]. *Mir psichologii – World of psychology*, 4, 143–150 [in Russian].
- Pidlasa, I. A. (2005). Psichologichnyi analiz katehorii zhyttievoho shliakhu osobystosti [Psychological analysis of the category of vital way of personality]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Kyiv [in Ukrainian].
- Hundertailo, Yu. D., Klymchuk, V. O., & Kliapets, O. Ya. (2016). *Psikhologhiia zhyttievorennia osobystosti v suchasnomu sviti* [Psychology of life way of personality in the modern world]. T. M. Tytarenko (Ed.). Kyiv : Milenium [in Ukrainian].
- Rozin, V. M. (2000). Chto takoe sobytie? (Analiz uslovij sobytijnogo diskursa) [What is event? (Analysis of terms of event discourse)]. *Mir psichologii – World of psychology*, 4, 31–38 [in Russian].
- Rubinshtein, S. L. (2002). *Osnovy obshchej psichologii* [Bases of general psychology]. Sankt-Peterburg : Piter [in Russian].
- Rubinshtein, S. L. (1997). *Chelovek i mir* [Man and world]. Moskva : Nauka [in Russian].

- Sajko, E. V. (2000). Sobytijnaja zhizn' cheloveka v ego so-bytii [Event life of a man in his co-existing]. *Mir psihologii – World of psychology*, 4, 38–50 [in Russian].
- Sannikov, O. I. (2016). Psykholohiia pryiniattia zhyttievvykh rishen osobystistiu [Psychology of taking vital decisions by a personality]. *Extended abstract of Doctor's thesis*. Odesa [in Ukrainian].
- Sannikov, A. I. (2016). Psihologija prinjatija zhiznennyh reshenij lichnost'ju [Psychology of taking vital decisions by a personality]. *Doctor's thesis*. Odesa [in Russian].
- Starovojtenko, E. B. (2010). Paradigma zhizni v personologii [A paradigm of life in the personology]. *Psihologija: zhurn. Vysshej shkoly jekonomiki – Psychology: a Journal of Higher school of Economy*, 1, 3–18 [in Russian].
- Tytarenko, T. M. (2003). *Zhyttievi svit osobystosti: u mezhakh i za mezhamy budennosti [Vital world of a personality: scope and outside ordinariness]*. Kyiv : Lybid [in Ukrainian].
- Tytarenko, T. M. (2009). Postmoderni kontseptualizatsii poniat «osobystist» ta «zhyttievi shliakh» [Postmodern concepts of «personality» and «vital way»]. *Psihologhiia i suspilstvo – Psychology and society*, 4, 83–95 [in Ukrainian].
- Khiell, L., & Zigler, D. (2005). *Teorii lichnosti [Theories of personality]*. Sankt-Peterburg : Piter [in Russian].
- Jerikson, Je. (2002). *Detstvo i obshchestvo [Childhood and society]*. Sankt-Peterburg : Rech' [in Russian].
- Yamnytskyi, V. M. (2005). Psykholohichni chynnyky rozvytku zhyttivtorchoi aktyvnosti osobystosti v doroslomu vitsi [Psychological factors of development of vital creative activity of personality in grown man age]. *Extended abstract of Doctor's thesis*. Kyiv [in Ukrainian].
- Buhler, Ch. (1959). Theoretical Observations about Life's Basic Tendencies. *American Journal of Psychotherapy*, 3, Vol. 13, 561–581.
- Creed, P., Tilbury, C., Buys, N., & Crawford, M. (2011). Cross-lagged relationships between career aspirations and goal orientation in early adolescents. *Journal of vocational behavior*, 1, Vol. 78, 92–99. Retrieved from <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2010.09.010>.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. Self-Determination Theory: A Macrotheory of Human Motivation, Development and Health. *Canadian psychology*, 3, Vol. 49, 182–185. Retrieved from <https://dx.doi.org/10.1037/a0012801>.
- Mansfield, C. F. (2010). Motivating adolescents : Goals for Australian students in secondary schools. *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology*, 10, 44–55.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: classic definitions and new directions. *Contemporary educational*

psychology, 25, 54–67. Retrieved from <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020>.

АНОТАЦІЯ

У статті розглянуто сучасні дослідження проблем життєвого шляху особистості вітчизняними вченими. Обґрунтовано концепт «подія». Зазначено, що серед існуючих визначень події немає жодного «класичного» з причини складності фіксації суті цього феномену. Сформульовано суттєві моменти подійності: 1) подією завжди є певна зміна; 2) подія фактична, реальна, вона відбувається у певному часі та просторі, має межі. Вона завжди є певним хронотопом; 3) подія задається метапозицією особистості; 4) подія і сенс взаємопов'язані; 5) подія полівимірна; 6) подія потенційно діалогічна; 7) подія завжди є своєрідним «індикатором» життєвих значущостей, особистісних цінностей і смислів.

Із метою дослідження особливостей подійного змісту життєвого шляху особистості використано методикау «Каузометрія». Описано, що на відміну від традиційних біографічних методів, спрямованих лише на ретроспективний опис подій, які відбулися у житті, мета цієї техніки полягає у діагностиці цілісної суб'єктивної картини життєвого шляху, що охоплює як минулі, так і майбутні, очікувані та заплановані людиною події. Досвід застосування каузометрії у психотерапії, консультативній практиці, судово-психологічній експертизі, у розв'язанні низки завдань клінічної, юридичної психології, психології особистості та життєвого шляху свідчить про її позитивний потенціал.

У дослідженні взяв участь 271 респондент (із них – 99 студентів спеціальності «Початкова освіта», 87 учителів початкових класів віком 35–40 років і 85 – віком 55–60 років із м. Чернівці та Чернівецької області). Опитування проводили на базі Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича й Інституту післядипломної педагогічної освіти Чернівецької області. Виявлено, що за загальним розподілом трьох найважливіших подій життя респондентів за життєвими сферами є: у студентів – «робота / навчання» (39,4%), «сім'я і побут» (37,37%), «цінності» (19,53%); у учителів віком 35–40 років – «сім'я і побут» (66,67%), «робота / навчання» (24,53%), з великим відривом – «цінності» (6,92%); у педагогів віком 55–60 років – превалюють події двох сфер – «сім'я і побут» (69,84%), помітно менше – «робота / навчання» (26,98%). У розподілі трьох найменш важливих подій життя за життєвими сферами у студентів переважають сфери «робота / навчання» (52,86%), «цінності» (17,85%), «сім'я і побут» (17,51%); у учителів середнього віку – «робота / навчання» (58,49%), «сім'я і побут»

(20,13%), дещо менше – «цінності» (10,06%); у представників передпенсійного віку – «робота / навчання» (46,03%), «сім'я і побут» (38,1%).

Ключові слова: життєвий шлях, подія, каузометрія, особистість.

Гуляс Инесса. Событийное содержание жизненного пути личности

АННОТАЦИЯ

В статье рассмотрены современные исследования проблем жизненного пути личности отечественными учеными. Обосновано концепт «событие». Отмечено, что среди существующих определений события нет ни одного «классического» в виду сложности фиксации сути этого феномена. Сформулированы существенные моменты событийности: 1) событием всегда является определенное изменение; 2) событие фактическое, реальное, оно происходит в определенном времени и пространстве, имеет пределы. Оно всегда есть определенным хронотопом; 3) событие задается метапозицией личности; 4) событие и смысл взаимосвязаны; 5) событие многоизмеримо; 6) событие потенциально диалогическое; 7) событие всегда является своеобразным «индикатором» жизненных важностей, личностных ценностей и смыслов.

С целью исследования особенностей событийного содержания жизненного пути личности использована методика «Каузометрия». Описано, что в отличие от традиционных биографических методов, направленных лишь на ретроспективное описание событий, которые состоялись в жизни, цель данной техники заключается в диагностике целостной субъективной картины жизненного пути, которая охватывает как прошлые, так и будущие, ожидаемые и запланированные человеком события. Опыт применения каузометрии в психотерапии, консультативной практике, судебно-психологической экспертизе, в решении ряда заданий клинической, юридической психологии, психологии личности и жизненного пути свидетельствует о ее позитивном потенциале.

В исследовании принял участие 271 респондент (из них – 99 студентов специальности «Начальное образование», 87 учителей начальных классов возрастом 35–40 лет и 85 – возрастом 55–60 лет из г. Черновцы и Черновицкой области). Опросы проводили на базе Черновицкого национального университета имени Юрия Федьковича и Института последипломного педагогического образования Черновицкой области. Обнаружено, что за общим распределением трех важнейших событий

жизни респондентов за жизненными сферами являются: у студентов – «работа / учеба» (39,4%), «семья и быт» (37,37%), «ценности» (19,53%); у учителей возрастом 35–40 лет – «семья и быт» (66,67%), «работа / учеба» (24,53%), с большим отрывом – «ценности» (6,92%); у педагогов возрастом 55–60 лет – превалируют события двух сфер – «семья и быт» (69,84%), заметно меньше – «работа / учеба» (26,98%). В распределении трех наименее важных событий жизни за жизненными сферами у студентов преобладают сферы «работа / учеба» (52,86%), «ценности» (17,85%), «семья и быт» (17,51%); у учителей среднего возраста – «работа / учеба» (58,49%), «семья и быт» (20,13%), несколько меньше – «ценности» (10,06%); у представителей предпенсионного возраста – «работа / учеба» (46,03%), «семья и быт» (38,1%).

Ключевые слова: жизненный путь, событие, каузометрия, личность.

The Amplification of the Abilities of Social Intelligence of Teachers of Contemporary Secondary School

Ампліфікація здібностей соціального інтелекту вчителів сучасної середньої загальноосвітньої школи

Eduard Ivashkevych

Dr. in Psychology, Professor

Едуард Івашкевич

доктор психологічних наук,
професор

E-mail: ivashkevych.e@gmail.com

orcid.org/0000-0003-0376-4615

Researcher ID: V-8872-2018

*Rivne State University
of the Humanities,
Rivne, Ukraine
12, Stepana Bandery str.,
Rivne, 33000*

*Рівненський державний
гуманітарний університет,
м. Рівне, Україна
вул. Степана Бандери, 12,
м. Рівне, 33000*

Liana Onufrieva

Ph. D. in Psychology,
Assistant Professor, Professor
of the Department of General
and Applied Psychology, Head
of the Department of General
and Applied Psychology

Ліана Онуфрієва

кандидат психологічних
наук, доцент, професор
кафедри, завідувач кафедри
загальної та практичної
психології

E-mail: kpnu_lab_ps@ukr.net

orcid.org/0000-0003-2442-4601

Researcher ID: R-5598-2018

*Kamianets-Podilskyi National
Ivan Ohienko University,
Kamianets-Podilskyi, Ukraine
61, Ohienka str., Kamianets-
Podilskyi, Khmelnytskyi
region, 32300*

*Кам'янець-Подільський
національний університет
імені Івана Огієнка,
м. Кам'янець-Подільський,
Україна
вул. Огієнка, 61,
м. Кам'янець-Подільський,
Хмельницька обл., 32300*

Original manuscript received December 18, 2018

Revised manuscript accepted January 24, 2019

ABSTRACT

The article states that social intelligence is considered as the ability that has certain peculiarities. Thus, the explication of social intelligence is possible only within the process of the subject-subject activity. It was noted that the amplification of the abilities of social intelligence took place in the process of interpersonal interaction. Taking into account the multidimensional nature of the scope of exploring these abilities, it is obvious that social intellect contains a certain complex of capabilities that are clearly consistent with each other, and they are rather stable for each person. It was determined that the development of this group of abilities was due to the process of socialization of the person, the influence of both internal resources and characterological characteristics of the person, gender differences, etc., and according to the impact of the environment on a person.

The authors of the article believe that the social intelligence of the teacher contains cognitive, empathic and mnemonic aspects. Elements (or scripts, frames, concepts) of the empathic aspect of social intelligence are the content of specific educated perceptions of the images of the reality that can be perceived directly, and all those content arises some images in the memories and the imagination of the person. The specific function of the empathic aspect of social intelligence is that empathic frames, scripts, and concepts give emotional products of the intellectual activity, form a peculiar picture of the world that can be considered as a result of the work of social intelligence, which causes the world to appear to the subject as continue existing in the paradigm of metacognitive field.

The obtained results about the levels of social intelligence of teachers indicate that the level of the development of social intelligence does not depend on the level of qualification of a teacher, that is, on the length of work at school, the age of the respondents, etc. It was proved that the social intelligence of the teacher depended, first of all, on the gender characteristics of the respondents, as well as on the subject area of the professional activities that the teacher was engaged in since he/she finished the university. Consequently, the level of the development of social intelligence of a teacher will depend on the psychological type of his/her personality, and this type, in turn, predetermined the choice of the respondent in one or another sphere of the professional activity (for example, natural sciences or humanities ones, or

Physics and Math, the profession of the teacher of primary school, etc.). The psychological type of the teacher's personality in a great degree provides so called amplified structure of the teacher's abilities that are the part of his/her social intelligence.

Key words: *social intelligence, cognitive aspect, empathic aspect, mnemonic aspect, metacognitive sphere, amplification of the abilities of social intelligence.*

Вступ

Узагальнення існуючих у науковій літературі підходів до визначення поняття «соціальний інтелект» дає змогу окреслити психологічний зміст і сутність соціального інтелекту особистості, а також проаналізувати його структуру. Так, соціальний інтелект розглядається як здатність, що має такі особливості:

1) експлікація соціального інтелекту є можливою лише в межах здійснення особистістю суб'єкт-суб'єктної діяльності;

2) ампліфікація здібностей соціального інтелекту відбувається у процесі міжособистісної взаємодії;

3) урахуваючи багатоаспектний характер сфери експлікації цих здібностей, то очевидно, що соціальний інтелект уміщує певний комплекс здатностей, які чітко узгоджені між собою та є доволі сталими у конкретної особистості;

4) становлення цієї групи здібностей зумовлено процесом соціалізації особистості, впливом як внутрішніх ресурсів і характерологічних особливостей індивіда, гендерних відмінностей тощо, так і впливом на людину оточуючого середовища.

У дослідженнях І. В. Ващенко, Л. А. Онуфрієвої (Ващенко & Онуфрієва, 2018), Ю. М. Ємельянова (Ємельянов, 1991), В. М. Куніциної (Куніцина, 1995), Л. А. Онуфрієвої (Онуфрієва, 2016) та ін. охарактеризовано взаємозв'язок рівнів розвитку соціального інтелекту та комунікативної компетентності особистості, що також, певною мірою, призводить до зближення семантики цих нетотожних понять. З урахуванням сучасних психологічних досліджень

можна стверджувати, що комунікативна компетентність є складним утворенням, яке інтегрує в своєму змісті знання, вміння і навички, комунікативні якості та властивості, комунікативно-рефлексивні й операціонально-діяльнісні характеристики, що у своїй цілісності становлять доволі стійке особистісне новоутворення. Комунікативна компетентність, як правило, описується через зміст запропонованих компонентів:

- мотиваційно-ціннісного компонента, який визначається потребою людини в збагаченні особистісних і професійних контактів, толерантним ставленням до партнера по спілкуванню, що виявляється в таких якостях особистості, як контактність, активність у спілкуванні, вміння вибудовувати довірчі, толерантні, суб'єкт-суб'єктні стосунки з колегами;

- когнітивного компонента, що визначається сформованістю мовної, міжкультурної, соціальної та інших компетентностей, свідчить про уміння виробляти стратегію ефективної міжособистісної взаємодії, уникати конфліктів у спільній діяльності;

- операціонального компонента, який розглядається як показник «культурної зрілості», характеризується наявністю умінь управління власною комунікативною діяльністю, високим рівнем розвитку комунікативно-рефлексивних умінь, що забезпечують розуміння сутності комунікативної ситуації, своїх комунікативних потреб і намірів, опанування комунікативними способами виконання діяльності (Аргайл, Ферн & Грехем, 1981).

Системне цілісне уявлення щодо структури комунікативної компетентності, виокремлення її особливостей і функцій стосовно соціального інтелекту (Г. Оллпорт (Оллпорт, 1937), М. Аргайл (Аргайл, Ферн & Грехем, 1981), М. О. Амінов, М. В. Молоканов (Амінов & Молоканов, 1992)) дає змогу конкретизувати поняття комунікативної компетентності педагога: комунікативна компетентність є однією зі складових соціальної компетентності, розгляда-

ється як комплекс властивостей, що фасилітують комунікативний процес, формування таких інтегральних комунікативних властивостей своєї особистості, як психологічна контактність, комунікативна адаптованість і комунікативна прийнятність. Останні ми розглядаємо як детермінанти соціального інтелекту. Отже, комунікативна компетентність є складовою соціальної компетентності, що розглядаються науковцями як підструктури соціального інтелекту педагога. Тому ми вважаємо соціальний інтелект педагога когнітивною основою для реалізації міжособистісного спілкування, оскільки соціальний інтелект постає детермінантою не тільки прогнозування міжособистісної комунікативної взаємодії, а й організації ефективних міжособистісних стосунків, які є невід'ємною складовою спілкування з урахуванням його динамічних характеристик.

Аналіз таких дефініцій, як «соціальний інтелект», «соціальна компетентність» і «комунікативна компетентність» дав змогу зробити певні висновки. По-перше, соціальний інтелект є особистісним новоутворенням, що вміщує певну, чітко структуровану групу ментальних здібностей, які характеризуються не тільки когнітивними, а й конативними аспектами. По-друге, соціальний інтелект слід розглядати як когнітивну основу соціальної та комунікативної компетентності (які, на думку Дж. Кілстрома та Н. Кентор (Кілстром & Кентор, 1987), входять до структури соціального інтелекту), що вирізняється особливою специфікою пізнання (при цьому, характерологічними особливостями такого пізнання постають можливість урахування власне особистісного досвіду, а також здійснення комунікації з метою актуалізації такого пізнання). По-третє, специфіка пізнання з ціллю становлення соціального інтелекту полягає в його когнітивно-афективному характері, який є основою для формування ставлення до певного об'єкта пізнавальної діяльності. По-четверте, становлення соціального інтелекту відбувається у процесі соціалізації особистості, тому на структуру соціального інтелекту, рівень

його розвитку впливають особистісні властивості індивіда (темперамент, характер тощо), чинники навколишнього середовища (на мікро-, мезо- та макросоціальних рівнях), а також імпліцитний вплив на структуру соціального інтелекту здійснює особистісний і професійно значущий досвід. І, нарешті, по-п'яте, динамічний характер соціального інтелекту дає підстави стверджувати про наявність кількісних і якісних відмінностей, зумовлених особливостями становлення цього особистісного утворення.

Численні дослідження, проведені в парадигмі когнітивного підходу, переконливо довели, що інтелектуальна діяльність має місце навіть тоді, коли сама людина внаслідок інтроспективного аналізу не може про них стверджувально висловлюватися. До класу неусвідомлюваних явищ інтелектуальної діяльності слід також включати механізми роботи інтелекту. Вказівка на те, що сам носій свідомості не здатний описати, як ці механізми функціонують, не може свідчити про їхню відсутність.

Ми вважаємо, що соціальний інтелект педагога вміщує *когнітивний, емпатійний і мнемічний аспекти*. У попередньому викладі теоретичного матеріалу більшу увагу було приділено мнемічному аспекту соціального інтелекту, тоді як емпатійний аспект, на нашу думку, є не менш важливим. Елементи (або скрипти, фрейми, концепти) емпатійного аспекту соціального інтелекту складають зміст конкретних усвідомлених педагогом образів реальності, які можуть бути такими, що сприймаються безпосередньо, так і такими, що виникають у спогадах і уяві особистості. Специфічна функція емпатійного аспекту соціального інтелекту полягає в тому, що емпатійні фрейми, скрипти, концепти наділяють емоційністю продукти інтелектуальної діяльності, своєрідну картину світу, що складається у суб'єкта в результаті роботи соціального інтелекту, внаслідок чого світ постає для суб'єкта як існуючий у метакогнітивній сфері. Саме тому, на нашу думку, немає сенсу говорити про існування емоційного інтелекту, адже той смисл,

який вкладається в це поняття багатьма дослідниками, зафіксований саме в емпатійному аспекті соціального інтелекту. Хоча емпатійний аспект соціального інтелекту не усвідомлюється педагогом, саме він, на нашу думку, забезпечує усвідомлення емоційно-експресивної та емпатійної сторін об'єктів і суб'єктів у міжособистісній взаємодії.

Спираючись на теорію О. М. Леонт'єва (Леонт'єв, 1981), ми вважатимемо, що емотивні образи людини наділені такою якістю, як означеність, і найважливішими елементами, що утворюють людську свідомість, а, отже, й інтелект, є значення. Останні, на нашу думку, входять до когнітивного аспекту соціального інтелекту. Проте будь-який інтелект, у тому числі соціальний, не може бути редукований до певного аспекту, який його утворює, в тому числі – й до аспекту значень. Отже, соціальний інтелект не може бути зведений до функціонування засвоєних педагогом соціально, культурно тощо зумовлених значень, які, розгортаючись, управляють інтелектуальною діяльністю людини.

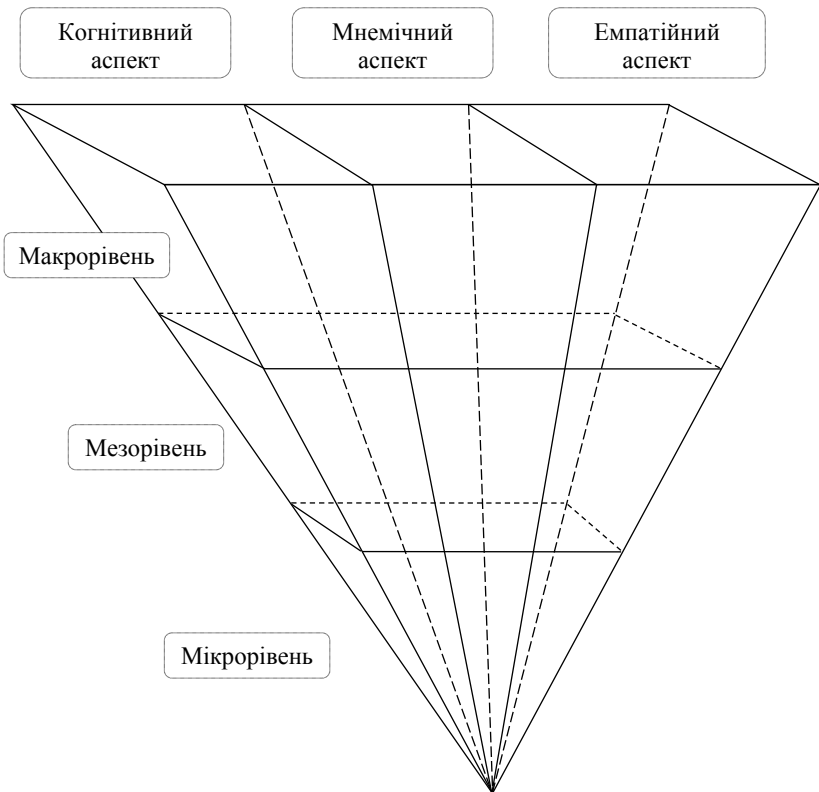
Ми розглядатимемо соціальний інтелект як окреме, досить важливе новоутворення особистості. Соціальний інтелект педагога не можна розглядати лише як здатність людини правильно розуміти свою поведінку і поведінку інших людей у суспільстві. Для нас прийнятною є точка зору В. М. Куніциної (Куніцина, 1995), яка вважає соціальний інтелект багатовимірною структурою, глобальною здатністю, що виникає на основі інтелектуальних, особистісних, комунікативних і поведінкових рис, які включатимуть достатній рівень енергетичної забезпеченості функціонування процесів саморегуляції. Також, ураховуючи описані нами психологічні особливості професійної діяльності педагога, ми дотримуємося позицій Ю. М. Ємельянова (Ємельянов, 1991), В. М. Куніциної (Куніцина, 1995), А. Л. Южанінової (Южанінова, 1984), у яких зазначається, що соціальний інтелект уміщує певні компетентності

(зокрема, комунікативну), які, в свою чергу, забезпечують формування соціальної та професійної компетентностей особистості.

Отже, ми вважатимемо, що *соціальний інтелект* є психічним утворенням особистості, багатовимірною, складною когнітивною структурою, що вміщує в собі комунікативну та прогностичну компетентності, когнітивну компетентність тощо. До складу когнітивної компетентності відносимо здібності, які традиційно визначаються в структурі соціального інтелекту та діагностуються відомими тестами, зокрема, методикою Дж. Гілфорда – М. О'Саллівена (Гілфорд & О'Саллівен): здібність розуміти та передбачати наслідки поведінки людей; здібність до логічного узагальнення важливих ознак і різноманітних невербальних реакцій людини; здібність розуміти зміни значення подібних вербальних реакцій людини залежно від контексту соціальної ситуації, що їх викликала; здібність розуміти логіку розвитку ситуації міжособистісної взаємодії, значення поведінки різних людей у цих ситуаціях, а також емпатію, інтелектуальну й особистісну рефлексію. При цьому, з одного боку, соціальний інтелект постає як певні знання, вміння та навички (або когніції), які використовує педагог як у повсякденному житті, так і під час виконання професійної діяльності; з іншої сторони, соціальний інтелект розглядається нами як здатність до реалізації педагогом прийнятих рішень (або здатність до створення, експлікації й трансформації метакогніцій). Соціальний інтелект ми розглядаємо як здатність до виконання раціональних, мисленневих операцій, об'єктом яких постають процеси міжособистісної взаємодії.

До структури соціального інтелекту (рис. 1) було віднесено комунікативну та прогностичну компетентності, які ми розглядаємо як складну, інтегративну систему комунікативних і прогностичних умінь і навичок педагогічної взаємодії, сценаріїв поведінки тощо, котрі дають змогу педагогу швидко й адекватно адаптуватися, приймати до-

цільні й адекватні рішення, враховуючи зовнішні та внутрішні психосоціальні чинники.



- **Макрорівень:** механізми антиципації, децентрації, інтелектуальної ініціації, прийняття рішень, планування, контролю, самоконтролю, рефлексії;
- **мезорівень:** прогностична компетентність, емпатія;
- **мікрорівень:** когнітивна компетентність, комунікативна компетентність.

Рис. 1. Структура соціального інтелекту педагога

Рефлексія як процес синтезує всю систему інтегральних процесів і сама по собі виникає в такому синтезі. Ті властивості педагога, які, як правило, відрефлексовують-

ся за допомогою аналізу виконаних дій, постають властивостями інтегральних процесів, забезпечують функціонування рефлексії: цілеспрямованість, можливість ідеального передбачення результатів поведінки (антиципація), свобода вибору (прийняття рішення), аналіз і тлумачення поведінки чи діяльності (її планування та прогнозування), здійснення контролю і самоконтролю виконаних дій тощо. Наявність процесів, що забезпечують здатність особистості відрефлексовувати діяльність, зумовлює феноменологію соціального інтелекту як такого, дозволяє розкрити особливості рефлексії не тільки як процесу, а й рефлексії як стану, що забезпечує функціонування соціального інтелекту особистості.

Мета статті – провести емпіричне дослідження рівня розвитку соціального інтелекту вчителів загальноосвітніх середніх шкіл, описати результати такого дослідження та зробити висновки щодо ампліфікації здібностей соціального інтелекту педагога.

Завдання статті

1. Розподілити вчителів шкіл за групами залежно від категорії, яку вони мають, типу дисципліни, яку читає цей учитель (до якого циклу навчальних дисциплін належить даний предмет), стажу роботи тощо.

2. Дослідити залежність соціального інтелекту педагога від психологічного типу особистості та гендерних особливостей суб'єкта.

3. Проаналізувати ступінь розвитку здібностей, що входять до структури соціального інтелекту педагога.

Методи та методики дослідження

На даному етапі проведення емпіричного дослідження взяли участь 395 учителів загальноосвітніх середніх шкіл різних регіонів України та 8 директорів шкіл. На початку дослідження ми припустили, що рівень розвитку соціального інтелекту вчителя загальноосвітньої середньої школи

залежатиме від категорії, яку він має, типу дисципліни, яку читає цей учитель (до якого циклу навчальних дисциплін належить даний предмет), тобто, від психологічного типу особистості та ґендерних особливостей суб'єкта, тощо. Для зручності опису результатів досліджень (отже, опису тих результатів, які мають або не мають статистично значущу різницю у представників різних груп) усіх респондентів було розподілено за великими та малими експериментальними групами. Так, коли результати респондентів у межах однієї великої експериментальної групи мали статистично значущу різницю, вони були описані виокремлено, з огляду на їх формування в малих групах; у випадку, якщо такої різниці не було, результати всіх респондентів були описані в парадигмі однієї великої, спеціально сформованої для цієї мети групи. Так, усі 403 респонденти були розподілені за такими групами:

1) група S – 103 педагоги III та II категорій (стаж роботи – від 5 до 10 років, вік – до 30 років); із них: 56 учителів ЗОШ № 5 і № 15 м. Рівного, 23 вчителі Шпанівської й Олександрійської загальноосвітніх шкіл Рівненського району, 24 вчителі ЗОШ № 45 і № 96 м. Одеси. У свою чергу, всі вчителі цієї групи були розподілені за підгрупами, залежно від дисципліни, яку вони читають:

– група S1 – 34 вчителі початкових класів (із них – 4 чоловіка та 30 жінок);

– група S2 – 35 учителів середньої та старшої ланки навчання природничо-гуманітарного циклу (з них – 17 чоловіків і 18 жінок);

– група S3 – 34 вчителі середньої та старшої ланки навчання фізико-математичного циклу (з них – 17 чоловіків і 17 жінок);

2) група N – 108 педагогів I категорії (стаж роботи – від 10 до 15 років, вік – від 30 до 35 років), із них – 47 учителів ЗОШ № 5 і № 15 м. Рівного, 30 учителів Шпанівської й Олександрійської загальноосвітніх шкіл Рівненського ра-

йону, 31 учитель ЗОШ № 45 і № 96 м. Одеси. Учителі групи N були розподілені за мікрогрупами:

- група N1 – 39 учителів початкових класів (усі жінки);
- група N2 – 37 учителів середньої та старшої ланки навчання природничо-гуманітарного циклу (з них – 17 чоловіків і 20 жінок);
- група N3 – 32 вчителі середньої та старшої ланки навчання фізико-математичного циклу (з них – 16 чоловіків і 16 жінок);

3) група M – 110 педагогів вищої категорії (стаж роботи – від 15 та більше років, вік – від 35 років); із них – 55 учителів ЗОШ № 5 і № 15 м. Рівного, 22 вчителі Шпанівської й Олександрійської загальноосвітніх шкіл Рівненського району, 33 вчителі ЗОШ № 45 і № 96 м. Одеси. Учителі групи M були розподілені за мікрогрупами:

- група M1 – 26 учителів початкових класів (усі жінки);
- група M2 – 42 вчителі середньої та старшої ланки навчання фізико-математичного циклу (з них – 22 чоловіка та 20 жінок);

4) група P – 74 вчителі-методисти та 8 директорів ЗОШ (стаж роботи – від 35 років, вік – від 40 років), із них – 32 вчителі ЗОШ № 5 і № 15 м. Рівного, 13 учителів Шпанівської й Олександрійської загальноосвітніх шкіл Рівненського району, 29 учителів ЗОШ № 45 і № 96 м. Одеси. До цієї групи також увійшли 8 директорів ЗОШ (крім директорів зазначених шкіл, до груп увійшли директори Здолбунівських шкіл № 5 і 7 Рівненського району). Вчителів групи P було розподілено за мікрогрупами:

- група P1 – 13 учителів початкових класів (усі жінки);
- група P2 – 30 учителів середньої та старшої ланки навчання природничо-гуманітарного циклу (з них – 12 чоловіків і 18 жінок);
- група P3 – 31 учитель середньої та старшої ланки навчання фізико-математичного циклу (з них – 15 чоловіків і 16 жінок);

– група Р4 – 8 директорів ЗОШ (із них – 4 чоловіка та 4 жінки).

Розподіл груп і мікрогруп відбувався за допомогою методу рандомізації (технологія парного дизайну), що дало нам змогу вирівняти кількість чоловіків і жінок у кожній мікрогрупі (виняток становлять лише мікрогрупи, до яких увійшли вчителі початкових класів, адже чоловіків серед цієї категорії педагогів було практично неможливо знайти).

Для діагностики рівня розвитку *соціального інтелекту* нами застосовувалась «Методика дослідження соціального інтелекту» Дж. Гілфорда та М. О'Саллівена, адаптована О. С. Михайловою (Гілфорд & О'Саллівен).

Результати та дискусії

Опишемо особливості показників соціального інтелекту вчителів, виявлені на етапі проведення емпіричного дослідження.

За субтестом № 3 «Вербальна експресія», який визначає здатність до розуміння зміни значення подібних вербальних реакцій людей залежно від контексту ситуації, показники жінок усіх груп були дещо вищими, ніж у чоловіків. Отже, за високим рівнем «Вербальної експресії» в групі S2 діагностовано 34,25% чоловіків і 40,96% жінок, у групі N2 – 30,95% чоловіків і 41,16% жінок, у групі M2 – 33,12% чоловіків і 42,68% жінок, у групі P2 – 33,44% чоловіків і 45,04% жінок. Різниця цих результатів значуща на рівні достовірності $p < 0,05$. Також досить велика кількість респондентів цих груп має середній рівень розвитку соціального інтелекту, виходячи з відповідей субтесту «Вербальна «експресія»: 38,64% чоловіків і 33,88% жінок – у групі S2; 39,65% чоловіків і 34,90% жінок – у групі N2; 41,59% чоловіків і 37,28% жінок – у групі M2; 45,70% чоловіків і 35,95% жінок – у групі P2. Різниця в результатах за середнім рівнем є незначущою у вчителів природничо-гуманітарного циклу, крім групи P2, де різниця в показниках середнього рівня вербальної експресії між

чоловіками та жінками є значущою на рівні достовірності $p < 0,01$. Досить велика кількість респондентів усіх груп (до 30%) має низький рівень результатів за цим субтестом, що, по-перше, знижуватиме загалом композитну оцінку соціального інтелекту вчителів середньої та старшої ланки навчання природничо-гуманітарного циклу, по-друге, свідчить про більш низький рівень соціального інтелекту цих педагогів порівняно з вчителями початкових класів, які, як правило, мали вищий середнього та високий рівень розвитку соціального інтелекту.

Загалом, отримані дані свідчать про те, що жінки (вчителі природничо-гуманітарного циклу) мають більшу чутливість до характеру та різних проявів людських взаєностосунків і здатні виявляти неабияку рольову гнучкість щодо ситуації, яка виникає. Це, можливо, пояснюється тим, що виховання в парадигмі «любові» (захоплення) до природничо-гуманітарних дисциплін сприяє розвитку в жінок стилю, спрямованого на емоційну чутливість, комунікативну сумісність. У чоловіків, навпаки, заохочується розвиток здатності приховувати та пригнічувати свої почуття, тобто, заохочується емоційна стриманість, змагальність, активність, здатність до контролю ситуації.

Субтест «Історії із завершенням» діагностує рівень розвитку здібності до прогнозування розвитку соціальної ситуації залежно від зовнішніх обставин. Простежується незначна тенденція до більш високих показників соціального інтелекту в жінок, проте відчутних відмінностей у показниках соціального інтелекту чоловіків і жінок за високим, середнім і низьким рівнями не встановлено. Можна зазначити, що досліджувані однаково добре виконали завдання цього тесту, показники високого рівня розвитку соціального інтелекту виявлено у 65,14% чоловіків і 63,17% жінок групи S2; у 62,49% чоловіків і 64,02% жінок групи N2; у 61,25% чоловіків і 60,58% жінок групи M2; у 65,11% чоловіків і 60,34% жінок групи P2. Також

не виявлено статистично значущої різниці в результатах чоловіків і жінок за середнім і низьким рівнями розвитку соціального інтелекту за I субтестом «Історії із завершенням» (результати за цими рівнями не перевищують 20% як у чоловіків, так і у жінок), що свідчить про філологічну підготовку вчителів природничо-гуманітарного циклу, адже респонденти з високим рівнем розвитку соціального інтелекту за цим субтестом здатні видобувати максимум інформації про поведінку людей, розуміти мову невербального спілкування, висловлювати швидкі та точні судження про людей, успішно прогнозувати їхні реакції в заданих умовах, виявляти далекозорість у стосунках з іншими, що сприяє їх успішній соціальній адаптації.

Люди з високим рівнем розвитку соціального інтелекту, як правило, бувають успішними комунікаторами. Їм притаманні контактність, відкритість, тактовність, доброзичливість і сердечність. Високий рівень соціального інтелекту пов'язаний з інтересом до соціальних проблем, наявністю потреби впливати на інших і часто поєднується з високим рівнем розвитку організаторських здібностей.

Усі перераховані особистісні якості характеризують осіб гуманітарних професій. Це, на нашу думку, значною мірою пояснює отримані високі результати як у жінок, так і у чоловіків за субтестом «Історії із завершенням» у вчителів середньої та старшої ланки навчання природничо-гуманітарного циклу.

За субтестом «Групи експресії», який вимірює чинник пізнання класів поведінки, а саме здібність до логічного узагальнення та виокремлення загальних істотних ознак у різних невербальних реакціях, учителі дисциплін природничо-гуманітарного циклу отримали посередні результати. При цьому, за високим рівнем розвитку соціального інтелекту діагностується статистично значуща різниця в результатах чоловіків і жінок на рівні достовірності $p < 0,01$. Так, жінки краще, ніж чоловіки, здатні правильно оцінювати стани, почуття та наміри людей за їх невербальними

проявами: мімікою, позами та жестами. Високі показники цього субтесту характерні 30,09% чоловіків і 41,92% жінок групи S2; 29,92% чоловіків і 42,16% жінок групи N2; 31,06% чоловіків і 42,18% жінок групи M2; 31,48% чоловіків і 42,14% жінок групи P2.

За субтестом № 2 «Групи експресії» результати середнього рівня розвитку соціального інтелекту діагностовано у 41,75% чоловіків і 32,74% жінок групи S2; у 47,34% чоловіків і 37,80% жінок групи N2; у 48,60% чоловіків і 38,24% жінок групи M2; у 41,36% чоловіків і 32,84% жінок групи P2. Різниця в результатах між чоловіками та жінками за середнім рівнем є також статистично значущою за t-критерієм Стьюдента на рівні достовірності $p < 0,01$. Учителі, які мають показники середнього та низького рівня, більшою мірою в процесі спілкування орієнтуються на вербальний зміст повідомлень і можуть помилятися у розумінні смислу слів співрозмовника, оскільки не враховують (або враховують неправильно) супутні їм невербальні реакції. Низький рівень розвитку соціального інтелекту вчителів природничо-гуманітарного циклу діагностовано у 28,16% чоловіків і 25,34% жінок групи S2, у 22,74% чоловіків і 20,04% жінок групи N2, у 20,34% чоловіків і 19,58% жінок групи M2, у 27,16% чоловіків і 25,02% жінок групи P2. Різниця в результатах між чоловіками та жінками за низьким рівнем субтесту № 2 «Групи експресії» є незначущою за t-критерієм Стьюдента на рівнях достовірності $p < 0,01$ і $p < 0,05$.

За субтестом «Історія з доповненням», який вимірює здібність до розпізнавання структури міжособистісних ситуацій у динаміці, простежується тенденція до більш високих показників у чоловіків. Так, високий рівень розвитку соціального інтелекту за цим субтестом діагностовано у 42,57% чоловіків і 30,94% жінок групи S2, у 42,36% чоловіків і 29,28% жінок групи N2, у 44,68% чоловіків і 32,19% жінок групи M2, у 43,01% чоловіків і 31,24% жінок групи P2. Різниця в результатах між чо-

ловіками та жінками у респондентів усіх груп є значущою за t -критерієм Стьюдента на рівні достовірності $p < 0,01$. Респондентів із середнім рівнем розвитку соціального інтелекту, навпаки, дещо більше серед учителів дисциплін природничо-гуманітарного циклу жіночої статі. Так, у групі S2 чоловіків із середнім рівнем розвитку соціального інтелекту за субтестом № 4 «Історії з доповненням» діагностовано 44,24%, жінок – 49,05%, у групі N2 – 38,63% чоловіків і 48,25% жінок, у групі M2 – 38,31% чоловіків і 42,65% жінок, у групі P2 – 38,89% чоловіків і 47,68% жінок. Проте різниця в результатах між чоловіками та жінками за середнім рівнем розвитку соціального інтелекту є значущою за t -критерієм Стьюдента на рівні достовірності $p < 0,01$ лише в групах N2 та P2.

Такий субтест викликав певні складнощі для 13,19% чоловіків і 20,01% жінок групи S2, 19,01% чоловіків і 22,47% жінок групи N2, 17,01% чоловіків і 25,16% жінок групи M2, 18,10% чоловіків і 21,08% жінок групи P2 (ці респонденти вирізняються низьким рівнем розвитку соціального інтелекту), а це свідчить про те, що ці педагоги мають труднощі в аналізі ситуацій міжособистісної взаємодії і, внаслідок цього, характеризуються низьким рівнем адаптивності до різного роду взаємостосунків між людьми (сімейних, ділових, дружніх тощо).

Середні та високі значення показників соціального інтелекту за субтестом «Історія з доповненням» свідчать про те, що досліджувані педагоги добре вміють орієнтуватись у невербальних реакціях людини, а також у нормах і правилах, які регулюють поведінку людей у суспільстві. Шляхом логічних умовиводів вони можуть побудувати невідомі або недостатні ланки в ланцюзі міжособистісної взаємодії, передбачити, як саме людина поводитиме себе у майбутньому. За композитною оцінкою соціального інтелекту середня оцінка жінок дещо вища, ніж оцінка чоловіків, проте, якщо порівнювати цю оцінку з оцінкою соціального

інтелекту вчителів початкових класів, то вона значно нижча і у чоловіків, і у жінок дисциплін природничо-гуманітарного циклу.

Висновки

Результати за рівнями сформованості соціального інтелекту вчителів загальноосвітніх середніх шкіл свідчать про те, що від рівня кваліфікації вчителя, тобто від стажу роботи у школі, від віку респондента тощо рівень розвитку соціального інтелекту не залежить. Соціальний інтелект учителя залежить, передусім, від гендерних особливостей респондентів, а також від предметної сфери професійної діяльності, якою педагог займається з моменту закінчення закладу вищої освіти. Тому ми передбачили, що рівень розвитку соціального інтелекту вчителя залежатиме від психологічного типу його особистості, а цей тип, у свою чергу, зумовив обрання респондентом тієї чи іншої сфери професійної діяльності (тобто, природничо-гуманітарної чи фізико-математичної, обрання професії вчителя початкових класів тощо). Саме психологічний тип особистості вчителя, на нашу думку, великою мірою й забезпечує ампліфіковану структуру здібностей педагога, які входять до його соціального інтелекту.

Література

- Аминов Н. А., Молоканов М. В. О компонентах специальных способностей будущих школьных психологов. *Психологический журнал*. 1992. № 5. С. 13–28.
- Ващенко І. В., Онуфрієва Л. А. Сутнісні характеристики та структурні компоненти емоційної зрілості працівників комерційних банків. *Psychological Journal*. 2018. № 5 (15). Р. 224–236. DOI <https://doi.org/10.31108/1.2018.5.15>.
- Гилфорд Дж., О'Саллівен М. Тест «Социальный интеллект» (в адаптации Е. С. Михайловой) [Электронный ресурс]. Режим доступа : lib.chdu.edu.ua/pdf/posibnuku/160/41.pdf.
- Емельянов Ю. Н. Теория формирования и практика совершенствования коммуникативной компетентности : автореф. дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.07. Ленинград, 1991. 36 с.

- Куницына В. Н. Социальная компетентность и социальный интеллект: структура, функции, взаимоотношение. Санкт-Петербург : СПбГУ, 1995. № 2. С. 48–59.
- Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики. Москва : Изд-во МГУ, 1981. 584 с.
- Южанинова А. Л. К проблеме диагностики социального интеллекта личности. *Проблемы оценивания в психологии*. Саратов, 1984. С. 84–87.
- Allport, G. W. (1937). *Personality: A Psychological Interpretation*. New York, 516 p.
- Argyle, M., Furnham A., & Graham, J. (1981). *Social situations*. London : Cambridge University Press. 133 p.
- Cantor, N. G., & Kihlstrom, J. F. (1987). *Personality and social intelligence*. New York : Prentice-Hall, Inc. Englewood Cliffs, New Jersey. 420 p.
- Onufrieva, L. A. (2016). Emotional intelligence in the future socionomic specialists' professional psychological training. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology, IV* (47), Issue 101, 34–37. Budapest.

References

- Aminov, N. A., & Molokanov, M. V. (1992). O komponentah special'nyh sposobnostej budushchih shkol'nyh psihologov [About the components of special abilities of future school psychologists]. *Psichologicheskij zhurnal – Psychological Journal*, 5, 13–28 [in Russian].
- Vashchenko, I. V., & Onufrieva, L. A. (2018). Sutnisni kharakterystyky ta strukturni komponenty emotsiinoi zrilosti pratsivnykiv komertsiinykh bankiv [Essential characteristics and structural components of the commercial banks employees' emotional maturity]. *Psychological Journal*, 5 (15), 224–236. DOI <https://doi.org/10.31108/1.2018.5.15>.
- Guilford, J., & O'Sullivan, M. *Test «Social'nyj intellekt» (v adaptacii E. S. Mihajlovoj) [The test «Social intelligence» (in adaptation done by E. S. Mikhailova)]*. Retrieved from lib.chdu.edu.ua/pdf/posibnuku/160/41.pdf [in Russian].
- Jemeljanov, Ju. N. (1991). Teorija formirovanija i praktika sovershenstvovanija kommunikativnoj kompetentnosti [The theory of the development and the practice of improving communicative competence]. *Extended abstract of Doctor's thesis*. Leningrad [in Russian].
- Kunicyna, V. N. (1995). Social'naja kompetentnost' i social'nyj intellekt: struktura, funkcii, vzaimootnoshenie [Social competence and social intelligence: structure, functions, relationships]. Sankt-Peterburg : SPbTU, № 2, 48–59 [in Russian].
- Leontyev, A. N. (1981). Problemy razvitiya psihiki [Problems of the development of the psyche]. Moskva : Izd-vo MGU [in Russian].

- Yuzhaninova, A. L. (1984). K probleme diagnostiki social'nogo intellekta lichnosti [To the problem of the diagnostics of social intelligence of the personality]. *Problemy ocenivaniya v psichologii – Problems of evaluation in psychology*. Saratov, p. 84–87 [in Russian].
- Allport, G. W. (1937). *Personality: A Psychological Interpretation*. New York, 516 p.
- Argyle, M., Furnham A., & Graham, J. (1981). *Social situations*. London : Cambridge University Press. 133 p.
- Cantor, N. G., & Kihlstrom, J. F. (1987). *Personality and social intelligence*. New York : Prentice-Hall, Inc. Englewood Cliffs, New Jersey. 420 p.
- Onufrieva, L. A. (2016). Emotional intelligence in the future socioeconomic specialists' professional psychological training. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology, IV* (47), Issue 101, 34–37. Budapest.

АНОТАЦІЯ

У статті зазначено, що соціальний інтелект розглядається як здатність, що має певні особливості. Так, експлікація соціального інтелекту є можливою лише в межах здійснення особистістю суб'єкт-суб'єктної діяльності. Зазначено, що ампліфікація здібностей соціального інтелекту відбувається у процесі міжособистісної взаємодії. Ураховуючи багатоаспектний характер сфери експлікації цих здібностей, є очевидним те, що соціальний інтелект уміщує певний комплекс здатностей, які чітко узгоджені між собою та є доволі сталими у конкретній особистості. Визначено, що становлення цієї групи здібностей зумовлено процесом соціалізації особистості, впливом як внутрішніх ресурсів і характерологічних особливостей індивіда, гендерних відмінностей тощо, так і впливом оточуючого середовища на людину.

Автори статті вважають, що соціальний інтелект педагога вміщує когнітивний, емпатійний і мнемічний аспекти. Елементи (або скрипти, фрейми, концепти) емпатійного аспекту соціального інтелекту складають зміст конкретних усвідомлених педагогом образів реальності, які можуть бути як такими, що сприймаються безпосередньо, так і такими, що виникають у спогадах і уяві особистості. Специфічна функція емпатійного аспекту соціального інтелекту полягає в тому, що емпатійні фрейми, скрипти, концепти наділяють емоційністю продукти інтелектуальної діяльності, своєрідну картину світу, яка складається у суб'єкта в результаті роботи соціального інтелекту, внаслідок чого світ постає для суб'єкта як існуючий у метакогнітивній сфері.

Отримані результати за рівнями сформованості соціального інтелекту вчителів ЗОШ свідчать про те, що від рівня кваліфікації вчителя, тобто від стажу роботи у школі, від віку респондента тощо рівень розвитку соціального інтелекту не залежить. Доведено, що соціальний інтелект учителя залежить, передусім, від гендерних особливостей респондентів, а також від предметної сфери професійної діяльності, якою педагог займається з моменту закінчення закладу вищої освіти. Отже, рівень розвитку соціального інтелекту вчителя залежатиме від психологічного типу його особистості, а цей тип, у свою чергу, зумовив обрання респондентом тієї чи іншої сфери професійної діяльності (тобто, природничо-гуманітарної чи фізико-математичної, обрання професії вчителя початкових класів тощо). Саме психологічний тип особистості вчителя великою мірою й забезпечує ампліфіковану структуру здібностей педагога, які входять до його соціального інтелекту.

Ключові слова: соціальний інтелект, когнітивний аспект, емпатійний аспект, мнемічний аспект, метакогнітивна сфера, ампліфікація здібностей соціального інтелекту.

Ивашкевич Эдуард, Онуфриева Лиана. Амплификация способностей социального интеллекта учителей современной средней общеобразовательной школы

АННОТАЦИЯ

В статье указано, что социальный интеллект рассматривается как новообразование, в которое входят определенные особенности. Экпликация социального интеллекта является возможной только в рамках осуществления личностью субъект-субъектной деятельности. Отмечено, что амплификация способностей социального интеллекта происходит в процессе межличностного взаимодействия. Учитывая многоаспектный характер сферы экспликации способностей социального интеллекта, очевидным является то, что социальный интеллект состоит из определенного комплекса способностей, которые достаточно четко согласованы между собой, являются устойчивой амплифицированной структурой конкретной личности. Определено, что становление данной группы способностей в большой степени обусловлено процессом социализации личности, влиянием как внутренних ресурсов и характерологических особенностей индивида, гендерных различий и т. д., так и влиянием окружающей среды на человека.

Авторы статьи считают, что социальный интеллект педагога состоит из когнитивного, эмпатийного и мнемического аспектов. Элементы (или скрипты, фреймы, концепты) эмпатийного аспекта социального интеллекта составляют содержание конкретных осознанных педагогом образов реальности, которые могут быть такими, которые воспринимаются как непосредственно, так и такими, которые возникают в воспоминаниях и воображении личности. Специфическая функция эмпатийного аспекта социального интеллекта заключается в том, что эмпатийные фреймы, скрипты, концепты наделяют эмоциональностью продукты интеллектуальной деятельности, своеобразную картину мира, которая образовывается у субъекта в результате работы социального интеллекта, и во многом именно поэтому мир существует для субъекта исключительно в метакогнитивной сфере.

Полученные результаты по уровням сформированности социального интеллекта учителей средних школ свидетельствуют о том, что от уровня квалификации учителя, то есть от стажа работы в школе, от возраста респондента и т. д. уровень развития социального интеллекта не зависит. Доказано, что социальный интеллект учителя зависит, прежде всего, от гендерных особенностей респондентов, а также от предметной сферы профессиональной деятельности, которой педагог занимается с момента окончания учреждения высшего образования. Следовательно, уровень развития социального интеллекта учителя будет зависеть от психологического типа его личности, а этот тип, в свою очередь, детерминирует избрание респондентом той или иной сферы профессиональной деятельности (то есть, гуманитарной или физико-математической, выбор профессии учителя начальных классов и т. д.). Именно психологический тип личности учителя во многом и обеспечивает амплифицированную структуру способностей педагога, которые входят в его социальный интеллект.

Ключевые слова: социальный интеллект, когнитивный аспект, эмпатийный аспект, мнемический аспект, метакогнитивная сфера, амплификация способностей социального интеллекта.

Psychological Mechanisms of the Expression of Absurd Meaning in the Plays of W. Shakespeare

Психологічні механізми вираження абсурдного смислу в творах В. Шекспіра

Nataliia Mykhalchuk

Dr. in Psychology, Professor

Наталія Михальчук

доктор психологічних наук,
професор

E-mail: natasha1273@ukr.net

orcid.org/0000-0003-0492-9450

Researcher ID: A-9440-2019

*Rivne State University of the
Humanities, Rivne, Ukraine*

12, Stepan Bandera str.,
Rivne, 33000

*Рівненський державний
гуманітарний університет,*

м. Рівне, Україна
вул. Степана Бандери, 12,
м. Рівне, 33000

Iryna Koval

Ph.D. in Psychology, Assistant
Professor

Ірина Коваль

кандидат психологічних
наук, доцент

E-mail: iry-na-koval@i.ua

orcid.org/0000-0002-2048-0000

Researcher ID: B-2173-2019

*Khmelnytskyi National
University, Khmelnytskyi,
Ukraine*

11, Instytutska str.,
Khmelnytskyi, 29016

*Хмельницький національний
університет,*

м. Хмельницький, Україна
вул. Інститутська, 11,
м. Хмельницький, 29016

Original manuscript received December 20, 2018

Revised manuscript accepted January 21, 2019

ABSTRACT

The article deals with the definitions of the term «absurd», the paradigm of commedia dell'arte from a psychological point of view. It was shown that the role of the absurd in Shakespeare's plays was outlined. It was noted that the term «absurd» came from the Latin: «absurdus» is «nonsignificance», «non-sense». The absurdity, on the one hand, is connected with the «skepticism» of Socrates (I know that I do not know anything), and, on the other hand, with Socratic irony (do not isolate anything completed, finished, forever given and unchanged). It was noted that already in the ancient art the absurd was used to reach the understanding of unknown things and actions. In particular, in the anthology, pantomime, the clown appears as moros or stupidus; his absurd behavior is a result of his inability to understand the simplest logical connections of things.

It was stressed that thanked to the absurdity, W. Shakespeare opened new faces, new depths and, at the same time, the tragedy in Renaissance dualism. It was noted that the official status of the Person W. Shakespeare considered unreal, temporary; the negative characters in his drama were people who seek to conquer or strengthen their official status. Such a life goal is false, perverse, leads eventually to a vital defeat. In order to achieve their deceptive purpose, such people often have drown in natural feelings or sacrifice natural links, that is, in such a way, they are killing their natural essence.

Given the absurd frames, explicated in the plays of W. Shakespeare, the article highlights the psychological mechanisms of the expression of the absurd meaning by a writer. These are such mechanisms as: the explication of absurd frames existing in the consciousness of the individual; the images of absurd in terms of random details, archetypes, metaphorical contexts; the explication of the absurdly hidden nature of causal relationships that appear to be evident as a result of the usage of certain lexical units by the author, lexical-stylistic means, etc.; the presentation of a play of an absurd tie by the author; the presentation of the context of deciphering the play by the author with an absurdly displaced center.

The article emphasized that it was necessary to pay attention, first of all, to the fact that the understanding of the absurdity was arising as a result of unexpected for the reader transforming the tense context of the play into quite obvious semantic frames. According to such conditions, the witty absurdity will include the fact that the reader first perceives a play for the truth that misleads him, and then turns into persistent absurd frames that are fixed, fixed in the consciousness of the individual. Such frames, in turn, can be understood by the reader as containing nonsense, senselessness, can lead to the

creation of stable cliches (built on the principle of «game of ideas»), which, in turn, become structural components of human consciousness.

Key words: *absurd, commedia dell'arte, absurd frames, metaphorical contexts, psychological mechanisms of the expression of absurd meaning.*

Вступ

Ми живемо у ХХІ столітті, проте сучасне суспільство нерідко нехтує моральними цінностями та правилами поведінки. Багато сучасників на перше місце ставлять матеріальні блага, а не духовне збагачення особистості. Утім, світова література пропонує велику кількість чудових творів, із яких ми можемо брати нові знання та отримувати естетичне задоволення. Чимало персонажів стають для нас взірцем для наслідування, а їхні вчинки навчають нас, як правильно жити та гуманно ставитися до інших.

Творчість англійського письменника Вільяма Шекспіра є для нас своєрідним яскравим прикладом, оскільки чим більш зрілим людство стає в духовному аспекті, тим більшою мірою воно відкриватиме глибини у творчості Шекспіра. Адже творчість В. Шекспіра – видатного гуманіста епохи пізнього Відродження – давно і заслужено здобула собі світову славу. Основну силу В. Шекспіра як безсмертного письменника, творця та натхненника для інших складає поєднання глибини і дохідливості, простоти і складності його творів. На різних етапах творчого шляху поета дійсність представлялась різними гранями і в різному осяянні. Невипадково геній В. Шекспіра найповніше виразився в драматургії, яка за самою своєю суттю більше за інші види мистецтва здатна передати драматизм життя. Уперше в світовій літературі В. Шекспір створив багатомірні й естетично збагачені смислом людські характери. У його п'єсах змальовані живі люди, розкриті всі прояви людської природи.

Однак деякі питання в науковій літературі залишаються не до кінця розв'язаними. Зокрема, не зовсім детально проаналізовано роль абсурду в творчості В. Шекспіра, особливо на прикладах автентичних текстів. Актуальність

дослідження зумовлена, по-перше, тим, що в роботі досліджується еволюція становлення англійської драми від античності до сучасності – жанру, розвиток якого збагатив художній арсенал усієї західноєвропейської літератури; по-друге, тим, що виявлення спільного між декількома літературними творами В. Шекспіра на рівні теми, ідеї, образів сприятиме формуванню шанобливого ставлення до духовних і матеріальних цінностей людства.

Також не розв'язаними в психологічній літературі є, зокрема, питання структури свідомості талановитої людини, її фреймової сутності, до якої, на наше переконання, мають входити, у тому числі, стійкі архетипові утворення, які фасилітуватимуть зміст свідомості особистості В. Шекспіра. Зокрема, до свідомості цього письменника повинні входити певні фрейми, які експлікують здатність до відтворення абсурду. Адже, якщо взяти до уваги теорію О. М. Шпортун (Шпортун, 2018), яка займалася питаннями психології та патопсихології гумору, то стає зрозуміло, що гумор великою мірою є генетично зумовленою якістю індивіда. Зокрема, не всі люди здатні до адекватного сприйняття гумору, деякі взагалі не сприймають гумор як такий, а абсурдистські тенденції їм не властиві та важкі за своїм смисловим навантаженням.

Термін «абсурд» походить від лат. *absurdus* – нісенітниця, безглуздя. Абсурд, з одного боку, пов'язаний зі «скептицизмом» Сократа (знаю те, що нічого не знаю), а з іншого – із сократівською іронією (не виокремлювати нічого завершеного, закінченого, назавжди даного і незмінного). Уже в античному мистецтві прийоми абсурду використовувалися для досягнення розуміння невідомих речей і дій. Зокрема, в античній виставі-пантомімі клоун з'являється як *moros* або *stupidus*; його абсурдна поведінка постає немовби результат його неспроможності зрозуміти найпростіші логічні зв'язки. Такі гротескні характери з'являються, передусім, у пантомімі за непродумано реалістичною угодою, але, що характерно, ці п'еси були час-

то наполовину імпровізованими, завдяки чому персонажі мали змогу коригувати свою поведінку, власні риторичні виступи з метою досягнення повного розуміння зі сторони публіки (Сьювелл, 1952).

Цей напрямок у традиційному театрі зберігся впродовж Середньовіччя (коли освічені люди переписували комедії Плавта) завдяки мандрівним *ioculatores* і клоунам, які були прямими нащадками героїв римських пантомім. Їх клоунада і блазнювання часто експлікувалося в комічних персонажах, таких як Диявол, у французьких і англійських п'єсах-містеріях, у численних французьких фарсах, у німецьких фастнахтшпілях.

Іншим нащадком античної пантоміми був придворний блазень. «Довга палиця, яку він носив, була дерев'яним мечем комічного героя в античні часи» (Стоквелл, 2002). І клоуни, і блазні з'являються як комічні персонажі у театрі В. Шекспіра. Розуміння в п'єсах В. Шекспіра досягається, у більшості випадків, використанням в абсолютно подібному вигляді перевернутих логічних міркувань, помилкових силогізмів, вільних асоціацій, а також поетикою реального чи удаваного божевілля, які ми пізніше знаходимо в п'єсах Е. Йонеско, С. Беккета та Г. Пінтера. Із вищезгаданого стає зрозуміло, що і фантастичне, і беззмістовно-абсурдне має доволі переконливу та загальноприйнятну традицію впливати на спостерігача й передувати його розумінню.

Ці елементи у творчості В. Шекспіра є частиною цілого, відзначеного у поєднанні поетичного і літературного, популярного і народного. Якщо в шекспірівському традиційному театрі елементи народного, спонтанного і, в багатьох випадках, ірраціонального, народно-традиційного, експлікуються і в літературі, то традиція античної драми поза сферою літератури продовжується і знаходить своє відображення в Італії в *commedia dell'arte* як найвдаліша для розуміння її всіма верствами населення. Незважаючи на те, що твердження В. Стівенса (Стівенс, 1968) щодо прямого взаємозв'язку між пантомімою та імпровізованою

commedia dell'arte є помилковим, літературознавцями відзначається очевидність суттєвої подібності цих жанрів у плані досягнення усвідомлення та розуміння їх смислу, навіть якщо інформація подається у прихованому, завуальованому вигляді. Розуміння поєднує таку необхідну для людини потребу в блазнюванні, звільненні від заборон через спонтанний сміх. Багато традиційних лацці (Lazzi), вербальних і невербальних жартів *commedia dell'arte* пов'язані з пантомімами. Тут ми знову зустрічаємо недолугого простака, який не може зрозуміти значення найуживаніших термінів і плутається в безкінечних семантичних роздумах. Повторювальні типи хитрого слуги, хвалька, ненажери, простакуватого дивака, фальшивого вченого проєктують основні рушійні сили людської самосвідомості в образах такими ж вдалими, якими потворними вони є насправді. У своїй основі цей простий театр значно залежить від професійної майстерності виконавців. Як зазначає Йозеф Грегор, «якщо ми уявимо собі ці самі по собі банальні мотиви, представлені в майже надлюдській плутанині, жарти, достатньо недоумкуваті, але поєднані з надлюдською спритністю, акробатів із надзвичайною майстерністю, ми зможемо осягнути та зрозуміти ідею цього театру» (Грегор, 1933).

Маніфест *commedia dell'arte* був настільки суттєвим у різних проявах, що зберігся до сьогоднішніх днів. У Франції він увійшов у парадигму легітимної драми через твори Мольєра. Але в частково літературних формах цей напрям наполегливо продовжував виявлятися в пантомімах-*funambules*. У Великій Британії традиції *commedia dell'arte* експлікувалися також і в арлекінаді аж до XIX століття, коли досягли вершини свого успіху в натхненній клоунаді Грімальді. Арлекінада заклала підвалини більш пізньої англійської пантоміми, яка в дещо видозміненій формі продовжує своє існування і в наш час як нестримний прояв правдиво вульгарного народного театру. Інші елементи арлекінади знайшли своє відображення в традиції англій-

ського мюзик-холу й американського водевілю з його комедійними акторами, які перемовляються між собою, а розуміння досягається степом і комічними піснями.

Доба, в яку жив і творив В. Шекспір, отримала назву *Ренесанс*, або *Відродження*. Це було справжнім переворотом, унаслідок якого середньовічна система цінностей змінилася новим світоглядом. Цей світогляд мав суто антропоцентричний характер – уже людина, а не Бог, стала центром Всесвіту. Людина відкриває для себе безмежність і невичерпне багатство навколишнього світу, ідеалом стає всебічно розвинена, духовно досконала, гармонійна особистість. Світогляд тієї доби називають гуманістичним. За своєю суттю, названа вище ідеологія засновувалася на вірі в людину, в її духовну й моральну природу, її необмежені можливості саморозвитку та самовдосконалення. Класичне формулювання світогляд доби Ренесансу знайшов у трактаті італійського гуманіста Піко делла Мірандоли «Про людську гідність» (1486), де автор, звертаючись до людини від імені Бога-творця, проголошував: «Я ставлю тебе в центр світу, щоб звідти було тобі зручніше бачити все, що є у світі». Піко делла Мірандола оспівував «дивне і високе призначення людини, яка може досягнути всього, до чого вона прагне, і бути тим, ким вона захоче», оскільки тільки людині «дана можливість впасти до тваринного рівня або піднятися до богоподібної істоти – винятково завдяки внутрішній волі». Вінцем цієї утопії, цього, так би мовити, епохального міфу самосвідомості культури Відродження була ідея досконалості людини в гармонійному світі. Середньовіччя недостатньою мірою цікавилось внутрішнім світом людини. Епоха Відродження поставила людину в центр уваги, письменники відкривали нові глибини її внутрішнього світу. Звільнившись від світосприйняття Середньовіччя, згідно з яким людина була слухняною маріонеткою в руках Бога, вони зрозуміли величність людини.

До третього періоду творчості В. Шекспіра (1608–1612) належать трагікомедії «Перікл», «Цимбелін», «Зимова

казка», «Буря», у яких виявляються поєднаними, скомпресованими фантастика й алегоризм. У останній період своєї творчості В. Шекспір залишається вірним ідеалам гуманізму, хоча ілюзій щодо гуманізму нового капіталістичного устрою в нього вже не було. Не знайшовши втілення в реальному житті, ідеали гуманізму в творчій фантазії В. Шекспіра набули форми мрії про майбутнє, про чудовий, казковий новий світ. Ця мрія, за умов відсутності можливості реалізації її в дійсності, втілювалася у формі фантастичних елементів, пасторальних сцен і алегорій, характерних для творчості В. Шекспіра останнього періоду.

У драмах третього періоду В. Шекспір звертається до змішання фантастики з реальністю, до фольклорних мотивів, до казкових сюжетів і утопічних ситуацій, до мальовничих сцен, що розгортаються на тлі природи. У пізніх трагікомедіях В. Шекспіра панує лірико-героїчний початок, романтика виняткових подій. Цим п'єсам властива тематика протиставлення суспільства і природи, жорстоких придворних уподобань та ідеалістичного сільського життя. Однак, непогодження з мораллю суспільства є в цьому випадку формою морально-етичної критики такого суспільства, а не заклик до бігти, втекти від нього. Не випадково, що герої повертаються в суспільство, щоб продовжувати боротьбу зі злом.

Важливою проблемою для В. Шекспіра є проблема людського характеру. В центрі сюжету більшості драм письменника постає особистість, яка розкривається в боротьбі, що відбувається в сьогоденні (у своїх п'єсах В. Шекспір ніколи не описує передісторію своїх героїв). Проте в сучасному зарубіжному шекспірознавстві можна помітити нові намагання заперечити вплив гуманістичної філософії на світогляд і представити творчість великого драматурга лише продуктом середніх віків.

Саме у цей час філософське поняття «людина» підлягало значній зміні й розвитку, що, в свою чергу, призвело

до відповідного розширення значення дефініції «людина», збагачення її ідейного змісту, зміни синонімічного ряду, втрати старих і нових співвідносних зв'язків з іншими словами та поняттями.

Активне використання слова «людина», зміна і збільшення лексичних засобів вираження позначуваного ним поняття, нове тлумачення і філософський зміст – усе це пов'язано з утвердженням нового ставлення до людини, характерного для світогляду провідних мислителів епохи Відродження, епохи гуманізму, коли утверджується нове розуміння людини, людської індивідуальності тощо.

В основу вживання фрейму «людина» в цьому контексті покладено уявлення про людину як істоту, наділену нескінченними здібностями, високими розумовими якостями та красою тіла. Саме в даному випадку «людина» вживається як філософсько-психологічний термін у повному розумінні цього слова.

Нове трактування та ставлення до терміна «людина» ми бачимо, зокрема, в «Гамлеті» (Шекспір, 1998). Ця дефініція стає ще більш переконливішою, коли навести такі середньовічні й антигуманістичні порівняння та епітети «людини», як комаха, залишок, нікчема, крихта. Отже, слово «людина» постає в «Гамлеті» як термінологічний експлікатор поняття «людина» і має експресивно завершене філософське значення. Так, В. Шекспір наповнює це слово новим гуманістичним змістом, продовжуючи кращі традиції класичної та гуманістичної філософії.

Мета статті – з урахуванням абсурдистських фреймів, експлікованих у творах В. Шекспіра, виокремити психологічні механізми вираження письменником абсурдного смислу.

Завдання статті

1. Проаналізувати сутність терміна «абсурд», парадигму *commedia dell'arte* з психологічної точки зору.
2. Окреслити роль абсурду в творах В. Шекспіра.

3. Виокремити психологічні механізми вираження В. Шекспіром абсурдного смислу, актуалізувати значення цих механізмів для розуміння сенсу його творів.

Методи дослідження

У статті використано такі методи: цілісний психолінгвістичний, лінгво-культурологічний, проблемно-тематичний, порівняльний, зіставний, компаративний аналіз літературного твору тощо.

Результати та дискусії

Розуміння абсурду В. Шекспіром великою мірою зумовлюється тим, що думка Шекспіра ніби «розчинена» в образах і ситуаціях його п'єс, і саме завдяки цьому він зумів так повно, усебічно розкрити характери й обставини, що картини, створені автором, багаті та складні, як сама дійсність. Ось чому, коли пропонуються різні тлумачення п'єс В. Шекспіра, то вони так само – різноманітні, а часом і суперечливі, як і думки різних людей про оточуючу нас дійсність.

У міру того, як усе більше визнавалося в світі значення Шекспіра, кожне покоління по-новому осмислювало для себе його твори, по-новому тлумачило їх. Усе більшою мірою розкривалися глибокі думки, закладені В. Шекспіром у його п'єси, усе ясніше поставала його художня майстерність.

Художня система драматургії Шекспіра сформувалася, переважно, на ґрунті традицій народного театру, проте великою мірою зобов'язана спадщині античного театру. Драма класичної давнини відрізнялася суворою композицією побудови. У п'єсах античних авторів дія, як правило, відбувалася в одному місці й упродовж досить короткого періоду (близько доби); сюжет містив лише одну подію, що зображувалася без будь-яких відхилень. У трагедіях дія взагалі починалася вже напередодні розв'язки конфлікту.

Завдяки презентації абсурду, абсурдистським тенденціям тощо творчість великого англійського письменника В. Шекспіра має всесвітнє значення. Шекспірівський геній дорогий усьому людству. Світ ідей і образів поетів-гуманістів узагалі є величезним, а всесвітнє значення В. Шекспіра полягає також у реалізмі й народності його творчості. Так, В. Шекспір розробив основні принципи ренесансної драматургії, його концепція драми сформувалася на базі складного синтезу ренесансної історіософії і старозавітної концепції щодо вільної особистості людини. Як ренесансний митець, драматург актуалізував вільну особистість людини і наголошував на її кінцевій перемозі над усім світом.

Водночас у його зображенні людина, прагнучи досягти своєї мети, постійно зіштовхується з протидією з боку інших людей, які зводять нанівець її вільну особистість. Ця протидія може бути *абсурдно свідомою* з боку іншої людини (так, у «Гамлеті» король Клавдій свідомо діє проти принца і заважає йому здійснити план помсти), але так само – і несвідомою (в комедіях, у «Ромео і Джульєтті» (Шекспір, 1997)). Тоді ми кажемо, що несвідома протидія уособлює роль абсурдної випадковості. Людина безсила проти випадковостей; вона може врахувати причинно-наслідкові зв'язки лише в безпосередній близькості від себе, але втручання віддалених сил, які руйнують її життя або вносять у нього хаос і сум'яття, вона передбачити не може.

У цьому *абсурдно прихованому характері причинно-наслідкових зв'язків* полягає, за В. Шекспіром, непевність існування людини, що може стати навіть трагічною. Це відповідає старозавітній концепції втручання вищих, непізнаних сил у життя людини. Так, біблійний персонаж Авраам ретельно і дбайливо, крок за кроком будував свій добробут, але наслідок його праведного способу життя виявився для нього цілком непередбачуваним: Ягве зажадав від нього принести в жертву улюбленого сина Ісаака. Але й на цей раз наслідок був несподіваним, бо Ягве врятував

Ісаака. З іншого боку, панування випадковості може стати причиною комічного безладдя (як, зокрема, у комедіях).

За своєю суттю, трагічне й абсурдне мають у Шекспіра єдину основу. В його комедіях, як правило, ми знаходимо серед комедійних колізій одну таку, де події розвиваються з драматичною гостротою («Багато галасу даремно», «Сон літньої ночі»); водночас досить часто у трагедіях мають місце комічні ситуації та комічні персонажі, а деякі трагедії до певного місця розвиваються за законами комедійної колізії («Ромео і Джульєтта»). Деякі трагедії написані на сюжети комічних італійських новел («Отелло»).

Отже, абсурд – це домінуючий пафос усієї доби Ренесансу, що виражає звільнення особистості. Через комічне людина внутрішньо емансипується від влади духовних догм, морального тиску тощо. Але, звільнившись від догми, тиску чи духовного ярма, людина опиняється перед складним завданням самостійно приймати рішення і нести тягар відповідальності, самостійно передбачати всі наслідки своїх дій. І тут виникає прагнення іншої людини до подібної духовної емансипації, нерідко – анархічно вільного утвердження власної волі. Ці окремі компоненти особистісної свободи внутрішньо емансипованих людей випадково зустрічаються, займають зовсім протилежні сторони і приходять до ситуації неминучого зіткнення. Від волі ренесансного автора великою мірою залежить, як експлікувати трагічне. Так, з одного й того самого матеріалу він може зробити і трагедію, і комедію, проте і в першому, і у другому випадках абсурд буде представлений у творі.

Концепція випадковостей і абсурдних прихованих причинно-наслідкових зв'язків відобразилася також на композиції п'єс Шекспіра. Драматург любить одночасно розгортати кілька сюжетних ліній, які «заважають» одна одній. На сцені, зрозуміло, ці лінії неможливо показати одночасно, тож В. Шекспір їх чергує і показує у вигляді невеликих фрагментів подій. Це створює ефект емоційної напруги й очікування. Але це вміщує також і світоглядний

смысл. Нікому не дано вгадати наперед справжню логіку подій. Наслідок постійно віддаляється від нас, відокремлюється від своєї причини, ховається за випадковостями.

У В. Шекспіра в кожній п'єсі, незалежно від жанру, може бути від двох до п'яти і навіть більше *сюжетних ліній*. До сюжетних ліній повинні бути включені три компоненти: життєво важлива і конкретна мета, яку ставить перед собою персонаж; конкретні вчинки і дії, за допомогою яких він досягає своєї мети; конкретний наслідок цих вчинків і дій.

Особливо оригінально поєднує В. Шекспір сюжетні лінії в історичних драмах («хроніках»). Одна з них відтворює реальні історичні події, а інша – розгортає вигадані драматургом події суто особистісного, нерідко – інтимного життя персонажа. Розвиваючись відносно незалежно, ці лінії впливають одна на одну, визначають особливості особистого життя й історичної долі людини, виявляються примхливо пов'язаними між собою. Таким чином побудована історична драма «Генрі IV». Одна лінія відтворює реальну історичну подію – повстання графа Генрі Готспера проти короля, а інша знайомить нас із життям непутящого принца, спадкоємця престолу Генрі в товаристві шахраюватого і розпусного сера Джона Фальстафа (Генрі й Фальстаф нагадують нам іншу пару персонажів: Пантагрюеля і шахрая Панурга з книги Ф. Рабле).

Характерною особливістю Шекспірових драм є сюжетне дублювання з метою акцентування провідної думки твору. В цьому плані розкривається ідея невичерпності вибору, перед яким опиняється герой, або непередбачуваності подій, у яких життя розкривається перед людиною у своїй щедрій повноті. Так, акцентуючи вибір Гамлета-месника, драматург одночасно окреслює ще три лінії помсти: за своїх батьків мстять принц, Фортінбрас, син вельможі граф Ларерт і син грецького героя Ахілла – Пірр (персонаж із монологу актора). Кожен із чотирьох месників має свої, відмінні від інших, мотиви помсти, і всі вони діють по-різному.

У п'єсі «Король Лір» лінія Ліра, зрадженого дочками, дублюється лінією батьківської драми графа Глостера, який вигнав люблячого сина Едгара і був підступно зраджений сином Едмундом. У «Ромео і Джульєтті» мотив кохання Ромео і Джульєтти контрастно відтінюється лініями Ромео – Розаліна і Парис – Джульєтта. У «Сні літньої ночі» презентовано шість пар закоханих (якщо враховувати також літературних персонажів Пірама і Тісбу); кожна пара по-своєму бореться за кохання, й у кожній доля складається по-своєму.

Структура драматичного сюжету у В. Шекспіра також є досить непростюю, з огляду на практику перетину кількох сюжетних ліній. Нерідко автор застосовує *абсурдну зав'язку*; зокрема, в «Ромео і Джульєтті» – це сватання Париса до Джульєтти і згода дівчини. Одночасно ми дізнаємося про закоханість Ромео в Розаліну; отже, глядач готовий стежити за розвитком цих взаємостосунків. Проте справжня зав'язка відбувається лише наприкінці 1-ої дії; для цього драматург вводить дещо на зразок перипетії (бал у домі Капулетті, на якому обидві пари мають свідомий намір зустрітися), і вона завдає подіям зовсім іншого напрямку. Але якщо лінія Ромео – Розаліна «згортається» одразу після сцени балу, то лінія Парис – Джульєтта продовжує активно розвиватися і добігає свого завершення наприкінці п'єси, коли Парис гине біля склепу, захищаючи честь нареченої від зухвальця (Ромео). Отже, можна говорити про певну неоднозначність розв'язки, яка має такий собі «зміщений центр». Драматург прагне завершити розвиток усіх наведених сюжетних ліній приблизно в одній часовій і просторовій парадигмі.

Приклад *абсурдної зав'язки* ми також знаходимо в «Гамлеті», де поява привида нічна варта і сам принц пов'язують спочатку з війною з Фортінбрасом. Істинний смисл нічної події розкривається лише в останній частині 1-ої дії, яку і можна вважати зав'язкою. Проте лінія Фортінбраса

не зникає, більш того – появою Фортінбраса з армією завершується весь твір.

Непростою також є проблема кульмінацій у В. Шекспіра. Досить згадати «Отелло», де розв'язка – з *абсурдно зміщеним центром* (убивство Дездемони і смерть Отелло) – призводить до складної смислової кульмінації. Так само не просто вказати на кульмінацію подій у «Ромео і Джульєтти»; адже тут трагічна смерть у склепі переходить у своєрідний апофеоз істини над тілами закоханих. У В. Шекспіра – прихильника міцної монархічної влади – значна кількість п'єс завершується урочистою сценою появи володаря, устами якого проголошується істина, справедливість, новий порядок. Можна стверджувати, що у В. Шекспіра катастрофа обов'язково переходить у катарсис, який також має абсурдну характеристику.

В основу всієї драматургічної проблематики В. Шекспіра покладено по-ренесансному осмислену ідею дуальності людини і світу. Ми знаємо, що античність спиралася на ідею цілісності світу і людини. Ідею роздвоєності і світу, і людини експлікувало християнство. Світ постає роздвоєним на теперішнє – несправжнє і тимчасове, у якому фізично перебуває людина (сама по собі, до того ж, роздвоєна на тіло і душу), і майбутнє – справжнє і вічне, до якого людина прагне понад усе.

Висновки

Отже, в добу Відродження середньовічний дуалізм трансформувався у новий, *ренесансний дуалізм*. Ренесанс відкрив свою фундаментальну для європейської культури ідею *цінності земного життя*, яке стає для людини справжнім, оскільки дає змогу знайти сенс у теперішньому. Але не було відкинуто повністю також ідею праведності й вічного життя. Так постали дві сторони людської особистості. Перша – це *офіційний статус* людини, тобто зафіксоване від народження місце у зовнішньому світі. Сюди входили: особистісна і майнова приналежності, васаль-

на залежність, корпоративна чи партійна приналежність тощо. Друга сторона – це *природна сутність* людини, яка є також досить важливою, хоча вона і дарувалася безпосередньо Богом, але належала земному і виявлялася в земних справах. У цьому постає відмінність середньовічного розуміння душі, яка дарувалася Богом, але належала Богові, Богом же після смерті людини забиралася, а виявлялася на Землі в ділах віри. Так, ми можемо побачити у природній сутності людини її *сміслові переваги*. Уперше тема природної сутності, або смислових переваг людини, була розроблена у Боккаччо. Він пов'язував цю сторону із земним коханням. Для закоханих існує одна цінність: людина сама по собі є чистою природною сутністю, що є незалежною від зовнішнього офіційного статусу. Персонажі більшості новел Боккаччо з легкістю відкидали цей офіційний статус як щось несуттєве для себе і діяли згідно з логікою власної природної сутності, тобто, згідно з логікою почуттів, життя серця.

Отже, завдяки абсурду В. Шекспір відкриває в ренесансному дуалізмі нові грані, нові глибини і, разом з тим, – трагізм. Офіційний статус людини В. Шекспір вважав несправжнім, тимчасовим; негативні персонажі в його драмах – це люди, які прагнуть до завоювання чи зміцнення свого офіційного статусу. Така життєва мета – несправжня, облудна, призводить, зрештою, до життєвої поразки. Заради досягнення своєї облудної мети такі люди нерідко тамують у собі природні почуття чи жертвують природними зв'язками, тобто, вбивають свою природну сутність.

Справжньою стороною особистості В. Шекспір вважав її природну сутність. Трагізм він убачав у тому, що суспільство як таке засноване на офіційних відносинах між людьми й оцінює людину з погляду того, яке місце в суспільстві вона займає. Тільки інша, окремо взята людина спроможна сприйняти когось зі сторони її позастатусних переваг, природної сутності. Шекспір розкриває трагічний конфлікт між консервативним суспільством і вільнолюб-

ною особистістю. Суспільство хоче оцінювати людину з погляду одних законів, а вільнолюбна людина прагне жити за іншими, й абсурдна філософія ставлення до світу їй у цьому допомагає.

Отже, в тому числі завдяки абсурду, абсурдній грі слів В. Шекспір передав національний колорит англійської дійсності, характер англійської народної культури. Ніхто до нього не міг настільки колоритно за допомогою абсурдистських тенденцій зобразити хід самої історії, показати різні прошарки суспільства в єдиній динамічній системі. Також завдяки абсурду В. Шекспір зобразив у своїх творах переломний характер епохи, драматичну боротьбу між старим і новим. У його творах відобразився рух історії в її трагічних протиріччях.

З огляду на абсурдистські фрейми, експліковані у творах В. Шекспіра, нами були виокремлені психологічні механізми вираження абсурдного смислу письменником:

- 1) експлікація абсурдних фреймів, існуючих у свідомості особистості;
- 2) зображення абсурдних за змістом випадкових деталей, архетипів, метафоричних контекстів;
- 3) експлікація абсурдно прихованого характеру причинно-наслідкових зв'язків, що постають очевидними внаслідок вживання автором твору певних лексичних одиниць, лексико-стилістичних засобів тощо;
- 4) презентація автором твору абсурдної зав'язки;
- 5) презентація автором твору розв'язки твору з абсурдно зміщеним центром.

Отже, слід звернути увагу, передусім, на те, що розуміння абсурду виникає внаслідок неочікуваного читачем перетворення напруженого контексту твору у цілком очевидні смислові фрейми. За таких умов дотепний абсурд уміщуватиме те, що спочатку сприймається читачем твору як істина, що вводить його в оману, а потім перетворюється на стійкі абсурдистські фрейми, які закріплюються, фіксуються у свідомості особистості. Такі фрейми, у свою

чергу, можуть розумітися читачем як такі, що вміщуватимуть нісенітницю, безглуздість, можуть призводити до створення стійких кліше (побудованих за принципом «гри ідей»), які згодом стають структурними компонентами свідомості людини.

Література

- Шпортун О. М. Психологія та патопсихологія гумору: модель, діагностика, корекція : автореф. дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.04. Київ : Ін-т психол. імені Г. С. Костюка НАПН України, 2018. 42 с.
- Gregor, J. (1933). *Weltgeschichte des Theaters*. Vienna : Mitteldeutscher Verlag. 308 s.
- Sewell, E. (1952). *The Field of Nonsense*. London : D. Campbell Publishers Ltd. 184 p.
- Shakespeare, W. (1997). *Romeo and Juliet*. Cambridge : Mass. 189 p.
- Shakespeare, W. (1998). *Hamlet*. Cambridge : Mass. 204 p.
- Stephens, W. (1968). *Hypotheses and Evidence*. New York : Harper & Row Publishers. 367 p.
- Stockwell, P. (2002). *Cognitive Poetics : An Introduction*. London, New York : Penguin Books. 193 p.

References

- Shportun, O. M. (2018). *Psykhohohiia i patopsykhohohiia humoru: model, diahnostryka, korektsiia [Psychology and pathopsychology of humor: the model, the diagnosis, correction]. Extended abstract of Doctor's thesis : 19.00.04*. Kyiv : In-t psykhohohii im. H. S. Kostiuka NAN Ukrainy [in Ukrainian].
- Gregor, J. (1933). *Weltgeschichte des Theaters*. Vienna : Mitteldeutscher Verlag. 308 s. [in German].
- Sewell, E. (1952). *The Field of Nonsense*. London : D. Campbell Publishers Ltd. 184 p.
- Shakespeare, W. (1997). *Romeo and Juliet*. Cambridge : Mass. 189 p.
- Shakespeare, W. (1998). *Hamlet*. Cambridge : Mass. 204 p.
- Stephens, W. (1968). *Hypotheses and Evidence*. New York : Harper & Row Publishers. 367 p.
- Stockwell, P. (2002). *Cognitive Poetics : An Introduction*. London, New York : Penguin Books. 193 p.

АНОТАЦІЯ

У статті проаналізовано сутність терміна «абсурд», парадигму *commedia dell'arte* з психологічної точки зору. Окреслено роль абсурду в творах В. Шекспіра. Зазначено, що термін «абсурд» походить від лат.

absurdus – нісенітниця, безглуздя. Абсурд, з одного боку, пов'язаний зі «скептицизмом» Сократа (знаю те, що нічого не знаю), а з іншого – із сократівською іронією (не виокремлювати нічого завершеного, закінченого, назавжди даного і незмінного). Зазначено, що вже в античному мистецтві прийоми абсурду використовувалися для досягнення розуміння невідомих речей і дій. Зокрема, в античній виставі-пантомімі клоун з'являється як *toros* або *stupidus*; його абсурдна поведінка постає немовби результатом його неспроможності зрозуміти найпростіші логічні зв'язки.

Наголошено, що завдяки абсурду В. Шекспір відкриває в ренесансному дуалізмі нові грані, нові глибини і, разом з тим, – трагізм. Зазначено, що офіційний статус людини В. Шекспір вважав несправжнім, тимчасовим; негативні персонажі в його драмах – це люди, які прагнуть до завоювання чи зміцнення свого офіційного статусу. Така життєва мета – несправжня, облудна і призводить, зрештою, до життєвої поразки. Заради досягнення своєї облудної мети такі люди нерідко тамують у собі природні почуття чи жертвують природними зв'язками, тобто вбивають свою природну сутність.

З огляду на абсурдистські фрейми, експліковані у творах В. Шекспіра, виокремлено психологічні механізми вираження абсурдного смислу письменником. Це такі механізми, як: експлікація абсурдистських фреймів, існуючих у свідомості особистості; зображення абсурдних за змістом випадкових деталей, архетипів, метафоричних контекстів; експлікація абсурдно прихованого характеру причинно-наслідкових зв'язків, які постають очевидними внаслідок вживання автором твору певних лексичних одиниць, лексико-стилістичних засобів тощо; презентація автором твору абсурдної зав'язки; презентація автором твору розв'язки твору з абсурдно зміщеним центром.

У статті наголошено, що слід звернути увагу, передусім, на те, що розуміння абсурду виникає внаслідок неочікуваного читачем перетворення напруженого контексту твору в цілком очевидні смислові фрейми. За таких умов дотепний абсурд уміщуватиме те, що спочатку сприймається читачем твору за істину, що вводить його в оману, а потім перетворюється на стійкі абсурдистські фрейми, які закріплюються, фіксуються у свідомості особистості. Такі фрейми, в свою чергу, можуть розумітися читачем як такі, що вміщуватимуть нісенітницю, безглуздість, можуть призводити до створення стійких кліше (побудованих за принципом «гри ідей»), які згодом стають структурними компонентами свідомості людини.

Ключові слова: абсурд, *commedia dell'arte*, абсурдистські фрейми, метафоричні контексти, психологічні механізми вираження абсурдного смислу.

Михальчук Наталья, Коваль Ирина. Психологические механизмы выражения абсурдного смысла в произведениях В. Шекспира

АННОТАЦИЯ

В статье проанализированы сущность термина «абсурд», парадигма *commedia dell'arte* с психологической точки зрения. Определена роль абсурда в произведениях Шекспира. Указано, что термин «абсурд» происходит от лат. *absurdus* – бессмыслица, глупость. Абсурд, с одной стороны, связан с «скептицизмом» Сократа (знаю то, что ничего не знаю), а с другой – с сократовской иронией (не выделять ничего законченного, законченного, навсегда данного и неизменного). Отмечено, что уже в античном искусстве приемы абсурда использовались для достижения понимания неизвестных вещей и действий. В частности, в античном спектакле-пантомиме клоун появляется как *toros* или *stupidus*; его абсурдное поведение возникает как результат его несостоятельности понять простейшие логические связи.

Отмечено, что благодаря абсурду В. Шекспир открывает в ренессансном дуализме новые грани, новые глубины и, вместе с тем, – трагизм. Отмечено, что официальный статус человека Шекспир считал ложным, временным; отрицательные персонажи в его драмах – это люди, которые стремятся к завоеванию или укреплению своего официального статуса. Такая жизненная цель – ложная, обманчивая и приводит, в конце концов, к жизненному поражению. Ради достижения своей лицемерной цели такие люди нередко заглушают в себе естественные чувства или жертвуют природными связями, то есть убивают свою природную сущность.

Учитывая абсурдистские фреймы, которые эксплицированы в произведениях В. Шекспира, в статье выделены психологические механизмы выражения абсурдного смысла писателем. Это такие механизмы, как: экспликация абсурдистских фреймов, существующих в сознании личности; изображение абсурдных по содержанию случайных деталей, архетипов, метафорических контекстов; экспликация абсурдно скрытого характера причинно-следственных связей, которые являются очевидными в результате употребления автором произведения определенных лексических единиц, лексико-стилистических средств;

презентация автором произведения абсурдной завязки; презентация автором произведения развязки с абсурдно смещенным центром.

Отмечено, что следует обратить внимание, прежде всего, на то, что понимание абсурда возникает вследствие неожиданного преобразования читателем напряженного контекста произведения в совершенно очевидные смысловые фреймы. При таких условиях абсурд будет вмещать то, что сначала воспринимается читателем произведения за истину, что вводит его в заблуждение, а затем превращается в устойчивые абсурдистские фреймы, которые закрепляются, фиксируются в сознании личности. Такие фреймы, в свою очередь, могут пониматься читателем как такие, что будут включать чушь, нелепость, могут приводить к созданию устойчивых клише (построенных по принципу «игры идей»), которые вскоре становятся структурными компонентами сознания человека.

Ключевые слова: абсурд, *commedia dell'arte*, абсурдистские фреймы, метафорические контексты, психологические механизмы выражения абсурдного смысла.

Strategy of Reconstructing as a Mental Mechanism for Solving a Creative Mathematical Problem

Стратегія реконструювання як мисленнєвий механізм розв'язування творчої математичної задачі

Lidiia Moiseienko

Dr. in Psychology, Professor

Лідія Мойсеєнко

доктор психологічних наук,
професор

E-mail: Lmoiseyenko@i.ua

orcid.org/0000-0001-9288-7355

Researcher ID: X-7506-2018

*Ivano-Frankivsk National
Technical University of Oil and
Gas, Ivano-Frankivsk, Ukraine
15, Karpatska str.,
Ivano-Frankivsk, 76000*

*Івано-Франківський
національний технічний
університет нафти і газу,
м. Івано-Франківськ, Україна
вул. Карпатська, 15,
м. Івано-Франківськ, 76000*

Original manuscript received December 20, 2018

Revised manuscript accepted January 25, 2019

ABSTRACT

The article deals with the issues of psychological essence of mechanisms for solving a creative mathematical problem.

According to the results of the analysis of research in mathematical thinking, its creative character has been stated and an approach to its study has been identified through the analysis of dominant mental activities in solving creative mathematical problems. The author has distinguished three components of the process: the process of understanding, the process of forecasting and approbation process. It has been established that reconstructing actions

occur throughout all components of the process of creative mathematical thinking, and the analysis of reconstructing in such processes has been carried out.

It has been found out that in some cases the mental actions of reconstructing become mental tendencies and can take place during either one process component or several components, turning into prevailing mental trends, and lead to the effectiveness of the search process. The emphasis has been put on the significance of subjective confidence in quality of the obtained result, in possibility of reconstructing of mental actions with the use of reconstructing.

It has been proved that in case when the tendency for reconstructing prevails throughout all the process components and the subject receives the subjective confidence in the correctness of his actions, this tendency is transformed into a mental strategy of reconstructing, which provides a positive result of the mental search process aimed at solving a creative mathematical problem.

Key words: *creative mathematical thinking, understanding, forecasting, approbation, reconstructing, mental trend, mental strategy.*

Вступ

Важливим завданням психології є дослідження мисленнєвого процесу, спрямованого на вирішення творчих завдань у різних галузях науки і техніки. У цьому руслі знаходиться дослідження творчого математичного мислення, що застосовується для вирішення суб'єктивно нових математичних задач, адже, по-перше, математики активно включаються у вирішення різноманітних завдань; по-друге, аналіз літературних джерел дає підстави стверджувати, що процес мислення можна трактувати як процес розв'язування задач, а тому дослідження процесу розв'язування математичних задач є дослідженням мислення людини, спрямованого на вирішення творчих завдань.

Зауважимо, що мисленнєвий процес, спрямований на розв'язування математичної проблеми, з одного боку, спирається на відомі алгоритми розв'язування багатьох математичних задач (для вирішення певного типу задач існує вказівка про конкретні операції та послідовність їх виконання на шляху до знаходження розв'язку) (Клайн, 1988;

Мойсеєнко, 2003; Schoenfeld, 1985; Yafitian, 2015), а, отже, природним є застосування дій, аналогічних до таких алгоритмів. З іншого боку, дії за аналогією поєднуються з іншими мисленневими прийомами, підводячи нову математичну задачу до вже відомої (аналогічної). Одним із таких «інших» мисленневих прийомів є мисленнєве реконструювання. Такий стан справ висуває *проблему дослідження місця і ролі реконструюючих дій* у творчому математичному мисленні.

Означуючи творче мислення як цілеспрямовану мисленнєву діяльність, у процесі якої здійснюється обробка інформації, дослідники вказують на необхідність виходу за межі наявних знань і досвіду. Це відбувається за допомогою певних мисленневих операцій, що селекціонуються і скеровуються *мисленнєвою стратегією* – суб'єктивною перевагою у використанні тих чи інших мисленневих операцій. Ці переваги охоплюють і особливість творчої задачі, й суб'єктивні мисленнєві уподобання; вони відображають взаємодію процесуальної та особистісної складових творчого мислення; охоплюють усі складові процеси й етапи розв'язування творчих задач. Саме тому, на наш погляд, *актуальним* є вивчення сутності, змісту і функціонування *мисленневих стратегій реконструювання* у творчому математичному мисленні.

Аналіз наукової літератури свідчить, що серед науковців не існує єдиного трактування поняття «стратегія». Такий підхід виник під впливом кібернетики серед американських психологів і почав упроваджуватися в дослідження з психології, зокрема при дослідженні процесу розв'язування задач (Гурова, 1986). При цьому, мисленнєва стратегія розглядається як узагальнений план дії людини, у якому пов'язані далекі й близькі, кінцеві й проміжні цілі, тобто, як певна структура, остаточний розвиток якої здійснюється у процесі розв'язування задачі (Корнілова, 1985).

Особливо варто відзначити доробок вітчизняної школи психології творчості, представники якої на початку 1960-х

років розпочали дослідження стратегій розв'язування задач, які з часом переросли у самостійну Київську школу психологічних досліджень стратегій творчої діяльності. Роботи В. О. Моляко з вивчення формування конструкторського задуму можна вважати своєрідною точкою відліку у вивченні стратегій творчої діяльності людини (Моляко, 2007). Українськими психологами здійснено і здійснюється низка досліджень психологічної сутності та функціонування стратегій розв'язування розумових задач у кількох напрямках: теоретичні та методичні питання дослідження стратегій творчої діяльності; дослідження особливостей прояву розумових стратегій у технічному, науковому, педагогічному, художньому, економічному, математичному, лінгвістичному й інших видах творчої діяльності; дослідження стратегій діяльності студентів і професійних працівників.

Українська психологічна школа стоїть на позиції, що термін «стратегія» може бути застосований для аналізу творчої діяльності, тобто для такої діяльності, коли суб'єкт, стикаючись із необхідністю розв'язати нову, творчу задачу, не має можливості застосувати відомі йому алгоритми, способи і методи розв'язування задач. У такому випадку проявляються потенції особистості, що і відображається у виборі суб'єктом тієї чи іншої стратегії. Саме тому визначення поняття стратегії за допомогою таких термінів, як план, структура, схема, набір правил тощо, є не до кінця виправданим, оскільки ці терміни позначають деяку сукупність прийомів, які міцно закріпилися в діяльності, тобто щось незмінне.

Стратегія більшою мірою пов'язана з характеристиками суб'єкта, який розв'язує задачу. Окрім того, стратегія розв'язання вказує на закономірності у процесі розв'язування, зумовлені психологічними чинниками, тобто має власний психологічний зміст і є ланцюгом суб'єктивних актів – акту вибору певного орієнтира, акту конкретного перетворення мікроструктури тощо. Стратегія завжди ін-

дивідуалізована, завжди має специфічний особистісний відтінок. Суб'єкт під дією однієї і тієї ж стратегії може складати різні плани, впроваджувати різні способи розв'язування конкретної задачі (Мордохай-Болтовский, 1998; Jaleel & Titus, 2015).

Стратегія визначає процес складання плану прийняття рішень, процес перетворення первинного, нечіткого поняття розв'язку власне у розв'язок. Психологічно вона пов'язана з ланцюгом суб'єктивних актів: суб'єктивним вибором орієнтирів у задачі, суб'єктивним методом перетворення задачі «для себе», суб'єктивним відбором і розподілом конкретних дій, що сприяють досягненню бажаного результату (Моляко, 2007). Саме в такому сенсі варто використовувати стратегію для аналізу пошуку розв'язку математичного завдання. Адже, зіткнувшись із новою задачею, що потребує активізації розумового потенціалу, суб'єкт, не маючи можливості застосувати відомі йому алгоритми і методи розв'язування, виявляє свої потенції у виборі стратегії пошукових дій.

Стратегія як гнучка система суб'єктивно привабливих дій функціонує впродовж усього процесу розв'язування задач: при вивченні умови задачі; при пошуку шляху розв'язування; при втіленні проекту розв'язку. Це дає підстави розглядати функціонування мисленнєвої стратегії на кожному етапі процесу розв'язування задачі (вивчення умови задачі, побудова проекту розв'язку, перевірка проекту розв'язку) і впродовж кожного складового процесу, що міститься у процесі розв'язування творчої задачі (процесу розуміння, процесу прогнозування, апробаційного процесу) (Мойсеєнко, 2018). Фактично, виявлення сутності стратегії можливе через аналіз мисленнєвих прийомів, що застосовуються для вивчення умови задачі, через зміст гіпотез стосовно розв'язку задачі, через переважаючі мисленнєві операції, що використовуються при оперуванні структурними елементами задачі, через співвіднесення

мисленнєвого результату з умовою і вимогою задачі (апробаційні дії).

В українській психологічній школі виокремлюють кілька мисленнєвих стратегій: аналогізування, комбінування, реконструювання, універсальна.

Мета статті – проаналізувати зміст, психологічну сутність, функціонування мисленнєвої стратегії реконструювання впродовж розв’язування різних творчих математичних задач студентами технічного закладу вищої освіти.

Завдання статті

Описати зміст і функції реконструктивних мисленнєвих дій у процесі пошуку розв’язків творчих математичних задач; з’ясувати сутність процесу трансформації реконструктивних дій у мисленнєву стратегію реконструювання.

Методи та методика дослідження

Методом дослідження є аналіз пошукових дій студентів упродовж розв’язування ними творчих математичних задач різних класів.

Було підібрано 23 серії задач, так, щоб кожна серія сприяла вивченню певного аспекту математичного мислення. Усього використано 160 задач. Усі задачі, незалежно від серії, були розділені на 4 класи: задачі на знаходження невідомої величини; задачі на доведення; задачі на побудову; евристичні задачі, що поділяються за характером вимоги до задачі.

Завдання підбирались із таким розрахунком, щоб вони: 1) були достатньо складними, але посильними (рівень достатності й посильної складності завдань був визначений у ході апробації та бесід із викладачами математики); 2) могли (на нашу думку) проілюструвати більш-менш розгорнутий процес розв’язування математичної задачі; 3) дозволили б отримати результат, який можна оцінити.

Завдання виконувались кожним студентом у присутності експериментатора. Робота проводилась індивідуально. Студенту надавалась можливість працювати самостійно, прямі вказівки на спосіб розв'язування були відсутні. Виконання завдань не обмежувалось у часі.

Попередньо нами було з'ясовано, що аналіз процесу розв'язування математичних задач найкраще дозволяє виявити закономірності та переваги мисленневих дій у математичній творчості. Це переконало нас використати задачний метод дослідження, тобто, розробивши серію відповідних математичних задач, провести аналіз процесу їх розв'язування, акцентуючи увагу на предметі нашого дослідження – аналізі динаміки переважаючих мисленневих тенденцій у студентів технічного закладу вищої освіти при розв'язуванні математичних задач. Центральним положенням дослідження є припущення, що під час вирішення творчих задач суб'єкт скеровується переважаючими суб'єктивно привабливими мисленневими діями, які можуть перетворюватися у стратегію розв'язування конкретної математичної задачі.

Ми провели експериментальне дослідження творчого математичного мислення студентів Івано-Франківського національного технічного університету нафти й газу. Кожен із 220 студентів розв'язав по 10 різних математичних задач (на знаходження невідомої величини, на доведення, на побудову, евристичні задачі). Це дало нам змогу дослідити сутність, зміст і роль мисленневої тенденції реконструювання у процесі розв'язування творчих математичних задач.

Зауважимо, що ми вважаємо творчий мисленневий процес, спрямований на розв'язування математичної проблеми, триєдиним процесом, який включає процес розуміння задачі, процес формування її розв'язку і процес апробації знайденого розв'язку. Ці процеси, проникаючи один в одного, взаємодоповнюють їх, а результат одного зі складових процесів значущий і для решти (Мойсеєнко, 2003,

2007). Тому про мисленнєву стратегію варто судити, аналізуючи саме такі складові процеси, виявляючи її присутність у мисленневих діях кожного процесу, вивчаючи її вплив на результативність кожної складової.

Результати та дискусії

Розпочинаючи аналіз дії певних мисленневих переваг у пошукових діях студентів, які розв'язували математичні задачі, зауважимо, що це були дії, що ґрунтувались на аналогії, протиставленні чи комбінуванні. Ці три тенденції у мисленневій діяльності студентів, які спрямовувались на пошук розв'язку математичних задач, часто проявлялись досить чітко, хоча зустрічались випадки їх переплетення.

Варто зауважити, що сутність реконструюючих дій проявляється таким чином. Суб'єкт уявляє, що задача розв'язана, і здійснює логічний ланцюжок міркувань від розв'язку до умови (у зворотному напрямку). Це стосується не лише загального розв'язку задачі, але й розв'язків мікрозадач, що виникають у пошуковій діяльності. Реконструктивні мисленнєві дії студентів часто стосувалися найменш відомого у змісті задачі.

Окрім того, у математиці часто використовують метод доведення від супротивного, що також є реконструюванням – реконструюванням умови під дією припущення, що виконується протилежно до вимоги задачі. При цьому, суб'єкт розв'язування виявляє певні необхідні логічні зв'язки між структурними елементами задачі за умови, що розв'язок знайдено або висновок завдання є невірним. Якщо такі зв'язки не виявляються, розпочинається їх пошук, точніше, пошук обґрунтування їх наявності, у першому випадку, чи недостовірності – у другому.

Назагал, мисленнєві реконструкції використовувала невелика кількість учасників експерименту (9,2% розв'язувань). Опіраючись на установки, знання, вміння, навички, вподобання того, хто розв'язує математичну задачу,

реконструктивні мисленнєві дії *мають свої прояви впродовж усього процесу розв'язування математичної задачі* студентами: впродовж усіх трьох складових процесів пошуку розв'язку математичних задач різних класів. Це підтверджують емпіричні дані, отримані нами під час аналізу розв'язування задач різних класів (задач на знаходження невідомої величини, на доведення, на побудову, евристичних задач).

Загалом, ми спостерігали, що реконструювання найчастіше зустрічалось під час розв'язування задач на побудову й евристичних задач. У задачах на знаходження невідомого такі дії активізувалися більше у процесі апробації знайденого розв'язку, а у задачах на доведення вони були більш значущими для розуміння задач і формування розв'язку (рис. 1).

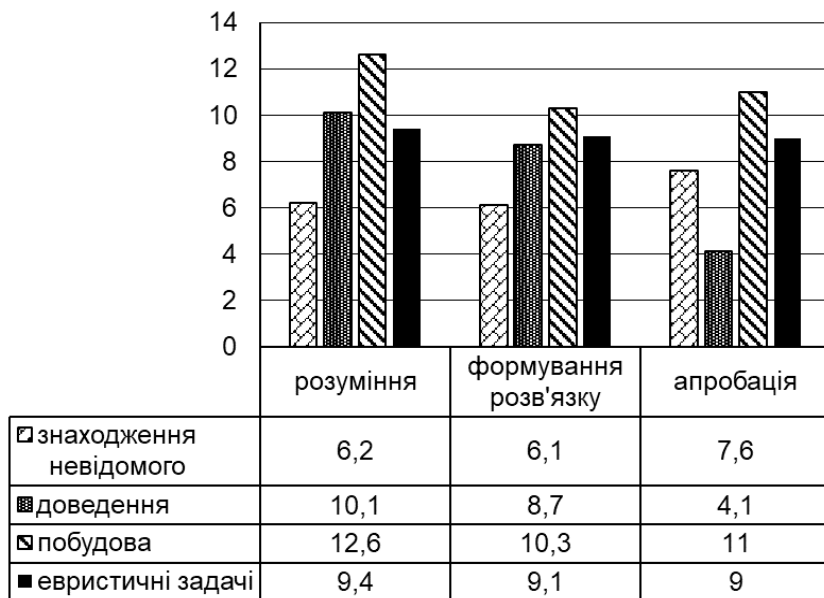


Рис. 1. Кількісна оцінка використання реконструювання під час розв'язування задач різних класів у різних мисленневих процесах

Пошук розв'язку математичної задачі розпочинається під впливом асоціацій, образів, понять, що входять до складу задачі та самовільно актуалізуються після ознайомлення з умовою задачі. *Розуміння* у процесі розв'язування математичних задач пов'язане з розпізнаванням структурних елементів задачі, їх функціональних можливостей. Такому розпізнаванню може сприяти реконструкція умови задачі вже на перших мікроетапах процесу розуміння: розподілу умови задачі на головну й другорядну частини, перекодування задачі на «свою мову». В таких випадках відразу виокремлюються певні структурні елементи задачі, що стають суб'єктивно значущими, а решта елементів належить до другорядних. Суб'єктивно значущі елементи піддаються детальному обстеженню. Для детального обстеження елементів задачі студенти обирають різні шляхи. Якщо задача «на своїй мові» відповідала оберненому твердженню до відомого аналога, шукалися контрприклад, за яких відомий аналог не діяв.

У подальшому відбувається виокремлення сутності задачі. Настає її внутрішній поділ на частини: наявна інформація для розв'язування задачі й та, яку ще необхідно відшукати; актуалізовані теоретичні відомості, які вже можна використати й ті, які ще невідомо як використати; виокремлюються «зайві» та «відсутні» елементи задачі. Подальший мисленневий процес спрямовується на заповнення виявлених прогалів.

Якщо ж основою пошукового процесу є реконструкція, то це передбачає суттєві зміни у структурі математичних об'єктів або функцій, що їм надаються. Настає інший рівень осмислення математичного завдання, який породжує мисленневі конструкції, що пов'язують нові математичні об'єкти зі знаннями. На цьому шляху кілька структурних елементів можуть: *приєднуватися* і, в подальшому, функціонувати як єдине ціле; *складатися* (наприклад, функції $y = \sin x$ і $y = |x|$ складаються як $y = |\sin x|$); логічно *перероджуватися* (наприклад, цілий вираз, що включає різні

функції, приймається за єдину змінну). Іншими словами, мисленнева інверсія висуває на перший план інші властивості структурних елементів, інші теоретичні факти, на основі яких настає розуміння задачі.

Тобто, реконструкції структурних елементів задачі у процесі розуміння призводять до виникнення нових математичних об'єктів зі своїми власними значеннями і своїми властивостями. При цьому втрачається актуальність властивостей, притаманних складовим частинам утворених об'єктів. Саме у такій, новій, якості вони набувають значущості для подальшого *процесу формування* розв'язку, адже вони стають *орієнтирами* пошукової мисленневої діяльності, а їх зміст власне і свідчить про функціонування мисленневого реконструювання як домінуючого мисленневого механізму.

У процесі розуміння математичної задачі реконструюючі дії часто виявляються епізодично на кожному мікроетапі процесу розуміння. Поруч із цим, інколи фіксується деяка стійкість використання мисленневого реконструювання структурних елементів задачі впродовж усього процесу розуміння задачі. Особливо це стосувалося задач на побудову.

Назагал, при вивченні умови математичної задачі й у процесі розуміння її умови студенти по декілька разів переформульовували її для себе. У процесі здійснення проміжних мисленневих актів задача змінювалася, і кожен наступний мисленневий крок виконувався в умовах, що відрізнялися від попередніх – задача ставала для суб'єкта іншою. Розуміння задачі настає тоді, коли після всіх перетворень кожному елементу надається певна міра і форма участі в досягненні результату. Причому, структурні елементи в кінцевому варіанті задачі все ще можуть мати неясні, приховані значення.

Очевидно, що поділ процесу розв'язування математичної задачі на три складові частини (вивчення умови, формування задуму розв'язку, перевірка задуму) є умовним.

Ми фіксували вже під час вивчення умови задачі й у процесі розуміння її умови елементи формування проекту розв'язку. А з пошуком розв'язку спостерігався процес глибшого усвідомлення й розуміння смислу завдання. Тобто, при розумінні умови математичної задачі студенти спочатку виокремлювали її структурні елементи, впізнавали їх призначення, а, знаходячи зв'язки між ними, висували й перевіряли низку *гіпотез про ці зв'язки та про шляхи розв'язування задачі*. Такі різні за змістом гіпотези поступово перепліталися, адже в умову входять (явно чи ні) ознаки змісту розв'язку (розуміння розв'язку).

Кожна гіпотеза, спрямовуючи процес розуміння, охоплює і висвітлює лише певний аспект задачі, про який ідеться в умові. При цьому, якщо не враховуються деякі властивості об'єктів, то настає хибне розуміння задачі, яке можна подолати висуванням іншої гіпотези.

Зароджена на перших етапах розв'язування ідея пошуку корисних властивостей, взаємозв'язків у припущенні, що задача розв'язана або що вірним є протилежний до шуканого результат (метод дії від супротивного), продовжується пошуком підтверджень цього. У таких випадках можна говорити про «нав'язливу ідею» реконструювання впродовж формування розв'язку задачі. Це дає підстави стверджувати, що виниклі паростки мисленнєвої переваги на початку роботи над задачею, з поглибленням її розуміння, деколи можуть трансформуватися у чимраз стійкішу мисленнєву тенденцію.

Виникнення орієнтирів є свідченням появи й функціонування *первинного поняття про розв'язок*. Іншими словами, за допомогою реконструкцій формується деяка модель проблемної ситуації, описаної задачею, з якої виникає первинне поняття про розв'язок, що породжує гіпотезу, спрямовану на його реалізацію. Саме так може виникнути ідея об'єднати чи розчленувати структурні елементи, представити частину з них, щось додати до них тощо. Водночас фіксувались ідеї щодо нових реконструкцій, реконструк-

цій «під гіпотезу». Вони видозмінюють функціонуючу модель проблемної ситуації, описаної задачею, і конкретизують висунуту гіпотезу розв'язання, наповнюють її деталями. При цьому, реалізація гіпотези розв'язку математичної задачі у студентів пов'язувалася зі застосуванням послідовних розумових дій на рівні мисленневих тенденцій (а не мисленнєвого маніпулювання навмання).

Після того, як у студента вже склалось уявлення про зміст розв'язку математичної задачі, розпочинається процес його апробації. Апробаційні дії спостерігалися у ході процесів розуміння та формування проекту розв'язку. Вони сприяли певній корекції проміжних мисленневих дій і гіпотез.

У таких випадках апробація мисленневих результатів була допоміжним актом процесів розуміння задачі та формування проекту розв'язку. Однак апробація мисленневих результатів може стати окремим етапом пошукового процесу, спрямованого на розв'язування задачі, основна сутність якого полягає у зіставленні гіпотези розв'язку з умовою й вимогою завдання. Ефективність такої перевірки досягається суб'єктом тоді, коли те новоутворення, яким є розв'язок, за різними параметрами може слугувати містком від умови до вимоги. Із ледь помітної переваги пошуку в конкретному напрямку гіпотеза розв'язку перетворюється у суб'єктивне переконання результативності такого напрямку пошуку. Таке переконання настає за допомогою детальної апробації відповідності обраного шляху розв'язування умові задачі.

Виокремивши основну ланку для перевірки (з'ясувавши те, що викликає сумнів), студенти з'ясовували для себе основний зміст сумніву за допомогою запитань, частина з яких озвучувалася, а решта – ні. Аналіз запитань дає нам підстави стверджувати, що мисленнєві дії студентів знову скеровуються переважаючими суб'єктивно значущими мисленневими діями.

Органічно вплітаючись у пошуковий процес, апробація проміжних мисленнєвих дій значною мірою корегує його. Операційний компонент апробації вміщує методи зіставлення проміжних гіпотез математичного мислення чи сформованої гіпотези розв'язку з умовою, вимогою математичної задачі й певною математичною теорією, що, як і будь-який мисленнєвий процес, ґрунтуються на мисленнєвих операціях і деколи підпорядковуються мисленнєвій тенденції реконструювання. У таких випадках математичний результат апробували на основі реконструйованої умови, що часто призводило до абсурдного математичного результату (метод доведення від супротивного), яке було провідною ідеєю встановлення істини.

Можна стверджувати про *формування мікрозадачі* перевірки проекту розв'язку. Сформована у процесі апробації мікрозадача значною мірою є індикатором стану розуміння вихідної математичної задачі, якості сформованої гіпотези, якості самої перевірки. Адже той об'єм проблем, що вона охоплює, включає в себе сутність розв'язку даної математичної проблеми, деякі сторони змісту сформованого проекту розв'язку, суб'єктивну потребу в певному обсязі інформації, яка перевіряється.

Апробація знайденого розв'язку сприяла формулюванню висновків щодо якості проекту розв'язку. Проект отримував або беззастережне схвалення (отже, ставав розв'язком), або схвалення з певними зауваженнями, або повністю відкидався. У другому й третьому випадках пошуковий процес повертався до процесу формування гіпотези або процесу розуміння, і пошуковий процес тривав далі.

На завершення зауважимо, що результативність реконструювання у процесах розуміння, прогнозування чи апробаційного процесу різна і може призвести як до вірного результату, так і до хибного. Такий стан справ спостерігається під час розв'язування задач усіх класів.

Даючи загальну характеристику функціонування реконструктивних дій у процесі розв'язування математичної

задачі, варто звернути увагу на їх зміст і частоту використання при розв'язуванні задач різних класів (див. рис. 1). Зокрема, можна констатувати, що реконструктивні дії застосовуються частіше при розв'язуванні задач на побудову та задач на дослідження. І, якщо задачі на побудову за змістом вимагають застосування реконструкцій, вимагають «розчленування» умови та вимоги на складові, то евристичні задачі є, на нашу думку, більш креативними. Вони не допускають прямого використання відомих аналогів, тому в цьому випадку пошуковий процес часто ґрунтується на здогадці, яка є результатом сміливої реконструкції вихідних даних задачі. Це означає, що евристичні математичні задачі активізують реконструктивні мисленнєві дії.

Дієвість стандартного методу доведення від супротивного, який був у арсеналі мисленневих прийомів студентів, активізувала застосування реконструкцій у задачах на доведення. Цей прийом частіше застосовувався на ранніх етапах розв'язування задач цього класу.

Отже, наше експериментальне дослідження процесу розв'язування математичних задач студентами показало, що в пошуковій діяльності часто мають місце реконструктивні дії. Ми фіксували у деяких студентів переродження епізодичного використання реконструктивних дій у мисленнєву тенденцію реконструювання впродовж розуміння задачі, чи впродовж прогнозування її розв'язку, чи впродовж апробації мисленневих знахідок. Така тенденція могла відноситися лише до одного з трьох зазначених процесів. Однак ми зустрічали випадки, коли мисленнева тенденція реконструювання набувала стійкого характеру і проявлялася у двох або трьох складових процесах, тобто, перетворювалася у переважаючу мисленнєву тенденцію.

Мисленнева тенденція реконструювання не належить до певного класу задач. Вона має суб'єктивний характер і спирається на установки, знання, вміння, навички, уподобання того, хто розв'язує творчу математичну задачу. Яскраво проявляючись у процесі розуміння і формування

гіпотези розв'язку, ця тенденція набуває завершення – суб'єктивного переконання відповідності результату розв'язування задачі її змісту. Мисленнева тенденція реконструювання розвивається аж до мисленневої стратегії усього пошукового процесу і стає такою завдяки виникненню суб'єктивної впевненості у правильності пошукових дій, що, у свою чергу, є психологічним результатом процесу апробації.

Висновки

Отже, можна стверджувати, що суб'єктивні знання і досвід того, хто розв'язує задачу, є тим невід'ємним тлом, на основі якого розгортається процес формування гіпотези розв'язку математичної задачі у вигляді висування і перевірки гіпотез. Мисленнєві операції, задіяні у процесі пошуку розв'язку, підпорядковані суб'єктивним мисленневим тенденціям.

Реконструктивні дії спостерігаються впродовж усього пошукового процесу, спрямованого на розв'язування творчої математичної задачі, впродовж усіх трьох складових процесів пошуку розв'язку математичних задач, виконуючи різноманітні функції на кожному їх мікроетапі. З часом мисленнева перевага використання реконструювання може стати переважаючою мисленневою тенденцією, що охоплює один або кілька мисленневих процесів (розуміння, прогнозування, апробацію) – певною основою прийняття рішень. Якщо така тенденція доповнюється суб'єктивною впевненістю у правильності розв'язку, вона стає стратегією реконструювання.

Перспективою подальших досліджень є аналіз психологічного впливу особистісного аспекту на функціонування стратегії реконструювання у процесі розв'язування творчої математичної задачі. Такий аналіз був би досить інформативним, якби вдалося з'ясувати залежність змісту мисленневої стратегії реконструювання від мисленневих стилів того, хто розв'язує математичну задачу.

Література

- Гурова Л. Л. Процессы понимания в развитии мышления. *Вопросы психологии*. 1986. № 2. С. 126–137.
- Клайн М. Математика. Поиск истины. Москва : Мир, 1988. 295 с.
- Корнилова Т. В. О типах интеллектуальных стратегий принятия решений [Электронный ресурс]. *Вестник Московского ун-та. Серия XIV: Психология*. 1985. № 3. С. 11–24. Режим доступа : <http://www.msupsy.ru/>
- Мойсеєнко Л. А. Психологія творчого математичного мислення: монографія. Івано-Франківськ : Факел, 2003. 481 с.
- Мойсеєнко Л. А. Стратегії творчого мислення студентів технічного ВНЗ / Стратегії творчої діяльності: школа Моляко В. О.: монографія; за наук. ред. д. п. н. В. О. Моляко. Київ : Освіта України, 2008. С. 52–99.
- Мойсеєнко Л. А. Трансформація стратегій творчого математичного мислення. *Актуальні проблеми психології особистості та міжособистісних взаємин: Тези доповідей X Міжнародної науково-практичної конференції (Кам'янець-Подільський – Київ – Жешів – Ченстохова – Брест – Ружомберок – Копитова – Мінськ, 23 квітня 2018 р.)* / Відп. ред. С. Д. Максименко, Л. А. Онуфрієва; Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України. Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2018. С. 31–36.
- Моляко В. А. Творческая конструктология (пролегомены). Киев : Освіта України, 2007. 388 с.
- Мордухай-Болтовский Д. Д. Философия. Психология. Математика. Москва : Серебряные нити, 1998. 552 с.
- Jaleel, S., & Titus, B. (2015). Effectiveness of Gaming Strategy on Mathematical Creativity of Students at Secondary Level. *Indian Journal of Applied Research*, 5 (10), 243–245.
- Schoenfeld, A. H. (1985). *Mathematical problem solving*. New York : Academic Press. Retrieved from <https://doi:10.15373/2249555X>.
- Yaftian, N. (2015). The outlook of the Mathematicians' Creative Processes. *Procedia – Social and Behavioural Sciences*, 191, 2515–2519. Retrieved from <https://www.journals.elsevier.com/procedia-social-and-behavioral-sciences/special-issues>.

References

- Gurova, L. L. (1986). Processy ponimaniya v razvitii myshleniya [Processes of understanding in the development of thinking]. *Voprosy psichologii – Questions of Psychology*, 2, 126–137 [in Russian].
- Klajn, M. (1988). *Matematika. Poisk istiny [Mathematics. Search for truth]*. Moskwa : Mir [in Russian].

- Kornilova, T. V. (1985). O tipah intellektual'nyh strategij prinjatija reshenij [About types of intelligent decision-making strategies]. *Vestnik Moskovskogo un-ta – Newsletter of Moscow university, Series XIV: Psychology*, 3, 11–24. Retrieved from <http://www.msupsy.ru/> [in Russian].
- Moiseienko, L. A. (2003). *Psyhholohiia tvorchoho matematychnoho myslennia* [Psychology of creative mathematical thinking]. Ivano-Frankivsk : Fakel [in Ukrainian].
- Moiseienko, L. A. (2008). Stratehii tvorchoho myslennia studentiv tekhnichnoho VNZ [Strategies of creative thinking of technical institute's students]. *Stratehii tvorchoi diialnosti: shkola V. O. Moliako – Strategies of creative activity: school of V. O. Moliako*. Kyiv : Osvita Ukrainy [in Ukrainian].
- Moiseienko, L. A. (2018). Transformaciia strategii tvorchoho matematychnoho myslennia [Transformation of strategies of creative mathematical thought]. *Aktualni problemy psyhholohii osobystosti ta mizhosobystisnykh vzaiemyn: Tezy dopovidei X Mizhnarodnoi naukovopraktychnoi konferencii – The Tenth International Scientific and Practical Conference «Urgent issues of psychology of personality and interpersonal mutual relations»*. Kamianets-Podilskyi : Aksioma [in Ukrainian].
- Moljako, V. A. (2007). *Tvorcheskaja konstruktologija (prolegomeny)* [Creative Constructology (prolegomen)]. Kiev : Osvita Ukrainy [in Russian].
- Morduhaj-Boltovskij, D. D. (1998). *Filosofija. Psihologija. Matematika: monografija* [Philosophy. Psychology. Maths]. Moskva : Serebrjanye niti [in Russian].
- Jaleel, S., & Titus, B. (2015). Effectiveness of Gaming Strategy on Mathematical Creativity of Students at Secondary Level. *Indian Journal of Applied Research*, 5 (10), 243–245.
- Schoenfeld, A. H. (1985). *Mathematical problem solving*. New York : Academia Press. Retrieved from <https://doi:10.15373/2249555X>.
- Yaftian, N. (2015). The outlook of the Mathematicians' Creative Processes. *Procedia – Social and Behavioural Sciences*, 191, 2515–2519. Retrieved from <https://www.journals.elsevier.com/procedia-social-and-behavioral-sciences/special-issues>.

АНОТАЦІЯ

У статті розглянуто питання стосовно психологічної сутності дії мисленнєвої стратегії реконструювання як механізму розв'язування творчої математичної задачі.

За результатами досліджень математичного мислення констатовано його творчий характер та означено підхід до його вивчення шляхом аналізу переважаючих мисленнєвих дій у процесі розв'язування

творчих математичних задач різних класів: на знаходження невідомої величини, на доведення, на побудову, евристичних задач. Виокремлено три складові процеси творчого математичного мислення: процес розуміння, процес прогнозування та апробаційний процес.

В експерименті взяли участь 220 студентів технічного університету. Встановлено, що реконструюючі дії епізодично зустрічаються впродовж усіх складових процесів творчого математичного мислення студентів, і проведено аналіз реконструювання у зазначених процесах упродовж розв'язування всіх класів математичних задач.

З'ясовано, що у деяких випадках мисленнєві дії реконструювання набувають стану мисленнєвої тенденції і можуть мати місце або впродовж будь-якого складового процесу, або кількох процесів, перетворюючись у переважаючі мисленнєві тенденції і призводячи до результативності пошукового процесу. Встановлено, що результативність реконструювання у процесах розуміння, прогнозування чи апробаційного процесу різна і може призвести як до вірного результату, так і до хибного.

Акцентовано на значущості суб'єктивної впевненості у якості отриманого результату, в можливості продовження мисленнєвих дій із застосуванням реконструювання, у завершенні формування стратегії реконструювання.

Доведено, що у випадку, коли тенденція до реконструювання переважає впродовж усіх складових процесів і суб'єкт отримує суб'єктивну впевненість у правильності своїх дій, то така тенденція перетворюється у мисленнєву стратегію реконструювання, яка забезпечує позитивний результат пошукового мисленнєвого процесу, спрямованого на розв'язування творчої математичної задачі.

Установлено, що мисленнєва стратегія реконструювання не належить до певного класу задач.

Ключові слова: творче математичне мислення, розуміння, прогнозування, апробація, реконструювання, мисленнєва тенденція, мисленнєва стратегія.

Моисеенко Лидия. Стратегия реконструирования как мыслительный механизм решения творческой математической задачи

АННОТАЦИЯ

В статье рассмотрены вопросы относительно психологической сущности действия мыслительной стратегии реконструирования как механизма решения творческой математической задачи.

По результатам исследований математического мышления констатировано его творческий характер и обозначено подход к его изучению через анализ преобладающих мыслительных действий в процессе решения творческих математических задач различных классов: нахождение неизвестной величины, на доказательство, на построение, эвристических задач. Выделены три составляющих процесса творческого математического мышления: процесс понимания, процесс прогнозирования и апробационный процесс.

В эксперименте приняли участие 220 студентов технического университета. Установлено, что реконструирующие действия эпизодически встречаются на протяжении всех составляющих процессов творческого математического мышления студентов, и проведен анализ реконструирования в указанных процессах в течение решения всех классов математических задач.

Установлено, что в некоторых случаях мыслительные действия реконструирования приобретают смысл мыслительных тенденций и могут иметь место или в течение любого составляющего процесса или нескольких процессов, превращаясь в превосходящие мыслительные тенденции и приводя к результативности поискового процесса. Установлено, что результативность реконструирования в процессах понимания, прогнозирования или апробационного процесса различна и может привести как к верному результату, так и к ошибочному.

Акцентируется на значимости субъективной уверенности в качестве полученного результата, в возможности продолжения мыслительных действий с применением реконструирования, в завершении формирования стратегии реконструирования.

Доказано, что в случае, когда тенденция к реконструированию преобладает на протяжении всех составляющих процессов и субъект получает субъективную уверенность в правильности своих действий, такая тенденция превращается в умственную стратегию реконструирования, которая обеспечивает положительный результат поискового мыслительного процесса, направленного на решение творческой математической задачи.

Установлено, что мыслительная стратегия реконструирования не относится к определенному классу задач.

Ключевые слова: творческое математическое мышление, понимание, прогнозирование, апробация, реконструирование, мыслительная тенденция, мыслительная стратегия.

The Specifics of the Relationship between Job Satisfaction and Efficacy Evaluation of Representatives of «Person – Technics» Group of Professions

Особливості зв'язку між задоволеністю роботою та оцінкою ефективності представників групи професій «людина – техніка»

Svitlana Motsna
Student

Світлана Моцна
студентка

E-mail: motsnaja@i.ua
orcid.org/0000-0002-4181-6888
Researcher ID: A-8062-2019

*Oles Honchar Dnipro National
University, Ukraine*
72, Naharina avenue, Dnipro,
49000

*Дніпровський національний
університет імені Олеся
Гончара, Україна*
проспект Гагаріна, 72,
м. Дніпро, 49000

Oxana Bayer
Ph. D. in Psychology,
Assistant Professor

Оксана Байєр
кандидат психологічних
наук, доцент

E-mail: bayer_oxana@gmail.com
orcid.org/0000-0002-0651-1472
Researcher ID: C-9394-2016

*Oles Honchar Dnipro National
University, Ukraine*
72, Naharina avenue, Dnipro,
49000

*Дніпровський національний
університет імені Олеся
Гончара, Україна*
проспект Гагаріна, 72,
м. Дніпро, 49000

Original manuscript received December 24, 2018

Revised manuscript accepted January 31, 2019

ABSTRACT

The paper deals with the study of the factors related to efficacy of technical professionals. Theoretical analysis brings up job satisfaction and job involvement as such influential determinants.

According to the hypothesis of the empirical research, there is a relationship between the efficacy and the job satisfaction. The sample included 40 gas equipment fitters and 4 their direct managers. The hypothesis was verified using Job Satisfaction Survey by R. Spector, Job Involvement Questionnaire by R. N. Kanungo, and the questionnaire for employee efficiency assessment by M. A. Shevchenko. We chose double-assessment of fitters' efficacy when both employees and their managers evaluated how efficient an employee was as this helped to eliminate the factor of subjectiveness. Unfortunately, there is still no assessment form measuring the efficacy of gas equipment fitters objectively.

The quasi-experiment was chosen as a research plan. The methods of processing the empirical data included descriptive statistics, ρ -Spearman correlational analysis, and φ^ Fischer test.*

The results showed that efficacy evaluation are related to the level of job satisfaction and job involvement. There are meaningful correlations of efficacy evaluation with salary satisfaction, promotion satisfaction, additional concessions satisfaction, rewards satisfaction, and the character of work satisfaction. There are no correlations of efficacy evaluation with job conditions satisfaction, relations with colleagues satisfaction, and awareness satisfaction.

Employees with higher levels of efficacy evaluation are also typical of higher job satisfaction and involvement. The practical application of the research lies in its potential value for personnel managers and HR-departments in selecting employees relevant for such a group of professions as well as motivating those who work for being more satisfied and thus efficient.

Key words: *«person – technics» group of professions, efficacy, efficacy evaluation, job satisfaction.*

Вступ

У психології праці проблема ефективності діяльності завжди знаходилась у центрі уваги. В останнє десятиліття

це питання набуло особливої гостроти, що пов'язано з глибокими соціальними перетвореннями, інтенсифікацією всіх сторін економічного життя суспільства, які створюють потребу в високоефективних працівниках різних сфер діяльності. Загострилися протиріччя, що існують між вимогою підвищення якості продукції та скороченням чисельності відповідальних за це фахівців. Роботодавці пред'являють усе вищі вимоги як до рівня освіти, професійної компетентності, результативності діяльності, так і до особистісних якостей представників групи професій «людина – техніка». Виникає потреба пошуку засобів ефективного стимулювання високої продуктивності праці персоналу, підвищення його задоволеності роботою, зацікавленості в ній і прихильності організації.

Особливості специфіки зв'язку між задоволеністю працею фахівця і його об'єктивною виробничою поведінкою, особливо з ефективністю, є постійно актуальним предметом дослідження. Питання про зв'язок між задоволеністю роботою й ефективністю до теперішнього часу не знаходить однозначного вирішення, оскільки численні дослідження, проведені в цьому напрямку в різних країнах, дають найсуперечливіші результати (J. Каар-Deeder, 2018).

Задоволеність працею – це стан збалансованості вимог, що пред'являються працівником до змісту, характеру й умов праці, та суб'єктивної оцінки можливостей реалізації цих запитів. Це оціночне ставлення людини до власної трудової діяльності, різних її аспектів, найважливіший показник адаптації працівника на даному підприємстві, в певній трудовій організації. Розрізняють так звану загальну і часткову задоволеність працею, де перша характеризує задоволеність загалом, а друга – різними аспектами праці й елементами виробничої ситуації (С. Ruff, 1995). Визначення складових, які позитивно чи негативно впливають на ставлення професіоналів до роботи, є важливим для прийняття рішень у галузі управління персоналом, підвищення ефективності праці та функціонування вироб-

ництва. Це обумовлює актуальність оцінювання та покращення рівня задоволеності працею як важливого показника ставлення фахівців до роботи.

Із задоволеністю трудовою діяльністю пов'язані такі особистісні характеристики працівників, як когнітивні здібності, емоційна стійкість, а також досвід у професії, перспектива вживання надбаних умінь і навичок тощо.

Ефективність роботи є комплексною характеристикою діяльності фахівця, на яку впливають властивості людини як особистості. Ефективність роботи представників групи професій «людина – техніка» може бути вираженою в кількісно-якісних показниках та отриманні матеріальних продуктів праці, що відповідають вимогам суспільства (Зимняя, 2004).

Задоволеність працею, будучи важливою базою формування та реалізації сприятливої психологічної атмосфери у робочому колективі, є дуже вагомим складником соціально-психологічного клімату на виробництві (J. Kaar-Deeder, 2018). На задоволеності роботою позначається як співвідношення між мотивацією та характером побажань фахівців, так і їх ефективність у професійній діяльності (Статінова, 2001).

Автори, які займаються вивченням зв'язку між задоволеністю працею і продуктивністю праці, по-різному підходять до вирішення цього питання.

Розглядаючи цю проблему докладніше, важливо зауважити, що одна з початкових спроб вирішити обговорюване питання щодо особливостей зв'язку між задоволеністю роботою та оцінкою ефективності представників групи професій «людина – техніка» призводить до створення так званої школи «людських відносин». Основне положення цієї теорії говорить про те, що сприятливий психологічний клімат підвищує продуктивність праці представників групи професій «людина – техніка» більшою мірою, ніж традиційні економічні чинники. Виникла ця теорія в ході дослідження, метою якого було з'ясувати, як чинники зо-

внiшнього середовища впливають на продуктивнiсть працi. Експерименти на заводах компанії «Вестерн електрик» у Хоторнi показали, що полiпшення психологiчного клiмату збiльшує задоволенiсть працею, яка, в свою чергу, призводить до зростання ефективностi (С. Ryff, 1995).

Цiєю проблемою займалися також i вiтчизнянi вченi. Зокрема, Л. А. Онуфрiєва за результатами дослiдження зазначає, «... що проблема саморозвитку та самореалiзацiї є значущою у багатьох сучасних концепцiях розвитку людини, а актуальна потреба саморозвитку, прагнення до самовдосконалення є цiнними вже самi по собi та є показником особистiсної зрiлостi й водночас умовою її досягнення»; та робить висновок, «... що постiйне прагнення до саморозвитку приносить i закрiплює успiх у професiйнiй дiяльностi та сприяє професiйному довголiттю особистостi» (Онуфрiєва, 2016). Дослiдниця пiдтверджує, що важливою складовою професiйної «Я-концепцiї» є професiйна самосвiдомiсть, що обумовлює саморегуляцiю особистiстю своїх дiй у професiйнiй сферi на основi пiзнання професiйних вимог, своїх професiйних можливостей та емоцiйно-цiннiсного ставлення до себе як до суб'єкта конкретної професiйної дiяльностi (Онуфрiєва, 2018).

В. Г. Панок дослiджував питання, як саме психологiчний клiмат у бригадах впливає на загальну задоволенiсть працею, i як вона позначається на продуктивностi працi. У результатi експериментiв, проведених пiд час дослiдження, вчений дiйшов висновку, що полiпшення психологiчного клiмату в бригадах призводить до зростання задоволеностi працею, яка викликає зростання ефективностi (Панок, 1999).

Отже, можна побачити, що часткова задоволенiсть певним чином може бути пов'язана iз загальною задоволенiстю працею й ефективнiстю, але який саме характер зв'язку мiж цими трьома змiнними, вивчено не до кiнця. Вiдомо, що задоволенiсть окремими елементами умов i органiзацiї

праці, психологічним кліматом значуще корелює із загальною задоволеністю працею (Статінова, 2001).

Установлено також, що приватна задоволеність може бути пов'язана з ефективністю. Так, якщо розглядати психологічний клімат, отримано дані, які свідчать, що в трудових групах зі сприятливим психологічним кліматом продуктивність праці вища на 15–40%, ніж у групах із несприятливим кліматом (J. Каар-Deeder, 2018).

Але цей і подібні йому факти не дають змоги прямо пояснити характер зв'язку між частковою і загальною задоволеністю працею, між цими видами задоволеності й продуктивністю. Більш того, деякі дослідники вважають, що наявність кореляції між частковою і загальною задоволеністю працею ще не доводить, що деяка сукупність чинників часткової задоволеності працею може бути зведена до загальної задоволеності працею. Так, Н. П. Статінова вважає, що загальна задоволеність не є агрегацією часткової задоволеності, вона являє собою самостійну оцінку, пов'язану з іншими елементами орієнтування (Статінова, 2001).

У питанні щодо зв'язку між частковою задоволеністю та ефективністю існує більша, хоча і не повна визначеність. Відомо, що внаслідок проведення окремих заходів із метою поліпшення умов і організації праці може одночасно збільшуватися й задоволеність цим аспектом виробничої ситуації, й ефективність (С. Ryff, 1995). Однак, пізніше можливе деяке зменшення ефективності або її повне зниження до рівня, що відповідає тому, який був до початку проведення заходів (Штепа, 2018).

Залежно від специфіки виробництва оптимізація таких параметрів умов праці, як рівень шуму, вібрація, освітленість, температура тощо, може мати стабільний позитивний вплив на ефективність працівників. У тих же випадках, коли ті заходи, що проводяться для поліпшення умов праці, безпосередньо не оптимізують трудову діяльність, вони можуть мати тимчасовий вплив на ефективність за рахунок «ефекту новизни» (Панок, 1999). Отже,

щодо впливу заходів із метою поліпшення організації праці можна підсумувати, що у разі своєї адекватності, коли вони за своїм змістом є заходами, спрямованими саме на збільшення продуктивності праці, такі заходи мають стабільний позитивний вплив на ефективність.

Щодо питання про зв'язок між загальною задоволеністю працею та ефективністю існують різні підходи до аналізу цієї проблеми. Пояснюючи задоволеність працею як оцінку того, наскільки повно у виробничій ситуації здійснюються очікування індивіда, Л. Портер і його колега Е. Лоутар висунули свою так звану «теорію очікувань», у якій доводять, що не збільшення задоволеності веде до зростання продуктивності, а зростання продуктивності може привести до підвищення винагород, які й здатні викликати збільшення задоволеності (С. Ryff, 1995).

Теорія очікувань пояснює низьку кореляцію між продуктивністю і задоволеністю працею або її відсутність так: багато робітників можуть отримувати у процесі їх праці ті винагороди, які мають незначне відношення до виконуваної ними роботи і, зокрема, до продуктивності праці. Наприклад, деякі працівники можуть отримувати задоволення, розмовляючи зі своїми колегами, хоча це і збільшує їх задоволеність працею, але необов'язково викликає збільшення ефективності. Зв'язок між задоволеністю і продуктивністю праці існує, але тільки у вигляді зв'язку між мотивами й ефективністю (Мадди, 2005). Між гігієнічними чинниками й ефективністю зв'язок відсутній. Невдачі в спробах виявити зв'язок між ефективністю і задоволеністю пояснюються неправильністю вимірювання задоволеності, оскільки зазвичай шукають зв'язок між ефективністю і загальною задоволеністю, куди входить задоволеність гігієнічними чинниками, тоді як необхідно вимірювати зв'язок тільки між задоволеністю мотиваторами й ефективністю (J. Kaap-Deeder, 2018).

Слід зазначити, що у дослідженнях позитивний зв'язок між загальною задоволеністю і продуктивністю, можливо,

пояснюється тим, що в робітників домінуючим елементом у структурі задоволеності працею є задоволеність функціональним змістом праці (Мадди, 2005). До того ж, у деяких дослідженнях негативний зв'язок між загальною задоволеністю працею і продуктивністю обумовлюється особливостями конкретної виробничої ситуації, тобто поганим станом умов і організації праці, які здатні впливати на загальну задоволеність працею (Дж. Равен, 2002).

Поліпшення умов та організації праці оптимізує виконання робочих операцій і викликає збільшення ефективності й задоволеності виробничою ситуацією, що впливає на загальну задоволеність працею. Відповідність індивідуально-психологічних характеристик особистості змісту праці також впливає на ефективність і, через задоволеність змістом роботи, на загальну задоволеність працею.

У нашій роботі досліджується зв'язок задоволеності роботою слюсарів із ремонту й експлуатації газового устаткування та оцінки їх ефективності. Емпіричним шляхом доведено наявність зв'язку між ступенем задоволеності роботою слюсарів і сумарною оцінкою їх ефективності (тобто сумою їх суб'єктивної оцінки ефективності й оцінки ефективності з боку їх безпосередніх керівників).

Мета статті – визначити особливості зв'язку між оцінкою ефективності та задоволеністю роботою представників групи професій «людина – техніка» на прикладі слюсарів із ремонту й експлуатації газового устаткування.

Завдання статті

1. Здійснити теоретичний аналіз проблеми особливостей зв'язку оцінки ефективності та задоволеності роботою представників групи професій «людина – техніка».

2. Провести емпіричне дослідження особливостей зв'язку оцінки ефективності та задоволеності роботою представників групи професій «людина – техніка» на прикладі слюсарів із ремонту й експлуатації газового устаткування.

Методи та методики дослідження

Концептуальною гіпотезою дослідження стало припущення про те, що для представників групи професій «людина – техніка» характерними є певні особливості зв'язку між задоволеністю роботою та ефективністю.

Емпірична гіпотеза: працівникам із високими показниками технічного й емоційного типів інтелекту і толерантності до невизначеності притаманні вищі рівні ефективності та задоволеності своєю роботою.

Вибірка досліджуваних складалась зі співробітників ПАТ «Дніпрогаз» м. Дніпра, чоловіків віком від 30 до 45 років. Загальна кількість опитаних слюсарів із ремонту й експлуатації газового устаткування склала 40 осіб. Для підвищення достовірності результатів дослідження проводилось анонімно (досліджуваних просили вказати тільки вік, стать та ініціали). Також із метою експертної оцінки ефективності праці додатково було залучено 4 керівники, що є важливим для нашого дослідження, оскільки погляди фахівців і керівників на оцінку різних аспектів ефективності робітників можуть різнитися. Такий методичний прийом уможливив нам певною мірою нівелювати чинник суб'єктивності як самих працівників, так і їх керівників.

Наведемо коротку характеристику й опис використуваних у дослідженні психодіагностичних інструментів.

Для визначення особливостей задоволеності роботою було проведено дослідження за «Опитувальником задоволеності роботою» (Job Satisfaction Survey; JSS), розробленим Р. Спектором у 1985 р. (R. Mansfield, 1996). Методика оцінює афективну реакцію індивіда на роботу та її специфічні аспекти. Опитувальник уміщує 36 тверджень і вимірює задоволеність 9 аспектами роботи: зарплатнею, просуванням, керівництвом, додатковими пільгами і виплатами, винагородами, умовами виконання, колегами, характером роботи й інформуванням.

Із метою виявлення рівня залученості слюсарів із ремонту й експлуатації газового устаткування у роботу було

використано «Опитувальник залученості у роботу» (Job Involvement Questionnaire; JIQ), розроблений Н. Канунго у 1982 р. (R. Mansfield, 1996). Методика вміщує 10 тверджень і вимірює ступінь, за яким індивід психологічно ідентифікується зі своєю роботою. Залученість до роботи – це той інтегральний чинник, у якому відображаються трудові цінності, професійна етика працівників, їх мотивація та задоволеність працею. З рівнем залученості працівників пов'язані відповідні установки, що визначають ставлення фахівців до роботи, клієнтів, керівництва й організації загалом.

Для оцінки ефективності робітників було використано опитувальник, розроблений менеджером по роботі з персоналом ПАТ «Дніпрогаз» М. А. Шевченком у 2015 р. Опитувальник містить шкали оцінки робітника керівником, а також самооцінки. Оцінювалися такі показники, як компетентність, відповідальність за якість роботи, дисципліна, прагнення до самовдосконалення, орієнтація на споживача, ініціативність. Нагадаємо, що такий опитувальник заповнювався як самими робітниками, так і їх безпосередніми керівниками. Для аналізу було взято «інтегральний показник ефективності», який обчислювався як сума двох оцінок.

Методи обробки результатів емпіричного дослідження вміщували дескриптивну статистику, кореляційний аналіз за критерієм ρ -Спірмена та пошук розбіжностей між контрастними підгрупами досліджуваних за критерієм кутового перетворення ϕ^* -Фішера.

Дослідження проводилось у червні-липні 2018 р. Його результати представлено у наступному підрозділі статті.

Результати та дискусії

Отримані дані емпіричного дослідження зведено у таблицю сирих балів. За ними було підраховано середнє арифметичне, дисперсію та стандартне відхилення. Середній

показник \bar{x} щодо задоволеності роботою у робітників дорівнює 127,55 бала (max = 156 і min = 96); \bar{x} ефективності фахівців дорівнює 244,2 бала (max = 292 і min = 205); величина \bar{x} толерантності до невизначеності у робітників дорівнює 52,525 (max = 67 і min = 35).

Обрахування \bar{x} та σ дозволило нам надалі сформувати підгрупи досліджуваних із різними рівнями ефективності, задоволеності роботою та різними індивідуально-психологічними характеристиками задля їх співставлення, що буде описано далі.

Із метою дослідження зв'язків між особливостями задоволеності роботою й ефективністю представників групи професій «людина – техніка» нами було проведено кореляційний аналіз за коефіцієнтом кореляції ρ -Спірмена. Показник «сумарна задоволеність» було підраховано як суму складників задоволеності роботою, які вимірювались за «Опитувальником задоволеності роботою».

У результаті емпіричного дослідження було виявлено прямий значущий зв'язок високого рівня оцінки ефективності з рівнем задоволеності роботою ($\rho = 0,94$ за $p \leq 0,001$) і залученості в роботу ($\rho = 0,91$ за $p \leq 0,001$). Для початку нами було проаналізовано зв'язок задоволеності роботою й інтегральний показник оцінки ефективності, що обраховувався як сума суб'єктивної оцінки власної ефективності з боку самих працівників та оцінки ефективності працівника, наданої його безпосереднім керівником. Варто наголосити на зв'язку між такими аспектами задоволеності роботою й оцінкою ефективності, як заробітна платня ($\rho = 0,58$ за $p \leq 0,05$), просування ($\rho = 0,61$ за $p \leq 0,05$), додаткові пільги ($\rho = 0,82$ за $p \leq 0,001$), винагороди, що залежать від різних чинників ($\rho = 0,86$ за $p \leq 0,001$), і характер роботи ($\rho = 0,88$ за $p \leq 0,001$). Результати емпіричного дослідження у вигляді даних кореляційного аналізу за критерієм ρ -Спірмена представлено у таблиці 1.

Таблиця 1. Особливості зв'язку оцінки ефективності праці та задоволеності професійною діяльністю представників групи професій «людина – техніка» (за коефіцієнтом кореляції ρ -Спірмена)

	Залученість у роботу	Параметри задоволеності працею									
		Зарплатня	Просування	Керівництво	Додаткові пільги	Винагороди, що залежать від різних чинників	Умови праці	Колеги	Характер роботи	Інформування	Сумарна задоволеність
Сумарна ефективність	0,91**	0,58*	0,61*	0,31	0,82**	0,86**	0,19	0,14	0,88**	0,05	0,94**

Примітка: * за $p \leq 0,05$; ** за $p \leq 0,001$.

Слюсарі, які демонструють високий рівень задоволеності власною професійною діяльністю, цінують додаткові пільги, що їм надає роботодавець; також важливими для них є можливість отримання різноманітних винагород, характер праці, зарплатня і просування. Вони ефективніші у роботі та мають високий рівень залученості до своєї справи.

Показово, що не встановлено зв'язку між такими параметрами задоволеності робітників, як задоволеність умовами праці, стосунками з колегами й інформуванням.

Робота слюсаря з ремонту газового устаткування у державній установі передбачає невизначеність, часті цейтноти й екстреність запитів на послуги. До речі, в іншому нашому дослідженні було емпірично доведено зв'язок оцінки ефективності слюсарів з їх фрустраційною толерантністю. Тому варто припустити, що працівники, які обирають таку

роботу і в результаті можуть ставати на ній ефективними, усвідомлюють усі потенційні складнощі, готові до них і напрацьовують певні механізми їх опанування.

Наступним кроком аналізу емпіричних даних було співставлення груп досліджуваних, виокремлених за середньогруповим рівнем задоволеності працею за допомогою критерія кутового перетворення φ^* -Фішера між групою високозадоволених фахівців і фахівців із низьким рівнем задоволеності роботою.

Отримані дані свідчать про те, що працівникам із високими показниками задоволеності роботою притаманні вищі рівні ефективності ($\varphi^* = 4,234$ за $p \leq 0,01$). Результати пошуку розбіжностей серед цих двох груп досліджуваних також указують і на те, що працівникам із високими показниками задоволеності роботою властиві вищі рівні залученості до роботи ($\varphi^* = 4,588$ за $p \leq 0,01$). А результати співставлення груп досліджуваних, виокремлених за цим критерієм між групою більш ефективних працівників і працівників із низьким рівнем ефективності, демонструють, що для більш ефективних фахівців теж характерні вищі рівні залученості до роботи ($\varphi^* = 3,989$ за $p \leq 0,01$).

Отже, дані проведеного емпіричного дослідження дають змогу констатувати наявність зв'язку між ефективністю та задоволеністю роботою представників групи професій «людина – техніка».

Аналізуючи особливості задоволеності роботою та ефективності слюсарів із ремонту й експлуатації газового устаткування, можна помітити, що у деяких випадках працівники, які потенційно можуть бути ефективними у роботі, мають як низькі оцінки ефективності роботи, так і задоволеності працею.

Розглядаючи це питання детальніше, стає зрозуміло, що вони дуже низько оцінюють сам функціональний зміст і характер діяльності, а також винагороду, що залежать від гарного виконання робочих обов'язків. На задоволеність також впливає мотивація й амбіції робітника. Неза-

доволений собою фахівець часто незадоволений і власною діяльністю.

Емоційно невитривала людина може мати хитке оціночне ставлення до своєї професійної діяльності, внаслідок чого можна побачити її невисоку задоволеність працею, яку треба виконати.

Важливо зазначити, що задоволеність роботою може бути причиною просоціальної поведінки; незадоволеність роботою здатна вилитися в контрпродуктивну поведінку, що заважає успіху в досягненні цілей організації. Такі результати узгоджуються з наведеними теоретичними відомостями щодо важливості у діяльності працівника таких чинників, як мотивація, ставлення до праці на суспільному (як до професії, виду діяльності) й індивідуальному (як до конкретно виконуваної роботи) рівнях, оскільки на основі цих положень і формується ставлення до праці, що у підсумку пов'язано з ефективністю.

Вивчаючи задоволеність роботою працівників, можна прослідкувати, що деякі задоволені фахівці можуть мати значно нижчу ефективність, що пов'язано з нижчим рівнем їх технічних здібностей порівняно з більш ефективними колегами, проте їхня ефективність у роботі вища, ніж у колег, які мають подібний рівень професійних здібностей. Для таких фахівців притаманний високий рівень задоволеності, оскільки вони більш високо оцінюють характер роботи, високо оцінюючи такий вид професійної діяльності. Важливим є те, що для здійснення ефективної професійної діяльності суб'єкту праці необхідна сукупність знань, умінь, навичок, способів діяльності, професійно важливих психологічних якостей.

Отже, гіпотези нашого дослідження підтверджено, отримані результати проінтерпретовано.

Висновки

Проблема ефективності та задоволеності професійною діяльністю представників групи професій «людина – тех-

ніка» є актуальною. Ефективність фахівців такої групи професій, зокрема слюсарів із ремонту й експлуатації газового устаткування, – це якісна інтегральна характеристика особистості робітника, що визначає його готовність і здатність до проведення технічних робіт у галузі ремонту й експлуатації газового устаткування, прийняття оптимальних рішень із застосуванням професійних знань і попереднього досвіду для досягнення потрібного результату, а також особиста відповідальність за прийняті рішення.

Задоволеність працею, її забезпечення, оцінювання та підвищення є важливими питаннями для підприємств у тому значенні, що задоволений персонал – це запорука успіху компанії. Задоволення працею – це співвідношення певних запитів працівника щодо умов, змісту, оплати праці з існуючими умовами на підприємстві. Тобто, це суб'єктивна оцінка працівником своїх запитів щодо умов на підприємстві, у яких він виконує свої професійні обов'язки.

Розрізняють такі детермінанти задоволеності роботою: рівень задач, із якими фахівець спроможний успішно впоратися; особиста цікавість до самого процесу роботи; наявність відзнак за належно виконану роботу та відповідно до ступеня очікувань робітника; наявність інструментів і пристроїв, що слугують для полегшення виконання завдань; високий рівень самооцінки професійних знань, умінь і навичок; відчуття взаємопідтримки між колегами по роботі під час реалізації спеціальних задач у важких епізодах праці.

Теоретичне й емпіричне дослідження уможливило вивчення таких чинників задоволеності роботою, що найбільше пов'язані з її ефективністю: характер роботи; заробітна платня; додаткові пільги; стосунки з керівництвом; перспективи просування в кар'єрі.

Результати нашого емпіричного дослідження вказують на те, що працівникам із високими показниками задоволеності роботою притаманні вищі рівні ефективності. Крім

того, можна зробити висновок, що для більш ефективних фахівців характерні вищі рівні залученості до роботи.

Діагностика чинників, які позитивно чи негативно впливають на ставлення фахівців до своєї праці, є передумовою прийняття зважених управлінських рішень у сфері управління персоналом, підвищення продуктивності праці й ефективності діяльності підприємства.

Перспективи подальших досліджень пов'язані зі створенням шкали оцінки показників продуктивності праці представників групи професій «людина – техніка», що не тільки впливають на адаптацію до професійної діяльності й оволодіння професійними обов'язками відповідно до вимог роботодавців, а також дають змогу оцінювати та прогнозувати ефективність діяльності.

Література

- Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентного подхода в образовании. Авторская версия. Москва : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. 40 с.
- Мадди С. Смыслообразование в процессе принятия решений. Психологический журнал. Москва : ИП РАН, 2005. № 26 (6). С. 87–101.
- Онуфрієва Л. А. Теоретико-методологічні засади професійної зрілості особистості фахівців соціономічних професій. *Проблеми сучасної психології: Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України* / За наук. ред. С. Д. Максименка, Л. А. Онуфрієвої. Вип. 31. Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2016. С. 257–271.
- Онуфрієва Л. А. The theoretical and methodological analysis of Me-professional image as a component of future professionals' Me-concept. *Проблеми сучасної психології: Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України* / За наук. ред. С. Д. Максименка, Л. А. Онуфрієвої. Вип. 39. Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2018. С. 195–205. DOI 10.32626/2227-6246.2018-39.195-205.
- Панок В. Г., Чепелева Н. В. Професійний відбір. Основи практичної психології. Київ : Либідь, 1999. С. 228–236.

- Равен Дж. Компетентность в современном обществе. Москва : Когито-Центр, 2002. 185 с.
- Статінова Н. П., Радченко С. Г. Етика бізнесу. Київ, 2001. 280 с.
- Штепа О. С. Головні ідеї інтенціональної концепції особистісного самоздійснення. *Проблеми сучасної психології: Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України* / За ред. С. Д. Максименка, Л. А. Онуфрієвої. Вип. 41. Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2018. С. 442–461.
- Каар-Deeder, J., de Houwer, J., Hughes, S., Spruyt, A., & Vansteenkiste, M. (2018). The development and validation of an implicit measure of competence need satisfaction. *Motivation and emotion*, 42 (5), 615–637. Retrieved from <https://doi.org/10.1007/s11031-018-9685-3>.
- Mansfield, R. S. (1996). Building Competency Models: Approaches for HR Professionals. *Human Resource Management*, 35 (1), 7–18. Retrieved from <https://pdfs.semanticscholar.org/91d6/2eceb2b4288bde92b46f4c58c9dc5bcf9827.pdf>.
- Ryff, C. (1995). The structure of psychological well-being revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69, 719–727.

References

- Zimnjaja, I. A. (2004). *Kljuchevye kompetentnosti kak rezul'tativno-celevaja osnova kompetentnosnogo podhoda v obrazovanii. Avtorskaja versija [Key competencies as an effective target basis of a competence-based approach in education. Author's version]*. Moskva : Issledovatel'skij centr problem kachestva podgotovki specialistov [in Russian].
- Maddi, S. (2005). Smysloobrazovanie v processe prinjatija reshenij [Meaning in the decision-making process]. *Psihologicheskij zhurnal – Psychological Journal*, 26 (6), 87–101. Moscow : IP RAN [in Russian].
- Onufrieva, L. A. (2016). Teoretyko-metodolohichni zasady profesiinoi zri-losti osobystosti fakhivtsiv sotsionomichnykh profesii [Theoretical and methodological principles of professional maturity of sociometric specialist's personality]. *Problemy suchasnoi psykholohii: Zbirnyk naukovykh prats Kamianets-Podil'skoho natsionalnoho universytetu im. I. Ohienka, Instytutu psykholohii imeni H. S. Kostiuka NAPN Ukrainy – Problems of Modern Psychology: Collection of Research Papers of Kamianets-Podil'skyi Ivan Ohienko National University and G. S. Kostiuk Institute of Psychology of NAPS of Ukraine*, 31, 257–271. Kamianets-Podil'skyi : Akxioma [in Ukrainian].
- Onufrieva, L. A. (2018). The theoretical and methodological analysis of Me-professional image as a component of future professionals' Me-concept. *Problemy suchasnoi psykholohii: Zbirnyk naukovykh prats*

- Kamianets-Podilskoho natsionalnoho universytetu im. I. Ohienka, Instytutu psykholohii imeni H. S. Kostiuka NAPN Ukrainy – Problems of Modern Psychology: Collection of Research Papers of Kamianets-Podilskiy National Ivan Ohienko University and G. S. Kostiuk Institute of Psychology of the NAES of Ukraine*, 39, 195–205. Kamianets-Podilskiy : Aksioma [in Ukrainian]. DOI 10.32626/2227-6246.2018-39.195-205.
- Panok, V. H., & Chepelieva, N. V. (1999). Profesiyni vidbir [Professional selection]. *Osnovy praktychnoi psykholohii – The fundamentals of applied psychology*, 228–236. Kyiv : Lybid [in Ukrainian].
- Raven, Dzh. (2002). *Kompetentnost' v sovremennom obshchestve [Competence in modern society]*. Moskva : Kogito-Centr [in Russian].
- Statinova, N. P., & Radchenko, S. H. (2001). *Etyka biznesu [Ethics of business]*. Kyiv [in Ukrainian].
- Shtepa, O. S. (2018). Holovni idei intentsionalnoi kontseptsii osobystynoho samozdiisnennia [The Main Ideas of the Intentional Concept of Personality-Based Self-Realization]. *Problemy suchasnoi psykholohii: Zbirnyk naukovykh prats Kamianets-Podilskoho natsionalnoho universytetu imeni Ivana Ogiienka, Instytutu psykholohii imeni H. S. Kostiuka NAPN Ukrainy – Problems of modern psychology: Collection of research papers of Kamianets-Podilskiy National Ivan Ohienko University, G. S. Kostiuk Institute of Psychology of the NAES of Ukraine*, 41, 442–461. Kamianets-Podilskiy : Aksioma [in Ukrainian].
- Kaap-Deeder, J., de Houwer, J., Hughes, S., Spruyt, A., & Vansteenkiste, M. (2018). The development and validation of an implicit measure of competence need satisfaction. *Motivation and emotion*, 42 (5), 615–637. Retrieved from <https://doi.org/10.1007/s11031-018-9685-3>.
- Mansfield, R. S. (1996). Building Competency Models: Approaches for HR Professionals. *Human Resource Management*, 35 (1), 7–18. Retrieved from <https://pdfs.semanticscholar.org/91d6/2ecec2b4288bde92b46f4c58c9dc5bcf9827.pdf>.
- Ryff, C. (1995). The structure of psychological well-being revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69, 719–727.

АНОТАЦІЯ

Проаналізовано особливості зв'язку між оцінкою ефективності та задоволеністю роботою представників групи професій «людина – техніка» на прикладі люсарів із ремонту й експлуатації газового устаткування. Для визначення особливостей зв'язку між оцінкою ефективності та задоволеністю роботою представників групи професій «людина – техніка» було використано комплекс таких психодіагностичних

інструментів: «Опитувальник залученості у роботу» (Job Involvement Questionnaire; JIQ) Н. Канунго; «Опитувальник задоволеності роботою» (Job Satisfaction Survey; JSS) Р. Спектора; для оцінки ефективності робітників використаний опитувальник, розроблений менеджером по роботі з персоналом ПАТ «Дніпрогаз» М. А. Шевченком. Методи емпіричного дослідження уміщували дескриптивну статистику, кореляційний аналіз за критерієм ρ -Спірмена, а також пошук розбіжностей між контрастними підгрупами досліджуваних за критерієм кутового перетворення ϕ^* -Фішера. У дослідженні взяли участь 40 слюсарів із ремонту й експлуатації газового устаткування та чотири їх керівники. У результаті було виявлено зв'язок рівня оцінки ефективності з рівнем задоволеності роботою і залученості у роботу. Такі чинники задоволеності роботою, як характер роботи, заробітна платня, додаткові пільги, перспективи просування у кар'єрі, пов'язані з оцінкою ефективності й, водночас, як виявилось, умови роботи, стосунки з керівництвом і колегами з нею не пов'язані.

Практичне застосування результатів дослідження полягає у їхній потенційній цінності для менеджерів із персоналу та HR-відділів підприємств із метою пошуку співробітників, які краще підходять для такої групи професій, а також із метою мотивації, підвищення задоволеності й ефективності вже працюючих фахівців.

Ключові слова: задоволеність роботою, оцінка ефективності, продуктивність, залученість у роботу, представники групи професій «людина – техніка».

Мощная Светлана, Байер Оксана. Особенности связи между удовлетворенностью работой и оценкой эффективности представителей группы профессий «человек – техника»

АННОТАЦИЯ

Проанализированы особенности связи между оценкой эффективности и удовлетворенностью работой представителей группы профессий «человек – техника» на примере слесарей по ремонту и эксплуатации газового оборудования. Для определения особенностей связи между оценкой эффективности и удовлетворенностью работой представителей группы профессий «человек – техника» был использован комплекс следующих психодиагностических инструментов: «Опросник вовлеченности в работу» (Job Involvement Questionnaire; JIQ) Н. Канунго; «Опросник удовлетворенности работой» (Job Satisfaction

Survey; JSS) Г. Спектра; для оценки эффективности рабочих использован опросник, разработанный менеджером по работе с персоналом ОАО «Днепрогаз» М. А. Шевченко. Методы эмпирического исследования включали дескриптивную статистику, корреляционный анализ по критерию ρ -Спирмена, а также поиск разногласий между контрастными подгруппами испытуемых по критерию углового преобразования ϕ^ -Фишера. В исследовании приняли участие 40 слесарей по ремонту и эксплуатации газового оборудования и четыре их руководителя. В результате была выявлена связь уровня оценки эффективности с уровнем удовлетворенности работой и вовлеченности в работу. Такие факторы удовлетворенности работой, как характер работы, заработная плата, дополнительные льготы, перспективы продвижения в карьере связаны с оценкой эффективности и, одновременно, как оказалось, условия работы, отношения с руководством и коллегами с ней не связаны.*

Практическое применение результатов исследования заключается в их потенциальной ценности для менеджеров по персоналу и HR-отделов предприятий с целью поиска сотрудников, которые лучше подходят для такой группы профессий, а также с целью мотивации, повышения удовлетворенности и эффективности уже работающих специалистов.

Ключевые слова: *удовлетворенность работой, оценка эффективности, производительность, приверженность организации, представители группы профессий «человек – техника».*

Intersubject Interaction in Small Social Groups

Інтерсуб'єктна взаємодія в малих соціальних групах

Maria Nakonechna
Ph.D. in Psychology,
Assistant Professor

Марія Наконечна
кандидат психологічних
наук, доцент

E-mail: maria.nakonechna2014@gmail.com
orcid.org/0000-0002-2437-0853
Researcher ID: R-8145-2018

*National Pedagogical
Dragomanov University,
Kyiv, Ukraine
9, Pyrogova str.,
Kyiv, 01601*

*Національний педагогічний
університет імені М. П. Дра-
гоманова, м. Київ, Україна
вул. Пирогова, 9,
м. Київ, 01601*

*Original manuscript received December 12, 2018
Revised manuscript accepted January 23, 2019*

ABSTRACT

The article proves that intersubject interaction is an important part of human psychical life, related to personal communications, actions for the good of others and internal growth. Cultural and historical psychology of L. S. Vygotsky is presented as methodological basis for intersubjectness research in the article. It is revealed that intersubjectness has strong correlations with semantic sphere of a personality.

The connection of intersubjectness with social and psychological features of a group (group belonging, psychological atmosphere) was studied with the use of questionnaires. Quite strong cross-correlations were found between studied variables (intersubjectness and social and psychological features of a group). The revealed empirical regularities and cross-correlations indirectly testify in behalf on that «The Questionnaire of Intersubjectness» (by

M. M. Nakonechna) is a reliable and valid psycho-diagnostic instrument. In the process of experimental research with the modified methodology of psychical satiation it was proved that a situation of intersubject co-operation largely influenced on the origin of positive experiencing during monotonous activities. Four-stages experimental research was analyzed in order to carry out answers for the following research questions: 1) Does the sense incorporation make any changes to the process of monotonous activities? 2) How does intersubject co-operation influence on an activity causing psychical satiation? 3) In what way will the sense of co-operating with others, sense of professional perfection, sense of work etc. influence on activities of monotonous crosses drawing? It is proved that a situation of intersubject co-operation is perceived by participants in a totally different way than a situation of individual, monosubject activities. It is found that experiencing during intersubject co-operation was characterized by a positive emotional background. The hypothesis on new senses restructurize monotonous activity was confirmed.

Key words: intersubject co-operation, sense, activity, personality, inter-course, group.

Вступ

Інтерсуб'єктна взаємодія як особлива форма інтеракції, результатом якої є зростання рівня суб'єктності учасників, виконує важливі функції у людському суспільстві. Тому особливо важливо вивчати різні аспекти такої взаємодії з точки зору психологічної науки, що уможливить не тільки науковий поступ, але також зв'язок досліджень із реальною практикою надання психологічної допомоги.

М. Дафермос дослідив культурно-історичну теорію Л. С. Виготського в світлі ідей діалектики (Dafermos, 2018). Це є цінним для нашого дослідження, адже дозволяє глибше зрозуміти ключові ідеї «непрочитаного класика» – Л. С. Виготського дуже часто цитують, але не читають так активно, як цього заслуговує творча спадщина автора. Методологеми Л. С. Виготського, зокрема його закон про психічну функцію, яка «з'являється на сцені двічі» (Виготский, 2015) – спочатку як інтерпсихологічна, а потім як інтрапсихологічна функція, стали основними орієнтирами в нашому дослідженні.

У дослідженні П. Піффа, П. Дітзе, М. Фейберга, Д. Станкато і Д. Келтнера (Piff, Dietze, Feinberg, Stancato & Keltner, 2015) було показано, що захоплення та здивування (awe) стимулюють просоціальну активність людей і загальною зацікавленість у питаннях, важливих для суспільства. Зокрема, переживання захоплення та здивування провокували більшу щедрість і залученість до ситуацій, де потрібно зробити щось на користь іншої людини. Це показує важливість урахування емоційно-мотиваційних аспектів інтерсуб'єктної взаємодії та необхідність детальнішого дослідження впливу таких переживань, як захоплення та здивування, на реальний перебіг інтерсуб'єктної взаємодії людей.

Дж. Стеллар і Р. Віллер дослідили, як інформація про моральні вчинки людини впливає на сприйняття компетентності цієї людини (Stellar & Willer, 2018). Це доводить, що різні аспекти інтерсуб'єктної взаємодії на свідомому і навіть на несвідомому рівнях можуть визначати те, як ми сприймаємо інших людей та інтерпретуємо їх вчинки. Зокрема, вибори особистості в бік суспільно схвалюваних моральних вчинків можуть сприяти тому, що в інтерсуб'єктній взаємодії ця особистість сприйматиметься як більш досвідчена та компетентна (Stellar & Willer, 2018).

І. С. Булах проаналізувала критерії особистісного зростання людини в онтогенезі та виявила, що значна їх кількість пов'язана з увагою до інших людей, діями на користь інших, урахуванням суб'єктної позиції співрозмовника (словами Г. Міда – «Узагальненого Іншого») (Булах, 2018). Отже, критерії особистісного зростання тісно пов'язані з інтерсуб'єктною взаємодією людей.

Розвиваючи ідею особистісного спілкування, яке феноменологічно є надзвичайно близьким до інтерсуб'єктної взаємодії, М. І. Бобнева зазначає: «У цих умовах людина засвоює *основну норму особистісного спілкування* – необхідність перетворення відпочаткової здатності до воління у людську *«добру волю»*, без чого немислиме ніяке особис-

тісне спілкування. Істотним є те, що «добра воля» повинна бути спрямована не тільки і не стільки на іншу особу – партнера по спілкуванню, скільки на саму особистість, яка проявляє волю» (Бобнева, 1981: 259). Тут ми бачимо тісне переплетіння вольового, мотиваційного та морально-етичного компонентів психіки людини. Людина може ставити перед собою будь-які цілі, але лише частина з них будуть морально-етично виправданими. І тоді важливо звертатися не до іншої людини, а до самого себе, власної совісті, власного морального імперативу (І. Кант (Кант, 2000)). Щодо інтерсуб'єктної взаємодії це означає, що предметом такої взаємодії є певні смисли, й інколи навіть аморальні смисли та наміри можуть надихати і вселяти ентузіазм. Але водночас слід наголосити, що тільки включеність смислів інтерсуб'єктної взаємодії в сферу моралі й етики може бути дійсною передумовою справжнього розвитку людини як суб'єкта. Тут важливою стає така характеристика інтерсуб'єктності, як рефлексивність: людина повинна розмірковувати щодо того, який моральний сенс взаємодії, і до чого призводить її спонукальний характер. Тільки морально-етично прийнятні цілі, народжені в межах інтерсуб'єктної взаємодії, можуть дійсно розвивати людину як суб'єкта й особистість, в іншому ж випадку мова може йти тільки про псевдорозвиток.

Із цього приводу С. О. Ставицька писала: «Отже, духовний розвиток людини, а, відповідно, і розвиток її духовної самосвідомості відбувається поетапно і включає в себе ієрархічно вибудовані структурні компоненти, зокрема емоційний, пізнавальний, моральний, поведінковий, що визначає загальну й індивідуальну динаміку духовного розвитку людини, включеної у певний життєвий контекст» (Ставицька, 2011: 172). Отже, компонентами розвитку людини та її духовної самосвідомості С. О. Ставицька вважає емоційні, пізнавальні, моральні та поведінкові складові, й це є принциповим у розумінні запропонованої авторкою теоретичної моделі. Проблеми співвідношення

моралі й особистості, норм і свободи, вибору та можливостей – це важливі проблеми сучасної психологічної науки, людиназнавства загалом. На вістрі різних варіантів вирішення цих проблем створюються концепції та теорії, які в континуумах від абсолютного до часткового, від детермінізму до індетермінізму утворюють свої специфічні конфігурації. Для нас важливо, що інтерсуб'єктна взаємодія як реальна форма взаємодії людей може створити виклик – і моралі, і нормам, і свободі, і можливостям людини. І те, як людина прийматиме цей виклик, як вона його долатиме, і визначатиме можливості особистісного розвитку людини.

Мета статті – дослідити соціально-психологічні особливості інтерсуб'єктної взаємодії.

Завдання статті

1. Проаналізувати психологічні аспекти інтерсуб'єктної взаємодії, зокрема, пов'язані з особистісним спілкуванням і смисловою сферою людини.

2. Емпірично вивчити взаємозв'язок інтерсуб'єктності з соціально-психологічними характеристиками групи (груповою приналежністю, психологічною атмосферою).

3. Експериментально дослідити психологічні особливості інтерсуб'єктної взаємодії в умовах монотонної діяльності та вплив нових сенсів на виконуваних одноманітні дії.

Емпіричне дослідження 1

Методи та методики дослідження

Для емпіричного дослідження було обрано психологічні опитувальники. Першою методикою стала розроблена нами «Методика діагностики інтерсуб'єктності» (М. М. Наконечна). Методика знаходиться на етапі стандартизації (Наконечна, 2017), і попередні дослідження засвідчили достатні показники придатності методики (альфа Кронбаха становить 0,777). Друга методика – визначення індексу групової приналежності Сішора, а третя – методика діагностики психологічної атмосфери в колективі

Ф. Фідлера. Були отримані дані 103 студентів Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя. Серед досліджуваних були студенти денної форми навчання – 89 осіб, заочної форми навчання – 14 осіб; студенти I курсу – 29, II курсу – 41, III курсу – 8, IV курсу – 16, магістратури – 9 осіб; студенти факультету іноземних мов – 44 особи, факультету психології та соціальної роботи – 28 осіб, природничо-географічного факультету – 31 особа. Дані психологічних опитувальників було піддано кореляційному аналізу (коефіцієнт кореляції Спірмена).

Результати та дискусії

Дані емпіричного дослідження було піддано статистичному аналізу. За «Методикою діагностики інтерсуб'єктності» (М. М. Наконечна) на досліджуваній вибірці наявні такі показники: середньоарифметичне – 68,07; мода – 71; медіана – 70; мінімальне значення, зафіксоване емпірично – 38 (у той час як потенційно можливе мінімальне значення – 16); максимальне значення – 80 (співпадає з максимально можливим); середньоквадратичне відхилення – 7,35. Близькі значення моди, медіани та середньоарифметичного значення вказують на нормальний розподіл даних у досліджуваній вибірці. Водночас наявна тенденція до високих показників середньоарифметичного значення, що може бути пов'язано не тільки з реальним високим рівнем інтерсуб'єктності досліджуваних, але й із соціальною бажаністю відповідей.

За результатами проведення методики для визначення індексу групової приналежності Сішора отримано такі показники: середньоарифметичне – 14,27; мода – 15; медіана – 15; мінімальне значення – 7; максимальне – 21; середньоквадратичне відхилення – 2,74. Досліджувані нами студентські групи за результатами методики Сішора мають рівень групової згуртованості вищий середнього. Близькі значення моди, медіани та середньоарифметичного значення, а також низькі значення середньоквадратичного відхи-

лення свідчать про уніфікованість відповідей досліджуваних. Крім того, можна припустити, що існує взаємозв'язок між рівнем групової згуртованості й інтерсуб'єктною взаємодією, діагностованою за допомогою «Методики діагностики інтерсуб'єктності» (М. М. Наконечна).

За методикою діагностики психологічної атмосфери у колективі Ф. Фідлера наявні такі результати: середньоарифметичне – 34,73; мода – 21; медіана – 34; мінімальне значення – 10; максимальне – 74; середньоквадратичне відхилення – 13,87. Результати методики показали середньо-позитивну психологічну атмосферу в досліджуваних групах (результати могли розподілитися від 10 до 80, де 80 – найнесприятливіша психологічна атмосфера). Слід зауважити, що статистична обробка даних показала різницю між модою та медіаною і середньоарифметичним значенням (21 і 34), що може свідчити про різні показники психологічної атмосфери у різних досліджуваних групах. На цей самий факт указує і досить високе середньоквадратичне відхилення.

Аналіз отриманих даних був проведений також за окремими досліджуваними студентськими групами. Результати представлені у табл. 1.

Усього було досліджено 8 студентських груп. Загальною закономірністю є те, що чим вища згуртованість (за методикою Сішора), тим кращі показники психологічної атмосфери (за методикою Фідлера) (при цьому кращі показники – це більш низькі показники методики Фідлера, адже саме низькі показники в цій методиці відповідають більш гармонійній психологічній атмосфері). Наприклад, у досліджуваній групі 5 ($n = 16$) найнижчі показники згуртованості (12,56 за методикою Сішора), що супроводжуються найвищими показниками дисгармонійності психологічної атмосфери (46 за методикою Фідлера). Цікаво, що водночас цій групі притаманні найнижчі за досліджуваною нами вибіркою показники інтерсуб'єктності (62,75 за методикою «Методика діагностики інтерсуб'єктності» М. М. Наконечна).

нечної). Це цілком виправдано, адже інтерсуб'єктність – не стабільна особистісна риса, а, швидше, характеристика процесу міжособистісної взаємодії. При цьому інтерсуб'єктність тісно взаємопов'язана саме з психологічною атмосферою та згуртованістю групи, оскільки саме в цих умовах проходить інтерсуб'єктне спілкування.

Таблиця 1. Показники згуртованості, психологічної атмосфери й інтерсуб'єктності в різних досліджуваних групах

№ групи	Кількість членів групи, n	Згуртованість (за методикою Сішора)		Психологічна атмосфера (за методикою Фідлера)		Інтерсуб'єктність	
		Середньо-арифметичне	Середньо-квадратичне відхилення	Середньо-арифметичне	Середньо-квадратичне відхилення	Середньо-арифметичне	Середньо-квадратичне відхилення
1.	17	14,76	2,56	27,94	11,51	70,06	7,46
2.	15	15	2,59	33,33	15,37	67,53	8,89
3.	11	14,73	2,19	31,82	12,11	71,73	6,93
4.	3	14,33	0,58	32,33	13,5	64,67	3,51
5.	16	12,56	2,22	46	10,6	62,75	7,23
6.	3	15,67	1,15	35	2,65	68	4,58
7.	11	13,73	3,17	30,9	12,32	66,27	5,04
8.	27	14,44	3,32	36,07	15,17	69,89	6,5

Найвищі показники згуртованості (14,76 за методикою Сішора) можемо спостерігати у групі 1 (n = 17). Водночас у цієї групи найнижчі показники (27,94) за методикою Фідлера, що відповідає найбільш сприятливій і гармонійній психологічній атмосфері. Показники цієї групи за «Методикою діагностики інтерсуб'єктності» (70,06) – другі за величиною серед середньоарифметичних значень восьми досліджуваних груп. Знову ж, це є одним із доказів взаємозв'язку інтерсуб'єктності з соціально-психологічними ха-

ра характеристиками групи (зокрема, згуртованістю та психологічною атмосферою).

Кореляційний аналіз (коефіцієнт кореляції Спірмена) показав такі взаємозв'язки. Чим більший рівень інтерсуб'єктності, тим вищі показники гармонійної психологічної атмосфери в колективі за методикою Ф. Фідлера ($r = -0,493$, $p < 0,001$). Тут маємо негативний кореляційний взаємозв'язок інтерсуб'єктності з психологічною атмосферою, але водночас за методикою Ф. Фідлера вищі бали означають більш негативну психологічну атмосферу, тоді як за методикою інтерсуб'єктності вищі бали означають вищий рівень прояву інтерсуб'єктності. Такий кореляційний зв'язок може бути пояснений тим, що інтерсуб'єктність припускає врахування суб'єктної позиції інших людей і водночас вияв власної суб'єктної позиції, а це може призводити до вищих показників гармонійності психологічної атмосфери.

Інтерсуб'єктність має позитивний кореляційний зв'язок з індексом групової приналежності Сішора ($r = 0,421$, $p < 0,001$). Іншими словами, чим вищий рівень розвитку інтерсуб'єктності, тим більше людина відчуватиме власну групову приналежність. Але при цьому, враховуючи результати негативного кореляційного зв'язку інтерсуб'єктності з психологічною атмосферою, людина не обов'язково відчуватиме себе більш комфортно та захищено в колективі. Водночас може прослідковуватись і така закономірність: чим вищий рівень групової приналежності людини, тим більшою мірою ця людина буде схильна залучатися до розвиненої інтерсуб'єктної взаємодії.

Негативно корелюють між собою індекс групової приналежності Сішора та показники психологічної атмосфери в колективі за методикою Ф. Фідлера ($r = -0,538$, $p < 0,001$). Це легко пояснити тим, що методики мають різноспрямовані показники – за методикою Ф. Фідлера нижчі бали означають більш гармонійну атмосферу, тоді як за методикою Сішора вищі бали означають вищий рівень групової прина-

лежності. Тісний взаємозв'язок психологічної атмосфери та групової приналежності пояснюється соціально-психологічними закономірностями функціонування групи, вже описаними та поясненими в науковій літературі (Татенко, 2003; Зайчикова, 2005). Виявлені нами емпіричні закономірності та кореляційні зв'язки свідчать на користь того, що «Методика дослідження інтерсуб'єктності» М. М. Наконечної є надійним і валідним психодіагностичним інструментом. Утім, детальна стандартизація методики з перевіркою її надійності, валідності й точності потребує спеціальних емпіричних і теоретичних досліджень.

У дослідженні Бредлі, Постлесвайта, Клотца, Хамдані та Брауна (Bradley, Postlethwaite, Klotz, Hamdani & Brown, 2012) було виявлено, що психологічний клімат і психологічна безпека покращують вирішення конфліктних завдань у групах. Це перегукується з результатами нашого дослідження, у якому аналізувалися взаємозв'язки згуртованості та психологічного клімату в групі з інтерсуб'єктивністю.

Емпіричне дослідження 2

Методи та методики дослідження

Методом нашого емпіричного дослідження став експеримент, який проводився у трьох студентських групах ($n = 38$). У ході експериментального дослідження була модифікована методика дослідження «психічного насичення», запропонована та проведена Л. С. Славіною (Славина, 1969) у рамках методології К. Левіна (Левин, 2000). У класичних дослідженнях Л. С. Славіної дітям пропонували одноманітну діяльність (ставити крапки у кружечки). На другому етапі експериментатор усіяко намагався заохотити дітей продовжувати цю діяльність, а на третьому етапі ставилася мета – зробити конкретну кількість кружечків, і не більше. Було показано, що мета суттєво змінює діяльність. У наших дослідженнях експеримент складався

з чотирьох етапів. Ідея цього експериментального дослідження належить доктору психологічних наук, професору М. В. Папучі (Папуча, 2011). Експеримент проведений і проаналізований М. М. Наконечною.

На першому етапі досліджуваних просили ставити хрестики в клітинках. У трьох досліджуваних групах час, упродовж якого студенти ставили одноманітні хрестики, варіював від 10 до 14 хвилин. На другому етапі експериментатор просив досліджуваних більш вільно підійти до малювання хрестиків – можна було малювати хрестиками будинки, візерунки, все, що завгодно. Тривалість цього етапу варіювала від 12 до 16 хвилин. Етапи проходили один за одним, перерв між ними не було. На третьому етапі досліджуваних просили об'єднатися в пари або трійки і разом малювати хрестики. На цьому етапі специфічно досліджувалися особливості інтерсуб'єктної взаємодії, яка могла б допомогти подолати негативні прояви монотонної діяльності. Цей етап у трьох досліджуваних нами групах тривав від 13 до 18 хвилин. На четвертому етапі досліджуваних просили продовжити самостійно малювати хрестики, при цьому експериментатор казав, що розкаже про цю методику, і студенти зможуть зрозуміти, як можна її використовувати, наприклад, у психодіагностичній роботі з дітьми (вводився професійно-орієнтований смисл виконуваної монотонної діяльності). Цей етап тривав у досліджуваних нами групах від 9 до 11 хвилин.

Отже, запропоноване нами експериментальне дослідження містило чотири етапи та припускало віднайдення відповідей на такі дослідницькі запитання: 1) Чи змінює зміна сенсу процес виконання монотонної діяльності? 2) Як інтерсуб'єктна взаємодія впливає на перебіг діяльності, що викликає психічне насичення? 3) Який із сенсів – сенс взаємодії з іншим, сенс професійного удосконалення, сенс більшої свободи виконуваної діяльності – найбільше впливатиме на діяльність малювання одноманітних хрестиків?

Результати та дискусії

У ході експерименту досліджувані ставили запитання, наприклад: «У чому сутність завдання?», «Чи скажете Ви, коли досить?», «Ставити по горизонталі чи по вертикалі?» Експериментатор відповідав на ці запитання: «Я поясню потім», «Ще багато часу», «Можна і так, і так». Сутність відповідей полягала у створенні певної невизначеності завдання. На другому етапі всі студенти почали малювати з більшою свободою, почали переговорюватися між собою, сміятися. Лише один досліджуваний із 38 перейшов до рутинних хрестиків у рядочок.

На третьому етапі, коли досліджувані мусили працювати в ході інтерсуб'єктної взаємодії, у мікрогрупах хтось, зазвичай, пропонував ідею, що саме намалювати – наприклад, сердечко, кораблик, будиночок, мишку, квіточку. Спостерігалися різні типи взаємодії: мовчазна; з посмішками і гумором. Сміялися хоч раз у всіх підгрупах. Була циклічність взаємодії: цикли мовчання змінювалися циклами розмов і сміху. На четвертому етапі, де у процесі малювання хрестиків пропонувалося покращити себе як професіонала, студенти перейшли до індивідуальних діяльностей. У 3 мікрогрупах із 16 досліджуваних продовжували перемовлятися. 4 студенти ставили хрестики підряд, 34 – робили візерунки, малюнки з хрестиків. При цьому можна припустити, що студенти, які повернулися до хрестиків «підряд», зробили це на якісно іншому рівні, наситивши свою потребу в смислі.

Після експерименту зі студентами проводилася бесіда. Зокрема, сталося таке запитання: «На якому з етапів експерименту було найлегше і найцікавіше працювати? Чому? Коли було найменш цікаво?» Відповіді студентів розподілилися між тим, що найлегше і найцікавіше на II етапі (з більшою свободою виконуваної діяльності) – 42%, III (при інтерсуб'єктній взаємодії) – 29% і IV етапі (із сенсом професійного самовдосконалення) – 29%. Студенти відповідали так: «Найцікавіше, коли пари працювали, креатив

зашкалював»; «Найпростіше на II етапі, коли з'являється сенс, а найважче на I етапі, бо одноманітна робота, хочеться її урізноманітнити»; «Перший етап найбільш монотонний і нудний. Було цікаво працювати в парі»; «Не було складно ніде, а найцікавіше було на IV етапі. Я не бачу сенсу роботи, коли не розумію, заради чого. На IV етапі була рефлексія, розкриття самого себе. Почала думати. Було цікаво працювати в парі»; «Найлегше і найцікавіше було на III етапі, моя увага розсіювалася, я дослухалася до дівчат. Найважчим був I етап, бо набридло ставити ці хрестики»; «Найскладніше на IV етапі. Найцікавіше на II етапі. I і III етапи доволі нескладні й доволі цікаві».

Проведене експериментальне дослідження дало змогу виявити дві основні закономірності. По-перше, ситуація інтерсуб'єктної взаємодії сприймається учасниками принципово по-іншому, ніж ситуація одноособної, моносуб'єктної діяльності. У нашому дослідженні особливості інтерсуб'єктної взаємодії полягали в тому, що така взаємодія приносила радість, задоволення, сміх, зацікавленість – іншими словами, різні позитивні емоції. Отже, переживання в ході інтерсуб'єктної взаємодії характеризувалися позитивним емоційним тлом. Іншою особливістю інтерсуб'єктної взаємодії стало те, що в ній поєднувалися інтерсуб'єктність (за характеристикою включеності кількох учасників) та осмисленість – у більшості випадків досліджувані пропонували малювати хрестики з певним сенсом, робити візерунки, схеми, чергуватися при малюванні хрестиків.

По-друге, дуже важливим психологічним засобом подолання монотонної, одноманітної діяльності є віднайдення нового сенсу. На різних етапах експерименту таким сенсом ставали сенс взаємодії з іншим, сенс професійного удосконалення, сенс свободи. Дослідження показало, що всі ці сенси мали вплив на перебіг і рефлексію над виконуваною монотонною діяльністю. Іноді сенси поєднувалися – під час взаємодії з іншим включався сенс творчості, й

досліджувані разом починали придумувати, як по-новому малювати хрестики.

Проведене нами дослідження принципово відрізняється від експериментів Л. С. Славіної (Славина, 1969): 1) ставилася інша дослідницька мета; 2) інша вікова група (студенти, а не дошкільники); 3) інший характер завдань (різний зміст етапів експерименту). Дослідження дало змогу виокремити деякі психологічні закономірності інтерсуб'єктної взаємодії та впливу на монотонну діяльність нового сенсу. Основним методологічним орієнтиром нашого експериментального дослідження стали положення культурно-історичної психології Л. С. Виготського (Выготский, 2015) та ідея про те, що експеримент може бути дослідницьким і формувальним водночас. Подальшого вивчення потребує аналіз мікрогенезу інтерсуб'єктної взаємодії, тобто психологічне дослідження мікрозмін у процесі включеності людей у ситуацію взаємного суб'єктного розвитку.

Були досліджені такі соціально-психологічні характеристики інтерсуб'єктної взаємодії: 1) зміна динаміки виконуваної монотонної діяльності від факту включення в мікрогрупи; 2) залежність характеру виконуваної спільно діяльності від сенсу (професійного зростання, взаємодії з іншим, свободи в здійсненні дій); 3) емоційне тло виконання монотонної діяльності в мікрогрупах характеризувалося більш позитивними переживаннями.

Висновки

Інтерсуб'єктна взаємодія – це важлива частина психічного життя людини, пов'язана з особистісним спілкуванням, діями на благо інших та внутрішнім зростанням. Основою для дослідження інтерсуб'єктності в нашому дослідженні стала культурно-історична психологія Л. С. Виготського. Інтерсуб'єктність має тісні зв'язки зі смисловою сферою особистості.

Був досліджений взаємозв'язок інтерсуб'єктності з соціально-психологічними характеристиками групи (гру-

повою приналежністю, психологічною атмосферою) з використанням опитувальників. Виявлені досить сильні кореляційні зв'язки між досліджуваними змінними (інтерсуб'єктністю та соціально-психологічними особливостями групи). У процесі експериментального дослідження з модифікованою методикою психічного насичення було доведено, що ситуація інтерсуб'єктної взаємодії значною мірою впливає на виникнення позитивних переживань під час монотонної діяльності. Виявлено, що виконання монотонної діяльності в ситуації міжособистісної взаємодії проходить суттєво по-іншому, ніж у ситуації одноособної діяльності. Підтверджена також гіпотеза про те, що введення нових сенсів переструктурує виконувану одноманітну діяльність.

Перспективи подальших досліджень пов'язані зі стандартизацією опитувальника «Методика дослідження інтерсуб'єктності» та вивченням інтерсуб'єктності у реальних ситуаціях взаємодії людей.

Література

- Бобнева М. И. Нормы общения и внутренний мир личности. *Проблема общения в психологии* / Отв. ред. Б. Ф. Ломов. Москва : Издательство «Наука», 1981. С. 241–264.
- Булах І. С. Методологічні проблеми визначення критеріїв особистісного зростання людини в онтогенезі. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 12: Психологічні науки*. 2018. Вип. 7 (52). С. 5–14.
- Выготский Л. С. Полное собрание сочинений. Т. 1. Москва, 2015. 747 с.
- Зайчикова Т. В. Соціально-психологічні детермінанти синдрому «професійного вигорання» у вчителів : автореф. дис. ... канд. психол. наук : спец. 19.00.05. Київ, 2005. 20 с.
- Кант І. Критика чистого розуму. Київ : Юніверс, 2000. 504 с.
- Левин К. Теория поля в социальных науках. Санкт-Петербург : «Сенсор», 2000. 368 с.
- Наконежна М. М. Інтерсуб'єктна взаємодія як баланс свободи та структури [Електронний ресурс]. *Психологічний часопис*. 2017. № 10 (6). С. 107–116. Режим доступу : <http://www.apsijournal.com/index.php/psyjournal/article/view/170>.
- Папуча М. В. Внутрішній світ людини та його становлення: [наукова монографія]. Ніжин : Видавець Лисенко М. М., 2011. 656 с.

- Славина Л. С. Ограничение объема работы как условие ее выполнения в состоянии «пресыщения». *Вопросы психологии*. 1969. № 2. С. 34–42.
- Ставицька С. О. Духовна самосвідомість особистості: становлення і розвиток в юнацькому віці: монографія. Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2011. 727 с.
- Татенко В. Соціально-психологічні механізми впливу людини на людину. *Соціальна психологія*. 2003. № 1. С. 60–72.
- Bradley, B., Postlethwaite, B., Klotz, A., Hamdani, M., & Brown, K. (2012). Reaping the Benefits of Task Conflict in Teams: The Critical Role of Team Psychological Safety Climate. *Journal of Applied Psychology*, 1, Vol. 97, 151–158. DOI 10.1037/a0024200.
- Dafermos, M. (2018). Rethinking Cultural-Historical Theory: A Dialectical Perspective to Vygotsky. Singapore : Springer Nature Singapore Pte Ltd.
- Piff, P., Dietze, P., Feinberg, M., Stancato, D., & Keltner, D. (2015). Awe, the Small Self, and Prosocial Behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 6, Vol. 108, 883–899. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1037/pspi0000018>.
- Stellar, J., Willer, R. (2018). Unethical and Inept? The Influence of Moral Information on Perceptions of Competence. *Journal of Personality and Social Psychology*, 2, Vol. 114, 195–210. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1037/pspa0000097>.

References

- Bobneva, M. I. (1981). Normy obshchenija i vnutrennij mir lichnosti [Communicational norms and personality's inner world]. *Problema obshchenija v psihologii – Problem of Communication in Psychology* (pp. 241–264). Moskva : Izd-vo «Nauka» [in Russian].
- Bulakh, I. S. (2018). Metodolohichni problemy vyznachennia kryteriiv osobystisnoho zrostantia liudyny v ontogenezi [Methodological problems of determining the criteria of personal growth during ontogenesis]. *Naukovyi chasopys Natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni M. P. Dragomanova. Seriya 12: Psykholohichni nauky – Scientific Journal of National M. P. Dragomanov Pedagogical University. Issue 12. Psychological Sciences*, 7 (52), 5–14 [in Ukrainian].
- Vygotskij, L. S. (2015). *Polnoe sobranie sochinenij [Complete collected works]*. Vol. 1. Moskva [in Russian].
- Zaichykova, T. V. (2005). Sotsialno-psykholohichni determinanty syndromu «profesiinoho vyhorannia» u vchyteliv [Social and psychological determinants of «professional burn-out» syndrome among teachers]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Kyiv [in Ukrainian].
- Kant, I. (2000). *Krytyka chystoho rozumu [Critique of Pure Reason]*. Kyiv : Univers [in Ukrainian].

- Levin, K. (2000). *Teoriya polja v social'nyh naukah [Field theory in social science]*. Sankt-Peterburg : «Sensor» [in Russian].
- Nakonechna, M. M. (2017). Intersubiektna vzaiemodiia yak balans svobody ta struktury [Intersubject interaction as a balance of freedom and structure]. *Psykhologichnyi chasopys – Psychological Journal*, 10 (6), 107–116. Retrieved from <http://www.apsijournal.com/index.php/psyjournal/article/view/170> [in Ukrainian].
- Papucha, M. V. (2011). *Vnutrishnii svit liudyny ta yoho stanovlennia [The human inner world and its becoming]*. Nizhyn : Vydavets Lysenko M. M. [in Ukrainian].
- Slavina, L. S. (1969). Ogranichenie objema raboty kak uslovie eje vypolneniia v sostojanii «presyshcheniia» [The limitation of the work's amount as a condition of its fulfillment in the «satiation» state]. *Voprosy psikhologii – Questions on Psychology*, 2, 34–42 [in Russian].
- Stavytska, S. O. (2011). *Dukhovna samosvidomist osobystosti: stanovlennia i rozvytok v yunatskomu vitsi [Spiritual selfconsciousness of a personality: becoming and development in adolescence]*. Kyiv : NPU imeni M. P. Drahomanova [in Ukrainian].
- Tatenko, V. (2003). Sotsialno-psykhologichni mekhanizmy vplyvu liudyny na liudynu [The social-psychological mechanisms of person – person influence]. *Sotsialna psykhologia – Social psychology*, 1, 60–72 [in Ukrainian].
- Bradley, B., Postlethwaite, B., Klotz, A., Hamdani, M., & Brown, K. (2012). Reaping the Benefits of Task Conflict in Teams: The Critical Role of Team Psychological Safety Climate. *Journal of Applied Psychology*, 1, Vol. 97, 151–158. DOI 10.1037/a0024200.
- Dafermos, M. (2018). *Rethinking Cultural-Historical Theory: A Dialectical Perspective to Vygotsky*. Singapore : Springer Nature Singapore Pte Ltd.
- Piff, P., Dietze, P., Feinberg, M., Stancato, D., & Keltner, D. (2015). Awe, the Small Self, and Prosocial Behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 6, Vol. 108, 883–899. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1037/pspi0000018>.
- Stellar, J., Willer, R. (2018). Unethical and Inept? The Influence of Moral Information on Perceptions of Competence. *Journal of Personality and Social Psychology*, 2, Vol. 114, 195–210. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1037/pspa0000097>.

АНОТАЦІЯ

У статті доведено, що інтерсуб'єктна взаємодія – це важлива частина психічного життя людини, пов'язана з особистісним спілкуванням, діями на благо інших і внутрішнім зростанням. Обґрунтовано методологічну основу для дослідження інтерсуб'єктності, якою в нашому

дослідженні стала культурно-історична психологія Л. С. Виготського. Виявлено, що інтерсуб'єктність має тісні зв'язки зі смисловою сферою особистості. Досліджено взаємозв'язок інтерсуб'єктності з соціально-психологічними характеристиками групи (груповою приналежністю, психологічною атмосферою) з використанням опитувальників. Виявлено досить сильні кореляційні зв'язки між досліджуваними змінними (інтерсуб'єктністю та соціально-психологічними особливостями групи). Виявлені емпіричні закономірності та кореляційні зв'язки опосередковано свідчать на користь того, що «Методика дослідження інтерсуб'єктності» М. М. Наконечної є надійним і валидним психодіагностичним інструментом. У процесі експериментального дослідження з модифікованою методикою психічного насичення було доведено, що ситуація інтерсуб'єктної взаємодії значною мірою впливає на виникнення позитивних переживань під час монотонної діяльності. Здійснено аналіз проведеного експериментального дослідження, яке включало в себе чотири етапи та припускало віднайдення відповідей на такі дослідницькі запитання: 1) Чи змінює включення смислу процес виконання монотонної діяльності? 2) Як інтерсуб'єктна взаємодія впливає на перебіг діяльності, що викликає психічне насичення? 3) Який зі смислів – смисл взаємодії з іншим, смисл професійного вдосконалення, смисл творчості – найбільше впливатиме на діяльність малювання одноманітних хрестиків? Доведено, що ситуація інтерсуб'єктної взаємодії сприймається учасниками принципово по-іншому, ніж ситуація одноосібної, моносуб'єктної діяльності. Виявлено, що переживання в ході інтерсуб'єктної взаємодії характеризувалися позитивним емоційним тлом. Підтверджено гіпотезу про те, що введення нових сенсів переструктурує виконувану одноманітну діяльність.

Ключові слова: інтерсуб'єктна взаємодія, смисл, діяльність, особистість, спілкування, група.

Наконечная Мария. Интерсубъектное взаимодействие в малых социальных группах

АННОТАЦИЯ

В статье доказано, что интерсубъектное взаимодействие – это важная часть психической жизни человека, связанная с личностным общением, действиями на благо других и внутренним ростом. Обоснована методологическая база для исследования интерсубъектности, которой в настоящем исследовании стала культурно-историческая пси-

хология Л. С. Выготского. Выявлено, что интересубъектность имеет тесные связи со смысловой сферой личности. Была исследована взаимосвязь интересубъектности с социально-психологическими характеристиками группы (групповой принадлежностью, психологической атмосферой) с использованием опросников. Выявлены достаточно сильные корреляционные связи между исследуемыми переменными (интересубъектностью и социально-психологическими особенностями группы). Выявленные эмпирические закономерности и корреляционные связи опосредованно свидетельствуют в пользу того, что «Методика исследования интересубъектности» М. М. Наконечной является надежным и валидным психодиагностическим инструментом. В процессе экспериментального исследования с модифицированной методикой психического насыщения было доказано, что ситуация интересубъектного взаимодействия в значительной степени влияет на возникновение позитивных переживаний во время монотонной деятельности. Осуществлен анализ проведенного экспериментального исследования, которое включало в себя четыре этапа и предполагало нахождение ответов на следующие исследовательские вопросы: 1) Меняет ли включение смысла процесс выполнения монотонной деятельности? 2) Как интересубъектное взаимодействие влияет на ход деятельности, вызывающей психическое насыщение? 3) Какой из смыслов – смысл взаимодействия с другим, смысл профессионального совершенствования, смысл творчества – будет больше всего влиять на деятельность рисования однообразных крестиков? Доказано, что ситуация интересубъектного взаимодействия воспринимается участниками принципиально по-другому, чем ситуация моносубъектной деятельности. Выявлено, что переживания в ходе интересубъектного взаимодействия характеризовались позитивным эмоциональным фоном. Подтверждена гипотеза о том, что введение новых смыслов переструктурирует выполняемую однообразную деятельность.

Ключевые слова: интересубъектное взаимодействие, смысл, деятельность, личность, общение, группа.

Psychological Structure of Future Psychologists' Professional Competence

Психологічна структура професійної компетентності майбутніх психологів

Nataliia Perehonchuk
Ph.D. in Psychology,
Assistant Professor of the
Department of Psychology
and Social Work

Наталія Перегончук
кандидат психологічних
наук, доцент кафедри
психології та соціальної
роботи

E-mail: nataliaperegonchuk@gmail.com

orcid.org/0000-0001-5965-5288

Researcher ID: C-4066-2019

*Vinnitsia Mykhailo
Kotsiubynskyyi State
Pedagogical University,
Vinnitsia, Ukraine
32, Ostrozkocho street,
Vinnitsa, 21100*

*Вінницький педагогічний
університет імені
Михайла Коцюбинського,
м. Вінниця, Україна
вул. Острозького, 32,
м. Вінниця, 21100*

Original manuscript received December 11, 2018

Revised manuscript accepted January 25, 2019

ABSTRACT

The empirical study of the psychological structure of future psychologists' professional competence is presented in the article. The development of professional competence is characterized as a dynamic process which mobilizes the external and internal resources in unpredictable conditions of everyday life.

The study involved the students of Vinnitsia Mykhailo Kotsiubynskyyi State Pedagogical University, National Pedagogical Dragomanov University and Borys Grinchenko Kyiv University, a total of 546 students.

In order to evaluate and measure the components of the structure of professional competence of future psychologists, it is used in view of the definition of this concept and approaches to its study.

In order to determine the place, role and significance of each component that may act as a determinant of this process, factor analysis was performed through the main components method with Varimax raw rotation.

On the basis of factor analysis, the psychological structure of professional competence has been revealed as including motivational-value, operational-conative, emotional-regulatory, reflexive-cognitive components.

The greatest semantic meaning was attributed to a factor called «motivational and value». This factor includes indicators that reflect life and career orientations, strivings for success and self-realization in future profession. The second component, called «operational and conative», includes indicators which reflect desire for changes. The third factor, «emotional and regulatory», reflects the emotional and volitional activity of a student and includes indicators of emotional intellect and self-regulation of a personality in new situations. The fourth component, «reflexive and cognitive», includes intellectual involvement in the process of mastering future professional activities via the interest in knowledge, modeling and planning of one's activities based on available knowledge and readiness for the acquisition of new knowledge.

Key words: *professional competence, future psychologists, motivational and value, operational and conative, emotional and regulative, reflexive and cognitive components, psychological structure.*

Вступ

Модернізація системи професійної підготовки майбутніх психологів спрямована на розвиток їх компетентності в аспекті зростаючих потреб до самостійності, відповідальності, вміння взаємодіяти з іншими людьми.

Професійна компетентність майбутніх психологів як комплексний ресурс особистості забезпечує можливість ефективної взаємодії у професійному просторі та навколишньому світі й залежить від необхідності набуття для цього професійних компетентностей. Вимоги до професійної компетентності, представлені у профілі майбутнього фахівця, включають комплекс професійних компетентностей, котрі необхідно сформулювати у студентів за спеціальністю і програмою вищої освіти. На сьогодні затребу-

ваним є фахівець, який швидко і якісно вирішує поставлені завдання, володіє професійними компетентностями, ініціативний, з добре розвиненими вольовими якостями, володіє емоційною стійкістю, здатний до творчого підходу в діяльності, ефективного використання своїх можливостей, прагне до професійного саморозвитку і самовдосконалення.

На думку М. Чошанова, «компетентність – принципово нова якість професійної підготовки». Науковець вважає, що компетентність як специфічна якість сукупності професійних знань і вмінь виражається у таких показниках: 1) компетентна людина постійно оновлює свої знання і вони є оперативними та мобільними; 2) компетентність припускає вміння обирати оптимальні рішення, аргументувати вибір, відкидати помилкові шляхи, тобто мати критичність мислення; 3) компетентність включає як змістовий – знання, так і процесуальний – уміння, компоненти (Чошанова, 1997).

У науковій праці «Оцінка професійної компетентності» професор Вісконсинського університету М. Кейн (Michael T. Kane) підкреслює, що «детальна розробка структурних компонентів професійної компетентності забезпечує можливості для адекватної оцінки її набутого рівня». На думку автора, чітке структурування професійної компетентності – надскладне завдання, складність якого безпосередньо пов'язана з неоднозначністю самого поняття, оцінкою її рівнів і можливістю вимірювання та прогнозування (Кане, 2013).

Т. Соколова (Брестський університет, Республіка Білорусь) пріоритетне місце у структурі професійної компетентності відводить мотиваційному компоненту, що є можливим винятково за умови зростання внутрішньої мотивації фахівців за рахунок активної та проактивної позиції в професійній діяльності. Поняття «професійна компетентність» розкривається крізь призму поняття «професійна спрямованість». Дослідниця констатує, що «професійна

компетентність є системою переважаючих мотивів у професійній діяльності, ціннісних орієнтацій, інтересів і професійних намірів» (Соколова, 2015).

Продовженням розробок у цьому напрямку є праця колективу американських дослідників на чолі з К. Елісоном (Kevin W. Allison) «Людська різноманітність і професійна компетентність», предметом якої є проблема набуття професійної компетентності майбутніми психологами. На думку авторів, професійна компетентність майбутнього психолога повинна включати різні компоненти, залежно від того, наприклад, із якими групами населення психолог працюватиме в майбутньому, а запорукою цього є застосування тренінгових технологій навчання майбутніх фахівців-психологів (Allisson, 2014).

Психологічними умовами розвитку професійної компетентності майбутніх психологів Н. В. Перегончук вважає освітній простір, розкриваючи його можливості, зокрема: освітній простір є не тільки джерелом інформації, а можливістю для саморозвитку; актуалізує потребу для постійного оновлення знань (неперервна освіта, освіта впродовж усього життя і в різних інституціях – формальна, неформальна, інформальна); освітній простір стає особистісно усвідомленим (мотиви, цінності, орієнтації, потреби) й особистісно зорієнтованим (професійний та особистісний розвиток, оптимізація особистісного потенціалу); актуалізує активність майбутнього психолога; розширює межі навчального діалогу, що сприяє формуванню професійно важливих якостей майбутнього психолога (рефлексія, самопізнання, самоконструювання) (Peregonchuk, 2016).

Незважаючи на велику кількість досліджень, у зарубіжній науковій традиції не вироблено єдиних підходів до оцінки та вимірювання професійної компетентності майбутніх психологів. Створений зарубіжними авторами вимірювальний інструментарій – це особистісні опитувальники, що відображають різноманітність у розумінні сутності цього явища. Українські дослідники використовують

теоретично обґрунтовані й апробовані психодіагностичні комплекси, спрямовані на вивчення різних психологічних аспектів професійної компетентності, виходячи з визначення цього поняття та підходів до його дослідження.

Ураховуючи, що дослідження професійної компетентності пов'язано з труднощами визначення єдиного розуміння самого поняття, його структурних компонентів і системи їх взаємозв'язку, можна констатувати про неузгодженість вимірювальної інструментарію. Ці чинники потребують нового змісту методичної бази експериментального дослідження розвитку професійної компетентності майбутніх психологів. Отже, визначення і теоретичне обґрунтування методичної бази дослідження розвитку професійної компетентності майбутніх психологів є актуальним і потребує науково обґрунтованого підходу (Peregonychuk, 2018).

Мета статті – висвітлити й обґрунтувати результати емпіричного дослідження психологічної структури професійної компетентності майбутніх психологів.

Завдання дослідження

Провести факторний аналіз професійної компетентності майбутніх психологів і на основі отриманих результатів визначити значущі структурні компоненти.

Методи і методики дослідження

У процесі теоретичного вивчення проблеми та науково-експериментальної роботи використовувалися як загальнонаукові, так і спеціальні методи дослідження:

а) теоретичні – аналіз наукової літератури, узагальнення отриманої інформації, системний аналіз та інтерпретація емпіричних даних, класифікація, структурно-динамічне моделювання;

б) емпіричні – опитувальник «Діагностика емоційного інтелекту» Н. Холла (Фетіскін, 2002), методика «Стильова саморегуляція поведінки людини» В. І. Моросанової та Є. М. Коноз (Моросанова, 2000), опитувальник самоорга-

нізації діяльності Е. Ю. Мандрикової (Фетіскін, 2002), методика «Особистісна готовність до змін» (автори: Роднік, Хезер, Голд, Хал; адаптація: Н. А. Бажанова, Г. Л. Бардієр) (Фетіскін, 2002), опитувальник «Як ви ставитеся до змін?» К. Фрайлінгера й І. Фішера (Фрайлінгер, 2002), діагностика самоактуалізації особистості А. В. Лазукіна в адаптації Н. Ф. Каліна (Фетіскін, 2002), методика соціально-психологічної активності особистості (Фетіскін, 2002), Експрес-діагностика особистісної конкурентоздатності Н. П. Фетіскіна, В. В. Козлова, М. Г. Мануйлова (Фетіскін, 2002), Тест смисложиттєвих орієнтацій (СЖО) Д. О. Леонтьєва (Леонтьєв, 2000), опитувальник «Прагнення до змін» Д. О. Леонтьєва і Д. В. Сапронова (Сапронов & Леонтьєв, 2007), «Діагностика мотиваційної структури особистості» В. Є. Мільмана (Фетіскін, 2002), методика діагностики ціннісних орієнтацій в кар'єрі «Якорі кар'єри» Е. Шейна, переклад і адаптація В. Чікер і В. Винокурової (Фетіскін, 2002), «Діагностика реалізації потреби в саморозвитку» Н. П. Фетіскіна (Фетіскін, 2002), методика діагностики рефлексивності А. В. Карпова (Фетіскін, 2002), опитувальник «Диференційний тип рефлексії» Д. О. Леонтьєва та Є. М. Осіна (Леонтьєв & Осін, 2014);

в) методи математичної статистики (факторний аналіз), що забезпечує якісний і кількісний аналіз результатів. Емпіричні дані, отримані в ході дослідження, піддавалися статистичній обробці за допомогою спеціалізованого пакету прикладних програм для психологічних досліджень «SPSS-17.0», що забезпечує виконання загальноприйнятих одномірних статистик і багатомірних математико-статистичних методів.

Результати дослідження

Дослідження проводилось упродовж 2017–2018 навчального року. Респондентами виступили 546 студентів I–IV курсів і магістратури Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського

(спеціальність «Психологія»), Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова (спеціальність «Психологія») та Київського університету імені Бориса Грінченка (спеціальність «Психологія»).

Для визначення місця, ролі та ваги кожного структурного компонента професійної компетентності майбутніх психологів, що можуть виступати як детермінанти їх розвитку, нами був проведений факторний аналіз методом головних компонентів із Varimax raw обертанням. Це дало змогу виокремити основні компоненти психологічної структури професійної компетентності, що виступають у ролі визначальних одиниць процесу її розвитку.

Перший фактор пояснює 32,58% загальної дисперсії і включає такі показники професійної компетентності, як професійна компетентність (0,865), прагнення до успіху (0,857), цілі життя (0,821), конкурентоздатність (0,809), цінності (0,737), потреба у пізнанні (0,719), самомотивація (0,719), мотиваційний профіль особистості (0,7), прагнення до змін (0,662), результат життя (0,655), соціальний статус (0,551), прагнення до влади (-0,54), автономія (0,52), процес життя (0,509), інтеграція стилів життя (0,492), соціальна користь (0,483), служіння (0,465), виклик (0,391), творча активність (0,389), стабільність (0,381), життєзабезпечення (0,363), комфорт (0,351), спілкування (0,326), менеджмент (0,297) і підприємництво (-0,287). Вивчення змісту означеного фактора дало змогу позначити його як мотиваційно-ціннісний компонент професійної компетентності майбутніх психологів.

Другий фактор пояснює 22,73% загальної дисперсії. Його зміст складають такі показники, як толерантність до двозначності (0,994), контроль (-0,927), автономність (0,883), прийняття ризику (0,874), адаптивність (0,829), тип ставлення до змін (вільнодумець (0,733), реаліст (0,669) і традиціоналіст (-0,559)), спонтанність (0,682), винахідливість (0,624), залученість (0,583), упевненість (0,531), креативність (0,496), загальна активність (0,488),

гнучкість у спілкуванні (0,401), контактність (0,391), сміливість (0,348), пристрасність (0,347), орієнтація в часі (0,295) і погляд на природу людини (0,255). Якісний аналіз цього фактора дав змогу позначити його як операційно-конативний компонент професійної компетентності майбутніх психологів.

Третій фактор охоплює 11,2% загальної дисперсії. Аналіз показників, які утворюють цей фактор, дав підставу назвати його емоційно-регулятивним компонентом професійної компетентності майбутніх психологів. Він включає емоційну усвідомленість (0,868), управління власними емоціями (0,705), розпізнавання емоцій інших (0,648), загальний рівень саморегуляції (0,627), аутосимпатію (0,604), самоорганізацію (0,6), локус контролю «Я» (0,592), цілеспрямованість (0,536), емпатію (0,513), планомірність (0,499), локус контролю життя (0,426), наполегливість (0,393), орієнтацію на теперішнє (0,362), самостійність (0,274), оптимізм (0,348) і фіксацію (-0,305).

Рефлексивно-когнітивним компонентом професійної компетентності майбутніх психологів було названо четвертий фактор, який охоплював 7,86% загальної дисперсії. Його зміст утворювали такі показники, як рефлексивність (0,57), когнітивний профіль особистості (0,554), системна рефлексія (0,537), саморозуміння (0,533), інтроспекція (0,48), оцінка результату (0,464), квазірефлексія (-0,427), осмисленість життя (0,423), планування (0,318), програмування (0,275), моделювання (0,241) і гнучкість (-0,35).

Отже, за результатами факторного аналізу, професійна компетентність за «мотиваційно-ціннісним» типом передбачає розвиненість осмислення майбутнім фахівцем цінності професійної компетентності та наявного досвіду і розвиток на їх основі професійних орієнтирів. За нових соціально-економічних обставин важливо не тільки сформулювати певні професійні знання, вміння і навички, але й реалізувати їх в умовах високої конкурентності, надаючи перевагу смисложиттєвим і кар'єрним цінностям. Жит-

теві цілі майбутніх психологів є осмисленими і цілеспрямованими, орієнтовані на досягнення успіху, що властиво самоактуалізуючій особистості.

В основі професійної компетентності за «операційно-конативним» типом лежать готовність пізнавати нове, творчо самовиражатися, перетворюючи себе й навколишній світ, і мобілізація особистістю власного потенціалу для виходу за межі відомого, випробуваного й опанування на цій основі новим досвідом. Цей чинник відображає, переважно, динамічні характеристики професійної компетентності – готовність до змін як саморух особистості до самовдосконалення та саморозвитку. Внутрішнім змістом готовності до змін виступає загальна активність студента в реалізації життєвих і професійних перспектив.

Професійна компетентність за «емоційно-регулятивним» типом відображає емоційно-вольову активність студента, що включає емоційність як позитивний емоційний чинник (реакцію на успіх і невдачу) й емотивність (ціннісний показник усвідомлення суб'єктом необхідності професійної діяльності), позитивно емоційно забарвлене ставлення до особистісного і професійного самовдосконалення (оптимізм і самостійність у нових ситуаціях навчальної діяльності, наполегливість у досягненні поставлених цілей). Основним показником цього чинника є здатність до усвідомлення емоцій – як власних, так і інших людей, орієнтація на теперішнє «тут і тепер», саморегуляція та самоорганізація в динамічних і непередбачуваних умовах повсякденного життя.

Професійна компетентність за «рефлексивно-когнітивним» типом передбачає здатність сприймати навчальну інформацію та наявність певного «багажу» знань. Основними складовими компонента є інтелектуальна залученість у процес оволодіння майбутньою професійною діяльністю через інтерес до знань, моделювання та планування своєї діяльності на основі наявних знань і відкритість до набуття

нових знань. Важливими показниками цього типу професійної компетентності є осмисленість майбутніми психологами власних дій та оцінка набутого досвіду.

Для визначення рівнів розвитку компонентів професійної компетентності кожного окремого досліджуваного нами була проведена процедура стандартизації. За кожним фактором були обчислені описові статистики факторів, зокрема медіана (Me) і стандартне відхилення (σ) та інші, які дали змогу визначити рівні компонентів професійної компетентності майбутніх психологів. Межі середнього рівня визначались за формулою $Me \pm \frac{1}{2} \sigma$. Так, для фактора 1 медіана (Me) становила $-0,056$, для фактора 2 $-0,396$, для фактора 3 $-0,008$, для фактора 4 $-0,026$. Стандартне відхилення σ для всіх факторів становило 1. Отже, середній рівень фактора 1 має межі від $-1,029$ до $0,362$; фактора 2 – від $-1,059$ до $0,843$, фактора 3 – від $-0,553$ до $0,428$; фактора 4 – від $-0,431$ до $0,431$.

Таблиця 1. Рівні розвитку компонентів професійної компетентності майбутніх психологів (у %)

№ з/п	Компонент	Рівні					
		Низький		Середній		Високий	
		N	%	N	%	N	%
1.	Мотиваційно-ціннісний	69	12,64	295	54,03	182	33,33
2.	Операційно-конативний	108	19,78	341	62,45	97	17,77
3.	Емоційно-регулятивний	125	22,89	264	48,35	157	28,75
4.	Рефлексивно-когнітивний	153	28,02	241	44,14	152	27,84

Обчислення рівнів розвитку компонентів професійної компетентності майбутніх психологів (табл. 1) дозволило дійти висновку, що низький рівень мотиваційно-ціннісного компонента притаманний 12,64% досліджуваних. Середній рівень означеного компонента властивий більшості досліджуваних (54,03%), а третина з них має високий рівень його розвитку (33,33%).

Отримані результати вказують на той факт, що для студентів є значущими професійні потреби, мотиви і цінності діяльності, що формуються на тлі стійкого інтересу і позитивного ставлення до майбутньої професії. Високий рівень розвитку цього компонента вказує на усвідомлення студентами соціальної значущості майбутньої професії, ставлення до себе як до майбутнього професіонала, мотивацію на діяльність, саморозвиток, самовдосконалення і кар'єру. Саме мотивація майбутніх психологів задає вектор розвитку професійної компетентності та прагнення до створення успішної кар'єри. Тобто, такі студенти відповідально ставляться до свого майбутнього, мають цілі, співставні з їх власною системою смисложиттєвих орієнтацій, розуміють потребу в пізнанні та постійному оновленні знань, приймають виклик життя («виклик») як можливість здобуття нового досвіду («прагнення до змін»), орієнтуючись на сучасний динамічний світ, усвідомлюють значущість майбутньої професії не тільки для себе як професіонала, але і для суспільства («соціальна користь», «служіння»). Майбутню професію розглядають як спосіб організації заробітку, проявляють творчу активність у професійній реалізації, залучають інших людей для досягнення поставлених цілей.

Середній рівень притаманний половині досліджуваних і відображає недостатню сформованість мотивів і цінностей майбутніх психологів. Очевидно, такі студенти не задумуються над цілями свого життя, не розуміють свого місця в майбутній професії через відсутність ідеалів і цінностей, прагнень, планів на життя, а тому не зорієнтовані на досягнення професійного успіху й побудову успішної кар'єри.

Низький рівень мотиваційно-ціннісного компонента в досліджуваних указує на відсутність їх орієнтації на досягнення успіхів у майбутній професії. У таких студентів труднощі у навчанні викликають страх і невдоволення, у них відсутні плани на життя, ідеали та цінності, оскільки вони бояться змін і ризиків, не вбачають перспектив у обраній професії.

Аналіз результатів обчислення операційно-конативного компонента професійної компетентності майбутніх психологів засвідчив, що 19,78% опитаних мають низький його рівень, 62,45% – середній, а 17,77% – високий рівень розвитку.

Про сформованість у студентів високого рівня розвитку операційно-конативного компонента свідчать: внутрішня готовність до застосування набутих знань у практичній діяльності, готовність до змін; уміння знаходити вихід зі складних ситуацій, звертатися до нових джерел для вирішення проблем; прагнення до нового, невідомого, відмова від раніше випробуваних і надійних способів дій у стресових ситуаціях, що відповідає толерантності до двозначності; уміння змінювати свої плани і рішення, перебувати в нових ситуаціях, не наполягати на своєму, якщо цього вимагає ситуація; віра в себе, у свої чесноти і свої сили діяти в невизначених ситуаціях; уміння впоратися з мотиваційними й емоційними «силами», що конфліктують, у ситуації вибору; орієнтація на теперішнє; довіра своїм відчуттям тощо.

До групи із середнім рівнем розвитку операційно-конативного компонента належать студенти, у яких недостатньо сформовані такі показники, як готовність до змін, толерантність до двозначності, прийняття ризику, гнучкість у спілкуванні та загальна активність.

Про низький рівень розвитку операційно-конативного компонента свідчать нездатність відмовитися від старих порядків і звичаїв, неприйняття невизначених і передбачуваних ситуацій, небажання звертатися по допомогу та відсутність активності у нових і динамічних умовах життя, неготовність проявляти компетентність, а також відсутність бажання реалізовувати свої плани, задуми.

Вивчення розподілу рівнів емоційно-регулятивного компонента професійної компетентності виявило, що низький його рівень мають 22,89% студентів, середній – 48,35%, а високий – 28,75% досліджуваних.

До групи з високим рівнем розвитку емоційно-регулятивного компонента належать студенти, які вміють управляти своїми емоціями, розпізнають емоції інших, володіють саморегуляцією. Такі студенти проявляють оптимізм у ситуації труднощів і випробувань, вони цілеспрямовані й крок за кроком ідуть до своєї мети, опираючись на свої сильні сторони, організовуються до реалізації намічених планів самостійно і можуть залучати інших до цього процесу. До групи із середнім рівнем розвитку емоційно-регулятивного компонента належать ті майбутні психологи, у яких недостатньо сформовані емпатія, навички саморегуляції та самоорганізації.

До групи з низьким рівнем емоційно-регулятивного компонента належать студенти, яким важко управляти своїми емоціями та розпізнавати емоції інших, у ситуаціях труднощів вони не здатні демонструвати витримку і самоконтроль, не сформовані навички саморегуляції.

28,02% майбутніх психологів мають низький рівень розвитку рефлексивно-когнітивного компонента професійної компетентності, що може негативно позначитись на їх майбутній професійній діяльності.

До групи з високим рівнем розвитку рефлексивно-когнітивного компонента належать студенти, які здатні до планування та моделювання власної діяльності, осмислено ставляться до життя, чутливі та сенситивні до своїх бажань і потреб, не схильні підміняти власні смаки й оцінки зовнішніми соціальними стандартами, здатні зосереджуватись на власному стані та переживаннях, мають сформований чіткий образ професійного майбутнього, усвідомлюють цінність прагнення до самовдосконалення.

До групи із середнім рівнем розвитку рефлексивно-когнітивного компонента професійної компетентності належать студенти, у яких недостатньо сформовані вміння свідомо контролювати результати своєї діяльності, рівень свого розвитку й особистих досягнень.

До групи з низьким рівнем рефлексивно-когнітивного компонента належать студенти, у яких відсутні схильність до осмислення дій суб'єкта, самоорганізація, рух через самопізнання, самоаналіз себе, свого стану – внутрішніх психічних актів, власних форм і передумов, своєї розумової діяльності, цілісного «Я». Такі студенти не орієнтовані на самопізнання, самовдосконалення та саморозвиток.

Отже, проведений аналіз емпіричних даних за допомогою факторного аналізу дав нам змогу визначити такі чотири фактори, як: мотиваційно-ціннісний, операційно-конативний, емоційно-регулятивний, рефлексивно-когнітивний. Найбільше смислове навантаження отримав мотиваційно-ціннісний фактор. Усвідомлення значущості поняття професійної компетентності майбутнього фахівця, розуміння її суті та структури сприятиме не тільки удосконаленню навчально-виховного процесу, а також підтримці його професійної кваліфікації відповідно до науково-технічного і соціально-економічного прогресу суспільства.

Висновки

Проблема розвитку професійної компетентності майбутніх психологів повинна розв'язуватися, насамперед, шляхом вивчення тих особистісних структур, що забезпечують високий рівень результативності й ефективності діяльності в сучасних динамічних умовах життя. Прагнення до професійної самореалізації розвивається тільки у разі особистого прийняття й усвідомлення цілей і завдань майбутньої професії, що в підсумку призводить до розвитку ініціативи, готовності до творчості, повного розкриття потенціалу особистості.

Виокремлено й операціоналізовано складові структури професійної компетентності майбутніх психологів в умовах сучасного соціуму: мотиваційно-ціннісний, операційно-конативний, емоційно-регулятивний, рефлексивно-когнітивний. Кожен компонент професійної компетентності відіграє важливу роль у структурі, а їх взаємозв'язок

спрятиме досягненню успіху в діяльності та професіоналізму майбутніх психологів.

Література

- Леонтьев Д. А. Тест смысложизненных ориентаций (СЖО). 2-е изд. Москва : Смысл, 2000. 18 с.
- Леонтьев Д. А., Осин Е. Н. Рефлексия «хорошая» и «дурная»: от объяснительной модели к дифференциальной диагностике. *Психология. Журнал Высшей школы экономики*. 2014. № 4. С. 110–135.
- Моросанова В. И. Стилевая саморегуляция поведения человека. *Вопросы психологии*. 2000. № 2. С. 118–126.
- Перегончук Н. В. Формування професійної компетентності майбутніх психологів у сучасному освітньому просторі. *Наука і освіта*. 2016. № 11. С. 49–55.
- Сапронов Д. В., Леонтьев Д. А. Личностный динамизм и его диагностика. *Психологическая диагностика*. 2007. № 1. С. 66–68.
- Соколова Т. В. Мотивационная сфера личности как компонент ее профессиональной направленности [Электронный ресурс]. Режим доступа : [http://lib.brsu.by/sites/default/files/Мотивационная сфера.pdf](http://lib.brsu.by/sites/default/files/Мотивационная%20сфера.pdf).
- Фетискин Н. П., Козлов В. В., Мануйлов Г. М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. Москва : Изд-во Института психотерапии, 2002. С. 57–59.
- Фрайлингер К. Управление изменениями в организации. Москва : Книгописная палата, 2002. 264 с.
- Чошанов М. П. Дидактическое конструирование гибкой технологии обучения. *Педагогика*. 1997. № 2. С. 21–27.
- Allison, K. W. (2014). Human diversity and professional competence: Training in clinical and counselling psychology revisited. Retrieved from <http://psycnet.apa.org/journals/amp/49/9/792/>
- Kane, M. T. (2013). The Assessment of Professional Competence. Retrieved from <http://ehp.sagepub.com/content/15/2/163.short>.
- Peregoncuk, N. V. (2018). Development trend in pedagogical and psychological science the experience of countries of Eastern Europe and prospects of Ukraine. *Development model of professional competence of future psychologists: monograph*. Riga, Latvia. P. 151–170.

References

- Leont'ev, D. A. (2000). Test smyslozhiznennyh orientacij (SZhO) [*Test on the meaning of life orientation (LSS)*] (2nd ed.). Moskwa : Smysl [in Russian].
- Leont'ev, D. A., & Osin, Je. N. (2014). Refleksija «horoshaja» i «durnaja»: ot ob'jasnitel'noj modeli k differencial'noj diagnostike [Reflection

- of «good» and «bad»: from the explanatory model to the differential diagnosis]. *Psihologija. Zhurnal Vysshej shkoly jekonomiki – Psychology. Journal of the Higher School of Economics*, 4, 110–135 [in Russian].
- Morosanova, V. I. (2000). Stilevaja samoreguljacija povedenija cheloveka [Style self-regulation of human behavior]. *Voprosy psihologii – Psychology issues*, 2, 118–126 [in Russian].
- Perehonchuk, N. V. (2016). Formuvannia profesiinoi kompetentnosti maibutnikh psykhologiv u suchasnomu osvithomu prostori [Formation of professional competence of future psychologists in the modern educational space]. *Nauka ta osvita – Science and education*, 11, 49–55 [in Ukrainian].
- Sapronov, D. V., & Leont'ev, D. A. (2007). Lichnostnyj dinamizm i ego diagnostika [Personal dynamism and its diagnosis]. *Psihologicheskaja diagnostika – Psychological diagnosis*, 1, 66–68 [in Russian].
- Sokolova, T. V. (2015). *Motivacionnaja sfera lichnosti kak komponent eje professional'noj napravlenosti* [The motivational sphere of the personality as a component of its professional orientation]. Retrieved from [http://lib.brsu.by/sites/default/files/Motivational sphere.pdf](http://lib.brsu.by/sites/default/files/Motivational%20sphere.pdf) [in Russian].
- Fetiskin, N. P., Kozlov, V. V., & Manujlov, G. M. (2002). *Social'no-psiholicheskaja diagnostika razvitija lichnosti i malyh grupp* [Social and psychological diagnosis of personal development and small groups]. Moskva : Isd-vo Instituta psichoterapii [in Russian].
- Frajlinger, K. (2002). *Upravlenie izmenenijami v organizacii* [Management of changes in the organization]. Moskva : Knigopisnaja palata [in Russian].
- Choshanov, M. P. (1997). Didakticheskoe konstruirovanie gibkoj tehnologii obuchenija [Didactic constructing of flexible technology of training]. *Pedagogika – Pedagogics*, 2, 21–27 [in Russian].
- Allison, K. W. (2014). *Human diversity and professional competence: Training in clinical and counselling psychology revisited*. Retrieved from <http://psycnet.apa.org/journals/amp/49/9/792/>
- Kane, M. T. (2013). *The Assessment of Professional Competence*. Retrieved from <http://ehp.sagepub.com/content/15/2/163.short>.
- Peregoncuk, N. V. (2018). Development trend in pedagogical and psychological science the experience of countries of Eastern Europe and prospects of Ukraine. *Development model of professional competence of future psychologists: monograph*. Riga, Latvia. P. 151–170.

АНОТАЦІЯ

У статті представлено емпіричне дослідження психологічної структури професійної компетентності майбутніх психологів. Охаракте-

ризовано розвиток професійної компетентності як динамічний процес мобілізації зовнішніх і внутрішніх ресурсів у непередбачуваних умовах повсякденного життя.

У дослідженні взяли участь 546 студентів Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського, Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова та Київського університету імені Бориса Грінченка.

Оцінку та вимірювання компонентів структури професійної компетентності майбутніх психологів проведено з урахуванням визначення цього поняття та підходів до його дослідження.

Для визначення місця, ролі та ваги кожного компонента, що можуть виступати як детермінанти цього процесу, був проведений факторний аналіз методом головних компонентів із Varimax raw обертанням. На основі факторного аналізу розкрито психологічну структуру професійної компетентності: мотиваційно-ціннісний, операційно-конативний, емоційно-регулятивний і рефлексивно-когнітивний компоненти.

Найбільше смислове навантаження отримав мотиваційно-ціннісний фактор, до складу якого увійшли показники, що відображають смисложиттєві та кар'єрні орієнтації, прагнення до успіху й самореалізації в майбутній професії. До другого фактора – операційно-конативного – увійшли показники, що відображають прагнення до змін. Третій фактор – емоційно-регулятивний – відображає емоційно-вольову активність студента, що включає показники емоційного інтелекту та саморегуляції особистості у нових ситуаціях. Четвертий фактор – когнітивно-рефлексивний – включає інтелектуальну залученість у процес оволодіння майбутньою професійною діяльністю через інтерес до знань, моделювання та планування своєї діяльності на основі наявних знань і відкритість до набуття нових знань.

Ключові слова: професійна компетентність, майбутні психологи, мотиваційно-ціннісний, операційно-конативний, емоційно-регулятивний, рефлексивно-когнітивний компоненти, психологічна структура.

Перегончук Наталя. Психологическая структура профессиональной компетентности будущих психологов

АННОТАЦИЯ

В статье представлено эмпирическое исследование психологической структуры профессиональной компетентности будущих психологов.

Охарактеризовано развитие профессиональной компетентности как динамический процесс мобилизации внешних и внутренних ресурсов в непредсказуемых условиях повседневной жизни. В исследовании приняли участие 546 студентов Винницкого государственного педагогического университета имени Михаила Коцюбинского, Национального педагогического университета имени М. П. Драгоманова и Киевского университета имени Бориса Гринченко.

Оценку и измерение компонентов структуры профессиональной компетентности будущих психологов произведено с учетом определения этого понятия и подходов к его исследованию.

Для определения места, роли и веса компонентов, каждый из которых может выступать в качестве детерминант этого процесса, был проведен факторный анализ методом определения главных компонентов с Varimax raw вращением. На основании факторного анализа раскрыто психологическую структуру профессиональной компетентности: мотивационно-ценностный, операционно-конативный, эмоционально-регулятивный, рефлексивно-когнитивный компоненты.

Наибольшую смысловую нагрузку получил мотивационно-ценностный фактор. В состав этого фактора вошли показатели, отражающие смысложизненные и карьерные ориентации, стремлением к успеху и самореализации в будущей профессии. Ко второму фактору – операционно-конативному – отнесены показатели, отражающие стремление к переменам. Третий фактор – эмоционально-регулятивный – отражает эмоционально-волевую активность студента, включая показатели эмоционального интеллекта и саморегуляции личности в новых ситуациях. Четвертый фактор – когнитивно-рефлексивный – включает интеллектуальную вовлеченность в процесс овладения будущей профессиональной деятельностью из-за интереса к знаниям, моделирование и планирование своей деятельности на основании имеющихся знаний и открытость к приобретению новых знаний.

Ключевые слова: профессиональная компетентность, будущие психологи, мотивационно-ценностный, операционно-конативный, эмоционально-регулятивный, рефлексивно-когнитивный компоненты, психологическая структура.

The Scientific Views about Understanding the Child

Уявлення науковців про розуміння дитини

Natalia Tsybuliak
Ph.D. in Psychology,
Assistant Professor

Наталя Цибуляк
кандидат психологічних
наук, доцент

e-mail: nata.tsibulyak@gmail.com
orcid.org/0000-0003-2474-8614
Researcher ID: O-8734-2017
Scopus Author ID: 57200150887

*Berdiansk State Pedagogical
University, Berdiansk, Ukraine*
4, Shmidta str., Berdiansk,
Zaporizhzhia region, 71100

*Бердянський державний
педагогічний університет,
м. Бердянськ, Україна*
вул. Шмідта, 4, м. Бердянськ,
Запорізька область, 71100

Hanna Lopatina
Ph.D. in Pedagogy,
Assistant Professor

Ганна Лопатіна
кандидат педагогічних наук,
доцент

e-mail: lopatina.hanna29@gmail.com
orcid.org/0000-0002-3920-6853
Researcher ID: W-1713-2018
Scopus Author ID: 57200145628

*Berdiansk State Pedagogical
University, Berdiansk, Ukraine*
4, Shmidta str., Berdiansk,
Zaporizhzhia region, 71100

*Бердянський державний
педагогічний університет,
м. Бердянськ, Україна*
вул. Шмідта, 4, м. Бердянськ,
Запорізька область, 71100

Original manuscript received December 26, 2018

Revised manuscript accepted February 02, 2019

ABSTRACT

The article considers the scientific-psychological approaches of the concept of «understanding»: psychological hermeneutics, cognitive, logical semantic, psychosemantic, psycholinguistic, subjective, and communicative. It was proved that the interpretation of understanding as a process of reveal the meaning and content of a particular phenomenon was common for the before-mentioned approaches. That is accompanied with a person's confidence in the accuracy of own conclusions and due to the action of a number of factors that affect the adequacy, completeness and depth of the information received. The preschool teacher's understanding of a child's personality is considered in three directions: as a goal, as a process, as a result. These directions are interdependent. It is emphasized the complexity of understanding as a process, caused by the influence of a number of objective and subjective factors.

The authors of the article consider the types of understanding of the individual characteristics of the child by the preschool teacher. It is proved that the optimal interaction between the educator and the children is the position of the understanding-dialogue, in which the adult not only treats the child as a kind of complex individual characteristics with a rich inner world, but also gives the feedback. This creates trust and support, and facilitates to reveal the capacity of the child.

It was described a lot of subjective factors influencing the understanding of the child's personality by the preschool teacher. Some of the subjective factors are established to influence the process of understanding both positively and negatively.

The results having been received in this research proved that the subject-subject type of understanding is the best for pedagogical activity. This type of understanding provides that the preschool teacher seeks to reveal adequately the individual characteristics of the child, admits her or his uniqueness, supports in every possible way the efforts aimed at her or his self-affirmation, self-realization, self-expression and self-development.

Key words: *understanding, stages of understanding, types of understanding of the child's personality by preschool teacher, subjective factors of understanding.*

Вступ

Проблема розуміння є однією з центральних проблем не лише у психології та педагогіці, а й в усіх гуманітарних науках. Це пов'язано, передусім, із тим, що сучасне суспільство перебуває в постійному пошуку сприятливих

умов для гармонійного становлення особистості. Дошкільна освіта – це перша освітня ланка, від якої залежить не тільки рівень освіченості та вихованості майбутнього покоління, а закладається фундамент психологічного здоров'я і благополуччя. Тому проблема розуміння особистості дитини, без перебільшення, є однією з ключових у діяльності педагога, для якого позиція «разом із дитиною», а не «над дитиною» є визначальною.

Проблема розуміння особистості дитини дорослими (зокрема, педагогом) знайшла відображення у низці вітчизняних і зарубіжних психолого-педагогічних досліджень (Ананьєв, 2011; Бех, 2008; Бодальов, 1982; Знаков, 2005; Коваленко, 1999; Кондратьєва, 1980; Савчин, 1996; Liu, Gelman & Wellman, 2007; Dobbs & Arnold, 2009; Trawick-Smith & Dziurgot, 2011 та ін.). Разом із тим, учені (Клипа, 1994; Кулачківська, 2005; Кузьменко, 2015; Ладивір, 2005; Піроженко, 2016; Цибуляк, 2015 та ін.) відзначають певні труднощі, що виникають через неадекватне оцінювання та неправильне розуміння вихователями індивідуальних особливостей дитини. Така ситуація є неприпустимою та зумовлює необхідність наукового пошуку її розв'язання.

Завдання статті – здійснити теоретико-методологічний аналіз підходів до вивчення проблеми розуміння дитини в науковій літературі та визначити стан її розробки.

Методи дослідження

У дослідженні для аналізу науково-дослідницьких джерел використано теоретичні методи. Це дало змогу: з'ясувати поняттєво-термінологічне поле розуміння та його теоретико-методологічну базу; розкрити типи розуміння дорослим дитини; синтезувати виявлені особливості розуміння дитини; узагальнити виокремлені суб'єктивні чинники, що впливають на розуміння вихователем особистості дитини; обґрунтувати висновки за результатами проведеного дослідження; окреслити перспективи подальших наукових розвідок.

Результати та дискусії

Поняття «розуміння» є складним і неоднозначним через відсутність у науковій літературі його загальноприйнятого визначення. У психологічній науці сутність розуміння розкривається залежно від наукового підходу, в межах якого воно досліджується. Так, психологічна герменевтика (Брудний, 2005; Корет, 1998; Чепелева, 2009; Шлейермахер, 2004 та ін.) визначає розуміння як процедуру тлумачення суб'єктивних станів людини. З такої позиції розуміння – це система взаємопов'язаних способів дій і операцій щодо інтерпретації складної психічної реальності людини та її особистого досвіду. Інтерпретація є правильною, або «справжньою», тоді, коли її зміст узгоджується та резонує з полем переживань і проблем людини. Результатом такої інтерпретації є цілісне творче розуміння людини, яке об'єднує її емоційну та когнітивну сфери. Це, у свою чергу, стає основою формування нових знань, необхідних для саморозуміння.

Із позиції когнітивного підходу (Келлі, 2000; Harvey, 1961; Schroder, 1961 та ін.) розуміння інтерпретується як невід'ємна складова пізнавальної діяльності людини, під час якої відбувається формування ментальних репрезентацій об'єкта розуміння, тобто знакового або символічного представлення світу. З цієї позиції розуміння визначається як універсальна характеристика інтелектуальної діяльності людини, її обов'язковий атрибут, який присутній на всіх етапах розумового процесу та виступає у різних формах (осмислення проблеми, проблемної ситуації, способів її вирішення тощо).

Розуміння як здатність до логічних висновків є предметом вивчення у межах логіко-семантичного підходу (Карнап, 2007; Russell, 2009; Tarski, 1944 та ін.), за якого процеси логічного висновку розглядаються як обов'язкові складові розуміння. Людина як носій знакових систем, сформованих на основі минулого досвіду, здійснює розуміння двома основними способами. Так, у разі неповноти

інформації, що міститься у повідомленні, вона виводиться з фрейму, тобто смислового навантаження ситуації. Отримана таким чином інформація співвідноситься зі змістом повідомлення. У тому випадку, коли наявні дані не можуть бути організовані в смислову структуру, для їх інтерпретації залучається минулий досвід. На цій основі будується смислова структура вищого порядку. Основними сполучними ланками між вхідними повідомленнями та сформованими знаннями людини про навколишній світ є умовисновки.

У межах психосемантичного підходу (Дробот, 2016; Петренко, 1983; Серкін, 2004; Шмельов, 1983 та ін.) основна увага зосереджена на проблемі конструювання людиною семантичного уявлення про об'єкт розуміння (значень), тобто аналізу відношення між знаком (словом) і його змістом. Основна увага акцентується на суб'єктивній формі існування значень в індивідуальній свідомості (образи, символи, символічні дії, а також знакові, вербальні форми тощо). Психосемантичний підхід дає змогу визначити два способи категоризації досвіду – інваріантний та індивідуальний. В останньому випадку реконструюється індивідуальний семантичний простір значень та особистісних смислів. Процес розуміння пов'язується з їх взаємопроникненням і взаємодією («осмислення значень» і «позначення смислів»). Як зазначав Л. Виготський, процес говоріння вимагає переходу з внутрішнього плану в зовнішній, а розуміння передбачає зворотний рух – від зовнішнього плану мови до внутрішнього (Виготський, 2015).

Психолінгвістика (Белянін, 2009; Засекіна, 2007; Горелов, 2007 та ін.) вивчає взаємозв'язок розуміння і процесів перетворення структур мови. Розуміння розглядається як результат трансформації поверхневої структури речення в глибинну репрезентацію, що має певний смисловий характер. При цьому на інтерпретацію впливає актуалізований досвід людини, її знання, комунікативний намір, параметри ситуації спілкування, у якій здійснюється розуміння,

тощо. Перетворення текстової інформації – це процес перекладу мовних значень у форму суб'єктивних смислових утворень. У такому випадку інтерпретація набуває яскраво вираженого суб'єктивного характеру.

У межах суб'єктного підходу (Абульханова-Славська, 1994; Знаков, 2005; Татенко, 2012 та ін.) особлива увага приділяється вивченню особистісних механізмів розуміння як проявів «особистісного мислення», а предметом дослідження стає інтерпретація як психологічний механізм вироблення особистісного ставлення до реальної дійсності й уявлення про неї. Цей підхід на перший план вносить вивчення феноменології переживань і ціннісно-смислової позиції суб'єкта, яка має вирішальний вплив на формування смислу фактів, подій, ситуацій тощо.

У комунікативному підході (Бодальов, 1982; Жуков, 1991; Кузьмина, 1993; Петровська, 1991 та ін.) розглядаються соціально-психологічні аспекти розуміння, а саме механізми, закономірності та стадії цього процесу. У межах цього підходу ключовим поняттям є досягнення взаєморозуміння внаслідок узгодження цілей співрозмовників. Істотне значення для досягнення розуміння партнера по спілкуванню і смислу його повідомлення відіграють довіра та доброзичливість у відносинах між комунікантами. Тому інтерпретація змісту висловлювання людини може істотно змінюватися залежно від того, які цілі їй приписуються.

Представлені підходи до тлумачення поняття «розуміння» не є вичерпними, проте відображають складність цього явища. Спільним для окреслених підходів є визначення розуміння як розкриття смислу та змісту певного явища, що супроводжується впевненістю людини у правильності власних висновків. На характер розуміння впливає низка чинників, що визначають адекватність, повноту та глибину отриманої інформації.

Одним із найцікавіших і, водночас, найбільш складних є розуміння іншої людини: її індивідуальних особливостей, думок, намірів, здібностей, поведінки тощо. Особливо

гостро ця проблема постає у професійній діяльності педагога, оскільки без глибокого розуміння особистості кожної дитини неможливо усвідомлено й цілеспрямовано забезпечити її гармонійний розвиток. Відтак, правильне та глибоке розуміння психологічних особливостей дитини, мотивів її поведінки дає змогу вибрати адекватну тактику виховання, застосовувати індивідуальний підхід до дитини.

У наукових доробках (Гавриш, 2016; Кондратьєва, 1980; Кулачківська, 2005; Кузьменко, 2015; Ладивір, 2005; Піроженко, 2016 та ін.) проблема розуміння дитини вихователем розглядається у трьох взаємопов'язаних площинах: розуміння як мета, розуміння як результат, розуміння як процес. Так, розуміння як мета діяльності педагога передбачає базис, основу для створення та забезпечення сприятливих умов для особистісного становлення і творчої самореалізації кожної дитини, формування її життєвої компетентності, а також ціннісного ставлення до людей, самої себе, природи, культури, світу. Вважаємо, що це може розглядатися як віддалена мета, що реалізується у низці ближчих і часткових цілей. Вони крок за кроком ведуть до здійснення цієї основної та водночас віддаленої мети, що висувається на перспективу. Водночас варто підкреслити, що розуміння особистості дитини не може бути самоціллю, а є тим необхідним фундаментом, на якому вибудовується система освітньої роботи з дитиною дошкільного віку.

Розуміння як процес розкриває операційний бік визначення педагогом смислу значення проявів індивідуальних особливостей дітей. Це надзвичайно складне і відповідальне завдання для вихователя. Складність процесу розуміння зумовлена тим, що передбачає взаємодію двох людей, причому різного віку, професії тощо. З одного боку, розуміння вихователем індивідуальної своєрідності дитини передбачає проникнення у її внутрішній світ: пізнавальну діяльність (відчуття, сприймання, пам'ять, увага, мислення, уява тощо); емоційно-вольову сферу (різноманітні почуття, переживання, прояви волі); спонуки до активності

(потреби, інтереси, переконання, ідеали тощо); психічні утворення (знання, уміння, навички, звички); індивідуально-психологічні властивості (темперамент, характер, здібності); психічні стани (піднесеність, адаптація, схвильованість, афекти, стреси тощо) (Кузьменко, 2015). При цьому педагог повинен зрозуміти ці явища, аналізуючи лише зовнішні прояви дитини, оскільки для фіксації доступно лише те, що малюк виражає ззовні з урахуванням ситуації, контексту, часу та місця взаємодії з ним. Лише в єдності й сукупності ці явища утворюють складну, неповторну та цілісну модель психіки дитини, якій властива особлива динамічність. З іншого боку, процес розкриття смислу та значення дій і вчинків дитини, проникнення у їхній зміст залежить від особистості самого вихователя.

Умовно розуміння педагогом особистості дитини у загальному вигляді можна визначити як формування у його свідомості образу малюка через розгортання двох послідовних стадій. Перша стадія – стадія конкретно-чуттєвого відображення. Розуміння – це, насамперед, складна пізнавальна діяльність, що розпочинається з накопичення даних, тобто зі сприймання зовнішніх проявів дитини (міміки, постви, ходи, рухів тощо). Уже на цьому етапі більшість вихователів робить висновки про її особистісні риси, які не виявляються безпосередньо на рівні сприймання. Внутрішній світ дитини розкривається педагогом шляхом пояснення елементів зовнішності, дій, учинків, поведінки та діяльності. На наступній стадії – стадії абстрактно-логічного відображення – вихователь інтерпретує поведінку малюка. Це тривалий і складний розумовий процес, що складається з низки послідовних дій. У функціональному сенсі інтерпретація покликана ліквідувати змістову невідзначеність ситуації та виявити приховане значення того, що відбувається. Сутність такої інтерпретації полягає в поєднанні сприйнятих елементів-ознак зовнішності з семантичним змістом. На нього впливає життєвий і професійний досвід педагога, а також наявна система знань. Процес ін-

терпретації має переважно оцінний характер. Акт оцінки входить у структуру пізнавальних процесів, які результуються в образі-уявленні про дитину, й усвідомлюється як певне враження про неї (Орбан-Лембрик, 2003).

Достатньо складним моментом у процесі розуміння є кінцева «розшифровка» мотивів поведінки дитини, що дає змогу оцінювати конкретні вчинки, прогнозувати подальший розвиток особистості, планувати роботу з нею. Як зазначає Л. Орбан-Лембрик, зовнішня інформація (вербальні та невербальні прояви дитини) піддається раціональному і логіко-семантичному аналізу й перегляду. На цьому етапі розуміння педагогом особистості дитини висуваються і перевіряються гіпотези, здогадки, версії того, що відбувається, виявляється новий сенс завдяки зіставленню й аналізу різних даних, виявляються суперечності. Власні версії та думки співвідносяться з думками інших людей, виробляється критичне ставлення до версій і аргументів інших людей, використовується повторна інтерпретація (реінтерпретація) й робиться узагальнення щодо індивідуальних особливостей дитини, прогнозується її подальша поведінка, відбувається планування освітньої роботи (Орбан-Лембрик, 2003).

По суті, кінцевим продуктом процесу розуміння вихователем особистості дитини є такий напрям: розуміння як результат, що в контексті педагогічної діяльності розглядається як отримання об'єктивної, різнобічної, глибокої та професійно значущої інформації про індивідуальні особливості дітей, із якими працює вихователь. Результат завжди взаємопов'язаний із метою та визначає траєкторію подальшої роботи.

Варто зазначити, що у сформованому образі дитини досить часто можуть бути відображені не всі характерні для неї індивідуальні особливості. Це пов'язано з тим, що у зовнішньому прояві внутрішнього світу дитини певні ознаки відображаються виразно, ґрунтовно, детально й точно, інші – невиразно, помилково, а на деякі педагог сам не

звертає уваги. У випадку недостатньої фіксації цих зовнішніх проявів індивідуальних особливостей дитини розуміння її особистості часто є схематичним і спрощеним. Окрім того, процес розуміння педагогом також характеризується селективністю (вибірковістю) сприйняття, впливом низки власних індивідуальних особливостей на процес розуміння. Так, результати експериментальних досліджень дають підстави виокремити загальні тенденції розуміння особистості дитини дорослими:

- характеризуючи особистість дитини, спочатку виокремлюються ті якості, що розкривають взаємовідносини дитини з іншими людьми (дорослими й однолітками);

- і вихователі, і батьки досить низько оцінюють такі якості особистості дитини, як «уважність» і «слухняність», та більш високо – «веселість» і «самостійність»;

- дорослі ототожнюють свої уявлення й оцінки особистісних якостей дитини з рефлексивними очікуваннями («я думаю про дитину так само, як дитина про себе, я добре її знаю та розумію»). Це призводить до того, що дорослі досить часто застосовують стратегію маніпуляції замість того, щоб ураховувати індивідуальні особливості дитини;

- судження вихователів характеризуються критичністю, мають афективно-дескриптивний чи аргументований оціночно-інтерпретаційний характер, у портреті особистості дитини частіше відображені негативні якості особистості;

- вихователі звертають увагу, насамперед, на ті якості особистості дитини, що репрезентовані в категоріях «пізнавальна сфера» («здібна», «розумна», «уважна», «допитлива» тощо) і «поведінка» («турботлива», «добра», «ввічлива», «довірлива» тощо) (Клипа, 1994).

Складність процесу розуміння вихователем особистості дитини зумовлює наявність різних його типів. Так, у процесі педагогічної діяльності М. Савчин умовно виокремлює три основні типи. Перший тип – механічне розуміння психіки й особистості дитини, що впливає зі спрощеного

розуміння людини взагалі, орієнтації на дуже узагальнені та примітивні закони функціонування психіки. Вона розглядається як пасивний об'єкт і продукт впливу зовнішніх умов, тому вихователь зорієнтований на забезпечення та реалізацію означених умов. Його не цікавлять внутрішні переживання й індивідуальні особливості дитини. У цьому разі має місце не педагогічна взаємодія, а односторонній вплив дорослого на дитину. Цей тип розуміння дитини вихователем можна назвати імперативним. Психологічно такий вплив хоча і призводить до короточасного підкорення дитини вимогам дорослого, але не пробуджує у неї глибинних переживань, які б викликали якісні особистісні зміни. Тобто, між вихованцем і педагогом майже не виникає ніякого взаєморозуміння.

Другий тип – розуміння дитини як суб'єкта поведінки та діяльності. Цей тип відповідає «суб'єктній» парадигмі в психологічній науці, згідно з якою визнається активність й індивідуальна вибірковість психічного відображення дитиною зовнішніх впливів. Тобто, вона здійснює перетворювальний вплив на інформацію, що надходить ззовні. Специфічною особливістю цього типу розуміння є те, що педагог, констатуючи наявність у дитини індивідуальних особливостей, не визнає за нею права володіти ними. Вихователь продумує, розробляє і застосовує ще більш витончені засоби маніпулювання психікою вихованця, виходячи з його індивідуальних відмінностей, але нехтуючи актуальними потребами та нівелюючи потенційні можливості дитини.

Третій тип розуміння дошкільника базується на «суб'єкт-суб'єктній», або «діалогічній», парадигмі, відповідно до якої психіка людини розглядається як відкрита система, наділена зовнішніми та внутрішніми контурами регулювання. Педагог ставиться до дитини як до своєї складної індивідуальності з багатим внутрішнім світом, і не тільки визнає за нею право на неповторність, але всіляко підтримує зусилля, спрямовані на самоствердження, само-

реалізацію, самовираження і саморозвиток. Якщо в основі педагогічного впливу лежить таке розуміння особистості дитини, то він набуває характеру розвивального («суб'єкт-суб'єктного»). Це, власне, і є педагогічною взаємодією, що забезпечує актуалізацію потенціалів саморозвитку як вихованця, так і вихователя. Психологічною умовою реалізації такого впливу є діалог (Савчин, 1996).

Існує інша класифікація типів розуміння особистості дитини вихователем, запропонована академіком І. Бехом. Перший тип – розуміння як оцінка. Педагог висловлює свою думку щодо дій, учинків, переживань і хвилювань дитини. Тобто, дорослий лише констатує те, що відбувається з дитиною, а в самій оцінці немає критики й осуду. Другий тип – розуміння як інтерпретація. Педагог прагне пояснити дитині, що насправді відбувається з нею, на чому ґрунтуються її переживання. Третій тип – розуміння як підтримка. Вихователь намагається втішити дитину, заспокоїти її. Такий педагог шукає аргументи, які б відновили душевну рівновагу дошкільника. Четвертий тип – розуміння як пошук. Реакція вихователя у такому випадку – отримати додаткову інформацію. Дорослий хоче більше дізнатися про те, що відбувається, щоб глибше та повніше зрозуміти ситуацію й обговорити її з дитиною. П'ятий тип – власне розуміння. Педагог показує дошкільнику, що розуміє його проблеми. Вихователь переказує своїми словами те, що зрозумів, уточнює, наскільки правильно сприйнята ситуація загалом, а також пов'язані з цими подіями можливі думки та почуття дитини (Бех, 2008).

Вищезазначені типи розуміння узагальнено відображають основну гаму взаємин, що проявляється у процесі педагогічної діяльності. Оптимальною для взаємодії вихователя з дітьми є позиція власне розуміння, або розуміння-діалогу, за якої дорослий не тільки ставиться до вихованця як до своєї складної індивідуальності з багатим внутрішнім світом, а й надає дитині зворотну реакцію. Це створює атмосферу довіри та підтримки, у якій стає мож-

ливою актуалізація внутрішнього потенціалу дитини, її гармонійний розвиток. Адже для забезпечення діалогізму у взаємодії з дітьми необхідно навчитися чути іншого, діяти з урахуванням імовірності існування позиції, відмінної від своєї, інших смаків, поглядів тощо (Гавриш, 2009). Ця теза знаходить підтвердження в експериментальних дослідженнях, у яких установлено, що від того, як вихователь розуміє індивідуальні особливості дошкільника, залежить його самосприйняття, тобто дитина дивиться й оцінює себе очима значущих дорослих (Клипа, 1994).

Попри важливість і необхідність діалогічного типу розуміння, або власне розуміння, в професійній діяльності вихователя закладу дошкільної освіти, цей вибір є неусвідомлюваним і залежить від низки об'єктивних і суб'єктивних чинників. До об'єктивних можна віднести ті, що не залежать від педагога, як-от: тривалість, контекст, ситуація, час і місце взаємодії тощо. Суб'єктивні чинники визначаються індивідуальними особливостями самого вихователя. Розглянемо їх детальніше.

1. **Стать педагога.** Виявлено, що педагоги-жінки є більш спостережливими. Це дає їм змогу проникати у внутрішній світ дитини (Коломинський & Березовін, 1977). Жінки також повніше та глибше розуміють інтелектуальні, вольові якості та риси характеру, що виражають ставлення дитини до людей і до самих себе (Кондратьєва, 1980). Це пов'язано з особливостями емоційної сфери чоловіків і жінок, деякими відмінностями їх соціальних функцій, комунікативною спрямованістю та зацікавленістю жінок до партнерів по спілкуванню.

2. **Життєвий і професійний досвід вихователя.** Виявлена така закономірність – чим ширше коло спілкування педагога, тим краще він розуміє своїх вихованців. Цікавими є результати досліджень Я. Коломинського та Н. Березовіна щодо впливу професійного досвіду на адекватність розуміння дитини. Доведено, що молоді педагоги (зі стажем до п'яти років) адекватніше й глибше розуміють дітей (Ко-

ломинський & Березовін, 1977). Очевидно, це пояснюється тим, що у них ще не сформувалися стереотипи, які ускладнюють проникнення у внутрішній світ вихованця. Про це свідчать також дані досліджень С. Кондратьєвої. Загальна кількість ознак особистості дитини, які називає педагог, зменшується в міру збільшення тривалості стажу роботи. Вихователі зі значним стажем надають більш узагальнену характеристику дитині, вони все частіше застосовують глобальні оцінки її особистості. Однак характер цього узагальнення у процесі відображення особистості учня у педагогів зі стажем неоднаковий: педагог-майстер надає творче узагальнене відображення особистості дитини, що полягає у виявленні її індивідуальної своєрідності; за недостатньої сформованості педагогічної майстерності узагальнення носить стереотипний і формалістичний характер (Кондратьєва, 1980).

2. Знання про вікові особливості психічного розвитку людини в період дитинства. Це передбачає не тільки оволодіння науковою психологією та її методами, але і знання закономірностей процесу проникнення у внутрішній світ дитини, характеру впливу на цей процес конкретних умов і завдань педагогічної діяльності й особливостей особистості самого вихователя.

3. Професійно-педагогічна спрямованість вихователя. Інтерес до внутрішнього світу особистості, яка формується, психологічна допитливість педагога складаються безпосередньо у процесі пізнання дитини. Це породжує протиріччя між висновками, отриманими на основі вивчення особистості, й новими фактами поведінки дитини. Усвідомлення цього протиріччя спонукає педагога до постійного пошуку та розкриття неповторності кожного вихованця.

4. Стиль педагогічної діяльності. Виявлено, що за авторитарного стилю вихователь частіше за все надає аргументовані оціночно-інтерпретаційні характеристики дитині. При цьому ставлення до неї залежить від ставлення педагога до батьків цієї дитини (насамперед, до матері). Характе-

ристика особистості вихованця ліберального педагога відзначається неаргументованістю суджень і суб'єктивністю оцінок пізнавальних досягнень дитини та її поведінки. Вихователь із демократичним стилем менш критичний і категоричний, при цьому звертає увагу не тільки на особливості пізнавальної сфери та поведінки дитини, а й на характер її взаємодії з іншими людьми і психоемоційний стан (Клипа, 1994).

5. Високий рівень педагогічної майстерності. Результати низки експериментальних досліджень свідчать, що рівні розуміння особистості дитини співпадають із рівнями педагогічної майстерності (Коломинський & Березовин, 1977; Кондратьєва, 1980). Установлено, що для педагога-майстра характерно проникнення у потенційні можливості дитини й оптимістичність характеристики її особистості. Також виявлено, що з підвищенням рівня педагогічної майстерності підвищується педагогічна оцінка досягнень дитини, чіткіше виявляється позитивне ставлення до неї, підвищується об'єктивність розуміння індивідуальної своєрідності та неповторності кожної особистості. У своїй роботі педагог-майстер спирається на сильні сторони характеру та здібності дитини. І навпаки – педагогу, який недостатньо володіє педагогічною майстерністю, нерідко властива суб'єктивність розуміння, його залежність від настанов (іноді негативних), стереотипів, упередженості тощо.

Визначено також залежність оцінки особистісних властивостей дитини від її навчальних досягнень. Так, Б. Ананьєв довів, що, характеризуючи дитину з високим рівнем навчальних досягнень, педагог виокремлює, насамперед, її позитивні якості (зокрема, інтелектуально-вольові); з низьким рівнем – відзначає інертність вихованця, його пасивність, загальну нерозвиненість, відсутність здібностей та інтересів; із середнім рівнем – нівелює окремі значущі особистісні якості дитини (Ананьєв, 2011).

6. Розвиненість рефлексії. Для адекватного розуміння дитини вихователю дуже важливо не просто констатувати

наявні у неї індивідуальні особливості, але й зрозуміти, як вони співвідносяться з його власною діяльністю. Недарма Я. Корчак зазначав, що вихователь переживає болісні хвилини, помічаючи в беспорядності дитини власне безсилля (Корчак, 2014). На думку Н. Гавриш, рефлексія є базовим психологічним механізмом розуміння (Гавриш, 2016). Досить часто педагогу складно пояснити (насамперед, самому собі) причини виникнення тих або інших проблем, проаналізувати свій стиль спілкування та взаємодії з дітьми. Недостатній розвиток рефлексії створює психологічні бар'єри у стосунках із вихованцями, призводить до конфліктів і непорозумінь. У такій атмосфері некомфортно як дітям, так і вихователю. Розвиненість рефлексії сприяє усвідомленню педагогом справжніх мотивів своєї педагогічної діяльності, своїх виховних впливів, допомагає відрізнити власні утруднення та проблеми від чужих, дає змогу застосовувати знання загального характеру до конкретної ситуації, а відтак – більш повно, глибоко, адекватно й об'єктивно розуміти індивідуальність кожної дитини.

Висновки

Розуміння педагогом особистості дитини – це здатність або процес розкриття смислу та змісту зовнішніх проявів індивідуальних особливостей дитини, що супроводжується впевненістю вихователя у правильності власних висновків щодо причин і наслідків її поведінки та дій. Оптимальним для педагогічної діяльності є діалогічний тип розуміння, за якого вихователь глибоко й адекватно розкриває індивідуальні особливості дитини, визнаючи за нею право на неповторність, усіляко підтримує зусилля, спрямовані на самоствердження, самореалізацію, самовираження та саморозвиток. На процес розуміння впливає низка чинників, що можуть як позитивно, так і негативно позначатися на розкритті вихователем індивідуальних особливостей дитини.

Перспективу подальших пошуків у напрямі дослідження вбачаємо у розробці спеціальних психолого-педагогічних технологій, спрямованих на формування у вихователів здатності до адекватного та глибокого розуміння особистості дитини.

Література

- Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания. Санкт-Петербург : Питер, 2011. 288 с.
- Белякова Е. Г. Понимание как категория смыслоориентированной педагогики. *Образование и наука*. 2006. № 6 (42). С. 21–28.
- Бех І. Д. Виховання особистості: підручник. Київ : Либідь, 2008. 848 с.
- Бодалев А. А. Восприятие и понимание человека человеком: [моногр.]. Москва : Изд-во Моск. ун-та, 1982. 200 с.
- Брудный А. А. Психологическая герменевтика. Москва : Лабиринт, 2005. 336 с.
- Выготский Л. С. Полное собрание сочинений. Т. 2. Москва, 2015. 504 с.
- Гавриш Н. Педагогіка розуміння: запитуєте – відповідаємо. *Вихователь-методист дошкільного закладу*. 2016. № 4. С. 4–8.
- Гавриш Н., Лопатіна Г. Пізнавальні діалоги з дошкільниками. *Вихователь-методист дошкільного закладу*. 2009. № 2. С. 46–52.
- Горелов И. Н. Невербальные компоненты коммуникации. Москва : Изд-во ЛКИ, 2007. 238 с.
- Знаков В. В. Психология понимания: проблемы и перспективы. Москва : Ин-т психологии РАН, 2005. 448 с.
- Кулачківська С. Є., Гуменюк Г. В., Вовчик-Блакитна О. О., Ладивір С. О., Карабаєва І. І., Піроженко Т. О., Писарева О. В., Карасьова К. В., Соловійова Л. І. Індивідуалізація виховання в дитячому садку: методичні рекомендації. Київ : Міленіум, 2005. 126 с.
- Клыпа О. В. Понимание личности ребенка значимыми взрослыми (родителями и воспитателями) и понимание ребенком себя как личности: автореф. дис. ... канд. психол. наук: спец. 19.00.07 «Педагогическая психология». Москва : РАО, Психол. ин-т., 1994. 21 с.
- Коваленко А. Б. Психология розуміння. Київ : Геопринт, 1999. 184 с.
- Коломинский Я. Л. Некоторые педагогические проблемы социальной психологии. Москва : Изд-во «Знание», 1977. 64 с.
- Кондратьева С. В. Понимание учителем личности учащегося. *Вопросы психологии*. 1980. № 5. С. 143–148.
- Корчак Я. Как любить ребенка. Москва : АСТ, 2014. 480 с.
- Кузьменко В., Цибуляк Н. Спостереження – ключ до розуміння дитини. *Дошкільне виховання*. 2015. № 12. С. 7–13.

- Орбан-Лембрик Л. Е. Соціальна психологія: [навч. посіб. для студ. вищ. навч. закладів]. Київ : Академвидав, 2003. 446 с.
- Піроженко Т., Соловійова Л. Психологічний аспект педагогіки розуміння. *Вихователь-методист дошкільного закладу*. 2016. № 4. С. 4–8.
- Савчин М. В. Типи розуміння вчителем психології учня та їх прояви у педагогічній взаємодії. *Рідна школа*. 1996. № 1. С. 70–71.
- Dobbs, J., & Arnold, D. (2009) The Relationship Between Preschool Teachers' Reports of Children's Behavior and Their Behavior Toward Those Children. *School Psychology, 24* (2), 95–105.
- Liu, D., Gelman, S., & Wellman, H. (2007). Components of young children's trait understanding: Behavior-to-trait inferences and trait-to-behavior predictions. *Child Development, 78*, 1543–1558.
- Trawick-Smith, J., Dziurgot, T. (2011). 'Good-fit' teacher – child play interactions and the subsequent autonomous play of preschool children. *Early Childhood Research Quarterly, 26*, 110–123.
- Tsai, Ch. (2015). Am I Interfering? Preschool Teacher Participation in Children Play. *Universal Journal of Educational Research, 3* (12), 1028–1033.

References

- Anan'ev, B. G. (2011). *Chelovek kak predmet poznaniya [Human as a subject of knowledge]*. Sankt-Peterburg Piter [in Russian].
- Beljakova, E. G. (2006). Ponimanie kak kategorija smysloorientirovannoj pedagogiki [Understanding as a category of meaning-oriented pedagogy]. *Obrazovanie i nauka – Education and science, 6* (42), 21–28 [in Russian].
- Bekh, I. D. (2008). *Vyhovannia osobystosti [Personality upbringing]*. Kyiv : Lybid [in Ukrainian].
- Bodalev, A. A. (1982). *Vosprijatie i ponimanie cheloveka chelovekom [A human's perception and understanding by a human]*. Moskva : Izd-vo Mosk. un-ta [in Russian].
- Brudnyj, A. A. (2005). *Psihologicheskaja germenevika [Psychological hermeneutics]*. Moskva : Labirint [in Russian].
- Vygotskiy, L. S. (2015). *Polnoe sobranie sochinenij. T. 2 [Complete collected works]*. (Vol. 2). Moskva [in Russian].
- Havrysh, N. (2016). Pedahohika rozuminnia: zapytujete – vidpovidaiemo [Pedagogy of understanding: asking – we answer]. *Vykhovatel-metodyst doshkilnoho zakladu – Educator-methodist of preschool institution, 4*, 4–8 [in Ukrainian].
- Havrysh, N., & Lopatina, H. (2009). Piznavalni dialohy z doshkilnykamy [Cognitive dialogues with preschoolers]. *Vykhovatel-metodyst doshkilnoho zakladu – Educator-methodist of preschool institution, 2*, 46–52 [in Ukrainian].

- Gorelov, I. N. (2007). *Neverbal'nye komponenty kommunikacii [Non-verbal communication components]*. Moskva : Izd-vo LKI [in Russian].
- Znakov, V. V. (2005). *Psihologija ponimaniya: problemy i perspektivy [The psychology of understanding: problems and prospects]*. Moskva : In-t psihologii RAN [in Russian].
- Kulachkivska, S. Ye., Humeniuk, H. V., Vovchuk-Blakytina, O. O., Ladvir, S. O., Karabaieva, I. I., Pirozhenko, T. O., Pysarieva, O. V., Karasiova, K. V., & Soloviova, L. I. (2005). *Indyvidualizatsiia vykhovannia v dytiachomu sadku: metodychni rekomendatsii [Personalization of education in kindergarten: guidelines]*. Kyiv : Milenium [in Ukrainian].
- Klypa, O. V. (1994). Ponimanie lichnosti rebenka znachimymi vzroslymi (roditeljami i vospitateljami) i ponimanie rebenkom sebja kak lichnosti [Understanding the child's personality by significant adults (parents and teachers) and the child's understanding of himself as a personality]. *Candidate's thesis*. Moskva : RAO, Psihol. in-t [in Russian].
- Kovalenko, A. B. (1999). *Psykhologhiia rozuminnia [Psychology of understanding]*. Kyiv : Geoprint [in Ukrainian].
- Kolominskij, Ja. L., & Berezovin, N. A. (1997). *Nekotorye pedagogicheskie problemy social'noj psihologii [Some pedagogical problems of social psychology]*. Moskva : «Znanie» [in Russian].
- Kondrat'eva, S. V. (1980). Ponimanie uchitelem lichnosti uchashchegosja [Understanding of the pupil's personality by teacher]. *Voprosy psihologii – Questions of psychology*, 5, 143–148 [in Russian].
- Korchak, Ja. (2014). *Kak ljubit' rebenka [How to love a child]*. Moskva : AST, 2014 [in Russian].
- Kuzmenko, V., & Tsybuliak, N. (2015). Sposterezhenia – kliuch do rozuminnia dytyny [Observation is the key to understanding the child]. *Doshkilne vykhovannia – Preschool education*, 12, 7–13 [in Ukrainian].
- Orban-Lembryk, L. E. (2003). *Sotsialna psykhologhiia [Social Psychology]*. Kyiv : Akademydav [in Ukrainian].
- Pirozhenko, T. & Soloviova, L. (2016). Psykhologichnyi aspekt pedahohiky rozuminnia [Psychological aspect of pedagogy of understanding]. *Vykhovatel-metodyst doshkilnoho zakladu – Educator-methodist of preschool institution*, 4, 4–8 [in Ukrainian].
- Savchyn, M. V. (1996). Typy rozuminnia vchytelem psykhologii uchnia ta ikh proiavy u pedahohichnii vzaiemodii [Types of teacher's understanding of pupil's psychology and their demonstration in pedagogical interaction]. *Ridna shkola – Native school*, 1, 70–71 [in Ukrainian].
- Dobbs, J., & Arnold, D. (2009) The Relationship Between Preschool Teachers' Reports of Children's Behavior and Their Behavior Toward Those Children. *School Psychology*, 24 (2), 95–105.

- Liu, D., Gelman, S., & Wellman, H. (2007). Components of young children's trait understanding: Behavior-to-trait inferences and trait-to-behavior predictions. *Child Development*, 78, 1543–1558.
- Trawick-Smith, J., Dziurgot, T. (2011). 'Good-fit' teacher – child play interactions and the subsequent autonomous play of preschool children. *Early Childhood Research Quarterly*, 26, 110–123.
- Tsai, Ch. (2015). Am I Interfering? Preschool Teacher Participation in Children Play. *Universal Journal of Educational Research*, 3 (12), 1028–1033.

АНОТАЦІЯ

У статті проаналізовано науково-психологічні підходи до тлумачення сутності поняття «розуміння»: психологічна герменевтика, когнітивний, логіко-семантичний, психосемантичний, психолінгвістичний, суб'єктивний, комунікативний. Установлено, що спільним для окреслених підходів є визначення розуміння як процесу розкриття смислу та змісту певного явища, що супроводжується впевненістю людини у правильності власних висновків і зумовлено дією низки чинників, які впливають на адекватність, повноту та глибину отриманої інформації.

Розуміння педагогом особистості дитини розглянуто у трьох напрямках: розуміння як мета, розуміння як процес, розуміння як результат. Визначено їх взаємозалежність і взаємозумовленість. Підкреслено складність розуміння як процесу, що зумовлено дією низки об'єктивних і суб'єктивних чинників. Розглянуто типологію розуміння педагогом індивідуальних особливостей дитини. Установлено, що оптимальним для взаємодії вихователя з дітьми є позиція власне розуміння, або розуміння-діалогу, за якої дорослий не тільки ставиться до вихованця як до своєї складної індивідуальності з багатим внутрішнім світом, а й надає зворотну реакцію. Це створює атмосферу довіри та підтримки, а також сприяє актуалізації внутрішнього потенціалу дитини. Проаналізовано та схарактеризовано суб'єктивні чинники, що впливають на розуміння вихователем особистості дитини. Установлено, що багато чинників впливають на процес розуміння як позитивно, так і негативно.

Автори дійшли висновку, що оптимальним для педагогічної діяльності є суб'єкт-суб'єктивний тип розуміння, за якого вихователь прагне до адекватного розкриття індивідуальних особливостей дитини, визнаючи за нею право на неповторність, усіяко підтримує зусилля, спрямовані на її самоствердження, самореалізацію, самовираження та саморозвиток. Відтак, існує необхідність розробки психолого-педаго-

гічних технологій, спрямованих на формування у педагогів здатності до адекватного розуміння особистості дитини.

Ключові слова: розуміння, стадії розуміння, типи розуміння вихователем особистості дитини, суб'єктивні чинники розуміння.

Цыбуляк Наталья, Лопатина Анна. Представления ученых о понимании ребенка

АННОТАЦИЯ

В статье представлен анализ научно-психологических подходов к толкованию сущности понятия «понимание», а именно: психологическая герменевтика, когнитивный, логико-семантический, психосемантический, психолингвистический, субъектный, коммуникативный. Установлено, что общим для данных подходов является определение понимания как процесса раскрытия смысла и содержания определенного явления, которое сопровождается уверенностью человека в правильности собственных выводов, при этом сам процесс понимания зависит от ряда факторов, которые влияют на адекватность, полноту и глубину полученной информации.

Понимание педагогом личности ребенка рассмотрено в трех направлениях: понимание как цель, понимание как процесс, понимание как результат. Определены их взаимозависимость и взаимообусловленность. Подчеркнута сложность понимания как процесса, что обусловлено действием ряда объективных и субъективных факторов. Представлена типология понимания педагогом индивидуальных особенностей ребенка. Установлено, что оптимальным для взаимодействия воспитателя с детьми является позиция «понимание-диалог», при которой взрослый не только относится к ребенку как к своеобразной сложной индивидуальности с богатым внутренним миром, но и предоставляет ему обратную реакцию. Это создает атмосферу доверия и поддержки, а также способствует актуализации внутреннего потенциала ребенка. В статье проанализированы и охарактеризованы субъективные факторы, которые влияют на понимание воспитателем личности ребенка. Определено, что ряд факторов влияют на процесс понимания как положительно, так и отрицательно.

Авторы пришли к выводу, что оптимальным для педагогической деятельности является субъект-субъектный тип понимания, при котором воспитатель стремится к адекватному раскрытию индивидуальных особенностей ребенка, признавая за ним право на непо-

вторимость, всячески поддерживает усилия, направленные на его самоутверждение, самореализацию, самовыражение и саморазвитие. Следовательно, существует необходимость разработки психолого-педагогических технологий, направленных на формирование у педагогов способности к адекватному пониманию личности ребенка.

Ключевые слова: *понимание, стадии понимания, типы понимания воспитателем личности ребенка, субъективные факторы понимания.*

The Internal Factors of the Change in the Structure of the Psychological Resourcefulness

Внутрішні чинники зміни структури психологічної ресурсності

Olena Shtepa

Ph.D. in Psychology,
Assistant Professor

Олена Штепа

кандидат психологічних
наук, доцент

E-mail: Olena.Shtepa@lnu.edu.ua

orcid.org/0000-0002-5396-3279

Researcher ID: S-9557-2018

*Ivan Franko National
University of Lviv,
Lviv, Ukraine
1, Universytetska str.,
Lviv, 79000*

*Львівський національний
університет імені Івана
Франка, м. Львів, Україна
вул. Університетська, 1,
м. Львів, 79000*

Original manuscript received January 05, 2019

Revised manuscript accepted February 07, 2019

ABSTRACT

The problem of the empirical method of studying the psychological resources actualization is formulated. It is theoretically proved that the actualization of psychological resources makes the internal determinants of changes in its structure, associated with the peculiarities of the person's own resources. The possibility of solving the problem in non-classical psychology of personality is shown. The empirical study in 2012–2018 involved 2680 people (64% of them were women and 36% – men) aged 18–72 years ($M = 36,3$; $SD = 11,2$). About 65% of people annually participated in the study, so we assume that it can be considered longitudinal. To determine the psychological resourcefulness and its components, a questionnaire of psychological resourcefulness was used. It is established that the overall level of psychological resourcefulness for the study period was in the range of 84,7–87,9 points, which corresponds to the

average level of psychological resourcefulness. Based on the analysis of the differences it is found that between the components of psychological resourcefulness for the studied seven years from 2012 till 2018, there are differences at a statistically significant level between all resources with the exception of the resource «self-realization in the profession». According to the results of cluster analysis it is revealed that the indicators of the type of psychological resourcefulness of cluster 1 «2012–2016» is a low level of psychological resources of responsibility and knowledge of their own resources, and an indicator of the type of psychological resourcefulness of cluster 2 «2017–2018» is a low level of psychological resource of work on oneself. The comparative analysis revealed that the data obtained by the methods of tree-clustering and k-means, indicate the significance of qualitative differences in the types of psychological resourcefulness for 2012–2016 and 2017–2018 related to the resource of faith in goodness. Based on the results of mathematical and statistical analysis of the survey data there have been distinguished the resources-indicators of the type of psychological resourcefulness, resources-determinants, and resources-predictors of the overall level of psychological resourcefulness. The main indicator and measure of change in the structure and level of psychological resourcefulness can be considered a person's knowledge of his/her psychological resources.

Key words: *dynamics of the psychological resourcefulness, psychological resources, actualization, knowledge of resources, the internal factors of the change.*

Вступ

У феномені психологічної ресурсності найважливішою проблемою є її актуалізування. У сучасних дослідженнях актуалізацію пов'язують із мотивацією і досвідом особистості (Krems & Kenrick, 2017). Зокрема, головними механізмами актуалізації смислових конструктів обґрунтовують механізм категоріальної установки, через який уможливлено актуалізацію через мотивацію, та механізм смислової диспозиції, що характеризує актуалізацію через смислове насичення (Леонтьєв, 2007). Смислове насичення, на думку С. Максименка, зумовлює гармонізацію внутрішнього світу людини та пов'язано із саморегуляцією та саморозвитком особистості (Максименко, 2016). Механізмом саморозвитку доведено самозміни (Нізовських, 2014).

Водночас саморозвиток може характеризуватись як конструктивною тенденцією, пов'язаною з наданням значущості важливим подіям, так і неконструктивною тенденцією щодо заангажованості яскравими цікавими явищами (Трофимова, 2010). Своєю чергою, безупинність саморозвитку і його незалежність від зовнішніх умов характеризує суть особистісного самоздійснення (Кокун, 2013), функціональним виміром якого виведено психологічну ресурсність, що характеризує здатність людини оперувати власним ресурсами (знати їх, уміти оновлювати і вміщувати) (Штепа, 2018). Психологічні ресурси охарактеризовано як опори інтерпретації людиною осягнення, отриманого нею в її екзистенціальному досвіді, необхідні для переведення потенцій власної сутності в особистісну форму та реалізації можливості здійснитися відносно істини (Штепа, 2018).

На основі наведених зв'язків актуалізації, саморозвитку і психологічної ресурсності вважаємо, що актуалізацію психологічної ресурсності уможливають внутрішні детермінанти зміни її структури, пов'язані з особливостями оперування особою власними психологічними ресурсами. Проблема полягає у тому, що в системі припущень і обмежень класичної психології не було змоги з'ясувати внутрішні чинники зміни структури, оскільки постулювалися монологізм, детермінізм, констатуюча стратегія. Розв'язання поставленої проблеми уможливлено неklasичною трансформацією методології психології (Савчин, 2013), що виявляється у тяжінні до діалогізму, екзистенціалізму, самодетермінації, якісного підходу в характеристиці психологічних феноменів.

Мета статті – виокремити психологічні ресурси, що є внутрішніми чинниками зміни структури психологічної ресурсності.

Завдання статті

Призначення статті – презентація теоретичного обґрунтування дизайну дослідження та результатів емпіричного

дослідження щодо виокремлення психологічних ресурсів, що є внутрішніми чинниками зміни структури психологічної ресурсності, у методології неklasичної психології.

Методи та методики дослідження

Для реалізації мети емпіричної розвідки було застосовано модель дослідження Нельсона, у якій акцентовано необхідність ґрунтовного визначення сутності проблеми за наявних обставин. Умовами визначення внутрішніх чинників зміни структури психологічної ресурсності схарактеризовано такі: 1) особистість являє собою актуалізацію життєвого процесу в незалежній індивідуальності, яка є соціально інтегрованою та характеризується духовним напруженням (Мей, 2010); 2) суб'єкт актуалізації психологічної ресурсності характеризується самодетермінацією, а його ставлення до світу є непередвизначеним (Леонт'єв, 2015); 3) способом буття людини у світі є саморозуміння (Знаков, 2005); 4) стан не протиставляється процесу; механізм формування складності виявляється не лінійно, а через флуктуації; незначний вплив на систему у відповідному часі й місці може призвести її до нового стану (Чернікова, 2007); 5) нова раціональність передбачає інтеграцію істини й етики (Колпакова, 2013); 6) психологічні ресурси є опорами інтерпретації людиною досягнення, отриманого нею в її екзистенціальному досвіді, і необхідні для переведення потенцій власної сутності в особистісну форму та реалізації можливості здійснитися відносно істини (Штепа, 2018).

Методом з'ясування сутності досліджуваної проблеми визначено метод тріангуляції, що полягає у співвіднесенні результатів реалізованого дослідження з даними попередніх емпіричних розвідок і заданими умовами розв'язання проблеми. Головним завданням емпіричного дослідження було виокремлення внутрішніх чинників зміни структури психологічної ресурсності. Висунуті припущення стосувались наявності відмінностей у рівні ресурсів і психологічної ресурсності з плином часу, що вимірювався у роках; а

також імовірності змін у ресурсах, що є чинниками загального рівня психологічної ресурсності.

В емпіричному дослідженні упродовж 2012–2018 рр. усього взяли участь 2680 осіб (із них 64% жінки і 36% чоловіки) віком 18–72 роки ($M = 36,3$; $SD = 11,2$) (студенти гуманітарних і природничих факультетів денної та заочної форм навчання, слухачі гуманітарно-природничого факультету Інституту післядипломної та доуніверситетської підготовки, слухачі Львівського Університету Третього Віку). Близько 65% осіб щороку брали участь у дослідженні, тому ми допускаємо, що його можна вважати лонгітюдним. Для визначення психологічної ресурсності та її компонент застосовано опитувальник психологічної ресурсності (Штепа, 2018).

Результати та дискусії

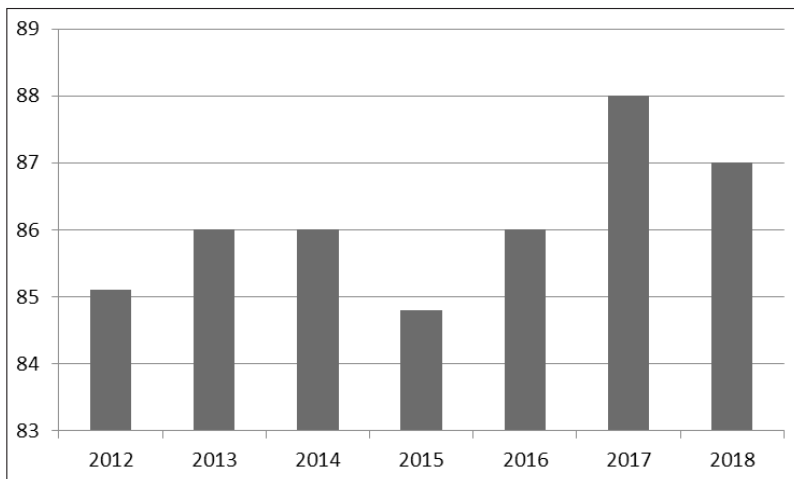


Рис. 1. Динаміка загального рівня психологічної ресурсності упродовж 2012–2018 рр. (бали)

Динаміку загального рівня психологічної ресурсності, що проілюстрована на рис. 1, можна охарактеризувати нестабільною тенденцією до зростання з мінімумом у 2015 р.

та максимумом у 2017 р. Загалом рівень психологічної ресурсності за досліджуваний період був у межах 84,7–87,9 бала, що відповідає середньому рівню психологічної ресурсності.

Із метою з'ясування наявності відмінностей у компонентах психологічної ресурсності щодо кожного року з досліджуваного періоду було застосовано метод Analysis of Variance (табл. 1).

Таблиця 1. Результати математично-статистичного аналізу відмінностей за компонентами психологічної ресурсності між досліджуваними роками ($p < 0,01$)

Компоненти психологічної ресурсності особистості	SS – Effect	df – Effect	MS – Effect	SS – Error	df – Error	MS – Error	F	p
Упевненість у собі	77,79	6	12,97	8281,5	2673	3,10	4,18	0,00
Доброта до людей	32,68	6	5,45	4584,2	2673	1,72	3,17	0,00
Допомога іншим	71,73	6	11,95	5267,6	2673	1,97	6,06	0,00
Успіх	39,33	6	6,56	3558,1	2673	1,33	4,92	0,00
Любов	80,57	6	13,43	4362,5	2671	1,63	8,22	0,00
Творчість*	24,80	6	4,13	4960,1	2673	1,86	2,22	0,04
Віра у добро *	21,13	6	3,52	3989,8	2673	1,49	2,35	0,03
Прагнення мудрості	76,76	6	12,79	4056,7	2672	1,52	8,42	0,00
Робота над собою	73,62	6	12,27	8844,2	2673	3,31	3,70	0,00
Самореалізація у професії	17,563	6	2,93	5107,5	2673	1,91	1,53	0,16
Відповідальність	51,66	6	8,61	4659,3	2673	1,74	4,93	0,00
Знання ресурсів	87,29	6	14,55	6267,4	2673	2,34	6,20	0,00
Уміння оновлювати власні ресурси	49,78	6	8,30	5121,3	2672	1,92	4,32	0,00
Уміння вмщувати власні ресурси	62,70	6	10,45	5766,3	2673	2,16	4,84	0,00
Загальний рівень психологічної ресурсності*	2104,10	6	350,68	394226,2	2673	147,48	2,37	0,03

* $p < 0,05$.

На основі аналізу відмінностей встановлено, що між компонентами психологічної ресурсності за досліджувані сім років із 2012 по 2018 рр. включно є відмінності на статистично значущому рівні, за винятком психологічного ресурсу «самореалізація у професії». Вважаємо, що за ресурсом самореалізації у професії не виявлено відмінностей тому, що досліджувані – здобувачі другої вищої освіти за результатами опитування вказували себе як нереалізованих у першій професії, а у тій, що опановували, ще не мали достатнього досвіду роботи. Студенти університету і слухачі Інституту Третього Віку ще не мали власного професійного досвіду чи не характеризували себе як працівників.

Із метою встановлення якісних відмінностей психологічної ресурсності за досліджувані сім років було застосовано кластерний аналіз (Single Linkage / Euclidean distances) (рис. 2).

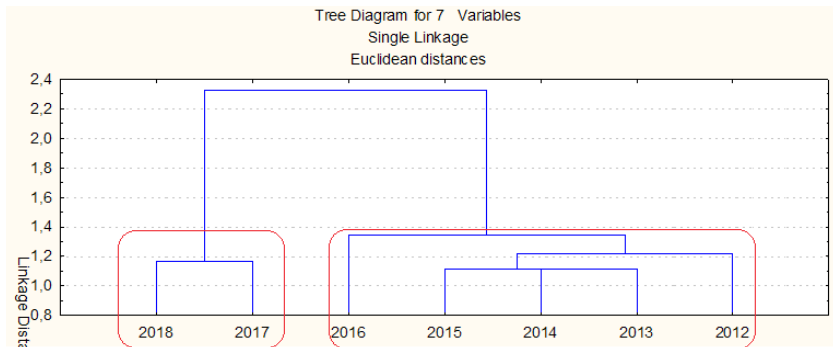


Рис. 2. Дерево кластеризації загального рівня психологічної ресурсності у 2012–2018 рр.

Результати кластерного аналізу показали доцільність виокремлення двох кластерів психологічної ресурсності: кластера психологічної ресурсності у 2012–2016 рр. і кластера психологічної ресурсності у 2017–2018 рр. За допомогою кластерного аналізу методом k-середніх було уточнено особливості психологічної ресурсності означених кластерів (рис. 3).

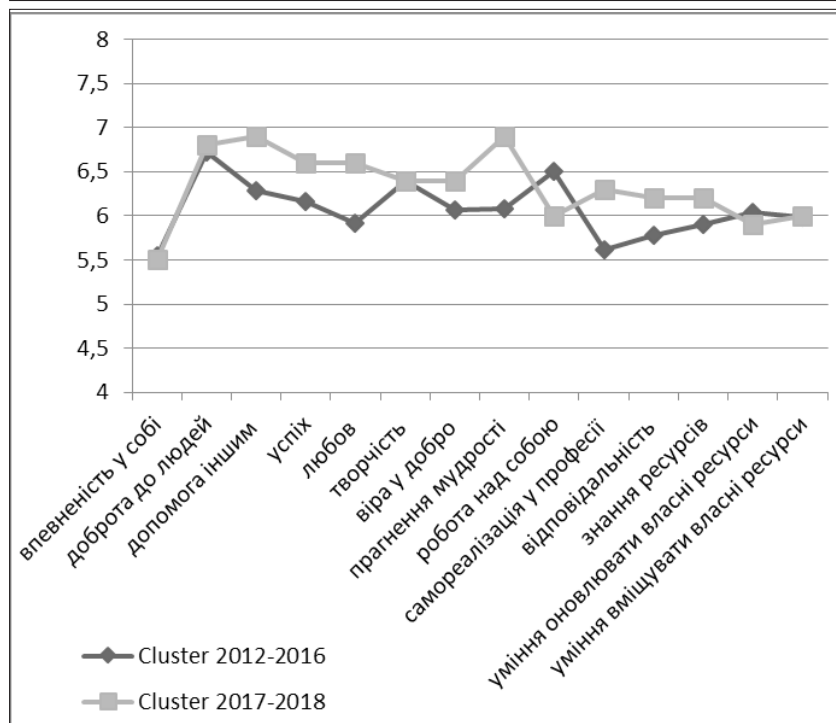


Рис. 3. Типи психологічної ресурсності за 2012–2018 рр.

Рис. 3 ілюструє, що індикаторами типу психологічної ресурсності кластера 1 «2012–2016» є низький рівень (відносно наявного профілю) психологічних ресурсів відповідальності та знання власних ресурсів (самореалізація у професії не розглядалась, оскільки за цим ресурсом не було виявлено відмінностей на статистично значущому рівні за досліджувані роки). Індикатором типу психологічної ресурсності кластера 2 «2017–2018» є низький рівень (відносно наявного профілю) психологічного ресурсу роботи над собою.

Достовірність поділу на два кластери за даними дискримінантного аналізу становить 83,5% (табл. 2), за Wilks' Lambda > 0,97.

Таблиця 2. Класифікаційна матриця типів психологічної ресурсності за критерієм «рік»

	Percent – Correct	Кластер 1 «2012–2018» – $p = 0,83445$	Кластер 2 «2017–2018» – $p = 0,16555$
Кластер 1 «2012–2018»	100,00	2234	0
Кластер 2 «2017–2018»	0,00	443	0
Total	83,45	2677	0

Показник лямбди Вілкса є наближеним до 1, що свідчить про те, що змінна «рік» не є коректним класифікатором саме для кластера 2 «2017–2018». За допомогою Discriminant Function Analysis Summary було встановлено, що ресурсами, включеними до класифікаційної моделі типів психологічної ресурсності за критерієм «рік», є такі, як любов, прагнення мудрості, упевненість у собі, успіх, відповідальність, допомога іншим, уміння вміщувати власні ресурси, знання власних ресурсів. До зазначеної класифікаційної моделі не входять такі ресурси: творчість, робота над собою, самореалізація у професії, уміння оновлювати власні ресурси, загальний рівень психологічної ресурсності. Результати порівняльного аналізу компонентів рівня психологічної ресурсності між типами психологічної ресурсності кластера 1 «2012–2016» і кластера 2 «2017–2018» за t-критерієм Стьюдента виявили, що на статистично значущому рівні ($p < 0,01$) між вказаними типами наявні відмінності за такими ресурсами: уміння вміщувати власні ресурси, робота над собою, прагнення мудрості, віра у добро, любов, творчість, успіх, допомога іншим. Порівняльний аналіз даних, отриманих за методами Analysis of Variance, Discriminant Function Analysis Summary, t-критерієм Стьюдента, дав змогу виокремити з ресурсів ті, за якими є відмінності між рівнями психологічної ресурсності в усі досліджувані роки і за якими встановлено

відмінність між двома типами ресурсності за t-критерієм, але які не включено до дискримінувальної моделі типів психологічної ресурсності за критерієм «рік» (але вони і не фігурують серед ресурсів, що не належать до цієї моделі). Шуканим психологічним ресурсом встановлено ресурс «віра у добро».

Проведений порівняльний аналіз виявив, що дані, отримані методами деревоподібної кластеризації та k-середніх, указують на значущість якісних відмінностей у типах психологічної ресурсності за 2012–2016 рр. та 2017–2018 рр., пов'язаних із ресурсом віри у добро, а не з поступальними кількісними змінами упродовж досліджуваного часу.

Із метою висвітлення особливостей співвідношення рівня психологічних ресурсів і їх впливу на рівень психологічної ресурсності було здійснено класифікаційний аналіз. Методом Predictor Variable Importance Rankings було визначено рангову значущість кожного ресурсу для загального рівня психологічної ресурсності в кожному з двох кластерів. Первинні дані психологічних ресурсів кластерів «2012–2016» і «2017–2018» у балах і рангах уміщено в табл. 3 ($p > 0,01$).

Таблиця 3. Значущість компонент психологічної ресурсності щодо її загального рівня

Компоненти психологічної ресурсності особистості	Кластер 1 «2012–2016»		Кластер 2 «2017–2018»	
	ранг предиктора*	бали (середнє)**	ранг предиктора	бали (середнє)
1	2	3	4	5
Упевненість у собі	85	5,5	85	5,5
Доброта до людей	86	6,7	100	6,8
Допомога іншим	100	6,3	92	6,9
Успіх	76	6,2	69	6,6
Любов	89	5,9	64	6,6

Продовження табл. 3

1	2	3	4	5
Творчість	98	6,4	86	6,4
Віра у добро	74	6,1	67	6,4
Прагнення мудрості	67	6,1	72	6,9
Робота над собою	91	6,5	86	6,0
Самореалізація у професії	95	5,6	77	6,3
Відповідальність	86	5,8	58	6,2
Знання ресурсів	90	5,9	100	6,2
Уміння оновлювати власні ресурси	96	6,0	63	5,9
Уміння вмщувати власні ресурси	85	6,0	100	6,0

* ранг предиктора: 0 – найнижчий ранг, 100 – найвищий ранг;

** рівень ресурсу: 0–3 – низький, 4–6 – середній, 7–8 – високий.

Порівняльний аналіз даних психологічних ресурсів у балах і рангах за двома кластерами показав, що у кластері 1 «2012–2016» предикторами з вагою > 70% є усі психологічні ресурси, водночас рівень сформованості ресурсів є середнім. Найменш вагомим предиктором є ресурс прагнення мудрості. Ресурс допомоги іншим є найбільш значущим, оскільки його вага як предиктора становить 100%, а величина середнього бала 6,7 відповідає високому рівню сформованості ресурсу. В кластері 2 «2017–2018» предикторами з вагою > 70% є психологічні ресурси впевненості у собі, допомоги іншим, творчості, прагнення мудрості, роботи над собою, самореалізації у професії, а ресурси доброти до людей, знання власних ресурсів, уміння вмщувати власні ресурси характеризуються вагою у 100%. Найменш вагомим предиктором є ресурс відповідальності. Ресурсами, які є предикторами психологічної ресурсності з ва-

гою > 70% та відзначаються високим рівнем сформованості, є такі: доброта до людей, допомога іншим, прагнення мудрості. Уміння вміщувати власні ресурси є предиктором психологічної ресурсності на 100%, водночас його рівень є середнім. Ресурс віри у добро в обох кластерах є предиктором на рівні близько 70%, водночас його рівень у кластері 2 дещо зріс.

Із метою визначення структурних відмінностей психологічної ресурсності двох кластерів було застосовано багатофакторний аналіз, який виявив ідентичність трифакторної емпіричної моделі психологічної ресурсності у кластерах 1 та 2 (факторна вага > 0,7). Загалом модель пояснювала 61,3% дисперсії у групах. Зокрема, до фактора 1, що пояснював 42,1%, входили показники уміння оперувати власними ресурсами (знання, уміння оновлювати ресурси, уміння вміщувати ресурси); до фактора 2 (11,3%) – ресурси доброти до людей, допомоги іншим, віри у добро, відповідальності; до фактора 3 (7,9%) – ресурси творчості й самореалізації у професії. Ієрархічний багатофакторний аналіз показав ідентичні дані щодо найбільшої зумовленості загального рівня психологічної ресурсності показниками «знання власних ресурсів» та «уміння оновлювати власні ресурси».

Із метою з'ясування ресурсів-детермінант психологічної ресурсності було застосовано покроковий регресійний аналіз (табл. 4).

Покроковий регресійний аналіз дав змогу встановити, що детермінантами загального рівня психологічної ресурсності у порівнюваних кластерах є усі психологічні ресурси, водночас їх послідовність різниться. Найбільш значущий ресурс-предиктор у кластері 1 «2012–2016» – допомога іншим – за послідовністю детермінації на загальний рівень ресурсності є 7-м кроком. Найважливіші ресурси-предиктори у кластері 2 «2017–2018» – знання власних ресурсів, уміння вміщувати власні ресурси, доброта до людей, є відповідно 1-м, 8-м, 9-м кроком. Провертає увагу те, що у

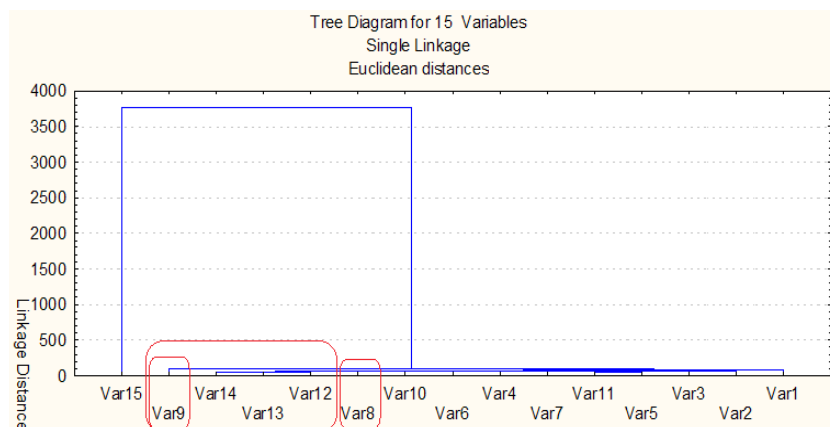
кластері 2 «2017–2018» найпершим за значущістю детермінації є знання власних ресурсів – один із показників, що за даними ієрархічного багатофакторного аналізу зумовлює рівень психологічної ресурсності.

Таблиця 4. Результати регресійного аналізу покрокової послідовності ресурсів-детермінант загального рівня психологічної ресурсності у досліджуваних кластерах «2012–2016» і «2017–2018»

Покрокова послідовність ресурсів-детермінант загального рівня психологічної ресурсності (ранг)*	Послідовність компонент психологічної ресурсності особистості	
	Кластер 1 «2012–2016»	Кластер 2 «2017–2018»
1	уміння вміщувати власні ресурси	знання власних ресурсів
2	любов	любов
3	творчість	допомога іншим
4	доброта до людей	упевненість у собі
5	упевненість у собі	робота над собою
6	прагнення мудрості	самореалізація у професії
7	допомога іншим	успіх
8	знання власних ресурсів	уміння вміщувати власні ресурси
9	успіх	доброта до людей
10	самореалізація у професії	прагнення мудрості
11	віра у добро	віра у добро
12	відповідальність	відповідальність
13	уміння оновлювати власні ресурси	творчість
14	робота над собою	уміння оновлювати власні ресурси

* 1 – найвища значущість, далі – за низхідною.

Із метою встановлення якісних змін у структурі психологічної ресурсності на основі двох досліджуваних кластерів було застосовано кластерний аналіз (Single Linkage / Euclidean distances). Рис. 3 уявляє наближеність ресурсу роботи над собою у кластері 1 «2012–2016» до когорти компонент уміння оперувати ресурсами (знання власних ресурсів, уміння їх оновлювати і вміщувати), причому низький рівень (відносно наявного профілю) знання власних ресурсів є індикатором типу психологічної ресурсності кластера 1 (рис. 3).

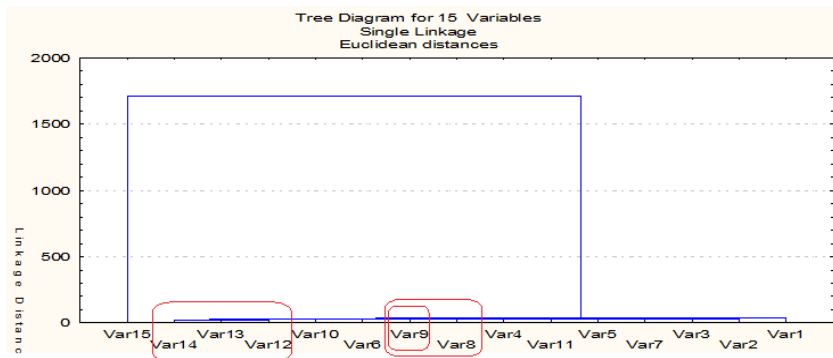


1 – упевненість у собі; 2 – доброта до людей; 3 – допомога іншим; 4 – успіх; 5 – любов; 6 – творчість; 7 – віра у добро; 8 – прагнення до мудрості; 9 – робота над собою; 10 – самореалізація у професії; 11 – відповідальність; 12 – знання власних ресурсів; 13 – вміння оновлювати власні ресурси; 14 – вміння використовувати власні ресурси; 15 – загальний рівень психологічної ресурсності

Рис. 3. Дерево кластеризації компонент психологічної ресурсності кластера 1 «2012–2016»

Водночас у кластері 2 «2012–2016» ресурси роботи над собою і прагнення мудрості належать до однієї когорти, яка через ресурси творчості й самореалізації у професії сполучена з когортою показників уміння оперувати влас-

ними ресурсами (рис. 4). Послідовність поєднання інших ресурсів у обох кластерах є схожою.



1 – упевненість у собі; 2 – доброта до людей; 3 – допомога іншим; 4 – успіх; 5 – любов; 6 – творчість; 7 – віра у добро; 8 – прагнення до мудрості; 9 – робота над собою; 10 – самореалізація у професії; 11 – відповідальність; 12 – знання власних ресурсів; 13 – вміння оновлювати власні ресурси; 14 – вміння використовувати власні ресурси; 15 – загальний рівень психологічної ресурсності

Рис. 4. Дерево кластеризації компонент психологічної ресурсності кластера 2 «2017–2018»

Ресурси роботи над собою і прагнення мудрості в обох кластерах характеризувались як ресурси-предиктори з вагою > 70%. Водночас ресурс роботи над собою у кластері 1 «2012–2016» був сформований на середньому рівні, а рівень ресурсу прагнення мудрості у кластері 2 «2017–2018» є високим (табл. 2). Прикметно, що низький рівень (відносно наявного профілю) психологічного ресурсу роботи над собою є індикатором типу психологічної ресурсності кластера 2 (рис. 3). Доцільно звернути увагу на те, що у кластер 2 «2017–2018» зв’язок ресурсів роботи над собою і прагнення мудрості є діадою. Ресурс віри у добро у кластері 1 «2012–2016» наближений до ресурсів відповідальності й успіху, а у кластері 2 «2017–2018» – до ресурсів допомоги іншим і любові. Ресурс любові у кластері 2 «2017–2018» є

другим за значущістю ресурсом-детермінантою для загального рівня психологічної ресурсності особистості.

На основі результатів математично-статистичного аналізу даних дослідження нами виокремлено такі атрибути зміни структури і рівня психологічної ресурсності: а) ресурсами-індикаторами типу загального рівня психологічної ресурсності кластера 1 «2012–2016» є знання власних ресурсів, а кластера 2 «2017–2018» – робота над собою; б) ресурсами-детермінантами загального рівня психологічної ресурсності у кластері 1 «2012–2016» є вміння вміщувати власні ресурси, а у кластері 2 «2017–2018» – знання власних ресурсів; в) ресурсами-предикторами загального рівня психологічної ресурсності, що характеризуються високим рівнем сформованості, у кластері 1 «2012–2016» є доброта до людей, а у кластері 2 «2017–2018» – доброта до людей, допомога іншим, прагнення мудрості, знання власних ресурсів. Відтак, головним показником і мірою зміни структури і рівня психологічної ресурсності можна вважати знання особою власних психологічних ресурсів.

Увідповіднення результатів дослідження з попередніми емпіричними розвідками підтвердило, що за ситуації невизначеності, яка є фактом соціальної реальності, знання власних ресурсів є як детермінантою рівня психологічної ресурсності, так і її предиктором (Штепа, 2017). Зіставлення результатів дослідження із заданими умовами розв'язання проблеми показало, що знання людиною власних ресурсів як головного показника зміни рівня психологічної ресурсності є сумірним до трактування саморозуміння як способу буття людини у світі. Знання власних ресурсів як міра зміни структури кореспондує з тезою щодо можливості формування нового стану системи за незначного впливу на неї у відповідному часі й місці. Значущість ресурсу віри у добро як дескриптора якісних змін у структурі психологічної ресурсності підтверджує принцип інтеграції істини й етики у неklasичній раціональності.

Висновки

На основі результатів реалізованого дослідження можна стверджувати, що точка біфуркації психологічної ресурсності як системи, що характеризується ресурсним станом і процесами актуалізації та оперування ресурсами, визначається поєднанням низького рівня відповідальності та низького рівня знання власних ресурсів. Відтак, немінучими є зміни психологічної ресурсності людини, якщо вона не здатна передбачати наслідки власних дій, чинити згідно з власними переконаннями і водночас нереалістично оцінює межі власних психологічних можливостей. Напрями змін можуть відбутись як щодо псевдосаморозвитку, надмірного нарцисизму, маніпулювання іншими, відчаю, так і щодо підвищення рівня відповідальності та самодетермінації, визначення нових напрямів саморозвитку. Вважаємо, що векторність психологічної ресурсності за зміни її стану зумовлена співвідношенням почерговості ресурсів прагнення мудрості й роботи над собою, а спрямованість – рівнем ресурсу віри у добро. Цілісність вивчення актуалізації психологічної ресурсності передбачає подальше дослідження мотиваційних детермінант зміни її структури.

Література

- Знаков В. В. Психология понимания: Проблемы и перспективы. Москва : Изд-во «Институт психологии РАН», 2005. 448 с.
- Кокун О. М. Життєве та професійне самоздійснення як предмет дослідження сучасної психології. *Практична психологія та соціальна робота*. 2013. № 9. С. 1–5.
- Колпакова М. Ю. Введение в диалогическую психологию. Москва : «Канон⁺»; РООИ «Реабилитация», 2013. 256 с.
- Леонтьев Д. А. Вызов неопределенности как центральная проблема психологии личности [Электронный ресурс]. *Психологические исследования*. 2015. Т. 8. № 40. Режим доступа : <https://psyctudy.ru/index.php/num/2015v8n40/1110-leontiev40.html>.
- Леонтьев Д. А. Психология смысла. Природа, строение и динамика смысловой реальности. 3-е изд. Москва : Смысл, 2007. 511 с.
- Максименко С. Д. Поняття особистості у психології. *Психологія і особистість*. 2016. № 1 (9). С. 11–17.

- Мэй Р. Искусство психологического консультирования. Как давать и обретать душевное здоровье [пер. с англ.]. Москва : Институт общегуманитарных исследований; Апрель Пресс, 2010. 224 с.
- Низовских Н. А. Человек как автор самого себя: психосемантическое исследование личностного развития: монография. Москва–Берлин : Директ-Медиа, 2014. 405 с.
- Савчин М. Методологеми психології: монографія. Київ : Академвидав, 2013. 224 с.
- Трофимова Ю. В. Два подхода к пониманию саморазвития как психологического феномена. *Известия Алтайского государственного университета*. 2010. № 2–2. С. 42–46.
- Черникова И. В. Постнеклассическая наука и философия процесса. Томск : Изд-во НТЛ, 2007. 252 с.
- Штепа О. С. Актуалізація психологічних ресурсів за контексту невідзначеності як маркер типу особистісного самоздійснення. *Теорія і практика сучасної психології*. 2017. № 1. С. 42–47.
- Штепа О. С. Опитувальник психологічної ресурсності особистості: результати розробки й апробації авторської методики. *Проблеми сучасної психології: зб. наук. праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України* / За наук. ред. С. Д. Максименка, Л. А. Онуфрієвої. Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2018. Вип. 39. С. 380–399.
- Krems, J., Kenrick, D., & Neel, R. (2017). Individual Perceptions of Self-Actualization: What Functional Motives Are Linked to Fulfilling One's Full Potential? *Personality and Social Psychology Bull*, Sep. 43 (9), 1337–1352. DOI 10.1177/0146167217713191. Retrieved from <https://www.ncbi.nlm.nih.gov>.

References

- Znakov, V. V. (2005). *Psihologija ponimanija: Problemy i perspektivy [Psychology of Comprehension: Problems and Perspectives]*. Moskva : Izdvo «Institut psihologii RAN» [in Russian].
- Kokun, O. M. (2013). Zhyttieve ta profesiine samozdiisnennia yak predmet doslidzhennia suchasnoi psykholohii [Vital and professional self-fulfillment as a subject of study of modern psychology]. *Praktychna psykholohiia ta sotsialna robota – Practical Psychology and Social Work*, 9, 1–5 [in Ukrainian].
- Kolpakova, M. Ju. (2013). *Vvedenie v dialogicheskiju psihologiju [Introduction to Dialogic Psychology]*. Moskva : «Kanon+» ROOI «Reabilitacija» [in Russian].
- Leont'jev, D. A. (2015). Vyzov neopredelennosti kak central'naja problema psihologii lichnosti [The challenge of uncertainty as the central problem of the psychology of personality]. *Psihologicheskie issledovanija –*

- Psychological researches*, 40, Vol. 8. Retrieved from <https://psycstudy.ru/index.php/num/2015v8n40/1110-leontiev40.html> [in Russian].
- Leont'jev, D. A. (2007). *Psihologija smysla. Priroda, stroenie i dinamika smyslovoj real'nosti [Psychology of meaning. Nature, structure and dynamics of semantic reality]* (3-rd ed.). Moskva : Smysl [in Russian].
- Maksymenko, S. D. (2016). Poniattia osobystosti u psykholohii [The concept of personality in psychology]. *Osobystist i psykholohiia – Psychology and personality*, 1 (9), 11–17 [in Ukrainian].
- Mjej, R. (2010). *Iskusstvo psihologicheskogo konsul'tirovanija. Kak davat' i obretat' dushevnoe zdorov'e [The art of counseling. How to give and gain the mental health]* (Trans.). Moskva : Institut obshchegumani-tarnyh issledovanij; Aprel' Press [in Russian].
- Nizovskih, N. A. (2014). *Chelovek kak avtor samogo sebja: psihosemanticheskoe issledovanie lichnostnogo razvitija [Man as the author of himself: a psychosemantic study of the personal development]*. Moskva–Berlin : Direkt-Media [in Russian].
- Savchyn, M. (2013). *Metodolohemy psykholohii [Methodology of psychology]*. Kyiv : Akademvydav [in Ukrainian].
- Trofimova, Ju. V. (2010). Dva podhoda k ponimaniju samorazvitija kak psihologicheskogo fenomena [Two approaches to understanding self-development as a psychological phenomenon]. *Izvestija Altajskogo gosudarstvennogo universiteta – News of Altai State University*, 2–2, 42–46 [in Russian].
- Chernikova, I. V. (2007). *Postneklassicheskaja nauka i filosofija processa [Post-non-classical science and process philosophy]*. Tomsk : Izd-vo NTL [in Russian].
- Shtepa, O. S. (2017). Aktualizatsiia psykholohichnyh resursiv za kontekstu nevyznachenosti yak marker typu osobystisnoho samozdiisнення [Actualization of psychological resources in the context of uncertainty as a marker of the type of personal self-realization]. *Teoriia i praktyka suchasnoi psykholohii – The theory and practice of modern psychology*, 1, 42–47 [in Ukrainian].
- Shtepa, O. S. (2018). Obituvalnyk psykholohichnoi resursnosti osobystosti: rezultaty rozrobky i aprobatsii avtorskoj metodyky [The questionnaire of a personality's psychological resourcefulness: the result of development and approbation of the author's method]. *Problemy suchasnoi psykholohii: zb. nauk. prats Kamianets-Podilskoho natsionalnoho universytetu imeni Ivana Ohienka, Instytutu psykholohii imeni H. S. Kostiuka NAPN Ukrainy – Problems of Modern Psychology. Collection of research papers of Kamianets-Podilskyyi National Ivan Ohienko University, G. S. Kostiuk Institute of Psychology NAES of Ukraine*, 39. Kamianets-Podilskyyi : Aksioma, 380–399 [in Ukrainian].
- Krems, J., Kenrick, D., & Neel, R. (2017). Individual Perceptions of Self-Actualization: What Functional Motives Are Linked to Fulfil-

ling One's Full Potential? *Personality and Social Psychology Bull.*, Sep. 43 (9), 1337–1352. DOI 10.1177/0146167217713191. Retrieved from <https://www.ncbi.nlm.nih.gov>.

АНОТАЦІЯ

Сформульовано проблему емпіричного способу вивчення актуалізації психологічної ресурсності. Теоретично виведено, що актуалізацію психологічної ресурсності уможливають внутрішні детермінанти зміни її структури, пов'язані з особливостями оперування особою власними психологічними ресурсами. Показано можливість розв'язання поставленої проблеми у неklasичній психології особистості. В емпіричному дослідженні упродовж 2012–2018 рр. узяли участь 2680 осіб (із них 64% жінки і 36% чоловіки) віком 18–72 роки ($M = 36,3$; $SD = 11,2$). Близько 65% осіб щороку брали участь у дослідженні, тому ми допускаємо, що його можна вважати лонгітюдним. Для визначення психологічної ресурсності та її компонент застосовано опитувальник психологічної ресурсності. Установлено, що загалом рівень психологічної ресурсності за досліджуваний період був у межах 84,7–87,9 бала, що відповідає середньому рівню психологічної ресурсності. На основі аналізу відмінностей установлено, що між компонентами психологічної ресурсності за досліджувані сім років із 2012 по 2018 рр. включно є відмінності на статистично значущому рівні між усіма ресурсами, за винятком психологічного ресурсу «самореалізація у професії». За результатами кластерного аналізу виявлено, що індикаторами типу психологічної ресурсності кластера 1 «2012–2016» є низький рівень психологічних ресурсів відповідальності та знання власних ресурсів, а індикатором типу психологічної ресурсності кластера 2 «2017–2018» є низький рівень психологічного ресурсу роботи над собою. Проведений порівняльний аналіз виявив, що дані, отримані методами деревоподібної кластеризації та *k*-середніх, указують на значущість якісних відмінностей у типах психологічної ресурсності за 2012–2016 рр. та 2017–2018 рр., пов'язаних із ресурсом віри у добро. На основі результатів математично-статистичного аналізу даних дослідження виокремлено ресурси-індикатори типу психологічної ресурсності, ресурси-детермінанти та ресурси-предиктори загального рівня психологічної ресурсності. Головним показником і мірою зміни структури та рівня психологічної ресурсності можна вважати знання особою власних психологічних ресурсів.

Ключові слова: динаміка психологічної ресурсності, психологічні ресурси, актуалізація, знання власних ресурсів, внутрішні чинники модифікацій.

Штепа Елена. Внутренние факторы изменений структуры психологической ресурсности

АННОТАЦИЯ

Сформулировано проблему эмпирического способа исследования актуализации психологической ресурсности. Теоретически обосновано, что актуализация психологической ресурсности обусловлена внутренними детерминантами изменений ее структуры. В свою очередь, эти детерминанты связаны с особенностями оперирования личностью своими ресурсами. Показана возможность разрешения поставленной проблемы в неклассической психологии. В эмпирическом исследовании на протяжении 2012–2018 гг. приняли участие 2680 человек (из них 64% женщин и 36% мужчин) в возрасте 18–72 лет ($M = 36,3$; $SD = 11,2$). Около 65% человек каждый год принимали участие в исследовании, что позволяет рассматривать его как лонгитюдное. Установлено, что в целом уровень психологической ресурсности за исследуемый период был в границах 84,7–87,9 балла, что соответствует среднему уровню психологической ресурсности. На основе анализа отличий выявлено, что за исследуемые семь лет с 2012 по 2018 гг. включительно существуют отличия на статистически значимом уровне между всеми ресурсами, за исключением ресурса «самореализация в профессии». С помощью кластерного анализа выявлено, что индикатором типа психологической ресурсности кластера 1 «2012–2016» является низкий уровень психологических ресурсов ответственности и знания своих ресурсов, а индикатором типа психологической ресурсности кластера 2 «2017–2018» – низкий уровень психологического ресурса работы над собой. Осуществленный сравнительный анализ показал, что данные, полученные методами древовидной кластеризации и k -средних, указывают на значимость качественных отличий между типами психологической ресурсности за 2012–2016 гг. и 2017–2018 гг., связанных с ресурсом веры в добро. На основе результатов исследования выделены ресурсы-индикаторы типа психологической ресурсности, ресурсы-детерминанты и ресурсы-предикторы общего уровня психологической ресурсности. Главным показателем и мерой изменения структуры психологической ресурсности можно считать знание человеком своих психологических ресурсов.

Ключевые слова: динамика психологической ресурсности, психологические ресурсы, актуализация, знание своих ресурсов, внутренние факторы модификаций.

Scientific publication

Problems of modern psychology

Collection of research papers of
Kamianets-Podilskyi National Ivan Ohiienko University,
G. S. Kostiuk Institute of Psychology of the National Academy
of Educational Sciences of Ukraine

Issue 43

Computer version
English translation

U. M. Zarytska
O. V. Moshtak

«Aksioma» Publishing House,
30a, Symona Petliury street, Kamianets-Podilskyi, 32300.

Tel/Fax: (03849) 3-90-06. E-mail: aksiomaprint@ukr.net.

Printed in the PE «Aksioma» printing house

Certificate GC JM2I808 of 26.05.2004

Наукове видання

Проблеми сучасної психології

Збірник наукових праць
Кам'янець-Подільського національного університету
імені Івана Огієнка,
Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України

Випуск 43

Комп'ютерне верстання

У. М. Зарицька

Переклад англійською мовою

О. В. Моштак

Формат 60x84/16. Ум. друк. арк. 15,58.

Тираж 300 пр. Зам. № 913.

Видавництво «Аксиома»,
вул. Симона Петлюри, 30а, м. Кам'янець-Подільський, 32300.
Тел./факс: (03849) 3-90-06, моб. (067) 381-29-43.
E-mail: aksiomaprint@ukr.net.

Друк ПП «Аксиома».
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи
ДК № 1808 від 26.05.2004 р.