

NATIONAL ACADEMY OF EDUCATIONAL SCIENCES OF UKRAINE
H. S. KOSTYUK INSTITUTE OF PSYCHOLOGY

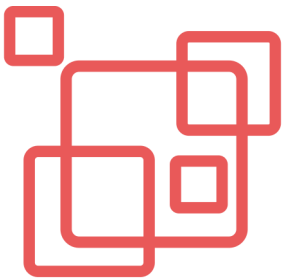
ASSOCIATION POUR LA PROMOTION DES SCIENCES ET DES INNOVATIONS



PSYCHOLOGICAL JOURNAL

Scientific Review

Volume 9 Issue 5 (73) / 2023



APSCI

Per Aspera Ad Astra

Kyiv, Paris
2023

UDC 159.9 (051) P 86

The publication is approved by the resolutions of the Scientific Council of H.S. Kostyuk Institute of Psychology of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine.

State Registration Certificate of the scientific review «Psychological journal» as a printed mass media — KB № 24063-13903 ПП of 22.07.2019, issued by Ministry of Justice of Ukraine.

The collection of research papers was inserted in the List of specialized scientific editions of Ukraine in psychology.
(Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine № 409 of 17.03.2020, Annex 1).

Reviewers:

Antonina Gryś - PhD (Doctor of Psychological Sciences), Professor, Head of the Laboratory of Communication Psychology of the H.S. Kostyuk Institute of Psychology, National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, Kyiv (Ukraine)

Tetyana Yablonska - Doctor of Psychological Sciences, Professor, Lecturer at the Department of Developmental Psychology, Faculty of Psychology, Taras Shevchenko National University of Kyiv, Kyiv (Ukraine)

Editor-in-Chief:

Serhiy Maksymenko, Doctor of Psychological Science, Professor, Full Member of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Director of H. S. Kostyuk Institute of Psychology of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine.

Editorial board:

Ljudmila Karamushka, Doctor of Psychology, Professor, Deputy Director for Scientific and Organizational Work and International Scientific Relations of the H. S. Kostyuk Institute of Psychology of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Kyiv, Ukraine;

Natalia Chepeleva, Doctor of Psychology, Professor, Deputy Director for Scientific Work of the H. S. Kostyuk Institute of Psychology of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Kyiv, Ukraine;

Oleg Kokun, Doctor of Psychology, Professor, Deputy Director for Scientific and Innovative Work of the H. S. Kostyuk Institute of Psychology of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Kyiv, Ukraine;

Halyna Bevz, Doctor of Psychology, Professor, Head of the Laboratory of Communication Psychology, Institute of Social and Political Psychology of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, Kyiv, Ukraine;

Tatyana Yablonskaya, Doctor of Psychology, Professor, Associate Professor, Department of Developmental Psychology, Taras Shevchenko National University of Kyiv, Kyiv, Ukraine;

Vadim Barko, Doctor of Psychology, Professor, Chief Scientific Officer, State Research Institute of the Ministry of Internal Affairs of Ukraine, Kyiv, Ukraine;

Michel Wiewiorka, Professor, Doctor of Science, President de la Fondation Maison des Sciences Sociales de L'homme (FMSH), Paris, France.

Oleg Gorbanyuk, PhD, Associate Professor, Department of General Psychology, Institute of Psychology, Catholic University of Lublin, Lublin City, Republic of Poland;

Alfred Pritz, Professor, Doctor of Psychology and Pedagogy, Rector of the University. Sigmund Freud, Vienna, Austria.

Halina Humeniuk, PhD in Psychological Sciences, Associate Professor, Scientific Secretary of the H. S. Kostyuk Institute of Psychology of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Kyiv, Ukraine;

Olexey Chebikin, Doctor of Psychology, Professor, Rector of South Ukrainian Pedagogical University, Odessa, Ukraine;

Tetiana Melnychuk, PhD in Psychological Sciences, Senior Researcher in the Laboratory of Organizational and Social Psychology of the H. S. Kostyuk Institute of Psychology of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Kyiv, Ukraine (Deputy-Editor-in-Chief);

Ksenia Maksimenko, Doctor of Psychology, Professor, National Academy of Internal Affairs of Ukraine, Kyiv, Ukraine;

Anastasia Sidorenko, Doctor of Psychology, Associate Professor of the Department of General and Medical Psychology of the O.O. Bogomolets National Medical University, in combination with a doctor-psychologist of the consultative polyclinic of the State Scientific and Practical Medical Center of Pediatric Cardiology and Cardiac Surgery, Ministry of Health of Ukraine, Kyiv Ukraine;

Tamara Govorun, Doctor of Psychology, Professor, O.P. Jindal Global University. Joint Director, Jindal Institute of Behavioral Sciences and Associate Professor, O.P. Jindal Global University, Haryana, India;

Stanislav Klimovsky, PhD, Vice-President of the Association pour la Promotion des Sciences et des Innovations, Paris, France (Deputy-Editor-in-Chief);

Mykyta Panov, PhD in Psychological Sciences, Assistant Professor, Department of Special Pedagogy and Special Psychology, Municipal Institution of Higher Education “Khortytsia National Educational Rehabilitation Academy” of Zaporizhzhia Regional Council, Zaporizhzhia (Ukraine)

P 86 Psychological Journal: Scientific Review / red. S. Maksymenko. — Issue 9. — Vol. 5. — Kyiv : H. S. Kostyuk Institute of Psychology of The National Academy of Educational Sciences of Ukraine, 2023. — 59 p.

This scientific review is dedicated to the discussion of the most prominent issues of contemporary psychology. It presents a wide range of scientific studies, for example, the psychological analysis of adolescence, the influence of the family in the psychological development of the child, the different aspects of emotional intelligence, personality representations, etc...

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



APSCI

Per Aspera Ad Astra

CONTENTS

Kseniia Buzhynetska

PSYCHOLOGICAL FEATURES OF THE MANIFESTATION
OF THE EVALUATION COMPONENT OF MOTIVATION IN
SENIOR PRESCHOOL CHILDREN WITH COGNITIVE
DISORDERS OF DEVELOPMENT.....7

Olha Shevchuk, Liudmyla Krupelnytska

PREVENTION OF SUICIDAL ACTIVITY USING
VIRTUAL REALITY INTERVENTIONS.....16

Olha Rotko, Yevhenii Klopota

STUDYING THE FORMATION OF TEACHERS' PERSONAL
READINESS TO WORK IN AN INCLUSIVE EDUCATIONAL
SPACE.....25

Yan Chaplak, Halyna Chuyko, Yaroslava Andrieieva

PSYCHOLOGICAL ASPECTS OF THE INFLUENCE OF
INFORMATION BUBBLES ON PERSON AND SOCIETY.....38

Iryna Nechitaylo, Natalia Miloradova

SUBJECTS OF ENVY AMONG YOUNG MEN AND WOMEN:
CONTEXTS OF DEVIANT BEHAVIOR.....52

НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ
ІНСТИТУТ ПСИХОЛОГІЇ ІМЕНІ Г. С. КОСТЮКА

АСОЦІАЦІЯ ПІДТРИМКИ НАУКИ ТА ІННОВАЦІЙ



ПСИХОЛОГІЧНИЙ ЧАСОПИС

НАУКОВИЙ ЖУРНАЛ

Том 9 Випуск 5 (73) / 2023



APSCI

Per Aspera Ad Astra

Київ, Париж
2023

УДК 159.9 (051) П 86

Друкується та поширюється через мережу Інтернет за рішенням Вченої ради Інституту психології імені Г. С. Костюка Національної академії педагогічних наук України.

Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації Серія КВ № 24063-13903 ПР від 22 липня 2019 року.

Збірник внесено до Переліку наукових фахових видань України згідно Додатку № 1 до наказу Міністерства освіти і науки України 17.03.2020 № 409 як наукове фахове паперове видання (Категорія Б).

Рецензенти:

Гриць Антоніна Михайлівна – доктор психологічних наук, професор, завідувач лабораторії психології соціально дезадаптованих неповнолітніх Інституту психології імені Г.С. Костюка Національної академії педагогічних наук України, м. Київ (Україна)

Яблонська Тетяна Миколаївна – доктор психологічних наук, професор, викладач кафедри психології розвитку факультету психології Київського національного університету імені Тараса Шевченка, м. Київ (Україна)

Головний редактор:

Максименко Сергій Дмитрович, доктор психологічних наук, професор, дійсний член Національної академії педагогічних наук України, директор Інституту психології імені Г. С. Костюка Національної академії педагогічних наук України, м. Київ, Україна.

Редакційна колегія:

Барко Вадим Іванович, доктор психологічних наук, професор, головний науковий співробітник, Державний науково-дослідний інститут Міністерства внутрішніх справ України, місто Київ, Україна;

Бевз Галина Михайлівна, доктор психологічних наук, професор, завідувач лабораторії психології спілкування Інституту соціальної та політичної психології Національної академії педагогічних наук України, місто Київ, Україна;

Вієрьовка Мішель, доктор наук, професор, Президент Наукової фундації суспільних наук (La Fondation Maison des sciences de l'homme), м. Париж, Франція;

Говорун Тамара, доктор психологічних наук, професор, Глобальний університет імені О. П. Джиндала, місто Хар'яна, Індія;

Горбанюк Олег, доктор хаб., доцент, кафедра загальної психології, Інститут психології Католицького університету Люблін, місто Люблін, Республіка Польща;

Гуменюк Галина Вадимівна, кандидат психологічних наук, доцент, вчений секретар Інституту психології імені Г.С. Костюка Національної академії педагогічних наук України, місто Київ, Україна;

Карамушка Людмила Миколаївна, доктор психологічних наук, професор, заступник директора з науково-організаційної роботи та міжнародних наукових зв'язків Інституту психології імені Г.С. Костюка Національної академії педагогічних наук України, місто Київ, Україна;

Клімовський Станіслав, кандидат юридичних наук, віце-президент Асоціації з підтримки науки та інновацій (Association pour la Promotion des Sciences et des Innovations), місто Париж, Франція;

Коцун Олег Матвійович, доктор психологічних наук, професор, заступник директора з науково-інноваційної роботи Інституту психології імені Г.С. Костюка Національної академії педагогічних наук України, місто Київ, Україна;

Максименко Ксенія Сергіївна, доктор психологічних наук, професор, Національна академія внутрішніх справ України, місто Київ, Україна;

Мельничук Тетяна Іванівна, кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник лабораторії організаційної та соціальної психології Інституту психології імені Г.С. Костюка Національної академії педагогічних наук України, місто Київ, Україна;

Прітц Альфред, професор, доктор з психології та педагогіки, ректор університету ім. Зігмунда Фрейда, м. Відень, Австрійська Республіка.

Панов Микита Сергійович, кандидат психологічних наук, доцент, Комунальний заклад вищої освіти «Хортицька національна навчально-реабілітаційна академія» Запорізької обласної ради, м. Запоріжжя, Україна;

Сидоренко Анастасії Юрївна, доктор медичних наук, доцент кафедри загальної і медичної психології Національного медичного університету імені О.О.Богомольця, місто Київ, Україна;

Чебікін Олексій Якович, дійсний член Національної академії педагогічних наук України, доктор психологічних наук, професор, ректор Південноукраїнського педагогічного університету, місто Одеса, Україна;

Чепелева Наталія Василівна, доктор психологічних наук, професор, заступник директора з наукової роботи Інституту психології імені Г.С. Костюка Національної академії педагогічних наук України, місто Київ, Україна;

Яблонська Тетяна Миколаївна, доктор психологічних наук, професор, доцент кафедри психології розвитку Київського національного університету імені Тараса Шевченка, місто Київ, Україна.

П 86 Психологічний часопис : науковий журнал / за ред. С.Д. Максименка. — Том 9. — Вип. 5. — Київ : Інститут психології імені Г. С. Костюка Національної академії педагогічних наук України, 2023. — 59 с.

Збірник містить результати наукових робіт з актуальної проблематики психологічної науки та практики, зокрема, особливу увагу приділено психологічному аналізу підліткового віку, впливу сім'ї у психологічному становленні дитини, аспектам емоційного інтелекту, особистісних уявлень тощо, окрім того досліджено низку інших цікавих та корисних для психологічної практики проблем.

Цей випуск призначений для науковців у галузі психології, викладачів психологічних наук, практичних психологів та студентів-психологів.



APSCI

Per Aspera Ad Astra

Volume 9 Issue 5 (73) 2023

© Асоціація підтримки науки та інновацій, Association pour la Promotion des Sciences et des Innovations, APSCI, 2023

© Колектив авторів, 2023

ЗМІСТ

Бужинецька К. Б.

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВУ ОЦІННОГО
КОМПОНЕНТУ МОТИВАЦІЇ У СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ
ІЗ КОГНІТИВНИМИ ПОРУШЕННЯМИ РОЗВИТКУ.....7

Шевчук О. С., Крупельницька Л. Ф.

ПРЕВЕНЦІЯ СУЇЦИДАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ ЗАСОБАМИ
ІНТЕРВЕНЦІЙ ЗА ПОСЕРЕДНИЦТВА ВІРТУАЛЬНОЇ
РЕАЛЬНОСТІ.....16

Ротко О. М., Клопота Є. А.

ДОСЛІДЖЕННЯ СФОРМОВАНOSTІ ОСОБИСТІСНОЇ
ГОТОВНОСТІ ПЕДАГОГІВ ДО РОБОТИ В ІНКЛЮЗИВНОМУ
ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРИ.....25

Чаплак Я. В., Чуйко Г. В., Андрєєва Я. Ф.

ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ВПЛИВУ ІНФОРМАЦІЙНОЇ
БУЛЬБАШКИ НА ЛЮДИНУ ТА СОЦІУМ.....38

Нечітайло І. С., Мілорадова Н. Е.

ПРЕДМЕТИ ЗАЗДРОСТІ ЮНАКІВ ТА ДІВЧАТ У
КОНТЕКСТІ ЇХ СХИЛЬНОСТІ ДО ДЕВІАНТНОЇ ПОВЕДІНКИ.....52

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВУ ОЦІННОГО КОМПОНЕНТУ МОТИВАЦІЇ У СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ ІЗ КОГНІТИВНИМИ ПОРУШЕННЯМИ РОЗВИТКУ

Бужинецька Ксенія Борисівна¹

² *Старший науковий співробітник відділу психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими потребами, Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка Національної Академії Педагогічних Наук України, м. Київ (Україна)*

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0001-5587-3376>

UDC: 376.1-056.34:376.016:51:371.26

АНОТАЦІЯ

У статті проаналізовано психолого-педагогічні джерела щодо особливостей оцінного компонента мотивації. Окреслено, що загалом мотивація розглядається, як зовнішня, яка виникає в процесі досягнення цілей тих навчальних задач, які не пов'язані з пізнавальними інтересами суб'єкта (мотивація уникнення невдач) та внутрішня, яка виникає внаслідок бажання суб'єкта до саморозвитку, самовдосконалення. Визначено, що до особливостей мотивації дітей з когнітивними порушеннями відносяться ті, які мають певну своєрідність цілеспрямованості, яка проявляється в неправильному орієнтуванні в завданні, помилковому і частковому виконанні, неадекватному відношенні до труднощів, які з'являються, некритичному ставленні до оцінювання отриманого результату навчально-пізнавальних мотивів. Визначено основні шляхи формування оцінного компонента мотивації, які інтерпретуються як особистісне утворення, яке безпосередньо впливає на регуляцію поведінки і діяльності, як автономна характеристика особистості, її центральний компонент, що формується за активної участі самої особистості і відображає своєрідність її внутрішнього світу.

Актуальність цієї проблеми обумовлена тим, що старший дошкільний вік є важливим періодом для становлення оцінного компонента мотивації дошкільника, подальшого його розвитку та впливу на особистість. Виявлено провідну роль оцінного компонента мотивації, яка є визначальною в успішному навчанні і адаптації дитини до школи в майбутньому, так як в майбутньому дитина має навчитися знаходити допущені помилки шляхом зіставлення результатів власної роботи зі зразком; самостійно оцінювати результати своєї діяльності за орієнтирами, даними педагогом (правильно чи ні, що саме; в чому полягає виявлена помилка; що потрібно змінити, чого потрібно уникнути в наступній та здатність висловлювати самооцінні судження. Виокремлено критерії оцінного компонента мотивації у старших дошкільників із когнітивними порушеннями розвитку: узгодженість / неузгодженість між навчальним мотивом і потребою дитини; вміння підпорядковувати проміжні цілі загальній меті; уміння контролювати власну діяльність, тобто здійснювати самоконтроль; уміння самостійно оцінювати власну діяльність. Визначено шляхи корекції оцінного компонента мотивації у старших дошкільників із когнітивними порушеннями розвитку, які спрямовані на його формування.

Ключові слова: мотивація, оцінний компонент, особистість, старший дошкільний вік, навчання, діяльність.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями. Глобальне удосконалення освітніх процесів, що відбувається сьогодні в Україні зумовлює зміни орієнтації в галузі освіти, філософія яких відповідає гуманістичній спрямованості, ґрунтується на уніка-

льності кожної особистості, і має на меті забезпечення найоптимальнішої адаптації кожного в умовах інтенсивної, незалежної інтелектуальної діяльності.

В аспекті оновлення системи освіти спеціальних закладів виникає необхідність розв'язання проблеми формування мотивації в дошкільників з особливос-

Address for correspondence, e-mail: editpsychas@gmail.com
Copyright: © Kseniia Buzhynetska

This is an Open Access journal, all articles are distributed under the terms of the Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International (CC BY-NC-SA 4.0) License (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>), allowing third parties to copy and redistribute the material in any medium or format and to remix, transform, and build upon the material, provided the original work is properly cited and states its license.

тями інтелектуального розвитку, в тому числі у дітей із когнітивними порушеннями розвитку. В рамках дослідження мотивації навчальної діяльності оцінний компонент виступає як стрижень цього процесу, об'єднуюча ланка, яка взаємопов'язана з усіма психічними утвореннями особистості і виступає в якості важливої детермінанти всіх форм і видів діяльності та спілкування особистості.

Правильно сформований оцінний компонент виступає не просто як комплекс окремих характеристик особистості, але як і запорука успішного навчання, усвідомлення дитиною своїх сил, своїх мотивів і потреб в навчальній діяльності. Недорозвиток оцінного компоненту мотивації зумовлює ряд різноманітних труднощів, які виникають у процесі становлення дитини як активного суб'єкта навчальної діяльності. Тому саме на початковому етапі навчання важливо закласти основи для його правильного формування.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питанням психологічних особливостей прояву мотивації у психологічній літературі займалися велика кількість вітчизняних та зарубіжних вчених, зокрема:

а) роботи присвячені загальним аспектам проблеми мотивації діяльності, навчання і виховання особистості (Г. Бал, М. Боришевський, Г. Костюк, О. Леонт'єв, С. Максименко, Д. Мак-Клелланд, Р. де Чармс, Н. Neckhausen та ін.) (Ball, Ritters & Balthazard, 2002)*;

б) роботи в яких розглядаються особливості навчальної діяльності дітей з порушеннями інтелекту, розвиток якої значною мірою залежить від сформованості мотивації та своєчасної психолого-педагогічної допомоги (Н. Баташева, Г. Блеч, Н. Богдан, Г. Жаренкова, В. Лубовський, О. Орлов, М. Певзнер, Л. Прохоренко, Т. Сак, Г. Соколова, Н. Ярмола, К. Тороп, С. Chandler, J.P. Connell, R.M. Ryan та ін.) (Прохоренко, 2018)*;

в) роботи, в яких зверталась увага на оцінний компонент мотивації, який є центральною ланкою, що визначає напрямок і рівень активності людини (П. Гальперін, Л. Божович, Л. Венгер, Е. Еріксон, О. Запорожець, А. Захарова, Л. Ітельсон, І. Кон, М. Лісіна, А. Маркова, В. Мухіна, Н. Подьяков, К. Роджерс, Є. Савонько, Л. Уманець та ін.) (Прохоренко, Бабяк, Баташева, 2020)*.

Формулювання мети статті: висвітлення вітчизняних та закордонних теоретико-методологічних засад психологічних особливостей прояву оцінного компоненту мотивації у старших дошкільників із когнітивними порушеннями розвитку; емпіричне дослідження сформованості оцінного компоненту мотивації в процесі навчальної діяльності; визначення шляхів корекційної роботи, спрямованих на формування оцінного компоненту старших дошкільників із когнітивними порушеннями розвитку в процесі навчальної діяльності.

Методи дослідження: теоретичні: аналіз, синтез, узагальнення наукових джерел проблематики; емпіричне дослідження оцінного компоненту мотивації в процесі навчальної діяльності за допомогою методики на визначення оцінного компоненту у старших дошкільників.

Завдання дослідження: аналіз психолого-педагогічної літератури щодо сформованості оцінного компоненту мотивації у старших дошкільників із когнітивними порушеннями розвитку, дослідження сформованості оцінного компоненту мотивації в процесі навчальної діяльності та визначення шляхів корекційної роботи, спрямованих на формування оцінного компоненту у старших дошкільників із когнітивними порушеннями розвитку в процесі навчальної діяльності.

Виклад основного матеріалу. Питання про способи формування навчальних мотивів висвітлене у низці наукових досліджень: дослідження навчальних мотивів молодших школярів з нормотиповим розвитком висвітлене у працях Л. Божович, А. Маркова та ін.; вплив мотивів на продуктивність навчальної діяльності – Н. Рапацевич, Д. Реан та ін.; розвиток пізнавальних процесів та його вплив на формування мотивації (В. Брайтфельд). Дослідники свідчать, що сформованість навчальної мотивації позитивно відбивається на розвитку здатності усвідомлено і самостійно ставити навчальні цілі, визначати значущі умови під час складання програми дій, здійснювати самоконтроль і адекватно оцінювати власні дії на кожному етапі діяльності.

Г. Бал, М. Боришевський, Г. Костюк, О. Леонт'єв, С. Максименко, Д. Мак-Клелланд, Р. де Чармс, Н. Neckhausen та ін. в питанні загальних аспектів проблеми мотивації діяльності, навчання і виховання особистості зазначають, що мотив є необхід-

ним компонентом навчальної діяльності, що спрямовує її, спонукає певними причинами, впливає на визначення мети діяльності, опосередковує дії. Зовнішня (неспецифічна) мотивація виникає в процесі досягнення цілей тих навчальних задач, які не пов'язані з пізнавальними інтересами суб'єкта (мотивація уникнення невдач), внутрішня – виникає внаслідок бажання суб'єкта до саморозвитку, самовдосконалення (Ball, Ritters & Balthazart, 2002; Vansteenkiste, Simons, Lens, Sheldon, & Deci, 2004)*.

У наукових працях вітчизняних та зарубіжних вчених у галузі спеціальної психології і педагогіки представлені експериментальні дані щодо особливостей навчальної діяльності дітей з порушеннями інтелекту, розвиток якої значною мірою залежить від сформованості мотивації та своєчасної психолого-педагогічної допомоги (Г. Жаренкова, В. Лубовський, М. Певзнер, Л. Прохоренко, Т. Сак, К. Тороп, С. Chandler, J.P. Connell, R.M. Ryan та ін.); щодо порушень пізнавальної сфери як основної ознаки розумових порушень (К. Лебединська, О. Лурія, М. Певзнер, О. Соботович, О. Чеботарьова та ін.). Серед численних причин, які гальмують розвиток будь-якої діяльності у дітей з порушеннями інтелекту, дослідники виокремлюють низький рівень інтересу до діяльності, невміння сформулювати, запланувати і утримати ціль діяльності, усвідомлено і активно включатися в її процес, невміння адекватно оцінювати та коректувати результати діяльності, нестабільність емоційної сфери, недорозвиток пізнавальної спрямованості і активності, низький рівень навчально-пізнавальних мотивів (Ball, Ritters & Balthazart, 2002; Прохоренко, 2018)*.

Досліджуючи проблеми в навчанні у дітей, які мають інтелектуальні труднощі легкого ступеня Н. Баташева, Г. Блеч, Н. Богдан, О. Орлов, Г. Соколова, К. Тороп, Н. Ярмола та ін., свідчать про невміння формулювати, уточнити і конкретизувати цілі діяльності, вузьке коло потреб і інтересів; низький рівень отриманого досвіду і пізнавальних можливостей; тенденцію відхилення від поставленої задачі; опора на найближчі мотиви діяльності (мотиви, які пов'язані з даною конкретною ситуацією, або мотиви, які викликані необхідністю так чи інакше виконати вимогу дорослого). Мотиваційні фактори, такі як потреба, пов'язана з результа-

том діяльності, наявність вмінь і навичок, необхідних для успішного її виконання, вміння переборювати труднощі на шляху до досягнення мети, а також адекватне оцінювання результатів діяльності, тобто ті утворення, які сприяють формуванню мотиваційного компоненту, не сформовані у дітей з порушенням інтелектом (Прохоренко, Бабяк, Баташева, 2020)*.

Інші дослідники, визначаючи особливості мотивації дітей, які мають порушення пам'яті та уваги наголошують на порушенні цілеспрямованості, яка проявляється в неправильному орієнтуванні в завданні, помилковому і частковому виконанні, неадекватному відношенні до труднощів, які з'являються, некритичному ставленні до оцінювання отриманого результату (Ю. Максименко Н. Менчинська, Л. Прохоренко, Т. Сак, І. Ужченко та ін.).

На несформованості навчальної, пошукової мотивації у старших дошкільників із затримкою психічного розвитку наголошують А. Душка, Н. Менчинська, І. Омельченко, Т. Сак. Автори свідчать, що саме несформованість навчальної мотивації визначає своєрідне відношення до будь-яких інтелектуальних завдань: діти прагнуть уникнути інтелектуальних зусиль; не можуть подолати труднощі (відмова виконувати важке завдання, підміна інтелектуального завдання ближчим, ігровим завданням.); виконують завдання не повністю, а його простішу частину; не зацікавлені в результаті виконання завдання тощо.

Як зазначають О. Бабяк, Н. Баташева, І. Недозим, О. Орлов, Л. Прохоренко, мотиваційна сфера молодших школярів з порушеннями когнітивного розвитку збіднена. Центральне місце займає мотив уникнення невдач, часто з'являється і мотив непосильної складності завдання, коли дитина відразу, не вникнувши в суть завдання, запитує: «А як цю вправу зробити?», чи констатує: «Мені не вирішити це завдання». Дослідники стверджують, що від рівня сформованості навчальної мотивації залежить рівень пізнавальної активності, яку проявляють такі діти під час виконання навчальних завдань (в основному вони намагаються діяти за зразком, або чекають, коли завдання виконає хтось інший тощо) (Прохоренко, Бабяк, Баташева, 2020)*.

В дослідженнях науковців вікової і педагогіч-

ної психології приверталася значна увага до оцінного компоненту мотивації, який є центральною ланкою, що визначає напрямок і рівень активності людини (у дітей дошкільного віку – Л. Венгер, О. Запорожець, М. Лісіна, Н. Подьяков, шкільного – П. Гальперін, А. Захарова, Л. Ігельсон, А. Маркова та ін.); проблема розвитку оцінного компоненту мотивації, його структура, функції, обговорювалися в роботах Л. Божович, І. Кона, Е. Еріксона, К. Роджерса та інших психологів; закономірності формування оцінного компоненту мотивації були досліджені в працях О. Белобрикіної, Л. Божович, В. Горбачової, А. Захарової, В. Мухіної, Є. Савонько, Л. Уманець та ін.. Оцінний компонент мотивації інтерпретується як особистісне утворення, яке безпосередньо впливає на регуляцію поведінки і діяльності, як автономна характеристика особистості, її центральний компонент, що формується за активної участі самої особистості і відображає своєрідність її внутрішнього світу (Божович, 1968; Занюк, 2002)*.

Проблемі формування особистості старшого дошкільника приділяли увагу численні дослідники, особливості даного віку розглядали Л. Божович, Б. Волков, О. Гребенюк, Д. Ельконін, Н. Лейтес, А. Петровський, Д. Фельдштейн та ін.; розкрили сутність, природу, роль усвідомленої активності суб'єкта у мотиваційній діяльності – Б. Ананьєв, Л. Виготський, О. Леонтєв, С. Рубінштейн; специфіку компонентів мотивації в різні вікові періоди вивчали Л. Божович, Л. Венгер, Д. Ельконін, А. Маркова, Л. Фрідман та ін. Як зазначають вчені, найбільш сприятливим періодом для розвитку всіх сфер дошкільника, в тому числі і оцінного компоненту мотивації, є старший дошкільний вік. Дослідники свідчать, що саме у старшому дошкільному віці відбуваються суттєві якісні індивідуальні та особистісні зміни, зокрема, формується реалістична оцінка дітьми своїх умінь, результатів своєї діяльності і конкретних знань, усвідомлення своїх переваг і недоліків, враховуючи при цьому ставлення до них з боку оточуючих, гармонізується співвідношення емоційного і когнітивного компонентів (Божович, 1968; Занюк, 2002)*.

Інші дослідники аналізуючи оцінний компонент мотивації наголошують на вмінні адекватно оцінювати отримані результати (К. Абульханова-Славська,

Б. Ананьєв, І. Бех, Л. Виготський, В. Давидов, Н. Добринін, Д. Ельконін, А. Зак, К. Левін, Н. Лейтес, Б. Ломов, О. Конопкін, О. Леонтєв, В. Мільман, Ю. Миславський, В. Моросанова, О. Осадько, О. Осницький, С. Рубінштейн, Г. Щукіна, Н. Щуркова та ін.). Автори стверджують, що підґрунтям формування критичної оцінки досягнутих результатів навчальної діяльності є співвіднесення самооцінки власної навчальної діяльності, з оцінкою, яку ця діяльність отримує від педагога, інших, вміння сприймати їх думку тощо. При цьому, важливо не тільки наскільки об'єктивною є оцінка педагога навчальних результатів дитини, а й врахування того, що вбачає і цінує у цьому результаті сам дошкільник (Прохоренко, 2018)*.

Значну увагу оцінного компоненту як засобу формування мотивації приділяє в своїх працях П. Жане. Отримані результати дослідження дозволяють автору зробити висновок, що старшим дошкільникам притаманні наступні критерії, це: а) узгодженість / неузгодженість між навчальним мотивом і потребою дитини; б) вміння підпорядковувати проміжні цілі загальній меті; в) вміння контролювати власну діяльність, тобто здійснювати самоконтроль; г) вміння самостійно оцінювати власну діяльність. На думку автора, самооцінка полягає не у формальній констатації певних моментів, а в змістовному якісному розгляді результату засвоєння (загального способу дії і відповідного йому поняття) в зіставленні з метою. Іншими словами, оцінний компонент є підсумком постійного пошуку реального бачення власних досягнень, тобто без занадто великої переоцінки, але і без зайвої критичності до свого спілкування, поведінки, діяльності, переживань.

В дослідженнях І. Боязітової, Г. Собієва зазначено, що саме оцінний компонент мотивації визначає спрямованість, рівень активності суб'єкта, його ціннісні орієнтації, особистісний рівень регуляції. В своєму дослідженні І. Боязітова зазначає, що незалежно від віку й виду діяльності у дітей з високим рівнем розвитку мотивації переважає нестійкий, диференційований, адекватний оцінний компонент, високий рівень її когнітивного компоненту; і, навпаки, у дітей з низьким рівнем розвитку мотивації домінує стійкий, недиференційований, неадекватний високий оцінний компонент самооцінки, середній чи низький рівень когнітивного

компоненту.

Таким чином, аналізуючи наукові дослідження з цієї проблеми можна стверджувати, що на початковому етапі навчання, діти оцінюють свою навчальну діяльність переважно позитивно, а невдачі пов'язують лише з об'єктивними обставинами, однак, до кінця старшого дошкільного віку виникає більш критичне ставлення до себе, навчальної діяльності – діти в змозі адекватно оцінити як власні успіхи, так і свої невдачі в процесі навчання. Тобто, відбувається перехід від конкретно-ситуативного оцінного компоненту до більш узагальненого, зростає його критичність, самостійність.

У спеціальній психології і педагогіці гостро постає проблема вивчення дітей з відхиленнями у розвитку (Т. Власова, Т. Дульнев, Г. Жаренкова, В. Лубовський, Н. Менчинська, М. Певзнер, В. Петрова, В. Пінський, Т. Сак, Р. Тригер, У. Ульяновка, С. Шевченко та ін.); вивчали особливості психокогнітивних процесів – Л. Занков, І. Соловійов, Б. Пінський, Г. Ліпкіна, Г. Дульнев та ін.; питання розвитку розумово відсталих дітей та когнітивних порушень розвитку висвітлені в працях І. Соловіова, Т. Дульнева, М. Феофанова, Б. Пінського, Л. Прохоренко, Т. Сак та ін.. Автори наголошують, що у зв'язку з послабленням контрольних функцій кори страждає уся система довільної саморегуляції діяльності, що в першу чергу, позначається на її основних компонентах: мотивації, самоконтролю, самооцінці (Прохоренко, 2018)*.

В дослідженнях Г. Грибанової, К. Лебединської, М. Райської наголошено, що дошкільники із когнітивними порушеннями розвитку дуже рідко можуть адекватно оцінити свою роботу і правильно мотивувати свою оцінку, яка часто завищена. На думку авторів, у старших дошкільників із когнітивними порушеннями розвитку спостерігається ослаблення регулювання навчальної діяльності, навіть якщо завдання сприйняте дитиною, то виникають труднощі при його розв'язанні, оскільки не аналізується умова завдання в цілому, не плануються можливі шляхи виконання, не контролюються отримані проміжні та кінцеві результати тощо.

Дослідження Г. Ліпкіної, О. Савонько, В. Синельникова, присвячені вивченню оцінного компо-

ненту мотивації старших дошкільників із когнітивними порушеннями розвитку, показали, що для цих дітей, що навчаються деякий час в закладі освіти для дітей з особливими освітніми потребами в загальноосвітньому, характерний низький оцінний компонент мотивації, невпевненість в собі. Занижений оцінний компонент мотивації пояснювався авторами тим, що діти зазнавали тривалі навчальні невдачі на тлі успішних однолітків з нормотиповим розвитком (Бужинецька, 2017; Прохоренко, 2018)*.

Вивчаючи динаміку самооцінки в початкових класах, Г. Ліпкіна виявила наступну тенденцію: спочатку діти не погоджуються з позицією відстаючого, яка закріплюється за ними в молодшій групі, прагнуть зберегти високий оцінний компонент. Якщо їм запропонувати оцінити свою роботу, більшість оцінить виконане завдання більш високим балом, ніж воно того заслуговує. Нереалізована потреба вийти з числа тих, що відстають, набути більш високого статусу поступово слабшає. Кількість дітей, що відстають у навчанні, вважають себе ще слабкішими, ніж вони є насправді, зростає майже в 3 рази до кінця молодшої групи. Оцінний компонент мотивації, завищений на початку навчання, різко знижується. У дітей із заниженим низьким оцінним компонентом часто виникає почуття власної неповноцінності і навіть безнадійності. Навіть у тих випадках, коли діти компенсують свою низьку успішність успіхами в інших областях, почуття неповноцінності, прийняття позиції того, що відстає приводять до негативних наслідків. Дослідниця зазначає, що діти з низьким рівнем домагань і низьким оцінним компонентом не претендують на хорошу оцінку, не ставлять перед собою високих цілей і постійно сумніваються у своїх можливостях, швидко задовольняються з тим рівнем успішності, який склався в молодшій групі садочку (Бужинецька, 2017; Прохоренко, 2018)*.

В своєму дослідженні, Н. Жулідова приходиться до висновку, що чим сильніше виражені когнітивні порушення розвитку у старших дошкільників, тим у більшій мірі діти завищують свої можливості, і тим менш критичні вони до себе. І. Коротенко констатує, що у старших дошкільників із когнітивними порушеннями розвитку, які отримують позитивні оцінки педагога виявляється явне прагнення дещо переоцінювати себе.

Автор це пояснює тим, що власна малоцінність дитини із когнітивними порушеннями розвитку компенсується «штучною» переоцінкою своєї особистості, що швидше за все не усвідомлюється дитиною.

Вивчаючи особливості розвитку самооцінки дошкільників із когнітивним порушеннями розвитку Д. Березіна, зазначає, що у старшому дошкільному віці для дітей із когнітивними порушеннями розвитку характерний частково диференційований оцінний компонент, що в основному відбиває оцінювання дошкільників дорослими, несформований рівень домагань (завищений, частково диференційований). Більшість старших дошкільників із когнітивними порушеннями розвитку низько оцінюють свої навчальні досягнення і вважають себе нездатними до навчання. Дослідниця стверджує, що в результаті правильної корекційно-розвивальної роботи у дітей із когнітивними порушеннями розвитку формується адекватна самооцінка, правильне розуміння навчальних проблем і вміння ставити цілком адекватну мету (Прохоренко, Бабяк & Баташева, 2020)*.

Отже, успішність навчання старших дошкільників значною мірою визначається рівнем оволодіння ними загальнонавчальними вміннями і навичками, одними з яких є контрольні-оцінні. Вже на кінець навчання в старшій групі діти мають навчитися знаходити допущені помилки шляхом зіставлення результатів власної роботи зі зразком; самостійно оцінювати результати своєї діяльності за орієнтирами, даними педагогом (правильно чи ні, що саме; в чому полягає виявлена помилка; що потрібно змінити, чого потрібно уникнути в наступній роботі тощо). До закінчення садочку у дітей має бути сформований оцінний компонент мотивації, здатність висловлювати самооцінні судження.

Таким чином, проблема оцінного компоненту мотивації навчальної діяльності у старших дошкільників із когнітивними порушеннями розвитку залишається актуальною в психолого-педагогічній науці. Аналізуючи наукові джерела можна стверджувати, що розвиток оцінного компоненту у дітей із когнітивним порушеннями розвитку відбувається із затримкою та відхиленнями. Спільними проявами несформованості оцінного компоненту у старших дошкільників із когні-

тивними порушеннями розвитку є: низькою, частково диференційованою, що в основному відбиває оцінювання дошкільників дорослими, несформований рівень домагань, невпевненість у собі, завищення своїх можливостей, низька критичність, стереотипність відповідей. У цьому контексті важливо з'ясувати особливості оцінного компоненту страших дошкільників із когнітивним порушеннями розвитку під час виконання навчальних завдань.

Для дослідження сформованості оцінного компоненту мотивації в процесі навчальної діяльності ми використали методику на визначення оцінного компоненту у старших дошкільників. Орієнтація на оцінний компонент мотивації в навчанні характеризувалося наданням переваги самостійності в навчанні і самооцінці на підґрунті набутих внутрішніх еталонів.

Зміст даної методики дозволяє з'ясувати особливості контрольні-оцінних вмінь у старших дошкільників із когнітивними порушеннями розвитку за такими критеріями:

- наявність внутрішнього критерію оцінки власної діяльності;
- необхідність в оцінці педагога та наявність зовнішнього критерію для оцінювання власних здобутків чи невдач.

Дослідженням було передбачено використання карток оцінювання педагогом навчальних досягнень старших дошкільників із когнітивними порушеннями розвитку (з метою з'ясування оцінного компоненту мотивації):

Таблиця 1.

Критерії оцінювання педагогом навчальних досягнень дітей

Критерії оцінювання	Бали
Уміння працювати самостійно, дотримуючись інструкції	0–2 бали
Перевірка відповідності виконання завдання за наочним зразком	0–2 бали
Звіряння з відповіддю	0–2 бали
Перевірка відповідності виконання завдання до уявного зразка	0–2 бали
Оцінка етапів виконання завдання та результату	0–2 бали
Вміння обґрунтувати самооцінку	0–2 бали

Після виконання експериментальних завдань за визначеними критеріями (Табл. 1), були отримані наступні результати: за критерієм «вміння працювати самостійно, дотримуючись інструкції» – 23% старших дошкільників із когнітивними порушеннями розвитку отримали 2 бали, 34,6% дітей – 1 бал і 42,4% дітей – 0 балів. Серед їх однокласників з нормальним розвитком 66,6% дітей отримали 2 бали, 1 бал – 26% дітей і 0 – 7,4% дітей. Якісний аналіз отриманих даних дозволяє стверджувати про не повне сприйняття дітьми із когнітивними порушеннями розвитку умови, виникнення труднощів під час його розв’язування, оскільки не аналізується умова завдання в цілому, не плануються можливі шляхи виконання, не контролюються отримані проміжні та кінцеві результати.

За критерієм «перевірка відповідності виконання завдання за наочним зразком» найвищий бал отримали 27% дошкільників із когнітивними порушеннями розвитку та 77,7% дошкільників з нормальним розвитком, в один бал були оцінені роботи 46,1% старших дошкільників із когнітивними порушеннями розвитку та 18,5% – їх однокласників з нормальним розвитком, отримали 0 балів – 26,9% дітей із ЗПР та 3,8% дітей з нормальним розвитком. Це свідчить про те, що у дітей із когнітивними порушеннями розвитку порушений необхідний поетапний контроль над виконуваною діяльністю, вони часто не помічають невідповідності своєї роботи і запропонованого зразка, не завжди знаходять допущені помилки, навіть після прохання дорослого перевірити виконану роботу – перевірка не відбувається.

Для дітей із когнітивними порушеннями розвитку, завдання, яке передбачало звіряння з відповіддю, виявилось трішки легшим за інші. Вони показали наступні результати: 2 бали отримали 11,5% дітей, 1 бал – 57,7% дошкільників і нуль балів – 30,8% дітей. Старші дошкільники з нормальним розвитком з цим завданням справилися значно краще: 74,1% дітей набрали 2 бали, 25,9% дошкільників – 1 бал. Дітей, які б набрали 0 балів виявлено не було.

Наступним критерієм оцінювання педагогом навчальних досягнень старших дошкільників була «перевірка відповідності виконання завдання до уявного зразка». Отримані результати свідчать, що для дітей із когнітивними порушеннями розвитку це завдання ви-

явилося складним: 0 балів – 69,2% дітей, 1 бал – 11,5% дітей і 2 бали – 19,3% дошкільників. На відміну від них, діти з нормальним розвитком показали наступні результати: 2 бали – 55,5% дітей, 1 бал – 37,1% дошкільників і 0 балів – 7,4% дітей. Низькі результати, які отримали діти під час цього виконання завдання дозволяють стверджувати, що під час аналізу завдання вони не усвідомлюють інструкцію виконання навіть в процесі практичних дій, виконуючи завдання, ці діти переносять відомий спосіб розв’язування завдання не визначаючи потрібний, не перевіряють результат відповідно до умови, задовольняються будь-яким результатом роботи.

Завдання, що передбачало самостійну оцінку етапів виконання завдання та отриманого результату виявилось складним для дітей обох категорій, але в різній мірі. Так, 0 балів отримали 46,2% старших дошкільників із когнітивними порушеннями розвитку, 1 бал – 50% дітей і 2 бали – 3,8% дітей. Старші дошкільники з нормальним розвитком показали наступні результати: 2 бали – 51,8% дітей, 1 бал – 40,8% дітей, взагалі не набрали балів – 7,4% дітей. Отримані дані свідчать, що діти, які виявили низькі результати, мають прояви недорозвитку оцінного компоненту мотивації: невміння адекватно оцінити свою роботу і правильно мотивувати свою оцінку, яка часто завищена; низька диференційована оцінка власних результатів.

Останнім, був критерій «вміння обґрунтувати самооцінку». Після виконання завдань були отримані наступні дані. Серед учнів із когнітивними порушеннями розвитку – 2 бали набрали 7,8% дітей, 1 – 19,2% дошкільників і 0 балів – 73% їх однокласників. Серед дітей з нормальним розвитком 2 бали виявлено у 48,1% дітей, 1 бал у 40,8% дітей і 0 балів – 11,1% дошкільників. Тобто, спільними проявами несформованості оцінного компоненту мотивації старших дошкільників із когнітивними порушеннями розвитку і дітей з нормальним розвитком, які не виконали завдання, є: низька частково диференційована оцінка, що в основному відбиває оцінювання роботи дорослими, несформований рівень домагань, невпевненість у собі, завищення своїх можливостей, низька критичність, стереотипність відповідей.

Таким чином, у дітей, які отримали оцінку в 0

балів – не сформовані контрольно-оцінні вміння, ці діти повністю покладаються на оцінку педагога, не виявляючи бажання самостійно оцінити власну роботу. У дітей, які виконали завдання на 1 бал, оцінний компонент знаходиться на низькому рівні, такі діти в своїх судженнях часто покладаються на оцінку інших, вагаються під час висловлювання власного судження, не вміють повністю обґрунтувати роботу, потребують заохочення, підтримки з боку дорослих. Високий бал, свідчить про сформований оцінний компонент, вміння правильно оцінити виконану роботу, зважувати на допущені помилки та пояснювати їх виникнення.

Висновки з даного дослідження. Отже, аналіз психолого-педагогічної літератури дозволяє стверджувати, що оцінний компонент у старших дошкільників із когнітивними порушеннями розвитку в навчальній діяльності не сформований. Його розвиток, на фоні інтелектуального та мовленнєвого недорозвинення, відбувається із затримкою і відхиленнями. Для цих дітей характерними особливостями оцінного компоненту мотивації є вибірковий інтерес до навчальних завдань, уникнення складних завдань, швидке закінчення непривабливої діяльності, невміння доводити роботу до логічного завершення; часткове сприймання зразка у вигляді словесної інструкції, невміння утримати його упродовж роботи; недостатня усвідомленість способу виконання, утруднення у виборі раціональних способів, фрагментарне дотримання вимог виконання завдання; недорозвиток мовленнєвого опосередкування; невміння виявляти помилки, виправляти їх, адекватно оцінювати результати.

Перспективи подальших досліджень. Такі висновки спонукають до визначення шляхів корекційної роботи, спрямованих на формування оцінного компоненту старших дошкільників із когнітивними порушеннями розвитку в процесі навчальної діяльності, що передбачатимуть: формування вмінь систематично долати спочатку невеликі труднощі, а з часом і більш значні; вказувати на причини щодо результатів своєї навчальної діяльності; самостійно визначати навчальні задачі; вибирати раціональні прийоми та способи їх розв'язування; контролювати та оцінювати свою роботу. Все це дозволить дитині навчитися правильно оцінювати свої роботи, реально розглядати власні резуль-

тати завдань і відповідно, самостійно ставити навчальні цілі і завдання.

References:

- Ball, G. F., Ritters, L. V., & Balthazart, J. (2002). Neuroendocrinology of song behavior and avian brain plasticity: multiple sites of action of sex steroid hormones. *Frontiers in neuroendocrinology*, 23 (2), 137-178.
- Bozhovych, L. Y. (1968). *Lychnost i ee formirovaniye v detskom vozraste* [Personality and its formation in childhood] (Vol. 19686). M.
- Buzhynetska, K. (2017). Problema motyvatsiinoi hotovnosti doshkilnykiv iz zatrymkoiu psikhichnoho rozvytku do shkilnoho navchannia [The problem of motivational readiness of preschoolers with mental retardation for schooling]. *Osvita osib z osoblyvymy potrebamy: shliakhy rozbudovy.*, 1(13), 318-323.
- Prokhorenko, L. I., Babiak, O. O., & Batasheva, N. I. (2020). Psykhologichnyi suprovid ditei z osoblyvymy osvitynymy potrebamy: stratehiia realizatsii [Psychological support with special educational needs: implementation strategy]. *Visnyk Natsionalnoi akademii pedahohichnykh nauk Ukrainy*, 2(1), 1-6.
- Prokhorenko, L. (2018). Psycho-Correction of Motivation For Learning Achievements Among Schoolchildren With Cognitive Development Disorders. *Nauka i osvita*, № 5-6, 52-57.
- Vansteenkiste, M., Simons, J., Lens, W., Sheldon, K. M., & Deci, E. L. (2004). Motivating learning, performance, and persistence: the synergistic effects of intrinsic goal contents and autonomy-supportive contexts. *Journal of personality and social psychology*. 87(2), 246.
- Zaniuk, S. S. (2002). Psykhoholohiia motyvatsii: navch. posib. [Psychology of motivation: Tutorial].

Kseniia Buzhynetska

Senior Research Fellow department of psychological and pedagogical support of children with special needs, Mykola Yarmachenko Institute of special education and psychology of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Kyiv (Ukraine)

**PSYCHOLOGICAL FEATURES OF THE
MANIFESTATION OF THE EVALUATION
COMPONENT OF MOTIVATION IN SENIOR
PRESCHOOL CHILDREN WITH COGNITIVE
DISORDERS OF DEVELOPMENT**

ABSTRACT

The article analyzes psychological and pedagogical sources on the peculiarities of the evaluation component of motivation. It has been outlined that, in general, motivation is considered as external, which arises in the process of achieving the goals of those educational tasks that are not related to the cognitive interests of the subject (motivation to avoid failure) and internal, which arises as a result of the subject's desire for self-development, self-improvement. It has been determined that the peculiarities of the motivation of children with cognitive disorders include those that have a certain peculiarity of purposefulness, which is manifested in the incorrect orientation in the task, erroneous and partial performance, inadequate attitude to the difficulties that arise, uncritical attitude to the evaluation of the result of educational and cognitive motives. It has been determined the main ways of formation of the evaluative component of motivation, which are interpreted as a personal formation that directly affects the regulation of behavior and activity, as an autonomous characteristic of the individual, its central component, which is formed with the active participation of the individual and reflects the originality of his or her inner world.

The relevance of this problem is due to the fact that the senior preschool age is an important period for the formation of the evaluation component of the preschooler's motivation, its further development and influence on the personality. It has been revealed the leading role of the evaluative component of motivation, which is decisive for the successful learning and adaptation of the child to school in the future, since in the future the child must learn to find the mistakes made by comparing the results of his/her work with the sample; independently evaluate the results of his/her activity according to the guidelines given by the teacher (correct or not, what exactly; what is the identified

error; what needs to be changed, what needs to be avoided in the next one and the ability to express self-evaluative judgments). It has been identified the criteria of the assessment component of motivation in senior preschoolers with cognitive developmental disorders. They are: consistency / inconsistency between the educational motive and the child's needs; the ability to subordinate intermediate goals to the overall goal; the ability to control their own activities, i.e. to exercise self-control; the ability to independently evaluate their own activities. It has been determined ways of correcting the evaluative component of motivation in older preschoolers with cognitive developmental disorders, which are aimed at its formation.

Key words: motivation, assessment component, personality, senior preschooler age, learning, activity.

How to cite (як цитувати):

Buzhynetska, K. PSYCHOLOGICAL FEATURES OF THE MANIFESTATION OF THE EVALUATION COMPONENT OF MOTIVATION IN SENIOR PRESCHOOL CHILDREN WITH COGNITIVE DISORDERS OF DEVELOPMENT. PSYCHOLOGICAL JOURNAL, 9(5), 7–15. <https://doi.org/10.31108/1.2023.9.5.1> [in Ukrainian]

Бужинецька, К. ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВУ ОЦІННОГО КОМПОНЕНТУ МОТИВАЦІЇ У СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ ІЗ КОГНІТИВНИМИ ПОРУШЕННЯМИ РОЗВИТКУ. ПСИХОЛОГІЧНИЙ ЧАСОПИС, 9(5), 7–15. <https://doi.org/10.31108/1.2023.9.5.1>

Дата отримання статті: 12.02.2023

Дата рекомендації до друку: 05.04.2023

Дата оприлюднення: 30.04.2023

ПРЕВЕНЦІЯ СУЇЦИДАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ ЗАСОБАМИ ІНТЕРВЕНЦІЙ ЗА ПОСЕРЕДНИЦТВА ВІРТУАЛЬНОЇ РЕАЛЬНОСТІ

Шевчук Ольга Сергіївна¹, Крупельницька Людмила Францівна²

¹ Аспірантка кафедри психодіагностики та клінічної психології факультету психології, Київський національний університет імені Тараса Шевченка (м. Київ, Україна)
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-2493-5399>

² Докторка психологічних наук, професорка, завідувачка кафедри психодіагностики та клінічної психології факультету психології, Київський національний університет імені Тараса Шевченка (м. Київ, Україна)
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-0594-2369>

UDC: 159.9.072+616.89-008.441.44+004.358

АНОТАЦІЯ

Стаття присвячена аналізу можливостей використання імерсивних технологій, а саме технологій віртуальної реальності (англ. virtual reality – VR) у роботі з суїцидальністю. Автори досліджують психологічні ефекти використання VR-технологій як превентивної інтервенції щодо суїцидальної поведінки в рамках експериментальної процедури, організованої за планом Соломона, в якій незалежною змінною (НЗ) виступав перегляд 360° відео у VR-окулярах, а залежними змінними (ЗЗ) – асоційовані з суїцидальністю фактори, а саме: емоційний афект (позитивний та негативний), безнадія та показники рівнів благополуччя особистості. В даній статті ми висвітлюємо результати порівняння контрольної та експериментальної груп щодо здійсненого впливу на вимірювані психологічні ефекти, аналізуючи показники до та після перегляду відео. Отримані результати свідчать про покращення показників позитивного афекту, психологічного, фізичного та суб'єктивного благополуччя в експериментальній групі на противагу контрольній. Тенденції до покращення також спостерігалися у показниках негативного афекту та благополуччя у стосунках. Показник безнадії покращився в обидвох групах. Ми можемо констатувати покращення психологічних ефектів і в подальшій аналітиці маємо дослідити ефекти попереднього тестування, а також розширити змістовну інтерпретацію отриманих результатів.

Ключові слова: суїцидальність, імерсивні технології, віртуальна реальність (VR), превенція, позитивний афект, негативний афект, безнадія, суб'єктивне благополуччя.

Постановка проблеми.

Поступ розвитку імерсивних технологій, у тому числі, й віртуальної реальності (англ. virtual reality – VR) уможливило формування нового формату інтервенцій у сфері психічного здоров'я та психосоціальної підтримки. Терапія віртуальною реальністю (англ. virtual reality therapy – VRT) та її різновиди вже використовуються з такими запитами та нозологіями як розлади емоційно-вольової сфери, аутистичного спектру, дефіциту уваги та гіперактивності, поведінки (харчової, вживання речовин), фобії; менеджмент ноцицепції та

реакцій на стрес, а також в реабілітації та нейропсихологічній оцінці (VR Voice, 2018). Імерсивні технології також застосовуються у контексті роботи з суїцидальністю (Amelia Virtual Care's VR Platform, б. д.), яка виступає важливим питанням суспільного здоров'я. Натепер спостерігається тенденція до розширення традиційних практик роботи з особами, що мають ознаки суїцидальної поведінки, з використанням міждисциплінарного підходу та імплементацію різних сюжетів та форматів взаємодії з імерсивними технологіями. Враховуючи сензитивність такого запиту, інтервенції мають бути

Address for correspondence, e-mail: editpsychas@gmail.com
Copyright: © Olha Shevchuk, Liudmyla Krupelnytska

This is an Open Access journal, all articles are distributed under the terms of the Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International (CC BY-NC-SA 4.0) License (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>), allowing third parties to copy and redistribute the material in any medium or format and to remix, transform, and build upon the material, provided the original work is properly cited and states its license.

вивчені з точки зору ефекту, який вони здійснюють, та необхідних оптимальних передумов для їх забезпечення.

Аналіз останніх досліджень та публікацій.

Сучасні теорії концептуалізують та операціоналізують дослідження суїцидального ризику у континуумі ідеяція – дія, що розрізняє поміж собою окремо розвиток суїцидальних думок та поведінки від ідей до дій, серед них: теорія флюїдної вразливості (англ. *fluid vulnerability theory* – FVT), інтерперсональна теорія (англ. *Interpersonal Theory* – IPTS), інтегрована мотиваційно-вольова модель (англ. *Integrated Motivational-Volitional Model* – IMV), трикрокова теорія (англ. *Three-Step Theory* – 3ST) тощо. Дослідження з використанням VR в контексті суїцидальності, як правило, передбачають створення імерсивного середовища, в якому вимірюється готовність людини до скоєння завершеного самогубства шляхом моделювання ситуацій з відображенням методів відходу з життя (наприклад, стрибків з висоти) (Franklin et al., 2019). Проте, оскільки VR-технології створюють відчуття присутності, подібне до «реальної реальності» (тобто до реального чуттєво-переживаного досвіду) за рахунок активації моторного кортексу та сенсорних систем, що може бути зареєстроване у результатних фізіологічних та емоційних реакціях, популярними також є дослідження, які сприяють покращенню асоційованих з суїцидальністю факторів, наприклад, сприяють зниженню рівня депресії, безнадії, покращенню настрою та формуванню перспективи мислення про майбутнє (Amelia Virtual Care's VR Platform, б. д.). Саме тому в рамках трансляційного підходу, тобто адаптації процедури лабораторних досліджень до їх подальшого впровадження в повсякденну практику забезпечення відповідного роду інтервенцій, до уваги ми беремо ту теоретичну модель, яка враховує стабільні та динамічні фактори фасилітації чи інгібіції розвитку суїцидальної поведінки, а саме FVT, та комбінуємо її з дизайном інтервенцій у VRT, які сприяють покращенню асоційованих з суїцидальністю динамічних факторів.

Метою статті є подання результатів експерименту з використанням перегляду 360° відео в VR-окулярах на асоційовані з суїцидальністю фактори, такі як позитивний та негативний афект, безнадія та показ-

ники суб'єктивного благополуччя.

Методологія та методи.

Процедура експерименту.

Оскільки ми вивчали психологічні ефекти інтервенцій з використанням імерсивних технологій для оцінювання їх потенціалу щодо превенції суїцидальної поведінки, ми послуговувалися практикою використання експерименту в парадигмі клінічної психології як методу дослідження ефективності того чи іншого впливу за умов варіацій стану досліджуваного. Особистість експериментатора (тобто якості потенційного надавача послуг з використанням VR) та досліджуваного (тобто бенефіціару, з його певними характерологічними якостями та установками) як такі, що могли б виступити каталізатором чи інгібітором певних змін, не були безпосереднім предметом впливу та вивчення, але мали бути враховані як такі змінні, що мали бути проконтрольовані щодо їх загроз для валідності експерименту.

Розроблений дизайн дослідження мав бути наближений до плану істинного експерименту, який близький до «ідеального плану» тим, що не несе в собі загроз внутрішній валідності (контролює вплив фону, природного розвитку, ефекту тестування, інструментальних похибок, складу груп, відсіювання тощо) та містить малу кількість загроз для зовнішньої валідності (точно контролює взаємодію тестування з експериментальним впливом та до певної міри контролює взаємодію складу груп та реакцію учасників на ситуацію). Для мети нашого експерименту пасує план Соломона (див. табл. 1), який співвідносить результати 4 еквівалентних груп, сформованих з використанням рандомізації; має вимір до та після експериментального впливу, які відсутні у певних групах, що дозволяє проконтролювати загрози валідності, шляхом порівняння цих результатів та може сприяти констатації наявності чи відсутності однозначного каузального зв'язку.

Таблиця 1

Опис експериментальної процедури дослідження

EG1	R	O ₁	X	O ₂
KG1	R	O ₃		O ₄
EG2	R		X	O ₅
KG2	R			O ₆

Для уможливлення статистичного аналізу група мала складатися мінімум з 30 осіб. Незалежна змінна (НЗ) – це наявність чи відсутність впливу як такого. Місце та умови проведення експерименту мали бути максимально наближені до лабораторних (тобто впливати мав саме досвід перегляду відео у такому форматі, а не наявність/відсутність інших стимулів). Складність процедури передбачала присутність експериментатора для проведення інструктажу щодо використання VR та, за необхідності, надання необхідної кваліфікованої підтримки, пов'язаної з потенційними ризиками досвіду у VR (наприклад, виявами симптомів морської хвороби). Символи та графічні позначення при аналізі експерименту, згідно загальноживаної практики використання, ми визначаємо за Кемпбелом, де: X – експериментальний вплив, O – вимір експериментального ефекту, R – рандомізація (еквівалентність експериментальних груп).

Проведення експерименту базувалося на наступних гіпотезах:

H₀ (нульова гіпотеза): перегляд 360° відео в окулярах віртуальної реальності не здійснює вплив на асоційовані з суїцидальністю параметри;

H₁ (експериментальна гіпотеза): перегляд 360° відео в окулярах віртуальної реальності здійснює вплив на асоційовані з суїцидальністю параметри.

Участь в експерименті взяли 120 осіб, 60 з яких були в експериментальних групах, а 60 – в контрольних. Експеримент проводився у березні 2023 року. Набір учасників здійснювався шляхом розміщення оголошень через платформи Telegram та Facebook. Критерієм включення у вибірку була приналежність до міста-мільйонника. В нашому випадку всі учасники живуть, працюють чи навчаються в місті Києві. Учасників експерименту було рандомно розподілено на 4 групи по 30

осіб, в кожній групі було по 15 чоловіків та 15 жінок. Безпосередній збір даних проводився в онлайн-опитувальнику, створеному на основі платформи Google, перед початком заповнення якого кожен та кожна давали інформовану згоду про участь у дослідженні.

Експериментальний вплив забезпечувався шляхом використання моделі VR-окулярів Oculus Go Standalone Virtual Reality Headset та переглядом 7-хвилинного ролика (ARTE.TV, б.д.), що демонструє природні ландшафти в контексті мистецтва та який ми можемо визначити як неклінічний стимул, оскільки його першочергово було створено не для проведення дослідження. Цей ролик було обрано, оскільки він був доступний для використання у відкритих джерелах, визнаний безпечним та тому, що основу вибірку склали мешканці міста, а згідно попередніх досліджень, природні пейзажі здійснюють рекреаційний вплив на містян (Amelia Virtual Care's VR Platform, б. д.).

Учасникам експерименту були поставлені питання про соціодемографічні показники, а також оцінено їх загальний стан скринінговими опитувальниками та методиками на визначення рівня тривожності, депресивності, суїцидального ризику, симптоматики посттравматичного стресового розладу та комплексного посттравматичного стресового розладу, оскільки окрім безпосереднього виміру ризику, ці нозологічні форми можуть виступати передумовою для формування суїцидальних ідеяцій та розвитку внутрішніх та зовнішніх форм суїцидальної поведінки.

Вимір психологічних ефектів превенції суїцидальної поведінки засобами віртуальної реальності здійснювався психодіагностичним інструментарієм, описаним в табл. 2.

Важливим було попередити формування установки у досліджуваних щодо того, що нами вивчається,

Таблиця 2

Психодіагностичні інструменти та вимірювані змінні

Явище, яке досліджують	Методика дослідження	Кодування	Українська версія
Позитивний та негативний афект	Positive and Negative Affect Schedule (PANAS)	OPANA	Опитувальник позитивного та негативного афекту (ОПАНА) (Klimanska & Haletska, 2020).
Безнадія	Beck Hopelessness Scale	BHS	Шкала безнадії Бека
Психологічне благополуччя Фізичне здоров'я та благополуччя Стосунки Суб'єктивне благополуччя	The Modified BBC Subjective Well-being Scale (BBC-SWB) (P. Pontin, M. Schwannauer, S. Tai, M. Kinderman)	BBC-SWB	Методика «Модифікована шкала суб'єктивного благополуччя БібіСі» (адаптація Л.М. Карамушки, К.В. Терещенко, О.В. Креденцер) (Karamushka та ін., 2022)

а саме контекст превенції самогубств, тому дослідження подавалося як таке, що вивчає ефект перегляду відео у VR на стан особистості, без конкретизації додаткових аспектів. Опісля здійснення експериментального впливу, безпосередньо сам за собою досвід у VR та стан учасників оцінювався ними за шкалою Лайкерта (де 1 – погано, 5 – чудово) за питаннями: 1) яким був Ваш загальний рівень задоволення від перебування у віртуальній реальності; 2) наскільки сильним було Ваше відчуття присутності, «перебування там» у віртуальному середовищі; 3) яким був Ваш загальний рівень комфорту в цьому середовищі.

Оскільки дослідження передбачало ряд питань, які могли сприяти розвитку дистресу в учасників, їм було запропоновано контакти ліній підтримки, на які вони могли звернутися та отримати необхідну кваліфіковану допомогу. Контакти кризових ліній, що спеціалізуються на роботі з суїцидальністю, подавалися прямо після блоку питань на оцінку суїцидального ризику, а контакти загальних ліній підтримки – опісля фіксації всіх відповідей. Опитувальники передбачали почасти вимір різних часових перспектив стану (наприклад, за останні 2 тижні чи місяць), тому ця частина інструкції була виділена для привернення уваги та покращення навігації. Перед здійсненням експериментального впливу в обов'язковому порядку проводився інструктаж, який враховував попередній досвід учасників з VR та імерсивними технологіями як такими. Також, учасники експерименту могли залишити свій зворотній зв'язок у спеціально відведеному полі опитувальника та/чи в рамках опціонального напівструктурованого інтерв'ю, яке проводилося експериментатором в усній формі після завершення проходження всіх опитувальників.

Етичний дозвіл на проведення цього дослідження було надано Комітетом з етики наукових досліджень факультету психології Київського національного університету імені Тараса Шевченка від 29 серпня 2022, реєстраційний номер № 08-22/2.

Результати експерименту.

Для проведення статистичного аналізу отриманих результатів було використано програмне забезпечення IBM SPSS Statistics, Version 23. Метою нашого аналізу було оцінити наявність або відсутності ефекту внаслідок експериментального впливу, тому ми беремо до уваги показники експериментальної групи 1 (ЕГ1) та контрольної групи 1 (КГ1) з вимірами до та після перегляду відео у VR-окулярах. Коректна інтерпретація даних вимагає аналізу учасників експерименту за параметрами статеві-вікових особливостей та щодо нормальності розподілу у ЕГ1 та КГ1 (табл. 3).

Отже, у нашому експерименті в ЕГ1 та КГ1 взяли участь 60 чоловіків віком від 19 до 63 років ($M = 35.13$; $SD = 12.313$), а також 60 жінок віком від 19 до 64 років ($M = 35.38$; $SD = 12.744$); відмінність у середніх значеннях між чоловіками і жінками є дуже не значною (0.25), тому різниця між значеннями може бути випадковою. Для визначення однорідності вибірки ми обрахували коефіцієнт варіації у чоловіків (35%) та жінок (36%); що свідчить про те, що вибірка дещо неоднорідна за показником статі (коефіцієнт перевищує 33%). Показник асиметрії має додатній знак (0.689 для чоловіків, 0.503 для жінок), що свідчить про зміщення ступеню відхилення графіку розподілу частот від симетричного вигляду відносно середнього значення у ліву сторону, відповідно, у сторону менших значень. Значення асиметрії не перевищує стандартну помилку асиметрії в

Таблиця 3.

Аналіз статево-вікових показників у ЕГ1 та КГ1

Показник	Чоловіки	Жінки
Кількість осіб (n)	60	60
Середнє значення (Mean)	35,13	35,38
Мінімальне значення	19	19
Максимальне значення	63	64
Помилка середнього (Std. Error Mean)	1,590	1,645
Стандартне відхилення (Std. Deviation)	12,313	12,744
Асиметрія (Skewness)	0,689	0,503
Помилка асиметрії (Std. Error Skewness)	0,309	0,309
Експес (Kurtosis)	-0,674	-0,873
Помилка експесу (Std. Error Kurtosis)	0,608	0,608

три рази. Значення ексцесу має від'ємне значення (-0.674 для чоловіків, -0.873 для жінок), що вказує на плосковершинність графіку за віком. Значення ексцесу не перевищує стандартну помилку ексцесу в три рази, отже за цим показником розподіл близький до нормального. Таким чином, ми можемо припустити, що участь у нашому експерименті могла бути більш цікава для осіб віком від 19 до 35 років. Ми маємо дещо неоднорідну вибірку, але за візуальним аналізом і показниками асиметрії та ексцесу для чоловіків та жінок, ми припускаємо, що розподіл близький до нормального.

Для аналізу зміни психологічних ефектів у групах, в яких здійснювався вимір до та після експериментального впливу (ЕГ1 та КГ1), та з метою підбору методів статистичного аналізу їх оцінки для перевірки гіпотези нашого дослідження, ми перевірили показники позитивного афекту, негативного афекту, безнадії, психологічного благополуччя, фізичного благополуччя, благополуччя у стосунках та суб'єктивного благополуччя на нормальність розподілу за тестом Шапіро-Уїлка, адже маємо групи з малим n (30 осіб) і для його проведення маємо обрахувати різницю середнього у цих показниках до та після експериментального впливу. Таким чином, в експериментальній групі показники позитивного афекту ($W = 0.911$, $p \text{ value} = 0.016$), негативного афекту ($W = 0.889$, $p \text{ value} = 0.004$), безнадії ($W = 0.775$, $p \text{ value} = 0.000$), фізичного благополуччя ($W = 0.848$, $p \text{ value} = 0.001$), благополуччя у стосунках ($W = 0.840$, $p \text{ value} = 0.000$) і суб'єктивного благополуччя ($W = 0.835$, $p \text{ value} = 0.000$); а також в контрольній групі – позитивного афекту ($W = 0.829$, $p \text{ value} = 0.000$), негативного афекту ($W = 0.828$, $p \text{ value} = 0.000$), безнадії (W

$= 0.894$, $p \text{ value} = 0.006$), благополуччя у стосунках ($W = 0.473$, $p \text{ value} = 0.000$) і суб'єктивного благополуччя ($W = 0.777$, $p \text{ value} = 0.000$) відповідають показникам, відмінним від нормального розподілу ($p < 0.05$) і для їх аналізу мають використовуватися непараметричні критерії. Показник психологічного благополуччя в експериментальній групі ($W = 0.953$, $p \text{ value} = 0.207$) та психологічного ($W = 0.958$, $p \text{ value} = 0.272$) і фізичного ($W = 0.958$, $p \text{ value} = 0.272$) благополуччя в контрольній групі відповідають показникам нормального ($p > 0.05$) і тому ми можемо застосовувати параметричні критерії.

Оскільки експериментальна гіпотеза нашого дослідження полягає у тому, що результати асоційованих з суїцидальністю факторів у групах після експериментального впливу відрізняються від вимірів до того і відповідно існує певний психологічний ефект після перегляду відео у VR-окулярах, ми маємо протестувати залежні вибірки (ЕК1 до та після експериментального впливу; КГ1 до та після експериментального впливу) для того, щоб визначити міри центральної тенденції та прийняти рішення про статистичні методи аналізу даних, та відповідно рішення щодо використання параметричних або непараметричних критеріїв згідно з тим, чи відповідає розподіл аналізованих показників нормальному. Спочатку аналізуємо наявність або відсутність впливу за критерієм Вілкоксона для показників з ненормальним розподілом (табл. 4).

Порівнюючи виміри до та після впливу, бачимо, що в ЕГ1 після експерименту значно покращився позитивний афект, що підкріплюється зміною показників від 27.00 до 32.00 ($Z = -3.008$, $p = 0.003$); рівень безнадії залишився на тому ж рівні за значенням медіани із

Таблиця 4

Аналіз вибірки на наявність або відсутність впливу за критерієм Вілкоксона

Показник	Група	Середнє значення рангів (позитивних)	Медіана до (Md pretest)	Медіана після (Md posttest)	Z	p-value (two-tailed)
Позитивний афект	ЕГ1 до та після експ.	13.65	27.00	32.00	-3.008	0.003
Негативний афект	ЕГ1 до та після експ.	10.56	13.00	11.00	-1.635	0.102
Безнадія	ЕГ1 до та після експ.	5.00	4.00	4.00	-2.330	0.020
Фізичне благополуччя	ЕГ1 до та після експ.	10.56	22.00	22.50	-2.428	0.015
Благополуччя у стосунках	ЕГ1 до та після експ.	8.64	18.00	18.00	-0.029	0.977
Суб'єктивне благополуччя	ЕГ1 до та після експ.	15.20	82.00	83.50	-2.415	0.016
Позитивний афект	КГ1 до та після експ.	17.39	27.50	30.00	-1.740	0.082
Негативний афект	КГ1 до та після експ.	7.64	14.00	13.00	-1.943	0.052
Безнадія	КГ1 до та після експ.	5.88	6.00	5.00	-2.357	0.018
Благополуччя у стосунках	КГ1 до та після експ.	10.83	16.00	16.50	-1.330	0.184
Суб'єктивне благополуччя	КГ1 до та після експ.	12.86	78.50	80.50	-1.409	0.159

позначкою 4.00, але показав статистично значущі зміни в бік покращення ($Z = -2.330$, $p = 0.020$); до певної міри покращився рівень фізичного благополуччя зі статистично значущими змінами медіани у проміжку від 22.00 до 22.50 ($Z = -2.428$, $p = 0.015$) та суб'єктивного благополуччя з показниками від 82.00 до 83.50 ($Z = -2.415$, $p = 0.016$). Значущо не змінилися показники негативного ефекту, хоча і змінилася за показниками від 13.00 до 11.00 ($Z = -1.635$, $p = 0.102$), а також благополуччя у стосунках, показник якого залишився стабільним із позначкою 18.00 ($Z = -0.029$, $p = 0.977$). На контрасті з цими результатами, показники в КГ1 змінювалися менш помітним чином: на рівні статистичної значущості зменшився показник безнадії зі зміною показників від 6.00 до 5.00 ($Z = -2.357$, $p = 0.018$). Зміна ж показників від 27.50 до 30.00 для позитивного ($Z = -1.740$, $p = 0.082$) та від 14.00 до 13.00 для негативного ($Z = -1.943$, $p = 0.052$) афектів виявилася незначущою; так само як і для благополуччя у стосунках та суб'єктивного благополуччя, зі зміною показників від 16.00 до 16.50 ($Z = -1.330$, $p = 0.184$) та від 78.50 до 80.50 ($Z = -1.409$, $p = 0.159$) відповідно. Таким чином, з аналізу за критерієм Вілкоксона ми бачимо, що статично значущий результат ми отримали в ЕГ1 у показниках позитивного афекту, безнадії, фізичного благополуччя, суб'єктивного благо-

змінився на рівні статистичної значущості в бік його покращення від 41.40 до 43.30 ($T = -2.394$, $p = 0,023$), на відміну від КГ1, в якій він змінився в бік погіршення від 41.30 до 40.00 ($T = 2.129$, $p = 0,042$). Також в КГ1 не змінилися на рівні статистичної значущості показники фізичного благополуччя: зміни становили від 20.40 до 21.00 ($T = -1.814$, $p = 0,080$).

Дискусія та висновки.

Порівнюючи показники вимірюваних психологічних ефектів в експериментальній та контрольній групах, можемо констатувати наявність впливу на асоційовані з суїцидальністю показники внаслідок перегляду відео в VR-окулярах і, таким чином, підтвердити експериментальну гіпотезу нашого дослідження. Зокрема, в ЕГ1, на протигагу КГ1, значно покращуються показники позитивного афекту, психологічного, фізичного та суб'єктивного благополуччя. Показник рівня безнадії змінився в бік покращення як з, так і без експериментального впливу, що може свідчити про загальне покращення внаслідок участі в такій процедурі дослідження. Додатково варто звернути увагу на те, що відбулися зміни в бік погіршення у показнику психологічного благополуччя в контрольній групі, що може вимагати додаткової перевірки цього параметру за оцінювання ефекту попереднього та повторного тестування. Стати-

Таблиця 5.

Аналіз вибірки на наявність або відсутність впливу за Т критерієм Стьюдента

Показник	Група	Середнє значення до (Mean pretest)	Середнє значення після (Mean posttest)	T	p-value (two-tailed)
Психологічне благополуччя	ЕГ1 до та після експ.	41.40	43.03	-2.394	0.023
Психологічне благополуччя	КГ1 до та після експ.	41.30	40.00	2.129	0.042
Фізичне благополуччя	КГ1 до та після експ.	20.40	21.00	-1.814	0.080

получчя та в КГ1 у показнику безнадії. Статистично значущого результату ми не отримали в ЕГ1 у показниках негативного афекту, благополуччя у стосунках та в КГ1 у показниках позитивного афекту, негативного афекту, благополуччя у стосунках і суб'єктивного благополуччя.

Далі ми аналізуємо асоційовані з суїцидальністю параметри, розподіл яких відповідає нормальному, за допомогою параметричного критерію (табл. 5).

Показник психологічного благополуччя в КГ1

стично значущих змін не було виявлено щодо змін у показниках негативного афекту, хоча ми й можемо говорити про більш виражену тенденцію до його зменшення внаслідок експериментального впливу. Також змін не було у показнику рівня благополуччя у стосунках, що вимагає подальшої перевірки за рахунок даних щодо змін у групах ЕГ2 та КГ2.

У перспективі, подальша аналітика результатів цього експерименту має включати поглиблення змістової інтерпретації змін в асоційованих із суїцидальні-

стю факторах внаслідок експериментального впливу, а також проведення комплексних форм аналізу, які контролюють вплив тестування до і після та інших форм змінних, які могли вплинути на результати цього експерименту, що передбачено дизайном експериментальної процедури за планом Соломона. Ключовим на даному етапі є те, що ми констатували наявність статистично значущих змін у вимірюваних психологічних ефектах до та після перегляду 360° відео у VR-окулярах, а також можемо засвідчити покращення внаслідок експерименту у показниках позитивного афекту та компонентів суб'єктивного благополуччя, таких як інтегральний показник, психологічне і фізичне благополуччя. Проведення експерименту також вплинуло на покращення показника безнадії як у контрольній, так і в експериментальній групах. Значущих змін не було виявлено для показників негативного ефекту та благополуччя у сунках, але ми можемо констатувати наявність тенденції до їх покращення. Відповідно, ми можемо дійти висновку, що разова інтервенція за посередництва імерсивних технологій сприяла покращенню вимірюваних психологічних ефектів асоційованих з суїцидальністю показників і потенційно може бути використана як засіб превенції суїцидальної поведінки. В подальшому необхідні комплексне вивчення отриманих результатів щодо ефекту попереднього тестування та розширення змістової інтерпретації даних, а також суміжні дослідження довготривалого ефекту, серій інтервенцій, специфіки контексту відео, представленого у віртуальному просторі, та альтернативних форм превенції і впливу на вимірювані показники.

References:

- Amelia Virtual Care's VR Platform. (n. d.). *Virtual reality for suicide prevention*. <https://ameliavirtualcare.com/virtual-reality-suicide-prevention/>
- ARTE.TV. (n. d.) *The Dreams of Henri Rousseau*. <https://www.arte.tv/digitalproductions/en/the-dreams-of-henri-rousseau/>
- Franklin, J. C., Huang, X., & Bastidas, D. (2019). Virtual reality suicide: Development of a translational approach for studying suicide causes. *Behaviour Research and Therapy*, 120, 103360. <https://doi.org/10.1016/j.brat.2018.12.013>
- Karamushka, L., Tereshchenko, K., & Kredentser, O. (2022). Adaptation of The Modified BBC Subjective Well-being Scale (BBC-SWB) and The Positive Mental Health Scale (PMH-scale) on

the Ukrainian sample. *Організаційна психологія Економічна психологія*, 3-4(27), 85–94. <https://doi.org/10.31108/2.2022.3.27.8>

Klimanska, M., & Haletska, I. (2020). PSYCHOMETRIC CHARACTERISTICS OF THE QUESTIONNAIRE ON POSITIVE AND NEGATIVE AFFECTS (OPANA), BASED ON THE PANAS SCALES. *Psychological journal*, 6(4), 119–132. <https://doi.org/10.31108/1.2020.6.4.10>

VR Voice. (2018, July 31). *Dr. Walter Greenleaf (Stanford) – Keynote Address: "Virtual Reality and Healthcare: The Past, The Present, and The Future" – Virtual Reality and Healthcare Symposium '17 – George Washington University*. <https://vrvoice.co/keynote-address-virtual-reality-healthcare-past-present-future-dr-walter-greenleaf-stanford-university/>

Olha Shevchuk

PhD student at the Department of Psychodiagnostics and Clinical Psychology, Faculty of Psychology, Taras Shevchenko Kyiv National University (Kyiv, Ukraine)

Liudmyla Krupelnytska

Doctor of Psychological Sciences, Professor, Head of the Department of Psychodiagnostics and Clinical Psychology, Faculty of Psychology, Taras Shevchenko Kyiv National University (Kyiv, Ukraine)

PREVENTION OF SUICIDAL ACTIVITY USING VIRTUAL REALITY INTERVENTIONS

ABSTRACT

Advancements in technology within the reality–virtuality (RV) continuum offer novel avenues for addressing mental health and psychosocial support, supplementing traditional approaches. Consequently, it is imperative to investigate how these immersive interactions affect potential beneficiaries.

Goal. This article is devoted to the analysis of immersive technologies potential, specifically virtual reality (VR), in the context of suicide prevention.

Methods. The authors investigate the psychological effects of using VR technologies as a preventive intervention for suicidal behavior. It is organized within the framework of an experimental procedure designed according to Solomon's plan, in which the independent variable (IN) was watching a 360° video in VR glasses, and the dependent variables (DVs) were factors associated with suicidality, namely: emotional affect (positive and negative), hopelessness, and indicators of individual well-being levels. The Questionnaire on Positive and Negative Affects (OPANA), Beck's Hopelessness Scale, and the "Modified

BBC Subjective Well-Being Scale (BBC-SWB)" were used to measure these indicators. The experimental hypothesis of our study: watching a 360° video in virtual reality glasses has an effect on parameters associated with suicidality.

Results. In this article, we highlight the results of the comparison of the control and experimental groups regarding the impact on the measured psychological effects by analyzing the indicators before and after the use of the intervention through the mediation of immersive technologies. The findings demonstrate statistically significant enhancements in positive affect, psychological, physical, and subjective well-being within the experimental group compared to the control group. Trends toward improvement were also observed in measures of negative affect and relationship well-being, although they did not reach statistically significant levels. The hopelessness score improved in both groups, which may indicate a general ameliorative effect on the participants in such an experimental procedure.

Conclusions. Our study reveals that a one-time intervention mediated by immersive technologies, namely viewing a 360° video in VR glasses, contributed to the improvement of measurable psychological effects of indicators associated with suicidality and can potentially be used as a means of preventing suicidal behavior. The experimental hypothesis of our study was confirmed. In the future, a comprehensive study of the obtained results regarding the effect of preliminary testing and expansion of meaningful interpretation of the data is necessary; as well as related studies of the long-term effect, series of interventions, specifics of the context of the video presented in the virtual space and alternative forms of prevention and impact on measurable indicators.

Keywords: suicidality, immersive technologies, virtual reality (VR), prevention, positive affect, negative affect, hopelessness, subjective well-being.

Шевчук Ольга Сергіївна

Аспірантка кафедри психодіагностики та клінічної психології факультету психології, Київський національний університет імені Тараса Шевченка (м. Київ, Україна)

Крупельницька Людмила Францієвна

Докторка психологічних наук, професорка, завідувачка кафедри психодіагностики та клінічної психології факультету психології, Київський національний університет імені Тараса Шевченка (м. Київ, Україна)

ПРЕВЕНЦІЯ СУЇЦИДАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ ЗАСОБАМИ ІНТЕРВЕНЦІЙ ЗА ПОСЕРЕДНИЦТВА ВІРТУАЛЬНОЇ РЕАЛЬНОСТІ

АНОТАЦІЯ

Сучасний поступ розвитку технологій у континуумі віртуальності–реальності уможливорює нові форми інтервенцій в сфері психічного здоров'я та психосоціальної підтримки поруч з класичними, що потребує дослідження того, як саме впливає використання такого формату взаємодії на потенційного бенефіціара.

Мета. Ця стаття присвячена аналізу можливостей використання імерсивних технологій, а саме технологій віртуальної реальності (англ. virtual reality – VR) у роботі з суїцидальністю.

Методи. Автори досліджують психологічні ефекти використання VR-технологій як превентивної інтервенції щодо суїцидальної поведінки в рамках експериментальної процедури організованої за планом Соломона, в якій незалежною змінною (НЗ) виступав перегляд 360° відео у VR-окулярах, а залежними змінними (ЗЗ) асоційовані з суїцидальністю фактори, а саме: емоційний афект (позитивний та негативний), безнадія та показники рівнів благополуччя особистості. Для виміру цих показників було використано Опитувальник позитивного та негативного афекту (ОПАНА), Шкалу Безнадії Бека та Методику «Модифікована шкала суб'єктивного благополуччя БіБіСі». Експериментальна гіпотеза нашого дослідження: перегляд 360° відео в окулярах віртуальної реальності здійснює вплив на асоційовані з суїцидальністю параметри.

Результати. В даній статі ми висвітлюємо результати порівняння контрольної та експериментальної груп щодо здійсненого впливу на вимірювані психологічні ефекти, аналізуючи показники до та після використання інтервенції за посередництва імерсивних технологій. Отримані результати свідчать про статистично

значуще покращення показників позитивного афекту, психологічного, фізичного та суб'єктивного благополуччя в експериментальній групі на протигагу контрольній. Тенденції до покращення також спостерігалися у показниках негативного афекту та благополуччя у сунках, хоч і не досягли статистично значущого рівня. Показник безнадії покращився в обидвох групах, що може свідчити про загальний ефект покращення стану учасників у такій експериментальній процедурі.

Висновки. Ми можемо констатувати, що розова інтервенція за посередництва імерсивних технологій, а саме перегляд 360° відео у VR-окулярах, сприяла покращенню вимірюваних психологічних ефектів асоційованих з суїцидальністю показників і потенційно може бути використана як засіб превенції суїцидальної поведінки. Було підтверджено експериментальну гіпотезу нашого дослідження. В подальшому необхідне комплексне вивчення отриманих результатів щодо ефекту попереднього тестування та розширення змістової інтерпретації даних; а також суміжні дослідження довготривалого ефекту, серій інтервенцій, специфіки контексту відео представленого у віртуальному просторі та альтернативних форм превенції і впливу на вимірювані показники.

Ключові слова: суїцидальність, імерсивні технології, віртуальна реальність (VR), превенція, позитивний афект, негативний афект, безнадія, суб'єктивне благополуччя.

How to cite (як цитувати):

Shevchuk, O., Krupelnytska, L. (2023). PREVENTION OF SUICIDAL ACTIVITY USING VIRTUAL REALITY INTERVENTIONS. *PSYCHOLOGICAL JOURNAL*, 9(5), 16–24. <https://doi.org/10.31108/1.2023.9.5.2> [in Ukrainian]

Шевчук, О. С., Крупельницька, Л. Ф. (2023). ПРЕВЕНЦІЯ СУЇЦИДАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ ЗАСОБАМИ ІНТЕРВЕНЦІЙ ЗА ПОСЕРЕДНИЦТВА ВІРТУАЛЬНОЇ РЕАЛЬНОСТІ. *ПСИХОЛОГІЧНИЙ ЧАСОПИС*, 9(5), 16–24. <https://doi.org/10.31108/1.2023.9.5.2>

Дата отримання статті: 07.03.2023

Дата рекомендації до друку: 01.05.2023

Дата оприлюднення: 30.05.2023

ДОСЛІДЖЕННЯ СФОРМОВАНOSTІ ОСОБИСТІСНОЇ ГОТОВНОСТІ ПЕДАГОГІВ ДО РОБОТИ В ІНКЛЮЗИВНОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРИ

Ротко Ольга Миколаївна¹, Клопота Євгеній Анатолійович²

¹Аспірантка кафедри психології, Запорізький національний університет, м. Запоріжжя (Україна)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-4854-4739>

²Професор кафедри педагогіки та психології освітньої діяльності, доктор психологічних наук, Заслужений працівник освіти України, Запорізький національний університет, м. Запоріжжя (Україна)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-6060-0540>

UDC: 159.9.07:[37.091.12:373-056.2/.3]

АНОТАЦІЯ

У статті зазначено концептуальні положення явища особистісної готовності педагогів до роботи в інклюзивному освітньому просторі. Окреслено характеристики досліджуваного явища. Представлено результати емпіричного дослідження сформованості особистісної готовності діючих педагогів.

Дослідження проводилося з використанням авторської анкети. Зміст анкети, а саме блоки, за якими розділено запитання, дають змогу оцінити сформованість особистісної готовності педагогів до роботи в інклюзивному освітньому просторі. В дослідженні взяли участь 598 педагогів з усієї України.

За результатами дослідження було виявлено, що, за власним переконанням респондентів, вони обізнані у сфері інклюзивного навчання та особистісно готові до роботи в умовах інклюзивного освітнього простору. Однак, разом з тим, нами встановлено, що теоретичні знання опитаних, як складова істотного явища готовності, потребують вдосконалення. Розуміння та глибоке усвідомлення теоретичних основ інклюзивного навчання є базисом на шляху до формування особистісної готовності педагога. Окреслено висновки та сформовано перспективи подальших наукових досліджень.

Ключові слова: особистісна готовність, професійна компетентність, педагогічна майстерність, інклюзивний освітній простір, інклюзивне навчання.

Постановка проблеми. Стрімкий розвиток інклюзивного навчання в системі української освіти тягне за собою не лише позитивні зміни, а й певні недоліки, детальне вивчення та зміна яких якісно вплине на умови та результативність функціонування інклюзивного освітнього простору. Готовність педагога до роботи в інклюзивному освітньому просторі визначається його теоретичною, практичною та психологічною готовністю. У нашому дослідженні увагу вирішено зосередити безпосередньо на особистісній готовності педагогів, зокрема на проявах емоцій, волі та мотива-

ції щодо педагогічної діяльності в умовах інклюзії, що вивчалось за визначеним переліком запитань авторської анкети. Сутність категорії «особистісна готовність» у комплексі особистісних характеристик педагога, високий розвиток та сформованість яких визначає ефективність та результативність його діяльності у визначених умовах. На наше стійке переконання, теоретична та практична підготовка не лише нерозривно пов'язані з особистісною готовністю педагога, а й передують її якісному формуванню, що визначило комплекс запитань опитування.

Address for correspondence, e-mail: editpsychas@gmail.com
Copyright: © *Olha Rotko, Yevhenii Klopota*

This is an Open Access journal, all articles are distributed under the terms of the Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International (CC BY-NC-SA 4.0) License (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>), allowing third parties to copy and redistribute the material in any medium or format and to remix, transform, and build upon the material, provided the original work is properly cited and states its license.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Різні аспекти досліджуваного явища розглядаються у роботах вітчизняних науковців (Клопота Є., Колупаєва А., Кобильченко В., Засенко В., Скрипник Т. та ін.). Питанню підготовки спеціалістів до роботи в умовах інклюзивного освітнього простору присвячено праці таких науковців, як Буйняк М., Прядко Л., Демченко І., Сайко Х., Чайковський М., Кас'яненко О. та ін. Варто зауважити, що переважна більшість праць присвячена дослідженню таких понять, як «професійна готовність», «психологічна готовність»; поняття готовності розглядається у зв'язку з професією вчителя, педагога початкових класів. Доречно наголосити, що окрім зазначених спеціалістів, до освітнього процесу в умовах інклюзивного освітнього простору залучені ще й такі фахівці, як практичний психолог, соціальний педагог, корекційний педагог, вчитель-дефектолог тощо. В межах даного дослідження досконалою вважаємо думку О. Карпенко: особистісна готовність полягає у взаємообумовленому зв'язку таких складових, як готовність особистості до діяльності та до розвитку і саморозвитку (Ворошук, 2016). Доречно також звернути увагу на тлумачення Т. Ярої: особистісна готовність є системою якостей особистості та визначає успішність виконання професійних дій (Ярая, 2014).

Для розробки анкети доречною для дослідження означеного явища було опрацьовано матеріали теоретико-експериментальних досліджень щодо психологічних особливостей інтеграції в суспільство незрячих і слабкозорих людей (Клопота, 2014).

Мета статті полягає у емпіричному дослідженні особливостей сформованості особистісної готовності працівників освіти до роботи в інклюзивному освітньому просторі.

Наукове обґрунтування методології проведеного дослідження. Для досягнення визначеної мети емпіричного дослідження нами було використано авторську анкету, запитання якої об'єднано у три блоки: «Загальна обізнаність з питань інклюзії та реалізації інклюзивного навчання», «Емоційно-ціннісна складова» та «Самооцінка готовності майбутніх педагогів до роботи в умовах інклюзивного освітнього простору». Метою розробки та застосування анкети з означеним поєднанням запитань у розділі є вивчення саме особис-

тисних складових: емоцій, волі та мотивації щодо майбутньої педагогічної діяльності.

У першому блоці анкети «Загальна обізнаність з питань інклюзії та реалізації інклюзивного навчання» метою збору даних є аналіз обізнаності діючих працівників освіти щодо питань інклюзії та безпосередньо функціонування системи інклюзивного навчання.

Другий блок запитань анкети «Емоційно-ціннісна складова» присвячено особистісному ставленні майбутніх педагогів до різних аспектів взаємодії та життєдіяльності осіб з особливими потребами в умовах інклюзивного освітнього простору.

В третьому блоці анкети «Самооцінка готовності майбутніх педагогів до роботи в умовах інклюзивного освітнього простору» увагу зосереджено на особистій оцінці респондентами готовності до професійної діяльності безпосередньо зі здобувачами освіти з особливими освітніми потребами.

Виклад основного матеріалу дослідження. На наше стійке переконання, особистісна готовність педагога до роботи в інклюзивному освітньому просторі, полягає не лише у психологічній готовності, а є багатокомпонентним явищем, що базисно вимагає якісної теоретичної підготовки для чіткого розуміння всіх явищ, з якими педагоги мають справу протягом діяльності в умовах інклюзії. Тому було вирішено здійснити спробу комплексного дослідження – вивчити особливості прояву не лише особистісної готовності, а й її передумов, серед яких теоретична та практична підготовка педагога.

Протягом грудня 2021-лютого 2022 років було проведено всеукраїнське дослідження, метою якого було визначити сформованість готовності працівників системи освіти до роботи в умовах інклюзивного навчання.

До дослідження долучились 598 педагогів з усієї України. Найактивнішу участь в опитуванні взяли педагоги із Запорізької області – 24 %, Рівненської – 13,8 %, а також Донецької області – 13,3 % від загальної кількості. Відсоток учасників з інших областей становить від 0,16 % до 7,6 % з кожної. За гендерними ознаками респондентів, встановлено, що 95,5 % з них – жінки та 4,5 % – чоловіки.

За віковими ознаками серед учасників опиту-

вання найбільше педагогів віком від 40 до 55 років – 41,3 % загальної кількості; від 25 до 40 років – 41,1 % учасників. Також 13,2 % – педагоги віком старше 56 років. Найменше серед опитаних педагогів виявлено учасників віком до 25 років, а саме 4,3 % від загальної кількості респондентів.

Серед 598 опитаних найбільше виявлено представників закладів загальної середньої освіти, які становлять 60,4 % учасників опитування. Також 23,2 % педагогів є працівниками інклюзивно-ресурсних центрів; 8,5 % – закладів дошкільної освіти, 4 % – закладів вищої освіти, а також 4 % респондентів – педагоги спеціальних закладів загальної середньої освіти. Окрім того, в дослідженні також взяли участь працівники навчально-виховних комплексів, закладів фахової передвищої освіти, департаменту освіти, спеціального дошкільного навчального закладу, навчально-виховного оздоровчого закладу, закладів загальної середньої освіти з дошкільним підрозділом, а також опорного закладу загальної середньої освіти, які складають до 1 % кожен та 15 % загалом.

За кількістю років педагогічного стажу учасників опитування найбільшу частку, а саме 51,7 % опитаних, становлять педагоги, що мають 16 та більше років стажу; 24,1 % респондентів – 8-15 років; 12,2 % працівників освіти мають до трьох років педагогічного стажу, а також 12 % – 4-7 років стажу.

Окрім того, встановлено досвід роботи учасників опитування в умовах інклюзивного навчання. Так, переважна більшість з них, а саме 43,6 % мають до трьох років такого досвіду; 25,8 % – від 4 до 7 років досвіду. Від 8 до 15 років досвіду роботи в умовах інклюзивного навчання мають 5,7 % опитаних, а 16 та більше років досвіду мають 2,2 % учасників опитування. Також з'ясовано, що у 22,7 % респондентів відсутній досвід роботи в умовах інклюзивного навчання.

На початку першого блоку анкети «Загальна обізнаність» респонденти мали відповісти на запитання щодо того, чи доводилось їм взаємодіяти з людьми з особливими потребами. З'ясовано, що 93,5 % з них мають подібний досвід; 5,4 % педагогів не мають такого досвіду, а також 1,2 % опитаних обрали варіант відповіді «важко відповісти».

Далі для встановлення рівня загальної обізна-

ності учасників опитування з питань інклюзивного навчання, було запропоновано відповісти на запитання стосовно того, де, на їхню думку, мають навчатися діти та студенти з особливими освітніми потребами. Так, переважна більшість опитаних – 61,4 % вважають, що такі діти мають навчатися у закладах загальної середньої освіти. Такий результат свідчить про те, що респонденти, які обрали цей варіант відповіді обізнані стосовно сучасного курсу української системи освіти на те, аби всі діти, незважаючи на їхні індивідуальні особливості розвитку, мали можливість навчатися в однакових умовах з дітьми з типовим розвитком та готові бути активним учасником команди, що реалізує ці умови. Водночас, близько 40 % опитаних вважають, що діти з особливими освітніми потребами мають навчатися де-що ізольовано: 19,7 % опитаних обрали варіант «у спеціальних закладах загальної середньої освіти» та 18,9 % учасників опитування вказали варіант «у закладах загальної середньої освіти, але в окремих класах». Такі результати вказують на те, що у системі підготовки педагогів та підвищення їхньої кваліфікації важливо наголосувати, по-перше, на необхідності подолання стереотипів щодо навчання дітей з особливими освітніми потребами, а, по-друге, більш ґрунтовно звертати увагу на формування готовності педагогів здійснювати діяльність одночасно з усіма здобувачами освіти. На нашу думку, отримані результати також можуть свідчити про наявність певного занепокоєння серед педагогів стосовно перспективи здійснювати педагогічну діяльність з дітьми з особливими освітніми потребами. Для вирішення подібної проблеми доречною вважаємо участь діючих педагогів у тренінгових програмах, спрямованих на вивчення власної готовності до такої діяльності та її якісну зміну.

Студенти, на думку 72,2 % опитаних, мають навчатися у закладах вищої освіти; на думку 27,1 % – в окремих групах в таких закладах. Лише 0,5 % обрали варіант відповіді «вдома». Варіант відповіді «не повинні вчитися взагалі» не було обрано респондентами ні стосовно дітей, ні стосовно студентів з особливими освітніми потребами, що, на наше переконання, є ознакою позитивних змін щодо ставлення до здобуття освіти такими людьми.

Далі було вирішено з'ясувати думку респонде-

нтів щодо того чи змінились в системі української освіти умови для людей з особливими освітніми потребами за останні 20 років. Переважна більшість опитаних, що становлять 59,7 % від загальної кількості, вважають, що досі відбуваються зміни; 34,1 % обрали варіант «покришилися»; 4,8 % опитаних педагогів вважають, що нічого не змінилось. Лише, на думку 1,3%, умови погіршилися. Отримані дані, на наш погляд, є гарним результатом, оскільки вказують на усвідомлення учасниками опитування того факту, що інклюзивний освітній простір змінюється, покращується, вони є безпосередніми його учасниками, що значно переважає над 6,1% прихильниками думки, що умови не змінюються та навіть погіршуються. Розуміння кожним педагогом процесів, що відбуваються в системі освіти є основою для того аби бути не лише свідком, а й агентом змін.

Під час опрацювання результатів опитування, встановлено, що 74,6 % респондентів вважають, що число людей з особливими потребами з кожним роком зростає, 21,2 % опитаних обрали варіант «важко відповісти». На думку 3,8 % педагогів, ситуація не змінюється. Також 0,3 % опитаних вказали, що їх не цікавить ця інформація. Як бачимо, переважна більшість учасників опитування орієнтуються у ситуації. Така обізнаність, на наше переконання, обумовлена змінами у системі української освіти, де з кожним роком можливість навчатися дітям з особливими освітніми потребами зростає та покращується, а педагогічний досвід педагогів вдосконалюється.

Було з'ясовано як, на думку учасників опитування, проявляються особливі потреби. Переважна більшість опитаних – 80,6 % педагогів вважають особливі потреби комплексним явищем. На думку 14,9 % респондентів, особливі потреби проявляються у процесі соціалізації. Варіант відповіді «лише у взаємодії з оточуючими» обрали 2,5 % опитаних працівників освіти, а варіант «лише у опануванні освітою» вказали 2 % опитаних. Отримані результати можуть свідчити про усвідомлення переважною більшістю учасників опитування того, що інклюзивний освітній простір вимагає від педагога не лише реалізації освітньої складової, а й безпосередньої участі у глобальному процесі забезпечення умов для повноцінної життєдіяльності дитини з особливими освітніми потребами.

Вважаємо доречним звернути увагу на відповіді респондентів на відкрите запитання «Як Ви розумієте поняття «люди з особливими освітніми потребами»?», які систематизовано за такими категоріями: 1) ті, що стосуються освіти вказано 34,4 % опитаних; 2) такі, що стосуються здоров'я зазначено 31,4 % учасників; 3) відповіді, у яких йдеться про потребу у допомозі, підтримці, увазі надали 26,4 % педагогів); 4) відповіді, зміст яких не стосується запитання або відповідь відсутня становлять 7,6 % загальної кількості опитаних. Як бачимо, більшість відповідей стосується освіти – у формулюванні переважно зустрічається тлумачення, запропоноване Законом України «Про освіту» та передане частково чи дослівно: йдеться про необхідність постійної чи тимчасової підтримки в освітньому процесі. Друга значна група – відповіді, що стосуються здоров'я, у яких респонденти переважно згадують про інвалідність, порушення психофізичного розвитку, фізичні обмеження тощо. До третьої групи відповідей належать такі, в яких респондентами вказано про потребу у людей додаткової допомоги, підтримки та уваги для соціалізації та реалізації своїх потенційних можливостей. Варто наголосити, що ця група відповідей не стосується освіти.

Для вивчення обізнаності респондентів з питань готовності до роботи в контексті інклюзивного навчання в анкеті запропоновано запитання відкритого типу «Як Ви розумієте поняття «готовність до роботи в умовах інклюзивного освітнього простору»?». Відповіді опитаних систематизовано у чотири групи за ознакою приналежності до аспектів інклюзивного освітнього простору, серед яких: компетентність педагога у комплексі з особистісними якостями (вказали 31,4 % респондентів), обізнаність педагогів та методичне забезпечення (ззначили 29,4 % учасників опитування), середовище та умови – 29 %. До четвертої групи відповідей відносяться ті, що не стосуються змісту запитання або взагалі відсутні та становлять 10 % загальної кількості. Аналіз отриманих даних показав наступне: лише 31,4 % респондентів усвідомлюють, що готовність до роботи в інклюзивному освітньому просторі полягає не лише у теоретичній та практичній підготовці педагога, а й вагоме значення має комплекс особистісних якостей педагога, які відображають його психологічну готовність, зокрема розуміння викликів інклюзив-

ного навчання, готовність вирішувати їх, результативно діяти самостійно та в команді фахівців, здійснювати свою діяльність усвідомлено, прогнозувати її, а також бути гнучким спеціалістом готовим до постійного професійного вдосконалення. Близько 30 % опитаних готовність до роботи в умовах інклюзивного освітнього простору вбачають у теоретичній підготовці педагогів – знанні методик та основ роботи з дітьми з особливими освітніми потребами. Також трохи менше 30 % учасників опитування вважають, що готовність забезпечують середовище та умови освітнього закладу – архітектурна доступність, обладнання, матеріально-технічні характеристики. Як бачимо, лише 31,4 % загальної кількості респондентів у своїх відповідях згадують про певний комплекс характеристик, який забезпечує готовність педагога до роботи в інклюзивному освітньому просторі та, до якого належать теоретична, практична підготовка, а також особистісні характеристики. Також варто наголосити, що 29 % опитаних навіть не згадують у своїх відповідях ті чи інші характеристики підготовки педагога. Отримані дані свідчать про необхідність роз'яснювальної роботи серед діючих педагогів щодо сутності готовності до роботи в умовах інклюзивного освітнього простору, що може якісно вплинути на їхню психологічну готовність та ініціювати її якісні зміни.

Відповіді респондентів на запитання «Як ви розумієте поняття «Команда фахівців (в умовах інклюзивного навчання)»?» систематизовано за такими ознаками: 1) у відповідях йдеться про команду супроводу дитини з особливими освітніми потребами; 2) йдеться виключно про спеціально підготовлених фахівців, які здійснюють діяльність у умовах інклюзивного освітнього простору; 3) відповідь відсутня або не стосується суті запитання. Так, 57,3 % відповідей, стосуються виключно кваліфікованих спеціалістів, освіта та підготовка, яких дозволяє здійснювати цілеспрямовану діяльність в умовах інклюзивного освітнього простору. Серед таких спеціалістів респонденти зазначили: вчитель, асистент вчителя, асистент дитини, психолог, медичний працівник, логопед, корекційний педагог, реабілітолог, а також адміністрація закладу та фахівці інклюзивно-ресурсного центру. Також у 38,6 % відповідей йдеться безпосередньо про команду психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами,

серед членів якої респонденти зазначили батьків дитини, фахівців інклюзивно-ресурсного центру, представників закладу освіти (адміністрація та педагоги), медичного працівника. Варто звернути увагу, що серед відповідей опитаних педагогів згадуються взаємодія і мета, що об'єднують діяльність представників команди та спрямовані на створення умов для всебічного розвитку особистості дитини, її адаптації, самореалізації та інтеграції в соціум. Окрім того, 4 % респондентів не надали відповідь на запитання зазначивши такі варіанти, як «не знаю», «важко відповісти», «вагаюсь з відповіддю» тощо. Отримані результати свідчать про необхідність реалізації серед діючих педагогів просвітницьких заходів з теоретичних основ інклюзивного навчання, зміст яких має полягати у роз'ясненні базових категорій, що використовуються, оскільки, як бачимо, обізнаність опитаних працівників освіти не є досконалою.

На запитання «Чи цікавитеся Ви питаннями інклюзії та інтеграції більше, ніж цього вимагає сфера професійної діяльності?» було отримано такі результати: 87,8 % респондентів використовують додаткові ресурси для отримання інформації, 9,9 % не вважають необхідним більш детальне пізнання даного питання. Окрім того, 2,3 % учасників опитування вказали, що їх не цікавить ця тема. Варто звернути увагу, що більшість опитаних, які обрали варіанти «не вважаю необхідним більш детальне пізнання даного питання» та «ні, не цікавить ця тема» становлять педагоги, які мають 16 та більше років педагогічного стажу. Припускаємо, що відсутність зацікавленості питаннями інклюзії та інтеграції може бути обумовлена втратою позитивної мотивації до професійної діяльності та вдосконалення власної педагогічної майстерності, зокрема вивчення тенденцій сучасного освітнього простору. Натомість, майже 90 % респондентів, зважаючи на їхню відповідь, проявляють інтерес до оновлень в інклюзії, використовуючи не лише матеріали, що отримують протягом організованих зустрічей педагогів (методичних об'єднань чи педагогічних нарад), а й використовують додаткові джерела – цікавляться періодичними виданнями, веб-ресурсами, конференціями, онлайн-курсами тощо. На нашу думку, в отриманих результатах на дане запитання має місце ефект соціальної бажаності, оскільки інформацією цікавлять 90% опитаних, а фактично теоретич-

ні знання значної кількості опитаних працівників освіти потребують удосконалення, на що вказують відповіді респондентів на попередні запитання відкритого типу.

Далі було з'ясовано думку учасників опитування щодо того, чи достатньо в сучасних закладах освіти фахівців для реалізації інклюзивного навчання. Встановлено, що 8,2 % опитаних не володіють інформацією; 11,9 % вважають, що фахівців достатньо. Натомість, переважна більшість респондентів – 79,9 % загальної кількості – обрали варіант «ні, фахівців не вистачає». Оскільки зазначені дані отримано від педагогів, що безпосередньо зайняті в освітньому процесі та обізнані щодо актуальної ситуації у закладах освіти варто наголосити не лише на необхідності підвищенні кваліфікації діючих педагогів, а й більш якісній підготовці майбутніх педагогів зокрема з питань діяльності в інклюзивному освітньому просторі, в чому ми вбачаємо перспективи подальшої діяльності.

Також цікавою, на наш погляд, здалася думка учасників опитування щодо того, які заклади освіти найкраще забезпечені фахівцями для всебічної реалізації інклюзивного навчання. Трохи більше половини респондентів – 51,5 % – обрали варіант «інклюзивно-ресурсні центри», 28,4 % опитаних обрали спеціальні заклади загальної середньої освіти (школи-інтернати). На думку 12,7 % педагогів, найкраще забезпечені реабілітаційні центри; 5,9 % учасників опитування обрали варіант відповіді «зклади загальної середньої освіти». Лише 1,5 % опитаних обрали заклади дошкільної освіти. Оскільки переважна більшість респондентів педагоги закладів загальної середньої освіти, отримані дані свідчать про нагальну необхідність забезпечення таких закладів фахівцями для всебічної реалізації інклюзивного навчання. Наразі дані вказують на впевненість переважної більшості учасників опитування у кращому забезпеченні спеціалістами таких установ, як інклюзивно-ресурсні центри та спеціальні заклади загальної середньої освіти. Також варто наголосити, що 61,4 % опитаних вважають, що діти з особливими освітніми потребами мають навчатися саме в закладах загальної середньої освіти, про що було зазначено раніше. Це, на нашу думку, може свідчити про готовність діючих педагогів вдосконалювати власну майстерність аби бути результативним спеціалістом в умовах інклюзивного

навчання.

Окрім вищезазначеного, респондентам було запропоновано на власний розсуд оцінити наявність в Україні умов для повноцінної життєдіяльності та задоволення власних потреб людьми з особливими потребами за віковими категоріями, серед яких: дошкільний, шкільний, юнацький вік, дорослі люди та зрілі люди. Оцінку пропонувалось здійснити за шкалою від 1 до 5, де 1 – умови відсутні взагалі; 5 – наявні всі умови для всебічної реалізації. Варто зауважити, що учасники опитування не охоче обирали варіанти оцінки «4» та «5». Однак, 29 % опитаних обрали оцінку «4» для шкільного віку. Натомість більшість респондентів надали перевагу оцінкам від 1 до 3. Так, на думку учасників опитування, на достатньому рівні в Україні забезпечено умови для всебічної реалізації дітей дошкільного, шкільного віку, а також юнацького віку, що оцінено респондентами у 3 бали, тобто умови є, однак потребують вдосконалення. Такий варіант відповіді обрали близько 41 % загальної кількості учасників опитування для зазначених вікових категорій. Найгірше, на думку опитаних педагогів, умови забезпечено для дорослих та зрілих людей: близько 41 % обрали оцінку «2» для згаданих категорій. Отримані дані свідчать про необхідність якісного вивчення потреб осіб з особливими потребами у всіх сферах життєдіяльності, обговорення з ними недоліків організації цих умов, пропозицій зі змін та їх реалізації.

Також респондентам було запропоновано оцінити участь держави у реалізації інклюзивного навчання: 43,1 % опитаних вважають її недостатньою, 41,1 % – достатньою; 8,9 % не орієнтуються у цьому питанні. Лише 6,9 % учасників опитування вважають, що робота здійснюється на високому рівні. Такий результат свідчить про необхідність участі у змінах та вдосконаленні системи не лише ініціативних педагогів та осіб, діяльність яких стосується освітньої системи, а й представників вищого рівня – державного, що може забезпечити глобальні зрушення.

В опитуванні також було вирішено з'ясувати питання наявності явища дискримінації стосовно учнів та студентів з інвалідністю в закладах загальної середньої та вищої освіти. На запитання «На Ваш погляд, чи розповсюджене явище дискримінації в шкільному сере-

довищі стосовно учнів з інвалідністю?» отримано такі відповіді: 44 % загальної кількості респондентів обрали варіант «ні», 35,1 % – так; варіант «не володію інформацією» обрали 21,2 % учасників опитування. Отримані дані, на нашу думку, вказують на те, що, по-перше, освітнє середовище та його складові в особі педагогів мають бути готовими до будь-яких сценаріїв взаємодії між суб'єктами освітнього процесу, а також вчасно помічати випадки дискримінації, якісно впливати на ситуацію аби не допустити їх в подальшому. На запитання «На Ваш погляд, чи розповсюджене явище дискримінації у закладах вищої освіти стосовно студентів з інвалідністю?» отримано наступні дані: переважна більшість респондентів – 50,8 % обрали варіант «не володію інформацією», що обумовлено тим, що переважна більшість опитаних (60,4 %) працюють у закладах загальної середньої освіти, тому, відповідно, не володіють ситуацією у закладах вищої освіти. Окрім того, 32,2 % учасників опитування обрали варіант «ні», а варіант «так» обрали 16,8 % загальної кількості респондентів.

На початку другого блоку анкети – «Емоційно-ціннісна складова» – було вирішено з'ясувати де, на думку респондентів, створено найкращі умови успішної соціалізації учнів з особливими освітніми потребами (1), де створено найкращі умови для успішного опанування освітньою складовою учнями (2) та студентами (3). Отримані дані з першого запитання розподілено так: варіант «у закладах загальної середньої освіти» обрали 33,6 % загальної кількості учасників опитування; «у спеціальних закладах загальної середньої освіти» – 30,9 %; варіант «важко відповісти» обрали 20,9 % опитаних; «у закладах загальної середньої освіти, але в окремих класах» обрали 14,5 % учасників опитування. Позитивною є тенденція, що майже половина обрали варіант «у закладах загальної середньої освіти», що свідчить про те, що діючі педагоги усвідомлюють, що кращими умовами для дитини з особливими освітніми потребами є середовище однолітків та спеціалістів, серед яких педагоги різного профілю. Лише 14,5 % респондентів обрали варіант, що передбачає окремий клас, що може свідчити про невпевненість опитаних щодо достатньої кількості педагогів. Однак, варто наголосити, що мова йде про соціалізацію, яка, очевидно, не є всеохоплюючою в окремому класі. Разом з тим, значна кіль-

кість респондентів (30,9 %) обрали варіант «у спеціальних закладах загальної середньої освіти», що також вказує на переконання педагогів у власній недостатній готовності до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами, зокрема одночасно з ними та дітьми з нормотиповим розвитком.

Стосовно освітньої складової, значна частина респондентів, які становлять 45,5 %, вважають, що найкращі умови для опанування освітою учнями з особливими освітніми потребами створено у спеціальних закладах загальної середньої освіти; лише 23,4 % опитаних обрали варіант «у закладах загальної середньої освіти»; 15,4 % учасників опитування вказали варіант «у закладах загальної середньої освіти, але в окремих класах». Також 15,5 % учасників обрали варіант «важко відповісти» і лише 0,3 % – «вдома». На жаль, отримані дані вказують на негативну тенденцію готовності педагогів закладів загальної середньої освіти до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами. Це свідчить про нагальну необхідність змін у таких закладах, зокрема здійснення кроків на шляху до формування готовності педагогів працювати з дітьми з особливими освітніми потребами – усвідомлення наявних проблем та спроб їх вирішення, підвищення кваліфікації діючих педагогів у питаннях взаємодії з такими дітьми та реалізації освітньої складової.

На запитання «Де, на Вашу думку, створено найкращі умови для успішного опанування освітньою складовою студентами з особливими потребами?» отримано такі відповіді: 43,8 % респондентів обрали варіант «важко відповісти». Це, на нашу думку, обумовлено тим, що 60,4 % учасників опитування є працівниками закладів загальної середньої освіти. Натомість, 30,4 % опитаних педагогів обрали «у закладах вищої освіти», що, на наш погляд, є гарним показником, оскільки може вказувати на поступове подолання стереотипу щодо того, що люди з особливими освітніми потребами не мають здобувати вищу освіту та зупинятися на здобутті тільки середньої. Також варіант «у закладах вищої освіти, але в окремих групах» обрали 23,4 % загальної кількості респондентів; варіант «вдома» обрали лише 2,3 % опитаних.

Далі респондентам було запропоновано відповісти на запитання чи легко особисто їм спілкуватись з

людьми з особливими освітніми потребами. Так, 62,5 % опитаних обрали варіант «виникають труднощі, але загалом вдається»; варіант «легко» – 31,6 %. Варіант «дуже важко» обрали 3 % учасників опитування; «важко відповісти» – 2,8 %. Отримані дані свідчать про відсутність у переважної більшості педагогів страху перед спілкуванням з дітьми з особливими освітніми потребами, а, натомість, є невпевненість у якості здійснення освітньої діяльності, що вказує на високий рівень розвитку відповідальності. Саме у подоланні невпевненості та загалом якісному покращенні особистісної готовності педагогів до роботи в інклюзивному освітньому просторі ми вбачаємо перспективи подальшої діяльності.

Позитивні дані було виявлено під час опрацювання отриманих відповідей респондентів на запитання «Чи готові Ви до особистісного вдосконалення задля покращення взаємодії з людьми з особливими потребами?»: 86,6 % учасників обрали варіант «так, вважаю, що готовий (-ва)», 11 % опитаних обрали «важко відповісти». Лише 2,3 % опитаних працівників освіти обрали варіант «ні, не вважаю це необхідним». Такий результат вказує на те, що, незважаючи на існуючі недоліки освітньої системи у питаннях реалізації інклюзивного навчання, діючі педагоги готові до роботи над удосконаленням особистісних характеристик задля покращення ефективності власної діяльності. Окрім того, беручи до уваги відповіді на інші запитання нашої анкети, педагоги також усвідомлюють наявність і інших аспектів інклюзивного навчання, що потребують коригування.

Так, можемо припустити, що педагоги готові вдосконалюватися не лише особистісно, а й за іншими складовими педагогічної майстерності, серед яких теоретична та практична підготовка. На наше стійке переконання, особистісна готовність є значущою базою в контексті якісних професійних змін.

Ми переконані, що таке явище, як стереотипи значною мірою впливає на життя та реалізацію кожної людини. Тому було вирішено дослідити думку учасників опитування щодо розповсюдженості в українському суспільстві стереотипів стосовно осіб з інвалідністю та оцінити їхній вплив на їхню всебічну реалізацію у визначених сферах: навчання у закладі загальної середньої освіти, навчання у закладі вищої освіти, працевлаштування, створення сім'ї, а також самореалізація та успішна інтеграція в суспільстві. Так, 64,7 % респондентів обрали варіант «так, доволі часто чую стереотипні висловлювання про людей з інвалідністю», варіант «важко відповісти» обрано 23,5 % педагогів; варіант «ні» обрали лише 11,7 % учасників. Як бачимо, на думку значної більшості опитаних педагогів, явище стереотипів щодо людей з інвалідністю є розповсюдженим в українському суспільстві, що, очевидно, вимагає реакції від всіх, хто у своєму повсякденному житті взаємодіє з ними. Оцінку респондентами впливу стереотипів щодо людей з інвалідністю на їхню всебічну реалізацію відображено у таблиці 1.

Дані у таблиці розміщено за ступенем впливу стереотипів на реалізацію осіб з інвалідністю в тій чи іншій сфері, на думку учасників опитування – від най-

Таблиця 1.

Вплив стереотипів на всебічну реалізацію людей з інвалідністю (%)

Шкала оцінки з тлумаченням	Не перешкоджають взагалі	Переважно не перешкоджають	Не перешкоджають (%)	Є перешкодою, але не у всіх сферах життєдіяльності	Переважно перешкоджають	Перешкоджають значною мірою	Перешкоджають (%)
	1 бал	2 бали		3 бали	4 бали	5 балів	
Сфера життєдіяльності							
Працевлаштування	9,3	20,5	29,8	43,3	19,7	7	70
Самореалізація та успішна інтеграція в суспільстві	12,5	21,7	34,2	41,1	17,8	6,6	65,5
Створення сім'ї	12,3	27,2	39,5	38,9	17,2	4,1	60,2
Навчання у закладі вищої освіти	14,8	29,2	44	35,2	16	4,5	55,7
Навчання у закладі загальної середньої освіти	22,5	27,4	49,9	32,9	13,3	3,6	49,8

більшого до найменшого. Так, на переконання респондентів, стереотипи стосовно людей з інвалідністю най-більше впливають на їхнє працевлаштування, про що свідчать 70 % відповідей, серед яких варіанти «стереотипи є перепорою», «переважно перешкоджають» або «перешкоджають значною мірою». Найменший вплив упередження мають на навчання осіб з інвалідністю у закладах загальної середньої освіти: лише близько половини загальної кількості опитаних (49,8 %) обрали варіанти відповіді, в яких йдеться про значний вплив стереотипів. Загалом отримані дані вказують на суттєвий вплив стереотипів на всебічну реалізацію людей з інвалідністю в зазначених сферах – від 49,8 % до 70 % відповідей за кожним напрямом діяльності вказують на наявність перешкод, спровокованих стереотипами. Цей факт, на наше стійке переконання, є викликом до сучасного суспільства про необхідність зміни уявлень його представників щодо осіб з особливими освітніми потребами та їх можливостей. Оскільки педагоги, що взяли участь в опитуванні усвідомлюють наявність означеної проблеми, припускаємо, що саме вони та їхні колеги можуть вплинути на ситуацію: по-перше, поширювати в суспільстві інформацію про можливість всебічної реалізації осіб з особливими освітніми потребами у різних сферах життєдіяльності, а, по-друге, допомагати їм протистояти стереотипам.

Блок запитань «Самооцінка готовності працівників системи освіти до роботи в умовах інклюзивного навчання». На запитання «На Вашу думку, чи готові Ви до взаємодії зі здобувачами освіти з особливими потребами?» 84 % респондентів відповіли «так». Варіант «важко відповісти» обрали 12,2 % учасників опитування. Варіант «ні» обрали лише 3,5 % всіх учасників опитування. Отримані дані свідчать про позитивну тенденцію серед респондентів щодо їхньої готовності до взаємодії з учнями та студентами з особливими освітніми потребами.

На запитання чи зрозуміла респондентам сутність інклюзивного навчання було отримано наступні відповіді: 56 % опитаних обрали варіант «є цілком зрозумілою», 42,3 % учасників опитування потребують детальнішого з'ясування, а для 1,7 % сутність поняття, що розглядається є зовсім незрозумілою. Під час аналізу отриманих даних з означеного питання вважаємо

доречним звернути увагу на відповіді респондентів на відкриті запитання анкети, з опрацювання результатів яких зрозуміло, що теоретична база опитаних працівників освіти потребує вдосконалення, зокрема у з'ясуванні сутності таких категорій, як «люди з особливими освітніми потребами» (31,4 % відповідей стосуються здоров'я, а про підтримку та допомогу протягом освітнього процесу йдеться лише у 34,4 % відповідей); «команда фахівців (в умовах інклюзивного навчання)» – лише 38,6 % респондентів згадали про команду супроводу, в якій не лише спеціально підготовлені спеціалісти, а й, наприклад, батьки дитини. Також серед явищ, які, на наше переконання потребують детальнішого з'ясування – готовність до роботи в умовах інклюзивного освітнього простору, оскільки тільки 31,4 % опитаних усвідомлюють, що готовність є комплексом з теоретичної, практичної підготовки та особистісних якостей педагога.

Далі було вирішено дізнатись чи потребують учасники опитування додаткової підготовки до роботи в умовах інклюзивного навчання. Так, 80,9 % опитаних обрали варіант «так, звичайно». Також 12,4 % респондентів вважають, що їхній рівень є достатнім для здійснення роботи в умовах інклюзивного навчання. Окрім того, 4,3 % опитаних працівників освіти обрали варіант «важко відповісти». Лише 2,3 % учасників опитування вказали, що не планують працювати в умовах інклюзивного навчання.

У наступному питанні третього блоку учасникам опитування було запропоновано оцінити власну готовність працювати в умовах інклюзивного навчання за трьома складовими: теоретична підготовка, практична підготовка та особистісна готовність. Оцінювання відбувалось за шкалою від 1 до 5, де 1 – не готовий(-а) зовсім, 2 – імовірно не готовий(-а), аніж готовий(-а), 3 – готовий(-а), але потребує вдосконалення, 4 – імовірно готовий(-а), аніж не готовий(-а), 5 – повністю готовий(-а). Переважна більшість респондентів – 40,4 % – оцінили власну теоретичну – підготовку у 3 бали; 38,6 % учасників опитування обрали оцінку «4». Лише 11 % обрали 5 балів, тобто вважають себе повністю готовими за теоретичною складовою. Окрім того, 7,8 % обрали оцінку «2», а 2 % – 1 бал. Такі показники свідчать, що майже половина опитаних (49,6 %) вважа-

ють свою теоретичну підготовку достатньою для здійснення роботи в умовах інклюзивного навчання. Водночас значна кількість респондентів (50,4 %) усвідомлюють необхідність удосконалення теоретичних знань або суттєвої теоретичної підготовки з питань інклюзивного навчання.

За складовою «практична підготовка» бачимо подібні результати, як і за першою: 41,3 % опитаних обрали оцінку «3»; 34,6 % загальної кількості учасників опитування вказали 4 бали; лише 10,7 % респондентів – 5 балів. Також 9,3 % обрали оцінку «2», а 4 % – «1». Варто звернути увагу на те, що варіанти відповіді «імовірніше готовий, аніж ні» та «повністю готовий» переважно обрали педагоги, які мають більше восьми років педагогічного стажу. Так, серед 271 респондента, що високо оцінили власну практичну підготовку 23,9 % мають 8-15 років стажу, а 46 % – 16 та більше. Зазвичай вважається, що саме кількість років професійної діяльності визначає досвід, однак наразі важко оцінювати якість практичного досвіду опитаних. Натомість позитивним, на наш погляд, є те, що 41,3 % загальної кількості учасників опитування оцінили свою практичну підготовку до роботи в умовах інклюзивного навчання як таку, що потребує вдосконалення, що свідчить про готовність аналізувати власну компетентність та покращувати її задля високої результативності.

За третьою складовою даного запитання – особистісна готовність – отримано такі результати: 36,1 % учасників опитування обрали оцінку «4», менша кількість обрали 5 балів – 29,9 %. Останні оцінки розподілено таким чином: 26 % опитаних оцінюють особистісну готовність у 3 бали; 6,3 % учасників обрали 2 бали, а також 1,5 % опитаних працівників освіти обрали 1 бал. Як бачимо, 66 % респондентів високо оцінили особистісну готовність. Однак, варто наголосити на наявності певного протиріччя між такими високими результатами за визначенням критерієм та отриманими результатами з інших питань – як вже було зазначено, з огляду на отримані дані, розуміння учасниками опитування певних категорій інклюзивного навчання потребує вдосконалення, що безпосередньо впливає на зміст самого процесу та сформованість особистісної готовності до нього. Так, лише 31,4 % опитаних вбачають готовність педагога до роботи в інклюзивному освітньому просторі

у комплексі з теоретичної, практичної підготовки а також особистісних якостей. Аналіз отриманих даних вказує на доречність удосконалення теоретичної бази діючих педагогів з питань підготовленості до здійснення діяльності в умовах інклюзивного навчання.

На запитання «На Вашу думку, чи легко Вам було б взаємодіяти зі здобувачами освіти з особливими потребами?» 51,5 % загальної кількості учасників опитування обрали варіант відповіді «вважаю, що можуть виникати непорозуміння, труднощі»; 41,8 % опитаних обрали варіант «вважаю, що так». Варіант відповіді «важко відповісти» вказали лише 6,7 % загальної кількості учасників опитування. Як видно з отриманих даних, значна частина респондентів вважають, що їм легко було б взаємодіяти з учнями з особливими освітніми потребами. Разом з тим трохи більше половини респондентів (51,5 %) вважають, що під час їхньої взаємодії зі здобувачами освіти з особливими потребами можуть виникати труднощі та непорозуміння. Зарадити вирішенню цього питання може участь педагогів у тренінговій роботі, зміст якої б полягав у обговоренні з колегами та експертами питань, що турбують та пошуку шляхів вирішення.

Також респондентам було запропоновано відповісти на запитання якою була б їхня реакція, якби вже під час навчального процесу до їхнього класу (групи) зараховано здобувача освіти з особливими потребами. Було отримано такі результати: 70,9 % загальної кількості опитаних обрали варіант «позитивною», що свідчить про те, що вважають себе готовими до взаємодії з такими здобувачами освіти; 17,6 % учасників опитування вказали, що їхня реакція була б неоднозначною, що, на наше переконання, вказує на недостатній рівень особистісної готовності опитаних працівників освіти до взаємодії зі здобувачами освіти з особливими освітніми потребами. Окрім того, 11,5 % респондентів обрали варіант «важко відповісти». Вважаємо доречним зауважити, що отримані дані визнаємо позитивними, однак, наголошуємо на недосконалої готовності учасників опитування, на що вказують результати з відкритих запитань анкети, зокрема йдеться про особистісну готовність, базисом якої є актуальні та коректні теоретичні знання з питань інклюзивного навчання.

Окрім вищезазначених, у третьому блоці запи-

тань учасникам опитування було запропоновано оцінити власну готовність до взаємодії в команді фахівців в умовах інклюзивного навчання. Оцінювання відбувалось за шкалою від 1 до 5, де 1 – зовсім не готовий(-а), вважаю свою підготовку недостатньою, а 5 – повністю готовий(-а), не зупиняюсь у професійному саморозвитку. Серед учасників команди фахівців було запропоновано такі: батьки дітей з особливими освітніми потребами, вихователі закладу дошкільної освіти, фахівці інклюзивно-ресурсного центру; учитель, асистент учителя, учитель-логопед, психолог; викладачі закладу вищої освіти та адміністрація закладу освіти. Зважаючи на те, що більше половини загальної кількості учасників за кожною категорією оцінили свою готовність у 4 та 5 балів, які вказують на високий рівень готовності, розглянемо детальніше отримані дані лише за цими балами. Так, найкраще респонденти готові взаємодіяти з групою таких фахівців, як учитель, асистент учителя, логопед, психолог – 71,5 % загальної кількості учасників опитування обрали оцінки «4» та «5». Такий результат, на нашу думку, пов'язаний з тим, що більшість респондентів є працівниками закладів загальної середньої освіти – 60,4 %. Разом з тим 71 % опитаних високо оцінили свою готовність взаємодіяти з фахівцями інклюзивно-ресурсного центру, що, на нашу думку, обумовлено тим, що значна кількість респондентів (51,5 %) вважають, що найкраще забезпечені фахівцями інклюзивно-ресурсні центри. Також 66,8 % опитаних впевнені у готовності взаємодіяти з адміністрацією закладу освіти; з батьками дітей з особливими освітніми потребами – 62,5 % опитаних працівників освіти; з вихователями закладів дошкільної освіти – 60,2 % учасників опитування. Трохи більше половини респондентів (53,1%) високо оцінили власну готовність до взаємодії з викладачами закладу вищої освіти. Підсумовуючи отримані результати з даного питання, можна сказати, що спостерігається позитивна тенденція серед опитаних щодо взаємодії з представниками команди супроводу. Однак, зважаючи на розуміння респондентами поняття «команда фахівців (в умовах інклюзивного навчання)», дані про що отримано у першому блоці запитань та, у яких в 57,3 % відповідей йдеться лише про кваліфікованих спеціалістів, вважаємо доречним наголосити на необхідності проведення просвітницької роботи серед

діючих працівників освіти задля гармонійного поєднання коректних теоретичних знань щодо команди та готовності до взаємодії з її учасниками.

Висновки та перспективи подальших досліджень. На основі вищевикладеного можна підсумувати, що опитані працівники освіти вважають себе достатньо готовими до роботи в інклюзивному освітньому просторі за особистісним критерієм. Однак, на наше переконання, передусім сформованості особистісної готовності якісна теоретична підготовка, яка, за отриманими даними, не є досконалою та потребує покращення. Позитивним є факт готовності діючих педагогів до особистісного вдосконалення задля покращення взаємодії з людьми з особливими потребами, що з'ясовано під час дослідження. У перспективах подальших досліджень вбачаємо розробку та впровадження програми тренінгових занять для педагогів, реалізацію якої спрямовано на підвищення кваліфікації педагогів зокрема формування їхньої особистісної готовності до роботи в умовах інклюзивного освітнього простору. На наш погляд, особистісна готовність в даному контексті полягає як у розвиненості індивідуальних якостей, що розкривають її сутність, так і у якісній теоретичній підготовці, яка, за результатами проведеного дослідження, та, на наше власне переконання, не є досконалою та потребує покращення. Окрім того, з огляду на отримані дані, наголошуємо на важливості впровадження системи тренінгових занять такого спрямування ще під час підготовки майбутніх педагогів в умовах закладу вищої освіти.

References :

- Klopota, Ye. A. (2014). Psihologichni osnovi integratsiyi v suspilstvo osib z vadami zoru [Psychological foundations of integration into society of persons with visual impairments]. Zaporizhzhia: ZNU [in Ukrainian]
- Voroschuk, O. D. (2016). Pidgotovka sotsialnih pedagogiv do inklyuzivnogo navchannya ditey z osoblivimi potrebami u seredovischi zagalnoosvitnogo navchalnogo zakladu [Preparation of social educators for inclusive education of children with special needs in the environment of a comprehensive educational institution]. Zbirnik naukovih prats Kam'yanets Podilskogo natsionalnogo universitetu imeni Ivana Ogiienka. Seriya sotsialno pedagogichna. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/znpkp_sp_2016_27_9 [in Ukrainian]

Yaraya, T. A. (2014). Osobistisna gotovnist maybutnih psihologiv do profesiynoyi diyalnosti vumovah inklyuzivnoyi osviti [Personal readiness of future psychologists for professional activity in conditions of inclusive education]. National Pedagogical Dragomanov University, Kyiv. [in Ukrainian]

Olha Rotko

Postgraduate student, Department of Psychology, Zaporizhzhia National University, Zaporizhzhia (Ukraine)

Yevhenii Klopota

Professor, Department of Pedagogy and Psychology of Educational Activity, Doctor of Psychological Sciences, Honored Worker of Education of Ukraine, Zaporizhzhia National University, Zaporizhzhia (Ukraine)

STUDYING THE FORMATION OF TEACHERS' PERSONAL READINESS TO WORK IN AN INCLUSIVE EDUCATIONAL SPACE

ABSTRACT

At the same time, with the rapid development of inclusive education in Ukraine and the desire to create conditions for ensuring the right to education of children with special educational needs, unresolved issues of the educational system are becoming more relevant, the presence and consequences of which directly affect and determine the effectiveness of inclusive education. In this study, it was decided to focus on such an important aspect of ensuring the effectiveness of inclusive education as the readiness of teachers to work in the conditions of an inclusive educational space. In particular, the field of scientific interests is the phenomenon of personal readiness of teachers, which we consider to be the fundamental basis of the pedagogical skill of a modern teacher. Given the small number of available works and the continuing attempts of modern scientists to study the phenomenon in more detail – to determine its features and prerequisites of a high level of formation, we are convinced that our own research is appropriate.

Considering the above-mentioned relevance of scientific research, the proposed article presents the results of an empirical study of the formation of personal readiness of existing teachers, which was conducted in December 2021-February 2022 with 598 participants from 24 regions of Ukraine.

In addition, the article outlines the conceptual foundations of the phenomenon of teachers' personal readiness to work in an inclusive educational space based on the

study of existing results of scientific research, and outlines the characteristics of the studied phenomenon.

The research was conducted using the author's questionnaire. The content of the questionnaire, namely the blocks by which the questions are divided, allows us to assess the formation of teachers' personal readiness to work in an inclusive educational space through its specific manifestations, including readiness for activity, development, and self-development.

According to the results of processing the data, it was found that, according to the respondents' own beliefs, they are aware of inclusive education and are personally ready to work in an inclusive educational space. At the same time, we have found a certain contradiction between the data obtained for the multiple-choice questions and the assessment based on scales and open-ended questions. For example, the theoretical knowledge of the respondents on some basic categories of inclusive education needs to be improved. Understanding and deep awareness of theoretical foundations is a basic component on the way to forming a teacher's personal readiness. Based on the described results of the empirical research, the conclusions and prospects for further research are formed, which we see in the development and implementation of a training program for current and future teachers, the essence and content of which is directly related to the formation of their personal readiness and pedagogical skills in general in the context of an inclusive educational space.

Key words: personal readiness, professional competence, pedagogical skill, inclusive educational space, inclusive education.

Ротко Ольга Миколаївна

Аспірантка кафедри психології, Запорізький національний університет, м. Запоріжжя (Україна)

Клопота Євгеній Анатолійович

Професор кафедри педагогіки та психології освітньої діяльності, доктор психологічних наук, Запорізький національний університет, м. Запоріжжя (Україна)

ДОСЛІДЖЕННЯ СФОРМОВАНОСТІ ОСОБИСТІСНОЇ ГОТОВНОСТІ ПЕДАГОГІВ ДО РОБОТИ В ІНКЛЮЗИВНОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРИ

АНОТАЦІЯ

Водночас зі стрімким розвитком інклюзивного навчання в Україні та прагненням створення умов для забезпечення права на освіту дітей з особливими освіт-

німи потребами своєї актуальності набувають невіршені питання освітньої системи, наявність та наслідки яких безпосередньо впливають та визначають результативність інклюзивного навчання. У даному дослідженні вирішено зосередити увагу на такому важливому аспекті забезпечення ефективності інклюзивного навчання, як підготовленість педагогів до роботи в умовах інклюзивного освітнього простору, зокрема полем наукових інтересів визначено явище особистісної готовності педагогів, яке ми вважаємо фундаментальною основою педагогічної майстерності сучасного педагога. Зважаючи на невелику наявну кількість робіт і продовження спроб сучасних науковців дослідити явище детальніше – визначити його особливості та передумови високого рівня сформованості, переконані у доречності власного дослідження.

Зважаючи на вищевказану актуальність наукових пошуків, у запропонованій статті запропоновано результати емпіричного дослідження сформованості особистісної готовності діючих працівників освіти, в якому протягом грудня 2021-лютого 2022 років взяли участь 598 учасників з 24 областей України.

Окрім того, у статті зазначено концептуальні основи явища особистісної готовності педагогів до роботи в умовах інклюзивного освітнього простору на основі вивчення існуючих результатів наукових досліджень, окреслено характеристики досліджуваного явища.

Дослідження проводилося з використанням авторської анкети. Зміст анкети, а саме блоки, за якими розділено запитання, дають змогу оцінити сформованість особистісної готовності педагогів до роботи в інклюзивному освітньому просторі через її визначені прояви, серед яких безпосередньо готовність до діяльності та до розвитку і саморозвитку.

За результатами опрацювання отриманих даних з'ясовано, що, за власним переконанням респондентів, вони обізнані у сфері інклюзивного навчання та особистісно готові до роботи в умовах інклюзивного освітнього простору. Разом з тим, нами встановлено певне протиріччя між отриманими даними на запитання з варіантами відповіді та оцінюванням за шкалами і запитаннями відкритого типу. Так, наприклад, теоретичні знання опитаних з деяких базових категорій інклюзивного нав-

чання потребують вдосконалення. Розуміння та глибоке усвідомлення теоретичних основ є базовою складовою на шляху до формування особистісної готовності педагога. На основі описаних результатів емпіричного дослідження сформовано висновки та перспективи подальших наукових досліджень, які ми вбачаємо у розробці та впровадженні тренінгової програми для діючих працівників освіти та майбутніх педагогів, сутність та зміст якої полягають безпосередньо у формуванні їх особистісної готовності та педагогічної майстерності загалом в контексті інклюзивного освітнього простору.

Ключові слова: особистісна готовність, професійна компетентність, педагогічна майстерність, інклюзивний освітній простір, інклюзивне навчання.

How to cite (як цитувати):

Rotko, O., Klopota, Y. (2023). STUDYING THE FORMATION OF TEACHERS' PERSONAL READINESS TO WORK IN AN INCLUSIVE EDUCATIONAL SPACE. *PSYCHOLOGICAL JOURNAL*, 9 (5), 25–37. <https://doi.org/10.31108/1.2023.9.5.3>

Ротко, О. М., Клопота, Є. А. (2023). ДОСЛІДЖЕННЯ СФОРМОВАНOSTІ ОСОБИСТІСНОЇ ГОТОВНОСТІ ПЕДАГОГІВ ДО РОБОТИ В ІНКЛЮЗИВНОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРИ. *ПСИХОЛОГІЧНИЙ ЧАСОПИС*, 9 (5), 25–37. <https://doi.org/10.31108/1.2023.9.5.3>

Дата отримання статті: 03.02.2023

Дата рекомендації до друку: 25.04.2023

Дата оприлюднення: 30.05.2023

ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ВПЛИВУ ІНФОРМАЦІЙНОЇ БУЛЬБАШКИ НА ЛЮДИНУ ТА СОЦІУМ

Чаплак Ян Васильович¹, Чуйко Галина Василівна²,
Андрєєва Ярослава Федорівна³

¹Кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича, м. Чернівці (Україна)
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-6763-2967>
Researcher ID: D-4081-2016

²Кандидат філологічних наук, доцент кафедри психології Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича, м. Чернівці (Україна)
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-3424-3348>
Researcher ID: D-9477-2016

³Кандидат психологічних наук, доцент, завідувачка кафедрою психології Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича, м. Чернівці (Україна)
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-3954-2731>

UDC: 316.776

АНОТАЦІЯ

У статті здійснюється теоретичний аналіз феномена інформаційної бульбашки та його розуміння в психології різними науковцями.

Зазначається, що І. Парізер, який увів у науковий обіг поняття бульбашки фільтрів і обґрунтував його зміст і роль в інформаційному просторі соціуму, та його послідовники проблему існування інформаційної бульбашки бачать у тому, що людина, шукаючи потрібну їй інформацію в Інтернет-мережі, стикається із ситуацією, коли отримує не всю наявну там інформацію, а лише індивідуально-орієнтовану: яка узгоджується з її ідентифікацією в Інтернеті та минулими відвідуваннями Мережі, – тим, якою «бачить» її всесвітня електронна павутина.

Наголошується, що проблема існування інформаційної бульбашки не лише цілком реальна, але й здатна спричинити суттєві негативні наслідки як для людини, так і для розвитку соціуму загалом, тому її варто активно вирішувати, унеможливаючи ситуацію цілеспрямованої маніпуляції інформацією в Інтернет-мережі.

Ключові слова: інформаційна бульбашка / бульбашка фільтрів, камера відлуння, маніпуляція інформацією, маніпулювання свідомістю, Інтернет-мережа.

Постановка проблеми. Нестримний і постійний розвиток суспільства, швидкі, різноспрямовані та гранично об'ємні контентні інформаційних потоків, у яких людині необхідно знаходити потрібну інформацію, відділяючи її від іншої та відверто фейкової, зумовили появу такого специфічного явища, як «бульбашка фільтрів», яке використовувала спочатку – Інтернет-мережа, а згодом – і всесвітня електронна павутина в цілому, полегшуючи користувачеві пошук потрібної (цікавої для нього) інформації, з одного боку, та цілеспрямовано обмежуючи результат цього пошуку, – з ін-

шого, водночас звужуючи для людини і картину світу до розмірів цієї бульбашки.

Зазначимо, що інформацією науковці називають усю наявну сукупність відомостей про світ, принципи, закономірності, тенденції та напрямки його розвитку, які можна відтворити для передачі та збереження, у тому числі в електронному вигляді, усно чи письмово; це сукупність фактичних (підтверджених) даних, які впорядковані з певною метою, що визначає їх смисл (Чуйко, & Зварич, 2019). Тоді як головною серед інших значимих властивостей інформації, і в Інтернеті зокре-

Address for correspondence, e-mail: editpsychas@gmail.com
Copyright: © Yan Chaplak, Halyna Chuyko, Yaroslava Andriieva

This is an Open Access journal, all articles are distributed under the terms of the Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International (CC BY-NC-SA 4.0) License (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>), allowing third parties to copy and redistribute the material in any medium or format and to remix, transform, and build upon the material, provided the original work is properly cited and states its license.

ма (а Інтернет для більшості сучасних людей є не лише першочерговим, але й невичерпним джерелом різної за змістом інформації), є її інформативність, яка забезпечується новизною, цікавістю, потрібністю, корисністю, переконливістю та достатністю (повністю вичерпує користувацький пошук) (Чуйко, & Зварич, 2019) змісту текстових повідомлень у Мережі, оскільки саме ця характеристика інформації дає можливість перетворити її на реальне знання, необхідне людині. Проте, завдяки бульбашкам фільтрів (для кожної людини – своєї), інформація, з об'єктивної точки зору, втрачає свою інформативність; тобто «бульбашка» непередбачувано настільки обмежує її здатність задовольняти потребу людини в знаннях і в результаті – значення для людини, що під сумнів можна поставити саме поняття «інформації» в Інтернет-просторі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Проблема, обрана нами для дослідження, є відносно новою в психології, що не виключає розгляду її окремих аспектів різними науковцями. Так, її аналіз, започаткований Eli Pariser, продовжений такими науковцями, як A. Bruns, R. Fletcher, H. Holone, K. Viner, M. Ćurković & A. Kořec, D. Geschke, J. Lorenz, & P. Holtz, M. Haim, H. Han, G. M. Lunardi, Y. Min, S. C. Rhodes, M. Tomlein, Ф. Н. Гуров, Т. Фисенко, К. Сафронова та ін. Проте новизна, незвичність та суперечливість проблеми існування та впливу інформаційної бульбашки на свідомість людини та розвиток суспільства загалом зумовлює наш інтерес до неї та актуальну необхідність її подальшого ґрунтового аналізу.

Мета статті – теоретично проаналізувати феномен бульбашки фільтрів, його розуміння в психології різними науковцями та характер впливу на свідомість людини.

У роботі застосовується комплекс базових **методів** теоретичного дослідження: аналіз наукових джерел та поглядів різних вчених на досліджувану проблему, їх порівняння, синтез, систематизація й узагальнення наявної наукової інформації.

Виклад основного матеріалу. Термін «бульбашка фільтрів» (filter bubble) увів у науковий обіг Ілай Паризер (Eli Pariser) – інтернет-активіст, співзасновник порталу, що акцентує увагу користувачів Мережі на вартісних текстах (Viner, 2016), автор книги

«Інформаційна бульбашка: що приховує від вас Інтернет» (Паризер, 2012) («*The Filter Bubble: What the Internet Is Hiding from You*» (2011)). У ній науковець стверджує, що «стандартного» (тобто, однакового для всіх користувачів) Google вже немає, так само, як і колишньої анонімності Мережі (а саме це, власне, і приваблювало до неї людину, яка, будучи анонімною, почувалася психологічно вільною в Інтернет-просторі, висловлюючи власну думку чи у відвідуванні різних сайтів). Новому ж Інтернету відомо якщо не все, то, принаймні, достатньо про своїх користувачів, більш того, він здатний як факір передбачати і виконувати навіть їх невисловлені бажання. І, звісно, ліпше за користувача знає, що саме конкретному юзеру потрібно. Автор посилається, зокрема, на озвучені привселюдно думки деяких керівників електронних мереж, що майбутнє Інтернету – в персоналізації кожного користувача, це проявлятиметься у підказках Google, чим йому «варто зайнятися далі» (Паризер, 2012), заснованих на попередньому збиранні інформації про особистість, інтереси, потреби та індивідуальні властивості кожного користувача (очевидно, Google та інші пошукові системи Інтернету на основі цих відомостей складатимуть своєрідний психологічний профіль користувача Мережі, причому ділячись одна з одною). І. Паризер не лише запропонував науці популярну метафору «бульбашка фільтрів», він і надалі схильний вважати, що кожен користувач Інтернету та його систем пошуку потрібної інформації знаходиться у власній бульбашці фільтрів – «персоналізованому всесвіті інформації» (Pariser, 2015).

Рекомендаційні алгоритми, використовуючи явну чи приховану персоналізацію користувача, залежно від мети, правил і обмежень певної мережі / сайту, пошукової системи, пропонують його увазі інформаційний контент, що відображає минулі пошуки користувача та у такий спосіб – його інтереси, закономірно зменшуючи різноманіття інформації яку він отримує з Мережі, та відсікаючи все, що з ними не узгоджується, у результаті приводячи до часткової інформаційної сліпоти (створюючи інформаційну бульбашку). При цьому користувач не підозрює, що знаходиться в бульбашці фільтрів, як і не може знати, який відсоток з усієї наявної в Інтернеті інформації на його запит йому відкрився (Haim, Graefe, & Brosius, 2017). Тобто Мережа у резуль-

таті пошуку користувача висвітлює не об'єктивно існуючу інформацію, відповідно до її значимості чи релевантності, а спеціально підібрану інформацію для конкретного користувача.

Ці фільтри, на думку І. Паризера (Паризер, 2012), «створять унікальний інформаційний всесвіт для кожного з нас» (зазначимо, що розмір у цього «всесвіту» не просто обмежений, але різний у різних людей). У результаті, за такою «стіною» людина залишається наодинці із собою (просто інші люди – теж обмежуються їх персональними інформаційними бульбашками), але не помічає цієї «стіни» чи того, що потрапила до бульбашки фільтрів. І відбувається це не на добровільній основі: людина просто опиняється перед фактом. Користувач виявляється усунутим не лише від вибору інформації, він не розуміє і того, за якими критеріями це здійснюється (і, закономірно, не владний їх змінити чи відкоригувати), як і того, ким (яким) вважає його пошукова система Інтернет (тобто, її алгоритми роблять висновок про людину та те, якою інформацією з нею поділитися, а яку – варто з різних причин приховати, базуючись лише на суто поверховій і неточній інформації, власне тій, якою людина поділилася в Мережі, ідентифікуючись у ній, байдуже, чи правдива вона; до прикладу: сьогодні у людини погані настрої чи фізичний стан, і вона випадково, мимохідь, чи спересередя натиснула якусь клавішу, – Інтернет же це може зафіксувати як цікавість чи й постійний інтерес, перетворивши на рису особистості).

Але, якщо користувач Мережі зупиняється на першому отриманому в пошуковій системі результаті, то для Мережі це служить підтвердженням того, що результати пошуку, які вона запропонувала людині, відповідають її потребам та інтересам, а це, в свою чергу, зміцнює бульбашку фільтру. І закономірно, що людина, не здогадуючись, що вона неповна, а, отже, не може бути перетворена на знання, і надалі буде отримувати інформацію, яка змістовно узгоджуватиметься з початковою.

Причиною появи бульбашок фільтрів, на думку П.М. Гурова, може бути «втома користувача від безкінечного різноманіття неструктурованої інформації, а також нездатність до систематизації і критичного аналізу інформації» (Гуров, 2019 : 14). Крім того, як довго не

тривали б пошуки потрібної людині інформації в Інтернеті, усе ж час її перебування в Мережі обмежений. Зазначимо, однак, що інформаційна бульбашка розрахована не лише на таких осіб, а на всіх, навіть критично мислячих, користувачів Мережі.

І. Паризер не заперечує позитивної ролі бульбашки інформації. Так, вона допомагає людині зорієнтуватися у постійно зростаючих і необмежених потоках фрагментованої у кліповому форматі інформації (Чаплак, & Чуйко, 2018), висвітлюючи цікаве, потрібне і важливе для нас. І виникає враження, що мережа працює саме для нас, і мимовільна вдячність за це. З одного боку, такі інформаційні фільтри здатні забезпечити користувачеві «релевантні та хороші результати» (Holone, 2016 : 299) пошуку. М. Naïm зі співавторами (2017) також зазначають, що фільтрування алгоритмами інформації дозволяє зменшити її кількість так, щоб результат відповідав реальним потребам людини, додаючи, що зменшуючи кількість різних поглядів на питання, позначене в пошуку, ці алгоритми не впливають на різноманіття джерел і їх вміст, й у цьому можна помітити позитивне значення існування бульбашки фільтрів. Додамо, що навіть за простою логікою, якщо сприйняття людиною інформації та її вплив на поведінку особистості цілком суб'єктивні, то різноманіття інформації здатне саме посилити диференціацію і нерозуміння між людьми, й у цьому контексті обмеження можливості людини в отриманні внутрішньо суперечливої та різної за змістом інформації виглядає виправдано позитивним явищем. Цікаво також, що у багатьох випадках навіть за умови обмеження мережею кількості результатів мережевого пошуку, що представлені (висвітлені) для користувача, він отримує насправді значимі та надійні дані, проте, тільки в тому випадку, якщо його віртуальна ідентифікація в Інтернеті відповідає, принаймні, в основних рисах, реальній (Зварич, Чуйко, & Чаплак, 2021).

Однак ситуація має і другий, непривабливий бік: перебуваючи в бульбашці фільтрів та будучи задоволеним тим, що надана Інтернетом інформація є цікавою та цілком відповідає переконанням та бажанням користувача, він не усвідомлює, що водночас його відгородили від частини інформації (за суттю, – маніпулюючи його свідомістю), причому не обов'язково несучи

інформацію, і перейдуть виключно на використання інформації з Мережі (безкоштовної інформації), то можна цілком логічно передбачити, що кількість різних поглядів на цю інформацію також зменшиться. А до безкоштовної інформації особливих претензій щодо її якості та відповідності фактам пред'являти немає логічного сенсу. З іншого боку, це має включати / передбачати й усвідомлення того, що навряд чи можна всерйоз покладатися на таку інформацію чи довіряти її упередженій правдивості, зважаючи на її маніпулятивний характер.

Значимо, що у Cambridge dictionary поняття «filter bubble» тлумачиться як ситуація / випадок, коли людина «чує або бачить новини та інформацію, які підтримують / підтверджують те, у що вона вже вірить і що їй подобається»; таке стається, зокрема, в Інтернеті, і є результатом дії алгоритмів, які обирають інформацію як реакцію на чийсь пошуковий запит, у результаті чого створюється інший феномен: камера відлуння, – ситуація, коли людині починає видаватися, що всі думають так само, як вона. А те, що хтось думає по-іншому, має власний погляд на речі та події, людину в інформаційній ізоляції дуже здивувало б (*Filter bubble*, 2015).

На думку D. Geschke, J. Lorenz, & P. Holtz (2019 : 130), бульбашка фільтрів – це індивідуальний результат процесу пошуку в Мережі, коли людина отримує лише індивідуально відібрану саме для неї інформацію з усієї наявної в Інтернеті. Тоді як A. Bruns (2019) вважає, що бульбашка фільтрів є результатом спілкування в межах однієї групи, що виключає сторонню інформацію, очевидно, зближаючи тлумачення цього явища з поняттям камери відлуння.

Інше розуміння бульбашки фільтрів наголошує, що це «стан інтелектуальної ізоляції» людини, спричинений результатами персоналізованого пошуку в Мережі, коли її алгоритми обирають інформацію, яку, як вони вважають, користувач хотів би побачити, беручи за основу наявну (доступну) в Мережі інформацію про людину (враховуючи: історію пошуку, проставлені нам / нами «вподобайки», відкриті (особливо на відносно тривалий час) вкладки і т. ін.) (*Бульбашка фільтрів*, n.d.).

У нашому розумінні бульбашка фільтрів – це

спроба алгоритмів, що задають певні правила пошуку інформації в Мережі, базуючись на персоналізації / віртуальній ідентифікації людини в Інтернеті та попередніх її пошуках / діях, перетворити цілісні потоки інформації на штучно створені, обмежені в обсязі та змісті блоки / кліпи, що викривляють об'єктивне розуміння інформації / ситуації, роблячи його однобоким. Це, за суттю, є способом маніпулювання знаннями, а, отже, і свідомістю людини. Також вважаємо, що поняття лунакамери / камери відлуння не є синонімом бульбашки фільтрів, оскільки це закономірний наслідок дії бульбашки інформації: якщо людина отримує лише / чи переважно ту інформацію, що підтверджує її думки / переконання чи узгоджується з її поглядами, і переконана в її об'єктивності та неупередженості, то закономірно, що їй здаватиметься, що в неї дуже багато однодумців, які приходять до таких самих висновків, як і вона.

Звісно, ЗМІ завжди маніпулювали індивідуальною та суспільною свідомістю (громадською думкою), це, власне, одна з їх найважливіших соціально-психологічних функцій (Чуйко, 2018). Проте, з часу появи в електронній мережі бульбашок фільтрів, зорієнтованих і підібраних для кожного користувача індивідуально, маніпулювання інформацією в суспільстві вийшло на новий рівень, стало віртуозним і малопомітним, а від цього – особливо дієвим. І, враховуючи, що інформаційні бульбашки – явище індивідуальне, що відгороджує людину від об'єктивної і повної інформації, кожен користувач Інтернет-мережі приречений існувати у власному інформаційному світі, насправді, зайве обмеженому, оскільки ні одна людина в Мережі та й поза нею не схильна повідомляти всю повноту інформації про себе.

Проте, нам видається, що найбільшу небезпеку несуть не власне бульбашки фільтрів, хоча й вони виконують свою амбівалентну (переважно – негативну) роль в поінформованості людини і, як результат, – впливають на її сприйняття світу, бачення інших людей, подій і себе самої у цьому контексті. Значно гірше, що інформаційні бульбашки можуть створюватися (якщо досі не створюються) штучно, бути рукотворними, а не результатом дії алгоритмів Мережі, з метою спеціально підібраного, організованого та цілеспрямованого маніпулятивного впливу на індивідуальну, групову та масову

місної з його поглядами, а просто такої, до якої алгоритми фільтрації ще не зафіксували його цікавості, проте не менш важливої / потрібної. Тобто, за суттю, бульбашка фільтрів – це один зі способів маніпулювання інформацією (Чуйко, 2018), який корінням врістає в ідеологію тоталітаризму, зосередженій на тому, щоб дати людині «потрібні» знання, огородивши її від усього, що не відповідає політиці правлячої партії, що їй знати не належить. Додамо: це дуже зручно, зважаючи на те, що для більшості людей саме Інтернет є першочерговим джерелом інформації.

Виявляється, що представляючи себе Інтернет-мережі, персоналізуючись чи ідентифікуючись у ній, ми цим самим мимовільно впливаємо на її подальші дії щодо нас, власноруч започатковуючи / запускаючи бульбашку фільтрів. А, оскільки алгоритми Мережі «прагнуть» / налаштовані на оптимальну ідентифікацію користувача, вони відшукують усі можливі сліди людини в Інтернеті, доповнюючи її образ, байдуже, чи до справжнього. Тому цілком закономірним є припущення І. Паризера, що у Мережі ми перебуваємо у бульбашці фільтрів. Проте, це саме відбувається у реальному житті: ми презентуємо себе у певний спосіб, персоналізуючись у колі людей, з якими спілкуємося (Гуляс, & Чуйко, 2016), і не дивно, що саме виходячи з враження, яке ми створили у них про себе внаслідок самопрезентації, вони вирішують, не лише як саме і чи варто взагалі спілкуватися з нами, але і яку інформацію у спілкуванні нам повідомляти, а від сповіщення якої – варто утриматися, так само тримаючи нас у бульбашці фільтрів. І кембриджський словник також пов'язує існування бульбашки фільтрів не лише з Мережею, зазначаючи, що у таких самих бульбашках можуть перебувати усі, не виходячи за межі звичного кола спілкування (*Filter bubble*, 2015).

М. Найм (2017) зі співавторами зазначають, що персоналізація користувача Інтернету (її рівень) залежить від певної пошукової системи, та виділяє два її види: явну (коли використовується ймовірно достовірна інформація про користувача, повідомлена ним самим (хоча, зазначимо, – вона не завжди правдива)) та неявну (до уваги береться увесь масив побічної інформації про користувача, наявної в Мережі).

Проблема полягає в тому, що

«персоналізовані» фільтри легко «перетворюються на невидиму систему автоматичної пропаганди» (Паризер, 2012), оскільки пропонують нам лише ту інформацію, що цілком узгоджується з нашими поглядами та переконаннями і ретельно бережуть наші нерви від сприйняття суперечливої, альтернативної інформації та тієї, що протилежна до нашого світогляду чи містить загрозу його цілісності. Зазначимо, що це в результаті позбавляє можливості творчого розвитку та якісної зміни як наших думок та світобачення, так і нас самих. І. Паризер в цьому контексті цілком слушно зазначає, що «фільтрація може поставити під удар можливість вибирати свій життєвий стиль і шлях», «навіть долю» (Паризер, 2012), відібравши у людини вибір, з якою інформацією знайомитися.

Та найбільшою небезпекою виглядає варіант, який І. Паризер назвав «пророцтвом, що саме збувається»: коли не інформаційна бульбашка змінюється завдяки тому, що алгоритми мережі зчитують більше і значно більш суттєвої інформації про користувача Мережі, а під впливом інформаційної бульбашки змінюватиметься сама людина, причому так, щоб цілком їй (бульбашці) відповідати; зрештою, передбачення виглядає логічним: світ, соціум, у якому живе людина, так само впливає на її розвиток, особливості та вподобання.

До речі, М. Найм з колегами називають ці алгоритми фільтрів саме «рекомендаційними», оскільки вони «рекомендують персоналізований вміст на основі інформації про користувача» (Naim, M., Graefe, A., & Brosius, 2017). Зазначимо, що вважаємо таку назву навряд чи доречною, оскільки алгоритми не лише підбирають інформацію, але й «оцінюють, наскільки це відповідає потребам користувача» (власне, за нього), не стільки «рекомендуючи» (адже рекомендацією можна і не скористатися, тобто, тут існує вибір), скільки нав'язуючи певний інформаційний контент, обмежуючи його зміст, не запитуючи згоди і, власне, не маючи права на це.

І якщо кількість паперових видань ЗМІ постійно зменшується, як пише К. Вінер (2016), як і число журналістів, які публікують соціально корисні, важливі, документально підтверджені та фактичні повідомлення; якщо люди перестануть платити за цікаві та популярні газети і журнали, що містили перевірену, достовірну

свідомість (тут мимовільно пригадуються зомбовані громадяни сусідньої країни). Тобто, якщо вплив інформаційної бульбашки на сприйняття людиною світу та себе в ньому можна вважати відносно мимовільною маніпуляцією електронної мережі (і навряд чи це було задумано творцями мережі спочатку її існування та навмисно), то усвідомлене та цілеспрямоване створення таких бульбашок фільтрів з орієнтацією впливу на конкретного споживача Інтернету стане жорстким маніпулятивним прийомом, про вплив якого на свідомість, сприйняття того, що є реальністю, та навіть на життєві вибори особистості більшість користувачів Мережі можуть не здогадуватися навіть у майбутньому.

Те, що в Інтернеті можна отримати інформацію в межах власної, цілком індивідуальної (а принцип індивідуалізації в обмеженні людини доступу до інформації тут виглядає досить парадоксально) бульбашки фільтрів, яка обмежує знання людини, роблячи їх односторонніми, підтверджує колишній голова Google, Е. Шмідт, говорячи, що людям стане важко побачити щось крім того, що було підібране саме для них (Фисенко, 2013). Адже Інтернет на початку свого існування завоював довіру людей, які вважали його цінним джерелом інформації з вільним доступом до неї, і ефект ореолу спрацював й досі: людині і на думку не спадає, що, коли вона задає ключові слова з інформації, яка її цікавить, у пошук, прийде (відобразиться) не вся потрібна / необхідна інформація, а лише її частина, причому, невідомо, яка саме, обмежена самою мережею, алгоритми якої:

встигли проаналізувати історію попередніх пошуків користувача, а також його переваги (на яких сторінках він затримувався довше, а на які – не звернув увагу);

склали певне враження про нього та психологічний профіль його інтересів та потреб (і, можливо, навіть особистісних якостей);

орієнтуються на обставину, що користувач звичайно рідко заходить до п'ятої, і надзвичайно рідко – до десятої сторінки системи пошуку, особливо у разі першого / поверхового знайомства з потрібною інформацією; що темп життя настільки швидкий, що людина постійно спішить, і їй не вистачає часу на поглиблений пошук інформації; і, звичайно, користувач Мережі не

зверне увагу на числа: з якої саме кількості інформації йому демонструють фрагмент (а про те, скільки в Мережі інформації, співвідносно з його запитом, система взагалі ніколи не повідомляє);

саме тому, на перших трьох шпальтах пошукової системи (байдуже, якої) і відобразиться потрібна (хоча й неповна, а, отже, і ненадійна) інформація, яка не суперечитиме ні поглядам користувача, ні власному змісту (бульбашка виключає висвітлення суперечливої інформації, оскільки це може заставитися людину задуматися і поглибити / продовжити пошук іншої інформації з актуальної проблеми, намагаючись дійти її суті та, водночас, перевантажуючи мережу);

у такий спосіб робота мережі завдяки використанню інформаційних бульбашок стає економічно-раціональною, з посиленою реалізацією її контролюючої функції; користувач бачить лише ту інформацію, яка, згідно висновку алгоритмів пошукової системи, йому може бути цікава, а не ту, яка йому насправді потрібна (зазначимо, що між «цікавий» і «потрібний» – нездоланна дистанція); причому, навіть сама людина може послужити інформаційним фільтром для своїх подальших пошуків у Мережі, оскільки «не буде читати чи дивитися» те, що їй суб'єктивно і, можливо, ситуативно, нецікаво / не потрібно – а Мережа це зафіксує як повну відсутність інтересу (Фисенко, 2013).

У. Міп з колегами (2019) приходять до схожого висновку, що не лише рекомендаційні алгоритми, базуючись на персоналізації людини в Мережі, створюють навколо неї бульбашку фільтру, сприяючи частковій інформаційній сліпоті людини, але й самі Інтернет-користувачі, обираючи в Мережі саме ту інформацію, що підтверджує їх переконання та узгоджується з їх потребами, беруть участь у формуванні інформаційної бульбашки, обмежуючи різноманіття та кількість інформації, з якою прагнуть знайомитися в Інтернеті. І цілком закономірно, що Мережа сприйме це як сигнал зменшити різноманіття інформації, що надається на запит такої людини, щоб за змістом вона не відрізнялася / не суперечила початковій (Holone, 2016). До цієї думки приєднується і А. Врунс (2019), наголошуючи, що проблему інформаційної бульбашки варто шукати не стільки в алгоритмах Мережі, які фільтрують результати пошуку, перш ніж представити їх конкретному

користувачу, скільки в «критичних фільтрах у свідомості людини», які звужують не лише сприйняття нею реальної дійсності, але й розуміння інформації, що суперечить її поглядам на світ, людей і своє місце в житті.

У межах «бульбашки» на перший план виступає така властивість інформації, як здатність впливати, причому, враховуючи характеристики такого підбору інформації, здійснювати саме маніпулятивний вплив (Чаплак, & Чуйко, 2018) на особистість користувача, за суттю, будучи впевненого, що отримав потрібну, надійну та достовірну інформацію; насправді ж – лише її імітацію.

Сучасні науковці, перевіряючи ідею І. Паризера про бульбашку фільтру, висловлюють з цього приводу різні думки, що привело до тривалої та досі не завершеної наукової дискусії. Так, одні стверджують, що недостатньо даних, щоб підтвердити передбачення І. Паризера про дію таких фільтрів (адже людина може отримувати інформацію з різних джерел (*Бульбашка фільтрів*, n.d.)) – що насправді не відміння справедливості уявлення І. Паризера про інформаційні фільтри Мережі та їх вплив на поінформованість користувачів, з одного боку, і не свідчить про відсутність таких самих фільтрів інформації в інших ЗМІ (лише природа в них дещо інша і працюють вони по-своєму), – з іншого. Додамо: якщо мова зайшла про «інші канали інформації», то варто визнати, що й вони не позбавлені таких інформаційних фільтрів, частіше – рукотворних. І чи не в цьому причина відстоювання вченими ідеї, що дія інформаційної бульбашки в Мережі не доведена, що фільтри зорієнтовані на «зменшення різноманітності точок зору, а не на зменшення різноманітності джерел та вмісту» (Haim, Graefe, & Brosius, 2017) – ніби одне цілком незалежне від іншого?

Так, М. Haim з колегами (2017), провівши власне дослідження, виявили лише «незначну дію явної персоналізації» (на відміну від *неявної*) на появу «бажаних тем» у змісті контенту Мережі, і підсумовують, що «жоден тип персоналізації не впливав на різноманітність джерел» (правда, не зазначаючи ні рівня достовірності / надійності цих «джерел», ні їх змісту: до прикладу, джерела можуть бути різними, а зміст – тим самим). Науковці також дійшли висновку, що явна персоналізація частково впливає на інформаційний контент, який

людині представляє Мережа, тоді як неявна персоналізація взагалі не володіє таким впливом. Також ці вчені роблять суто теоретичний висновок, що «жодне дослідження не може підтвердити, що Google витісняє (цензурує) конкретну інформацію» (Haim, Graefe, & Brosius, 2017), проте, додамо: і не може це спростувати. Крім того, заради справедливості, необхідно додати, що невідомо (а І. Паризер передбачив, що це вже сталося), чи не перебувають автори будь-яких досліджень, зокрема, і бульбашки фільтрів (як і всі ми), у такій самій бульбашці у Мережі. Адже тоді вони отримують інформацію, яка цілком підтверджує їх сподівання; але, наскільки ця інформація відповідає дійсному стану речей?

Науковці, які схильні не помічати негативної ролі бульбашки фільтрів у Мережі, стверджують, що людина в бульбашці інформації відчувається досить «комфортно» і не спішить з неї вибиратися, оскільки бульбашка не містить інформації, яка суперечила б поглядам користувача Мережі чи дратувала б його і провокувала на конфлікт, більше того, – дає можливість спілкуватися та об'єднуватися з однодумцями (власне, – з людьми з однаковими (схожими) не лише інтересами чи поглядами, але й бульбашками), а, крім того, наголошується відомий факт, що людина, навіть поза межами бульбашки фільтрів схильна постійно і не завжди усвідомлено фільтрувати отримувану інформацію, виділяючи саме ту, що узгоджується з її переконаннями та принципами.

A. Bruns (2019), як зазначалося вище, взагалі вважає (і до цієї думки, за суттю, приєднуються A.G. Ekstrom, D.C. Niehorster, & E.J. Olsson (2022)), що проблема не у фільтрі інформації, інспірованому феноменом інформаційної бульбашки, яка обмежує можливість користувача побачити різну за змістом інформацію, що може не узгоджуватися з його поглядами, а в критичних фільтрах у свідомості самої людини, що обмежують (редують) її сприйняття реальності та прийняття певної інформації, ускладнюючи досягнення взаєморозуміння між різними людьми в соціумі.

D. Geschke, J. Lorenz, P. Holtz (2019 : 132) у свою чергу прийшли до цікавого і, на нашу думку, закономірного висновку, що появу бульбашки фільтрів насправді провокують три різні типи фільтрів: 1) індивідуальні фільтри, що є результатом дії когнітивно-

мотиваційних процесів: люди по-різному вмотивовані на пошук потрібної інформації та ігнорування інформації, що суперечить когнітивним установкам особистості. Проте, й у цьому випадку проста людська цікавість може спонукати до пошуку нової і несподіваної інформації; 2) соціальні фільтри визначаються поведінкою людини в соціальних мережах, тим, з ким саме вона спілкується, її соціальною ідентичністю, сформованою на основі цього; в результаті обмежується інформація, яка стає доступною користувачам соціальної мережі, що поєднані в одну групу; 3) технологічні фільтри виникають як через те, що час перебування людини в Інтернеті завжди обмежений, так і внаслідок бажань кожного медіа провайдера залучити максимальну увагу користувача Мережі, підбираючи та видаючи йому для цього інформацію, адаптовану до його ймовірних / попередньо визначених бажань і потреб.

Проте, навіть ці науковці не можуть не помічати, що внаслідок тривалого перебування в інформаційній бульбашці, яка обмежує і цим самим програмує свідомість людини та її сприйняття світу і ставлення до нього, яка не розуміє, що має доступ до контенту лише «одної точки зору» (Сафронова, Крыжановская, 2018), у людини формується однобічне сприйняття реальності, і їй починає здаватися, принаймні, до виходу в реальний світ, що «всі поділяють її погляди» (Сафронова, Крыжановская, 2018). І, якщо інформація, яку ми бачимо / читаємо, є однобокою, і це систематично повторюється, то виявляється, що, коли у нас з'являється можливість познайомитися з іншою, протилежною сформованій у нас точкою зору, ми, щонайменше, будемо здивовані, у гіршому ж випадку – «стає важко прийняти протилежні точки зору», адже мислення такої людини втрачає гнучкість і критичність (*Бульбашка фільтрів*, n.d.), і це може привести до непорозуміння і наростання напруженості у стосунках між людьми. У цьому випадку людині важко навіть прийняти факт, що інша людина може мати свої, інші, відмінні від неї погляди та думати по-іншому, що, на нашу думку, уможливило суперечності з іншими людьми, які здатні легко і прогнозовано перерости в конфлікт.

Тому зазначимо: можна досить довго і відносно ґрунтовно теоретично чи емпірично доводити, що на

сьогоднішньому етапі розвитку електронної мережі вплив явної чи неявної (прихованої) ідентифікації (персоналізації) особистості в Інтернеті на формування та дієвість індивідуальної бульбашки фільтрів практично непомітний (або не є суттєвим чи значимим), проте, варто пам'ятати: по-перше, І. Паризер, як на нас, настільки ґрунтовно, переконливо, зі знанням справи, аргументовано та доказово описав дію інформаційних бульбашок та їх роль у неможливості людини своєчасно отримати надійну та достовірну інформацію, що всебічно відображає користувацький пошук, а, отже, є насправді інформативною, та передбачив можливі (вкрай негативні) наслідки існування кожної людини – у власному інформаційному просторі (коконі), – що не замислитися над викладеним у роботі І. Паризера (2012), не перейнятися стурбованістю науковця неможливо; крім того, в нього багато однодумців. Н. Holone, до речі, вважає, що вже на перших шпальтах Інтернету результати пошуку користувача «відбираються не лише за об'єктивною значимістю, але швидше значною мірою визначаються впливом історії пошуків» (Holone, 2016 : 298) користувача та соціальною мережею, в якій ведеться пошук. При цьому до такого пошуку долучаються всі «сигнали», які мережа уловлює від користувача (до прикладу, натискання на клавіші), індивідуалізуючи (персоніфікуючи) його пошук. І у цьому випадку згадується відоме прислів'я про попередження хвороби, яке ліпше від її лікування; більш того, проблема, на нашу думку, може виявитися надто масштабною для оптимального вирішення. По-друге, варто зазначити, що уже в наш час позбавлення деяких людей бодай частки існуючої інформації може бути незворотним і навіть небезпечним не лише для них, але й руйнівним для соціуму в цілому. І, нарешті, розвиток інформаційних технологій відбувається буквально семимильними кроками, і те, що на даний час вважається малопомітним, в досить близькому майбутньому може для більшості (оскільки дехто з учених вже зараз занепокоєний надмірною персоналізацією Мережі) раптово перетворитися на масштабну проблему, серйозну і комплексну, найвищого рівня: як несанкціонованого недопуску людини до необхідної їй інформації та удосконаленої техніки маніпулятивного впливу на індивідуальну, групову свідомість і громадську думку; так і стабільності

(відновлюваності) психічного та соматичного здоров'я людини, яка вимушена (завдяки інформаційній бульбашці) жити у власному інформаційному світі (і не в безмежному всесвіті, як передбачав І. Паризер, а з тунельним баченням), не довіряючи нічій думці, оскільки усі вони відмінні від її власної, з можливістю поступового перетворення на соціопата.

На нашу думку, питання, чи насправді існують бульбашки фільтрів, у наш непростий і немирний час – суто риторичне. І найліпшим доведенням факту, що інформаційна бульбашка усе-таки не лише існує, але й активно діє, «захищаючи» психіку і свідомість людини від об'єктивної, правдивої, справжньої / не фейкової інформації (власне, від усього того, що, на думку правлячої «еліти», простій, пересічній людині знати не дозволено / не варто), що відображає дійсний стан речей у власній країні та поза її межами, служить ситуація в росії, де суспільство загалом і кожна людина зокрема, перебуваючи все життя в реально існуючій і за роки – уже зцементованій бульбашці фільтрів (що змінила / переломила і світосприйняття, і життєву філософію людей), утративши здатність не лише усвідомлювати чи розуміти, що може / має право існувати і альтернативна / чи й просто інша інформація, що усе може бути зовсім не так, що світ не такий, як вони звикли думати, але й зі схильністю агресивно відхрещуватися від будь-якої інформації, відмітною від власних переконань і упреждень як неправдивої чи неймовірної. Більш того, так само реально, у тій самій країні існує і діє і «камера відлуння», яка, завдяки зараженню постійно циркулюючою емоційно забарвленою інформацією лише зміцнюється.

Науковці, які визнають серйозність проблеми існування бульбашок фільтрів у Мережі, пропонують також різні способи, щоб, якщо не уникнути повністю можливості потрапляння до інформаційної бульбашки, то, принаймні, ослабити її вплив на реалізацію потреб та інтересів людини в Інтернет-просторі. Зокрема, рекомендується видаляти кеш, файли cookie, історію пошуку; використовувати режим анонічного перегляду результатів пошуку; намагатися, з одного боку, бути толерантним до поглядів, які суперечать власним, з іншого, – усвідомлено і цілеспрямовано шукати в Інтернет-мережі інформацію, що містить нові, нетрадиційні чи

альтернативні погляди на предмет пошуку, у тому числі зареєструватися на різних платформах Мережі, щоб мати можливість познайомитися з різними, у тому числі і протилежними точками зору на предмет пошуку, ситуацію чи подію, тощо. Проте, на нашу думку, це, швидше, паліативні засоби, які більше зорієнтовані на заспокоєння людини, ніж на зняття бульбашки фільтрів (чи попередження потрапляння до неї). Не випадково Н. Holone пропонує використовувати поняття «гравітаційних чорних дір в інформації», щоб продемонструвати, як важко / майже неможливо зруйнувати грандіозну силу алгоритмів пошуку особистої інформації про користувачів з метою її персоналізації, хоча створюються і діють ці алгоритми досить просто: «Алгоритми пошуку використовують величезну кількість інформації про користувача, щоб знайти та представити відповідну інформацію для нього» (Holone, 2016).

Тому, не абсолютним, а, хоча б відносно дієвим способом уникнення потрапляння до інформаційної бульбашки можна вважати відсутність / або хоча б мінімум інформації про користувача в Інтернет-мережі, тобто, уникати явної Інтернет-ідентифікації, не повідомляючи особистої інформації (якою може скористатися не лише алгоритм для створення інформаційної бульбашки, але й недоброзичливі люди в Мережі). Якщо ж бульбашка фільтрів буде все ж формуватися, орієнтуючись на ситуативні запити чи проявлену цікавість користувача до окремих сайтів, тем, предметів, мимовільні та під настрій кліки на картинки, тощо, можна сподіватися, що її «стіни» не будуть непроникними чи стійкими.

І виявляється, що чи не єдиним позитивним результатом існування в інформаційної бульбашки науковці вважають відсутність у користувача Мережі дискомфортних відчуттів, оскільки: а) він надто втомився переглядати масиви та потоки інформації, вишукуючи серед них потрібні йому дані, а інформаційна бульбашка легко «вирішує» цю проблему, допомагаючи «справитися з величезною кількістю доступної інформації» (Carlson, 2007); б) з неприємною для себе інформацією людина в бульбашці фільтрів не стикається («зникає інформація, що суперечить нашим поглядам» (Сафронова, Крыжановская, 2018)).

Можливих негативних наслідків / результатів дії бульбашки фільтрів науковці передбачають значно більше (і не виключено, що їх виявиться в майбутньому ще більше), і вони значно ґрунтовніші та більш масштабні за своїм поширенням та потенціалом впливу. Початково вони стосуються пересічного / середнього користувача Інтернету, який у бульбашці не знайде не лише інформації, яка б суперечила його поглядам (а це, до прикладу, змусило б його їх критично осмислити та логічно аргументувати отримане), але й може випустити з поля зору надважливу інформацію (*Информационные пузыри*, 2019) (з вище означеної причини, зокрема). Наступним кроком у дії інформаційної бульбашки може стати отожднення її з луна-камерою (*Filter bubble*, n.d.; Viner, 2016), (людина спілкується ніби сама із собою – створюється ілюзія односторонності: всі думають, як ми, в усіх схожі погляди, і з нашою точкою зору погоджуються також усі (Сафронова, Крыжановская, 2018; *Информационные пузыри*, 2019), чуючи насправді не чийсь відповідь, а відголосок власних думок чи поглядів), адже із самого початку бульбашка фільтрів вдає, що наявна лише існуюча в ній інформація – інша відсутня, тобто об'єктивно в ній відбувається «підміна реальності» (Гуров, 2019). І це виводить існування та вплив інформаційної бульбашки на вищий, соціальний і навіть світовий рівень: її існування «дискредитує ідеї Інтернету» (Гуров, 2019), зокрема, щодо вільного доступу кожного до усієї наявної в Мережі інформації, і є «небезпечним для демократичного суспільства в усьому світі», «створюючи умови для його поляризації» як своєрідного наслідку того, що людина знайомиться лише з односторонньою інформацією (Min, Jiang, Jin, Li, & Jin, 2019), а Н. Holone (2016) влучно називає це «частковою інформаційною сліпотою».

Зазначимо також як, на нашу думку, може вплинути на людину перебування в інформаційній бульбашці:

спочатку вона (не знаючи, що потрапила до бульбашки фільтрів і не розуміючи її обмеженості) радіє, що знайшла «документальне» підтвердження власних поглядів і уявлень, водночас будучи переконаною, що й інші думають так само (адже вони мали отримати в Мережі аналогічну інформацію), – проте, при першо-

му ж контакті й обміні інформацією з іншими людьми змушена усвідомити, що їх погляди на те саме явище відрізняються, якщо не кардинально, як протилежні, то, принаймні, як мало сумісні, що може стати як просто несподіванкою, так і справжнім стресом для людини;

інші результати впливу бульбашки фільтрів на особистість та її психіку для більшості людей з'являються непомітно і не є позитивними: чим довше людина знаходиться в бульбашці, тим сильніше страждає її мислення: воно втрачає критичність (не маючи справи з протилежними поглядами й альтернативними аргументами), самостійність, гнучкість, широту і глибину – свої традиційні характеристики; зміни торкаються і програмування свідомості людини загалом: трансформуються її сприйняття і розуміння реального життя та світу загалом, негативні перетворення стосуються і цінностей та моральних принципів особистості;

у підсумку, – вона залишається наодинці із собою, не маючи можливості бути впевненою в існуванні людини, яка їй здатна буде зрозуміти чи поділяти її переконання.

К. Viner, за суттю, підсумовує: якщо проблема камери відлуння (серйозна і хронічна) не вирішиться найближчим часом, «це буде рівносильним активному сприянню і підтримці процесу розривання матерії наших суспільств... ми отримуємо країну, в якій одна половина про іншу зеленого поняття не має» (Viner, 2016).

Отже, дискусія щодо існування в Інтернеті бульбашки фільтрів, яку науковці охрестили найвідомішою метафорою Інтернету (Kaluža, 2022), продовжується, і можемо припустити, що триватиме цей процес ще довго, адже вистачає зацікавлених осіб як у замовчуванні її існування, так і зорієнтованих на спростування права її фігурування в роботах, присвячених функціонуванню Мережі та впливу інформації, наявної в ній, на свідомість окремої людини та суспільство загалом (Dahlgren, 2021; *New study rejects*, 2021; Fletcher, n. d.). Тоді як найліпшим підтвердженням не лише існування, але й дієвості бульбашки систематичних фільтрів є дослідження, спрямовані на подолання її впливу на свідомість людини; на її знищення (Lunardi, Machado, Maran, Palazzo, & M. de Oliveira, 2020; Han, Wang, & Zhao et al., 2022; Ćurković, & Košec, 2020; Tomlein, Pecher, Sim-

ko, Srba, Moro et al., 2021; Rhodes, 2021; *How filter*, n.d.).

Висновки. Отже, бульбашка фільтрів є результатом / наслідком віртуальної ідентифікації людини в Інтернеті та усіх попередніх її дій у ньому, які фіксуються, внаслідок чого Мережа «складає» її психологічний портрет. Існування такої бульбашки виявляється в обмеженні вибору людини, з якою інформацією їй варто знайомитися, її доступу до потрібних, релевантних пошуку даних шляхом виключення з інформації такої, що суперечить інтересам чи поглядам / переконанням користувача, – така інформація є однобокою, неповною, не відображаючи альтернативні точки зору. Це в цілому відповідає інформаційній ізольованості людини. Унаслідок цього людина втрачає можливість отримати усю потрібну та вичерпну інформацію щодо проблеми, яка її цікавить, і таку інформацію не можна перетворити на реальні знання для практичного застосування. Бульбашка фільтрів – це відносно новий, проте дуже дієвий спосіб маніпулювання не лише інформацією, але й свідомістю людини, в результаті чого страждає її здатність критично мислити, спотворюється сприйняття нею реальності, може змінюватися як сама особистість (у згоді з отримуваною інформацією) і її смислотвірчі переконання та вибори, так і руйнуватися взаєморозуміння з іншими людьми.

При цьому бульбашка фільтрів частково відображає мислительні фільтри, що існують у свідомості кожної людини, проявляючись в міжособистісному та діловому спілкуванні та починаючи діяти з моменту самопрезентації співрозмовника.

На наш погляд, проблема бульбашки фільтрів цілком реальна, а її замовчування, спроби нівелювати загалом чи применшити її значення здатні лише погіршити ситуацію, даючи карт-бланш тим, хто прагне маніпулювати інформацією в Інтернеті та соціумі, приховуючи значні її частини / обсяги, важливі для цілісного розуміння різноманітних проблем і процесів.

Перспективою подальших досліджень вважаємо організацію та проведення емпіричного дослідження, що дозволить верифікувати існування та функціонування інформаційної бульбашки в Інтернет-мережі.

References :

- Bruns, A. (2019). Filter bubble. *Internet Policy Review*, 8(4). DOI:10.14763/2019.4.1426.
- Bul'bashka fil'triv [Filter bubble]. (n.d.). Retrieved from: <https://verified-era.com/ua/social-media/part-a> [in Ukrainian].
- Carlson, M. (2007). Order versus access: News search engines and the challenge to traditional journalistic roles. *Media, Culture & Society*, 29(6), 1014–1030. DOI:10.1177/0163443707084346.
- Chaplak, Ja.V., & Chujko, G.V. (2018). Klipova haotychnist' jak manipuljatyvna tehnologija social'no-psyhologichnogo vplyvu v kiberprostorі [Chaotic clips as manipulative technology of social-psychological influence in cyberspace]. *Psyhologichnyj chasopys*, 13 (3), 21-40. DOI: 10.31108/2018vol13iss3pp21-40 [in Ukrainian].
- Chujko, G.V. (2018). Manipuljatyvnist' informacijnogo vplyvu [Manipulativeness of information influence]. *Technologies of Intellect Development*, Vol. 2, 8 (19). DOI: 10.31108/3.2019.2.8.5 [in Ukrainian].
- Chujko, G.V., & Zvarych, I.M. (2019). Specyfika informacii' v Interneti [Specificity of information on the Internet]. *Psyhologichnyj chasopys*, Vol.5, 12, 21-42. DOI: 10.31108/1.2019.5.12.2 [in Ukrainian].
- Ćurković, M., & Košec, A. (2020). (Re)search Filter Bubble Effect – An Issue Still Unfairly Neglected. *Advances in Nutrition*, May 1, 11(3), 744. DOI: 10.1093/advances/nmz133.
- Dahlgren, P. M. (2021). A critical review of filter bubbles and a comparison with selective exposure. *Nordicom Review*, vol.42, 1, 15-33. DOI:10.2478/nor-2021-0002.
- Ekstrom, A. G., Niehorster, D. C., & Olsson, E. J. (2022). Self-imposed filter bubbles: Selective attention and exposure in online search. *Computers in Human Behavior Reports*. Vol. 7, August, 100226. DOI: 10.1016/j.chbr.2022.100226.
- Filter bubble (2015). Cambridge dictionary. Retrieved from: <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/filter-bubble>.
- Filter bubble. (n.d.). Retrieved from: <https://www.techtarget.com/whatis/definition/filter-bubble>.
- Fisenko, T. (2013). Puzyr' fil'trov ili Kak Internet mozhet ogranichit' nashe «okno v mir» [The filter bubble or How the Internet can limit our “window to the world”]. Retrieved from: <https://hi-tech.ua/article/puzyir-filtrov-ili-kak-internet-mozhet-ogranichit-nashe-okno-v-mir/> [in Russian].
- Fletcher, R. (n. d.). The truth behind filter bubbles: Bursting some myths. Retrieved from: <https://reutersinstitute.politics.ox.ac.uk/news/truth-behind-filter-bubbles-bursting-some-myths>.

- Geschke, D., Lorenz, J., & Holtz, P. (2019). The triple-filter bubble: Using agent-based modelling to test a meta-theoretical framework for the emergence of filter bubbles and echo chambers. *British Journal of Social Psychology*, 58(1), 129–149. DOI: 10.1111/bjso.12286.
- Guljas, I.A., & Chujko, G.V. (2016). Dvi storony predstavlenja sebe: samoprezentacija ta samorozkryttja [Two sides of self-presentation: self-presentation and self-disclosure]. *Technologies of Intellect Development*, Vol. 2, 3(14). Retrieved from: https://www.psytir.org.ua/upload/journals/2.3/authors/2016/Chujko_Galyna_Vasylivna_Guljas_Inesa_AntonivnaDvi_storony_predstavlenja_sebe_samoprezentacija_ta_samorozkryttjadf [in Ukrainian].
- Gurov, F.N. (2019). Opyt social'no-filosofskogo osmyslenija problemy «fejkov» i «puzyrej fil'trov» v seti [Experience in socio-philosophical understanding of the problem of “fakes” and “filter bubbles” on the Internet]. *Problemy sovremennogo obrazovanija*, 3, 9-20 [in Russian].
- Haim, M., Graefe, A., & Brosius, H.-B. (2017). Burst of the Filter Bubble? Effects of personalization on the diversity of Google News. *Digital Journalism*, issue 3, volume 6, 330-343. DOI: 10.1080/21670811.2017.1338145.
- Han, H., Wang, C., & Zhao, Y. et al. (2022). SSLE: A framework for evaluating the “Filter Bubble” effect on the news aggregator and recommenders. *World Wide Web*, 25, 1169–1195. DOI:10.1007/s11280-022-01031-4
- Holone, H. (2016). The filter bubble and its effect on online personal health information. *Croatian medical journal*, 57(3), 298-301. DOI: 10.3325/cmj.2016.57.298.
- How filter bubbles isolate you. (n.d.). Retrieved from: <https://edu.gcfglobal.org/en/digital-media-literacy/how-filter-bubbles-isolate-you/1/>.
- Informacionnye puzyri: chto takoe i kak borot'sja? [Information bubbles: what are they and how to fight them?]. (2019). Retrieved from: <https://ehutimes.com/2019/03/20/informacionnye-puzyri-chno-takoe-i-kak/> [in Russian].
- Kaluža, J. (2022). Far-reaching effects of the filter bubble, the most notorious metaphor in media studies. *AI & Soc.* DOI: 10.1007/s00146-022-01399-x.
- Lunardi, G. M., Machado, G. M., Maran, V., Palazzo, & M. de Oliveira J. (2020). A metric for Filter Bubble measurement in recommender algorithms considering the news domain. *Applied Soft Computing*. Vol.97, Part A, 106771, December DOI: 10.1016/j.asoc.2020.106771.
- Min Y., Jiang T., Jin C., Li Q., & Jin X. (2019). Endogenetic structure of filter bubble in social networks. *Royal Society open science*. Nov 13; 6(11): 190868. DOI: 10.1098/rsos.190868
- New study rejects the idea of filter bubbles. (2021). Retrieved from: <https://www.nordicom.gu.se/en/latest/news/new-study-rejects-idea-filter-bubbles>.
- Pariser, E. (2015). Did Facebook’s Big Study Kill My Filter Bubble Thesis? *Wired*. Backchannel. Retrieved from: <https://www.wired.com/2015/05/did-facebooks-big-study-kill-my-filter-bubble-thesis/>.
- Parizer, Jeli (2012). *Za stenoy fil'trov. Chto internet skryvaet ot vas [Behind a wall of filters. What the Internet is hiding from you]*. Moskva: Al'pina publisher [in Russian].
- Rhodes, S.C. (2021). Filter Bubbles, Echo Chambers, and Fake News: How Social Media Conditions Individuals to Be Less. *Critical of Political Misinformation*, 01 May, 1-22. DOI: 10.1080/10584609.2021.1910887.
- Safronova, K., & Kryzhanovskaja, E. (2018). Informacionnye puzyri – chemu nel'zja verit' v socsetjah [Information bubbles – what you shouldn't believe on social networks]. Retrieved from: <https://p.dw.com/p/2qaeK> [in Russian].
- Tomlein, M., Pecher, B., Simko, J., Srba, I., Moro, R., Stefancova, E., Kompan, M., Hrcokova, A., Podrouzek, J., & Bielikova, M. (2021). An Audit of Misinformation Filter Bubbles on YouTube: Bubble Bursting and Recent Behavior Changes. In Fifteenth ACM Conference on Recommender Systems (RecSys '21), September 27-October 1, 2021, Amsterdam, Netherlands. ACM, New York, NY, USA. DOI: 10.1145/3460231.3474241.
- Viner, K. (2016). How technology disrupted the truth. *The Guardian*, 12.06.
- Zvarych, I.M., Chujko, G.V., & Chaplak, Ja.V. (2021). Virtual'na identyfikacija suchasnoi' ljudyny [Virtual identification of a modern person]. *Psychologichnyj chasopys*, 7, 2(46), 9-24. DOI: 10.31108/1.2021.7.2.1 [in Ukrainian].

Чаплак Ян Васильович

Кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича, м. Чернівці (Україна)

Чуйко Галина Василівна

Кандидат філологічних наук, доцент кафедри психології Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича, м. Чернівці (Україна)

Андрєєва Ярослава Федорівна

Кандидат психологічних наук, доцент, завідувачка кафедрою психології Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича, м. Чернівці (Україна)

ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ВПЛИВУ ІНФОРМАЦІЙНОЇ БУЛЬБАШКИ НА ЛЮДИНУ ТА СОЦІУМ

АНОТАЦІЯ

Стаття присвячена ґрунтовному теоретичному розгляду проблеми бульбашки фільтрів з урахуванням позицій різних науковців щодо неї.

Констатується, що, на думку І. Парізера та його послідовників, існування інформаційної бульбашки представляє серйозну суспільного рівня проблему, суть якої полягає в тому, що рекомендаційні алгоритми Мережі, використовуючи усі можливі елементи персоналізації / ідентифікації користувача в Інтернеті, викладають на його запит лише ту інформацію, що узгоджується з його минулими пошуками в Мережі, відображаючи його зацікавленість, ігноруючи та відсікаючи при цьому альтернативну інформацію, що може суперечити його поглядам.

У такий спосіб відбувається маніпулювання інформацією, яка втрачає свою головну якість – інформативність, позбуваючись водночас можливості перетворення на систему знань. При цьому людина в Мережі не знає, що перебуває в бульбашці фільтрів, а її поінформованість обмежена лише тими відомостями, які їй відкрила Мережа, орієнтуючись на її минулі запити та дії в Інтернеті загалом, і є односпрямованою, інтелектуально ізолюючи користувача.

Зазначається, що у нашому розумінні бульбашка фільтрів – це спроба алгоритмів, що задають правила пошуку інформації в Мережі, базуючись на персоналізації людини в ній та попередніх її пошуках / діях, перетворити цілісні потоки інформації на штучно створені, обмежені в обсязі та змісті блоки / кліпи, що викривляють об'єктивне розуміння інформації / ситуації,

роблячи його однобоким.

Підкреслюється, що позитивна роль бульбашки фільтрів помітна в скороченні часу, потрібного людині, щоб знайти в Мережі цікаву та важливу інформацію. Проте негативних наслідків існування інформаційної бульбашки значно більше, і одним з них є ситуація, коли людина не здатна зрозуміти, що на ту саму проблему можуть бути різні погляди, відмінні від її власного, іншим – поляризація суспільства: поділ його на окремі групи (зі своїм розумінням ситуації), кожна з яких вважає себе носієм справжніх знань і при цьому не розуміє інших.

Зазначається, що феномен бульбашки фільтрів викликав у науці тривалу і досі не завершену дискусію як з приводу існування інформаційної бульбашки, так і щодо питання про можливість довести / спростувати це емпірично.

Наголошується на справедливості думки науковців, що крім бульбашки фільтрів існують не менш дієві критичні фільтри у свідомості людини, що обмежують сприйняття нею реальності, фільтруючи отримувану нею інформацію так, щоб вона цілком узгоджувалася з поглядами та переконаннями людини.

Підсумовується, що проблема бульбашки фільтрів цілком реальна, а її замовчування, спроби нівелювати чи применшити її значення здатні лише погіршити ситуацію, даючи карт-бланш тим, хто прагне маніпулювати інформацією в Інтернеті та соціумі, приховуючи значні її обсяги, важливі для цілісного розуміння різних проблем.

Ключові слова: інформаційна бульбашка / бульбашка фільтрів, камера відлуння, маніпуляція інформацією, Інтернет-мережа.

Yan Chaplak

PhD (Philology), Assistant Professor of the Department of Psychology of Chernivtsi National University named after Yuri Fedkovich, Chernivtsi (Ukraine)

Halyna Chuyko

PhD (Philology), Assistant Professor of the Department of Psychology of Chernivtsi National University named after Yuri Fedkovich, Chernivtsi (Ukraine)

Yaroslava Andriieva

PhD (Philology), Assistant Professor, head of the department of Psychology of Chernivtsi National University named after Yuri Fedkovich, Chernivtsi (Ukraine)

PSYCHOLOGICAL ASPECTS OF THE INFLUENCE OF INFORMATION BUBBLES ON PERSON AND SOCIETY

ABSTRACT

The article is deals with the thorough theoretical consideration of the problem of the filter bubble, taking into account the positions of various scientists regarding it.

It is stated that, in the opinion of E. Pariser and his followers, the existence of an information bubble represents a serious societal problem, the essence of which is that the recommendation algorithms of the Network, using all possible elements of personalization / identification of the user on the Internet, offer at his request only the information that is consistent with his past web searches, reflecting his interest, while ignoring and cutting out alternative information that may contradict his views.

In such a way, manipulation of information is carried out, and it loses its main quality – informativeness, at the same time losing the possibility of transformation into a knowledge system. This person does not know that he is in a filter bubble on the Web, and his awareness is limited to only the information which the Network opened to her, based on his past queries and activities on the Internet in general, and is unidirectional, intellectually isolating the user.

It is noted that, in our understanding, the filter bubble is an attempt by the algorithms that produce the rules for searching for information on the Web, based on the personalization of a person in it and his previous searches / actions, to turn whole streams of information into artificially created blocks / clips limited in scope and content, which distort the objective understanding of the information / situation, making it one-sided.

It is emphasized that the positive role of the filter bubble is visible in reducing the time it takes for a person to find interesting and important information on the Web. However, there are much more negative consequences of the existence of an information bubble, and one of them is a situation when a person is unable to understand that there may be various views on the same problem, different from his own, another is the polarization of society: its separation into private groups (with their own understanding of the situation), each of which considers himself the bearer of

real knowledge and at the same time does not understand others.

It is noted that the phenomenon of the filter bubble caused a long lasting and still unfinished debate in science both about the existence of an information bubble and about the possibility of proving / disproving it empirically.

The validity of the scientists' opinion that, in addition to the filter bubble, there are no less effective critical filters in the human mind that limit his perception of reality, filtering the information he receives so that it is fully consistent with the views and convictions of a person is emphasized.

The conclusion is that the problem of the filter bubble is quite real, and silencing it, attempts to level or reduce its value can only worsen the situation, giving carte blanche to those who aspires to manipulate information on the Internet and society, hiding significant amounts of it that are important for a holistic understanding of various issues.

Key words: information bubble / filter bubble, echo chamber, manipulation by information, Internet network.

How to cite (як цитувати):

Chaplak, Y., Chuyko, H., Andrieieva, Y. (2023). PSYCHOLOGICAL ASPECTS OF THE INFLUENCE OF INFORMATION BUBBLES ON PERSON AND SOCIETY. *PSYCHOLOGICAL JOURNAL*, 9 (5), 38–51. <https://doi.org/10.31108/1.2023.9.5.4> [in Ukrainian]

Чаплак, Я. В., Чуйко, Г. В., Андрєєва, Я. Ф. (2023). ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ВПЛИВУ ІНФОРМАЦІЙНОЇ БУЛЬБАШКИ НА ЛЮДИНУ ТА СОЦІУМ. *ПСИХОЛОГІЧНИЙ ЧАСОПИС*, 9 (5), 38–51. <https://doi.org/10.31108/1.2023.9.5.4>

Дата отримання статті: 03.03.2023

Дата рекомендації до друку: 15.04.2023

Дата оприлюднення: 30.05.2023

ПРЕДМЕТИ ЗАЗДРОСТІ ЮНАКІВ ТА ДІВЧАТ У КОНТЕКСТІ ЇХ СХИЛЬНОСТІ ДО ДЕВІАНТНОЇ ПОВЕДІНКИ

Нечітайло Ірина Сергіївна¹, Мілорадова Наталія Едуардівна²

¹Професор кафедри соціології та психології, Харківський національний університет внутрішніх справ, доктор соціологічних наук, професор, м. Харків (Україна)
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-0656-0370>

²Доктор психологічних наук, професор кафедри педагогіки та психології факультету № 3 Харківського національного університету внутрішніх справ, м. Харків (Україна)
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-0716-9736>

UDC: 159.9

АНОТАЦІЯ

Данна стаття присвячена розгляду предмету заздрості у юнаків та дівчат в контексті їх схильності до девіантної поведінки. Авторами зазначається, що девіантна поведінка розуміється як така, що відхиляється від прийнятих у суспільстві норм та правил. Також автори наголошують на тому, що заздрість можна охарактеризувати як негативне ставлення до переваги іншої людини і бажання отримати те, чим володіє ця людина.

Мета статті полягає у визначенні основних психолого-правових характеристик заздрісності студентів -юнаків та дівчат у контексті девіантної поведінки. А завданнями статті автори вказують – визначення рівня вираженості заздрості у курсантів - юнаків та дівчат та вивчення гендерних особливостей взаємозв'язку девіантної поведінки, із заздрістю до різних предметних сфер.

У висновках відмічається те, що заздрість не є моральним почуттям і саме неповноцінність суб'єкта є центральною проблемою заздрості. Множинні гендерні відмінності в заздрості, виявлені в юнацькому віці, у міру дорослішання мінімізуються.

Ключові слова: заздрість, заздрісність, девіантна поведінка, делінквентна поведінка, неповноцінність, несправедливість, юнаки, дівчата, гендерна специфіка.

Постановка проблеми. У реаліях сьогоденного суспільства відбуваються бурхливі політичні, економічні, культурні та правові зміни, що гостро впливають не лише на міжособистісні відносини, але також на внутрішній світ індивіда. Розглядаючи проблему напруженості у суспільстві, варто зазначити зростання соціальної нерівності та розшарування, зниження рівня життя та соціальну незахищеність значної частини населення.

Заздрість – почуття, яке хоч раз у житті відчувала кожна людина. Споконвіку воно сприймається як щось гріховне та негативне. Аристотель досить влучно визначив заздрість як «смуток, що з'являється при вигляді благоденства подібних нам людей». Під заздрістю

розуміють неприязнь, вороже ставлення до успіхів і переваг інших. Це поняття включає в себе також почуття прикrostі, роздратування, приниження, злоби, ревності і, як наслідок, проявів девіантної або ж делінквентної поведінки. У психології заздрість розглядається, як емоція, але тільки у випадку ситуативного, скороминущого прояву. Якщо ж заздрість до якогось об'єкта стає стійкою, вона перетворюється на емоційну установку, тобто почуття.

Виокремлення невирішених раніше частин загальної проблеми, яким присвячена стаття. У статті досліджуються терміни «заздрісність» та «девіантна поведінка». Акцентується увага на гендерних відмінностях проявів заздрості у юнацькому віці.

Address for correspondence, e-mail: editpsychas@gmail.com
Copyright: © Iryna Nechitaylo, Natalia Miloradova

This is an Open Access journal, all articles are distributed under the terms of the Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International (CC BY-NC-SA 4.0) License (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>), allowing third parties to copy and redistribute the material in any medium or format and to remix, transform, and build upon the material, provided the original work is properly cited and states its license.

Новизна дослідження полягає в розкритті почуття заздрісності з точки зору девіантної поведінки та гендерних взаємозв'язків.

Формулювання мети або цілей статті (постановка завдання): визначення основних психолого-правових характеристик заздрісності студентів - юнаків та дівчат у контексті девіантної поведінки. Задля реалізації мети було поставлено наступні завдання:

- визначити рівень вираженості заздрощів у курсантів - юнаків та дівчат;
- вивчити гендерні особливості взаємозв'язку девіантної поведінки, із заздрістю до різних предметних сфер.

Аналіз досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор. У своїй роботі «Заздрість, неповноцінність і несправедливість: три основи гніву з приводу нерівності» Колін Вейн Ліч пише: «З огляду на те, що Бог і релігія заперечують заздрість, це почуття має спиратися на віру в світську систему, за якою має розподілятися щастя. ... Таким чином, за визначенням, заздрити означає висувати (світську) претензію про те, як має бути розподілене щастя та вдача між людьми. Оскільки справедливість є важливою світською системою розподілу, вираження свого бажання отримати багатство іншої сторони з причини несправедливості служить для додавання психологічної та моральної сили претензіям» (Leach, Colin Wayne, 2008). Оскільки заздрість часто виражається такими словами, як «Я заслуговую те, що вона (він) має», деякі автори стверджують, що претензія щодо несправедливості є центральною або навіть необхідною для заздрості (Ben-Ze'ev, A. 1992, Crusius, J 2020, Van de Ven, N. 2010). Однак, як вчили Фуکیدід, а потім Ніцше, почуття заздрісників, що вони заслуговують на щастя іншого, не обов'язково ґрунтується на почутті справедливості (Ben-Ze'ev, A. 1992, Leach, Colin Wayne 2008).

Як зазначає А. Берман (Berman, A. 2007), етико-психологічні феномени соціальної поведінки багато в чому залежать від гендерної приналежності суб'єкта. Так, скажімо, заздрісним чоловікам у відносинах з іншими властивий агресивно-підозрілий стиль. У жінок їх заздрісність в міжособистісних відносинах навпроти не має проявів агресивності, а відрізняється проявами

покірності, схильності до самознищення, пасивності, які є характеристиками покірнього стилю відносин (Berman, A. 2007). В даному випадку визначальною характеристикою підпорядкування, що виявляється в міжособистісних стосунках, у жінки, як суб'єкта заздрості, є її схильність до самознищення, яке виявляється як страждальна позиція «Я» як «об'єкта». Тобто, заздрісним респондентам незалежно від їх гендерної приналежності в міжособистісних відносинах є властивими прояви підозрілості.

Заздрість можна охарактеризувати як негативне ставлення до переваги іншої людини і бажання отримати те, чим володіє ця людина. На думку відомого дослідника заздрості Аарона Бен-Зіва, у поясненні цього ставлення виявляються дві основні проблеми:

- (а) неповноцінність;
- (б) несправедливість (Ben-Ze'ev A. 1992).

Взяття кожного питання як центральної проблеми заздрості призводить до формулювання двох основних підходів:

- (а) заздрість викликана неповноцінністю суб'єкта;
- (б) заздрість стосується незаслуженого щастя об'єкта. Перший підхід передбачає, що об'єкти заздрості мають право на свою перевагу; заздрість розглядається як неморальна емоція. У другому підході заздрість може розглядатися як виправдана моральна емоція, оскільки об'єкти не гідні свого хорошого становища (Ben-Ze'ev A. 1992). А якщо об'єкти не гідні свого хорошого становища, то виникає спокуса «поновити справедливість».

Інтенсивність заздрості у чоловіків найчастіше пов'язана з високим рівнем значущості цінностей «цікава робота», «матеріально забезпечене життя», «свобода»; з низьким рівнем значущості цінності «щастя інших» і з високим рівнем доступності цінності «суспільне визнання»; у жінок таких взаємозв'язків менше (з високим рівнем значущості цінності «матеріально забезпечене життя» і високим рівнем доступності цінності «свобода»). Якщо у чоловіків заздрість виникає при неузгодженості цінностей, при фрустрації потреб у певних сферах («хочу, але не маю»), то у жінок ця умова ніяк не впливає на рівень їх заздрості (Berman, A. 2007).

Гендерні відмінності достатньо чітко виявляються в заздрості до окремих предметних сфер. Так, предметом заздрості дівчат найчастіше виступає зовнішня привабливість, що не властиво юнакам, а юнаки негативно ставляться до людей, які мають більш високий соціальний статус

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. У проведеному дослідженні використовувалася комплекс взаємодоповнюючих методів: аналіз наукової літератури щодо проблеми дослідження, бесіда, анкетування, тестування. Психодіагностичне обстеження проведено із застосуванням наступних методик: опитувальник «Методика дослідження заздрісності особистості (МІЗЛ)», опитувальник «Методика схильності до поведінки, що відхиляється» (О.М. Орел).

Емпіричну базу дослідження склали результати анкетування та психодіагностичного обстеження 100 осіб (58 юнаків та 71 дівчина) віком від 18 до 21 року.

На першому етапі дослідження нами було проведено порівняльний аналіз заздрості та її предметних сфер у вибірці юнаків та дівчат студентського віку (табл. 1).

Порівнюючи отримані нами дані із результатами дослідження Т.В. Бескової, проведеного на широ-

кій віковій вибірці, виділимо зони загального та різного. Загальним є те, що в обох дослідженнях було виявлено, що жінки більш ніж чоловіки (на статистично значущому рівні) заздять зовнішній привабливості та наявності відданих друзів. Що стосується більшої заздрості жінок до зовнішньої привабливості, то цей факт не вимагає детального пояснення, оскільки до зовнішніх даних жінок у суспільстві пред'являються серйозніші вимоги, ніж до зовнішності чоловіків. Коментуючи більш високий рівень заздрості жінок до друзів, Т.В. Бескова бачить причини цього як у більшій комунікабельності жінок, так і деяких специфічних характеристиках «жіночої дружби».

Однак аналіз вищенаведеної таблиці дозволяє вказати і суттєві зони різного результату досліджень, проведених різних вікових вибірках. Так з'являються нові предметні сфери заздрості, якими дівчата лише на рівні статистично значущих відмінностей перевершують юнаків: професійні (навчальні) успіхи, вміння спілкуватися, успіх у протилежної статі. При вираженому інтересі до інших людей заздрісність дівчат постає як індикатор особистісно значимих областей самопрояви та самовизначення. Відомо, що у юнацькому віці активно формується самосвідомість, виробляється власна незалежна система самооцінювання та самовідносини, здат-

Таблиця 1

Рівень вираженості заздрісності у юнаків та дівчат

Показники заздрісності	M _x		t	p
	Юнаки (n ₁ = 58)	Дівчата (n ₂ = 71)		
МІЗЛ				
Заздрість-неприязнь	12,17±1,72	14,95±1,26	1,30	-
Заздрість-смуток	20,01±1,22	24,66±1,19	2,73	0,01
Інтегративний показник заздрісності	32,18±2,84	39,61±2,45	2,01	0,05
Предметне поле заздрісності				
Зовнішня привабливість	1,31±0,65	2,96±0,52	1,98	0,05
Здоров'я	1,41±0,72	1,53±0,87	0,11	-
Молодість	0,58±0,48	0,79±0,51	0,30	-
Кар'єрне зростання	2,17±0,82	2,48±0,93	0,25	-
Положення у суспільстві, соціальний статус	1,98±1,04	1,87±0,85	0,08	-
Похвала, нагороди, популярність	1,75±0,86	1,81±0,79	0,05	-
Матеріальний достаток	2,07±1,12	2,48±0,87	0,29	-
Дорогі чи модні речі	1,74±0,81	1,89±0,48	0,16	-
Професійні (навчальні) успіхи	1,42±0,43	2,54±0,31	2,11	0,05
Інтелект, здібності	1,75±0,78	1,91±1,10	0,12	-
Особистісні якості	1,09±0,86	1,74±0,81	0,55	-
Вміння спілкуватися	1,16±0,31	2,00±0,25	2,11	0,05
Успіх у протилежної статі	0,74±0,38	1,91±0,23	2,63	0,01
Наявність відданих друзів	0,81±0,21	1,63±0,34	2,05	0,05
Сімейне благополуччя	0,87±0,29	0,98±0,27	0,28	-
Діти (їх наявність чи успіхи)	0,72±0,18	0,84±0,22	0,42	-
Відпочинок, подорожі, розваги	1,83±0,21	2,24±0,26	1,23	-
Підсумковий середній показник заздрісності до різних предметних сфер	1,31±0,29	1,95±0,14	2,00	0,05

ність проникнути у свій внутрішній світ. Заздрість дівчат до професійних (навчальних) успіхів однолітків, їх комунікативним навичкам, успіху у протилежної статі можна пояснити вираженим прагненням та здатністю усвідомлювати свою неповторність, переорієнтацією із зовнішніх оцінок на внутрішні у сфері міжособистісних відносин та професійних успіхів.

Крім того, дівчата перевершують юнаків і за всіма інтегративними показниками заздрості, встановленим за допомогою опитувальників: «Методика дослідження заздрості особистості», «Прояв заздрості та її самооцінка». Особливої уваги, на наш погляд, заслуговує на той факт, що дівчата перевершують юнаків саме за параметром «заздрість смутку», а не за параметром «заздрість-неприятель». Уточнимо, що згідно з інтерпретацією результатів опитувальника «Методика дослідження заздрісності особистості», суб'єкт, відчуваючи «заздрість-смуток», переживає образу, досаду, смуток, розпач. Він відчуває себе невпевненим, скривдженим, зневіреним, безсилим щось змінити. Стартовим механізмом запуску «заздрості-смутку» є відчуття «незаслуженої непереборної» обділеності». Суб'єкт робить, як йому здається, все можливе для досягнення бажаної мети, вкладаючи всі свої сили, але успіх (матеріальний достаток, визнання та ін.) так і не приходить. І як результат такої тотальної несправедливості і

зрештою незадоволених потреб виникає заздрісне ставлення до тих, хто, на його думку, менш завзятий, працьовитий і активний, але має все те, що не має, але дуже хоче мати він. Він уникає відкритих дій, характерних для активного суб'єкта заздрості (відібрати, присвоїти, зруйнувати). Таким чином, у рамках проведеного нами дослідження встановлено, що у дівчат показники заздрості вищі, ніж у юнаків, і переважає астенична реакція при вираженні соціально-психологічного ставлення до успіху (досягненням, переваги) Іншого. На наш погляд, це можна пояснити проявом у дівчат вищої емоційної сенситивності (підвищеної чутливості до подій, що відбуваються з людиною).

Порівняння результатів цього дослідження та дослідження Т.В. Бескової, дозволяє стверджувати, що ті множинні гендерні відмінності в заздрості, виявлені в юнацькому віці, у міру дорослішання мінімізуються. Однак залишається відкритим питання: «За рахунок чого відбувається ця мінімізація – за рахунок зниження заздрості у жінок або її наростання у чоловіків?». Це питання вимагає подальшого детального опрацювання (порівняння рівня заздрості у різних вікових групах окремо у чоловіків та жінок).

На другому етапі дослідження нами аналізувалися гендерні особливості взаємозв'язків заздрості з видами поведінки, що відхиляється (табл. 2). Зазначи-

Таблиця 2

Гендерні особливості взаємозв'язку девіантної поведінки із заздрістю до різних предметних сфер

Види девіантної поведінки	Юнаки n = 58	Дівчата n = 71
Схильність до адиктивної поведінки	зовнішня привабливість ($r=0,287, p<0,05$); кар'єра ($r=0,265, p<0,05$); вміння спілкуватися ($r=0,342, p<0,01$); віддані друзі ($r = 0,261, p <0,05$); дозвілля ($r = 0,352, p < 0,01$)	зовнішня привабливість ($r=0,324, p<0,01$); дорогі речі ($r=0,271, p<0,05$)
Схильність до самоушкоджуючої та саморуйнівної поведінки		матеріальний достаток ($r=0,287, p<0,05$); дорогі речі ($r=0,258, p<0,05$)
Схильність до агресії та насильства	кар'єра ($r=-0,359, p<0,01$); матеріальний достаток ($r=-0,377, p<0,01$); навчальні (професійні) успіхи ($r=-0,251, p<0,05$); інтелект ($r = -0,317, p <0,05$); віддані друзі ($r=-0,264, p<0,05$)	матеріальний достаток ($r=0,277, p<0,05$); дорогі речі ($r=0,282, p<0,05$)
Схильність до делінквентної поведінки	зовнішня привабливість ($r=0,267, p<0,05$); соціальний статус ($r=0,314, p<0,05$); дозвілля ($r = 0,357, p < 0,01$)	матеріальний достаток ($r=0,293, p<0,05$); дорогі речі ($r=0,301, p<0,05$)

Примітка: у таблиці наведено тільки ті види поведінки, за якими відхиляється. виявлено статистичні значущі зв'язки із заздрістю до різних предметних сфер (складено автором).

мо, що під девіантною поведінкою ми розуміємо поведінку, що порушує соціальні норми, що виявляється у вчинках, що відступають від встановлених загальноприйнятих норм, правил, принципів, зразків поведінки, звичаїв та традицій.

До окремих проявів девіантної поведінки можна віднести делінквентну (антисусільну, протиправну) поведінку та адиктивну (залежну) поведінку.

Подальший аналіз вівся у напрямі виділення тих предметних сфер, заздрість до яких найбільше впливає на відхилення в поведінці юнаків і дівчат (табл. 2).

Зазначимо, що в юнацькому віці поведінка, що відхиляється (делінквенція, адикція), агресія та аутоагресія головним чином пов'язані з оцінкою особистого (зовнішня привабливість) та соціального (матеріальний достаток, дорогі речі) успіху.

Практично всі види поведінки дівчат, що відхиляються, у тому числі самоушкоджуюче і саморуйнівна поведінка, обумовлена заздрістю до матеріального достатку та дорогим речам. Заздрість юнаків більш багатолика у прояві девіацій. Так, юнацька адикція обумовлена переживанням заздрощів до зовнішньої привабливості; кар'єрі; вмінню спілкуватися; наявності відданих друзів; дозвілля. Підкреслимо, що схильність до самоушкодження та саморуйнуючій поведінці при переживанні заздрощів у юнаків не виявлено. Професійна реалізація, досягнення матеріальних благ, інтелектуальна розвиненість, наявність відданих друзів знижують ризик прояву агресії та насильства у юнаків. Таким чином, чоловічий юнацький максималізм знаходить конструктивні соціально прийнятні способи вираження.

Висновки з даного дослідження. Отже, заздрість не є моральним почуттям і саме неповноцінність суб'єкта є центральною проблемою заздрості. Однак це не єдина проблема, оскільки між заздрістю та неповноцінністю немає позитивної кореляції. Ще одна важлива проблема – несправедливість. Питання несправедливості є більш помітними щодо тих, хто є подібним і близьким до нас, а саме може порівнюватися з нами самими. Відповідно, ми можемо очікувати, що зменшення соціально-економічних розривів збільшить заздрість. Основні засоби для зменшення заздрості - це те,

що робить соціальне порівняння менш значущим. Загальним у отриманих результатах є те, що в обох дослідженнях було виявлено, що жінки заздять зовнішній привабливості та наявності відданих друзів.

Самоушкоджуюча і саморуйнівна поведінка у дівчат обумовлена заздрістю до матеріального достатку та дорогим речам. Заздрість юнаків більш багатолика у прояві девіацій. Так, юнацька адикція обумовлена переживанням заздрощів до зовнішньої привабливості; кар'єрі; вмінню спілкуватися; наявності відданих друзів; дозвілля.

Перспективи подальших розвідок у даному напрямі. Подальше дослідження полягає у багатовимірності поняття «заздрість», особливо в контексті девіантної поведінки підлітків. Оскільки виявлені множинні гендерні відмінності в заздрості, виявлені в юнацькому віці, у міру дорослішання мінімізуються. Постає необхідність подальшого дослідження проблематики мінімізації факторів, що впливають на механізми формування заздрості у процесі дорослішання як юнаків, так і дівчат.

References :

- Ben-Ze'ev, A. (1992). Envy and inequality. *Journal of Philosophy*, 89, p.551-581.
- Berman, A. (2007). Envy at the cross-road between destruction, self-actualization, and avoidance. In L. Navaro & S. L. Schwartzberg (Eds.), *Envy, competition, and gender: Theory, clinical applications and group work*. (pp. 17-32). New York, NY US: Routledge/Taylor & Francis Group.
- Crusius, J., Gonzalez, M. F., Lange, J., & Cohen-Charash, Y. (2020). Envy: An adversarial review and comparison of two competing views. *Emotion Review*, 12(1), p.3-<https://doi.org/https://doi.org/10.1177/1754073919873131>
- Feather, N. T., & Sherman, R. (2002). Envy, resentment, Schadenfreude and sympathy: Reactions to deserved and undeserved achievement and subsequent failure. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 28, p. 953-961.
- Heider, F. (1958). *The psychology of interpersonal relations*. New York: John Wiley & Sons.
- Leach, Colin Wayne, (2008). 'Envy, Inferiority, and Injustice: Three Bases of Anger About Inequality', in Richard Smith (ed.), *Envy: Theory and Research* (pp. 94-116). New York, NY US: Oxford University Press <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780195327953.003.0006>

- Miceli, M., & Castelfranchi, C. (2007). The envious mind. *Cognition & Emotion*, 21, p.449 – 479
- Parrott, W. G., & Smith, R. H. (1993). Distinguishing the experiences of envy and jealousy. *Journal of Personality and Social Psychology*, 64, p.906–920 .
- Van de Ven, N. (2016). Envy and its consequences: Why it is useful to distinguish between benign and malicious envy. *Social and Personality Psychology Compass*, 10, 337-349. doi: 10.1111/spc3.12253.
- Van Dijk, W. W., Ouwerkerk, J. W., Goslinga, S., Nieweg, M., & Galucci, M. (2006). When people fall from grace: Reconsidering the role of envy in schadenfreude. *Emotion*, 6, p.156-160.

Iryna Nechitaylo

Professor of the Department of Sociology and Psychology, Kharkiv National University of Internal Affairs, Doctor of Sociological Sciences, Professor (Kharkiv, Ukraine)

Natalia Miloradova

Doctor of Psychological Sciences, Professor of the Department of Pedagogy and Psychology, Faculty No. 3, Kharkiv National University of Internal Affairs (Kharkiv, Ukraine)

SUBJECTS OF ENVY AMONG YOUNG MEN AND WOMEN: CONTEXTS OF DEVIANT BEHAVIOR

ABSTRACT

This article explores the propensity for deviant behavior and the objects of envy among young men and women. Specifically, it examines the following aspects:

Appearance: Young individuals often experience jealousy regarding each other's physical appearance, clothing, hairstyle, and more. Envy of attractive attributes may drive both genders to engage in deviant behaviors, such as resorting to drug use or alcohol abuse to achieve these attributes.

Social Status: Envy can also revolve around social status, encompassing factors like popularity, academic or athletic success, and group affiliations. Envious feelings related to these aspects may lead to deviant behaviors, including the use of violence or manipulation to attain desired status.

Material Goods: Material possessions can be a focal point of envy, motivating young people to engage in theft, deceit, or illicit activities to acquire them.

Power and Control: Envy of power and control may serve as another motivator for deviant behavior. For instance, the desire to wield power can lead to attempts to

control others or resort to violence to achieve personal objectives.

Deviant behaviors often stem from envy, as individuals may seek to obtain desired objects or statuses through wrongful means. For instance, a young man envious of a successful classmate may resort to grade forgery or cheating to attain similar success. Jealousy can also trigger conflicts and violence among individuals. For example, two girls envious of each other's attractiveness or popularity may engage in efforts to undermine each other's lives or even resort to physical aggression.

The primary objective of this article is to identify the principal psychological and legal characteristics of envy among male and female students within the context of deviant behavior. The article's objectives include assessing the level of envy among male and female cadets and exploring gender-specific relationships between deviant behavior and envy across various subject areas. It is essential to note that envy alone is not the sole cause of deviant behavior; rather, it is one of several factors influencing young individuals and motivating them to engage in unlawful acts. Additional factors, such as inadequate social support, low self-esteem, or negative environmental influences, also significantly contribute to the development of deviant behavior.

In conclusion, this study underscores that envy is not a moral sentiment and highlights the centrality of feelings of inferiority in the experience of envy. Moreover, gender differences in envy, prevalent among youth, tend to diminish as individuals mature.

Keywords: envy, deviant behavior, delinquent behavior, inferiority, injustice, male, female, gender differences.

Нечитайло Ірина Сергіївна

Професор кафедри соціології та психології, Харківський національний університет внутрішніх справ, доктор соціологічних наук, професор, м. Харків (Україна)

Мілорадова Наталія Едуардівна

Доктор психологічних наук, професор кафедри педагогіки та психології факультету № 3 Харківського національного університету внутрішніх справ, м. Харків (Україна)

ПРЕДМЕТИ ЗАЗДРОСТІ ЮНАКІВ ТА ДІВЧАТ У КОНТЕКСТІ ЇХ СХИЛЬНОСТІ ДО ДЕВІАНТНОЇ ПОВЕДІНКИ

АНОТАЦІЯ

У статті розглядається схильність до девіантної поведінки та предмети заздрості для юнаків та дівчат, що можуть включати в себе наступні аспекти: зовнішність: молоді люди можуть заздрити один одному через зовнішність, таку як фізичний вигляд, одяг, стиль волосся тощо. Заздрість до привабливих атрибутів може спонукати юнаків та дівчат до девіантної поведінки, наприклад, досягнення цих атрибутів шляхом вживання наркотиків або зловживання алкоголем.

Наступним предметом заздрості може виступати соціальний статус, такий як популярність, успіх у навчанні або спорті, належність до певної групи тощо.

Заздрість до цих аспектів може призвести до девіантної поведінки, наприклад, шляхом використання насильства або маніпуляцій для отримання бажаного статусу. Слід приділити увагу також матеріальним благам. Цей предмет заздрості може також спонукати молодь до крадіжок, шахрайства або залучення до незаконних схем. Влада та контроль як наступний предмет заздрості до влади та контролю може бути іншим фактором, що спонукає молодь до девіантної поведінки. Наприклад, заздрість до влади може призвести до бажання контролювати інших людей або використовувати насильство для досягнення своїх цілей.

Девіантна поведінка може бути пов'язана з заздрощами, оскільки особи, які почувають заздрість, можуть намагатися досягти бажаного об'єкта або статусу шляхом неправомірних дій. Наприклад, юнак, який заздрить успішному однокласнику, може спробувати підробити його оцінки або використовувати шахрайство, щоб отримати бажаний успіх. Заздрощі також можуть викликати конфлікти та насильство між людьми. Наприклад, двоє дівчат, які заздрять одна одній через

привабливість або популярність, можуть займатися спробами погіршити життя іншої особи або навіть фізично атакувати її.

Мета статті полягає у визначенні основних психолого-правових характеристик заздрості студентів -юнаків та дівчат у контексті девіантної поведінки. А завданнями статті автори вказують – визначення рівня вираженості заздрощів у курсантів - юнаків та дівчат та вивчення гендерних особливостей взаємозв'язку девіантної поведінки, із заздрістю до різних предметних сфер. Важливо враховувати, що заздрість сама по собі не є причиною девіантної поведінки. Це лише один з факторів, який може впливати на молодь і спонукати їх до неправомірних дій. Інші фактори, такі як недостатня соціальна підтримка, низька самооцінка або негативний вплив оточуючого середовища, також можуть мати вагому роль у формуванні девіантної поведінки.

У висновках відмічається те, що заздрість не є моральним почуттям і саме неповноцінність суб'єкта є центральною проблемою заздрості. Множинні гендерні відмінності в заздрості, виявлені в юнацькому віці, у міру дорослішання мінімізуються.

Ключові слова: заздрість, заздрісність, девіантна поведінка, делінквентна поведінка, неповноцінність, несправедливість, юнаки, дівчата, гендерна специфіка.

Nechitaylo, I., Miloradova, N. (2023). SUBJECTS OF ENVY AMONG YOUNG MEN AND WOMEN: CONTEXTS OF DEVIANT BEHAVIOR. PSYCHOLOGICAL JOURNAL, 9 (5), 52–58. <https://doi.org/10.31108/1.2023.9.5.5> [in Ukrainian]

Нечитайло, І. С., Мілорадова, Н. Е. (2023). ПРЕДМЕТИ ЗАЗДРОСТІ ЮНАКІВ ТА ДІВЧАТ У КОНТЕКСТІ ЇХ СХИЛЬНОСТІ ДО ДЕВІАНТНОЇ ПОВЕДІНКИ. ПСИХОЛОГІЧНИЙ ЧАСОПИС, 9 (5), 52–58. <https://doi.org/10.31108/1.2023.9.5.5>

Дата отримання статті: 03.03.2023

Дата рекомендації до друку: 15.04.2023

Дата оприлюднення: 30.05.2023

Наукове видання

ПСИХОЛОГІЧНИЙ ЧАСОПИС

Збірник наукових праць

Випуск 9 № 5 (73) / 2023

(українською, російською, англійською мовами)

за редакцією *Максименка С. Д.*

Технічний редактор С. С. Клімовський

Комп'ютерна верстка Т.І. Мельничук

Коректор С.С. Клімовський

Обкладинка А. Бобровницька

Редакційна колегія може не розділяти думку авторів.

За достовірність поданих до друку матеріалів відповідальність несуть автори. Редакційна колегія залишає за собою право наукового редагування.

Передрук матеріалів можливий за погодженням з редакцією та авторами наукових праць.

Електронне видання: <http://www.apsijournal.com>

Автор логотипу — Віктор Кириченко

Підп. до друку 30.05.2023.

Тираж: 150 екземплярів.

Адреса редакції: 01033, Україна, місто Київ, вулиця Паньківська, будинок 2.