



НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
"ОСТРОЗЬКА АКАДЕМІЯ"

СУЧАСНІ ДОСЛІДЖЕННЯ КОГНІТИВНОЇ ПСИХОЛОГІЇ

**Збірник тез
Міжнародної інтернет-конференції**

31 травня 2021 року

Острог
Видавництво Національного університету «Острозька академія»
2021

*До друку ухвалило засідання кафедри психології та педагогіки
Національного університету «Острозька академія»
(протокол № 10 від 18 травня 2021 року)*

Редколегія випуску:

Каламаж Р. В., доктор психологічних наук, професор, проректор з навчально-виховної роботи НаУОА;

Балашов Е. М., доктор психологічних наук, професор кафедри психології та педагогіки НаУОА;

Матласевич О. В., доктор психологічних наук, доцент, завідувач кафедри психології та педагогіки НаУОА;

Ткачук О. В., кандидат психологічних наук, старший викладач кафедри психології та педагогіки НаУОА.

Рецензент випуску:

Шугай Марія Анатоліївна, кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології та педагогіки НуОА.

С 89

Сучасні дослідження когнітивної психології: збірник тез Міжнародної інтернет-конференції (м. Острого, 31 травня 2021 р.). Острого: Видавництво Національного університету «Острозька академія», 2021. 62 с.

DOI 10.25264/31.05.2021

У збірнику представлено матеріали Міжнародної інтернет-конференції «СУЧАСНІ ДОСЛІДЖЕННЯ КОГНІТИВНОЇ ПСИХОЛОГІЇ», метою якої було висвітлення результатів сучасних досліджень у теоретичній та прикладній когнітивній психології.

Для науковців, викладачів, аспірантів та магістрантів, студентів гуманітарних спеціальностей, практичних психологів, вихователів, соціальних працівників.

УДК 159.95(082)
ББК 88

ЗМІСТ

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ КОГНІТИВНОЇ ПСИХОЛОГІЇ ТА ПСИХОТЕРАПІЇ

Галина Гандзілевська, Сергій Штурхецький КОГНІТИВНИЙ ВИМІР НАВЧАННЯ ЦИФРОВІЙ ГРАМОТНОСТІ ОСВІТЯН ТА ЖУРНАЛІСТІВ: ВИКЛИКИ ДОБИ ІНФОДЕМІЇ	5
Олена Мішкулинець, Надія Брижак ГАРМОНІЗАЦІЯ РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ ЗАСОБАМИ АРТ-ТЕРАПІЇ	8
Діана Никитюк, Яна Сухорська МАНІПУЛЯЦІЇ У МІЖОСОБИСТІСНИХ ВІДНОСИНАХ	10
Роман Тележинський ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ МОТИВАЦІЇ САМОРЕГУЛЬОВАНОГО НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ	12

ДОСЛІДЖЕННЯ ПІЗНАВАЛЬНИХ ПРОЦЕСІВ В КОНТЕКСТІ КОГНІТИВНОЇ ПСИХОЛОГІЇ

Соломія Войтович ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ САМОРЕГУЛЬОВАНОГО НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ	14
Марія Августюк ЕМОЦІЙНИЙ ІНТЕЛЕКТ ТА МЕТАПІЗНАННЯ: ОСНОВНІ АСПЕКТИ ЗВ'ЯЗКУ	17
Вікторія Волошина-Нарожна КОГНІТИВНІ ВИКРИВЛЕННЯ ЯК ДЖЕРЕЛО ПОМИЛОК ПЕРСОНАЛУ БЩУ ПРИ ВИКОРИСТАННІ ЕКСПЛУАТАЦІЙНИХ ПРОЦЕДУР	20

КОГНІТИВНИЙ ПІДХІД У ПСИХОЛОГІЇ СОЦІАЛЬНОГО ПІЗНАННЯ

Мирослава Которович ОСОБЛИВОСТІ МЕТАКОГНІТИВНОГО МОНИТОРИНГУ ЗАПАМ'ЯТОВУВАННЯ МУЗИЧНИХ ТЕКСТІВ	22
Єлизавета Тимошук, Ольга Ткачук ОПТИМІЗАЦІЯ МЕТАКОГНІТИВНОГО МОНИТОРИНГУ ЗАПАМ'ЯТОВУВАННЯ ІНФОРМАЦІЇ У ПРОЦЕСІ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ	24

КОГНІТИВНИЙ ПІДХІД У ВИВЧЕННІ ОСОБИСТОСТІ

Світлана Бубенова ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ВПЛИВУ САМОРЕГУЛЬОВАНИХ НАВЧАЛЬНИХ СТРАТЕГІЙ НА УСПІШНІСТЬ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ	27
Діана Захарчук КОГНІТИВНІ ТЕХНІКИ У КОНТЕКСТІ ФОРМУВАННЯ ЕФЕКТИВНОЇ САМОПРЕЗЕНТАЦІЇ ВИКЛАДАЧІВ	30
Яна Мельничук ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ПРОФЕСІЙНОГО ВИГОРАННЯ ПЕДАГОГІВ В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ	32
Людмила Поцікайло КОГНІТИВНИЙ АСПЕКТ ПОТЕНЦІАЛУ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ	34
Ростислав Поцікайло ВПЛИВ СКЛАДОВИХ РЕЛІГІЙНОГО СВИТОГЛЯДУ: СВІТОРОЗУМІННЯ, СВІТОСПРИЙНЯТТЯ ТА ЗНАННЯ РЕЛІГІЙНИХ ТЕКСТІВ НА ЕМПАТІЮ ОСОБИСТОСТІ	36
Олена Рагінська ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ КІБЕРІМУНІТЕТУ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ В УМОВАХ ПАНДЕМІЇ	38

Оксана Шило

ТРАНСФОРМАЦІЯ ОЦІНОК ПОНЯТЬ “ПСИХОЛОГІЧНЕ БЛАГОПОЛУЧЧЯ”
І “ОСОБИСТІСНА ЗРІЛІСТЬ” СТУДЕНТАМИ40

ЕМОЦІЙНА РЕГУЛЯЦІЯ КОГНІТИВНИХ ПРОЦЕСІВ

Світлана Яланська, Ніна Атаманчук

РОЗВИТОК ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ
У ЗАКЛАДІ ВИЩОЇ ОСВІТИ: РЕСУРС АРТ-ПРАКТИК42

Ольга Вовченко

ВИКОРИСТАННЯ ТЕСТОВИХ МЕТОДИК У ДОСЛІДЖЕННІ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ ПІДЛІТКІВ
З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ45

Вікторія Дзьоба

РОЛЬ СТРАТЕГІЧНИХ РІШЕНЬ У ПОБУДОВІ УСПІШНОГО ЖИТТЄВОГО ШЛЯХУ48

Ірина Матласевич

ФОРМИ І СПОСОБИ РЕПРЕЗЕНТАЦІЇ ЕМОЦІЙ У ФІЛЬМІ «MIRACLES FROM HEAVEN»:
АНАЛІЗ РЕЗУЛЬТАТІВ ПСИХОЛІНГВІСТИЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ50

Іванна Горбач

ЦІННІСНІ РЕСУРСИ СТУДЕНТІВ-ПЕРШОКУРСНИКІВ В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ
ТА ЇХ ВПЛИВ НА ПРОФЕСІЙНЕ САМОВИЗНАЧЕННЯ54

Вікторія Кондратюк

ЗВ'ЯЗОК ЕМОЦІЙ ТА ПІЗНАВАЛЬНИХ ПРОЦЕСІВ В ЕДУКАЦІЇ56

Ростислав Поцікайло

ОСОБЛИВОСТІ ЕМПАТІЇ ОСОБИСТОСТІ З ПОЗИЦІЇ КОГНІТИВНОЇ ПСИХОЛОГІЇ58

Тетяна Черноус

НЕЙРОБІОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ ВПЛИВУ МУЗИКИ НА КОГНІТИВНІ ТА ЕМОЦІЙНІ ПРОЦЕСИ60

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ КОГНІТИВНОЇ ПСИХОЛОГІЇ ТА ПСИХОТЕРАПІЇ

Галина Гандзілевська,
доктор психологічних наук, професор

Сергій Штурхецький,
*кандидат наук з державного управління, доцент,
Національний університет «Острозька академія»*

КОГНІТИВНИЙ ВИМІР НАВЧАННЯ ЦИФРОВІЙ ГРАМОТНОСТІ ОСВІТЯН ТА ЖУРНАЛІСТІВ: ВИКЛИКИ ДОБИ ІНФОДЕМІЇ

Процес адаптація до карантинних умов визначив нові вимоги до оновлення професійних компетентностей особистості. Особливо гостро ця проблема постала в освітян, які вимушені були пристосовуватись до дистанційного, онлайн навчання, та журналістів – професії критичної інфраструктури. А тому в умовах невизначеності карантинного режиму, вимушеного онлайн-простору та «інформаційної епідемії», один із «симптомів якої – надання екстремального емоційного забарвлення існуючої достовірної інформації» (Іщенко, 2020 [4]), важливо дидактично забезпечити представників означених професій засобами організації екології інформаційно-комунікативного простору. Про актуальність формування цифрової грамотності вчителів свідчать й затверджені у період пандемії професійний стандарт за професіями «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», «Вчитель закладу загальної середньої освіти», «Вчитель з початкової освіти (з дипломом молодшого спеціаліста)», Наказ Мінекономіки № 2736 від 23.12.2020 року, де інформаційно-цифрова компетентність є в переліку професійних компетентностей [5], та стандарт вищої освіти за спеціальністю 013 Початкова освіта для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти (Наказ МОН № 357 від 23.03.2021), перелік компетентностей випускника якого включає «здатність орієнтуватися в інформаційному просторі, використовувати відкриті ресурси, інформаційно-комунікаційні та цифрові технології, оперувати ними в професійній діяльності» [6, с. 8]. Результатом такого навчання є сформованість умінь «організовувати освітній процес із використанням цифрових технологій» [6, с. 9].

Журналісти також зіткнулися із новою реальністю, адже вони не лише в онлайн перенесли свої комунікаційні активності (інтерв'ю, зустрічі, прес-події), але й зустрілися із численними ризиками, пов'язаними із необхідністю збирати, обробляти і передавати інформацію в режимі онлайн [7].

Згідно до результатів порівняльного аналізу термінів «цифрова грамотність» та «цифрова компетентність» Л. Гаврілової, Я. Топольника, перше поняття вказує на досконале користування електронними засобами. Забезпечує цей процес компетентність, що включає навички роботи в інформаційно-комунікаційному (цифровому) середовищі [2, с. 8]. Така навичка, на думку авторів, є провідною ознакою цифрової грамотності. У зв'язку з цим, опираючись на працю Д. Белшоу (D. Belshaw), дослідники характеризують когнітивний компонент цифрової грамотності, як розуміння ключових понять комп'ютерної грамотності, так й володіння ІТ-навичками [2, с. 6]. Щодо когнітивного компоненту цифрової компетентності цікавими є дослідження його функцій у працівників ЗВО, яку презентують О. Жильцов, А. Карпенко. На їхню думку, цей компонент забезпечується знаннями цифрових технологій, що мають значення в організації освітнього процесу. Відповідно цифрова

компетентність повинна враховувати знання сучасних програмних засобів, розуміння ролі цифрових технологій в освітньому просторі й алгоритмів і механізмів їх застосування, та уміння здійснювати й оцінювати свою діяльність за допомогою таких технологій [3, с. 117].

Для оволодіння озвченими навиками важливо не просто знати, а «учитись знати» інформаційно-комунікативні технології (когнітивний вимір навчання), що передбачає розвиток навичок концентрації, вирішення проблем, критичного мислення тощо [1]. Когнітивний вимір навчання, який набув популярності на початкових етапах реалізації концепції Нова українська школа, може бути корисним й у впровадженні концепції навчання впродовж життя. Адже пандемія COVID-19 показала, наскільки важливими є вміння критично переосмислювати інформацію для прийняття професійних рішень педагогам й журналістам в умовах протистояння негативно забарвленим інформаційним чинникам.

Разом з тим, наукові розвідки, проведені на базі Наукового центру «Саногенна педагогіка та психологія» Національного університету «Острозька академія» свідчать про актуальність вивчення шляхів розвитку критичного мислення освітян з метою організації їхньої емоційної безпеки (Г. Гандзілевська, І. Костюшко, 2020; Handzilevska H., Kalamazh V., Ratinska O., & Khmiliar O., 2021) та формування цифрової культури й ефективних стратегій самопрезентацією в онлайн-просторі (Гандзілевська, Кондратюк, 2020). Такі результати є певним орієнтиром у розробці тренінгових програм, спрямованих на навчання цифровій грамотності освітян. Про важливість навчання цифровій безпеці свідчать й результати дослідження, здійсненого у 2020 році на вибірці журналістів С. Штурхецьким. Так, для підвищення рівня обізнаності журналістів у сфері цифрової безпеки та формування необхідних вмінь Незалежною Медіа-Профспілкою України (НМПУ) за підтримки Міжнародної Федерації Журналістів (IFJ) було реалізовано серію тренінгів. Тренінги для журналістів через карантинні обмеження відбувалися онлайн, що, власне, лише підкреслювало значущість тематики занять. Змістове наповнення онлайн-тренінгів «доковідного періоду» оперативно доповнювалося тренерами новими інструментами. Як відзначила одна із сертифікованих тренерів МФЖ із цифрової безпеки Анастасія Кондратюк, «важливо розуміти, що цифрова безпека – це процес... Ви постійно дізнаєтесь про нові загрози та про нові інструменти, які з'являються – щось використовуєте, а щось ні» [8].

Під час реалізації навчальної програми за 2020 рік відбулося 7 тренінгових занять, у яких взяли участь 121 учасники/учасниці (тут і далі – дані із звіту НМПУ, публікуються вперше). Загальна кількість учасників, хто бажав отримати сертифікат та провів оцінку – 44. Загальна кількість журналістів, охоплених тренінгом (шляхом розповсюдження матеріалів, анонсів тощо), становить 2500 осіб. Після завершення занять респондентам пропонувалося оцінити корисність тренінгу від 0 до 10. Згідно до результатів аналізу оціночних анкет, які заповнили учасники тренінгів, було виявлено високий рівень оцінки того, наскільки був корисним тренінг, що й демонструє рисунок 1.

На запитання про те, які інструменти, згадувані у тренінзі, журналісти вже готові використовувати на практиці – згадувалися «прикладі з журналістської діяльності», браузер Brave, пошта protonmail, подвійна автентифікація, менеджер паролів, месенджер Signal.



Рисунок 1. Оцінка корисності учасниками тренінгу (на основі звіту НМПУ)

Таким чином, підтверджено актуальність та вагомість впровадження когнітивного підходу навчання цифровій освітян та журналістів. Основними потребами, які потребують нагального вирішення означено розвиток критичного мислення та формування цифрової компетентності. Перспективу подальших розвідок вбачаємо у розробці та апробації тренінгової програми, спрямованої на навчання цифровій грамотності для освітян.

Література:

1. Воронцова Т. В., Пономаренко В. С. та інші. Навчально-методичний посібник «Нова українська школа: методика навчання інтегрованого курсу «Я досліджую світ» у 1–2 класах закладів загальної середньої освіти на засадах компетентнісного підходу»: Київ: Видавництво «Алатон», 2019. 128 с.
2. Гаврілова Л., Топольник Я. Цифрова культура, цифрова грамотність, цифрова компетентність як сучасні освітні феномени. Інформаційні технології і засоби навчання. 2017. Т. 61, вип. 5. С. 1–14. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/ITZN_2017_61_5_3.
3. Жильцов О., Карпенко А. Розвиток цифрової компетентності співробітників організаційно-навчальних підрозділів університету як сучасна наукова проблема. *Інноваційна педагогіка*. 2020. Вип. 26. С. 115–118.
4. Ішенко Н. «Інфодемія» та як з нею боротися. Поради для тих, хто не хоче «підхопити» «коронавірусний» фейк. *Газета «День»*. 28 лютого, 2020. URL: <https://day.kyiv.ua/uk/article/media/infodemiya-ta-yak-z-neyu-borotysya>.
5. Професійний стандарт за професіями «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», «Вчитель закладу загальної середньої освіти», «Вчитель з початкової освіти (з дипломом молодшого спеціаліста)». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v2736915-20#Text>.
6. Стандарт вищої освіти України за спеціальністю 013 Початкова освіта для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/visha-osvita/naukovo-metodichna-rada-ministerstva-osviti-i-nauki-ukrayini/zatverdzeni-standarti-vishoyi-osviti>.
7. Wanted! Real action for media freedom in Europe /Annual Report by the partner organisations to the Council of Europe Platform to Promote the Protection of Journalism and Safety of Journalists/2021/ URL: <https://rm.coe.int/final-version-annual-report-2021-en-wanted-real-action-for-media-freed/1680a2440e>.
8. Digital Security for Journalists URL: <https://www.notion.so/Digital-Security-for-Journalists-829382c71b9943cbb402527acf5c4a68>.

Олена Мішкулинець,

*кандидат психологічних наук,
викладач психолого-педагогічних дисциплін*

ВСП «Гуманітарно-педагогічний фаховий коледж Мукачівського державного університету»

Надія Брижак,

кандидат педагогічних наук, доцент,

доцент кафедри теорії та методики початкової освіти Мукачівського державного університету

ГАРМОНІЗАЦІЯ РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ ЗАСОБАМИ АРТ-ТЕРАПІЇ

На сучасному етапі розвитку суспільства до освітньої системи України ставляться нові вимоги та очікування. Найперше увага суспільства прикута до розв'язання питань здобуття освіти, пошук ефективних методів впливу на формування, гармонізації розвитку дитячої особистості через розвиток здатності самовираження і самопізнання засобами мистецтва, а також в розвитку здібностей до конструктивних дій з урахуванням реальності навколишнього світу. Актуальності набуває пошук таких методів психотерапевтичних впливів, які б допомогли дитині розв'язувати конфлікти з самим собою, знайти вихід з життєвої ситуації, зменшити втому та стрес, пов'язаний з навчанням, сповнюватись позитивними емоціями та сприяти творчому самовираженню.

Проаналізувавши наукові джерела з психології та корекційної педагогіки можна констатувати, що можливим основним механізмом корекційної дії в арт-терапії є механізм сублімації – вираження несвідомих інстинктів і потягів за допомогою їх трансформації у витвори мистецтва. Арт-терапевтичні методи є одночасно реабілітаційними і креативно-терапевтичними засобами, оскільки охоплюють різноманітні види мистецької діяльності, що мають корекційно – компенсаторний вплив [4, с. 76].

Слід зазначити, що арт-терапія – це вид психотерапії та психологічної корекції, заснований на творчості та мистецтві. Вперше цей термін був використаний Андріаном Хілом у 1938 р. Поступово, протягом ХХ століття, арт-терапія стає невід'ємною частиною соціальних заходів реабілітаційного та профілактичного характеру педагогічної і психотерапевтичної практики [1, с. 9].

У вузькому сенсі слова під арт-терапією розглядається терапія, до якої відносять: музикотерапію, танцювально-рухову терапію, фототерапію, пісочну терапію, гудзикотерапію, казко терапію тощо. Метою таких занять є не зміна та виправлення дитини, не набуття нею спеціальних поведінкових навичок, а надання їй можливості бути самим собою, розкрити потенціал, проявити свої емоції та почуття через мистецтво [3].

Розглянемо більш детально кожен метод арт-терапії. Як зазначає Л. Г. Терлецька, пісочна терапія, є провідним методом корекційного впливу на особистість та надає дитині можливість виявити свої найглибші емоційні переживання, звільнитися від страхів. Варто зауважити, що пісочна терапія застосовується: з метою діагностики; надання первинної психологічної допомоги; стимуляції та розвитку тактильних навичок [5].

Музикотерапія являє собою метод, що використовує музику як засіб корекції емоційних відхилень у поведінці, у разі комунікативних ускладнень, а також для лікування різних соматичних та психосоматичних ускладнень. На думку українського вченого Гріньова О.М., музикотерапія як комплексна наука, що використовується у різних варіантах, після якої у дітей налагоджується психоемоційний стан, підвищується самооцінка та рівень самосприймання, зникають проблеми комунікативної сфери [2, с. 29].

Танцювально-рухова терапія дає змогу розглядати рух людського тіла як послідовність дій мимовільного характеру. Ці теорії, як зазначає Л. Мови, допомагають дитині позбутися страхів та проблем. Саме через танцювально-рухову терапію можна досягти гармонійної єдності тіла та свідомості особистості.

Наступною важливою складовою арт-терапії є казкотерапія. Це метод, що використовує казкову форму для інтеграції особистості дитини у реальний світ, розвиток творчих здібностей, розширення свідомості. Казка дає змогу дитині емоційно відреагувати, виявити внутрішні конфлікти та труднощі в процесі соціалізації її особистості [3].

Однією з новітніх складових арт-терапії є фототерапія. Одним із засновників фототерапії є канадський арт-терапевт і психолог Джуд Вайзер, який відзначає, що люди можуть використовувати фотомистецтво для особистого саморозкриття або творчого самовираження у вирішенні проблем.

Варто зауважити, що на відміну від попередніх видів терапії, гудзикотерапія відноситься більш до тестових, аніж до реабілітаційних аспектів арт-терапії. Даний вид проводиться з метою виявлення навичок кмітливості, дрібної моторики рук та пам'яті. Важливо, що саме гра з добре знайомими в побуті предметами дає можливість розширити сферу соціальної орієнтації [1, с. 22].

Тому, на нашу думку, психокорекційний ефект кожного з названих видів залежить не лише від кваліфікованої технології застосування, а, в першу чергу, від урахування індивідуальних особливостей розвитку та можливостей дитини, які зумовлюють специфіку використання різних методів.

Підсумовуючи вище сказане, можемо стверджувати, що арт-терапія може використовуватись як форма реабілітаційної та розвивально-корекційної роботи. Вона є невід'ємним елементом навчання та розвитку дитячої особистості. Ефективність її використання в умовах освітнього середовища буде залежати від врахування потреб, можливостей дітей, кваліфікованої роботи фахівців, задля досягнення спільної мети – створення належних умов для гармонійного розвитку кожної дитини.

Література:

1. Власюк М. Арт-терапія: зцілення мистецтвом. *Психолог*. 2005. № 39. С. 9–23.
2. Гріньова О. М. Особливості використання музикотерапії в роботі з дошкільниками. *Практичний психолог: Дитячий садок*. 2015. № 10. С. 25–31.
3. Копытина А. И. Арт-терапия – новые горизонты. Москва: Когито-Центр, 2006. 336 с.
4. Мішкулинець О. О. Використання арт-терапевтичних методик в умовах інклюзивного освітнього середовища. *Психологія: теорія і практика: збірник наукових праць / голов. ред. І. О. Корнієнко*. Мукачево-Київ: РВВ МДУ, 2018. Вип. 2(2). С. 76–87.
5. Терлецька Л. Г. Психологія здоров'я: арт-терапевтичні технології: навч. пос. Київ: Видавничий дім «Слово», 2016. 128 с.

Діана Никитюк,

*студентка 4-го курсу спеціальності «Психологія»,
Національний університет «Острозька академія»*

Яна Сухорська,

*студентка 4-го курсу спеціальності «Психологія»,
Національний університет «Острозька академія»*

МАНІПУЛЯЦІЇ У МІЖСОБИСТІСНИХ ВІДНОСИНАХ

На сьогодні популяризація теми впливу на свідомість, використання різних технологій і технік набула тривожних масштабів. Швидкий розвиток масової культури призвів до нового страху – страху відкритись для вільного спілкування з іншими.

Діалоги сучасних людей можна розглядати як паралельні монологи, в яких відсутня взаємодія, а учасник сприймається як об'єкт, за допомогою якого ти можеш виконувати певні маніпулятивні дії для досягнення своєї мети. Тому ми боїмося бути відкритими у спілкуванні, щоб на нас не впливали інші, і намагаємось контролювати ситуацію за допомогою різних механізмів, що впливають на свідомість партнерів [4].

Існує вісім типів маніпулятивних типів: згрупованих у чотири полярні пари:

1. Диктатор. Це показує силу і силу. Для того, щоб контролювати своїх жертв, він пригнічує їх, наказує, звертається до влади тощо.

2. Ганчірка. Зазвичай він виступає жертвою диктатора, і є прямо протилежним. Тряпка вчиться вміло мати справу з диктатором. Він доводить свою чуйність і вразливість, забуває, не чує, пасивний і мовчить.

3. Калькулятор. Він намагається все прорахувати і контролювати все і всіх. Дурні, розгублені, намагаються перехитрити і судити інших.

4. Він застряг. Повна протилежність калькулятору. Він сильно залежний, хоче бути відомим, шукає турбот і готовий бути обдуреним. Це дозволяє іншим виконувати роботу за нього.

5. Хуліган. Демонструє агресію, завзятість і ворожість. Він контролює інші загрози.

6. Симпатичний хлопець. Демонструє щирість, турботу, увагу. Він просто вбиває своєю добротою. У конфлікті з хуліганом Славний Хлопець майже завжди перемагає.

7. Суддя. Наголошено критично і скептично. Він нікому не довіряє, він постійно засуджує і ненавидить його, він грубий і злий.

8. Захисник. Навпроти судді. Він виявляє свою підтримку і терпіння до помилок. Він розбещує оточуючих людей, надто віддається їм і не дозволяє своїм клієнтам захищатися і здобувати незалежність. Замість того, щоб робити свої справи, він піклується про інших і доглядає за ними до кінця свого життя [1].

Аналіз усіх видів маніпуляцій показав, що кожна людина відповідає декільком маніпуляторам, які проявляються в різних життєвих ситуаціях.

Однією з цілей маніпуляції є соціальне в людині, тобто її соціальні потреби. Намір полягає у зміні вектора людського розвитку: замість того, щоб рухатися вперед, все більш духовним і натхненним, соціальне руйнування в людині приводить її назад до тваринного стану, оскільки в результаті руйнування людських якостей вона перестає бути людиною і повертається до тваринного (людського) стану.

Механізм маніпуляції розумом, пов'язаний з інстинктом самозбереження, – це культивування та використання страху [3].

Страх активізувати інстинкт самозбереження є найсильнішим з усіх біологічних інстинктів. Його активація, наприклад у разі стихійних лих (повені, землетруси), супроводжується тимчасовим придушенням всіх інших інстинктів. Найчастіше люди вмирають не від самої загрози, а від панічного страху, який пригнічує здатність тверезо мислити і робить людські вчинки хаотичними. Тому рятувальники вживають спеціальних заходів у випадках реальної небезпеки для здоров'я (особли-

во життя), щоб запобігти появі у людей таких страхів, які можуть призвести до паніки. Зрозуміло також, що організатори та художники маніпуляцій свідомістю діють у діаметрально протилежних напрямках.

Якщо страх є невід'ємною частиною західної культури, то існує ментальний феномен, близький до страху, більш універсальний і більш відповідний для нашої культури – тривога.

Література:

1. Доценко Е.Л. Психология манипуляции: феномены, механизмы, защита. Санкт-Петербург : Речь, 2004. 304 с.
2. Коваль О. А. Маніпулювання релігійною свідомістю: сутність і засоби: автореф. дисс. ... кандидата психол. наук. Київ : Київський національний університет ім. Тараса Шевченка, 2006. 18с.
3. Кон И. С. Психология ранней юности. Москва: Просвещение, 1989. 255 с.
4. Крайг Г. Психология развития. Санкт-Петербург : Питер, 2000. 992 с.

Роман Тележинський,
*студент 4 курсу спеціальності «Психологія»,
Національний університет «Острозька академія»*

ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ МОТИВАЦІЇ САМОРЕГУЛЬОВАНОВОГО НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ

Поняття саморегульованого навчання можна трактувати як процес, за яким студент може розуміти та пояснити свої думки, поведінку, емоції [1, 3] та, керуючи цим, успішно здобувати нові знання та навички, базуючись на здобутому досвіді [2].

На першому етапі студент знайомиться з поставленими перед ним завданнями та планує свою подальшу роботу, ставлячи основні пріоритетні цілі. Проте варто зазначити про те, що коли студенти сикаються з новим предметом, у них можуть бути труднощі з виконанням завдань та переслідувати найбільш пріоритетні цілі.

На другому етапі студенти використовують методи, що забезпечують ефективність у навчальному процесі. Упродовж етапу моніторингу продуктивності вже йде робота над завданням. Тоді з'являється оціночне розуміння ефективності методик, що використовуються, та сама перспектива виконання завдання, тобто які ресурси для цього потрібні. Важливим моментом є те, що студенти повинні контролювати свої емоції упродовж цього етапу та під час виконання цілей.

Контроль своїх психічних процесів дає змогу краще регулювати свою навчальну діяльність та досягати конкретних цілей на шляху до мети, таких як: бути на всіх парах, фіксувати важливу інформацію на них; вчасно готуватися до екзаменів; використовувати різні методики задля покращення засвоєння інформації; вміти адекватно оцінювати свою діяльність та результати, фіксувати помилки та вчитися на них і т.д. Це переходить у третій етап аналізу продуктивності. Під час третього етапу студент аналізує певний пройдений етап навчання та старається уявити покращений наступний етап навчання та прогнозувати свої подальші цілі, труднощі та життєві ситуації. Доповнюючи, Зіммерман наголошує на багаторазовій циклічності фаз, що забезпечує покращення їх протікання та ефективність. З кількістю повторень збагачується життєвий досвід, завдяки якому буде збільшуватися рівень саморегуляції [10].

Вивчаючи мотивацію та саморегульованість студента варто приділити належну увагу саме віковому періоду: що відбувається з тілом фізично, які зміни проходять психічно та що впливає на студента в цілому. Звісно, сьогодні здобувати вищу освіту може кожен бажаючий, який має середню чи технічну освіту. Охарактеризовуючи особливості студентського періоду основну увагу буде приділено віку вісімнадцять-двадцять чотири роки.

Юнацький вік. Цей період напряму асоціюється зі студентськими роками, адже триває майже весь період навчання студента. На цьому етапі на розвиток людини як особистості впливають в основному спадкові та соціально-економічні фактори. Такі фактори як голод, недосипання, надмірні навантаження, перевтома можуть пригнічувати розвиток людини на всіх ланках (психологічних, фізичних, соціальних, духовних та ін.) [6].

На цьому етапі життя психічні процеси стабілізуються, унормовуються. Завершується формування характеру, моральних цінностей, своєї ідентичності та прийняття, що дуже важливо, відповідальності за своє життя, ідентифікуючи себе як доросла людина відповідно до своєї статі [6]. Навчаючись у певному професійному напрямку формуються відповідні цінності та пріоритети, мотивація здобувати знання та вміння на майбутню перспективу успішності досягання позитивних результатів навчання, а пізніше – професіонального успіху для забезпечення всіх своїх потреб [2].

Перед особистістю стоять наступні завдання: сформувати “Я-ідентичність”, “Я-концепцію”, посилення самомотивації, професійної спрямованості, переконань, взяти відповідальність за своє життя, “перебудувати” своє ставлення до навчання як пріоритетна потреба, задоволення якої буде вершиною успіху даного етапу життя. Відбувається формування стійкої самооцінки, загальна зрілість особистості, розвиток самосвідомості, повного контролю над своєю поведінкою, реакціями, здоровими психічними станами, зміцнення психічної стійкості до навантажень та майбутньої професійної діяльності [6].

Звісно несправедливо буде звинувачувати лише студента у тому, що він не відповідає всім цим критеріям розвитку. Великий вплив на становлення мотивації, пріоритетів, саморегуляції та всього іншого, сказаного вище, мають викладачі, батьки, люди, що мають безпосередній вплив на студента та взагалі соціум [6].

Для того, щоб студент здійснював успішну навчальну діяльність, йому необхідно скласти режим, розпланувати свій час. Не достатньо лише знати, які завдання є [10], але й навчитися робити їх поступово, не спішити, подумати про ресурси, необхідні для навчальної діяльності. Отже, мають бути чітко поставлені завдання, складений план самостійної діяльності та слідувати цьому [1].

Отож, розглянемо фактори, які впливають на успішність навчання. Основними є здоров'я, навички саморегуляції, знання, що отримані до вступу у ВНЗ, вік, впевненість у правильному виборі навчального закладу, професії та їх престижність, задоволення/не задоволення базових потреб, доступ до потрібної інформації, якість викладання матеріалу, сімейний стан, форма навчання. Успішність студента також пов'язана з його мотивами та вродженими психічними властивостями психіки [11].

Маючи мотивацію, студент черпає енергію від досягання одних цілей та впевнено рухається до інших [9].

Зовнішня мотивація, або екстринсивна побуджується фізіологічними потребами, тоді як внутрішня (інтринсивна, або процесуально змістовна) – характерна наявністю мотивів не пов'язаних з навколишнім середовищем та фізіологічними потребами. Мотиви першої є ті, що не відносяться до самої діяльності, тобто не є безпосередньо дотичними до неї, тоді як внутрішні – ті що стосуються напряму процесу та змісту діяльності.

Гекгаузен, досліджуючи види мотивації визначив основні ознаки внутрішньої мотивації:

- Задоволення не фізіологічних потреб, а потреби у індивідуальному розвитку
- Базується на досягненні мети та відчутті ділової успішності
- Баланс між кількістю сприйнятої інформації та хорошим рівнем адаптації, що спонукає до дії
- Можливість обирання своїх подальших дій для ефективнішої роботи
- Готовність повністю поринути у діяльність [9].

Отож, маючи зовнішню мотивацію (отримати диплом, виправдати чужі очікування, уникнути покарання чи неприємностей, заробити гроші) студент, скоріше за все, закінчить навчання, отримає ступінь бакалавра чи навіть магістра, проте назвати це навчання успішним важко. Така мотивація є короткотривалою, її постійно підкріплюють негативні фактори, з нею пов'язані такі емоції, як страх, нудьга, злість, спостерігаються думки схожі на “коли це вже все закінчиться”. І навпаки, з внутрішньою мотивацією (черпаючи позитивні емоції з самого процесу навчання, насолоджуючись ним), то і успішність усього освітнього процесу буде значно вищою та якіснішою. Енергія черпається з позитивних переживань, мотивація є довготривалою і значно ефективнішою за зовнішню.

Література:

1. Рекун Ю. Діагностика навчальної мотивації студентів ВНЗ. *Актуальні проблеми економіки*. 2015. № 5. С. 986–394.
2. Балашов Е. Теоретичні підходи до вивчення чинників мотивації саморегульованого навчання студентів. *Теорія і практика сучасної психології*. 2019. № 1. С. 10–16.
3. Балашов Е. Метакогнітивний моніторинг і мета когнітивні стратегії в навчальній діяльності студентів. *Наукові записки Національного університету “Острозька академія”*. Острог, 2018. Вип. 6. С. 44–48.
4. Балашов Е. Психічні фактори мотивації навчальної діяльності студентів закладів вищої освіти. *Наукові записки Національного університету “Острозька академія”*. Острог, 2018. Вип. 7. С. 4–8.
5. Балашов Е. Теоретичні моделі й концепції саморегульованого навчання. *Наукові записки Національного університету “Острозька академія”*. Острог, 2020. Вип. 10. С. 51–59.
6. Подоляк Л. Психологія вищої школи. Київ, 2006. 320 с.
7. Мотиваційна сфера студента, особливості її дослідження. URL: <https://naurok.com.ua/motivaciyna-sfera-studenta-osoblivosti-doslidzhennya-142251.html>
8. Варій М. Й. Загальна психологія. Київ : Центр учбової літератури, 2009. 1008 с.
9. Понікаровська С. Психологічні фактори успішного навчання студентів вищих навчальних закладів. *Педагогічна освіта: теорія і практика*. 2011. Вип. 8. С. 241–245.
10. Ткаченко Ю., Старинська Н. Особливості мотиваційної сфери сучасних студентів-психологів. *Наукові здобутки студентів Інституту людини*. 2015. Вип. 1. URL: <http://studscientist.kubg.edu.ua/index.php/journal/article/view/21>
11. Zimmerman B. (2008). Investigating self-regulation and motivation: Historical background, methodological developments, and future prospects. *American Educational Research Journal*. 2008.

ДОСЛІДЖЕННЯ ПІЗНАВАЛЬНИХ ПРОЦЕСІВ В КОНТЕКСТІ КОГНІТИВНОЇ ПСИХОЛОГІЇ

Соломія Войтович,
*студентка 5 курсу спеціальності «Психологія»
Національний університет «Острозька академія»*

ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ САМОРЕГУЛЬОВАНОГО НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ

Сьогодні проблема саморегуляції навчальної діяльності студентів вивчається на різних рівнях: психофізіологічному, індивідуально-психологічному і педагогічному. Саморегуляція студентів характеризує стильовими особливостями, що впливають на ефективність навчальної діяльності. Саморегуляція виступає, як підсумок і стартова ланка для нової освітньої діяльності і постановки нових цілей. Досліджувана проблема набуває значущості через те, що саморегуляція виступає як загально-навчальне вміння, обов'язкове для оволодіння студентами знань, навичок та вмінь. Дослідження саморегуляції навчальної діяльності у студентів у науковому формулюванні важливе для психологічної науки як підґрунтя майбутніх наукових праць, так і для способу пізнання студентами саморегуляції у науковій та навчальній діяльності.

Саморегуляцію суб'єкта навчальної діяльності дослідники вивчали переважно з позицій регулятивних вищих психічних процесів (В. І. Моросанова, В. П. Прядеїн, В. Я. Ляудіс, Є. В. Заїка). Дослідження навчальної саморегуляції як важливого чинника майбутнього професійного та життєвого успіху належать працям С. Максименка, В. Моляко, Л. Мойсеєнко, І. Пасічника, О. Саннікова, О. Сергієнко, О. Чебикіна, І. Беха, Р. Каламаж, Е. Балашова, Н. Andrade, А. Bandura, М. Boekarts, Т. Cleary, А. Kitsantas, D. Schunk, Р. Winne, В. Zimmerman та ін.

Проблема саморегуляції особистості в контексті гуманізації сучасної вищої освіти в Україні є однією з найбільш актуальних і фундаментальних проблем психологічної науки. Проте в контексті навчальної діяльності дана проблема досліджена вужче, що ставить актуальність її феномену на перше місце у науковому просторі.

Як вважають Л. С. Виговський, З. І. Калмикова, Н. А. Менчинська та С. Л. Рубінштейн, основою саморегуляції навчальної діяльності лежить є загальні здібності до навчання, які є необхідною умовою формування цієї здатності. Регулятивний компонент загальної здібності до навчання став основою багатьох наукових досліджень. Н. Л. Росина (1997) досліджувала особливості саморегуляції в навчальній діяльності першокласників; В. І. Моросанова (1998) – індивідуальні стилі саморегуляції школярів; Н.Ф. Круглова (2002) – структури саморегуляції в навчальній діяльності учнів різного віку. Вивченням структури, змісту і функцій регуляторного досвіду людини займався А. К. Осницький (2001); зв'язок навчальної успішності студентів з індивідуально-типологічними особливостями їх саморегуляції досліджували О. А. Конопкін, Г. С. Пригін (1984) тощо.

За останні роки проблема дослідження саморегуляції стала однією з ключових у психологічній та педагогічній науках. Саморегуляцію діяльності особистості досліджували багато українських науковців, таких, як: В. І. Моросанова, О. О. Конопкін, Г. С. Пригін, О. В. Зобков, І. В. Плахотнікова, І. М. Захарова, О. В. Стаканова, Н. О. Киселевська, К. В. Злоказов, В. Каламаж, Е. Балашов, І. Пасічник, Т. В. Кириченко, Т. В. Попова, Н. С. Олейник та інші.

Успішність навчання багато в чому залежить від рівня розвитку усвідомленої саморегуляції, тобто таких умінь, які дозволяють самостійно організувати процес навчання і керувати ним. Завдяки

працям таких учених, як П. К. Анохін, С. Л. Рубінштейн, Н. А. Бернштейн та ін. На сьогоднішній день вже широко відомі принципи саморегуляції діяльності людини: системність, активність, усвідомленість, а також її структура, основні механізми, їх вплив на продуктивність діяльності та особистий розвиток [3].

В. І. Моросанова говорила про те, що «від того, як розвивається і формується у конкретної індивідуальності система саморегуляції, залежить її особистісне становлення, успішність навчальної діяльності і професійне самовизначення» [2].

Ми вважаємо, саморегуляція діяльності – це свідоме керування індивідом особистісними, поведінковими шаблонами, що дозволяє формувати і розвивати особистісні компоненти, відповідні підвищення ефективності цілеспрямованої діяльності і здібностей та долати перешкоди на шляху до мети. Саморегуляція як процес реалізації внутрішньої і зовнішньої активності суб'єктом навчальної діяльності спрямована на управління поведінкою і діяльністю, на оволодіння собою в конкретному виді діяльності – навчальній. Ми припускаємо, що становлення і розвиток саморегуляції здійснюється за наступними взаємопов'язаними рівнями:

- а) породження і розвиток емоційної саморегуляції, що характеризує собою об'єктивно-психологічний (індивідуально-поведінковий) рівень саморегуляції діяльності;
- б) породження і розвиток вольової саморегуляції, що визначає власне-психологічний (особистісний) рівень саморегуляції;
- в) породження і розвиток інтелектуально-поведінкової саморегуляції, що характеризує собою інтегративний (суб'єктний) рівень саморегуляції [5].

Для більш сутнісного розуміння феномену саморегуляції навчальної діяльності ми дослідили праці Е. Балашова. Науковець стверджує, що протягом процесу наукової діяльності студентів використовується багато механізмів саморегуляції таких, як самоконтроль, самооцінка, самостимуляція, рефлексія, рівень власних домагань тощо. Якщо розглядати кожен механізм детальніше, можна підкреслити, що самоконтроль виконує функцію важеля, який допомагає студентам бачити свої помилки, аналізувати їх та не допускати подібного в майбутньому. Самооцінка в процесі навчальної діяльності здійснює роль саморегуляції (це є найважливіша роль). Самостимуляція допомагає студентам у подоланні труднощів, які трапляються під час навчального процесу. Рефлексія в навчальному процесі виконує роль внутрішнього мотиватора, тобто вона скеровує особистість до чогось, допомагає приймати рішення та вміти нести за них відповідальність, ставити перед собою завдання та рухатися до нього. Рівень власних домагань також відіграють важливу роль у становленні мети під час навчального процесу та коригуванні його навчальної діяльності у студентів [1].

У психології існує загальна модель системи саморегуляції. Вона складається з наступних компонентів:

- мета діяльності;
- програма своїх виконавських дій;
- система власних критеріїв успішності діяльності;
- модель власних значущих умов;
- прогнозування і контроль доходу в результаті діяльності;
- корекція і компенсація системи саморегуляції [4].

Саморегуляція навчальної діяльності – акмеологічна освіта, що здійснює істотний вплив на продуктивність навчальної діяльності, а, отже, на якість навчання. Продуктом саморегуляції навчальної діяльності є особистість, яка прагне до акме-результату в навчальній діяльності, збагачений новими знаннями і способами дій.

Оскільки навчальна діяльність, як і будь-яка реальна діяльність людини, дуже складна і багатогранна, то більшість дослідників в якості факторів її успішності закономірно виділяють різні психічні передумови. З цього випливає, що саморегуляція навчальної діяльності – це власна регуляція, яку здійснює особа в результаті своєї діяльності. Її призначення – усвідомлення особою своїх завдань завдання в якості суб'єкта навчальної діяльності (у випадку саморегуляції навчальної діяльності).

Отже, саморегуляція навчальної діяльності – це вміння людиною здійснювати адекватну мисленнєву діяльність за-для досягнення певних результатів внаслідок сформованої мети та мотивації, вміти долати перешкоди та труднощі в процесі навчання.

Процес саморегуляції навчальної діяльності дозволяє найбільш чітко побудувати навчання, дає можливість людині ставити перед собою цілі і досягати їх як в навчальному процесі, так і в подальшій професійній діяльності, застосовуючи ті знання, вміння і навички, які вона отримала в ході навчання.

Література:

1. Балашов Е. М. Теоретичні підходи до вивчення факторів мотивації саморегульованого навчання студентів. *Теорія і практика сучасної психології*. 2019. № 1(2). С. 10–16.
2. Моросанова В. І. Особистісні аспекти саморегуляції довільної активності людини. *Психологічний журнал*. Том 23. Москва, 2002. № 6.
3. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. Санкт-Петербург : Питер, 2007. 712 с.
4. Шавиро Г. С. Розвиток психологічних чинників саморегуляції поведінки студентської молоді. URL: file:///C:/Users/jerde/Downloads/Vnaou_2013_4_61.pdf.
5. Юдіна Н.О., Тесленко М.М. Усвідомлена саморегуляція навчальної діяльності студентів як проблема сучасної психології. *Проблеми сучасної психології: зб. наук. пр. Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інститут у психології імені Г. С. Костюка АПН України*; за ред. С. Д. Максименка, Л. А. Онуфрієвої. Вип. 10. Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2010. С. 883–892.

Марія Августюк,

кандидат психологічних наук,

доцент кафедри міжнародних відносин

Національний університет «Острозька академія»

ЕМОЦІЙНИЙ ІНТЕЛЕКТ ТА МЕТАПІЗНАННЯ: ОСНОВНІ АСПЕКТИ ЗВ'ЯЗКУ

Серед науково-психологічних та освітніх питань, яким приділяється порівняно менше уваги у світлі вивчення емоцій, виділяють взаємозв'язок між емоційним інтелектом (ЕІ) студентів з основними характеристиками метапізнання. Зокрема, досліджують зв'язок між ЕІ та метакогнітивними стратегіями (П. Алавінія з колегами), між ЕІ та метакогнітивними здібностями (М. Шарей та ін.) та між ЕІ та метакогнітивною обізнаністю студентів (К. Перікова та В. Бизова).

А. В. Карпов та А. С. Петровська розглядають ЕІ у рамках метапізнання. Згідно з авторами, ЕІ як метапроцесуальне явище є одночасно когнітивним (з точки зору пізнання індивідом власних емоцій та почуттів інших людей) та регулятивним утворенням (сприяє регуляції людиною власних емоційних процесів та контролю чужих емоцій) [2].

Є свідчення, що емоційно розумніші студенти ефективніше справляються з вправністю застосування метакогнітивних стратегій. Що емоційнішими є розумні студенти, то краще та більше стратегій вони можуть використовувати до, під час та після виконання завдання [3]. Як наслідок, взаємозв'язок ЕІ з метапізнанням у навчальній діяльності передбачає розуміння почуттів, пов'язаних з успіхами у навчанні, визначення можливих стратегій, та підтримку емоційної саморегуляції у реалізації стратегій [5].

Деякі автори вказують на те, що на метакогнітивні знання та метакогнітивну регуляцію студентів впливає здатність розуміти та контролювати чужі емоції [10]. Так, зокрема, метою дослідження К. Перікової та В. Бизової було вивчення зв'язків між ЕІ та метакогнітивною обізнаністю у студентів університету. Результати показали, що загалом високий рівень метакогнітивної обізнаності пов'язаний з високим рівнем ЕІ. Ці узагальнення співпали з іншими результатами (П. Алавінія з колегами), які виявили позитивний взаємозв'язок між ЕІ тих, хто навчається, та їхнім використанням метакогнітивних стратегій. Загалом показник метакогнітивної обізнаності виявив зв'язок із масштабами самоорганізації студентами навчальної діяльності, що може означати, що метакогнітивній обізнаності притаманна функція, яка відображає її роль у цільовій саморегуляції. Розуміння власних цілей та встановлення їх відповідно до наявних можливостей допомагає досягти бажаного результату [10].

Також досліджують роль метакогнітивних процесів в ЕІ [4]. Емоційні думки часто супроводжуються безліччю релевантних думок додаткового або другого порядку для сприймання та регуляції процесів управління емоціями. Ці метакогнітивні думки відіграють важливу роль у розумінні психологічних процесів, що безпосередньо пов'язані з ЕІ. Автори виділяють загальну метакогнітивну систему, корисну для класифікації вторинних думок відповідно до цілі, походження, валентності, кількості, впевненості, та оцінювання. У цьому контексті розглядають вплив метакогнітивних процесів на первинні та вторинні емоційні думки [4; 1].

Оскільки ЕІ є здатністю до ідентифікації, розуміння та регуляції емоціями, концептуалізація емоцій передбачає, що первинний емоційний досвід (настрій, тобто безпосереднє проживання емоцій) супроводжується безліччю додаткових або так званих «вторинних» процесів. Це, зокрема, думки та самосприймання емоцій, управління емоційними процесами, тобто додаткові знання, здатні контролювати відповідний настрій. Ці вторинні кроки можна розуміти як метапізнання, що супроводжуються первинними емоційними думками. Вони є «метакогнітивними», оскільки відображають вторинну думку про оригінальний досвід розмірковування щодо афективних станів [4; 1, та ін.]. Як наслідок, концептуальна модель може набувати такого вигляду (див. рис.):



Рисунок 1. Схема концептуалізації емоцій з урахуванням ролі метакогнітивних процесів в ЕІ

Наразі у психолого-педагогічній літературі наявні також дослідження когнітивних та метакогнітивних процесів в ЕІ. Так, пізнання охоплює такі процеси, як увага, пам'ять, оцінювання, вирішення проблем та сприймання. Когнітивні процеси використовують наявні знання та породжують нові знання. Метапізнання є здатністю людей пізнавати власні когнітивні функції з метою моніторингу та контролю процесу їх навчальної діяльності. В основі ідеї метапізнання лежить розрізнення між двома типами пізнання: первинним та вторинним. Метапізнання включає різноманітні елементи та навички, такі як метапам'ять, самосвідомість, саморегуляція та самоконтроль [1; 6].

Метапізнання в ЕІ визначає те, як людина сприймає свої власні емоційні навички. Процеси метапізнання охоплюють емоційно-когнітивні стратегії, такі як обізнаність (пізнання) (метакогнітивне знання), моніторинг (метакогнітивний досвід) та саморегуляцію (метакогнітивні навички). Крім основних емоцій, людина може мати певні думки, які супроводжують цю емоцію, оскільки людям можуть бути притаманні додаткові когнітивні функції, які контролюють дану емоційну ситуацію. Крім того, вони можуть також оцінювати взаємозв'язок між емоціями та судженнями, пробувати управляти власною емоційною реакцією для розвитку та вдосконалення власних особистісних якостей, що, зі свого боку, мотивуватиме їх допомагати іншим людям для кращих міжособистісних взаємин [6].

Деякі автори досліджують зв'язок безпосередньо між емоціями та метакогнітивними моніторингом і контролем. Зокрема, Р. Хой вивчає роль емоцій у розвитку навчальних переконань з урахуванням особливостей взаємозв'язку між емоціями та метакогнітивним моніторингом. Емоції неможливо функціонально відокремити від пізнання, оскільки вони виступають формою власне пізнання. Емоції глибоко взаємопов'язані з фізіологічними станами, які здатні як впливати, так і отримувати інформацію від соматичних реакцій. Внутрішній компонент метакогнітивного моніторингу розширюється завдяки врахуванню того, як наявність певних подразників може підвищити точність метакогнітивних суджень [8].

Цікавим здобутком є те, що у рамках дослідження ЕІ в контексті метапізнання Дж. Готтман з колегами, Е. Норман, Б. Фурнес та ін. вводять у науковий обіг поняття «метаемоція» [7; 9]. Метаемоції є «емоціями про емоції» і беруть участь у здійсненні контролю над емоціями та пізнанням. Е. Норман та Б. Фурнес показують, як відрізняються зроблені в рамках досліджень судження метапізнання та яким чином їх можна ефективно застосувати до дослідження метаемоцій. Метаемоції тісно пов'язані з «мета настроєм». Якщо метаемоція є «емоцією про емоцію», метанастрій визначають як рефлексивний процес, що супроводжує зміни настрою» [7; 9].

Дослідники також розрізняють поняття «метаемоція» та «емоційний інтелект». Поняття метаемоції як властивості стану, так і риси, робить його відмінним від суміжної концепції ЕІ, яка вимірюється за допомогою одних і тих же шкал самозвітів, і яка також поділена на підкомпоненти, які мають певну схожість із видами метаемоцій. Найважливішою ЕІ належить до відносно стабільних характеристик, незалежно від того, визначаються вони як риса чи як здібність, тоді як кожен компонент метаемоції можна розглядати як взаємодію між рисою та станом [9].

Таким чином, вивчення особливостей зв'язку між ЕІ з основними характеристиками метапізнання наразі стає все більш популярним у науковій психологічній літературі. Актуальними напрямками є дослідження зв'язку між ЕІ та метакогнітивними стратегіями, метакогнітивними здібностями та метакогнітивною обізнаністю, а також концептуалізація емоцій з урахуванням ролі метакогнітивних процесів.

Література:

1. Канеман Д. Мислення швидко й повільно / пер. з англ. М. Яковлев. 4-те вид. К. : Наш Формат, 2020. 480 с.
2. Карпов А. А. Взаимосвязи обучаемости и метакогнитивных качеств личности. *Ярославский педагогический вестник*. 2012. № 3. Т. 2. С. 228–235.
3. Alavinia P., Mollahosseini H. On the correlation between Iranian EFL learners' use of metacognitive listening strategies and their emotional intelligence. *International Education Studies*. 2012. Vol. 5, No. 6. P. 189–203.
4. Briñol P., Petty R. E., Rucker D. D. The role of meta-cognitive processes in emotional intelligence. *Psicothema*. 2006. Vol. 18. P. 26–33.
5. Burkart G. Connecting emotional intelligence with metacognition, 2006. URL: <https://www.improvewithmetacognition.com/connecting-emotional-intelligence-with-metacognition/>
6. Drigas A. S., Papoutsis C. A new layered model on emotional intelligence. *Behavioral Sciences*. 2018. Vol. 8, No. 45. P. 1–17.
7. Gottman J. M., Katz L. F., Hooven C. Parental metaemotion philosophy and the emotional life of families: Theoretical models and preliminary data. *Journal of Family Psychology*. 1996. Vol. 10, No. 3. P. 243.
8. Hoy R. C. Emotion and metacognitive monitoring: The role of emotion in the development of learning beliefs. *Dissertation*. 2018. URL: https://digitalrepository.unm.edu/educ_ifce_etds/66
9. Norman E., Furnes B. The concept of “Metaemotion”: What is there to learn from research on metacognition? *Emotion Review*. 2016. Vol. 8. P. 187–193.
10. Perikova E., Byzova V. M. Identifying emotional intelligence and metacognitive awareness among university students. *International Conference on Research in Psychology*. London, United Kingdom, March 7–9, 2019. P. 1–12.

Вікторія Волошина-Нарожна,

*кандидат психологічних наук,
психолог ВП «Хмельницька АЕС»*

КОГНІТИВНІ ВИКРИВЛЕННЯ ЯК ДЖЕРЕЛО ПОМИЛОК ПЕРСОНАЛУ БЩУ ПРИ ВИКОРИСТАННІ ЕКСПЛУАТАЦІЙНИХ ПРОЦЕДУР

Централізоване управління енергоблоком АЕС здійснюється оперативним персоналом (ОП) з блочного щита управління (БЩУ). Основним завданням ОП є цілодобове чергування на усіх ключових постах управління технологічними процесами АЕС. Діяльність персоналу БЩУ регламентується безліччю різних експлуатаційних процедур, починаючи від інструкцій по експлуатації технологічного обладнання та закінчуючи аварійними процедурами.

Так, вся діяльність оперативного персоналу здійснюється відповідно до правил і процедур, які утворюють алгоритмічне (операційне) забезпечення персоналу. За різними статистичними даними МАГАТЕ використання експлуатаційних процедур служать прямою або непрямою причиною 15 – 30% помилкових дій персоналу АЕС [5]. Таким чином, якість процедур здатна впливати на надійність і ефективність діяльності операторів БЩУ. З точки зору психології, причиною типових помилок при використанні експлуатаційних процедур можуть бути різні чинники.

Аналіз типових помилок персоналу БЩУ при використанні експлуатаційних процедур дозволить виокремити когнітивні викривлення як потенційні джерела помилкових дій ОП БЩУ. У результаті, це підвищить рівень безпеки експлуатації АЕС та уникнути порушень в роботі обладнання загалом.

Станом на сьогодні найбільшу поширеність набула класифікація аналізу помилок персоналу, яка ґрунтується на принципі цілеспрямованості [1]. Саме ця класифікація дозволяє врахувати етапність здійснення професійної діяльності оперативного персоналу, що також дозволяє виокремити когнітивні викривлення (cognitive bias), які мають місце при виконанні трудової діяльності ОП.

Так, визначають етапи здійснення професійної діяльності ОП [3]:

- оцінка стану системи (діагностика\оцінка);
- планування дій (прийняття рішення);
- реалізація плану дій (виконання).

Машин В. А. визначає три типові види помилок ОП при використанні експлуатаційних процедур [3]. Розглянемо їх детальніше:

1. Помилка вибору:

- помилкове переключення правильного ключа, але іншого блоку, чи аналогічної системи замість потрібного (наприклад, оператор здійснив вплив на ключ 41ВВ18 замість ключа 41ВА18);
- помилкове переключення неправильного сусіднього ключа замість потрібного (наприклад, оператор здійснив вплив на ключ 41ВВ18 замість ключа 41ВВ17).

2. Помилка виконання процедури:

- невиконання необхідної дії (пропуск) (коли алгоритм процедури подібний між собою, проте містить більше кроків);
- виконання лишньої дії (коли алгоритм процедури подібний між собою, проте містить менше кроків);
- порушення послідовності виконання дії (коли деякі кроки можуть виконуватися тільки після досягнення результату попередніх).

3. Помилка оцінки:

- неправильна інтерпретація (наприклад, НСРЦ оцінював загрозу «Холодного переопресування» за значенням температури корпусу реактора (фрагмент YA00M, ідентифікатор YC72T01), яка становила 122,8 °С. Крім того НСРЦ проконтролював температури гарячих ниток петель (за фрагментом ІТТ YA00M по датчикам YA11 ÷ 41Т, які показували 128 °С) за якими, на його думку,

формується ТЗ і захист від «Холодного переопресування». В результаті НСРЦ зробив помилковий висновок про відсутність загрози «Холодного переопресування»).

- недостатній аналіз (наприклад, крок «При тиску першого контуру 100 кгс/см² включити на перший контур насоси TQ13,23,33D01», що означає не тільки включення насосів, але і відкриття засувки на трубопроводах.

Окрім цього, Н. В. Плешакова [4] запропонувала ряд характеристик процедур, що визначають якість виконання алгоритму експлуатаційних процедур та є чинниками здійснення помилкових дій персоналом БЩУ: довжина, повнота, формат представлення, фізичний носій, посилення, розстановка пріоритетів, оформлення і контекстні виділення, формулювання кроків і дій, мовні конструкції, нумерація кроків і дій, зручність роботи і доступу, терміни та позначення, умови входу, умови виходу (зовнішня навігація), структурна складність, вимоги до кваліфікації, кількість оброблюваної інформації, необхідна комунікація, складність реалізації, когнітивна складність тощо.

Наприклад, повнота інструкцій і адекватність закладеного алгоритму впливають на *помилки виконання процедури*, ймовірність виникнення серйозних аварій; легкість адаптації алгоритму інструкцій під ситуацію, що склалася; планування і виконання дій в разі виникнення непередбачуваних умов; ступінь відхилення від послідовності дій процедури. Стиль викладу, технічна точність, мовні конструкції і формулювання кроків і дій процедур впливають на *помилки оцінки персоналу*, загальне сприйняття, розуміння і інтерпретацію команд інструкцій.

Так, надмірна когнітивна складність, зайва деталізація дій, безліч посилань і переходів в інші процедури ускладнюють роботу операторів з процедурами, викликають нерозуміння або неправильне тлумачення кроків і призводять до помилок виконання процедури. Крім того, складність процедур визначає стиль виконання процедури. Складні інструкції збільшують ймовірність відхилення від алгоритму в результаті нерозуміння операторами її вимог.

Проаналізуємо ці помилки у контексті когнітивних викривлень. Так, хибні уявлення зазвичай ґрунтуються на когнітивних помилках в процесі оперативної діагностики ситуації, чи стану обладнання, тобто на етапі оцінки. Це стається з наступних причин. По-перше, оператор може не володіти всією необхідною інформацією, в тому числі, спеціальними базовими знаннями, для побудови правильної інформаційної моделі ситуації. Це може бути обумовлено як недоліками системи відображення даних по системі, так і недоліками підготовки фахівця. По-друге, неправильні судження можуть виникати на основі когнітивних викривлень і евристик мислення.

Найчастіше автори називають причиною таких помилок такі когнітивні викривлення як підтверджувальне упередження (confirmation bias) [2, 6]. Наприклад, в ситуаціях коли оператор здійснює пошук додаткових даних для підтвердження своєї гіпотези, відхиляючи інформацію, яка суперечить його точці зору). А також евристика доступності (availability heuristic) [2, 3]. Наприклад, коли оператор схильний прийняти рішення, яке не раз було успішно їм реалізовано в подібних ситуаціях, проте фактична ситуація має істотні відмінності.

Відтак, нами були визначені види помилок ОП БЩУ, які є результатом когнітивних викривлень (cognitive biases) або евристик мислення, що виникають в процесі оцінки ситуації або стану обладнання. Однак, це не повний перелік когнітивних викривлень, які мають місце у діяльності ОП БЩУ при використанні експлуатаційних процедур, дослідження яких є перспективою наших майбутніх наукових розвідок.

Література:

1. Анохин А. Н., Плешакова Н. В. Представление декларативных знаний, содержащихся в аварийных процедурах для АЭС. *Известия вузов. Ядерная энергетика*. 2011. № 2. С. 61–74.
2. Машин В. А. О нарушениях в работе атомных станций, обусловленных человеческим фактором. *Электрические станции*. 2012. № 3. С. 9–15.
3. Машин В. А. Повышение эффективности деятельности персонала АЭС. *Электрические станции*. 2013. № 5. С. 2–10.
4. Плешакова Н. В. Методы эргономического анализа и усовершенствования эксплуатационных процедур для операторов атомных станций : дис. канд. техн. наук : 19.00.03. Санкт-Петербург, 214. 186 с.
5. Good Practices with Respect to the Development and Use of Nuclear Power Plant Procedures. *IAEA TECDOC*. 1998. URL: <https://www.iaea.org/publications/5355/good-practices-with-respect-to-the-development-and-use-of-nuclear-power-plant-procedures>.
6. Hirotsu Y. et al. Multivariate analysis of human error incidents occurring at nuclear power plants: several occurrence patterns of observed human errors. *Cognition, Technology & Work*. 2001. Vol. 3. №. 2. P. 82–91.

КОГНІТИВНИЙ ПІДХІД У ПСИХОЛОГІЇ СОЦІАЛЬНОГО ПІЗНАННЯ

Мирослава Которович,

*студентка 5-го курсу спеціальності «Психологія»
Національний університет «Острозька академія»*

ОСОБЛИВОСТІ МЕТАКОГНІТИВНОГО МОНІТОРИНГУ ЗАПАМ'ЯТОВУВАННЯ МУЗИЧНИХ ТЕКСТІВ

В останні роки зростає увага науковців щодо дослідження метакогнітивних процесів, які відіграють важливу роль у метапізнанні та успішній навчальній самоактуалізації особистості. У найбільш загальному вигляді метакогнітивні процеси визначають як мимовільні або свідомі зусилля різного ступеня узагальнення з організації та оптимізації пізнавальної діяльності. Іншими словами, це ті процедури, за допомогою яких людина регулює своє пізнання (у тому числі мислення).

Значна кількість вітчизняних та зарубіжних досліджень, присвячених проблемі метакогнітивного моніторингу (Дж. Флейвелл, Л. Регуш, М. Августюк, Т. Довгалюк, І.Пасічник, О. Ткачук, М. Євдокимова, Р. Каламаж, Н. Розумовська, С. Тобіас та ін.), розкриває такі аспекти: місце метакогнітивного моніторингу в системі метапізнання; зміст, структура, функції моніторингу; точність та ефективність метакогнітивного моніторингу; роль метакогнітивного моніторингу у процесі навчальної діяльності.

Актуальним залишається питання психологічних особливостей метакогнітивного моніторингу музичних текстів студентами музичних ЗВО.

Прискорене збільшення об'єму інформації в сучасному просторі вимагає від науки розробки ефективних технологій професійної підготовки музикантів інструменталістів з урахуванням сучасних досягнень психологічної науки і тому особливої актуальності набуває проблема якісного сприйняття і обробки фізичних ознак нотного тексту музичного твору на сенсорно-перцептивному рівні, який виявляє відчуття і сприймання, а також та когнітивно-апшерцептивному, який стосується осмислення і сприймання в залежності від попереднього досвіду. Успішність інтерпретації музичного твору в умовах сценічної діяльності в великій мірі залежить також від швидкості і надійності запам'ятовування авторської інформації.

Американський психолог Аткинсон дійшов висновку, що основними структурними підрозділами системи пам'яті є три компоненти: сенсорний реєстр, короткочасне сховище (короткострокова пам'ять) і довгочасне сховище (довгострокова пам'ять). Без сумніву, алгоритм сприймання авторського нотного тексту музичного твору музикантами-інтерпретаторами забезпечується злагодженою роботою всіх трьох компонентів їх пам'яті. Цей процес розпочинається з довільного або мимовільного розмежування авторського нотного тексту на окремі інформаційні одиниці, ознаки яких можуть бути сприйняті тільки певним рецептором сенсорного реєстру: зоровим, слуховим, дотиковим або, рідше, іншими. Визначення послідовності інформаційних одиниць для сприйняття виконавцями-інтерпретаторами відбувається як довільною, так і мимовільною спрямованістю уваги на їхні ознаки. За семантичної однорідності ознак нових інформаційних одиниць аналіз їхньої структури здійснюється мимовільно (автоматично), а за неоднорідністю – довільно. Саме розпізнання неоднорідних ознак нових інформаційних одиниць авторського нотного тексту змушує виконавців-інтерпретаторів застосовувати когнітивні зусилля для додаткового аналізу їх параметрів.

Музична пам'ять – це можливість запам'ятовування музичного матеріалу з його подальшим відтворенням та ідентифікацією.

Під поняттям «музична пам'ять» ми розуміємо сукупність кількох різновидів пам'яті, оскільки, за визначенням Алексєєва, «музична пам'ять – поняття синтетичне, яке включає слухову, рухову, логічну, зорову та інші види пам'яті».

– слухова пам'ять – це основа успішної роботи в будь-якій сфері музичного мистецтва;
– логічна пам'ять – забезпечує розуміння змісту твору та закономірностей думки композитора;
– рухова (або моторна) пам'ять – є невід'ємною складовою у професійній діяльності музиканта інструменталіста; це фактично є м'язова пам'ять дотику і найкраще вона розвивається грою із закритими очима або в темряві, що може стати гарною навичкою музиканта, яка привчає уважно слухати себе й контролювати відчуття, граючи на інструменті.

– зорова пам'ять- звісно, відіграє одну з основних ролей при освоєнні і виконанні музичного матеріалу.

Взявши за аксіому психологічне положення про взаємодію всіх видів пам'яті, Савшинський в той самий час вважав, що пам'ять інструменталіста комплексна і має змішані властивості, тобто: музично-слухова, музично- інтонаційна, музично-ритмічна, м'язова, слухо-моторна, зорова, емоційна, інтелектуальна та емоційно-інтелектуальна.

Але треба зазначити, що у динамічному процесі розпізнання інформаційних одиниць авторського нотного тексту провідний рецептор щомиті може змінюватись залежно від максимального спрямування уваги на певні його ознаки(візуальні, звукові чи тактильні). Також крім вищезазначених ознак, слід згадати про надзвичайно важливу роль поняття «внутрішнього слуху» музиканта.

У методологічній літературі описуються різні, навіть протилежні точки зору щодо застосування когнітивних зусиль для засвоєння музичного матеріалу:

– Запам'ятовування нотного тексту повинно проходити довільно в рамках рішення заданої та спеціально поставленої мнемічної задачі.

– Запам'ятовування нотного тексту повинно проходити мимовільно, паралельно з рішенням виконавських та художньо-інтерпретаторських задач.

Прихильники однієї точки зору ніколи повністю не відхилили методику запам'ятовування іншої. Так, наприклад, Г.П. Прокоф'єв вважав, що вивчення музичних творів повинно проходити практично непомітно, без спеціальних зусиль на запам'ятовування. Проте, автор погоджується з науковим положенням про більш чітке і більш довільне заучування тексту. Саме тому ним запропонована теза виокремлювати важкі епізоди з творів великої форми для спеціального заучування і це є гарний приклад когнітивного підходу до вивчення музичного твору.

В заключення хочу додати, що, використовуючи знання про свої індивідуальні особливості пам'яті, а також процесу пізнання, застосовуючи метакогнітивний моніторинг, музиканти можуть витратити більш ефективно свій час і зусилля і зберегти свою енергію для опрацювання нового матеріалу.

Література:

1. Августюк М. М. Метакогнітивний моніторинг як складова метапізнання. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія і педагогіка»*. 2014. Випуск 30. С. 3–7.
2. Аткинсон Р. Человеческая память и процесс обучения. М. Прогресс 1980. 526 с.
3. Алексеев А. Л. Методика обучения игре на фортепиано. Москва: Музыка, 1978.
4. Бочкарьов Л. Л. Психология музыкальной деятельности. Москва: Институт психологии РАН, 1997. 352 с.
5. Пасічник І. Д., Довгалюк Т. А., Каламаж Р. В. Мислення як метакогнітивний феномен. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія» Серія «Психологія»*. 2015. Випуск 1. С. 3–17.
6. Прокоф'єв Г. Формирование музыканта-исполнителя. Москва : АПН РСФСР, 1956. 460 с.
7. Ткачук О. В. Метакогнітивний моніторинг у системі метапізнання. *Теорія і практика сучасної психології*. 2018. № 4. С. 158–162.
8. Савшинський С. И. Работа пианиста над музыкальным произведением. М.-Л.- Музыка. 1964. 192 с.
9. Юник Д. Г. Психологічні механізми сприймання авторського нотного тексту музичного твору виконавцями-інтерпретаторами. *Науковий вісник Національної музичної академії України імені П.І Чайковського*. 2018. Вип. 123. С. 17–29.

Єлизавета Тимошук,

*аспірантка кафедри психології та педагогіки
викладач кафедри психології та педагогіки
Національний університет «Острозька академія»*

Ольга Ткачук,

*кандидат психологічних наук
старший викладач кафедри психології та педагогіки
Національний університет «Острозька академія»*

ОПТИМІЗАЦІЯ МЕТАКОГНІТИВНОГО МОНІТОРИНГУ ЗАПАМ'ЯТОВУВАННЯ ІНФОРМАЦІЇ У ПРОЦЕСІ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

У зв'язку з негативним впливом неточного метакогнітивного моніторингу на продуктивність запам'ятовування інформації, виникає необхідність різностороннього вивчення досліджуваного явища з метою максимального зниження його впливу на процес роботи з інформацією. Особливо важливими є вивчення цього феномену у контексті навчальної діяльності. Проблемі метакогнітивного моніторингу присвячено значну кількість вітчизняних та зарубіжних досліджень. Сучасні вчені використовують різні визначення феномену ілюзії знань в залежності від предмету дослідження цього явища. Так, ілюзію знань як помилку метакогнітивного моніторингу вивчають М. Августюк, С. Вард, В. Волошина, Г. Кларк, Д. Меткалф та ін. Ілюзія знань у контексті метакогнітивних процесів розглядається як фактор точності та продуктивності пізнавальної діяльності (Б. Величковський, А. Карпов, Е. Корнілов, Ю. Скворцова, М. Холодна). Т. Доцевич, розглядаючи напрями досліджень метакогнітивних процесів, виділяє окрему проблему – практичне застосування діагностики метапізнання у галузі освіти. О. Лазарева характеризує метакогнітивний моніторинг процесу розуміння наукового тексту. Е. Савін та А. Фомін приділяють увагу ролі узагальнених та предметно-специфічних метакогнітивних навиків у процесі навчальної діяльності.

Труднощі, з якими стикається педагог при виборі методу проблематизації навчання, полягає в наступних аспектах [1]:

1. Недостатня розробленість інструментів для забезпечення в проблемності навчання в процесі занять, що обумовлює певну недостатню методологічну розробленість;

2. Особливості вимірювання ступеню проблемності тої чи іншої задачі, що утруднює можливості диференціювання динаміки навчального процесу;

3. Недостатньо розроблена процедура врахування індивідуальних особливостей пізнавальних процесів студентів.

З вище вказаного ми робимо висновок, що метод проблематизації досвіду є доволі суб'єктивно детермінованим, оскільки відсутня чітка методологія його використання.

При використанні цього методу слід враховувати наступні аспекти:

– Самостійна постановка проблеми є наслідком і показником сформованості у студента уявлень і досвіду, і вміння ставити питання, оскільки неможливо ставити питання в тій сфері, про яку немає знання. Тобто, уже сам процес формулювання проблемної ситуації допомагає розвивати навички метакогнітивного моніторингу власного досвіду та вмінь у навчальному процесі;

– Основу роботи з проблемними ситуаціями становить особистий досвід студента, який обумовлює світогляд, уявлення, ставлення, що є позитивним аспектом використання проблематизації, оскільки вона дає можливість відрефлексувати студенту всі ці моменти. І, таким чином, сприяти точності метакогнітивного моніторингу;

– Забезпечення індивідуалізації навчального процесу за рахунок суб'єктивності уявлень та попереднього досвіду кожного учасника навчального процесу.

А. Чибаковим запропоновано [3] ієрархічну структуру співвідношення рівнів та об'єктів проблематизації з одиницями проблемного навчання (таблиця 1):

Таблиця 1

Співвідношення рівнів та об'єктів проблематизації з одиницями проблемного навчання

Рівень проблематизації	Об'єкти проблематизації	Одиниці проблемного навчання
1 рівень	Проблематизація навчального змісту – текст	Проблема
2 рівень	Проблематизація навчального процесу	Проблемна задача
3 рівень	Співвідношення між проблематизацією навчального змісту і навчальним процесом	Проблемна ситуація

Власне проблематизація у пізнавальній діяльності забезпечується методами навчання, які виходять від репродуктивних до дослідницьких та змістом навчання, у разі констатації деякого об'єктивного протиріччя.

Використання проблематизації у процесі навчання:

- А) активізує пізнавальну діяльність;
- Б) сприяє ефективному формуванню загальних та професійних компетенції, зокрема, розсудливості, аргументованості, прийняття усвідомлених рішень;
- В) підвищує якість теоретичної та практичної підготовки студентів до професійної діяльності.

У процесі використання проблематизації досвіду, А. Фомін виділяє ключову роль експліцитного характеру проблематизації досвіду [4]. Його відмінність від імпліцитного полягає в тому, що у процесі організації педагогом зіткнення суджень студента і нового досвіду відбувається усвідомлення даного протиріччя. Тобто, сам процес співставлення оцінки знання і об'єктивного результату повинно виступати як спеціальна задача. Адже студент не завжди може виділити протиріччя між власним судженням про інформацію і новим досвідом, що негативно відображається на розвитку метакогнітивної усвідомленості. Крім цього, А. Фомін пропонує акцентувати увагу на роздумах студентів про точність власних суджень [2].

Також автором запропоновано реалізовувати використання цього методу наступним чином: студент аналізує свої власні знання по темі. А потім співставляє їх з отриманими знаннями в ході заняття. Конкретизація цієї пропозиції виглядає наступним чином:

1. На першому етапі студенти формують по 5 проблем у навчальній діяльності, доцільно проанжувати їх за рівнем значимості;
2. На другому етапі студенти знайомляться з матеріалом по темі, та ідентифікують проблеми в ході навчання;
3. На третьому етапі студенти аналізують власні проблеми, які вказали на першому етапі роботи та визначали справжні та надумані проблеми в ході спільного обговорення з педагогом;
4. На четвертому етапі студенти повертаються до списку проблем та модифікують його відповідно до здобутого досвіду;
5. На п'ятому етапі відбувається обговорення та аналіз змін, які студенти внесли у список.

А. Фомін наголошує, що використання проблематизації забезпечує розвиток метакогнітивної усвідомленості про власне мислення та матеріали виявлення та формулювання навчальних проблем.

Більш адекватні показники ілюзії знання зафіксовані також і в тому випадку, коли в процесі здійснення метакогнітивного моніторингу студент перебуває у ситуації оцінювання знань. Тобто контекст вирішення задачі в розрізі відсутності або наявності оцінювання змінює особливості метакогнітивного моніторингу. Як зазначають А. Фомін та А. Павленко, контекст проведення тестів знань повинен систематично виступати предметом професійної рефлексії педагога [2]. Доцільною є цілеспрямована орієнтація студентів на умови проведення контролю знань, та ступінь вкладу в загальну оцінку навчальних досягнень дає та чи інша процедура оцінки знань. Важливо акцентувати увагу на тому, що робота студента підлягає оцінці, та має вплив на загальний бал, який отримує студент в кінці семестру.

Література:

1. Кузікова С. Б., Щербак Т. І. Психологічні особливості становлення децентраціїв юнацькому віці. *Науковий вісник Херсонського державного університету*. Вип. 3. Херсон, 2019. С. 65–73.
2. Фомин А. Е., Павленко А. В. Метакогнитивный мониторинг знания в условия оценки учебных достижений. *Психологическая наука и образование*. Вып. 2. Калуга, 2015. С. 24–34.
3. Чибиков А. С. О проблематизации в профессиональном обучении квалифицированных рабочих, служащих и специалистов как факторе формирования опыта аргументированного принятия решений. *Мир науки. Педагогика и психология*. Вып. 4. Москва, 2016. С. 2–12.
4. Савин Е. Ю., Фомин А. Е. Обобщенные и предметно-специфичные метакогнитивные навыки в учебной деятельности студентов. URL: <http://psystudy.ru/index.php/num/2014v7n37/1042-savin37.html#e3>.

КОГНІТИВНИЙ ПІДХІД У ВИВЧЕННІ ОСОБИСТОСТІ

Світлана Бубенова,
*студентка 5 курсу спеціальності «Психологія»
Національний університет «Острозька академія»*

ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ВПЛИВУ САМОРЕГУЛЬОВАНИХ НАВЧАЛЬНИХ СТРАТЕГІЙ НА УСПІШНІСТЬ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ

Мотиваційна сфера є необхідним елементом будь-якої діяльності, можливістю отримання необхідних результатів у процесі набуття знань, умінь і навичок. Вивченню мотиваційної сфери особистості присвячено чимала кількість наукових досліджень [1]. Мотивація навчальної діяльності постає як особливий вид мотивації. При цьому під мотивом навчальної діяльності треба розуміти чинник, що обумовлює прояв навчальної активності: потреби, цілі, установки, почуття обов'язку, інтереси і т.п.

Незважаючи на досить велику кількість робіт, присвячених вивченню потреб та мотивацій, найменш вивченою залишається проблема мотивації у професійному навчанні студентів.

Мета дослідження – дослідити вплив саморегульованих навчальних стратегій на успішність навчальної діяльності студентів.

Ефективність навчального процесу прямо пов'язана з тим, наскільки висока мотивація оволодіння майбутньою професією. Процес навчання у вищій школі направлений на підвищення ефективності навчання та посилення пізнавальної діяльності. Дослідження різних аспектів мотивації навчання студентів має велике значення для підвищення ефективності вузівської освіти [3]. Навчальна мотивація виступає як внутрішній рушійний чинник розвитку професіоналізму, оскільки тільки на основі формування його високого рівня, можливий ефективний розвиток професійної освіченості та культури особистості [4].

Необхідна умова для формування у студентів навчальної мотивації – можливість проявляти у навчанні розумову самостійність і ініціативність. Чим активніші методи навчання використовують, тим легше зацікавити предметом студентів. Основний засіб формування стійкого інтересу до навчання – використання таких запитань і завдань, вирішення яких вимагає від студентів активної пошукової діяльності.

Для досягнення мети дослідження були використані такі методи опитування: методика для діагностування навчальної мотивації студентів А. А. Реана і В. А. Якуніна в модифікації Н. Ц. Бадмаєвої [2] та тест-опитувальник визначення мотивації досягнень за А. Мехрабіан (Форма А і Б).

Відомо, що значна частина студентів, які вступають у навчальний заклад не завжди можуть пояснити, чим вони будуть займатися після закінчення навчання. Причиною цього є невідповідність між тим уявленням про професію, яке приводить минулих школярів до вузу, і реальним змістом даної професії.

Випадковість професійного самовизначення може привести до складних переживань, розчарувань в обраній професії і важких внутрішніх конфліктів. Особливістю діяльності будь-якого навчального закладу є можливість впливати як на студентів, котрі адекватно оцінили схильність до обраної професії, так і на студентів, вибір освітнього напрямку котрих було здійснено випадково. Таким чином, вища освіта повинна зберігати і примножувати ті мотиваційні основи, з якими приходять студенти.

Відомі такі різновиди навчальної мотивації студентів: професійні мотиви (отримати професію), пізнавальні мотиви (придбати нові знання та отримати задоволення від самого процесу пізнання),

прагматичні мотиви (мати більш високий зарібок), соціальні мотиви (принести користь суспільству), мотиви соціального та особистісного престижу (утвердити себе і зайняти в майбутньому певний статус у суспільстві і в найближчому соціальному оточенні) [5].

Дослідження мотивації навчально-професійної діяльності проводили серед студентів першого та четвертого курсів Національного університету «Острозька академія». Загалом у дослідженні взяло участь 52 студенти (27 студентів четвертого і 25 студентів першого курсів) таких факультетів: психологічний, історії та археології, та громадського здоров'я.

Вивчення мотивів студентів проводили з використанням методики А. А. Реана і В. А. Якуніна в модифікації Н. Ц. Бадмаєвої. Методика дозволяє виявити ступінь прояву таких навчальних мотивів: комунікативних, професійних, соціальних, навчально-пізнавальних, мотивів уникнення небезпек, престижу і творчої реалізації. На рис. 1 і рис. 2 представлено усереднені показники (у балах) розподілу мотиваційних чинників студентів першого та четвертого курсів.

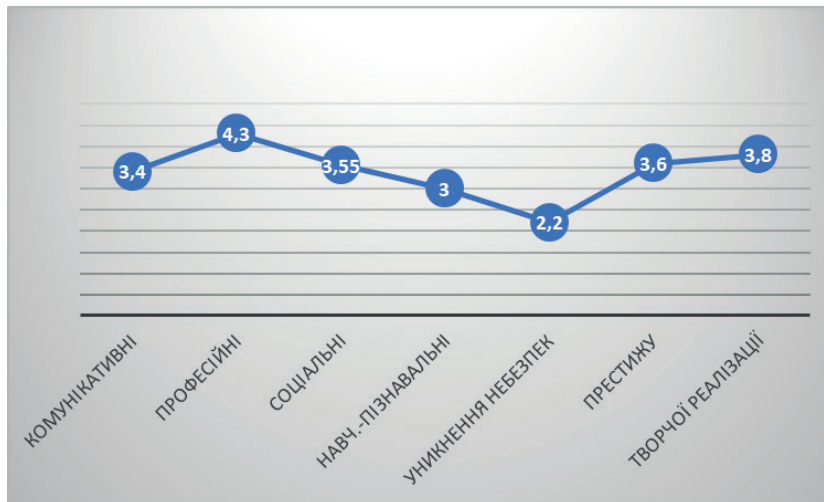


Рис. 1. Усереднені показники розподілу мотиваційних чинників студентів першого курсу

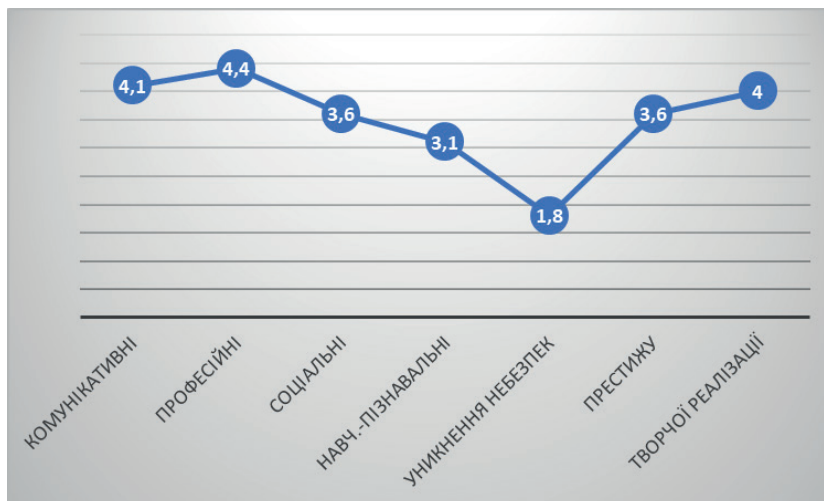


Рис. 2. Усереднені показники розподілу мотиваційних чинників студентів четвертого курсу

Результати показали, що усереднені показники мотивації студентів першого та четвертого курсів виявилися подібними. Студенти керуються, головним чином, мотивами професійними (інтерес до професії, бажання стати висококваліфікованим фахівцем і т. п.), творчої самореалізації та комунікативними (прагнення ефективно спілкуватися і бути визнаним у навчальній групі). Велике значення мають для студентів також і соціальні мотиви (забезпечити собі гідне службове становище, принести користь суспільству, виконати обов'язок перед батьками та освітньою установою і т. п.) та мотиви престижу. Це викликано тим, що студенти знаходяться на етапі оволодіння професійними навичками і у них сформувалося позитивне ставлення до своєї майбутньої професії, тому й мотивація до навчання має усвідомлений професійно-пізнавальний характер. Аналогічні опитування про-

водили серед працюючих і непрацюючих студентів четвертого курсу, проте суттєвих відмінностей у рівнях мотивації не спостерігалось.

Найнижчі показники отримали мотиви, які об'єднують у групу "уникнення небезпек". Очевидно, що студенти першого курсу ще більше залежні від зовнішніх та внутрішніх чинників і тому для них ці мотиви є більш значимі. Загалом можна зазначити, що серед студентів четвертого курсу мотивація навчання у вузі вища, ніж у студентів першого курсу. У студентів першого курсу не до кінця сформовані мотиви навчальної діяльності у вузі, як бачимо для них, порівняно з четвертим курсом, вищими є мотиви престижу навчання у відомому навчальному закладі, на престижному факультеті. А студенти четвертого курсу навпаки більш усвідомлено оволодівають знаннями і професійними навичками, розуміють цінність вищої освіти, надають великого значення формуванню професійно важливих якостей, вмінь і навичок, так як вже визначили для себе чим вони планують займатися в майбутньому і що для цього їм потрібно.

Навчально-пізнавальна діяльність студентів завжди є полімотивованою, тобто в структурі навчальних мотивів поєднуються зовнішні та внутрішні мотиви. До зовнішніх мотивів належать прагнення отримати певні успіхи у навчанні, набуття нових знань, навичок і умінь, взаємодії із товаришами. У разі зовнішньої мотивації чинники, що регулюють поведінку, не залежать від внутрішнього "Я" особистості. Проте у навчально-пізнавальній діяльності можуть мати місце і нейтральні, а іноді й негативні зовнішні мотиви. Наприклад, навчання як вимушена поведінка, навчання як намагання бути лідером або отримати престиж, прагнення бути в центрі уваги, бажання отримати тільки заохочення.

Для вивчення спрямованості мотивації учасників дослідження було використано Тест-опитувальник А. Мехрабіана в модифікації М. Магомед-Емінова. За допомогою цього тесту можна діагностувати найбільш стійкі мотиви особистості, а саме прагнення успіху та уникнення невдач. Причому оцінюють, який із цих двох мотивів у випробуваного домінує. Тест є опитувальником, що має дві форми — чоловічу (форма А) і жіночу (форма Б).

Мотивація досягнення – один з різновидів мотивації діяльності, пов'язана з потребою індивіда домагатися успіху і уникати невдачі. Формування мотивації до успіху чи до уникнення невдачі залежить від умов виховання і середовища, а також:

- 1) особистісних стандартів (оцінок суб'єктивної ймовірності успіху, суб'єктивної труднощі завдання);
- 2) привабливості самооцінки (привабливості для індивіда особистого успіху або невдачі в даній діяльності);
- 3) індивідуальних переваг типу атрибуції (приписування відповідальності за успіх або за невдачу собі або оточуючим обставинам).

За результатами вимірювання мотивації досягнень, серед студентів першого і четвертого курсів, які самовизначилися, щодо професійного спрямування, є ті, які б обрали нову професію через мотив утечі від невдачі (22% опитаних), так і ті, що хотіли б переорієнтувати свій професійний розвиток, зважаючи на мотив досягнення успіху (28%). Тест-опитувальник вимірювання мотивації досягнення А. Мехрабіана в емпіричному дослідженні, показав, що учасникам дослідження притаманні обидва типи мотивації досягнення, які, незважаючи на їхню полярну спрямованість, є рушійними в процесі особистісного професійного самовизначення.

Література:

1. Асеев В. Г. Мотивация учебной деятельности и формирование личности. Москва: Мысль, 1976. 223 с.
2. Бадмаева Н. Ц. Влияние мотивационного фактора на развитие умственных способностей : монография. Улан-Удэ : Издательство ВСГТУ, 2004. 154 с.
3. Заніздра Н. О. Засоби навчальної діяльності студентів. *Вісник КДПУ імені Михайла Остроградського*. 2009. Вип. 4. Ч. 2. С. 163–167.
4. Реан А. А. Психология и педагогика. Санкт-Петербург : Питер, 2002. 432 с.
5. Якунин В. А. Педагогическая психология. Санкт-Петербург : Полиус, 2000. 349

Діана Захарчук,

*студентка 5 курсу спеціальності «Психологія»
Національний університет «Острозька академія»*

КОГНІТИВНІ ТЕХНІКИ У КОНТЕКСТІ ФОРМУВАННЯ ЕФЕКТИВНОЇ САМОПРЕЗЕНТАЦІЇ ВИКЛАДАЧІВ

Наразі людство зіткнулося з проблемою пандемії, котра без виключення вплинула на усі сфери нашого життя, а сфера освіти та її представників є однією з них, тому постало питання успішної самопрезентації викладачів. Оскільки умови і процес навчання змінились, викладачі, власне як і студенти, змушені були підлаштуватися під ці зміни. Відповідно викладачам стало важче презентувати себе перед студентами, адже навчання перейшло у дистанційний вимір і зникла можливість безпосередньо контактувати із аудиторією. Тому під впливом цих змін, самопрезентація викладачів може також змінюватись як в негативну, так і в позитивну сторону. Отож тема даної роботи є досить актуальною, оскільки завдяки успішній самопрезентації викладач має можливість подати хороший приклад та вплинути безпосередньо на студента. Задля того, щоб сформувати успішну самопрезентацію, варто було б звернути увагу на роль когнітивних технік у контексті формування успішної та ефективною самопрезентації, оскільки досить цікаво розглянути дану тему з позиції когнітивної психології. Відповідно метою даної роботи є теоретичне обґрунтування ролі когнітивних технік у контексті формування ефективною самопрезентації викладачів. Завдання ж полягає у простеженні важливості використання когнітивних технік задля успішної самопрезентації.

Самопрезентація є процесом представлення людиною власної особистості в системі зовнішніх відносин. Вона передбачає як власну оцінку на рівні внутрішньої гармонії, так і задоволення навколишніх. Когнітивна терапія є одним з найкращих способів, щоб краще зрозуміти себе. Когнітивні техніки у випадку з самопрезентацією, служать таким собі допоміжним засобом самопізнання та корекції поведінки. Завдяки когнітивній терапії людина має можливість поглянути на себе зі сторони, а також що є дуже важливим критично себе оцінити.

Якщо глибше розглядати тему когнітивних технік, то першою можна зазначити техніку заповнення пробілу [1, с. 11] її суть у тому, що потрібно заповнити проміжок поміж двома когніціями А і С в структурі АВС, де А – активізуючий стимул, тобто все, що обумовлює процес реагування в цілому; С – емоції, поведінка, тобто наслідок А; В – мислення, установки, переконання, наші уявлення про висновки, які ми робимо щодо А, прогалина у свідомості. Для того, щоб побудувати правильну формулу (А – В – С), необхідно сформувати середню складову в даному судженні. Тож, використовуючи вправу “Якщо зміниться В, то зміниться і С” (техніка “Мислення і емоції”) [1, с. 380], терапевт спонукає індивіда сконцентруватись на емоціях, котрі є викликані різними думками (В). Відповідний аналіз демонструє варіанти реакцій (С) щодо однієї і тієї ж події (А). Приклади, котрі створив клієнт, стануть власною стимулюючою силою, яка активізує індивіда замислитись над мотивами власної поведінки та щонайголовніше, над мотивами, які стимулюють успішну самопрезентацію [2, с. 89]. Як зазначає Г. Б. Гандзілевська, когнітивна терапія є ефективною лише у тому випадку, коли терапевт працює над правильними центральними переконаннями [2, с. 91]. Задля цього використовується техніка “Визначення центральних переконань”. Ще одна техніка це “Вживання і переконання” [1, с. 404]. Вона дозволяє зрозуміти свої переконання, переживання, котрі присутні у людини в певний момент, а також зміни. Техніка “Деперсоналізація Я” [1, с. 400], є призначеною для того, щоб визначити зовнішні та внутрішні причини подій, котрі відбуваються з індивідом та мають безпосередній вплив на успіх його діяльності.

З огляду на дані техніки відразу видно, що вони спрямовані на те, щоб дослідити внутрішні проблеми та недоліки особистості, а також пропрацювати різні моменти. Варто відзначити, що найважливішим у процесі роботи з когнітивними техніками є те, що особистість, усвідомивши важливість мислення, а найголовніше, навчившись виправляти його помилки, закоренілі стереотипи, які

спричиняють її дезадаптивну поведінку [2, с. 91], таким чином виправляє та корегує свою самопрезентацію.

Робота з когнітивними техніками та їх роль є досить важливою, адже самопрезентація викладача може здаватись для нього хорошою, але це не буде відповідати дійсності. Тому задля того, щоб сформуванати адекватну самооцінку, поведінку та критично оцінити власні дії, потрібно використовувати когнітивну терапію та різні види її технік, адже в будь-якому випадку вони матимуть позитивний вплив на особистість.

Література:

1. Малкина-Пых И. Г. Психология поведения жертвы. Москва : Изд-во Эксмо, 2006. 1008 с.: ил. (Справочник практического психолога).
2. Гандзілевська Г. Б. Роль когнітивних технік у процесі самореалізації особистості. URL: <https://eprints.oa.edu.ua/550/1/rol.pdf>

Яна Мельничук,

*студентка 5 курсу спеціальності «Психологія»
Національний університет «Острозька академія»*

ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ПРОФЕСІЙНОГО ВИГОРАННЯ ПЕДАГОГІВ В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ

Все частіше в повсякденному житті ми зустрічаємося з явищем професійного стресу, синдромом емоційного та професійного вигорання. Більше це стосується тих професій, чия робота пов'язана із взаємодією з людьми. До таких відноситься і професія педагога. Події 2020 року, коли доводилося враховувати умови пандемії COVID-19, посилення заходів для самоізоляції – не тільки висунули перед педагогічною спільнотою нові вимоги, такі як наприклад, активне застосування освітніх технологій дистанційного навчання, але і створили так звану екзистенціальну кризу, коли діяти як раніше вже неможливо, а як діяти по-новому – це незрозуміло. Все це виявило вплив на психоемоційний фон педагогів і зажадало введення профілактичних заходів для підтримки психолого-педагогічної безпеки освітнього середовища.

Вперше термін «емоційне вигорання» (staff burnout) було введено в 1974 році американським психіатром Гербертом Фрейденбергером стосовно професійної сфери [4]. В подальшому цей синдром був досліджений великою кількістю вчених, які показали, що це явище зачіпає не тільки професійну, а й інші сфери діяльності. Згідно з міжнародною класифікацією хвороб МКХ-10, даному синдрому відповідає офіційний діагноз – перевтома, стан виснаження життєвих сил [2].

На даний час дослідники в галузі психології, психіатрії та неврології вважають, що головною причиною емоційного виснаження є стрес, основоположником вчення про який вважається фізіолог Ганс Сельє. Стрес викликає неспецифічну реакцію організму і є адаптацією, що виникла в процесі еволюції, до впливу зовнішнього середовища [1, с. 5-10]. Зовнішні, значимі для людини фактори викликають в організмі два види стресу: еустрес (сприймається як гармонійний і проявляється у вигляді припливу сил, енергії, сприяє підвищенню працездатності) і дистрес (сприймається як напружений, супроводжується втомою, роздратуванням і в результаті – зниженням ефективності праці). Тривала дія емоційного дистресу може стати причиною емоційного виснаження і, як наслідок, професійного вигорання [3].

Професія «педагог», поряд з такими, як співробітники органів безпеки суспільства та держави, працівники медичних, соціальних і психологічних служб, є однією з найбільш стресових. У сучасний час прийнято вважати, що професійне вигорання складається з трьох основних компонентів, які вивчені і виділені К. Маслач і С. Джексон в 1981 році [5].

Емоційне виснаження проявляється на психоемоційному рівні, що в першу чергу виражається в емоційних зривах, до яких призводить безпорадність, почуття втоми, загальне зниження енергетичного тону і працездатності.

Деперсоналізація відбувається на комунікативному рівні і проявляється у виникненні проблем у відносинах з іншими людьми. Це істотно позначається на взаємовідносинах з колегами, керівним складом і учнями. Основним проявом деперсоналізації є те, що педагог дистанціюється від учнів, виявляє щодо них різного роду негативну реакцію. Схожа ситуація може спостерігатися і з колегами.

Редукція особистих досягнень. Цей компонент в першу чергу орієнтований на самооцінку. Найчастіше проявляється в знецінюванні власної діяльності, заниженні своїх професійних успіхів і досягнень, а також винесенням собі і своїй роботі загальної негативної оцінки, що супроводжується почуттям власної некомпетентності.

Три вищезгаданих компонента можуть проявлятися як окремо один від одного, так і одночасно.

У 2020 році в зв'язку з посиленням режиму самоізоляції через розповсюдження COVID-19 заклади освіти України були переведені на дистанційне навчання. Згідно з Законом України «Про освіту», дистанційна форма здобуття освіти – це індивідуалізований процес здобуття освіти, який відбу-

вається в основному за опосередкованої взаємодії віддалених один від одного учасників освітнього процесу у спеціалізованому середовищі, що функціонує на базі сучасних психолого-педагогічних та інформаційно-комунікаційних технологій. Також, слід зазначити те, що вірогідність захворіти на COVID -19 стає дедалі складнішою, так як дитина знаходиться на дистанційному навчання, вдома. Але, виходячи з певних першопричин, є також декілька вагомих недоліків, що вплинули негативно на психосоматичний стан освітян.

Прийнято виділяти три групи факторів, які впливають на професійне вигорання: особистісні, статусно-рольові та професійно-організаційні.

Особистісні чинники – певні риси особистості, які сприяють розвитку вигорання педагога. До них відносяться наявність внутрішніх конфліктів, стратегія реагування, адаптації та подолання стресових ситуацій, уміння гармонійно вибудовувати комунікації з колегами. В рамках організації дистанційного навчання педагоги відзначають, що стресогенні ризики пов'язані з потребою у виявленні гнучкості, швидкої адаптації до мінливих умов, індивідуальної реакції на стрес і застосуванням адекватних стратегій реагування.

Статусно-рольові чинники включають в себе незадоволеність соціальним становищем, труднощі в поєднанні різних соціальних ролей, рівень професійної компетентності педагога, ступінь незадоволеності соціальним, професійним і особистісним зростанням. До цієї категорії можна віднести підвищення навантаження на педагогів, особливо жінок, які мають дітей. Їм доводилося організовувати не тільки свою діяльність, а й повноцінно вести домашні справи, контролювати діяльність дітей, в тому числі освітню, що викликало труднощі в поєднанні ролей матері, домогосподарки і педагога.

Професійно-організаційні чинники включають в себе забезпечення безпечних і комфортних психолого-педагогічних умов освітньої організації – таких, як психологічний клімат, стиль відносин між вчителями, учнями та керівництвом, забезпечення класів матеріально-технічним оснащенням, необхідним для повноцінного проведення занять. В даному випадку на перший план виходять технічні проблеми, пов'язані з недосконалістю сучасних технологій.

У сукупності розглянуті види стресогенних факторів ризику приводять до неефективності освітнього процесу, що проявляється в зниженні рівня засвоєння освітньої програми учнями та підвищенні роздратування педагога. Таким чином, ми спостерігаємо всі три компоненти професійного вигорання: емоційне виснаження, деперсоналізацію і редукцію особистісних досягнень. Саме тому важливо своєчасно діагностувати вірогідність професійного вигорання педагогів і регулярно проводити з ними профілактичну роботу, особливо в умовах організації дистанційного навчання.

Таким чином, професійне вигорання педагогів дійсно може посилитися під впливом стресогенних факторів ризику під час організації дистанційного навчання, але в той же час багато в чому визначається індивідуальними особистісними якостями, здібностями, реакцією на зовнішні обставини і домінуючими моделями поведінки особистості при зіткненні з проблемами. Слід звернути увагу, що високий рівень стресогенності обумовлений не стільки переходом на дистанційне навчання, скільки різкою зміною діяльності і порушенням її звичного ритму, в зв'язку з режимом підвищеної готовності, посиленням заходів самоізоляції і загальним підвищеним нервово-психічним напруженням, пов'язаним із переживаннями з приводу пандемії COVID-19. Проте, регулярна самоосвіта, підвищення професійної компетентності, розвиток особистісних якостей, регулярне застосування профілактичних методів, спрямованих на нівелювання стресогенних ризиків, допоможуть педагогу не тільки впоратися з емоційним і професійним стресом, але і, ймовірно, позитивно позначаться на підвищенні інтересу учнів до навчальної діяльності і як підсумок – на результатах засвоєння ними освітньої програми.

Література:

1. Китаєв-Смик, Л. А. Психологія стресу. Москва: Видавництво «Книга по требованию», 2013. 368 с.
2. Міжнародна класифікація хвороб 10-го перегляду (МКБ-10). URL: <https://mkb-10.com/index.php?pid=22502> (дата звернення: 01.05.2021).
3. Фадейкіна, К. А. Сучасні підходи до вивчення синдрому емоційного вигорання. *Електронний науковий журнал «Студентський»*. 2021. № 1 (129). URL: <https://sibac.info/journal/student/129/198862> (дата звернення: 01.05.2021)
4. Freudenberger, H. J. Staff Burnout. *Journal of Social Issues*. 1974. Vol. 30. P. 159-165
5. Maslach, C. Multidimensional Theory of Burnout. URL: https://www.researchgate.net/profile/Christina-Maslach/publication/280939428_A_Multidimensional_Theory_of_Burnout/links/55cd2b0708aebbb8f577ea5/A-Multidimensional-Theory-of-Burnout.pdf (accessed 01.05.2021).

Людмила Поцікайло,
*студентка 5-го курсу спеціальності «Психологія»
Національного університету «Острозька академія»*

КОГНІТИВНИЙ АСПЕКТ ПОТЕНЦІАЛУ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ

Актуальні питання самореалізації особистості досі потребують дослідження, адже сучасні умови розвитку суспільства ставлять перед кожним чіткі та високі вимоги. Має місце дослідження особистісного потенціалу, що впливає на розвиток та самореалізацію і мислення особистості у процесі виконання будь-якої діяльності. Сучасні дослідження у цій царині є багатоаспектними та міждисциплінарними, тож має місце дослідження таких складових самореалізації як саморозвиток, самоактуалізація, самоорганізація, самопізнання, самовдосконалення. Відомо, що одним із найвизначніших здобутків когнітивної психології є спроба поставити і вирішити проблему механізмів само-сприймання людини, яке великою мірою визначає долю вище згаданих елементів самореалізації.

Сам феномен самореалізації включає аспекти психічного та психологічного явища, яке впливає на розвиток особистості. Самореалізація містить складові особистості, які потрібні сьогодні. До них належить особиста культура – поведінка, спілкування, індивідуальні риси, розуміння інших та комунікацію кожної особистості. Загалом, перед наукою постає мета – розкриття творчого потенціалу студентів на основі соціально-філософського знання, психологічних особливостей тощо. Реформування системи освіти відповідно до європейських стандартів сприяє підвищенню вимог до підготовки студентів, які стають фахівцями у конкретних галузях. Разом з тим підвищуються вимоги до особистості, яка повинна досконало володіти фундаментальними знаннями та вміннями, що сприятимуть ефективному професійному зростати.

Проблема психологічних особливостей потенціалу самореалізації особистості стала об'єктом дослідження та висвітлення для зарубіжних та вітчизняних дослідників, серед яких А. Г. Маслоу, К. Роджерс, М. Снайдер, З. Фрейд, Е. Фром, В. Франкл, С. А. Хазова, К. Г. Юнг, Е. М. Балашов, М. Боришевський, І. Сеченов, І. Павлов, П. Анохін.

Виходячи із конкретних психологічних положень ученого С.П. Тетерука самореалізацію можна охарактеризувати як «цілісне особистісне утворення, яке забезпечує побудову й реалізацію дій особистості згідно з поставленою метою» [8]. Вітчизняні психологи І. Сеченов, І. Павлов, П. Анохін «визначали людину як самостійну саморегулюючу систему, яка здійснює, виправляє і вдосконалює себе, свою пам'ять і діяльність» [1, с. 40]. Якщо аналізувати цю позицію, то зрозуміємо, що самореалізація відбувається в сукупності всіх елементів людської життєдіяльності та соціалізації. «Самореалізація – реалізація існуючого потенціалу, здійснення своїх наявних бажань, своїх знань, умінь і здібностей» [7].

Звертаючись до досліджень Е. М. Балашова, можна чітко визначити, що процес самореалізації досить стійкий та тривалий, містить у собі передові компоненти соціалізації до яких можна віднести пізнання себе, моніторинг власної діяльності, високий рівень мотивації, ініціаторську поведінку, уміння планувати, контролювати та оцінювати свою діяльність. Студент є особистістю, яка використовує достатньо багато видів активності під час освітнього процесу. Як не дивно, за допомогою них він досягає мети, розвивається професійно, удосконалює особистісні якості.

Отож, вважаємо, що до когнітивних аспектів самореалізації особистості належить особистий потенціал, який виражається в особливостях пізнання, готовності до навчання, фокусування уваги, запам'ятовування. Сьогодні вивчення самореалізації в контексті впливу на ці процеси є актуальним.

Звернемося до думки В. М. Маркова, який вважає, «що потенціал особистості – це система її відновлюваних ресурсів, які проявляються в діяльності, спрямованій на отримання соціально значущих результатів» [5, с.137].

Саме орієнтація на особистісний результат є показником зрілості особистості та її здатності до самореалізації. Зауважимо, що потенціал виступає сукупністю індивідуально-психологічних особливостей особистості, які чинять вплив на встановлення внутрішніх критеріїв та орієнтирів, формування цінностей та смислових орієнтацій, вміння протистояти або адаптуватися до умов життєдіяльності, які постійно змінюються. Саме тому, можна виокремити структуру потенціалу особистості за Р. С. Немовим, який виокремлює мотиваційний, стильовий та інструментальний (когнітивний) блоки внутрішніх можливостей. Мотиваційний блок включає в себе сукупність цінностей, інтересів та потреб, тобто інтегральних характеристик особистості. Цільовий компонент містить такі складові як вольові якості, стиль поведінки, індивідуальна саморегуляція, межі контролю, особливості діяльності. Ці складові забезпечують взаємодію зусиль і поведінки у процесі самореалізації. Інструментальний (когнітивний) блок містить набуті ресурси до яких належить знання, пізнання, готовність до навчання, уміння і навички, задатки, індивідуальний практичний досвід.

Зважаючи на останні наукові дослідження висвітлені у них проблеми самореалізації особистості у конкретному дослідженні варто визначити сутність основних понять, виокремити рівень особистісного потенціалу особистості, тобто потенційні можливості. Варто звернутися до індивідуальних методик визначення орієнтирів, ступеня особистісного потенціалу, вплив гальмуючі факторів на самореалізацію особистості, роль закладу освіти у цьому процесі, цілі реалізації особистісного потенціалу.

Загалом, процес самореалізації напряму залежить від індивідуально-психологічних особливостей кожної людини, які дають їй можливість активно взаємодіяти із соціумом, адаптуватися до нових вимог, зберігати власні цінності та орієнтири. Процес самореалізації залежить від, мотиваційного, стильового та інструментального (когнітивного) компонентів. Активна взаємодія їх сприятиме максимальній реалізації своїх можливостей у теперішніх умовах.

Література:

1. Балашов Е. М. Метакогнітивний моніторинг саморегульованого навчання студентів : дис. ... докт. психол. наук : 19.00.07. Острог, 2020. 504 с.
2. Балашов Е. М. Психологічні особливості та механізми саморегуляції в навчальній діяльності студентів. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія : Психологія.* 2017. № 5. С. 5.
3. Балашов, Е. М. Метакогнітивний моніторинг саморегульованого навчання студентів : автореф. дис. ... д-ра. психол. наук : 19.00.07 – педагогічна та вікова психологія ; Нац. ун-т «Острозька акад.». Острог, 2020. 40 с.
4. Мотивація успіху та страх невдачі. URL: <http://iqholding.com.ua/blogs/motivatsiya-uspikhu-ta-strakh-nevdachi>.
5. Самореалізація. URL: <http://psychologis.com.ua/samorealizaciya.htm>.
6. Твердохлебова Н. Є. Професійна самореалізація особистості та її дослідження в сучасній науці. *Збірник науково-практичної конференції «Психологічні та педагогічні проблеми професійної освіти та патріотичного виховання персоналу системи МВС України».* Харків, 2018. 207 с.
7. Теорія соціального научіння Дж. Роттера. URL: https://pidru4niki.com/12631113/psihologiya/teoriya_sotsialnogo_nauchinnya_rottera.
8. Тетерук С. П. Формування механізмів саморегуляції студентів в іншомовному просторі : автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. Київ, 2006. 21 с.

Ростислав Поцікайло,
*студент 5-го курсу спеціальності «Психологія»
Національного університету «Острозька академія»*

ВПЛИВ СКЛАДОВИХ РЕЛІГІЙНОГО СВІТОГЛЯДУ: СВІТОРОЗУМІННЯ, СВІТОСПРИЙНЯТТЯ ТА ЗНАННЯ РЕЛІГІЙНИХ ТЕКСТІВ НА ЕМПАТІЮ ОСОБИСТОСТІ

Ще досі розгортаються дискусії щодо причини появи добродійства в людині, її альтруїзму. Активно піднімаються питання, що спонукують до виявлення основних підвалин прояву емпатії. Чимало психологів звертаються до пошуку біологічних основ пояснень, тоді як присутня низка науковців, що розглядає виникнення та розвиток емпатії в контексті духовної парадигми. Враховуючи цей факт сьогодні за доцільне розглядати з точки зору психології основні структурні елементи релігії та їх вплив на емпатію особистості.

Варто зауважити, що такі феномени як «духовність» та «душевність» активно вивчаються в сфері теології, філософії, етики, культурології, акмеології. Якщо говорити про дослідження духовності з точки зору психології, то присутнє поділення між науковцями щодо того чи варто розглядати це питання в контексті академічних науки, оскільки тут наявна велика кількість екзистенціальних елементів, що потребує розширення наукової методології.

Проблему емпатії, її роль в ціннісній системі людини та структурі особистості загалом багато висвітлювали в напрацюваннях вітчизняні та зарубіжні вчені, зокрема Р. Бернс, В. Бойко, Л. Виговська, Т. Гаврилова, Ю. Гіппенрейтер, Л. Журавльова, І. Коган, І. Кузнецова, В. Мак-Даугол, К. Роджерс, Н. Роджерс, О. Саннікова, І. Юсупов та інші [2].

Згідно українського вченого Е. М. Балашова, емпатію варто пояснювати як глибоке і безпомилкове сприйняття внутрішнього світу іншої людини, її прихованих емоцій і смислових відтінків, емоційне співзвуччя з її переживаннями, використання всієї глибини розуміння цієї людини не у своїх, а в її інтересах [1].

Перші спроби осягнути цю психологічну здатність простежуються в напрацюваннях давньогрецьких натурфілософ стоїків. Згідно їх бачення «емпатея» тлумачилася як духовна об'єктивна сутність речей, яка мотивує особистість до вираження співчуття відносно проблемної ситуації іншого. Великий внесок у початки розвитку досліджень цієї тематики був представлений у вченні Платона, Арістотеля, Фоми Аквінського, Августина Блаженого, а також священних текстів, зокрема християнства, ісламу, індуїзму, філософії буддизму тощо [5; 10].

Протягом історії наукових вивчень Л. Журавльова пропонує виокремити кілька підходів щодо генези емпатії і в той же час її видів: натуральна, особистісно-смислова і трансфінитна. Останніх два види, на відміну від першого, починають розвиватися пізніше, а саме під час фізичного становлення особистості. Проте усі три варто досліджувати в руслі єдиного цілого, взаємозалежного. В основі трансфінитної емпатії закладена діалогічність свідомості людини, її трансперсональна, духовна природа. Особистість, яка схильна до трансфінитної емпатії, роблячи добрі справи суб'єктивно усвідомлює це не просто як акт великої послуги чи героїчного вчинку, але як необхідність повсякденного життя. Людина розуміє її не крізь призму самозречення, самоприниження, але як пошук себе в іншому. Для неї світоглядні переконання стають не законом, що потребує дотримання, однак установкою і необхідністю існування в суспільстві. Тому недаремно вважається, що за умови цього типу емпатії, людина добровільно залишає власну «Я-концепцію» і долучається до процесу духовного злиття рівнів «Я і Ти» стосунків. В цей спосіб зароджується бажання до самопожертви, любові «агапе», проникнення в надчуттєвий світ іншого і пережиття його рис, як особистих [2].

На сьогодні вивчення емпатії у духовній парадигмі активно піднімається у дослідженнях взаємозв'язку нейробіології та релігії. Релігійний світогляд людини займає одне з ключових місць у визначенні її мислення, переконань, а тому допомагає науковцям розуміти поведінку представників певної культури, нації. Складові релігійного світогляду такі як світосприйняття, світорозуміння,

згідно досліджень данського вченого Д. Каподжініса та його колег необхідно розглядати в трьох вимірах. Перший вимір стосується усвідомлення Божої участі у житті, тобто Його зацікавленість справами творіння у різних сферах життєдіяльності. Другий вимір формується завдяки усвідомленню або ж сприйняттю Божої емоційності, а саме тлумачення Його характеру, ставлення до людини, особисте представлення у священних текстах. Третій вимір, який завершує цілісний погляд на переконання, звернений на доктринальні знання та релігійний досвід індивіда. Цей підхід більшою мірою намагається пояснити поведінку людей, які є представниками авраамічних релігій, проте звідси можна простежити і загальний погляд на інші релігійні рухи та практики [3].

Попри наявні наукові доробки варто погодитися з тим фактом, що вивчення емпатії особистості здебільшого розглядається у них в руслі психології моралі та соціальної психології. Здійснено ряд досліджень, які підтверджують цінність емпатії, як умови творення моральної свідомості людини, ключової якості психолога. Проте ретроспективний погляд щодо цієї проблеми в сучасній науковій літературі констатує наявність прогалини в цілісному підході до її теоретичної концепції. Причиною цьому як вважають сучасні американські психологи є дедалі більше розмежування між духовністю, описом внутрішнього світу людини і його взаємодію із зовнішньою дійсністю. І як слушно зауважує Журавльова Л.П., що теорія міжособистісних відносин, розуміння самої людини, як трансцендентної особистості, спонукує до формування цієї узагальненої теорії емпатії. В контексті духовної парадигми подібні звернення присутні здебільшого в наукових доробках зарубіжних вчених. Зазвичай вони торкаються таких філософсько-психологічно-теологічних феноменів, як співчуття, милосердя, терпіння, смирення, любов тощо.

Література:

1. Балашов Е. М. Психологічні особливості соціальної емпатії студентів як засобу самореалізації. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія»*. 2014. № 28. С. 28–39.
2. Журавльова Л. П. Психологія емпатії: монографія. Житомир: ЖДУ ім. І. Франка, 2007. 299 с.
3. Karogiannis D, Deshpande G, Krueger F, Thornburg MP, Grafman. Brain networks shaping religious belief. *JH Brain Connect*. 2014. V. 4(1). P. 70.
4. Koole SL, McCullough ME, Kuhl J, Roelofsma. Why religion's burdens are light: from religiosity to implicit self-regulation. *PH Pers. Soc. Psychol. Rev*. 2010. V. 14(1). P. 95–107.
5. Schaap-Jonker H, Corveleyn JM. Mentalizing and religion. *Arch Psychol Relig*. 2014. V. 36(3). P. 303–322.
6. Visala A. Cognition, Brain, and religious experience: a critical analysis. *Handbook of neuroethics*. 2015. P. 1553.
7. Koole SL, McCullough ME, Kuhl J, Roelofsma PH. Why religion's burdens are light: from religiosity to implicit self-regulation. *Personal Soc. Psychol. Rev*. 2010. V. 14(1). P. 95–107.
8. Schjoedt U, Stodkilde-Jorgensen H, Geerts AW, Roepstorff A. Highly religious participants recruit areas of social cognition in personal prayer. *Soc. Cogn. Affect Neurosci*. 2009. V. 4. P. 199–207.
9. Memon ZA, Treur J. An agent model for cognitive and affective empathic understanding of other agents. In: Nguyen NT, editor. *Transactions on computational collective intelligence VI*. Berlin. 2012. P. 56–83.
10. Granqvist P, Mikulincer M, Shaver PR. Religion as attachment: normative processes and individual differences. *Personal Soc. Psychol. Rev*. 2010. V. 14(1). P. 49–59.

Олена Ратінська

аспірантка кафедри психології та педагогіки
Національний університет «Острозька академія»

ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ КІБЕРІМУНІТЕТУ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ В УМОВАХ ПАНДЕМІЇ

Формування інформаційно-психологічної безпеки дітей та підлітків є актуальною проблемою сьогодення. Відсутність усвідомлення культури спілкування у соціальних мережах та неконтрольованість цього процесу з боку дорослих може стати причиною занурення дитини в ситуацію кібербулінгу. Перехід на вимушену змішану форму освітнього процесу, зокрема онлайн-навчання, невизначеність у завершенні пандемії та відповідно карантинного режиму, підсилює вагомість вивчення умов та чинників формування кіберіmunітету школярів. Особливої уваги потребують діти молодшого шкільного віку, психологічна стійкість яких в умовах кіберпростору ще досить низька. Так, згідно до результатів наших попередніх досліджень, спрямованих на психологічний аналіз онлайн-спілкування учнів початкової школи за критеріями, запропонованими Patchin, J. W., & Hinduja, S для виявлення прояву булінгу, свідчать, що 27% проаналізованих повідомлень мають прояви хейтерства в шкільних групах у viber уже в 1-2 класу (усього досліджувалось 9 класів), та 35% – в групах 3-4 класів (усього досліджувалось 12 класів) [8]. Такі результати демонструють гостру необхідність вивчення конструктів кіберіmunітету дітей початкової школи з метою формування у них інформаційно-психологічної безпеки в кіберпросторі.

Згідно до теоретичного аналізу наукових праць (Найденової Л., Волкова Е., Feinberg & Robey, Демси, Edward Glaser, та ін.) основними компонентами, що мають значення у формуванні кіберіmunітету, який розуміємо як сукупність конструктів, які допомагають дитині захиститися емоційно та психологічно від агресивних нападів в соціальних мережах, виділено: саморегуляцію, емоційний інтелект, рефлексивність, критичне мислення [2; 3; 5].

Для дослідження рівня основних складових психологічного іmunітету до кібербулінгу молодших школярів (кіберіmunітету) було використано такий діагностичний інструментарій: методика «Визначення рівня сформованості саморегуляції в інтелектуальній діяльності Н. В. Ульяновської» [5]; тест емоційного інтелекту Холла [9]; методика «Анаграми» для вивчення рівня сформованості рефлексивності мислення [3]; для дослідження рівня параметрів критичного мислення: методика «Порівняння понять» [3]; для дослідження у школярів мисленнєвих операцій: аналізу, синтезу, порівняння методика «Прості аналогії» [3]; для виявлення усвідомленості як якості критичного мислення – тест на оцінку самостійності мислення (із методичного комплексу «Прогноз і профілактика проблем навчання» Л. А. Ясюкової) [10]; тест Ліппмана «Логічні закономірності» для оцінки логічності мислення [4].

Емпірична вибірка включило 66 дітей початкової школи, 43 дівчини та 23 хлопця, віком від 8-10 років ЗОШ м. Києва та Київської області. Отримані результати застосування означених методик демонструє таблиця 1.

Таблиця 1

Показники конструктів кіберіmunітету дітей молодшого шкільного віку

	Низький	Середній	високий
Саморегуляція	11%	80%	9%
Емоційний інтелект	37%	41%	22%
Рефлексія	30%	53%	17%
Критичне мислення	33%	48%	19%

Згідно до результатів у молодших школярів переважає середній та низький рівні показників конструктів кіберіmunітету, тоді як високому рівню належить незначний відсоток. Так, високий рівень емоційного інтелекту, який демонструє здатність до самоаналізу емоцій і переживань, аналізу почуттів і поведінки інших людей, здатність адекватно виражати та контролювати свої почуття,

гнучкість, адаптивність, впевненість в собі, без остраху виражати свої емоції [9] – характерний лише 22% опитуваних. Високий рівень саморегуляції, що демонструє уміння приймати завдання повністю, зберігати мету до завершення його виконання; працювати зосереджено, помічати й самотійно усувати помилки [5], спостерігається лише у 9% опитуваних. Високий рівень рефлексивності, що характеризує стійкість до критики та цькування, а також розуміння ситуації власної агресії [6], належить лише 17% опитуваних. Високим рівнем критичного мислення, а отже й уміннями оцінювати достовірність і правдоподібність інформації, робити логічні висновки, приймати обґрунтовані рішення [2], володіють лише 19% опитуваних.

Таким чином, отримані результати свідчать про актуальність вивчення шляхів розвитку компонентів кіберіміунітету. Перспективу подальших розвідок вбачаємо у розробці психолого-педагогічного супроводу, спрямованого на розвиток конструктивів кібер іміунітету молодших школярів.

Література:

1. Patchin, J. W., Hinduja, S. Measuring cyberbullying : implications for research. *Aggression and Violent Behavior*. 23. 2009. P. 69–74.
2. Волков Е. В. Развитие критического мышления. Москва, 2004. 260 с.
3. Дмитрієва С. М., Король Л. М., Максимець С. М., Бутузова Л. П., Дубравська Н. М., Мачушник О. Л., Сидоренко Н. І. Особистість: практичні засади вивчення. Навчально-методичний посібник. Житомир, 2011. 378 с.
4. Истратова О. Н., Эксакусто Т. В. Психодиагностика: коллекция лучших тестов. 3-е изд. Ростов н/Д: Феникс, 2006. 375 с.
5. Кисова В. В., Мудрова Д. С. Психодиагностические подходы к изучению саморегуляции в учебно познавательной деятельности у старших дошкольников. *Современные проблемы науки и образования*. 2015. № 1-1. URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=19179>.
6. Найденова Л. А. Медіапсихологія: основи рефлексивного підходу: підручник / Національна академія педагогічних наук України, Інститут соціальної та політичної психології. Кіровоград: Імекс-ЛТД, 2013. 244 с.
7. Ратінська О. М. Проблеми хейтерства у дітей та підлітків в умовах он-лайн навчання. *Тенденції та перспективи розвитку психології та соціальної роботи в сучасному суспільстві : Збірник матеріалів міжнародної наук.-практ. інтернет-конф., м. Одеса, ОНУ імені І. І. Мечникова, 5 листопада 2020 р.* С. 219.
8. Ратінська О. М., Костюшко І. В. Особливості формування психологічного іміунітету до кібербулінгу молодших школярів крізь призму психологічного аналізу казок. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія»*. Серія «Психологія» : науковий журнал. Острог : Вид-во НаУОА, січень 2021. № 12. С. 76–95.
9. Фетискин Н. П., Козлов В. В., Мануйлов Г. М. Диагностика «эмоционального интеллекта» (Н. Холл). Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. Москва : Изд-во Института Психотерапии, 2002. С. 57–59.
10. Ясюкова Л. А. Прогноз и профилактика проблем обучения в 3-6 классах. Санкт-Петербург : Имятон, 2001. 204 с.

Оксана Шило,

*асистентка кафедри практичної психології
Криворізький державний педагогічний університет*

ТРАНСФОРМАЦІЯ ОЦІНОК ПОНЯТЬ “ПСИХОЛОГІЧНЕ БЛАГОПОЛУЧЧЯ” І “ОСОБИСТІСНА ЗРІЛІСТЬ” СТУДЕНТАМИ

Одним із критеріїв, які б найбільш чітко допомагали встановити відповідність наявного стану розвитку і функціонування особистості студента ідеальному стану зрілої особистості, на нашу думку, є психологічне благополуччя. Говорячи про особистісну зрілість ми маємо на увазі інтегральну якість, яка забезпечує успішну самореалізацію людини в суспільстві й адекватне сприйняття людиною самої себе і свого стану, нерозривно пов'язаного з соціальною реальністю, в якій здійснюється життєдіяльність [8].

Останнім часом психологічне благополуччя розглядається або як взаємодія позитивного переживання досвіду власного життя і високого рівня добробуту і уособлює прагнення до психічного здоров'я і особистісної зрілості [1; 4; 5], або як комбінація гарного самопочуття й функціональної ефективності [3]. Поширеним і загальноновизнаним є виокремлення двох підходів до розуміння психологічного благополуччя: гедоністичний і евдемоністичний [6; 9]. З позиції гедоністичного підходу: індикаторами психологічного благополуччя (яке досягається завдяки успішній соціальній адаптації) є – задоволеність життям, наявність позитивних афективних переживань і відсутність проявів негативних афектів.

З точки зору евдемоністичного підходу (розробляється переважно в рамках гуманістичної психології) психологічне благополуччя – повнота самореалізації людини в конкретних життєвих ситуаціях і обставинах – результат саморозвитку особистості – досягнення гармонії з собою і світом [6]. Тобто не все, що викликає задоволення, сприяє досягненню психологічного благополуччя: життєві труднощі, негативний досвід і переживання, можуть в певні моменти життя виступати основою для підвищення психологічного благополуччя людини.

Постає логічне запитання: а як сприймають і розуміють поняття “особистісна зрілість” і “психологічне благополуччя” студенти, зокрема психологічних спеціальностей, як вони співвідносять ці поняття між собою, наскільки бажаними (як мета і ідеал особистісного розвитку, особистісне досягнення) вони є для студентів у майбутньому.

Метою нашого дослідження є аналіз динаміки оцінки особистісних конструктів студентів-психологів в процесі професійного становлення і набуття особистісної зрілості.

Дослідження було проведено на базі Криворізького державного педагогічного університету і мало пілотний характер. В ньому взяли участь студенти 2 і 4 курсів бакалавріату, і магістри 1 року навчання. Загальна кількість респондентів – 70.

Для дослідження використали матрицю (модифікований варіант РЕП-тесту Дж. Келлі [2; 6]). Зважаючи, що дослідженню піддається саме особистісне і професійне становлення сучасного студента-психолога, а також розуміння доволі абстрактних, проте суттєвих для особистісного розвитку понять, використали наступний репертуарний ряд: Людина, Клієнт, Я сам зараз, Я через 5 років, Зріла особистість, Психологічно благополучна особистість. В результаті ми отримали решітку з фігурами вгорі, протилежними ознаками (конструктами) в правій і лівій колонках. Було також передбачено виставлення оцінок, які б показували рівень розвитку якості, що зазначена у кожному рядку за 10-бальною шкалою для усіх фігур кожного ряду, де 1 – найменший рівень розвитку якості, або негативна ознака, а 10 – найвищий рівень, або позитивна ознака.

З метою отримання динамічної картини і співставлення результатів студентів різних курсів, респондентів було розділено за ознакою курсу навчання і за віком: окремо дані студентів 4 курсу денної і заочної форми навчання (через розбіжності за віком – майже 15 років різниці у середньому,

рівнем досвіду у професії). Тож отримали 4 групи. Дані були піддані статистичній обробці (зокрема, обчислення середнього значення і моди, коефіцієнту кореляції Пірсона).

Розглянемо результати оцінки фігур у динаміці:

– в міру опанування професією і дорослішання, зменшується категоричність оцінок (поступово через усереднення до зростання);

– поняття Психологічно благополучна особистість, Зріла особистість і Я через 5 років поступово зближуються в оцінках (з незначною перевагою фігури Зріла особистість);

– метою, ідеальним уявленням про себе у майбутньому постає поняття Психологічно благополучна особистість і Зріла особистість.

Дослідження показало, що особистісна зрілість для студентів-психологів виступає в якості інтегральної якості особистості, набираючи цієї ознаки поступово, в процесі навчання. Вона сприймається наближено до ідеалу власного розвитку. Психологічне благополуччя постає підґрунтям і тлом, на якому розгортається процес особистісного розвитку, становлення особистісної зрілості, сповнений інколи складних, тривожних, навіть травматичних, подій і переживань. І саме завдяки стану психологічного благополуччя людина проходить крізь випробування саморозвитку на новий рівень – здобуває особистісну зрілість.

На початку свого навчання студенти надають перевагу психологічному благополуччю, як меті й ідеалу саморозвитку, підкреслюючи саме емоційно-позитивний фон життя і переживання себе у житті. Поступово поняття психологічного благополуччя трансформується у більш важливе, пов'язане з самовизначенням, опануванням власного життя, можливістю відстоювати свої погляди і переконання на основі нових знань і умінь.

В подальшій перспективі привабливим з наукової точки зору виглядає більш детальне вивчення переконань психологічно благополучних людей і особливостей їх формування, як спонуки і підґрунтя до саморозвитку.

Література:

1. Калашникова С. А. Личностные ресурсы как интегральная характеристика личности. *Молодой ученый*. 2011. № 8. Т. 2. С. 84–87.
2. Келли Дж. Теория личности. Санкт-Петербург: Речь, 2000. 249 с.
3. Коржова Е.Ю. Здоровая личность: теоретические модели. *Здоровая личность* / под ред. Г. С. Никифорова. Санкт-Петербург, 2013. С. 146–173.
4. Мадди С. Теории личности: сравнительный анализ. Санкт-Петербург, 2002.
5. Маслоу А. Психология бытия. Москва, 1997.
6. Новак Н. Г. Основные подходы к определению психологического благополучия личности в современной психологии. *Психологической журнал*. 2008. № 2. С. 21–25.
7. Франселла Ф. Новый метод исследования личности: руководство по репертуарным личностным методикам. Москва: Прогресс, 1987. 236 с.
8. Шило О.С. Психологічне благополуччя як критерій особистісної зрілості. *Особистісна зрілість як проблема сучасної психології* : колективна монографія. Том I / кол.авт. ; наук.ред. З. М. Мірошник. Кривий Ріг : Вид. Р. А. Козлов, 2019. 216 с. С. 55–70.
9. Nave S. Christopher. Beyond self-report in the study of hedonic and eudaimonic well-being: Correlations with acquaintance reports, clinician judgments and directly observed social behavior. *Journal of Research in Personality*. 2008. № 42. P. 643–659.

ЕМОЦІЙНА РЕГУЛЯЦІЯ КОГНІТИВНИХ ПРОЦЕСІВ

Світлана Яланська,

*доктор психологічних наук, професор
завідувач кафедри психології та педагогіки
Національний університет «Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка»*

Ніна Атаманчук,

*кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри психології та педагогіки
Національний університет «Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка»*

РОЗВИТОК ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ У ЗАКЛАДІ ВИЩОЇ ОСВІТИ: РЕСУРС АРТ-ПРАКТИК

Важливою умовою успішного професійного становлення студентської молоді є розвиток високого рівня емоційного інтелекту (далі EQ). Розвинений EQ дає можливість особистості розуміти почуття, емоції як свої так і інших людей, управляти ними, контролювати поведінкові прояви. Це дозволить позбутися від багатьох страхів, краще зрозуміти оточуючих людей, а значить – ефективніше спілкуватися та досягати високих життєвих та професійних цілей.

Погоджуємось з думкою Т. Кириленко, що EQ є певним комплексом індивідуальних здібностей чи рис, які відповідають за те, наскільки вплив емоційних явищ виявиться конструктивним чи деструктивним для поведінки людини [2].

А. Копитіним обґрунтовано потужні психодіагностичні, розвивальні, психотерапевтичні можливості арт-практик. Доведено, що педагогічна арт-терапія і арт-педагогіка можуть бути використані у психологічному консультуванні учасників освітнього процесу, корекційно-розвивальній та психопрофілактичній роботі зі студентами, також в роботі по відновленню і реабілітації. Вони можуть бути одним із факторів збереження здоров'я і успішної психосоціальної адаптації студентів [3].

Т. Яценко зазначає, що психоаналіз комплексу тематичних малюнків є ефективним діагностико-корекційним методом надання допомоги суб'єкту, що дозволяє об'єктивувати несвідомі чинники особистісної проблематики, та сприяє гармонізації зв'язку свідомої та несвідомої сфер психіки. Цілісний психоаналіз комплексу тематичних малюнків виявляє структурованість психічного в його індивідуальній неповторності, через виявлення суперечності між логікою свідомого і логікою несвідомого [5].

В умовах тотальної комп'ютеризації, віртуальної комунікації управління емоціями вкрай необхідне висококваліфікованому спеціалістові. Переконані, творча діяльність, на якій базуються арт-практики, допомагає студентській молоді усвідомити та адекватно реагувати як на власні позитивні та негативні емоційні стани (радість, інтерес, сором, страх, гнів тощо) так і інших людей.

Арт-практики є дієвим засобом розвитку EQ. Адже, поєднання різних видів мистецтва дає можливість пережити, відчувати, висловити одне і те ж кольором, образом, словесно тощо, а це – сприяє збагаченню емоційної сфери та розвитку мислення.

Пропонуємо арт-практики для використання викладачами закладів вищої освіти з метою розвитку EQ у студентському віці.

Арт-практика «Малюнок моїх емоцій»

Матеріал: аркуш паперу А-4, ручки, олівці, фломастери.

Інструкція. Студенту пропонують намалювати малюнок емоцій.

Презентація та обговорення отриманого результату.

Аналіз роботи.

1. Яку назву Ви б дали своїй роботі?
 2. Чи подобається Вам створений малюнок?
 3. Чи гармонійна Ваша робота?
 4. З якими емоціями асоціюються події зображені на малюнку?
 5. Можливо Ви хотіли б щось змінити в своєму малюнку?
- Для прикладу подаємо студентські роботи (див. рис.1-3)



Рис.1-3. Роботи «Малюнок моїх емоцій»

Арт-практика «Я та мій настрій»

Матеріал: аркуш паперу А-4, фольга.

Інструкція. Студенту пропонують з фольги зобразити свій настрій.

Презентація та обговорення отриманого результату.

Аналіз роботи.

1. Яку назву Ви б дали своїй роботі?
 2. Чи гармонійна Ваша робота?
 3. Які події обумовили Ваш настрій?
 4. Що Вам найбільше подобається у Вашій роботі?
 5. Можливо Ви хотіли б щось змінити в своїй роботі?
- Результати робіт студентів представлено на рисунках (див. рис.4-6).



Рис.4-6. Роботи «Я та мій настрій»

Арт-практика «Мої почуття»

Матеріал: аркуш паперу А-4, пшоно/пісок.

Інструкція. Студенту пропонують на аркуші паперу зобразити свої почуття.

Презентація та обговорення отриманого результату.

Аналіз роботи.

1. Яку назву Ви б дали своїй роботі?
2. Які почуття розкрито у роботі?
3. Що Вам найбільше подобається у своїй роботі?
5. Можливо Ви хотіли б щось змінити в своїй роботі?

Результати робіт студентів представлено на рисунках (див. рис.7-8).

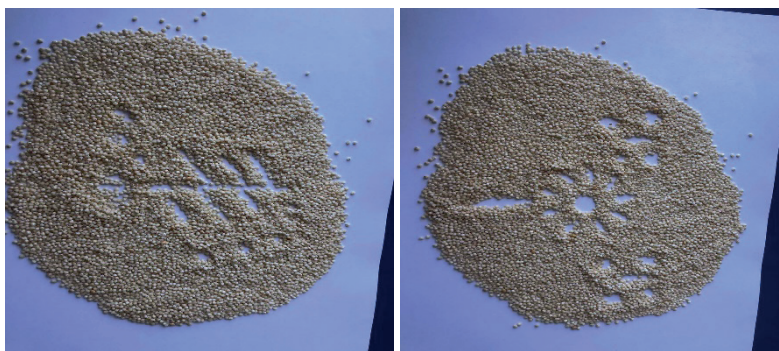


Рис. 7-8. Роботи «Мої почуття»

На кафедрі психології та педагогіки Національного університету «Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка» функціонує психологічна студія «Шлях до успіху», в межах роботи якої активно-використовуються арт-практики [1,5].

Література:

1. Атаманчук Н. М. Арт-терапія як засіб вивчення та подолання бар'єрів у спілкуванні підлітків. *Наука і освіта*. 2015. Вип. 3. С. 12–16.
2. Кириленко Т.С. Теоретичні та емпіричні проблеми дослідження емоційної сфери особистості. *Проблеми емпіричних досліджень у психології*. Випуск 4. Київ: Гнозис, 2010. С. 142–146.
3. Копытин А. И. Свистовская Е. Е. Арт-терапия детей и подростков. «Когито-Центр», 2007.
4. Максименко С.Д., Яланська С. П. Генетико-креативний підхід: діяльнісне опосередкування особистісного розвитку: монографія. Київ: «Видавництво Людмила», 2021. 513 с.
5. Яценко Т. С. Діагностико-корекційні особливості глибиннопсихологічної практики. *Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова*. Серія № 12. Психологічні науки: зб. наук. Пр. Київ: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2010. № 29 (53). С. 30–39.

Ольга Вовченко,

кандидат психологічних наук,

докторант Інституту спеціальної педагогіки і психології ім. М. Ярмаченка

Національної академії педагогічних наук України

ВИКОРИСТАННЯ ТЕСТОВИХ МЕТОДИК У ДОСЛІДЖЕННІ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ ПІДЛІТКІВ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ

Категорія «емоційного інтелекту» має суперечливе онтогенетичне походження, оскільки досліджено через призму академічного інтелекту, емоційно-вольової сфери, соціального інтелекту та інших структур/підструктур особистості тощо. Переважно, поняття «емоційний інтелект» досліджувалось через концептуальну єдність із категорією «соціальний інтелект». Означений тип інтелекту бере свій початок в дослідженнях та психологічних діагностиках соціального інтелекту в роботах Г. Айзенка, Х. Гарднера, Дж. Гілфорда [6], [8]. Варто відмітити, що на сьогодні, дослідження емоційного інтелекту – масштабний та модерніський науковий напрям. Як зазначає, О. Олексієнко – «це не лише популярний науковий напрям, це якісно новий напрям дослідження структури особистості...» [3], зокрема і особистості з порушеннями інтелектуального розвитку.

На сьогодні існують різні підходи до того, що є компонентами, механізмами та загалом структурою емоційного інтелекту. Залежно від підходів до розуміння емоційного інтелекту, особливостей його діагностики виокремлюють тестові та проєктивні методи. В свою чергу тестові поділяються на дві підгрупи:

- засновані на вирішенні задач (питання-відповідь, питання-вибір варіанту відповіді);
- засновані на самозвіті та самооцінці.

Кожна із зазначених методик та підходів до розуміння емоційного інтелекту має свої переваги і свої недоліки у ході дослідження емоційного інтелекту підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку.

Так, серед психодіагностичних методик, що засновані на вирішенні задач, основною перевагою є легкість інструкції під час пояснення підліткам з порушеннями інтелектуального розвитку, наявність вже готових відповідей на означені питання, простота обрахування даних після завершення діагностики для психолога, але поряд із цим вони (тести) досить об'ємні, мають велику кількість питань, а відповіді часто складні для розуміння підлітком. Відповіді мають досить складну диференціацію для чіткого розуміння («швидше так, ніж ні», «переважно так», «можливо так», «так», «можливо» – це орієнтовний перелік відповідей, які може обрати підліток як варіант відповіді на поставлене питання, що буде подібний до ствердження, а є протилежний перелік і для заперечення). Одразу можна констатувати переважаність тесту і відповіді для розуміння підлітком самого питання, а, в першу чергу, низки варіантів відповідей.

До означених психодіагностичних методик належать: [1], [4]:

– MSCEITV2.0 (Тест Майєра-Селовея-Карузо) – складається з 4 факторів дослідження: ідентифікація емоцій, підвищення ефективності мислення, розуміння емоцій, управління емоціями;

– LEAS – спрямований на вимірювання усвідомлення різного спектру емоцій і переживань (базових-простих, складних-комбінованих). У тестах також є відкриті завдання, без заданих варіантів відповіді (20 сценаріїв). Підлітку пропонується відповісти на питання, що б він відчував в тій чи іншій ситуації, що й персонаж у питанні. За результатами тесту, можна розрізнити 6 рівнів розуміння емоцій;

– EARS – спрямований на розпізнавання емоцій в міжособистісному контексті. Містить 8 сценаріїв (кожен складається з 3 оповідань з 12 варіантами завершень). Досліджуваний підліток повинен обирати настрій, який швидше за все відчуває персонаж розповіді

– TIEFBA – існує в дитячому і підлітковому варіанті, являє собою 12 ситуацій, що спрямовані на дослідження внутрішньо особистісного та/або міжособистісного емоційного інтелекту. Для кожної

з ситуацій підлітка просять описати емоції, думки і переконання в ситуаціях, спосіб управління емоціями, який буде найбільш ефективний. Тест оцінює здатності до розуміння власної емоційної сфери і управління нею.

Один з найбільш широко використовуваних методів даної групи – тест Майєра-Селовея-Карузо, який також використано і у практиці дослідження емоційного інтелекту підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку. Перевага означеної методики – відсутність висновків, що базуються на самосприйнятті, а отже, можливість отримати об'єктивні дані про рівень розвитку емоційного інтелекту підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку. Крім того, методи, засновані на вирішенні завдань, спрямовані на дослідження розуміння і управління емоціями, і не включають в себе дослідження особистісних рис. Однак у методик даної групи, як було зазначено вище, існує низка недоліків. Зокрема й той факт, що ситуації вирішення завдань в умовах діагностики відрізняються від вирішення завдань, що відбуваються в житті.

Крім того, в російськомовній та україномовній версії доступною із зазначених методик є тільки MSCEIT V2.0. Варто відмітити, що адаптація україномовної версії була презентована лише у 2020 році.

Методи, засновані на самозвіті та самооцінці засновані на роботі з абстрактними ситуаціями, з якими підліток повинен погодитися або не погодитися, цим вони подібні до задач-тестів. Оцінка тестування відбувається за результатами та частотою відповідей у вибірці. До означених методик належать [2], [5], [7]:

– опитувальник «EQ-i» Р. Бар-Она – дає загальну оцінку емоційного інтелекту, містить 5 шкал і 15 пов'язаних з ними підшкал: пізнання себе (усвідомлення своїх емоцій, впевненість в собі, самоповага, самоактуалізація, незалежність), міжособистісні відносини (емпатія, соціальна відповідальність, міжособистісні взаємини), адаптація (рішення проблем, зв'язок з реальністю), управління стресовими ситуаціями (стійкість до стресу, контроль за імпульсивністю), переважний настрій. Містить 133 твердження. Дитяча та підліткова версія містить 51 твердження.

– опитувальник «EQ» Н. Холла – спрямований на виявлення здібностей розуміти відносини особистості, що демонструється в емоційній сфері, дає результати щодо здібностей управляти емоційною сферою на основі прийняття рішень. Містить 5 шкал (емоційна обізнаність; управління своїми емоціями; самомотивація; емпатія; розпізнавання емоцій інших людей) і складається з 30 тверджень-питань.

– опитувальник Н. Шутте спрямований на вимір 4 аспектів емоційного інтелекту, що описано в дослідженнях Дж. Мейєра, П. Селовея і Д. Карузо. Містить 33 твердження, що оцінюються за 5 шкалами.

– Опитувальник ЕІ (Emotional intelligence inventory), розроблений досить нещодавно (у 2006 році) на основі моделі Дж. Мейєра, П. Селовея і Д. Карузо. Вимірює 4 компонента емоційного інтелекту: емпатію, самоконтроль, використання емоцій і управління відносинами. Складається з 41 твердження і оцінюється за 5-бальною шкалою – від «ніколи» до «завжди».

– опитувальник емоційного інтелекту «ЕмІн», розроблений Д. Люсіним містить 2 шкали: шкала міжособистісного емоційного інтелекту (розуміння емоцій оточуючих; управління чужими емоціями) і шкала внутрішньо особистісного емоційного інтелекту (усвідомлення своїх емоцій та управління ними), а також 6 підшкал. Тест складається з 46 тверджень, кожне з яких підліток повинен оцінити за шкалою від 1 до 4.

– методика діагностики емоційного інтелекту «МЕІ» М. Манойлова – містить 40 тверджень, кожне з яких підліток оцінює за 5-бальною шкалою. Опитувальник описує загальний рівень емоційного інтелекту, вираженість внутрішньо особистісного (здатність до усвідомлення і прийняття своїх почуттів, самоконтроль) і міжособистісного (здатність до розпізнавання, розуміння та зміни емоційних станів інших людей) аспектів емоційного інтелекту.

У дослідженнях підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку методи засновані на самозвіті мають використовуватись у поєднанні з методами, заснованими на вирішенні завдань. Часто результати тестів бувають суперечливими і протилежними, оскільки підлітки можуть відповідати навмання, не вдумуючись в питання, часом, навіть, не розуміючи питання тесту.

Тестові методики у роботі з підлітками з порушеннями інтелектуального розвитку мають низку переваг, як то: універсальність трактування, високий кореляційний показник тестів, зокрема підліт-

кового тесту Р. Бар-Она та опитувальник Н. Холла. Невелика кількість питань, порівняно з класичним тестом MSCEITV2.0.

Підкреслимо, що найбільшою перевагою тестових груп методів є простота проведення та зручність обробки отриманих даних, можливість діагностики не одного підлітка, а цілої групи (класу) порівняно з проєктивними методиками дослідження емоційного інтелекту.

Однак серед недоліків цієї групи методів можна зазначити кілька суттєвих та значущих недоліків. По-перше, методики, що засновані на самосприйнятті базуються на самозвіті і варто відмітити ефект соціальної бажаності, що змінює адекватність результатів. По-друге, самооцінка, самозвіт під час тестування вимірює не здатність до емоційного інтелекту, а переважно самосприйняття, деякі з тестів вимірюють особистісні риси засобами самоопису тощо. Варто наголосити, що самосприйняття у досліджуваних підлітків часто не відповідає реальним здібностям особистості. По-третє, як неодноразово зазначалось, підлітки з порушеннями інтелектуального розвитку можуть не вірно зрозуміти питання, особливо якщо вони мають складне формулювання.

Література:

1. Андреева И. Эмоциональный интеллект как феномен современной психологии. Новополюк: ПГУ, 2011. 388 с.
2. Люсин Д. Новая методика для измерения эмоционального интеллекта: опросник ЭМИн. Москва: Когито-Центр, 2009. 289 с.
3. Олексієнко О. Психокорекційні методики формування та корекції емоційно-вольової сфери підлітків з порушеннями психофізіологічного розвитку. Чернівці: Ліга, 2015, 112 с.
4. Пагава Д. Емоції та почуття підліткового віку за умов психофізіологічних порушень. Харків: Київські читання. 2017. 202 с.
5. Bar-On R. Emotional Quotient Inventory: a measure of emotional intelligence. New York: Multi-Health Systems, Inc. 2008. 36 p.
6. Fels F., Kagan S. Structures for emotional and social Intelligence. New York: Bantam Books, 2016. 226 p.
7. Mills P. Frustration and motivation: theory and research method. London. 2017. 234 p.
8. Wanda A. Emotional – cognitive structuring. Toronto, 2014. 148 p.

Вікторія Дзьоба,

*студентка 4-го курсу спеціальності «Психологія»
Національного університету «Острозька академія»*

РОЛЬ СТРАТЕГІЧНИХ РІШЕНЬ У ПОБУДОВІ УСПІШНОГО ЖИТТЄВОГО ШЛЯХУ

Сьогодні ми все частіше чуємо, що людина повинна бути активним творцем свого життя. Незважаючи на нестабільність соціальних змін, вона має освоїти навички цілепокладання, володіти вмінням передбачати хід подій та процесами самоорганізації, задля розширення своєї сфери самостійності. Успішність індивідуального життєвого шляху особистість оцінює, зазвичай, наприкінці. Саме тоді людина згадує як вона поступала і як могла по іншому вчинити, стараючись зрозуміти, що саме її наштотувало на реалізацію саме цих життєвих виборів. А чи є можливість наперед спрогнозувати результати діянь, обумовлених рішеннями? Усе це призводить до вивчення життєвих стратегій особистості.

Метою роботи є обґрунтувати важливість формування педагогами життєвих цілей задля створення успішного власного життєвого шляху.

У контексті теоретичних засад підходу до людини як творця життєвих стратегій вагомий вклад у розуміння та розв'язання цієї проблеми здійснили такі дослідники як Е. Фромм, А. Ляхова, Л. Помиткіна, К. Абульханова-Славська, Т. Резнік і Ю. Резнік та багато інших.

Визначення «життєва стратегія особистості» було впроваджено К. Абульхановою-Славською. Під цим терміном вона розуміє власний спосіб побудови й реалізації особистістю життєвих цілей, які визначають відношення суб'єкта до себе, до діяльності та до суспільства. В умовах конструювання життєвого шляху суб'єкта життєві рішення направлені на особистісне здійснення нею свого життєвого проекту в особистісному й соціальному світі. Зважаючи на це, Л. Помиткіна звертає увагу, що на сьогодні в психологічних дослідженнях прийнято розглядати «стратегічні життєві рішення, які в свою чергу об'єднані винятковою відповідальністю, займають центральне місце у життєвому просторі особистості і здійснюють вплив на створення життєвого шляху суб'єкта» [3]. Так А. Ляхова розглядає життєві стратегії як «форму або засіб усвідомленого планування й проектування індивідом особистісного життя в об'єднанні з характерною їй структурою цінностей, смислів і цілей...» [2].

Дослідникам Т. Резнік і Ю. Резнік вдалося виокремити різновиди життєвих стратегій, а саме: егоїстичні (життєвого благополуччя, життєуспіху) і альтруїстичний (життєвої самореалізації) [4]. Так, Е. Фромм виділив дві основні життєві стратегії: «мати» (в основі стратегії – егоцентрична спрямованість, споживацьке ставлення до світу) й «бути» (спрямованість людини на відкриття свого дійсного буття у гармонії з іншими) [5].

Проведений теоретичний огляд наукових праць на досліджену нами тему дає підстави для висновку, що стратегічна невизначеність негативно впливає на розвиток молоді, на їхню здатність до прийняття найважливіших життєвих рішень, від яких залежить не тільки сьогодення, але й їхнє майбутнє.

Ми вважаємо, що для побудови успішного життєвого шляху людині слід для початку розуміти психологічні механізми прийняття рішень, уміти рефлексувати свої дії та вчинки, розуміти та враховувати фактори, що можуть мати вплив на здійснення ними вибору.

Щодо дефініції означеного поняття, то життєва стратегія являє собою своєрідну соціальну, культурну і психологічну проекцію людини на своє майбутнє. Завдяки життєвій стратегії особистість формує принципи опори на власні сили, трансформацію умов, обставин життя, враховуючи цінності людини. Уміння приймати рішення у повсякденному житті, вбачати перспективи прийняття рішення різнять стратега від тактика. Якщо суб'єкт зможе усвідомити власні цілі, цілі оточуючих її людей, принципи особистісних дій, тоді її життя перестане бути автоматичним, і людина може формувати стратегії індивідуального життя. У цьому контексті особисте життя розглядається не тільки

в напрямку побуту, родини чи дозвілля, а життя з точки зору саме усвідомлення цих напрямів. Загалом, суть стратегічних життєвих рішень не обходиться тільки кількома сферами (сім'я, побут і дозвілля), а має індивідуальну своєрідність, яка є у кожному життєвому періоді. Тому у молодому віці ця суть буде одна, а у зрілому чи старечому – інша.

У публікації ми старались пояснити, що успішність побудови особистістю життєвих стратегій обумовлюється здатністю до побудови життєвої перспективи. Важливою складовою життєвої перспективи є власна активність людини, оскільки сама особистість є активним творцем власної соціальної ситуації розвитку і здатна до вчинків, які можуть кардинально змінити її соціальні умови життя.

Отже, життєві стратегії – це засоби проектування індивідом особистісного життя покладаючись на ціннісні орієнтації та життєві цілі використовуючи саморегулювання активності. Від вдалої побудови життєвих стратегій індивідом буде залежати його задоволеність життям.

Література:

1. Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни. Москва, 1991. 268 с.
2. Ляхова А. М. Психологические составляющие жизненной стратегии личности. *Вестник КемГУ*. 2010. № 3(43). С. 83–90.
3. Помиткіна Л. В. Психологія прийняття особистістю стратегічних життєвих рішень: монографія. Київ: Кафедра, 2013. 381 с.
4. Резник Т. Е., Резник Ю. М. Жизненные стратегии личности. *Социологические исследования*. 1997. № 5. С. 100–111.
5. Фромм Э. *Иметь или быть*: пер. с англ. Г. Ф. Швейника. Москва: АСТ, 2010. 314 с.

Ірина Матласевич,

*студентка 3-го курсу факультету романо-германських мов,
Національний університет «Острозька академія»*

ФОРМИ І СПОСОБИ РЕПРЕЗЕНТАЦІЇ ЕМОЦІЙ У ФІЛЬМІ «MIRACLES FROM HEAVEN»: АНАЛІЗ РЕЗУЛЬТАТІВ ПСИХОЛІНГВІСТИЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ

Емоційний стан мовця є важливим аспектом впливу на процес та результат мовної комунікації, яка характеризується вживанням емоційно забарвленої та експресивної лексики. У ХХ столітті навіть сформувалась нова наука – лінгвістика емоцій, – яка об'єднала в собі знання психології та мовознавства. З підвищенням уваги до гуманістичної парадигми в мовознавстві, тобто основної ролі мовця та його психології, проблема дослідження засобів вербалізації емоцій у мові набуває актуального значення.

Дослідженню емоцій та особливостей їх вербалізації у мові присвячені розробки багатьох науковців: М. Гончарук, І. Ковальчук, О. Коляденко, І. Кость, М. Кульбацька, І. Мац, Н. Позднякова, Н. Романова, В. Шаховський та ін. Попри це, питання психолінгвістичних аспектів емоцій, визначення способів їх вербалізації у мові є недостатньо вивченим.

Як доведено у наукових дослідженнях, процеси позначення емоцій є досить важкими. За спостереженнями лінгвістів, на практиці в розмові люди часто використовують одне і те ж слово для позначення різних емоцій, тому їх справжній характер стає зрозумілим тільки з контексту. Механізми мовного вираження емоцій і їх мовного позначення принципово різні і тому існує термінологічне розмежування лексики емоцій і емоційної лексики.

Емоційність, як психічна категорія, трансформуючись, утворює мовну категорію – емотивність. Емоційну компетенцію людина здобуває через досвід у повсякденному житті, а емотивну – через художню комунікацію [4]. У мовленні ця категорія виражається різними способами – такими як: емотивна лексика, інтонація, особливі граматичні конструкції тощо. Проте, очевидно, що емотивна комунікація завжди здійснюється в контексті емоційної ситуації.

Джерелом емоційних ситуацій, на нашу думку, є художні фільми, де невичерпний запас мовних засобів супроводжується емоційним станом персонажів, їхніми переживаннями. Такі сцени створюють емоційну ситуацію, яка, як зазначає С.Першутин, є сукупністю мовних і немовних факторів взаємодії учасників спілкування, чії мовні функції зумовлені домінуючим у них на той момент емоційним станом [2].

Художні тексти, художні фільми розглядаються науковцями як об'єктивне джерело емоційного матеріалу, яке за ступенем об'єктивності не поступається даним життєвих спостережень, психолінгвістичних експериментів і аналізу відомостей із лінгвістичних і психолінгвістичних словників (наприклад, словники асоціацій) [3]. Всі перераховані джерела однаково фіксують емоційний зміст мови.

У нашому дослідженні ми фокусуємо свою увагу на емотивному компоненті мовних висловлювань у рамках емоційних ситуацій.

Для виділення механізмів та засобів вираження емоцій ми використали американський драматичний фільм, побудований на реальних подіях і знятий за однойменним романом Крісти Бім «Miracles from Heaven» (2016). Фільм дуже насичений емоційними сценами і ціннісними смислами, які змушують задуматися і розмірковувати навіть після перегляду.

Для вирішення проблеми вибору мовного матеріалу, на нашу думку, може бути використана типологія емоцій, заснована на так званих базових, або фундаментальних емоціях, наприклад, класифікація К. Ізарда. К. Ізард називає 10 основних емоцій: гнів (anger), презирство (contempt), відраза (disgust), сум (sadness), страх (fear), провина (guilt), інтерес (interest), радість (joy), сором, подив / здивування (surprise). Кожна з цих емоцій є точкою континууму, у межах якого змінюється інтенсивність емоції (наприклад, annoiance (роздратування) – anger (гнів) – rage (розлюченість) [1].

З метою виявлення форм і способів репрезентації емоцій нами було проаналізовано фрагменти фільму, що містять емоційні ситуації спілкування і насичені емотивними лексичними одиницями. Детальний розгляд емоцій героїв у конкретних сценах фільму дав можливість не тільки виокремити певні одиниці мови, за допомогою яких виражаються емоції, а й проаналізувати внутрішній світ людини, що сприяє формуванню емоційної та емотивної компетенції, яка, у свою чергу, дає можливість розпізнавати, інтерпретувати і вживати емотивну лексику в рамках емоційних ситуацій спілкування як у професійній діяльності, так і в повсякденному житті.

Розглянемо емотивні одиниці в контексті емоційних ситуацій, взятих із фільму «Miracles from Heaven» з описом всіх необхідних компонентів комунікації (таблиця 1).

Таблиця 1

Емотивні одиниці в контексті емоційних ситуацій, представлених у фільмі «Miracles from Heaven»

Емоція	Мовленнєві висловлювання, що містять емотивні одиниці	
	Англійською мовою	Переклад
Злість	It sucks being six!	Дістали цих 6 років!
	It's not! No, it's not!	Це не те! Це не від того!
	No, you calm down!	Це ви заспокойтеся!
	I'm not havin' it!	Я не терпітиму такого!
	It just makes me crazy!	Він мене драгує!
	Why do I need a stupid shower?	Нащо мені той дурний душ здався?
	I was angry that our prayers weren't being answered.	Я злилася на всіх, що наші молитви не почуті.
	I hate when you say that!	Я ненавиджу, коли ти говориш так!
Сум/ печаль	I'm sorry to say that presently there isn't	Мені жаль, але поки що ні.
	Why do you think God hasn't healed me?	Чому Бог не зцілив мене?
	It's getting worse, Mommy!	Він болить ще більше, мамо!
	I want to die.	Я хочу вмерти.
	I want to go to heaven where there's no pain.	Я хочу на небо, де болю немає.
	I felt hopeless. I felt alone.	Я відчувала відчай і самотність.
Страх/ тривога	I lost my faith.	Я втратила віру.
	Okay, honey. It's okay, it's okay.	Спокійно, кидю, все добре, все добре.
	Oh, my gosh!	О Боже мій!
	I just feel anxious.	Чомусь я хвилююся.
	I'm scared for children, for home, for business.	Мені страшно за дітей, за дім, за бізнес.
	I'm a little worried about me, too.	Я теж за себе переживаю.
Радість	I don't want to! I'm scared!	Я не хочу! Мені страшно!
	Oh, my gosh! This is so fun!	Боже, це так весело!
	He's so cute!	О, який гарнесенький!
	He's adorable!	Який він класний!
	She's cool!	Вона класна!
	I can't believe!	Аж не віриться!
	Look how cute they are!	Які вони прикольні!
	I really appreciate you coming by.	Я дуже радий, що ви зайшли.
Провина	My patient's better and I have a wonderful feeling that this is good-bye.	Мій пацієнт одужав, і я просто щасливий.
	I couldn't be happier!	Я щаслива, як ніколи!
Провина	I'm sorry.	Вибачте.
	Honey, it's my fault.	Сонечко, я винен.
Інтерес	I wonder how that's gonna turn out for you.	Мені дуже цікаво, що з цього вийде.
Здивування	Kristi, you agreed that? Way to go...	Крісті, і ти погодилась? Ну ти і дасш...
	Never? Never eat pizza?	Ніколи? Не їсти піци ніколи?
	What? What's that?	Що? Що це таке?
	For what? For being human?	За що? За те, що ти людина?
	Wow!	Нічого собі!
	Oh God, what a giant!	О Боже, яке велетенське!
	Why are you always with a cross?	Чому ти завжди з хрестиком?
Сором/стид	Who told you that?	Хто тобі це сказав?
	I didn't see anything around me	Я навколо себе нічого не бачила.
Презирство / іронія	It's okay. I mean, there's another one next year. Maybe you'll remember that one.	Нічого, завжди є наступний рік, може, ти тоді не забудеш!

Як можна побачити з таблиці 1, лексичні одиниці в ситуаціях сильного емоційного напруження вживаються людьми практично мимоволі і з метою засвідчення або вираження саме свого внутрішнього стану, яке вони в той самий момент відчувають. Отже, в емоційній ситуації мовці, як правило, фокусують свою увагу не стільки на змістовній / смисловій стороні висловлювання, скільки на її емотивній стороні.

Емоційний стан і емоційне ставлення може бути репрезентовано в мові різними засобами – як прямою номінацією (fear, love, anger), так і безпосереднім вираженням (вигуками, інтонацією тощо) і тілом (поза, погляд, рухи тощо). Серед емотивної лексики є слова, які позначають емоції і почуття, і слова, емоційність яких залежить від асоціацій, реакції на зв'язок з мовцем.

Якщо при визначенні емотивності спиратися на поняття ситуації, в якій виражається емоційний стан суб'єкта, то слід зазначити, що існують різноманітні засоби репрезентації емоційного стану і ставлення в різних умовах спілкування і залежно від намірів мовця. Отже, серед засобів досягнення емотивності можуть бути як засоби мови, що характеризуються деяким ступенем експресивності, так і нейтральні (поза контекстом) мовні елементи. Слова, які позначають емоційний стан, вказують на гіпотетичну емотивну ситуацію, в той час як слова (лексеми), що не містять у своїй структурі семи (лексичного значення) емоційного стану, не пов'язані з емоціями і можуть репрезентувати емотивну ситуацію тільки в умовах особливого контексту, наповнюючись індивідуальним емотивним змістом [5].

Серед найбільш типових засобів вираження злості, як бачимо, є вигуки (вони передають емоцію в чистому вигляді): «It's not! No, it's not!», – і лексику емотивного змісту: «Why do I need a stupid shower?»; «I'm not havin' it!»; «I hate when you say that!» У мовленні це, зазвичай, позначається інтонацією.

Багато мовних одиниць, що не несуть емоційного навантаження поза контекстом, в мовленні набувають експресивного забарвлення. Прикладом може слугувати вираз: «Oh, my God» / «Oh, my gosh!», що може позначати і здивування, і радість, і страх.

Використання конотативної лексики відіграє важливу роль у створенні емотивності. Так, щоб викликати з боку глядача співчуття, на перший план виходять такі цінності, як сім'я, безпека, турбота: «I'm scared for children, for home, for business».

З лексичних засобів виразності, знайдених у фільмі, інтерес представляють метафори: «I didn't see anything around me». Вони надають мові образності і акцентують увагу глядача на істотних деталях. Зазвичай, їх використовують, щоб передати всі відчуття, пов'язані з емоцією, особливо з тією, яку важко описати. У нашому випадку – це сором.

Поєднання «іменник + епітет», здатне зробити висловлювання більш емоційно піднятим. У поєднанні з уживанням зменшувального варіанту імені сюжет набуває більш тонкого відтінку: «Honey, it's my fault» (вираження жалю про скоєне, провини); He's so cute! (вираження радості); «Okay, honey. It's okay, it's okay» (вираження страху, бажання заспокоєння).

Питальні речення створюють ефект діалогічності і, зазвичай, виражають емоцію здивування: «Kristi, you agreed that? Way to go...»; «Never? Never eat pizza?»; «Why are you always with a cross?» Вони також мають на меті створення ефекту сарказму: «For what? For being human?»

У результаті проведеного аналізу можна зробити висновок про те, що емотивні засоби мови в розглянутому фільмі виконують низку функцій. Вони використовуються для демонстрації емоцій персонажів фільму, а також для формування у глядача відповідної оцінки, відповідного ставлення.

Зазначимо також, що вивчаючи емотивну лексику, потрібно враховувати національно-культурні особливості ведення комунікації представниками різних лінгво-культурних спільнот.

Отже, для вираження злості часто використовуються дієслова, страху – вигуки. Також емоція злості може виражатися за допомогою слів, які носять образливу конотацію. Сум, печаль, зазвичай, вербалізується прямим відповідником або за допомогою конотативних елементів (хочу померти). Вербалізація сорому реалізується за допомогою лексичного відповідника, а також часто асоціюється з почуттям провини.

Підсумовуючи вище зазначене, можна зробити висновок, що є емоції, які вербалізуються у мові легше, а є такі, які важко вербалізувати. Засобами репрезентації емоцій слугують лексичні одиниці, які мають пряме значення відповідної емоції. Також емоції вербалізуються в мові за допомогою лексичних одиниць, які характеризуються певними конотаціями.

Література:

1. Изард К. Психология эмоций. Санкт-Петербург : Питер, 2011. 461 с.
2. Першутин С. В. Формирование эмотивной компетенции студентов неязыковых специальностей: на основе американского сериала «Офис». *Педагогический журнал*. 2019. Т. 9. № 2А. С. 504–514.
3. Романов Д. А. Языковая репрезентация эмоций: уровни, функционирование и системы исследований: автореферат дис. ...на соискание научной степени доктора филологических наук. Белгород, 2004. 48 с.
4. Шаховский В. И. Лингвистическая теория эмоций: монография. Москва : Гнозис, 2008. 416 с.
5. Эмотивные средства языка как способ вербализации критического отношения к действительности (на материале англоязычных текстов жанра эссе). URL: <https://mgimo.ru/upload/iblock/454/ehmotivnye-sredstva-yazyka-kak-sposob-verbalizacii-kriticheskogo-otnosheniya-k-dejstvitelnosti.pdf>

Іванна Горбач,

*студентка 5-го курсу спеціальності «Психологія»
Національний університет «Острозька академія»*

ЦІННІСНІ РЕСУРСИ СТУДЕНТІВ-ПЕРШОКУРСНИКІВ В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ ТА ЇХ ВПЛИВ НА ПРОФЕСІЙНЕ САМОВИЗНАЧЕННЯ

Сьогодні професійне самовизначення – це процес, який відіграє ключову роль у формуванні кваліфікованого фахівця у певній галузі. Професійне самовизначення – це процес формування професійних цілей, програм, планів та кар'єрних перспектив на основі самостійного та свідомого з'ясування суб'єктом власних сильних та слабких боків, інтересів, схильностей тощо, власного місця в ситуації професійного вибору (Борисова, Слободчиков).

Р.Мотрук у своєму дисертаційному дослідженні виділяє такі найбільш загальні ознаки самовизначення: «встановлення індивідом своїх схильностей, якостей, можливостей, здібностей, обмежень з точки зору того, яким я є сьогодні і яким я можу стати завтра; вибір індивідом критеріїв, норм оцінювання себе, «планки» для себе на основі системи цінностей: що від мене потрібно, чого від мене чекають; побудова своїх цілей, завдань, планів (близьких, середньо відділених, віддалених) для розвитку в собі необхідних для діяльності якостей; перегляд індивідом критеріїв професійної майстерності й оцінок, що застосовуються у зв'язку із змінами цінностей»; «наявність мотивації до зайняття нової соціальної позиції, уявлення про індивідуальний простір можливостей в часовій перспективі, співвіднесення своїх бажань з адекватним Я-образом (Я-концепцією)» тощо.

Однією із ключових індивідуально-психологічних характеристик професійного самовизначення є система цінностей кожного індивіда. У нашому дослідженні ми порушуємо проблему ціннісних орієнтирів студентів-першокурсників, які розпочали свій професійний шлях в університеті в умовах дистанційного навчання та пандемії COVID-19.

У своєму дослідженні ми здійснили опитування студентів-першокурсників Національного університету «Острозька академія» щодо їх індивідуальної системи цінностей, яка за визначеннями вищезазначених науковців, має безпосередній вплив на професійне самовизначення та Я-концепцію зокрема. Опитування ми проводили за допомогою методики Ш.Шварца з вивчення ціннісних орієнтацій особистості. Автор методики під поняттям «цінності» вбачає «усвідомлені» потреби, які безпосередньо залежать від культури, середовища, менталітету конкретного суспільства, групи або індивіда. Інтерпретація опитувальника класифікується за 10 групами: саморегуляція, стимулювання, гедонізм, досягнення, влада, безпека, конформність, традиції, прихильність, самоорганізація.

Якщо розглядати кожен із цих показників у розрізі опитаних першокурсників, то провідними ціннісними орієнтирами у респондентів стали: саморегуляція, досягнення та самоорганізація. Значення саморегуляції у цьому опитувальнику пояснюється прагненням до самостійності, незалежністю у власних висловлюваннях, самостійним цілевизначенням та прагненням до успіху. У контексті поняття «досягнення», то під ним можна розуміти бажання респондентів досягти особистого професійного успіху, соціального схвалення та інтелектуальних здібностей. Самоорганізація розуміється у значенні бажання людини до гармонії із власним «Я» та досягнення розуміння зовнішнього та внутрішнього світу, що формує світогляд особистості загалом.

Відповідно до результатів опитування, то найменше відповідей отримали показники: конформність, стимулювання та традиція. Можна припустити, що це означає, відповідно до інтерпретації результатів за Ш. Шварцом, те, що їх меншою мірою цікавить прагнення до конкуренції, дій, які певним чином можуть спричинити шкоду для інших, тобто порушити соціальні норми. Також меншою мірою вони розділяють схильність до традиційних підходів, звичаїв та вшануванню культури. Порівняно із іншими показниками тесту, це означає, що культурна свідомість та релігійний світогляд не відіграє важливої ролі під час постановки ціннісних орієнтирів. А й за принципом причинно-наслідкового зв'язку ми можемо визначити, що найважливішими цінностями студенти-першокурс-

ники вважають прагнення до самостійності, а найменшими орієнтирами для них є релігійні підходи, що формують культурну парадигму особистості.

Отже, одним із провідних компонентів професійного самовизначення є формування ціннісних орієнтирів особистості. Респондентами у проведенні дослідження ціннісних орієнтирів студентів стали першокурсники Національного університету «Острозька академія». І за результатами дослідження, переважна більшість зазначила, що провідними орієнтирами у їх житті сьогодні стало прагнення до можливості самостійно приймати рішення, бути у гармонії із власним «Я». Для першокурсників також ціннісно важливо досягнути соціального визнання та підвищити свою професійну компетентність під час здобуття освіти.

Перспективи наших подальших досліджень вбачаємо у визначенні основних психологічних чинників, що впливають на професійне самовизначення студентів-першокурсників в умовах дистанційного навчання, зокрема задоволеність обраною професією, їх емоційний стан в умовах пандемії, саморегуляцію поведінки, рефлексивність, мотивацію до навчання.

Література

1. Мотрук Р. В. Етнокультурні чинники професійного самовизначення особистості: дис... канд. психол. наук: 19.00.17. Івано-Франківськ, 2013. 232 с.
2. Каламаж Р. Психологічне становлення професійної Я-концепції майбутніх юристів: монографія. Острого: Видавництво Національного університету «Острозька академія», 2009. 404 с.
3. Кристопчук Т. Діагностика професійної спрямованості особистості: досвід Німеччини. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика (серія: педагогічні науки)*. 2017. № 3 4. С. 130–136.
4. Лозовецька В. Т. Професійна орієнтація молоді в умовах сучасного ринку праці: монографія. Київ, 2012. 163 с. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/2950/1/%D0%9C%D0%BE%D0%BD%D0%BE%D0%B3%D1%80%D0%B0%D1%84%D1%8F.pdf> (дата звернення: 14.03.2021).

Вікторія Кондратюк,
аспірант кафедри психології та педагогіки
Національного Університету «Острозька академія»

ЗВ'ЯЗОК ЕМОЦІЙ ТА ПІЗНАВАЛЬНИХ ПРОЦЕСІВ В ЕДУКАЦІЇ

Емоції відбиваються в усіх діяльнісних процесах життя людини. Також, емоції займають важливе місце в процесі навчання. Можна аргументувати це тим, що вони впливають на зацікавленість, досягнення та залученість учня в процес навчання, а також, саме емоції підтримують індивідуальний розвиток людини, перебуваючи в основі її психічного здоров'я та доброго самопочуття. Зрештою, власні емоції вчителя, які переживаються в групі, є центральним фактором формування його професійної діяльності [1]. Хоча, психологія емоцій та мотивації досягнула достойних відкриттів у галузі когнітивної психології, але далі цікавими залишаються запитання на які науковці шукають вичерпних відповідей. А саме: чи можливо виокремити емоції, які мотивують до пізнання від тих, які його блокують? Як випрацювати конструктивні стратегії, що допоможуть зменшити інтенсивність негативних переживань? На скільки афект може zdeформувати сприйняття інформації, особливо в процесі навчання?

Загалом, інтелектуальні та емоційні процеси є взаємопов'язаними складовими діяльності кожної людини. Представлення визначення поняття «емоції» не є однозначним та однолінійним, адже воно окреслює цілий спектр термінів відомий науці. Наприклад: «афект», «почуття», «відчуття», «пристрасть», «переживання» «сентимент», «емоційний стан» [2]. За психологічним словником, «емоції це психічне відображення у формі безпосереднього пристрасного переживання життєвого сенсу явищ та ситуацій, зумовленого відношенням їх об'єктивних властивостей до потреб суб'єкта» [4, с. 49]. До основних функцій, які реалізують емоції належать пізнавально-оцінювальна, та мотиваційна (спонукальна) функції, але існують і інші, такі, як: сигнальна, прогностична, активаційно-енергетична, комунікативна, маніпулятивна, пізнавальна та оздоровча функції. Варта уваги концепція Петражицького "емоційна теорія права"[3], де за думкою її автора «емоції служать головним спонукальним "моторним" елементом психіки». Науковець розглядав закон у контексті емоційних переживань. На його думку, емоції – це свого роду психічний тиск, який змушує людей діяти. Вони є частиною підсвідомого потягу та елементарного, природнього досвіду прийняття чи опозиції. Вони виконують завдання «штовхати» людину до певної діяльності або відштовхувати від участі у діяльності. Натомість, Домбровський впроваджує теорію Петражицького в сучасну психологію емоцій, а частково і в нейропсихологію. На думку дослідника, емоції відіграють важливу еволюційну роль – вони пристосовують організм до умов життя. Вони також є першоосною для розвитку психіки. Емоції впливають на перебіг нейрофізіологічних процесів та різних форм мислення. Однак, найбільш специфічною рисою емоцій, залишається мотивація, адже емоції спонукають до дії [3].

Підсумовуючи, емоції являються першим кроком до прийняття рішення про будь яку активність, в тому числі, і заангажованість у процес пізнання. Звідси, одним із завдань вчителя являється випрацювання конструктивних стратегій використання емоцій у продуктивному інтелектуальному напрямку та розвивання емоційної сфери для забезпечення максималізації когнітивних процесів учня.

Звідси, можна висунути думку, що на пізнання впливають усі емоції – приємні та неприємні, інтенсивні та делікатні; хоча, не всі в однаковій мірі та в однаковий спосіб. Подібно, науковці протягом багатьох років проводяться клопіткі дослідження впливу емоцій та настроїв на сприйняття, на конкретні типи пам'яті (найчастіше процедурну та автобіографічну), на уяву та творче мислення. Емоції впливають на процес сприйняття. Натомість, сприймаючий суб'єкт не є пасивним апаратом запису. Це переконання поділяють серед інших Брунер та Постман [2]. У 1950-х роках вони обидва проводили дослідження, щодо того, як потреби, мотивація та очікування впливають на процес сприйняття людини. В результаті цих досліджень Брунер запропонував пізніше свою концепцію

перцептивної готовності (доступності). Концепція описує стан, який дає можливість адекватно і правильно сприймати предмети у світі. В особливий спосіб, Брунер зосередився на двох факторах, що організують сприйняття, а саме на цінності та потребі. Варто теж відзначити, що серед усіх об'єктів сприйняття, винятковим залишається сама людина. Емоції також сприяють тому, як особа сприймає себе саму. Брунер виділив дві основні функції перцептивної готовності: мінімізувати подив та максимізувати доступність бажаних подій або предметів для людини.

Можна зробити короткий висновок, що для зміни ситуації в едукації, необхідно вчителю навчитись опановувати емоційний стан, з метою моделювання відповідної поведінки у учня; активно задіювати мотиваційну функцію емоцій в процесі пізнання (втім і навчання), що в свою чергу буде сприяти розширенню сприйняття світу та власної особи учня. Додатково, активніше здійснювати гуманізацію навчально-виховного процесу, що в свою чергу сприятиме утворенню якісним взаємовідносинам між учасниками навчально-виховного процесу.

Література:

1. Grzegorzewska I. Emocje w procesie uczenia się i nauczania. Czasopismo: Teraźniejszość-Człowiek-Edukacja. nr 1(57), 2012. S. 39–48.
2. Dąbrowski A. Wpływ emocji na poznawanie. Przegląd Filozoficzny – Nowa Seria R. 21: 2012, Nr 3 (83), ISSN 1230–1493 DOI: 10.2478/v10271-012-0082-6
3. Dąbrowski A. Źródła, natura i funkcje emocji. Studium teorii impulsji Leona Petrażyckiego w kontekście współczesnych badań. Wydawnictwo: Uniwersytetu warszawskiego, 2019. 272 s.
4. Приходько Ю. О., Юрченко В. І. Психологічний словник-довідник: Навч. посіб., 4-те вид., випр. і доп. Київ: Каравела, 2020. 418 с.

Ростислав Поцікайло,

*студент 5-го курсу спеціальності «Психологія»
Національний університет «Острозька академія»*

ОСОБЛИВОСТІ ЕМПАТІЇ ОСОБИСТОСТІ З ПОЗИЦІЇ КОГНІТИВНОЇ ПСИХОЛОГІЇ

Проблема вивчення емпатії постає однією з ключових в межах філософських міркувань, педагогіки, і особливо психології. Її дослідження здійснюється через низку методик і методичних прийомів, які не мають чітко сформульованих критеріїв, а тому досі залишається розрізненим, суперечливим та характеризується наявністю низки позицій щодо тлумачень, теоретичних підходів.

Проблему емпатії, її роль в ціннісній системі людини та структурі особистості в руслі когнітивної психології вивчали Е. Тітченер, Дж. Мід, Г. Олпорт, С. Престон, Ф. де Вааль, К. Штубер, М. Нікітін тощо. Загалом дослідженню поняття емпатії присвячено наукові доробки Р. Бернса, В. Бойко, Л. Виговська, Т. Гаврилова, Ю. Гіппенрейтер, Л. Журавльова, І. Когана, І. Кузнецова, В. Мак-Даугола, К. Роджерса, Н. Роджерс, О. Саннікова, І. Юсупова та інших [2].

Згідно напрацювань П. Симонова емпатію, в залежності від її особливостей вияву, можна поділити на такі види: емоційна, когнітивна та предикативна. Відповідно емоційна – це та, що базується на копіюванні, наслідуванні та проєкції афективних і моторних проєкцій іншої особистості. В основі когнітивної емпатії покладені мислиневі процеси, інтелектуальні здатності людини. Предикативний вид емпатії стосується причинно-наслідкового зв'язку, передбачень, прогнозування, припущень щодо афективних реакцій іншого в певній ситуації [3].

На думку М. Нікітіна когнітивна емпатія – це емпатія, яка виявляється в розумінні та аналізі думок інших, а її головне завдання полягає в усвідомленні та розумінні проблеми. Когнітивна психологія характеризує емпатію, як набір різноманітних когнітивних механізмів, котрі необхідні для функціонування індивіда в соціумі, адекватного розуміння себе та інших [1]. І. Юсупов порівнює її до стану, процесу і вміння без надмірної допитливості ставитися вічливо до співрозмовника, щоб не викликати в нього сумнівів, почуття страху або критики.

Американські психологи Ч. Кулі та Дж. Мід зосередивши увагу на осмисленні та аналізі соціальних взаємодій переважно в їх символічному значенні (символічний інтеракціонізм) почали цікавитися питанням прийняття ролі іншої людини чим самим надали цінність до майбутніх напрацювань зі сфери когнітивної емпатії. Т. Шибутані вважає, що людина взаємодіє з іншими завдяки включення їх в свою систему реагування [4]. Здійснюючи розрізнення між симпатією та емпатією Л. Вайсп у своїх працях стверджує, що соціальний інтелект, як сукупність здібностей до правильної взаємодії в соціумі, в широкому розумінні постає когнітивною емпатією, що налаштована до прийняття ролі іншого, розуміння його переконань, здатності свідомого ставлення себе на місце іншого [5].

Дослідження психології людини з позиції гуманітарної методології говорять про цінність когнітивних процесів в зародженні аспектів особистісно-ціннісної складової емпатії у дітей віком 2-3 роки. Саме тоді дитина відчуває емоційне налаштування батьків, виражає елементарні емпатійні реакції [2].

Загалом когнітивна психологія розглядає емпатію як властивість людини, що дозволяє на свідомому рівні прийняти чужі емоції, налагоджує процес співрозуміння, щоб переживання іншого набули форми власних. Здатність людей до зараження емоцією іншого виявляється в розумінні, порівнянні, аналізі думок. Основне завдання емпата в такому вигляді — це глибоко усвідомити і зрозуміти. Найчастіше цей вид емпатії проявляється під час наявності різних думок щодо певного питання, розходженні в цінностях, поглядах на життя. Тоді, коли постало завдання, не оцінюючи і не звертаючись до емоцій, зрозуміти, що відбувається, з погляду опонента і виразити її словами, що зрозумілі іншим. Вона допомагає провести розмежування між власним становищем та іншого, що не завжди присутнє в емоційній емпатії та емоційному зараженні. Когнітивна емпатія передбачає розуміння емоційного стану оточуючих людей, але при цьому знання меж особистого. В основі цьо-

го виду емпатії покладені такі інтелектуальні процеси як аналіз, синтез, порівняння, що дозволяють через сформувані поведінку емпата відносно об'єкта: допомагати, відторгнути чи уникати.

Отже, дослідженню особливостей структури емпатії та її генези присвячено низку наукових доробків вітчизняних і зарубіжних вчених. Поміж них когнітивний підхід відіграє вагомий роль в соціальній взаємодії, спонукає до інтелектуального зростання з великим акцентом на застосуванні аналітики, пізнання, усвідомлення, судження у відносинах з оточуючим світом, що забезпечить краще розуміння почуттів об'єкта емпатії.

Література:

1. Іванотчак Н. Лінгвокогнітивні і прагматичні параметри емпатії в англійській дитячій прозі жанру фентезі. Харків: Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна, 2017. 229 с.
2. Журавльова Л. П. Психологія емпатії: монографія. Житомир: ЖДУ ім. І. Франка, 2007. 299 с.
3. Симонов П. В. Метод К.С. Станіславського і фізіологія емоції. Москва: Акад. наук СРСР, 1962. 139 с.
4. Шибутані Т. Соціальна психологія / Переклад з англ. В. Б. Ольшанського. Москва: Прогресс, 1969. 535 с.
5. Wispe L. The distinction between sympathy and empathy: To call forth a concept, a word is needed. *Journal of Personality and Social Psychology*. 1986. № 50(2). P. 32.

Тетяна Черноус,

*аспірантка кафедри психології та педагогіки
Національного університету «Острозька академія»*

НЕЙРОБІОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ ВПЛИВУ МУЗИКИ НА КОГНІТИВНІ ТА ЕМОЦІЙНІ ПРОЦЕСИ

Будь який емоційний стан людини має безпосередній вплив на якість усіх когнітивних процесів. Феномен цього впливу має біологічні передумови та базується на неможливості відокремлення емоційної та пізнавальної сфер [3]. Ідеї єдності афективних та інтелектуальних процесів, які проголошувались ще Л. Виготським, знаходять все більше і більше підтверджень завдяки сучасним технологіям, що дають можливість досліджувати біологічну складову когнітивних процесів.

Сучасні нейродослідження в галузі роботи мозку, приділяють значну увагу дослідженню емоційних та когнітивних процесів, у їхній єдності та взаємозалежності. У цьому контексті музика стає тим чинником, що здатен впливати як на емоційну, так і на когнітивну складові [4]. Досліджуючи позитивний вплив музики на пізнавальні процеси, Н. Пасічник звертає увагу на низку експериментів, що встановлювали факт кореляції між музичним навчанням та певними немусичними досягненнями, такими як абстрактне мислення, писемна грамотність, загальний інтелект. Також проводились експериментальні дослідження впливу музики на інші когнітивні процеси. Зокрема привертають увагу дослідження науковців університету в Гон-Конзі Yim-Chi HO, Mei-Chun Cheung, I. Agnes, S. Chan, які досліджували гіпотезу, про існування зв'язку між музичними заняттями та покращенням усної пам'яті [7].

Сучасні технології дозволили дослідити процес обробки музичної інформації на рівні біологічних структур мозку, що значно розширило розуміння процесів що відбуваються в організмі людини під час музичних інтеракцій. Якщо попередні дослідження ставили за мету вивчити зв'язок між когнітивними процесами та навчанням музики, то сучасні дослідження розглядають музику не лише як засіб впливу на навчальні досягнення учнів та студентів. Музику досліджують як феномен, що здатен здійснювати потужний вплив на психоемоційні процеси в цілому. Науковцями з'ясовано, що в прослуховуванні музики, її написанні та виконанні беруть участь майже всі частини мозку та нервові підсистеми. Саме тому музика здатна впливати на регулювання емоціями, впливати на рівень інтелектуальних здібностей та формувати спосіб мислення. На противагу усталеному ствердженню про те, що музика та мистецтво обробляються лише правою півкулею, а мова та математика активно впливають на ліву, сучасні дослідження доводять, що у процесі обробки музичної інформації рівномірно активуються усі ділянки мозку [3]. Дослідник Гарвардського університету Готфрід Шлауг, вивчаючи нервові процеси людей, що активуються музикою, знаходить біологічне підтвердження їх здатності до кращої обробки інформації, зокрема більш розвиненій нейронній структурі, що поєднує обидві півкулі. Також він встановлює факт вищої концентрації сірої речовини, що відповідає за обробку інформації та більш розвиненого мозочку [2].

Вивчаючи особливості впливу музичного досвіду, науковці говорять про типовий музичний досвід, що вміщує в себе увагу, мультисенсорну інтеграцію, рухову синхронізацію та моторну координацію. Даніел Левітін доводить, що емоційні реакції на музику ґрунтуються на зв'язках між певними відділами у головному мозку та крім того впливає на такі функції організму, як дихання, скорочення серцевого ритму, потовиділення [6]. Тож сучасні дослідження привертають значну увагу до фізіологічних реакцій у структурі психоемоційних реакцій на музичний матеріал. Цей факт підтверджують чимало досліджень західних вчених, що спонукають до більш детального вивчення рухової складової музичного впливу [2].

Zatorre, Chen и Penhune, досліджуючи слухомоторні реакції на музику встановлюють зв'язок між впливом музичного матеріалу та здатністю до планування та структурування, покращення ритмічності та потужну активацію систем задоволення та винагородження, які відіграють значну роль у процесах саморегуляції, активації пізнавальних процесів, мотивації [3].

Спираючись на матеріали досліджень, науковці також припускають, що варіації імовірних тригерів у музиці можуть різнитись між собою, але усі вони безперечно пов'язані з певними емоційними реакціями на музику.

Когнітивний психолог Джефрі Міллер, розглядає музику, як потужний соціальний інструмент, привертаючи увагу до її комунікативної функції. Досліджуючи феномен колективного музикування, як історичної передумови розвитку процесів соціальної координації і співпраці в рамках різних соціальних груп.

З огляду на глибинні передумови впливу музичного мистецтва, багатогранності його проявів та враховуючи його роль та місце в історичному та культурному розвитку людства, музика та рух є потужними інструментами впливу на усі психоемоційні та когнітивні процеси. Це дозволяє розглядати музику та рух як ефективні засоби емоційної регуляції когнітивних процесів.

Література:

1. Матласевич О. В. Психологія розвитку педагогічних здібностей у контексті культурно-історичної парадигми українських вищих навчальних закладів XVI – XVIII століття: монографія. Острог : Видавництво Національного університету «Острозька академія», 2020.
2. Christensen E. Consciousness, Embodiment and Music Listening: Chapters 6 and 7 from Music Listening, Music Therapy, Phenomenology and Neuroscience. PhD Thesis, Aalborg University. 2012.
3. Peretz I Zatorre RJ. Brain organization for music processing. *Annu Rev Psychol.* 2005. P. 89–114.
4. Tramo M J Biology and music. Music of the hemispheres. *Science.* 05 Jun 2001. Vol. 291. P. 54–56.
5. Гоулман Д. Емоційний інтелект. перекл. Гуменецької. пер. з англ. С.-Л. Харків : Біват, 2018. С. 512.
6. Левітін Д. This is Your Brain on Music. Understanding a Human Obsession : Penguin, 2019.
7. Пасічник Н. І. Вплив навчання музики на інтелектуальну діяльність учні: гіпотези і докази. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Сер. : Психологія і педагогіка.* 2009 р. № 13. С. 359–374.
8. Плиска Ю. Тенденції розвитку особистісної педагогічної культури вчителя в Україні і Польщі: тенденції розвитку. Острог : Видавництво Національного університету «Острозька академія», 2018. С. 408.
9. Скорик Т. В., Міненко А. О. Емоційний інтелект як основа професійної успішності майбутнього вчителя початкових класів. *Професійна успішність педагогічного працівника як основа менеджменту якості освітнього процесу: зб. матеріалів. четвертих всеукра. пед. читань присвячених 80-річчю з дня народження Лідії Кондрашової.* Черкаси : ФОП Горієнко Є.І., 2019. С. 317–320.

Електронне наукове видання

**СУЧАСНІ ДОСЛІДЖЕННЯ
КОГНІТИВНОЇ ПСИХОЛОГІЇ**

Збірник тез Міжнародної інтернет-конференції

31 травня 2021 року

Відповідальна за випуск *Оксана Матласевич*

Упорядник *Ольга Ткачук*

Комп'ютерна верстка *Наталії Крушинської*

Формат 60x84/8. Ум. друк. арк. 7,21. Зам. № 51–21.
Електронне видання. Гарнітура «Times New Roman».

Оригінал-макет виготовлено у видавництві
Національного університету «Острозька академія»,
Україна, 35800, Рівненська обл., м. Острог, вул. Семінарська, 2.
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи РВ № 1 від 8 серпня 2000 року.