

Міністерство освіти і науки України
Сумський державний педагогічний університет імені А.С. Макаренка

СЛОБОЖАНСЬКИЙ НАУКОВИЙ ВІСНИК

Серія: Психологія

НАУКОВИЙ ЖУРНАЛ

Випуск 2, 2023



Видавничий дім
«Гельветика»
2023

Засновник – Сумський державний педагогічний університет імені А.С. Макаренка
Журнал «Слобожанський науковий вісник. Серія: Психологія» засновано в 2023 році, виходить 2 рази на рік

Свідоцтво про державну реєстрацію: Серія KB № 25405-15345P від 15.02.2023 року

Друкується згідно з рішенням вченої ради
Сумського державного педагогічного університету імені А.С. Макаренка
(Протокол № 9 від 27.03.2023 р.)

Головний редактор:

Кузікова С. Б. – доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри психології Сумського державного педагогічного університету імені А.С. Макаренка

Члени редакційної колегії:

Вертель А. В. – кандидат філософських наук, доцент, доцент кафедри психології Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка

Гіряк А. Н. – доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри психології та соціальної роботи Західноукраїнського національного університету

Гуляє І. А. – доктор психологічних наук, доцент, професор кафедри психології Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича

Карпенко З. С. – доктор психологічних наук, професор, професор кафедри нейрокогнітивної психології Педагогічного університету імені Комісії національної освіти у Кракові

Корнієнко І. О. – доктор психологічних наук, професор, доцент кафедри психології Мукачівського державного університету

Литвиненко О. О. – доктор психологічних наук, доцент кафедри практичної психології Київського університету імені Бориса Грінченка

Онуфрієва Л. А. – доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри загальної та практичної психології Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка

Усик Д. Б. – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка

Фоменко К. І. – доктор психологічних наук, професор, професор кафедри психології Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди

Фурман О. Є. – доктор психологічних наук, професор, професор кафедри психології та соціальної роботи Західноукраїнського національного університету

Статті у виданні перевірені на наявність плагіату за допомогою програмного забезпечення
StrikePlagiarism.com від польської компанії Plagiat.pl.

ЗМІСТ

Vertel Anton Viktorovich

The structure of the mental apparatus of classical Freud's psychoanalysis (philosophical and psychological analysis).....5

Дворніченко Лариса Леонідівна

Емпіричне дослідження особливостей прояву емпатії у студентів ЗВО.....10

Кобець Олександр Володимирович

Суб'єктність здобувачів педагогічного ЗВО у мінливому освітньому середовищі.....17

Кузікова Світлана Борисівна, Щербак Тетяна Іванівна

Життєстійкість як адаптаційний ресурс особистості у реальності невизначеності життя.....24

Мотрук Тетяна Олександрівна

Практика майндфулнес у психотерапевтичній практиці.....30

Пухно Світлана Валеріївна

Самооцінка студентів закладів вищої освіти як чинник успішності навчання.....35

Усик Дмитро Борисович

Механізми моральної регуляції поведінки особистості.....40

CONTENT

Vertel Anton	
The structure of the mental apparatus of classical Freud's psychoanalysis (philosophical and psychological analysis).....	5
Dvornichenko Larisa	
Empirical study of characteristics of empathy in students of higher education institution.....	10
Kobets Oleksandr	
Subjectness of pedagogical university students in the changing educational environment.....	17
Kuzikova Svitlana, Shcherbak Tetiana	
Hardiness as a person's adaptive resource in the reality of life's uncertainty.....	24
Motruk Tetiana	
Mindfulness practice in psychotherapy practice.....	30
Pukhno Svitlana	
Self-esteem of higher education institutions students as a factor of their study success.....	35
Usyk Dmytro	
Mechanisms of moral regulation of personal behavior.....	40

THE STRUCTURE OF THE MENTAL APPARATUS OF CLASSICAL FREUD'S PSYCHOANALYSIS (PHILOSOPHICAL AND PSYCHOLOGICAL ANALYSIS)

Vertel Anton Viktorovich,

Candidate of Philosophical Science,

Associate Professor, Associate Professor of the Department of Psychology

Sumy State Pedagogical University named after A. S. Makarenko

ORCID ID: 0000-0003-2247-7443

The article is devoted to the philosophical analysis of the complex of issues related to the understanding and interpretation of the structure of the mental apparatus of Freud's classical psychoanalysis. The basic principles of psychoanalysis of consciousness are presented, the dynamics of the development of psychoanalytic ideas of the system unconscious – consciousness is revealed. From the perspective of psychoanalysis, the psyche splits into two opposing spheres: the Conscious and the Unconscious. They are the defining characteristics of the personality structure. However, they are not equivalent. The Unconscious is a special domain of the psyche. The Unconscious is the essence of the human psyche. The Conscious is built on top of the Unconscious.

The structure of the mental apparatus according to Freud consists of three components: "Ego" – the sphere of the Conscious, the mediator between the "Id" and the external world. "Id" is the underlying layer of the Unconscious that urges and determines human behaviour, the domain of the Unconscious. "Id" is the foundation of any child's personality. It is driven by primary biological needs, desires, and emotions. At the same time, "Id" is not a dry foundation for further development, but an original living source of psychic energy that "Ego" and "Super-Ego" just "borrow". "Super-Ego" is the intrapersonal conscience, a kind of censor. "Super-Ego" is generated by the inability of "Ego" to curb unconscious impulses and subject them to the demands of reality. "Ego" tries to maintain harmony both with "Id" and with the outside world. This creates a new instance of "Super-Ego" – conscience or unconscious guilt. "Super-Ego" reflects social inhibitions. The "Id" can lead to conflict situations and mental disorders (neuroses). Neuroses are illnesses caused by conflict between the Conscious and the Unconscious; they occur where the control of the Consciousness is weakened.

Key words: psychoanalysis, mental apparatus, unconscious, preconscious, conscious.

Вертель Антон. Структура психічного апарату в класичному психоаналізі З. Фрейда (філософсько-психологічний аналіз)

Стаття присвячена філософському аналізу комплексу питань, пов'язаних з розумінням та інтерпретацією структури психічного апарату у класичному психоаналізі З. Фрейда. Показано динаміку розвитку психоаналітичних ідей у системі несвідоме – свідомість. З позицій психоаналізу психіка розщеплюється на дві протилежні сфери: свідомість і несвідоме. Вони є визначальними характеристиками структури особистості. Однак вони не є рівнозначними. Несвідоме – це особлива сфера психіки. Несвідоме – це суть людської психіки. Свідоме надбудовується над несвідомим.

Структура психічного апарату, за З. Фрейдом, складається із трьох компонентів: «Я» – сфера свідомого, посередник між несвідомим «Воно» та зовнішнім світом. «Воно» – глибинний шар несвідомих потягів, визначає поведінку людини, сфери несвідомого. Несвідоме «Воно» – це те, що є основою особистості будь-якої людини. Їм рухають первинні біологічні потреби, бажання, емоції. При цьому «Воно» – не якийсь сухий фундамент для подальшого розвитку, а початкове живе джерело психічної енергії, яку «Я» і «Над-Я» всього лише «запозичують». «Над Я» – внутрішньоособистісна цензура. «Над Я» породжене нездатністю «Я» приборкати несвідомі пориви та підкорити їх вимогам реальності. «Я» намагається зберегти узгодженість як і з «Воно», так і з зовнішнім світом. При цьому утворюється нова інстанція «Над Я» – совість чи несвідоме почуття провини. «Над Я» відображає соціальні заборони. «Воно» може призвести до конфліктних ситуацій та порушень психіки (неврозів). Неврози – захворювання, породжені конфліктом між свідомістю та несвідомим; вони там, де слабшає контроль свідомості.

Ключові слова: психоаналіз, психічний апарат, несвідоме, передсвідоме, свідомість.

Introduction. The importance of the research topic is determined by several positions: the significance of critical study of the problem of consciousness in psychoanalysis; the need for adequate inclusion of psychoanalytic ideas in the overall picture of psychological and philosophical ideas about human nature; the increasing interest in psychoanalysis in modern society.

The theoretical significance of psychoanalysis is intensively covered by foreign and domestic literature, as well as its epistemological functions, its place in the system of sciences, the status of psychoanalysis as communication and psychoanalytic approach to solving fundamental philosophical problems.

The formation of the psychoanalytic paradigm and epistemological functions of psychoanalysis are

discussed in the works of M. Weisfeld, A.M. Rutkevich, A.T. Bochorishvili, V.M. Leibin and others. Methodological aspects of psychoanalysis were analyzed in works by V.P. Zinchenko, M.K. Mamardashvili, V.A. Podoroga, and A.E. Sherozia. Unfortunately, the problems associated with the phenomenon of the Consciousness in the psychoanalytic tradition remain rather undeveloped due to researchers' preoccupation with the problem of the Unconscious.

Materials and methods. The study used methods of disciplinary, interdisciplinary, general scientific and philosophical levels. The methodological basis of the study is a systematic interdisciplinary approach, which allows the use of theoretical provisions of philosophical anthropology and psychology. When

using authentic texts, we apply general scientific methods; analysis and synthesis, induction, deduction and analogy, abstraction, generalization, idealization, formalization.

Discussion. In his first seminal early work, “The Interpretation of Dreams”, Freud introduces the concept of the “mental apparatus”, which is based on the idea of the Unconscious. “Mental apparatus” is considered by Freud in two aspects – topographical and dynamic. In the topographical approach, Freud identifies three spheres or systems of this apparatus: the Conscious, the Preconscious and the Unconscious.

There are six points that define the place occupied by the Unconscious in Freud’s theory and its functions.

1. The Unconscious is different from the Conscious and Preconscious. The Unconscious is that which, while Conscious, can be realized by conventional introspective methods. The Unconscious is an area that cannot be comprehended by these methods.

2. The Unconscious is the area of the primary process. Some secondary processes are also unconscious, they are redirected primary processes. The primary process is the “core of the concept of the unconscious”, without the concept of the primary process there would be no concept of the Unconscious.

3. To understand the Unconscious it is necessary to grasp the distinction between the Ego and the displaced material. Everything displaced becomes unconscious. Unconscious desire, as the basic and original Freudian concept of unconscious psychic activity, is fundamentally displaced desire. From seeing certain behaviors as consequences of displacement, Freud moves on to seeing them as products of the Unconscious.

4. The Unconscious is the background that links early childhood to adulthood. Thanks to it, such phenomena as child sexuality, the formation of psychic energy (libido) through child sexuality and displacement, the subsequent form of unconscious desires, become clear. The direct causal influence of childhood on adult life is due to the Unconscious.

5. The Unconscious is the ubiquitous background to the Conscious and overt mental life and behavior. It exerts a continuous casual influence on conscious thoughts and behavior. The very form of the Unconscious proposed by S. Freud’s proclamation of total determinism. If we cannot find sufficient, deterministic reasons for a choice made, it means that the factors determining this choice are unconscious.

6. The Unconscious is a definite “field”, a “place”. It does not simply construct a model on the basis of which conscious thought and behavior can be explained. The founder of psychoanalysis puts forward a hypothesis asserting the existence of a previously unknown entity in the world. Freud and his interpreters use “spatial metaphors”. Freud, when explaining what he means, speaks only of processes, phenomena and entities. Treating his spatial language as metaphorical does not help to get rid of a particular reality [1].

The term “Unconscious” is defined on the basis of the whole of Freud’s theory. To understand it, according

to Freud, it is not necessary to answer the difficult questions involved in understanding the term “Consciousness”. Freud believed, that the Unconscious is actual psychic reality, it is given to us indirectly through consciousness data, like the external world of which we are aware thanks to our sense organs; it appears, that the Unconscious in Freud’s interpretation appears as Kant’s ding-an-sich (thing in itself). Proceeding from this, the Unconscious must appear as a negative category, an incomprehensible and improbable essence. With S. Freud the Unconscious gets a positive definition for the same reasons that led him to propose this notion. These reasons boil down to his general theory. If the entire theory is justified, it means that the concept of the unconscious is also justified.

In everyday English speech the word “subconscious” is used more often than “unconscious”, in this case there is an underestimation of the radical otherness of the unconscious, namely the representation of it simply as an area lying beneath consciousness. No account is taken of the alienity of the Unconscious – it exists, and at the same time it does not exist, it is completely indifferent to reality, it does not recognize any logic, does not know the word “no”, causality or contradiction, and man is totally subject to this instinctive game of drives, engaged only in the search for pleasure [2].

The Consciousness is regarded by him as «a sensual organ for the perception of mental qualities» [3, p. 320]. He assumes that in the waking state consciousness is accessible to stimulation in two points: from the periphery of the “mental apparatus”, i. e. the perception system, and from stimulations of pleasant and unpleasant feelings, which are psychic qualities in changes of energy within this apparatus. Hence, one can infer from Freud’s supposition that “pleasant and unpleasant feelings automatically regulate the course of processes of filling the consciousness” [3, p. 321]. Later, Freud’s necessity to make perceptions more independent from sensations of displeasure arose. As a result, the Preconscious system was endowed with qualities of memories of words. Because of the qualities of this system, the Consciousness, which had hitherto only been a sensory organ for perceptions, becomes one for part of our thought processes as well. Thus, as the founder of psychoanalysis believed, two sensual planes were formed, one facing perceptions and the other facing preconscious thought processes.

For Freud, the effect of the Consciousness was only a remote psychic result of the Unconscious process. It is no coincidence that he stressed that the rejection of over-estimation of the Conscious becomes a necessary prerequisite for any correct understanding of the origin of the psychic. This meant that he viewed the Consciousness in terms of the presence of a preliminary unconscious stage, and the privileging of conscious activity as hiding from man its deeper psychic manifestations. At the same time, S. Freud believed that all possible cases of deviation from and incomplete penetration into consciousness were psychoneurotic phenomena.

Freud was critical of those new psychoanalytic concepts which did not differentiate between the Consciousness

and the Unconscious, but instead proposed that the Consciousness be considered in terms of different degrees of consciousness (clear consciousness, dark consciousness, unconscious awareness). He tried to maintain control of the psychoanalytic movement by expelling from its ranks those members who did not agree with his views, demanding from the rest an extraordinary devotion to his own position. C.G. Jung, A. Adler and O. Runk abandoned S. Freud after repeated disagreements on theoretical questions of the Conscious and the Unconscious. In particular, in the article "Some remarks on the concept of the unconscious", he opposed the notions that the conscious mind is divisible and that certain thoughts can form a separate area of the conscious, which has been singled out from conscious psychical activity and has become alien to it [1, p. 91]. Such notions were seen by him as based on a misuse of the concept of "the Consciousness". In this respect, the founder of psychoanalysis emphasized that "we have no right to expand the meaning of the concept to denote such Consciousness of which the possessor knows nothing, and the existence of the Unconscious seems even less acceptable to me" [1, p. 91–92].

The concept of the Consciousness was further developed in Freud's "The Ego and the Id". "To be conscious is primarily a purely descriptive term that relies on the most direct and reliable perception" [2, p. 378]. The mental element, let's say representation, does not usually happen to be permanently conscious. On the contrary, it is typical that the state of consciousness passes quickly; the representation, which is conscious at the moment, ceases to be so in the next instant, but may become conscious again under known, easily attainable conditions. What it was like in the intervening period we do not know; we may say that it was latent and capable of becoming conscious at any moment. If we say that it was unconscious, we also give the right description. This unconscious in such a case coincides with the latent or potentially conscious.

The concept of the unconscious was formulated by Freud during his development of the doctrine of displacement [4, p. 108]. Displacement in the psychoanalytic tradition refers to the active process of eliminating from the Consciousness those impulses, ideas and perceptions that are incompatible with attitudes of the individual. Instinctive manifestations and affects can be subjected to displacement as well. When an idea is displaced, the affect "is transferred" to another idea in the mind, even though the connection between the ideas may be distant. When an affect is displaced, the idea retains its place in consciousness and is associated with another opposing affect [3, p. 348].

The displaced is treated as a typical example of the Unconscious, which can be twofold: hidden, but capable of becoming conscious, and displaced, which by itself and without further development cannot become conscious. "The hidden Unconscious, which is such only in the descriptive but not in the actual-dynamic sense, we call Preconscious; we apply the term Unconscious only to the displaced dynamic unconscious; thus we have three terms: the Conscious Brewpub – (Bw), the Preconscious

Vorbewubt – (Vbw) and the Unconscious Unbewubt – (Ubw)" [5, p. 843].

S. Freud assumes that every mental process first exists in the Unconscious and only then can come to the realm of the Consciousness. He points out that not all mental acts become conscious. And the transition to the Consciousness is not always a necessary process. "The most simplistic and convenient representation of these systems (Bewubt, Vorbewubt, Unbewubt) for us is spatial. We compare the sphere of the Unconscious with the large front, in which all mental movements reside, and the Consciousness with the narrow room, the salon, adjoining it. In the doorway, between the front and the salon there is a guard who not only scrutinises every mental movement, but also decides whether or not it should be allowed to pass from one room to the other. If any mental movement is allowed to enter the salon, it does not mean that it thereby necessarily becomes conscious. The Unconscious becomes conscious only when it attracts the attention of consciousness located at the back of the salon" [6, p. 188]. Consequently, while the front room is the abode of the Unconscious, the salon is essentially the receptacle of the Preconscious, and only behind it is the cell of the Conscious itself, where, at the back of the salon, the consciousness acts as an observer.

The new structure of the psyche Freud elaborated in "Beyond the Pleasure Principle", "Mass Psychology's Analysis of the Human Ego", and "The Ego and the Id". The model he proposed is the interaction of three levels, which are in interdependent relationship to one another. This is the Id, i. e., the deepest level of unconscious drives, a kind of reservoir of unconscious irrational psychic reactions and impulses. It is the basis of a person's activity, that mental instance which is governed by its own laws. It is the only source of "psychic energy" and is guided only by the principle of pleasure.

The pursuit of needs that do not take into account the realities of life would lead to man's death. In the process of development, therefore, the Ego emerges as the conscious element, acting on the principle of reality and acting as a mediator between the irrational aspirations and desires of the Id and the requirements of society. The Ego, as the sphere of the conscious, matches the demands of the unconscious Id with concrete reality, appropriateness and necessity. Finally, the Super-Ego is the intrapersonal conscience, i.e. the entity that embodies the values and attitudes of society. The Super-Ego becomes a kind of moral censor designed to curb egocentric unconscious impulses, aspirations and desires and to subject them to the requirements of cultural and social reality of a given society. In the process of evolution, the Super-Ego has become an integral part, an intrinsic element of the personality.

Freud uses the analogy of the relationship between rider and horse to describe figuratively the relationship between the Ego and the Id. The rider only moves thanks to the energy of the horse, but it is the rider who formally controls the horse. The rider must restrain and guide the horse; otherwise the horse is likely to die.

There are still isolated moments when the horse not only provides the energy to move, but also determines the path

and direction itself (the rider is asleep or seriously ill). The position of the Ego is significantly more complex than that of the horse (Id). Firstly, the Ego must take into account the requirements and conditions of the real world around it, i.e. follow the principle of reality. Secondly, the Ego is under constant pressure from the powerful Id, and this conflict between the demands of the external world (Super-Ego) and the needs of the deeper levels of personality (Id) gives rise to constant internal anxiety and restlessness for the Ego. Additionally, the Ego is subjected to separate pressure from the Super-Ego as a moral press of conscience, which in turn gives rise to an underlying sense of guilt [4, p. 110–111]. According to Freud, this conflictual relationship of personality levels is essentially unsolvable. According to its position and functions in the human psyche, the Super-Ego is called to perform switching of anti-cultural impulses of the Id into socially acceptable types of the Ego activities.

This notion contains the essence of the problem of the correlation between the conscious and the unconscious in the psyche, which lies in the fact that S. Freud, in his attempts to explain the behavior and activity of the individual as something holistic, came to the conclusion of a three-level structure of the psyche. Hence, it follows that activity and psyche cannot be represented linearly, in a single plane. In accordance with the idea of the superpositional structure of the psyche, psychoanalysis rejects a universal unit of study, and therefore proposes building a certain taxonomy of special units adequate to each of the levels [7, p. 71].

Freud stresses that psychoanalysis cannot consider consciousness to be the essence of the psyche, but must treat consciousness as a quality of the psyche that may or may not join the other qualities. The Consciousness is the surface of the “mental apparatus” and is the system spatially closest to the external world. The Consciousness is perceptions that come from outside, i.e. sensory perceptions, i. e. what are called sensations.

From the perspective of psychoanalytic philosophy, all human knowledge is related to consciousness. The Unconscious can only be known by transferring it into the Conscious. But only something which has once already been a “conscious perception” and which, in addition to feeling from inside, wants to become conscious can become conscious. Consequently, something can become conscious by means of traces of memory. At the same time, the Consciousness is related to both external and internal perceptions. Feelings and sensations become conscious only when they find themselves in the system of perception. Speaking about the Consciousness, Freud related it to perceptions of the outer and inner world and, thus, introduced a “perception-consciousness” system into the structure of the “mental apparatus”. It was this system that he regarded as the core of the Ego, where the Ego was

presented as the coherent organization of an individual’s mental processes.

In his “An Outline of Psychoanalysis”, published posthumously, Freud noted that conscious processes are on the periphery of the Ego, but that internal processes of the Ego can also acquire the property of the conscious, aided by the work of the speech functions, which provide a stable link between the Ego material and the memory imprints of visual and auditory perceptions. Ideas and thought processes can become conscious, but this requires a special technique – a “reality check”. Thus, according to S. Freud, the equation “perception = reality” is no longer appropriate. He interpreted the errors that can occur as hallucinations. They are characteristic of dreams and some mental illnesses.

Freud’s metapsychology is astonishing in the diversity of the concept of consciousness, its interpretations and assessments. According to Fromm, “Freud never simplified anything – rather, he complicated and overcomplicated everything to such an extent that somewhere in the middle of his interpretation one gets the impression as if one were in a labyrinth” [8, p. 45].

Results. In Freud’s psychoanalysis there are attempts to reveal reasons of origin of consciousness as part of psyche, morality and culture. The Consciousness, according to Freud, is not awareness of something, it is not self-consciousness, but rather a sui generis semipermeable “shield”, which protects psychic apparatus from external and internal overloads. This shield has a double function: it both protects from irritations and allows them to pass through. The Consciousness in Freud’s concept appears as perception of external and internal being, characterized by such mental reality of an individual, at which formation of ideas becomes knowledge of this reality. The Consciousness is not an entity, it is a quality of the psyche and a source, illuminating the depths of the human psyche.

In our very preliminary analysis of the phenomenon of the Consciousness and the Unconscious in Freud’s conception, we have reason to believe that the psychoanalytic philosophy of the Consciousness is no more capable of understanding the normal function of the psyche than the meaning of dreams. It has at its disposal the data of conscious self-perception. As it turns to be, this is insufficient to comprehend the complexity of mental processes and to reveal their interrelations and disturbances. In contrast to the psychology of the Consciousness, Freud’s metapsychology is based on the hypothesis of a “mental apparatus” situated in space, structured and developing in accordance with the needs of life, which condition consciousness only at a certain point and under certain circumstances. Based on this hypothesis, psychoanalysis offers techniques “to fill in the gaps in the phenomena of our consciousness”.

Bibliography:

1. Фрейд З. Несколько замечаний по поводу понятия «бессознательное». *Основные психологические теории в психоанализе. Очерк истории психоанализа*. Санкт-Петербург : «Алетейя», 1998. С. 88–97.
2. Фрейд З. Психология бессознательного. Санкт-Петербург : Питер, 2006. 400 с.
3. Фрейд З. Толкование сновидений. Киев : Здоров’я, 1991. 384 с.

4. Фрейд З. Вытеснение. *Основные психологические теории в психоанализе. Очерк истории психоанализа*. Санкт-Петербург : «Алетейя», 1998. С. 108–123.
5. Фрейд З. Я и Оно: Сочинения. Москва : Эксмо, 2009. 864 с.
6. Фрейд З. Введение в психоанализ. Лекции. Москва : Наука, 1989. 456 с.
7. Зинченко В.П., Мамардашвили М.К. Изучение высших психических функций и категория бессознательного. *Бессознательное: многообразие видения : сборник статей. Серия «Гуманитарная коллекция»*. Т. I. Новочеркасск : «Сагуна», 1994. С. 69–77.
8. Фромм Э. Величие и ограниченность теории Зигмунда Фрейда. Москва : АСТ, 2000. 448 с.

References:

1. Freud, S. (1998). Neskolko zamechaniy po povodu ponyatiya «bessoznatelnoe». *Osnovnyie psihologicheskie teorii v psihoanalize. Ocherk istorii psihoanaliza* [A few remarks on the concept of the unconscious. Basic psychological theories in psychoanalysis. An outline of the history of psychoanalysis]. Sankt-Peterburg: «Aleteyya», pp. 88–97 [in Russian].
2. Freud, S. (2006). *Psihologiya bessoznatelnogo* [Psychology of the Unconscious]. Sankt-Peterburg: Piter, 400 p. [in Russian].
3. Freud, S. (1991). *Tolkovanie snovideniy* [The Interpretation of Dreams]. Kyiv: Zdorovya, 384 p. [in Russian].
4. Freud, S. (1998). Vyitesnenie. *Osnovnyie psihologicheskie teorii v psihoanalize. Ocherk istorii psihoanaliza* [The main psychological theories in psychoanalysis]. Sankt-Peterburg: «Aleteyya», pp. 108–123 [in Russian].
5. Freud, S. (2009). *Ya i Ono: Sochineniya* [The Ego and The Id]. Moskva: Eksmo, 864 p. [in Russian].
6. Freud, S. (1989). *Vvedenie v psihoanaliz. Lektsii* [A General Introduction to Psychoanalysis]. Moskva: Nauka, 456 p. [in Russian].
7. Zinchenko, V.P., Mamardashvili, M.K. (1994). *Izuchenie vyisshih psihicheskikh funktsiy i kategoriya bessoznatelnogo. Bessoznatelnoe: mnogoobrazie videniya* [The Study of Higher Mental Functions and the Category of the Unconscious]. *Sbornik statey. Seriya: Gumanitarnaya kollektsiya*. Т. I. Novocherkassk: «Saguna», pp. 69–77 [in Russian].
8. Fromm, E. (2000). *Velichie i ogranichenost teorii Zigmunda Freyda* [Greatness and Limitations of Freud's Thought]. Moskva: AST, 448 p. [in Russian].

ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ ПРОЯВУ ЕМПАТІЇ У СТУДЕНТІВ ЗВО

Дворніченко Лариса Леонідівна,

кандидат філософських наук,

доцент кафедри психології

Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка

ORCID ID: 0000-0002-6221-5555

У статті аналізується емпіричне дослідження особливостей прояву емпатії у студентів закладів вищої освіти. Висвітлені особливості різних підходів до розуміння поняття емпатії. Розкриті результати дослідження розвитку емпатії у студентів різних спеціальностей педагогічного університету. Зазначено, що між вибором професійної діяльності, особливостями особистісних рис та проявами емпатичних здібностей є взаємозв'язок. Визначені особливості проявів раціонального, емоційного та інтуїтивного каналів емпатії. Висвітлено пріоритетний розвиток таких рис, як співпереживання та інтуїтивне відчуття людини, та емоційного каналу емпатії у студентів-психологів, інтуїтивного каналу емпатії і таких рис, як «вчування» не тільки у світ людей, але і в художній об'єкт, у студентів інституту мистецтв та раціональний канал емпатії і вміння підпорядковуватись нормам, правилам у студентів – майбутніх учителів початкових класів. Зазначається, що між особистісними рисами та проявами емпатії є зв'язок на рівні статистичної значущості. Доведено існування прямого взаємозв'язку на рівні статистичної значущості $p=0,01$ між показниками емоційної стабільності-нестабільності та рівнем проникаючої здібності емпатії, тобто властивості, що дозволяє створювати атмосферу довірливості та ефективного спілкування. Зазначений обернений взаємозв'язок на рівні статистичної значущості $p=0,01$ між показниками емоційної стабільності та раціональним каналом емпатії, а саме здібності розуміти іншу людину, її стани, проблеми, поведінку. Доведений прямий взаємозв'язок на рівні статистичної значущості $p=0,05$ між такими проявами особистості, як консерватизм-радикалізм, практичність-мрійливість, та інтуїтивним каналом емпатії. Проведений аналіз підкреслив необхідність розвивальної та корекційної роботи щодо гармонізації емпатії у студентів – майбутніх педагогів та психологів.

Ключові слова: емпатія, прояви емпатії, риси особистості, майбутні психологи, майбутні вчителі, професійна діяльність.

Dvornichenko Larisa. Empirical study of characteristics of empathy in students of higher education institution

The article analyzes an empirical study of peculiarities of the manifestation of empathy among students of higher education institutions. Features of different approaches for understanding the concept of empathy are highlighted. The results of the research of the development of empathy among students of various specialties of the pedagogical university have been revealed. It is noted that there is a connection between the choice of professional activity, features of personal traits and manifestations of empathic abilities. The features of the manifestations of rational, emotional and intuitive channels of empathy have been determined. The priority development of such features as empathy and intuitive feeling of a person and the emotional channel of empathy in students of psychology, the intuitive channel of empathy and such features as "feeling" not only in the world of people, but also in an artistic object of students of the Institute of Arts and the rational channel is highlighted in empathy and the ability to obey norms and rules in students of future primary school teachers. It is noted that there is a connection at the level of statistical significance between personal traits and manifestations of empathy. The existence of a direct relationship at the level of statistical significance of $p=0.01$ between indicators of emotional stability-instability and the level of the penetrating ability of empathy, i.e. the property that allows creating an atmosphere of trustworthiness and effective communication, has been proven. The indicated inverse relationship at the level of statistical significance $p=0.01$ between indicators of emotional stability and the rational channel of empathy, namely the ability to understand another person, his conditions, problems, and behavior. A direct relationship at the level of statistical significance of $p=0.05$ has been proven among such personality manifestations as conservatism-radicalism, practicality-dreaminess and the intuitive channel of empathy. The conducted analysis emphasized the need for developmental and corrective work to harmonize empathy between students of future teachers and psychologists.

Key words: empathy, manifestations of empathy, personality traits, future psychologists, future teachers, professional activity.

Зміни, що відбуваються в Україні, потребують учителів, психологів, соціальних працівників, які будуть виховувати і навчати нове покоління українців, здатних розбудовувати державу, входити в європейський простір та вміти витримувати складні і непередбачувані життєві ситуації. У зв'язку з цим збільшується потреба у спеціалістах соціогуманітарного профілю, які зможуть проявляти психічне здоров'я у спілкуванні з населенням, та спеціалістах, які зможуть допомагати його відновлювати. І тут одним з головних чинників здорової, духовно розвиненої особистості є емпатія – здатність людини до співпереживання, співчуття та допомоги.

Аналіз теоретичних підходів [2] показує, що дослідження емпатії мають давню історію. Вміння бути

людяними, здібність «приймати і розуміти чужу роль», здатність до співпереживання та сприяння розглядалась і давніми філософами, соціологами, педагогами і психологами.

Однак саме у професіях системи «людина-людина», діяльність яких пов'язана з безпосередньою роботою з дітьми, розвинена емпатія набуває надзвичайного значення. Тож мета статті – емпірично дослідити психологічні особливості прояву емпатії у студентів – майбутніх педагогів та психологів.

У дослідженні взяли участь 38 студентів II і III курсу спеціальностей «Психологія», «Початкова освіта» та об'єднана група студентів Навчально-наукового інституту культури і мистецтв спеціальностей

«Музичне мистецтво», «Образотворче мистецтво» та «Хореографія» Сумського державного педагогічного університету імені А.С.Макаренка.

Виходячи з мети дослідження, нами були поставлені такі **завдання**: вивчити особистісні риси студентів за допомогою багатомірного особистісного опитувальника (Р. Кеттела); дослідити компоненти емпатії за допомогою опитувальника А. Меграбяна та Н. Епштейна «Шкала емоційного відгуку» та методики діагностики рівня емпатичних здібностей В. Бойка.

Для досягнення мети емпіричного дослідження, а саме дослідження особливостей проявів емпатії у студентів різних спеціальностей, ми розділили респондентів на три групи. Це студенти спеціальності «Психологія» (група А), студенти спеціальності «Початкова освіта» (група В) та збірна група студентів спеціальностей Навчально-наукового інституту культури і мистецтв (група С). Крім того, проаналізувавши професійні компетенції зазначених спеціальностей, ми звернули увагу на потребу розвитку комунікативних здібностей та чуттєвого пізнання партнерів зі спілкування у студентів-психологів та майбутніх учителів початкової ланки. І необхідність розвитку емпатії як успішного здійснення процесу творчого пізнання та перетворення дійсності у вчителів хореографії і музики, що своєю чергою є відмінним від проявів емпатії у психологів чи вчителів початкових класів. Отримані результати дозволили скласти і порівняти між собою особистісні профілі зазначених груп.

Кількісний аналіз результатів діагностики за методикою Р. Кеттела дозволив отримати результати (отримані значення по кожному фактору переведені в стени), що представлені на рисунку 1.

Порівняння результатів дозволяє визначити середні показники на рівні середніх шкальних значень. Однак є відмінності.

Отже, аналізуючи результати, можна дати таку характеристику профілю особистості респондентів групи А (сту-

дентів спеціальності «Психологія»). Високі показники така група має за фактором А, що дозволяє їх охарактеризувати як відкритих, уважних до людей, неконфліктних, таких, що спілкуються легко і невимушено та можуть працювати з групою. Таке співвідношення середніх показників факторів А (відкритість) та Н (сміливість) дозволяє зазначати вибірковість взаємодії, але і вміння отримувати задоволення комунікації з близькими, знайомими. Слід зазначити, що у таких людей спілкування з великою аудиторією може викликати напруження.

Цікавим для нашого дослідження є вище за середні показники в цій групі за критерієм N (прямолинійність–дипломатичність) та співвідношення із середніми стенами фактора L (довірливість–підозрілість). Ці студенти мають здібність розумітися на проблемах інших, на мотивах поведінки під час спілкування, вміють встановлювати довірливі стосунки з близькими людьми за інтересами та цінностями, що є важливим у професійній діяльності психолога. Щодо характеристики інтелектуальних властивостей такої групи респондентів (фактори В, М, N, Q), то результат перебуває в межах середніх (4–7 стень) показників, що дозволяє вказувати на успішність у орієнтації та вирішенні практичних завдань, здібності до творчої розробки ідей у командній роботі. Однак слід звертати увагу на те, що можуть виникнути труднощі з прийняттям зважених рішень.

Для оцінки емоційних властивостей ми поєднали фактори С, F, H, I, O, Q4. Всі показники перебувають у межі середніх значень (у стенах) (рисунк 1). Тобто майбутні психологи вміють зберігати рівновагу у сталих ситуаціях (співвідношення факторів I та C), можуть відчувати короткотривале почуття тривоги, навіть безнадії, можуть довго шукати вихід з нетипових ситуацій (фактори O та Q4), однак здебільшого вони мають позитивне забарвлення життя.

Аналіз особистісного профілю групи В – майбутніх учителів початкових класів – дозволяє відзначити такі

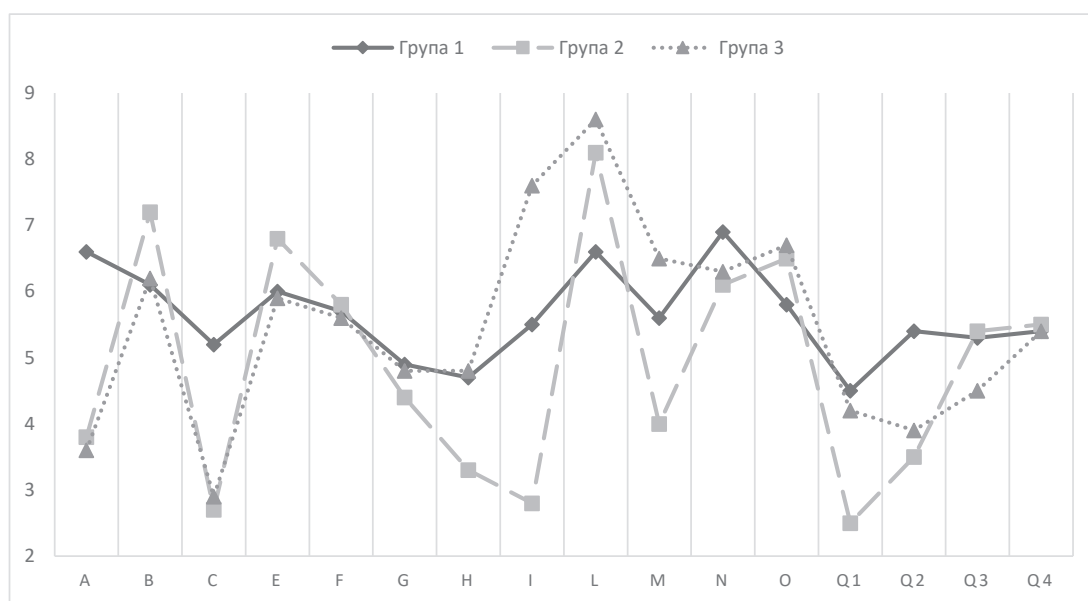


Рис. 1. Профілі особистості груп А, В, С за опитувальником Р. Кеттела

прояви. Це високі показники за шкалами В (інтелектуальний розвиток), Е (підпорядкування–домінування), L (довірливість–підозрілість). Тобто студенти другої групи мають високий рівень розвинутої інтелектуальної орієнтації, схильність самостійно обмірковувати питання та приймати рішення, проявляють врівноваженість, вимогливість, строгість. У них також спостерігається підпорядкування загальним нормам та правилам.

Щодо таких соціально значущих характеристик, як екстраверсія чи інтроверсія, то респонденти цієї групи характеризуються активністю, експресивністю у соціальному спілкуванні, виявляється готовність до вступу у нові групи, проявляють лідерські задатки. Щодо комунікативних властивостей (фактори Е, Q2, G, N, L), то можна визначити вміння вибудовувати особистісні межі під час спілкування, гнучкість та дипломатичність під час взаємодії, спрямованість на групові процеси: конформність, підпорядкування вимогам та нормам групи, крім того, схильність дотримуватись загальноприйнятих моральних правил, прагнення до лідерства та домінування. Зазначені риси можуть стати підґрунтям для формування компетентностей, необхідних для професії вчителя початкових класів.

Особливу увагу звертає аналіз емоційного складника профілю особистості у респондентів групи В. Поєднання середніх та підвищених показників факторів О, Q4, L дозволяє визначити наявність певної зайвої емоційної напруженості, низької стресостійкості та підвищеної тривожності, навіть емоційної нестійкості.

Аналізуючи інтелектуальні характеристики профілю студентів – майбутніх учителів, відзначимо, що поєднання високих показників за фактором В (розвиток мислення) та середніх за факторами М (практичність) та Q1 (консерватизм) дозволяє зазначити високий рівень загальної культури, широкий кругозір, спрямованість на конкретне практичне мислення, його оперативність та рухливість, прояви репродуктивної уваги, консервативний підхід до сприйняття нового.

Особистісний профіль групи С (рис. 1) показує, що студенти Навчально-наукового інституту культури та мистецтв відрізняються середніми показниками за комунікативними характеристиками. Так, отримані стени за фактором А характеризує їх як уважних у стосунках, дипломатичних, досить товариських, довірливих, також можна зазначити доброзичливе ставлення до оточуючих, вміння встановлювати теплі стосунки з тими, хто має спільні інтереси. Важливість соціальних контактів, щирість та емоційність у ситуаціях спілкування підкреслюють результати фактора F. Крім того, поєднання середніх показників Н (боязкість–сміливість) та F (стриманість–експресивність) відображає прагнення людини знаходити позитивне у житті, віру в успіх у знайомих ситуаціях, коли можна використовувати перевірені досвідом стратегії поведінки й розв'язання завдань. Невисокі оцінки за фактором І свідчать про реальний погляд на світ, звичку покладатись на себе, яка підкреслюється і високими показниками фактора L – зверненням на самого себе, самовпевненістю та індивідуалізмом.

Щодо емоційного складника усередненого профілю студентів творчих професій, то слід також зазначити відчуття тривоги і занепокоєння у незнайомих та нових непередбачуваних ситуаціях, але у разі взаємодії зі знайомими людьми чи виконанні знайомих завдань відчуття тривоги може зменшитись або взагалі зникнути.

Аналізуючи інтелектуальний профіль групи С (фактори В, М, Q, Е), можна зазначити той факт, що вище середнього показники за фактором М (практичність–мрійливість), крім того, співвідношення вищезазначених факторів дозволяє говорити про багатий внутрішній світ, добре розвинену увагу, високий творчий потенціал, а також про такі риси, як кмітливість, проникливість, здібності швидко орієнтуватись у матеріалі та схоплювати інформацію, наявність певного рівня вербальної культури та ерудиції. Крім того, слід відзначити творчий потенціал, поглиблення своїми ідеями та захопленість внутрішніми ілюзіями, наявність інтелектуальних інтересів та аналітичні здібності.

Отже, особистісні профілі трьох груп досліджуваних показують, що наявні суттєві різниці за шкалами А, В, С, І, L. Для знаходження статистично значущої різниці ми використовували критерій Краскала-Уоліса (дивись таблиця 1). За цим критерієм на рівні статистичної значущості $p=0,01$: фактор А, фактор В, фактор І, фактор L між групами А, В, С; рівні статистичної значущості $p=0,05$: фактор Q₁.

Таблиця 1

Значущі показники порівняльного аналізу за критерієм Краскала-Уоліса

№ п/п	Назва шкали	Показники критерію, χ^2	Рівень статистичної значущості
1.	Фактор А	9.683	0,01
2.	Фактор В	12.418	0,01
3.	Фактор І	14.357	0,01
4.	Фактор L	11.496	0,01
5.	Фактор Q ₁	8.219	0,05
6.	Рациональний канал емпатії	5.993	0,05
7.	Емоційний канал емпатії	11.439	0,01
8.	Інтуїтивний канал емпатії	13.813	0,01
9.	Проникаюча здібність	6.397	0,05
10.	Рівень емпатії (за методикою Бойка)	6.053	0,05

Вивчення компонентів емпатії відбувалося за методикою дослідження рівня емпатійних здібностей В. Бойка. Зазначена методика дозволяє визначити загальний рівень розвитку емпатії та ступінь прояву таких компонентів емпатії, як раціональний канал емпатії (у таблиці зазначений як РКЕ), емоційний канал емпатії (ЕКЕ); інтуїтивний канал емпатії (ІКЕ); установки, що сприяють чи заважають прояву емпатії; здібність емпатії до проникнення та ідентифікація як механізм емпатії. Отримані результати представлені в таблиці 2.

Отже, за такою методикою високий рівень емпатії не був визначений у жодній групі. Щодо групи А (студенти-психологи), то більшість респондентів мають занижений рівень (55,8%), 38% – середній і 6% – зовсім низький.

У групі студентів майбутніх – учителів початкових класів середній рівень розвитку емпатії спостерігався у 38,3% респондентів, занижений рівень виявили у 50% студентів, низький рівень показали 16,3% студентів. Щодо студентів третьої групи (студенти ННІ мистецтв та культури), то високий рівень був відсутній, середній та занижений рівень мають 41,6% та 58,4% відповідно. Респондентів з низьким рівнем емпатійних здібностей у цій групі не виявлено.

Таблиця 2

Показники загального рівня прояву емпатії (%)
(за методикою В. Бойка)

N=38

Рівні	Група А	Група В	Група С
Високий	–	–	–
Середній	38,2	33,3	41,6
Занижений	55,8	50	58,4
Низький	6	16,3	–

Слід зазначити, що високі показники за окремими структурними компонентами (раціональним, емоційним та інтуїтивним каналами емпатії) у респондентів були визначені, але їх сумарна кількість не дозволила підняти загальний рівень емпатії. Тож проаналізуємо їх.

Раціональний канал емпатії. Високі показники були отримані у 14,7% студентів групи А і у 25% студентів групи В, у третій групі респондентів високих результатів за критерієм «раціональний канал емпатії» визначено не було. Тож представників двох груп можна охарактеризувати як тих, що мають високий рівень спрямованості уваги, сприймання та мислення емпатуючого на сутність іншої людини, на її стан, поведінку та проблеми, можуть неупереджено виявляти сутність співрозмовника.

Більшість респондентів отримали середні показники: 50% респондентів групи А і 58,3% групи В і 33,2% середнього рівня розвитку раціонального каналу емпатії було визначено у респондентів групи С (рисунк 2). Це говорить про те, що респонденти використовують у спілкуванні раціональний канал, але провідним для них є інший. Такий рівень розвитку цього каналу емпатії свідчить про усвідомлене існування, що дозволяє емпатуючому неупереджено виявляти сутність партнера по спілкуванню.

Щодо низьких показників, то їх відсоток поділений між групами таким чином: група А – 19%, група В – 33,4%, група С – 6,6%. Отже, найбільш високий ступінь прояву раціонального складника емпатії ми спостерігаємо у студентів спеціальності інституту культури та мистецтв.

Наступним для аналізу був вибраний емоційний канал емпатії. Його результати представлені на рисунку 3.

Найбільш виражений рівень прояву такої здібності ми спостерігаємо в групі С – 50% респондентів; потім цей канал проявляється у групі А – 37%. Це емоційно чуйні, здатні «входити» в енергетичне поле партнера

(В. Бойко), відчувають емоційний резонанс з оточуючими, вміють співпереживати, співчувати. Як видно з рисунку 3, у групі В високий рівень емоційного каналу емпатії взагалі відсутній.

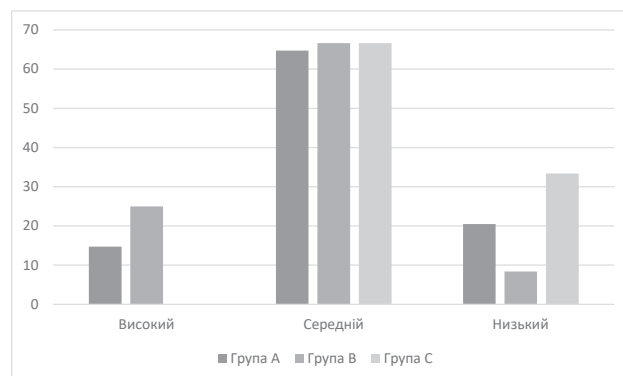


Рис. 2. Показники ступеня прояву раціонального каналу емпатії (за методикою В. Бойка) в групах А, В та С

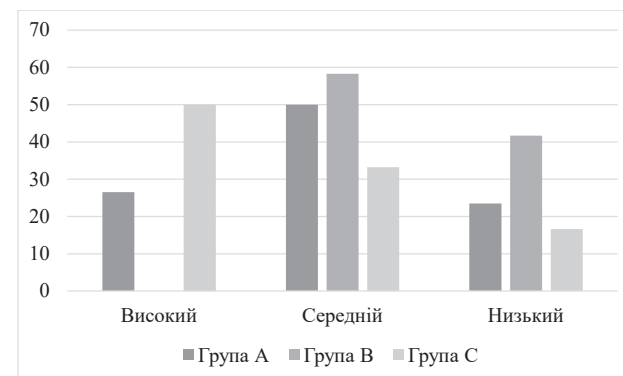


Рис. 3. Показники ступеня прояву емоційного каналу емпатії (за методикою В. Бойка)

У цій вибірці суттєво представлений середній рівень прояву емоційного каналу емпатії. Він спостерігається у 50% респондентів-психологів, у 58,3% студентів майбутніх – учителів початкових класів та у 33,3% респондентів ННІ мистецтва і культури. Ці респонденти вміють співпереживати, співчувати, але у разі розуміння співрозмовників в них поєднується з різними засобами пізнання та каналами емпатії.

Щодо низького рівня прояву емоційного каналу емпатії, то більшість – 41,7% представлено в групі В і 23,5% та 16,6% у групах А і С відповідно. Тобто для цієї вибірки такий канал не є провідним, для них складно розуміти внутрішній світ людини та прогнозувати поведінку через «вчуття». Зазвичай для розуміння поведінкових проявів інших людей ці досліджувані використовують інші компоненти емпатії.

Результати, отримані під час дослідження інтуїтивного каналу емпатії, представлені на рисунку 4.

Інтуїтивний канал найбільш ярко виражений у групі С у студентів – майбутніх учителів музичного та художнього мистецтва – 41,6%. На другому місці – респонденти-психологи (23, 5%). У досліджуваних групи В високий рівень знов не представлений. Особливістю

цього каналу пізнання є можливість сприймати та розуміти людей в умовах дефіциту інформації, спираючись на досвід, що знаходиться в підсвідомому. Саме на рівні інтуїції узагальнюються відомості про партнерів по спілкуванню. Розвиток цього каналу емпатії дозволяє більш точно сприймати партнерів по спілкуванню, завдяки зменшенню впливу стереотипів.

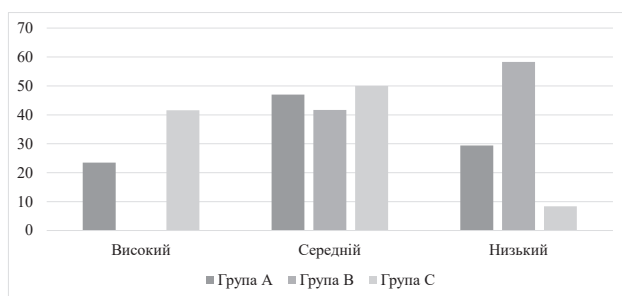


Рис. 4. Показники ступеня прояву інтуїтивного каналу емпатії (за методикою В. Бойка)

Загальна кількість респондентів, що мають високий та середній рівні розвитку інтуїтивного каналу емпатії, становить 67%. Середній рівень був виявлений у всіх групах респондентів: 47% – у групі А, 41,7% – у групі В і 50% – у групі С. Тож можна сказати, що більшість досліджуваних мають здібності орієнтуватись і діяти в умовах дефіциту часу і швидко розуміти партнера по спілкуванню. Для спеціалістів у системі «людина-людина» такі результати є хорошим показником професійної придатності.

Низькі показники за такою шкалою найбільш виражені в групі В – 58,3%, потім у групі А – 29,4% досліджуваних цієї групи. І лише 8,4% групи С. Ці студенти не вміють спиратися на власний досвід, можуть залежати від наявних стереотипів. Найчастіше під час спілкування з людьми вони використовують раціональний чи емоційний канали емпатії.

Щодо інших каналів прояву емпатії, то тут слід зазначити таке: у більшості всіх респондентів (групи А – 67,6%, В – 50% і С – 50%) виявлена наявність установок, що покращують чи заважають проявам каналів емпатії. Так, наявність упередження обмежує діапазон емоційного відгуку і емпатичного сприймання, і навпаки, відсутність упереджень дозволяє діяти активно щодо проявів емпатії.

Наступний канал – проникаючу здібність в емпатії – розглядають як важливу комунікативну властивість особистості, яка дозволяє створювати атмосферу відкритості, довіри, добросердя. Узагальнюючи високий і середній рівні показників за цим критерієм, можна сказати, що представники групи А (студенти-психологи) і представники групи С (майбутні вчителі музики та хореографи) мають 82,4% та 66,7% відповідно. Це прояв розвинених комунікативних властивостей, що допомагають створювати атмосферу доброзичливості, та якісний емоційний обмін інформацією. Найбільший відсоток за критерієм «Проникаюча здібність» виявили у студентів групи В – 58,3%. Це ті респонденти, які потребують розвивально-корекційного впливу, бо без

психологічної допомоги у них можуть проявлятися труднощі у вибудовуванні контактів і створенні атмосфери довірливого спілкування.

Останньою за такою методикою є ідентифікація. Більшість респондентів виявили високий та середній рівні: 64,6% – група А; 60% – група В; 66,7% – група С і низький рівень: 35,3% – група А; 40% – група В; 33,3% – група С. Необхідно зазначити, що саме респонденти з низьким рівнем ідентифікації схильні до емоційного вигорання, наслідування. Тому найбільш бажаним за цим критерієм є середній рівень розвитку ідентифікації, тобто легкість, вразливість, здібність, вміння поставити себе на місце партнера.

Отже, методика В. Бойка дозволила виявити не тільки рівні прояву емпатії у різних групах респондентів, але й прослідкувати прояви певних особливостей прояву емпатії.

Такою методикою нашого дослідження стала методика вивчення емпатії «Шкала емоційного відгуку» А. Меграбяна, адаптована Н. Епштейном.

Результати отриманих даних дещо відрізняються від даних, отриманих за попередньою методикою. Середні показники у відсотках надаються в таблиці 3.

Найбільший відсоток респондентів, які отримали дуже високі показники за такою методикою, спостерігається в групі С – це 50% студентів, у групі А – 11,76%, а у групі В – 8,3% респондентів. Їх можна охарактеризувати як таких, що демонструють афіліативну поведінку, вміють вибудовувати дружні стосунки, вважають соціальні якості дуже важливими, готові вибачати інших (але не себе).

Таблиця 3

Показники рівнів розвитку емпатії (%)
(за методикою А. Меграбяна, адаптованою Н. Епштейном)

N=38

Рівні	Група А	Група В	Група С
Дуже високий	11,76	8,3	50
Високий	67,7	50	33,3
Нормальний	20,5	41,6	16,7
Низький	–	–	–

Для цих респондентів важливо усвідомлювати можливість контролювати щирі емоційні прояви, рефлексувати мотиви власної допомагаючої поведінки. Бо вміння допомагати іншим – цінна властивість, але за гіпертрофічних проявів може формуватися емоційна залежність від інших людей, хвороблива вразливість, що своєю чергою може заважати ефективній соціалізації.

Високі показники емоційного відгуку були виявлені у 67,7% досліджуваних групи А; у 50% респондентів групи В і у 33,3% – групи С. Таким студентам притаманні прояви альтруїзму, схильність здійснювати діяльну допомогу іншим; орієнтуватись на моральні оцінки, готовність виконувати рутинну роботу; вони теж проявляють співчуття у стосунках, а також можуть бути орієнтовані на просоціальні цінності в групі; мають високий рівень розвитку навичок взаємодії з іншими.

Нормальний рівень розвитку емпатії діагностований у 20,5% досліджуваних групи А, 41,6% та 16,7% респондентів груп В і С відповідно. Це майже оптимальний рівень розвитку емпатії, коли людина вміє реагувати на стани інших людей адекватно до ситуації, не відчуває соматичних змін у разі взаємодії з іншими, може вибрати конструктивні способи вирішення конфліктів, при цьому використовує досвід спілкування для встановлення бажаних і необхідних контактів.

Як зазначають автори методики, розвинута емпатія є важливим фактором успіху у тих видах діяльності, які потребують чуттєвого розуміння партнера по спілкуванню, здібності та вміння ставити себе на місце іншого у найскладніших ситуаціях. Саме такими є психологічна, педагогічна, медична діяльність, сфера надання послуг і т. ін. У цих професійних галузях емпатія часто є професійно-важливою якістю особистості. Саме вона дозволяє оцінювати професійну придатність працівника. З огляду на той факт, що всі наші групи досліджуваних є студентами педагогічного університету, такі високі показники розвитку емпатії дозволяють стверджувати, що вони правильно вибрали професію. Однак важливо зазначити необхідність корекції рівня емоційного відгуку для запобігання емоційного вигорання та професійної деформації в майбутньому.

Щодо розбіжностей показників з методикою В. Бойка, то тут слід зазначити, що така методика визначає тільки емоційні прояви емпатії, відповідає шкалі методики В. Бойка «емоційний канал емпатії». Тож для порівняння слід зазначити, що високі та середні бали за емоційним каналом емпатії були визначені у 74% досліджуваних.

Для достовірності отриманих результатів нами був використаний коефіцієнт кореляції Спірмена. Показники, між якими був виявлений прямий зв'язок, наведені у таблиці 4.

Таблиця 4

Показники коефіцієнта кореляції за параметрами психодіагностичних методик

№ п/п	Шкали	Значення коефіцієнта, r
1.	Фактор С та раціональний канал емпатії	-0,431**
2.	Фактор Q ₁ та інтуїтивний канал емпатії	0,290*
3.	Фактор С та проникаюча здібність емпатії	0,436**
4.	Фактор М та інтуїтивний канал емпатії	0,363*

Дані, що наведені в таблиці, дозволяють говорити про прямий взаємозв'язок на рівні статистичної значущості $p=0,01$ між показниками фактора С та рівнем проникаючої здібності емпатії. Отже, спокійні, зрілі, впевнені, чуттєво постійні особи, що не бояться складних ситуацій, емоційно стійкі, мають високий рівень розвитку важливої комунікативної властивості людини, що дозволяє створювати атмосферу відкритості, довірливості, задушевності.

Крім того, був виявлений обернений взаємозв'язок на рівні статистичної значущості $p=0,01$ між показниками за фактором С та раціональним каналом емпатії. Тож спокійні, зрілі, впевнені особи, які не бояться труднощів, емоційно стійкі, спрямовують увагу, сприйняття та мислення на точність сприймання сутності будь-якої іншої людини, на її стан, проблеми, поведінку.

Також був виявлений прямий взаємозв'язок на рівні статистичної значущості $p=0,05$ між показниками:

– фактор Q₁ та інтуїтивний канал емпатії, що дозволяє говорити про зв'язок високого рівня інтелектуальних інтересів особистості, її здібності сумніватися з приводу фундаментальних проблем, прагнути переглянути наявні принципи, високий рівень здатності бачити поведінку партнерів, діяти в умовах браку об'єктивної інформації про них, спираючись на досвід, що зберігається в підсвідомості;

– фактор М та інтуїтивний канал емпатії. Тобто особи занурені у себе, які цікавляться наукою, сенсом життя, що безпорадні у практичних справах, переважно веселі, можуть мати істеричні аномалії, мають високий рівень здатності бачити поведінку партнерів, спираючись на досвід, що зберігається в підсвідомості.

Таким чином, результати порівняльного аналізу свідчать про статистично значущі відмінності між групами за такими шкалами:

1) на рівні статистичної значущості $p=0,01$: фактор А, фактор В, фактор І, фактор L, емоційний канал емпатії, інтуїтивний канал емпатії;

2) на рівні статистичної значущості $p=0,05$: фактор Q₁, раціональний канал емпатії, проникаюча здібність, рівень емпатії (за методикою В. Бойка).

Отже, емпіричне дослідження показало, що наявні особливості прояву емпатії у представників певних спеціальностей. Перш за все у студентів творчих професій більше проявляються інтуїтивний та емоційний канали емпатії. У студентів-психологів особлива відмінність спостерігається за фактором А, тобто вони більш товариські і відкриті до контактів, ніж студенти, що вивчають мистецтво, крім того, майбутнім психологам притаманні такі риси, як доброзичливість стосовно інших, злагоди́ність, позитивне емоційне ставлення до людей (фактор L), це суттєво відрізняє їх від представників інших педагогічних спеціальностей.

Таким чином, можна зробити висновок, що вибір професії впливає на особливості прояву емпатії. У студентів, які навчаються на творчих спеціальностях, особливості проявів компонентів емпатії (раціональний, емоційний, інтуїтивний, проникаюча здібність), що відповідає вимогам професій «вчуватися» не тільки у світ людей, але і в художній об'єкт – джерело естетичної насолоди, що є основою естетичної емпатії. Студенти-психологи мають розвиток таких особистісних рис, які впливають на якість комунікації і проявляють емпатійні здібності, – співпереживання, інтуїтивне розуміння іншої людини. Студенти – майбутні вчителі початкових класів у нашому дослідженні проявили розвиток раціонального каналу емпатії та таких особистісних рис, як уміння організовувати спілкування, вміння підпорядковуватись моральним нормам та правилам групи, лідерські якості.

Література:

1. Журавльова Л.П. Психологія емпатії : монографія. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2007. 328 с.
2. Бойко В.В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и на других. Москва, 1996. 345 с. URL: <http://osp.kgsu.ru/library/PDF/389.pdf> (дата звернення: 10.10.2021).
3. Матюх Т.М. Емпатія як умова людської творчості. *Антропологічні виміри філософських досліджень*. Вип. 7. 2015. С. 17–27.
4. Туркова Д.М. Емпатія як «спосіб буття» професійного психолога. *Практична психологія та соціальна робота*. 2010. № 6. С. 69–73.

References:

1. Zhuravlova, L.P. (2007). *Psykhologhiia empatii: monohrafiia* [Psychology of empathy: monograph]. Zhytomyr: Vyd-vo ZhDU im. I. Franka. 328 s. [in Ukrainian].
2. Boiko, V.V. (1996). *Energiya emotsii v obshchenii: vzglyad na sebya i na drugikh* [The energy of emotions in communication: a look at yourself and others]. Moskva. 345 s. [in Russian].
3. Matiukh, T.M. (2015). *Empatiia yak umova liudskoi tvorchosti* [Empathy as a condition of human creativity]. *Antropolohichni vymiry filosofskykh doslidzhen*. Vyp. 7. Pp. 17–27 [in Ukrainian].
4. Turkova, D.M. (2010). *Empatiia yak «sposib buttia» profesiinoho psykhologa* [Empathy as a “way of being” of a professional psychologist]. *Praktychna psykhologhiia ta sotsialna robota*. № 6. Pp. 69–73 [in Ukrainian].

СУБ'ЄКТНІСТЬ ЗДОБУВАЧІВ ПЕДАГОГІЧНОГО ЗВО У МІНЛИВОМУ ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ

Кобець Олександр Володимирович,

доктор психологічних наук, професор,

професор кафедри психології

Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини

ORCID ID: 0000-0002-9096-6313

Стаття спрямована на виявлення рівнів розвитку суб'єктності здобувачів педагогічного ЗВО та їхнього зв'язку зі здатністю до спільних (кооперативних) взаємодій у мінливих умовах навчання. Під час проведеного дослідження було отримано дані про рівень розвитку стадій суб'єктності та суб'єктні якості, що забезпечують активність у комунікативних взаємодіях. Дослідження мало пілотажний характер і надалі буде продовжене на ширшій вибірці здобувачів. Проте отримані результати вказують на необхідність ширшого використання активних методів навчання здобувачів педагогічного ЗВО. Насамперед ідеться про розвиток таких суб'єктних якостей, які забезпечували б практичне застосування отриманих знань як засіб навчання, включаючи здатність до суб'єкт-породжуючого та суб'єкт-спільного типів взаємодії в процесі навчання. Отримані результати дають можливість стверджувати, що перенесення процесу навчання майбутніх педагогів у шкільне середовище збільшує кількість здобувачів 5-го курсу з високим ступенем виразності «низьких» стадій суб'єктності та знижує кількість здобувачів з високим ступенем виразності «високих» стадій. Кореляційний аналіз (r-Спірмен) виявив меншу кількість зв'язків стадій суб'єктності та характеристик комунікативних взаємодій у вибірці 5-го курсу. Метод структурного аналізу А. Карпова дозволив зробити висновки, що структура досліджуваних параметрів, що сформувалася на 4-му курсі, зазнає серйозних змін у разі перенесення процесу навчання у середовище загальноосвітньої школи: індекс організованості структури у вибірці 5-го курсу нижчий, ніж у вибірці 4-го курсу, що свідчить про появу розривів зв'язків навчальної та комунікативної суб'єктності.

Ключові слова: здобувачі, педагогічний ЗВО, комунікативні взаємодії, умови навчання, суб'єктні якості, навчальна та комунікативна суб'єктність.

Kobets Oleksandr. Subjectness of pedagogical university students in the changing educational environment

The article is aimed at identifying the levels of development of the subjectivity of students of the pedagogical university and their connection with the ability for joint (cooperative) interactions in changing learning conditions. In the course of the conducted research, data were obtained on the level of development of the stages of subjectivity and subject qualities that ensure activity in communicative interactions. The research was of pilot nature and will be continued in the future on a wider sample of students. However, the obtained results indicate the need for a wider use of active methods of teaching students of pedagogical higher education. First of all, it is about the development of such subject qualities that would ensure the practical application of the acquired knowledge as a means of learning, including the ability to subject-generative and subject-joint types of interaction in the learning process. The obtained results make it possible to affirm that transferring the training process of future teachers to middle school increases the number of 5th year students with a high degree of expressiveness of "low" stages of subjectivity and reduces the number of students with a high degree of expressiveness of "high" stages. Correlation analysis (r-Spearman) revealed a smaller number of connections between stages of subjectivity and characteristics of communicative interactions in the sample of the 5th course. A. Karpov's method of structural analysis made possibility to conclude that the structure formed in the 4th year of the studied parameters undergoes serious changes when the learning process is transferred to the middle of a general school: the index of organization of the structure in the sample of the 5th year is lower than in the sample of the 4th of the course, which indicates the appearance of breaks in the ties of educational and communicative subjectivity.

Key words: students, pedagogical higher education institution, communicative interactions, conditions of study, subjective qualities, educational and communicative subjectivity.

Вступ. Навчання здобувачів педагогічних ЗВО останніми роками через COVID-19 і російську повномасштабну агресію здійснюється у форматі змішаного навчання, тобто поєднання офлайн- і онлайн-навчання. У зв'язку з цим виникає низка питань, що вимагають дослідження: як на становлення суб'єктності здобувачів педагогічного ЗВО впливає перехід від традиційного офлайн-навчання до змішаного – поєднання офлайн- та онлайн-навчання; чи справді активніше використання онлайн-навчання призводить до підвищення комунікативних здібностей здобувачів як майбутніх суб'єктів організації спільних, інтерактивних форм навчання; чи позначається на суб'єктності здобувачів така якісна зміна освітнього середовища, коли

здобувачі проходять педагогічну практику, тобто коли відбувається трансформація їхньої рольової суб'єктної позиції: з тих, хто навчається, вони повинні трансформуватися у тих, хто навчає.

Мета дослідження – емпірично виявити рівні розвитку суб'єктності здобувачів педагогічного ЗВО та їхній зв'язок зі здатністю до спільних (кооперативних) взаємодій у мінливих умовах навчання. Це вимагало використання різних теоретичних моделей суб'єктності: як особистісної якості здобувачів, що розвивається, і як прояви їхньої здатності до активних комунікативних взаємодій.

Матеріали та метод. Науковий дискурс суб'єктної проблематики активно розроблявся такими укра-

інськими вченими, як М. Бал, О. Капінус, Г. Костюк, С. Кузікова, О. Осьодло, В. Роменець, В. Семиченко, В. Татенко та ін. [1; 2 та ін.]. У зарубіжній психології проблема суб'єктності розглядається здебільшого у контексті когнітивного підходу [3; 4; 5 та ін.].

Дослідження проводилося у контексті ставлення до суб'єктності, розробленого у межах екопсихологічного підходу до розвитку людини. Не вдаючись до порівняльного аналізу різних моделей суб'єктності та підходів до її вивчення, як теоретичні передумови для дослідження суб'єктності здобувачів як якості, що розвивається, було вибрано: екопсихологічну модель становлення суб'єктності, що акцентує увагу на процесуальній стороні (етапності) становлення суб'єктності, та екопсихологічну типологію суб'єкт-середовищ взаємодій, що містить шість базових типів взаємодій у системі «індивід-довкілля»: об'єкт-об'єктний, суб'єкт-об'єктний, об'єкт-суб'єктний, суб'єкт-відокремлений, суб'єкт-породжуючий і суб'єкт-спільний. Вибір цих передумов був зумовлений тим, що вони дозволяють розглядати суб'єктність у різних видах суб'єкт-середовищних взаємодій, у тому числі у системі «здобувач (майбутній педагог) – освітнє середовище», причому не прив'язуючись до модальності та предметного змісту цих взаємодій.

Відповідно, предметом емпіричної частини дослідження було вибрано процесуальні показники, що характеризують послідовність стадій (етапів) формування суб'єктних якостей, які забезпечують оволодіння здібностями: бути суб'єктом потреби (мотивації) – суб'єкт потреби/мотивації; бути суб'єктом сприйняття, здатним сформувати образ (ментальну модель) освоєного дії-зразка (умовно «спостерігач»), бути суб'єктом наслідування, тобто опанувати здатність повторити освоєвану дію «за зразком» (умовно «підмайстер»), бути суб'єктом вчення, тобто опанувати здатність довільно виконувати необхідну дію під контролем викладача або іншої людини (умовно стадія «учень»), бути суб'єктом критичного ставлення до виконання дії-зразка іншими учнями (умовно стадія «критик»), бути суб'єктом самостійного виконання дії-зразка та самостійного контролю за правильністю його виконання (умовно стадія «майстер»), бути суб'єктом продуктивної дії, тобто здатним використовувати освоєну дію як продуктивний засіб для освоєння інших, більш складних дій, наприклад, для перенесення засвоєної дії у нові умови або творчого самовираження (умовно стадія «творець»).

Раніше проведені емпіричні дослідження суб'єктності на різних вибірках показали досить великий відсоток досягнення «високих» стадій: «майстер» та «творець» [1; 2 та ін.]. Однак при цьому не розглядалося питання трансформації суб'єктності здобувачів педагогічного ЗВО у разі зміни освітнього середовища під час переходу до офлайн-навчання та проходження педагогічної практики. Тим часом, виходячи з вищезгаданих стадій становлення суб'єктності, виходить, що педагогічна практика у школі вимагає від здобувачів педагогічного ЗВО зміни їхньої суб'єктності. А саме із суб'єкта, активність якого спрямована на здобуття знань з предмета

спеціалізації, до суб'єкта, який має використовувати набуті ним знання як навчальний засіб для навчання школярів. Така трансформація суб'єктності відповідає можливості бути суб'єктом продуктивного розвитку, тобто стадії суб'єктності «творець». Більше того, для проходження педагогічної практики здобувач повинен вийти також і на достатній рівень розвитку попередніх, високих стадій суб'єктності: «майстер» і «критик». Це пояснюється тим, що для успішного проходження педагогічної практики здобувач повинен, по-перше, володіти навчальним матеріалом з теми, що викладається («майстер»), по-друге, повинен уміти використовувати навчальний матеріал як засіб для розвитку суб'єктності учнів («творець»). По-третє, майбутній педагог має вміти оцінювати правильність використання цього матеріалу учнями («критик»). До цього можна додати ще здатність до самооцінки, рефлексії своїх педагогічних дій, що формується на стадії «учень».

На додаток до зазначених суб'єктних якостей слід зазначити, що суб'єктність сучасного педагога повинна містити здатність до організації спільних, кооперативних взаємодій у навчальному процесі, у т. ч. в умовах цифрового освітнього середовища. Тому, крім рівня розвитку суб'єктності, відповідно до екопсихологічної моделі суб'єктності як інший показник суб'єктності майбутніх педагогів було вибрано суб'єктні якості, що містять комунікативні здібності. Цій меті найбільше відповідає теоретична модель суб'єктності, розроблена М. Щукіною. Відповідно до цієї моделі суб'єктність особистості визначається як здатність, що забезпечує людині можливість здійснювати управління та самоуправління у соціальній взаємодії, яка характеризується такими якостями, як: активність як здатність до ініціювання взаємодії; автономність (самостійність, самодетермінація); інтегративність (цілісність) як здатність до кооперації; опосередкованість взаємодій психологічними засобами (прогнозування поведінки, рефлексія причин та наслідків поведінки); креативність як здатність здійснювати перетворення у собі та інших; самоцінність як впевненість у собі, довіра до себе.

Вибір цієї моделі суб'єктності як наступної теоретичної передумови та відповідної методики був зумовлений тим, що виокремлені у ній особисті якості, що становлять суб'єктність особистості, забезпечують самостійність та успішність таких комунікативних взаємодій у соціальному середовищі, які спрямовані на організацію спільних, кооперативних (суб'єкт-спільний та суб'єкт-породжувальний типи взаємодій) з її суб'єктами, у нашому випадку викладачами, однокласниками та учнями. Проте, на відміну від екопсихологічної моделі становлення суб'єктності, М. Щукіна визначає суб'єктність як сукупність сформованих якостей і здібностей. Образно говорячи, у межах екопсихологічного підходу модель становлення суб'єктності вибудовується «по вертикалі»: від спонтанної активності до цілеспрямованої і довільно регульованої активності у вигляді продуктивної дії. Тоді як М. Щукіна вибудовує власну модель суб'єктності «по горизонталі» як констатація наявності суб'єктних якостей, що

забезпечують ефективність комунікативної взаємодії. Вищезазначене дозволяє сформулювати дослідницькі завдання: описати рівень сформованості стадій суб'єктності здобувачів старших курсів, які останніми роками навчалися у змішаному форматі навчання: поєднання офлайн та онлайн; суб'єктних характеристик комунікативних взаємодій цих здобувачів та оцінити ступінь їхньої відповідності суб'єкт-породжуючим педагогічним взаємодіям; особливості прояву суб'єктності здобувачів педагогічного ЗВО за умов зміни освітнього середовища, під час проходження педагогічної практики у шкільництві, тобто за умов перенесення процесу професійного навчання у середовище, має якісно інші характеристики всіх компонентів, що його становлять.

Результати. Для емпіричного виявлення рівня розвитку суб'єктності здобувачів педагогічного ЗВО було використано сукупну вибірку (N=130), куди увійшли здобувачі-старшокурсники, які навчаються за різними профілями педагогічної освіти. Ця вибірка була поділена таким чином: першу групу становили здобувачі 4-го курсу (N=100), до другої дослідницької групи увійшли здобувачі 5-го курсу (N=30), які послідовно пройшли дві педагогічні практики: виробничу та переддипломну у загальноосвітніх школах. Емпіричні дані по першій групі здобувачів (4-курсники) було отримано до проходження педагогічних практик, а емпіричні дані по другій групі (5-курсники) – на етапі завершення другої практики.

Для більш коректного порівняння даних, отриманих за другою групою здобувачів (тобто 5-курсників), з-поміж вибірки здобувачів 4-го курсу була окремо виокремлена група, еквівалентна групі здобувачів 5-го курсу за профілем навчання та за кількістю (N=30). Щоб спростити порівняння отриманих даних, називатимемо загальну групу здобувачів 4-го курсу «1-ю групою», виокремлену групу здобувачів 4-го курсу – «2-ю групою», групу здобувачів 5-го курсу – «3-ю». Еквівалентність 2-ї групи 5-курсників та 2-ї групи 4-курсників зумовлена такими умовами навчання, як: єдине просторове середовище, єдиний уніфікований навчальний план зі збігом загальноосвітніх компонентів та частковим збігом професорсько-викладацького складу, що здійснює навчання, мало відмінні середні бали державних іспитів (70–78 балів), однорідність вибірок за статтю (юнаків не більше 15%) та місцем проживання (90% здобувачів – міські жителі). Виходячи з вищевикладеного, стосовно зазначених груп здобувачів було сформульовано такі емпіричні гіпотези:

розподіл стадій суб'єктності у 1-й групі 4-го курсу та у 3-й групі (5-й курс) матимуть значні відмінності;

у 2-й групі 4-го курсу кількість здобувачів, які досягли стадії «творець», у відсотковому відношенні буде меншою, ніж у групі 5-го курсу;

у 2-й групі 4-го курсу кількість здобувачів, які досягли стадії «майстер», у відсотковому відношенні буде більшою, ніж у групі 5-го курсу;

у даних по групі 4-го курсу мають бути більше представлені «низькі» стадії суб'єктності («спостерігач», «підмайстер», «учень»), а у даних по групі 5-го

курсу повинні бути більше представлені «високі» стадії суб'єктності («критик», «майстер», «творець»);

стадії «критик», «майстер», «творець» утворюватимуть позитивні кореляційні зв'язки з показниками комунікативної суб'єктності, що забезпечують суб'єкт-спільні та суб'єкт-породжуючі взаємодії.

У таблиці 1 в усередненому вигляді подано дані, отримані за допомогою методики «Діагностика стадій становлення суб'єктності учнів», про виразність стадій суб'єктності у здобувачів за всіма трьома групами та по шести стадіях: С – стадія «спостерігач», П – стадія «підмайстер», У – стадія «учень», К – стадія «критик», М – стадія «майстер», Т – стадія «творець».

Таблиця 1

Усереднені дані виразності стадій суб'єктності здобувачів з усіх груп

Групи здобувачів	С	П	У	К	М	Т
1-ша група 4 курс (N=100)	2,92	2,82	3,38	3,31	4,31	4,13
2-га група 4 курс (N=30)	3,17	2,84	3,71	3,33	4,36	3,76
3-я група 5 курс (N=30)	3,22	2,83	3,45	3,29	4,43	3,88

Для первинної обробки результатів було використано непараметричний U-критерій Манна-Уїтні, за допомогою якого встановлювалися відмінності у вираженості досліджуваних параметрів між результатами трьох груп (табл. 1, 3). Значних відмінностей у розподілі стадій суб'єктності у 1-ї та 3-ї груп здобувачів не виявлено. Аналогічно значних відмінностей і у розподілі параметрів, що характеризують якості, що забезпечують суб'єкт-спільні та суб'єкт-породжуючі взаємодії, не виявлено, що свідчить про однорідність цієї вибірки здобувачів.

З табл. 1 видно, що найбільш вираженими стадіями суб'єктності для здобувачів для трьох груп є стадії «майстер» і «творець» (в інтервалі значень від 3,76 до 4,43). Близькими до цих значень є стадія «учень» у другій та третій групах (3,71 та 3,45). При цьому порівняння даних по стадіях «майстер» і «творець», отриманих на 2-й та 3-й групах здобувачів, істотних відмінностей не виявило. Це означає, що 2-га та 3-я гіпотези підтвердження не отримали.

Для якісного аналізу рівнів розвитку суб'єктності було підраховано відсоткові частки вибірок здобувачів з максимальною вираженістю тієї чи іншої стадії суб'єктності (табл. 2). Звертаємо увагу, що у 2-й та 3-й групах не виявлено здобувачів з високим рівнем досягнення стадії «критик». Цю стадію у цьому випадку віднесено до «високих» стадій суб'єктності, тому що в умовах педагогічної практики здобувачі педагогічного ЗВО повинні вміти критично оцінювати знання у своїх колег.

Застосування критерію ϕ^* Фішера для аналізу даних 2-ї групи здобувачів 4-го курсу порівняно з даними здобувачів 5-го курсу (3-я група) з високою виразністю «низьких» та «високих» стадій не виявило між ними досто-

вірних відмінностей: $\varphi^*_{\text{емп}} < \varphi^*_{\text{крит}} = 1,3544$, $p = 0,08$; $\varphi^*_{\text{емп}} < \varphi^*_{\text{крит}} = 1,3737$, $p = 0,08$. Зіставлення даних 1-ї групи здобувачів (4-й курс, $N=100$) з даними здобувачів 3-ї групи (5-й курс, $N=30$) з високою виразністю «низьких» та «високих» стадій суб'єктності, навпаки, виявило достовірні відмінності: $\varphi^*_{\text{емп}} > \varphi^*_{\text{крит}} = 1,993$, $p < 0,05$; $\varphi^*_{\text{емп}} > \varphi^*_{\text{крит}} = 2,44$, $p < 0,05$. Отже, у результатах здобувачів 1-ї групи 4-го курсу відсоткові частки «високих» стадій суб'єктності («критик», «майстер», «творець») є достовірно вищими, ніж у результатах здобувачів 5-го курсу, а відсоткові частки «низьких» стадій суб'єктності («спостерігач», «підмайстер», «учень») є достовірно нижчими. Порівняння еквівалентних вибірок здобувачів 2-ї групи (4-й курс, $N=30$) та 3-ї групи (5-й курс, $N=30$) підтверджує гіпотезу про те, що у групі 4-го курсу кількість здобувачів, які досягли стадії «майстер», у процентному відношенні буде більше, ніж у групі 5-го курсу. Отже, гіпотеза про переважання групи 5-го курсу кількості здобувачів, які досягли стадії «творець», проти групи 4-го курсу, не підтвердилася.

У табл. 3 подано дані щодо комунікативної суб'єктності, отримані за допомогою методики М. Щукіної. З табл. 3 видно, що середні значення параметрів суб'єктності у здобувачів вибірки, що характеризують їхню здатність до прояву активності у комунікативних взаємодіях, загалом відповідають нормам використаної методики М. Щукіної. Попарне порівняння вибірок за допомогою U-критерію Манна-Уїтні не виявило достовірних відмінностей.

Далі стосовно експериментальних даних було використано непараметричний коефіцієнт рангової кореляції r -Спірмена. У табл. 4 подано результати кореляційного аналізу. Кореляційний аналіз показує, що «низькі»

стадії суб'єктності у здобувачів 4-го курсу (1-ша група) утворюють значні негативні взаємозв'язки з такими характеристиками їхньої комунікативної суб'єктності, як активність, автономність, креативність, опосередкованість спілкування психологічними засобами, впевненість у собі. Тоді як достовірні позитивні взаємозв'язки особистісних якостей, що характеризують суб'єктність особистості у комунікативній взаємодії, та «високих» стадій суб'єктності свідчать про інтеріоризацію навичок взаємодії, що забезпечують самостійність та успішність дій у соціальному середовищі, спрямованих на кооперацію (суб'єкт-спільні та суб'єкт-породжувальні). Стадії суб'єктності в результатах вибірок 4-го і 5-го курсів мають зв'язковість: низькі стадії пов'язані між собою значущими позитивними коефіцієнтами кореляції та негативними з високопродуктивними стадіями, і навпаки (коефіцієнти кореляції значущі на рівні 0,01), у таблиці ці взаємозв'язки не представлено.

Для більш поглибленого аналізу представлених вище емпіричних даних було застосовано метод структурного аналізу А. Карпова, за допомогою якого можна визначити індекси структурної організації, які відображають загальну організованість досліджуваних параметрів (у випадку даних, отриманих з допомогою обох методик оцінки суб'єктності). А саме: індекс когерентності структури (ІКС, функція числа позитивних значущих зв'язків), індекс дивергентності (диференційованості) структури (ІДС, функція числа негативних значущих зв'язків) та індекс організованості структури (ІОС, функція співвідношення загальної кількості позитивних та негативних зв'язків). Крім того, цей метод дозволяє визначити домінуючі, найбільш значущі параметри структури перемінних.

Таблиця 2

Відсоткові частки вибірок здобувачів із «низькими» та «високими» стадіями суб'єктності

Групи здобувачів	«низькі» стадії суб'єктності			«високі» стадії суб'єктності		
	С	П	У	К	М	Т
1-ша група 4 курс (N=100)	9%	1%	10%	4%	48%	28%
	20%			80%		
2-га група 4 курс (N=30)	10%		16,6%	—	60%	13,4%
	26,6%			73,4%		
3-я група 5 курс (N=30)	13,4%	16,6%	13,4%	—	50%	6,6%
	43,2%			56,6%		

Таблиця 3

Середні значення параметрів суб'єктності здобувачів, що виявляється у комунікативній взаємодії

Групи здобувачів	Активність (Ак)	Автономність (Ав)	Інтегративність (Інт)	Опосередкованість (Оп)	Креативність (Кр)	Самовідношення (Сам)
1-ша група 4 курс (N=100)	31,43	32,18	35,35	34,25	34,38	32,98
2-га група 4 курс (N=30)	29,44	31,49	35,42	34,31	31,46	30,48
3-я група 5 курс (N=30)	31,45	32,03	33,22	33,87	34,55	33,49
Нормативні дані	32,77± 5,98	33,98± 6,78	34,63± 7,48	33,32± 5,58	33,62± 6,56	36,39± 7,55

Взаємозв'язки стадій суб'єктності та особистих якостей, що забезпечують суб'єкт-спільні та суб'єкт-породжувальні взаємодії

Стадія суб'єктності	4 курс, N=100 p=0,01, r=0,262; p=0,05, r=0,198	4 курс, N=30 p=0,01, r=0,477; p=0,05, r=0,368	5 курс, N=30 p=0,01, r=0,368; p=0,01, r=0,368
Спостерігач	АК (-0,292); АВ (-0,227); КР (-0,353); САМ (-0,246)	АК (-0,382)	
Підмайстер	ИНТ (-0,213); КР (-0,312); САМ (-0,226)	АК (-0,403); КР (-0,518); САМ (-0,448)	
Учень	АК (-0,425); АВ (-0,318); ОП (-0,291); КР (-0,462); САМ (-0,508)	АК (-0,416); АВ (-0,373); ОП (-0,418); КР (-0,535); САМ (-0,695)	ОП (-0,397); САМ (-0,368)
Критик	АК (0,328); КР (0,267); САМ (0,292)	ИНТ (-0,402); КР (0,475)	АК (0,392)
Майстер	АК (0,328); АВ (0,265); ОП (0,285); КР (0,308); САМ (0,445)	АК (0,408); САМ (0,513)	ОП (0,393); САМ (0,496)
Творець	АК (0,293); АВ (0,262); ОП (0,237); ИНТ (0,217); КР (0,507); САМ (0,293)	АВ (0,585); ОП (0,593); КР (0,637); САМ (0,498)	

Зупинимося на відмінностях у структурній організації параметрів, що характеризують еквівалентні вибірки 4-го та 5-го курсів. Індекс організованості (ІОС) у вибірці 5-го курсу виявився нижчим, ніж у вибірці 4-го курсу (100 балів та 122 бали). Це свідчить про те, що структура параметрів суб'єктності, отримана на вибірці 5-го курсу, є простішою і має розриви зв'язків навчальної та комунікативної суб'єктності. З погляду структурного аналізу зі збільшенням рівня ІОС структура ускладнюється і висуває серйозніші вимоги до суб'єкта.

Аналіз одержаних емпіричних даних за допомогою методу структурного аналізу А. Карпова дозволяє зробити висновок, що на 4-му курсі можна спостерігати варіант становлення суб'єкта навчальної діяльності, яка за змістом є репродуктивною: домінуючими ознаками у структурі параметрів, що характеризують вибірку 4-го курсу, є «активність», яку розглядали як характеристику суб'єкта мотивації, стадії «підмайстер», «учень», «критик», «самоцінність». Ці показники створюють «образ» учня, який звично освоює зміст предмета, але й педагогічну діяльність. Незважаючи на те, що вибірка 4-го курсу перевершує вибірку 5-го курсу за відсотковою часткою здобувачів, які досягли стадії «майстер», ця стадія до домінуючих ознак не увійшла. Це цілком узгоджується з даними, отриманими раніше на вибірках здобувачів педагогічного ЗВО: здобувачі від стадії «учень» переходять, минаючи стадію «критик», до стадії «майстер», яка у цьому випадку харак-

теризує самостійне, а іноді й творче, з т. з. здобувачів, виконання репродуктивних завдань.

Аналіз значень виразності стадій суб'єктності виявив прогресуючу модель становлення стадій з регресом на переходах «спостерігач-підмайстер», «учень-критик» та «майстер-творець», що узгоджується з даними, отриманими на вибірці здобувачів іншого ЗВО та міста. Йдеться про те, що деякі здобувачі, перебуваючи на стадії «підмайстер», знову повертаються від наслідувального виконання дій-зразка до формування його образу, тобто до стадії «спостерігач». У цьому випадку такий регрес на переходах може бути пов'язаний зі змінами умов навчання у разі переходу з офлайн в онлайн-формат, який щоразу вимагав корекції сформованих способів дій, або з ускладненням навчального матеріалу, який потрібно засвоїти.

Згідно з отриманими даними, показники стадії «критик» у здобувачів нашої вибірки завжди є нижчими, ніж показники стадії «учень», що збігається з результатами попередніх досліджень, проведених на різних вибірках педагогічного ЗВО. Це важливий результат, оскільки свідчить про недостатній розвиток у здобувачів критичного ставлення до завдання. Вищі показники у розвитку стадії «учень» проти стадії «критик» також дозволяють припустити, що в процесі навчання у здобувачів переважають репродуктивні форми засвоєння навчального змісту у разі зовнішнього контролю педагога.

Отримані результати дозволяють зробити висновок, що на 4-му курсі спостерігається варіант становлення

суб'єкта навчальної діяльності, яка за змістом є репродуктивною: домінуючими ознаками у структурі параметрів, що характеризують вибірку 4-го курсу, є «активність», яка розглядалась як характеристика суб'єкта мотивації, стадії «підмайстер», «учень», «критик», «самоцінність». Ці показники створюють «образ» учня, який звично засвоює не лише зміст освітнього компонента, але й педагогічну діяльність. Незважаючи на те, що вибірка 4-го курсу перевершує вибірку 5-го курсу за відсотковою часткою здобувачів, які досягли стадії «майстер», ця стадія до домінуючих ознак не увійшла. Раніше проведені дослідження на вибірках здобувачів Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини дали схожі результати: здобувачі від стадії «учень» переходять, минаючи стадію «критик», до стадії «майстер», яка у цьому випадку характеризує самостійне, а іноді й творче з погляду здобувачів виконання репродуктивних завдань.

Виявлений у здобувачів 5-го курсу регрес у розвитку стадій суб'єктності пояснюється зміною у цих здобувачів рольової позиції «здобувач» у бік позиції «педагог», що вимагає змінювати і власні суб'єктні якості відповідно до способу педагогічної діяльності на підставі вимог шкільного освітнього середовища. Цей регрес також може бути пов'язаний з недостатнім рівнем сформованості рефлексивних педагогічних здібностей та можливостей для прояву творчої активності у заданому шкільним освітнім середовищем навчальному процесі. Отримані результати дозволяють з упевненістю стверджувати, що перенесення процесу професійного навчання у шкільне середовище, що має якісно інші характеристики всіх компонентів середовища, змінює характер педагогічних дій та якісно змінює розподіл стадій суб'єктності. Гіпотеза про те, що у результатах групи 4-го курсу повинні бути представлені стадії суб'єктності «спостерігач», «підмайстер», «учень», а в результатах 5-го курсу – стадії суб'єктності «критик», «майстер», «творець», не підтвердилася.

Під час аналізу кореляційних зв'язків в еквівалентних вибірках 4-го (2-га група) та 5-го курсів виявлено негативний зв'язок стадії «критик» та характеристики комунікативних взаємодій «інтегративність», що свідчать про втрату суб'єкт-суб'єктної моделі відносин у цій рольовій позиції. Ситуація оцінки результатів інших не дозволяє майбутньому педагогу будувати відносини з урахуванням кооперації. Цей факт можна інтерпретувати як характеристику традиційного педагогічного оцінювання, коли оцінка є засобом педагогічного впливу, атрибутом влади, а не конструктивним зворотним зв'язком про рівень просування учня в освоєнні змісту освітнього компонента.

Щодо стадії суб'єктності «критик» важливо відзначити значний її взаємозв'язок з таким параметром комунікативної суб'єктності, як активність в ініціюванні комунікативної взаємодії. Це означає, що у здобувачів 5-го курсу, які проходять педагогічну практику, ініціація їхніх комунікативних взаємодій з учнями буде опосередкована педагогічним оцінюванням (роль «критика»), що перетворює комунікативні взаємодії на суб'єкт-об'єктні.

Стадія «майстер» у здобувачів 5-го курсу, порівняно з результатами вибірки 4-го курсу (N=30), утворює всього два значні зв'язки з такими параметрами комунікативної суб'єктності, як опосередкованість спілкування психологічними засобами та самовідношення, що демонструє готовність цих здобувачів до суб'єкт-спільного і суб'єкт-породжувального типів взаємодій з учнями. Ці дві характеристики особистості, що описують суб'єктність як уміння використовувати психологічні засоби взаємодії, аналізувати причини поведінки та їхні наслідки, прогнозувати поведінку, можна вважати справді «привласненими», інтеріоризованими. Однак стадія «творець», на якій засвоєні дії використовуються як продуктивний засіб для освоєння інших, більш складних дій, втрачає взаємозв'язки із суб'єктністю, що виявляється у комунікативному процесі. Це пояснюється тим, що засвоєні на стадії «майстер» уявлення про причини і наслідки тієї чи іншої поведінки втрачають гнучкість, не можуть бути перенесені у звичні навчальні ситуації і починають виступати у вигляді педагогічних стереотипів оцінки та прогнозування поведінки у комунікативному процесі.

Зниження індексу організованості структури параметрів групи 5-го курсу, встановлене з допомогою методу структурного аналізу А. Карпова, свідчить про неповну готовність здобувачів до перенесення засвоєних навчальних дій у нові умови, реалізацію їх у новій рольовій педагогічній позиції. Причому головним регулятором комунікативних взаємодій стає рольова позиція, яка відповідає стадії «критик». У загальному вигляді ці дані свідчать про те, що на 4-му курсі спостерігається варіант становлення суб'єкта навчальної діяльності, яка за змістом є репродуктивною: домінуючими ознаками у структурі параметрів, що характеризують вибірку 4-го курсу, є «активність», яку розглядали як характеристику суб'єкта мотивації, стадії «підмайстер», «учень», «критик», «самоцінність». Ці показники створюють «образ» учня, який звично засвоює зміст предмета, але й педагогічну діяльність. Незважаючи на те, що вибірка 4-го курсу перевершує вибірку 5-го курсу за відсотковою часткою здобувачів, які досягли стадії «майстер», ця стадія до домінуючих ознак не увійшла. Це цілком узгоджується з даними, отриманими раніше на вибірках здобувачів цього ж педагогічного ЗВО: здобувачі від стадії «учень» переходять, минаючи стадію «критик», до стадії «майстер», яка у цьому випадку характеризує самостійне, а іноді й творче, з т. з. здобувачів, виконання репродуктивних завдань.

Відмінності у розподілі стадій суб'єктності між групами здобувачів 4-го та 5-го курсів виявились незначними. Також не виявлено значних відмінностей у розподілі суб'єктних (особистісних) якостей, які забезпечують суб'єкт-спільні та суб'єкт-породжувальні типи взаємодії. Найбільш розвиненими у здобувачів 4 та 5 курсів, які навчалися у змішаному режимі (офлайн та онлайн), виявились стадії «майстер» та «творець». Близькою до цих значень виявилася стадія «учень», яку продемонстрували здобувачі 5-го курсу. Внаслідок чого перша емпірична гіпотеза не підтвердилася.

Порівняння еквівалентних вибірок здобувачів 2-ї групи (4 курс, N=30) та 3-ї групи (5 курс, N=30) показало, що «високі» стадії суб'єктності («критик», «майстер» та «творець») більшою мірою характерні для здобувачів 4-го курсу, тоді як у відповідях здобувачів 5-го курсу більш представлені «низькі» стадії суб'єктності («спостерігач», «підмайстер», «учень»). Внаслідок чого друга та третя гіпотези теж не отримали підтвердження.

Кореляційний аналіз показав наявність достовірних позитивних зв'язків високих стадій суб'єктності з особистісними якостями здобувачів, що характеризують суб'єктність у комунікативних взаємодіях. У цьому виявлений негативний зв'язок стадії «критик» і параметра «інтегративність» підкреслює втрату суб'єкт-суб'єктної моделі комунікативних взаємодій. У результаті регулятором відносин із учнями стає традиційне педагогічне оцінювання, тобто суб'єкт-об'єктний тип взаємодій. На підставі даних структурного аналізу встановлено, що структура сукупності досліджуваних параметрів (становлення суб'єктності та комунікативної суб'єктності), що сформувалася на 4-му курсі, зазнає серйозних змін

у разі перенесення процесу навчання у середовище загальноосвітньої школи: індекс організованості структури (ІОС) у вибірці 5-го курсу є нижчим, ніж у вибірці 4-го курсу, що свідчить про появу розривів зв'язків навчальної та комунікативної суб'єктності.

Висновки. Таким чином, під час проведеного дослідження було отримано дані про рівень розвитку стадій суб'єктності та суб'єктні якості, що забезпечують активність у комунікативних взаємодіях. Вибірку становили здобувачі 4-го та 5-го курсів в умовах змішаного формату офлайн- та онлайн-навчання, а також після проходження педагогічної практики. Дослідження мало пілотажний характер і надалі буде продовжене на ширшій вибірці здобувачів. Проте отримані результати вказують на необхідність ширшого використання активних методів навчання здобувачів педагогічного ЗВО. Насамперед ідеться про розвиток таких суб'єктних якостей, які забезпечували б практичне застосування отриманих знань як засіб навчання, включаючи здатність до суб'єкт-породжуючого та суб'єкт-спільного типів взаємодії в процесі навчання.

Література:

1. Капінус О.С. Методологія, теорія і методика формування професійної суб'єктності майбутніх офіцерів Збройних сил України : монографія. Житомир : Вид. О.О. Євенок, 2020. 600 с.
2. Татенко В. Методологія суб'єктно-вчинкового підходу: соціально-психологічний вимір : монографія. Київ : Міленіум, 2017. 184 с.
3. Bandura A. Toward a Psychology of Human Agency: Pathways and Reflections. *Perspectives on Psychological Science*. 2018. Vol. 13(2). P. 130–136. DOI: 10.1177/1745691617699280.
4. Martin J., Gillespie A.A. Neo-Meadian Approach to Human Agency: Relating the Social and the Psychological in the Ontogenesis of Perspective-Coordinating Persons. *Integrative Psychological & Behavioral Science*. 2010. Vol. 44. Issue 3. P. 252–272.
5. Sugarman J., Martin J. Theorizing Relational Agency: Reactions to Comments. *Journal of Constructivist Psychology*. 2011. Vol. 24. Issue 4. P. 321–323.

References:

1. Kapinus, O.S. (2020). Metodolohiia, teoriia i metodyka formuvannia profesiinoi subiektnosti maibutnikh ofitseriv Zbroinykh syl Ukrainy [Methodology, theory and methods of formation of professional subjectivity of future officers of the Armed Forces of Ukraine]: monografija. Zhytomyr: Vyd. O.O. Jevenok. 600 s. [in Ukrainian].
2. Tatenko, V. (2017). Metodolohiia subiektno-vchynkovoho pidkhodu: sotsialno-psykholohichni vymir [Methodology of the subject-action approach: socio-psychological dimension]: monografija. Kyiv: Milenium. 184 s. [in Ukrainian].
3. Bandura, A. (2018). Toward a Psychology of Human Agency: Pathways and Reflections. *Perspectives on Psychological Science*. Vol. 13(2). Pp. 130–136. DOI: 10.1177/1745691617699280.
4. Martin, J., Gillespie, A.A. (2010). Neo-Meadian Approach to Human Agency: Relating the Social and the Psychological in the Ontogenesis of Perspective-Coordinating Persons. *Integrative Psychological & Behavioral Science*. Vol. 44. Issue 3. Pp. 252–272.
5. Sugarman, J., Martin, J. (2011). Theorizing Relational Agency: Reactions to Comments. *Journal of Constructivist Psychology*. Vol. 24. Issue 4. Pp. 321–323.

ЖИТТЄСТІЙКІСТЬ ЯК АДАПТАЦІЙНИЙ РЕСУРС ОСОБИСТОСТІ У РЕАЛЬНОСТІ НЕВИЗНАЧЕНОСТІ ЖИТТЯ

Кузікова Світлана Борисівна,

доктор психологічних наук, професор,
завідувач кафедри психології

Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка

ORCID ID: 0000 0003 2574 9985

Researcher ID: AAS-8918-2020

Scopus Author ID: 57207304002

Щербак Тетяна Іванівна,

кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри психології

Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка

ORCID ID: 0000-0002-7701-9450

Researcher ID: AAC-5284-2020

Scopus Author ID: 57207314159

Невизначеність та нестабільність – це те, що спіткає нас щодня у сучасній новій реальності. Життєстійкі переконання, безперечно, мають вплив на оцінку ситуації – вона сприймається як менш травматична через готовність активно діяти та впевненість у здатності вплинути на ситуацію. Теоретичне обґрунтування та емпіричне дослідження особливостей життєстійкості особистості у ситуаціях невизначеності стало метою цього дослідження. Встановлено значення життєстійкості особистості у сучасних мінливих умовах: створення основи внутрішньої гармонії, повноцінного психічного здоров'я і високої здатності до життєдіяльності. Розкрито сутність життєстійкості як ресурсу для адаптації особистості у суспільстві. У результаті проведеного дослідження встановлено, що загальний рівень життєстійкості впливає на саморозвиток, пристрасність, оптимізм, адаптивність. Констатовано, що показники вираженості адаптації мають позитивні значимі зв'язки з усіма компонентами життєстійкості і її загальним показником. Підтверджено, що залученість як компонент життєстійкості має значимі зв'язки з емоційним комфортом і близькі до значимих зв'язки з прийняттям себе та внутрішнім контролем. Встановлено, що показники вираженості «прийняття ризику» мають зворотно пропорційні зв'язки з показником дезадаптації. Статистичним аналізом доведено, що показник «контроль» значущо позитивно корелює з такими показниками, як: «умови саморозвитку» та «оптимізм». Чим вищий показник життєстійкості в особистості, тим яскравіше виражені показники прийняття себе і емоційного комфорту. Було виявлено, що середній рівень життєстійкості сприяє оптимальному переживанню невизначених ситуацій і включає вибір особистістю стратегій подолання, які дозволяють протистояти новим труднощам у професійному та особистому житті. Високий рівень ефективності адаптації мають респонденти з високими показниками життєстійкості.

Ключові слова: життєстійкість, нестабільність, невизначеність, кризова ситуація, критичний стан, адаптація.

Kuzikova Svitlana, Shcherbak Tetiana. Hardiness as a person's adaptive resource in the reality of life's uncertainty

Uncertainty and instability are two main things what we face every day in our new reality. Life-sustaining beliefs certainly influence the assessment of the situation because it is perceived as less traumatic due to its willingness to act actively and confidence in the ability to influence the situation. Theoretical substantiation and empirical research of the features of personality sustainability in critical living conditions became the purpose of this study. The significance of the hardiness of the person in today's changing conditions (the creation of the basis of internal harmony, complete mental health and high capacity for life) has been established. The essence of hardiness as a resource for the adaptation of the individual in society has been revealed. As a result of the conducted research, it has been established that the general level of hardiness affects self-development, passion, optimism, and adaptability. It has been determined that the indicators of adaptation have positive significant relationships with all components of hardiness and its general indicator. It has been confirmed that "involvement" as a component of hardiness has significant relationships with emotional comfort and close to significant relationships with self-acceptance and internal control. It has been established that indicators of "risk acceptance" are inversely proportional to the indicator of maladaptation. Statistical analysis has proved that the indicator "control" is significantly positively correlated with the indicators: "conditions of self-development" and "optimism". The higher the indicator of person's hardiness, the more clearly expressed the indicators of self-acceptance and emotional comfort. It has been found that a medium level of hardiness contributes to the optimal experience of uncertain situations and includes the individual's choice of coping strategies that allow him to face new challenges in his professional and personal life. Respondents with high indicators of hardiness have a high level of adaptation efficiency.

Key words: hardiness, instability, uncertainty, crisis, critical condition, adaptation.

Вступ. Зовнішня та внутрішня невизначеність є фундаментальною характеристикою сучасної людини та її оточення. Сучасні умови життєдіяльності зобов'язують до високої витривалості та готовності до постійної мінливості життя в новій реальності, здатності приймати відповідальні рішення в обмежений час та за недостатньої чи надлишкової інформації. Стан існування також вимагає від людей успішного використання своїх внутрішніх ресурсів, а також здатності до постійної особистісної трансформації та розвитку власної ідентичності. У перехідні періоди, коли зростає невизначеність життя у суспільстві, люди потребують внутрішніх сил для вирішення різноманітних проблем і складних ситуацій. Особливістю проблеми адаптації особистості до соціально-економічних змін є те, що вона пов'язана не лише зі зміною умов життя, а й з функцією «соціального ліфту», яка сприяє розвитку та виходу на нові рівні внутрішнього росту і соціальної ієрархії загалом. Останніми роками в психології розширився ресурсний підхід, що бере свій початок з гуманістичної психології, де важливе місце посідає вивчення конструктивного початку особистості, що дає змогу протистояти складним життєвим ситуаціям, ось чому важливо дослідити питання життєстійкості як ресурсу для адаптації особистості у суспільстві та невизначених ситуаціях життя. Дослідженню життєстійкості на пострадянському просторі почали присвячувати увагу лише останніми роками, що зумовило вибір такої теми для дослідження.

Вивчення проблематики життєстійкості особистості має велике практичне значення, оскільки цей феномен оберігає особистість від дезінтеграції і особистісних розладів, створює основу внутрішньої гармонії, повноцінного психічного здоров'я і високої здатності до життєдіяльності. Дезінтеграція означає втрату адекватного функціонування вищого рівня психіки, який відповідає за регуляцію поведінки і діяльності, свідчить про розпад ієрархії життєвих сенсів, цілей, цінностей, мотивів. Психологічна стійкість особистості визначає її життєздатність, безпосереднє соматичне і психічне здоров'я.

Поняття «стійкий» у перекладі визначається як «стабільний, стійкий, твердий, міцний». Синонімами цього поняття є: 1) стійкість, стабільність, стан рівноваги; 2) сталість, твердість [1, с. 780]; а *mental stability* – психічна стабільність (стійкість).

«Стабільний» інтерпретується як особистісна риса (в теоріях особистості), яка передбачає відсутність різних та непередбачуваних надмірних змін емоційних станів. У такому випадку частіше вживається уточнююче слово «емоційна» (стабільність). Стабільність виявляється в здатності особистості зберігати психічне самовираження і адекватне функціонування, здійснювати самоврядування, розвиватися, успішно *адаптуватися*. Знижений показник стійкості призводить до того, що особистість, опинившись у ситуації ризику (ситуації випробувань, втрат, соціальної дезадаптації і депривації), долає її з негативними наслідками для власного психічного та соматичного здоров'я, особистісного розвитку, сформованих міжособистісних відносин. У моделі Р. Кіндер обґрунтовується положення про

можливість посилення стійкості з метою пом'якшення несприятливих наслідків для здоров'я, спричинених стресом [2, с. 69].

«Стойкий» пояснюється як інтегральна характеристика індивіда, чия поведінка є логічною і структурною. Зокрема, П. Бартон визначає цю характеристику як психологічний стиль, пов'язаний з психічним здоров'ям і продуктивністю в різних стресових умовах [3, с. 79].

Психологічна стійкість особистості є складною і ємною якістю особистості. У ній об'єднаний цілий комплекс здібностей, широке коло явищ різного рівня. Бути особистості є багатогранне, що відображається в різних аспектах її психологічної стійкості. На передній план виходять три аспекти психологічної стійкості: стійкість, стабільність, врівноваженість, пропорційність, опірність (резистентність).

Пов'язуючи стійкість із врівноваженістю, К. Ковальскі описує контрольний елемент стійкості як схильність вірити в те, що людина може контролювати або впливати на події, з якими стикається. Сприйняття контролю впливає на життєстійкість, оскільки події та дії, швидше за все, сприйматимуться як природні наслідки, а не несподівані та приголомшливі переживання [4, с. 2112]. Окрім цього, стійкість виявляється у форсуванні труднощів як здатності не лишатися віри у себе, почуття самовпевненості, віра у свої можливості, як здатність до ефективної психічної саморегуляції [5, с. 815].

Таким чином, психологічна стійкість – це якість особистості, окремими аспектами якої є стійкість, врівноваженість, опірність. Вона дозволяє особистості протистояти життєвим труднощам, несприятливому тиску обставин; постає як диспозиційний фактор збереження та підвищення працездатності, фізичного і психічного здоров'я, незважаючи на стресові обставини [6, с. 760].

Уперше феномен життєстійкості з'являється у 80-х роках ХХ століття завдяки С. Мадді та С. Кобейс. В іноземних джерелах життєстійкість позначається як «hardiness», що в перекладі з англійської мови означає «витривалість», «стійкість». Цей феномен, з точки зору авторів, дозволяє особистості визнавати свої реальні можливості та приймати власну вразливість. У рамках ресурсного підходу С. Мадді визначає «hardiness» як інтегральну особистісну рису, відповідальну за успішність подолання особистістю життєвих труднощів, що дозволяє зберегти внутрішній баланс та гармонію [7, с. 566].

Глобалізація, висока швидкість розвитку соціального розвитку, інтенсифікація соціальних взаємодій, загострення протиріч і конфліктів закладають нові напрями в галузі вивчення динаміки розвитку суспільства. Життєстійкість стає не лише компонентом перерахованих тенденцій, а й методологічною основою до вирішення назріваючого конфлікту. Звернення до поняття «життєстійкість» у сучасній психології багато в чому пов'язане з високим темпом змін, що відбуваються у сучасних соціальних системах; трансформацією комунікації, коли людина виявляється залученою у безліч ситуацій спілкування; з появою нових соціальних ситуацій, відсутніх раніше у її досвіді. У дослідженні ми спираємося на розуміння життєстійкості як

здатності до розвитку, що виявляється в адекватному прийнятті або відкиданні об'єктів, які сприймаються як складні, суперечливі, неясні, позаяк не можуть бути однозначно співвіднесені з минулим досвідом. Вона, по-перше, виступає як феномен, що контролює перебіг усіх емоційних і когнітивних процесів, когнітивні стилі особистості, переконання і систему соціальних установок, міжособистісну і соціальну поведінку, а також поведінку у складних ситуаціях, а по-друге, виступає як характеристика перцептивного апарату особистості як фактор успішної адаптації особистості.

Матеріали та методи. Вибірка дослідження складалася з 240 респондентів. 80 респондентів є студентами і робітниками напряму «Психологія» вікового діапазону 19–22 роки. Ще 80 респондентами стали студенти Інституту соціальних наук спеціальностей «Міжнародні відносини» та «Готельно-ресторанний бізнес». Віковий діапазон – 19–22 роки. Учасники дослідження мали досвід роботи у США і Туреччині впродовж 4 календарних місяців за програмою «Work and Travel», мовленнєву практику впродовж місяця в Йорданії. 80 респондентів є представниками ТОВ «Центр Мережкових Технологій ВЕБ100», спеціалізації «тестувальники». Віковий діапазон респондентів – 21–27 років. Ця вибірка представлена особами, що мають різні ступені базової та університетської освіти, проте всі вони навчалися на онлайн-курсі «Основи тестування ПО» від QATestLab і здали 6 атестацій, які передбачали навчання під час роботи. Характер атестацій – перевірка теоретичних і технічних навичок, отриманих під час тестування проєктів та ознайомлення із запропонованими матеріалами атестацій. Робочий процес передбачає також комунікації з іноземними замовниками (США, Європа).

Для проведення емпіричного дослідження було використано: методику «Особистісна готовність до змін» (Роднік, Хезер, Голд, Хал, адаптація Н.А. Бажанова, Г.Л. Бардієр), методика дослідження соціально-психологічної адаптації (К. Роджерс, Р. Даймонд), тест «Життєстійкість» (С. Мадді, адаптація Д.О. Леонтьєва, Є.І. Расказова), методика «Диспозиційна характеристика саморозвитку особистості» (автор С.Б. Кузікова).

Результати. Для виявлення впливу та перевірки гіпотези становлення життєстійкості як фактора адаптації особистості нами був застосований однофакторний дисперсійний аналіз. Завдяки аналізу середніх значень, що відповідають різним градаціям фактора та їх відмінностям, однофакторний дисперсійний аналіз дозволяє перевірити гіпотезу про те, що досліджуваний нами фактор впливає на залежну змінну і яким чином це відбувається, тобто він спрямований на виявлення залежностей в експериментальних групах шляхом аналізу значимості різниць у середніх значеннях, отриманих під час обробки виконаних методик. Нижче представлені найбільш значимі результати проведеного аналізу, де як фактор (незалежна змінна) виступає загальний рівень життєстійкості.

Отримані результати свідчать, що загальний рівень життєстійкості впливає на такі шкали, як: загальний показник саморозвитку ($F=2,053$ при $p=0,033$), при-

страсність ($F=2,332$ при $p=0,015$), оптимізм ($F=3,643$ при $p=0,000$), адаптивність ($F=4,477$ при $p=0,000$). Інші шкали були виключені з однофакторного дисперсійного аналізу, оскільки результати були $p>0,05$. Отримані результати дозволили встановити, що життєстійкість є складним конструктом, який зумовлює процеси саморозвитку особистості, а також справляє вплив на рівень пристрасності та оптимізму особистості.

Вплив життєстійкості на компонент адаптації особистості носить прямий характер, а також реалізується опосередкованим чином за допомогою інших змінних, а саме пристрасність і оптимізм. Високий середній та високий рівень життєстійкості є характерними самостійній особистості з розвиненими смисловими життєвими орієнтаціями.

Факторами розвитку такої особистості є загальна (не лише ситуаційна) активна спрямованість на діяльність, віра у себе, у власне майбутнє, функціонування вищої системи регуляції діяльності, стратегічна спрямованість і відсутність імпульсивної поведінки.

Індивід, що прагне до саморозвитку, вміло витримує стресові ситуації, зберігає внутрішній баланс і не втрачає продуктивність діяльності, яку виконує. Позитивне відношення до власних змін, внутрішніх ресурсів та адекватно оцінювати можливості керувати цими змінами і труднощами, які виникають на шляху їх становлення, дозволяють визначити потенціал особистості адаптуватися і долати ці труднощі в повсякденному житті, навіть якщо вони носять екстремальний характер.

З даних, що наведені в табл. 2, виходить, що показники вираженості адаптації мають позитивні значимі зв'язки з усіма компонентами життєстійкості та її загальним показником. Такий компонент життєстійкості, як залученість, має також значимі зв'язки з емоційним комфортом і близькі до значимих зв'язки з прийняттям себе та внутрішнім контролем. У особистості з такими показниками спостерігається вміння ставитися до себе без негативу, безоцінкове ставлення, що сприяє емоційній стабільності. Показники вираженості «прийняття ризику» мають зворотно пропорційні зв'язки з показником дезадаптації. Це говорить про те, що людина, яка не здатна адекватно оцінювати ризики виникаючої ситуації, а також приймати їх і знаходити стратегії оволодіння ризиком, більш схильна до появи дезадаптивних процесів. Інтегральний показник вираженості життєстійкості має значимий зв'язок з вираженістю адаптації і близький до значимих з компонентами «прийняття себе» і «емоційний комфорт». Таким чином, чим вищий показник життєстійкості у особистості, тим яскравіше виражені показники адаптації, прийняття себе і емоційного комфорту.

Залежно від рівня вираженості того чи іншого компонента у структурі життєстійкості будуть переважати різні показники, які є складниками успішної адаптації. Так, вираженість «залученості» у структурі життєстійкості буде сприяти розвитку емоційного комфорту, прийняття себе і внутрішнього контролю. Якщо особистість зацікавлена в тому, які, наприклад, суспільні і соціальні зміни відбуваються навколо неї, то вона

Таблиця 1

Результати однофакторного дисперсійного аналізу

		Сума квадратів	ст.св.	Середній квадрат	F	Знач.
Заг. пок. саморозвитку	Поміж групами	435,667	15	29,044	2,053	,033
	Всередині групи	622,333	44	14,144		
	Всього	1058,000	59			
Пристрасність	Поміж групами	463,661	15	30,911	2,332	,015
	Всередині групи	583,322	44	13,257		
	Всього	1046,983	59			
Оптимізм	Поміж групами	949,711	15	63,314	3,643	,000
	Всередині групи	764,689	44	17,379		
	Всього	1714,400	59			
Адаптивність	Поміж групами	3898,311	15	259,887	4,477	,000
	Всередині групи	2554,089	44	58,047		
	Всього	6452,400	59			

Таблиця 2

Кореляційний зв'язок між вираженістю компонентів життєстійкості та соціально-психологічної адаптації

Показники	Залученість	Контр.	Прийн. ризику	Заг. бал	Адаптація	Дезадаптація	Прийняття себе	Емоц. комф.	Внутр. конт.
Залученість	1,00				0,26		0,18	0,25	0,18
Контроль		1,00			0,24				
Прийняття ризику			1,00		0,33	-0,26	0,18		
Загальний бал				1,00	0,34		0,21	0,19	

буде відчувати емоційний комфорт. Причиною цього є достатня усвідомленість процесів, що відбуваються, а також високий рівень інформованості. Для «прийняття ризику» буде збільшуватися висока вираженість адаптації і зменшуватися показник дезадаптації, які, що є логічним, є полярними поняттями і значеннями.

Досліджуваний показник залученості характеризується впевненістю в тому, що все, що відбувається, дає максимальну можливість особистості отримати цінний та цікавий досвід. Особистість з високорозвиненим показником залученості відчуває максимальне задоволення від діяльності, якою займається, адже це дає змогу відчути свою значимість, цінність. Отримані результати були такими: учасники програми «Work&Travel» – 80% – середній рівень, 20% – низький; студенти-психологи – 70% – середній рівень, 30% – низький; тестувальники – 40% – високий рівень, 60% – середній. Отримані результати за всіма вибірками набули середніх значень, однак лише у тестувальників був помічений високий рівень залученості. В ході індивідуальних бесід з респондентами було встановлено таку закономірність: близько 95% респондентів зробили свідомий вибір роботи у сфері тестування, що значно відрізняється від їхньої вищої освіти. Саме тому залученість у діяльність такої вибірки є дещо вищою, ніж у інших вибірках.

Проведені парні кореляції у статистичному аналізі показали, що показник «залученість» статистично позитивно значущо корелює з показником «умови саморозвитку» ($r=0,647$) і «загальний рівень саморозвитку» ($r=0,457$). Кореляція на 0,01 рівні та є двосторонньою (0,000). Оскільки залученість у нашому дослідженні характеризується впевненістю у собі та своїх можливостях, то цей показник має беззаперечний зв'язок з компонентом «впевненість», який ми розглядали вище.

Залученість є заставою досягнення високих цілей і запобігає виникненню стагнації, сприяє мобілізації енергетичного та творчого потенціалу, який спрямований не лише на діяльність, а й на внутрішні процеси.

Контроль як складник життєстійкості є пунктом переконаності в тому, що максимальна увага до ситуацій дозволяє вплинути на результат того, що відбувається, однак такий вплив може бути не ефективним і не абсолютним. З високо розвиненим компонентом контролю відчуває, що вибирає власний напрям діяльності. Компонент контролю подібний також до категорії локус контролю Дж. Роттера, який являє собою схильність людини приписувати відповідальність за події в житті події і результати своєї діяльності зовнішнім силам (екстернальність, зовнішній локус контролю) або власним здібностям і зусиллям (інтернальність, внутрішній локус контролю). Отримані результати були такими: студенти-психологи – 20% – високий рівень, 20% – середній рівень, 60% – низький; учасники програми «Work&Travel» – 40% – високий рівень, 50% – середній, 10% – низький; тестувальники – 20% – високий рівень, 40% – середній, 40% – низький.

Проаналізовані парні кореляції у статистичному аналізі показали, що показник «контроль» статистично значущо позитивно корелює з показником «умови саморозвитку» ($r=0,460$) та «оптимізм» ($r=0,467$) на рівні тенденції. Кореляція на 0,01 рівні та є двосторонньою (0,000). Отримані дані є основою для можливого подальшого дослідження залежності між наведеними показниками. Оптимізмом може бути тривалий та ефективний результат роботи над собою, це впевненість особистості в тому, що незалежно від складнощів, які доводиться вирішувати, вони призводять до усвідомлення успішності. Таким чином, особистість контролює

Значимість різниці у вираженості компонента життєстійкості між вибірками

Компоненти життєстійкості	Mean	Mean	Mean	t-value	df	p	Valid N
	Студенти-психологи	Work&Travel	Тестувальники				
Залученість	36,26667	36,26667	36,50000	-0,11614	58	0,907939	90
Контроль	03333	28,03333	29,56667	-0,68665	58	0,495040	90
Прийняття ризику	16,93333	18,93333	16,93333	-1,54402	58	0,128023	90
Життєстій-кість	81,56667	81,56667	87,10000	-1,24548	58	0,217965	90

все, що з нею відбувається, в тому числі і умови саморозвитку.

Прийняття ризику – переконаність людини в тому, що все те, що з нею трапляється, сприяє її розвитку за рахунок знань, які знаходяться в досвіді, неважливо, позитивному або негативному. В основі прийняття ризику лежить ідея розвитку через активне засвоєння знань з досвіду і використання їх наступного разу. Людина, розглядаючи життя як основний і єдиний засіб отримання знань і досвіду, готова діяти за відсутності будь-яких гарантій успіху, спираючись на віру у себе і свої сили, вважаючи, що прагнення до банального комфорту і відсутність страху робить життя біднішим.

Цей компонент дозволяє особистості залишатися відкритою до навколишнього світу і сприймати події, що відбуваються як виклик і випробування. Отримані результати були такими: студенти-психологи – 30% – середній рівень, 70% – низький; учасники програми «Work&Travel» – 50% – високий рівень, 50% – середній; тестувальники – 40% – середній, 60% – низький. Високий рівень прийняття ризику спостерігається лише в учасників програми «Work&Travel», що може бути зумовлено також їхньою підготовкою у агентствах, які організовують таку програму. Учасники розглядають можливі ситуації ризику, щоб бути готовими до різних кризових ситуацій та їх подолання.

З метою визначення ступеня значимості різниць у вираженості компонентів життєстійкості між студентами-психологами, тестувальниками і учасниками програми «Work&Travel» був застосований параметричний критерій t-Стюдента. Результати порівняльного аналізу наведені в таблиці 3.

Виходячи з даних, наведених у таблиці 3, можна зробити, по-перше, висновок, що відсутня значима різниця між вибірками у вираженості компонентів життєстійкості та інтегрального показника життєстійкості.

По-друге, в учасників програми «Work&Travel» більш виражений, ніж у інших вибірок, такий компонент життєстійкості, як «прийняття ризику» (t-1,54).

Висновки. Наші міркування про життєстійкість як психологічний феномен ґрунтувалися на трьох вихідних думках, що знайшли своє підтвердження у проведеному дослідженні. По-перше, ранній дорослий вік більш піддатливий впливу зовнішнього світу відповідно до життєвої ситуації, тому їх показники загалом можуть бути значно нижчими через відсутність достатнього життєвого досвіду. Зазвичай у цьому віці відбувається професійне становлення особистості, а також формування нового осередку суспільства – власної сім'ї, тому ситуації невизначеності йдуть у ногу з людиною, більшість ситуацій, з якими вона стикається, будуть новими та кризовими. По-друге, особистості необхідно приймати відповідні рішення не лише в особистісній, але також у професійній сфері, нести вантаж відповідальності тих завдань, які накладає на нього сама професія, тому важливо дослідити вибірки з різною професійною спрямованістю – психологи, тестувальники і представники напряму «Міжнародні відносини». По-третє, психодіагностичний комплекс життєстійкості позначається як фактор адаптації особистості. Високий середній та високий рівень життєстійкості є характерним самостійній розвиненій особистості з високою здатністю до адаптації.

Таким чином, у результаті проведеного дослідження серед представленої вибірки було виявлено, що більшості досліджуваних характерним є середній рівень життєстійкості. Середній рівень життєстійкості сприяє оптимальному переживанню ситуацій невизначеності і передбачає вибір людиною копінг-стратегій, що дозволяють протидіяти новим складнощам у професійному та особистому житті. У респондентів, які мають високі показники життєстійкості, спостерігається більш високий рівень ефективності адаптації.

Література:

1. Бусел В.Т. Великий тлумачний словник сучасної української мови: 250000. Київ; Ірпінь : Перун, 2005. VIII, 1728 с.
2. Kinder R.A. Psychological hardiness in women with paraplegia. *Rehabil. Nurs.* 30, 68–72. 2005. DOI: 10.1002/j.2048-7940.2005.tb00362.x.
3. Bartone P.T., Roland R.R., Picano J.J., & Williams T.J. Psychological hardiness predicts success in US Army Special Forces candidates. *International Journal of Selection and Assessment*. 2008. 16(1):78–81. DOI: 10.1111/j.1468-2389.2008.00412.x.
4. Kowalski C.M., & Schermer J. A. Hardiness, perseverative cognition, anxiety, and health-related outcomes: a case for and against psychological hardiness. *Psychological Reports*. 2019. 122, 2096–2118. DOI: 10.1177/0033294118800444.
5. Pengilly J.W., & Dowd E.T. (2000). Hardiness and social support as moderators of stress. *Clinical Psychology*. 56, 813–820. DOI: 10.1002/(SICI)1097-4679(200006)56:63.0.CO;2-Q.

6. Nezhad M.A.S., & Besharat M.A. Relations of resilience and hardiness with sport achievement and mental health in a sample of athletes. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 2010. 5, 757–763. DOI: 10.1016/j.sbspro. 2010.07.180/.
7. Maddi S.R., Harvey R.H., Khoshaba D.M., Fazel M., & Resurreccion N. Hardiness training facilitates performance in college. *The Journal of Positive Psychology*. 2009. 4, 566–577. DOI: 10.1080/17439760903157133.

References:

1. Busel, V.T. (2005). Velykyi tlumachnyi slovnyk suchasnoi ukrainskoi movy: 250000 [A large explanatory dictionary of the modern Ukrainian language: 250.000]. Kyiv; Irpin: Perun. 1728 s. [in Ukrainian].
2. Kinder, R.A. (2005). Psychological hardiness in women with paraplegia. *Rehabil. Nurs.* 30, 68–72. DOI: 10.1002/j.2048-7940.2005.tb00362.x.
3. Bartone, P.T., Roland, R.R., Picano, J.J., Williams, T.J. (2008). Psychological hardiness predicts success in US Army Special Forces candidates. *International Journal of Selection and Assessment*. 16(1):78–81. DOI: 10.1111/j.1468-2389.2008.00412.x.
4. Kowalski, C.M., Schermer, J.A. (2019). Hardiness, perseverative cognition, anxiety, and health-related outcomes: a case for and against psychological hardiness. *Psychological Reports*. 122, 2096–2118. DOI: 10.1177/0033294118800444.
5. Pengilly, J.W., Dowd, E.T. (2000). Hardiness and social support as moderators of stress. *Clinical Psychology*. 56, 813–820. DOI: 10.1002/(SICI)1097-4679(200006)56:63.0.CO;2-Q.
6. Nezhad, M.A.S., & Besharat, M.A. (2010). Relations of resilience and hardiness with sport achievement and mental health in a sample of athletes. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 5, 757–763. DOI: 10.1016/j.sbspro. 2010.07.180/.
7. Maddi, S.R., Harvey, R.H., Khoshaba, D.M., Fazel, M., Resurreccion, N. (2009). Hardiness training facilitates performance in college. *The Journal of Positive Psychology*. 4, 566–577. DOI: 10.1080/17439760903157133.

ПРАКТИКА МАЙНДФУЛНЕС У ПСИХОТЕРАПЕВТИЧНІЙ ПРАКТИЦІ

Мотрук Тетяна Олександрівна,

кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології
Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка
ORCID ID: 0000-0002-0165-4458

У статті розглянуто актуальність майндфулнесу як сучасного напрямку роботи зі свідомістю, його можливості у подоланні наслідків стресу різного характеру. Розглядаються історичні витоки виникнення методу самоусвідомлення, його зв'язок із практиками медитації усвідомленості, віпассани, йоги. Основною ідеєю у практиці стає ідея наповнення змислом та усвідомленості моменту. Згадуються роботи Джон-Кабат Зінна та відмінність майндфулнесу від релігійних практик. Розглянуто такі складники практики, як дихання, самоспівчуття, соціальний складник через співчуття. У статті зазначається відмінність майндфулнесу від релаксації як одного із засобів саме заспокоєння. Наголошується, що через практику майндфулнес людина не заперечує і не ховається від болю або сильних емоцій, а навчається приймати їх без доданих значень такими, якими вони є.

У статті приведено нейрофізіологічне обґрунтування практики майндфулнес. Наукові дослідження свідчать, що регулярна практика медитації має дуже конкретний вплив на нейрофізіологічні процеси. Під час медитації спостерігається підвищення активності й утворення нових нейронних зв'язків у середині префронтальної кори головного мозку, яка відповідає за функції емоційної регуляції, планування, усвідомленого вибору, емпатії. Активуються процеси регуляції функцій організму; спеціальна комунікація (взаємність), яка є важливою здатністю соціального інтелекту; емоційна рівноваженість і гнучкість реакцій, співчуття, функція інсайту, усвідомлена регуляція сприйнятої небезпеки та інтуїція, що заснована на здатності префронтальної кори обробляти інформацію. Ці дані підтверджувалися збільшенням активності префронтальної кори, швидкістю вирішення інтелектуальних завдань після медитації. Гарними наслідками від практики ставали поліпшення контролю уваги, гнучкість емоційної регуляції, зміна самоусвідомлення.

Розглянуто застосування практик самоусвідомлення у психотерапевтичній практиці, а саме майндфулнес-орієнтованої когнітивної терапії (МО-КПТ). Одним із важливих ефектів від практики стають навички розпізнавати моменти включення тригерів і запобігання потраплянню у коло румінацій.

Ключові слова: майндфулнес, медитація, саморегуляція, свідомість, усвідомленість, когнітивно-поведінкова психологія, МО КПТ.

Motruk Tetiana. Mindfulness practice in psychotherapy practice

The article examines the relevance of mindfulness as a modern direction of working with consciousness, its possibilities in overcoming the consequences of various kinds of stress. The historical origins of the method of self-awareness, its connection with the practices of mindfulness meditation, vipassana, and yoga are considered. The main idea in practice is the idea of filling the moment with meaning and awareness. The works of John-Kabat Zinn and the difference between mindfulness and religious practices are mentioned. Such component practices as breathing, self-compassion, social component through compassion are considered. The article notes the difference between mindfulness and relaxation, as one of the means of self-soothing. It is emphasized that through the practice of mindfulness, a person does not deny or hide from pain or strong emotions, but learns to accept them without added meanings, as they are.

The article provides a neurophysiological rationale for mindfulness's practice. Scientific studies show that regular meditation practice has a very specific effect on neurophysiological processes. During meditation, there is an increase in activity and the formation of new neural connections in the middle of the prefrontal cortex of the brain, which is responsible for the functions of emotional regulation, planning, conscious choice, and empathy. The processes of regulation of body functions are activated; special communication (reciprocity), which is an important ability of social intelligence; emotional balance and flexibility of responses, empathy, insight function, conscious regulation of perceived danger, and intuition based on the prefrontal cortex's ability to process information. This data was confirmed by an increase in the activity of the prefrontal cortex. The good consequences of the practice were improvement of attention control, flexibility of emotional regulation, change of self-awareness.

The application of self-awareness practices in psychotherapy practice, namely mindfulness-oriented cognitive therapy (MO-CBT), is considered. One of the important effects of the practice is the ability to recognize the moments of turning on triggers and preventing falling into the circle of rumination.

Key words: mindfulness, meditation, self-regulation, consciousness, awareness, cognitive-behavioral psychology, MO CBT.

Ми живемо у світі доступної та нав'язливої інформації. Наше життя наповнене фоновими шумами, які ми вже навіть не помічаємо. Це можуть бути подразники різної природи. Серед них аудіоанантаження, візуальні подразники, кінестетичні (тілесні) та, звичайно, психо-емоційні. І це не є добре чи погано. Це натеper стало об'єктивною реальністю, від якої у сучасному світі практично неможливо заховатися. Фактично сучасна людина в умовах помірної соціальної активності навіть

не звертає уваги на безперервну потребу у зв'язку, на безліч різноспрямованих завдань, на метушню навколо. Але фоновий стрес, у якому ми перебуваємо, легко перетворюється на соматичні прояви, такі як головні болі, запаморочення, порушення сну, погіршення пам'яті, уваги, що є свідченням загального виснаження та стає початком серйозного захворювання. Усім знайомі такі наслідки перевантажень, як синдром хронічної втоми (СХВ), а низка психосоматичних розладів та психосо-

матозів давно знайшла своє місце у Міжнародному класифікаторі хвороб.

І перед активно включеними у життя людьми постає питання: як стійитися, відпочити, «перезавантажити» мозок і тіло у такий спосіб, щоб процес був як максимально ефективним, легко доступним, так і по можливості приємним. Якщо відвести увагу від індустрії розваг, яка саме пропонує своїм споживачам безліч сценаріїв, після контакту із низкою яких виникає потреба в окремому відновленні, автор зосереджується на сучасному практичному напрямі, який прийшов до нас під назвою «майндфулнес» – практика самоусвідомленості. Ця практика стала серйозним кроком у пошуку внутрішнього балансу власного життя.

Зазначаємо, що широкий спектр медитативних практик, що походять зі східних традицій, ввійшов у західні суспільства після спонукального попиту на підвищення самосвідомості, покращення здоров'я та покращення якості повсякденного життя. Ці практики включають спектр медитацій як сидячи (тобто медитація усвідомленості, випасана, увага до дихання), так і рухливі (йога, тайцзи та рухова підготовка квадрата), всі з яких мають метою досягнення стану «тиші розуму», що позитивно впливає на емоційну регуляцію та здоров'я. Доказів їхньої ефективності стає все більше, і з'являються багатообіцяючі практики «розум-тіло», які доповнюють більш звичайні психотерапевтичні втручання.

Взявши ідеї із технік йоги, медитації, буддистського «Тут і зараз», майндфулнес у жодному разі не пропонує «відійти у бік» або дистанціюватися від сильної емоції, нагальної потреби. Навпаки, одна з основних ідей – дозволити собі БУТИ. Наповнитися змістом та усвідомленістю моменту. Прийняти ситуацію і себе у ній як неповторне власне переживання, прийняти оцінку цього переживання, незалежно від знаку. І тоді з'являється можливість усвідомити наявність варіантів вирішення, варіантів подальших кроків. На думку М. Уільямса, самоусвідомлення «працює як неголосний будильник, який дасть зрозуміти, що ви занадто багато думаєте над проблемою, або нагадає про альтернативи і про те, що у вас є вибір незалежно від того, наскільки нещасним, напруженим і перевантаженим ви себе відчуваєте» [1]. Наприклад, коли ви відчуваєте, що щось відбувається не за планом, і у вас з'являються негативно зафарбовані судження, майндфулнес допомагає «поставитися до цього стану з розумінням, теплом і цікавістю».

У сучасному вигляді ця практика прийшла до нас зі Сполучених Штатів через роботу Джон-Кабат Зінна, який у 1979 році відкрив клініку зниження стресу при Медичній Школі Массачусетського Університету й запровадив програму MBSR (Mindfulness Based Stress Reduction) – зниження стресу на основі технік з медитаціями. Ця робота не мала релігійного спрямування і була орієнтована на потреби західного суспільства.

Вміння зосереджуватися та усвідомлювати себе у сучасному світі є одним із обов'язкових завдань успішного розвитку особистості. Самоусвідомлення розглядається як навичка, яку треба виховувати, практикувати, пропагувати. Самоусвідомлення починається

з уважності. Бути уважним у цьому контексті означає відмову від життя на автоматі. «Уважність, на відміну від машинальних бездумних дій, дозволяє нам прокинутися; рефлексивне усвідомлення нашого власного розуму допомагає нам робити вибір і свідомо змінювати те, що відбувається» [2]. Навмисне зосередження на теперішньому без спроб оцінити його, на думку Дж. Кабат-Зінна, розвиває пильність, ясність і реальне сприйняття сьогодення [3]. Так, під час практики може з'явитися розуміння, наприклад, що зараз я є дуже розсердженою (сумною, веселою і т. ін.) і за цим цікаво спостерігати і приймати себе у такому стані.

Практика майндфулнес знайшла живий відгук у широких верств населення через відносну простоту та доступність методу. Наприклад, Е. Сепала визначає чотири способи виховання спокійного душевного стану. Серед них – практика дихальних вправ, опанування навичок самоспівчуття, сприяння справжньому приєднанню до інших людей, практика зі співчуттям до інших [4]. Далі наводимо саме пояснення щодо цінності запропонованих способів.

Наше дихання – це потужний спосіб регулювати свої емоції, і це те, що ми сприймаємо як належне. Через дихання ми можемо активізувати свою парасимпатичну нервову систему – заспокоїливу відповідь у нашому тілі. Використовуючи дихання, ми можемо змінити самопочуття. Люди відчувають різні емоції і для кожної існує різний тип дихання.

Опановуючи навички самоспівчуття, ми стикаємось із тим, що часто ми самі для себе є найгіршим критиком. Ми думаємо, що бути самокритичними допоможе нам бути більш усвідомленими та змусить більше працювати, але це не є правдою. Виявляється, що самокритика часто руйнує нашу стійкість, особливо, коли ми застрягаємо у вирі самозвинувачень. Натомість, збільшується тривога, ми переконуємося у власній неспроможності, невідповідності та некомпетентності.

Людина – істота глибоко соціальна. Тому відчуття причетності до спільноти, «почуття ліктя», співчуття людині конче необхідні. Ми від народження до останнього подиху потребуємо взаємодії з іншими. Наші відносини і громада відіграють надзвичайну роль у нашому самосприйнятті. Усвідомлення, що нас підтримують, є надзвичайно важливим у самих різних ситуаціях, а саме йдеться про особистісні стосунки чи підтримку такого великого соціального інституту, як держава.

Майндфулнес (самоусвідомлення) наповнює людину силою та енергією, якою вона може ділитися. Навіть у ті моменти життя, коли ми відчуваємо себе втомленими та знесиленими, на прохання про допомогу від важливої для нас людини ми здатні мобілізуватися і бути ефективними у своєму втручанні. Виявляється, що альтруїзм, служіння та співчуття є джерелом енергії для нашого життя. Коли ми співчуваємо, серцебиття знижується, і наша парасимпатична нервова система активізується [5].

Науковці і практики зазначають, що майндфулнес відчутно відрізняється з методом релаксації. Він не є засобом заспокоїти, відволікти від болючих емоцій. У прак-

тиках майндфулнес не передбачається маскувати чи заперечувати біль, але це гарний спосіб прийняти ці емоції без перебільшення, являючи собою форму «екології розуму» [5].

Найбільші проблеми виникають у людини саме у той момент, коли вона хоче позбутися тих труднощів, щоб уникнути болю і страждань. І як один із часто вживаних способів використовує уникання чи заперечення, що врешті повертає людину до замкнутих циклів румінації та зневіри у можливість вирішити проблему. О. Романчук зазначає, що «постійне перебування в думках» заважає людині сприймати світ у його багатогранності, переміщує і фокусує увагу на негативах, які будуються зі складників внутрішньої реальності. Практика усвідомленості дозволяє людині повернутися до контакту з реальністю. Це один із кроків до свідомих виборів у житті [6].

Цей процес має пояснення. Аналіз наукових досліджень свідчить, що регулярна практика медитації має дуже конкретний вплив на нейрофізіологічні процеси. Під час практики відбувається активація тим'яних ділянок неокортексу, яка може певною мірою пригнітити активність лобних ділянок мозку і цим самим стишуються повторювані думки, образи (румінації), спостерігається відсутність емоційних коливань, і, врешті, через розслаблення тіла та утримання внутрішньої тиші людина отримує стан внутрішнього спокою [7]. Таким чином, внутрішня тиша протидіє негативним наслідкам зростаючого шуму навколишнього середовища.

Водночас ефективність підходу майндфулнес дослідники пов'язують з тим, що під час медитації спостерігається підвищення активності й утворення нових нейронних зв'язків усередині префронтальної кори головного мозку, яка відповідає за функції емоційної регуляції, планування, усвідомленого вибору, емпатії, інсайту та ін. [8; 9]. Мається на увазі, що середина префронтальна кора виконує деякі функції, які стають більш вираженими, коли їх регулярно активують. Серед них такі як:

- регуляція функцій організму за рахунок узгодженого балансу гальмівних і збудливих впливів [11];
- спеціальна комунікація (взаємність) є важливою здатністю соціального інтелекту, яка досягається шляхом координації вхідних сигналів і резонування з іншою людиною через систему резонансного контуру, яка включає дзеркальні нейрони [11];
- емоційна врівноваженість і гнучкість реакцій. Медіальні префронтальні області можуть контролювати та гальмувати активність лімфатичної системи, що може помилково призвести до імпульсивних емоційних реакцій. «Їх вимкнення» вимагає здатності зупинитися перед початком відповіді («нереактивність») [9];
- співчуття. Інтероцептивні сигнали від підкіркових структур і внутрішніх органів проходять через острівцеву до медіальної префронтальної кори. Потім отримані дані інтерпретуються, і отримана інтерпретація-оцінка поширюється на іншу людину у формі емпатичної уяви того, що може відбуватися в її свідомості [10];
- функція інсайту пов'язана зі спроможністю формувати асоціативні зв'язки шляхом доступу до сховищ

автобіографічної пам'яті та активності лімбічної системи [10];

– модуляція страху здійснюється через зростання нейронних волокон між префронтальною корою та підкіркою (чим сильніші зв'язки між ними, тим більш вірогідна усвідомлена регуляція сприйнятої небезпеки) [12; 13];

– інтуїція заснована на здатності префронтальної кори обробляти інформацію, що надходить від нейронних мереж і сплетінь, що оточують внутрішні органи (серце, кишечник тощо) [14].

Науковці описали помітний зсув активності мозку вліво після завершення 8-тижневого курсу МО-КІПТ порівняно зі значеннями перед курсом і порівняно з контрольною групою. Ця зміна в активності пов'язана зі змінами в поведінкових реакціях на стрес: суб'єкти почали демонструвати менше реакцій уникнення та більше дослідницької поведінки, у якій тригер сприймається як можливість, а не загроза [15].

Друга група досліджень показала, що практика медитації постійно асоціювалася з підвищенням активності префронтальної кори як у групах, які проходили 8-тижневий курс медитації, так і в групах, які займалися годину або більше, і що тривалість досвіду була позитивно пов'язана з об'ємом префронтальної кори [9; 13; 15].

У іншому дослідженні спостерігалось підвищення рівня гемоглобіну в правій префронтальній корі головного мозку під час медитації, а також збільшення швидкості реакції під час розумових завдань (середня швидкість після практики медитації була вищою, ніж раніше) [9]. Також було виявлено, що разом із префронтальною корою під час медитації активізуються верхня скронева кора та острівцеву, які містять елементи «резонансного контуру», що відповідає за репрезентацію намірів інших людей [15].

У недавньому дослідженні Y.-Y.Tang та L.D. Leve описано інтегративну трансляційну модель нейробіологічних та біхевіоральних механізмів взаємодії майндфулнес і функції саморегуляції [16].

Згідно з цією моделлю, три основні функції, на які впливає практика майндфулнес, тісно пов'язані з активацією певних зон мозку:

- поліпшення контролю уваги пов'язане з активацією медіальної префронтальної кори, передньої поясної звивини та смугастого тіла;
- гнучкість емоційної регуляції (нереактивність) пов'язана з активацією мигдалеподібного тіла та множинних зон префронтальної кори;
- зміна самоусвідомлення пов'язана з активацією кори острівця, медіальної префронтальної кори та задньої поясної звивини.

Однак імовірно, що пов'язані результати можуть бути опосередковані змінами в рівнях деяких гуморальних, імунних і неврологічних факторів, молекулярні механізми, що лежать в основі переваг втручання розуму та тіла, залишаються погано вивченими. Аналіз периферичних тканин людини (наприклад, крові та слини) почав показувати, що різні види медитації можуть знижувати рівень гормону стресу кортизолу та активних

форм кисню (АФК), а також стимулювати протизапальні цитокіни, ендорфіни та нейротрофіни [9; 10; 15].

Нині майндфулнес є частиною майндфулнес-орієнтованої когнітивної терапії (МО-КПТ). Це підхід, який поєднує концепцію усвідомленості з ідеями когнітивно-поведінкової психології. Програма визнана на офіційному рівні як ефективний засіб терапії тривожних розладів, ПТСР, соціальної фобії, генералізованого тривожного розладу, obsесивно-компульсивного розладу, рекомендується National Institute for Clinical and Health Excellence (NICE) в Британії [2]. Також дослідники описують позитивний вплив майндфулнесу для терапії синдрому дефіциту уваги та гіперактивності, залежності від психоактивних речовин та депресії.

Цікавий огляд, на нашу думку, провела К. Карпович. Вона розглядала вплив МО-КПТ на пацієнтів, що мають розлад тривоги за здоров'я. У своєму дослідженні вона пише про покращення стану пацієнтів, що тривалий час використовують медитативні практики та практики майндфулнес [17].

МО-КПТ (майндфулнес-орієнтована когнітивно-поведінкова терапія) – це економічна 8-тижнева програма, учасники якої навчаються спостерігати за своїми думками і почуттями через практику, що повторює напрями уваги до- і від-об'єкта (наприклад, дихання або тілесних відчуттів).

Учасники також навчаються культивувати безпосередню усвідомленість відчуттів і безоцінне прийняття всього, що з'являється у їхній свідомості (включаючи тригери тривожних переживань).

Саме формування культури усвідомленості протягом практик МО-КПТ робить учасників спроможними розпізнавати моменти включення тригерів і потрапляння у коло румінацій. Учасники навчаються з більшою легкістю дистанціюватися від подібних патернів, розглядаючи їх скоріше як події у свідомості, ніж як валідну частину дійсності.

На відміну від стандартної КПТ, де фокус знаходиться на зміні змісту думок, МО-КПТ фокусується на розвитку метакогнітивної, спостережної усвідомленості і, своєю чергою, модифікації метакогнітивних процесів, таких як румінування та тривожні переживання [6].

Хочеться ще окремо зупинитися на дослідженнях ефективності застосування практик майндфулнесу у роботі з тривожними розладами. Слід зазначити, що у різних публікаціях ми можемо зустріти і суперечливі висновки, як такі, де не виявлено впливу майндфулнес-підходів у лікуванні тривожних розладів.

Але J. Vollestad у своєму дослідженні зазначає, що майндфулнес є досить ефективним у подоланні тривожних розладів, хоча вважають, що КПТ у роботі з такими пацієнтами має вищу ефективність, ніж втручання, засновані на майндфулнес (mindfulness based interventions – MBI) [18].

Водночас ефективність лікування генералізованого тривожного розладу виявилася однаково високою як у випадку з підходом майндфулнесу, так і з КПТ. Загалом, J. Vollestad доходить висновку, що підхід майндфулнес є найбільш ефективним саме в терапії змішаних тривожних розладів, соціальної фобії та ГТР. Рандомізованих контрольованих випробувань для інших розладів поки що не досить [18].

Однак, оскільки підхід майндфулнес надає широкий спектр копінг-стратегій, відмінних від використовуваних у КПТ, автори рекомендують інтегрувати ці два методи підвищення ефективності терапії тривожних розладів.

Найбільшою мірою застосування подібного інтегрованого підходу описують Ch. Surawy, F. McManus та ін. [19]. У дослідженні ефективності МО-КПТ (базована на майндфулнес когнітивна терапія) порівнюється зі звичайним лікуванням тривоги про здоров'я [19].

Підсумовуючи вищесказане, засвідчуємо, що ми хотіли зробити наголоси на дуже схожих на перший погляд напрямках роботи зі свідомістю, а саме медитаціях, майндфулнесі та МО-КПТ. Ми не ставили за мету простежити їх відмінності, а зосередилися на тому, що їх об'єднує. В їх основу насамперед покладено практики самоусвідомлення. Але, як і кожний потужний засіб, ці практики передбачають і свої засоби безпеки. Слід пам'ятати, що вони є насамперед серйозним засобом дослідження власного розуму, а не способом самозаспокоєння, хоча і мають такий приємний супровідний ефект. Тому обмеження стосуються осіб, що мають в анамнезі психічні розлади різного генезу. Але МО-КПТ саме і може допомогти людям, що потрапили на цю ділянку спектра психічного здоров'я. Доцільність медитативних практик потрібно визначати і проводити під керівництвом досвідчених спеціалістів, що врешті стосується будь-яких серйозних практик.

Отже, повнота усвідомлення є особливим видом навмисного зосередження уваги на теперішньому моменті без спроби якось оцінити його. Майндфулнес уже став у сучасному світі практикою, що допомогла багатьом людям стати більш стресостійкими і краще справлятися зі своїми робочими обов'язками. Сила практики полягає саме у тренуванні та регулярному застосуванні.

Література:

1. Уильямс М., Пенман Д. Осознанность. Как обрести гармонию в нашем безумном мире. Москва : Манн, Иванов и Фербер, 2016. 288 с.
2. Сигел Д. Внимательный мозг. Научный взгляд на медитацию. Москва : Манн, Иванов и Фербер, 2016. 336 с.
3. Кабат-Зинн Дж. Куда бы ты ни шел – ты уже там: медитация полноты осознания в повседневной жизни. Москва : Независимая фирма «Класс», Издательство Трансперсонального института, 2001. 208 с.
4. Seppala E. Four Ways to Calm Your Mind in Stressful Times. *Greater Good Magazine Science Center at UC Berkeley*. November 7, 2019.
5. Christophe A. La méditation de pleine conscience. *Cerveau & Psycho*. 2010. № 41. P. 18–24.

6. Романчук О. Майндфулнес-орієнтована КПТ – новий ефективний метод попередження рецидиву депресії. URL: <https://neuronews.com.ua/ua/archive/2012/3%2838%29/article-631/mayndfulness-orientovana-kpt-noviy-efektivniy-metod-poperedzhennya-recidivu-depresiyy#gsc.tab=0>.
7. Ben-Soussan T.D. Fully immersed: State absorption and electrophysiological effects of the OVO. URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0079612318301626>.
8. Сигел Дэниел. Внимательный мозг. Научный взгляд на медитацию / пер. с англ. А. Анваера ; науч. ред. Е. Пустошкин. Москва : Манн, Иванов и Фербер, 2016. 336 с
9. Singh D., Suhas A.V., Naveen K.V. Hemodynamic responses on prefrontal cortex related to meditation and attentional task. *Frontiers in System Neuroscience*, article 252. 2015.
10. Carr L., Iacoboni M., Dubeau M.C., Mazziotta J.C., & Lenzi G.L. Neural mechanisms of empathy in humans: A relay from neural systems for imitation to limbic areas. *PNAS*. 2003. 100(9): 5497–5502.
11. Beer J.S., Heerey E.A., Keltner D., Scabini D., & Knight R.T. The regulatory function of self-conscious emotion: Insights from patients with orbitofrontal damage. *Journal of Personality and Social Psychology*, 2003. 85 (4): 594–604.
12. Phelps E.A., Delgado M.R., Nearing K.I., & LeDoux J.E. Extinction learning in humans: Role of the amygdala and vmPFC. *Neuron*. 2004. 43: 897–905.
13. Sotres-Bayon F., Christopher K., Cain C.K., & LeDoux J.E. Brain mechanisms of fear extinction: Historical perspectives on the contribution of prefrontal cortex. *Biol Psychiatry*. 2006. 60: 329–336.
14. Lieberman M.D. Intuition: A social cognitive neuroscience approach. *Psychological Bulletin C*. 2000. 126(1): 109–137.
15. Sigel D. The Mindful Brain: Reflection and Attunement in the Cultivation of Well-Being. 2007. URL: <https://www.openground.com.au/assets/Documents-Openground/Articles/0e39aa6bc0/reflections-on-the-mindful-brain-siegel.pdf>.
16. Tang Y-Y., Tang R., Posner M.I. (2016) Mindfulness meditation improves emotion regulation and reduces drug abuse. *Drug Alcohol Depend.* 2016 Jun 1;163 Suppl 1:S13-8. doi: 10.1016/j.drugalcdep.2015.11.041
17. Карпович С.Ю. Применение майндфулнесс в когнитивно-поведенческой терапии тревоги о здоровье (дипломная работа). Минск. 2017. 37 с.
18. Vøllestad, J., Nielsen, M. B., & Nielsen, G. H. (2012). Mindfulness- and acceptance-based interventions for anxiety disorders: A systematic review and meta-analysis. *British Journal of Clinical Psychology*, 51, 239–260.
19. McManus, F., Muse, K., Surawy, Ch., Hackmann, A., Williams, J. M. G. (2015) Relating Differently to Intrusive Images: the Impact of Mindfulness-Based 36 Cognitive Therapy (MBCT) on Intrusive Images in Patients with Severe

References:

1. Williams, M., Penman, D. (2016). *Osoznannost. Kak obresti garmoniyu v nashem bezumnom mire* [Awareness. How to find harmony in our crazy world]. Moscow: Mann, Ivanov and Ferber. 288 s. [in Russian]
2. Sigel, D. (2016). *Vnimatelnyy mozg. Nauchnyy vzglyad na meditatsiyu* [Attentive brain. Scientific view of meditation]. Moscow: Mann, Ivanov and Ferber. 336 s. [in Russian].
3. Kabat-Zinn, Dzh. (2001). *Kuda bi ti ni shel – ti uzhe tam: meditatsiya polnoti osoznaniya v povsednevnoi zhizni* [Wherever You Go, You're Already There: Mindfulness Meditation in Daily Life]. Moscow: Independent firm "Class", Transpersonal Institute Publishing House. 208 s. [in Russian].
4. Seppala, E. (2019). Four Ways to Calm Your Mind in Stressful Times. *Greater Good Magazine Science Center at UC Berkeley*. November 7. [in English]
5. Christophe, A. (2010). La méditation de pleine conscience. *Cerveau & Psycho*. № 41. pp. 18–24. [in French]
6. Romanchuk O. (2012). *Maindfulnes-orientovana KPT – novyi efektyvnyi metod poperedzhennia retsydyvu depresii* [Mindfulness-oriented CBT is a new effective method of preventing relapse of depression]. Retrieved from: <https://neuronews.com.ua/ua/archive/2012/3%2838%29/article-631/mayndfulness-orientovana-kpt-noviy-efektivniy-metod-poperedzhennya-recidivu-depresiyy#gsc.tab=0> [in Ukrainian].
7. Ben-Soussan, T.D. (2019). Fully immersed: State absorption and electrophysiological effects of the OVO. Retrieved from: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0079612318301626>. [in English]
8. Sigel, Deniel (2016). *Vnimatelnyy mozg. Nauchnyy vzglyad na meditatsiyu* [Attentive brain. Scientific view of meditation]. Moskva: Mann, Ivanov and Ferber. 336 s. [in Russian].
9. Singh, D. Suhas, A.V., Naveen, K.V. (2015). Hemodynamic responses on prefrontal cortex related to meditation and attentional task. *Frontiers in System Neuroscience*, article 252. [in English]
10. Carr, L., Iacoboni, M., Dubeau, M.C., Mazziotta, J.C., Lenzi, G.L. (2003). Neural mechanisms of empathy in humans: A relay from neural systems for imitation to limbic areas. *PNAS*, 100(9): 5497–5502. [in English]
11. Beer, J.S., Heerey, E.A., Keltner, D., Scabini, D., & Knight, R.T. (2003). The regulatory function of self-conscious emotion: Insights from patients with orbitofrontal damage. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85 (4): 594–604. [in English]
12. Phelps, E.A., Delgado, M.R., Nearing, K.I., LeDoux, J.E. (2004). Extinction learning in humans: Role of the amygdala and vmPFC. *Neuron*, 43: 897–905. [in English]
13. Sotres-Bayon, F., Christopher, K., Cain, C.K., LeDoux, J.E. (2006). Brain mechanisms of fear extinction: Historical perspectives on the contribution of prefrontal cortex. *Biol Psychiatry*, 60: 329–336. [in English]
14. Lieberman, M.D. (2000). Intuition: A social cognitive neuroscience approach. *Psychological Bulletin C.*, 126(1): 109–137. [in English]
15. Sigel, D. (2007). *The Mindful Brain: Reflection and Attunement in the Cultivation of Well-Being*. Retrieved from: <https://www.openground.com.au/assets/Documents-Openground/Articles/0e39aa6bc0/reflections-on-the-mindful-brain-siegel.pdf>. [in English]
16. Tang Y-Y., Tang R., Posner M.I. (2016) Mindfulness meditation improves emotion regulation and reduces drug abuse. *Drug Alcohol Depend.* 2016 Jun 1;163 Suppl 1:S13-8. doi: 10.1016/j.drugalcdep.2015.11.041 [in English]
17. Karpovich Ye. Yu. (2017). *Primenenie maindfulness v kognitivno-povedencheskoi terapii trevogi o zdorove* [Application of Mindfulness in Cognitive Behavioral Therapy of Health Anxiety]. Minsk. 37 s. [in Russian].
18. Vøllestad, J., Nielsen, M. B., & Nielsen, G. H. (2012). Mindfulness- and acceptance-based interventions for anxiety disorders: A systematic review and meta-analysis. *British Journal of Clinical Psychology*, 51, pp. 239–260. [in English]
19. McManus, F., Muse, K., Surawy, Ch., Hackmann, A., Williams, J. M. G. (2015). Relating Differently to Intrusive Images: the Impact of Mindfulness-Based 36 Cognitive Therapy (MBCT) on Intrusive Images in Patients with Severe. [in English]

САМООЦІНКА СТУДЕНТІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ ЯК ЧИННИК УСПІШНОСТІ НАВЧАННЯ

Пухно Світлана Валеріївна,

кандидат психологічних наук, доцент,

доцент кафедри психології

Навчально-наукового інституту педагогіки і психології

Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка

ORCID ID: 0000-0001-9862-5145

Researcher ID Web of Science: ABW-2691-2022

У статті проаналізовано такий психологічний феномен, як самооцінка особистості, особливості самооцінки студентів закладів вищої освіти як компонент самоповаги, як чинник успішності проходження соціально-психологічної адаптації, успішності їх навчання та загалом формування професійних компетентностей майбутніх фахівців. Проаналізовані функції самооцінки, особливості цього особистісного компонента людини юнацького віку. Представлено, що особливості самооцінки здобувачів вищої освіти залишаються актуальним питанням дослідників соціальної та вікової психології, психології вищої школи. Узагальнено зв'язок особливостей самооцінки студентів закладу вищої освіти та складнощів адаптаційних періодів навчання, якими є перший рік навчання та випускний курс. Специфіка останнього пов'язана з проходженням студентами виробничої практики, а на сьогодні для значної кількості молодих людей і початком професійної діяльності. З'ясовано, що найбільш складним періодом дослідниками виділено перший рік навчання, що пов'язано з проблемами адаптації юнаків до умов та специфіки навчання у новому закладі освіти. Визначені переваги в цьому процесі студентів з об'єктивною самооцінкою. Проаналізовані труднощі студентів-першоккурсників, у яких занижена самооцінка та неадекватно завищена самооцінка, особливості їх навчання, соціальної взаємодії, особливості професійної адаптації. Проаналізовані результати дослідження гендерних особливостей самооцінки здобувачів вищої освіти. Представлено результати емпіричного дослідження самооцінки студентів Сумського державного педагогічного університету імені А.С. Макаренка. Визначені чинники, що сприяють успішності соціально-психологічної адаптації, зокрема, діагностична та корекційна діяльність фахівців психологічної служби щодо проблем студентів закладів вищої освіти. Висвітлено особливості організації психологічного супроводу під час навчання студентів у закладі вищої освіти з метою успішності проходження адаптації та формування професійних компетентностей майбутнього фахівця.

Ключові слова: адаптація, соціально-психологічна адаптація, самооцінка, самоповага, рівні самооцінки, психологічний супровід навчання студентів закладу вищої освіти.

Pukhno Svitlana. Self-esteem of higher education institutions students as a factor of their study success

The article deals with analysis of self-esteem as psychological phenomenon of an individual, the peculiarities of higher education institutions students' self-esteem as a factor of success in social and psychological adaptation, the success of students' studies and, in general, the formation of professional competencies of future specialists. The functions of self-esteem of student youth are analyzed. It is presented that the peculiarities of higher education students' self-esteem remain relevant issue for researchers of social and age psychology, psychology of higher education. The interdependence between the peculiarities of the higher education institution students' self-esteem and the difficulties of the adaptation periods of study, which are the first year of study and the graduation course, is summarized. The peculiarity of the latter factor is connected with the period of students' practice, and very often, for a significant number of young people, the beginning of their professional activity. It was found out that the researchers singled out the first year of study as the most difficult period, which is associated with the problems of young people's adaptation to the conditions and specifics of studying in a new educational institution. The advantages of students with objective self-assessment have been identified in this process. The difficulties of first-year students with low self-esteem and inadequately high self-esteem, the peculiarities of their studies, social interaction, and the peculiarities of professional adaptation are analyzed. The results of the gender characteristics study of the self-esteem of higher education students are analyzed. The results of an empirical study of the A.S. Makarenko Sumy State Pedagogical University students' self-esteem are presented. The factors contributing to the success of social and psychological adaptation, in particular, diagnostic and corrective activities of psychological service specialists regarding the problems of higher education institutions students are identified. The peculiarities of the psychological support organization for the students during their study in a higher education institution are highlighted with the aim of successful adaptation and professional competences formation of the future specialists.

Key words: adaptation, socio-psychological adaptation, self-esteem, self-respect, levels of self-esteem, psychological support of higher education institution students.

На сьогодні вивчення такого психологічного феномену, як самооцінка особистості, є дуже затребуваним, оскільки самооцінка є важливим регулятором поведінки та діяльності людини. Особливої актуальності набуває проблема самооцінки представників юнацького віку, які розпочинають професійне навчання у закладах вищої освіти. Питання самооцінки особистості на різних етапах онтогенезу розглядалися у роботах таких

дослідників, як Н. Гуменюк, О. Войтенко, Л. Пляка, В. Семко, В. Смітанка, Н. Устіменко, І. Мостова, К. Кушніренко та ін. Особливості самооцінки студентів ЗВО досліджувались у роботах Л. Березовської, Н. Пасічник, Ю. Сидоренко, Л. Співак, Н. Іщук, В. Лесового, Л. Котлової, І. Тичина, Н. Шикиравої, А. Слободянюк, О. Гречановської та багатьох інших. Самооцінка особистості впливає на міжособистісні стосунки, успішність

у навчанні, виконання завдань професійної діяльності, досягнення життєвих цілей та долаття людиною життєвих проблем. Особливого значення набувають проблеми самооцінки представників юнацького віку, оскільки цей період життя пов'язаний з вибором професії та професійним навчанням людини.

Матеріали та метод. Мета дослідження полягає в проведенні теоретичного аналізу значення особливостей самооцінки представників юнацького віку – студентів закладів вищої освіти як чинника успішності навчання, а також у проведенні емпіричного дослідження самооцінки студентів СумДПУ імені А.С. Макаренка. У дослідженні використовувались метод теоретичного аналізу, узагальнення та порівняння; проведення емпіричного дослідження на основі психологічної методики «Дослідження самооцінки особистості методом рангування».

Процес адаптації студентів до середовища закладу вищої освіти (ЗВО) залишається актуальною проблемою сьогодення. У роботі Н. Пасічник, Ю. Сидоренко представлено дослідження взаємозалежності соціально-психологічної адаптованості першокурсників ЗВО та особливостей їхньої самооцінки, зокрема, визначено, що об'єктивна самооцінка є чинником успішності проходження соціально-психологічної адаптації юнаків до умов навчання у ЗВО [1, с. 61–62]. Згідно з дослідженнями М. Дідух, адаптація першокурсників ЗВО пов'язана у більшості юнаків насамперед зі зміною соціального статусу особистості, що відбувається з переходом від навчання у закладі загальної середньої освіти до навчання у закладі вищої освіти [2, с. 61–62]. Згідно з результатами дослідження А. Слободянюк, О. Гречановської, самооцінка студентів постає чинником професійного майбутнього випускників ЗВО [3]. За Н. Іщук, В. Лесовим, головною проблемою соціально-психологічної адаптації студентів до навчання у ЗВО є новий та інтенсивний для вчорашніх школярів навчальний процес закладу освіти [4, с. 39–40]. Самооцінка юнаків визначає їхню успішність у навчанні і постає важливим складником професійного вибору та ставлення до реальності [5, с. 154].

З поняттям самооцінки сучасні дослідники пов'язують проблеми адаптації юнаків до навчання у закладі вищої освіти, які є на сьогодні досить актуальними у сфері наукових пошуків дослідників. За Т. Рогачовою, проблеми з адаптацією переживають студенти, які здійснили вибір навчання у закладі вищої освіти, керуючись не внутрішніми мотивами вибору професії, а зовнішніми мотивами [6, с. 232]. Відповідно до результатів досліджень Н. Пасічник, Ю. Сидоренко труднощі студентів-першокурсників пов'язані зі специфікою освітнього процесу – з новими формами занять, значним обсягом нової складної інформації, самостійним пошуком, аналізом і опрацюванням значної кількості різних джерел інформації, новими системами контролю та оцінювання. Крім цього, виникають складнощі адаптації до нової соціальної групи – студентського середовища, нової системи відносин з викладачами, адміністрацією і представниками інших структур

ЗВО. Також труднощі пов'язані з новими житловими умовами життя іногородніх студентів, що починають навчання у закладі освіти. Особливі труднощі переживають першокурсники, які мають проблеми, що пов'язані з невмінням здійснення психологічної саморегуляції власної поведінки [1, с. 181–182; 6, с. 231].

Юнацький вік характеризується вітчизняними науковцями як період активного розвитку складної системи вищих почуттів (моральних і естетичних) як складників світогляду особистості, мотивації, системи цінностей, формування спеціальних здібностей, пов'язаних з професійним навчанням або діяльністю, «стабілізації» характеру, оволодінням комплексом нових соціальних ролей [6, с. 231]. Також студентський вік характеризується фізичним та інтелектуальним розвитком людини: швидкість оперативної пам'яті сягає максимуму, відбувається активний розвиток усіх властивостей уваги, процесів і видів пам'яті, теоретичного мислення, творчої продуктивної уяви. У юнацькому віці активного розвитку набувають такі вольові риси характеру, як самостійність, ініціативність, рішучість, цілеспрямованість, емоційна саморегуляція. Студентський період життя пов'язаний з різноманітністю інтересів, розвитком професійної мотивації, формуванням позитивного стійкого інтересу до майбутньої професії. Згідно з дослідженнями І. Мартинюк, серед основних проблем студентів ЗВО – усвідомлення власної самобутності; невідповідність можливостей та їх реалізації; прояви невмотивованого ризику; невміння повноцінного передбачення наслідків власних дій; складнощі з розрахунком власних сил і раціональної організації роботи з витримання значних навантажень; невпевненість у власних силах, пов'язана з порівнянням «Я-реального», ще всебічно неоціненого юнаком, та «Я-ідеального», яке ще неперевірене; неготовність до проявів ініціативності і самостійності [12, с. 55–65].

У структурі адаптації студентів ЗВО дослідники виділяють професійну адаптацію (пристосування до змісту, характеру, умов і організації навчального процесу; формування навичок самостійного виконання завдань професійного навчання); соціально-психологічну адаптацію, що пов'язана із входженням юнаків до нової соціальної групи, взаємин, формування власного стилю поведінки [6, с. 231]. Результат ефективної адаптації – відчуття внутрішнього психологічного комфорту, відсутність деструктивних конфліктів, успішність професійного навчання та успішне виконання завдань виробничої практики.

Сучасними дослідниками виділено форми адаптації першокурсників ЗВО: формальна адаптація (успішність інформаційного пристосування до структури закладу, до форм, методів і змісту освітнього процесу, системи обов'язків та вимог); суспільна адаптація, успішність проходження якої пов'язана з процесами внутрішньогрупової інтеграції студентів академічних груп, а також інтеграція навчальних груп зі студентською спільнотою ЗВО; дидактична адаптація, успішність проходження якої пов'язана з рівнем готовності студентів до навчання у відповідності до форм і методів навчання у ЗВО [6, с. 231].

Низька самооцінка здобувачів вищої освіти, згідно з дослідженнями, в поєднанні зі змінами багаторічних стереотипів навчання у закладі загальної середньої освіти (ЗЗСО) зумовлюють низький рівень успішності, труднощі комунікації, зниження рівня мотивації навчання. Оскільки першокурсники мимовільно порівнюють навчання у ЗВО з навчанням у ЗЗСО, то, відповідно, нова ситуація потребує перебудови всієї діяльності, пов'язаної з новими вимогами багатогранності студентського життя [6, с. 231]. Згідно з результатами дослідження А. Слободянюк, О. Гречановської, самооцінка постає одним із чинників професійного майбутнього юнаків [3].

Цікаві результати дослідження, представлені в публікації Л. Березовської: у студентів, які поєднують роботу і навчання, – вищий рівень домагань і самооцінки. Вони порівняно зі студентами, які не працюють, демонструють вищі показники самовпевненості, самоконтролю, самоцінності і нижчі показники внутрішньої конфліктності [5, с. 156–159].

Розвиток такого компонента самосвідомості, як самооцінка представників юнацького віку, пов'язується дослідниками і з особливостями їхньої особистісної національної ідентичності. Згідно з дослідженнями Л. Співак щодо особливостей становлення самооцінки власного національного «Я» у представників студентства, визначено, що розвиток самооцінки цього складного компонента самосвідомості є складним інтегративним процесом, пов'язаним із самопізнанням і емоційно-ціннісним самоставленням себе як суб'єкта своєї нації. Відповідно до результатів цього пізнання людина регулює власну поведінку у внутрішньонаціональному бутті та міжнаціональній взаємодії. Цілісне національне «Я» сконструйоване з усвідомлених уявлень молодшої людини і емоційно-ціннісного самоставлення. Самооцінка власного національного «Я» віддзеркалює значущість для людини власної національної приналежності та ідентичності і виконує регулятивну функцію в її житті [7, с. 136].

У сучасних дослідженнях представлені такі підходи дослідження такого психологічного феномену, як самооцінка, а саме: особистісний підхід – самооцінка – це складник та важливий компонент самосвідомості; структурно-цілісний підхід – самооцінка являє собою компонент цілісної структури особистості і водночас є складним системним утворенням, багаторівневим за будовою, ієрархічним за структурою, з міжсистемними зв'язками з іншими структурами особистості; представниками діяльнісного підходу пропонується розгляд самооцінки як чинника якості результатів діяльності людини; динамічний підхід передбачає аналіз такого феномену, як самооцінка, в процесі вікових змін у процесі становлення особистості; представники психопатологічного підходу розглядають самооцінку як показник психічного здоров'я; у функціональному підході передбачається дослідження самооцінки як однієї з основних функцій особистості [8]. Самооцінка – це складне особистісне утворення, фундаментальна властивість особистості [9, с. 168]. Самооцінка як оцінка

людиною своїх якостей, можливостей, здібностей належить до «ядра» особистості і є регулятором її діяльності та поведінки [8]. Згідно з дослідженнями Л. Котлової, І. Тичини, Н. Шикиравої, із поняттям самооцінки пов'язане таке поняття, як «рівень домагань особистості», і ці складники – важливі мотиваційні чинники, від яких залежить успішність і результативність навчання студентів ЗВО [10, с. 47–48]. Для студентів з високою самооцінкою характерна мотивація досягнення успіху, вони наполегливі на шляху досягнення мети. Для студентів з низькою самооцінкою характерною є мотивація уникнення невдачі, ці студенти для себе визначають значно нижчі завдання порівняно з тими, які могли б досягти, оскільки перебільшують значення невдач [10, с. 48].

Самооцінка – це складне особистісне утворення, автономна риса особистості, її основний компонент, що формується за активної участі самої людини, відображення неповторності її внутрішнього світу. Самооцінка пов'язана з одною з основних потреб людини – самоствердження, самоповаги як показника співвідношення успіху людини та рівня її домагань. До основних функцій самооцінки особистості належать: регуляторна, що полягає у забезпеченні свідомої саморегуляції поведінки людини в умовах, що вимагають свідомих зусиль, та їх підтримки для досягнення мети; захисна, що сприяє збереженню стабільності особистості у суспільстві. Згідно з даними сучасних досліджень, самооцінка є специфічною формою саморегуляції людини і містить такі складники, як самопізнання, емоційна оцінка ставлення до самого себе, саморегуляція [11, с. 28].

До ознак адекватної самооцінки належать: об'єктивна оцінка власних особливостей, здібностей та на основі їх реалістичного аналізу можливостей, почуття впевненості, здатність самостійно приймати важливі життєві рішення, формування конструктивних міжособистісних відносин. Люди з адекватною самооцінкою менше схильні до депресій, переживання почуття провини або сорому. До неадекватної самооцінки належать надмірно завищена або, навпаки, надмірно занижена самооцінка. Люди із завищеною самооцінкою схильні перебільшувати особистісні якості, успіхи та досягнення, іноді шляхом приниження здібностей чи досягнень інших. У такої людини – ідеальний образ себе та своєї цінності у суспільстві.

Другим видом неадекватної самооцінки є надмірно занижена самооцінка, пов'язана з недооцінкою можливостей особистості. Характеристикою заниженої самооцінки є невпевненість людини у власних можливостях, боязкість, що стають на заваді реалізації потенціалу здібностей, сприяють виникненню проблем самореалізації. Люди із заниженою самооцінкою вибирають для досягнення легкі цілі. Високі або, навпаки, низькі показники самооцінки можуть свідчити про нестійкий зв'язок між «Я-ідеальним» та «Я-реальним» складниками особистості. Суть завищеної самооцінки полягає у створенні образу самого себе з переоцінкою власних якостей та ігноруванням недоліків. Для людей з низькою самооцінкою характерними є самокритичність,

почуття провини, особистісна тривожність, бажання догодити іншим.

Результати. З метою вивчення особливостей самооцінки представників юнацького віку – студентів ЗВО було організовано і проведено експериментальне дослідження за допомогою методики «Дослідження самооцінки особистості» (метод рангування), яка дозволяє визначити рівень самооцінки, а також оцінити зв'язок між «Я-ідеальним» та «Я-реальним». У дослідженні рівня взяли участь студенти Сумського державного педагогічного університету імені А.С. Макаренка із задовільними показниками успішності навчання. Відповідно до результатів дослідження було визначено, що у всіх учасників наявний зв'язок між «Я-реальним» та «Я-ідеальним», самооцінка неадекватно завищена у 18,5% студентів, адекватна з тенденцією до завищення – у 33,3%, адекватна самооцінка у 40,8% і адекватна з тенденцією до заниження – у 7,4% досліджуваних.

У дослідженні Н. Пасічник, Ю. Сидоренко представлено, що для студентів з високою самооцінкою є характерним швидкий темп соціально-психологічної адаптації – ці здобувачі вищої освіти швидко пристосовуються до нових умов освітнього процесу, раціонально співвідносять власні здібності та можливості, критично ставляться як до себе, так і до оточуючих, контролюють свою діяльність, аналітично і прагматично ставляться до успіхів і невдач. Студенти першого курсу, для яких характерна занижена самооцінка, складно адаптуються до нових умов навчання, вони занадто критично і вимогливо ставляться до себе і інших, акцентують увагу на власних помилках і помилках інших, невпевнені у власних силах, перебувають у стані очікування контролю, оскільки самостійно не можуть його здійснювати. Студенти з об'єктивною самооцінкою розуміють власні здібності і можливості, переваги, недоліки. Для них характерною є реалістичність в оцінці власних знань, умінь і навичок, результатів діяльності. Об'єктивна самооцінка є основою для формування складних завдань, глобальних цілей, здатності приймати рішення з певним ступенем ризику щодо їх здійснення і готовності до відповідальності за їх прийняття, а невдачі не

викликають у студентів значного негативного переживання [1, с. 182]. Також аналіз результатів дослідження Н. Пасічник, Ю. Сидоренко засвідчив взаємозв'язок між рівнем самооцінки і такими чинниками соціально-психологічної адаптованості першокурсників, як прийняття себе і прийняття інших.

Згідно з дослідженнями А. Слободянюк, О. Гречановської, серед причин заниження самооцінки студентів ЗВО сьогодення – невідповідність соціального статусу та фінансового забезпечення, оцінки однокласників. Студенти із завищеною самооцінкою можуть ставати провокаторами конфліктів, тоді як студенти із заниженою самооцінкою можуть опинитись у ролі жертви. І перше, і друге можуть створювати труднощі під час освітнього процесу та навіть після завершення студентами навчання у ЗВО. В публікації Л. Котлової, І. Тичини, Н. Шикиравої представлені результати дослідження гендерних особливостей взаємозв'язку рівня самооцінки та мотивації навчання, зокрема, що у представниць жіночої статі та представників чоловічої з високим рівнем самооцінки домінують внутрішні мотиви професійного навчання [10, с. 50–51].

Висновки. Згідно з результатами сучасних досліджень, низька самооцінка студентів впливає на складність проходження адаптаційних процесів, тоді як юнаки з об'єктивною та високою самооцінкою швидше та успішніше адаптуються до нових умов навчання у ЗВО. Метою закладу вищої освіти повинно бути не лише формування професійних компетентностей майбутнього фахівця, але й збереження психологічного здоров'я здобувачів освіти. Таким чином, виникає необхідність у цілеспрямованій, комплексній роботі адміністрації ЗВО, кураторів академічних студентських груп, психологічної служби закладу освіти, викладачів та працівників різних структур освітньої установи, батьків студентів, самих студентів щодо посилення мотиваційних складників навчання, соціально-психологічних умов адаптації, серед яких – і специфіка самооцінки здобувачів вищої освіти, оскільки з останнім компонентом пов'язана самоповага особистості, особистісне та професійне самовизначення та загалом формування компетентного фахівця професійної діяльності.

Література:

1. Пасічник Н.С., Сидоренко Ю.В. Особливості формування самооцінки в умовах соціально-психологічної адаптації студентів-першокурсників. *Габітус*. 2020. Випуск 19. С. 181–184 URL: <http://habitus.od.ua/journals/2020/19-2020/33.pdf> (дата звернення: 02.02.2023).
2. Дідух М.М. Проблеми й основні напрями адаптації студентів до умов навчання в закладах вищої освіти. *Юридична психологія*. 2019. № 2 (25). С. 61–69.
3. Слободянюк А.О., Гречановська О.В. Самооцінка та її вплив на професійне майбутнє випускників ВНЗ. *Матеріали XLVII науково-технічної конференції підрозділів ВНТУ*. Вінниця, 14–23 березня 2018 р. URL: <https://conferences.vntu.edu.ua/index.php/all-hum/all-hum-2018/paper/view/4175/3430>.
4. Ішук Н.Ю., Лесовий В.Ю. Проблеми адаптації студентів-першокурсників до навчання у ВНЗ. *Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. Серія «Проблеми методики фізико-математичної і технологічної освіти»*. 2013. Вип. 4 (1). С. 39–43. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/nz_pmf_2013_4%281%29_11 (дата звернення: 02.02.2023).
5. Березовська Л. Самооцінка студентів, що поєднують навчання та роботу. *Вчені записки університету «КРОК»*, 2022, № 3(67), с. 153–160. URL: <https://snku.krok.edu.ua/index.php/vcheni-zapiski-universitetu-krok/article/view/531/561> (дата звернення: 03.02.2023).
6. Рогачова Т. Психологічні проблеми студентів на першому році навчання у ВНЗ: причини виникнення та можливості подолання. *Психологія і особистість*. 2016. № 2 (10). Ч. 2 С. 228–235. URL: <http://dspace.pnpu.edu.ua/bitstream/123456789/6576/1/Rohachova.pdf> (дата звернення: 02.02.2023).

7. Співак Л.М. Особливості становлення самооцінки власного національного «Я» у студентської молоді. *Психологія: реальність і перспективи*. 2018. Випуск 11. С. 134–139. URL: <https://journals.indexcopernicus.com/api/file/viewByFileId/762508.pdf> (дата звернення: 02.02.2023).
8. Пирлик М.А. Структурно-динамічна модель самооцінки. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України*. 2013. Вип. 5. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadps_2013_5_44 (дата звернення: 02.02.2023).
9. Смітанка В. Психологічний аналіз самооцінки у наукових дослідженнях зарубіжних та вітчизняних вчених. *Наука. Освіта. Молодь* : збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету. 2016. Ч. 2. С. 168–170. URL: https://library.udpu.edu.ua/library_files/stud_konferenzia/2016_2/62.pdf (дата звернення: 02.02.2023).
10. Котлова Л.О., Тичина І.М., Шикірава Н.М. Статеві відмінності самооцінки та мотивації навчання студентів. *Габітус*. 2022. Випуск 34. С. 47–51. URL: <http://eprints.zu.edu.ua/33851/1/7.pdf> (дата звернення: 03.02.2023).
11. Волобуєв М.І. Самооцінка та ефективність діяльності працівників. *Інвестиції: практика та досвід*. 2019. № 18. С. 27–30. URL: http://www.investplan.com.ua/pdf/18_2019/7.pdf (дата звернення: 02.02.2023).
12. Мартинюк І. Психологічні особливості студентського віку. *Психологія стресостійкості студентської молоді / за заг. ред. В. Шмаргуна*. Київ : Видав. центр НУБіП України. 2018. С. 55–65. URL: http://dglb.nubip.edu.ua/bitstream/123456789/5810/1/Martinjuk_kolektivna_monograf%D1%96ja.pdf (дата звернення: 29.01.2023).

References:

1. Pasichnyk, N.S., Sydorenko, Yu.V. (2020). Osoblyvosti formuvannia samoosinky v umovakh sotsialno-psycholohichnoi adaptatsii studentiv-pershokursnykiv [Peculiarities of first-year students' self-esteem formation in the conditions of social and psychological adaptation]. *Habitus*. Vypusk 19. Pp. 181–184. Retrieved from: <http://habitus.od.ua/journals/2020/19-2020/33.pdf> (Last accessed: 02.02.2023) [in Ukrainian].
2. Didukh, M.M. (2019). Problemy u osnovni napriamy adaptatsii studentiv do umov navchannia v zakladakh vyshchoi osvity [Problems and main directions of students' adaptation to the study conditions in higher education institutions]. *Yurydychna psykholohiia*. № 2 (25). Pp. 61–69 [in Ukrainian].
3. Slobodianiuk, A.O., Hrechanovska, O.V. (2018). Samoosinka ta yii vplyv na profesiine maibutnie vypuskykiv VNZ [Self-esteem and its impact on the professional future of university graduates]. *Materialy XLVII naukovo-tekhnichnoi konferentsii pidrozdiliv VNTU, Vinnytsia, 14–23 bereznia 2018 r.* Retrieved from: <https://conferences.vntu.edu.ua/index.php/all-hum/all-hum-2018/paper/view/4175/3430> (Last accessed: 03.02.2023) [in Ukrainian].
4. Ishchuk, N.Yu., Liesovyi, V.Yu. (2013). Problemy adaptatsii studentiv-pershokursnykiv do navchannia u VNZ [Problems of first-year students' adaptation to studying at the university]. *Naukovi zapysky. Seriya: Problemy metodyky fizyko-matematychnoi i tekhnolohichnoi osvity*. Vyp. 4 (1). Pp. 39–43. Retrieved from: http://nbuv.gov.ua/UJRN/nz_pmfm_2013_4%281%29_11 (Last accessed: 03.02.2023) [in Ukrainian].
5. Berezovska, L. (2022). Samoosinka studentiv, shcho poiednuut navchannia ta robotu [Self-assessment of the students who combine study and work]. *Vcheni zapysky Universytetu «KROK»*, (3(67), 153–160. Pp. 153–160. Retrieved from: <https://snku.krok.edu.ua/index.php/vcheni-zapyski-universitetu-krok/article/view/531/561> (Last accessed: 03.02.2023) [in Ukrainian].
6. Rohachova, T. (2016). Psykholohichni problemy studentiv na pershomu rotsi navchannia u VNZ: prychny vyynyknennia ta mozhlyvosti podolannia [Psychological problems of first-year students at the university: causes of occurrence and possibilities of overcoming]. *Psykhologhiia i osobystist*. № 2 (10). Ch. 2 P. 228–235. Retrieved from: <http://dspace.pnpu.edu.ua/bitstream/123456789/6576/1/Rohachova.pdf> (Last accessed: 02.02.2023).
7. Spivak, L.M. (2018). Osoblyvosti stanovlennia samoosinky vlasnoho natsionalnoho «Ja» u studentskoi molodi [Peculiarities of the national “I” self-esteem formation among student youth]. *Psykhologhiia: realnist i perspektyvy*. Vypusk 11. Pp. 134–139. Retrieved from: <https://journals.indexcopernicus.com/api/file/viewByFileId/762508.pdf> (Last accessed: 02.02.2023) [in Ukrainian].
8. Pyrlyk, M.A. (2013). Strukturno-dynamichna model samoosinky. [Structural and dynamic model of self-esteem]. *Visnyk Natsionalnoi akademii Derzhavnoi prykordonnoi sluzhby Ukrainy*. Vyp. 5. Retrieved from: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadps_2013_5_44 (Last accessed: 02.02.2023) [in Ukrainian].
9. Smitanka, V. (2016). Psykholohichniy analiz samoosinky u naukovykh doslidzhenniakh zarubizhnykh ta vitchyznianskykh vchenykh [Psychological analysis of self-esteem in scientific research of foreign and Ukrainian scientists]. *Nauka. Osvita. Molod: zb. naukovykh prats Umanskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu*. Ch. 2. Pp. 168–170. Retrieved from: https://library.udpu.edu.ua/library_files/stud_konferenzia/2016_2/62.pdf (Last accessed: 02.02.2023) [in Ukrainian].
10. Kotlova, L.O., Tychyna, I.M., Shykyrava, N.M. (2022). Statevi vidminnosti samoosinky ta motyvatsii navchannia studentiv [Gender differences of students' self-esteem and learning motivation]. *Habitus*. Vypusk 34. Pp. 47–51. Retrieved from: <http://eprints.zu.edu.ua/33851/1/7.pdf> (Last accessed: 03.02.2023) [in Ukrainian].
11. Volobuiev, M.I. (2019). Samoosinka ta efektyvnist diialnosti pratsivnykiv [Self-esteem and efficiency of employees]. *Investitsii: praktyka ta dosvid*. № 18. Pp. 27–30. Retrieved from: http://www.investplan.com.ua/pdf/18_2019/7.pdf (Last accessed: 02.02.2023) [in Ukrainian].
12. Martyniuk, I. (2018). Psykholohichni osoblyvosti studentskoho viku [Psychological features of students age]. *Psykhologhiia stresostiikosti studentskoi molodi*. Kyiv: Vydav. tsentr NUBiP Ukrainy. Pp. 55–65. Retrieved from: http://dglb.nubip.edu.ua/bitstream/123456789/5810/1/Martinjuk_kolektivna_monograf%D1%96ja.pdf (Last accessed: 29.01.2023) [in Ukrainian].

МЕХАНІЗМИ МОРАЛЬНОЇ РЕГУЛЯЦІЇ ПОВЕДІНКИ ОСОБИСТОСТІ

Усик Дмитро Борисович,

кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри психології

Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка

ORCID ID: 0000-0002-1350-5847

Scopus-Author ID: 57210892794

Researcher ID: AЕН-9763-2022

У статті приводиться аналіз поняття «норма», що закріплене у суспільстві, його головний зміст та вимоги. Проведено історичний аналіз поняття «норма», соціальні норми, загальні та головні моральні норми. Визначено змістові та формальні характеристики та основні функції норми як основного регулятора моральної поведінки. Виходячи з визначення моральних норм як системи вимог, які визначають обов'язки людини до навколишнього світу, які не тільки орієнтують поведінку, але й дають можливість оцінювати і контролювати її, представлено групи моральних орієнтацій. Проаналізовано складники моральної регуляції (вимоги суспільства, засвоєння вимог та відповідна поведінка) та структурні компоненти рівнів моральної регуляції – макросередовище (класи), мікросередовище (малі групи) та особистісний компонент. Розглянуто функції кожного рівня – креативну, акумулюючу, трансляючу та функцію реалізації у макросередовищі; динамічну та ретрансляючу функції в мікросередовищі та функції інтеріоризації, інтрасляції, реалізації та креативну функцію на особистісному рівні. Проаналізовано саморегуляцію, механізми функціонування регулятивного процесу особистості. Як механізми саморегуляції виділено самооцінку як усвідомлення внутрішнього протиріччя між образом «Я» і ідеалом, механізм самоконтролю, що складається у співвіднесенні поведінкового акту з прямим або передбачуваним оцінюванням його іншими людьми, елементарні фіксовані соціальні установки. З'ясовано відповідність механізмів регуляції відповідно до соціально-психологічних рівнів регуляції поведінки з позиції участі в них цінностей: «відкрито-нормативний» рівень, «нормативно-ціннісний» рівень та «ціннісний» рівень. Розглянуто співвідношення зовнішньої (соціальної) і внутрішньої (особистісної) етичної регуляції поведінки. Автор дійшов висновку, що функціонування регулятивного процесу відбувається завдяки внутрішнім психологічним механізмам, у якості яких відокремлюються: контроль і оцінка дій під час їх здійснення; механізм особистісного змісту, самооцінка та самоконтроль, протиріччя позитивного образу себе і негативного образу власної поведінки, внутрішні психологічні установки різних рівнів.

Ключові слова: моральна норма, моральна поведінка, моральна вимога, моральна регуляція, саморегуляція, механізми саморегуляції.

Usyk Dmytro. Mechanisms of moral regulation of personal behavior

The article provides an analysis of the concept of norm established in society, its main meaning and requirements. A historical analysis of the concept of "norm", social norms, general and main moral norms was carried out. The substantive and formal characteristics and main functions of the norm as the main regulator of moral behavior are determined. Based on the definition of moral norms as a system of requirements that determine a person's obligations to the surrounding world, which not only guide behavior, but also provide an opportunity to evaluate and control it, groups of moral orientations are presented. The components of moral regulation (requirements of society, assimilation of requirements and appropriate behavior) and structural components of levels of moral regulation – macro environment (classes), micro environment (small groups) and personal component are analyzed. The functions of each level are considered – creative, accumulative, broadcasting and implementation function in the macro environment; dynamic and retransmitting functions in the microenvironment and internalization, intraslation, implementation and creative functions at the personal level. Self-regulation, mechanisms of functioning of the regulatory process of the individual are analyzed. As mechanisms of self-regulation, self-esteem is singled out, as an awareness of the internal contradiction between the image of "I" and the ideal, a mechanism of self-control consisting in the correlation of a behavioral act with a direct or predictable evaluation of it by other people, elementary fixed social attitudes. The correspondence of the mechanisms of regulation according to the socio-psychological levels of behavior regulation from the standpoint of the participation of values in them is clarified: "open-normative" level, "normative-value" level and "value" level. The ratio of external (social) and internal (personal) ethical regulation of behavior is considered. The author came to the conclusion that the functioning of the regulatory process occurs thanks to internal psychological mechanisms, which are distinguished as: control and evaluation of actions during their implementation; the mechanism of personal content, self-esteem and self-control, the contradiction between a positive image of oneself and a negative image of one's own behavior; internal psychological attitudes of different levels.

Key words: moral norm, moral behavior, moral demand, moral regulation, self-regulation, self-regulation mechanisms.

Проблема розвитку моральності у людини, становлення й розвитку її як особистості завжди була однією з найбільш актуальних у дослідженнях, а у сучасних умовах зазначена проблема набуває особливого значення. Поняття «норма» у психології – це наявний у соціальному суспільстві або групі стандарт, зіставлення з яким означає прийнятність, досконалість об'єктів, процедур

та продуктів діяльності [6]. Головним змістом норми є вимоги суспільства, вимоги до поведінки. А поведінка, своєю чергою, об'єктивується у вигляді принципів, норм, правил, вчинків та ін. У нормі закріплюються визначені вимоги суспільної моральної свідомості.

На кожному етапі свого розвитку суспільство формує певні ідеали, цілі та принципи та на їх основі

створює норми поведінки, різні форми соціального контролю за їх реалізацією.

У суспільній свідомості норма – це деформоване поняття стереотипів. Люди споглядають перш за все на них. Але норми, що встановлені у суспільстві, є як офіційно затвердженими, так і неофіційними, але такі, які активно використовуються. Соціальні норми є офіційно заявленими та прийнятими, затвердженими статутом або законом організації та виконують у цій організації роль загальних інституціональних норм [6]. Загальним для організаційної поведінки є його співвіднесеність з тими чи іншими нормативними регламентаціями.

Окрім них, є ще загальні та головні моральні норми, які лежать в основі всієї системи організації моральних відношень людей. Однак частина норм, які регулюють поведінку в повсякденній практиці, виступає як правило поведінки, життєвого побуту, звичність дій яких характеризують форми засвоєння особистістю необхідних вимог суспільства. Ці норми служать мірилом, трафаретом, стандартом або моделлю поведінки. Моральні норми реалізуються через індивідуальну життєву позицію у діяльності, поведінці та спілкуванні.

В. Вічев (1988) визначає моральну норму як основну клітину у структурі моральної системи, мотивуючи це тим, що вона:

- а) визначає вимоги суспільства до особистості у процесі її взаємин з іншими людьми,
- б) є основою або масштабом у оцінці поведінки.

Моральна норма, своєю чергою, програмує та скеровує поведінку у самих різних, заздалегідь нефіксованих випадках, виходячи з історично вироблених ідеалів відповідного суспільства. Вона вступає в дію щоразу, коли виникають або повторюються відповідні соціальні ситуації.

У цьому розумінні мораль є системою внутрішньо засвоєних норм, які представляють свідоме та добровільне піклування про загальне добро.

Моральні норми – це своєрідні «контейнери», які зберігають результати обробки більш широкої за обсягом та змістом соціальної інформації, і при цьому крізь призму визначених суспільних інтересів.

Ціннісне відношення виникає у порівнянні, співставленні явищ із суспільним ідеалом. Ідеал – це те, до чого людина прагне, що вона хоче здійснити, а у самому широкому розумінні – це життя, котре людина бажала б вести. Звідси виникає моральна необхідність – не тільки зовнішня влада над особистістю, але й внутрішній мотив та переконання.

Залежно від ступеня засвоєння моральних вимог, від їх включення в мотиваційну структуру розрізняють 2 типи моральної поведінки:

1. Коли моральний вчинок є результатом боротьби морального мотиву з іншими спонуканнями. Коли перемога цього мотиву здійснюється через вольове зусилля, через свідому організацію поведінки у відповідності до попередньо прийнятої програми. У моральному відношенні ця поведінка ще не завершена, позаяк моральні мотиви не мають достатньої безпосередньої сили.

2. Вища форма моральної поведінки характеризується тим, що вчинок однозначно та безпосередньо спо-

нується моральними мотивами, які стали внутрішньою потребою особистості.

І.Д. Бех [2] процес свідомого сприйняття суб'єктом моральної вимоги поділяє на 2 етапи.

На першому відбувається оволодіння зовнішньою ситуацією, результатом чого є формування у суб'єкта емоційного переживання поставленої вимоги.

На другому в результаті внутрішньої (рефлексійно-вольової) діяльності виникає довільне позитивне ставлення до моральної вимоги і готовність втілення її у реальну поведінку.

Як зазначає Р.В. Павелків, моральний розвиток особистості являє собою здатність людини розуміти, інтеріоризувати суспільні вимоги, засвоювати морально-етичні приписи та вибудовувати свою поведінку відповідно до них [7].

М.Й. Боришевський зауважує, що моральність не можна обмежувати лише певними внутрішніми аспектами чи моментом поведінки. Вона народжується, визріває, формується та функціонує у моральній діяльності, моральній поведінці. За його розумінням моральність є головною складовою частиною духовності, що дає можливість особистості осмислити сенс власного життя, збагнути мету, задля якої вона живе, усвідомити свою неповторність, відповідальність за все, що робить, зрозуміти, що життя – це боротьба зі злом в ім'я добра [4].

На думку Л. Кольберга, існують 4 групи моральних орієнтацій.

1. Нормативний порядок: орієнтація на правила і ролі, що наказується соціальним або моральним порядком. У разі вибору та прийняття рішень центральним елементом є правила.

2. Утилітарні наслідки: орієнтація на хороші та погані наслідки дій заради блага інших або свого.

3. Справедливість або чесність: орієнтація на взаємини свободи, рівності, взаємодії та контакту поміж людьми.

4. Ідеал Я: орієнтація на образ себе як хорошої людини або людини із совістю та на її мотиви і чесноти [9].

Моральна регуляція – це тип соціальної регуляції, що характеризується найбільшим ступенем автономності особистості, «що регулюється» порівняно з правом, традиціями та звичаями, адміністративними, соціально-психологічними регуляторами з їх більш жорсткою завданістю прикладів поведінки [3].

Моральну регуляцію поведінки особистості можна розкласти на:

- 1) вимоги, які суспільство висуває безпосередньо до людини;
- 2) інтеріоризацію вимог суспільства особистістю;
- 3) поведінку людини у ситуаціях, які вимагають морального вибору.

Основні структурні компоненти системи моральної регуляції: макросередовище (класи), мікросередовище (малі групи), особистісний (окремі особистості, в психіку яких вкладено соціальний зміст «одиничний суб'єкт моральної регуляції»).

У загальному процесі моральної регуляції кожен з головних рівнів виконує низку функцій. Самий вели-

кий, верхній рівень – макросередовище – реалізує такі функції:

- креативну – нормотворення;
- акумулюючу – накопичення та зберігання запасу моральних імперативів;
- трансляючу – передачу норм на нижні рівні («вертикаль» соціального простору) та наступним поколінням («горизонталь» соціального часу);
- функцію реалізації – здійснення в широкій соціальній практиці домінуючих моральних норм.

На середньому рівні, в мікросередовищі, за допомогою різних соціально-психологічних механізмів відбувається посилення або послаблення отриманих із соціуму моральних вимог (динамічна функція) та подальша передача їх одиничному суб'єкту (ретрансляюча функція). Ці та інші механізми здійснюють функцію реалізації, також характерну для мікросередовища: тут у малих групах відбувається і деякий аспект процесів нормотворення.

На особистісному рівні здійснюються функції:

- інтеріоризації – вибіркове засвоєння вироблених суспільством норм та принципів;
- інтрасляції – інтенсивна взаємодія різних моральних позицій, які представлені у самій особистості (відображення напруженого внутрішнього морального життя);
- реалізації – переведення моральних імперативів з плану свідомості в план поведінки;
- креативна – підкреслюється творчий характер моральної діяльності, факт незвідності останньої з тими соціальними детермінаціями, які йдуть «зверху».

Характерно те, що креативна, трансляюча та реалізуюча функції присутні на всіх трьох рівнях.

І.С. Кон (1978) загострював увагу на важливості вивчення тріади: вселяння – зараження – наслідування. Цю думку підтримав О.П. Вардомацький (1987), котрий стверджував, що реалізація мікросередовищем динамічної та ретрансляючої функції стає можливою, головним чином, завдяки наявності на цьому рівні низки соціально-психологічних механізмів: вселяння, наслідування, зараження, соціальні очікування, конформність та ін.

До недоліків соціально-психічної регуляції належить її апеляція переважно до емоційної, а не раціональної сфери людини. Мікросередовище неминуче доводить до індивідуальної моральної свідомості лише частину моралі як форми суспільної свідомості. Тому треба розглядати і особистісний рівень.

Для морального регулювання виключно важливу роль відіграють авторитет соціальної групи, особистий приклад того чи іншого її члена, еталони поведінки, котрі тривало функціонують у такому середовищі і т.п.

Моральна поведінка детермінована мотивами особистості. Зовнішня необхідність «переломлюється» крізь особистісну сферу. Людина не просто підкоряється звичаю, традиції, ритуалу, не просто пристосовується до дійсності, а своєю поведінкою намагається «пристосувати» дійсність до себе, тобто до своїх моральних цілей, ідеалів, уявлень.

Специфічна сфера морального регулювання – вчинки людей, а необхідна умова його здійснення – усвідомлення моральних цінностей, прийняття належного як самообов'язку внутрішнього мотиву дій. Відмінною рисою моралі серед інших засобів регулювання суспільних відносин є те, що вона виконує свою функцію тільки тоді,

коли її норми стають особистим достоїнством людини, частиною ієрархічної структури мотивів.

Таким чином, ми можемо сказати, що моральна регуляція є одним з тих суспільних механізмів, котрі забезпечують дотримання людьми норм, які прийняті у людському суспільстві.

Проблема саморегуляції, керування людиною власною поведінкою є в психології однією з найважливіших як у плані теоретичного розгляду, так і в плані експериментальних досліджень.

Як механізми саморегуляції особистості авторами виділяються: 1) самооцінка як усвідомлення внутрішнього протиріччя між образом «Я» і ідеалом; 2) механізм самоконтролю, що складається у співвіднесенні поведінкового акта з прямим або передбачуваним оцінюванням його іншими людьми; 3) елементарні фіксовані установки, соціальні фіксовані установки (атитюди), базові соціальні установки, ціннісні орієнтації особистості.

Науковцями сформульовано припущення щодо існування, принаймні, трьох соціально-психологічних рівнів регуляції поведінки з погляду участі в них цінностей.

Перший рівень, генетично більш ранній, характеризується відсутністю у індивіда цінностей як внутрішніх регуляторів активності. Його поведінка цілком визначається внутрішньогруповими факторами: симпатіями та антипатіями, наявністю або відсутністю лідера, груповими нормами та ін. Такий рівень названий «відкрито нормативним» або «нормованим», а як центральні механізми регуляції виділяють наслідування і негативізм, навіювання, зараження.

Другий рівень – «нормативно-ціннісний» пов'язаний зі сполученням групових норм та індивідуальних цінностей особистості. Провідним механізмом є механізм соціального міжіндивідуального порівняння, що виявляється в ухваленні індивідом рішення про визначену лінію поведінки на підставі аналізу й зіставлення свого ідеалу та групової норми.

На третьому рівні, «ціннісному», вирішальним стає зміст спілкування, а не розподіл позицій між членами групи. Внутрішньогрупові норми відходять тут на другий план. Створюється атмосфера, яка сприяє активній включеності особистості, мобілізації ресурсів усіх членів групи [9].

Співвідношення зовнішньої, соціальної і внутрішньої, особистісної регуляції розглядається у дослідженні С.Г. Якобсон етичної регуляції поведінки (1996). Автором виділяються дві форми нормативної регуляції поведінки особистості, що забезпечуються різними психологічними механізмами. Це звичайно-традиційна та моральна регуляція. Розбіжність цих двох форм регуляції пов'язана з особливостями їх походження. Норма як істотний компонент нормативної регуляції породжується масовим повторенням однотипних дій та їх закріпленням у вигляді загальнообов'язкових стереотипів поведінки. Походження ж моралі і моральних норм пов'язане з виникненням особливого оціночно-критичного ставлення до них, що втілюється в уявленнях про належне і цінне, включає поняття добра, зла, справедливості і т.п.

Моральна або етична регуляція поведінки ґрунтується на суперечливості образу «Я» особистості у ситуації етичного вибору, що виявляється у зіткненні, протиріччі позитивного образу себе, як певної цілісності, та негативного образу власної поведінки. Усунення цього протиріччя за рахунок подолання самим суб'єк-

том негативних форм своєї поведінки відповідає процесу моральної регуляції. Внутрішній психологічний механізм етичної регуляції містить у собі такі компоненти: 1) образ себе як тотожного позитивному еталону; 2) дія співвіднесення деяких своїх вчинків з негативним етичним еталомом; 3) усвідомлення протиріччя між цілісним образом себе і своїм конкретним вчинком.

Таким чином, центральним компонентом внутрішньої, етичної регуляції поведінки є система цінностей та змістів особистості, що формується в процесі інтеграції зовнішніх соціальних норм. Процес етичної регуляції поведінки будується як співвідношення зовнішніх і внутрішніх факторів, виявлення суперечностей між ними та їх подолання, тобто як процес розгортання рефлексії фактів зовнішньої поведінкової активності та їх відповідності внутрішнім цінностям особистості.

Аналізуючи розглянуті нами наявні підходи до нормативної регуляції, важливо відзначити таке:

- регуляція розглядається авторами як складний системний процес, взаємодія компонентів якого підпорядкована певним цілям та завданням;

- у всіх концепціях підкреслюється роль цілісного суб'єкта в процесі регуляції;

- головною системоутворюючою ознакою виділяють мету діяльності як модель потрібного майбутнього; ціннісні орієнтації особистості, які є вищим регулятором активності людини;

- виділяються такі структурні компоненти регуляції: 1) суб'єктивний компонент (внутрішні особливості особистості, суб'єкта, що визначають характер процесу регуляції: мотиви, змісти, цінності, установки); 2) об'єктивний компонент (аналіз сформованої ситуації, умов, взаємин); 3) поведінковий або діючий компонент (безпосередня реалізація системи дій і вчинків);

- функціонування регулятивного процесу відбувається завдяки внутрішнім психологічним механізмам, якими відокремлюються: контроль і оцінка дій під час їх здійснення; механізм особистісного змісту, самооцінка та самоконтроль, протиріччя позитивного образу себе і негативного образу власної поведінки, внутрішні психологічні установки різних рівнів.

Таким чином, ми можемо сказати, що моральна регуляція є одним з тих суспільних механізмів, котрі забезпечують дотримання людьми норм, які прийняті у людському суспільстві. Специфічна сфера морального регулювання – вчинки людей, а необхідна умова його здійснення – усвідомлення моральних цінностей, прийняття належного як самообов'язку внутрішнього мотиву дій. Відмінною рисою моралі серед інших засобів регулювання суспільних відносин є те, що вона виконує свою функцію тільки тоді, коли її норми стають особистим достоїнством людини, частиною ієрархічної структури мотивів.

Література:

1. Балл Г.О. Орієнтири сучасного гуманізму (в суспільній, освітній, психологічній сферах). Житомир : Вид-во «Волинь», 2008. 232 с.
2. Бех І.Д. Особистість на шляху до духовних цінностей : монографія. Київ–Чернівці : «Букрек», 2018. 320 с.
3. Бондаревич І.М. Духовна цілісність особистості: дійсність і перспектива : монографія. Запоріжжя : ЗНТУ, 2008. 162 с.
4. Боришевський М.Й. Соціально-психологічна сутність та генеза духовності особистості. *Проблеми загальної та педагогічної психології*. Київ : 2009. Т. 11. Ч. 5. С. 50–59.
5. Булах І.С. Психологія особистісного зростання підлітка : монографія. Київ : НПУ імені М.П. Драгоманова, 2003. 340 с.
6. Москалец В. Духовні горизонти особистості: потенціал вершинної аналітики. *Психологія і суспільство*. 2011. № 1. С. 73–84.
7. Павелків Р.В. Феноменологія морального розвитку особистості: детермінація, механізми, генезис : монографія. Рівне : Альма матер, 2009. 368 с.
8. Савельєв В.П. Етика : навчальний посібник. Львів : «Магнолія-2006», 2007. 256 с.
9. Савчин М. Духовний потенціал людини: навчальне видання : монографія. Івано-Франківськ : Місто НВ, 2010. 508 с.

References:

1. Ball, H.O. (2008). Oriientyry suchasnoho humanizmu (v suspilnii, osvutnii, psykhologichnii sferakh) [Landmarks of modern humanism (in social, educational, psychological spheres)]. Zhytomyr: Vyd-vo «Volyn». 232 s. [in Ukrainian].
2. Bekh, I.D. (2018). Osobystist na shliakhu do dukhovnykh tsinnosti: monohrafiia [Personality on the way to spiritual values: monograph]. Kyiv–Chernivtsi: «Bukrek». 320 s. [in Ukrainian].
3. Bondarevych, I.M. (2008). Dukhovna tsilisnist osobystosti: diisnist i perspektyva: monohrafiia [Spiritual integrity of the individual: reality and perspective: monograph]. Zaporizhzhia: ZNTU. 162 s. [in Ukrainian].
4. Boryshevskiy, M.Y. (2009). Sotsialno-psykhologichna sutnist ta geneza dukhovnosti osobystosti. Problemy zahalnoi ta pedahohichnoi psykhologii [Socio-psychological essence and genesis of spirituality of the individual. Problems of general and pedagogical psychology]. Kyiv. T. 11. Ch. 5. Pp. 50–59 [in Ukrainian].
5. Bulakh, I.S. (2003). Psykholohiia osobystisnoho zrostannia pidlitka: monohrafiia [Psychology of adolescent personal growth: monograph]. Kyiv: NPU imeni M.P. Drahomanova. 340 s. [in Ukrainian].
6. Moskalets, V. (2011). Dukhovni horyzonty osobystosti: potentsial vershynnoi analityky [Spiritual horizons of the individual: the potential of peak analytics]. *Psykhologhiia i suspilstvo*. № 1. Pp. 73–84 [in Ukrainian].
7. Pavelkiv, R.V. (2009). Fenomenolohiia moralnoho rozvytku osobystosti: determinatsiia, mekhanizmy, henezys: monohrafiia [Phenomenology of moral development of personality: determination, mechanisms, genesis: monograph]. Rivne: Almamater. 368 s. [in Ukrainian].
8. Saveliev, V.P. (2007). Etyka: navchalnyi posibnyk [Ethics: a study guide]. Lviv: «Mahnoliia-2006». 256 s. [in Ukrainian].
9. Savchyn, M. (2010). Dukhovnyi potentsial liudyny: navchalne vydannia: monohrafiia [Spiritual potential of a person: educational edition: monograph]. Ivano-Frankivsk: Misto NV. 508 s. [in Ukrainian].

Наукове видання

СЛОБОЖАНСЬКИЙ НАУКОВИЙ ВІСНИК

Серія: Психологія

Науковий журнал

Випуск 2, 2023

Коректура • *Н. Ігнатова*

Комп'ютерна верстка • *Н. Кузнєцова*

Підписано до друку: 28.03.2023 р.
Формат 60x84/8. Times New Roman.
Папір офсет. Цифровий друк. Ум. друк. арк. 5,12.
Замов. № 0323/205. Наклад 100 прим.

Видавничий дім «Гельветика»
65101, Україна, м. Одеса, вул. Інглезі, 6/1
Телефон +38 (095) 934 48 28, +38 (097) 723 06 08
E-mail: mailbox@helvetica.ua
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи
ДК № 7623 від 22.06.2022 р.