

Теорія і практика сучасної психології



2019 р., № 2, Т. 2

Збірник наукових праць

виходить шість разів на рік

Головний редактор:

Зарицька В.В. – доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри практичної психології Інституту журналістики і масової комунікації Класичного приватного університету

Заступник головного редактора:

Іванцова Н.Б. – доктор психологічних наук, професор, професор кафедри практичної психології Інституту журналістики і масової комунікації Класичного приватного університету

Відповідальний секретар:

Гришина Т.А. – кандидат психологічних наук, доцент кафедри практичної психології Інституту журналістики і масової комунікації Класичного приватного університету

Редакційна колегія:

Ткач Т.В. – доктор психологічних наук, доцент, професор кафедри практичної психології Інституту журналістики і масової комунікації Класичного приватного університету

Міляєва В.Р. – доктор психологічних наук, доцент, завідувач науково-дослідної лабораторії культури лідерства Київського університету імені Бориса Грінченка

Солодухова О.Г. – доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри психології Донбаського державного педагогічного університету

Сущенко А.В. – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри управління навчальним закладом і педагогіки вищої школи Інституту управління Класичного приватного університету

Сущенко Т.І. – доктор психологічних наук, професор, професор кафедри управління навчальним закладом і педагогіки вищої школи Інституту управління Класичного приватного університету

Зубов В.О. – доктор філософських наук, доцент, професор кафедри практичної психології Інституту журналістики і масової комунікації Класичного приватного університету

Шмаргун В.М. – доктор психологічних наук, професор, професор, завідувач кафедри соціальної роботи та психології Національного університету біоресурсів і природокористування України

Шульженко Д.І. – доктор психологічних наук, професор, професор кафедри психокорекційної педагогіки Національного педагогічного університету ім. М.П. Драгоманова

Ковтун Р.А. – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри практичної психології Інституту журналістики і масової комунікації Класичного приватного університету

Іноземні члени редакційної колегії

Вишневіська В.П. – доктор психологічних наук, професор, професор спеціальної кафедри Державного закладу освіти «Інститут прикордонної служби Республіки Білорусь» (м. Мінськ, Білорусь)

Lidia Lysiuk – доктор психологічних наук, доктор габілітований, професор кафедри педагогіки та психології Вищої школи економіки та інновацій у Любліні (м. Люблін, Польща)

Pawel Ostaszewski – доктор психологічних наук, професор, доктор габілітований, декан факультету психології Гуманітарно-соціального університету SWPS (м. Варшава, Польща)

Технічний редактор: Н. Ковальчук

Дизайнер обкладинки: А. Юдашкіна

Сайт видання:

www.tpsp-journal.kpu.zp.ua

Засновник:

Класичний приватний університет
Свідоцтво Міністерства юстиції України
про державну реєстрацію
друкованого засобу масової інформації
Серія КВ № 17198-59688 від 27.10.2010 р.

Видавець:

Класичний приватний університет
Свідоцтво Державного комітету
інформаційної політики, телебачення
та радіомовлення України
про внесення суб'єкта видавничої справи до
Державного реєстру видавців, виготовників
і розповсюджувачів видавничої продукції
Серія ДК № 3321 від 25.11.2008 р.

*Журнал включено до переліку фахових видань
з психологічних наук згідно наказу Міністерства
освіти і науки України від 24.10.2017 № 1413.*

*Журнал індексується в міжнародних
наукометричних базах даних Index Copernicus
International (Республіка Польща), Google Scholar.*

Видання рекомендовано до друку
та поширення через мережу Internet
Вченою радою
Класичного приватного університету
(протокол № 3 от 24.04.2019 р.)

Усі права захищені.
Повний або частковий передрук і переклади дозволено
лише за згодою автора і редакції.
При передрукуванні
посилання на збірник наукових праць
«Теорія і практика сучасної психології»
обов'язкове.

Редакція не обов'язково поділяє думку автора
і не відповідає за фактичні помилки,
яких він припустився.

Адреса редакції:

Класичний приватний університет
69002, м. Запоріжжя, вул. Жуковського, 70б.
Телефони/факс: +38 098 24 61 364.

Здано до набору 22.04.2019.
Підписано до друку 29.04.2019.
Формат 60×84/8. Цифровий друк. Тираж 150 пр.

ISSN 2663-6026 (Print)
ISSN 2663-6034 (Online)

© Класичний приватний університет, 2019

ЗМІСТ

МЕДИЧНА ПСИХОЛОГІЯ

I. V. Astremska

THE DEFINITION OF "EMOTIONAL BURNOUT"
IN MODERN PSYCHOLOGICAL SCIENCE:
CONTENT, REASONS, PATTERNS OF OCCURRENCE..... 5

Г. В. Васильєва

ЕМОЦІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК ФАКТОР,
ЩО ВПЛИВАЄ НА РІВЕНЬ СОМАТИЗАЦІЇ..... 10

Т. А. Каткова, С. В. Мельнікова

ПРОЯВИ СИНДРОМУ ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ
У ПЕДАГОГІВ ТА ЗАСОБИ ЙОГО ПОДОЛАННЯ 14

О. І. Титаренко, Т. А. Каткова

АРТ-ТЕРАПІЯ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ
ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ ПІДЛІТКІВ..... 19

ЮРИДИЧНА ПСИХОЛОГІЯ

Ю. Ю. Бойко-Бузиль

ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ КОНЦЕПЦІЙ
ПРОФЕСІЙНОГО ТА ОСОБИСТІСНОГО СТАНОВЛЕННЯ..... 24

О. П. Макарова

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОГО СПІЛКУВАННЯ
ПОЛІЦЕЙСЬКИХ НА ЕТАПІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ..... 29

ПЕДАГОГІЧНА ТА ВІКОВА ПСИХОЛОГІЯ

Т. В. Богдан

ВНУТРІШНІ СУПЕРЕЧНОСТІ ОСОБИСТОСТІ
В ПРОФЕСІЙНОМУ СТАНОВЛЕННІ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ..... 33

М. А. Волошенко

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ЛИЧНОСТИ
ПРИ ИСПОЛЬЗОВАНИИ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ..... 38

О. І. Галян, З. Т. Борисенко

ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ СУПРОВОДУ БАТЬКІВ
ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ..... 44

Гасимова Камиля Вагиф кызы

ПОЛИКУЛЬТУРНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК НАУЧНАЯ ПРОБЛЕМА..... 50

В. М. Гусак

ПРОФЕСІЙНО-ПСИХОЛОГІЧНА КУЛЬТУРА
ЯК ІНТЕГРАТИВНА ВЛАСТИВІСТЬ СОЦІАЛЬНОГО ПРАЦІВНИКА..... 56

О. Б. Ігумнова

ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ЛОКУСУ КОНТРОЛЮ
СТУДЕНТІВ З НЕГАТИВНИМИ ПСИХІЧНИМИ СТАНАМИ..... 63

<i>М. С. Кудінова</i> ДІАГНОСТИКА СТРЕСОСТІЙКОСТІ УЧНІВ СТАРШИХ КЛАСІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ШКІЛ-ІНТЕРНАТІВ.....	68
<i>О. В. Куліш, І. В. Сірик</i> СТАНОВЛЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ СТУДЕНТА-ПСИХОЛОГА У ВНЗ	72
<i>О. Л. Мачушник</i> ВИВЧЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ ПРОФЕСІЙНОЇ СПРЯМОВАНOSTІ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ.....	77
<i>О. Г. Мирошник</i> РЕФЛЕКСИВНІ ПРОЦЕСИ ВЧИТЕЛЯ В УМОВАХ СПІВ-БУТТЯ З УЧНЯМИ.....	82
<i>Н. В. Михальченко, Р. П. Вдовиченко</i> ПСИХОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ НЕГАТИВНИХ ЧИННИКІВ РОЗВИТКУ ПАТРІОТИЧНОЇ РЕФЛЕКСІЇ ОСОБИСТОСТІ В СІМ'Ї.....	88
<i>О. О. Міненко</i> МУЛЬТИПЛІКАЦІЙНА ПРОДУКЦІЯ ЯК ФАКТОР ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ.....	93
<i>М. А. Мудрак, О. В. Васильків</i> ПСИХОЛОГІЧНІ ПРИРОДА ПІДЛІТКОВИХ САМОГУБСТВ.....	98
<i>М. М. Назар</i> ПСИХОЛОГІЧНІ МОЖЛИВОСТІ ІНФОКОМУНІКАТИВНИХ І МУЛЬТИМЕДІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ЗДІЙСНЕННІ СУЧАСНОГО НАВЧАННЯ.....	102
<i>М. О. Нестеренко, Л. М. Лисенко, М. В. Коваленко</i> ПСИХОЛОГІЧНІ ЗАХИСТИ ТА АДАПТАЦІЯ СТУДЕНТІВ-ПЕРШОКУРСНИКІВ ДО УМОВ НАВЧАННЯ У ВИШІ.....	107
<i>О. П. Нікітіна, Г. О. Дацун</i> ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ СТАВЛЕННЯ БАТЬКІВ ІЗ ТРИВАЛИМ СТАЖЕМ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДО ДИТИНИ.....	113
<i>Ю. В. Подкопаєва, О. В. Гірчук</i> ВИЯВЛЕННЯ СОЦІАЛЬНИХ ФАКТОРІВ ВПЛИВУ НА ФОРМУВАННЯ УЯВЛЕНЬ ПРО ДУХОВНИЙ ІДЕАЛ В УЧНІВ МОЛОДШИХ КЛАСІВ У МЕЖАХ ШКОЛИ.....	118
<i>І. Д. Поспелова, О. В. Вдовиченко</i> ПРОБЛЕМА ПСИХОКОРЕКЦІЇ ПОСТТРАВМАТИЧНОГО СТРЕСОВОГО РОЗЛАДУ В ДІТЕЙ ПІДЛІТКОВОГО ВІКУ.....	123
<i>М. В. Саєрасов</i> ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ САМОРЕГУЛЯЦІЇ МНЕМІЧНОЇ ПІДСИСТЕМИ СУБ'ЄКТА НАВЧАЛЬНО-ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ	127
<i>Н. Г. Скрипник</i> ВПЛИВ СТАВЛЕННЯ ДО НАВЧАННЯ НА АДАПТАЦІЮ ДО ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ СТУДЕНТІВ РІЗНИХ КУРСІВ	132
<i>О. Г. Солодухова, В. Л. Солодухов</i> ПРОБЛЕМА ПСИХОЛОГІЧНОГО ЗАХИСТУ В ДІЯЛЬНОСТІ МОЛОДОГО ВЧИТЕЛЯ.....	137

<i>Н. А. Спиця-Оріщенко</i> ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ МОТИВАЦІЇ ПРОФЕСІЙНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ УЧНІВ 7-Х, 8-Х, 9-Х КЛАСІВ НА ДОПРОФІЛЬНОМУ РІВНІ НАВЧАННЯ.....	141
<i>Н. В. Старинська</i> ПРОГРАМА РОЗВИТКУ САМОАКТУАЛІЗАЦІЇ СТУДЕНТІВ.....	149
<i>В. В. Фурман, М. І. Андрієвська</i> НАСТАНОВИ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ ЩОДО ҐЕНДЕРНОЇ НЕРІВНОСТІ.....	153
<i>Н. В. Шавровська, Л. Н. Смалуєв</i> УСВІДОМЛЕНЕ БАТЬКІВСТВО ЯК ІНТЕГРАТИВНЕ УТВОРЕННЯ ЮНАЦЬКОГО ВІКУ.....	158
<i>О. О. Щербакова</i> ПСИХОЛОГІЧНІ ДЕТЕРМІНАНТИ СТАНОВЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ АКАДЕМІЧНО ЗДІБНОГО УЧНЯ БАЗОВОЇ ШКОЛИ.....	163

СПЕЦІАЛЬНА ПСИХОЛОГІЯ

<i>Л. І. Залановська</i> ОСОБЛИВОСТІ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОГО СУПРОВОДУ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ В ОСВІТНЄ СЕРЕДОВИЩЕ.....	168
---	-----

ПСИХОЛОГІЯ ДІЯЛЬНОСТІ В ОСОБЛИВИХ УМОВАХ

<i>О. О. Сергієнко</i> ОСОБЛИВОСТІ СОЦІАЛЬНИХ ТА ІНДИВІДУАЛЬНИХ ЦІННОСТЕЙ ПРАЦІВНИКІВ ДЕРЖАВНОЇ СЛУЖБИ З НАДЗВИЧАЙНИХ СИТУАЦІЙ УКРАЇНИ З ОЗНАКАМИ ПРОФЕСІЙНОГО ВІДЧУЖЕННЯ.....	172
---	-----

ОРГАНІЗАЦІЙНА ПСИХОЛОГІЯ; ЕКОНОМІЧНА ПСИХОЛОГІЯ

<i>О. М. Харцїй, І. О. Віденєєв, Т. О. Перевозна</i> ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ З ЕФЕКТИВНІСТЮ УПРАВЛІННЯ	178
<i>В. Є. Виноградова</i> ФОРМУВАННЯ ТАЛАНТУ К. Д. УШИНСЬКОГО	182

UDC 159.964

I. V. AstremskaCandidate of Psychological Sciences,
Docent of the Department of Psychology
Petro Mohyla Black Sea National University

THE DEFINITION OF “EMOTIONAL BURNOUT” IN MODERN PSYCHOLOGICAL SCIENCE: CONTENT, REASONS, PATTERNS OF OCCURRENCE

The article is devoted to theoretical analysis of modern views on the definition of “emotional burnout” in scientific literature. The views of eminent researchers of this phenomenon, such as H. Fraidenberger, G. Selie, V.V. Boyko, N.E. Vodopianov and others are analyzed.

The article deals with the problem of emotional burnout from the point of view of systemic, humanitarian, cultural, existential, humanistic approaches, the Yaroslavl school, medical point of vision, etc.

It is proved that a clear understanding of the patterns of the emergence and development of this phenomenon is absent. There is no unity in the definition of emotional burnout, which makes it difficult to know even today.

Key words: *emotional burnout, professional stress, support occupations, disadaptation, exhaustion, destruction.*

Problem statement in general form and its connection with important scientific or practical problems. Modern psychological science is facing an acute problem of evaluating and correcting the response to stress. The political and social crisis of Ukraine significantly increases the requirements for workers in various industries. The priority is given to representatives who, in their professional activities, are confronted with extreme working conditions. High risk of life and acute emotional stress lead to rapid emotional burnout, and working conditions do not allow for the restoration of personal internal resources. Thus, the development and implementation of stress assessment and psychocorrection technologies for employees of extreme professions is relevant. However, not only workers in extreme occupations are subject to significant emotional stress. Emotional stress worsens the psychological state of workers in support occupations after long and intensive contact with clients, students, or patients. The central task in the article is a theoretical and methodological analysis of the disclosure of views on the concept of “emotional burnout” in modern domestic and foreign psychological literature.

The formulation of the objectives of the article (problem statement). The objective of the research is a theoretical and methodological substantiation of the psychological characteristics of experiencing emotional burnout.

Presentation of the main research material with the full justification of the scientific results obtained. Analysis of recent research and pub-

lications. The psychological nature of emotional burnout began to be studied relatively recently. Terminologically and meaningfully, many of the meanings of this notion are revealed. In all sources, emotional burnout is seen as a complex multidimensional phenomenon, which is what causes the multidimensionality of filling its category-conceptual content and the ambiguous definition of its place in the system of psychological concepts.

Researchers mainly focus on burnout issues regarding stress at work.

The largest number of scientific robots arose over the last decade. The urgency of the issue is the result of the growth of technogenicity and informatization of the present, which has reached exorbitant values, which were reflected in the psychophysiological state of the working person. An integral part of life is the professional development of the individual, which can be recreated both in the direction of the formation of a high-class professional and in the direction of development in professional deformations – gradually accumulated changes in the structure of activity and personality that negatively affect the productivity of labor and relations with other participants of this process, as well as on the development of the person himself [11, 12]. The overcoming of violations of professional development is accompanied by psychic tension, psychological discomfort, and crisis phenomena.

One of the manifestations of professional dysonogenesis of a person is “distorted professional development” in the form of emotional burnout (according

to A.K. Markova [11]). Generalizations as domestic researchers of emotional burnout (V.V. Boyko, N.E. Vodopianova, V.O. Orel, T.I. Ronginskaya, T.V. Formanyuk, L.N. Yureva [6, 7, 9], etc.) and foreign authors (N.J. Freudenberger, S. Maslach, W. Schaufeli, A. Pines, etc.) allowed us to conditionally distinguish three stages in the history of the knowledge of emotional burnout as a psychic phenomenon.

The first studies of this phenomenon appeared in 1974. X. Freidenberger introduced the term "staff burn-out", which described the psychological state of auxiliary workers after prolonged and intense contact with clients (patients) [13].

Sometimes emotional burnout is also called the serving profession syndrome, referring to the phenomenon that occurred with the medical staff (doctors, nurses), as was first investigated in the first scientific studies. Thus, the professional burnout of a professional as a result of stress at work has stress, the first reference to which is dated 1944 [5].

Today, foreign studies confirm that burnout is a source of professional stress [6]. This term began to spread in the works of G. Selie. In his concept, stress explained all cases of personal disadaptation or negative changes in a person's life. Classically, the course of stress as a process (dynamic phenomenon), which has a three-phase structure and a characteristic development curve over time.

Researchers distinguish three main stages (phases) of the development of a stress state in a person: an increase in tension; stress; reduction of internal tension. Terminologically, the stages of stress differ between different authors and scientific schools, however, all of them in content describe the general adaptive syndrome. Generally, stress represents a non-specific generalized reaction of the organism to any adverse environmental stimuli (hunger, fatigue, cold, threat, pain, etc.) G. Selie identified the above three steps as follows: 1) the phase of shock – the stage of anxiety during which the resistance of the body is first reduced; 2) the anti-shock phase – protective mechanisms are activated (activated); 3) the phase of resistance – if the agent who caused the stress reaction continues to act for a long time or is excessive; 4) the exhaustion phase, in which the failure of the defense mechanisms is revealed and the violation of the coordination of vital functions increases [6].

However, no less common is the point of view (for example, A. Shirom and E. Grunfeld) that burnout in the workplace is a separate aspect of stress, because it is defined and investigated by them as a definite reaction in response to chronic work stress, while focusing on the sphere of interpersonal relations specialist.

In this case, the components of emotional burnout – emotional exhaustion, depersonalization and

reduction of personal achievements, in their opinion, is the result of the actions of various work stressors that exceed the person's adaptive ability to cope with stress.

As a result, emotional burnout in primary research is defined as the result of the process of adaptation to work stress, and represents the signs of an unsatisfactory adaptation of an employee in stressful working conditions.

Consequently, the phenomenon of emotional burnout acquires reactive-adaptive psychological content with the appropriate definition of its place in the system of psychological concepts of stress theory. Further, the study of the phenomenon of emotional burnout is associated with the achievements of philosophy, medicine, psychology, where a systematic approach to the identified problem is formed. In this approach, system descriptions of burnout have been initiated and preliminary data have been integrated due to the system principle.

Within the framework of the system approach, the theories of functional systems of P.K. Anokhin and the subject-activity approach of S.L. Rubinstein. The integrative role of feedback mechanisms under stress "... as factors for the integration of the nervous and mental activity of animals and humans ..." is emphasized, and the systemic work of stress is a necessary condition for human adaptation and self-regulation [1].

V.A. Ganzen thus determines the modality of stress – is a praxical or negative motivational-orienting state, – because stress is present in both cases due to the solution by the psyche so-called heavy task [8].

Thus, M.V. Borisov [4] (and other representatives of the Yaroslavl school of research on emotional burnout, V.A. Orel, T.V. Bolshakov, A.B. Leonova) tend to view emotional burnout as a syndrome (EBS) – a dynamic multicomponent system, indirect professional activities of people. In addition, these researchers give the phenomenon of emotional burnout the status of the mental (versus the generally accepted predicate – emotional). At the same time, the more systematic value of emotional burnout is meant [10]. According to modern ideas of scientists of this school, the result of the process of emotional burnout is a system of experiences – emotional exhaustion (experiencing emptiness and powerlessness), depersonalization (manifestations of cynicism and rudeness), reduction of personal achievements (understatement of own achievements, loss of meaning and desire to invest personal efforts in the workplace) which develops over time and is called emotional burnout syndrome [9].

As a result of analyzing the systemic approach, it was definitely that a person has an open biopsychosocial system that is capable of self-organization, maintaining the integrity and expediency of its activity. Emotional burnout, in this case, means a powerful

increase in entropy (or a measure of system instability and irreversible dissipation of psychic energy) for a person's biopsychosocial system with corresponding consequences in the form of the EBS.

According to B. Perlman and E. Hartman, the state of emotional burnout systemically affects all structural elements of a person, as a system, namely, physiological (physical exhaustion), affective-cognitive (emotional exhaustion and depersonalization) and behavioral (symptomatic types of behavior, decrease working productivity) of the sphere of personality [12].

For our research, it is also important to mention the medical (psychiatric) point of view, which is close to the systemic one. Stress and emotional burnout lead to consequences in the form of adjustment disorders (a certain pathology and a corresponding series of nosological forms), which has long attracted the attention of social and borderline psychiatry. The semantic field of the effects of stress in psychiatry has a large volume and porous borders (social stress reactions, psychosocial stress, post-traumatic stress response, psychogenic adaptive reactions, etc.), are adjusted from time to time by viewing the classifiers of nosological units [2].

Today, the study of the phenomenon of emotional burnout is carried out in the framework of the humanitarian-cultural approach to the consideration of emotional burnout. That is, the process of transforming the subject of the content of his own consciousness.

Such representatives of humanistic psychology (C. Rogers, A. Maslow, E. From, etc.) relate to the individual as an integral system capable of self-actualization. Life (existential) crisis of personality is considered by them as a set of specific experiences of a person of the world and of himself in it as the main psychic reality. This approach involves not only the threat to self-actualization of an individual, but also certain opportunities for the growth of self-consciousness in an emotional burnout. The difference lies in the level of maladaptive disorders, when their certain "critical mass" is determined, after reaching which one can speak about a qualitatively new state of the biopsychosocial system of a specialist: the assessment of the level of symptoms of the EBS in the continuum is "formed / not formed" (by V.V. Boyk) or "Low / high" (by A.A. Rukavishnikov, N.E. Vodopianov, and others).

In modern psychological science, burnout researchers use, besides the standard concepts of stress theory and system descriptions, existential ones as well [12].

Thus, N.V. Grishina from the analysis of emotional burnout uses the existential level of describing the influence of emotional burnout on human life, the notion of the highest achievements of person – acme, which is systematically connected with the quality of life, his personality traits, etc. The acmeological context of the problem, in this case, embraces the

values, meaning, the motivational sphere of the specialist, and not only in the professional activity. The author believes that the development of emotional burnout is not limited to the professional environment and manifests itself in various life situations of a person, and work, as a means of obtaining meaningfulness of life, which has a powerful influence on all life situations of a person [11, 13].

A similar opinion is also observed by D.G. Trunov, who sees in the emotional burnout "positive" signals for a specialist about the processes occurring in his "soul" [6]. The researcher determines emotional burnout as a manifestation of the protective mechanisms of the psyche, aimed at mitigating adverse professional factors – the consequences of changes in the motivational sphere of the personality of a specialist. These research results are in perfect agreement with the views of V.V. Boyko, who considers emotional burnout as a protective mechanism and indicates its functionality (it allows to spend more energyfully on the "mental", according to the author, the energy) and destructive effects [3, 9]. The analysis of scientific literature has shown that in a certain psychological nature of the phenomenon of emotional burnout there is a known problem of "double essence", which, according to K.A. Abulkhanova-Slavsky [1]: emotional burnout is considered in the statics (structure) and dynamics (process). Static forms of the phenomenon of emotional burnout correspond to the definitions of it as: states (borderline, fatigue, exhaustion), signs (alienation), symptom complex (syndrome, system of experiences), result (positive signal, response to stress, consequences of prolonged overload, certain manifestations, disorder adaptation process), etc.

Thus, according to the research of T.V. Bolshakova, emotional burnout is a symptom complex, the action of which covers all the main structural levels of a personality:

- Socio-psychological, which reflects the change in interpersonal relationships;
- Personal – change personal traits;
- Motivational – qualitative and meaningful changes in motivation;
- Regulatory and situational – reflects a change in states and emotional relationships [3].

According to research by N.M. Bulatevich, emotional burnout as a psychogenic disorder is associated with professional disadaptation, and especially with the style of behavior of the teacher in the learning environment [9] while V.O. Orel denotes burnout as "the state of physical, emotional and mental exhaustion, which is manifested in the professions of the social sphere" [12]. The researcher summed up the review of many classifications and emphasized the individual and organizational factors of emotional burnout.

N.Y. Vodopianova determines the syndrome of professional burnout as a professional destruction of the individual, in the form of persistent mental expe-

riences with subsequent changes in professional activity [6].

Such destruction occurs in professional-difficult situations that are subjectively perceived by workers as stressful and are of a non-adaptive nature. The researcher draws attention to the complex multi-level determination of emotional burnout (organizational, role and individual factors) and the fact that these experiences are associated with a change in meaning and life orientations, as well as the dissatisfaction of the individual in self-realization [6].

A similar conclusion is obtained by N.S. Pryazhnikov, who also relates the emotional extinction to destructive professional phenomena, which lead to professional deformation [12].

The researcher A.K. Markova considers emotional burnout as a tendency in professional dysonotogenesis, which is caused by distorted professional development, deviations that cause changes in the personality profile [11]. According to the author, emotional burnout is a professional deformation and a barrier to the person's way to professionalism.

According to V.V. Boyko, the phenomenon of emotional burnout is "... a personality-generated mechanism of psychological protection in the form of a complete or partial exclusion of emotions (reduction of their energy) in response to certain psycho-traumatic actions ...", which arises, in particular, due to the chronic tense "emotional activity" and intense communication that is associated with the unfavorable atmosphere of professional activity [4].

The researcher relates the emotional burnout to one of the forms of professional deformation of the individual and considers the development of emotional burnout in the form of a three-phase process (phase of stress, resistance and exhaustion).

So, as the course of certain events in the life of a specialist, the process of emotional burnout reproduces the dynamics of their changes and characteristics of the respective stages; as a diagnosed condition with relevant indicators – is a static picture at the given time, which makes it possible to assess the actual situation of the studied at a certain stage of the development of professional destruction. It is this situation that is usually diagnosed as EBS – a number of symptoms that are the result of a long process of professional deformation, the intermediate results of which are the corresponding psychophysiological states of the subject, manifestations of which are present in all of its spheres of personality (emotional, motivational, axiological, behavioral, etc.). In our opinion, the decision of this controversy is recognition of the phenomenon of emotional burnout at the same time of both its modalities – the structure and process, that is, the understanding of the psychic phenomenon of emotional burnout as procedural (dynamic manifestations in time, stage) and, at the same time, structural (stable certain forms).

Conclusions of this research and prospects of further development in this direction. Summarizing the above, we can draw the following conclusions:

It is shown that in the history of the study of emotional burnout conditionally distinguished three stages: the first – scientist identified emotional burnout with the notion of stress, considering it the result of stress of job; the second – systemic, when emotional burnout was described as a systemic structure in the unity of the static and dynamic aspects, the criteria for their definition; the third – a humanist, which considers emotional extinction as a complex of specific experiences and sees in it constructive possibilities for self-actualization of a specialist.

Found a lack of unity in the definition of emotional burnout specialists. This makes it difficult to know even today.

Also, there is no clear idea about the patterns of occurrence and development of this phenomenon.

The psychological nature of emotional burnout is determined by scientists as an adaptive property of the psychosocial system of a specialist to identify the purposeful behavior in adapting to the stressful working environment. At the same time, the following common features are taken into account in most approaches: emotional burnout is a specific process, the result of which is the state of psychosocial disadaptation of a specialist with a characteristic decrease in the level of his psychophysiological resources, whose features are applied in all spheres of the person, but mainly on emotional and semantic.

References:

1. Абульханова-Славская К.А. Основные этапы развития концепции С.Л. Рубинштейна / К.А. Абульханова-Славская, А.В. Брушлинский // Рубинштейн С.Л. Избранные философско-психологические труды. Основы онтологии, логики и психологии / РАН, ин-т психологии. М. : Наука, 1997. 462 с.
2. Александровский Ю.А. Пограничные психические расстройства. [Руководство для врачей] / А.Ю.Александровский. М.: Медицина, 2000. 496 с.
3. Большакова Т.В. Личностные детерминанты и организационные факторы психического выгорания у медицинских работников : автореф, дис. на соиск. уч. степени канд. психол. наук : спец. 19.00.03 «Психология труда инженерная психология, эргономика» / Т.В. Большакова. Ярославль, 2004. 27 с.
4. Борисова М.В. Психологические детерминанты психического выгорания у педагогов : автореф. дис. на соиск. уч. степени канд. психол. наук : спец. 19.00.01 «Педагогическая психология» / М.В. Борисова. Ярославль, 2003. 28 с.
5. Брайт Д. Стресс. Теории, исследования, мифы / Д. Брайт, Ф. Джонс. СПб. : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2003. 352 с.

6. Варнава У.В. Экспериментальное исследование незрелых психологических защит личности / У.В. Варнава. Наукові записки Інституту психології імені Г.С. Костюка АПН України : зб. наук, праць: [за ред. С.Д. Максименка]. 2006. Вип. 29. С. 102–106.
7. Водопьянова Н.Е. Синдром выгорания: диагностика и профилактика / Н.Е. Водопьянова, Е.С. Старченкова. СПб. : Питер, 2008. 336 с.
8. Ганзен В.А. Системные описания в психологии / В.А. Ганзен. Л. : Изд-во ЛГУ, 1984. 176 с. [Электронный ресурс] // Режим доступа: http://thepsy.narod.ru/index.files/istochniki/Ganzen_opisaniya.rar.
9. Жогно Ю.П. Психологічні особливості емоційного вигорання педагогів: автореф. дис. на здоб. вч. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / Ю.П. Жогно. Одесса, 2009. 21 с.
10. Леонова А.Б. Комплексная стратегия анализа профессионального стресса: от диагностики к профилактике и коррекции / А.Б. Леонова. Психологический журнал, 2004. № 2. С. 56–58.
11. Маркова А.К. Психология профессионализма / А.К. Маркова // Изд-во Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. 237 с.
12. Пряжников Н.С. Психология труда и человеческого достоинства: [учеб. пособие] / Н.С. Пряжников, Е.Ю. Пряжникова. М. : Академия, 2005. 480 с.
13. Сукиасян С. Г. Стресс и постстрессовые расстройства: личность и Вещество / С.Г. Сукиасян, А.С. Тадевосян, С.С. Чшмаритян, Я. Г Манасян. Ер. : Асогик, 2003. 348 с.

Астремська І. В. Дефініція «емоційне вигорання» в сучасній психологічній науці: зміст, причини, закономірності виникнення

Стаття присвячена теоретичному аналізу сучасних поглядів на дефініцію «емоційне вигорання» в науковій літературі. Проаналізовано погляди видатних дослідників зазначеного феномена, таких як Х. Фрейденбергера, Г. Сельє, В.В. Бойко, Н.Е. Водоп'янової.

Розглянуто проблему емоційного вигорання з точок зору системного, гуманітарно-культурологічного, екзистенціального, гуманістичного підходів, Ярославської школи, медичної точки зору.

Доведено, що ясного уявлення про закономірності виникнення і розвитку вищевказаного явища відсутнє, немає єдності у визначенні емоційного вигорання, що ускладнює його пізнання навіть на сьогоднішній день.

Ключові слова: емоційне вигорання, професійний стрес, професії допомоги, дезадаптація, виснаження, деструкція.

Астремская И. В. Дефиниция «эмоциональное выгорание» в современной психологической науке: содержание, причины, закономерности возникновения

Статья посвящена теоретическому анализу современных взглядов на дефиницию «эмоциональное выгорание» в научной литературе. Проанализированы взгляды выдающихся исследователей указанного феномена, таких как Х. Фрейденбергера, Г. Селье, В.В. Бойко, Н.Е. Водопьяновой.

Рассмотрена проблема эмоционального выгорания из точек зрения системного, гуманитарно-культурологического, экзистенциального, гуманистического подходов, Ярославской школы, медицинской точки зрения.

Доказано, что ясного представления о закономерностях возникновения и развития вышеуказанного явления отсутствуют, нет единства в определении феномена эмоционального выгорания, что затрудняет его познание даже на сегодняшний день.

Ключевые слова: эмоциональное выгорание, профессиональный стресс, профессии помощи, дезадаптация, истощение, деструкция.

Г. В. Васильєва

кандидат психологічних наук,
доцент кафедри психології

Чорноморський національний університет імені Петра Могили

ЕМОЦІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК ФАКТОР, ЩО ВПЛИВАЄ НА РІВЕНЬ СОМАТИЗАЦІЇ

У статті розглянуто емоційну компетентність як фактор, що впливає на рівень соматизації. Алекситимія визначається як психологічний феномен, пов'язаний із емоційною сферою людини і який впливає на ризик розвитку не тільки психосоматичних розладів, але і на якість життя в цілому. Проведено дослідження поширеності та ступеня вираження алекситимічних проявів у студентів. Проаналізовано зв'язки між рівнем алекситимії та типом психологічних захистів.

Ключові слова: емоційна компетентність, алекситимія, емоційна сфера, соматизація, психологічні захисти.

Постановка проблеми. Емоційна компетентність є одним із факторів, що пов'язані з рівнем соматизації. Під соматизацією ми розуміємо психологічний захист, що проявляється у перетворенні емоційного напруження у соматичні прояви. Здатність переживати тривогу та емоційне напруження саме в емоційній площині є недостатнім у хворих на психосоматичні розлади. Алекситимія є одним із основних факторів, що характеризують особистісні прояви психосоматичних хворих. Ще одним критерієм, складовою частиною емоційної зрілості є властивості механізмів психологічного захисту. Перевага зрілих або примітивних типів захисту буде відбиватися на загальному рівні емоційної зрілості.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання емоційної компетентності є досить актуальним у сучасній психологічній науці. Це обумовлено широким спектром психічних феноменів, що включають різні дослідники в це поняття, та їх впливом на психічну діяльність людини. Емоційна компетентність впливає майже на всі сфери життя, в широкому сенсі обумовлює якість соціальної адаптації людини. Поняття емоційна компетентність часто вживають як синонім емоційного інтелекту. Розглянувши більш детально емоційний інтелект, можна побачити, що емоційна компетентність є його суттєвою складовою. Але, у свою чергу, досліджуваний нами феномен включає свої власні структурні компоненти, що розкривають його суть та широкий спектр компетентностей, які можуть стосуватися не лише емоційної сфери. [2, с. 56]

Таким чином, емоційна сфера є об'єктом дослідження як складова психосоматичної структури особистості і може бути мішенню психотерапевтичного впливу.

Емоційну компетентність виділяють серед багатьох понять, що характеризують процеси та результативність розпізнавання та ідентифікації

патернів експресії вираження перебігу емоцій, емоційних станів та почуттів людини людиною при міжособистісному спілкуванні [3 с. 85]. Емоційну компетентність також відносять до тих якостей особистості, які поліпшують вказане розпізнавання, тим самим здійснюючи вплив на ефективність міжособистісної взаємодії й подальшого спілкування [2, с. 56]. Проблеми, які традиційно озвучуються і є причиною звернення за психологічною допомогою, стосуються зазвичай труднощів у сфері відносин (як із собою, так і з іншими) і суб'єктивно переживаються як емоційні труднощі. Тобто ми маємо справу не з самими труднощами із реального життя людини, а зі ставленням до них, суб'єктивно пережитими певними емоційними реакціями. Емоційна сфера є мішенню психокорекційного, психотерапевтичного та діагностичного впливу.

Особливості та специфіка роботи психолога потребують визначення емоційної компетентності окремо. Емоційна компетентність – це «сукупність знань, умінь і навичок, які дозволяють приймати адекватні рішення і діяти на основі результатів інтелектуальної обробки зовнішньої і внутрішньої емоційної інформації» [3, с. 85]. Таке тлумачення є досить ґрунтовним для забезпечення ефективної міжособистісної взаємодії психолога, адже емоційна компетентність майбутнього психолога передбачає сформованість такої сукупності знань, умінь та навичок [2, с. 56].

Згідно із моделлю І.В. Войціх, спираючись на існуючі теорії поняття компетентності, визначають такі структурні компоненти, що входять до емоційної компетентності майбутнього психолога: когнітивний, діяльнісний, особистісний, соціальний, мотиваційний. Когнітивний компонент емоційної компетентності майбутнього психолога передбачає сформованість сукупності науково-теоретичних та науково-практичних знань про емоційну, комунікативну, соціальну діяльність взагалі й віді-

грає важливу роль у використанні знань, умінь та навичок діяти адекватно в міжособистісній взаємодії у своїй роботі зокрема.

Розвиток когнітивного компонента в процесі професійної підготовки майбутніх психологів забезпечується вивченням циклу дисциплін практичного та теоретичного спрямування, що вивчаються у вищому навчальному закладі на факультеті психології. Результатом буде сформованість науково-теоретичних знань (фахових, правових, дисциплінарних, гуманітарних); сформованість науково-практичних знань (реальний обсяг знань – ефективність використання набутих знань у своїй практичній діяльності, набуття навичок комунікабельності, соціальної взаємодії, знання, як саме «працюють» емоції, вміння розпізнавати власні та чужі емоційні прояви, застосування знань у нових емоціогенних ситуаціях тощо). Наступним компонентом емоційної компетентності є діяльнісний. Це сукупність навичок, умінь діяти у міжособистісних відносинах, які актуалізуються в процесі здійснення практичної діяльності психолога й прийнятті підсумкових рішень. Сформованість діяльнісного компоненту емоційної компетентності майбутніх психологів сприятиме їх мобільності у виконанні професійних функцій, що реалізуюватимуться завдяки комплексу умінь і навичок діяти на основі результатів інтелектуальної обробки зовнішньої та внутрішньої емоційної інформації. Особливе значення відіграє особистісний компонент як стрижень емоційної компетентності. До нього входить сукупність особистісних та професійно важливих якостей майбутнього психолога, які впливають на результативність здійснення ним професійної діяльності. Соціальний компонент емоційної компетентності майбутніх психологів охоплює емпатію та соціальні навички, соціальний інтелект, соціальну компетентність [2, с. 57].

Згідно з Н. Мак-Вільямс, захисні механізми поділяються за ступенем їх «примітивності» на первинний та вторинний рівні в залежності від того, наскільки суттєво їх дія заважає індивіду адекватно сприймати реальність. Мак-Вільямс відносить соматизацію до механізму регресії. Одним із її проявів є соматизація, яка проявляється як відчуження людиною фізичного недугу без будь-яких медичних показань, прояви іпохондричності з тенденцією опинитися в ролі слабкого. При цьому, коли регресія стає чітко визначальною стратегічною лінією подолання життєвих негараздів, ця людина може бути охарактеризована як інфантильна особистість [6, с. 169].

Мета статті. Головною метою цієї роботи є визначення зв'язку та рівня емоційної компетентності та типу психологічного захисту. Нами визначено предметом дослідження алекситимію як один із факторів, що впливає на рівень емоційної компетентності. Ми розглядаємо алекситимію як

психологічний феномен, який пов'язаний із таким особистісним параметром як емоційна зрілість. Це здатність людини диференціювати власні емоційні реакції, почуття та бути чутливим до емоцій інших людей. Традиційно алекситимію пов'язують із психосоматичними розладами як фактором ризику їх виникнення.

Згідно з дослідженнями, алекситимія в різних формах зустрічається у 5–25% умовно здорових людей. Розбіжності в оцінці поширеності пов'язані з використанням різних діагностичних методик виявлення і визначення рівня цього психічного розладу. Достовірних відмінностей за статтю та віком виявлено не було [4, с. 139]. Алекситимія не пов'язана із розумовими здібностями людини і не вважається захворюванням [5, с. 62].

Виклад основного матеріалу. Ми відокремили алекситимію як фактор, що впливає на всі сфери життя людини та зворотно корелює з якістю життя, з можливістю більш відповідальної та впевненої поведінки. Алекситимія є фактором, що лежить в основі психосоматичної структури особистості.

Нами було проведено дослідження у студентів-психологів за допомогою Торонтської алекситимічної шкали з метою виявлення здатності до диференціювання емоційних станів, здатності до їх вербалізації. Шкала TAS спрямована на вивчення алекситимії як властивості особистості. Алекситимія – стан, при якому людина відчуває труднощі при розпізнаванні своїх і чужих емоцій, що призводить до проблем у сфері емоційної саморегуляції і в сфері міжособистісних відносин. Більшість дослідників вважають, що емоційний розвиток людини безпосередньо залежить від навколишнього середовища, і алекситимія має не фізіологічний, а психологічний характер [4, с. 140].

Крім емоційних труднощів, нечутливості до чужих переживань, алекситимія є основою психосоматичних розладів. У дослідженні взяли участь 48 студентів 3–4 курсів спеціальності «Психологія». Переважно це були дівчата (44), середній вік яких становив 20 років.

У таблиці 1 відображені результати дослідження у відсотковому значенні.

Таблиця 1

Рівень алекситимії

%	Низький рівень	Середній рівень	Високий рівень
N	18 37,5%	10 20,8%	20 41,6%

Таким чином, аналіз результатів відображає наступне: незважаючи на відносно тривалу професійну підготовку до 3–4 курсів, яка включає достатній рівень вивчення теоретичного матеріалу, у студентів спостерігається переважно висо-

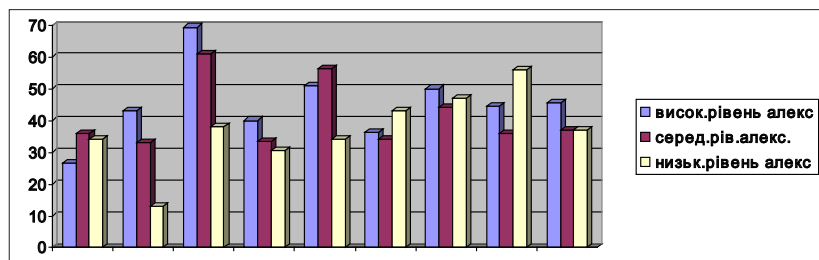


Рис. 1. Середні значення показників типів психологічних захистів залежно від рівня алекситимії

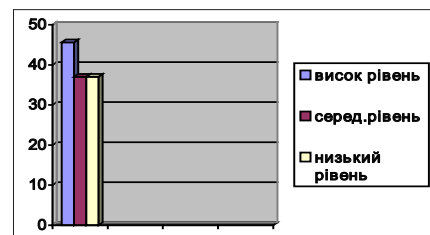


Рис. 2. Рівень загального напруження при різних значеннях алекситимічних проявів

кий рівень алекситимії, який ми розглядаємо як певну кореляцію з емоційною незрілістю і загальним розривом між теоретичною підготовкою до професійної діяльності та практичною готовністю до її здійснення. Під практичною діяльністю ми розглядаємо здатність вступати і підтримувати тривалі емоційні стосунки з іншими людьми, залишаючись емпатичними і чутливими. Наступним етапом дослідження було визначення особливостей та типу психологічного захисту в залежності від рівня алекситимічних проявів. Для діагностики типів психологічних захистів було використано методу Плутчика Келлермана. Згідно теорії емоцій Плутчика, небажана для психіки інформація на шляху до свідомості спотворюється. Спотворення реальності за допомогою психологічних захистів може відбуватися таким чином:

- 1) психіка ігнорує або не сприймає реальність;
- 2) будучи сприйнятою, інформація забувається;
- 3) в разі допуску до свідомості і запам'ятовування, інформація інтерпретується зручним для індивіда чином.

Прояви механізмів захисту залежать від віку і особливостей когнітивних процесів. Саме ці механізми і утворюють шкалу емоційної примітивності–зрілості. Першими формуються механізми, в основі яких лежать перцептивні процеси (відчуття, сприйняття і увага). Саме перцепція несе відповідальність за захист, пов'язану з незнанням, нерозумінням інформації. Заперечення і регресія є найбільш примітивними механізмами і характеризують особистість як емоційно незрілу. Далі виникають захисні механізми, пов'язані з пам'яттю, а саме із забуванням інформації. Це витіснення і придушення. У процесі розвитку процесів мислення та уяви формуються найбільш складний вид захисту – раціоналізація, який пов'язаний із переробкою і переоцінкою інформації.

Механізм психологічного захисту виконує роль регулятора внутрішньо-особистісного балансу, що відбувається за допомогою гасіння домінуючою емоції (рис. 1).

Отримані результати відображають існуючий зв'язок між рівнем алекситимії та рівнем, типом психологічних захистів. Так, у групі з високими показниками алекситимії переважають проєк-

тивний тип (69,3%), регресія (51%) та компенсація (50%), у групі з середніми показниками алекситимії переважають проєкції (61%), регресія (56%) та компенсація (44%). У групі з низькими показниками алекситимії переважають раціоналізація (56%), компенсація (47%), заперечення (43%). Аналіз результатів свідчить про однакові стилі психологічного захисту при високих та середніх показниках прояву алекситимії. Існуючі відмінності проявляються в ступені напруження, середні показники в групі з високим рівнем алекситимії мають вищі значення. Таким чином, високий рівень алекситимії корелює із застосуванням таких типів як проєкція та регресія, що характеризуються як такі, що є емоційно незрілими. Регресію відносять до тих факторів, які відповідають за соматизацію. Так, емоційне напруження у людей з високими показникам за шкалою регресії буде проявлятися в соматичних скаргах та поглинанні у роль хворого. Згідно з автором методики, найбільш конструктивними психологічними захистами є компенсація і раціоналізація, а найбільш деструктивними – проєкція і витіснення. Використання конструктивних захистів знижує ризик виникнення конфлікту або його загострення. Отримані нами результати свідчать, що тільки в групі випробуваних із низьким рівнем алекситимії використовується зрілий тип захисту (рис. 2).

Таким чином, отриманні результати свідчать, що рівень загального напруження в групі з високим рівнем алекситимії є дещо вищим, ніж у групі із середніми та низькими показниками алекситимії.

Висновки і пропозиції. Результати нашого дослідження відображають високий рівень алекситимії у вибірці студентів-психологів. Зіставляючи з нашими даними, ми можемо побачити, що алекситимія за статистикою наявна у 5–25% здорових людей, а наші результати (41,6%) набагато перевищують середній рівень по вибірці, що підтверджує більш високу частоту особистісних і емоційних девіацій у вибірці студентів-психологів. Високий та середній рівень алекситимії поєднується з підвищенням рівня загальної напруженості та корелює переважно з такими захистами як проєкція та регресія, які визначаються як найбільш незрілі. Низький рівень алекситимічних проявів корелює з використанням більш зрілого механізму раціоналізації.

Література:

1. Шнейдер Л.Б. / Личностная, гендерная и профессиональная идентичность : теория и методы диагностики / Л.Б. Шнейдер. Москва : Московский психолого-социальный институт, 2007. 128 с.
2. Войціх І.В. Емоційна компетентність майбутніх психологів як педагогічне явище / І.В. Войціх // Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна». 2013. № 1. С. 54–58.
3. Андреева И.Н. Азбука эмоционального интеллекта / И.Н. Андреева. СПб. : «БХВ-Петербург», 2012. 288 с.
4. Гаранян Н.Г., Холмогорова А.Б. Концепция алекситимии // Социально-психиатрический журнал. 2003. Т. 13, № 1. С. 128–145.
5. Искусных А.Ю., Попова Л.И. АЛЕКСИТИМИЯ У СТУДЕНТОВ. РАСПРОСТРАНЕННОСТЬ, ПРИЧИНЫ И ПОСЛЕДСТВИЯ // Личность, семья и общество : вопросы педагогики и психологии : сб. ст. по матер. LXVIII междунар. науч.-практ. конф. № 9 (66). Новосибирск : СибАК, 2016. С. 61–65.
6. Мак-Вильямс Н. Психоаналитическая диагностика : Понимание структуры личности в клиническом процессе / Н. Мак-Вильямс. М : Класс, 1998. 480 с.

Васильева А. В. Эмоциональная компетентность как фактор, влияющий на уровень соматизации

В статье рассмотрена эмоциональная компетентность как фактор, влияющий на уровень соматизации. Алекситимия определяется как психологический феномен, связанный с эмоциональной сферой человека и который влияет на риск развития не только психосоматических расстройств, но и на качество жизни в целом. Проведено исследование распространенности и степени выраженности алекситимичных проявлений у студентов. Проанализированы связи между уровнем алекситимии и типом психологических защит.

Ключевые слова: эмоциональная компетентность, алекситимия, психологическая защита, эмоциональная сфера, соматизация.

Vasylieva H. V. Emotional competence as a factor influencing the level of somatization

The article considers emotional competence as a factor influencing the level of somatization. Alexithymia is defined as a psychological phenomenon associated with the emotional sphere of a person and which affects the risk of developing not only psychosomatic disorders, but also the quality of life in general. A study of the prevalence and severity of alexithymic manifestations among students. Analyzed the relationship between the level of alexithymia and the type of psychological defenses.

Key words: emotional competence, alexithymia, psychological defenses, emotional sphere, somatization.

Т. А. Каткова

магістр психології, старший викладач кафедри психології
Мелітопольський державний педагогічний університет
імені Богдана Хмельницького

С. В. Мельнікова

кандидат медичних наук, доцент кафедри психології
Мелітопольський державний педагогічний університет
імені Богдана Хмельницького

ПРОЯВИ СИНДРОМУ ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ У ПЕДАГОГІВ ТА ЗАСОБИ ЙОГО ПОДОЛАННЯ

У статті проаналізовано наукові підходи до дослідження емоційного вигорання як події внутрішнього життя особистості через аналіз процесуальної природи суб'єктивних переживань, тобто акцентування уваги не на зовнішньому, певною мірою вивченому, аспекті проблеми, а на внутрішньому. Саме такий напрямок дослідження потребує вивчення індивідуальних відмінностей переживання емоційного вигорання педагогів, що дає можливість запровадження цільової програми його психопрофілактики, яка враховує психологічні особливості виникнення та перебігу цього явища.

Ключові слова: вигорання, емоційне вигорання, стрес, міжособистісні відносини, спілкування, самооцінка.

Постановка проблеми. Інтенсивний соціальний, економічний і культурний розвиток сучасного українського суспільства істотно підвищує вимоги, що висувуються до освітян, діяльність яких спрямована на всебічний розвиток особистості дитини, створення оптимальних умов для розкриття й реалізації її потенційних можливостей, здібностей та потреб. Педагогічна діяльність через перенасиченість її стресогенними факторами вимагає від фахівця потужних резервів самовпорядкування. Як свідчить низка наукових досліджень, вона належить до найбільш напружених в емоційному плані видів праці. Одним із негативних наслідків довготривалого професійного стресу є синдром емоційного вигорання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Узагальнення поглядів дослідників щодо проблеми емоційного вигорання представників соціономічних професій (В.В. Бойко, Н.Є. Водоп'янова, Н.В. Грішина, Т.В. Зайчикова, Л.М. Карамушка, С.Д. Максименко) дає можливість визначити емоційне вигорання як феномен, що розкриває особистісну деформацію, небезпечність та кризогенність якої для фахівця полягає в емоційному виснаженні, знеособленні, скороченні особистих досягнень та потенційно є чи не найуразливішим фактором у професіях цього типу [1; 2].

Емоційне вигорання педагогічного працівника та питання його психологічного здоров'я є актуальною проблемою сучасної педагогічної психології та медичної психології. При цьому дослідниками наголошується, що емоційне вигорання призводить до таких негативних наслідків, як погіршення психічного і фізичного здоров'я,

порушення системи міжособистісних стосунків, зниження ефективності професійної діяльності, розвиток негативних установок по відношенню до колег та учнів тощо.

Синдром професійного вигорання, на думку Н.Є. Водоп'янової, це «...професійна деструкція особистості, яка виявляється у вигляді стійких психічних переживань, а також у змінах якості, структури і вмісту професійної діяльності...» [2]. Подібна деструкція (від лат. destructio – порушення, руйнація нормальної структури будь-чого, коли припиняється процес пружної та пластичної деформації) виникає в професійно-важких ситуаціях, які суб'єктивно сприймаються працівниками як стресові та носять дезадаптивний характер. Автор відзначає складну багаторівневу детермінацію емоційного вигорання (організаційні, рольові та індивідуальні чинники) та те, що його переживання пов'язані зі зміною смисло-життєвих орієнтацій та незадоволенням особистості у самореалізації [1]. До деструкційних професійних явищ, що призводять до професійної деформації, відносять емоційне вигорання і Н.С. Пряхников [7].

Аналіз стану теоретичної та експериментальної розробки досліджуваної проблеми дозволив виокремити такі її аспекти: вивчається та обґрунтовується сутність та структура емоційного вигорання (Л.М. Карамушка, С.Д. Максименко, Е. Махер та інші), аналізуються детермінанти розвитку емоційного вигорання (М.В. Борисова, Т.В. Зайчикова, В.О. Орел, Т.В. Форманюк та інші); розробляється психодіагностичний інструментарій (В.В. Бойко, Н.Є. Водоп'янова, Дж. Грінберг, Т.Н. Ронгинська, А.А. Рукавішников, О.С. Старченкова); здійсню-

ється пошук засобів профілактики та корекції зазначеного синдрому (Д.Г. Трунов та інші) [1; 2].

Емоційне вигорання вивчається як структурне явище (М.В. Борисова, Т.В. Большакова, В.О. Орел та інші) або як процес (Н.Є. Водоп'янов, Л.М. Мітіна). Такий важливий аспект означеної проблеми як переживання суб'єктом стану емоційного вигорання є практично не вивченим та залишається поза увагою дослідників [1; 4]. Це викликає необхідність дослідження емоційного вигорання як події внутрішнього життя особистості через аналіз процесуальної природи суб'єктивних переживань, тобто акцентування уваги не на зовнішньому, певною мірою вивченому, аспекті проблеми, а на внутрішньому. Саме такий напрямок дослідження потребує вивчення індивідуальних відмінностей переживання емоційного вигорання педагогів, що дає можливість запровадження цільової програми його психопрофілактики, яка враховує психологічні особливості виникнення та перебігу цього явища.

Мета статті полягає в теоретико-методологічному обґрунтуванні та емпіричному дослідженні психологічних особливостей переживання емоційного вигорання педагогів.

Виклад основного матеріалу. Психологічна природа емоційного вигорання (далі – ЕВ) почала вивчатися порівняно недавно. Її розгляд містить нашарування різноманітних понять та термінологічну інтерференцією різних психологічних категорій. Аналіз сучасної психологічної літератури з проблематики емоційного вигорання дозволяє зробити висновок, що воно як складне багатоаспектне явище описується з різних концептуальних позицій, що спричиняє поліаспектність наповнення його категоріально-понятійного змісту та неоднозначну визначеність його місця у системі психологічних понять.

У дослідженні були використані такі психодіагностичні методики: тест смисло-життєвих орієнтацій (Д.О. Леонтьєва) для визначення особливостей смислової сфери особистості та показників локусу контролю; опитувальник «Професійне вигорання» (Н.Є. Водоп'янової) – для визначення проявів емоційного вигорання; методика оцінки емоційного інтелекту (Н. Холла) – для визначення особливостей емоційної сфери особистості; авторський опитувальник діагностики цільової детермінанти переживання критичної ситуації застосовується для визначення структурних компонентів переживання емоційного вигорання; тест-опитувальник діагностики показників переживання професійної кризи О.П. Саннікової та І.В. Бринзи – як паралельний тест.

Отримані дані піддавались статистичному аналізу (кореляційний, факторний, критерії Стьюдента, Вілкоксона, Колмогорова-Смірнова) з наступною якісною інтерпретацією та змістовним

узагальненням. Математична обробка результатів здійснювались за допомогою комп'ютерного пакету статистичних програм SPSS.

Дослідження проводилося впродовж 2017–2019 рр. на базі Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького, а також загальноосвітнього закладу ЗНЗ № 1 м. Мелітополя. До основної вибірки дослідження було залучено 40 педагогічних працівників, до вибірки стандартизації – 20 педагогічних працівників.

Встановлено, що існують переважно два типи системних описів емоційного вигорання: як структури (певна сукупність елементів, ознак, властивостей) та як процесу (динамічні прояви у часі з певними фазами розвитку). Спираючись на аналіз літературних джерел та методологічну основу дослідження – суб'єктно-діяльнісний підхід С.Л. Рубінштейна, – ми вважатимемо емоційне вигорання за психічне явище процесуально-діяльнісної природи з відповідною динамікою перебігу, у якому реалізоване ставлення педагога до робочого стресу.

У випадку переживання емоційного вигорання педагогом означені засоби розміщені у чотирьох координатах: прояву смислової сфери особистості – розташування можливого джерела сенсу та локусу контролю життя педагога; прояву емоційної сфери особистості, що стосуються себе або «іншого»; характерні прояви емоційного вигорання; ставлення педагога до невизначеності та до необхідності змін у житті, які складають елементи зазначеної ситуації переживання емоційного вигорання педагогів.

Нами розроблено процедуру емпіричного дослідження, яке передбачає вивчення основних структурних компонентів переживання емоційного вигорання педагогом, а саме, цільової детермінації та головної задачі.

На основі результатів констатуючого експерименту виявлено, що характерною ознакою переживання емоційного вигорання педагога є відсутність однозначної залежності між типом критичної ситуації та типом її переживання. Практично це підтверджено наявністю полімодального типу переживання та загальної для всіх досліджуваних груп педагогів області перетину цільових детермінант.

Відтак, кожна виокремлена група вчителів переживає емоційне вигорання за основним типом та декількома додатковими типами водночас, зокрема: переживання емоційного вигорання педагога, що уподібнене критичним ситуаціям «стрес» та «фрустрація», мають ще й ознаки конфлікту та травми, що становить 26,2% та 18,2% від загальної кількості вибірки відповідно; переживання емоційного вигорання педагога по типу критичної ситуації «конфлікт» не має додаткових

ознак та становить 21,3% від загальної кількості вибірки; переживання емоційного вигорання педагога по типу критичної ситуації «криза» має ознаки стресу, фрустрації та конфлікту та становить 5,14% від загальної кількості вибірки; переживання емоційного вигорання педагога по типу критичної ситуації «психологічна травма» містить ознаки стресу, фрустрації, кризи та конфлікту та становить 9,6% від загальної кількості вибірки; переживання емоційного вигорання педагога за полімодальним типом утворено сумарним внеском всіх цільових детермінант (за винятком типу «стрес») та становить 19,6% від загальної кількості вибірки.

Факторний аналіз результатів вибірки дозволив встановити структуру головної задачі переживання емоційного вигорання, для розгляду якої запропоновано 4-осеву систему координат «Т-Х-У-Z», що відтворює головну проблематичність емоційного вигорання педагога та психологічні особливості його життєвої унеможливленої необхідності. Визначено склад головної задачі переживання, що складається з декількох другорядних.

Показано, що психологічні особливості емоційного вигорання педагогів представлені індивідуально-психологічними характеристиками типів переживання емоційного вигорання, а саме: домінуючою та додатковою цільовими детермінантами, а також головною та другорядними задачами:

- педагоги стресового типу переживання емоційного вигорання характеризуються спрямованістю на тут-і-тепер-задоволення;
- педагоги фрустраційного типу переживання емоційного вигорання характеризуються спрямованістю на реалізацію певної потреби «там-і-колись»;
- педагоги конфліктного типу переживання емоційного вигорання характеризуються спрямованістю на узгодженість конкуруючих чи несумісних прагнень;
- педагоги кризового типу переживання емоційного вигорання характеризуються спрямованістю на виконання основного життєвого задуму;
- педагоги травматичного типу переживання емоційного вигорання характеризуються дифузною спрямованістю.

Полімодальний тип переживання емоційного вигорання виокремлено з-поміж інших завдяки показнику ступеня складності, окрім якого немає інших даних для чіткої диференціації його в окрему класифікаційну одиницю через брак концептуальної потужності інтерпретації.

Можна зауважити, що розроблена у результаті емпіричного дослідження типологія переживання емоційного вигорання педагогів дозволяє диференціювати процес переживання подібної критичної життєвої ситуації, виділити певні його етапи – другорядні задачі, певною мірою передба-

чити його перебіг та розробити програму цільової психопрофілактики емоційного вигорання педагога. Для апробації системи психопрофілактики емоційного вигорання педагога ми запланували емпіричне дослідження, яке покликане дати оцінку ефективності кожного її варіанту, а його структура відтворює направлену дію на експериментальну групу досліджуваних без наявності подібного впливу з боку експериментаторів на контрольну групу. Хід емпіричного дослідження можна відобразити такою послідовністю:

- на підставі вхідного діагностування встановити початкові стани експериментальної та контрольної груп;
- впроваджується певна ППЕВ (програма психопрофілактики емоційного вигорання педагога) вчителя в експериментальній групі;
- на підставі повторного діагностування встановити кінцеві стани експериментальної та контрольної груп;
- на підставі математичних критеріїв встановити відмінність кінцевих станів експериментальної та контрольної груп.

При впровадженні ППЕВ, зокрема, на етапі формування дослідницьких груп нами враховувалась різниця рівнів професійного розвитку, симптомів ЕВ та особистісних якостей. За результатами попередньої бесіди, яка проводилась із метою інформування учасників про цілі та завдання програми, була сформована необхідна кількість груп. У експерименті взяли участь десять груп (тобто п'ять пар груп, де кожна пара – це експериментальна та контрольна групи, які умовно позначені для визначених випадків переживання емоційного вигорання: Фр – фрустрація, Ст – стрес, Кф – конфлікт, Кз – криза, Тр – травма та відповідно індекси у позначеннях їх назв – «Е» та «К») із кількістю загальної вибірки 60 осіб. Пара груп укомплектована таким чином:

- у кожному варіанті ППЕВ брали участь дві ідентичні за характеристиками групи слухачів курсів підвищення кваліфікації;
- головним критерієм участі у певній групі були прояви певної домінуючої ЦД переживання ЕВ серед її учасників.

Відповідно до експериментальних потреб ми розробили психодіагностичний комплекс емпіричного дослідження, до якого увійшли наступні методики: опитувальник «Професійне вигорання» Н.Є. Водоп'янової [1; 8], методика оцінки емоційного інтелекту (опитувальник EQ) Н. Холла [3], тест смисло-життєвих орієнтацій Д.О. Леонтьєва [7] та авторський опитувальник діагностики ЦДПКС.

Апробація варіанту ППЕВ-фрустрація. Аналіз результатів контрольної групи ФрК на початку та в кінці експерименту свідчить про те, що зміни рівнів середніх всіх показників контрольної групи

не змінились на статистично достовірному рівні, а тому не підлягають змістовній інтерпретації.

Аналіз результатів експериментальної групи ФрЕ на початку та в кінці експерименту свідчить про те, що рівні середніх: показників опитувальника ЦДПКС значущо зменшились, хоча й залишились у діапазоні середніх значень; показник ступеня складності переживання ЕВ значущо зріс на 3% ($t = -2,22$; $p = 0,04$) та перемістився у діапазон полімодального переживання ЕВ; показник емоційного виснаження В1 значно зменшився у середній діапазон значень із високого ($t = 2,32$; $p = 0,03$).

Як свідчать результати математичного аналізу, експериментальна група (ФрЕ) після проведення експерименту значно покращила свої результати, про що свідчить перевірка відмінностей на достовірність. Варто зауважити значне зменшення рівня емоційного виснаження та ріст ступеня складності ПЕВ, який, на нашу думку, свідчить про певну переорієнтацію життєвого світу педагога, коли з'являються ознаки інших варіантів цільової детермінації.

Таким чином, із чотирьох другорядних задач, які поставлені перед вчителем у разі переживання ЕВ як фрустрації, принаймні дві останні вирішені. Підсумовуючи результат варіанту ППЕВ-фрустрація, можна зазначити, що він показав статистично достовірне покращення 8 із 13 діагностованих показників для експериментальної групи, що підтверджує його ефективність.

Результати експериментальної групи ТрЕ засвідчили значне зменшення рівнів усіх ознак переживання ЕВ та зменшення рівня емоційного інтелекту, що, на нашу думку, може бути інтерпретовано як наслідок психопрофілактичної резистенції цього типу переживання ЕВ. Цей факт відповідає відомим науці особливостям психологічної травми, яку людина переживає з певними втратами психічних ресурсів [5; 6]. Зокрема, спостерігаються різноманітні психосоматичні розлади: ПТСР, психогенні адаптивні реакції, зоогенні неврози, соціальна дезадаптація тощо [7; 9; 10].

Таким чином, мета програми психопрофілактики емоційного вигорання виконана, оскільки запровадження її заходів сприяли зменшенню рівнів симптомів емоційного вигорання, а також ознак критичних ситуацій в учасників експериментальних груп. Зокрема, найбільші зрушення діагностованих показників спостерігаються для стресового, найменші – для кризового та травматичного типів переживання емоційного вигорання. Результати апробації запропонованої програми психопрофілактики емоційного вигорання педагогів дозволяють говорити про можливість її використання у якості психопрофілактичної, запобіжної та попереджувальної.

Результати емпіричного дослідження дозволили встановити, що домінуюча цільова детер-

мінанта для кожної виокремленої групи вчителів має декілька додаткових детермінант, зокрема: переживання емоційного вигорання педагога, що уподібнене переживанню критичних ситуацій «стрес» та «фрустрація» (26,2% та 18,2% від загальної кількості вибірки відповідно), додатково мають ознаки конфлікту та травми; переживання емоційного вигорання педагога за типом критичної ситуації «конфлікт» (21,3% від загальної кількості вибірки) не має додаткових; переживання емоційного вигорання педагога за типом критичної ситуації «криза» (5,14% від загалу) має ознаки стресу, фрустрації та конфлікту; переживання емоційного вигорання педагога за типом критичної ситуації «психологічна травма» (9,6% від загальної кількості) містить ознаки стресу, фрустрації, кризи та конфлікту.

На основі процедури факторизації та психологічного аналізу даних досліджуваний ознаковий простір згруповано у чотири масиви даних, які відображують структуру заданої системи переживання емоційного вигорання.

Емпірично виділено типи переживання педагогами емоційного вигорання, які визначаються якісно-кількісними сполученнями психологічних характеристик його компонентів: цільової детермінації та заданої системи.

Для представників кожного з виділених типів переживання емоційного вигорання розроблено та запроваджено психопрофілактичну програму, яка складається із чотирьох блоків, а саме, діагностичного, мотиваційного, операціонального та рефлексивного та спрямована на перешкоду незадовільній динаміці існуючого стану, запобіганню повторному виникненню симптомів емоційного вигорання та його несприятливим соціальним наслідкам.

Встановлено, що запровадження заходів програми психопрофілактики призвели до певного зменшення рівнів симптомів емоційного вигорання у досліджуваних з експериментальних груп, зокрема: фрустраційного типу переживання – симптому емоційного виснаження (на 3,2%); стресового типу переживання – симптомів емоційного виснаження, деперсоналізації та редукції особистісних досягнень (на 5% та 3,6% відповідно); конфліктного типу переживання – симптомів редукції особистісних досягнень (на 12%); кризового типу переживання – симптомів емоційного виснаження та редукції особистісних досягнень (на 5,6% та 6,3% відповідно); травматичного типу переживання – симптомів емоційного виснаження та редукції особистісних досягнень (на 11% та 7,4% відповідно).

Висновки і пропозиції. Таким чином, результати наших дослідів мають не тільки теоретичне, а й практичне значення. Загалом, статистично достовірне позитивне зменшення рівнів показників

емоційного вигорання в експериментальних групах, а також відсутність позитивних змін та навіть значне погіршення показників психодіагностичного комплексу у всіх контрольних групах свідчить про ефективність запропонованої програми психопрофілактики емоційного вигорання педагогів.

Проведене дослідження не охоплює всіх аспектів проблеми емоційного вигорання педагогів. Отримані результати є передумовою для перспективних напрямків подальшої роботи: розробки ефективних програм психопрофілактики емоційного вигорання вчителів, створення нових технологій підвищення професійної компетентності педагогів та її складових.

Література:

1. Водопьянова Н.Е., Старченкова Е.С. Синдром выгорания: диагностика и профилактика / Н.Е. Водопьянова. СПб. : Питер, 2008. 336 с.
2. Водопьянова Н.Е. Технология проведения тренингов по превенции синдрома профессионального выгорания / Н.Е. Водопьянова, Е.С. Старченкова. [Электронный ресурс] // Режим доступа: <http://l-ib.info/index.php?showtopic=143&hl>.
3. Ильин Е.П. Эмоции и чувства / Е.П. Ильин. СПб. : Питер, 2001. 752 с.
4. Митина Л.М. Профессиональное развитие и здоровье педагога: проблемы и пути решения / Л.М. Митина // Вестник «Образование», 2005. № 7. С. 48–60.
5. Насилие в семье: особенности психологической реабилитации: [учеб. пособие] / Под ред. Н.М. Платонова. СПб. : Речь, 2004. 154 с.
6. Осухова Н.Г. Психологическая помощь в трудных и экстремальных ситуациях: [учеб. пособие для студ. вузов, обуч. по напр. и спец. «Социальная работа»] / Н.Г. Осухова. М. : Академия, 2005. 288 с.
7. Пряжников Н.С. Психология труда и человеческого достоинства: [учеб. пособие] / Н.С. Пряжников, Е.Ю. Пряжникова. М. : Академия, 2005. 480 с.
8. Системный анализ и принятие решений: Словарь-справочник / Под ред. В.Н. Волковой, В.Н. Козлова. М. : Высш. школа, 2004. 616 с.
9. Станкин М.И. Общая психология: функциональные явления человеческой психики. [учеб.-метод. пособие] / М.И. Станкин. М. : Изд-во МПСИ, 2003. 400 с.
10. Старшенбаум В.Г. Динамическая психиатрия и клиническая психотерапия / В.Г. Старшенбаум. М. : Изд-во Высшей школы психологии, 2003. 367 с.

Каткова Т. А., Мельникова С. В. Проявление синдрома эмоционального выгорания у педагогов и средства его преодоления

В статье проанализированы научные подходы к исследованию эмоционального выгорания как события внутренней жизни личности через анализ процессуальной природы субъективных переживаний, то есть акцентирование внимание не на внешнем, в определенной степени изученном, аспекте проблемы, а на внутреннем. Именно такое направление исследования требует изучения индивидуальных различий переживания эмоционального выгорания педагогов, дает возможность внедрения целевой программы его психопрофилактики, которая учитывает психологические особенности возникновения и течения этого явления.

Ключевые слова: выгорание, эмоциональное выгорание, стресс, межличностные отношения, общение, самооценка.

Katkova T. A., Melnikova S. V. Manifestations of emotional outcome syndrome in teachers and subjects of his exercise

The article analyzes the scientific approaches to the study of emotional burnout as events of the inner life of the individual through the analysis of the procedural nature of subjective experiences, that is, the emphasis is not on the external, to some extent, the studied aspect of the problem, but on the internal one. It is this direction of study that requires studying the individual differences in the emotional burnout of teachers, which enables the introduction of a targeted program of its psychoprophylaxis, which takes into account the psychological peculiarities of the emergence and course of this phenomenon.

Key words: burnout, emotional burnout, stress, interpersonal relationships, communication, self-esteem.

О. І. Титаренкостарший викладач кафедри психології
Мелітопольський державний педагогічний університет
імені Богдана Хмельницького**Т. А. Каткова**магістр психології, старший викладач кафедри психології
Мелітопольський державний педагогічний університет
імені Богдана Хмельницького

АРТ-ТЕРАПІЯ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ ПІДЛІТКІВ

У статті проаналізовано особливості розвитку творчого потенціалу в підлітковому віці засобами арт-терапії. Важливою умовою для розвитку підлітка є можливість самовираження та самопізнання. Використання арт-терапії у роботі з підлітками відкриває нові можливості, оскільки саме цей метод використовується з метою терапевтичного впливу та для вирішення діагностичних, корекційних, психопрофілактичних завдань.

Ключові слова: арт-терапія, креативність, творчий потенціал, підлітки.

Постановка проблеми. Одним зі стратегічних завдань реформування освіти в Україні є формування освіченої, творчої особистості, становлення її фізичного, психічного і морального здоров'я. У наш час, щоби стати повноцінним членом суспільства, підлітку необхідно активно розвиватися як особистість, відповідати сучасним вимогам, не втрачаючи власної індивідуальності й унікальності. Отже, важливою умовою його розвитку є можливість самовираження та самопізнання. Використання арт-терапії у роботі з підлітками відкриває нові можливості, оскільки саме цей метод використовується з метою терапевтичного впливу та для вирішення діагностичних, корекційних, психопрофілактичних завдань. У школі він виконує виховну, корекційну, психотерапевтичну, діагностичну і розвиваючу функції. На сучасному етапі розвитку суспільства в умовах реорганізації освіти та системи виховання психологи відводять велику роль арт-терапії у розвитку учнів підліткового віку. Помічено, що підлітки дедалі частіше страждають від ізоляції, не вміють слухати, багатьом складно взаємодіяти один з одним. Арт-терапія (метод зцілення за допомогою творчості) дає можливість розкрити таланти підлітків, їхні духовно-емоційні, розумові та фізичні здібності.

Сьогодні особливої актуальності набуває проблема виховання соціально активної, творчої, компетентної особистості, яка самостійно генерує нові ідеї, здатна до нестандартних рішень. Чим більше таких людей у суспільстві, тим життєздатнішою є держава. Ось чому необхідні пошук і підтримка учнівської молоді, чиї особистісні переконання спрямовані на активну участь у громадському житті, молоді, яка має організаторські здібності, усвідомлює себе потенціальним лідером,

має бажання використовувати свою енергію та здібності заради інших.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Арт-терапію як метод зцілення за допомогою творчості досліджували закордонні вчені: Уелсбі Кероул, Едіт Крамер, Маргарет Наум, Адріан Хілл, Карл Юнг та інші. Терапія мистецтвом є відносно новим методом психотерапії. Уперше цей термін ужито Адріаном Хіллом. Метод дозволяє експериментувати з почуттями, досліджувати і виражати їх на символічному рівні [3, с. 86].

Підходи до вивчення творчих здібностей розглядаються здебільшого як когнітивний феномен із застосуванням кількісних методів їх вимірювання (Дж. Гілфорд, Ф. Баррон, Д. Заррінгтон, М. Уаллах, Е. Торренс, М. Холодна та інші) [9, с. 98]. Творчі здібності – це здібність привносити щось нове в досвід, висувати оригінальні ідеї в умовах вирішення або окреслення нових проблем, усвідомлювати недоліки, суперечності, формулювати гіпотези. Критеріями творчого мислення є швидкість, оригінальність, гнучкість, усвідомленість, фантастичність, прагнення до інтелектуальної новизни тощо.

Мета статті полягає в теоретико-методологічному обґрунтуванні й емпіричному дослідженні ефективності методів та прийомів арт-терапії у процесі розвитку творчого потенціалу підлітків.

Виклад основного матеріалу. Підлітковий вік у певному розумінні є унікальним. Це вік, у якому спостерігається підвищена пізнавальна активність, поява нових мотивів навчання, що дозволяє займатися самостійною творчою працею, відбувається розвиток самосвідомості. Для вивчення цього питання найбільше підходить учнівське самоврядування, яке сприяє вихованню лідерів,

допомагає учням всебічно розвиватись, самовдосконалюватися, самореалізуватися, формувати почуття відповідальності, свідоме ставлення до участі кожного у важливих справах шкільного життя, оволодівати наукою управління; сприяє реалізації інтересів, можливостей, бажань підлітків.

Отже, кінцева мета в організації самоврядування школи та застосуванні арт-терапії однакова. Тож, об'єднавши зусилля, ми можемо досягти добрих результатів.

Арт-терапія являє собою методику лікування за допомогою художньої творчості. Арт-терапія сьогодні вважається одним із найбільш м'яких, але ефективних методів, використовуваних у роботі психологами і психотерапевтами. Можна сказати, що під час сеансів арт-терапії пацієнти отримують важливе послання від власної підсвідомості. Дана методика належить до найдавніших і природних форм корекції емоційних станів.

Арт-терапія – це напрям, пов'язаний із використанням клієнтом різних образотворчих матеріалів і створенням візуальних образів, процесом образотворчої діяльності і реакціями людини на створювані нею продукти творчості, що відображають особливості її психічного розвитку, здатності, особистісні характеристики, інтереси, труднощі і конфлікти [7].

Ще до початку нашої ери жреці, а потім лікарі, філософи, педагоги, психологи використовували мистецтво з метою лікування душі та тіла людини. Вони замислювалися над таємним впливом живопису, театру, танцю, музики, намагаючись визначити їхню роль як у лікуванні організму, так і у формуванні духовного світу особистості. Основи для створення перших технік арт-терапевтичної роботи з дітьми на Заході закладені такими авторами, як Е. Кейн, В. Ловенфельд [5, с. 8]. Ці автори розглядають образотворчу діяльність учнів в нерозривному зв'язку з розвитком їхніх пізнавальної та емоційної сфер, бачать у ній багатий потенціал для розвитку їхніх творчих здібностей.

Творчість – це розумова й практична діяльність, результатом якої є створення оригінальних, неповторних цінностей, виявлення нових фактів, властивостей, закономірностей, а також методів дослідження і перетворення матеріального світу або духовної культури.

Творчість за допомогою методів арт-терапії дозволяє розвинути здатність до самовираження, на символічному рівні досліджувати найрізноманітніші почуття, соціально прийнятними способами сублімувати негативні переживання, висловивши їх зоровими образами, усвідомити негативні моделі поведінки, сформувані нові стратегії дій і комунікацій, змінити самооцінку і способи мислення шляхом розвитку правої півкулі мозку, що дозволяє вирівняти дисбаланс між стандартним

підходом до навчання дітей у сучасному суспільстві, де освіта більше націлена на розвиток лівої півкулі, шляхом розвитку навичок аналізу і синтезу, логічного мислення для становлення всебічно розвиненої особистості, якій властивий гнучкий підхід до вирішення завдань. Також створюються найбільш благополучні умови для особистісного зростання, змінюється ставлення до свого «Я», зменшується напруження, тривога, гострота переживання, підвищується рівень творчих здібностей та креативності [1, с. 10].

Творчі здібності особистості – це синтез її властивостей і рис характеру, які характеризують ступінь їхньої відповідності вимогам певного виду навчально-творчої діяльності і зумовлюють рівень результативності цієї діяльності.

Творчі здібності самі собою не гарантують творчих здобутків. Для їх досягнення необхідний «двигун», який запустив би в роботу механізм мислення, тобто необхідні бажання і воля, потрібна «мотиваційна основа».

Підлітковий вік – вік між дитинством і дорослістю (від 13–14 до 16–18 років), який характеризується якісними змінами, пов'язаними зі статевим дозріванням і входженням у доросле життя. У цей період особа має підвищену збудливість, імпульсивність і часто неусвідомлений статевий потяг. Провідна діяльність у підлітковому віці – це спілкування з однолітками. Для підліткового віку характерні: почуття дорослості; формування концепції «Ми»; формування референтних груп. У спілкуванні підлітків досить швидко складаються відносини, у яких з'являються «лідери» та «ізгої». Спілкування з однолітками – тверда школа соціальних відносин. Воно потребує високої емоційної напруги. «За радість спілкування» дитина-підліток витрачає багато енергії на почуття, пов'язані з успіхом ідентифікації й стражданнями відчуження. Група однолітків, з якими спілкується дитина, впливає на розвиток її особистості. У цьому спілкуванні підліток постійно стикається з необхідністю застосовувати на практиці засвоєні норми поведінки.

Розвиток творчих здібностей у підлітковому віці визначається взаємодією низки чинників:

– внутрішніх, до яких належать: вікові й індивідуально-психологічні особливості особистості, статеві відмінності, стилі організації розумової діяльності;

– зовнішніх, що представлені чинниками мікросередовища: характером і системою сімейного виховання, впливом школи і спілкування з однолітками.

Перехідний вік – єдиний період життя, коли творчість може стати універсальним і природним способом буття людини. Численні наукові дослідження різних часів свідчать про безкрайні креативні можливості цього віку. Отже, провідна пси-

холого-педагогічна проблема виявляється в тому, щоб створити сприятливі умови стимулювання і спрямування розвитку особистості.

Творчі здібності вчені аналізують як психологічні особливості дитини, які сприяють оволодінню цією діяльністю. Важливо визначитися, які вміння потрібно сформувати в дітей, щоб вони відчували свободу своїх дій у творчості, мали можливість проявити творчість, успішно здійснювати цю діяльність [2, с. 61–68].

Природа наділила кожну дитину можливостями розвиватися, і потрібно лише знайти, як реалізувати ці можливості, і тоді кожен підліток зможе піднятися на найбільші висоти творчої діяльності.

У процесі роботи з підлітком арт-терапевт використовує різні методи вербального та невербального зворотного зв'язку, які включають активне відстеження, переформулювання його висловлювань, селективні питання, свідчення, відображені в малюнку, вчинках і міміці почуттів, повідомлення арт-терапевтом про свої почуття й асоціації з малюнком, що обмежують вплив, та інші прийоми [10, с. 10].

Творчий потенціал – це динамічна структура, що включає комплекс творчих задатків, які проявляються у творчій активності особистості, і зумовлена креативністю. Він має комплексний характер і виявляється на всіх рівнях індивідуальності: на біопсихологічному, психологічному, соціальному і духовному. Як феномен, що розвивається, творчий потенціал має специфічні підструктури, взаємодія яких забезпечує сталість і цілісність творчих проявів людини, його динаміку загалом. Психологічну суть творчого потенціалу особистості можна визначити через такі складники: творчі здібності, креативність, творча активність. Дослідженню особливостей розвитку творчого потенціалу приділяли увагу такі вчені, як: П. Енгельмейер, К. Богоявленська, К. Єрмолаєва-Томіна, Ю. Кулюткин, А. Матюшкін, Я. Пономарьов, Р. Сухобська й ін.

Отже, проблему психологічної суті творчого потенціалу особистості доцільно розглядати через такі його складники: творчі здібності, креативність, творча активність. Залежно від рівня прояву кожного із цих складників можна визначити рівні розвитку творчого потенціалу особистості.

Рівні творчого потенціалу зазвичай поділяють на високий, середній та низький:

- високий рівень творчого потенціалу характерний для осіб, які швидко включаються в роботу і засвоюють новий матеріал (здатність до нетипових рішень, рішучість, упевненість);

- середній рівень творчого потенціалу характерний для осіб, які мають необхідні творчі сили, проте не використовують їх повною мірою (не прагнуть виділятися серед інших, хоча відчують у собі творчі здібності);

- низький рівень творчого потенціалу характерний для осіб, які проявляють себе творчо вкрай рідко, лише в безпосередньо творчих завданнях (творчі напрацювання вирізняються унікальністю, оригінальністю, багатою творчою уявою). Водночас такі особи намагаються завжди узгоджувати свою діяльність із суспільними вимогами, віддаючи перевагу конструктивній творчості; у роботі наполегливі і працьовиті [10, с. 28].

Заняття арт-терапією дає людині можливість зміцнити свою пам'ять, розвинути увагу, мислення та навички ухвалення рішень. Арт-терапія застосовується в індивідуальній та груповій психотерапії, у різних тренінгах. Вона також може служити доповненням до інших методів і напрямів психотерапії, систем оздоровлення, освіти і виховання. Важливо, що для занять арт-терапією не потрібно спеціальної підготовки, тому брати участь у них може практично кожна людина, незалежно від свого віку. Можна сказати, що арт-терапія будується на вірі у творчу основу людини. Вона не ставить за мету зробити людину художником або актором. Вона спрямована, насамперед, на вирішення психологічних проблем [4; 8].

Проблему психологічної суті творчого потенціалу особистості доцільно розглядати через такі його складники: творчі здібності, креативність, творча активність. Український дослідник психології творчості В. Моляко серед компонентів творчих здібностей називає такі: оригінальність у рішеннях; пошуки нового; наполегливість у досягненні мети; самокритичність та критичність; гнучкість мислення; сміливість та міцність; енергійність [6, с. 270].

Учасниками експерименту були 35 учнів віком 12–13 років Мелітопольської гімназії № 19. Для оцінки рівня творчих здібностей і креативності ми використали «Тест на діагностику творчого потенціалу і креативність», «Який ваш творчий потенціал» (Л. Уортмена).

Аналіз результатів показав, що питання цих методик діагностують межі допитливості респондента, упевненість у собі, наполегливість, зорову та слухову пам'ять, прагнення до незалежності, здатність абстрагуватися і зосереджуватися. Ці показники, на думку авторів методик, і є складниками творчого потенціалу.

Провівши діагностику творчих здібностей підлітків, ми зробили висновки, що причини пасивності підлітків у житті гімназії різні. Серед таких: невпевненість у своїх силах, нереалізованість, марнування своїх здібностей, небажання бути активними, відсутність мотивів для самореалізації.

Потягом року ми проводили тренінги з арт-терапії з метою залучення до творчої діяльності найменш активних підлітків, сприяння розкриттю внутрішніх сил, підвищенню самооцінки підлітка, вчили розслаблятися і позбавлятися від негатив-

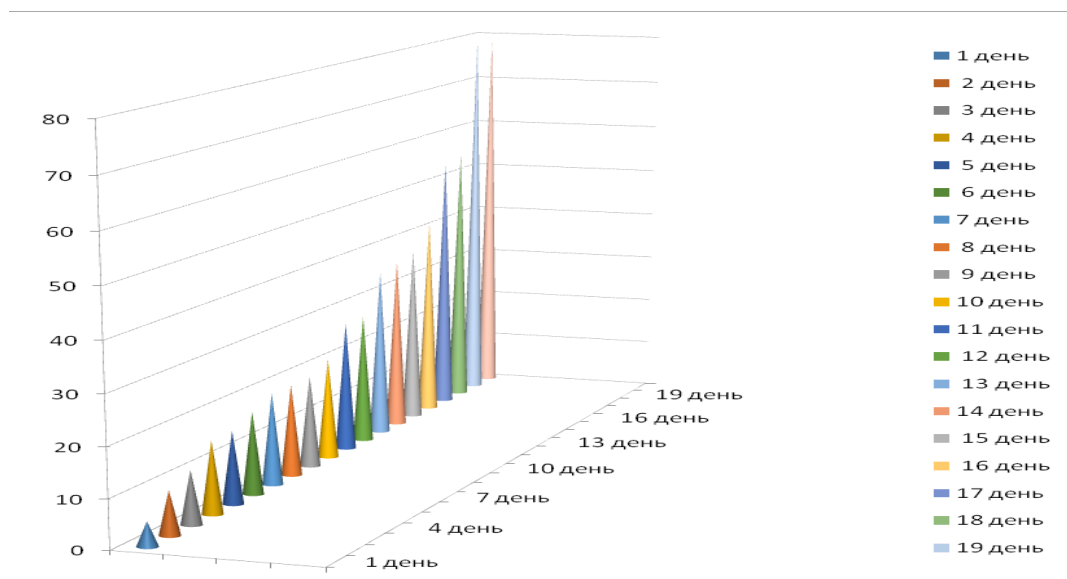


Рис. 1. Моніторинг активності учнів в експерименті

них емоцій і думок. Розглянемо активність учнів у тренінгах за допомогою діаграми.

Наприкінці експерименту ми знову провели інтерв'ю з підлітками. Серед запитань були такі:

1. На твою думку, такі тренінги з арт-терапії допомагають розкриттю творчих здібностей?

2. Чи з'явилося в тебе бажання стати лідером учнівського самоврядування. Чи відчуваєш ти в собі сили для досягнення мети? (це запитання для найбільш невпевнених до початку експерименту).

3. Чи будете ви продовжувати тренінги з арт-терапії для залучення підлітків до шкільних справ? (запитання для психолога та лідерів учнівського самоврядування).

4. Які тренінги тобі сподобалися найбільше?

Застосувавши на практиці низку прийомів арт-терапії, спрямованих на розвиток творчих здібностей підлітків, отримали такі результати: у підлітків з'явилася мотивація до активності; учні усвідомили, що кожен із них є індивідуальністю, у кожного є свої таланти, а учнівське самоврядування є великою платформою для їх застосування та розвитку.

У результаті моніторингу впливу застосованих прийомів на розвиток творчих здібностей виявилось, що підлітки спочатку поставилися до експерименту з недовірою, але з кожним днем активність зростала. Наприкінці експерименту нам вдалося досягти майже 100% результату, таким чином залучивши до творчої діяльності найменш активних підлітків. Найбільше учням сподобалися тренінги «Машини», «Флешмоб», «Бабусина скринька», «Реклама», «З Україною в серці».

Вправи з арт-терапії дають можливість розвивати свої комунікативні, організаторські та лідерські якості; реалізувати особистісний та творчий потенціал; розширювати світогляд, самовдоско-

налюватися та самореалізуватися як особистість; формувати відповідальність; реалізувати соціальні ініціативи.

Найголовнішим є те, що в підлітків з'явилася мотивація до активності. Виявилось, що кожен із них є індивідуальністю, у кожного є свої таланти, а учнівське самоврядування є великою платформою для їх застосування та розвитку. Учні, які раніше були пасивними, невпевненими в собі, беруть активну участь у житті школи. Велике значення для творчості має також зовнішня готовність до неї. Під зовнішньою готовністю розуміється такий стан суб'єкта, який забезпечує найбільш сприятливу реалізацію його особистісних якостей, пов'язаних із соціальними відносинами.

Для реалізації творчих здібностей потрібен «двигун», який запустив би в роботу механізм мислення, для створення нових уявних образів. Таким двигуном, на нашу думку, є креативність. Творчість учня, реалізована в процесі арт-терапії, дає можливість висловити та відтворити внутрішні почуття, переживання, сумніви, конфлікти та сподівання, у символічній формі переживши ще раз важливі події, адже спонтанна образотворча діяльність здатна виражати неусвідомлюваний зміст психічного життя.

Використання досвіду духовної культури людства робить арт-терапію ефективним засобом формування творчої позиції учнів. Традиційно арт-терапія пов'язана з різноманітними видами творчості – від зображувальної діяльності до створення театралізованих дій. Активне включення учнів у терапевтичну взаємодію не змушує довго чекати позитивних результатів. Через вербалізацію емоційних переживань, відкритість та специфічну спонтанність під час створення художнього

продукту розвиваються здібності до творчості, саморегуляції почуттів і поведінки, діти набувають нового досвіду, вчаться самостійно знаходити вихід зі складних життєвих ситуацій.

Щоб допомогти учням розвинути свій творчий потенціал, ми розробили рекомендовану корекційно-розвивальну програму. Вона відкриває можливість за допомогою різноманітних вправ удосконалити спостережливість, уяву, увагу, пам'ять і чутливість.

Висновки. Провівши аналіз психолого-педагогічної літератури з досліджуваної теми, ми визначили, що арт-терапія сприяє: зміцненню психологічного здоров'я учнів; покращенню соціально-психологічного клімату; мотивації підлітків до особистісного зростання, навчання; встановленню контакту із групою учасників; формуванню відносин взаємного прийняття й емпатії; вільному самовираженню та самопізнанню підлітка; утворенню позитивного емоційного настрою.

За результатами діагностики розроблено програму для розвитку творчого потенціалу засобами арт-терапії, метою якої є зміни в житті, гармонізація свого внутрішнього і зовнішнього світу, розвиток впевненості в собі.

Література:

1. Анн Л. Психологический тренинг с подростками. Санкт-Петербург : Питер, 2007. 27 с.
2. Доренський В. Мистецтво як феномен людинотворення. *Філософська думка*. 2009. № 6. С. 61–78.
3. Кисельов М. Арттерапія: проблеми і перспективи. *Комплексна програма естетичного виховання населення: шляхи розробки та реалізації*. Москва, 1990. С. 86–97.
4. Копьтин А. Теория и практика арт-терапии. Санкт-Петербург, 2002.
5. Немеровец А., Макарова В., Купченко К. Арт-терапия как метод психолого-педагогической коррекции / под ред. Д. Головань. Москва : Владос, 2013. 86 с.
6. Николаенко Н., Плакисменко І. Творчість, духовність, гуманізм у просторі освіти. *Збірник доповідей Науково-практичної конференції КНУ*. 2010. Т. 54. № 3. С. 268–279.
7. Основні техніки арт-терапії. URL: <http://www.gumer.info/bibliotek>.
8. Орлянський В. Практична психологія : навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів. Київ : Центр навчальної літератури, 2007. 360 с.
9. Поздній С., Маркова Л., Дубовченко В. Розвиток творчих здібностей школярів за допомогою арт-терапії. *Психологічні новини*. 2012. № 4. С. 98–103.
10. Сусанин І., Невченко К., Мороз А. Введение в арт-терапию: учебное пособие для студентов. Москва : Когито-Центр, 2012. 95 с.

Титаренко Е. И., Каткова Т. А. Арт-терапия как средство развития творческого потенциала подростков

В статье проанализированы особенности развития творческого потенциала в подростковом возрасте средствами арт-терапии. Важным условием для развития подростка является возможность самовыражения и самопознания. Использование арт-терапии в работе с подростками открывает новые возможности, поскольку именно этот метод используется для терапевтического воздействия и при решении диагностических, коррекционных, психопрофилактических задач.

Ключевые слова: арт-терапия, креативность, творческий потенциал, подростки.

Tytarenko O. I., Katkova T. A. Art therapy as a device for the development of creative patent of superiors

The article analyzes the peculiarities of development of creative potential in adolescence by means of art therapy. An important condition for the development of a teenager is the possibility of self-expression and self-knowledge. The use of art therapy in working with adolescents opens up new opportunities, because this method is used for the purpose of therapeutic influence and in solving diagnostic, corrective, psychoprophylaxis tasks.

Key words: art therapy, creativity, creative potential, teenagers.

ЮРИДИЧНА ПСИХОЛОГІЯ

УДК 159.923.2(043.5)

Ю. Ю. Бойко-Бузиль

кандидат психологічних наук, доцент,
завідувач кафедри психологічних дисциплін
Інститут кримінально-виконавчої служби

ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ КОНЦЕПЦІЙ ПРОФЕСІЙНОГО ТА ОСОБИСТІСНОГО СТАНОВЛЕННЯ

Вивчено стан наукової розробленості проблеми професійного та особистісного становлення в психолого-педагогічній літературі. Здійснено теоретичний аналіз класичних концепцій професійного та особистісного становлення та визначено їх специфічні особливості. Представлено власне розуміння професійного та особистісного становлення керівників органів і підрозділів Міністерства внутрішніх справ як системи діяльнісно-особистісного переходу на шляху до управлінсько-професійного акме.

Ключові слова: становлення, керівник органів і підрозділів Міністерства внутрішніх справ, професійне становлення, особистісне становлення, концепції професійного та особистісного становлення.

Постановка проблеми. У концепції першочергових заходів реформування системи МВС підкреслено, що європейська інтеграція України зобов'язує нашу державу забезпечити ефективне функціонування правових соціальних інститутів, які гарантують верховенство права, збереження прав та свобод людини, їх ефективний захист. Одним із таких завдань виступає організація Міністерства внутрішніх справ України як цивільний орган європейського зразка.

Загальна перебудова системи Міністерства внутрішніх справ України обов'язково передбачає зміну підходів до персоналу органів і підрозділів, де на перше місце виходить її керівна ланка. Успіх будь-якої організації прямо пропорційний успіху її керівника як суб'єкта управління. Нагадаємо, що керівники ОіПМВСУ покликані не лише організувати підпорядкований особовий склад, а від професійних управлінських рішень яких залежить захист інтересів людини, суспільства і держави в цілому. Відтак, врахування специфіки їх професійного та особистісного становлення є запорукою вдатного реформування системи усіх правоохоронних органів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблематикою професійного та особистісного становлення опікувалися як вітчизняні (О. Асмолов, Г. Балл, О. Бодальов, Є. Борисова, С. Вершловський, С. Вітвицька, Н. Волянчук, Т. Демідова, О. Дубасенюк, Є. Гусинський, Н. Іванець, О. Ковальчук, Л. Кунц, Г. Лаврентьєв, С. Максименко, А. Маркова, В. Орлов, Н. Пилипенко, К. Платонов, С. Рубінштейн,

Е. Салівон, Є. Сутович, А. Фонарев, Т. Чувакова та інші), так і зарубіжні вчені (Д. Джордан, Е. Еріксон, Д. Крайт, Г. Олпорт, К. Роджерс, Д. Тідеман, К. Уоркер, Е. Шпангер).

Науковці розглядають професійне та особистісне становлення як формоутворення (Н. Глуханюк, Є. Дьяченко, О. Жирун, В. Леднев), набуття (Р. Войко, М. Кандиба, Г. Коджаспірова) та процес (Є. Абакумова, Т. Алексеева, Н. Буланкіна, Г. Гончаровська, О. Дрогваленко, Т. Малкова, Л. Мороз, В. Орлов, Є. Пасов, Е. Симанюк, І. Хоржевська та інші).

Однак, незважаючи на достатньо широку концептуальну й прикладну розробленість у різних галузях науки, феноменологія професійного та особистісного становлення залишається однією із дискусійних та невичерпних проблем сучасних психологічних досліджень.

Мета статті. Видатний давньокитайський філософ Конфуцій казав: «Для того, щоб пізнати нове, необхідно вивчити старе». Звернемося до теоретико-методологічного аналізу класичних концепцій із метою представлення власного розуміння професійного та особистісного становлення керівників органів і підрозділів Міністерства внутрішніх справ України (далі – ОіПМВСУ).

Виклад основного матеріалу. Проведений аналіз психолого-педагогічної літератури з проблеми дослідження професійного та особистісного становлення ОіПМВСУ показав, що провідне місце щодо аналізу його сутності належать теорії професійної зрілості Д. Сьюпера [1], типологічній теорії Дж. Холланда [2], моделююче-прогресив-

ному підходу Е. Зеєра [3], суб'єктно-діяльній концепції Є. Клімова [4], кризово-долаючій концепції Т. Кудрявцева [5], акмеологічній концепції розвитку професіонала А. Деркача [6], системному особистісно-розвиваючому підходу Л. Мітіної [7], теорії професіоналізму С. Дружилова [8], структурно-рівневого підходу Ю. Поваренкова [9], концепції психофізіологічного забезпечення професійного становлення М. Кокуна [10]. Виокремимо особливості кожної концепції.

Серед найвідоміших зарубіжних досліджень, які торкаються психологічних аспектів професійного та особистісного становлення, слід згадати **концепцію професійної зрілості Д. Сьюпера**. Науковець у своїх дослідженнях опирається на уявлення Ш. Бюлера про життєвий шлях і стадіальну модель професійного простору Е. Гінцберга та розуміє професійний розвиток особистості як тривалий і цілісний процес. На думку вченого, вибір людиною своєї майбутньої професії є довготривалим процесом, у результаті якого особистість збільшує та зміцнює зв'язок із життям. При цьому головна увага приділяється стилю змінювання людиною особистісної поведінки у процесі фахового розвитку.

Концепція професійної зрілості Д. Сьюпера цікава тим, що актуалізує «Я-концепцію» особистості, опираючись на логічно-обґрунтовану і об'єктивно-зрозумілу стадіально-ступінчасту послідовність завдань професійного розвитку, які є немовби «ідеальною картиною» особистісного становлення у професії. Перевага цієї концепції в той же час виступає і її недоліком, оскільки формальна характеристика «Я-концепції» і жорстка прив'язка до вікових періодів абсолютно нівелює індивідуальний розвиток особистості, який не завжди співпадатиме із взірцем, хоч би як ми того хотіли чи прагнули.

Не менш популярною є **типологічна теорія Дж. Холланда**, яка нині гордовито іменується типологічним підходом. Науковець продовжуючи напрацювання Е. Шпрангера щодо аналізу зв'язку особистості та екології, інтересів, ідентичності та конгруентності наполягає на тому, що процес професійного розвитку обмежується, по-перше, визначенням індивідом особистісного типу, до якого він належить, по-друге, відшукуванням професійної сфери, що відповідає такому типу, по-третє, вибором одного із чотирьох кваліфікаційних рівнів цієї професійної сфери, що визначається розвитком інтелекту та самооцінки. Головна увага приділяється опису особистісних типів, які характеризуються як моторний, інтелектуальний, соціальний, адаптаційний, естетичний, який прагне до влади.

Вищезазначена теорія займає особливе місце у дослідженні професійного та особистісного становлення, однак її вразливим моментом є визначення принципу, за яким відбувалося вичленову-

вання типів. Насправді визначені Дж. Холландом особистісні типи представляють шестикутну модель інтересів. Та й взагалі типування людей за певним критерієм докорінно заперечує індивідуальний підхід до особистості та водночас підкреслює поняття «масовісті», який сучасна психологія прагне коректно обійти.

Серед вітчизняних поглядів на професійне та особистісне становлення провідне місце займає **моделююче-прогресивний підхід Е. Зеєра**. Науковець визначає становлення як безперервний процес цілеспрямованої прогресивної зміни особистості під впливом соціальних впливів і власної активності, спрямованої на самовдосконалення і самореалізацію. Становлення передбачає спрямованість, яка може змінюватися, і безперервність, яка може перериватися, зупинятися в розвитку. Відтак становлення особистості має два взаємопов'язаних вимірювання: вертикальне, яке відображає зміну місця людини в соціумі (соціальний статус, ролі, досягнення, невдачі, втрати); горизонтальне, яке являє собою часовий вимір як певну послідовність стадій особистісного розвитку із характерним для кожної стадії обмеженням можливих способів реалізації, здійснення себе.

Підхід Е. Зеєра визнано класичним. Досить часто в науковій літературі його називають «акмеологічною концепцією». Цінність підходу полягає у різнобічному аналізі професійного становлення через звернення до «секвенції» особистісних змін особистості в професії. Однак розуміння передбачає постійну активність суб'єкта професійної діяльності, що досить складно «лінійно» реалізувати, оскільки успіх особистості у професійній діяльності підвладний як внутрішнім, так і зовнішнім чинникам, які людина в силу незалежних від неї обставин не спроможна контролювати та передбачати.

Наступним класичним вектором наукової думки є **суб'єктно-діяльній концепція Є. Клімова**. Зауважимо, що у постулатній на нашу думку фразі: «Особистісні якості розвиваються, якщо людина наполегливо та систематично зайнята якоюсь діяльністю» чітко прослідковується зв'язок професійного та особистісного становлення. На думку науковця, різним людям зручно працювати по-різному. У зв'язку з цим у ставленні до професії індивідуальність особистості виступає у трьох іпостасях: 1) індивідуальність як вона є, яка сформувалась на момент вибору професії; 2) вплив індивідуальності на шляхи, способи оволодіння професією; 3) індивідуальність як результат професійного становлення.

Загалом, суб'єктно-діяльній концепція Є. Клімова пройшла своє тривале формування протягом 30 років, довівши своє функціональне призначення. На нашу думку, її відмінною особли-

вістю, окрім класифікації професій, є неповторна класифікація вікового розвитку людини. Саме третій блок згаданої класифікації є найтривалішим у часі та розпочинається з періоду навчання у вищій школі, що і лягло в основу нашої етипізації професійного та особистісного становлення керівників ОіПМВСУ.

У рамках наступної, не менш цінної та актуальної **кризово-долаючої концепції Т. Кудрявцева**, професійне становлення особистості трактується як довготривалий, динамічний, багаторівневий процес, який складається із основних чотирьох стадій: виникнення професійних намірів та вступ особистості до професійного навчального закладу; фахове навчання (оволодіння професією); входження особистості у професію (професійна адаптація); повна реалізація особистості у самостійній фаховій діяльності. Перехід до наступної стадії професійного становлення закладається під час попередньої і супроводжується виникненням у суб'єкта діяльності ряду протиріч та навіть кризових ситуацій.

Поміж всієї органічності представленої концепції Т. Кудрявцева вимагає поглибленого тлумачення четверта стадія професійного становлення особистості. Автор вважає, що лише у повній або частковій реалізації особистості в самостійній праці виявляється справжня професійна придатність. Однак ми переконані, що професійна придатність, яка за автором визначається здібностями до обраної праці та задоволеністю нею, є більше прерогативою періоду професійного навчання, але не професійною діяльністю, оскільки успішність у праці має мати випереджувально-прогностичний відгук.

Акмеологічна концепція розвитку професіонала за А. Деркачем орієнтована на визначення акмеологічних умов (значимі обставини, від яких залежить досягнення високого професіоналізму діяльності та особистості) та факторів (основні принципи, які носять характер рушійних сил, головні детермінанти професіоналізму) розвитку професіонала та становлення професіоналізму. Дотримуючись системної позиції розвитку професіонала А. Деркач виділяє та аналізує: 1) підсистему професіоналізму діяльності (гармонійне сполучення високої професійної компетентності та професійних вмінь і навиків на рівні професійної майстерності, а також акмеологічні інваріанти професіоналізму, які виступають в якості спеціальних базових вмінь); 2) підсистему професіоналізму особистості (вимоги до рівня розвитку різних характеристик та властивостей суб'єкта праці, які визначають високу ефективність професійної діяльності: здібності, професійно важливі якості, рефлексія, творчий та інноваційний потенціал, мотивація досягнення, які перебувають в діалектичній єдності та мають тісні функціональні

зв'язки; 3) підсистему нормативності діяльності та поведінки; 4) підсистему формування продуктивної «Я-концепції».

Концепція А. Деркача справедливо зайняла міцну позицію серед теорій розвитку професіонала. Найбільшою ізюминкою цієї теорії є введене науковцем оригінально-віртуозне поняття «становлення особистості людини праці». У такому формулюванні прихований великий сенс, де праці відводиться надзвичайне значення в житті людини та разом з тим зовсім не зменшується роль самої людини у цьому тандемі.

Серед сучасних ґрунтовних досліджень зупинимось на розробках **Л. Мітіної**, яка розглядає професійне становлення в рамках **системного особистісно-розвиваючого підходу**, ідеї про внутрішню детермінацію та єдність особистісного і професійного розвитку як взаємодоповнюючих та взаємополагаючих процесів, які поперемінно один для одного виступають то засобом, то результатом розвитку на різних етапах онтогенезу. Авторка переконана, що професійний розвиток невід'ємний від особистісного, оскільки в їх основі лежить принцип саморозвитку, який детермінує здібність особистості до творчої самореалізації у професії.

Підхід Л. Мітіної заслуговує увагу з позиції своєї легкості та зрозумілості, однак виникають сумніви щодо ототожнення професійного становлення з пристосуванням до вимог професійного середовища та появою внутрішніх протиріч у людини, які в подальшому будуть провокувати появу внутрішньособистісних конфліктів та кризових станів. Тут становлення набуває рис не процесу, а багаторазових переломних моментів на професійному шляху людини. Разом з тим, професійний розвиток зводиться до творчої самореалізації особистості. Та хіба доцільно говорити лише про творчу самореалізацію, позаяк самореалізація в цілому є здатністю особистості до реалізації свого людського потенціалу, власних можливостей, що не завжди еквівалентно лише творчим.

У своїй одноіменній **теорії професіоналізму С. Дружилов** вказує, що взаємодія людини зі світом реалізується в її активності, важливою формою якої є професійна діяльність. Саме професіоналізм як системна властивість людини-професіонала призначений для «обслуговування» професійної діяльності. Відтак, професіоналізація розглядається як процес та результат входження людини у професію, оволодіння конкретним видом діяльності, що супроводжується зміною людини, формуванням індивідуальності і, як наслідок, набуттям та розвитком необхідних професійних якостей.

Відмінною рисою теорії С. Дружилова є те, що професіоналізм автором розглядається не в якості набору ознак, а як психологічний синдром. Професіоналізм – це стиль життя. Саме в цій тезі,

на нашу думку, і полягає слабке місце цієї теорії. Виходить, що про професіоналізм особистості доцільно говорити лише в ситуації довгострокового виконання професійної діяльності, тобто чим довше людина займається однією діяльністю, тим краще вона її виконує. Однак, тут слід згадати про професійну деформацію як наслідок багаторічного виконання одноманітних професійних обов'язків в рамках однієї професійної діяльності.

Важливо згадати розробки **Ю. Поваренкова**, який аналізує професійне становлення та реалізацію особистості з позицій **структурно-рівневого підходу**, де циклічність виступає базовою закономірністю. Науковець виділяє моноциклічний і поліциклічний підходи до розгляду професійного становлення, які не суперечать, а доповнюють один одного. У першому випадку професійне становлення складається з одного професійного циклу, в другому – з декількох. При цьому професійний цикл є різновидом життєвого циклу, який підпорядковується загальним закономірностям його розгортання та реалізації. Автор виокремлює рівні аналізу професійного становлення особистості. Ці рівні певним чином перетинаються між собою, разом з тим вони не вичерпують один одного, оскільки кожен рівень володіє своєю специфікою. Перший (провідний) рівень розглядає професіоналізацію з позицій механізмів соціалізації та індивідуалізації. Наступні рівні аналізу немов би уточнюють перший з точки зору конкретних механізмів становлення професіонала, другий рівень аналізує професіоналізацію як елемент життєвого шляху особистості, третій – розглядає професіоналізацію з позицій механізмів розвитку та навчання, четвертий – як форму активності особистості.

Незважаючи на масштабність здійсненого теоретико-методологічного аналізу та виділення психології професійного становлення особистості в окрему галузь психологічної науки Ю. Поваренков ототожнює професіоналізацію з професійним становленням та професійним розвитком особистості, що в свою чергу досить пригнічує всю палітру проведеної ним роботи.

Серед українських ґрунтовних досліджень доцільно згадати **концепцію психофізіологічного забезпечення професійного становлення М. Кокуна**, в якій центральною категорією виступає професійне самоздійснення як одна із найважливіших складових, а для більшості людей як основна форма особистісного самоздійснення, бо нині неабиякої актуальності набуває здатність фахівця бути суб'єктом свого професійного розвитку та самостійно знаходити вирішення соціально та професійно значущих проблем в умовах мінливої дійсності. Автор тлумачить професійне становлення особистості через категорії можливості та дійсності і вказує, що саме про-

фесійне самоздійснення, яке характеризується високим рівнем розкриття особистісного потенціалу фахівця в обраній професії, розвитком його здібностей, взаємопоєднанням із професією, повсякчасною затребуваністю його професійної кваліфікації, широким використанням його професійного досвіду та здобутків іншими фахівцями є насправді метою, перспективою, процесом, потребою та результатом.

Цінність концептуальних розробок М. Кокуна досить важко виміряти, зважаючи на масштабність здійсненого дослідження. Однак, на нашу думку, найбільшої уваги заслуговують блоки психофізіологічного забезпечення становлення фахівця у професіях типу «людина-людина», а саме: проблемно-вихідний; розроблювальний; теоретично-засадничий; емпірично-засадничий; практично-реалізаційний; зворотного зв'язку та удосконалення, що і лягло в основу нашої концепції професійного та особистісного становлення керівників ОіПМВСУ.

Таким чином, існує немало концепцій, що стосуються професійного та особистісного становлення, однак, по-перше, вони не становлять єдиної системи поглядів; по-друге, на стільки торкаються різних аспектів проблеми, що не можуть бути в повній мірі використані для виокремлення суто специфічних особливостей становлення; по-третє, найчастіше в основу поглядів покладене виокремлення розвитку як висхідного, основоположного поняття або ототожнення становлення із розвитком; по-четверте, розгляд становлення найчастіше завершується періодами навчання та входженнями у професію. Беззаперечно виникає необхідність подальшого дослідження професійного періоду життя особистості, оскільки становлення є безперервним процесом удосконалення себе у професії [11].

Проведений нами теоретико-методологічний аналіз концепцій дав можливість тлумачити **професійне та особистісне становлення керівників ОіПМВСУ, як систему діяльнісно-особистісного переходу на шляху до управлінсько-професійного акме**. Причому професійне та особистісне становлення є **системою діалектичної єдності** діяльності та особистості в процесі їхнього етапного кристалізованого **переходу** в професійну управлінську діяльність та особистість професіонала управлінця на шляху до акме. Акме є кінцевою точкою переходу професійної діяльності в професійну управлінську діяльність із паралельною трансформацією особистості співробітника в керівника ОіПМВСУ.

В основі **системи професійного та особистісного становлення керівників ОіПМВСУ** лежать дві базові категорії: **діяльність та особистість**, які конкретизуються в **блоках – професійне становлення та особистісне становлення**. Кожен

блок формується за допомогою **компонентів**: *активність, поведінка, праця, спілкування* – професійне становлення; *спрямованість, здібності, характер, рефлексія* – особистісне становлення. представлення сутнісних особливостей, в яких і вбачаємо **перспективи подальших досліджень**.

Висновки. Розкрито концептуальні засади теорії професійної зрілості Д. Сьюпера, типологічної теорії Дж. Холланда, моделююче-прогресивного підходу Е. Зеєра, суб'єктно-діяльній концепції Є. Клімова, кризово-долаючої концепції Т. Кудрявцева, акмеологічної концепції розвитку професіонала А. Деркача, системного особистісно-розвиваючого підходу Л. Мітіної, теорії професіоналізму С. Дружилова, структурно-рівневого підходу Ю. Поваренкова, концепції психофізіологічного забезпечення професійного становлення М. Кокуна. Проведений аналіз дав можливість представити авторське розуміння професійного та особистісного становлення керівників ОіПМВСУ як системи діяльнійно-особистісного переходу на шляху до управлінсько-професійного акме.

Література:

1. Super D.E. Vocational development : a framework for research. Career pattern study: monograph. New York : Bureau of Publications, Teachers College, Columbia University, 1957. 142 p.
2. Holland J.L. Exploring careers with a typology : What we have learned and some new directions. *American Psychologist*, 1996. № 51 (4). P. 397–406.
3. Зеєр Э.Ф. Психология профессионального развития. Москва : Академия, 2009. 240 с.
4. Климов Е.А. Пути в профессионализм (Психологический взгляд) : учеб. пособ. Москва : МПСИ; Флинта, 2003. 320 с.
5. Кудрявцева Т.В. Психология профессионального обучения и воспитания. Москва : Изд-во МЭИ, 1986. 108 с.
6. Деркач А.А. Акмеологические основы развития профессионала. Москва : Издательство МПСИ; Воронеж : НПО «МОДЭК», 2004. 752 с.
7. Митина Л.М. Психология личностного и профессионального развития человека в современном социокультурном пространстве. *Гуманитарные ведомости ТГПУ им. Л.Н. Толстого*. Педагогические науки, 2015. № 3. С. 79–86.
8. Дружилов С.А. Психология профессионализма. Инженерно-психологический поход. Харьков : Изд-во «Гуманитарный Центр», 2011. 296 с.
9. Поваренков Ю.П. Психология становления профессионала : Учебное пособие. Ярославль : Изд-во ЯГПУ, 2000. 98 с.
10. Кокур О.М. Психология професійного становлення сучасного фахівця : Монографія. Київ : ДП «Інформ-аналіт. агенство», 2012. 200 с.
11. Бойко-Бузыль Ю.Ю. Ретроспектива сутності поняття професійного та особистісного становлення. *Проблеми сучасної психології: Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України* / за наук. ред. С.Д. Максименка, Л.А. Онуфрієвої. Випуск 35. Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2017. С. 15–27.

Бойко-Бузыль Ю. Ю. Теоретический анализ концепций профессионального и личностного становления

Изучено состояние научной разработанности проблемы профессионального и личностного становления в психолого-педагогической литературе. Осуществлен теоретический анализ классических концепций профессионального и личностного становления и определены их специфические особенности. Представлено собственное понимание профессионального и личностного становления руководителей органов и подразделений Министерства внутренних дел как системы деятельно-личностного перехода на пути к управленческо-профессиональному акме.

Ключевые слова: становление, руководитель органов и подразделений Министерства внутренних дел, профессиональное становление, личностное становление, концепции профессионального и личностного становления.

Boiko-Buzyl Yu. Yu. Theoretical analysis of the concepts of professional and personal development

The state of scientific development of the problem of professional and personal development in psychological and pedagogical literature was studied. The theoretical analysis of classical concepts of professional and personal formation was carried out and their specific features were defined. The authors present their own understanding of professional and personal development of heads of bodies and departments of the Ministry of Internal Affairs as a system of activity and personal transition on the way to management and professional action.

Key words: formation, head of bodies and divisions of the Ministry of Internal Affairs, professional formation, personal formation, concepts of professional and personal formation.

О. П. Макаровакандидат психологічних наук,
старший викладач кафедри педагогіки та психології факультету № 3
Харківський національний університет внутрішніх справ

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОГО СПІЛКУВАННЯ ПОЛІЦЕЙСЬКИХ НА ЕТАПІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ

Стаття містить теоретичний аналіз досліджень загальних характеристик спілкування та комунікативної компетенції. Розглядається процес комунікації та його складники, стратегії та види спілкування, а також окремо розглянуто спілкування у професійній діяльності працівників поліції. У статті визначена ефективність соціально-психологічного тренінгу щодо зміни рівня комунікативної компетенції особистості правоохоронця.

Ключові слова: спілкування, комунікативна компетентність, тренінг, поліцейський.

Постановка проблеми. Службова діяльність працівника поліції пов'язана з необхідністю в обміні інформацією для координації своїх дій, дій підлеглих та дій пересічних громадян, спрямованих на виконання службових обов'язків. Центральне місце в діяльності поліцейського займає робота з людьми. Успішність діяльності правоохоронця залежить від багатьох чинників, одним з найголовніших – є вміння грамотно та професійно спілкуватися з оточуючими. За специфікою виконання службових завдань працівники поліції повинні вміти винятково у рамках закону максимально ефективно впливати на правопорушників, припиняти та попереджати злочини.

Працівник поліції має справу з важким в соціальному відношенні контингентом, для якого характерна некерованість, агресивність, прихований характер злочинної діяльності. При цьому працівник поліції повинен викликати у громадян почуття довіри, прихильність, вміти швидко встановлювати контакт з новими людьми, відстоювати свою точку зору та вміти переконувати людей. Враховуючи вищевикладене, тема, яка розглядається в статті, є актуальною, оскільки якісне виконання службових обов'язків неможливе без вдалої комунікативної компетенції працівників поліції.

Аналіз останніх досліджень і публікацій
Розвитку комунікативної компетенції приділяли увагу такі видатні вчені, як Г. Васильєв, Ю Жуков, В. Захаров, Н. Казарінова, Я. Коломінський, О. Корнєва, В. Куніцина, О. Леонтьєв, Л. Петровська, К. Платонов, Є. Руденський. Спілкування вони розглядають як здатність встановлювати і підтримувати контакти з іншими людьми, що ґрунтуються на певній сукупності знань, умінь та навичок. Вивченню професійного спілкування поліцейських займалися О. Бандурка, В. Венедіктов, М. Іншин, В. Соболев. У своїх роботах вони розкривають особливості спілкування з населенням під час вирішення службових завдань, спілкування з потерпілими, правопорушниками,

свідками. Також цікавим для розгляду науковців є спілкування з неповнолітніми, які стали жертвою або свідками злочину.

Мета статті – дослідження особливостей професійного спілкування працівників поліції.

Виклад основного матеріалу. Діяльність працівників поліції базується на професійному спілкуванні. В процесі спілкування виявляється сутність людини, досягається взаєморозуміння, партнерські відносини під час виконання поставлених завдань. Ефективні навички спілкування дозволяють прогнозувати поведінку іншої людини в певних обставинах, що може бути корисним для працівників поліції під час виконання особливо важливих завдань.

Спілкування – одна з форм взаємодії людей. Процес обміну повідомленнями між людьми є невіддільною частиною їхнього соціального буття і засобом формування та функціонування їхньої свідомості, індивідуального та суспільного. За допомогою професійного спілкування відбувається взаємодія людей у ході спільної діяльності, передача досвіду.

Спілкуючись з населенням, поліцейські виконують службові завдання, від їхнього умінь спілкуватися з людьми, встановлювати психологічний контакт залежить виконання поставлених завдань та ефективність їхньої службової діяльності. Комунікативні навички поліцейського є найбільш важливими елементами в структурі професійної майстерності працівників поліції [5].

Вивченням професійного спілкування поліцейських присвячені праці багатьох вітчизняних вчених. В. Білоліпецький вважав, що правоохоронна діяльність – це професія у сфері соціального управління: насамперед це духовний вид діяльності, а саме такий вид людської праці, де немає акценту на матеріальних цінностях; соціальне управління – це діяльність, яка відображає суб'єкт – суб'єктивні відносини, в яких провідну роль відіграє людський фактор багатогранних

зав'язків як у самій соціальній структурі управління, так і поза нею; соціальне управління являє собою визначену цінність соціального порядку, від якої залежить ефективність і оптимальність соціального розвитку, прогрес у всіх галузях, а також у всій соціальній системі. Працівники поліції виконують управлінські та правоохоронні функції та мають правовий статус, як представники державного органу за дорученням держави здійснюють дії правоохоронного характеру. Професійна діяльність працівників поліції базується на правових відносинах не тільки в середині органу чи підрозділу, а і з громадянами, державними та недержавними організаціями [6].

Першочерговим завданням правоохоронців є вміння ефективно спілкуватися та отримувати необхідну інформацію правомірним шляхом. Поліцейські зобов'язані виконувати покладені на них обов'язки без застосування насильства і фізичної сили, і саме навички та вміння ефективного спілкування є запорукою вдалого виконання службових завдань.

Л. Мороз називає типовими комунікативними завданнями поліцейських наступне: отримання достовірної інформації під час спілкування з особами, які стали свідками або потерпілими, свідомо чи несвідомо перекручують інформацію або приховують (підозрювані, свідки); адекватна та зрозуміла передача інформації громадянам, колегам, керівництву; управління поведінкою інших учасників взаємодії, за допомогою використання різних методів правомірного психологічного впливу [4, с. 51].

Працівники поліції повинні мати певні комунікативні навички, а саме: вміння швидко встановлювати психологічний контакт з незнайомими людьми, слухати інших людей, вміти застосувати методи психологічного впливу на людей під час здійснення оперативно-службової діяльності, вміти долати психологічні бар'єри у спілкуванні [5].

Комунікативна компетентність правоохоронця передусім розкривається у ставленні до людей, до самого себе, до обраної професії, в умінні контролювати та регулювати свою поведінку, професійно аргументувати свою точку зору [3, с. 493].

У повсякденній діяльності поліцейські стикаються з різними ситуаціями психологічної боротьби, конфліктної взаємодії різного рівня, проблемного спілкування. Високий рівень комунікативної та професійної компетентності працівників поліції дозволяє швидко орієнтуватися у різноманітних ситуаціях. Для правоохоронця комунікативна компетентність – це спроможність встановлювати і підтримувати контакти з іншими людьми (вміння розширювати або звужувати коло спілкування), розуміти партнера по спілкуванню, прогнозувати наслідки різноманітних ситуацій.

Професійно комунікативна компетентність складає психологічне утворення, що формується на базі комунікативного потенціалу особистості в умовах конкретної фахової діяльності, яке можна уявити у вигляді системи значущих для працівника відносин, умінь та навичок.

Важливим складником професійного спілкування працівника поліції є його комунікативна культура. Комунікативній культурі особистості приділяли увагу такі вчені, як В. Біблер, О. Мудрик, В. Рижов, Т. Якушева.

К. Гріц, Е. Тейлор, Д. Шнайдер визначають культуру спілкування як програму, яка не успадковується, не передається від покоління до покоління, вона є своєрідною програмою людської поведінки, набуває сили завдяки вихованню, освіті, через знання, літературу, мистецтво.

Ефективне спілкування працівників поліції відбувається завдяки поєднанню зовнішньої та внутрішньої культури. Внутрішня культура – це духовне багатство особистості, її знання та почуття, світогляд та ідеали, принципи та цілеспрямованість. Тоді як зовнішня культура це ступінь її реалізації у службовій діяльності та повсякденних взаєминах. Також важливими є зовнішній вигляд, вміння та навички, культура спілкування.

Вдала комунікація поліцейського залежить від вміння застосовувати специфіку професійного спілкування, яке має низку важливих особливостей:

1) неухильне дотримання законності: правоохоронці в процесі встановлення контактів з громадянами можуть діяти тільки в рамках своїх повноважень, у встановленому законом порядку.

2) поліцейська діяльність нерідко пов'язана з використанням примусових заходів та обмеженням прав людини. Під час виконання службових завдань спілкування може мати конфліктний характер з підвищеною стресовою напругою, де переважають негативні емоції. Тому правоохоронець повинен бути стресостійким, вміти вирішувати завдання в конфліктних ситуаціях.

3) незважаючи на приховане, іноді навіть агресивне протистояння, поліцейський повинен продовжувати спілкування та виконувати власні повноваження.

Наступним є специфіка професійного спілкування поліцейських, яке має низку важливих особливостей:

– насамперед це неухильне дотримання законності: під час встановлення контакту з громадянами поліцейські повинні діяти тільки в рамках своїх повноважень, згідно з чинним законодавством.

– часто діяльність поліцейського пов'язана з використанням примусових заходів та обмеженням прав особистості, під час таких дій спілкування має конфліктний характер та при цьому

переважають негативні емоції. В цьому випадку дуже важлива стресостійкість поліцейського, вміння вирішувати комунікативні завдання в конфліктних та стресових ситуаціях.

– бувають випадки, коли працівники поліції відчують приховану або відкрити протидію, агресію, яка йде з боку громадян, при цьому поліцейський не має права відмовитись від спілкування і повинен продовжувати виконувати свої посадові обов'язки.

– перебуваючи на службі, спілкування поліцейського та громадян відбувається, коли здійснений злочин (злочин який готується), за певного правопорушення, за асоціальної поведінки тощо. Така специфічність у спілкуванні призводить до підвищеної напруги та домінування негативних емоцій.

– однією з основних сторін у спілкуванні поліцейського з громадянами є повна формалізація таких відносин (статути, інструкції, накази, кримінально-процесуальний кодекс тощо), формалізація поділяється на жорстку та гнучку [7].

Кожного дня працівники поліції стикаються з великою кількістю людей, з якими їм доводиться спілкуватись. Від того, наскільки вдало поліцейський увійде з ними у контакт, як швидко та ефективно це відбувається, буде залежати його результат його подальшої службової діяльності.

Одним з важливих моментів у спілкуванні поліцейського з громадянами є те, що він повинен не тільки вміти професійно спілкуватися, а й здійснювати психологічний вплив на опонентів: схилити їх до своєї точки зору, переконувати, стимулювати позитивні прояви в їх поведінці примушувати давати правдиву інформацію тощо [8].

Одним з видів розвитку комунікативної компетенції є соціально-психологічний тренінг для працівників поліції. Через тренінгові технології працівники поліції вчать моделювати ситуацію, розвивають необхідні вміння та навички, що сприяють формуванню та розвитку комунікативної компетенції правоохоронців.

Сформована комунікативна компетентність визначається наявністю ресурсів компенсації та нейтралізацією негативних дій [1, с. 6]. До комунікативних технік відносять техніки опанування темпу мови, інтонації, паузи, навички недирективного та активного слухання.

Формування комунікативної компетенції поліцейського розглядають в процесі соціалізації і виховання та за допомогою спеціально організованого соціально-психологічного тренінгу. Тренінг комунікативної компетенції полягає у виробленні соціально-психологічних умінь, пов'язаних з оволодінням процесу взаємозв'язку, взаєморозумінням тощо.

Навчання працівників поліції, яке відбувається у тренінгових групах, нацелене на змінення жит-

тєвої позиції, установок, сприяє розвитку самосвідомості, підвищенню комунікативної компетенції. Для вдалого тренінгу комунікативних умінь використовують групові дискусії, рольові ігри та інше. Розглянемо їх більш детально:

– групова дискусія – це базовий метод для засвоєння навичок спілкування – діалог. Він дозволяє донести свою позицію та зрозуміти іншу, в процесі обміну інформацією можливо розглянути проблему з різних сторін. Цей метод дозволяє учасникам імпровізувати, діяти за рамками передбачуваного і обрати певну поведінку.

– метод рольової гри допомагає учасникам долати інтерпретаційні обмеження (можуть з'явитися завдяки теоретичним знанням та стереотипізованій поведінці). Цей метод дозволяє засвоїти навички соціальних ролей а також й професійних.

Варто зазначити, що до тренінгу комунікативної компетенції тренери інколи додають певні вправи, метою яких є зняття м'язових затискань, формування м'язової свободи під час спілкування, розвиток навичок довільної уваги, спостережливості, невербального спілкування тощо.

М. Рогінський вважає головною особистістю соціально-психологічного тренінгу те, що в результаті навчання учасник здобуває не тільки теоретичне знання, а й новий практичний особистий досвід. Це досягається завдяки тому, що тренінг сприймається суб'єктивно, надає суб'єктивні уявлення про себе й свою компетентність у спілкуванні [2].

Ю. Ємельянов визначив соціально-психологічний тренінг як активне соціально-психологічне навчання, яке характеризує обов'язкову взаємодію учасників. Учасники тренінгової групи разом із тренером досліджують ті явища, які є суб'єктивно важливим для них.

За допомогою соціально-психологічного тренінгу формування комунікативної компетенції полегшує її вдосконалення. Важливим моментом у формуванні комунікативних умінь є програвання у власних думках своєї поведінки та власних дій в певних ситуаціях.

Одним з сучасних технологій розвитку комунікативної компетенції дорослої особистості є тренінгові технології, під час застосування яких відбувається саморозвиток та самовдосконалення на основі власних дій.

Метою соціально-психологічного тренінгу комунікативної компетенції є – навчитися бути компетентним під час спілкування, досягати власної мети, переконувати, не допускати маніпулювання щодо себе.

Підхід до проблеми розвитку та удосконалювання комунікативної компетенції поліцейських полягає в тому, що вона розглядається під час навчання у вищому навчальному закладі зі спе-

цифічними умовами навчання як саморозвиток та самовдосконалення, тоді як діагностика повинна стати самодіагностикою та самоаналізом. Найбільш ефективним в напрямку формування комунікативної компетенції є соціально-психологічний тренінг, що є уявним програмуванням особистої поведінки в різних службових ситуаціях, які здійснюються за допомогою тренінгових прийомів.

Наведені вище прийоми, методи та форми сприяють формуванню професійно-психологічних навичок фахівця-правоохоронця у напрямку комунікативної компетенції. Формуються та розвиваються навички міжособистісної взаємодії у поліцейських, сприйняття ситуацій спілкування та партнерів по спілкуванню, розвиток навичок самопомоги в ситуаціях емоційної напруги.

Висновки. Таким чином, можемо зазначити, що комунікативна компетентність є невіддільним складником сучасного правоохоронця. У процесі навчання курсантів у вищому навчальному закладі зі специфічними умовами навчання необхідно формувати та розвивати комунікативні вміння та підвищувати рівень комунікативної компетенції.

Література:

1. Алексеев А.А., Громова Л.А. Поймите меня правильно, или Книга о том, как найти свой стиль мышления, эффективно использовать интеллектуальные ресурсы и обрести взаимопонимание с людьми. Санкт-Петербург : Эконом. Школа. 1993 С. 6.
2. Бтарашев А.В. Диагностика особенности к общению. Санкт-Петербург : Питер, 2006. 176 с.
3. Бориснев С.В. Социология коммуникации : учебное пособие для вузов. Москва : ЮНИТИ-ДАНА, 2003. С. 493 ; Вердербер Р., Вердербер К. Психология общения. Санкт-Петербург : Прайм – Еврознак, 2003. С. 51.
4. Мудрик А.В. Общение как фактор воспитания школьников. Москва, 1989. 176 с.
5. Муравьева И.О. Основные стратегии в структуре коммуникативной компетенции : дисс...канд. психол. наук. Томск, 2001.158 с.
6. Советы психолога менеджеру : учебное пособие / под ред М.К. Тутушкиной. Санкт-Петербург : ГАУ.1994. С. 65.
7. Юридична психологія : підручник / за заг. редакцією О.М. Бандурки; Харк. нац. ун-т внутр. справ. Харків : Майдан, 2018. 684 с.

Макарова О. П. Формирование профессионального общения полицейских на этапе профессиональной подготовки

В статье проведен теоретический анализ исследований общих характеристик общения и коммуникативной компетенции. Рассмотрен процесс коммуникации и его составляющие, стратегии и виды общения, а также отдельно рассмотрено общение в профессиональной деятельности работников полиции. В статье определена эффективность социально-психологического тренинга в отношении изменения уровня коммуникативной компетенции личности правоохранителя.

Ключевые слова: *общение, коммуникативная компетентность, социально-психологический тренинг, полицейский, правоохранитель.*

Makarova O. P. Formation of Professional Communication of Police Officers at the Stage of Professional Training

The author of the article has carried out theoretical analysis of researches of general characteristics of communication and communicative competence. The process of communication, its components, strategies and types of communication have been studied; the author has separately considered communication within professional activity of police officers. The author of the article has defined the efficiency of social and psychological trainings in regard to the change in the level of communicative competence of a law enforcement officer's personality.

Key words: *communication, communicative competence, social and psychological training, police officer, a law enforcement officer.*

ПЕДАГОГІЧНА ТА ВІКОВА ПСИХОЛОГІЯ

УДК 159.964.22

Т. В. Богданкандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри психології

Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького

ВНУТРІШНІ СУПЕРЕЧНОСТІ ОСОБИСТОСТІ В ПРОФЕСІЙНОМУ СТАНОВЛЕННІ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ

У статті зроблено спробу дослідження впливу внутрішніх суперечностей особистості на професійний розвиток студентської молоді.

Цікавим є дослідження якостей, які специфічно притаманні майбутнім психологам. У зв'язку з цим зростає роль та значення особистої психокорекції, спрямованої на формування і розвиток вказаних якостей. Особливий інтерес представляє категорія внутрішнього конфлікту, оскільки внутрішні суперечності особистості тісно пов'язані із комунікативними здібностями, що є основою професійних здібностей майбутніх спеціалістів-психологів.

Ключові слова: особистість, концепції особистості, професіоналізм, професійно значимі якості, студентський вік, внутрішні суперечності, комунікативні здібності, особистісна психокорекція.

Постановка проблеми. Фахова підготовка студентів-майбутніх психологів передбачає фокусування на психологічних особливостях та специфічних проблемах студентського віку. Внутрішньо-особистісні суперечності часто стають на перешкоді формуванню професійних навичок у студентів, тому заслуговують на особливу увагу та мають бути предметом дослідження сучасної вікової та педагогічної психології. Врахування означених суперечностей є обов'язковим у процесі професійної підготовки і передбачає психологічну корекцію з метою нівелювання особистісної проблематики, в основі якої лежать внутрішні конфлікти особистості.

Аналіз наукових досліджень. Професійний розвиток студентів знаходиться в фокусі уваги представників вітчизняної та зарубіжної психології (Б.Г. Ананьєв, О.Г. Асмолов [1], О.І. Божович, Л.С. Виготський [2], О.Ф. Лазурський, О.М. Леонтьєв [3], В.М. М'ясищев, С.Л. Рубінштейн, Д.Б. Ельконін [4], Т.С. Яценко [5] та інші).

Метою статті є виявити вплив внутрішніх суперечностей особистості на процес формування професійно-значущих якостей майбутнього психолога та з'ясувати роль особистісної психокорекції у формуванні професійної самосвідомості студентів.

Виклад основного матеріалу. Термін «професіоналізм» у наукових студіях тлумачиться як здатність самостійно, відповідально й творчо проєктувати і здійснювати свою діяльність. Вивчаючи питання становлення професіоналізму в галузі психології, вчені зазначають, що професійними

можна вважати такі навички, які забезпечують максимально можливу відповідність між намірами, цілями дій і самими діями [6; 7]. Така теза співзвучна з нашим розумінням професіоналізму спеціаліста-психолога, який має певні переконання, що передбачають емотивну зацікавленість у психології та набуття totoжності із собою, з орієнтацією на професійну діяльність саме у цій галузі.

Згадуючи професійну підготовку майбутніх психологів, доцільним буде розглянути психологічні особливості студентського віку. Студентський вік (17 – 25 років) включає пізній дитячий, юнацький і частину дорослого періоду в розвитку й становленні людини. Студент (з лат. – той, хто навчається, оволодіває знаннями, старанно працює) на думку більшості дослідників як особистість, що перебуває на конкретній стадії розвитку, характеризується наступними вимірами: психологічним (характер, темперамент, воля, здібності) та біологічним (фізичні дані, тип вищої нервової діяльності, безумовні рефлекси, інстинкти). Ці чинники детерміновані спадковістю і вродженими задатками, а також соціальним середовищем (національність, місце в соціумі тощо).

Дослідники констатують, що в залежності від особливостей розвитку особистості в студентському віці залежить якість її професійної підготовки і, як наслідок, подальшої професійної діяльності, що, у свою чергу, може суттєво вплинути й на життя суспільства в цілому. У працях Л.М. Грановської, О.В. Скрипченко, Л.В. Долинської, З.В. Огороднійчук [8] доведено, що студентство як особлива соціально-психологічна група виріз-

няється інтенсивним психічним та особистісним розвитком, що тісно пов'язаний зі становленням професійних якостей. На виключній важливості особистісної складової у комплексі професійних характеристик спеціаліста наголошують у своїх працях С.Д. Максименко, В.Г. Панок, Л.І. Уманець, Т.М. Титаренко, Н.В. Чепелева та інші [8; 9].

Вивчення соціально-психологічних особливостей студентства потрапляло в коло наукових інтересів ленинградської психологічної школи у 60-ті роки ХХ століття (Б.Г. Ананьєв, Р.М. Грановська, Є.І. Степанова, В.Т. Лісовський) у рамках дослідження інтелектуального, особистісного і соціального формування особистості. Згідно описаних у науковій літературі даних студентський вік є періодом інтенсивної соціалізації, характеризується розвитком вищих психічних функцій, інтелектуальних здібностей та особистісних якостей.

На погляд Б.Г. Ананьєва, студентство як вікова група є перехідною ланкою від дозрівання до зрілості. Як соціальна категорія студентство характеризується професійною спрямованістю і ставленням до майбутньої професії. М.І. Дяченко і Л.А. Кандибович досліджують професійну готовність студента, яка є істотною детермінантою успішної роботи після закінчення ВНЗ, швидкої адаптації до нових умов, пов'язаних із роботою в отриманій спеціальності, і подальшого вдосконалення професійних якостей.

Численні дослідження вирізняють чинники, що впливають на інтелектуальний розвиток людини, зокрема, навчання, що обумовлює розвиток пізнавальної діяльності. Так, студенти володіють більш високим рівнем розвитку інтелекту через збільшення працездатності пам'яті, уваги та мислення, а розумовий потенціал як готовність до навчання значною мірою визначається рівнем освіти.

Вітчизняні та зарубіжні науковці (Б.Г. Ананьєв, О.Л. Гройсман, Г.С. Костюк [10], Л.Д. Столяренко, В.Г. Чайка та інші) акцентують увагу на проблемах юнацького віку, наголошуючи на важливості внутрішніх суперечностей студентства, питанні адаптації, психофізичних та емоційних негараздах, що часто відбиваються на успішності студентів і можуть загрожувати падінням інтересу до навчання, зниженням рівня домагань, погіршенням самооцінки, особистісних якостей, і, як наслідок, зміною діяльності, поведінки та взаємин з оточуючими.

Аналіз літератури з проблеми засвідчує, що особистісний розвиток студентів викликає активний інтерес у тих, хто вивчає проблеми психології. Проте у більшості досліджень з'ясовуються лише окремо взяті аспекти: емпатія, емоційні особливості, ціннісні орієнтації, рефлексія, психічні стани і психофізіологічні проблеми, мотиви, питання професійного самовизначення, а також деякі аспекти, пов'язані з окремими видами діяльності

чи етапами життя студентів: адаптація першокурсників, спілкування між студентами, взаємодія з викладачами, стреси в студентському віці тощо.

Вартими уваги представляються дослідження якостей, що є специфічно притаманними майбутнім психологам: самооцінки, тривожності, ставлення до власного «Я», мотивації досягнень, здатності до психологічної близькості з іншою людиною, вольової регуляції, почуття професійної відповідальності, потреби у спілкуванні.

Загалом, позиції різних дослідників є досить близькими у визнанні того, що основні проблеми студентського віку носять комплексний характер і мають тісну взаємозалежність. Підготовка сучасного фахівця повинна бути індивідуальною, у зв'язку з чим значно зростає роль і значення особистісної психокорекції майбутніх психологів.

Повернемося до проблеми професійної підготовки студентів-майбутніх психологів. На думку дослідників, необхідними передумовами професійної роботи в галузі психології є психологічна готовність майбутнього психолога до конструктивного діалогу і партнерства у створенні професійних взаємин (Н.І. Пов'якель); уміння налагоджувати професійні стосунки, встановлювати конструктивні контакти із людьми; формування професійної самосвідомості психолога та його особистісної зрілості (Н.О. Кучеровська). Важливого значення в особистісно-професійному становленні психолога при цьому набуває внутрішня моральна організація особистості, яка передбачає усунення суперечності між «Я» – реальним та «Я» – ідеальним у процесі самовдосконалення.

Серед обов'язкових умов успішної професійної діяльності психолога дослідники А.А. Осіпова, Н.І. Пов'якель [11] визначають наявність психологічної культури, що містить такі структурні компоненти: культуру спілкування, емоційну культуру та здатність до професійної рефлексії.

На наступних професійно-значущих якостях наголошує Г.С. Абрамова: умінні гнучко реагувати на різноманітні ситуації; професійній ерудиції; здатності використовувати в роботі основні психологічні концепції; різноплановості мислення; умінні дотримуватись конфіденційності; здібності до рефлексії змісту власної професійної діяльності; відкритості до нових знань та сприйманні альтернативних поглядів; прагненні до системного підходу у роботі.

Л.Г. Терлецька вказує на такі професійно-значущі особистісні якості психолога: професійно-психологічна рефлексія та саморефлексія, широкий діапазон репертуару професійних ролей, адекватність образу «Я» та оптимальність психічного стану.

Н.В. Чепелева висвітлює модель особистості психолога, яка, зокрема, включає: позитивну мотивацію до майбутньої професії та професійне

цілеутворення; наявність особистісної професійної рефлексії, формування творчої особистості професіонала-психолога, розвинений практичний інтелект, соціально-когнітивні й комунікативні вміння. Базовою умовою підготовки психолога дослідниця вважає професійну ідентифікацію, розвиток якої здійснюється шляхом усвідомлення та подолання внутрішніх конфліктів, що виникають у процесі навчання.

Серед важливих характеристик професіонала-психолога О.Ф. Бондаренко відзначає наявність особистісної та професійної ідентичності. Суперечність між особистісним і професійним самоусвідомленням призводить до порушень особистісної та професійної ідентичності психолога.

Більшість науковців як важливу рису професійної діяльності психолога трактують комунікативну здатність, що складається з когнітивного, емоційного та поведінкового компонентів. Когнітивний компонент передбачає професійну компетентність, здатність до рефлексії, децентрацію мислення; емоційний компонент із високою сензитивністю і тактовністю, емпатійне ставлення до іншої людини, відвертість у прояві власних почуттів; поведінковий компонент характеризується здатністю до саморегулювання та коригування власних дій, упевненістю, відповідальністю.

Основним компонентом комунікативної здібності та якостей психотерапевта вважають емпатійне розуміння, співпереживання, на необхідність формування якого вказували зарубіжні дослідники психоаналітичного та гуманістичного напрямків А. Менегетті, Я.Л. Морено, Ф. Перлз, К. Роджерс, К.Г. Юнг [12], а також сучасні російські та українські дослідники О.Ф. Бондаренко, Л.О. Петровська, Т.С. Яценко [5] та інші.

Особливий інтерес для нас представляють внутрішні суперечності особистості, які мають істотний вплив на її розвиток та функціонування. Взаємозв'язок зовнішнього і внутрішнього наявний у всіх формах розвитку людини, у тому числі й молоді. У фізичному розвитку він виявляється у процесах асиміляції (лат. *assimilatio* – уподібнення) та дисиміляції (лат. *dissimilatio* – несхожий), збудження і гальмування, в порушенні й відновленні рівноваги між організмом і середовищем. Стан рівноваги людини є тимчасовим, процес її урівноважування постійний. Внутрішні суперечності, що виникають у житті людини, спонукають її до активності, спрямованої на їх подолання. Одні суперечності долаються, натомість виникають нові, що спонукають до дій і до вдосконалення діяльності. Людина розвивається як система, яка сама себе вдосконалює [13]. Сукупність різноманітних суперечностей класифікують на такі категорії:

1. Суперечності між новими потребами, прагненнями особистості й досягнутим нею рівнем оволодіння засобами, необхідними для їх задо-

волення, передбачають випереджаючий розвиток мотиваційних аспектів над операційними і змістовими. Наприклад, юнакам властиве розходження між прагненням активно діяти у суспільному житті (працювати як дорослі, керувати машинами тощо) і дійсним рівнем їхніх можливостей.

2. Суперечності між новими пізнавальними цілями, завданнями та наявними способами дій, між новими ситуаціями і попереднім досвідом студентів, між усталеними узагальненнями і новими фактами. Такі розходження виникають систематично, спонукаючи студентів до їх усвідомлення, активної діяльності, спрямованої на їх усунення шляхом вироблення нових способів дій, узагальнення прийомів розумової діяльності, у якій поєднуються пізнання і праця, проектується і виготовляється майбутній продукт, зокрема, знання.

3. Суперечності між досягнутим рівнем розвитку молоді людини та способом її життя, місцем, яке вона посідає у системі суспільних відносин. Вони стимулюють прагнення розширити свої взаємини із навколишнім суспільним середовищем, брати участь у нових видах суспільної та особистісно значущої діяльності. Реалізація їх дає нові стимули до подальшого розвитку.

4. Суперечності між очікуваним, бажаним, майбутнім, і наявним, між тим, чого прагне молода людина і чим вона володіє. Ці суперечності спонукають до дій, завдяки яким відбувається наближення реального до бажаного.

5. Суперечності між свідомими і несвідомими тенденціями у поведінці та діяльності. Несвідомі тенденції часто є результатом попередньої свідомої діяльності людини, її установок. Переносячись на інші за змістом види діяльності, несвідомі тенденції можуть гальмувати її, викликати суперечності, які треба переборювати. Наслідком цього є розвиток адекватних взаємозв'язків між свідомим і несвідомим. У такому випадку процес психокорекції може сприяти прискоренню виникнення таких зв'язків.

Формування молоді людини виявляється і в становленні окремих аспектів її психічного життя (мисленні, потребах, мотивах, емоціях, довільній регуляції поведінки). У процесі розвитку особистості відбувається перехід від безпосереднього перцептивного (пов'язаного зі сприйняттям) до опосередкованого мисленнєвого пізнання об'єктивної дійсності, від нижчих до вищих ступенів розвитку мислення, від аналітичного виокремлення різних ознак об'єктів до синтетичного їх відображення.

Поява все нових результатів аналізу, можливості якого безмежні, вступає у суперечність із можливостями мозку утримати інформацію про них. Усувають таку суперечність виробленням різних способів синтезування ознак, об'єднанням їх у групи, що позначаються словами, поняттями.

Вчені виділяють внутрішні суперечності особистості, які супроводжують становлення самосвідомості студентів, у тому числі й майбутніх психологів. Такі суперечності представляють особливий інтерес у зв'язку з темою цієї статті. Найістотнішими є:

1) потреба у соціальному визнанні та недостатні можливості її реалізації;

2) потреба у самостійності та обмеження з боку дорослих, зокрема батьків та викладачів;

3) потреба у самоідентифікації та недостатня або суперечлива інформація про себе, а також несформоване вміння інтегрувати, переосмислювати цю інформацію;

4) потреба у підтримці з боку оточуючих та відчуття самотності, відчуженості.

Вказані суперечності частково долаються у процесі групової психокорекції чи індивідуальних бесід із кураторами, викладачами та студентами, які в минулому успішно подолали власні протиріччя.

У результаті інтернет-опитування та бесід зі студентами нами було виявлено внутрішню суперечність, що є характерною для студентів психологічного факультету. Це протиріччя між уявленнями про роботу психолога, які студенти мали до вступу в університет, та уявленнями, що складаються у студентів під впливом ознайомлювальної практики. Як свідчить наш досвід, така суперечність не потребує спеціальної корекції і успішно долається у процесі подальшого навчання.

Все вказане вище підводить до висновку, що проблема становлення професіоналізму майбутнього психолога, яку покликана розв'язати психокорекція, полягає у гармонізації суперечності між особистісно-людськими та професійно-соціальними аспектами особистості. За умови, коли превалює перший із вищевказаних аспектів, психолог може переживати відчуття неспішності у професійній діяльності. Якщо істотної пріоритетності набуває виконання професійних обов'язків, може мати місце формалізм у роботі психолога, відсутність інтересу, залежність від службових обов'язків. Можна стверджувати, що за таких умов є небезпека втрати людиною самототожності.

Як засвідчує аналіз, у психолога, який не пройшов особистісну психокорекцію, може порушуватися об'єктивність сприйняття іншої людини. Адже саме у професійно-людських контактах задіяний емоційний фактор, нерідко актуалізуються почуття меншовартості, агресія, тривожність, що можуть відсувати професійний інтерес на другий план, зумовлюючи домінування особистісної проблематики. Останню можна пізнавати та нівелювати в процесі групової психокорекції.

Висновки і пропозиції. Професійна підготовка психолога є однією із актуальних проблем, яка ставить завдання здійснення особистіс-

ної психокорекції майбутніх спеціалістів. Така психокорекція може бути забезпечена шляхом реалізації відповідних методів, зорієнтованих на подолання протиріччя між особистісно-людськими та професійно-соціальними сторонами особистості.

Аналіз сучасних наукових досліджень із проблеми професійної підготовки майбутніх психологів дозволяє констатувати, що це питання представлено у дослідженнях, проте залишається недостатньо розробленою категорія особистісної психокорекції студента й оптимальні шляхи її забезпечення. Тож перспективу подальших досліджень вбачаємо у виявленні можливостей психокорекції та з'ясуванні її стійкого взаємозв'язку з формуванням професіоналізму майбутнього фахівця.

Література:

1. Асмолов А.Г. Психология личности / Асмолов А.Г. М. : МГУ, 1990. 367 с.
2. Выготский Л.С. Психология / Выготский Л.С. М. : Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2000. 1008 с.
3. Леонтьев Д.А. Личность: человек в мире и мир в человеке / Леонтьев Д.А. // Психология личности: Сборник статей. М. : ООО «Вопросы психологи», 2001. С. 151–161.
4. Поливанова К.Н. Психология возрастных кризисов: Учеб. пособие для высш. пед. учеб. заведений / Поливанова К.Н. М.: Издательский центр «Академия», 2000. 184 с.
5. Яценко Т.С. Основи глибинної психокорекції: феноменологія, теорія і практика: [Навч. посіб.] / Яценко Т.С. К. : Вища шк., 2006. 382 с.
6. Психологічна енциклопедія / [Автор-упор. О.М. Степанов]. К. : Академвидав, 2006. 424 с.
7. Психология личности: Словарь-справочник / [Под. ред. П.П. Горностая, Т.М. Титаренко]. К. : Рута, 2001. 320 с.
8. Рибалка В.В. Теорії особистості у вітчизняній психології: [Навч. посіб.] / Рибалка В.В. К. : ІПППО АПН України, 2006. 400 с.
9. Максименко С.Д. Генезис существования личности / Максименко С.Д. К. : Издательство ООО КММ, 2006. 240 с.
10. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / Костюк Г.С. К. : Прогрес, 1989. 412 с.
11. Ложкин Г.В., Повякель Н.И. Практическая психология конфликта / Ложкин Г.В., Повякель Н.И. Киев : МАУП, 2000. 256 с.
12. Концептуальні засади і методика глибинної психокорекції: Підготовка психолога-практика: Навч. посіб. / [Т.С. Яценко, Б.Б. Іваненко, С.М. Аврамченко та ін.]; за ред. Т.С. Яценко. К. : Вища шк., 2008. 342 с.
13. Конфликтология / [Под ред. А.С. Кармина]. СПб. : Лань, 1999. 448 с.

Богдан Т. В. Внутренние противоречия личности в профессиональном становлении будущих психологов

В статье предпринята попытка исследования влияния внутренних противоречий личности на профессиональное развитие студенческой молодежи.

Интересными представляются исследования качеств, специфически присущих будущим психологам. В связи с этим возрастает роль и значение личностной психокоррекции, направленной на формирование и развитие указанных качеств. Особый интерес представляет категория внутреннего конфликта, поскольку внутренние противоречия личности тесно связаны с коммуникативными способностями, которые являются основой профессиональных способностей будущих специалистов-психологов.

Ключевые слова: *личность, концепции личности, внутренние противоречия, внутренний конфликт, коммуникативные способности, способность к социализации, социальное окружение.*

Bohdan T. V. Internal conflicts of personality in the professional formation of future psychologists

In this article an attempt is made to study the influence of internal contradictions on the professional development of student youth.

Interesting are studies of qualities that are specific to future psychologists. In this regard, the role and importance of personal psycho-correction, which is aimed at the formation and development of these qualities, is increasing. Of particular interest is the category of internal conflict, since the internal contradictions of the individual are closely linked with the communicative abilities that are the basis of the professional abilities of future psychologists.

Key words: *personality, concept of personality, internal contradictions, internal conflict, communicative abilities, ability to socialization, social environment.*

УДК 371.15+373.66+159.922.6+316.624

М. А. Волошенко

кандидат педагогических наук,
доцент кафедры психологии и социальной работы
Одесский национальный политехнический университет

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ЛИЧНОСТИ ПРИ ИСПОЛЬЗОВАНИИ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ

В статье рассмотрены возможности современной реформы образования, связанной с развитием информационных, виртуальных и коммуникационных технологий, ориентированной на сокращение периода обучения студентов, изменения в содержании программ, углубления знаний учащихся, расширения их кругозора, а также на индивидуализации и дифференциации обучения.

Показано, что эффективная интеграция образовательных технологий ориентирована на повышение качества обучения, развитие творческих способностей студентов, их стремление к непрерывному приобретению новых знаний.

В статье представлены перспективы дистанционного образования и проведен анализ индивидуально-психологических аспектов личности: технологичность процесса образования; доступность и открытость обучения; свобода и гибкость; индивидуальность систем дистанционного обучения; уменьшение нервозности и субъективного фактора оценки студентов при сдаче зачета или экзамена.

Показано, что контроль знаний в дистанционном обучении в процессе аутентификации представляет некоторые сложности и наиболее эффективен при помощи балльно-рейтинговой системы, которая позволяет объективно оценивать знания учащихся, стимулирует их к самостоятельному поиску материалов, началу самостоятельной научно-исследовательской работы. Виртуальный образовательный процесс использует личностный образовательный потенциал человека, который развивается в тех областях, которые субъект сам для себя выбирает. Виртуальное образовательное пространство субъекта отражает взаимосвязь всех сфер личности: интеллектуальной, эмоциональной, ценностно-смысловой, поведенческой и других.

Ключевые слова: дистанционное образование, виртуальное образовательное пространство, аутентификация.

Постановка проблемы. Современная реформа образования связана с бурным развитием информационных, виртуальных и коммуникационных технологий. Она ориентирована на сокращение периода обучения студентов, изменения в содержании программ, углубление знаний учащихся, расширения их кругозора, а также на индивидуализацию и дифференциацию обучения.

По данным авторов [1; 2; 6], современное образование развивается в условиях растущего потока информации, необходимости индивида оперировать огромным количеством знаний в различных сферах человеческой деятельности. Сегодня компьютерные технологии трансформируют мировосприятие в направлении многомерной, разнообразной, полимерной виртуальности.

Широкое внедрение информационных технологий может привести к принципиально новому подходу в самой технологии образования, который будет опираться вместе с другими на дидактические возможности сверхсознательных функции человека [5; 10; 14].

При этом по мнению [2; 3; 9] меняются методы, способы обучения, взаимодействие участников образовательного процесса, содержание учебных циклов и роль субъектов образования. Сами дис-

танционные курсы могут быть использованы как дополнение к основному курсу.

По данным [2; 6; 11–12] в рамках осуществления модернизации образования возникает неизбежность появления новой формы обучения, которая должна соответствовать всем требованиям обучения в инновационной форме на основе использования интернет-видео-технологий, современного мультимедийного интерактивного оборудования, обеспечивающая эффективность реализации основных образовательных программ. Таким требованиям соответствует дистанционное обучение, целью развития которого является объединение преимуществ виртуальной и традиционной форм образования.

При дистанционном обучении как считают ученые [1; 3; 4], субъекты разделены в пространстве, во времени, а передача и восприятие информации реализуется в виртуальной среде, организация учебного процесса обеспечивается специальной системой, особой методикой разработки учебных пособий и стратегией преподавания, а также использования электронных или иных коммуникационных технологий.

Использование виртуальных технологий требует тщательной подготовки теоретических

и практических материалов: программного обеспечения, планов, учебных пособий по управлению программой, руководства, индивидуализации и инструкции, а также выдвигает требования к технической оснащенности, информационной компетентности ученика и педагога, к личностным качествам ученика в связи со сложностью учебной мотивации при этой форме обучения.

Дистанционное образование позволяет удовлетворить индивидуальные потребности каждого человека как в обучении, так и решить проблемы традиционного образования, связанного с отсутствием индивидуального подхода к ученикам, недостаточным использованием активных форм обучения, директивностью образовательного процесса, слабой мотивацией к самостоятельной познавательной деятельности ученика, жесткой привязкой к территории и во времени, субъективности оценки результатов обучения [2; 7; 12].

Особую сложность при подготовке к реализации дистанционного курса представляет проблема аутентификации студента при дистанционной проверке знаний.

Проблема аутентификации студента при дистанционной проверке знаний является достаточно актуальной и требует отдельного рассмотрения. Это и составляет **актуальность нашего исследования**.

Анализ состояния проблемы по литературным источникам. По данным авторов [2; 11; 13–14], история дистанционного образования началась с обучения, основанного на применении преимущественно печатных материалов, начиная с первой половины XX века. В последующем начали внедряться в систему обучения мультимедийные материалы. В настоящее время дистанционное обучение связано главным образом с применением компьютерной техники и сети Интернет. Использование интернет-технологий и дистанционного обучения открывает новые возможности для непрерывного обучения и переучивания специалистов, получения второго образования, делает обучение более доступным.

Согласно авторам [2; 11; 14], идея учиться и учить других на расстоянии далеко не нова. Дистанционное образование появилось в России после революции 1917 года. В Советском Союзе была разработана особая, «консультационная» модель дистанционного образования – то есть «образование без визуального контакта» (заочное образование).

На сегодняшний момент времени суть заочного и дистанционного образования остаются идентичными, меняется лишь носитель информации с печатного учебника на возможность использования информационных и коммуникационных технологий, предлагая двухстороннюю связь между студентом и преподавателем в самых раз-

личных формах (текст, графика, звук, анимация). Однако проблема аутентификации пользователя при проверке знаний остается авторами рассмотренной недостаточно.

Целью нашего исследования являются: психологические аспекты личности при использовании дистанционного обучения с целью улучшения процесса аутентификации пользователя при проверке знаний.

Анализ проблемы. Дистанционное обучение способно оптимально преодолеть недостатки традиционного образования и отличается от него по следующим показателям: повышает посещаемость мероприятий за счет онлайн-участников и просмотров записей; поощряет тех участников, кто не может присутствовать на занятиях в связи с недостаточностью времени или географической удаленностью; дает возможность доступа к электронным материалам и видеозаписям после лекции; привлекает новых слушателей, предоставляя им возможность в любое свободное время присоединиться к онлайн-занятиям; обеспечивает доступность и экономичность образования для всех категорий граждан, в том числе социально незащищенных и маломобильных; обеспечивает возможность выбора индивидуального содержания обучения, а также эффективность и результативность обучения; дает возможность выбора индивидуального темпа усвоения знаний; стимулирует самостоятельную познавательную деятельность ученика.

Эффективная интеграция технологий ориентирована на повышение качества обучения, развитие творческих способностей студентов, их стремление к непрерывному приобретению новых знаний.

В отличие от традиционного, дистанционное обучение опосредованно виртуальной средой, а в отличие от виртуального – предполагает педагогическое взаимодействие реальных субъектов педагогического процесса.

Так, новые перспективы, которые могут быть представлены в дистанционном образовании, следующие: технологичность – обучение с использованием современных программных и технических средств делает электронное образование более эффективным; доступность и открытость обучения – возможность учиться удаленно от места обучения, не покидая свой дом или офис; свобода и гибкость – появляются новые возможности для выбора курса обучения, появляется возможность обучения в лучших учебных заведениях по наиболее эффективным технологиям у наиболее квалифицированных преподавателей; индивидуальность систем дистанционного обучения.

Дистанционное обучение носит более индивидуальный, более гибкий характер обучения. Обучающийся сам определяет темп обучения,

может возвращаться по несколько раз к отдельным урокам, может пропускать отдельные разделы и так далее. Такая система обучения заставляет студента заниматься самостоятельно и получать навыки самообразования.

Внедрение дистанционного обучения уменьшает нервозность студентов при сдаче зачета или экзамена. Снимается субъективный фактор оценки. Снимается психологическое воздействие, обусловленное воздействием группы или успеваемостью студента по другим предметам.

В отличие от традиционной системы образования, преподаватели в дистанционном образовании больше сконцентрированы на субъекте обучаемого. Виртуальная среда позволяет выйти за временные и пространственные рамки, предоставляя возможность аутентичного общения с реальными собеседниками на актуальные темы.

Сама по себе дистанционная модель обучения как базовая составляющая предусматривает передачу информации в специальной информационно-образовательной среде (виртуальной). Специфика среды кардинальным образом влияет на все компоненты учебной деятельности: учебную мотивацию, учебную ситуацию, контроль и оценку обученности учащихся.

Изменения внутренних психологических качеств субъектов, которые возникают в результате виртуального взаимодействия реальных субъектов, характеризуют процесс образования.

Формирование виртуального образовательного пространства возможно только при коммуникации обучающего и учащегося звена / звеньев образования и образовательных объектов. В этом процессе проходит поиск и поддержка позитивной социальной идентичности субъекта, который является фактором стабилизации участника коммуникации.

Информационно-содержательный аспект обучения «знание – умение – опыт» соединяет дидактические компоненты компьютерной и виртуальной моделей образования, которые взаимодействуют по схеме «осознание – понимание – конкретизация – применение».

В процессе дистанционного образования каждым субъектом самостоятельно выстраивается индивидуальная виртуальная образовательная среда, которая становится фактором его социализации, средством создания и решения психологических проблем, инструментом формирования нового социокультурного опыта.

Виртуальный образовательный процесс использует личностный образовательный потенциал человека, который развивается в тех областях, которые субъект сам для себя выбирает.

Виртуальное образовательное пространство субъекта отражает взаимосвязь всех сфер личности: интеллектуальной, эмоциональной, ценностно-смысловой, поведенческой и других.

Процесс расширения индивидуального виртуального образовательного пространства происходит в результате внешней и внутренней психической деятельности самого субъекта, его самопознания, взаимопроникновения внешнего и внутреннего.

Виртуальный характер дистанционного обучения имеет свои положительные и отрицательные аспекты для личности субъекта образования.

Положительное влияние на личность оказывают следующие аспекты: 1) виртуальный мир представляет мир реальный, позволяет имитировать происходящее в социальной реальности, отрабатывать навыки, получать знания и опыт с минимальным риском; 2) виртуальное взаимодействие позволяет снизить психологическое напряжение, избежать психологического дискомфорта, что связано с ощущением психологической безопасности и повышением коммуникативной активности участников; 3) возможность стать анонимным участником взаимодействия или предстать под вымышленным именем, что стимулирует ролевое экспериментирование, способствует лучшему самопознанию, раскрытию индивидуализации.

К отрицательным психологическим аспектам использования виртуального мира относятся следующие: 1) отсутствие непосредственного эмоционального, энергетического, суггестивного контакта учащихся с педагогом (усложняет процесс передачи социокультурного опыта, снижает харизматические возможности субъектов образования, негативно влияет на групповую и профессиональную идентификацию учащихся, учебную мотивацию); 2) механистичность, проецирование законов реального мира на виртуальную среду и наоборот; 3) обезличивание субъектов образовательного процесса (виртуальный мир способствует не только анонимности, но и сенсорной деградации в общении).

Однако отсутствие прямого, непосредственного контакта в дистанционном обучении заостряет важность учета психологических особенностей организации информации, которые во многом определяют эффективность обучения.

Одним из наиболее важных факторов эффективности обучения является осмысленность учащимся учебного материала, то есть наделение полученной информации смыслом «для себя». Также огромная роль принадлежит обратной связи в этом процессе.

Важным компонентом дистанционного обучения является связь между субъектами образовательного процесса.

Особенности среды взаимодействия, во многом определяющей специфику дистанционного образования в виртуальной среде, расширяет опыт и способности человека за счет погружения

в сферу минимальной, пороговой событийности и энергетики.

Виртуальная реальность предполагает создание средствами специального компьютерного оборудования эффекта присутствия человека в объектной среде.

Именно поэтому понятие виртуальной среды получило свое развитие в одном из наиболее перспективных ее направлений – в сфере образования.

Виртуальные технологии, виртуальная реальность как социокультурный феномен являются важным средством познавательной деятельности, которая влияет на психический мир, культуру и духовность личности учащегося.

В дистанционном обучении важны такие возможности виртуальной среды, как многообразие ее объектов, легкая воспроизводимость объектов реального мира, относительная доступность объектов, а также возможность для творчества, психологическая безопасность и личностная защищенность.

Общей характеристикой любых форм дистанционного обучения является акцент на самостоятельную работу учащихся и дробный режим работы, предполагающий короткие в меру подробные задания.

Однако контроль знаний в дистанционном обучении представляет некоторые сложности (неэффективность репродуктивного обучения и соответствующего контроля знаний; проблема аутентификации личности учащегося при контроле).

В качестве форм контроля используются дистанционно организованные экзамены, собеседования, практические, курсовые и проектные работы, экстернат, компьютерные интеллектуальные тестирующие системы.

Оценка знаний в дистанционном обучении наиболее эффективна при помощи балльно-рейтинговой системы, которая позволяет более объективно оценивать знания учащихся, стимулирует их к самостоятельному поиску материалов, началу самостоятельной научно-исследовательской работы.

Таким образом, дистанционное обучение, включающее применение различных технологий в виртуальной среде, позволяет преодолеть многие проблемы традиционного обучения (привязка к территории и во времени, недостаточная самостоятельная активность учащихся, директивность обучения и других), максимально расширяет аудиторию учащихся, дает возможность удовлетворения индивидуальных образовательных потребностей учащегося и реализации его творческого потенциала.

Выводы. Рассмотрены возможности современной реформы образования, связанной с развитием информационных, виртуальных и коммуникационных технологий.

Виртуальный образовательный процесс использует личностный образовательный потенциал человека, который развивается в тех областях, которые субъект сам для себя выбирает. Виртуальное образовательное пространство субъекта отражает взаимосвязь всех сфер личности: интеллектуальной, эмоциональной, ценностно-смысловой, поведенческой и других.

Проведен анализ различных аспектов личности при дистанционном обучении: технологичность процесса образования; доступность и открытость обучения; свобода и гибкость; индивидуальность систем дистанционного обучения; уменьшение нервозности и субъективного фактора оценки студентов при сдаче зачета или экзамена.

Показано, что контроль знаний в дистанционном обучении в процессе аутентификации, представляет некоторые сложности и наиболее эффективен при помощи балльно-рейтинговой системы, которая позволяет объективно оценивать знания учащихся, стимулирует их к самостоятельному поиску материалов, началу самостоятельной научно-исследовательской работы.

В настоящее время информационные технологии и виртуальная среда еще не стали общекультурной практикой, но имеют большой потенциал в развитии образования.

Литература:

1. Андреев А.А. Дидактические основы дистанционного обучения. / А.А. Андреев. М. : РАО, 1999. 122 с.
2. Бухаркина М.Ю. Теория и практика дистанционного обучения / М.Ю. Бухаркина, М.В. Моисеева, Е.С. Полат. М. : Академия, 2004. 416 с.
3. Введение в сетевые технологии обучения. / Под ред. Л.Г. Титарева, Ю.Б. Рубина. М. : РИЦ «Альфа» МГОПУ, 2003.
4. Иванов Д.В. Виртуализация общества. / Д.В. Иванов. СПб. : «Петербургское Востоковедение», 2000. 96 с.
5. Королева Н.Н. Семиосфера личности. / Н.Н. Королева. СПб. : Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2005.
6. Корольков А. Статистика российского рынка дистанционного обучения – результаты опроса. URL: http://websoft-elearning.blogspot.com/2011/04/blog-post_21.html.
7. Мащенко Т.П. Рейтинговая система оценки знаний учащихся в современном образовательном пространстве. URL: http://pedsovet.org/component/option,com_mtree/task,viewlink/link_id,5733.
8. Многопользовательские игры стимулируют сотрудничество между людьми. URL: <http://old.kv.by/index2006190601.htm>.

9. Мур М.Г. Информационные и коммуникационные технологии в дистанционном образовании / М.Г Мур, В. Макинтош, Л. Блэк и другие. М. : Обучение-Сервис, 2006.
10. Носов Н.А. Виртуальная психология. // Труды лаборатории виртуалистики. Вып. 6. М. : Аграф, 2000. 432 с.
11. Перспективы дистанционного обучения в России. URL: www.memoid.ru/node/Perspektivy_distancionnogo_obucheniya_v_Rossii.
12. Применение технологий виртуальной реальности для обучения и исследований. URL: <http://www.ve-group.ru/use30.html>.
13. Троян Г.М. Концепция дистанционного образования, его эволюция и роль информационных и коммуникационных технологий // ИИТО ЮНЕСКО. М. : МЭСИ, 2001.
14. Хуторской А.В. Современная дидактика: учебник для вузов. / А.В. Хуторской. СПб. : Питер, 2001. 544 с.

Волошенко М. А. Психологічні аспекти особистості при застосуванні дистанційного навчання

У статті розглянуті можливості сучасної реформи освіти, пов'язаної з розвитком інформаційних, віртуальних і комунікаційних технологій, орієнтованої на скорочення періоду навчання студентів, зміни у змісті програм, поглиблення знань учнів, розширення їх кругозору, а також на індивідуалізації та диференціації навчання.

Показано, що ефективна інтеграція освітніх технологій орієнтована на підвищення якості навчання, розвиток творчих здібностей студентів, їх прагнення до безперервного придбання нових знань.

У статті представлені перспективи дистанційної освіти та проведено аналіз індивідуально-психологічних аспектів особистості: технологічність процесу освіти; доступність і відкритість навчання; свобода і гнучкість; індивідуальність систем дистанційного навчання; зменшення нервозності і суб'єктивного фактора оцінки студентів при здачі заліку або іспиту.

Показано, що контроль знань у дистанційному навчанні в процесі аутентифікації представляє деякі складності і найбільш ефективний за допомогою бально-рейтингової системи, яка дозволяє об'єктивно оцінювати знання учнів, стимулює їх до самостійного пошуку матеріалів, початку самостійної науково-дослідницької роботи. Віртуальний освітній процес використовує особистісний освітній потенціал людини, який розвивається в тих областях, які суб'єкт сам для себе вибирає. Віртуальне освітній простір суб'єкта відображає взаємозв'язок всіх сфер особистості: інтелектуальної, емоційної, ціннісно-сислової, поведінкової та інших.

Ключові слова: дистанційна освіта, віртуальний освітній простір, аутентифікація.

Voloshenko M. A. Psychological aspects of personality in the application of distance learning

The article discusses the possibilities of modern education reform related to the development of information, virtual and communication technologies, focused on reducing the period of student learning, changes in program content, enhancing students' knowledge, expanding their horizons, as well as individualization and differentiation of education.

Modern education is developing in the conditions of a growing flow of information, the need for an individual to operate with a huge amount of knowledge in various spheres of human activity.

Today computer technologies transform the world view in the direction of multidimensional, diverse, polymeric virtuality.

The widespread introduction of information technology can lead to a fundamentally new approach in the technology of education itself, which will, together with others, rely on the didactic possibilities of human super-conscious functions.

At the same time, methods, ways of teaching, interaction of participants in the educational process, the content of educational cycles and the role of subjects of education change.

As part of the modernization of education, the inevitability of the emergence of a new form of education arises, which must meet all the requirements of learning in an innovative manner, based on the use of Internet video technologies, modern multimedia interactive equipment, ensuring the effectiveness of the implementation of basic educational programs.

Such requirements correspond to distance learning, the purpose of development of which is to combine the advantages of virtual and traditional forms of education.

It is shown that the effective integration of educational technologies is focused on improving the quality of education, the development of students' creative abilities, their desire for the continuous acquisition of new knowledge.

The article presents the perspectives of distance education and analyzes the individual psychological aspects of the personality: the technological effectiveness of the educational process; accessibility and openness of learning; freedom and flexibility; individuality of distance learning systems; reduction of nervousness and subjective factor in assessing students during the test or exam.

It is shown that the control of knowledge in distance learning in the process of authentication, presents some difficulties and is most effective with the help of a point-rating system that allows you to objectively

evaluate students' knowledge, encourages them to independently search for materials, the beginning of independent research work.

The virtual educational process uses the personal educational potential of a person who develops in those areas that the subject chooses for himself.

The virtual educational space of the subject reflects the interrelation of all spheres of personality: intellectual, emotional, value-semantic, behavioral etc.

Key words: *distance education, virtual educational space, authentication.*

О. І. Галяндоктор педагогічних наук, доцент кафедри практичної психології
Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка**З. Т. Борисенко**кандидат психологічних наук, доцент кафедри практичної психології
Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка

ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ СУПРОВОДУ БАТЬКІВ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

У статті обґрунтовано доцільність забезпечення в системі інклюзивної освіти психологічного супроводу батьків дітей з інвалідністю. Розглянуто зв'язок між емоційними, поведінковими паттернами і світобаченням батьків та психоемоційними станами дітей з особливими освітніми потребами. Розкрито змістові аспекти супровідної діяльності психолога, її етапи, відповідні форми роботи. Окреслено актуальність опертя на трансформовані настановлення батьків під час реалізації домашньої частини програми психологічної допомоги дітям з інвалідністю.

Ключові слова: психолого-педагогічний супровід, батьківське ставлення, батьківські настановлення, успішне життєздійснення, ресурси психологічної допомоги.

Постановка проблеми. Психолого-педагогічний супровід – один із видів організації розвивального середовища для реалізації особистісних ресурсів усіх учасників освітнього процесу. Актуальність такого бачення мети оптимізації освітнього простору набуває значущості в контексті розгляду питань створення сприятливих умов для навчання, виховання та розвитку дітей і підлітків з інвалідністю. Беззаперечно, що освітня ситуація для цієї категорії школярів є однією з провідних і неодмінних детермінант їхньої успішної соціалізації, ефективної самореалізації, повноцінного життєздійснення.

Впровадження системи інклюзивної освіти та психологічний супровід її ефективності повинен забезпечувати й підтримку школярів в умовах закладу освіти, і, що особливо важливо, передбачати допомогу батькам, які виховують дітей з особливими освітніми потребами. З огляду на це очевидно, що психолого-педагогічний супровід у цьому аспекті діяльності психолога вирізнятиме специфічна змістова наповненість, структурна спрямованість, прогноз успішності та результативності.

Вважаємо виокремлення особливостей організації психолого-педагогічного супроводу батьків дітей з інвалідністю актуальним науково-прикладним завданням. Його розв'язання сприятиме систематизації знаннєвого компоненту професійної діяльності психологів в умовах інклюзивної освіти, орієнтованості їхньої психологічної допомоги на максимально можливе використання ресурсів мезо- (взаємодія двох і більше середовищ) та екзосистем (значуще коло спілкування) соціуму в оптимізації спільності батьків і дітей з особливими освітніми потребами, зміни батьківських настанов-

лень та ставлень щодо перспектив самореалізації їхніх дітей у різних сферах соціальної активності, а також їх власного самоздійснення.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Системна допомога батькам дитини з інвалідністю стала предметом зацікавлення вітчизняних і зарубіжних науковців з огляду на широку систему детермінант, чинників та відповідних наслідків, що визначають знаннєвий, афективний та поведінковий аспект батьківського самоставлення. Зокрема, J. Goddard, R. Lehr та J. Lapadat акцентовано увагу на деконструктивному дискурсі, який панує в наративах батьків дітей з інвалідністю (жахливі історії та стереотипні уявлення; історії про боротьбу з відмінностями, пошук підходів до «нормального» виховання; зустрічі з фахівцями раннього втручання, реабілітації тощо; власні історії: що таке бути Іншим в межах наявної культури). Означене спричинює сприймання ними себе як особи обмеженої в можливостях та не здатної до повної самореалізації в своїй сімейній ситуації. Дослідниками обґрунтованого використання наративної психотерапії з метою стимулювання виникнення в життєвому досвіді батьків дітей з інвалідністю альтернативних та бажаних історій, що допомагають долати гнітючі стереотипи [13]. На важливості врахування рівня батьківського стресу під час визначення змісту та сутності психологічного супроводу батьків дитини з аутизмом наголошують A. Gupta та N. Singhal. Автори проілюстрували різні способи надання ефективної підтримки батькам, зосереджуючи увагу на дитиноцентрованому підході та стратегіях психосоціальної допомоги батькам у пошуку способів підвищення якості життя на основі усвідомлення ними сімейних проблем [14]. Йдеться про викори-

стання механізму зворотного зв'язку як для діагностування труднощів сім'ї, що виховує дитину з особливими освітніми потребами, так і для визначення предметної сфери психологічної допомоги, її напрямків та вибору адекватного до запиту психологічного підходу. Спеціально розроблено опитувальники, які уможливають вивчення проблемних зон у функціонуванні сім'ї дитини з вадами в розвитку [15]. Окремо зауважено (L. McIntyre [16], F. Ricci, C. Levi, E. Nardecchia [17]) на побіжному впливі на поведінку дитини з інвалідністю покращення психоемоційного стану батьків, а отже визнанні потреби пропрацювання (наприклад, когнітивні або поведінкові техніки) батьківських проблем, відтак транслювання через близьких дорослих домашньої програми терапії для дитини.

Цінним джерелом допомоги, каталізатором до зміни самоставлення батьків та їхнього сприймання власної ситуації як проблемної науковці (L. Bray, B. Carter, C. Sanders, L. Blake, K. Keegan) визнають підтримку інших батьків, що мають дитину з інвалідністю. Така схема роботи оптимізує життєві цілі та формує такі ціннісні орієнтири, які уможливають самореалізацію батьків, зменшують рівень їхнього психологічного страждання та підвищують здатність до пошуку засобів і способів особистісного зростання [12]. Окреслені аспекти підтвердили актуальність залучення батьків до організації оптимального середовища адаптації та подальшої соціалізації дітей з інвалідністю в умовах, що склалися.

Закцентовано на роботі з батьками в обґрунтуванні системи психологічного супроводу інклюзивної освіти (А. Колупаєва [8], А. Обухівська [6], В. Ткачова [11] та інших), особливо щодо психокорекції материнських настановлень (Н. Северенчук [10]).

Значний науковий доробок потребує узагальнення та систематизації, поряд з цим визначення змістових конструктів, з урахуванням яких уможливується створення комплексної програми психолого-педагогічного супроводу батьків дітей з інвалідністю, а не лише окремо презентованих форм психологічної підтримки, психотерапії чи психологічної корекції як здебільшого пропонується.

Мета статті – розглянути змістові аспекти організації психолого-педагогічного супроводу батьків дітей з інвалідністю в умовах інклюзивної освіти та діяльності інклюзивно-ресурсних центрів.

Виклад основного матеріалу. Відповідно до Положення про психологічну службу в системі освіти України [4] практичний психолог повинен сприяти формуванню психологічної готовності учасників освітнього процесу до взаємодії в інклюзивному середовищі з дитиною з особливими освітніми потребами. Означене вказує на необхідність створення психолого-педагогічних умов для

ефективної полісуб'єктної взаємодії з дорослими та однолітками, розвитку інтелектуальних процесів, формуванні ціннісних настановлень, що відповідають психічним і фізичним можливостям дитини [1].

На думку дослідників (С. Васильковська, Т. Жук, Т. Ілляшенко та інших), цілісне і планомірне здійснення супроводу уможливорює співпраця закладу освіти та батьків, залучення працівником психологічної служби останніх до організації корекційно-виховного процесу, оскільки вони також є важливими учасниками інклюзивного навчання [7]. Практика роботи психологів у країнах Західної Європи засвідчує, що важливою умовою включення дитини в інклюзивне навчання є здатність батьків сприймати її діагноз усвідомлено, бути активними помічниками педагогів, співпрацюючи з ними в одному напрямку за єдиних вимог. Для свідомого вибору батьками форми навчання та компетентної участі в навчально-розвивальному процесі вони повинні вміти оцінити переваги та недоліки пропонованих підходів до навчання дитини з особливими освітніми потребами. Науковці (Д. Ахметова, З. Нігматов, Т. Челнокова, Г. Юсупова та інші) схиляються до виокремлення п'яти рівнів залучення батьків до цього процесу. Зокрема:

1. Інформованість. Його зміст – інформування батьків про наявні програми навчання, спонукати їх виявляти ініціативу, робити запит на необхідну інформацію.

2. Участь у діяльності. На цьому рівні батьки залучаються в діяльність закладу освіти. Наприклад, можуть бути запрошені в конкретні моменти навчального та позанавчального процесу.

3. Діалог та обмін думками. На цьому етапі батьків залучають до участі в дослідженні цілей і потреб класу.

4. Участь у прийнятті рішень. Мета цього етапу – спонукати батьків до висловлювання власної позиції щодо навчальної ситуації власної дитини та залучити їх до прийняття рішення, яке впливатиме на учня. Прикладом такого рівня залученості є зустріч для розробки індивідуального навчального плану.

5. Достатня відповідальність для дій. Це найвищий рівень, на якому батьки приймають рішення спільно з педагогами та психологами. Вони залучаються як у планування, так і в оцінювання програми навчання [3].

Розроблення програми психолого-педагогічного супроводу батьків повинно спиратися на виявлені взаємозалежності етапів цього процесу та форм співдії з батьками. Зокрема, на *підготовчому етапі* пропонується просвіта батьків із питань інклюзивної освіти, проведення батьківських зборів, тренінгів, індивідуальних і групових

консультацій, інформування, обговорення питань, пов'язаних із розвитком інклюзивної освіти; *адаптаційний* пов'язують з організацією та підтримкою руху батьків «назустріч» один одному з метою їхньої взаємної допомоги; *етап повного включення* передбачає вибір комфортного режиму перебування учня в освітньому закладі, особливостей та етапів освітньої й корекційно-розвивальної роботи, оцінювання динаміки розвитку, створення аналогічних умов вдома, щоб максимально сприяти соціалізації учня [3].

Підтримуємо позицію Д. Романовської та С. Собкової в питаннях напрямків організації психологічного супроводу батьків у процесі інклюзивної освіти [9]. Авторки визнали, що оптимальним буде поєднання просвітницької роботи з батьками усіх школярів конкретного закладу освіти та психологічного супроводу сімей, які виховують дітей з інвалідністю.

Конкретизуючи зміст психолого-педагогічного супроводу визнано, що він спрямований на всіх учасників освітнього процесу, зокрема й батьків дітей з особливими освітніми потребами, та здійснюється через реалізацію діагностичного, профілактичного, просвітницького, консультативного та корекційного напрямів роботи [4]. Враховуючи емпіричні результати батьківських психостанів, окремо наголошено на профілактичній роботі, що полягає у превенції невротизації або психопатизації батьків через організацію як просвітницьких групових, так й індивідуальних консультацій для батьків. Крім того, аргументовано потребу формування психологічної готовності суб'єктів освітнього процесу (учнів, батьків, вчителів, представників адміністрації) до взаємодії з дитиною з особливими освітніми потребами. З-поміж форм роботи запропоновано проведення «тренінгових занять, лекторіїв, семінарів, консилиумів, виступів тощо, зміст яких спрямований на подолання упередженого ставлення до дітей з інвалідністю, руйнування міфів і стереотипів, стигматизації та дискримінації» [5].

Здійснюючи просвітницьку роботу, психологічна служба закладу освіти через організацію, наприклад, «Школи батьківства» чи «Батьківського лекторію», повинна інформувати батьків про суть загальних та специфічних закономірностей психічного розвитку дітей з особливими освітніми потребами, їхні потенційні можливості тощо. Шкільний психолог може також організувати в закладі освіти зустрічі з фахівцями інклюзивно-ресурсних центрів і для педагогів, і для батьків, які виховують дітей з інвалідністю. Запровадження таких зустрічей сприяє обміну досвідом виховання цієї категорії дітей, актуалізації потреби створення розвивального середовища як у межах освітньої установи, так і вдома, допомагає батькам набути навичок реалізації завдань психолого-педаго-

гічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами, вирішення повсякденних проблем, пов'язаних із вихованням «особливої» дитини.

Здійснюючи роботу з батьками, психолог повинен допомогти їм усвідомити реальну перспективу розвитку дитини, надати інформацію про можливі труднощі в соціальному та психічному розвитку, навчити ідентифікувати їх, реалізувати домашню програму психологічної допомоги своїй дитині. Йдеться про використання ресурсів консультативної роботи з родиною. У ситуації, яка стосується сім'ї з дитиною з інвалідністю, психологічне консультування батьків спрямовується на встановлення оптимальних взаємин у родині, попередження проблем у розвитку стосунків, створенні психологічного комфорту для кожного члена сім'ї. В.Ткачова зауважила, що консультування батьків дітей з особливими освітніми потребами передбачає не лише надання психологічної підтримки, рекомендацій, але й процедуру її психологічного вивчення [11].

Діагностичний напрям роботи з батьками уможлиблює виявлення їхніх психологічних особливостей, які допоможуть оптимізувати умови життя дитини та є одним зі шляхів залучення батьків до активної й продуктивної участі в корекційно-виховному процесі. З метою вивчення реакції батьків на психогенну ситуацію, яка виникла, необхідно діагностувати:

1) особистісні особливості батьків, які виховують дитину з особливими освітніми потребами, інтелектуальні, емоційні та комунікативні якості, акцентуації характеру, рівень тривожності, тип реакції на стрес, адаптаційні механізми, стресостійкість, тип характерологічних відхилень, а також рівень схильності до неврозу, психопатії; внутрішньосімейний клімат;

2) систему міжособистісних контактів у сім'ї;

3) чинники, які визначають батьківську позицію (батьківську і материнську) щодо дитини з інвалідністю;

4) ціннісні орієнтації батьків;

5) основні типи взаємин (взаємодії) у сім'ї;

6) мотиваційно-потребову сферу батьків, які виховують дитину з особливими освітніми потребами;

7) особливості внутрішньоособистісних переживань батьків, пов'язані з порушеннями розвитку дитини;

8) особливості ставлення фізично здорових сиблінгів до дитини з особливими освітніми потребами;

9) тип батьківсько-дитячих відносин, моделі виховання й причини їхніх порушень;

10) динаміку батьківсько-дитячих і дитячо-батьківських взаємин під впливом психокорекції [11].

Окрім окреслених, можливі й інші напрямки діагностичної роботи, зміст яких визначається

в кожному конкретному випадку індивідуально. Водночас особливою є й тактика спілкування психолога з батьками. Сукупність засобів і прийомів досягнення намчених цілей діагностичної чи консультативної роботи визначається, на думку В. Ткачової, трьома взаємопов'язаними завданнями:

1) встановлення контакту на рівні «зворотного» зв'язку, щоб батьки були впевнені в тому, що їх розуміють, співпереживають їм та намагаються допомогти. Як наслідок – батьки повинні конструктивно вирішити свої проблеми, консультування може бути етапом, що передує психологічній корекції та організації подальшого психологічного супроводу батьків;

2) корекція розуміння батьками «проблеми» дитини: адекватне осмислення проблем дитини стає можливим, коли нейтралізований або знижений ступінь виразності фруструвального впливу емоційного стресу, в якому перебувають батьки з моменту діагностування в дитини порушень у розвитку; зниження напруження при переключенні з самого предмета переживань на діяльність, спрямовану на подолання цієї проблеми. Наприклад, активна участь батьків у здійсненні психолого-педагогічного супроводу, зокрема, у розвивальній та корекційно-виховній її частині. Завдання психолога полягає в коректному і тактовному корегуванні ілюзорного сприйняття батьками майбутнього їхньої дитини, водночас посилення їхньої віри в можливості та перспективи розвитку дитини відповідно до її ресурсів. Лише за умови адекватної та кваліфікованої організації корекційного впливу можна оптимізувати подальший особистісний та інтелектуальний розвиток дитини з особливими освітніми потребами;

3) корекція міжособистісних (батько / мама – дитина і дитина – батько / мама) і внутрішньосімейних (мати дитини – батько дитини) взаємин, які передбачають виховання почуття любові та прив'язаності до дому, близьких, батьків, формування адекватних поведінкових форм спілкування та навичок самообслуговування [11].

При здійсненні корекційного напрямку роботи з батьками психолог повинен спиратися на результати попередньо проведеної діагностики та за необхідності забезпечити корекцію психічного стану батьків, їхніх настановлень, неадекватних паттернів поведінки, способів реагування тощо. Корекційна робота в цьому напрямі може здійснюватися за допомогою спеціально розроблених / підібраних тренінгових, корекційних та розвивальних програм. Наприклад, тренінг для батьків дітей з особливими освітніми потребами «Психологічне здоров'я батьків є необхідною умовою здоров'я дітей» [6, с. 61–67]; тренінг, спрямований на формування та розвиток почуття батьківської любові «Сім кроків» [2, с. 185–186]; психокорекційна програма роботи з матерями, які виховують дітей

з відхиленнями в розвитку «Гармонізація відносин між матір'ю та її дитиною» [9, с. 104–109]; психокорекційна програма «Гармонізація внутрішньосімейних відносин» [там само] та інші.

Корекційним середовищем для батьків можуть бути: групові заняття, під час яких їхні ціннісні орієнтації піддаються позитивним змінам; групи зустрічей для батьків, які виховують дитину з інвалідністю; відвідування індивідуальних психокорекційних занять дитини, що допомагає осмислити глибинні особистісні суперечності в сім'ї та змінити ставлення до суб'єктивно не вирішуваного конфлікту. Беззаперечним є забезпечення індивідуального підходу до кожної родини з огляду на те коло проблем, яке формує історію життя сім'ї та життєвий сценарій кожного в родині.

Висновки і пропозиції. Психолого-педагогічний супровід батьків дитини з особливими освітніми потребами є необхідною умовою її включення в загальний простір навчання, виховання та розвитку й суспільне життя, адже завдяки цьому в неї покращуються не тільки навчальні досягнення, соціальні навички, позитивне світосприйняття, а й здоров'я. Розроблення програми супроводу вимагає детального ознайомлення з сімейною ситуацією, наративами дорослих, які виховують дитину з інвалідністю, їхніми особистісними характеристиками, переважаючими психічними станами, які безперечно транслюються на систему внутрішньосімейних взаємодій, самосприймання членів родини включно з дитиною. Попередня психологічна діагностика визначає проблемні зони, вплив на які сприятиме проектуванню змістових аспектів супровідної діяльності психолога. Водночас окреслює особливості моніторингу перспектив розвитку сімейної історії та місця в ній адекватному життєздійсненню кожного з родини, формуванню самозарадності. Комплексне використання ресурсів психопрофілактичної, просвітницької, діагностичної, консультативної та психокорекційної роботи створює ситуацію набуття батьками нового досвіду осмислення сімейної ситуації та її рекурентного сприймання. Відтак авторська індивідуальність у трактуванні та конструюванні батьками життєвого простору стає результатом акумуляції образів емпіричної, соціокультурної та екзистенційної реальності, які прогнозовано трансформуються в умовах адекватного психолого-педагогічного супроводу.

Перспективу дослідження вбачаємо в емпіричній верифікації програм психолого-педагогічного супроводу батьків дітей з особливими освітніми потребами різних нозологій.

Література:

1. Дегтяр Г.В. Психолого-педагогічний супровід дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивній освіті. *Таврійський вісник освіти*. 2015. № 1 (49). С. 250–255.

2. Оклеї-Проданюк О.В., Собкова С.І. Організація роботи практичного психолога з сім'ями дітей в закладах інтернатного типу. *Психологічна служба: науково-метод. вісн.* / укл. Д.Д. Романовська, С.І. Собкова. Чернівці : Технодрук, 2008. Вип. 6. С. 185–186.
3. Педагогіка і психологія інклюзивного образования / авт. кол. : Д.З. Ахметова, З.Г. Нигматов, Т.А. Челнокова, Г.В. Юсупова и др. Казань : Изд-во «Познание» Института экономики, управления и права, 2013. 204 с.
4. Положення про психологічну службу у системі освіти України : Наказ Міністерства освіти і науки України від 22.05.2018 № 509. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0885-18>.
5. Про організацію психологічного і соціального супроводу в умовах інклюзивного навчання : Лист Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України від 26.07.12 № 1/9-529. URL : http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/30376/.
6. Психологічний супровід інклюзивної освіти : метод. рекомендації / авт. кол. за заг. ред. А.Г. Обухівської. Київ : УНМЦ практичної психології і соціальної роботи, 2017. 92 с.
7. Психолого-педагогічний супровід сім'ї у роботі психолого-медико-педагогічних консультацій / авт. кол. : С.І. Васильковська, Т.В. Жук, Т.Д. Ілляшенко та ін.; за ред. А.Г. Обухівської. Київ : Український НМЦ практичної психології і соціальної роботи, 2015. 66 с.
8. Путівник для батьків дітей з особливими освітніми потребами / за заг. ред. А.А. Колупаєвої. Київ : ТОВ ВПЦ «Літопис-ХХ», 2010. 363 с.
9. Романовська Д.Д. Психологічний супровід процесу інтеграції у суспільство дітей з особливими потребами. *Психологічний та соціально-педагогічний супровід навчання і виховання «особливої дитини» у школі* / за ред. Д.Д. Романовської, С.І. Собкової. Чернівці : Технодрук, 2009. С. 104–109.
10. Северенчук Н. Психокорекційна робота з матерями дітей з особливими потребами. *Дефектолог.* 2007. № 3. С. 14–15.
11. Ткачева В.В. Технологии психологической помощи семьям детей с отклонениями в развитии. Москва : АСТ; Астрель, 2007. 318 с.
12. Bray L., Carter B., Sanders C., Blake L. & Keegan K. Parent-to-parent peer support for parents of children with a disability : a mixed method study. *Patient Education and Counseling.* 2017. Vol. 100. № 8. P. 1537–1543. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.pec.2017.03.004>.
13. Goddard J.A., Lehr R. & Lapadat J.C. Parents of children with disabilities : telling a different story. *Canadian Journal of Counselling.* 2000. Vol. 34:4. P. 273–289.
14. Gupta A., Singhal N. Psychosocial support for families of children with autism. *Asia Pacific Disability Rehabilitation Journal.* 2005. Vol. 16. № 2. P. 62–83.
15. Mazzucchelli T.G., Hodges J., Kane R.T., Sofronoff K., Sanders M.R. et al. Parenting and family adjustment scales (PAFAS): validation of a brief parent-report measure for use with families who have a child with a developmental disability. *Research in Developmental Disabilities.* 2018. Vol. 72. P. 140–151. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2017.10.011>.
16. McIntyre L.L. Promoting well-being in families with children with intellectual and developmental disabilities. *Spotlight on disability newsletter.* 2016. Vol. 8. № 2. URL : <https://www.apa.org/pi/disability/resources/publications/newsletter/2016/09/family-developmental-disabilities>.
17. Ricci F., Levi C., Nardecchia E. et al. Psychological aspects in parents of children with disability and behavior problems. *European Psychiatry.* 2017. Vol. 41. p. S792. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.eurpsy.2017.01.1519>.

Галян О. І., Борисенко З. Т. Психологические аспекты сопровождения родителей детей с особенными образовательными потребностями

В статье обоснована целесообразность обеспечения в системе инклюзивного образования психологического сопровождения родителей детей с инвалидностью. Рассмотрена связь между эмоциональными, поведенческими паттернами, мировоззрением родителей и психоземotionalным состоянием детей с особенными образовательными потребностями. Раскрыты содержательные аспекты сопроводительной деятельности психолога, ее этапы, соответствующие формы и направления работы. Определена актуальность использования трансформированных установок родителей в реализации домашней части программы психологической помощи детям с инвалидностью.

Ключевые слова: психолого-педагогическое сопровождение, родительские установки, родительское отношение, успешное жизнеосуществление, ресурсы психологической помощи.

Halian O. I., Borysenko Z. T. Psychological aspects of the support to parents of children with special educational needs

The article deals with the expediency of providing psychological support to parents of children with disabilities in the system of inclusive education. Connection between emotional, behavioral patterns, parents' worldview and psycho-emotional states of children with special educational needs has been considered. The content aspects of the support activity of the psychologist, its stages and the corresponding forms of work have been revealed. The importance of the use of the transformed parental attitude during the implementation of the home part of the program of psychological assistance to disabled children is outlined.

Key words: *psychological and pedagogical support, parental attitude, parental guidance, successful life, resources of psychological help.*

ПОЛИКУЛЬТУРНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК НАУЧНАЯ ПРОБЛЕМА

В статье раскрываются особенности теоретического анализа проблем поликультурного образования. Анализируются психологические и педагогические аспекты становления теории поликультурного образования. Далее отмечаются теоретические работы по проблеме исследования. Особое внимание уделяется разработкам таких авторов, как Дж. Бэнкс, С. Нието, И.В. Балицкая, А. Портера, А.Н. Джурицкий, С.Л. Новолодская и других. Сторонники поликультурного образования пишут, что этнические и культурные различия необходимо поддерживать. Особо указывается на то, что поликультурное образование развивает способность оценивать явления с позиции другого человека, разных культур. Культура XXI века видится как мировой интеграционный процесс, в котором происходит смешение различных национальных и этнических культур. Тенденции современного общества в социальном, культурном, экономическом и политическом планах привели к формированию открытого поликультурного социума. В результате глобализационных процессов личность сегодня находится на рубеже культур, взаимодействие с которыми требует от нее толерантности, диалогичности, понимания и уважения культурной идентичности других людей. В контексте социокультурных перемен общество выдвигает перед образованием задачу подготовки молодежи к активной жизнедеятельности в условиях многонациональной и поликультурной среды. На образовательные учреждения возлагается большая ответственность – воспитание этнически идентичной и поликультурной личности, ориентированной через свою культуру на другие.

Ключевые слова: поликультурное образование, обучение и воспитание, осмысление индивидуального своеобразия, плюрализация общества, этнические группы, педагогическое сопровождение.

Введение. Современность предъявляет к человеку требования соблюдения толерантности, терпимости, уважения других культур, религий и их представителей, умения мирно и бесконфликтно уживаться с ними в одном социальном пространстве, быть готовым и способным идти с ними на контакт, успешно с ними взаимодействовать.

Отвечая на вызов времени, в последние годы в отечественной педагогике сформировалось самостоятельное динамично развивающееся направление работы с молодежью – поликультурное образование, выступающее инновационным средством решения образовательно-воспитательных задач в условиях глобализации.

На современном этапе развития в педагогической и психологической науке и практике анализируются проблемы поликультурности образования, вопросы усвоения школьниками и студентами поликультурных знаний, навыков и соответствующих норм поведения. Таким образом, пересматриваются теоретические подходы к обучению и воспитанию учащихся национальной школы, их социальной адаптации. Поликультурное образование может быть реализовано на основе осмысления индивидуального своеобразия личности учащегося в процессе усвоения знаний, воспитания, культурного становления его личностных качеств в русле гуманистической педагогики и психологии, глубокого знания его врожденных свойств, тенденций развития, потребностей, способностей, возможно-

стей к саморазвитию, самоактуализации, представлений о том, как он сам воспринимает себя и экспектаций со стороны других. Изучение психологии ученика и студента как особого проявления человеческого бытия во всем многообразии социальных свойств и отношений, организация оптимальных путей построения системы образования в поликультурном пространстве являлось предметом изучения в значительном количестве научных исследований.

Так, проблемы поликультурного образования и воспитания как особого процесса усвоения учащимися в школьном обучении знаний о различных культурах, осознания общего и особенного в образе жизни различных этносов, культурных ценностях и ориентирах разных народов существенно рассматриваются в исследованиях Л.И. Алексеевой, Д. Бенкса, Г.И. Гайсиной, Х.Х. Галимова, Н.С. Гончаровой, Р. Хенви, И.М. Синагатуллина и других. Многие авторы изучают поликультурное образование в многонациональных школах и классах, обосновывая его как процесс контакта культур, как способ социализации личности многонационального общества (А.К. Бердиев, А.С. Гаязов, Л.И. Лебедева, Ш.А. Магомедов, Р.Б. Раджибаева). Проблема гуманизации образования крайне актуальна. На современном этапе она рассматривается в контексте культурологического подхода в исследованиях В.С. Библера, М.С. Кагана, О.Н. Козловой, С.Ю. Курганова.

К истории формирования поликультурного образования. Идеи поликультурного образования были всегда актуальны в историческом развитии человечества. Ученые считают, что суждения об уважении и важности изучения каждым человеком культуры своего народа гармоничны идеям народной педагогики. Анализ существующей научной литературы по проблеме поликультурного образования показывает, что известные педагоги во все времена отводили значительное место исследованию педагогических и психологических знаний и опыта народа, а также считали народную педагогику фундаментом воспитания и соответствующих научных систем. Так, выдающийся педагог Я.А. Коменский тщательно изучал устное народное творчество в Чехии. Обобщив опыт домашнего воспитания, он выдвинул идею «материнской школы», подчеркивая, что «пороки начального воспитания сопровождают нас в течение всей жизни. Поэтому главное – сбережение рода человеческого в колыбели» [3, с. 5]. Идея поликультурного образования, основанного на представлениях об общности людей, их потребностях и стремлениях заложена в разработанной Я.А. Коменским программе «Панпедия». Особое внимание в программе отведено важности формирования у детей умения выполнять взаимные обязанности, умения жить в мире с окружающими людьми, уважать и любить ближнего.

Известно, что поликультурное образование зародилось в Америке. Становлению и развитию концепции поликультурного образования в США предшествовали идеи, направленные на снижение расовых и межэтнических конфликтов. Однако широко распространенные в послевоенный период и первые годы движения за гражданские права отдельные курсы по истории и культуре расовых, этнических меньшинств, организация встреч между представителями разных этносов к 60–70 гг. XX в. перестали отвечать изменившимся социо-политическим реалиям американского общества.

В педагогической литературе поднимались вопросы о языке обучения, о различных учебных стилях учащихся разного этнического происхождения, о роли учителя и его отношении к представителям меньшинств. В результате оформилась концепция полиэтнического образования, сторонники которой исходили из того, что этническое разнообразие обогащает нацию и увеличивает возможности решения гражданами личных и общественных проблем; что люди, не знающие иных культур, не способны познать свою собственную.

Как показывает анализ теоретических работ, термин «полиэтническое образование» просуществовал недолго. В середине 1970-х гг. ученые начинают использовать в своих работах поня-

тие «поликультурное образование». В начале 1980-х гг. оно появляется в ведущих педагогических энциклопедиях: в 1982 г. – в «Энциклопедии исследований в области образования», в 1994 г. – в «Международной энциклопедии образования». В середине 1980-х гг. создается профессиональная организация «Национальная ассоциация поликультурного образования».

Термин «поликультурное образование» прочно утверждается в американской педагогике и к началу 1990-х гг. приобретает концептуальное оформление. Изначально он возник как более широкий термин: ряд исследователей считали, что полиэтническое образование не решает проблему конфликтов, насилия и нетерпимости, поскольку ограничивается этническими, расовыми различиями и не учитывает культурных особенностей, свойственных какой-либо группе: профессиональной, половой, возрастной [4, с. 8].

Трансформации «полиэтнического» в «поликультурное» в немалой степени способствовала и активизация феминистского движения в Америке в 1970-е гг. В результате в программы поликультурного образования были включены женщины, неимущие, инвалиды. Современная трактовка понятия «поликультурное образование» не может не вызывать споров и сомнений. «Международная энциклопедия образования», выражая мнение ряда исследователей, ограничивает его рамками национальной, расовой, этнической культуры и видит его цель в воспитании толерантного отношения к другим культурам, в выработке знания и понимания различий и сходств между ними. Социальная группа говорящих на диалекте, сексуальное меньшинство рассматриваются как нормальные вариации в рамках единой культуры, то есть как субкультуры, не имеющие отношения к поликультурному образованию. В таком случае «поликультурное образование» синонимично «полиэтническому».

Ж. Гай в свою очередь подчеркивает, что расширение границ понятия искажает цель этого типа образования, отвлекая внимание от вопросов дискриминации и равенства, предрассудков в отношении этнических меньшинств в целом и чернокожих американцев в частности [6]. Авторы «Энциклопедии исследований в области образования» распространяют действие программ поликультурного образования на расовые, этнические, социальные, половые группы, учащихся с различными отклонениями (инвалидов). Национальный совет по педагогической аккредитации также подчеркивает, что поликультурное образование признает «важную роль культурных, расовых, сексуальных и половых, этнических, религиозных характеристик, социального статуса и исключительности в образовательном процессе».

Исследователи Д. Голлник и Ф. Чинн считают, что поликультурное образование должно быть концептуализировано таким образом, чтобы учитывать этнические, социальные, возрастные, половые, языковые, расовые отличия, а также особенности людей с физическими и умственными отклонениями. Другими словами, вопрос о границах поликультурного образования в американской педагогике остается открытым. Как свидетельствует анализ исследований американских специалистов, материалов периодических изданий, появление различных концепций обусловлено не только и не столько разногласиями по поводу включения той или иной группы в программы поликультурного образования.

Сторонники поликультурного образования едины в том, что этнические и культурные различия необходимо поддерживать. В зависимости от занимаемых исследователями позиций в американском поликультурном образовании условно можно выделить два основных направления: 1) радикальное и 2) умеренное.

Сторонники радикального поликультурализма подчеркивают большое значение этнических, культурных особенностей в жизни личности. Они считают, что социализация индивида осуществляется именно в рамках этнической культуры. По их мнению, школа должна готовить учащихся к жизни в этническом культурном сообществе, следовательно необходимо, чтобы учебная программа в большей степени отражала интересы его представителей. Эти идеи вызывают жесткую критику, в них видят угрозу политической и социальной стабильности общества.

Так, Л. Чавез утверждает, «что не следует «поворачиваться на 180 градусов» и пытаться обучать представителей меньшинств на родном языке и прививать им ценности родной культуры». В отличие от радикально настроенных исследователей, сторонники умеренного поликультурализма не отрицают существования единой национальной культуры. Их цель – создать «мозаику» расовых и этнических групп в составе единого целого. Культуры, отличные от исторически доминирующей англосаксонской, должны быть сохранены и по достоинству оценены, в то время как их взаимодействие и приверженность демократическому обществу обеспечат социально-политическую гармонию.

Надо отметить, что не только в Америке происходят изменения воспитания и образования в духе поликультурности. Развитие поликультурального образования в Канаде происходило поэтапно, начиная с 1970 года. В Канаде начали появляться билингвальные программы совместно с культурно-просветительской деятельностью; в 1980-2000 гг. внедрялись региональные компоненты в программы подготовки учителей, включе-

ние компонента в элементы учебной программы и формировались компетенции в учащихся для жизни в поликультурном обществе [1, с. 242].

Во взглядах канадских ученых имеются определенные отличия, которые состоят прежде всего в том, что на главное место в стратегии достижения канадской идентичности ставится воспитание в духе поликультурности. Доминирующими педагогическими задачами выступают стремление воспитать склонность к балансу, компромиссу, толерантность и взаимоуважение, прагматичность (рационализм), неприятие силовых решений [2].

Большое влияние на развитие поликультурного образования Канады оказало США. Одним из ярких представителей американской психологии, очень популярным в Канаде, является Дж. Бенкс.

В своих исследованиях ученый раскрывает понятия культуры, этничности, изучает вопросы этнического, расового, культурного разнообразия США, исследует влияние культурных различий на образовательный процесс. Дж. Бэнкс определяет культуру как разделяемые группой людей символы, значения, ценности, особенности поведения и восприятия. Он выделяет макрокультуру и микрокультуры. Первая представлена общенациональными ценностями: для США это справедливость, равенство, человеческое достоинство. В то же время, считает исследователь, общество делится по расовым, этническим, лингвистическим, половым признакам на большое число микрокультур. Представители этих групп, разделяя общенациональные ценности, символы, обладают уникальными традициями, обычаями, нормами поведения. Каждый свободен в сохранении этнической идентичности, уникальных характеристик до тех пор, пока они не вступают в противоречие с общенациональными ценностями.

Несмотря на то, что Дж. Бэнкс поддерживает, поощряет этническое, культурное разнообразие, он выступает за единое государство и единую национальную культуру: «Уважая и признавая разнообразие, поликультурное образование стремится сформировать нацию – государство, в котором отражены ценности различных групп и культур. Поликультурное образование стремится актуализировать «из многих – единое», то есть создать общество «разных», объединенных всеобъемлющими демократическими ценностями» [5].

Помимо общей концепции необходимы конкретные теории, решающие специфические проблемы образования той или иной культурной группы, будь то этническое меньшинство или женщины. Дж. Бэнкс отрицает тот факт, что различные культурные группы в равной степени являются источником напряжения и конфликтов в обществе. В качестве основной причины противостояния он называет проблему расовой, этнической

дифференциации. По его мнению, ядром поликультурного образования должно стать преодоление расизма, искоренение расовой, этнической дискриминации на любом уровне общественной жизни и, прежде всего, в системе образования.

Дж. Бенкс выделяет четыре подхода, которые сложились в поликультурном образовании. Автор выделяет контрибутивный подход как самый низкий по развитию. Сущность подхода состоит в том, что материал, отражающий историю, традиции, факты, вводится в учебную программу и учебную литературу в виде отдельных идей, событий. Дополняющий подход – материал, отражающий культурные особенности меньшинства, который вносится в учебную программу как дополняющий основного, нацеленного на культуру большинства.

Трансформационный подход: культурные факты и события культуры большинства и культуры меньшинства изучаются одинаково. Подход принятия решений и выполнения социальных действий отличается тем, что в учащихся формируется критическое мышление. Дж. Бенкс выделяет этот подход как высший уровень реформирования. В этом подходе предполагается рассматривать проблему с разных точек зрения и принимать самостоятельные решения [5].

И.В. Балицкая выделяет основные идеи и концепции поликультурного образования, которые появились сопоставимо стадиям развития поликультурного образования в Канаде:

1) предоставление равных возможностей посредством мультикультурного образования (Дж. Бенкс);

2) критическая педагогика (С. Нието): Соня Нието предложила сделать частью учебного плана идеи антирасизма;

3) модель мультикультурного образования (С. Нието): Соня Нието предлагает модель поликультурного образования, которая делится на четыре уровня [1].

К этим уровням относятся:

1. Терпимость. Это самый шаткий уровень. На этом уровне в образовательном учреждении поликультурность является неизбежным элементом, и все с этим должны смириться.

2. Принятие. Образовательное учреждение, где признают культурное многообразие, в котором запускаются билингвальные программы. Подобная образовательная среда действует до перехода ученика в среду большой культуры (англизычную). В подобных школах новости и мероприятия могут проходить на родном языке.

3. Уважение. Принятие и восхищение представителями другой культуры. Введение программ на родном языке, учебный план составляется с целью развития грамотности на основе опыта и ценности учащихся и культуры меньшинства.

4. Утверждение, солидарность и критика. Является самым высоким уровнем развития поликультурного образования. Образовательные учреждения этого уровня осуществляют учебную деятельность в среде, где язык и культура меньшинства признаются как законные.

На Западе процесс развития поликультурного образования особенно заметен в последние 70 лет. Если в начале XX в. ответом на возросшую плюрализацию общества была политика откровенной ассимиляции национальных меньшинств, то в 1940–1950 гг. движение за совместное обучение представителей различных рас выдвинуло на первый план задачу воспитания терпимости и взаимопонимания. В 60–70 годы XX в. в различных странах мира происходит признание ценности и полезности культурного многообразия как фактора укрепления государственной стабильности на основе мирного сосуществования и тесного взаимодействия различных народов и этнических групп, населяющих эти страны, а также на основе преодоления сепаратизма и национализма. В эти годы такие страны как США, Канада, Германия сталкиваются с проблемой аккультурации национальных меньшинств, их продуктивной интеграции в доминирующую языковую и культурную среду.

В последние годы большинство западноевропейских стран по-разному решают проблемы культурной разнородности, вызванные ростом иммиграции. Европейские авторы выделяют ряд этапов развития поликультурного образования. Факторы актуализации и основные механизмы развития поликультурного образования в Западной Европе рассматриваются ниже исходя из работ европейских исследователей (А. Портера и других) [7].

При этом следует принимать во внимание, что в европейских официальных документах образование, учитывающее культурное многообразие и готовящее учащихся к межкультурному взаимодействию, получило название «межкультурное образование» (intercultural education).

Первый этап (конец 1950-х – начало 1970-х гг.) можно назвать бикультурным. В 1960-е гг. после «экономического чуда» 1950-х гг., которое вызвало в ряде европейских стран резкий приток мигрантов-рабочих, педагоги и политические деятели сосредоточили свое внимание на преодолении лингвистических проблем в системе образования. С одной стороны, начали применяться определенные меры для организации изучения мигрантами языков новых для них стран, а с другой – много внимания стало уделяться предоставлению детям возможности «сохранить» их родной язык так, чтобы в любое время было возможно их возвращение в родную страну. В это время были реализованы многочисленные проекты, которые в целом можно назвать многокультурными, так

как их целью было информирование о сходстве и различиях разных языков, религий, культур.

Второй этап (1970-е гг.) характеризуется появлением двух новых тенденций. Во-первых, получило развитие направление специальной адаптации иностранных детей через образование – «мигрантская педагогика» (*Ausländer pädagogik*) или «педагогика приема» (*Pédagogie d'accueil*) через разработку отдельных мер посредничества. Однако это направление все более и более остро критиковалось за его ассимилирующий, или компенсирующий характер. Во-вторых, разрабатывался подход одновременного педагогического сопровождения:

а) интеграции иностранных детей в культуру новой страны;

б) поддержки культурных и языковых связей со страной происхождения. Этот подход, официально принятый на совещании министров Совета Европы в 1970 г. и требующий единообразия в обучении детей мигрирующих рабочих в государственных школах (Резолюция Совета Европы № 35), получил название стратегии двойного следа. Дальнейшие конференции министров Совета Европы (в Берне в 1973 г., Страсбурге в 1974 г., Стокгольме в 1975 г., Осло в 1976 г.) также обращались к проблемам, связанным с образованием рабочих-мигрантов и их детей и подтверждали необходимость сохранения в сфере образования связей со странами их происхождения и овладения родными языками.

Третий этап (конец 1970-х – конец 1980-х гг.) связан с работой группы под руководством Л. Порше (L. Porcher) и М. Рей (M. Rey) по разработке методов и стратегий обучения педагогов в Европе в 1977–1983 гг. Эта группа, обсуждая вопросы обучения детей мигрантов, ввела понятие, характеризующее активное взаимодействие культур коренных и приезжих жителей – «межкультурное образование». В 1983 г. по результатам работы конференции европейских министров образования в Дублине понятие «межкультурное образование» стало официальным термином в странах Европейского Союза. В следующем году была выпущена инструкция для подготовки педагогов, основанная на межкультурной коммуникации. Со середины 1980-х гг. Совет Европы начал поддерживать многочисленные проекты образования, включающие термин «межкультурное». Таким образом, в 1980-х гг. в Европе начала формироваться политика «межкультурного образования».

Четвертый этап, начавшийся в 1990-х гг. и продолжающийся до настоящего момента, характеризуется тем, что в Европе понятия «межкультурное образование» и «межкультурная педагогика» официально признаются как наиболее адекватные для ситуации роста разнообразия культур, религий, языков, форм поведения и мышления.

По мнению Л. Портера, концепция межкультурного образования носит «революционный коперниковский характер», так как кардинально смещает педагогическую позицию. Впервые миграция и рост культурного многообразия общества стали отмечаться не как большой риск, который следует преодолевать, а как реальные ресурсы развития. Впервые в пределах государств-членов Европейского Союза образование детей иностранного происхождения могло быть предпринято с точки зрения динамического характера разных культур и соответствующих им личностных идентичностей. Впервые в истории педагогики дети иностранцев больше расценивались не как «проблема» или «дети риска», а как ресурс. Официально была признана важность объединения людей из различных этнических, культурных и религиозных групп и для общественного развития, и для личностного роста каждого.

В конце 1990-х гг. в Европе получило распространение понятие «транскультурное образование» (*transcultural education*), которое обращалось к сверхкультурному. В этом смысле образовательные стратегии стремились к развитию общечеловеческих универсальных элементов, например, ценностей уважения, мира, правосудия, защиты окружающей среды, человеческого достоинства, автономии. При всех неоспоримых плюсах транскультурного образования оно исходило из того, что мир представляется нереалистично единообразным, в то время как в действительности современный мир очень разнороден и фрагментарен.

В связи с этим поли- и межкультурное образование стало адекватным для отражения многообразия культур. Межкультурное образование включает все положительные аспекты транскультурной педагогики, но одновременно учитывает все имеющиеся опасности. Межкультурное образование находится как бы между двумя полюсами и включает части этих полюсов в единую категорию: с одной стороны – это транскультурное образование (универсализм), с другой – плюрокультурное образование (*pluricultural education*) (релятивизм).

Как отмечают зарубежные исследователи, для этого периода характерен процесс, при котором существующая доминирующая культурная группа общества принимает людей разных внешних культур и приводит их к общей или комбинированной культуре. Группы внешней культуры, будучи структурированными, с целью официального выражения своих социальных, экономических и политических интересов, становятся центрами гражданской власти, осуществляющими политику соглашения и компромиссов.

На смену эпизодическим педагогическим проектам с информацией о малых этносах и их культуре приходили концептуальные программы образования, направленные против расизма и иных нацио-

нальних предрасудков. В них делались попытки учитывать мировосприятие инокультур, предлагался учебный материал по истории, культуре, литературе доминирующей культуры. Во многих странах мира установки поликультурализма входят в программы педагогического образования.

Выводы. Таким образом, интенсивно развивается международное поликультурное образовательное пространство. Поэтому мировое сообщество стремится к созданию глобальной стратегии образования человека независимо от места его проживания и образовательного уровня. В наше время прогнозируют тенденции развития мирового образовательного пространства, выделяют типы регионов по признаку взаимодействия образовательных систем и их реагирования на интеграционные процессы. Все страны объединяет понимание, что современное образование должно стать международным. Вузовское образование приобретает черты поликультурного образования. Оно развивает способность оценивать явления с позиции другого человека, разных культур, иной социально-экономической формации. При этом в вузе не только сохраняется дух свободы научного творчества, но и содержательно обогащаются все учебные курсы. Создается поли-

культурная среда, предполагающая свободу культурного самоопределения будущего специалиста и обогащения его личности.

Литература:

1. Балицкая И.В. «Мультикультурное образование в США, Канаде и Австралии»: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. Москва, 2008. 377 с.
2. Джурицкий А.Н. Педагогика и образование в России и в мире на пороге двух тысячелетий: сравнительно-исторический контекст: Монография. М.: МПГУ, 2011. 152 с.
3. Коменский Я.А. Избранные педагогические сочинения. Собрание сочинений: 2 т. / Я.А. Коменский. М., 1983. С. 383.
4. Новолодская С.Л. История и современность поликультурного образования. Чита, 2015. С.121.
5. Шаймарданова О.А., Бруслова Л.В. Структура поликультурного образования Дж. Бэнкса в США // Молодой ученый. 2016. № 14. С. 581–583. URL <https://moluch.ru/archive/118/32790/>.
6. Gay G. Organizing and designing culturally pluralistic curriculum // Educational Leadership. 1975. № 33. P. 4–9.
7. Portera A. Intercultural education in Europe: epistemological and semantic aspects // Intercultural Education. 2008. № 6. P. 481–491.

Гасимова Камілія Вагіф. Полікультурна освіта як наукова проблема

У статті розкриваються особливості теоретичного аналізу проблем полікультурної освіти. Аналізуються психологічні та педагогічні аспекти становлення теорії полікультурної освіти. Відзначаються теоретичні роботи із проблеми дослідження. Особлива увага приділяється розробкам таких авторів, як Дж. Бенкс, С. Ніето, І.В. Балицька, А. Портера, А.Н. Джурицький, С.Л. Новолодська і інших. Прихильники полікультурної освіти пишуть, що етнічні та культурні відмінності необхідно підтримувати. Особливо вказується на те, що полікультурна освіта розвиває здатність оцінювати явища з позиції іншої людини, різних культур. Культура XXI ст. бачиться як світовий інтеграційний процес, в якому відбувається змішування різних національних і етнічних культур. Тенденції сучасного суспільства в соціальному, культурному, економічному і політичному планах привели до формування відкритого полікультурного соціуму. В результаті глобалізаційних процесів особистість сьогодні знаходиться на межі культур, взаємодія з якими вимагає від неї толерантності, діалогічності, розуміння і поваги культурної ідентичності інших людей. У контексті соціокультурних змін суспільство висуває перед освітою завдання підготовки молоді до активної життєдіяльності в умовах багатонаціонального і полікультурного середовища. На освітні установи покладається велика відповідальність – виховання етнічно ідентичної і полікультурної особистості, орієнтованої через свою культуру на інші.

Ключові слова: полікультурна освіта, навчання і виховання, осмислення індивідуальної своєрідності, плюралізація суспільства, етнічні групи, педагогічний супровід.

Hasymova Kamilia Vahif. Cultural education as a scientific problem

The article reveals the features of a theoretical analysis of the problems of multicultural education. The psychological and pedagogical aspects of the formation of the theory of multicultural education are analyzed. Further theoretical papers on the research problem are noted. Particular attention is paid to the development of such authors as J. Banks, S. Nieto, I.V. Balitskaya, A. Porter, A.N. Dzhurinsky, S.L. Novolodskaya and others. Supporters of multicultural education write that ethnic and cultural differences must be maintained. It is especially pointed out that a multicultural education develops the ability to evaluate phenomena from the position of another person, of different cultures. The culture of the 21st century is seen as a world integration process, in which there is a mixture of different national and ethnic cultures. The tendencies of modern society in social, cultural, economic and political plans led to the formation of an open multicultural society. As a result of globalization processes, a person today is at the turn of cultures, interaction with which requires her tolerance, dialogue, understanding and respect for the cultural identity of other people. In the context of sociocultural changes, society is facing the task of preparing young people for active life in a multi-ethnic and multicultural environment. A great responsibility is placed on educational institutions – the upbringing of an ethnically identical and multicultural personality, oriented through its culture to others.

Key words: polycultural education, training and education, comprehension of individual identity, pluralization of society, ethnic groups, pedagogical support.

ПРОФЕСІЙНО-ПСИХОЛОГІЧНА КУЛЬТУРА ЯК ІНТЕГРАТИВНА ВЛАСТИВІСТЬ СОЦІАЛЬНОГО ПРАЦІВНИКА

Стаття присвячена теоретичному аналізу понять «культура», «психологічна культура» та «професійно-психологічна культура». Розглядається різниця між життєвою та науковою, загальною (базисною) та професійною психологічною культурою особистості. Розкрито зміст та сутнісні характеристики феномену професійно-психологічної культури як інтегративної властивості соціального працівника, що виступає одним із основних показників його особистісного і професійного розвитку. Сформульовано власне узагальнене визначення професійно-психологічної культури соціального працівника як багатокомпонентної структури, наведено її функції та основні складові.

Ключові слова: культура, психологічна культура, професійно-психологічна культура, соціальний працівник, ціннісно-смысловий компонент, емоційний компонент.

Постановка проблеми. Особливості кризових процесів сучасного українського суспільства в умовах посилення соціально-економічного напруження та зростання ворожості призвели до загострення проблем у сфері вищої освіти, що особливо стосується підготовки фахівців «професійної допомоги». Їх недостатня психологічна підготовка може призвести до виникнення стресів, синдрому емоційного вигорання, інших хворобливих станів та професійних криз.

Високий рівень професійно-психологічної культури сприяє ефективності діяльності в психотравмуючих професійних ситуаціях, збереженню психічних і фізіологічних резервів, стійкості до впливу психоемоційних стресорів у несприятливих, іноді навіть нелюдських, умовах. В іншому випадку будь-який об'єктивно незначний руйнівний вплив може стати чинником невідомої травми, призвести до розладу психіки. Тому необхідною умовою забезпечення психологічного здоров'я майбутнього соціального працівника є цілеспрямований розвиток його психологічної культури у процесі професійної підготовки. Наукова проблема полягає в тому, що сучасна психологія ще остаточно не визначилася ні з формулюванням поняття професійно-психологічної культури соціального працівника, ні з виокремленням її компонентів, що ускладнює діагностику та розробку технології її розвитку безпосередньо у студентів спеціальності «Соціальна робота».

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Поняття «культура» аналізується у роботах О.М. Леонтьєва, Ю.А. Жданова, М.С. Кагана, В.Є. Давидовича, І.Ф. Ісаєва, Д. Мацумото, Н.З. Чавчадзе, Е.С. Маркаряна та інших. Дослідженням загальної (базисної) психологічної культури займалися Я.Л. Коломінський, О.І. Мотков, Л.С. Колмогорова, Я.С. Бойченко, В.О. Аристова, О.В. Пузікова, А.В. Фурман,

О.С. Морщакова. Особлива увага аналізу змісту поняття «психологічна культура» у професійному контексті приділяється в акмеологічних дослідженнях (Є.О. Клімов, А.О. Деркач, Н.І. Ісаєва, Н.Т. Селезнева, С.М. Щербакова, Н.В. Кузьміна, Г.І. Марасанов).

Найбільша кількість робіт присвячена вивченню особливостей становлення професійно-психологічної культури у працівників освіти, суб'єктів педагогічного процесу: педагогів, вчителів, викладачів (Н.Ю. Певзнер, В.В. Семикін, О.С. Созонюк, О.Г. Видра, Н.І. Мачинська, Н.В. Пророк, В.Б. Лагутін), керівників системи освіти (Н.Т. Селезньова, Г.М. Кот), державних службовців, управлінців (Г.І. Марасанов, Г.Є. Улунова), практичних психологів освіти (Н.І. Ісаєва, С.К. Шандрук, Н.І. Волошко), учнівської молоді (В.В. Рибалка, Т.Б. Тарасова, О.А. Рудомьоткіна, І.Г. Євстаф'єва).

І лише поодинокі дослідження фрагментарно охоплюють питання професійно-психологічної культури безпосередньо соціальних працівників (З.Л. Становських, О.О. Кісенко). На сьогоднішній день системних досліджень із заявленої проблеми не проводилось, вона не знайшла достатнього відображення у психологічних працях.

Мета статті – теоретичний аналіз феномену професійно-психологічної культури як складної інтегративної властивості соціального працівника.

Виклад основного матеріалу дослідження. Визначення змісту та особливостей професійно-психологічної культури неможливе без аналізу основних дефініцій базових понять «культура» та «психологічна культура». З точки зору філософії культура (з лат. cultura – обробка, вирощування, освіта, розвиток, поклоніння) визначається як творча прогресивна діяльність людства в усіх сферах свідомого буття, що спрямована на перетворення соціальної дійсності, на всебіч-

ний прояв і розвиток сутнісних сил людини. У переносному значенні культура розглядається як «догляд, покращення, вдосконалення тілесно-душевно-духовних нахилів і здібностей людини» [20, с. 229].

Культуру можна розглядати на рівні всього суспільства, певної професійної групи та окремої особистості. Культура особистості є суб'єктивним відображенням соціокультурних надбань суспільства та професійного співтовариства. У психологічних дослідженнях культура постає як концентрований досвід людства, що сприяє соціальній інтеграції, регуляції поведінки, осмисленню, розумінню зовнішньої реальності та реалізації внутрішнього потенціалу людини [13, с. 62]; «набір установок, цінностей, уявлень і моделей поведінки, що розділяються групою людей, але відмінних для кожного індивіда, котрі передаються від покоління до покоління» [12, с. 52].

У зв'язку з цим культура в суб'єктивному значенні розглядається як сукупність знань, умінь, навичок, установок, переконань, раціонально організованих форм людської життєактивності (вчинків, поведінки, діяльності, спілкування), реалізація яких дозволяє розвиненій особистості накопичену соціальну інформацію ефективно транслювати в усі аспекти життєдіяльності, гармонізуючи при цьому свої відносини з соціумом та природним довкіллям [21, с. 14].

Акмеологи визначають культуру як особистісну та діяльнісну характеристику, процес самореалізації сутнісних сил, здібностей людини, розкриття творчого потенціалу в різних сферах життя, що слугує її саморозвитку, самовдосконаленню, гармонізації відносин між людьми [2].

На основі аналізу різноманіття тлумачень феномену культури виділяють три основні підходи до її визначення: аксіологічний, діяльнісний та особистісний. Із точки зору аксіологічного підходу сутність культури складає сукупність матеріальних і духовних цінностей, створених людством; діяльнісний підхід до культури полягає у її визначенні як способу реалізації творчого потенціалу і здібностей людини в конкретній діяльності, що здійснюється з точки зору суспільної значущості. У свою чергу специфіка особистісного підходу виражається в тому, що такий феномен є властивістю особистості, яка проявляється у здатності до саморегуляції, творчої реалізації власної діяльності, думок, почуттів [10].

Узагальнення вищесказаного та виокремлення спільного у наведених визначеннях щодо розуміння культури дає нам можливість говорити про це поняття як рівень оволодіння певною сферою знань чи діяльності в суб'єктивному розумінні, тобто як утворення особистості, систему специфічних цінностей та норм життєдіяльності, рівень досконалості в розвитку відповідної особистісної та професійної майстерності конкретної людини.

Слід зауважити, що визначення загального поняття культури вже містить як невід'ємні його професійні складові.

Оскільки професійно-психологічна культура виступає складовою загальної культури і одним із видів [5], рівнів [15; 18] психологічної культури особистості, наступною ланкою для аналізу виступає поняття «психологічна культура». Остання виступає ядром загальної культури особистості, важливою умовою адаптації людини до творчої суспільної діяльності та продуктивного саморозвитку [18, с. 318]. На думку Н.І. Ісаєвої, основою професійно-психологічної культури є саме розвинена психологічна культура як специфічний спосіб актуалізації потреби в професійній самоосвіті та самовдосконаленні [4].

Звернемося до розгляду уявлень про сутність психологічної культури, спираючись на аналіз психологічної літератури. Важливо зазначити, що проблема психологічної культури належить до недостатньо розроблених у вітчизняній психології питань, які «практично зігноровані в англослов'янському сегменті світової психології» [11, с. 125]. Це поняття є відносно новим у психологічній науці, воно не потрапило до жодного вітчизняного психологічного словника, виданого у ХХ столітті, але привертає все більшу увагу дослідників і активно входить до сучасної наукової літератури. На сьогоднішній день серед науковців не існує загальноприйнятого розуміння поняття психологічної культури та логічно завершеного його визначення.

Перші теоретичні дослідження психологічної культури здійснено в контексті праці педагога та спілкування у трудових колективах у роботах Н.В. Чепелевої, В.І. Войтко, О.О. Бодальова, М.М. Обозова, О.В. Проскури.

Психологічна культура розглядалася як система знань із психології, практичних умінь і навичок, психологічних якостей, їх використання для успішної праці у певній галузі, що передбачає здатність бачити за поведінкою людини її душевний стан, індивідуальні особливості, рівень розвитку пізнавальних процесів, емоційно-вольової сфери, рис характеру; вміння орієнтуватися у професійних ситуаціях, вибирати відповідні способи спілкування, грамотно впливати на психіку особистості, сприяти її гармонійному розвитку [22].

Основою психологічної культури за М.М. Обозовим є здатність до самопізнання та пізнання інших людей у всьому їх різноманітті (розуміти власні переживання та почуття, відчувати емоційні стани інших людей, розбиратися у стосунках із ними). Психологічна культура дає відчуття задоволеності життям, оскільки сприяє гармонійному особистісному розвитку, підвищує ефективність навчання і професійної діяльності, забезпечує психологічний комфорт у цілому [9, с. 6–7].

За Я.Л. Коломінським психологічна культура складається з двох основних компонентів: теоретичного (теоретико-концептуального) та практичного або «психологічної діяльності». При цьому він розглядає таке поняття в двох основних аспектах: фонову психологічну культуру, яка потрібна будь-якій людині (загальний аспект) та професійно-психологічна культура, яка відрізняється специфікою в певній сфері діяльності особистості [6.].

Як бачимо, у вказаних дослідженнях психологічна культура зводиться в основному до психологічної грамотності та компетентності. Хоча вже Н.В. Чепелева важливого значення надає по суті її рефлексивному компоненту – вмінню аналізувати свою поведінку, виявляти недоліки у власній професійній діяльності, наявність чи відсутність у себе необхідних професійно важливих якостей [22, с. 5].

У більшості досліджень цей феномен виступає як усвідомлена, напрацьована особистістю система ефективних умінь, засобів самопізнання, саморегуляції емоцій, саморозвитку, самоорганізації життєдіяльності та побудови здорових стосунків із людьми.

Розрізняють два види (які можна розглядати також як взаємозалежні рівні) психологічної культури – життєву та наукову. Життєва психологічна культура є результатом стихійного, некерованого нагромадження життєвого досвіду, що реалізується на рівні інтуїтивних рішень і вчинків без спеціальної психологічної підготовки. Наукова психологічна культура передбачає оволодіння системою спеціальних психологічних знань та вмінь ефективно використовувати їх для вирішення різних завдань психологічного змісту. Залежно від того, виникають такі проблеми поза професійною діяльністю чи в межах професійних обов'язків, наукова психологічна культура у свою чергу поділяється на два види – загальну і професійну наукову психологічну культуру [18, с. 319].

Поняття загальної (або базисної) психологічної культури особистості характеризується наявністю ознак, параметрів, що визначають готовність ефективно вирішувати широке коло повсякденних завдань та виконувати широкий спектр соціальних ролей, незалежно від особливостей конкретної професійної діяльності [5]. Вона забезпечує оптимальне розв'язання людиною різноманітних ситуацій із психологічним змістом у сфері непрофесійної діяльності і спілкування [18]. Професійна психологічна культура у свою чергу визначається специфікою певної діяльності, особливостями професійних завдань, виступає необхідним компонентом професіограми фахівців групи професій «людина-людина» (за Є.О. Клімовим) і є вирішальною умовою їхньої якісної професійної діяльності [18, с. 319].

Перші спроби системного аналізу загальної (базової) психологічної культури як самостійного психологічного феномену, що дозволяє людині будувати стосунки з собою та іншими, були здійснені у працях О.І. Моткова, Л.С. Колмогорової, Я.С. Бойченко, В.О. Аристової, О.В. Пузикової, А.В. Фурмана, О.С. Морщакової та інших.

О.І. Мотков дає досить розгорнуту характеристику загальної психологічної культури, яка у розвиненому вигляді включає гуманістично орієнтовані культурно-психологічні базові прагнення і навички: високу здатність особистості до самоорганізації і саморегуляції власної життєдіяльності; вміння пізнавати і реалістично оцінювати свою особистість, адекватні ставлення (до себе, до інших людей, до оточуючого світу); достатньо високий рівень звичайного і ділового спілкування; творчий підхід до справи [8, с. 8].

Загальна психологічна культура за Л.С. Колмогоровою є системною характеристикою особистості, яка сприяє успішній соціальній адаптації, ефективному самовизначенню в соціумі, задоволеності життям, саморозвитку і самореалізації. Вона охоплює психологічну грамотність та компетентність у розумінні самого себе, внутрішнього світу іншої людини та її сутності, поведінки, відносин між людьми; ціннісно-смысловий компонент, оснований на гуманістично-орієнтованому світогляді, ціннісних орієнтаціях, прагненнях, інтересах; рефлексію високого рівня розвитку та творчість стосовно людинознавства та власного життя [5, с. 34–35].

Я.С. Бойченко вважає вказаний феномен вершинним утворенням особистості, в якому відображається рівень її зрілості і здатності вирішувати проблеми взаємодії з соціальним оточенням та із самим собою, психологічна освіченість у поєднанні з готовністю і вмінням використовувати її в повсякденному житті з метою самопізнання, підвищення ефективності спілкування, що забезпечує безпеку, гуманність і успішність різних форм взаємодії людей [1, с. 30].

О.В. Пузикова вказує на провідну роль психологічної культури у процесі самоактуалізації, характеризує її як комплексну властивість особистості, що характеризується високою якістю самоорганізації та саморегуляції її життєдіяльності, є основою психологічного здоров'я, а також виділяє когнітивний, афективний та мотиваційний компоненти [14, с. 9].

За концепцією А.В. Фурмана і О.С. Морщакової «психокультура» розглядається в якості найвищого рівня самоорганізації «метасистеми регуляції життєдіяльності людини» і визначається як ціннісно-смыслова саморегуляційна система розумового, соціального, екзистенційного і духовного розвитку та самореалізації людини, що має такі складові: цінності та ціннісні орієнта-

ції; оцінки і рефлексія; значеннєві системи; смислоформи та сенсоформи [21, с. 16].

Як бачимо, загальна психологічна культура є самостійним феноменом, складним системним, інтегративним та багатовимірним психологічним утворенням, яке зумовлює ефективність психологічних засобів саморегуляції, самоуправління (самоорганізації) та самозміни, а також універсальність регулятора соціальної взаємодії людей, інструменту впливу на інших (що становить основу надання психологічної допомоги клієнтам суб'єктами соціономічних професій).

Термін «професійно-психологічна культура» як синонім професійної психологічної культури вживають у свої працях Н.І. Ісаєва [4] та В.В. Семикін [17]. Професійно-психологічна культура на відміну від буттєвої, загальної передбачає саме професійну психологічну діяльність і практичне знання, що має наукове обґрунтування; належне засвоєння і використання здобутків сучасної теоретичної, прикладної та практичної психології для виконання професійних завдань.

Спираючись на вказані дослідження, у цій роботі під конструктом «професійно-психологічна культура» ми будемо розуміти саме професійний аспект цього феномену (як різновид або рівень психологічної культури) в контексті професійної психології та конкретної професійної діяльності.

В акмеологічних дослідженнях це поняття розглядається як системне утворення, що являє собою єдність цінностей, сутнісних сил особистості, направлених на творчу реалізацію діяльності [2]. Г.Є. Улунова визначає професійно-психологічну культуру у вузькому розумінні як комплексне особистісне утворення фахівця, що має динамічну природу, оскільки забезпечує прогресивні показники його психічного розвитку відповідно до вимог професії [19, с. 301].

За Н.І. Ісаєвою, професійно-психологічна культура виступає складним і багатоплановим феноменом, що є символічною онтологічною проекцією існування професії, особливим способом діяльності по перетворенню професійних здібностей і вмінь; механізмом адаптації і збереження професійної ідентичності в полікультурному освітньому просторі, узагальненим показником рівня професіоналізму; фактором впорядкованості і керованості професією та можливості оволодіння нею. В якості основних складових факторів розвитку та форм прояву професійно-психологічної культури психолога освіти Н.І. Ісаєва виділяє аутопсихологічну культуру (Я); предметно-психологічну (Інший), соціально-психологічну культуру (Ставлення) і культуру психічної діяльності; а також виокремлює інтуїтивний, раціональний, ціннісний і творчий типи професійно-психологічної культури [4].

О.Г. Видра з позиції особистісного, рефлексивно-ціннісно-креативного підходу сформулював визначення професійно-психологічної культури як системної характеристики його особистості, високого рівня соціально та внутрішньо-особистісно обумовлених, свідомо засвоєних цінностей, що являють собою сукупність психологічних знань, вмінь, навичок, здібностей, використання і функціонування яких забезпечує високопрофесійну психологічну діяльність [15, с. 207].

Аналіз досліджень, присвячених проблемі загальної психологічної культури та професійно-психологічної культури, продемонстрував відсутність єдиного розуміння вище окресленого феномену. У психологічній науці відсутня цілісна, системна теорія професійно-психологічної культури без внутрішніх протиріч, яка б враховувала сучасні культурно-історичні реалії. Тому в окрему групу праць, присвячених вивченню професійно-психологічної культури, віднесемо ті, в яких вона розглядається як самостійний психологічний феномен, складне структурне утворення, в основі якого знаходиться система психологічних гуманістичних цінностей, а рефлексія та саморозвиток становлять інструментальну основу її формування.

У роботі ми будемо опиратися на сучасну концепцію професійно-психологічної культури працівників освіти (педагоги, вихователі, психологи, соціальні працівники та інші) в парадигмі діяльного саморозвитку, розроблену колективом лабораторії психодіагностики та науково-психологічної інформації Інституту психології імені Г.С. Костюка [11]. Важливі сутнісні ознаки професійно-психологічної культури відповідно до вказаної парадигми, на яких вона оснований, розкриті у роботах В.В. Семикіна, Н.Ю. Певзнер, Н.В. Пророк, С.Б. Кузікової, Т.Б. Тарасової.

Вивчаючи професійно-психологічну культуру педагога, В.В. Семикін дав ґрунтовне і важливе для нашого дослідження визначення: багатовимірна інтегративна характеристика його як особистості і суб'єкта діяльності, яка виступає ядром структури професійно важливих якостей і забезпечує високий рівень соціально-психологічної безпеки, гуманності й успішності професійної діяльності, а також можливості його самореалізації [17, с. 22]. Як особлива психічна властивість вона своєрідним чином пронизує і об'єднує особистість, індивідуальність та суб'єктність людини, проте не зводиться до жодної з них. Автор також виділив наступні компоненти професійно-психологічної культури: рефлексивно-перцептивний, когнітивний, афективний, комунікативний, вольовий, ціннісно-смысловий, підсистему досвіду соціальної взаємодії; причому три останніх є системоутворюючими, а ціннісно-смысловий компонент виступає стержневим, інтегруючим, саме від нього залежить її зрілість в цілому [17, с. 34].

Н.Ю. Певзнер аналогічним чином вважає професійно-психологічну культуру інтегративним утворенням особистості, яке включає в себе взаємопов'язані психологічні властивості, виконує ціннісно-регулятивну функцію психіки в професійній діяльності і забезпечує високий рівень її ефективності, а також саморозвиток і самореалізацію особистості як у професії, так і в межах життєвої стратегії в цілому. Вона виділяє регулятивний, аксіологічний, комунікативний, рефлексивний та когнітивний компоненти психологічної культури [10, с. 6; 9].

Розглядаючи професійно-психологічну культуру працівників освіти в парадигмі діяльнісного саморозвитку, Н.В. Пророк характеризує її в якості важливого психологічного засобу саморегуляції людини, інтегрального поєднання взаємопов'язаних компонентів: когнітивного (освіченість, специфічні знання, яких потребує актуальна ситуація); поведінкового (діяльнісного); ціннісно-смыслового (гуманістичні цінності, духовно-моральні установки, які детермінують ставлення до людей, світу, власної діяльності); мотиваційного (спрямованість на особистість, мотиви професійного саморозвитку) та рефлексивного (інструментальна складова, що передбачає самоаналіз, розуміння і знання себе та інших людей; адекватну самооцінку) [11, с. 124–125].

Уявлення щодо функціональних характеристик феномену різноманітні, однак у цілому їх об'єднує виокремлення наступних функцій: інтегративної, адаптивної, гармонізуючої, комунікативної, емотивної, креативної [10; 17]. Професійно-психологічна культура виконує також ціннісно-регулятивну, мотивувальну, фасилітаивну, розвивальну функції у професійній діяльності, котра забезпечує високий рівень її успішності і самореалізацію особистості в житті і професії [11, с. 125].

С.Б. Кузікова аналізує психологічну культуру як суб'єктну активність у контексті механізмів усвідомленого саморозвитку, особистісну властивість, що відображає ставлення суб'єкта до обмежень та ресурсів особистісного зростання, характеризується формуванням особистих психологічних технік (індивідуально-своєрідних психологічних засобів управління психікою і поведінкою) перебудови суб'єктивного життєвого досвіду [7, с. 42].

Т.Б. Тарасова під професійно-психологічною культурою розуміє складну інтегративну властивість особистості, необхідну умову її соціально-психологічної адаптації, творчої професійної діяльності та продуктивного саморозвитку, що базується на гуманістичній спрямованості, беззаперечній цінності людської особистості й значущості всіх її проявів та сприяє ефективному вирішенню професійних завдань психологічного змісту. У структурі професійно-психологічної культури вона виділяє три компоненти: когнітивний, емотивний і конативний [18, с. 320–321].

Вищенаведені визначення розкривають істотні характеристики професійно-психологічної культури, але жодне з них не є вичерпним, оскільки не враховує специфічні особливості професії «соціальна робота». Професійно-психологічна культура соціального працівника є особливим особистісним утворенням, що забезпечує його успішну роботу з людьми, які перебувають у складних життєвих обставинах.

За визначенням Міжнародної Асоціації соціальних працівників місією соціальної роботи як професійної діяльності є надання клієнтам можливостей повного розвитку їх особистісного потенціалу, задоволення власних потреб, покращення свого життя та попередження виникнення дисфункцій. Професія соціального працівника сприяє соціальним змінам, вирішенню проблем міжособистісних стосунків, реалізує ідею наснаження людей з метою забезпечення їх соціального включення [16, с. 144].

На основі вищевикладених наукових уявлень під професійно-психологічною культурою соціального працівника будемо розуміти самостійний багатомірний психологічний феномен, комплексне інтегративне особистісне утворення, що становить цілісну сукупність взаємопов'язаних психологічних властивостей (мотиваційних, емоційних, рефлексивних, регулятивних), основаних на гуманістично-орієнтованому ціннісно-смысловому аспекті (системі професійно-значущих ціннісних орієнтацій та смислів), розвиненій рефлексії та продуктивному саморозвитку, виступає ядром структури професійно важливих якостей, забезпечує високий рівень саморегуляції, ефективності соціальної взаємодії та успішності професійної діяльності в галузі соціальної роботи.

У роботі ми дотримуємося думки, що властивості професійно-психологічної культури входять до структури особистості фахівця, виступаючи необхідною складовою системи його професійно важливих якостей, особистісної зрілості та психологічного здоров'я. Саме професійно-психологічна культура соціального працівника забезпечує високий рівень внутрішньої узгодженості його особистісних та професійних якостей, що сприяє адекватності, ефективності та успішності професійної взаємодії.

Розвинені психологічні знання, вміння та навички, так само як і психологічні якості та здібності, найбільш значущі для майбутнього соціального працівника, наповнюють усі виділені нами компоненти його професійно-психологічної культури: ціннісно-смысловий, емоційний, рефлексивно-регулятивний та комунікативний, які детально будуть розглянуті у наступній публікації. При цьому перевага надається соціальним, комунікативним, перцептивним та інтерактивним якостям,

соціогенним здібностям, що пов'язано зі специфічною соціальною роботою як професійної діяльності.

Висновки з проведеного дослідження. Як бачимо, виділяють три основні підходи до визначення поняття «культура»: аксіологічний, діяльнісний та особистісний. З урахуванням вказаних підходів у цьому дослідженні культура розглядається як рівень оволодіння певною сферою знань чи діяльності в суб'єктивному розумінні, тобто як утворення особистості, система специфічних цінностей та норм життєдіяльності, рівень досконалості в розвитку відповідної особистісної та професійної майстерності конкретної людини.

Розвинена психологічна культура виступає ядром загальної культури особистості, важливою умовою її адаптації до творчої суспільної діяльності та продуктивного саморозвитку. Розрізняють життєву та наукову психологічну культуру, яка у свою чергу поділяється на два види – загальну та професійну наукову психологічну культуру. Загальна (або базисна) психологічна культура особистості забезпечує оптимальне розв'язання людиною різноманітних ситуацій із психологічним змістом у сфері непрофесійної діяльності і спілкування. Професійно-психологічна культура виконує ціннісно-регулятивну, мотивувальну, фасилітаивну, розвивальну, інтегративну, адаптивну, гармонізуючу, комунікативну, емотивну та креативну функції у професійній діяльності.

На основі узагальнення основних наукових уявлень у дослідженнях вітчизняних та зарубіжних психологів сформульовано власне визначення професійно-психологічної культури соціального працівника з урахуванням специфіки соціальної роботи як професійної діяльності. Нами також виділено компоненти професійно-психологічної культури соціального працівника: ціннісно-смысловий, емоційний, рефлексивно-регулятивний та комунікативний. Постає необхідність подальшого дослідження сутності та структурних складових професійно-психологічної культури майбутніх соціальних працівників, а також ефективних засобів її діагностики та розвитку в умовах університету.

Література:

1. Бойченко Я.С. Здоровьесбережение современной молодёжи: монография. Харьков : Издательство «Иванченко И.С.», 2013. 195 с.
2. Деркач А.А. Акмеологические основы развития профессионала. Воронеж : НПО «МОДЭК», 2004. 752 с.
3. Євстаф'єва І.Г. Психологічна культура як інтегративна характеристика особистості та запорука розвитку творчого мислення у підлітків. *Bulletin of Postgraduate education : collection of scientific papers. Series "Social and behavioral sciences"*. Vol. 1. № 30. 2016. С. 56–67.
4. Исаева Н.И. Развитие профессиональной культуры психолога образования: дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.13 / Белгородский государственный университет. Белгород, 2002. 487 с.
5. Колмогорова Л.С. Диагностика психологической культуры школьников: практ. пособие для шк. психологов. Москва : ВЛАДОС-ПРЕСС, 2002. 360 с.
6. Коломинский Я.Л. Психологическая культура – условие и цель деятельности психолога. *Психалогия*. Минск. 2000. № 2 (19). С. 14–19.
7. Кузікова С.Б. Психологічна культура як суб'єктна активність: механізми становлення суб'єкта саморозвитку. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 12: Психологічні науки*. 2012. Вип. 39. С. 36–42.
8. Мотков О.И. Психология самопознания личности: практическое пособие. Москва : Треугольник, 1993. 96 с.
9. Обозов Н.Н. Психологическая культура взаимных отношений. Москва : Знание, 1986. 48 с.
10. Певзнер Н.Ю. Психологическая культура педагога и эффективность профессиональной деятельности: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.13; 19.00.03 / Казанский государственный технический университет им А.Н. Туполева. Казань, 2007. 22 с.
11. Пророк Н.В. Внутрішні передумови психологічної культури працівників освіти. *Перспективні питання психології: зб. наук. праць*. Слов'янськ : ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет», 2017. С. 124–132.
12. Психология и культура / под ред. Д. Мацумото. Санкт-Петербург : Прайм-Евразнак, 2002. 416 с.
13. Психология личности: словарь-довідник / за ред.: П.П. Горностай, Т.М. Титаренко. Київ : Рута, 2001. 320 с.
14. Пузикова О.В. Психологическая культура как фактор самоактуализации личности (На примере личности учителя): автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01 / Дальневосточный государственный университет. Хабаровск, 2003. 24 с.
15. Розвиток психологічної культури учнівської молоді в системі неперервної професійної освіти: навч.-метод. посіб. / ред. В.В. Рибалки. Київ : ІПППО АПН України, 2005. 298 с.
16. Семигіна Т., Брижовата О. Міжнародне визначення соціальної роботи. *Соціальна політика і соціальна робота*. 2002. № 3, 4. С. 144–145.
17. Семикин В.В. Психологическая культура в педагогическом взаимодействии: автореф. дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.07 / Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена. Санкт-Петербург, 2004. 48 с.

18. Тарасова Т.Б. Психологічна культура особистості як актуальний виклик сьогодення. *Світосгляд – Філософія – Релігія: Зб. наук. пр.* Суми : ДВНЗ «УАБС НБУ». 2013. Вип. 4. С. 315–324.
19. Улунова Г.Є. Структура та рівні культури професійного спілкування як інваріанта професійної психологічної культури. *Світосгляд – Філософія – Релігія: Зб. наук. пр.* Суми : ДВНЗ «УАБС НБУ». 2012. Вип. 2. С. 300–309.
20. Философский энциклопедический словарь. Москва : ИНФРА-М, 1999. 576 с.
21. Фурман А.В., Морщакова О.С. Психокультура як самоорганізована сфера аксіобуття. *Вітакультурний млин.* 2013. № 15. С. 13–22.
22. Чепелева Н.В. Психологічна культура майбутнього вчителя. Київ : Знання, 1989. 32 с.
-

Гусак В. М. Професійно-психологічна культура як інтегративне свойство соціального працівника

Стаття посвячена теоретичному аналізу понять «культура», «психологічна культура» і «професійно-психологічна культура». Розглядається різниця між життєвою і науковою, загальною (базисною) і професійною психологічною культурою особистості. Розкрито зміст і суттєві характеристики феномена професійно-психологічної культури як інтегративної характеристики соціального працівника, яка виступає одним з основних показників його особистого і професійного розвитку. Сформульовано власне узагальнене визначення професійно-психологічної культури соціального працівника як багатокомпонентної структури, наведено її функції і основні складові.

Ключевые слова: культура, психологічна культура, професійно-психологічна культура, соціальний працівник, ціннісно-смысловий компонент, емоційний компонент.

Husak V. M. Professional-psychological culture as an integrative characteristic of a social worker

The article is devoted to the theoretical analysis of the concepts “culture”, “psychological culture” and “professional psychological culture”. The difference between life and science, general (basic) and professional psychological culture of personality is considered. In the article revealed the content and intrinsic characteristics of the phenomenon of professional-psychological culture as an integral property of a social worker, which is one of the main indicators of his personal and professional development. A self-generalized definition of the professional-psychological culture of a social worker as a multicomponent structure is formulated; its functions and main components are presented.

Key words: culture, psychological culture, professional-psychological culture, social worker, value-semantic component, emotional component.

О. Б. Ігумновакандидат психологічних наук,
доцент кафедри психології та педагогіки
Хмельницький національний університет

ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ЛОКУСУ КОНТРОЛЮ СТУДЕНТІВ З НЕГАТИВНИМИ ПСИХІЧНИМИ СТАНАМИ

У статті розглянуто проблему впливу локусу контролю на виникнення психічних станів особистості. Подано результати дослідження профілів локусу контролю та їх зв'язків з негативними психічними станами у різних типах комплексів негативних психічних станів студентів. Зроблено висновок про обумовленість впливу локусу контролю на виникнення негативних психічних станів студентів.

Ключові слова: локус контролю, екстернальність, інтернальність, негативні психічні стани, комплекси негативних психічних станів.

Постановка проблеми. Дослідження негативних психічних станів та чинників, що зумовлюють чи перешкоджають їх розвитку, повинно враховувати не тільки діагностику одного певного стану, а і утворення комплексів негативних психічних станів. Дослідження локусу контролю як важливої інтегральної характеристики особистості, що визначає розвиток та формування негативних психічних станів особистості, не проводились із врахуванням комплексів негативних психічних станів особистості. Наукова проблема полягає в тому, що у дослідженнях немає диференціації та даних щодо особливостей локусу контролю студентів із різними типами комплексів негативних психічних станів. Недостатність таких досліджень ускладнює розуміння ролі та впливу локусу контролю на розвиток та закріплення різних типів поєднань негативних психічних станів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Особливості розвитку психічних станів визначаються внутрішніми психологічними чинниками, що спричиняє складність їх розгляду у різноманітних проявах особистості. Сукупність властивостей особистості, що визначають її профіль, являють собою той рельєф, який зумовлює своєрідність реалізації актуального психічного стану людини [1, с. 140].

Зумовленість відмінностей у перебігу психічних станів структурою особистості відображені у дослідженнях К.А. Абульханової-Славської, І.Ф. Аршави, В.А. Ганзена, Л.Г. Дикої, Є.П. Ільїна, О.Г. Ксенофонової, М.Д. Левітова, І. Мазохи, О. Махнач, Е.Л. Носенко, О.О. Прохорова, О.П. Саннікової, Є.В. Тополова, О.Я. Чебикіна та інших.

Проблема психічних станів як самостійної категорії була сформована та розглянута М.Д. Левітовим. Згідно з позицією автора, психічні стани зумовлені особливостями оточуючого середовища, попередніми психічними станами та особистісними властивостями [5, с. 20]. За В.О. Ганzenом, психічний стан – це цілісна,

динамічна, кількісна та змістовна характеристика індивідуальної актуальної свідомості, що детермінується набором актуалізованих властивостей особистості. В.О. Ганзен і В.М. Юрченко серед детермінант психічних станів виокремлюють потреби, бажання особистості, її можливості та умови зовнішнього середовища, що зумовлюють об'єктивний вплив та суб'єктивне сприйняття ситуації [1]. А.В. Махнач зазначає, що психічні стани детермінуються стабільними рисами особистості й визначають специфіку симптомокомплексу психічного стану [6].

До соціально-психологічних настановлень особистості, що визначає ставлення до ситуацій, особливості взаємодії з оточуючими, ступінь незалежності, самостійності, відповідальності, активності у досягненні мети належить локалізація контролю над подіями, що відбуваються [10].

О.П. Саннікова локус контролю розглядає як глибинний, стійкий елемент структури саморегуляції особистості, що визначає здатність людини долати життєві труднощі, здатність до саморозвитку, самореалізації [8].

Домінування інтернального локусу контролю у студентів характеризується схильністю брати відповідальність за події, котрі відбуваються в їх житті, на себе, пояснювати їх своєю поведінкою, характером, станом, здібностями, що надає їм більшої стресостійкості, порівняно з екстерналами. Дослідження психологів вказують на те, що інтернали більш впевнені у собі, своїх можливостях, наполегливі в досягненні мети, незалежні, спокійні, врівноважені, доброзичливі, більш популярні, позитивно ставляться до оточення [4; 7; 8; 9]. Особливість інтернального локусу контролю полягає у тому, що у випадку тенденції до тотальної відповідальності, контролю за всіма недоліками, невдачі у своєму житті певні студенти можуть опинитися у ситуації ризику дезадаптації та надмірної психоемоційної напруги [10].

Схильність приписувати відповідальність за події зовнішнім факторам (іншим людям, долі, оточуючому середовищу, випадковості) характеризує студентів з екстернальним локусом контролю, що заважає ефективному подоланню труднощів, сприяє розвитку негативних психічних станів, знижує результативність діяльності та сприяє формуванню комплексів негативних психічних станів. Такі студенти характеризуються підвищеною тривожністю, стурбованістю, невпевненістю у своїх можливостях, нетерплячістю до інших, підвищеною агресивністю, конформністю. Залежність від зовнішніх обставин для них створює ситуацію невизначеності та служить підґрунтям для виникнення емоційного напруження та тривожності [3, с. 315].

Екстернальність-інтернальність визначає тип і характер розвитку негативних психічних станів студентів, їх стійкість до зовнішніх впливів. Зокрема, екстернальність може виступати захисним механізмом для подолання зазначених станів, що дозволяє знижувати рівень їх розвитку та кількість негативних психічних станів високого рівня. Інтернальність з атрибутивним компонентом у сфері причин невдач сприяє внутрішньому напруженню, дезадаптації та виникненню комплексів негативних психічних станів студентів. За дослідженнями А. Реана 84% молодих людей з деліквентною поведінкою складають екстернали [7; 10].

Дослідження Д. Лестер вказують на те, що екстернальний локус контролю безпосередньо впливає на виникнення станів гніву та агресії [9]. За неможливості впливу на перебіг подій у таких студентів виникає стан безпорадності, знижується пошукова активність щодо альтернативного варіанту дій та реагування. Внаслідок цього, з однієї сторони, виникає явище прокрастинації, а з іншої – схильність ризикувати без усвідомлення відповідальності за наслідки своїх дій. Це причинає конфлікти з оточуючими, що призводить до розвитку інших негативних психічних станів. Залежність від думок та оцінок оточуючих позбавляє екстерналів впевненості в собі та радості від прийняття самостійних рішень, здатності керувати своїм життям. Висока тривожність студентів з екстернальним локусом контролю зумовлена і тим, що емоційне

напруження виникає у ситуації невизначеності, позаяк екстернали не схильні брати відповідальність на себе та втрачають контроль над подіями свого життя.

Дослідження О.Г. Ксенофонтової вказують на високий рівень розвитку контуру саморегуляції інтерналів та здатність долати деструктивні впливи негативних психічних станів на особистість. Студенти з екстернальним локусом контролю сприймають події свого життя як нав'язані ззовні і характеризуються низьким рівнем саморегуляції, що спричиняє виникнення низки негативних станів [4, с. 104].

Мета статті полягає у теоретичному аналізі та експериментальному дослідженні особливостей локусу контролю студентів з різними типами комплексів негативних психічних станів.

Виклад основного матеріалу. Дослідження негативних психічних станів студентів проводилось серед студентів гуманітарних та економічних спеціальностей I–IV курсів Хмельницького національного університету. Загальний обсяг вибірки склав 190 студентів.

Результати дослідження негативних психічних станів студентів свідчать про те, що стани, тривожності, агресії, фрустрації та ригідності, які діагностуються за методикою Г. Айзенка «Самооцінка психічних станів», є характерними і стабільно проявляються на всіх рівнях розвитку студентів у період навчання.

За ознакою поєднання різних рівнів прояву станів тривожності (Т), фрустрації (Ф), агресії (А), ригідності (Р), що одночасно переживають студенти у різних поєднаннях, було виокремлено типи комплексів негативних психічних станів (ТКНПС). Для експериментального дослідження виокремлено 2 рівні психічних станів – низький (Н) та високий (В), що дозволило виокремити 16 ТКНПС (табл. 1.) Для зручності опису і подальшого аналізу усі ТКНПС розподілені на 5 груп (0; I; II; III; IV) за ознакою присутності в комплексі кількості негативних комплексуютьовуючих станів високого рівня [2].

Локалізація контролю над подіями, що відбуваються, визначає ступінь самоусвідомлення і суб'єктності при побудові планів подальшого

Таблиця 1

Розподіл студентів за типами комплексів негативних психічних станів

Група ТКНПС	ТКНПС	Кількість студентів (%)	Група ТКНПС	ТКНПС	Кількість студентів (%)
I	0	17,44	II	9. Тв-Фн-Ан-Рв	2,56
	2. Тв-Фн-Ан-Рн	2,56		10. Тн-Фв-Ан-Рв	2,06
	3. Тн-Фв-Ан-Рн	3,59		11. Тв-Фн-Ав-Рн	2,56
	4. Тн-Фн-Ав-Рн	15,90	III	12. Тв-Фв-Ав-Рн	3,59
	5. Тн-Фн-Ан-Рв	5,64		13. Тн-Фв-Ав-Рв	4,10
6. Тв-Фв-Ан-Рн	4,10	14. Тв-Фв-Ан-Рв		6,66	
7. Тн-Фв-Ав-Рн	2,56	15. Тв-Фн-Ав-Рв		6,16	
II	8. Тн-Фн-Ав-Рв	9,75	IV	16. Тв-Фв-Ав-Рв	10,77

життя. Спрямованість локусу контролю регулює ступінь активності особистості у висуванні та досягненні мети, незалежність власних оцінок та системи цінностей, самостійність у визначенні шляхів і засобів досягнення поставлених цілей. Інтернальний локус контролю сприяє самореалізації та гармонійному особистісному розвитку студентів, стимулює розвиток механізмів самоусвідомлення, рефлексії та самоконтролю. Інтернальність сприяє ефективному подоланню негативних станів студентами та попередженню їх виникнення, спрямуванню їх у конструктивний напрямок функціонування, розвитку здатності об'єктивно оцінювати власний внесок та вплив ситуації на виникнення таких станів, знаходженню шляхів виходу зі складних ситуацій у відповідності із власними можливостями.

Для діагностики локусу контролю була використана «Методика діагностики рівня суб'єктивного контролю» Дж. Роттера в адаптації Є.Ф. Бажина, С.А. Голинкіної, О.М. Еткінда. Методика містить 44 твердження, ступінь погодження з якими оцінюється за 6-бальною шкалою (від -3 до +3). Методика передбачає отримання балів за 7 шкалами, які потім переводяться у стандартні оцінки (стени). Згідно з нею, нормою є оцінка, яка відповідає 5,5 стени; відхилення ж у бік понад 5,5 свідчить про інтернальний локус контролю у відповідних ситуаціях, а у бік менше 5,5 стени – про екстернальний його тип.

На рис. 1 представлені діаграми усереднених профілів локусу контролю для 0-ої та IV-ої групи за 7 шкалами, що визначають інтернальність у наступних сферах: 1 – загальна інтернальність (3I); 2 – інтернальність у сфері досягнень (Iд); 3 – інтернальність у сфері невдач (Iн); 4 – інтернальність у сфері сімейних відносин (Iс); 5 – інтернальність у сфері виробничих відносин (Iв); 6 – інтернальність у сфері міжособистісних відносин (Iм); 7 – інтернальність у сфері здоров'я та хвороб (Iз).

Студенти зазначених груп за загальним показником інтернальності (3I) характеризуються переважно як екстернали, що відповідає їх віковим особливостям. Студенти, для яких не характерні НПС високого рівня, у середньому виявляють високий рівень суб'єктивного контролю над емоційно позитивними подіями та ситуаціями (Iд: $6,18 \pm 1,18$). Вони вважають, що здатні контролювати неформальні відносини з іншими людьми (Iм: $5,71 \pm 1,62$); вважають себе відповідальними за власне здоров'я (Iз: $5,82 \pm 1,54$). Крім того, для студентів IV групи ТKNПС показники за усіма зазначеними шкалами відповідають низьким рівням суб'єктивного контролю.

Кореляційні зв'язки для цієї та наступних груп досліджувались за трьома показниками: загальної інтернальності, інтернальності у сфері досягнень та невдач. Для IV групи ТKNПС виявлені наступні високо значущі ($p \leq 0,05$) негативні зв'язки відповідно 3I, Iд, Iн із тривожністю (відповідно, $\rho = -0,627$; $\rho = -0,649$; $\rho = -0,680$); з фрустрацією ($\rho = -0,621$; $\rho = -0,621$; $\rho = -0,570$); з ригідністю ($\rho = -0,682$;

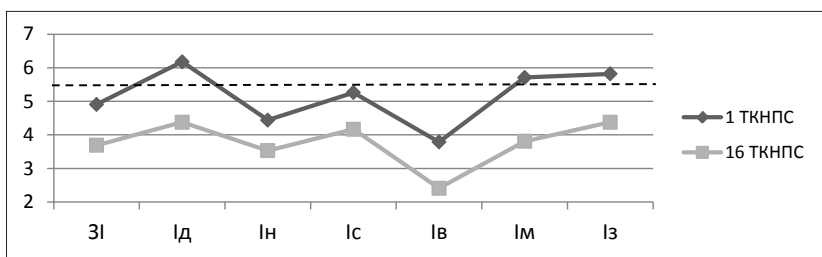


Рис. 1. Діаграми усереднених профілів локусу контролю студентів 0-ої та IV-ої груп ТKNПС

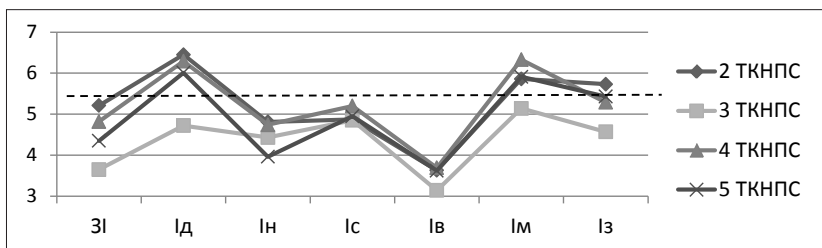


Рис. 2. Діаграми усереднених профілів локусу контролю студентів I групи ТKNПС

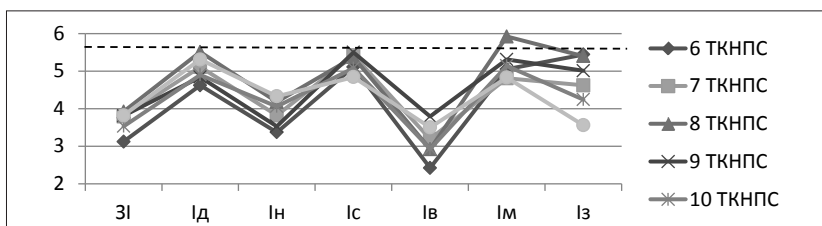


Рис. 3. Діаграми усереднених профілів локусу контролю студентів II групи ТKNПС

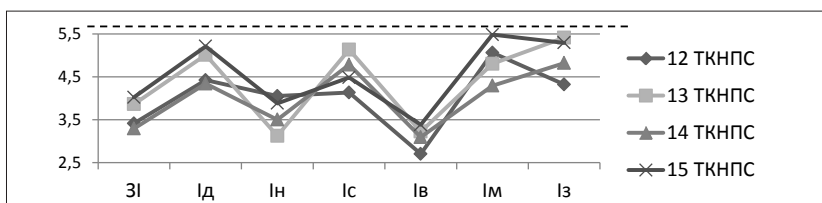


Рис. 4. Діаграми усереднених профілів локусу контролю студентів III групи ТKNПС

$\rho = -0,449$; $\rho = -0,738$); Ін з агресивністю ($\rho = -0,416$). Наявність таких зв'язків, на нашу думку, є результатом дії механізму «захисної екстернальності» від негативних психічних станів.

На рис. 2 представлені діаграми усереднених профілів показників локусу контролю студентів I групи ТКНПС. У цій групі інтернальність у сфері досягнень спостерігається у студентів 2-го, 4-го та 5-го ТКНПС, тоді як у студентів із високим рівнем фрустрації цей показник є низьким, що свідчить про екстернальність локусу контролю ($4,72 \pm 1,69$). Екстернальними для усіх студентів вищевказаної групи є показники за шкалами: загальна інтернальність, інтернальність у сфері невдач, сімейних та виробничих відносин.

У сфері міжособистісних стосунків найбільш низький показник ($5,14 \pm 1,63$) спостерігається також у групі студентів з високою фрустрацією. Тільки студенти з високим рівнем тривожності покладаються на свої дії у випадку хвороби, а всі інші представники цієї групи сподіваються на допомогу оточуючих. У групі значущі кореляційні зв'язки спостерігаються тільки у 3-му ТКНПС із високим рівнем фрустрації: $\rho = -0,806$ при $p \leq 0,01$; $\rho = -0,545$ при $p \leq 0,05$; $\rho = -0,693$ при $p \leq 0,01$.

На рис. 3 представлені діаграми усереднених профілів показників локусу контролю студентів II групи. У представників цієї групи спостерігаються екстернальні показники локусу контролю для усіх шкал, крім шкали інтернальності у сфері міжособистісних відносин для осіб із 8-го ТКНПС ($5,92 \pm 1,24$). Найбільш низькі показники за основними трьома шкалами ЗІ, Ід, Ін виявлено у студентів із високими рівнями тривожності та фрустрації (6-ий ТКНПС).

Високозначущі кореляційні зв'язки встановлені у всіх типах ТКНПС зазначеної групи. У 6-му ТКНПС тривожність негативно корелює із показниками: за шкалою ЗІ $\rho = -0,537$ при $p \leq 0,05$; за шкалою Ід $\rho = -0,671$ при $p \leq 0,01$. У 7-му ТКНПС із показниками шкал ЗІ та Ід негативно корелюють показники фрустрації ($\rho = -0,949$; $\rho = -0,894$ при $p \leq 0,01$; агресивності ($\rho = -0,821$; $\rho = -0,947$ при $p \leq 0,01$). У 8-му ТКНПС інтернальність у сфері досягнень обернено пов'язана з агресивністю ($\rho = -0,373$ при $p \leq 0,05$), а загальна інтернальність – з ригідністю ($\rho = -0,389$ при $p \leq 0,05$).

III група ТКНПС цілком за усіма шкалами представлена екстернальними показниками локусу контролю.

Так, негативні кореляційні зв'язки між загальною інтернальністю та тривожністю, фрустрацією наявні у 12-му ТКНПС ($\rho = -0,866$; $\rho = -0,588$ відповідно при $p \leq 0,01$); інтернальністю у сфері досягнень та тривожністю ($\rho = -0,692$ при $p \leq 0,01$) у 12-му ТКНПС; ригідністю ($\rho = -0,852$ при $p \leq 0,01$) у 13-му ТКНПС; фрустрацією ($\rho = -0,408$ при $p \leq 0,05$) у 14-му ТКНПС; тривожністю ($\rho = -0,437$ при

$p \leq 0,05$) у 14-му ТКНПС. Зв'язок інтернальності у сфері невдач виявляється у 12-му ТКНПС із агресивністю ($\rho = -0,545$ при $p \leq 0,05$); у 13-му ТКНПС із фрустрацією ($\rho = -0,569$ при $p \leq 0,05$) відповідно.

Висновки. Психічні стани є відображенням рельєфу особистісного профілю студентів. Локус контролю як інтегральна характеристика особистості визначає тип і характер розвитку негативних психічних станів студентів та їх стійкість до зовнішніх впливів.

Результати експериментального дослідження свідчать про те, що за середнім загальним показником суб'єктивного контролю продіагностовані студенти належать до екстерналів, тобто вони здебільшого не бачать можливості своїми діями впливати на значущі події у своєму житті та окремі складові у сфері невдач, сімейних та виробничих відносин. Студенти ж, у яких не виявлені негативні стани високого рівня чи виявлений лише один такий стан (крім стану фрустрації високого рівня), вважають, що більшість позитивних подій та ситуацій у сфері досягнень та міжособистісних відносин є результатом їх власних зусиль. Для цих студентів характерна й подібність у профілях суб'єктивного контролю.

Студенти з одним негативним станом характеризуються високим рівнем відповідальності при досягненні успіхів, але причини невдач знаходять у зовнішніх обставинах. Особи з високим рівнем фрустрації проявляють екстернальний локус контролю за усіма шкалами. Саме низька відповідальність, безініціативність, нездатність аналізувати наслідки своїх дій, пасивність сприяє формуванню станів фрустрації. Тому такі студенти потребують корекції суб'єктивного контролю при подоланні перешкод.

У студентів із двома негативними станами рівень локусу контролю за всіма сферами є екстернальним, крім одного виключення: стани фрустрації у поєднанні з тривожністю характеризуються підвищенням рівня екстернальності. У всіх типах комплексів негативних психічних станів виявлені взаємозв'язки показників суб'єктивного контролю з негативними психічними станами та індивідуальна структура таких зв'язків в кожному типі комплексу негативних психічних станів.

Для студентів із комплексом із трьох та чотирьох негативних психічних станів високого рівня прояву притаманний екстернальний локус контролю, що виконує функцію «захисної екстернальності» для збереження їх самоповаги та підтримання самооцінки у студентів. Домінування негативних психічних станів дезорганізовує діяльність таких студентів, знижує мотиви самоусвідомлення, саморозвитку, позбавляє відчуття контролю над подіями власного життя, впевненості у собі і, як наслідок, такі особи покладаються

переважно на зовнішні обставини. Отже, при аналізі взаємозв'язків локусу контролю з негативними психічними станами прослідковуються різноманітні негативні кореляційні зв'язки, що, з одного боку, може свідчити про прояв дії механізму «захисної екстернальності», а з іншого боку про те, що підвищення рівня суб'єктивного контролю у різних сферах життєдіяльності допомагає знизити рівень розвитку зазначених станів. Перспективами подальших досліджень є дослідження метакогнітивних здібностей студентів як засобу управління психічними станами.

Література:

1. Ганзен В.А. Системные описания в психологии / Ганзен В.А. Л. : ЛГУ, 1984. 176 с.
2. Игумнова О.Б. Характеристика и исследование типов комплексов негативных психических состояний у студентов. Вестник МГОУ. Серия «Психологические науки» / ред. Булгаков А.В. 2013. № 1. М. : Издательство МГОУ. С.13–19.
3. Ильин Е.П. Эмоции и чувства / Е.П. Ильин. 2-е изд. СПб. : Питер, 2008. 783 с.
4. Ксенофонтова Е.Г. Исследование локализации контроля/Е.Г.Ксенофонтова//Психологический журнал. 1999. Т. 20. № 2. С. 103–113
5. Левитов Н.Д. О психических состояниях человека / Н.Д. Левитов. М. : Просвещение, 1964. 344 с.
6. Махнач А.В. К проблеме соотношения динамических психических состояний и стабильных черт личности / А.В. Махнач // Психологический журнал. 1995. № 3. С. 35–43.
7. Реан А.А. Проблемы и перспективы развития концепции локуса контроля личности / А.А. Реан // Психологический журнал. 1998. Т. 19. № 4. С. 3–13.
8. Саннікова О.П. Комуникативна креативність інтерналів і екстерналів: порівняльна характеристика / О.П. Саннікова, І.А. Страцинська // Наука і освіта. 2013. № 3. С. 149–153.
9. Фернхем А., Хейвен П. Личность и социальное поведение. СПб. : Питер, 2001. 368 с.
10. Rotter J.B. Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement/J.B. Rotter [Monograph]. 1966. V. 80, № 1. P. 55–64.

Игумнова О. Б. Эмпирическое исследование локуса контроля студентов с негативными психическими состояниями

В статье рассмотрены особенности влияния локуса контроля на возникновение психических состояний личности. Поданы результаты исследования профилей локуса контроля и их связей с негативными психическими состояниями в разных типах комплексов негативных психических состояний студентов. Сделан вывод об обусловленности влияния локуса контроля на возникновение негативных психических состояний студентов.

Ключевые слова: локус контроля, экстернальность, интернальность, негативные психические состояния, комплексы негативных психических состояний.

Ihumnova O. B. An empirical study of the locus of control of students with negative mental states

The article discusses the features of the influence of the locus of control on the occurrence of mental states. The results of the study of indicators of the locus of control and their relationships with negative mental states in different types of complexes of negative mental states of students are presented. It is concluded that the influence of the locus of control on the occurrence of negative mental states of students is conditional.

Key words: locus of control, externality, internality, negative mental states, complexes of negative mental states.

М. С. Кудінова

методист науково-методичного відділу,
викладач кафедри соціальної роботи
факультету реабілітаційної педагогіки та соціальної роботи,
КЗВО «Хортицька національна навчально-реабілітаційна академія» Запорізької обласної ради

ДІАГНОСТИКА СТРЕСОСТІЙКОСТІ УЧНІВ СТАРШИХ КЛАСІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ШКІЛ-ІНТЕРНАТІВ

Актуальність дослідження критеріально-показникової характеристики стресостійкості учнів старших класів загальноосвітніх шкіл-інтернатів зумовлюється тим, що сьогодні не існує єдиної системи визначення рівня стресостійкості учнів, не визначені чіткі критерії та показники стресостійкості учнів старших класів загальноосвітніх шкіл-інтернатів.

У результаті дослідження було виділено п'ять критеріїв стресостійкості учнів старших класів загальноосвітніх шкіл-інтернатів: особистісний, емоційний, когнітивний, мотиваційно-вольовий та поведінковий.

Кожен критерій включає сукупність якісних показників, що розкривають зміст та надають характеристику стресостійкості учнів старших класів загальноосвітніх шкіл-інтернатів.

Ключові слова: стресостійкість, компонент, критерій, показник, рівень, учні старших класів, загальноосвітній інтернатний заклад.

Постановка проблеми. На сучасному етапі розвитку психологічної науки проблема діагностики стресостійкості особистості активно вивчається сучасними дослідниками (D. Terrence, M. Quinn, J. Cidlowski, N. Victoria, A. Murphy, J. Sheridan, A. Андреева, С. Богданов, В. Казібекова, В. Корольчук, А. Еккерман, Я. Овсяннікова, Г. Ришко, Т. Руда, Х. Стельмашук, В. Степаненко, М. Хуторна, Т. Циганчук та ін.). Їхні роботи присвячені виокремленню, обґрунтуванню критеріїв стресостійкості з різних аспектів: відповідно до сфери діяльності особистості, до умов професійної діяльності, до екстремальних ситуацій тощо. Однак сьогодні не існує єдиної системи діагностики стресостійкості учнів, не визначені чіткі критерії та показники стресостійкості учнів старших класів загальноосвітніх шкіл-інтернатів, що свідчить про актуальність даної проблеми та зумовлює мету нашого дослідження.

Мета статті – розробити програму діагностики стресостійкості учнів старших класів загальноосвітніх шкіл-інтернатів, яка включає наступні елементи: критерії, показники, рівні та методики виміру.

Виклад основного матеріалу. Стресостійкість визначається нами як системна характеристика особистості, що ґрунтується на сукупності вроджених і надбаних психофізіологічних якостей, складається з особистісного та поведінкового компонентів, виражається у здатності витримувати значні інтелектуальні, вольові та емоційні навантаження, керувати власними емоціями, успішно здійснювати життєдіяльність без шкідливих наслідків для здоров'я [7, с. 51].

Аналіз робіт сучасних науковців (J. Crisp, M. Fraser, S. Hobfoll, A. Masten, А. Андреева,

Г. Бердник, А. Боднар, С. Богданов, І. Бусигіна, О. Волков, С. Вольхін, Т. Галкіна, О. Гревцева, А. Гурич, О. Джеджула, В. Казібекова, А. Колосов, В. Корольчук, А. Еккерман, Н. Лебідь, Н. Макаренко, Н. Мельник, Г. Моніна, Н. Нікітіна, Я. Овсяннікова, М. Плугіна, О. Поліщук, Н. Раннала, Є. Распопін, І. Рибкін, Г. Ришко, Є. Салгалов, Х. Стельмашук, Ю. Стеблянко, В. Степаненко, В. Харченко, М. Хуторна, Т. Циганчук, М. Черпіта, О. Чурсінова, М. Шестопалова, О. Штепа, А. Шулдик та Г. Шулдик та інші) у галузі психології став підґрунтям для визначення ресурсно-компонентної структури стресостійкості особистості. Стресостійкість особистості становлять дві групи ресурсів: зовнішні (соціальні) та внутрішні (особистісні). Внутрішні ресурси є фундаментом стресостійкості. Вони поділяються на три групи: біологічні, особистісні та поведінкові ресурси. До особистісних ресурсів належать особистісний, емоційний, когнітивний та мотиваційно-вольовий компоненти [8, с. 165]. Названі компоненти стресостійкості взаємопов'язані між собою, такий зв'язок має не сумарний, а інтегративний характер, зумовлений тим, що стресостійкість розглядається нами як системна характеристика особистості.

Відповідно до структури стресостійкості в якості критеріїв ми виділили особистісний, емоційний, когнітивний, мотиваційно-вольовий та поведінковий критерії. Характеристику критеріїв визначають якісні показники.

Першим критерієм стресостійкості учнів старших класів загальноосвітніх шкіл-інтернатів є *особистісний* критерій. Даний критерій визначає розвиток процесів оцінки себе та своїх можливостей щодо подолання стресу.

Даному критерію відповідають наступні показники:

- 1) самооцінка та Я-концепція особистості;
- 2) рівень стресостійкості;
- 3) впевненість у собі.

Для виявлення першого показника (самооцінка особистості) особистісного критерію стресостійкості нами була використана методика діагностики самооцінки та рівня домагань Т.В. Дембо – С.Я. Рубінштейн (модифікація Г.М. Прихожан) [3, с. 559–561]. Ця методика заснована на безпосередньому оцінюванні досліджуваними ряду особистих якостей, таких як здоров'я, характер, здібності, впевненість у собі тощо. Умовно таке оцінювання зображується у вигляді 7 вертикальних шкал довжиною 100 мм. Нижня точка вказує на найнижчу оцінку, а верхня – на найвищу. Досліджуваним пропонується оцінити себе за кожною зі шкал. Після першої оцінки пропонується оцінити себе повторно, але уявивши, якою має бути якість, щоб людина була задоволена собою. Для зручності підрахунку оцінка переводиться у бали (наприклад 34 мм = 34 балам). За кожною з семи шкал (за виключенням шкали «здоров'я») визначаються рівень домагань, рівень самооцінки та розбіжність між рівнем домагань та самооцінкою.

Тест «Впевненість у собі» В.Г. Ромека [12, с. 87–108] було використано для діагностики другого показника особистісного критерію. Автор виділяє такі компоненти у структурі впевненості у собі: загальну впевненість у собі, соціальну сміливість та ініціативу в соціальних контактах. Загальна впевненість у собі являє собою позитивну оцінку власних навичок і здібностей. Соціальна сміливість є протилежністю соціальних страхів і виражається в позитивному емоційному фоні, що супроводжує будь-які, в тому числі і нові, соціальні контакти. Даний тест складається з 30 запитань з передбаченими варіантами відповідей і призначений для групового та індивідуального тестування.

З метою визначення наступного показника особистісного критерію – стресостійкості особистості, нами було використано тест життєстійкості С. Мадді в адаптації Д. Леонтьєва і О. Рассказової [9, с. 59–61] та тест самооцінки стресостійкості С. Коухена та Г. Вілліансона [15]. Тест життєстійкості містить 45 запитань і має три шкали: «залученість» (людина з розвиненим компонентом залученості отримує задоволення від життєдіяльності і навпаки – відсутність залученості призводить до відчуття знехтування), «контроль» (впевненість у тому, що докладені зусилля можуть змінити ситуацію навіть якщо основна мета не буде досягнута) та «прийняття ризику» (дає змогу розглядати життя як спосіб отримання досвіду через активне засвоєння знань та їх використання

на практиці, готовність діяти на свій страх і ризик без гарантій успіху).

Тест самооцінки стресостійкості дозволяє людині оцінити рівень своєї стресостійкості (рівень можна оцінити як відмінно, добре, задовільно, погано, дуже погано). Методика включає 10 питань. Під час виконання тесту необхідно вибрати одну відповідь із стандартних варіантів.

Другий, *емоційний* критерій стресостійкості, характеризує емоційну реакцію учнів на стресову ситуацію та їх рівень тривожності. Зміст цього критерію полягає у здатності контролювати свій емоційний стан під час дії (або після) стресора, проявляти самовладання, витримку та самоконтроль.

Емоційному критерію відповідають наступні показники:

- 1) емоційність особистості;
- 2) особистісна та ситуативна тривожність;
- 3) оптимізм;
- 4) емоційна стійкість.

Для діагностики емоційного критерію стресостійкості за вищезазначеними показниками використані наступні методики: діагностика емоційності В.М. Русалова [5, с. 61–63], експрес-діагностика схильності до немотивованої тривожності В.В. Бойка [4, с. 129–132], методика визначення рівня особистісної і ситуативної тривожності Ч. Спілбергера, Ю.Л. Ханіна [6, с. 32–34], шкала оптимізму та активності Н.Є. Водоп'янової та М. Штейн [2, с. 298–304], Багатофакторний особистісний опитувальник Р. Кеттелла (14-PF для юнаків) [3, с. 577–589].

Діагностика емоційності В.М. Русалова спрямована на визначення психомоторної, комунікативної та інтелектуальної емоційності. Відповідно до цього в методиці є три шкали (психомоторна емоційність, інтелектуальна емоційність, комунікативна емоційність). В цілому опитувальник дозволяє виділити загальний рівень емоційності особистості.

З метою визначення схильності до немотивованої тривожності використовувалась експрес-діагностика В.В. Бойка. Ця методика складається з одинадцяти запитань і передбачає варіанти відповідей «так» або «ні». Кількість позитивних відповідей визначає загальний рівень схильності до тривожності.

Методика Спілбергера-Ханіна дозволяє вимірювати тривожність як особисту рису та як стан, пов'язаний з поточною ситуацією. Особистісна тривожність змушує людину сприймати широке коло об'єктивно безпечних обставин як такі, що можуть містити загрозу, спонукаючи реагувати на них станами тривоги, інтенсивність яких не відповідає величині реальної небезпеки. Реактивна (ситуативна) тривожність характеризує стан людини на даний момент, який визначається суб'єктивно пережитими емоціями: напругою, занепокоєнням,

заклопотаністю, нервозністю. Такий стан виникає як емоційна реакція на екстремальну або стресову ситуацію, може бути різним за інтенсивністю та динамічним у часі. Тестування проводиться із застосуванням двох бланків: один бланк для вимірювання показників ситуативної тривожності, а другий – для вимірювання рівня особистісної тривожності. Під час інтерпретації результатів використовуються наступні орієнтовні оцінки тривожності: до 30 балів – низька, 31–44 бали – помірна; 45 і більше – висока.

Шкала оптимізму та активності Н.Є. Водоп'янової та М. Штейн передбачає відповіді на п'ятнадцять запитань. Відповідно до ключа підраховується сума балів за двома субшкалами, які узгоджуються з квадратом координатної моделі. Оптимізм у даній методиці розуміється як схильність людини вірити у власні сили та успіх, наявність переважно позитивних очікувань від життя та оточуючих. Для протилежної категорії людей – песимістів, характерним є невпевненість у власних силах, очікування невдачі, інтровертованість. Під активністю розуміється енергійність, життєрадісність, ризиковість. Пасивність проявляється у тривожності, боязливості та невпевненості.

Для дослідження емоційної стійкості було застосовано Багатофакторний особистісний опитувальник (14-PF) Р. Кеттелла для юнаків. Включаючи до дослідження дану методику, ми виходили з того, що вона діагностує фактори, в яких міститься інформація про характеристики стресостійкості. В цьому контексті насамперед нас цікавить зв'язок показників стресостійкості з фактором С (емоційна стійкість – емоційна нестійкість), оскільки високі оцінки за даним фактором характеризують емоційно зрілу, стійку, врівноважену, спокійну, стриману, наполегливу особистість. Натомість низькі оцінки свідчать про емоційну нестійкість, тривожність, безвідповідальність, нестриманість, збудливість тощо.

Третій, *когнітивний* критерій стресостійкості учнів старших класів загальноосвітніх шкіл-інтернатів, являє собою сукупність знань про стрес, фактори стресу, види та особливості прояву стресу, стресостійкість та форми її розвитку. Він включає в себе вміння здійснювати об'єктивний аналіз причин виникнення стресу, прогнозувати розвиток стресового стану й можливі наслідки.

Показниками когнітивного критерію є:

- 1) знання про стрес, фактори стресу, види, особливості прояву та наслідки стресу;
- 2) знання про стресостійкість, ресурси стресостійкості;
- 3) знання про форми, методи, прийоми розвитку стресостійкості.

З метою уточнення розуміння учнями старших класів поняття стресу, стресостійкості було використано опитувальник Т.С. Тихомирової «Що ти

знаєш про стрес?» [13, с. 167–168]. Опитувальник складається з відкритих та закритих питань з варіантами відповідей на них.

Четвертий, *мотиваційно-вольовий* критерій стресостійкості, характеризує спрямованість учнів старших класів інтернатних закладів на досягнення наміченої цілі та подолання стресу, орієнтацію на власні сили у стресових ситуаціях життєдіяльності.

Цей критерій виражається через наступні показники:

- 1) мотивація досягнення;
- 2) локус контролю.

Для визначення домінування мотиву досягнення було застосовано методику «Діагностики особистості на мотивацію до успіху» Т. Елерса [11, с. 626–629]. Методика містить 41 питання, на кожне з яких можна дати відповідь «так» або «ні».

Локус суб'єктивного контролю досліджувався за допомогою методики Дж. Роттера [1, с. 8–12]. Опитувальник містить 44 твердження, на кожне з яких передбачений один варіант відповіді «так» або «ні». Дана методика дозволяє визначити три рівні інтернальності: високий, середній, низький.

Поведінковий критерій стресостійкості характеризується актуалізацією і застосуванням учнями антистресових стратегій, сукупністю набутих у процесі виховання патернів поведінки, спрямованих на мобілізацію захисних сил організму у відповідь на вплив стресорів.

Виражається цей критерій такими показниками:

- 1) саморегуляція поведінки;
- 2) копінг-поведінка у стресовій ситуації.

Методика «Стильова саморегуляція поведінки – ССПМ» В.І. Моросанової [10] складається із 46 тверджень, що описують особливості поведінки у різних типових для людини життєвих ситуаціях. Твердження входять до складу шести шкал, що виділяються відповідно до основних регуляторних процесів (планування, моделювання, програмування, оцінка результатів) і регуляторно-особистісних властивостей (гнучкість і самостійність). За допомогою методики визначався загальний рівень саморегуляції.

З метою дослідження копінг-поведінки у стресових ситуаціях застосовувалась однойменна методика Т.А. Крюкової [14, с. 442–444]. Методика включає перелік заданих реакцій на стресові ситуації й націлена на визначення домінуючих копінг-стресових поведінкових стратегій. Досліджуванам пропонується відповісти, як часто вони поводяться певним чином у важкій стресовій ситуації.

Висновки. Таким чином, у структурі стресостійкості учнів старших класів загальноосвітніх шкіл-інтернатів нами виділено п'ять критеріїв (осо-

бистісний, емоційний, когнітивний, мотиваційно-вольовий та поведінковий). До кожного з критеріїв підбрано показники та відповідні методики виміру. Сукупність критеріїв, показників та методик утворюють програму діагностики стресостійкості учнів старших класів загальноосвітніх шкіл-інтернатів.

Проведене дослідження не вичерпує усіх аспектів діагностики стресостійкості. Подальшої розробки потребують питання розширення показникової характеристики досліджуваного феномена та визначення відповідного діагностичного інструментарію.

Література:

1. Барчі Б.В. Загальна психологія з практикумом : лабораторний практикум частина 2-га з дисципліни для студентів денної та заочної форм навчання спеціальності 053 Психологія. Мукачево : МДУ, 2017. 51 с.
2. Водопьянова Н.Е. Психодіагностика стресса. Санкт-Петербург : Питер, 2009. 336 с.
3. Головей Л.А., Рыбалко Е.Ф. Практикум по возрастной психологии : учеб. пособие. Санкт-Петербург : Речь, 2008. 688 с.
4. Дерманова И.Б. Диагностика эмоционально-нравственного развития. Санкт-Петербург : Речь, 2002. 176 с.
5. Заика Е.В., Зимовин А.И. Методики исследования эмоциональной сферы человека : учебно-методическое пособие. Харьков : «ПромАрт», 2018. 260 с.
6. Карелин А. Большая энциклопедия психологических тестов. Москва : Эксмо, 2007. 416 с.
7. Кудинова М.С. Концепт стрессостійкості у сучасному психологічному дискурсі. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Психологічні науки»*. 2016. № 6 (25). С. 48–54.
8. Кудинова М.С. Структурно-компонентний аналіз феномена стресостійкості особистості. *Вісник Східноукраїнського національного університету імені В. Даля*. Теоретичні та прикладні проблеми психології. 2018. № 1 (45). С. 156–173.
9. Леонтьев Д.А., Рассказова Е.И. Тест жизнестойкости. Москва : Смысл, 2006. 63 с.
10. Моросанова В.И., Бондаренко И.Н. Диагностика саморегуляции человека. Москва : Когито-Центр, 2015. 304 с.
11. Райгородский Д.Я. Практическая психодиагностика : методики и тесты. Самара : Издательский дом «БАХРАХ-М», 2001. 672 с.
12. Ромек В.Г. Тесты уверенности в себе. *Практическая психодиагностика и психологическое консультирование*. Ростов-на-Дону : Изд-во ЮРГИ, 1998. С. 87–108.
13. Тихомирова Т.С. Формирование стрессоустойчивости школьников подросткового возраста в учебной деятельности : дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Институт повышения квалификации и переподготовки работников образования. Москва, 2004. 183 с.
14. Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. Москва : Издательство Института Психотерапии, 2002. 490 с.
15. Щербатых Ю.В. Психология стресса. Москва : изд-во Эксмо, 2005. 304 с.

Кудинова М. С. Диагностика стрессоустойчивости учащихся старших классов общеобразовательных школ-интернатив

Актуальность исследования критериев и показателей стрессоустойчивости учащихся старших классов общеобразовательных школ-интернатив объясняется тем, что на сегодняшний день не существует единой системы определения уровня стрессоустойчивости учащихся, не определены четкие критерии и показатели стрессоустойчивости учащихся старших классов общеобразовательных школ-интернатив.

В результате исследования было выделено пять критериев стрессоустойчивости учащихся старших классов общеобразовательных школ-интернатив: личностный, эмоциональный, когнитивный, мотивационно-волевой и поведенческий.

Каждый критерий включает совокупность качественных показателей, раскрывающих содержание и характеризующих стрессоустойчивость учащихся старших классов общеобразовательных школ-интернатив.

Ключевые слова: стрессоустойчивость, компонент, критерий, показатель, уровень, ученики старших классов, общеобразовательные интернатные учреждения.

Kudinova M. S. Diagnostics of stress resistance of senior pupils at general-education boarding schools

The importance of the criterion-indicator characterization study of senior pupils' stress resistance at general-education boarding schools is based on the fact that today there is no single system for determining the level of pupils' stress, no clear criteria and indicators of stress resistance among senior pupils at general-education boarding schools.

As a result, we have defined five criteria of senior pupils' stress-resistance at general-education boarding schools. They are personal, emotional, cognitive, motivational-volitional and behavioral criteria.

Each criterion includes a set of qualitative indicators that reveal the essence and characterize stress resistance of pupils' at general-education boarding schools.

Key words: stress resistance, component, criterion, indicator, level, senior pupils, general-education boarding school.

О. В. Куліш

кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри психології,
Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького

І. В. Сірик

кандидат психологічних наук,
доцент кафедри психології, глибинної корекції та реабілітації
Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького

СТАНОВЛЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ СТУДЕНТА-ПСИХОЛОГА У ВНЗ

У статті охарактеризований юнацький період становлення професійної ідентичності, з'ясовано провідні новоутворення даного етапу. Розкрито чинники, які здійснюють вплив на формування професійної ідентичності майбутнього психолога у вищому навчальному закладі. Проаналізовано етапи становлення професійної ідентичності студентів психологів.

Ключові слова: ідентичність, професійна ідентичність, студентський вік, професійне самовизначення, юність.

Постановка проблеми. Юнацький вік є одним із провідних періодів у професійному самовизначенні особистості. В цьому віці відбувається формування відносно стійкого уявлення про себе, виникає особливе особистісне новоутворення, яке в психологічній літературі позначається терміном «самовизначення». Особливого значення набувають уміння особистості адекватно сприймати складні ситуації, правильно оцінювати себе й свої вчинки, конструювати образи свого «Я» (особистісний, професійний, соціальний), планувати своє подальше життя. У зв'язку з динамікою розвитку суспільства вагомим значення набуває тема професійної ідентичності, яка формується у студентському віці.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема професійної ідентичності досліджувалась у роботах Є. Єрмолаєвої, Н. Іванової, Л. Шнейдер.

Мета статті – розкрити сутність поняття професійної ідентичності та описати особливості становлення професійної ідентичності студента психолога у вузі.

Виклад основного матеріалу. Студентський вік це час освоєння професійних ролей, початок самостійного життя. Особливої актуальності для особистості в цьому віці набувають питання сенсу життя, його призначення, визначення власного «Я», самопізнання та самовиховання. Л. Столяренко окреслює поняття «студентство» як «особливу спеціальну категорію, специфічну спільність людей, організаційно об'єднаних інститутом вищої освіти» [6, с. 160]. Студентство включає людей, які цілеспрямовано, систематично оволодівають знаннями й професійними вміннями та навичками. Як соціальна група студентство

характеризується професійною направленістю та сформованістю ставлення до майбутньої професії.

Одним із центральних понять в юнацькому віці є професійне самовизначення. Наслідком помилкового вибору професії стає безробіття. Згідно з Л. Шнейдер [8] психолог, який має розвинуту професійну ідентичність, буде виявляти обґрунтований оптимізм з приводу своїх потенційних успіхів у майбутньому, впевнений у своїй професійній значимості, вільний і відкритий у професійно-комунікативних позиціях тощо.

Юність – це час самоаналізу й самооцінювання. Самооцінювання здійснюється шляхом порівняння ідеального «Я» з реальним. За Е. Еріксоном, для юнацького віку є характерною криза ідентичності, яка складається з серії соціальних і індивідуально-особистісних виборів, ідентифікацій і самовизначень. Якщо юнакові не вдається вирішити ці завдання, у нього формується неадекватна ідентичність, розвиток якої може йти за чотирма основними лініями:

- 1) відхід від психологічної інтимності, уникнення тісних міжособистісних відносин;
- 2) невміння розподіляти час, неспроможність будувати життєві плани;
- 3) нечіткість продуктивних, творчих здібностей, невміння мобілізувати свої внутрішні ресурси й зосередитися на провідній діяльності;
- 4) формування «негативної ідентичності», відмова від самовизначення й вибір негативних образів для наслідування [9, с. 28].

Серед науковців існують дві точки зору стосовно формування професійної ідентичності у студентів. Одна з них полягає в тому, що лише в практичній діяльності відбувається формування професійної ідентичності особистості. Відповідно,

з цього випливає висновок, що в умовах ВНЗ неможливо її сформулювати.

У науковій літературі є різні точки зору з приводу того, кого саме можна вважати професійно-ідентичною особистістю. Так, Є. Єрмолаєва [2] у своїх наукових концепціях зазначає, що професійно-ідентичними можуть вважатися тільки професіонали, які володіють стабільною основою (реалізується за рахунок соціальних інститутів, що об'єднують людей у спільноту з розподілом ролей і функцій, з відтворенням суб'єктів праці та трудових відносин у стійких формах навчання і закріплення знань) і перетворювальним потенціалом.

І. Родічкіна [5] також у своїх працях зазначає, що поняття «професійна ідентичність» стосується тієї категорії людей, для яких провідною основою ідентифікації є професійна праця. У цьому контексті професійна ідентичність є продуктом тривалого особистісного розвитку, який з'являється на достатньо високих рівнях оволодіння професією і виступає як стійка узгодженість основних елементів професійного процесу.

Формування професійної ідентичності починається лише після закінчення професійного навчання й переходу до практики професійної діяльності; у самому ж ВНЗ студентам доступна діяльність підготовчого характеру [5]. На етапі професійного навчання закладаються лише передумови професійної ідентичності, а її формування й подальший розвиток відбуваються після первинної адаптації молодого фахівця, у періоди більш щільної професійної активності.

Дослідники Г. Гарбузова [1], Є. Трандіна [7], Л. Шнейдер [8] дотримуються іншого бачення і зауважують, що професійна ідентичність розвивається в ході навчання, що професійна освіта є одним із витоків її формування. Так, Л. Шнейдер зазначає, що під час навчання у ВНЗ формується міцна основа професійної діяльності, студент може вважатися ідентичним обраній професії, якщо він: усвідомлює свою належність до певної професійної спільноти; володіє знаннями про свої сильні та слабкі сторони, про ймовірні зони успіхів і невдач у майбутній професійній діяльності; має достатньо чітке уявлення про себе і про свою роботу в майбутньому [8]. Основним видом діяльності студента є навчально-професійна діяльність. Тому професійна самосвідомість студента – це усвідомлення себе як студента і представника майбутньої професійно-виробничої діяльності.

Ми поділяємо точку зору науковців, які роблять акцент на положенні про те, що вже обираючи майбутню професію, майбутній психолог ідентифікує себе з нею, враховує свої здібності, інтереси й можливості, а також основні вимоги і критерії до себе відповідно до професії.

Професійна ідентичність тісно пов'язана з професіоналізацією індивіда, яка розглядається як

складний соціально-психологічний процес, який містить професійний тренінг, засвоєння стандартів і вимог до виконання діяльності, прийняття норм поведінки в межах професійних груп. Саме взаємодія з членами професійної спільноти сприяє засвоєнню особистістю професійних стандартів, оцінці рівня оволодіння нею професією. Підтвердження професійних норм в практиці професійного спілкування та діяльності допомагає індивідові сформулювати й підтримувати професійну ідентичність, зберігати власний статус [2].

Дослідниця О. Трандіна [7] також у своїх працях зауважує, що професійна ідентичність може виступати як: основна тенденція професійного становлення особистості; показник рівня розвитку суб'єкта, його професійного шляху; динамічне утворення, яке змінюється під дією низки факторів, основним із яких є професійне навчання.

Науковець Н. Іванова [3] виділяє три етапи становлення професійної ідентичності студентів педагогічного ВНЗ:

1) первинний вибір, коли студенти вперше знайомляться з професійною спільнотою. При цьому у майбутніх педагогів формується ціннісне ставлення до обраної професії;

2) підтвердження/заперечення первинного вибору. На цьому етапі можуть суттєво змінюватися професійні уподобання та наміри студентів, що нерідко призводить до розчарування у своєму професійному виборі або навпаки – до впевненості у ньому;

3) реалізація первинного вибору в діяльності. На цьому етапі відбувається перехід студентів до отождення себе зі своєю професійною діяльністю, входження у професійну спільноту, усвідомлення своєї професійної самостійності та ефективності.

Ідентичність виявляється важливим регулятором і значущим складником самосвідомості й соціальної поведінки особистості. Сучасний вектор дослідження ідентичності полягає у вивченні тих компонентів цього явища, що пов'язані з процесами соціального і професійного становлення особистості. Професійне становлення, під час якого здійснюється перетворення індивіда на професіонала, супроводжується зміною уявлень людини про себе, своє місце у професійній спільноті, тобто набуттям професійної ідентичності [2].

Згідно з А. Лукіяничук [4] людина завжди намагається інтерпретувати події згідно з власною «Я-концепцією» з метою забезпечення відповідності почуттів і поведінки. У процесі навчання й особистісного зростання людини можна спостерігати таке явище, як «консервативність» «Я-концепції», що зумовлена впливом стереотипів самосприйняття. Існують два способи боротьби з «консервативністю» «Я-концепції»: перший полягає у створенні умов для набуття впевненості у собі,

власному професійному потенціалі, розвитку компетентності і почутті власної гідності з метою досягнення професійної ідентичності і побудови адекватного образу «Я»; другий пов'язаний із формуванням ідеальної картини майбутнього (у професійній й особистісній сферах), виявленням і актуалізацією власних професійних ресурсів.

Відомо, що особистість із заниженою самооцінкою концентрується на негативному баченні власних професійних перспектив, що викликає труднощі під час побудови ідеального образу успішного професійного майбутнього. Особистості із порушенням ціннісно-мотиваційної сфери можуть виражати викривлені побажання з приводу їхнього майбутнього в даній професії, що не відповідає змісту трудових умов. Головна мета досягнення почуття професійної ідентичності полягає у переході від зовнішніх джерел підкріплення і зворотного зв'язку в професійній діяльності до внутрішніх джерел, тобто до самопідкріплення. На початковій стадії формування професійної ідентичності підтримку особистості виявляють близькі люди, друзі і зацікавлені співробітники організації. Передбачається, що надалі почуття ідентичності стане частиною свідомості особистості [3].

Науковець О. Трандіна, досліджуючи періодизацію професійного розвитку, що базується на досягненні особистістю певного рівня професіоналізму, відносить період професійного навчання у вищій школі до професіоналізму, що містить етапи адаптації до професії, самоактуалізації у професії, вільного володіння професією у формі майстерності [7].

Г. Гарбузова [1] у своїх наукових студіях наголошує, що розвиток професійної ідентичності відбувається в період професійного навчання у вищому навчальному закладі. Дослідниця виділяє у структурі професійної ідентичності три основні етапи формування у студентів професійної ідентичності.

Перший етап – адаптаційний (1 курс) – це період осмислення професійної ідентичності, коли на основі входження у нове соціальне та професійне середовище зовнішня студентська ідентичність переходить у внутрішню прийнятну, усвідомлену, емоційно забарвлену характеристику. Це нестабільний етап, пов'язаний з адаптацією до нової соціальної ролі студента («Я-студент») та очікувань майбутньої професійної ідентичності.

Другий етап – стабілізуючий (2–3 курс) – це період, коли на основі усвідомлення вимог нової соціально-професійної ролі, власних здібностей та можливостей відбувається усвідомлення досягнень, які зроблені завдяки власним зусиллям. У цей період конструктивні схеми саморозвитку знаходяться в достатньо стабільному стані, оскільки студент починає отримувати задоволення від сприйняття себе як суб'єкта майбутньої професійної діяльності («Я – майбутній спеціаліст»).

Третій етап – уточнювальний (4–5 курс) – період, коли на основі усвідомлення спектру ролей, засвоєних у ході професіоналізації, відбувається формування нових цілей та перспектив. Це другий нестабільний період, сенс якого зводиться до переосмислення та уточнення різних варіантів професійно-творчого саморозвитку, працевлаштування та період розвитку професійної кар'єри («Я та моя професія і кар'єра»).

Слід зазначити, що ці етапи формування у студентів професійної ідентичності не існують ізольовано, вони тісно взаємопов'язані та взаємозумовлені.

За Г. Гарбузовою, розвиток професійної ідентичності у ВНЗ формується в процесі оволодіння знаннями (увага акцентується на інтелектуальному складнику особистості), інтеріоризації набутих знань (можливість розвитку в процесі емоційно-вольової сфери студента), практично-орієнтованій діяльності (проходження педагогічної практики), у використанні активних методів роботи для освоєння професії, а також у введенні в навчальний процес циклу занять, які безпосередньо розвивають професійну ідентичність особистості.

Процес формування у студентів професійної ідентичності, згідно з Г. Гарбузовою, починається з упевненості у правильності вибору професії та позитивного ставлення до себе як до суб'єкта навчально-професійної діяльності і майбутньої професійно-виробничої діяльності. Професійна ідентичність (усвідомлення своєї тотожності з професійним Я-образом) ґрунтується на формуванні образу професії, осмисленні професійного Я-образу, формуванні позитивної Я-концепції, аналізу Я-образу: ідеального, нормативного, реального.

Професійна ідентичність є обов'язковим і невід'ємним складником професіоналізму та водночас умовою його формування. Розвиток професійної ідентичності може відбуватися у таких напрямках: розвиток потреб й інтересів; формування домагань особистості у плані визначення того, ким та яким людиною себе бачить; відбувається все більш глибоке усвідомлення себе, своїх можливостей та потреб.

Формування професійної ідентичності у студентів розглядається вітчизняними та зарубіжними науковцями у контексті проблеми професіоналізації. Досліджуючи основні причини відмови майбутніх фахівців від професійної самореалізації, О. Єрмолаєва [2] вказує на те, що в процесі навчання студентів відбувається зміна їх уявлень про майбутню професійну діяльність. Умовно дослідниця назвала їх «успішною» та «неуспішною» динамікою. Успішна динаміка виявляється в розширенні кола адекватних уявлень про професію (знання сфер, де можна пристосувати

свої професійні сили, реальні місця роботи, труднощі й проблеми, умови оплати праці, можливості кар'єрного зростання тощо). Основним показником успішної динаміки виступає готовність до професійної самореалізації в наявних життєвих умовах, яка формується на основі професійної ідентичності. Неуспішна динаміка виявляється у тому, що за відсутності якісних змін у структурі професійної мотивації в студента зростає соціальна бажаність відповідей, накладається табу на обговорення таких проблемних галузей професіоналізації, як рівень зарплати, престижність, кар'єрне зростання тощо. Неуспішна динаміка зумовлена нездатністю майбутнього фахівця ідентифікувати себе з майбутньою професією, з мотиваційною й професійною неготовністю до зміни соціальної позиції професіонала. Незважаючи на задовільну академічну успішність, такі студенти усвідомлюють власний непрофесіоналізм, переживають негативні емоції й у зв'язку з цим відмовляються від професійної самореалізації. Практика свідчить, що від професійної самореалізації відмовляються не лише студенти з невисокою успішністю, а й значно частіше успішні студенти. Серед основних причин такої відмови виділяють: соціально-економічні (здебільшого низький рівень оплати праці); особистісні: неадекватно завищений рівень домагань; особистісні проблеми як основний мотив вибору професії, що втрачає свою актуальність до кінця навчання; зміна ціннісно-сміслові ієрархії, в результаті чого визначальними стають меркантильні потреби, задоволення яких мало ймовірно в професійній діяльності педагога; специфіка навчання; складність професійної діяльності. Кризи, які виникають у студентів, часто пов'язані з несформованим почуттям власної ідентичності, з недостатньою рефлексією.

На основі уявлень про професійну ідентичність О. Єрмолаєва [2] обґрунтувала актуальну для сьогодення проблему професійного маргіналізму. Проблема маргіналізму розглядається у ракурсі проблем професіоналізації, професіоналізму, професійної ідентичності, професійного самовизначення. Поняттям «маргіналізм» широко оперують у соціології. До маргіналів зазвичай відносять тих осіб, котрі внаслідок тих чи інших причин виявились відірваними від звичного соціально-культурного середовища і не зуміли включитися в нове для них середовище, яке з погляду їхнього статусу залишається важкодоступним. Отже, статус таких осіб має проміжний характер. Основний принцип маргіналізації – розрив духовних, економічних і особистісних зв'язків; під час входження людини в нову соціальну спільноту зв'язки і стосунки з іншими людьми встановлюються повільно. У багатьох маргіналів виникає почуття невпевненості, вони починають звинувачувати інших у власних труднощах.

Молоді фахівці іноді протидіють перспективі змінити усталений погляд на світ, на професію, на самого себе, на своє місце в світі та професії. Засобом захисту виступає розчарування у навколишній дійсності, у навчальному закладі, у професії.

А. Лукіячук [4] виділяє такі варіанти «захистів-розчарувань»: розчарування в навчальних предметах (окремих або більшості); розчарування у викладачах, які раніше подобались. На певному етапі навчання студент виявляє, що викладач – це звичайна людина, яка не позбавлена недоліків; розчарування у навчальному закладі; розчарування у перспективах подальшої роботи.

Якщо розглядати особливості професійної ідентичності на прикладі студентів психологів, то це є необхідним складником у їх професійному становленні. Професійна ідентичність майбутнього психолога – динамічна система, яка починає формуватись у процесі професійної підготовки (освіти) та має подальший розвиток у його професійній діяльності. Під час навчання студенти мають сформувати уміння, знання і навички, які необхідні для психолога професіонала. А також пройти курс власної психокорекції як необхідної умови становлення висококваліфікованого спеціаліста, який може надавати психологічну допомогу людям. Професійна ідентичність виступає як необхідний складник професійного розвитку особистості, становлення професіонала та кар'єрного росту. Формуючи професійну ідентичність, психологи формують власний стиль роботи, усвідомлюють свої професійні можливості, вчать управляти розвитком власної кар'єри, підвищують свою професійну компетентність, яка є необхідною під час надання допомоги особистості.

Професійна ідентичність передбачає функціональну та екзистенційну відповідність людини професії, вміння ефективно виконувати професійні функції, відчуття власної ефективності. Згідно з Л. Шнейдер [8], якщо розглядати розвиток суб'єкта праці як процес досягнення професійної ідентичності, тоді типи самовизначення (у конкретних трудових функціях, у межах певного трудового процесу, спеціальності, самості, культури) можна співвіднести з об'єктивними або ситуативними (зовнішніми) складниками професійної ідентичності, а рівні реалізації можливостей самовизначення – із суб'єктивними.

Висновки. Отже, згідно з проведеним теоретичним аналізом наукової літератури професійна ідентичність майбутнього психолога – це усвідомлення своєї приналежності до професії психолога, уявлення про свою відповідність певним вимогам професії (якості особистості, знання, вміння та навички) та співставлення своєї відповідності професійному образу. Від того, як пройде процес професійної ідентичності студента психолога, залежить його професійне та особистісне станов-

лення як висококваліфікованого, конкурентоспроможного і успішного психолога професіонала.

Література:

1. Гарбузова Г.В. Социально-профессиональная идентичность будущих специалистов как предмет педагогического анализа. *Актуальные проблемы педагогики и образования*. Брянск : Изд-во БГУ, 2005. С. 106–108.
2. Ермолаева Е.П. Преобразующие и идентификационные аспекты профессиогенеза. *Психологический журнал*. 1998. № 4. Т. 19. С. 80–87.
3. Иванова Н.Л. Профессиональная идентичность в социально-психологических исследованиях. *Вопросы психологии*. 2008. № 1. С. 89–101.
4. Лукіячук А.М. Проблема ідентифікації у професійному становленні студентів вищого навчального закладу I–II рівнів акредитації педагогічного профілю. URL: www.narodnaosvita.kiev.ua/vypysku/3/statti/21_ukiyanchuk/lukiyanchuk.htm.
5. Родичкина И.И. Условия развития профессиональной идентичности в вузе. *Известия Российского гос. педагогического ун-та им. А. И. Герцена. Серия: Психолого-педагогические науки*. 2008. № 12(88). С. 226–229.
6. Столяренко Л.Д. Педагогическая психология / Л.Д. Столяренко. 2-е изд., перераб. и доп. Ростов на Дону : Феникс, 2003. 544 с.
7. Трандина Е.Е. Становление профессиональной идентичности у студентов юридического вуза : дисс. на соискание научной степени канд. психол. наук : специальность – 19.00.07 / Елена Евгеньевна Трандина. Ярославль, 2006. 225 с.
8. Шнейдер Л.Б. Профессиональная идентичность : теория, эксперимент, тренинг. Москва : Изд-во Моск. псих.-соц. ин-та, 2004. 600 с.
9. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис ; пер. с англ. Москва : Прогресс. 1996. 344 с.

Кулиш Е. В., Сирик И. В. Становление профессиональной идентичности студента психолога в высшем учебном заведении

В статье охарактеризован юношеский период становления профессиональной идентичности, выяснены ведущие новообразования данного этапа. Раскрыты факторы, которые осуществляют влияние на формирование профессиональной идентичности будущего психолога в высшем учебном заведении. Проанализированы этапы становления профессиональной идентичности студентов.

Ключевые слова: *идентичность, профессиональная идентичность, студенческий возраст, профессиональное самоопределение, юность*

Kulish O. V. Siryk I. V. Formation of a professional identity of a student of a psychologist in an institution of higher education

In this article the adolescent period of professional identity formation has been outlined, some basic innovations of the given period have been discovered. The factors that have an impact on professional identity formation of a future psychologist in higher educational establishments have been identified. The stages of professional identity formation of students have been analyzed.

Key words: *identity, professional identity, student age, self-determination, adolescence.*

ВИВЧЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ ПРОФЕСІЙНОЇ СПРЯМОВАНОСТІ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ

У статті подано результати експериментального вивчення спрямованості особистості студентів психологічного факультету, а також досліджено вагу гуманістичної спрямованості у її структурі. Визначено, що професійно орієнтовані студенти більшою мірою орієнтовані на людей та на допомогу їм, аніж студенти, що не визначилися у власному професійному виборі, незважаючи на тривалі навчання фахові психолога.

Ключові слова: студенти-психологи, спрямованість особистості, види спрямованості, гуманістична спрямованість, професійна спрямованість.

Постановка проблеми. Сучасні швидкі ритми життя, інформаційний бум, зміни в економічному та політичному житті нашої держави призводять до збільшення рівня стресу у житті майже кожної людини. Через це зростає попит на фахівців, здатних допомогти людині розібратися у персональних проблемах, знизити її рівень стресу, навчити протистояти йому та захищатися від негативних впливів ззовні, а також зменшити чи нівелювати особистісні негаразди. Теперішні працівники соціальної сфери мають непросте завдання: вміти допомогти собі задля того, щоб професійно допомагати іншим людям. Із цим завданням може впоратися лише той професіонал, який має гарну фахову підготовку, значний творчий потенціал та здатний самостійно шукати та аналізувати інформацію для вирішення багатьох питань. Саме тому час, проведений студентами у стінах вищого навчального закладу, є надзвичайно важливим для надбання ними необхідних професійних знань, вмінь та навичок. Проте, як показують результати досліджень з вивчення професійної спрямованості, не всі студенти дійсно зацікавлені у цьому. Деякі з них перебувають у стані адаптації або розгубленості тривалий час, також трапляються професійно дезорієнтовані студенти. Тому знати про ці особливості спрямованості студентів дійсно необхідно для того, щоб підтримати, зацікавити, професійно зорієнтувати молодих людей для подальшого успішного навчання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Як зазначають науковці, спрямованість особистості виступає показником та індикатором її діяльності. Вперше ґрунтовний аналіз даного феномену був даний у працях С.Л. Рубінштейна, який ввів його у науковий обіг [3]. Надалі дослідники описали окремі її види, як-от: ділову, колективістську, особистісну (Б. Басс, В. Смекал та М. Кучер, М. С. Неймарк); емоційну (Б.І. Додонов); гуманістичну, егоїстичну, депресивну, суїцидальну

(Д.І. Фельдштейн, І.Д. Єгоричева); професійну (Ф.Н. Гоноволін, Є.А. Климов, Н.В. Кузьміна); прагматичну, екзистенційну, гуманістичну, егоцентричну (Т. Данилова) спрямованість. Як бачимо, дослідники виділяють досить багато її видів, оскільки спрямованість виступає широким поняттям, що потребує подальшого його ґрунтовного вивчення та уточнення.

Оскільки спрямованість є складним утворенням, то вона потребує досліджень з різними групами осіб. Наш аналіз наукової літератури виявив недостатність розробки та досліджень з даної проблематики, тому вивчення професійної спрямованості майбутніх психологів є необхідним заради вирішення питань покращення їх професійної підготовки в умовах вищого навчального закладу. Ми зазначаємо недостатність досліджень, які виявляли б особливості спрямованості майбутніх психологів ще на етапі їх професійного навчання. Зважаючи на цей факт, наше дослідження було присвячене даному питанню.

Мета статті. Головною метою цієї роботи є експериментальне вивчення особливостей спрямованості студентів, які отримують фах психолога.

Виклад основного матеріалу. За М.Й. Варієм, спрямованість особистості – це її властивість, що становить собою систему взаємопов'язаних внутрішніх спонукань, які спрямовують та орієнтують її життєвий шлях у соціальному просторі й часі [1]. Професійна спрямованість розуміється науковцями насамперед як сукупність мотиваційних утворень (інтересів, потреб, схильностей, прагнень тощо), пов'язаних з професійною діяльністю людини впливають, зокрема, на вибір професії, прагнення працювати за нею і задоволеність професійною діяльністю. Професійна спрямованість, на думку багатьох дослідників, є інтегральним утворенням, яке характеризується предметом професійної спрямованості, в якості якого виступає професія (вид діяльності); видами мотивів

професійної діяльності; силою (рівнем) спрямованості, що виявляється мірою вираження прагнення до оволодіння професією і бажанні працювати за отриманою спеціальністю; а також ступенем задоволеності людини своєю професією [5].

З метою дослідження особливостей спрямованості студентів нами було використано методику Т. Данилової для визначення типу спрямованості особистості. У нашому дослідженні взяли участь 320 студентів-психологів перших – четвертих курсів Національного педагогічного університету імені Михайла Драгоманова, Житомирського державного університету імені Івана Франка, Житомирського інституту Міжрегіональної академії управління персоналом та Житомирської філії Київського інституту бізнесу та технологій. Методика призначена для діагностики структури спрямованості особистості студентів – майбутніх практичних психологів та виявлення того, наскільки широко у цій структурі представлений гуманістичний складник. Досліджувані оцінювали запропоновані твердження, тим самим виявляючи своє ставлення до них та даючи нам можливість визначити переважаючий у них вид спрямованості за найбільшою сумою отриманих балів.

Дослідниця охарактеризувала чотири види спрямованості. Гуманістична спрямованість визначається нею як така, за якої цілі, інтереси та потреби інших людей набувають для особистості першочергового значення. У спілкуванні такі люди толерантні, автентичні, емпатійні. За егоцентричної спрямованості цілі, інтереси, потреби людини звернені на неї особисто і мають егоїстичний характер. Центральне місце в ієрархії її цінностей займає вона сама, її найбільшою цінністю є саме її прагнення. Спілкування з іншими людьми відбувається у маніпулятивному руслі й характеризується відсутністю справжнього інтересу до співбесідника. Прагматичний вид спрямованості вказує на те, що домінуючим мотивом для людини є результати планування та успіху виконуваної діяльності, тобто саме конкретні результати діяльності мають першочергову вагу для особистості і саме вони й визначають цінність та значимість цієї діяльності. Про екзистенційний вид спрямованості можна сказати те, що вона характеризує людину як таку, що має високий рівень самоаналізу, рефлексії, прагне самореалізуватися та самовдосконалюватися. Домінуючою потребою виступає потреба у внутрішній діяльності. Саме гуманістична спрямованість, як зазначає авторка, є професійно значущою для психологів. Структура спрямованості розглядається нею з позицій двох ортогональних осей: «гуманізм – егоцентризм» та «екзистенціалізм – прагматизм» [4].

За допомогою цієї методики ми мали намір дізнатися, який саме вид спрямованості (егоцентрична, гуманістична, екзистенційна чи прагма-

тична) переважає у наших досліджуваних студентів-психологів, та як представлені інші її види. Проведене дослідження виявило переважання гуманістичного виду спрямованості у 46,2% опитуваних. Екзистенційний вид спрямованості зафіксовано за 25,6% студентського загалу, прагматичний – 24,1% та егоцентричний – 4,1%. Загалом наші результати не виявили переважання професійно значущого виду спрямованості у більшості наших досліджуваних. Крім того, ми повинні врахувати й той факт, що не всі студенти є такими, що прагнуть отримати диплом задля посвяти себе у майбутньому професії психолога. Наш умовний поділ студентства на дві групи за критерієм «розумію значущість зробленого мною професійного вибору та бажаю надалі працювати як психолог» дозволив нам більш глибоко вивчити особливості спрямованості досліджуваних нами студентів. Утворені дві групи більш точно виявляли ці особливості [2]. Більша група (197 осіб, 61,6% від загалу) відображала погляди професійно орієнтованих студентів, менша група (123 особи, 38,4% від загальної кількості) – професійно невпевнених.

Серед студентів-психологів, які прагнуть до обраної ними сфери працевлаштування, гуманістична спрямованість притаманна 64,5% осіб, прагматична – 22,3%, екзистенційна – 11,7% та егоцентрична – 1,5% досліджуваних.

З протилежної групи у 48% молодих людей визначено екзистенційну спрямованість, 26,8% мали прагматичну спрямованість, 17,1% – гуманістичну та 8,1% – егоцентричну спрямованість. Під час порівняння результатів цих двох груп ми отримали результати, які неоднозначно вказують на важливість розуміння особливостей спрямованості студентів під час їх підготовки у вищому навчальному закладі. Якщо більше ніж три п'ятих у групі професійно орієнтованих студентів дійсно підтвердили своє бажання працювати за фахом, продемонструвавши гуманістичну спрямованість, то у групі професійно не орієнтованих студентів ми також отримали підтвердження їхнім словам у вигляді демонстрації гуманістичної спрямованості менше, ніж у однієї п'ятої майбутніх спеціалістів-психологів. Ще одним цікавим для аналізу є перегляд відсоткового відношення кількості студентів, що мають гуманістичну спрямованість, відповідно до курсу навчання у вищому навчальному закладі (див. таблицю 1).

Дуже привабливим для нас є той факт, що у групі професійно визначених студентів (група А) вага гуманістичної спрямованості поступово, але невпинно зростає від року до року – від 55,9% на першому курсі до 75% на четвертому. Результати групи професійно невизначених студентів (група Б) також дуже промовисті: на першому курсі такі студенти не змогли продемонструвати наявності у них гуманістичної спрямованості взагалі,

на 2–4-ому курсах такі студенти з'являються, але у дуже обмеженій кількості. Появу певної кількості людей із даним видом спрямованості ми схильні приписувати саме їх навчання за даною спеціальністю, її специфіці, оскільки їх перебування на лекційних та практичних заняттях у вищому навчальному закладі, в умовах спеціально організованого навчання, виконання професійно орієнтованих завдань не можуть не знайти емоційного відгуку навіть у частини професійно невизначених студентів.

Егоцентрична спрямованість у студентів групи А усіх курсів спостерігається на вкрай незначному рівні: на усіх курсах, крім першого, де таких осіб не виявлено взагалі, цей вид спрямованості продіагностовано лише у однієї особи на кожному з курсів. У групі Б, навпаки, егоцентрична спрямо-

ваність визначена з деякими відхиленнями приблизно у п'ятої частини студентів. Можемо зазначити, що професійно не зорієнтовані студенти більшою мірою піклуються саме про власні інтереси у різних сферах їхньої діяльності та міжособистої взаємодії з іншими особами.

Прагматичний вид спрямованості у групі А мають дещо більше однієї п'ятої досліджуваних, а ось у групі Б їх вже більше чверть. Екзистенційна спрямованість у групі А спостережена у трохи більше, ніж у однієї десятої від усіх осіб, а ось у групі Б – це головний вид спрямованості, який притаманний більше, ніж половині наших досліджуваних. Вважаємо, що спрямованість на результат за прагматичної спрямованості не є однозначно негативним показником, якщо він доповнюється іншими вдалим професійними характеристиками.

Таблиця 1

Розподіл видів спрямованості у професійно орієнтованих студентів

Група А (кількість та % від загальної кількості досліджуваних)	Види спрямованості (кількість та % від загалу групи)	Рік навчання	Кількість студентів (% від курсу)
Група А – група студентів, спрямованих на професію, що ними здобувається (197; 61,6 %)	гуманістична (127; 64,5 %)	1	19 (55,9%)
		2	58 (63,7 %)
		3	32 (66,7%)
		4	18 (75%)
	прагматична (44; 22,3 %)	1	10 (29,4%)
		2	20 (22%)
		3	10 (20,8%)
		4	4 (16,6%)
	екзистенційна (23; 11,7 %)	1	5 (14,7%)
		2	12 (13,2%)
		3	5 (10,4%)
		4	1 (4,2%)
	еґоцентрична (3; 1,5 %)	1	–
		2	1 (1,1%)
		3	1 (2,1%)
		4	1 (4,2%)

Таблиця 2

Результати розподілу за видами спрямованості професійно незацікавлених студентів

Група Б (кількість та % від загальної кількості досліджуваних)	Види спрямованості (кількість та % від загалу групи)	Рік навчання	Кількість студентів (% від курсу)
Група Б – група студентів, професійно не орієнтованих (123; 38,4 %)	гуманістична (21; 17,1%)	1	–
		2	11 (29,7%)
		3	5 (11,1%)
		4	5 (16,1%)
	екзистенційна (59; 48%)	1	4 (40%)
		2	16 (43,3%)
		3	24 (53,3%)
		4	15 (48,4%)
	прагматична (33; 26,8%)	1	4 (40%)
		2	7 (18,8%)
		3	16 (35,6%)
		4	6 (19,4%)
	еґоцентрична (10; 8,1%)	1	2 (20%)
		2	3 (8,1%)
		3	–
		4	5 (16,1%)

ками. Така велика вага екзистенційного виду спрямованості у групі професійно невизначених студентів саме і вказує додатково на невизначеність життєвих та професійних планів цієї частини студентів, хоча й характеризує людину як вдумливу, що прагне до самоаналізу, самореалізації та самовдосконалення. На нашу думку, саме ця частина студентів може стати професійно орієнтованою за умови їхнього зацікавлення професією, адже студенти не залишають заклад, а продовжують піддаватися педагогічним впливам. Знаючи, який вид спрямованості переважає у таких студентів, для викладачів відкриваються можливості саме індивідуального впливу на кожну особистість та здійснення принципу індивідуалізації навчання.

Таким чином, для групи А позиційні місця видів спрямованості розподілилися наступним чином:

1. Гуманістична (64,5%).
2. Прагматична (22,3%).
3. Екзистенційна (11,7%).
4. Егоцентрична (1,5%).

Для групи Б ці дані наступні:

1. Екзистенційна (48%).
2. Прагматична (26,8%).
3. Гуманістична (17,1%).
4. Егоцентрична (8,1%).

Друге та останнє місце у кожній групі зайняли однакові види спрямованості, але відсоток студентських виборів за ними суттєво відрізняється. Стосовно егоцентричної спрямованості – це 10 осіб проти 3 за значно меншої наповнюваності групи. Прагматична спрямованість отримала приблизно однакову кількість студентських виборів: приблизно одна п'ята та одна четверта частина відповідно. Найбільш вагомі відмінності спостережено у двох видах спрямованості: гуманістичній та екзистенційній: вони обмінюються своїми місцями у цих студентських групах. Гуманістична спрямованість, маючи більше ніж половину виборів у групі А, отримує лише менше однієї п'ятої виборів у групі Б. Екзистенційна спрямованість натомість має майже половину виборів у групі Б та менше однієї п'ятої у групі А. Прагматична та егоцентрична спрямованості не втратили свої позиції у жодній групі, залишаючись на другому та останньому місці відповідно, а у групі Б – це головний вид спрямованості, який отримали більше половини наших досліджуваних.

Висновки і пропозиції. Результати проведеного дослідження дають нам можливість стверджувати, що лише ті студенти, які навчаються у вищому навчальному закладі, маючи на меті подальше працевлаштування за фахом, дійсно

мають професійну спрямованість і є професійно орієнтованими. Адже більшість студентів продемонстрували наявність у них гуманістичної спрямованості. На противагу їм, серед студентів, які були виокремлені у групу професійно не орієнтованих студентів, гуманістична спрямованість була визначена у незначній кількості осіб. Цікавим є і той факт, що поява гуманістичного виду спрямованості у таких студентів залежить від кількості часу, що вони провели у вищому навчальному закладі. Вона підвищується у студентських групах від курсу до курсу. Специфіка предметів, що викладаються, вплив або приклад викладацького корпусу, виконання навчальних завдань, перебування на навчальній практиці – усе це допомагає переорієнтувати та зацікавити професією частину тих студентів, що вагаються у прийнятті свого професійного вибору як дійсно правильного та прийняттого для своєї майбутньої професійної діяльності. Наше дослідження не претендує на повноту огляду проблеми, не є вичерпним і вимагає подальшого дослідження. Надалі ми маємо на меті приділити увагу розвитку професійної спрямованості майбутніх психологів, виявленню чинників, що впливають на її розвиток, розробці програми з її розвитку задля індивідуалізації їх навчання у вищому навчальному закладі відповідно до рівня їхнього професійного зацікавлення та з метою підвищення рівня освоєваних знань, вмінь, навичок і відповідного професійного спрямування.

Література:

1. Варій М.Й. Взаємозв'язок основних процесів людського буття у психосоціальному вимірі. Психологічні науки : теорія і практика сучасної науки : Матеріали всеукраїнської науково-практичної конференції, м. Запоріжжя, 17–18 серпня 2018 р. Запоріжжя : Класичний приватний університет, 2018. С. 5–10.
2. Мачушник О.Л. Інтерес до професії як чинник пізнавальної активності майбутніх психологів. *Наука і освіта*. 2014. № 5 /СХХІІ/ С. 248–254.
3. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. Санкт-Петербург : ПИТЕР, 1999. С. 518.
4. Семиченко В.А. Проблемы мотивации поведения и деятельности человека. Киев : Миллениум, 2004. С. 232–235.
5. Шевченко Н.Ф. Дослідження професійної спрямованості майбутніх психологів. *Вісник Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія»*. 2013. № 1 (5). С. 95–101.

Мачушник Е. Л. Изучение особенностей профессиональной направленности будущих психологов

В статье представлены результаты экспериментального изучения направленности личности студентов психологического факультета, а также исследован вес гуманистической направленности в ее структуре. Определено, что профессионально ориентированные студенты в большей степени ориентированы на людей и на помощь им, чем те студенты, которые не определились в своем профессиональном выборе, несмотря на длительное обучение профессии психолога.

Ключевые слова: студенты-психологи, направленность личности, виды направленности, гуманистическая направленность, профессиональная направленность.

Machushnyk O. L. The study of the peculiarities of future psychologists' professional orientation

The article presents the results of an experimental study of the students' orientation in the Department of Psychology. The importance of the humanistic orientation part of the professional orientation has also been investigated. It has been determined that professionally oriented students are more inclined towards people and helping them than those who are undecided about their career path regardless of the length of their studies to earn a degree in Psychology.

Key words: psychology students, personality orientation, orientation types, humanistic orientation, professional orientation.

О. Г. Мирошниккандидат психологічних наук,
доцент кафедри психології

Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка

РЕФЛЕКСИВНІ ПРОЦЕСИ ВЧИТЕЛЯ В УМОВАХ СПІВ-БУТТЯ З УЧНЯМИ

У статті надано аналіз наявних підходів до розуміння природи професійної рефлексії вчителя, її ролі в організації педагогічної діяльності та професійному мисленні. Представлено опис засобів розвитку особистісної рефлексії вчителя. Обґрунтовано необхідність вивчення сутності професійної рефлексії з урахуванням спів-буттєвої природи професійної діяльності вчителя. Розкрито головну функцію професійної рефлексії, яка полягає у рефлексивному управлінні діяльністю учня в освітньому процесі, надано її конкретизацію. Пояснюється системна природа професійної рефлексії вчителя, що дозволяє розглядати її у якості патерну рефлексивних процесів, що здійснюють ментальні презентації предметно-технологічних основ професійної діяльності, соціально-психологічних особливостей педагогічного спілкування, забезпечують цілісність професійної самосвідомості й професійної ідентичності особистості та регулюють поведінку вчителя у вимірах моральних норм та особистісної моральності.

Ключові слова: рефлексивні процеси, професійна рефлексія вчителя, спів-буття, рефлексивне управління, патерни рефлексивних процесів.

Постановка проблеми. В основі будь-якої педагогічної взаємодії знаходяться особливості ставлення вчителя до учня. Ю.М. Кулюткін зазначав: «Ми не можемо раціонально інтерпретувати поняття «вчитель» поза його ставленням до учня. Та навпаки, поняття «учень» може набути смисл тільки як взятє у його відношенні до вчителя» [23, с. 10]. Відносини «вчитель-учні» є онтологічною ознакою професійної діяльності педагога та психологічною основою його спів-буття з учнями. На думку В.І. Слободчикова, «спів-буття є справжньою ситуацією розвитку, де вперше народжуються специфічні людські здібності, функціональні органи суб'єктивності, що надалі дозволяють дитині виявити самоставлення до власної життєдіяльності» [29, с. 17].

Учитель є не тільки учасником спів-буття із учнем, але також його організатором. Він визначає як предметно-дидактичну основу зв'язків та відносин із учнем, так й соціокультурну позицію по відношенню до них. Спів-буттєва природа відносин потребує від людини здатності усвідомлювати та розуміти не тільки смисли власних дій, але й смисли, що детермінують дії «Іншого». Цим пояснюється особливе значення ролі рефлексивних процесів у професійній діяльності вчителя.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Професійна рефлексія педагога одноставно визнається представниками психолого-педагогічної науки як процес, стан, професійно-значуща властивість та акмеологічний механізм особистості вчителя. Інтегруючим складником різноманітних площин аналізу професійної рефлексії є ідея про те, що рефлексивні процеси є умовою пере-

живання суб'єктності вчителя у педагогічній взаємодії. Дослідники зосереджують свою увагу на визначенні сфер професійної активності педагога, у яких ці переживання виявляються та аналізують ті рефлексивні процеси, що їх забезпечують. С.В. Кондратьєва [16], А.О. Реан [28], А.К. Маркова [19], О.Н. Ткач [31] наголошують на тому, що педагогічна рефлексія є компонентом соціально-перцептивних здібностей вчителя, які здійснюють процес адекватного сприймання вчителем своїх учнів та через них і самого себе. О.Б. Орлов [24] аналізує рефлексію у зв'язку з центраціями як ціннісно-смысловими утворюваннями особистості вчителя, що зумовлюють стиль педагогічної взаємодії О.В. Піскунова [25], досліджує роль рефлексії у функціонуванні основних компонентів педагогічної діяльності: визначенні мети, проектуванні та конструюванні засобів педагогічної діяльності, контролі та оцінки реалізації проекту. Аналіз педагогічної рефлексії у статусі діяльності представлено у дослідженні І.О. Стеценко [30]. Значна увага приділяється розробці поняття рефлексивної компетентності вчителя як здатності фахівця найбільш ефективно проявляти рефлексивні здібності, що забезпечують розвиток та саморозвиток, сприяють творчому підходу до професійної діяльності, максимальному досягненню результатів (В.В. Желанова [12], Г.Г. Ермакова [11]). Предметом сучасної психології рефлексії стала розробка поняття рефлексивної культури вчителя (В.К. Елісєєв [10], Г.О. Дягтяр[7]), до складу якої відносять рефлексивне середовище, рефлексивну компетентність, рефлексивно-інноваційний потенціал. Рефлексія як важливий меха-

нізм становлення творчого розвитку особистості професіонала розглядається у дослідженнях А.О. Деркача [8]. Статус рефлексії у якості дослідницької позиції педагога, спрямованої на вивчення власного професійного досвіду та самого себе з метою самовдосконалення, визначався у працях Ю.М. Кулюткіна, Г.С. Сухобської [23], А.О. Бізяєвої [5]. О.І. Лаптева [17] проаналізувала можливості рефлексивного мислення педагога у розвитку його професійно-значущих властивостей. Вона вказує на такі структурно-функціональні напрями професійної діяльності та професійно-важливі якості педагога, що обслуговуються його рефлексивним мисленням: особистісний (прагнення реалізувати свої здібності, ефективно використати час та можливості для досягнення успіху), комунікативний (відповідальне ставлення до інформації, високий рівень аналітичного мислення, пам'яті, уваги), кооперативний (активна лідерська позиція, здатність до співпраці та формування творчого колективу), інтелектуальний (відповідність особистісних цілей та ціннісних орієнтацій у вихованні підростаючого покоління, відповідальність за інших, творче мислення у вирішенні проблемних ситуацій). І.Б. Байер та І.М. Семенов обґрунтували основні компоненти професійної діяльності, що є предметом рефлексивного аналізу педагога [2]. Організаційно-регулятивний компонент, що має зв'язок із цілями, завданнями та нормами професійної діяльності, формами її планування і організації, стратегіями здійснення. Комунікативний компонент зазвичай пов'язаний із особливостями міжособистісних взаємин. Кооперативний має зв'язок із наявними засобами організації взаємодії та суб'єктами виховного процесу. Особистісно-мотиваційний презентований мотивами, цілями, установками та цілями діяльності, а також професійними властивостями. Предметно-інтелектуальний – пов'язаний із змістом професійної діяльності. Кожний із цих компонентів має стати предметом усвідомлення в процесі рефлексії, що забезпечить професійне самовдосконалення.

Більшість дослідників звертає увагу на необхідність розвитку рефлексивних процесів протягом професійного навчання у вищому освітньому закладі. Наукові підходи, методи та методичні прийоми щодо їхнього розвитку визначаються відповідно до концептуальних положень у розумінні природи педагогічної рефлексії. У науковій літературі активно коментується західний досвід розвитку професійної рефлексії вчителя. Зокрема, такі моделі рефлексивного навчання, як «виклик – осмислення – рефлексія» (Дж. Стіл, Ч. Темпл), «взаємонавчання» (Е. Браун), «активне читання – роздуми під керівництвом викладача» (Р. Стаффер), методика «рефлексивних уроків» американського дослідника Д. Крукшенка

(у апробації А.О. Бізяєвої). Достатньо поширеною є «ALACT-модель» (Ф. Кортхаген). Ф. Кортхаген розглядає рефлексію як пізнавальний процес, спрямований на структурування або реструктурування досвіду, проблеми, наявних знань або уявлень особистості [36]. Перші літери слів позначають етапи рефлексії вчителя: Action – дія; Looking back on the action – погляд назад на виконану дію; Awareness of essential actions – усвідомлення істотних аспектів; Creating of alternative methods of action – створення альтернативних методів дії; Trial – апробація нової дії.

Удосконалення існуючих та створення авторських підходів притаманно сучасному етапу розвитку психології рефлексії. О.С. Анісімовим розроблена концепція акмеологічних основ рефлексивної самоорганізації педагога [1]. І.М. Семеновим [27] запропоновано поняття рефлепрактики, що характеризує сукупність методів та прийомів розвитку рефлексивних процесів в процесі вирішення проблемно-конфліктних ситуацій. М.М. Марусінець [20] апробовано програму рефлексивних прийомів задля формування рефлексивної позиції майбутнього вчителя на заняттях з предметів фахового циклу та педагогічної практики. В.М. Галузяком [9] запропоновано програму стимуляції рефлексивних процесів майбутнього вчителя з метою розвитку їхньої особистісної зрілості. І.А. Мушкиною [22] обґрунтовано організаційно-педагогічні аспекти розвитку педагогічної рефлексії як основи удосконалення професійної майстерності вчителя.

Узагальнюючи результати аналізу теоретичних моделей, методів та прийомів з розвитку рефлексії вчителя, слід зазначити, що вони орієнтовані на активізацію процесів його самосвідомості, самопізнання, саморозуміння та саморозвитку. Самопізнання здійснюється за допомогою інструментів діагностики та вмінь фіксувати, накопичувати інформацію про себе (тести, самоспостереження, щоденники професійного зростання, опорні програми для самоспостереження за своїми діями протягом навчання). Активно впроваджуються технології, спрямовані на стимуляцію у студентів рефлексивних процесів у ситуації «тут та зараз» (мікронавчання, рольові ігри, метод аналізу ситуацій), використовуються ефекти групової рефлексії, які дозволяють розширити рефлексивний досвід майбутнього педагога. Поширеною є практика проведення «рефлексивних консіліумів» та «рефлексивних дебатів». Безумовно, зазначені методи та прийоми навчання мають позитивний вплив на становлення професійної самосвідомості студентів. За відомим висловом Г. Познера, поєднання досвіду професіонала і його рефлексії є передумовою розвитку професійної майстерності: «досвід + рефлексія = розвиток» [37, с. 19].

Водночас не вирішеними залишаються проблеми, пов'язані із розумінням генезису професійної рефлексії учителя, відсутні надійні засоби її психологічної діагностики, недостатньо вивченими є зв'язки професійної рефлексії із психічними та психологічними утвореннями вчителя. Недостатньо пропрацьовано питання системної природи професійної рефлексії, яка забезпечує регуляцію його професійної активності в умовах спів-буття з учнями. **Мета статті** полягає у аналізі рефлексивних процесів вчителя в умовах спів-буття з учнями.

Виклад основного матеріалу. Узагальнення результатів наукових розвідок моделей професійної рефлексії вчителя надало можливість розглянути її як здатність до усвідомленого самоуправління власною професійною діяльністю, що дозволяє педагогу повністю розкрити свій професійний потенціал та досягти суб'єктності як готовності до творчого вирішення професійних завдань та відповідального ставлення до наслідків власних рішень відповідно до вимог професії. Рефлексивність дозволяє вчителю піднятися над самим собою, переосмислити звичні форми та способи поведінки, позбавитися від стереотипних непродуктивних програм, скорегувати власні дії відповідно до вимог ситуації. За такого підходу увага дослідників прикута до окремих форм та типів рефлексивних процесів. Найпоширенішими є процеси рефлексії, що обслуговують професійну самосвідомість, професійне мислення та особливості соціального пізнання. Однак у сучасній психології рефлексії все більшої актуальності набувають питання системного аналізу рефлексивних процесів. Зокрема, дослідження В.П. Зінченко [13], В.О. Лефевра [18], В.А. Карпова [15] свідчать про те, що рефлексивні процеси обслуговують різні рівні психіки. Відповідно до ієрархічної будови рефлексивних процесів Т.М. Буякас та А.В. Міхєєв [6] пропонують визначати рефлексивні процеси високого рівня – Его-свідомості (образ себе як професіоналу), субрефлексивні процеси, що відбуваються на рівні тілесної організації у фоновому (неусвідомлюваному) режимі (вони забезпечують почуття безперервної тотожності та самості людини), та рефлексивні процеси «глибинної свідомості», яким відповідає живий процес професійної діяльності. На цьому рівні «розуміння себе не є наслідком попереднього досвіду, а «кожний раз в самому ж досвіді й народжується» (М. Мамардашвілі), тобто виникає у середині самої роботи на кожному її кроці» [5, с. 111–112]. Ця ідея співзвучна з теорією К. Брауна та Р. Райана про існування психічного стану, що отримало назву усвідомлена присутність (mindfulness) [34; 35]. У цьому стані людина рефлексивно аналізує те, що відбувається в ситуації тут і зараз, узгоджує свою поведінку з особистісними цінностями,

потребами та інтересами. На думку дослідників, оптимальність становлення рефлексивної системи професіонала у процесі професійної підготовки потребує задіяння усіх її рівнів [5].

Предметом нашої уваги стали рефлексивні процеси, що забезпечують усвідомлення педагогом власної суб'єктності та суб'єктності учня у процесі педагогічної взаємодії, тобто є умовою їхнього спів-буттєвого існування.

Теоретичні засади нашого дослідження будувалися на таких ідеях: спів-буттєвої природи педагогічної діяльності, що онтологічно включає такі сфери психічної активності, як спілкування, самосвідомість, практико-технологічні аспекти діяльності (В.І. Слободчиков [29], А.К. Маркова [19]); системної природи рефлексії (В.О. Лефевр [18], В.П. Зінченко [13], Ю.М. Кулюткін [23], А.В. Карпов [15], Т.М. Буякас [6], Г.П. Щедровицкий [33]); регулятивної функції рефлексії, що забезпечує цілісність власного Я через узгодження своєї поведінки із ціннісно-смысловими складниками особистості (А.С. Шаров [32], К. Баун та Р. Райан [34, 35]); етичної сутності педагогічної дії, що передбачає проектування, здійснення та оцінку педагогом власних дій з позиції духовних цінностей (І.А. Зязюн [14], Г.О. Балл [3], І.Д. Бех [4], Е.О. Помиткін [26]).

Онтологічний аналіз професійної рефлексії вчителя як умови його спів-буття з учнем дозволяє визначити її головну функцію, яка полягає у рефлексивному управлінні діяльністю учня в освітньому процесі. Рефлексивне управління ми розуміємо як управління, що забезпечує передачу основ для управління учбовою діяльністю учня. Своєю чергою функція, конкретизуючись, поділяється на такі підфункції:

1) інтеграції та диференціації численних власних та децентрованих (з позиції іншого) презентацій структурних складників педагогічної взаємодії у свідомості вчителя;

2) контролю за процесуально-психічним забезпеченням професійної діяльності в умовах спів-буття із учнями (цілеутворенням, антиципацією, прийняттям рішення, прогнозуванням, програмуванням, екстраполяцією, контролем, самоконтролем);

3) регуляції педагогічної взаємодії відповідно до актуальних та потенційних меж власного «Я» та «Я»-особистості учня;

4) забезпечення цілісності та здійснення творчих змін у структурі смислових утворень особистості вчителя задля здобуття ним позитивної професійної ідентичності.

Реалізація цих функцій передбачає наявність розвинених рефлексивних процесів, що виявляються одночасно в різних сферах професійної активності вчителя. Зазначене положення ґрунтується на засадах поліпроцесуального підходу А.В. Карпова, відповідно до якого рефлекс-

сія виступає як закономірно організована та внутрішньо гетерогенна система численних рефлексивних процесів. Ефективність її функціонування визначається не стільки кількісними показниками окремих процесів, скільки інтегративними синергетичними ефектами, що виникають в результаті співорганізації метапроцесів у складі рефлексії [15].

Отже, ми вважаємо доцільним розглядати професійну рефлексію вчителя у якості патерну рефлексивних процесів, що дозволяє одночасно створювати, системно інтегрувати в свідомості вчителя ментальні презентації предметної основи професійної діяльності, відображати соціально-психологічні особливості педагогічного спілкування, усвідомлювати та узгоджувати свою поведінку відповідно до структурних складників професійної самосвідомості та професійної ідентичності особистості, здійснювати аналіз власної поведінки у вимірах моральних норм та особистісної моральності [21]. Завдяки такій роботі рефлексивних процесів вчитель досягає реальної суб'єктності у сфері професійної діяльності, він може відкривати, створювати себе у кожній ситуації педагогічної взаємодії та забезпечувати умови для розвитку суб'єктності учнів. Схарактеризуємо більш докладно особливості функціонування рефлексивних процесів у зазначених сферах психічної активності.

Рефлексія у предметно-технологічній сфері здійснює презентацію в свідомості вчителя власних когнітивних структур та когнітивних структур учня, які належать до предмету та методичних засобів навчально-пізнавального або виховного впливу з урахуванням професійної позиції та групових ролей усіх суб'єктів освітнього процесу. Соціально-психологічні процеси рефлексії забезпечують усвідомлення та розуміння мотивів поведінки учнів, їхні індивідуально-психологічні особливості, осмислення того, як вчитель сприймається учнем. Рефлексія професійно-особистісної сфери забезпечує презентацію в свідомості вчителя особливостей свого професійного досвіду (основи своєї професійної позиції), своєї професійної ідентичності, яка забезпечує усвідомлення та переживання себе як представника педагогічної професії. Рефлексивні процеси морально-етичної сфери спрямовані на усвідомлення вчителем своєї позиції в конкретній педагогічній ситуації та оцінку своїх професійних дій у вимірах етичної системи (добра та зла). Цей складник рефлексивної системи вчителя функціонує у сфері його професійної совісті. Патерни рефлексивних процесів вчителя, з одного боку, забезпечують інтеграцію різних сфер психічної особистості, але з іншого – виконують функцію фіксації обмежень його дій та поведінкової активності в сфері професії.

Отже, в умовах співбуття вчителя з учнями його професійна рефлексія, на нашу думку, має розглядатися як професійно-значуща властивість особистості, що забезпечує контроль за функціонуванням регулятивних механізмів його професійної діяльності в режимі гуманістичної взаємодії із діяльністю учнів та корегуванням своєї активності відповідно до актуальних та потенційних меж власного «Я» та «Я» учнів.

Висновки.

1. Співбуттєва природа діяльності вчителя потребує від нього розвинутої здатності до професійної рефлексії, основна функція якої полягає в рефлексивному управлінні діяльністю учнів в освітньому процесі.

2. Ця функція може бути успішно реалізована за умов сформованості патерну рефлексивних процесів, які, з одного боку, забезпечують інтеграцію різних сфер психологічної активності особистості вчителя, а з іншого – виконують функцію фіксації обмежень, що враховуються вчителем під час організації власної професійної діяльності.

3. Патерни рефлексивних процесів дозволяють одночасно створювати, системно інтегрувати в свідомості вчителя ментальні презентації предметно-технологічної основи професійної діяльності, відображати соціально-психологічні особливості педагогічного спілкування, забезпечувати цілісність професійної самосвідомості та професійної ідентичності особистості та здійснювати регуляцію власної поведінки у вимірах моральних норм та особистісної моральності.

Міра сформованості патерну свідчить про особливості розвитку професійної рефлексивності як професійно-значущої властивості особистості вчителя.

Література:

1. Анисимов О.С. Акмеологические основы рефлексивной самоорганизации педагога: творчество и культура мышления : автореф. дис. д-ра психол. наук. Москва, 1994. 86 с.
2. Байер И.В., Семенов И.Н., Степанов С.Ю.. Рефлексивно-акмеологическая диагностика и развитие творческого потенциала. *Проблемы эксперимента в психологии*. Москва : РАГС, 1998. С. 62–78.
3. Балл Г.О. Раціогуманістичний підхід до визначення засад ціннісно-налаштованої соціальної поведінки. *Психологія і особистість. Науковий журнал*. 2015. №2 (8). Частина 1. С. 6–22.
4. Бех І.Д. Психологічні механізми сходження особистості до духовних цінностей. *Педагогіка і психологія*. 2011. № 2. С. 37–44.
5. Бизяева А.А. Психология думающего учителя : педагогическая рефлексия Текст. Псков : ПГПИ им. С.М. Кирова, 2004. 216 с.

6. Буйкас Т.М., Михеев В.А. Системная рефлексия и ее психотехническое обеспечение в процессе профессионального становления. *Вестник Московского университета. Серия 14. Психология*, 2017. № 1. С. 105–117.
7. Дегтяр Г.О. Формування рефлексивної культури студентів педагогічних університетів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04. Харків, 2006. 19 с.
8. Деркач А.А. Акмеологические основы развития профессионалов. Москва : Издательство Московского психолого-социального института ; Воронеж : НПО «МОДЭК», 2004. 752 с.
9. Галузьяк В.М. Активізація рефлексивних процесів як умова розвитку особистісної зрілості майбутніх учителів. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М. Коцюбинського. Серія: «Педагогіка і психологія»*. Вип.39. Вінниця, 2013. С. 59–65.
10. Елисеєв В.К. Становление и развитие рефлексивной культуры учителя как субъекта педагогической деятельности : дис. доктора пед. наук : 13.00.08. М., 2005. 460 с.
11. Ермакова Г.Г. Педагогические условия развития профессиональной рефлексии педагога : автореф. дис. канд. пед. наук. Оренбург, 1999. 26 с.
12. Желанова В. Мотивація, смислова сфера та професійна суб'єктність майбутнього педагога у контексті їх рефлексивної детермінації. *Компетентно зорієнтована освіта: якісні виміри* : монографія/ редкол. Хоружа Л.Л., Сисоєва С.О. Київ, ун-т Б. Гринченка, 2015 С. 272–291.
13. Зинченко В.П. Гетерогенез творческого акта: слово, образ и действие в «котле cogito». *Когнитивный подход* / Отв. ред. В.А. Лекторский. Москва : «Канон+», 2008. С. 375–434.
14. Зязюн І.А. Гуманізм освіти XXI століття: філософський і психологічний аспект. *Теорія і практика управління соціальними системами*. 2002. № 2. С. 23–34.
15. Карпов А.В. Закономерности структурной организации рефлексивных процессов. *Психологический журнал*. 2006. Т. 27. № 6. С. 18–28.
16. Кондратьева С.В., Кривошеев В.А. Совершенствование рефлексивных умений студентов педвуза в процессе подготовки их к профессиональной педагогической деятельности. *Рефлексивные процессы и творчество*. Новосибирск, 1990. С. 115–118.
17. Лаптева О.И. Рефлексивное мышление педагогов: Учебно-методическое пособие. О.И. Лаптева, И.М.Войтик, И.Н.Семенов. Омск : ООИПКРО, 2003. 117 с.
18. Лефевр В.А. Рефлексия. Москва : Когито-Центр, 2003. 496 с.
19. Маркова А.К. Психология профессионализма. Москва : Инт практической психологии ; Воронеж : НПО «МОДЭК», 1996. 284 с.
20. Марусинець М.М. Рефлексивна позиція у формуванні професійного становлення майбутнього вчителя. *Гірська школа Українських Карпат*. 2013. № 8–9. С. 93–97.
21. Мирошник О.Г. Патерни рефлексивних процесів у професійній діяльності вчителя. *Психологія і особистість. Науковий журнал*. 2018. № 1 (13). С. 149–160.
22. Мушкина И.А. Педагогическая рефлексия как основа совершенствования профессионального мастерства учителя (организационно-педагогический аспект) : дис. канд. пед. наук : 13.00.01. Москва, 1999. 152 с.
23. Мышление учителя : личностные механизмы и понятийный аппарат / Под ред. Ю.Н. Кулюткина, Г.С. Сухобской. Москва : Педагогика, 1990. 104 с.
24. Орлов А.Б. Психологические центрации в профессиональной деятельности учителя. *Новые исследования в психологии и возрастной физиологии*. 1989. №2. С. 54–55.
25. Пискунова Е.В. Профессиональная педагогическая рефлексия в деятельности и подготовке педагога. *Вестник ТГПУ*. 2005. Выпуск 1 (45). Серия : Психология. С. 62–66.
26. Помиткін Е.О. Психологія духовного розвитку особистості: монографія. Київ : Наш час, 2007. 280 с.
27. Похмелкина Г.Ф., Семенов И.Н. Рефлетехнологии медиации в современной зарубежной практической психологии и конфликтологии. *Психология. Журнал Высшей школы экономики*. 2008. Т. 5. № 1. С. 121–138.
28. Реан А.А. Психология педагогической деятельности. Ижевск, 1994. 412 с.
29. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Основы психологической антропологии. Психология человека: Введение в психологию субъективности. Учебное пособие для вузов. Москва : Школа-Пресс, 1995. 384 с.
30. Стеценко И.А. Педагогическая рефлексия : теория и технология развития : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01/ И. А. Стеценко. Таганрог, 2006. 318 с.
31. Ткач Е.Н. Социальная рефлексия учителя как условие и средство его профессионального саморазвития : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Хабаровск, 2000. 168 с.
32. Шаров А.С. Ограниченный человек: значимость, активность, рефлексия: монография. А.С. Шаров. Омск : Изд-во ОмГПУ, 2000. 358 с.
33. Щедровицкий Г.П. Рефлексия и ее проблемы. Рефлексивные процессы и управление *Международный научно-практический*

- междисциплинарный журнал*. 2001. Том 1. № 1. С. 47–54.
34. Brown K.W. The Benefits of Being Present: Mindfulness and Its Role in Psychological Well-Being / K.W Brown, R.M Ryan. *Journal of Personality and Social Psychology*. 2003. Vol. 84. N 4. P. 822–848.
35. Brown K.W. Fostering healthy self-regulation from within and without: a self-determination theory perspective / K.W Brown, R.M Ryan. P.A. Linley, S. Joseph (Eds.). *Positive Psychology in Practice*. London: Wiley, 2004. P. 105–124.
36. Korthagen F. Linking theory and practice: changing the pedagogy of teacher education / F. Korthagen, J. Kessels. *Educ. Res*. 1999. Vol. 28. № 4.
37. Posner G.F. *Field Experience: A Guide to reflective teaching* / G.F. Posner. New York, 1985.

Мирошник Е. Г. Рефлексивные процессы учителя в условиях со-бытия с учениками

В статье представлен анализ подходов к пониманию природы профессиональной рефлексии учителя, ее роли в организации педагогической деятельности и профессиональном мышлении. Описаны способы развития профессиональной рефлексии учителя. Обоснована необходимость рассмотрения сущности профессиональной рефлексии с учетом со-бытийной природы педагогической деятельности. Определена главная функция профессиональной рефлексии, состоящая в рефлексивном управлении деятельностью ученика в образовательном процессе. С позиции системного подхода рефлексия учителя рассмотрена в качестве паттерна рефлексивных процессов. Эти процессы обеспечивают ментальные презентации предметно-технологической основы профессиональной деятельности, социально-психологические особенности педагогического общения, целостность профессионального самосознания и профессиональной идентичности, регулируют поведение учителя в соответствии с нормами морали и нравственности.

Ключевые слова: рефлексивные процессы, профессиональная рефлексия учителя, событие, рефлексивное управление, паттерны рефлексивных процессов.

Myroshnyk O. H. Reflexive processes of a teacher in conditions of co-existence with school children

The article gives an analysis of existing approaches to understanding the nature of the teacher's professional reflection, its role in the organization of teaching activity and professional thinking. The description of means of development of the teacher's personal reflection is presented. The necessity of studying the essence of professional reflection based on the co-existence nature of the teacher's professional activity is substantiated. The main function of professional reflection, which consists in reflexive management of the child's activity in the educational process, is disclosed, and its specification is given. The systemic nature of the teacher's reflection is substantiated and described as a pattern of reflexive processes. These processes carry out mental presentations of the object-technological basis of professional activity, socio-psychological peculiarities of pedagogical communication, provide the integrity of professional self-consciousness and professional identity of the individual and regulate the behavior of the teacher in terms of moral norms and personal morality.

Key words: reflexive processes, professional reflection of the teacher, co-existence, reflexive management, patterns of reflexive processes.

УДК 159.923

Н. В. Михальченко

кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри педагогіки та інклюзивної освіти
Миколаївський національний університет імені В. О. Сухомлинського

Р. П. Вдовиченко

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри педагогіки та інклюзивної освіти
Миколаївський національний університет імені В. О. Сухомлинського

ПСИХОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ НЕГАТИВНИХ ЧИННИКІВ РОЗВИТКУ ПАТРІОТИЧНОЇ РЕФЛЕКСІЇ ОСОБИСТОСТІ В СІМ'Ї

У статті проаналізовано наукові підходи до визначення негативних чинників розвитку патріотичної рефлексії в сім'ї. Розглянуто суб'єктивні та об'єктивні детермінанти розвитку патріотичної рефлексії особистості. На початковому етапі був проведений констатувальний експеримент, де була вивчена самооцінка студентами чинників, які деструктивно позначилися на формуванні патріотичних якостей особистості у сім'ї. Серед головних негативних чинників визначено низьке матеріальне забезпечення сім'ї, неблагополуччя сім'ї та слабкість психолого-педагогічної позиції батьків.

Ключові слова: сім'я, сімейні цінності, ціннісні орієнтації, детермінанти розвитку особистості, рефлексія, патріотична рефлексія.

Постановка проблеми. Наш час вимагає відродження і розвитку української національної системи освіти і виховання. Сучасна психологічна наука безперервно повинна еволюціонувати, набувати дедалі глибшого патріотичного змісту і характеру. Демократична розбудова української держави ставить на порядок денний надзвичайно важливе й невідкладне завдання – виховання справжнього громадянина і патріота рідної землі.

Для відродження української нації та розвитку її духовності, патріотизму необхідні зміни у змісті та спрямуванні виховних технологій, акцентування на розвитку патріотичної самосвідомості особистості. Кризові явища, що проявились у перехідний період в українському суспільстві, зумовлені значною мірою кризою патріотичної свідомості його громадян, вимагають відновлення української ментальності, формування моральних цінностей та ідеалів.

Сьогодні виникла нагальна необхідність створення сприятливих умов для оволодіння підростаючою особистістю досвідом здійснення самоперетворювальних змін, саморозвитку патріотизму, що можливо, на нашу думку, на основі рефлексії особистості.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Формування патріотичної рефлексії особистості пов'язано з осмисленням наукового доробку, який внесли в дослідження загальнотеоретичних і методологічних проблем психології Б.Г. Ананьєв, Р. Бернс, Л.І. Божович, А. Валлон, Д.Б. Ельконін, І.С. Кон, О.М. Леонтьєв, С.Д. Максименко, К. Роджерс, а також з дослідженням проблем національної ідентифікації,

духовності особистості у психологічній, філософсько-етичній літературі, які провели М.О. Бердяєв, І.Д. Бех, М.Й. Боришевський, М.С. Грушевський, Ю.Д. Руденко, А. Шопенгауер, В.О. Сухомлинський, К.Д. Ушинський.

Одноставно надаючи вихованню любові до Батьківщини пріоритетного значення, вітчизняні педагоги Г.В. Ващенко, О.І. Вишневський, С.Ф. Русова, М.Г. Стельмахович, В.О. Сухомлинський вбачають джерела патріотизму в любові до рідної сім'ї, природи, мови, культури, навчального закладу, міста (села) тощо.

В окремих дослідженнях розглядаються деякі питання щодо зазначеної проблеми, зокрема, поняття «національної рефлексії» (М.А. Шугай), поняття комунікативних практик та стратегії соціальної взаємодії в контексті громадянської та національної самоідентифікації студентської молоді (С.І. Позняк), виховання національно-патріотичних почуттів у дошкільників засобами національної символіки (К.В. Мазур), моральної саморегуляції (О.С. Безверхий), рефлексії підлітків (О.В. Савицька), рефлексії процесу навчання (Л.М. Співак), патріотичної рефлексії молодших школярів (Н.В. Михальченко).

Мета статті. Головною метою цієї роботи є проведення психологічного аналізу чинників, які негативно впливають на розвиток патріотичної рефлексії особистості в сім'ї.

Виклад основного матеріалу. Підростаючому поколінню потрібно оволодіти не лише системою наукових знань, а насамперед цілісною національною культурою, духовністю, патріотичним покликанням. Висока ефективність навчально-ви-

ховного процесу значною мірою залежить від тих ідейних засад, на яких ґрунтується зміст освіти, здійснюється формування підростаючих поколінь.

Велику увагу для визначення феномену патріотичної рефлексії треба приділити ціннісним орієнтаціям особистості. В психологічному аспекті проблему становлення ціннісної сфери особистості розробляли Л.Е. Орбан-Лембрик [6], І.С. Буллах [2], К.О. Островська [5], П.В. Лушин [3].

Як зазначила Л.Е. Орбан-Лембрик, ціннісно-смилова сфера – складне цілісне утворення, представлене передусім ціннісними орієнтаціями, які формуються в процесі засвоєння соціального досвіду, виявляються у меті, ідеалах, переконаннях, інтересах і є важливим чинником соціальної регуляції взаємин людей і поведінки індивіда [6, с. 84]. Ціннісні орієнтації – це важливі елементи структури особистості. Вони реалізуються у спрямованості інтересів і потреб особистості на певну ієрархію життєвих цінностей, у схильності надавати перевагу одним цінностям і заперечувати інші. Треба зазначити, що у спілкуванні та взаємодії ціннісні орієнтації тісно пов'язані з пізнавальними та вольовими особливостями комунікативного процесу, утворюють змістовий аспект спрямованості особистості і виражають її готовність, внутрішню основу ставлення до дійсності.

Оскільки орієнтація на ту чи іншу систему цінностей зумовлює характер розвитку особистості, цілеспрямоване формування ціннісного ставлення до дійсності посідає одне з найважливіших місць в системі патріотичного виховання та формування патріотичної рефлексії.

Однією з суттєвих ознак психічного розвитку особистості є подальше становлення самосвідомості, яке виявляється у диференціації її внутрішньої структури, ускладненні змістовного наповнення та зміні функціональної ролі у процесах регуляції та саморегуляції. У зрілому юнацькому віці, на думку М.В. Савчина [7, с. 261], становлення самосвідомості зумовлюється внутрішніми суперечностями особистості.

У структурі самосвідомості особистості формуються три провідні компоненти: образ «Я», самооцінка та ціннісні орієнтації. Наступні три компоненти забезпечують рівень сформованості самосвідомості, яка своєю чергою є основою для формування та розвитку рефлексії.

І.Д. Бех у своїх наукових дослідженнях дійшов висновку, що «патріотизм – це особливе, тобто безумовне і високосмилове почуття-цінність, яке характеризує ставлення особистості до народу, Батьківщини, держави та до самої себе» [1, с. 151].

Патріотична рефлексія – це самоусвідомлення (самооцінка, самопізнання, саморозуміння, самовідчуття) людиною душевного стану, своїх вчинків, самоаналіз та сприйняття спільних психологічних особливостей менталітету, осмислення свого

минулого, нинішнього і майбутнього та приналежності до своєї нації, до свого народу [4, с. 154].

В Миколаївському національному університеті імені В.О. Сухомлинського вже третій рік поспіль на факультеті дошкільної та початкової освіти серед магістрів другого року навчання впроваджується авторська програма «Національно-патріотичне виховання в закладах освіти». Курс «Національно-патріотичне виховання в закладах освіти» є однією з вибіркових навчальних дисциплін, яка належить до циклу вільного вибору студентів. Інтеграційні процеси, що відбуваються в Україні, – європоцентричність, пробудження громадянської і громадської ініціативи, виникнення різних громадських рухів, розповсюдження волонтерської діяльності – накладаються на технологічну і комунікативну глобалізацію, а міграційні зміни всередині суспільства, ідентифікаційні і реідентифікаційні процеси в особистісному розвитку кожного українця відбуваються на тлі сплеску інтересу і прояву патріотичних почуттів і нових ставлень до історії, культури, релігії, традицій і звичаїв українського народу [8, с. 266]. Тому нині, як ніколи, потрібні нові підходи і нові шляхи до виховання патріотизму як почуття і як базової якості особистості.

Пізня юність характеризується новою соціальною ситуацією розвитку, центром якої є перехід до самостійного життя. Продовжується інтенсивний розвиток самосвідомості, рефлексії, ідентичності, молоді люди самовизначаються в системі патріотичних цінностей, моральних принципів, норм і правил поведінки, усвідомлюють особисту соціальну відповідальність [7, с. 257].

Вищий навчальний заклад є найважливішим етапом освоєння професії, початком професійного становлення. Становлення ідентичності тісно пов'язане з рефлексією, детермінованою передусім когнітивними новоутвореннями, зміною соціальних стосунків, потребою подолання внутрішніх конфліктів. З її допомогою відбувається реалізація потреби в самоусвідомленні, зумовленої суперечностями між уявленнями про себе, що існували в ранній юності, прагненнями самоствердження, незалежності, пошуку реалістичного погляду на світ і на себе.

На наш погляд, великого значення у розвитку патріотичної рефлексії особистості пізньої юності в умовах здобуття вищої освіти набувають саме об'єктивні та суб'єктивні детермінанти. До об'єктивних чинників належать макросоціальні і мікросоціальні умови та психосоматичні чинники. Макросоціальними умовами є рівень економічного та культурного розвитку суспільства, існуюча система освіти, рівень соціальної турботи про студента, національно-патріотичні традиції виховання тощо. Мікросоціальні умови – це малі групи (сім'я, студентська академічна група), характер

спілкування в них, взаємодія, патріотичні цінності, які вони культивують. До психосоматичних чинників належать генотип, особливості пренатального, натального і постнатального розвитку особистості, стан її здоров'я. Значною мірою суб'єктивні чинники залежать від об'єктивних і зумовлюють внутрішню логіку розвитку та саморозвитку. До них належать активність особистості студента (поведінка, діяльність, спілкування, пізнання, самопізнання, трансцендентация), особливості спонукальної (мотиваційної) сфери, свідомості, рефлексії та самосвідомості.

В зрілому юнацькому віці спільна діяльність викладачів та студентів, яка спрямована на формування патріотичної рефлексії, повинна реалізувати наступні ціннісні орієнтири:

1. Патріотичну свідомість та самосвідомість, патріотичне виховання громадянина, на основі традицій, досвіду старших поколінь, любові до природи, рідної землі, до свого народу.

2. Готовність до праці в ім'я України, освоєння національних цінностей (мови, території, культури), відчуття своєї причетності до розбудови держави.

3. Патріотизм, що сприяє утвердженню патріотичної гідності, залученню до практичних справ розбудови державності, формуванню почуття гідності й гордості за свою Батьківщину.

В межах виконання науково-дослідної теми «Військово-патріотичне виховання молоді в освітньо-виховному просторі університету» нами було проведено констатувальний експеримент на базі Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського з метою визначення детермінантів, які негативно вплинули на розвиток патріотичної рефлексії особистості в сім'ї. На початковому етапі була вивчена самооцінка студентами чинників, які деструктивно позначилися на формуванні патріотичних якостей особистості у сім'ї. Студенти факультету дошкільної та початкової освіти, які брали участь у дослідженні, відзначались неоднорідністю за успішністю, поведінковими

реакціями, швидкістю виконання поставлених завдань. Серед досліджуваних основну частку, а це 63%, склали студенти з повних сімей.

Обробка результатів дослідження включала якісний та кількісний аналіз виявлених особливостей, визначення достовірних відмінностей у прояві психологічних характеристик особистості, які мають значення для вибору подальшої психолого-педагогічної роботи щодо розвитку патріотичної рефлексії особистості в умовах здобуття вищої освіти.

Психодіагностика самооцінки студентами чинників, які негативно вплинули на розвиток патріотичної рефлексії особистості в сім'ї, була проведена за допомогою методу опитування.

У психодіагностиці прийняли участь групи перших, других, третіх та четвертих курсів факультету дошкільної та початкової освіти Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського, загальною кількістю 320 осіб.

Дослідження було спрямовано на самооцінку студентами чинників, які негативно впливають на розвиток патріотичної рефлексії особистості в сім'ї. Так, в ході проведення методу опитування, студентам було запропоновано назвати причини, що деструктивно позначаються на вихованні патріотизму, і як наслідок низький розвиток патріотичної рефлексії особистості в сім'ї. Серед цілої низки чинників, які найбільше дають негативні наслідки розвитку патріотичної рефлексії особистості в сім'ї, виокремлені наступні: неповнота сім'ї, низький рівень її матеріального благополуччя, негативний психологічний клімат в родині, слабкість психолого-педагогічної позиції батьків, відсутність єдиних вимог обох батьків та інші. Результати опитування студентів представлені в таблиці 1.

Загалом, як видно з таблиці 1.1, найбільшу вагомість серед негативних чинників, що деструктивно впливають на рівень розвитку патріотичної рефлексії особистості в сім'ї, на думку майбутніх фахівців з дошкільної та початкової освіти, має

Таблиця 1

Чинники негативного впливу на розвиток патріотичної рефлексії особистості у сім'ї

Категорія студентів	Студенти першого курсу (n = 82)		Студенти другого курсу (n = 78)		Студенти третього курсу (n = 84)		Студенти четвертого курсу (n = 76)		Разом, студенти першого, другого, третього та четвертого курсів (n = 320)	
	кількість	%	кількість	%	кількість	%	кількість	%	кількість	%
Низьке матеріальне забезпечення сім'ї	26	31,71	22	28,21	28	33,33	24	31,58	100	31,24
Неблагополуччя сім'ї	18	21,95	11	14,10	16	19,05	18	23,68	63	19,69
Неповна сім'я	15	18,29	9	11,54	8	9,52	2	2,63	34	10,63
Слабкість психолого-педагогічної позиції батьків	12	14,64	19	24,36	13	15,48	16	21,06	60	18,75
Відсутність єдиних вимог у вихованні	8	9,75	14	17,95	14	16,67	10	13,16	46	14,38
Інші причини	3	3,66	3	3,84	5	5,95	6	7,89	17	5,31

низьке матеріальне забезпечення сім'ї (31,24%). Крім того, студенти визначили неблагополуччя сім'ї (19,69%), слабкість психолого-педагогічної позиції батьків (18,75%), відсутність єдиних вимог у вихованні (14,38%), неповна сім'я (10,63%), інші причини (5,31%).

Студенти першого курсу факультету дошкільної та початкової освіти серед чинників, які негативно впливають на розвиток патріотичної рефлексії в сім'ї, визначили низьке матеріальне забезпечення сім'ї (31,71%), неблагополуччя сім'ї (21,95%), неповна сім'я (18,29%).

Студенти другого курсу надали перевагу наступним чинникам: низьке матеріальне забезпечення сім'ї (28,21%), слабкість психолого-педагогічної позиції батьків (24,36%), відсутність єдиних вимог у вихованні (17,95%).

Студенти третього курсу визначили наступні чинники: низьке матеріальне забезпечення сім'ї (33,33%), неблагополуччя сім'ї (19,05%), відсутність єдиних вимог у вихованні (16,67%).

Студенти четвертого курсу визначили наступні чинники: низьке матеріальне забезпечення сім'ї (31,58%), неблагополуччя сім'ї (23,68%), слабкість психолого-педагогічної позиції батьків (21,06%).

Молоде покоління боляче реагує на конфлікти в сім'ї, які пов'язані з матеріальними та фінансовими проблемами батьків. На думку студентів, недостатнє матеріальне забезпечення сім'ї детермінує зниження патріотичних почуттів особистості, тому більшість респондентів надали перевагу саме цьому чиннику як негативному.

На другому місці за вагомістю негативного впливу на патріотичну самосвідомість особистості знаходиться, на думку респондентів, загальне благополуччя сім'ї, яке залежить не лише від матеріального забезпечення, а й від особливостей взаємин, спілкування, традицій в сім'ї, від ставлення її членів до держави, історії України, політичних, економічних змін тощо.

На третє місце майбутні фахівці з дошкільної та початкової освіти ставлять слабкість психолого-педагогічної позиції батьків. Особистісні проблеми батьків позначаються на відносинах з дитиною, збільшенні крайнощів виховання і використання дитини як джерела своїх внутрішніх проблем, тим самим викликаючи складності її психічного й особистісного розвитку. На жаль, відсутність належного рівня розвитку психолого-педагогічної культури батьків призводить до слабкості психолого-педагогічної позиції у вихованні, що негативно позначається на розвитку основних позицій у формуванні патріотичної рефлексії дитини.

На четвертому місці за вагомістю негативного впливу на патріотичну рефлексію особистості знаходиться відсутність єдиних вимог у вихованні дитини в сім'ї. Виховання дитини в сім'ї – це складний психолого-педагогічний процес, який

у разі дотримання певних умов може бути таким, що приносить радість і насолоду. Він містить вплив усієї атмосфери і мікроклімату сім'ї на формування особистості дитини. На жаль, відсутність єдиних вимог у вихованні має негативні наслідки.

На п'яте місце студенти ставлять неповну сім'ю як один з чинників, який негативно позначається на формуванні патріотичної рефлексії молоді. Особливо за відсутності у сім'ї з огляду на різні причини чоловіка. Незадоволення матеріальних потреб зазвичай призводить до прояву у них станів агресивності, жорстокості, несправедливості.

Серед інших причин були названі наступні: авторитарний стиль виховання в родині, відсутність традицій та звичаїв у сім'ї.

Таким чином, до об'єктивних чинників розвитку патріотичної рефлексії особистості належать мікросоціальні умови, а саме сім'я як мала група. Психологічний клімат, стосунки в сім'ї накладають відбиток на все життя людини, оскільки їх вплив пов'язаний, по-перше, із сильними емоційними переживаннями, по-друге, вони більш-менш стабільні, по-третє, в них закладаються підвалини характеру особистості, формується система всіх патріотичних ставлень дитини: до суспільства, до праці, до інших людей, до захисту держави тощо. Процес формування сімейних цінностей, ціннісних орієнтацій у родині – найважливіший показник патріотичного та морально-правового становлення всього суспільства.

Висновки і пропозиції. Результати дослідження з вивчення чинників, які негативно впливають на розвиток патріотичної рефлексії особистості в сім'ї, дозволили зробити наступні висновки.

Великого значення в формуванні патріотичної рефлексії особистості набувають сімейні цінності, родинні виховні традиції, звичаї, обряди. Сім'я є не тільки важливим, діючим інститутом патріотичного виховання, а й головним соціальним фактором формування патріотичної рефлексії особистості.

Серед цілої низки чинників, які дають найбільш негативні наслідки розвитку патріотичної рефлексії особистості в сім'ї, студентами виокремлено наступні: низький рівень матеріального благополуччя сім'ї (31,24%), неблагополуччя в сім'ї (19,69%), слабкість психолого-педагогічної позиції батьків (18,75%), відсутність єдиних вимог обох батьків у вихованні (14,38%), неповна сім'я (10,63%), інші причини (5,31%).

Серед інших причин були названі наступні: авторитарний стиль виховання в родині, відсутність традицій та звичаїв у сім'ї.

Результати констатувального експерименту свідчать про те, що як в умовах вищого навчального закладу, так і в умовах сім'ї ще не використані всі резерви для формування особистості патріота-громадянина України. У зв'язку з цим виникає необхідність створення науково-обґрунтованої

програми цілеспрямованого розвитку патріотичної рефлексії особистості пізньої юності в умовах освітньо-виховного простору університету. Надалі наше дослідження буде спрямоване на вивчення складників патріотичної рефлексії особистості пізньої юності.

Література:

1. Бех І.Д. Вибрані наукові праці. Виховання особистості. Чернівці : Букрек, 2015. Т. 1. 640 с.
2. Булах І.С., Кулагіна Л.М. Особливості соціального вибору ціннісних орієнтацій у підлітків. *Ціннісні орієнтації в громадянському становленні особистості. Науково-методичний збірник*. Дрогобич : Відродження, 1998. С. 46–51.
3. Лушин П.В. Психологія личностного изменения. Кировоград : ООО Имекс ЛТД, 2002. 360 с.
4. Михальченко Н.В. Патріотична рефлексія як новоутворення молодшого шкільного віку. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В.О.Сухомлинського: збірник наукових праць. Серія «Психологічні науки»/ з наук. ред. С.Д. Максименка, Н.О. Євдокимової*. Миколаїв : МНУ ім. В.О.Сухомлинського, 2014. № 2. 13 (109). С. 151–156.
5. Островська К.О. Взаємозалежність самооцінки та ціннісних орієнтацій молодших школярів. *Соціальні технології. Актуальні проблеми теорії та практики*. Київ : Запоріжжя ; Одеса, 2002. Вип. 15. С. 117–123.
6. Орбан-Лембрик Л.Е. Соціальна психологія: Посібник. Київ : Академвидав, 2003. 448 с.
7. Савчин М.В., Василенко Л.П. Вікова психологія : навчальний посібник. Київ : Академвидав, 2005. 360 с.
8. Mykhalchenko N.V. The role of ukrainian symbol and folklore in the development of patriotic reflection of personality/ Imperatives of civil society development in promoting national competitiveness: Volume II, December 13-14, 2018. Batumi, Georgia : Publishing House, Kalmosani, 2018. p. 266–269.

Михальченко Н. В., Вдовиченко Р. П. Психологический анализ негативных факторов развития патриотической рефлексии в семье

В статье проанализированы научные подходы к определению негативных факторов развития патриотической рефлексии в семье. Рассмотрены субъективные и объективные детерминанты развития патриотической рефлексии личности. На начальном этапе был проведен констатирующий эксперимент, где была изучена самооценка студентами факторов, которые деструктивно сказались на формировании патриотических качеств личности в семье. Среди главных негативных факторов определено низкое материальное обеспечение семьи, неблагополучие семьи и слабость психолого-педагогической позиции родителей.

Ключевые слова: семья, семейные ценности, ценностные ориентации, детерминанты развития личности, рефлексия, патриотическая рефлексия.

Mykhalchenko N. V., Vdovychenko R. P. Psychological analysis of negative factors in the development of patriotic reflection in the family

The article analyzes the scientific approaches to the definition of negative factors in the development of patriotic reflection in the family. The subjective and objective determinants of patriotic personality reflection are considered. At the initial stage, a confirmatory experiment was conducted, where students' self-esteem of factors that were destructively affected by the formation of patriotic qualities of the individual in the family was studied. Among the main negative factors is the low material support of the family, the family's disadvantages and the weakness of the psychological and pedagogical position of parents.

Key words: family, family values, value orientations, determinants of personality development, reflection, patriotic reflection.

О. О. Міненко

кандидат психологічних наук,
доцент кафедри практичної психології
Центральноукраїнський державний педагогічний
університет імені Володимира Винниченка

МУЛЬТИПЛІКАЦІЙНА ПРОДУКЦІЯ ЯК ФАКТОР ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Стаття присвячена актуальній для сучасної психології проблемі формування особистості дітей дошкільного віку та ролі у даному процесі сучасної мультиплікаційної продукції.

У статті подано теоретичний аналіз проблеми особливостей розвитку особистісної сфери дошкільників. Одним з провідних факторів формування особистості дошкільників визначено сучасну мультиплікаційну продукцію. Проведено експериментальне дослідження впливу сучасної мультиплікаційної продукції на формування особистості дошкільників. Результатом експериментального дослідження стало підтвердження гіпотези про те, що більшість сучасних мультфільмів негативно впливають на особистісну сферу дошкільників.

Ключові слова: особистісна сфера дошкільників, психологічний аналіз мультфільмів, механізми впливу мультфільмів на особистість.

Постановка проблеми. Дошкільний вік у психологічній науці визначається як період активного розвитку та формування особистості дитини. Поява на початку даного вікового етапу самосвідомості і подальший процес її розвитку веде до появи ряду значних новоутворень в особистісній сфері дошкільника. У даному процесі серед основних факторів, які впливають на формування особистості дітей дошкільного віку, найголовнішими є сімейне виховання, перш за все приклад батьків, вплив найближчого соціального оточення (дорослих та однолітків), вплив засобів масової інформації (ЗМІ), дитячої літератури, мистецтва тощо. Серед ЗМІ найбільш впливовими на дітей дошкільного віку є мультфільми, оскільки вони відповідають віковим особливостям дошкільника і займають найбільшу частину часу і уваги дітей даного віку серед інших видів ЗМІ.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема формування особистісної сфери в дошкільному віці знайшла своє відображення в роботах Д. Ельконіна, Л. Божович, В. Зеньківського, Г. Люблінської, І. Бега, Р. Павелківа, М. Савчина та інших. Особливості розвитку особистості дошкільника в сучасному соціопросторі, і зокрема, формування ціннісних орієнтацій дітей, висвітлено в роботах Т. Піроженко.

У сучасній психологічній науці проблема впливу мультиплікаційної продукції на психічний розвиток дітей, на жаль, не має широкого кола наукових досліджень. Серед найбільш ґрунтовних робіт слід виділити роботи В. Абраменкової, А. Богатирьової, Т. Шишової, І. Медведєвої, М. Аромашта, І. Тимошиної та А. Морозової. В даних роботах доведено, що більшість сучасних мультфільмів чинить негативний вплив на

певні аспекти психічного розвитку дітей дошкільного віку.

Отже, **метою** даної статті є теоретичний та експериментальний аналіз проблеми впливу сучасної мультиплікаційної продукції на формування особистості дошкільників.

Виклад основного матеріалу. Аналізуючи період дошкільного дитинства, Д. Ельконін зазначає, що протягом даного вікового етапу дитина проходить величезний шлях розвитку – від відділення себе від дорослих («Я сам») до відкриття свого внутрішнього життя, самосвідомості [1].

Як зазначає Р. Павелків, розвиток особистості дитини охоплює такі якісні зміни:

1) розуміння дитиною навколишнього світу, усвідомлення свого місця в ньому, що породжує нові мотиви поведінки, під впливом яких вона здійснює свої вчинки;

2) розвиток почуттів і волі, що забезпечують дієвість мотивів, стійкість поведінки, її незалежність від зовнішніх обставин.

Значну роль в процесі формування особистості дошкільників цей автор відводить взаємостосункам з дорослими. Основний вплив дорослих на розвиток особистості дитини полягає в організації засвоєння нею моральних норм, що регулюють поведінку людей у суспільстві. Найсильніше на дитину впливає поведінка близьких їй людей. Вона наслідує їх, переймає їхні манери, запозичує в них спосіб оцінювання людей, подій, речей. Однак цей вплив не обмежується близькими людьми. Дитина дошкільного віку знайомиться з життям дорослих людей, спостерігаючи за тим, як вони працюють, слухаючи розповіді, казки, переглядаючи мультфільми, фільми тощо [2].

За твердженням Б. Еріксона, Я-концепція у своєму розвитку долає вісім стадій, три з яких припадають на дошкільне дитинство:

1) від народження до 18-ти місяців закладаються основи особистісного розвитку людини;

2) від 1,5 до 3–4-х років дитина вже усвідомлює свою індивідуальність і себе як активну істоту. Однак її життєва активність не завжди є позитивною, що спричинює осуд у дорослих. Головний позитивний результат розвитку на цій стадії – досягнення почуття незалежності. Дитина стає відносно самостійною, поступово звільняється від постійної опіки дорослого, починає усвідомлювати себе автономною істотою, намагається все робити по-своєму. Вона часто промовляє: «Я сам (сама)!». Прагнення дошкільника до автономності виражається в експериментуванні та самоствердженні, що часто призводить до сутичок з батьками. Наслідком таких конфліктів нерідко стає почуття невпевненості у своїх силах, автономності, що позначається на подальшому розвитку дитини.

3) приблизно у 4 роки у дитини з'являються перші уявлення про те, якою вона може стати людиною. У цей час активно розвивається пізнавальна діяльність малюка, головною рушійною силою якої є допитливість. Дошкільник виявляє більшу впевненість, самостійність, прагне розширити своє соціальне оточення. Всі ці процеси потребують особливої уваги батьків, які повинні вберегти її від можливої появи почуття вини за свою допитливість і активність, щоб не позбавити дитину ініціативності. Для формування в малюка позитивної самооцінки потрібно, щоб його самосвідомість не набувала руйнівної якості самоприпущення.

Я-концепція як психологічне новоутворення стає стійкою, якщо самооцінка дитини формується в результаті виявлення у себе якостей, рис, які відрізняють її від інших людей; у неї виникає здатність до рефлексії, внаслідок чого вона починає усвідомлювати, як сприймає її оточення [2].

Ще одним значущим аспектом формування особистості дітей дошкільного віку є формування базового уявлення про світ та своє місце в ньому, тобто формування «моделі світу». Це є одним з головних завдань життя дитини до 7 років. Дана модель світу включає в себе базові уявлення про основні аспекти життя людини: модель сімейних стосунків на рівнях «чоловік-дружина», «батьки-діти», «батьки-діти-прабабки (дідусі та бабусі)», модель взаємостосунків між статями, модель широких соціальних стосунків (ставлення до інших людей), моделі ставлення до природи, до світу речей, до матеріальних і духовних цінностей, до праці, мистецтва тощо. Крім того, важливим аспектом формування у дитини «моделі світу» є не тільки отримання базових уявлень про основні

життєві цінності світу, в якому живе дитина, а й формування загального ставлення до нього та інтерпретація світу як «позитивного» чи «негативного», як «дружелюбного» чи «ворожого» до дитини. В основі даних моделей лежать провідні життєві цінності, які дошкільник отримує з різних джерел інформації: спілкування з батьками і спостереження за ними, спілкування з іншими дорослими та однолітками, засоби масової інформації, література, театр тощо.

Отже, процес формування особистості дошкільника є досить активним та багатовекторним, і одним з провідних факторів, який впливає на даний процес, є засоби масової інформації, зокрема мультфільми.

Неодноразово психологічні дослідження доводили негативний вплив більшості сучасних мультфільмів на психіку дітей (В. Абраменкова та А. Богатирьова, І. Медведєва та Т. Шишова, І. Тимошина та А. Морозова, М. Аромаштам, Н. Шикирова, Strasburger & Hogan).

Так, В. Абраменкова та А. Богатирьова підкреслюють, що більшість сучасних мультфільмів формують у дітей агресивні та асоціальні форми поведінки [3]. В роботах Шишової Т., Медведєвої І., присвячених впливу сучасних мультфільмів на психіку дітей, зазначено, що сучасні мультфільми формують деструктивні цінності та асоціальні форми поведінки: агресивність, неповагу до старших, всюдозволеність, егоїзм, руйнування цінностей дружби та любові тощо [4].

В дослідженні Гордієнко Д.О., Коваленко В.В. експериментально доведено, що сучасні мультфільми, зокрема американського та японського виробництва, підвищують рівень тривожності дітей [5]. І.М. Тимошина, А.В. Морозова, аналізуючи сучасні мультфільми, звертають увагу на те, що більшість з них викликає у дітей гіперактивність, агресію по відношенню до однолітків, неслухняність по відношенню до батьків та вихователів [6].

Розглянемо більш докладно механізм впливу мультфільмів на формування особистості дошкільника. Як відомо, одним з провідних механізмів формування особистості дошкільників є наслідування. Перш за все дошкільники наслідують особистісні риси та поведінку близьких людей – батьків, братів і сестер, прабатьків. Але значущими зразками для наслідування стають і герої мультфільмів, особливо у сучасному суспільстві, коли живе безпосереднє спілкування з батьками все більше замінюється на «спілкування» з героями мультфільмів. Спостерігаючи за улюбленим мультиплікаційним героєм, дитина наслідує його особистісні риси, на його прикладі вчиться моральним нормам, переживає моральні почуття, наслідує зразки поведінки. Як стверджують спеціалісти в галузі дитячої психології, дошкільникам для пра-

вильного формування моральної свідомості необхідно навчитись мислити альтернативно: «добро» і «зло», «добре» і «погано». Саме категоричність моральних імперативів лежить в основі формування моральності дитини. Тому дуже важливо, щоб улюблений герой був абсолютно позитивним, а його вчинки абсолютно позитивними завжди і всюди. Відповідно, якщо герой може в одних ситуаціях чинити позитивно, а в інших негативно, якщо може бути і добрим, і злим одночасно, то у дошкільника не сформується система особистісних моральних уявлень і переконань, а отже, і не формується позитивно спрямована особистість дитини. На жаль, сучасна мультиплікаційна продукція досить часто представляє героїв, моральність яких досить амбівалентна, а то й просто відсутня. Зважаючи на те, що дітям дошкільного віку властиве некритичне наслідування як основний механізм засвоєння досвіду, наслідування негативних або амбівалентних героїв може стати і стає сьогодні значною проблемою у формуванні особистості дошкільників.

Нами було проведено експериментальне дослідження впливу сучасної мультиплікаційної продукції на формування особистості дошкільників. У дослідженні взяли участь 124 дитини віком від 4 до 6 років. На першому етапі ми проводили анкетування дітей дошкільного віку з метою з'ясування найбільш улюблених ними мультфільмів і улюблених героїв цих мультфільмів. На основі даних анкетування ми побудували рейтинг улюблених героїв мультфільмів, яким сучасні дошкільники віддають переваги. На другому етапі ми піддавали найбільш популярних серед дошкільників героїв мультфільмів психологічному аналізу з метою з'ясування тих основних особистісних рис і цінностей, які вони транслюють, яку поведінку демонструють в якості норми.

Психологічний аналіз головних героїв включав аналіз рис характеру та провідних цінностей головного героя, моральну спрямованість образу головного героя (позитивний, негативний чи амбівалентний образ), типові форми його поведінки. Як зазначалось вище, психологічною особливістю дошкільного віку є провідна роль механізму наслідування у процесі формування особистості. Дитина прагне наслідувати всіх, кого вона сприймає як позитивних особистостей. Перш за все це близькі дорослі: мама, тато, брати, сестри, дідусі, бабусі і так далі. Їх дитина сприймає безумовно позитивно і, відповідно, також безумовно наслідує їхні риси характеру, цінності, поведінку і так далі. Під час перегляду мультфільмів для дитини об'єктом наслідування стають головні герої, яких вона через свої вікові особливості сприймає теж безумовно позитивно. Відповідно, риси характеру, поведінка, цінності головних героїв активно наслідуються і засвоюються дитиною.

Проведене анкетування дало можливість виявити головних улюблених героїв мультфільмів в досліджуваній групі дошкільників і побудувати їхній рейтинг. Нижче подано психологічний аналіз перших шести позицій рейтингу головних героїв мультфільмів.

Лунтик (мультфільм «Лунтик») – герой на перший погляд позитивний, має позитивні риси характеру (доброта, співчуття, прагнення допомогати). Але при цьому він має і такі риси, які навряд чи приваблять дошкільника і викличуть бажання його наслідувати, – незграбність, некітливність, певна загальмованість. Це робить його образ психологічно блідим і нівелює ті позитивні риси, які б могли стати об'єктом для наслідування. Крім того, ті моральні аспекти, які автори хотіли б реалізувати, не прослідковуються яскраво в анімаційній формі, а просто проговорюються в кінці кожної серії. Це теж не враховує вікових особливостей дошкільника, оскільки моральні образи в цьому віці повинні бути наочними, а не вербально декларованими.

Маша (мультфільм «Маша і Ведмідь»). Головна героїня – вкрай неслухняна, егоїстична, виявляє яскраву неповагу до дорослих, має агресивні і навіть вандалістичні прояви. Руйнується зв'язок людей з живою природою, показуючи дитині, що навколишній світ і все, що у ньому живе – всього лише засоби для досягнення своєї мети. При цьому негативна поведінка героїні не карається, що формує негативні форми поведінки у юного глядача.

Майнкрафт (мультфільм «Майнкрафт»). Жахливим є зовнішній вигляд героя, він взагалі не має обличчя. Щодо рис характеру, то головний герой безтурботливий, демонстративний, мстивий, нестриманий, часто робить абсолютно безглузді речі, цінує суто матеріальні цінності. Аморальною є лексика головного героя.

Пеппа (мультфільм «Свинка Пеппа»). Головна героїня – психологічно розбещена, неслухняна, груба, не поважає дорослих (зокрема, тата), егоїстична. Не допомагає своїм рідним. Дискредитує образ батька (для неї він нікчемний, незграбний та невдаха, є об'єктом для насмішок, донька називає його «дурним», дорікає за зайву вагу). Інші персонажі тільки захоплюють таке зневажливе ставлення до батька.

Губка Боб (мультфільм «Губка Боб»). Яскравими рисами головного героя є жадність, заздрість, лінь, тупість, якою він ще і пишається, гордість та гнів. У ставленні до інших він виявляє егоїзм, агресію, помсту, нечутливість до стану і потреб іншого. Орієнтований суто на матеріальні блага. Насмішки і образа одне одного є нормою у стосунках героїв мультсеріалу.

Том і Джері (мультфільм «Том і Джері»). Цікавим щодо нашого дослідження є той факт, що діти, називаючи головних героїв даного мульт-

фільму, не виділяли когось одного, а називали обох. Даний факт, на нашу думку, свідчить про те, що діти не виділяють «позитивного» і «негативного» героя даного мультфільму, а сприймають їх однаково. І це закономірно, адже обом головним героям притаманні такі особистісні риси, як злість, прагнення до помсти, безжалісність, бездумність у звершенні дій щодо інших. Головна ідея у взаємостосунках з іншими: «Якщо тобі зробили погано, зроби у відповідь ще гірше». При цьому все це відбувається весело, що викликає у юних глядачів бажання наслідувати жорстоку, неморальну поведінку героїв.

Для узагальнення отриманих даних та визначення типу зразка для наслідування дітей всіх героїв з обраних мультфільмів було поділено на три групи: позитивні, негативні, амбівалентні. До позитивних ми віднесли тих героїв, що поведуть себе завжди відповідно до моральних і соціальних норм, мають позитивні риси особистості та здійснюють позитивні вчинки. До негативних героїв належать ті, які поведуть себе невідповідно до моральних і соціальних норм, невиховані, мають негативні риси особистості та здійснюють негативні вчинки. До амбівалентних героїв ми відносимо тих, що можуть поводити себе і позитивно, і негативно, виховано та невиховано, можуть мати як позитивні, так і негативні риси, здійснювати і позитивні, і негативні вчинки. Відповідно, сприймаючи таких героїв, дитина не отримує однозначного позитивного зразка для наслідування, моральні та соціальні норми стають розмитими у свідомості дитини, що негативно впливає на розвиток її особистості. Також нами було виявлено групу дітей, які не вказали улюбленого героя мультфільму, а назвали сам мультфільм. Можна припустити, що ці діти не розуміють повноцінно змісту мультфільму, тому їм важко обрати улюбленого героя. Цю категорію дітей ми виділили окремо. Отримані дані щодо вибору улюбленого героя представлено у таблиці 1.

Таблиця 1

Вибір улюбленого героя

Вибір героя мультфільму	Абс.	%
Позитивний герой	27	22
Негативний герой	52	43
Амбівалентний герой	25	20
Не визначено героя	20	15

За даними таблиці, можна зробити висновок, що лише 27 дошкільників із 124 обирають позитивного героя в якості улюбленого, що становить

22%. 52 дошкільника, що становить 43%, обрали негативного героя як улюбленого, 25 дошкільників (20%) обрали амбівалентного героя, а 20 дітей (15%) взагалі не визначилися з улюбленим героєм. Отже, на жаль, більшість дошкільників (63%) обрали в якості прикладу для наслідування негативних та амбівалентних героїв, що, безумовно, негативно впливає на формування особистості та весь психічний розвиток дітей даної вікової категорії.

Висновки. Отже, результати проведеного нами експериментального дослідження свідчать про те, що більшість найбільш популярних серед дошкільників сучасних мультфільмів здійснює негативний вплив на психіку дітей даного віку, і зокрема, на розвиток особистості дошкільників. Отримані емпіричні дані свідчать про те, що у більшості дітей дошкільного віку в якості зразка для наслідування обрано мультиплікаційних героїв, вплив яких на особистість є або негативним або амбівалентним.

Отже, проблема формування особистості дошкільників і вплив на даний процес мультиплікаційної продукції є досить актуальною та багатогранною і потребує сьогодні значної уваги з боку психологів, педагогів, сім'ї, дошкільних закладів, держави в цілому.

Література:

1. Эльконин Д.Б. Детская психология: Учеб. пособие / Под ред. Эльконина Д.Б. Москва : Академия, 2007. 194 с.
2. Павелків Р.В., Цигипало О.П. Дитяча психологія: Навч. посіб. Київ : Академвидав, 2008. 432 с.
3. Абраменкова В., Богатырева А. Дети и телевизионный экран. Воспитание школьников. 2006. №6. С. 28–31.
4. Медведева И., Шишова Т. «Кто соблазнит малых сих...»: СМИ против детей. Москва : Изд-во «Христианская жизнь», 2006. 320 с.
5. Гордієнко Д.О., Коваленко В.В. Вплив анімаційних фільмів на рівень тривожності дітей молодшого шкільного віку. *Вісник ДНУ. Серія «Педагогіка і психологія»*. Вип. 18. Т. 20. Дніпропетровськ : 2012. С. 57–65.
6. Тимошина И.Н., Морозова А.В. Влияние мультфильмов на психическое развитие ребёнка. *Справочник педагога-психолога. Детский сад*. 2013. № 5. С. 49–58.
7. American Academy of Pediatrics. Children, Adolescents, and the Media *Pediatrics*. 2013. Vol. 132, No.5, November, P.958–961. DOI: 10.1542/peds.2013_2656.

Миненко О. О. Мультипликационная продукция как фактор формирования личности детей дошкольного возраста

Статья посвящена актуальной для современной психологии проблеме формирования личности детей дошкольного возраста и роли в данном процессе современной мультипликационной продукции

В статье представлен теоретический анализ проблемы особенностей развития личности дошкольников. В качестве одного из ведущих факторов формирования личности дошкольников выделена современная мультипликационная продукция. Проведено экспериментальное исследование влияния современной мультипликационной продукции на формирование личности дошкольников. Результатом экспериментального исследования стало подтверждение гипотезы о том, что большинство современных мультфильмов негативно влияют на личностную сферу дошкольников.

Ключевые слова: личностная сфера дошкольников, психологический анализ мультфильмов, механизмы влияния мультфильмов на личность.

Minenko O. O. Multiplication as a shaping factor of personality development in pre-school children

Topical issue of personality development in pre-school children and the role of multiplication in this process are shown in this article.

The article provides theoretical analysis of pre-schoolers` personality sphere developmental. Modern multiplication is identified to be one of major factors for personality development in pre-school children. An experimental research on the influence of modern multiplication personality development in pre-school children was conducted. As a result, the hypothesis that most of modern multiplication negatively influence pre-school children`s personality sphere.

Key words: personality sphere of pre-school children, psychological analysis of multiplication, mechanisms of the influence of animated cartoons on mentality.

М. А. Мудрак

кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри психології та соціальної роботи
Тернопільський національний економічний університет

О. В. Васильків

кандидат філологічних наук,
доцент кафедри психології та соціальної роботи
Тернопільський національний економічний університет

ПСИХОЛОГІЧНІ ПРИРОДА ПІДЛІТКОВИХ САМОГУБСТВ

У статті аналізуються та виносяться на розгляд основні теоретичні підходи до профілактики та психокорекції суїцидальної поведінки підлітків та юнацтва, які полягають у своєчасному виявленні суїцидонебезпечної групи дітей та активізації у них ціннісно-смыслового ставлення до індивідуального буття.

Охарактеризовано та поглиблено розуміння мотиваційної структури суїцидальної поведінки підлітків та юнацтва, розкрито психологічну сутність генезису виникнення та попередження суїцидальних намірів. Визначено соціальні та психологічні передумови суїцидальної поведінки підлітків і юнацтва.

Ключові слова: суїцидальна поведінка, підліток, ціннісно-мотиваційна сфера.

Постановка проблеми. Наукова проблема полягає в тому, що в Україні досі не запроваджувалося застосування психологічних підходів до феномена самогубств серед підлітків та юнацтва. Хоча саме суїцидальна поведінка молоді, на наш погляд, найбільш рельєфно висвітлює типові проблеми та специфіку розвитку особистості молодої людини. Психологічний підхід до вивчення самогубств полягає у з'ясуванні внутрішніх причин, які штовхають молоду людину до рішення самовільно піти із життя. Досить часто основні антисуїцидальні настанови недостатньо представлені у свідомості підлітка чи юнака, і їх потрібно цілеспрямовано формувати. Вчасне втручання в розвиток аутоагресивних намірів сприяє як попередженню самогубств, так і зростанню психічно здорової та гармонійної особистості.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Особливості впливу віку на суїцидальну спрямованість вивчали Г. Гордон, І. Островський, В. Дорошко, О. Моховиков, В. Ларічева особливу увагу у своїх роботах приділяють вивченню мотивів суїцидальних тенденцій у підлітковий період розвитку. У дослідженнях учених А. Амбрумової, Л. Постовалова, В. Тихоненко, В. Цупрун, А. Казакова, В. Родіонова, О. Старцевої, М. Шайкової висвітлювалися соціально-педагогічні та клініко-психологічні аспекти самогубств у сучасному суспільстві, а також розкривалися методи діагностики та заходи профілактики суїцидальної поведінки.

Мета статті – з'ясування соціальних та психологічних причин виникнення суїцидальної поведінки й обґрунтування ефективних шляхів її попередження.

Виклад основного матеріалу. Попри труднощі вивчення феномена суїцидальної поведінки, суїцидологи досліджують психологічні особливості індивідів, які скоїли суїцидальну спробу. У науці існує деяка термінологічна плутанина щодо відокремлення самогубства від інших видів аутодеструктивної поведінки. Якщо ми визначимо самогубство як «дію, навмисно спрямовану на позбавлення себе життя» [2, с. 86–92], то не зрозуміло, як бути з тими випадками, коли людина скорочує собі життя непомірним вживанням алкоголю, наркотиків чи ризикує на дорозі, або віддає перевагу видам спорту, небезпечним для життя. Тому з'являються такі терміни, як «непрямий суїцид», «напівнавмисне» чи навіть «напівпреднавмисне» самогубство, «суїцидальний еквівалент».

Деякі науковці виходять із цієї термінологічної невизначеності, розглядаючи самогубство в межах комплексної проблеми суїцидальної поведінки, яка включає: суїцидальні думки, суїцидальні приготування, суїцидальні спроби та безпосередньо акт суїциду [3, с. 144–149].

Що стосується трактування суїцидальної поведінки, то ми приєднуємося до А. Амбрумової, О. Траїніної, Н. Ратінової [1, с. 79], які виділяють 3 типи підліткових аутоагресій. Першим типом є суїцидальна поведінка в її вищезначеному розумінні. До другого типу належать суїцидальні еквіваленти й аутодеструкції. Суїцидальні еквіваленти підпорядковують масивну, але епізодичну алкоголізацію і наркотизацію підлітків, зумовлену бажанням забути, відійти від неприємностей. Аутодеструкції – це дії, за яких здійснюється неусвідомлена реалізація наміру завдати шкоди фізичному і психічному здоров'ю (наприклад,

ризиковані ігри та види спорту). І третім типом аутоагресій є несуйцидальні агресивні прояви і різноманітні форми самотравмувань (самопорізи, самоопіки хімічними речовинами, сигаретами, сірниками тощо). Дослідники відносять ці форми аутоагресій до механізмів патологічної адаптації девіантних підлітків в екстремальних умовах.

Щоби зрозуміти, які саме соціальні та психологічні причини спонукають до суїцидальної поведінки сучасних українських підлітків та юнаків, нами проведено соціологічне дослідження на базі Центру соціальних служб для молоді м. Тернополя.

До соціологічної анкети внесено розроблені нами питання, що діагностують ризик виникнення суїцидальної поведінки в неповнолітніх. Вибірка опитуваних становила 50 осіб, серед яких 49% були жіночої та 51% чоловічої статі.

За основу блока запитань взята шкала суїцидальності, розроблена Ленінградським науково-дослідним інститутом ім. В. М. Бехтерева. Ми адаптували цю шкалу до дитячого віку, обмеживши кількість запитань та значно зменшивши негативний компонент висловлювань. Ми розбили опитувальник за сімома факторами, які дістали такі умовні назви: «депресія», «самооцінка», «щастя», «бажання жити», «спонтанність поведінки», «близька людина», «самотність».

Загалом, за кореляцією показників та чинників, «група ризику», яку ми означили як «суїциденти», не виявилася статистично значущою для порівняння (3%). На нашу думку, навіть така кількість дітей потребує особливо пильного аналізу, бо саме вони виявляються найбільш близькими до суїцидальної поведінки.

Найзагальнішими їхніми особливостями є такі: серед тих, хто грає у вільний час в комп'ютерні ігри, і тих, хто читає, більше «суїцидентів», ніж серед тих, хто займається іншими справами. Кількість «суїцидентів» більша серед тих, у кого часто бувають проблеми в спілкуванні з батьком, знайомими, іноді виникають проблеми із братами / сестрами, вчителями. З ровесниками здебільшого вони проблем не мають. На особливу увагу заслуговує фрустрована потреба в спілкуванні з мамою. Серед тих, хто з нею зовсім не спілкується, більше «суїцидентів», ніж в інших групах дітей.

Зазначимо, що матеріальний стан родини не є провокуючим чинником суїцидальної поведінки. Серед «суїцидентів» більше тих груп дітей, кому батьки дають гроші щотижня, які одягаються краще за інших, тобто серед матеріально забезпечених груп дітей. Крім того, серед тих, хто хотів би жити так, як живуть батьки, і матеріально, і духовно, відсоток «суїцидентів» більший, ніж відсоток інших дітей.

Більша кількість «суїцидентів» за віком – десятирічні та чотирнадцятирічні, далі за рейтингом

частоти розподіляються на групи дванадцяти-, тринадцяти- та п'ятнадцятирічних дітей. Хлопців, які належать до групи ризику, більше, ніж дівчат. Узагальнення вищезначених чинників, що впливають на формування «суїцидальної поведінки», та особливостей життєдіяльності кожної «групи ризику» дає нам можливість визначити дітей, схильних до суїцидальної поведінки.

Аналіз відповідей про подарунок мрії показав, що за більшістю чинників «групи ризику» від «благополучних» дітей не відрізняються. Проте варто зазначити три особливості, за якими в «групах ризику» більше тих, хто не знає, про який подарунок мрії. По-перше, це діти, які відчувають себе самотніми; по-друге, які не чекають допомоги від близької людини; по-третє, діти з низькою самооцінкою.

Беручи до уваги, що в даному разі ми маємо справу з мотиваційною сферою особистості, а також те, що дитина не знає, який подарунок вона хотіла б мати, можна припустити, що їй настільки важко усвідомити своє бажання чи обрати серед кількох щось одне, що вона майже боїться про це думати. І це не випадково, бо якраз такі діти не мають поруч близької людини, не відчувають, що хоч кому-небудь з оточення до них не байдуже, взагалі не люблять себе. Зрозуміло, що вони не знають, про що мріють, тому що не сподіваються, що можуть отримати подарунок, бо це або нікому зробити, або вони, на їхню думку, цього не варті.

За критерієм «спілкування з оточенням» можна зазначити, що практично всі «групи ризику» мають більш фрустровані потреби в спілкуванні з батьком, мамою, братами/сестрами, вчителями, ровесниками, ніж «благополучні» діти. Відрізняються тільки «одинокі» та «нешчасні» діти, які не мають значних відмінностей від «благополучних» стосовно спілкування з батьком, та «суїциденти», які менше мають проблем у спілкуванні з мамою та ровесниками.

Отже, можна констатувати, що «суїциденти» мають фрустровані потреби в спілкуванні з дорослими, адже саме дорослі повинні їх вирішувати. Що стосується незадоволеної потреби в спілкуванні з мамою, важливо зазначити, що серед «суїцидентів» досить багато дітей, які з нею зовсім не спілкуються. Це дуже значущий чинник, визначений у нашому дослідженні, який особливо підкреслює важливість материнської допомоги в попередженні виникнення суїцидальної поведінки.

Те, що в «депресивних» дітей проблеми в спілкуванні з оточенням практично не виникають, пов'язано зі зниженням активності й інтересу, які властиві депресивним станам.

Матеріальний стан родини ми визначали опосередковано, коли встановили, чи задоволена дитина матеріальним життям батьків, чи дають їй батьки гроші щотижня, як вона, на її думку, вдягається.

Зазначимо, що до тих груп, які одягаються гірше за інших, не отримують грошей від батьків та не бажають жити так, як батьки (матеріально), належать ті діти, хто «втрачає бажання жити», а також ті, хто не мають поруч близької людини, діти з низькою самооцінкою та «нешасні» діти.

Це підтверджує нашу гіпотезу, що матеріальний стан родини є важливим чинником у бажанні дитини жити, проте не сам собою, а тільки через його відбиття в контексті загальних самооцінних ставлень особистості.

Адже суїцидальні наміри можуть виникнути також у дітей із матеріально забезпечених сімей, бо більшість «суїцидентів», згідно з нашими даними, отримують гроші, одягаються краще за інших, також задоволені матеріальним становищем батьків.

Саме ті діти, які відчувають, що до них усім байдуже, хоча бажають матеріально жити так, як батьки, та отримують від них гроші, найчастіше відчувають «самотність». Зазначимо, що це почуття пов'язане саме з відсутністю духовної підтримки дорослих.

Практично всі «групи ризику» не хотіли б займатися тією ж справою, що й батько або мати. Це свідчить про те, що для «неблагополучних» дітей батьки не є прикладом у соціальному, професійному плані.

Що стосується оцінки майбутнього, то серед усіх груп дітей переважає ставлення до нього із застереженням та острахом. Крім цього, серед тих, хто втрачає бажання жити, як і серед тих, хто не чекає допомоги від близької людини, більше таких дітей, які ставляться до майбутнього байдуже, ніж серед «благополучних» дітей. А в групі «самотних», «нешасних» та дітей із низькою самооцінкою до цих почуттів остраху, тривоги приєднується ще й невпевненість. Отже, згідно з отриманими даними, діти із «суїцидальною поведінкою» нічого доброго не чекають від майбутнього. Воно викликає або страх, або невпевненість, або байдужість. Зрозуміло, що байдужість до майбутнього властива тим, хто «втрачає бажання жити», а невпевненість у майбутньому – тим, хто невпевнений у собі.

Серед «депресивних» та «суїцидентів» більше таких дітей, які добре навчаються, ніж серед благополучних дітей. Серед «депресивних» більше тих, які гарно вчать. Серед «суїцидентів» більшість вчиться «добре». Треба зазначити, що серед тих, хто «втрачає бажання жити», також більше відмінників, ніж серед «благополучних» дітей.

Що стосується вікових особливостей, більший відсоток дітей із «груп ризику» припадає на 13–15 років. Причому серед 15-тирічних більше тих, хто «втрачає бажання жити», а також тих, хто «не сподівається на близьку людину», у кого низька самооцінка, «спонтанних».

Чотирнадцятирічних дітей більше серед «спонтанних», «нешасних» та «суїцидентів», тринадцятирічних – серед «самотних», «спонтанних», які «не чекають допомоги від близької людини», «нешасних».

Окрім того, в юності відбувається особистісне самовизначення, формуються погляди на життя та смерть. Тому саме серед дітей віком 15 і 17 років більшість тих, які «втрачають бажання жити».

У нашому дослідженні ми визначили, що «групи ризику» характеризуються фрустрованими потребами в спілкуванні з батьками та небажанням жити так, як батьки. Очевидно, що правильне виховання впливає як на зменшення гостроти кризового періоду, так і на профілактику суїцидальної поведінки.

Що стосується статевих особливостей, то ми виявили, що в більшості «груп ризику» переважають дівчата, проте серед «спонтанних» і «суїцидентів» більше хлопців. Це підтверджує світові дані, що чоловіки в чотири рази частіше здійснюють самогубства, а жінки у два рази частіше здійснюють спроби самогубства.

Висновки. Соціальні та психологічні особливості суїцидальної поведінки підлітків включають чинники найближчого середовища (родина), близького оточення (школа, друзі), етносоціуму й афективні, когнітивні, поведінкові особливості життєдіяльності неповнолітнього.

Психокорекційні заходи впливу на мотивацію суїцидальної поведінки підлітків та молоді мають здійснюватися шляхом розширення сфери самосвідомості особистості (зміцнення відчуттів самоповаги та любові до себе, розвиток навичок самоаналізу, саморозуміння та саморегуляції); актуалізації нових граней ціннісно-мотиваційної сфери (утвердження вартості індивідуального буття загалом, акцентування своєрідності та неповторності кожної особистості, формування особистісної відповідальності за майбутнє).

Література:

1. Амбрумова А., Трайнина Е. К вопросу об аутодеструктивном и гетеро-агрессивном поведении подростков. *Тези доповідей учасників Восьмого з'їзду невропатологів, психіатрів та наркологів УРСР*. Ч. 2. Харків, 1990. 389 с.
2. Бехтерев В. О причинах самоубийства и возможной борьбе с ними; Санкт-Петербург, 1912. *Вестник психосоциальной и коррекционно-реабилитационной работы*. 1995. № 2. 94 с.
3. Конончук Н. Эмоциональные состояния в пресуициде у лиц с острыми ситуационными реакциями. *Предболезнь и факторы повышенного риска в психоневрологии* : сборник научных трудов. Ленинград : ЛНИПИ им. В. М. Бехтерева, 1986. 170 с.

Мудрак М. А., Василькив Е. В. Психологическая природа подростковых самоубийств

В статье анализируются и выносятся на рассмотрение основные теоретические подходы к профилактике и психокоррекции суицидального поведения подростков и юношества, которые заключаются в своевременном выявлении склонных к суициду групп детей и активизации в них ценностно-смыслового отношения к индивидуальному бытию.

Охарактеризовано и углублено понимание мотивационной структуры суицидального поведения подростков и юношества, раскрыта психологическая сущность генезиса возникновения и предупреждения суицидальных намерений. Определены социальные и психологические предпосылки суицидального поведения подростков и юношества.

Ключевые слова: *суицидальное поведение, подросток, ценностно-мотивационная сфера.*

Mudrak M. A., Vasylykiv O. V. Psychological nature of teenagers suicides

The article analyzes and presents the main theoretical approaches to the prevention and psychocorrection of suicidal belief in teenagers and youth, which consist in the timely detection of a suicidal non-essential group of children and the activation of their value-semantic attitude to individual being.

Was characterized the motivational structure of suicidal behavior of teenagers and youth, was discovered the psychological nature of the genesis of the emergence and prevention of suicidal intentions. The social and psychological preconditions of suicidal behavior of adolescents and youth were determined.

Key words: *suicidal behavior, teenager, value-motivational sphere.*

ПСИХОЛОГІЧНІ МОЖЛИВОСТІ ІНФОКОМУНІКАТИВНИХ І МУЛЬТИМЕДІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ЗДІЙСНЕННІ СУЧАСНОГО НАВЧАННЯ

Мета роботи – дослідження психологічних можливостей навчального процесу, що здійснюється із застосуванням сучасних інфокомунікативних і мультимедійних технологій. Показано, що наявні можливості сучасних інфокомунікативних і мультимедійних технологій надають суттєві перспективи в підвищенні продуктивності навчального процесу в багатьох його проявах і варіаціях, забезпечуючи ресурси для розвитку інноваційних навчальних проєктів, упровадження сучасних психолого-педагогічних розробок, оновлення системи освіти загалом, розвитку інтелектуальних потенціалів учасників навчання. Інфокомунікативні та мультимедійні технології посилюють індивідуалізацію навчання, причому також у групових форматах навчального процесу, коли різні учасники навчання, маючи доступ до майже необмежених мережових джерел інформації, вчаться в режимі діалогу та полілогу, певним чином модифікують і збагачують у процесі колективної співпраці навчальну програму, залежно від своїх індивідуальних властивостей, інтересів і здатностей. Віртуальне освітнє середовище стимулює до самостійної та цілеспрямованої навчальної діяльності, сприяє формуванню особистих позицій, розробленню власних аргументованих підходів до розуміння досліджуваних явищ, поєднанню окремих концептів у цілісну картину світу. Комп'ютеризація навчання дає учням більше можливостей для здійснення суб'єктної активності та творчого мислення, коли вони не тільки використовують підготовлені навчальні матеріали у своєму навчанні чи освіті, а все більше самі підбирають такі матеріали. Інфокомунікативні та мультимедійні технології сприяють перетворенню навчання на самонавчання – інтелектуальне, суб'єктне, творче.

Ключові слова: Інтернет, інтернет-навчання, інфокомунікативні технології, мультимедійні технології.

Постановка проблеми. Перехід суспільства на нову – постіндустріальну – стадію розвитку, бурхливий науковий прогрес, соціальні й економічні трансформації забезпечили умови потужного розвитку й активного поширення інфокомунікативних і мультимедійних технологій у сфері навчання, в установах освіти, у просторі індивідуальних психологічних і педагогічних ініціатив. Відбулося формування нового інформаційного, технологічного і дидактичного фундаменту з належними до нього відповідними технологіями, розробками, підходами. Революційно змінилося технічне оснащення освітнього простору, з'явилися нові його форми – віртуальні освітні середовища, в яких в учасників навчання, у контексті навчального процесу, відкрився доступ до практично безмежних масивів інформації, що дозволив надати нові інтелектуальні ресурси, розширити просторові та часові межі роботи з навчальним матеріалом. Продовжуються та посилюються тенденції розвитку інтерактивних психолого-педагогічних можливостей, системи e-learning – навчання, що ґрунтується на використанні електронних, комп'ютерних технологій. Середовище медіакультури в мережі Інтернет

стрімко посилює тенденції інформатизації, інтенсифікує вплив високих технологій на процеси навчання й освіти, сприяє їх взаємній інтеграції, розвиває та розширює інфокомунікативні та мультимедійні можливості навчального процесу. Актуальність дослідження останніх у сучасних суспільних умовах очевидна.

Предметом дослідження є психологічні можливості сучасних інфокомунікативних і мультимедійних технологій у навчальному процесі.

Мета статті – дослідження психологічних можливостей навчального процесу, що здійснюється із застосуванням сучасних інфокомунікативних і мультимедійних технологій.

Можливості сучасних інфокомунікативних і мультимедійних технологій дозволяють підвищувати продуктивність навчального процесу в багатьох його проявах і варіаціях, забезпечуючи ресурси для розвитку інноваційних навчальних проєктів, упровадження сучасних психолого-педагогічних розроблень, оновлення системи освіти загалом, розвитку інтелектуальних потенціалів учасників навчання. Незважаючи на суттєве теоретичне та практичне значення зазначених можливостей, їхні психологічна специфіка

та навчальна ефективність ще далекі від цілісного наукового розкриття й осмислення.

Виклад основного матеріалу. Інфокомунікативними технологіями (у вузькому розумінні) варто вважати електронні технології передачі, зберігання, обробки даних. На сучасній стадії науково-технічного прогресу більшість таких технологій є комп'ютерними, часто мережевими. Мультимедійні технології (у вузькому розумінні) – це інфокомунікативні технології передачі інформації різних модальностей одночасно, до яких відноситься візуальна, аудіальна, може також відноситися тактильна, нюхова тощо, що дозволяє поєднувати текст, звук, графіку, фото-, відеоконтент, 3D-моделі тощо в одній цифровій репрезентації.

До глобальних тенденцій повномасштабної інтеграції інфокомунікативних і мультимедійних технологій у навчальному й освітньому середовищі відносяться такі: 1) потенціали й актуальність розвитку інфокомунікативних і мультимедійних технологій у сфері навчання й освіти, що постійно зростають у світі. Оновлення й ампліфікація відповідної сфери ґрунтується на застосуванні зазначених технологій, їх включенні в масову практику, перетворенні на чинник перманентної модернізації та підвищення ефективності діяльності навчальних систем; 2) результативність інформаційної педагогіки на глобальному та локальному рівнях, в якій конструктивно поєднуються досягнення інфокомунікативних і мультимедійних технологій, їх апробація на освітньому та навчальному рівнях, ціннісно-орієнтовальні карти сучасних психологічних і педагогічних підходів, передових концепцій гуманістичного спрямування; 3) перманентна й така, що лише набирає обертів, інформатизація процесів освіти та навчання, усе більш значне залучення в педагогічну практику комп'ютерних технологій. Така інформатизація є комплексним і системним процесом, що здійснюється на різних рівнях і пов'язаний із суспільними запитами, зумовленими соціально-економічними та культурними трансформаціями переходу з індустріального рівня розвитку суспільства на інформаційний. Виникає все більша потреба у фахівцях, мислення яких здатне ефективно орієнтуватися в знаходженні, обробці, використанні, продукуванні потрібної інформації, що знаходиться, з'являється та змінюється у величезних інформаційних масивах і потоках [3].

Сучасна парадигма в освіті позиціонує ціннісні орієнтири виховання та формування всебічно розвиненого індивідуума, який є суб'єктно активним, ініціативним, відповідальним, таким, який сам формує траєкторію власного навчання та рухається за нею, організує саморозвиток, самовдосконалення, має гнучке мислення, здатне ефективно шукати, обробляти та створювати нові знання [4; 6].

Розвиток мультимедійних технологій є одним із чинників і водночас напрямів інформатизації навчання й освіти. Мультимодальна комплексність передачі та сприйняття знань, інформаційна багатоканальність забезпечують більшу реалістичність, наочність та ефективність навчального процесу, дозволяють пришвидшувати його завдяки паралельному виконанню мисленневих операцій. Знання, опрацьовані з використанням мультимедійних технологій, легше інтеріоризуються, краще запам'ятовуються, швидше впроваджуються в практичній діяльності. У навчанні частіше за все поєднуються текстова інформація з візуальною (зображення, фотографії, слайди), аудіальною (аудіозаписи, аудіокоментарі) або комплексною (відеоролики, презентації), застосовується «ефект присутності» (віртуальні обговорення або співпраця з навчальних питань), 3D-моделювання тощо [1; 2; 7].

У навчанні, що все тісніше інтегрується з інфокомунікативними та мультимедійними розробками, надалі посилюються роль і значення комп'ютерних технологій. Комп'ютерні системи забезпечують чи покращують досягнення низки суттєвих для навчання цілей, серед яких індивідуалізація та динамічне налаштування обсягів навчальних матеріалів та їхнього змісту відповідно до персональних завдань і психологічних особливостей учнів; організація алгоритмізації під час розв'язування завдань; поглиблення та розроблення предметного напрямку навчання на ґрунті моделювання процесів і явищ із використанням комп'ютерного інтерфейсу – діалогової взаємодії користувачів комп'ютерних систем, програмних комплексів і віртуальних середовищ, обробки наявної інформації та створення умов для навчального виробництва нової; організація контексту та застосування програмного інструментарію, що сприяє розвитку теоретичного, логічного, творчого, наочно-образного, соціального, комунікативного, практичного мислення учнів; розширення варіативності вибору щодо способів навчальної діяльності та варіантів подання навчальних матеріалів; покращення організації та диференціації індивідуальної роботи зі змістом навчання; розвиток потенціалів для самостійного опрацювання навчальних матеріалів і здійснення дослідницької діяльності; формування та впровадження в практичну діяльність можливостей індивідуально створювати та корегувати траєкторію власного навчального процесу; підготовка умов для осмислення, конструювання та практичного втілення персональних зв'язків навчання з інструментами інтелектуального розвитку й особистісного зростання тощо [3; 8; 9].

Величезні інтерконтекстуальні потенціали інфокомунікативних і мультимедійних технологій забезпечують їх як інструменти ампліфікації навчального процесу, пошуку необхідної інформа-

ції з майже невичерпних мережевих і «хмарних» масивів даних, розширення наочності інформації, що вже існує, або створення «альтернативної наочності» з інших даних тощо. Навчальні процеси з такими технологіями включають різноманітні дидактичні матеріали, як-от текстові інформаційні блоки, завдання та вправи, ігри навчального та навчально-розвивального спрямування, таблиці, діаграми та схеми, алгоритмічні структури дій, перекладачі, словники та довідники тощо. Показано, що інфокомунікативні технології в навчальній діяльності здебільшого не сприяють формуванню чи посиленню соціальної ізоляції, девіацій, асоціальної поведінки, а навпаки, допомагають здійсненню комунікативної діяльності, розширенню її можливостей, розвитку соціальних контактів, включенню в різноманітні спільноти й об'єднання, надають психологічні ресурси для інтелектуального розвитку й особистісного зростання [8; 10].

Продуктивність інфокомунікативних і мультимедійних технологій у психолого-педагогічній сфері детермінується насамперед такими чинниками: застосуванням комп'ютерних систем як навчальних інструментів для досягнення тих або інших цілей навчальних процесів; виявленям і здійсненням психолого-педагогічної обґрунтованості впровадження в навчальний і освітній процес інфокомунікативних і мультимедійних розробок; аналізом і з'ясуванням мотиваційної готовності учасників навчального процесу до продуктивної діяльності з використанням комп'ютерної техніки та мережевої комунікації; розкриттям індивідуальної психологічної специфіки й інтелектуальних потенціалів учасників навчального процесу, ампліфікованого інфокомунікативними та мультимедійними технологіями, для підвищення його ефективності; забезпеченням контексту, що сприяє здійсненню індивідуалізованої траєкторії та персоналізації навчання, на ґрунті використання сучасних та інноваційних комп'ютерних розробок; розвитком комплексу варіативно-системної трансляції навчального змісту – від такого, що по своїй суті є репродуктивно-описовим та здебільшого спирається на роботу пам'яті, до таких, що ґрунтуються на творчому мисленні та починають відігравати у навчанні все більш вагомую роль – візуально-усвідомленого і проблемно-пошукового; оцінка результативності психолого-педагогічного впливу інфокомунікативних і мультимедійних технологій на процеси навчання й освіти щодо формування необхідних знань, умінь і навичок; розроблення та застосування моделі учасників навчального процесу, що дозволяє вибудовувати спрощене уявлення індивідуумів, які є реальними й унікальними або репрезентують певну групу чи вибірку індивідуумів, з певними наявними властивостями, станами та процесами, що протікають у них, та

формуванню і підлаштовувати навчальний процес під особливості цієї моделі для підвищення його продуктивності [1].

Усе більш масштабна інтеграція у сферу навчання й освіти інноваційних психолого-педагогічних інструментів, серед яких особливе за значенням місце посідають інфокомунікаційні та мультимедійні технології, є одним із потужних чинників трансформації класичної колективно-центричної навчально-освітньої парадигми (концептуально-практичної моделі навчальної діяльності, що формується з теоретико-методологічних підстав, понять, осмислень, ціннісних орієнтирів) в особистісно орієнтовану, персоналізовану, людиноцентричну парадигму.

Збагачення психолого-педагогічних технологій інфокомунікативними та мультимедійними інноваціями формує додаткові ресурси для здійснення особистісно орієнтованого підходу в навчанні, розкриття інтелектуального й особистісного потенціалу, забезпечення персоналізації та диференціації навчання з опорою на врахування психологічних особливостей і здібностей учнів, їхньої мотивації, цілей, інтересів тощо.

Застосування комп'ютерних систем, віртуальних і мережевих технологій у сфері освіти і навчання здійснюється для досягнення цілі – розвитку особистості, її інтелектуальних потенціалів, вирішуючи цілий спектр завдань: побудову сучасної наукової картини світу, інтегративної та універсальної, здатної до практичного застосування в різноманітних галузевих і життєвих контекстах (що дає, зокрема, змогу динамічно переключатися з однієї сфери професійної діяльності на іншу, швидко адаптуватися до соціальних, економічних, політичних тощо змін); оптимізацію ставлення до природного середовища й екологічності людської діяльності; сприяння інтелектуальному зростанню та формуванню системного мислення в процесі опрацювання продуктивних ціннісно-орієнтувальних ментальних карт, актуальних для інформаційного суспільства; формування мотивації й інтелектуальних навичок перманентного навчання, перенавчання та самонавчання протягом усього життя; формування комунікативної компетентності та здатностей до ефективної соціалізації; розвитку технічної компетентності, необхідної для адаптації та продуктивної діяльності в техногенному, комп'ютеризованому та віртуалізованому середовищі.

Освітнє середовище, що формує вчитель з допомогою комп'ютерних технологій, забезпечує учасників навчального процесу доступом до ресурсів, здатних підвищувати ефективність навчання, серед яких вільний доступ до навчальних та суміжних матеріалів, підручників, книг, статей, фільмів, аудіозаписів тощо, можливості інтернет-комунікації з учителями, тьюторами, іншими

учнями, можливість брати участь у вебінарах і проектних заняттях тощо. Таке освітнє середовище стимулює до самостійної та цілеспрямованої навчальної діяльності, сприяє формуванню особистих позицій, розробленню власних аргументованих підходів до розуміння досліджуваних явищ, поєднанню окремих концептів у цілісну картину світу. Комп'ютеризація навчання дає учням більше можливостей для здійснення суб'єктної активності та творчого мислення, коли вони не тільки використовують підготовлені навчальні матеріали у своєму навчанні чи освіті, а все більше самі підбирають такі матеріали. Інфокомунікативні та мультимедійні технології сприяють перетворенню навчання на самонавчання – інтелектуальне, суб'єктне, творче [1; 3; 8].

Інфокомунікативні та мультимедійні технології посилюють індивідуалізацію навчання, причому також у групових форматах навчального процесу, коли різні учасники навчання, маючи доступ до майже необмежених мережевих джерел інформації, вчать в режимі діалогу та полілогу, певним чином модифікують і збагачують у процесі колективної співпраці навчальну програму, залежно від своїх індивідуальних властивостей, інтересів і здатностей.

Іншою суттєвою характеристикою застосування інфокомунікативних і мультимедійних технологій в освітньому та навчальному процесах є зміщення фокуса уваги із процесу викладання на процес навчання, що пов'язано з персональним вибором учнями часу, умов, швидкості, стилю свого навчання, навіть більше – вибором цілей навчання та модифікацією змісту навчальної програми.

Застосування комп'ютерного навчального інструментарію пов'язано з низкою напрямів психолого-педагогічних досліджень, що перебувають у процесі здійснення, серед яких специфіка методики застосування інфокомунікативних і мультимедійних технологій у навчанні в різних областях і дисциплінах; розробка методичного забезпечення, необхідного для зазначеної методики; формування узгоджених концептуальних позицій щодо впровадження інформаційних технологій в освітній та навчальний процеси; вимірювання ефективності навчальних інфокомунікативних і мультимедійних технологій; підготовка фахівців (викладачів, вчителів, ведучих тренінгових занять, тьюторів), спроможних проводити продуктивне навчання з використанням інформаційних технологій тощо [5; 8; 10].

Висновки. У результаті дослідження психологічних можливостей навчального процесу, що здійснюється на ґрунті застосування сучасних інфокомунікативних і мультимедійних технологій, виявлено, зокрема, що в умовах такого процесу закладені необхідні потенціали для перманентного відстеження заданих навчальною системою

показників ефективності навчання, завдяки яким можна екстеріоризувати, проаналізувати та змодельовувати інтелектуальну діяльність учня, на ґрунті цієї моделі розробити систему персонального гнучкого управління процесом його навчання. Відбувається зміщення фокуса уваги із процесу викладання на процес навчання, що пов'язано з персональним вибором учнями часу, умов, швидкості, стилю свого навчання, навіть більше – вибором цілей навчання та модифікацією змісту навчальної програми, що здійснюється в контексті застосування інформаційних технологій.

Інфокомунікативні та мультимедійні технології посилюють індивідуалізацію навчання, причому також у групових форматах навчального процесу, коли різні учасники навчання, маючи доступ до майже необмежених мережевих джерел інформації, вчать в режимі діалогу та полілогу, певним чином модифікують і збагачують у процесі колективної співпраці навчальну програму, залежно від своїх індивідуальних властивостей, інтересів і здатностей. Віртуальне освітнє середовище стимулює до самостійної та цілеспрямованої навчальної діяльності, сприяє формуванню особистих позицій, розробленню власних аргументованих підходів до розуміння досліджуваних явищ, поєднанню окремих концептів у цілісну картину світу. Комп'ютеризація навчання дає учням більше можливостей для здійснення суб'єктної активності та творчого мислення, коли вони не тільки використовують підготовлені навчальні матеріали у своєму навчанні чи освіті, а все більше самі підбирають такі матеріали. Інфокомунікативні та мультимедійні технології сприяють перетворенню навчання на самонавчання – інтелектуальне, суб'єктивне, творче.

Література:

1. Бабин А. Инфокоммуникационные технологии в образовании: глобальные тенденции развития. *Современные наукоемкие технологии*. 2007. Вып. 11. С. 42–43.
2. Выготский Л. Психология искусства. Анализ эстетической реакции. Москва : Лабиринт, 1997. 416 с.
3. Назар М. Потенціали інтернет-тренінгів для оптимізації психологічного стану студентів. *Психологія і особистість* : науковий журнал. Полтава : Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України, 2013. № 1 (3). С. 120–130.
4. Новий курс: реформи в Україні. 2010–2015 : національна доповідь / за заг. ред. В. Гейця та ін. Київ : НВЦ НБУВ, 2010. 232 с.
5. Минькова Е. Инфокоммуникационные технологии и педагогические инновации как фактор изменений традиционного обучения. URL: https://superinf.ru/view_helpstud.php?id=3375 (дата обращения: 22.02.2019).

6. Падалка Г. Учитель, музика, діти. Київ : Муз. Україна, 1982. 144 с.
7. Чайковська О., Александрова Г. Мультимедійні технології як чинник формування інноваційного навчального середовища на уроках музики. *Рідна школа*. 2013. № 13. С. 66–69.
8. Смульсон М. Психологічні особливості віртуальних навчальних середовищ. *Технології розвитку інтелекту*. Київ : Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України, 2012. URL: http://psytir.org.ua/upload/journals/3/authors/2012/Smulson_Maryna_Lazarivna_-_.doc (дата звернення: 09.01.2019).
9. Psychology and the Internet: Intrapersonal, Interpersonal, and Transpersonal Implications / ed. by Jayne Gackenbach. 2nd ed. San Diego : Academic Press, 2006. 392 p.
10. Suler J. The Psychology of Cyberspace. New Jersey : Science and Technology Center of Rider University, 2008. URL: <http://www-usr.rider.edu/~suler/psycyber/psycyber.html> (дата звернення: 04.03.2019).

Назар М. Н. Психологические возможности инфокоммуникационных и мультимедийных технологий в осуществлении современного обучения

Цель работы – исследование психологических возможностей учебного процесса, осуществляемого с применением современных инфокоммуникационных и мультимедийных технологий. Показано, что имеющиеся возможности современных инфокоммуникационных и мультимедийных технологий предоставляют существенные перспективы в повышении производительности учебного процесса во многих его проявлениях и вариациях, обеспечивая ресурсы для развития инновационных обучающих проектов, внедрения современных психолого-педагогических разработок, обновления системы образования в целом, развития интеллектуальных потенциалов участников обучения. Инфокоммуникационные и мультимедийные технологии усиливают индивидуализацию обучения, причем и в групповых форматах учебного процесса, когда разные участники обучения, имея доступ к почти неограниченным сетевым источникам информации, учатся в режиме диалога и полилога, определенным образом модифицируют и обогащают в процессе коллективного сотрудничества учебную программу, в зависимости от своих индивидуальных свойств, интересов и способностей. Виртуальная образовательная среда стимулирует к самостоятельной и целеустремленной учебной деятельности, способствует формированию личных позиций, разработке собственных аргументированных подходов к пониманию исследуемых явлений, сочетанию отдельных концептов в целостную картину мира. Компьютеризация обучения предоставляет ученикам больше возможностей для осуществления субъектной активности и творческого мышления, когда они не только используют подготовленные учебные материалы в своём обучении или образовании, но чаще сами подбирают такие материалы. Инфокоммуникативные и мультимедийные технологии способствуют превращению обучения в самообучение – интеллектуальное, субъектное, творческое.

Ключевые слова: Интернет, интернет-обучение, инфокоммуникационные технологии, мультимедийные технологии.

Nazar M. M. Psychological possibilities of info-communicative and multimedia technologies in realization of modern education

Work's purpose is research of psychological possibilities of educational process, carried out with the use of modern info-communicative and multimedia technologies. It is rotined present possibilities of modern info-communicative and multimedia technologies provide substantial prospects in productivity increasing of educational process in many of its displays and variations, providing resources for development of innovative educational projects, introduction of modern psychological-pedagogical developments, updating of educational system, on the whole, development of intellectual potentials of education participants. Info-communicative and multimedia technologies strengthen individualization of learning, thus also and in the group formats of educational process, when different participants of learning, having an access to almost unlimited network information sources, learn in modes of dialog and polylogue, definitely modify and enrich an on-line tutorial in the process of collective collaboration, depending on the individual properties, interests and capabilities. Virtual educational environment stimulates of independent and purposeful educational activity, promotes the forming of personal positions, development of own argued approaches to understanding of the probed phenomena, combination of separate concepts into integral map of world. Computerization of education gives students more possibilities for realization of subject activity and creative thought, when they not only use geared-up educational materials in learning or education, but pick up such materials more and more. Info-communicative and multimedia technologies promote the converting of education into self-education – intellectual, subjective, creative.

Key words: Internet, e-learning, info-communicative technologies, multimedia technologies.

УДК 159.923.2–053.6

М. О. Нестеренкокандидат психологічних наук,
доцент кафедри практичної психології
Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди**Л. М. Лисенко**кандидат психологічних наук,
доцент кафедри практичної психології
Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди**М. В. Коваленко**кандидат психологічних наук,
старший викладач кафедри педагогіки, методики та менеджменту освіти
Українська інженерно-педагогічна академія

ПСИХОЛОГІЧНІ ЗАХИСТИ ТА АДАПТАЦІЯ СТУДЕНТІВ-ПЕРШОКУРСНИКІВ ДО УМОВ НАВЧАННЯ У ВИЩІ

Статтю присвячено проблемі взаємозв'язку механізмів психологічного захисту та процесу адаптації студентів-першокурсників педагогічного університету до навчання у вищій. Досліджено особливості соціально-психологічної адаптації, адаптованості до навчальної групи, навчальної діяльності студентів. Виявлено комплекс механізмів психологічного захисту досліджуваних, які домінують: проекція, регресія, інтелектуалізація, заперечення та компенсації. Розкрито зв'язок між успішністю процесу адаптації студентів до нових соціальних умов життєдіяльності та механізмами захисту (заміщення, компенсація, заперечення, інтелектуалізація).

Ключові слова: психологічний захист, механізми психологічного захисту, адаптованість, соціально-психологічна адаптація, студент.

Постановка проблеми. В умовах трансформації суспільства проблема адаптації стає актуальною для кожної людини. Особливо гостро вона відчувається в молодіжному середовищі, зокрема в студентів-першокурсників. Студенти молодших курсів включені в нове для них культурно-освітнє середовище, у них збільшується розумове та нервово-емоційне навантаження, змінюється ритм роботи, відпочинку, з'являються нові переживання, які часто призводять до фрустрації. Низка адаптованість першокурсників негативно впливає на їхнє психічне здоров'я, навчальну діяльність, форми поведінки.

Згідно з Н. Жигайло, зміни життєдіяльності, пов'язані з новими умовами й вимогами навчання, психологічним навантаженням під час вступу до закладу вищої освіти, новим соціальним оточенням, з яким необхідно встановлювати контакти, складною інтелектуальною діяльністю, часто призводять до дезадаптації [6].

Успішність адаптації особистості визначається низкою об'єктивних (чинники середовища) та суб'єктивних (індивідуально-психологічні характеристики) умов. До останніх належать і механізми психологічного захисту, які, як зазначає М. Чижкова, являють собою важливішу складову частину цілісної системної відповіді людини на появу складних життєвих умов [13]. Механізми психологічного захисту онтогенетично розвива-

ються для вирішення конфліктів, суперечностей, що виникають у процесі адаптації. Це психологічні стратегії, за допомогою яких особистість знижує інтенсивність таких негативних станів, як фрустрація, тривога, стрес.

У межах сучасної психології проведено низку досліджень, що розкривають специфіку проявів різних форм захисних механізмів (Ф. Бассін, О. Богач, Ф. Василюк, Р. Грановська, В. Зеленська, Н. Жигайло, І. Нікольська, Н. Пилипенко та ін.); зв'язок типів особистості з вибором різних стилів захисної поведінки, з копінг-стратегіями (Г. Філіпчева, А. Ясинська, І. Нікольська, А. Фрейд та ін.); визначають класифікації та кількість механізмів захисту (Ф. Василюк, Е. Романова, Л. Суботіна, Д. Холмес та ін.). За Ф. Басінім, Е. Еріксоном, Е. Соколовою та ін. [1; 11; 14], психологічні захисти виконують функції самозбереження, здійснюють адаптивну перебудову сприйняття й оцінки, знижують суб'єктивний тиск тривоги в умовах ситуацій, які фруструють. Це нормальний, повсякденно працюючий механізм людської свідомості, який належить до явищ адаптації особистості. А. Налчаджян зазначає, що для розуміння адаптивних психічних процесів особистості, які здійснюються нею в різних проблемних ситуаціях, що фруструють, велике значення має вивчення захисних механізмів [10]. А. Маслоу, К. Роджерс, К. Хорні й ін. розглядають психологічні захисти як чинник деза-

даптації. Р. Грановська й І. Никольська вважають, що механізми психологічного захисту гальмують творчу фантазію, роботу інтуїції, виступають як перешкода, що звужує, спотворює повноцінне сприйняття світу. Однак дані автори підкреслюють і позитивну роль захисних механізмів, яка полягає у захисті свідомості від інформації, що може зруйнувати психіку [5].

Е. Романова, Л. Гребенніков описують психологічний захист як спосіб соціально-психологічної адаптації, яку розуміють як процес пристосування до нового соціального середовища, включення в систему професійних міжособистісних зв'язків і відносин, засвоєння нових соціальних ролей, норм поведінки, групових норм і цінностей, ідентифікації себе із професійною групою [10]. Актуалізує психологічний захист сприйняття свого місця у світі як такого, що не задовольняє екзистенційні потреби, отже, не забезпечує бажаного рівня домагань, визнання та соціальної оцінки [12, с. 138].

На роль захисних механізмів як механізмів пристосування людини до середовища вказував і З. Фрейд. Багато сучасних психологів також підтверджують той факт, що захисні механізми і процеси адаптації пов'язані між собою, зміна одних веде до трансформації інших [10]. Як стійкі стереотипні форми поведінки вони утворюються з метою забезпечення захисту «Я» від усвідомлення явищ, які породжують тривогу.

Механізми психологічного захисту як специфічні засоби соціально-психологічної адаптації студентів досліджено О. Богач, С. Кіршо [2]. Було доведено, що під час навчально-професійної діяльності та міжособистісної взаємодії студенти економічних спеціальностей активно використовують такі механізми психологічного захисту, як проєкція, раціоналізація та компенсація, що належать до «інтелектуального» типу психологічного захисту. Студенти незалежно від статі виявили високі адаптаційні можливості психіки завдяки варіативним комбінаціям власних захисних поведінкових стратегій.

Особливості взаємозв'язку механізмів психологічного захисту із процесом адаптації студентів до освітнього середовища вищого медичного закладу вивчала російська дослідниця М. Чижкова. Автор підкреслює адаптивно-регулюючу та психотерапевтичну роль механізмів захисту в процесі адаптації студентів до нових умов професійного навчання. М. Чижкова виявила суперечливий характер прояву механізмів психологічного захисту в процесі адаптації студентів-першокурсників. Доведено, що механізми проєкції та раціоналізації, які домінують, опосередковано впливають на успішність процесу адаптації студентів завдяки загальному рівню тривоги [13].

Останніми роками дослідники вивчали різні аспекти проблеми механізмів психологічного захи-

сту: як засіб особистісного розвитку, властивості особистості, пов'язані з акцентуаціями, ґендерними характеристиками, рівнем життєстійкості, соціальною тривожністю. Сьогодні актуальними залишаються питання вивчення процесу адаптації та механізмів психологічного захисту для вирішення низки науково-практичних проблем, пов'язаних із соціалізацією, регуляцією поведінки та психічним здоров'ям студентів-першокурсників.

Мета статті полягає у виявленні взаємозв'язку механізмів психологічного захисту в студентів з особливостями адаптації до нових умов навчання у виші.

Виклад основного матеріалу. Дослідження проводилося на базі ХНПУ імені Г. С. Сковороди. У дослідженні взяв участь 61 студент денної форми навчання віком від 18 до 22 років. Для дослідження механізмів психологічного захисту обрано методику «Індекс життєвого стилю» Р. Плутчика (Life Style Index), яка дозволяє визначити механізми психологічного захисту, як-от: витіснення, заперечення, заміщення, компенсація, реактивне утворення, проєкція, інтелектуалізація (раціоналізація) та регресія. Механізми психологічного захисту «Я», що описані в методиці, характеризують особистісні реакції людини, що виникають у різноманітних життєвих ситуаціях, кожному відповідає 10–14 тверджень із 97 в загальній кількості. Будується профіль захисної структури та визначається показник загальної напруженості.

Для діагностики адаптованості обрано «Методику дослідження адаптованості студентів у виші» Т. Дубовицької, А. Крилова та Багаторівневий особистісний опитувальник «Адаптивність» А. Маклакова, І. Чермяніна. Перша методика відображає результативний аспект процесу адаптації та складається із двох шкал: адаптованість студентів до навчальної діяльності й адаптованість до навчальної групи. Являє собою набір із 16 суджень, орієнтованих на оцінку міжособистісних стосунків та відносин, які виникають у зв'язку з навчанням у виші. Друга методика включає 165 питань та має такі шкали: «достовірність»; «адаптивні здібності», що виявляє здатність адаптації до нових умов діяльності, входження в колектив, адекватну орієнтацію в різноманітних ситуаціях; «нервово-психічна стійкість», що спрямована на діагностику здатностей до регуляції поведінки, адекватної самооцінки та реального сприйняття дійсності; «комунікативні здібності» – виявляє рівень прояву конфліктності, легкості чи ускладнень під час установаження контактів із колегами; «моральна нормативність», спрямована на оцінку людиною свого місця в колективі, прагнення дотримуватися норм поведінки.

За результатами отриманих даних, з використанням вищезазначених психодіагностичних методик, за критерієм Пірсона проведено коре-

ляційний аналіз для виявлення особливостей взаємозв'язку механізмів психологічного захисту з адаптованістю студентів-першокурсників до навчання у виші. Коефіцієнти кореляції показників наведено в таблиці 2.

Аналіз отриманих даних дослідження особливостей функціонування механізмів психологічного захисту в першокурсників показав, що переборення труднощів навчання у виші здійснюється студентами частіше завдяки проєкції, регресії, заперечення, інтелектуалізації та компенсації. Для зняття емоційної напруги, яка супроводжує процес включення студентів у нові соціальні умови життєдіяльності, менше застосовуються такі психологічні захисти, як «реактивне утворення», «подавлення» та «заміщення» (рис. 1).

Домінують такі механізми психологічного захисту, як «проєкція» та «інтелектуалізація». У поведінці студентів-першокурсників більш виражені характеристики, які відповідають даним механізмам. Сутність проєкції полягає у приписуванні неусвідомлених, неприйнятних власних почуттів і думок іншій людині [12, с. 102]. Водночас перекладається і відповідальність за власні неприйнятні внутрішні відчуття на зовнішні обставини. Найчастіше проєкція використовується для того, щоби виправдати себе, власні негативні якості. Оскільки вона є раціональною основою для неприйняття інших і самоприйняття на цьому тлі, то можна припустити, що студенти власні негативні якості проєктують на інших, дотримуються принципу: «Я гарний, я не такий, як інші». Це дозволяє їм зберегти відчуття позитивного «Образу Я», знімає внутрішню тривогу щодо його руйнування.

Другим панівним механізмом у комплексі психологічних захистів є «інтелектуалізація», яка дає можливість перетворювати несприятливу інформацію, створювати логічні виправдання, обґрунтування власної або чужої поведінки, трансформувати систему оцінок фактів, що тривожать, завдяки чому зменшується тиск неприємних емоцій [12, с. 107]. Значна кількість студентів-першокурсників демонструють схильність до аналізу ситуації та пошуку виходу, прагнення взяти все під контроль.

Більшість студентів у складних, проблемних ситуаціях намагаються мані-

пулювати іншими, покладаються на більш досвідчених за себе людей під час ухвалення рішень, проявляють безпорадність, надмірну емоційність і відсутність глибоких інтересів. Таким поведінковим патерном сприяє регресія. Одночасно захисний механізм «компенсація» зменшує у студентів-першокурсників відчуття неповноцінності шляхом виправлення або знаходження заміни даній неповноцінності, що передбачає саморозвиток, досягнення високих результатів у діяльності.

Студенти-першокурсники досить часто також використовують механізм захисту «заперечення», за допомогою якого або заперечують, уникають нової інформації, що несумісна зі сформованими уявленнями про власне «Я», або змінюють тлумачення проблемної ситуації, щоби сприймати її менш загрозливою. Відповіді студентів за шкалою «Заперечення» свідчать про те, що більшість із них від проблем не ухиляються, намагаються бачити кращий бік життя, є оптимістами. Крім того, першокурсникам механізм «заперечення» дозволяє переробляти складну ситуацію поступово, поетапно.

Найменше студентами використовуються захисти «реактивне утворення», «подавлення» та «заміщення». Отже, більшість першокурсників педагогічного університету не налаштовані зменшувати напруження за рахунок об'єктів, які є більш слабкими, сприймають дійсність такою, якою вона є, рідко відчувають страх, тривогу і неможливість вирішити конфлікти власними силами. Психологічне благополуччя досягається забуванням неприємних переживань, зниженням почуття провини.

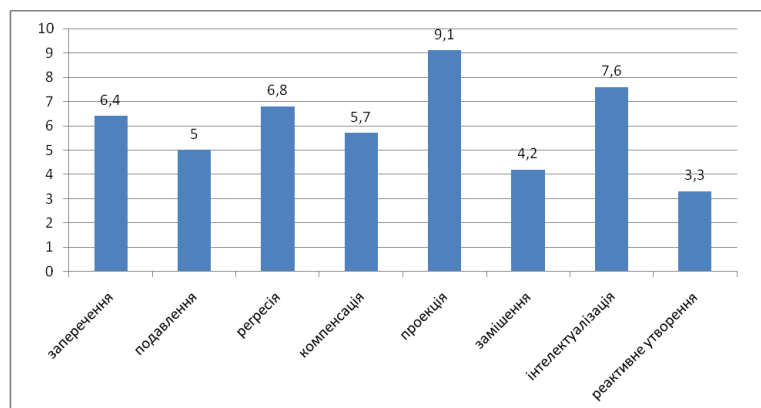


Рис. 1. Середні значення показників механізмів психологічного захисту в студентів-першокурсників педагогічного університету

Таблиця 1

Особливості вираженості компонентів адаптованості студентів до навчання у виші

Компоненти адаптованості до навчання	Вираженість показників					
	Низькі		Середні		Високі	
	%	\bar{X}	%	\bar{X}	%	\bar{X}
Адапованість до навчальної групи	3,3	7,8 + 1,18	23	10,85 + 3,1	73,7	14,5 + 2,24
Адапованість до навчальної діяльності	16,4	5,1 + 2,06	52,3	10,3 + 2,1	31,3	13,8 + 1,02

Результати дослідження характеру вираженості компонентів адаптованості студентів до навчання у виші представлені в таблиці 1.

Адаптованість студентів до початкової групи відбувається достатньо успішно. Так, більшість першокурсників (73,7%) активні в групі, їм комфортно з однокурсниками, вони прагнуть до спілкування з ними, проявляють взаємний інтерес один до одного, легко звертаються до однокурсників по допомогу та отримують її. Водночас наявні значні (3,3%) та окремі (23%) труднощі в адаптації в навчальній групі, пов'язані насамперед із тим, що студенти стримані у відносинах, не приймають групові правила та норми, не завжди знаходять спільну мову з однокурсниками.

До навчальної діяльності в адаптованості першокурсників спостерігаються значні труднощі. 16,4% та 52,3% студентів не завжди відчувають себе спокійно та комфортно на заняттях, їм важко засвоювати навчальний матеріал і виступати, висловлювати свої погляди на заняттях, хоча багато з них мають власні думки стосовно питань, які обговорюються. Як наслідок, вони потребують допомоги й індивідуальних консультацій викладачів. Лише 31,3% першокурсників легко засвоюють навчальні дисципліни, вчасно й успішно виконують навчальні завдання, вільно висловлюють свої думки, здатні проявляти здібності на заняттях. Отже, адаптованість до навчальної групи студентів відбувається більш успішно, ніж до навчальної діяльності.

Проведений кореляційний аналіз дозволив констатувати прямий зв'язок між компонентами адаптованості студентів до навчання у виші ($r = 0,392$; $p \leq 0,01$). Адаптованість до навчальної групи й адаптованість до навчальної діяльності взаємопов'язані та визначають ефективність загальної адаптації студентів.

За результатами методики «Адаптивність» А. Маклакова, І. Чермяніна найбільша кількість студентів включена до групи високої (19,6%) та

нормальної (60,8%) адаптації. Це може свідчити про наявність здатності досить легко адаптуватися до нових умов діяльності, швидко входити в новий колектив, легко й адекватно орієнтуватися в ситуації, швидко формувати свою стратегію поведінки. У них низький рівень конфліктності, висока емоційна стійкість.

За шкалою «Нервово-психічна стійкість» у більшості першокурсників виявлені середні показники (57,4%) та вище середнього (32,8%), що вказує на високий рівень поведінкової регуляції, адекватну самооцінку та реальне сприймання дійсності.

Показники комунікативних здібностей мають середній рівень прояву в 65,3% студентів, що може свідчити про легкість встановлення контактів з оточенням та низьку конфліктність, у 16,4% наявні показники низького рівня розвитку комунікативних здібностей, підвищена конфліктність.

Моральна нормативність дає можливість реально оцінити свою роль у колективі. У студентів переважають високі показники (11,5%), тобто їхня поведінка значною мірою відповідає нормам поведінки. 88,5% студентів мають середні та низькі показники, що може бути пов'язано з недостатньою адекватністю оцінки своєї ролі в колективі та дотриманням суспільних норм.

Проведений кореляційний аналіз зв'язків між механізмами психологічного захисту та компонентами адаптованості студентів до навчання у виші показав, що адаптованість першокурсників до навчальної групи визначають такі механізми, як проекція ($r = -0,374$; $p \leq 0,01$), регресія ($r = -0,596$; $p \leq 0,001$), заміщення ($r = 0,445$; $p \leq 0,001$), інтелектуалізація ($r = 0,407$; $p \leq 0,01$). Виявлено взаємозв'язок між адаптованістю студентів до навчальної діяльності та запереченням ($r = 0,382$; $p \leq 0,01$), регресією ($r = 0,348$; $p \leq 0,01$), інтелектуалізацією ($r = 0,241$; $p \leq 0,05$), загальною напруженістю ($r = 0,654$; $p \leq 0,001$) та компенсацією ($r = 0,474$; $p \leq 0,001$) (див. табл. 2).

Таблиця 2

Кореляційний зв'язок між механізмами психологічного захисту та компонентами адаптованості студентів до навчання у виші

Механізми психологічного захисту	Компоненти адаптованості до навчання		Компоненти соціально-психологічної адаптації			
	АГР	АНД	АЗ	НПС	КО	МН
Заперечення	0,057	0,382**	-0,149	-0,439***	-0,252*	-0,066
Подавлення	-0,102	-0,012	-0,198	0,04**	0,190	-0,117
Регресія	-0,596***	-0,348**	-0,707***	0,350**	0,057	-0,289*
Компенсація	0,201	0,473***	0,167**	0,124	-0,066	0,166
Проекція	-0,374**	0,133	-0,539***	0,467***	0,334**	0,524***
Заміщення	0,445***	-0,137	-0,444***	0,130	0,153	0,122
Інтелектуалізація	0,407**	0,241*	0,672***	0,089	-0,092	-0,192
Реактивне утворення	-0,097	0,124	0,142	0,338**	-0,003	0,013
Загальна напруженість	0,19	0,654***	0,51***	-0,56***	-0,19	-0,526***

Примітки: АГР – адаптованість до навчальної групи; АНД – адаптованість до навчальної діяльності; АЗ – адаптивні здібності; НПС – нервово-психічна стійкість; КО – комунікативні особливості; МН – моральна нормативність; * – за $p \leq 0,05$; ** – $p \leq 0,01$; *** $p \leq 0,001$.

Виявлений зворотний зв'язок між механізмами психологічного захисту та компонентами адаптованості студентів до навчання у виші дозволяє констатувати, що ефективність міжособистісних стосунків з одногрупниками, встановлення з ними контактів визначається насамперед вмінням переорієнтувати небажану інформацію зручним для себе способом, здатністю позбавлятися від переживань стосовно власних недоліків шляхом розвитку інших якостей, вмінням усвідомлено та конструктивно вирішувати проблеми, а не знімати напругу, використовуючи більш слабкого іншого, а також оптимістичним ставленням до життя. Окрім того, спілкування з одногрупниками стає більш успішним, якщо студент не використовує у своїй поведінці незрілих, примітивних форм поведінки, старих реакцій (різні імпульсивні дії, крик, плач), які в минулому забезпечували задоволення потреб [10, с. 405–406]. Регресію застосовують тоді, коли «дорослі» механізми не ефективні.

У навчальній діяльності студенти-першокурсники часто заперечують проблемні ситуації та травмуючі факти, та використовують незрілі поведінкові стереотипи. Якщо ж заперечення, регресія та компенсація не вирішують адаптаційних питань, то збільшується загальна напруженість.

За результатами кореляційного аналізу віднайдено позитивний кореляційний зв'язок між адаптивними здібностями і показником загальної напруженості ($r = 0,51$; $p \leq 0,001$); такими механізмами психологічного захисту, як: компенсація ($r = 0,167$; $p \leq 0,01$) та інтелектуалізація ($r = 0,672$; $p \leq 0,001$). Це може свідчити про те, що успішна адаптивність підтримується здатністю до подолання конфліктних чи фруструючих ситуацій без переживань, наданням їм логічного обґрунтування, фантазуванням. Зворотна кореляція між показниками адаптивних здібностей і регресії ($r = -0,707$; $p \leq 0,001$), проєкції ($r = -0,539$; $p \leq 0,001$) та заміщення ($r = -0,444$; $p \leq 0,001$). Водночас показники нервово-психічної стійкості позитивно корелюють із механізмами психологічного захисту: подавлення ($r = 0,04$; $p \leq 0,01$); регресія ($r = 0,35$; $p \leq 0,05$); проєкція ($r = 0,467$; $p \leq 0,01$) та реактивне утворення ($r = 0,338$; $p \leq 0,01$). Тобто рівень поведінкової регуляції та адекватної самооцінки може підтримуватися завдяки механізмам витіснення небажаних переживань на рівень несвідомого, переходом на більш ранні стадії розвитку та трансформації внутрішніх імпульсів у суб'єктивну протилежність. Зворотна кореляція між показниками нервово-психічної стійкості, механізмом заперечення ($r = -0,439$; $p \leq 0,001$) та загальною напруженістю ($r = -0,56$; $p \leq 0,001$).

Комунікативні особливості мають позитивний кореляційний зв'язок із проєкцією ($r = 0,33$; $p \leq 0,01$), тобто успішність взаємовідносин з ото-

ченням може підтримуватися здатністю переносити почуття чи якості партнерами зі спілкування, які можуть мати як негативне, так і позитивне забарвлення. Зворотна кореляція комунікативних особливостей із компенсацією, інтелектуалізацією та реактивним утворенням. Моральна нормативність має позитивний кореляційний зв'язок із таким механізмом психологічного захисту, як проєкція ($r = 0,524$; $p \leq 0,001$), зворотний із регресією ($r = 0,289$; $p \leq 0,05$). Тобто негативні відтінки почуттів та властивостей, що суперечать моральними нормам, досліджувані можуть надавати оточенню, чим виправдовують свою недоброзичливість чи агресивність.

Висновки. Проведене емпіричне дослідження показало, що на успішність адаптації студентів-першокурсників до нових умов навчання у виші впливають механізми психологічного захисту. Успішна адаптивність підтримується здатністю до подолання конфліктних чи фруструючих ситуацій без переживань, наданням їм логічного обґрунтування чи фантазування. Найбільш поширеними захистами студентів-першокурсників є «проєкція», «інтелектуалізація» та «регресія», найменше використовуються «реактивне утворення», «подавлення» та «заміщення». У навчальній діяльності першокурсники часто заперечують проблемні ситуації та травмуючі факти, використовують незрілі поведінкові стереотипи. Якщо заперечення, регресія та компенсація не вирішують адаптаційних питань, то збільшується загальна напруженість.

Перспективою подальших досліджень із даної проблеми можуть бути пошуки причинно-наслідкових зв'язків між адаптивністю та характеристиками емоційної сфери особистості.

Література:

1. Бассин Ф., Бурлакова В., Волков В. Проблема психологической защиты. *Психологический журнал*. 1998. № 3. С. 79–86.
2. Березовська Л. Психологічні аспекти адаптації студентів до закладу вищої освіти. *Психологія: теорія і практика*. Вип. 1 (1). 2018. С. 20–25.
3. Богач О., Кіршо С. Механізми психологічного захисту як чинник здоров'язбереження студентів. *Вісник ЧНПУ імені Т. Г. Шевченка*. 2018. Т. 2. Вип. 152. Серія «Педагогічні науки». С. 36–39.
4. Дубовицкая Т., Крылова А. Методика исследования адаптированности студентов в вузе. *Психологическая наука и образование*. 2010. № 2. URL: <http://psyedu.ru/journal/2010/2/>.
5. Грановская Р., Никольская И. Защита личности: психологические механизмы. Санкт-Петербург: Знание, 1999. 352 с.
6. Жигайло Н. Психологічні особливості соціальної адаптації студентів-першокурсників. *Молодь і ринок*. 2012. № 3 (86). С. 26–31.

7. Зеленська В. Проблема психологічного захисту та адаптації особистості в сучасній психології. *Наукові записки. Серія «Психологія і педагогіка»*. 2012. С. 110–117.
 8. Кудріна Т. Захисні механізми як засіб соціально-психологічної адаптації. *Актуальні проблеми соціології, психології, педагогіки* : збірник наукових праць. Вип. 1. Київ : Видавничо-поліграфічний центр «Київський університет», 2003. С. 77–82.
 9. Пилипенко Н. Психологічні захисти та самоставлення особистості. *Актуальні проблеми психології*. Т. V. Вип. 16. С. 136–144.
 10. Самосознание и защитные механизмы личности : хрестоматия / под ред. Д. Райгородского. Самара : Бахрах-М, 2003. 651 с.
 11. Соколова Е. Феномен психологической защиты. *Вопросы психологии*. 2007. № 4. С. 66–79.
 12. Субботина Л. Психологическая защита и стресс. Харьков : Гуманитарный центр, 2013. 300 с.
 13. Чижкова М. Механизмы психологической защиты и их взаимосвязь с процессом адаптации студентов к образовательной среде медицинского вуза. *Мир науки* : интернет-журнал. 2018. № 3. URL: <https://mirnauki.com/PDF/38PSMN318>.
 14. Erikson E. Identity: Youth and crisis. New York : Norton. 336 p.
-

Нестеренко М. А., Лысенко Л. Н., Коваленко М. В. Психологические защиты и адаптация студентов-первокурсников к условиям обучения в вузе

Статья посвящена проблеме взаимосвязи механизмов психологической защиты и процесса адаптации студентов-первокурсников педагогического университета к обучению в вузе. Исследованы особенности социально-психологической адаптации, адаптированности к учебной группе, учебной деятельности студентов. Выявлен комплекс доминирующих механизмов психологической защиты испытуемых: проекция, регрессия, интеллектуализация, отрицание и компенсация. Раскрыта связь между успешностью процесса адаптации студентов к новым социальным условиям жизнедеятельности и механизмами защиты (замещение, компенсация, отрицание, интеллектуализация).

Ключевые слова: психологическая защита, механизмы психологической защиты, адаптация, социально-психологическая адаптация, студент.

Nesterenko M. O., Lysenko L. M., Kovalenko M. V. Psychological defenses and adaptation of the 1st-year students to learning in the higher educational establishment

The article is devoted to the problem of interconnection of psychological defense mechanisms and adaptation process of the 1st-year students of the pedagogical university to learning in the higher educational establishment. It investigates peculiarities of the socio-psychological adaptation, adjustment to a learning group, students' learning activity. It reveals the complex of dominating mechanisms of psychological defense of the survivors: projection, regression, denial, intellectualization and compensation. The article identifies connection between the process of students' adaptation to the new social conditions of life activity and defense mechanisms (substitution, compensation, denial, and intellectualization).

Key words: psychological defense, psychological defense mechanisms, adjustment, socio-psychological adaptation, student.

О. П. Нікітінакандидат психологічних наук, доцент кафедри практичної психології
Українська інженерно-педагогічна академія**Г. О. Дацун**аспірант кафедри практичної психології,
асистент кафедри педагогіки, методики та менеджменту освіти
Українська інженерно-педагогічна академія

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ СТАВЛЕННЯ БАТЬКІВ ІЗ ТРИВАЛИМ СТАЖЕМ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДО ДИТИНИ

У статті аналізуються психологічні особливості ставлення батьків, які тривало виконують професійну діяльність, до дитини. Висвітлено значення психологічних компонентів сімейної системи в процесі формування особистості дитини. Виносяться на розгляд основні теоретичні засади розуміння впливу стажу професійної діяльності на особистість, специфіки професійних деформацій. Наведено дані експериментального дослідження специфіки ставлення батьків із технічним / гуманітарним напрямом професійної діяльності до дитини. Розглянуто відмінності ключових ознак ставлення до дитини в батьків із технічним / гуманітарним напрямом професійної діяльності, які є представниками повних / неповних сімей.

Ключові слова: психологія сім'ї, сімейна система, ставлення до дитини, особистість, стаж професійної діяльності, тип сім'ї.

Постановка проблеми. Проблема розбудови українського суспільства безпосередньо пов'язана із психологією сімейного виховання. Кожна родина визначає не лише розвиток конкретної дитини, а і розвиток усього суспільства [7]. Структурний склад і функціональні особливості родини, своєрідність особистості матері та батька, їхні стосунки, методи виховання – усе це визначально впливає на формування особистості дитини.

Одна з метафор, яка найчастіше використовується для розуміння життя родини, – це «інтерактивна система» [10]. Таке складне багатоконпонентне утворення може бути описане через стереотипи у взаємодії, сімейні правила, сімейні міфи, межі, стабілізатори та сімейну історію [1]. У ній, поруч із свідомим складником, більшої ваги має неусвідомлюваний. А позиції, цінності, форми поведінки батьків будуть свідомо або, більш вірогідно, несвідомо транслюватися дитині, залишаючи міцний відбиток на формуванні її особистості.

Осмишуючи особистість батька / матері під час аналізу психологічних особливостей здійснюваної виховної діяльності, варто досліджувати і проблему психологічних особливостей впливу обраної батьками професії, проходження ними процесу професіоналізації і набуття професійного досвіду, оскільки особистісний розвиток тісно переплітається із професійним.

Мета статті – на основі експериментального дослідження висвітлити психологічні особливості ставлення до дитини в батьків із тривалим стажом професійної діяльності.

Виклад основного матеріалу. У житті дорослої людини значне місце посідає професійна діяльність, яка значною мірою задає вектор розвитку особистості: може підвищувати її самооцінку, давати можливість самоактуалізуватися тощо [5; 6].

Будь-яка професійна діяльність (починаючи ще зі стадії освоєння) так чи інакше деформує особистість. З одного боку, відбувається розвиток професійної компетентності, з іншого боку, особисті якості та цінності в процесі професійного розвитку перебувають під загрозою: багато якостей особистості залишаються незатребуваними, а якість та успішність виконання професійної діяльності визначається сукупністю професійно важливих якостей, які протягом років активно «експлуатуються» [11].

Деякі з них поступово трансформуються у професійно небажані якості. Водночас спостерігається розвиток так званих «професійних акцентуацій», тобто надмірно виражених якостей (або їх сполучення), які негативно позначаються на діяльності і поведінці фахівця [3].

Стаж роботи, який визначає заглибленість особистості в її професійну діяльність, відображається на позиціях, поглядах, особистісних рисах тощо. «Кожна професія формує такі інтереси, настанови, риси особистості, манеру поведінки тощо. У зв'язку із цим можна говорити про ідентифікацію особистості із професією, тобто про процес адаптації особистості до вимог конкретної діяльності» [8, с. 408].

Згідно із професіоналогенетичною періодизацією Д. Завалишиної [4], ідентифікація людини

із професією відбувається за стажу праці до 10 років, а надалі здійснюється процес вибору суб'єктом способу існування в професії.

Л. Шнейдер, ґрунтовно аналізуючи «професійну ідентичність» як психологічну категорію, визначає її як специфічну інтеграцію «особистісної та соціальної ідентичності у професійній реальності» [9, с. 104]. Отже, інтегруючись, особистість оволодіває професійною термінологією, починає вживати професійний лексикон, засвоює цінності і норми в межах фаху, пізнає професійні міфи тощо. Водночас придбані особливості особистості можуть проявлятися не лише під час виконання професійної діяльності, але і загалом у житті, оскільки може відбуватися формування так званої «професійної деформації»: гіпертрофованими стають професійні звички, стиль мислення, спілкування тощо. Так, лікарі стають схильними до прояву різкого гумору, відсутності інтенсивних емоційних переживань; учителі стають надмірно категоричними в судженнях, авторитарними тощо.

Попри широке експериментальне вивчення особливостей впливу професіоналізації на зміни в самій особистості, питання про те, чи відбиваються під час здійснення виховної діяльності особливості особистості батьків, які сформувалися через їх тривале виконання завдань професійної діяльності, все ще залишається малодослідженим.

Для опрацювання цього питання проведено **експериментальне дослідження**, вибірку якого склали батьки, які були відібрані за напрямом професійної діяльності (гуманітарний або технічний) та стажем праці (не менше 8 років).

Аналіз останнього показника дозволив визначити, що за вибіркою він дорівнює $17,6 \pm 8,5$ років.

Досліджуваними з технічним напрямом професійної діяльності стали представники таких професій, як поліграфіст, палітурник, електромонтер, хлібопекар, кондитер, швачка тощо. Стаж праці в середньому дорівнює $18,7 \pm 8$ років.

Досліджуваними з гуманітарним напрямом професійної діяльності стали представники таких професій, як: вихователь дитсадка, тьютор молодшої школи, оператор колл-центру, учитель української мови та літератури тощо. Стаж праці в середньому дорівнює $16,5 \pm 8,16$ років.

За допомогою методики «Вивчення батьківських настанов» ("Parental attitude research instrument", скорочено – PARI) Є. Шефер, Р. Белл [2] вивчені двадцять три ознаки ставлення батьків до дитини та до власної сімейної ролі, які інтегрувалися в узагальнені групи: «Оптимальний емоційний контакт», «Зайва емоційна дистанція з дитиною», «Зайва концентрація на дитині», «Ставлення до сімейної ролі».

Результати статистичної обробки отриманих результатів за U-критерієм Манна-Уїтні дали змогу визначити наявність статистично значущих відмінностей за вираженням низки ознак за методикою «Вивчення батьківських настанов» у двох експериментальних групах (див. табл. 1).

Означене проявляється в тому, що батьки з технічним напрямом професійної діяльності на більш високому рівні спонукають дитину до самостійних висловлювань своїх думок, вирішення внутрішньосімейних справ, аніж батьки з гуманітарним напрямом професійної діяльності. З іншого боку, батьки з технічним напрямом професійної діяльності на більш високому рівні, аніж батьки з гуманітарним напрямом професійної діяльності, намагаються виключити зовнішньосімейні прояви, прагнучи підтримувати свій авторитет в очах дитини.

Розходяться погляди батьків із різними напрямками професійної діяльності і на статеве виховання дитини. Так, у батьків із гуманітарним напрямом професійної діяльності визначено низькі оцінки за ознакою «пригнічення лібідо», а в батьків із технічним напрямом професійної діяльності – вище середнього. Це може свідчити про те, що сексуальні аспекти виховання не сприймаються проблемною частиною виховання в представників другої групи порівняно з першою.

Водночас на рівні вище середнього в батьків із технічним напрямом професійної діяльності виражена тенденція до осмислення підвищеної відповідальності матері за родину, визначення сімейного простору як головного для її самореалізації тощо (див. табл. 1). Такі особливості осмислення залежності матері від родини менш притаманні батькам із гуманітарним напрямом професійної діяльності.

Зважаючи на тип сім'ї за складом, досліджувана вибірка була розділена на чотири групи:

Таблиця 1

Статистично значущі відмінності вираження ознак за методикою «Вивчення батьківських настанов» (Є. Шефер, Р. Белл)

№ ознаки	Назва ознаки	Вираження показників ознак ($M \pm \sigma$)		U, p
		Група 1	Група 2	
1	Вербалізація	$16,80 \pm 2,01$	$15,20 \pm 2,21$	$119,50, p \leq 0,05$
3	Залежність від родини	$15,20 \pm 2,56$	$12,75 \pm 3,09$	$110, p \leq 0,05$
10	Виключення зовнішньосімейних впливів	$16,10 \pm 1,77$	$14,10 \pm 2,14$	$97, p \leq 0,05$
18	Пригнічення лібідо	$14,20 \pm 2,04$	$11,05 \pm 2,28$	$61,50, p \leq 0,05$

Примітка: група 1 – батьки з технічним напрямом професійної діяльності; група 2 – батьки з гуманітарним напрямом професійної діяльності.

I – досліджувані з технічним напрямом професійної діяльності, тип сім'ї – повна; II – досліджувані з технічним напрямом професійної діяльності, тип сім'ї – неповна; III – досліджувані з гуманітарним напрямом професійної діяльності, тип сім'ї – повна; IV – досліджувані з гуманітарним напрямом професійної діяльності, тип сім'ї – неповна.

Отже, на наступному етапі визначалися відмінності показників вираження ознак за методикою «Вивчення батьківських настанов» (Є. Шефер, Р. Белл) у цих групах. Розрахунки проводилися з використанням U-критерію Манна-Уїтні. Розглянемо отримані результати за узагальненими групами ознак.

За показником «Оптимальний емоційний контакт» не було визначено відмінностей між представниками I та III експериментальних груп.

Натомість більшість ознак показника «Оптимальний емоційний контакт» суттєво розрізняються в представників II та IV груп (див. табл. 2).

Можемо попередньо припустити, що в разі виховання в неповних сім'ях дещо яскравіше проявляється вплив професії вихователя на його взаємини з дитиною. Як видно з табл. 2, батьки з технічним напрямом професійної діяльності, тип сім'ї – неповна, порівняно з батьками з гуманітарним напрямом професійної діяльності, тип сім'ї – неповна, більше схильні (від вище середнього рівня до високого) до прояву оптимального емоційного контакту з дитиною.

За показником «Зайва емоційна дистанція з дитиною» не було визначено статистично значущих відмінностей між представниками

I та III експериментальних груп, а також II та IV груп. За показником «Зайва концентрація на дитині» визначена статистично значуща розбіжність у вираженні ознаки «Пригнічення лібідо» між представниками I та III експериментальних груп ($U = 22$; $p \leq 0,05$). Попередньо визначалася розбіжність поглядів батьків із різними напрямками професійної діяльності на статеve виховання дитини. Означене відображене і в обрахуванні цих даних, а також у порівнянні вираження ознаки «Пригнічення лібідо» між представниками II та IV експериментальних груп (див. табл. 3).

Попередньо також визначалася розбіжність поглядів батьків із різними напрямками професійної діяльності на виключення зовнішньосімейних проявів. Ця тенденція була визначена в батьків з технічним напрямом професійної діяльності на рівні вище середнього. Як видно з табл. 3, представники II групи на більш високому рівні прагнуть підтримувати свій авторитет в очах дитини, ніж представники IV групи. Отже, прагнуть до обмежень: щоби дитина не почула критичних зауважень щодо батьків, не навчилася тому, що суперечить їхнім поглядам тощо.

Ім більш властивий і прояв тенденції до надмірного втручання у світ дитини порівняно із представниками групи IV: у представників II експериментальної групи ця тенденція спостерігається, згідно з отриманими результатами, на рівні, який дещо перевищує середні значення, а в представників IV експериментальної групи – дещо нижче середніх значень.

Таблиця 2

**Статистично значущі відмінності вираження ознак показника
«Оптимальний емоційний контакт» за методикою «Вивчення батьківських настанов»
(Є. Шефер, Р. Белл)**

№ ознаки	Назва ознаки	Вираження показників ознак ($M \pm \sigma$)		U, p
		Група II	Група IV	
1	Вербалізація	17,60 ± 1,07	15,50 ± 1,17	10, p ≤ 0,05
14	Партнерські відносини	16 ± 2	13,70 ± 1,88	20, p ≤ 0,05
15	Розвиток активності дитини	16,50 ± 1,95	14,70 ± 1,76	–
21	Зрівняння відносин	16,40 ± 2,27	14,40 ± 1,07	23, p ≤ 0,05

Примітка: група II – досліджувані з технічним напрямом професійної діяльності, тип сім'ї – неповна; група IV – досліджувані з гуманітарним напрямом професійної діяльності, тип сім'ї – неповна.

Таблиця 3

**Статистично значущі відмінності вираження ознак показника
«Зайва концентрація на дитині» за методикою «Вивчення батьківських настанов»
(Є. Шефер, Р. Белл)**

№ ознаки	Назва ознаки	Вираження показників ознак ($M \pm \sigma$)		U, p
		Група II	Група IV	
2	Надмірна турбота	13,50 ± 1,71	11,40 ± 2,06	22, p ≤ 0,05
10	Виключення зовнішньосімейних впливів	15,20 ± 1,22	12,70 ± 1,49	9,50, p ≤ 0,05
18	Пригнічення лібідо	13,80 ± 1,54	10,40 ± 1,57	5,50, p ≤ 0,05
20	Надмірне втручання у світ дитини	14 ± 3,16	11,30 ± 1,70	22,50, p ≤ 0,05

Примітка: група II – досліджувані з технічним напрямом професійної діяльності, тип сім'ї – неповна; група IV – досліджувані з гуманітарним напрямом професійної діяльності, тип сім'ї – неповна.

Висновки. Здійснений теоретичний огляд показав наукову та суспільну важливість вивчення психологічних особливостей ставлення батьків із тривалим стажом професійної діяльності до дитини. Зі збільшенням стажу праці збільшується заглибленість особистості в її професійну діяльність, що відображається на позиціях, поглядах, особистісних рисах тощо. З іншого боку, позиції, цінності, форми поведінки батьків свідомо або, більш вірогідно, несвідомо транслюються дитині, залишаючи міцний відбиток на формуванні її особистості.

Проведене експериментальне дослідження з використанням методики «Вивчення батьківських настанов» ("Parental attitude research instrument", скорочено – PARI) Є. Шефер, Р. Белл дало змогу розглянути психологічні особливості ставлення батьків із гуманітарним / технічним напрямом професійної діяльності до дитини. Батьки з технічним напрямом професійної діяльності, з одного боку, на більш високому рівні спонукають дитину до самостійних висловлювань своїх думок, вирішення внутрішньосімейних справ, з іншого боку, вони більше прагнуть підтримувати свій авторитет в очах дитини; відчують складнощі під час реалізації статевого виховання, пригнічуючи лібідо дитини, порівняно з батьками з гуманітарним напрямом професійної діяльності. Останнім менш притаманна тенденція до осмислення підвищеної відповідальності матері за родину, визначення сімейного простору як головного для її самореалізації.

Враховуючи тип сім'ї за складом, здійснений наступний етап оброблення даних, який дав змогу визначити, що більшість статистично значущих розбіжностей між показниками вираження ознак ставлення до дитини діагностовано в досліджуваних різних напрямів професійної діяльності, тип сім'ї – неповна. Можемо попередньо припустити, що в разі виховання в неповних сім'ях дещо яскравіше проявляється вплив професії батьків на взаємини з дитиною.

Батьки з технічним напрямом професійної діяльності, тип сім'ї – неповна, порівняно з батьками з гуманітарним напрямом професійної діяльності, тип сім'ї – неповна, більше схильні (від вище середнього рівня до високого) до прояву оптимального емоційного контакту з дитиною. З іншого боку, батькам із гуманітарним напрямом

професійної діяльності, тип сім'ї – неповна менше властива зайва концентрація на дитині.

Перспектива подальших досліджень. Отримані результати мають бути доповнені даними подальших досліджень, в яких має бути врахований аналіз компонентів професійного вигорання в батьків із тривалим стажом професійної діяльності під час діагностики їхнього ставлення до дитини.

Література:

1. Варга А., Драбкина Т. Системная семейная психотерапия : краткий лекционный курс. Санкт-Петербург : Речь, 2001. 144 с.
2. Васильченко О. Діагностика та корекція репродуктивної поведінки особистості : навчально-методичне видання. Київ ; Нікополь, 2012. 96 с.
3. Гаврина Е., Рожков О., Сочивко Д. Мотивационные детерминанты профессиональной деформации личности сотрудников уголовно-исполнительной системы : монография. Москва : Проспект, 2017. 176 с.
4. Завалишина Д. Практическое мышление: Специфика и проблемы развития. Москва : Институт психологии РАН, 2005. 376 с.
5. Ильин Е. Работа и личность. Трудоголизм, перфекционизм, лень. Санкт-Петербург : Питер, 2016. 244 с.
6. Лобанова А., Жигимонт С. Профессионально обусловленные деструкции личности преподавателя высшей школы: генезис, проблемы, подходы к коррекции : монография. Краснодар : Кубанский гос. ун-т, 2014. 192 с.
7. Максимова Н. Сімейне консультування : навчальний посібник. Київ : ДП «Вид. дім «Персонал»», 2011. 304 с.
8. Психология : учебник для гуманитарных вузов / под общ. ред. В. Дружинина. 2-е изд. Санкт-Петербург : Питер, 2009. 656 с.
9. Шнейдер Л. Психология идентичности : ученик и практикум для бакалавриата и магистратуры. 2 изд., пер. и доп. Москва : Юрайт, 2019. 328 с.
10. Day R. Introduction to Family Processes. 5th edition. London ; New York : Routledge, 2009. 288 p.
11. Rabow M., Evans C., Remen R. Professional formation and deformation: repression of personal values and qualities in medical education. *Family medicine*. 2013. № 45 (1). P. 13–8.

Никитина О. П., Дацун Г. А. Психологические особенности отношения родителей с длительным стажем профессиональной деятельности к ребенку

В статье анализируются психологические особенности отношения родителей, длительно занимающихся профессиональной деятельностью, к ребенку. Освещено значение психологических компонентов семейной системы в процессе формирования личности ребенка. Выносятся на рассмотрение теоретические основы понимания влияния стажа профессиональной деятельности на личность, специфики профессиональных деформаций. Приведены данные экспериментального исследования специфики отношения родителей с техническим/гуманитарным направлением профессиональной деятельности к ребенку. Рассмотрены различия ключевых признаков отношения к ребенку у родителей с техническим/гуманитарным направлением профессиональной деятельности, являющихся представителями полных / неполных семей.

Ключевые слова: психология семьи, семейная система, отношение к ребенку, личность, стаж профессиональной деятельности, тип семьи.

Nikitina O. P., Datsun H. O. The psychological features of the attitude of parents with long professional experience to a child

The psychological characteristics of the attitude of parents with long-performing professional activities to the child are analyzed in the article. The importance of the psychological components of the family system in the process of formation of the child's personality is highlighted. The main theoretical foundations of understanding the influence of professional experience on a person, the specifics of professional deformations are submitted for consideration. The data of an experimental study of the specifics of the attitude of parents with the technical/humanitarian direction of professional activity to a child are given. The differences between the key signs of the attitude to the child of the parents with the technical/humanitarian direction of professional activity, which have representatives of complete / incomplete families, are considered.

Key words: family psychology, family system, attitude to child, personality, professional experience, type of family.

Ю. В. Подкопаєва

кандидат психологічних наук, доцент кафедри авіаційної психології
факультету лінгвістики та соціальних комунікацій
Національний авіаційний університет

О. В. Гірчук

старший викладач кафедри авіаційної психології
факультету лінгвістики та соціальних комунікацій
Національний авіаційний університет

ВИЯВЛЕННЯ СОЦІАЛЬНИХ ФАКТОРІВ ВПЛИВУ НА ФОРМУВАННЯ УЯВЛЕНЬ ПРО ДУХОВНИЙ ІДЕАЛ В УЧНІВ МОЛОДШИХ КЛАСІВ У МЕЖАХ ШКОЛИ

У статті проаналізовано проблему різнобічного впливу чинників на формування уявлень про духовний ідеал у дітей молодшого шкільного віку. Розглянуто сучасні теоретичні положення із проблеми формування духовних цінностей та ідеалів особистості. Подано гістограму кількісних показників впливу чинників на формування уявлень про духовний ідеал в учнів молодших класів у межах школи. Здійснено кількісно-якісний аналіз отриманих результатів дослідження.

Ключові слова: формування, особистість, молодший школяр, духовний ідеал, цінності, фактори впливу, школа.

Постановка проблеми. Створення сприятливих соціально-психологічних умов для формування уявлень про духовний ідеал дітей є пріоритетною перспективою сучасного виховання і навчання, зорієнтованого на загальнолюдські духовні цінності. Це складний та багатоаспектний процес.

Через взаємодію з оточенням молодший школяр збагачує уявлення про еталони краси (мода, стиль); розвиває естетичний смак, уміння виражати власні вподобання, пізнавально-емоційний інтерес до природи; вчиться розмежовувати добрі та погані (злі) вчинки; усвідомлює моральні норми, засвоює правила поведінки, прийняті в суспільстві; оволодіває духовними цінностями та загальнолюдськими духовними ідеалами [3; 5; 7; 10].

Однак, як показали аналіз психолого-педагогічної літератури та результати нашого дослідження, з кожним роком спостерігається значне збільшення впливу чинників негативного типу, що призводить до формування в дітей егоцентричності, дезорієнтації цінностей, бездуховності та деформації уявлень про духовний ідеал. Така тенденція потребує розширення кола знань у практичних психологів, вчителів, вихователів груп продовженого дня, батьків щодо діяльності, спрямованої на формування уявлень про духовний ідеал молодших школярів, успішність якої досягається завдяки координованій взаємодії всіх учасників навчально-виховного процесу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Науковці вважають (А. Bandura, R. Walters, Т. Говорун, Т. Яценко й ін.), що духовні цінності й

ідеали молодших школярів перебуватимуть залежать від взаємин, які налагоджуються між дітьми та їхнім оточенням [1; 4; 7; 11]. Атмосфера в школі, класному колективі може або сприяти, або перешкоджати залученню дітей до життєвих ідеалів дорослих (Г. Давиденко, Ж. Петрович, Г. Смольникова й ін.) [3; 5; 6; 7; 10]. Авторитетне виховання, за якого водночас наявні і підтримка, і контроль, веде до того, що діти охоче переймають духовні ідеали дорослих. Підтримка на тлі відсутності суворого контролю (ліберальне виховання) і низький рівень підтримки, і високий ступінь контролю (владне, або авторитарне виховання) зумовлюють формування в дітей духовних ідеалів, відмінних від ідеалів дорослих (Л. Помиткіна, Е. Помиткін та інші) [2; 7; 9].

Незважаючи на наявність певної кількості досліджень із даної проблеми, соціальні чинники впливу на формування уявлень про духовний ідеал в учнів молодших класів у межах школи не були предметом спеціального дослідження, тоді як у дитячій психології констатовано, що саме в молодшому шкільному віці формуються перші уявлення про духовні ідеали та цінності дітей, які набувають все більшої соціальної значущості.

Мета статті – емпіричне виявлення чинників впливу на формування уявлень про духовний ідеал в учнів молодших класів у межах школи.

Виклад основного матеріалу. Основні чинники впливу на формування уявлень про духовний ідеал в учнів молодших класів у межах школи виявлено за допомогою анкетування вчителів та бесід. У роботі з учителями використано анкету [8, с. 94–97], модифіковану авторами статті.

Отримані в процесі анкетування та бесід дані дозволили з'ясувати духовну близькість, єдність дитини з учителями, вплив на сформовані ідеали дитини улюблених фільмів, мультфільмів, відеоігор, книжок, журналів, творів мистецтва, спілкування із природою, відвідування храмів і церков у межах школи.

Статистичний аналіз відповідей 20 вчителів об'єктивує інформацію про те, що між дітьми та вчителями здебільшого наявна єдність та духовна близькість. Про це свідчить таке:

– ставлення до дитини як до друга (у 90% вчителів);

– дружні стосунки дітей у класі (у 95% вчителів). Головним у культурному обличчі вчителя виявляється його духовно-моральна основа: чесність, щирість, справедливість, гуманність, самовдосконалення, дружелюбність, тобто внутрішня та зовнішня культура вчителя – це велика сила особистісного впливу на дітей. 32,2% досліджуваних не довіряють своїм учителям через те, що вони ставлять їм низькі оцінки та карають за погану поведінку;

– обізнаність вчителів у тому на кого хочуть бути схожими діти: на знайомих людей (20% вчителів) – батька, мати, дідуся, бабусю, старшого брата чи сестру, тітку або дядька, вчительку; казкових героїв (25% вчителів) – на Барбі, Вінкс, Наруто, Людину-Павука, Бетмена, Трансформера, Фею, Рапунцель, Супер-кролика Реккіта; на відомих зірок кіно, естради, спорту (25% вчителів) – на Ванессу Мей (скрипачка), Віталія Кличка (боксер), Джона Сіну (рестлер), Леді Гагу (співачка), модель, Машу Вороніну (актриса), про яких вони дізналися з телепродукції та комп'ютерної мережі. Таку обізнаність учителів щодо дітей можна пояснити наявністю виховних годин та відповідною тематикою уроків, які проводяться в школі.

Водночас у 5% учителів стосунки між дітьми в класі частково дружні. 30% учителів не знають, на кого хочуть бути схожими діти.

Окрім того, значна частина опитаних учителів вважають, що комп'ютерні ігри позитивно впливають на молодших школярів (45% респондентів). 55% респондентів зазначають негативним вплив на дітей комп'ютерних ігор («Комп'ютерні ігри негативно впливають на дітей: погіршується зір і уважність, діти деградуєть та втрачають зв'язок із реальним світом»).

Більшість учителів ознайомили учнів 2–4 класів із програмною дитячою літературою різної тематики, намагаючись сформувані в них соціальні, морально-етичні та духовні цінності через художні образи літературних творів.

Коло читання молодших школярів охоплює художні твори різних походжень і жанрів, науково-художні, науково-пізнавальні, фольклорні твори української та зарубіжної літератури, періодики.

Тематика творів відображає різні сторони життя і діяльності людини, за умов уважного прочитання їх дітьми сприяє розширенню світогляду учнів, засвоєнню найважливіших загальнолюдських та духовних цінностей. У третьому класі коло читання розширюється за жанрами і персоналіями, які мають художньо-естетичну цінність. У четвертому – жанрова й авторська різноманітність залишаються провідними принципами добору змісту творів.

Зміст обговорюваних із дітьми творів розкриває різноманітність навколишнього світу, людських взаємин, сприяє розвитку почуттів гармонії і краси. Про це свідчили такі дані.

Обговорення вчителів із дітьми:

– малих фольклорних творів (15%) – загадок, скоромовок, лічилок, прислів'їв, дитячого ігрового фольклору;

– казок, байок, гумористичних творів (60%), серед них казки (30%) українських авторів, а саме: «Осел і Лев», «Фарбований лис», «Лисичка і журавель», «Три міхи хитроців», «Мурко і Бурко» (авт. І. Франко); «Два морози», «Лисиця та рак», «Корінці та вершки», «Черевик, соломинка та булька» (авт. Н. Забіла); «Добре слово», «Гавеня і соловей», «Розділена радість» (авт. В. Сухомлинський); «Три метелики» (авт. Леся Українка); «Киця і квачик», «Подертий кожушок» (авт. М. Підгірянка); російських авторів: «Казки» (авт. О. Пушкін), «Чарівник смарагдового міста» (авт. О. Волков); інших іноземних авторів: «Дикі лебеді», «Принцеса на горошині» (авт. Г. Х. Андерсен), «Білосніжка та сім гномів» (авт. брати Грім), «Красуня із зачарованого лісу», «Синя борода» (авт. Ш. Перро), «Пригоди барона Мюнхаузена» (авт. Р. Е. Распе); байки (20%) «Гава і лисиця», «Жвавий хлопчик», «Лисиця й виноград», «Вівці та Собаки» (авт. Л. Глібов); гуморески (10%) «Мученик науки», «Коріння й насіння» (авт. П. Глазовий);

– дитячих журналів (10%), як-от «Класний журнал», «Сонечко», «Стежка», «Смайлик».

Учителі початкових класів намагаються засобами музичного мистецтва сприяти духовному розвитку дітей, прилучати їх до духовних ідеалів краси і добра через:

– пісні (30%): «Женчикок-бренчикок» (авт. М. Леонтович); «Лугом іду» (авт. Я. Степовий); «Коломийка» (авт. Б. Фільц); «Коліскова для слона» (авт. К. Дебюссі); «Комарики» (авт. М. Сільванський); «Ой на горі жито», пісня-гра «Маланка» (авт. В. Верховинець); «Горіховий дощ» (авт. О. Білаш); «Зелений світ» (авт. А. Мігай); «Ще не вмерла Україна» (авт. М. Вербицький); «Дружать діти всієї кулі» (авт. Д. Львов-Компанієць); «Реве та стогне Дніпр широкий», «Сонце і ледачий учень» (авт. Л. Дичко);

– класичну музику (15%): «Зима» (авт. А. Вівальді); «Романс» з «Маленької нічної

музики» (авт. В. А. Моцарт); «Компанела» (авт. Н. Паганіні); «Аве Марія» (авт. Й. С. Бах – Ш. Гуно); «Турецький марш» (авт. Л. Бетховен);

– пісні з мультфільмів (10%): «Черепаха-Аха», «Антошка», «Деся живе на світі білім», «Два веселі гусі», «Подоланочка», «Добре і погане», «Пісня диких звірів», «Я по місту йду», «Хороший ти хлопець, Наташка».

Молодші школярі (20% вчителів) слухають музику по радіо, особливо коли їдуть із батьками в машині; дивляться музичні відеокліпи по телебаченню (45% учителів), у комп'ютерній мережі (35% вчителів).

Виявилось, що упродовж року діти разом із класом дивилися фільми та мультфільми в 65% учителів:

– художні фільми (45%): «Лісний розбійник», «Принц і жебрак», «Пригоди маленького Мука» (іноземного виробництва – 25%); «Дванадцять місяців», «Той іще Карлсон!», «Як Іванко-дурник за дивом ходив» (вітчизняні – 20%);

– мультфільми (55%) – «Країна фантазій», «Джок», «Врятувати Землю», «Братва з джунглів», «Крихітка Єнот» (іноземні – 40%); «Казка про жадібність», «Чарівний дзвіночок», «Дора-дора-помидора», «Машині казки» (вітчизняного виробництва – 15%).

Під час аналізу відповідей ми звернули увагу на те, що 35% учителів взагалі ніколи не дивилися разом із класом фільмів та мультфільмів.

Окрім того, як показало анкетування, відвідування театрів, концертів, музеїв, виставкових залів із дітьми не є пріоритетним у сучасних школах. Тільки більше третини вчителів відвідують із дітьми театри та концерти (15% учителів часто відвідують; 10% учителів – рідко), музеї (20% учителів), виставкові зали (35% учителів). Більшість учителів взагалі ніколи разом із дітьми не відвідують: театрів та концертів (75% учителів), музеїв (80% учителів), виставкових залів (65% учителів).

Водночас прилучати дітей до духовних ідеалів, виховувати в них естетичне ставлення до дійсності й емоційно-ціннісне ставлення до мистецтва, художніх інтересів, естетичних смаків, світоглядних уявлень і ціннісних орієнтацій, формувати уявлення про красу навколишнього світу вчителі намагаються через спільні з дітьми прогулянки на природі (90% учителів), уроки образотворчого мистецтва в школі (70% учителів), на яких вивчаються: графіка (10%) – «Лебеді» (авт. У. Богчоні), «Голуби в польоті» (авт. Ж. Брак), «Хата батьків у с. Кирилівка, цикл «Живописна Україна»» (авт. Т. Шевченко), «Ваза з квітами» (авт. П. Пікассо), ілюстрації до творів С. Васильченка «Чарівна книжка», Лесі Українки «Лісова пісня», Т. Шевченка «Кобзар» (авт. С. Караффа-Корбут), «Дерева» (авт. В. Касіян); живопис (25%) – «Соняхи», «Кипариси на тлі зоряного неба» (авт. В. Ван

Гог), «Балерина» (авт. Е. Дега), «Синій кінь» (авт. Ф. Марк), «Крижані гори» (авт. І. Айвазовський), «Бузок» (авт. К. Костанді), «Повінь. Конча-Заспа» (авт. О. Шовкуненко), «Святий Миколай» (авт. М. Андрущенко), «Маки в Карпатах» (авт. Ю. Кулішенко); скульптура (20%) – «Нефертіті» (авт. Тутмос), скульптурні зображення тварин (авт. В. Ватагін), «Переможець» (авт. О. Пінчук), «Кішка» (авт. І. Єфімов), «Бандурист» (авт. Г. Крук); архітектура (15% учителів) – «Вавилонська Вежа» (авт. П. Брейгель), «Кам'янець-Подільська фортеця» (авт. І. Беклемішева), «Дерев'яні церкви» (авт. О. Кульчицька), «Українське село» (авт. П. Левченко); художню самодіяльність (30%): театралізовані вистави (15%) – театр «Вертеп», розігрування сцен із зимових обрядів – «Коза», «Зірка», участь в обрядах (Івана Купала) з елементами вокальної та танцювальної імпровізації, інсценізації українських народних пісень «Гей, там на горі Січ іде»; гра «Оживи картину» (театралізація, створення умовних діалогів); трудове навчання (15%) – виготовлення дітьми аплікацій та композицій із природних матеріалів (букети, пейзажі), аплікацій із використанням паперу і картону, ялинкових прикрас, подарункових коробочок, сніжинок, серветок, листівок, мережок технікою витинанки, виробів із пластиліну, мозаїки технікою торцювання, виробів вільної тематики технікою квілінг, іграшок із ниток, аплікації із тканини, декорування писанок, бісероплетіння, вишивання, виробів технікою пап'є-маше, створення квітів у техніці оригамі.

Є вчителі, які взагалі ніколи разом із класом не відвідують храмів і церков (95%). Натомість учителі віддають перевагу такому: прогулянкам із дітьми містом (30% учителів); відвідуванню зоопарку (10% учителів), цирку (15% учителів), спортивних заходів (20% учителів); подорожам до інших міст (10% учителів), а також відвідуванню кафе та піцерій (15% учителів).

Цікавими виявилися судження респондентів про те, що необхідно дитині для щастя. Більшість учителів пріоритетними визначили духовні цінності, як-от: мир і спокій у домі; повноцінна сім'я, щаслива родина, взаєморозуміння між її членами; прояви турботи, уваги, ласки, любові дорослих до дитини (30% учителів); здоров'я всіх членів родини (20% учителів), а також особистісні (розум, самоствердження – 10% учителів) та соціальні (добрі, вірні друзі – 15% учителів) цінності. Водночас учителями виокремлювалися бездуховні цінності, як-от: гроші та матеріальний достаток (25% учителів).

Окрім того, характер відповідей на запитання анкети та бесід з учителями дали підставу зробити висновок про те, що знання вчителів стосовно такого психологічного феномена, як уявлення про духовний ідеал, відзначається нечіткістю, неточністю, а інколи є просто помилковими. Більшість

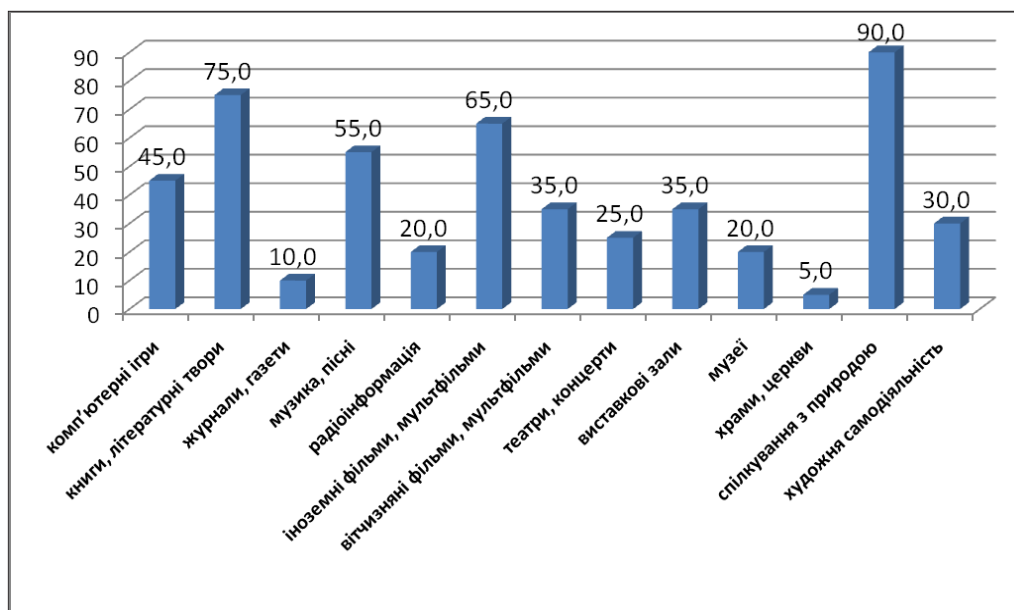


Рис. 1. Гістограма кількісних показників впливу чинників на формування уявлень про духовний ідеал молодших школярів у школі

респондентів змогли дати лише часткову, досить загальну характеристику власного духовного ідеалу, яка не вичерпує сутності феномена. Так, у 75% респондентів сформовані загальні уявлення про духовний ідеал; 15% респондентів демонструють несформованість духовного ідеалу; лише 10% респондентів ідентифікують себе з найвищим духовним, абсолютним, ціннісним. Учителі не повною мірою розуміють свою значущість у системі навчання, виховання, самовиховання дитини та свій вплив на формування уявлень про духовний ідеал в учнів молодших класів.

Статистичні дані щодо впливу соціальних чинників на формування уявлень про духовний ідеал дітей у межах школи відображені на рис. 1, де бачимо, що здебільшого на формування уявлень про духовний ідеал в учнів молодших класів у межах школи впливає таке: спілкування із природою (90%); книги, літературні твори (75%); іноземні художні фільми і мультфільми (65%); музика, пісні (55%). Дещо менше впливають: комп'ютерні ігри (45%); вітчизняні фільми і мультфільми (35%); відвідування виставкових залів (35%); художня самодіяльність (30%); відвідування театрів і концертів (25%), музеїв (20%); радіоінформація (20%). Незначно впливають: журнали, газети (10%); храми, церкви (5%).

Проведені бесіди й анкетування вчителів загальноосвітніх навчальних закладів показали, що в сучасній системі навчання та виховання чинником, що гальмує формування уявлень про духовний ідеал у дітей молодшого шкільного віку, є низька обізнаність дорослих про духовні ідеали, чинники, що впливають на дане формування, а також несформованість власних уявлень про духовний ідеал.

Результати дослідження свідчать про те, що в значній частині педагогів спостерігається низька обізнаність щодо проблеми різнобічного впливу соціальних чинників на формування уявлень про духовний ідеал в учнів молодших класів.

Висновки. Вивчення впливу чинників на формування уявлень про духовний ідеал в учнів молодших класів у межах школи не вичерпує всіх аспектів досліджуваної проблеми. Подальша перспектива вивчення полягає у виявленні основних типів впливу чинників на формування уявлень молодших школярів про духовний ідеал у сім'ї та школі, проведенні кількісно-якісного аналізу отриманих результатів та розробленні авторської моделі соціально-психологічних умов формування уявлень про духовний ідеал у дітей молодшого шкільного віку.

Література:

1. Bandura A., Walters R. Social learning and personality development. New York : Holt ; Rinehart & Winston, 1963. P. 329.
2. Гірчук О. Психологічні умови формування самоставлення особистості. *Індивідуальність у психологічних вимірах спільнот і професій* : збірник наукових праць. Київ : Аграр ; Медіа-Груп, 2018. С. 91–96.
3. Гірчук О. Умови формування самооцінки у підлітковому віці. *Актуальні проблеми психології: Етнічна психологія. Історична психологія. Психолінгвістика* / за ред. С. Максименка, М.-Л. Чепи. Київ : ДП «Інформаційно-аналітичне агентство», 2008. Т. IX. Ч. 3. С. 232–241.
4. Говорун Т., Кікінежді О. Гендерна психологія : навчальний посібник. Київ : Видавничий центр «Академія», 2004. 308 с.

5. Давиденко Г., Собко В. Прилучення до пошуків добра : методика і практика. *Початкова школа* : щомісячний науково-методичний журнал. Київ. 2000. № 3 (369). С. 28–35.
 6. Петрочко Ж. До духовності стежками традиційності і мистецтва слова. *Рідна школа* : щомісячний науково-педагогічний журнал. 2000. № 4 (844). С. 17–19.
 7. Подкопаєва Ю. Соціально-психологічні умови формування уявлень про духовний ідеал у дітей молодшого шкільного віку : монографія. Кам'янець-Подільський, 2017. 248 с.
 8. Помиткін Е. Психологія духовного розвитку особистості : монографія. Київ : Наш час, 2007. 280 с.
 9. Помиткіна Л., Помиткін Е. Уроки психології для учнів початкової школи : навчально-методичний посібник. Київ : Освіта України, 2011. 244 с.
 10. Смольникова Г. Психологічні особливості навчання дорослих. *Педагогічний процес: теорія і практика* : збірник наукових праць. Київ, 2009 (4). С. 303–308.
 11. Яценко Т. Психологічні основи групової психокорекції : навчальний посібник. Київ : Либідь, 1996. 264 с.
-

Подкопаєва Ю. В., Гирчук А. В. Выявление социальных факторов влияния на формирование представлений о духовном идеале учеников младших классов в пределах школы

В статье проанализирована проблема разностороннего влияния факторов на формирование представлений о духовном идеале детей младшего школьного возраста. Рассмотрены современные теоретические взгляды на проблему формирования духовных ценностей и идеалов личности. Предложена гистограмма количественных показателей влияния факторов на формирование представлений о духовном идеале учащихся младших классов в рамках школы. Осуществлен количественно-качественный анализ полученных результатов исследования.

Ключевые слова: формирование, личность, младший школьник, духовный идеал, ценности, факторы влияния, школа.

Podkopaieva Yu. V., Hirchuk O. V. Determination of social factors influence on the formation of the concepts of the spiritual ideal in children of primary school age

The article analyzes the problem of the multifaceted influence of social factors on the formation of ideas about the spiritual ideal in children of primary school age. The modern theoretical positions on the problem of formation of spiritual values and personality ideals are considered. A histogram of the quantitative indicators of the influence of factors on the formation of ideas about the spiritual ideal in primary pupils within the school is presented. A quantitative and qualitative analysis of the results of the research was carried out.

Key words: formation, personality, primary school child, spiritual ideal, values, factors of influence, school.

І. Д. Поспелова

кандидат психологічних наук,
доцент кафедри теорії та методики практичної психології
ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний
університет імені К. Д. Ушинського»

О. В. Вдовіченко

кандидат психологічних наук,
доцент кафедри теорії та методики практичної психології
ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний
університет імені К. Д. Ушинського»

ПРОБЛЕМА ПСИХОКОРЕКЦІЇ ПОСТТРАВМАТИЧНОГО СТРЕСОВОГО РОЗЛАДУ В ДІТЕЙ ПІДЛІТКОВОГО ВІКУ

У статті узагальнено досвід упорядкування традиційних, новітніх та авторських засобів корекції з використанням арт-терапевтичних методів інтегрально-педагогічної терапії мистецтвом, що запропоновані провідними фахівцями товариства stART-internationale e. V. (Німеччина), у практиці роботи психологів із дітьми підліткового віку із симптомами посттравматичного стресового розладу.

Доводиться, що успішність допомоги постраждалим дітям гарантовано за проведення корекції за трьома блоками психологічної арт-терапевтичної роботи, що за метою відповідають трьом основним стадіям лікування посттравматичного стресового розладу в психотерапії: стабілізація, експлорація (або «розтин» травми) та інтеграція.

Ключові слова: посттравматичні стресові розлади, симптоми ПТСР, стадії психотерапії ПТСР, стабілізація, експлорація, інтеграція.

Постановка проблеми. Поняття психологічної травми розробляється в науці з кінця XIX ст., коли вперше зв'язок деяких симптомів із пережитою раніше травмою побачили П. Бріке, Ж. Шарко, Д. Ерікштейн [5]. Поняття психічної травми ввів А. Ойленбург, а одну з перших теорій травматичного неврозу створив Г. Оппенгейм. Першими професійно надавали допомогу і писали про боротьбу з наслідками психологічних травм такі фахівці психоаналітичного напрямку, як К. Хорні й Е. Фромм. Продовжили цю роботу М. Аргайл, Е. Берн, Р. і М. Гулдінг [2].

У 1938 р. художник Адріан Хілл запропонував термін «арт-терапія», а вперше цілеспрямовано арт-терапія була використана як допоміжний метод в Америці з дітьми, яких звільнили з німецьких концтаборів, щоби допомогти їм впоратися з пережитими психологічними і фізичними травмами. Надалі малювання й інші образотворчі форми взяли на озброєння для психотерапії міжособистісних конфліктів, емоційної нестійкості, депресії, труднощів психологічного розвитку, кризах, страхах, посттравматичного стресового розладу (далі – ПТСР) [1].

У даний час у лікуванні важких випадків ПТСР практикують комплексний підхід: медикаментозне лікування (найчастіше застосовують транквілізатори, антидепресанти й ін.) і психотерапевтичне. Отже, сучасний практичний психолог або психотерапевт під час роботи із психологічною трав-

мою і ПТСР може вибирати відповідні для себе і клієнта методи, напрями та способи психотерапії з розмаїття інструментів.

Початок XXI ст. в Україні виявився наповненим екстремальними для людини подіями, які стали джерелом емоційних потрясінь – стихійні лиха, антропогенні катастрофи, військові конфлікти, терористичні акти, які лавиноподібно наростають. Ці події характеризуються передусім екстремальною дією на психіку людини, викликаючи в неї травматичний стрес, психологічні наслідки якого, у крайньому своєму прояві, виражаються в посттравматичному стресовому розладі.

Особливо страшними і шокуючими на війні виглядають страждання, муки і смерть дітей. Сьогоднішні немає точної офіційної інформації про те, скільки дітей зараз проживають на окупованих бойовиками територіях. Водночас, за даними соціологічного дослідження, 48% дітей Донбасу потребують психологічної допомоги. Навіть більше, поки немає систематизованих наукових досліджень про те, якої психологічної шкоди завдає досвід проживання на території проведення військових дій незміцнілій дитячій психіці, які його наслідки.

Узагальнення наукової літератури з обраної проблеми показало, що на цей час спеціалістами з'ясовано роль і значення посттравматичного стресового розладу дитячої психіки, визначено це поняття, обґрунтовано основні механізми появи ПТСР і специфіки проявлення в дітей і під-

літків (С. Figley, М. Horowitz, К. Nader, R. Pitman, R. Pynoos).

Проблеми психокорекції розладу в дітей підліткового віку із симптомами ПТСР, що є учасниками чи свідками бойових дій, залишаються актуальними і недостатньо розробленими.

Теоретико-методологічні засади становлять основні положення суб'єктно-діяльнісного підходу (А. Брушлинський, Л. Виготський, Л. Рубінштейн), вітчизняні й закордонні принципи і підходи до проблем посттравматичного стресу, механізмів його виникнення та специфіки проявлення в дітей і підлітків (С. Figley, М. Horowitz, К. Nader, R. Pitman, R. Pynoos).

Мета статті – узагальнити досвід упорядкування традиційних, новітніх та авторських засобів корекції з використанням арттерапевтичних методів інтегрально-педагогічної терапії мистецтвом, що запропоновані провідними фахівцями товариства stART-internationale e. V. (Німеччина), у практиці роботи психологів із дітьми підліткового віку із симптомами посттравматичного стресового розладу.

Виклад основного матеріалу. У вітчизняному та закордонному досвіді використання арттерапевтичних методик у практиці роботи психологів, що працюють із дітьми підліткового віку із симптомами посттравматичного стресового розладу, доводить наявність широкого кола наукових праць, в яких висвітлено особливості впровадження окремих засобів арт-терапії в таку діяльність: мистецьких (І. Вачков, І. Давидова, У. Дутчак, Ю. Дрешер, О. Копитін, В. Петрушин, С. Шушарджан, О. Філь та ін.), ігрових (Л. Гребенщикова, П. Єжова, О. Захаров, М. Ловенфельд, М. Панфілова, Н. Сакович, О. Тараріна, К. Юнг, Л. Штейнхардт, Г. Ель та ін.), казкотерапевтичних (Т. Зінкевич-Євстігнеєва), ізотерапевтичних (Ю. Купріна), арт-терапевтичних (Л. Лебедева, Т. Мірошніченко); природотерапевтичних (І. Малишевська), музикотерапевтичних (Б. Нестерович) та ін. [1; 4; 5].

Особливо цікаві методи інтегрально-педагогічної терапії мистецтвом, запропоновані провідними фахівцями товариства stART-internationale e. V. (Німеччина) для подолання психотравм у дітей та підлітків, які стали жертвами війни в Україні. Перевагою цих форм арт-терапії є те, що їх можна застосовувати у великих групах, а деякі з методик не потребують для використання фахових знань із психології та психіатрії [3].

У системі роботи, що представлена німецькими фахівцями, запропоновано такі напрями, як: арт-терапія, ритмотерапія (терапія через тіло, рухи, гру), театральна терапія (казки і театралізація) та медіація конфліктів.

Нашу групу склали 29 дітей віком 10–13 років із симптомами ПТСР, які проживали в Донецькій і

Луганській областях під час проведення антитерористичної операції.

У нашій роботі ми зробили спробу упорядкувати традиційні, новітні й авторські техніки, що являли собою комбінацію перелічених.

Загальна мета комплексу – системна корекція за трьома блоками психологічної арт-терапевтичної роботи, що за метою відповідають трьома основним стадіям лікування ПТСР у психотерапії, як-от: стабілізація, експлорація (або «розтин» травми) та інтеграція.

Запропонований комплекс психотерапевтичної роботи з підлітками, які пережили гостру психічну травму, складається із трьох блоків, 11 модулів та 30 занять тривалістю 2 академічні години.

Протягом роботи реалізувалися такі психологічні завдання: активізація процесу саморегуляції; формування стресостійкості; формування адаптаційних механізмів; розвиток емоційного інтелекту та гнучкості; розширення зони комфорту; розкриття власних та колективних ресурсів; розвиток умінь співпрацювати.

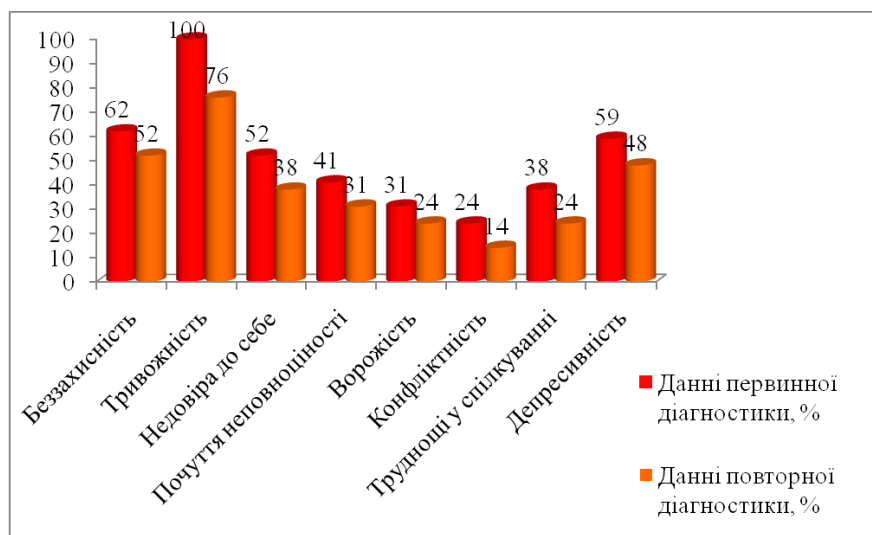
Під час проведення занять використовувалися сучасні техніки арт-терапії: казкотерапії, пісочної терапії, тканинної терапії, ізотерапії (створення гравюри, робота з гуашевими й акварельними фарбами, аплікація), створення мандали, робота з метафоричними асоціативними картами.

Для стабілізації засобами арт-терапії ми намагалися зняти психоемоційне напруження, досягти налагодження позитивного мікроклімату в групі односторонніх шляхом розкриття творчого ресурсу дитини, прийти до вирішення труднощів у спілкуванні, сприяти розвитку комунікативної культури та творчого потенціалу.

Всі зустрічі з дітьми, які стали жертвами війни в Україні, проходили за певною упорядкованою структурою.

Спочатку ми виконували **ритмотерапевтичну розминку**, що поєднувала техніки, запропоновані фахівцями товариства stART-internationale e. V. і традиційні ритмові та дихальні техніки тілесно орієнтованої терапії. Це запускало механізми стабілізації всієї нервової системи, допомагало повернути душевну рівновагу, заспокоїтися або зарядитися енергією на весь день.

Для експлорації («розтин» травми) ми використовували техніки казкотерапії, пісочної терапії, тканинної терапії, ізотерапії (створення гравюри, робота з гуашевими й акварельними фарбами, аплікація), створення мандали (мандорлі), роботу з метафоричними асоціативними картами. З досвіду німецьких колег нам сталися в пригоді арт-техніки. Для повернення доступу до особистих потреб, стабілізації емоційного стану, ресурсів ми користувалися технікою «Пташка в печері». З метою розвитку навичок взаємодії на основі невербального спілкування під час малювання



Діаграма 1. Порівнянні дані високого рівня виразності показників за результатами первинної та вторинної діагностики

та стабілізації проводилася робота з кольоровим гофропапером; техніка «Груповий малюнок вулиці з розповіддю», «Накручена веселка», «Радужні фантазії». Відома психотерапевтична техніка «Метафоричний портрет», яка корелює з «методами німців» – «Робота із чорним фоном» та «Колаж». Вони екологічні, їм притаманні риси розкриття кольорової депривації та ресурсів. А групові малюнки – гарний спосіб вирішення конфліктів, саме малюнок великих каракуль дуже ресурсний для експлорації.

Метод ненасильницького спілкування, арт-техніки, story telling, евритмія – це все ми взяли для роботи із практики колег, що давало змогу ділитись емоціями та почуттями, домовлятися, наповнювати та відкривати свій внутрішній світ і світ інших.

У результаті проведених методів терапії ми досягали етапу **інтеграції**. На цій стадії дуже знадобились техніки «Плетіння браслетів», «Стирання чорнил» тощо.

Для виявлення ступеня прояву симптомів ПТСР у підлітків **до і після** терапії застосовано «Гарвардський опитувальник» («Harvard Trauma Questionnaire», Mollica et. al.). Додатково для виявлення ступеня прояву посттравматичного стресового розладу й аналізу перебігу терапевтичного успіху застосовано Impact of Even tScale. Також використано проєктивну методику Дж. Бака «Будинок. Дерево. Людина» [2].

Проведене вторинне діагностичне дослідження, спрямоване на виявлення залишкових проявів симптомів посттравматичного стресового розладу в підлітків, які пережили військові дії, дозволило зафіксувати зниження їхнього рівня на 24%; зниження рівня почуття незахищеності на 10%, рівня депресивності – на 11%, недовіри до себе – на 14%, відчуття неповноцінності – на 10%; серйозні труднощі в спілкуванні змоги подолати

ще 14%; рівень ворожості знизився на 7%; також на 10% стало менше підлітків, у яких діагностувався високий рівень конфліктності (див. діаг. 1).

Статистична достовірність визначалася нами за допомогою t-критерію Стьюдента. Узагалі t-критерій розраховується як співвідношення значення певного показника і його стандартної помилки. У нашому дослідженні зміни в значеннях показника «тревожність» перевищують критичне для вибірки ($t\text{-кр.} = 2,02$), тобто статистично достовірні ($t = 2,14$). Також статистично достовірне зниження оцінок за показниками «беззахисність» ($t = 2,07$), «депресивність» ($t = 2,06$) та «труднощі в спілкуванні» ($t = 2,12$).

Про дієвість та ефективність психокорекційної роботи також свідчить поліпшення стану підлітків. На це вказують дані, отримані під час бесід із батьками або дорослими, що супроводжували дітей. Отже, індивідуальна і групова робота з підлітками, які були свідками або пережили бойові дії, у межах запропонованої моделі психотерапевтичної роботи позитивно впливає на їхній психічний стан.

Висновки. З даного дослідження можна зробити такі висновки:

– успішність допомоги дітям підліткового віку із симптомами посттравматичного стресового розладу гарантовано за проведення корекції за трьома блоками психологічної арт-терапевтичної роботи, що за метою відповідають трьома основним стадіям лікування ПТСР у психотерапії, яке-от: стабілізація, експлорація (або «розтин» травми) та інтеграція;

– у роботі психолога з дітьми підліткового віку із симптомами посттравматичного стресового розладу доцільно поєднувати традиційні, новітні й авторські засоби корекції з використанням арт-терапевтичних методів інтегрально-педагогічної

терапії мистецтвом, запропоновані провідними фахівцями товариства stART-internationale e. V. (Німеччина).

Перспективною є подальша робота з вирішення першочергової проблеми державної політики у сфері національної безпеки України, а саме організації кваліфікованої допомоги дітям, які пережили психотравму.

Література:

1. Алексеева И. и др. Работа с детьми, перенесшими психологические травмы. Методика группового тренинга. Санкт-Петербург : Речь, 2012. 156 с.
2. Бак Дж. Проективная методика «Будинок. Дерево. Людина» / URL: <http://psychok.net/testy/>

635-test-dom-derevo-chelovek-ddch-proektivnaya-metodika-risunochnyj-test.

3. Подолання психотравми: арт-терапія, альтернативні методи вирішення конфліктів, педагогічно-терапевтична підтримка у надзвичайному стані : методичні матеріали Навчально-практичного тренінгу, м. Одеса, 27–31 серпня 2017 р.
4. Щербатых Ю. Психология стресса и методы коррекции. Санкт-Петербург : Питер, 2008. С. 93–95.
5. Horowitz M., Wimer N., Alvarez W. Impact of Events Scale^A A measure of subjective stress. *Psychosomatic Medicine*. 1979. Vol. 41. P. 209–218.

Поспелова И. Д., Вдовиченко О. В. Проблема психокоррекции посттравматического стрессового расстройства в подростковом возрасте

В статье обобщен опыт упорядочения традиционных, новых и авторских способов коррекции с использованием арт-терапевтических методов интегрально-педагогической терапии искусством, предложенных ведущими специалистами общества stART-internationale e. V. (Германия), в практике работы психологов с детьми подросткового возраста с симптомами посттравматического стрессового расстройства.

Доказывается, что успешность помощи пострадавшим детям гарантирована при проведении коррекции по трем блокам психологической арт-терапевтической работы, которые по цели соответствуют трем основным стадиям лечения посттравматического стрессового расстройства в психотерапии: стабилизация, эксплорация (или «вскрытие» травмы) и интеграция.

Ключевые слова: посттравматические стрессовые расстройства, симптомы ПТСР, стадии психотерапии ПТСР, стабилизация, эксплорация, интеграция.

Pospelova I. D., Vdovichenko O. V. The problem of psychocorrection PTSD in adolescence

The article generalizes the experience of ordering traditional, new and authoritative methods of correction with the use of art-therapeutic methods of integral-pedagogical therapy of art, which were suggested by the leading specialists of the society stART-international e. V. (Germany), in the practice of psychologists with children of adolescence with symptoms of post-traumatic stress disorder.

It is proved that the success of assistance to the injured children is guaranteed when correcting for the three blocks of psychological art-therapeutic work, which, according to the purpose, correspond to the three main stages of the treatment of PTSD in psychotherapy: stabilization, exploration (or “opening” of trauma) and integration.

Key words: posttraumatic stress disorders, PTSD symptoms, stages of psychotherapy PTSD, stabilization, exclusion, integration.

М. В. Саврасовкандидат психологічних наук, доцент,
докторант кафедри практичної психології
Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ САМОРЕГУЛЯЦІЇ МНЕМІЧНОЇ ПІДСИСТЕМИ СУБ'ЄКТА НАВЧАЛЬНО-ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Аналізуються теоретико-методологічні підстави дослідження психологічних особливостей саморегуляції мнемічної активності сучасного студента. Емпіричним чином вивчаються й інтерпретуються основні характеристики саморегуляції мнемічної підсистеми суб'єкта навчально-професійної діяльності, закладаються передумови подальших психолого-педагогічних досліджень механізмів та закономірностей впливу метакогнітивних систем на динаміку креативності майбутнього фахівця в процесі професійної підготовки.

Ключові слова: *метапам'ять, суб'єкт, регуляція, навчально-професійна діяльність, воля, структура, показник, зв'язок.*

Постановка проблеми. Саморегуляція людиною такого важливого пізнавального процесу, як пам'ять, завжди викликала підвищену увагу тих науковців, які цікавилися вивченням даного пізнавального процесу, що відбувалося, незважаючи на розбіжності між окремими науковими школами та деякий феноменологічний і термінологічний дисонанс. Адже пам'ять є тією ланкою когнітивної сфери людини, що відповідає як за збереження досвіду минулих поколінь у різних сферах життєдіяльності людства, так і за накопичення власного життєвого досвіду окремого індивіда протягом його життя. Природно, що для того, щоби впоратися з такими значними за обсягом та складними за змістом когнітивними завданнями, пам'ять людини має бути відмінним чином впорядкована, налагоджена та внутрішньо узгоджена як у стратегічному, так і в теоретичному аспектах. Зі зростанням обсягу та підвищенням рівня складності інформації, що переробляється людиною, їй доводиться все частіше та ретельніше регулювати функціонування своєю мнемічної системи шляхом свідомої, доцільної та систематичної вольової активності. Отже, вольові, контролюючі характеристики психіки людини як у кількісному, так і в якісному аспектах поступово стають свого роду чинниками подальшого когнітивного прогресу як окремої людини, так і людства загалом. Деякий час недостатньо розглянутими лишалися питання контролю та регуляції мнемічної сфери людини в розрізі функціонування її вольових якостей і характеристик.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Свого часу А. Карповим та І. Скитяєвою теоретично обґрунтовано та в подальшому емпіричним шляхом доведено, що новоутворені мнемічні зв'язки мають найбільшу продуктивність актуалізації за

умови, що процеси пам'яті, здебільшого це стосується запам'ятовування, виступають у ролі метадії [3, с. 142].

J. Flavell, H. Wellman у процесі активного дослідження можливості розвитку когнітивних та мнемічних здібностей розуміють під метапам'яттю певну систему узагальнених способів організації мнемічної діяльності та сукупність передумов ефективного використання мнемічних операцій і прийомів (це, зокрема, планування та контроль), що є, у свою чергу, складовими частинами мнемічного арсеналу суб'єкта мнемічної діяльності [9]. До того ж вони збагатили теорію метамнемічних досліджень уведенням у вживання таких характеристик метапам'яті, як чутливість (поінформованість людини про необхідність мнемічної діяльності) і варіативність (полягає в індивідуальних параметрах мнемічної системи людини, змістовій характеристиці мнемічного завдання та знання людини про власні мнемічні стратегії як вищий рівень організації способів запам'ятовування).

На думку А. Brown і співавторів [8], наявність численних та систематичних зв'язків між пам'яттю й іншими когнітивними процесами на об'єктивному рівні зумовлює взаємодію між ними і на метарівні, тому одним із положень метакогнітивізму, серед іншого, має бути вивчення різних когнітивних явищ у їхніх взаємозв'язках між собою.

Найбільш ґрунтовно, на нашу думку, із закордонних дослідників до означення метапам'яті як психічного феномена підходить R. Kluge, який, досліджуючи взаємодію пізнання та контролю в процесі утворення метакогнітивної реальності, намагається виділити двокомпонентну структуру метапам'яті, а саме: когнітивний бік (інформація про пам'ять у загальному сенсі й усвідомлення індивідуальних особливостей власної пам'яті

тощо) та процесуальний бік (аналіз ефективності використовуваних стратегій запам'ятовування, контроль і регуляція цих процесів) [11].

W. Schneider, використовуючи поняття метапам'яті як узагальнюючу психологічну характеристику поінформованості людини щодо власної пам'яті, досліджує процес розвитку метапам'яті в онтогенезі людини та доходить висновків про наявність позитивної вікової динаміки пізнання людиною ефективності стратегій індивідуального запам'ятовування й умов їх застосування. Саме це, на його думку, приводить до зростання селективності (вибірковості) метапам'яті та підвищення рівня продуктивної реконструкції мнемічного досвіду людини [15].

Дослідження Т. Хомуленко показали, що ще до того, як саморегуляція стає основною рисою вищої стадії онтогенезу пам'яті, елементи цієї саморегуляції, з'являючись на більш ранніх стадіях онтогенетичного розвитку психіки, створюють належне підґрунтя для подальшого розгортання саморегуляції пам'яті як цілісного і системного психічного процесу [6, с. 113]. Отже, розширюється предметна область метапам'яті до таких її характеристик, як метамнемічна обізнаність (знання про індивідуальні особливості пам'яті та закономірності ефективного запам'ятовування), здатність до планування під час запам'ятовування (уміння обирати мету, вибирати стратегію і засоби її досягнення) та мнемічний моніторинг (здатність інтроспективно переглядати і простежувати перебіг процесів пам'яті).

Т. Хомуленко вважає, що ґрунтовне емпіричне дослідження метапам'яті «<...> має включати показники мнемічної обізнаності, диференційованості самооцінки, її адекватності в проявах прогностичності, схильності до планування процесу запам'ятовування, моніторинг-контроль процесу запам'ятовування в проявах рефлексивних функцій (дослідницької, критичної, нормативної) та вибіркового відтворення» [7].

На думку О. Лактіонова, який вивчав структурно-динамічну організацію індивідуального досвіду людини, мнемічний досвід як компонент індивідуального досвіду може виконувати функції накопичення, інтеграції та реінтеграції отримуваної людиною впродовж життя інформації для стабілізації життєдіяльності індивіда. На його думку, на різних щаблях психічної активності людини динамічні перетворення мнемічного досвіду реалізуються завдяки наявності циклічного рекурсивно-хронологічного ланцюга трансформацій пам'яті впродовж життя, важливим проявом яких є зіставлення блоків, функцій та механізмів на окремих циклах; базовими показниками мнемічного досвіду є стадіально пов'язані оперативна довготривала пам'ять, біографічна й історична пам'ять [4].

Констатуючи відсутність певного прогресу в дослідженнях механізмів та закономірностей пам'яті людини у другій половині минулого століття, закордонні дослідники Е. Tulving та S. Madigan вбачали причину цього негативного явища в неповній придатності для подальших досліджень наявних методів та засобів експериментальних досліджень і необхідності пошуку новітніх шляхів вивчення пам'яті людини. Натомість вони пропонували в подальшому досліджувати знання людини про свою пам'ять, розглядаючи останнє як цілком унікальну властивість пам'яті людини, вивчення якої може мати значний евристичний потенціал [16, с. 477].

В. Волошина [2, с. 24–25], розмірковуючи над наявними означеннями та характеристиками метапам'яті як психічного феномена, пропонує розглядати її як вищу форму організації суб'єктом власної мнемічної сфери, що полягає в осмисленні й усвідомленні ним актуальних знань про зміст пам'яті та способи регуляції своєї мнемічної активності. На думку автора, будучи інтегральним психічним явищем, метапам'ять поєднує в собі інші взаємозв'язані психічні явища та має певну структуру, між компонентами якої існують функціональні взаємозв'язки, та яка реалізується у своїй динаміці в процесі діяльності суб'єкта.

За П. Блонським, який аналізував проблеми співвіднесення, взаємодії пам'яті та мислення, саморегуляція пам'яті полягає в поступовій реалізації таких її компонентів, як конкретизація самої мети запам'ятовування, перетворення конкретизованої усвідомленої мети на внутрішній план дії, удосконалення критеріїв відбору мнемічних дій для досягнення цієї мети, прогнозування процесу відтворення, повне оволодіння критеріями запам'ятовування, здатність оперативно продукувати адекватну і відносно стійку розумову модель об'єкта запам'ятовування, створення та постійне урізноманітнення засобів запам'ятовування та способів подальшого відтворення інформації, провадження на постійній основі рефлексії та регуляції на її основі даних використовуваних способів [1, с. 87].

Свого роду фундаторами наукової концепції метапам'яті виступили L. Narens і T. Nelson, які на початку 90-х рр. минулого століття обґрунтували й узагальнили основні теоретичні положення й емпіричні результати в дослідженнях метапам'яті, поширені в закордонній психології тих часів [14]. Вони висунули власну модель метапам'яті як психічного феномена: процес запам'ятовування за своєю будовою складається принаймні із двох взаємопов'язаних рівнів, зазвичай наявні так звані об'єктивний рівень (сутність його полягає у фактичному запам'ятовуванні людиною певної інформації) та метарівень (рівень контролю людиною процесу запам'ятовування певної інформації).

ції). По своїй суті метарівень є динамічним відображенням суб'єктивного уявлення людини про попередній, об'єктивний рівень (тобто динамічна модель суб'єктивного уявлення людини про об'єктивний процес запам'ятовування); зв'язки між суб'єктивним та об'єктивним рівнями виступають як системоутворюючі, різноспрямовані, такі, що визначають напрямки руху інформації про процеси запам'ятовування й інформації про процеси керування ними між цими двома рівнями метапам'яті як психічного явища. Ці зв'язки систематизуються та визначаються як процеси моніторингу та контролю людиною власного запам'ятовування.

У результаті аналізу розуміння процесів метакогнітивного моніторингу та метакогнітивного контролю в структурі метапізнання в працях L. Jacoby, R. Kluwe, A. Koriat зазначимо, що цілком логічним та доцільним є його поширення на процеси метапам'яті, яка, у свою чергу, виступає невід'ємною складовою частиною метапізнання як психічного процесу, а дослідження метапам'яті вибудовують певний концептуальний напрям метакогнітивізму загалом [10; 11; 12]. Отже, метапам'ять пов'язана з пам'яттю так само, як і всі інші когнітивні та метакогнітивні процеси, за допомогою як мінімум двох динамічних процесуальних механізмів – моніторингу та контролю, кожний з яких, попре деякі розбіжності для окремих когнітивних процесів, виконує в структурі психіки людини в процесі пізнання аналогічні функції.

Деталізуючи функції метапроцесів моніторингу та контролю в структурі метапам'яті людини, J. Metcalfe, B. Schwartz, S. Joaquim зазначають деяку їхню поступовість, стадіальність: функції моніторингу полягають у забезпеченні трансляції інформації від об'єктивного до метарівня, первинній обробці інформації та її препарації для подальшого засвоєння (тобто спостереження людини за власними когнітивними, зокрема. мнемічними характеристиками й актуальними параметрами інформації, що підлягає засвоєнню). З іншого боку, наступний процес контролю забезпечує доцільність розподілу зусиль, управління та координацію механізмів, засвоєння інформації, передбачає стратегічне когнітивне планування, використання певної мнемічної тактики, зокрема адекватних ситуації пізнання та стану суб'єкту пізнання мнемічних технік [13].

У наших попередніх дослідженнях нам вдалося встановити, що рефлексія людиною власного когнітивного та мнемічного досвіду в певних видах діяльності може позитивно впливати на ефективність продукування нею нових, оригінальних, нетривіальних способів та (або) продуктів такої діяльності. До того ж емпіричним шляхом доведено, що структурні показники метамнемічної активності – метамнемічне відтворення та метамнемічна рефлексія тісно взаємодіють із низкою

показників вербальної та образної креативності (насамперед оригінальністю) [5].

Отже, систематизуючи досвід наших попередників, можемо дійти висновку, що елементи рефлексії, самоконтролю та регуляції пам'яті (психологічні характеристики як когнітивної, так і вольової природи) знаходять собі місце в структурі метапам'яті (передусім метапроцеси моніторингу та контролю) як вищої її форми. Одразу постає питання, як співвідносяться показники метапам'яті з показниками вольової регуляції, зокрема силою волі та самоконтролем людини в емоційній сфері, діяльності та поведінці.

Метою статті є аналіз теоретико-методологічних підстав дослідження й емпірична характеристика основних психологічних особливостей саморегуляції мнемічної сфери суб'єкта навчально-професійної діяльності. Для цього вважаємо за необхідне розв'язати такі завдання дослідження: 1) здійснити теоретико-методологічний аналіз психологічної проблеми саморегуляції мнемічної сфери суб'єкта; 2) виділити й описати основні емпіричні закономірності співвідношення показників вольової активності та показників метапам'яті суб'єкта навчально-професійної діяльності.

Як методи та методики емпіричного дослідження нами використані процедура кореляційного аналізу за Пірсоном, експериментально-інтроспективна методика «Метапам'ять» (Т. Хомуленко, Т. Доцевич), тест «Самооцінка сили волі» (Н. Обозов), опитувальник для виявлення вираженості самоконтролю в емоційній сфері, діяльності та поведінці (Г. Нікіфоров, В. Васил'єв, С. Фірсова). До складу емпіричної виборки увійшли студенти 2–5 років навчання факультету початкової, технологічної та професійної освіти, фізико-математичного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет» (м. Слов'янськ) загальною кількістю 270 осіб.

Виклад основного матеріалу. Як вихідні показники для подальшого аналізу в структурі суб'єкта навчально-професійної діяльності нами виділені показники сили волі, самоконтролю в емоційній сфері, самоконтролю у сфері діяльності, соціального самоконтролю та загального самоконтролю; узагальнені показники метапам'яті – мнемічна обізнаність, мнемічна рефлексія та метамнемічне відтворення. У результаті здійсненого нами кореляційного аналізу показників метапам'яті (мнемічна обізнаність) та показників вольової сфери студентів нами зафіксовано статистично достовірний позитивний зв'язок (на рівні $p < 0,05$) між показником сили волі, показником мнемічної обізнаності та показником емоційного самоконтролю ($r = 0,44$). Між іншими виділеними показниками вольової сфери та показником мнемічної обізнаності статистично достовірних

зв'язків не зафіксовано. Це може свідчити про те, що мнемічна обізнаність, виступаючи як система знань суб'єкта про свою пам'ять та особливості її функціонування, сама собою не вимагає від людини певних вольових та контролюючих проявів, водночас процес переживання людиною недостатньої або надмірної поінформованості щодо своєї пам'яті вимагає певної довільної локалізації, щоби лишатися в прийнятних межах емоційних проявів, інакше можливе суттєве ускладнення метамнемічної активності.

У результаті здійсненого нами кореляційного аналізу показників метапам'яті (мнемічна рефлексія) та показників вольової сфери студентів нами зафіксовано статистично достовірні позитивні кореляції (на рівні $p < 0,05$) між показником сили волі та показником мнемічної рефлексії ($r = 0,38$), показником самоконтролю в діяльності та показником мнемічної рефлексії ($r = 0,46$), показником соціального самоконтролю та показником мнемічної рефлексії ($r = 0,65$), показником загального самоконтролю та показником мнемічної рефлексії ($r = 0,54$). Водночас зафіксовано статистично достовірний негативний зв'язок (на рівні $p < 0,05$) між показником емоційного самоконтролю та показником мнемічної рефлексії ($r = -0,4$). Констатуємо, що мнемічна рефлексія як процес осмислення, процес аналізу суб'єктом навчально-професійної діяльності своєї мнемічної своєрідності, свого мнемічного досвіду передбачає певну емоційну розкутість, отже, надмірний емоційний самоконтроль заважає людині досягнути причини своєї мнемічної ефективності або навпаки. Мнемічна рефлексія також потребує певного вольового напруження, контролю з боку свідомості, логіки та структури діяльності, вираженості індивіда в плані соціальної активності тощо. Узагалі, процес мнемічної рефлексії є яскраво вираженим, довільно регульованим метакогнітивним процесом.

У результаті здійсненого нами кореляційного аналізу показників метапам'яті (метамнемічне відтворення) та показників вольової сфери студентів нами зафіксовано статистично достовірні позитивні кореляції (на рівні $p < 0,01$) між показником сили волі та показником метамнемічного відтворення ($r = 0,62$), показником емоційного самоконтролю в діяльності та показником метамнемічного відтворення ($r = 0,47$), показником самоконтролю в діяльності та показником метамнемічного відтворення ($r = 0,68$), показником загального самоконтролю та показником метамнемічного відтворення ($r = 0,5$). Також зафіксовано відсутність статистично достовірного зв'язку між показником соціального самоконтролю та показником метамнемічного відтворення.

Припускаємо, що вибірковість довільного та мимовільного запам'ятовування, яку і характеризує показник метамнемічного відтворення, тісно

пов'язана з динамічною характеристикою вольової сфери суб'єкта навчально-професійної діяльності, вимагає від нього стриманості у власних емоційних проявах, ретельності та виваженості в процесі організації власної діяльності. Заглом, метамнемічне відтворення виступає як цілком довільний психічний процес, який передбачає розвинений самоконтроль суб'єкта в емоційній та діяльній сферах, індіферентний щодо самоконтролю в соціальній сфері.

Висновки. За результатами проведеного дослідження можемо зробити такі висновки: 1) у теоретичному плані метапам'яті людини тісним чином пов'язана із процесами довільної регуляції, самоконтролю та самокерування суб'єктом своєї навчально-професійної діяльності, визначальними в цьому аспекті виступають процеси метамоніторингу (спостереження людини за власними когнітивними, зокрема мнемічними характеристиками й актуальними параметрами інформації, що підлягає засвоєнню) та метаконтролю (доцільність розподілу зусиль, управління та координація механізмів засвоєння інформації, стратегічне когнітивне планування, використання певної мнемічної тактики та конкретних адекватних ситуації мнемічних технік); 2) виявлено, що мнемічна рефлексія як складова частина метапам'яті супроводжується певним вольовим напруженням, контролем із боку свідомості, логіки та структури діяльності, вираженістю індивіда в плані соціальної активності тощо; 3) метамнемічне відтворення виступає як цілком довільний психічний процес, який передбачає розвинений самоконтроль суб'єкта в емоційній та діяльній сферах, індіферентний щодо самоконтролю в соціальній сфері.

Перспективними питаннями є уточнення опосередкованого впливу процесів метамоніторингу та метаконтролю на креативність суб'єкта навчально-професійної діяльності через його метамнемічну підструктуру, з'ясування психологічної динаміки процесів самоконтролю у зв'язці з ефективністю метамнемічної підсистеми в процесі професійної підготовки майбутнього фахівця.

Література:

1. Блонский П. Память и мышление. *Избранные психологические произведения*. Санкт-Петербург : Питер, 2001. 288 с.
2. Волошина В. Вплив інтерференції на метапам'яттєві судження студентів : дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. Острог, 2015. 274 с.
3. Карпов А., Скитяева И. Психология метакогнитивных процессов личности. Москва : Изд-во «Институт психологии РАН», 2005. 352 с.
4. Лактіонов О. Структурно-динамічна організація індивідуального досвіду : автореф. дис. ... докт. психол. наук: 19.00.01. Київ, 2000. 46 с.

5. Саврасов М., Ермоленко К. Особливості взаємозв'язку метамнемічних і креативних здібностей у структурі особистості студента. *Науковий вісник Херсонського державного університету*. Серія «Психологічні науки». 2018. Вип. 2. Т. 2. С. 91–96.
6. Хомуленко Т. Развитие высших форм памяти. Харьков: ХГПУ им. Г. С. Сковороды, 1998. 222 с.
7. Хомуленко Т., Доцнвич Т. Метапам'ять: наукові підходи та експериментально-інтроспективна методика дослідження. *Вісник ХНПУ імені Г. С. Сковороди*. Психологія. 2014. Вип. 49. С. 193–211.
8. Brown A. et al. Learning, remembering, and understanding. *Handbook of child psychology / J. Flavell et al. Vol. 3 : Cognitive development*. 4th ed. New York : Wiley, 1983. P. 78–166.
9. Flavell G. Metamemory. *Perspective on the development of memory and cognition / J. Flavell, H. Wellman*. New York : Erlbaum, 1977. P. 3–34.
10. Jacoby L. Ironic effects of repetition: Measuring age-related differences in memory. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition*. 1999. № 25. P. 3–22.
11. Kluge R. Cognitive knowledge and executive control: metacognition. *Life Science Regular Report*. 1982. № 21. P. 201–224.
12. Koriat A. Memory's knowledge of its own knowledge: The accessibility account of the feeling of knowing. *Metacognition: Knowing about knowing / J. Metcalfe & A. Shimamura (Eds.)*. 1994. P. 115–135.
13. Metcalfe J., Schwartz B., Joaquim S. The cue-familiarity heuristic in metacognition. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, & Cognition*. 1993. №19. P. 851–864.
14. Nelson T. et al. Metamemory: A theoretical framework and new findings. *The Psychology of learning and motivation: Advances in research and theory*. 1990. № 26. P. 125–133.
15. Schneider W. The development of metacognitive knowledge in children and adolescents: Major trends and implications for education. *Mind, Brain, and Education*. 2008. Vol. 2. №. 3. P. 114–121.
16. Tulving, E., Madigan S. Memory and verbal learning. *Annual Review of Psychology*. 1970. № 21. P. 437–484.

Саврасов Н. В. Психологические особенности саморегуляции мнемической подструктуры субъекта учебно-профессиональной деятельности

Анализируются теоретико-методологические основания исследования психологических особенностей саморегуляции мнемической активности современного студента. Эмпирическим путём изучаются и интерпретируются основные характеристики саморегуляции мнемической подсистемы субъекта учебно-профессиональной деятельности, закладываются предпосылки дальнейших психолого-педагогических исследований механизмов и закономерностей влияния метакогнитивных факторов на динамику креативности будущего специалиста в процессе профессиональной подготовки.

Ключевые слова: метапамять, субъект, регуляция, учебно-профессиональная деятельность, воля, структура, показатель, связь.

Savrasov M. V. Psychological features of self-regulation of the mnemonic substructure of the subject of educational and professional activities

The theoretical and methodological bases of research of psychological features of self-regulation of mnemonic activity of the modern student are analyzed. Empirically studied and interpreted the main characteristics of self-regulation of the mnemonic subsystem of the subject of educational and professional activity, laid the foundation for further psychological and pedagogical research mechanisms and patterns of influence of metacognitive factors on the dynamics of creativity of the future specialist in the process of professional training.

Key words: meta-memory, subject, regulation, training and professional activities, will, structure, index, link.

ВПЛИВ СТАВЛЕННЯ ДО НАВЧАННЯ НА АДАПТАЦІЮ ДО ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ СТУДЕНТІВ РІЗНИХ КУРСІВ

У статті представлено результати емпіричного дослідження впливу ставлення до навчання на адаптацію студентів різних курсів до закладу вищої освіти. Встановлено більш тісний зв'язок складників ставлення до навчання з показниками адаптації до навчальної групи та навчальної діяльності за групами студентів першого і третього курсів порівняно із другим та четвертим курсами. Серед складників мотиваційного й емоційного компонентів ставлення до навчання визначені специфічні для студентів різних курсів предиктори адаптації до навчальної діяльності та навчальної групи.

Ключові слова: адаптація до закладу вищої освіти, адаптація до навчальної діяльності, адаптація до навчальної групи, ставлення до навчання, мотиваційний компонент ставлення до навчання, емоційний компонент ставлення до навчання, студенти різних курсів.

Постановка проблеми. Незважаючи на численність досліджень адаптації студентів до навчання в закладах вищої освіти, більшість із них присвячені адаптації студентів-першокурсників до освітнього процесу, середовища закладу вищої освіти, соціально-психологічній адаптації. Не багато досліджень, спрямованих на вивчення змін адаптованості студентів до закладу вищої освіти протягом всього періоду навчання, інформованість щодо яких сприяла б більш ефективній підготовці висококваліфікованих кадрів, розробленню програм психолого-педагогічного супроводу навчально-виховного процесу в закладах вищої освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У роботах сучасних дослідників психологічну адаптацію студента до умов навчання в закладі вищої освіти розуміють як процес досягнення студентом психологічного комфорту в умовах освітнього середовища [1, с. 15], як взаємодію особистості студента й освітнього середовища, в якій особистість виступає активним суб'єктом адаптації, відповідальним за успішність вибору стратегій та результатів навчального процесу [2, с. 21–22]. Н. Кулеша у своєму дисертаційному дослідженні в системі чинників психологічної адаптації студентів до закладу вищої освіти виділяє соціальні (матеріальне становище родини, соціальне походження студента, взаємини в родині, нова дидактична ситуація, особистість викладача, спілкування в студентській групі) та індивідуально-психологічні (особливості темпераменту, нервово-психічна напруга, психічне здоров'я, інтелектуальний розвиток, навчальна мотивація, професійний інтерес) чинники [1, с. 15]. Соціально-психологічну адаптацію й адаптацію до навчальної діяльності як компоненти адаптації до умов навчання в закладі вищої освіти виділяє у своєму дослідженні К. Огарьова [2, с. 21–22].

У дослідженні О. Горбунової здійснено аналіз змін адаптації студентів першого – третього курсів до середовища закладу вищої освіти. Визначено зростання тривожності студентів та інтенсивності страху відрахування на другому курсі та їх зниження на третьому курсі, що свідчить про адаптацію емоційної сфери студентів до стресів у навчальній діяльності. Задоволеність навчанням, стосунками з викладачами й адміністрацією закладу вищої освіти, за даними О. Горбунової, має негативну динаміку від першого до третього курсів [3, с. 58–61]. На наш погляд, вивчення адаптації студентів до умов навчання в закладі вищої освіти потребує врахування ставлення студентів до навчання, але питання впливу ставлення до навчання на успішність адаптації студентів до закладу освіти залишається недостатньо вивченим.

Мета статті – визначити вплив ставлення до навчання студентів різних курсів на їхню адаптацію до закладу вищої освіти.

Виклад основного матеріалу. Під час організації емпіричного дослідження ми виходили з розуміння ставлення студентів до навчання як єдності мотиваційного й емоційного компонентів. Мотиваційний компонент утворюють мотиви навчальної діяльності, а емоційний – переживання студентів, викликані задоволеністю або незадоволеністю їхніх потреб у процесі навчання [4, с. 54]. Задоволеність навчанням – це емоційне ставлення студентів до навчальної діяльності й умов її перебігу, що включає ставлення до різних аспектів навчальної діяльності студентів [5, с. 122].

Дослідження проводилося з використанням таких методик: «Адапованість студентів у виші» Т. Дубовицької, А. Крилової; «Шкала академічної мотивації» Т. Гордєєвої, О. Сичова, Є. Осіна; «Тест-опитувальник задоволеності навчальною діяльністю» Л. Міщенко.

Під час статистичного оброблення даних використано кореляційний аналіз (r-критерій Пірсона) і множинний регресійний аналіз. Метою кореляційного аналізу було визначення взаємозв'язків показників адаптації студентів до закладу вищої освіти та складників їхнього ставлення до навчання. Множинний регресійний аналіз (покрокова процедура із включенням) дав змогу виявити серед складників ставлення студентів до навчання предиктори, що впливають на показники адаптації студентів різних курсів до закладу вищої освіти, і визначити ступінь впливовості кожного предиктора. Статистичне оброблення даних здійснювалося за допомогою SPSS 6.0.

У дослідженні брали участь 288 студентів Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди та Національного університету цивільного захисту України, серед яких 74 першокурсники, 72 студентів другого курсу, 72 студентів третього курсу, 70 студентів четвертого курсу.

Під час вивчення структури кореляційних зв'язків показників адаптації студентів різних курсів до навчальної діяльності та складників їхнього ставлення до навчання виявилось, що найбільш тісний зв'язок спостерігається на першому та третьому курсах навчання, а на другому та четвертому курсах виявлені лише поодинокі зв'язки адаптації студентів до навчальної діяльності та складників ставлення до навчання (табл. 1).

За результатами проведеного кореляційного аналізу виявилось, що більш адаптовані до навчальної діяльності першокурсники характеризуються більш високими показниками задоволеності навчальним і виховним процесом, обраною професією, стосунками з одногрупниками та викладачами, власним побутом. У них більшою мірою проявляється цікавість до предмета

пізнання, прагнення пізнати нове, зрозуміти досліджуваний предмет, бажання досягти максимально високих результатів у навчанні, прагнення до розвитку своїх здібностей, свого потенціалу в межах навчальної діяльності. Чим менш адаптовані студенти-першокурсники до навчальної діяльності, тим більшою мірою спонукання до навчання зумовлюється в них почуттям сорому й обов'язку, виявляється відсутність інтересу до навчальної діяльності й усвідомленості її важливості та сенсу.

Більш адаптовані до навчальної діяльності другокурсники характеризуються більш високими показниками задоволеності стосунками з одногрупниками та власним побутом. У них більшою мірою проявляється прагнення до розвитку своїх здібностей, бажання досягти максимально високих результатів у навчанні, зокрема заради відчуття власної значущості і підвищення самооцінки завдяки досягненням у навчанні.

У групі студентів третього курсу, як і в групі студентів-першокурсників, встановлено позитивні зв'язки між адаптацією до навчальної діяльності та всіма складниками емоційного компонента ставлення до навчання, а також складниками мотиваційного компонента ставлення до навчання, що відповідають внутрішній академічній мотивації, а саме: пізнавальною мотивацією, мотивацією досягнення і саморозвитку. Обернені зв'язки поєднують адаптацію до навчальної діяльності з екстернальною мотивацією й амотивацією. Отже, більш адаптовані до навчальної діяльності третьокурсники характеризуються більш високими показниками задоволеності навчальним і виховним процесом, обраною професією, стосунками з одногрупниками та викладачами, власним побутом, більш вираженим пізнавальним інтересом, прагненням до максимально високих навчальних результатів, до розвитку свого потенціалу в межах

Таблиця 1

Взаємозв'язок показників адаптації студентів різних курсів до навчальної діяльності та складників їхнього ставлення до навчання

Складники ставлення до навчання	Курс			
	1	2	3	4
Пізнавальна мотивація	0,462**		0,640**	0,515**
Мотивація досягнення	0,528**	0,484**	0,601**	
Мотивація саморозвитку	0,477**	0,471**	0,560**	
Мотивація самоповаги		0,686**		
Інтроєктована мотивація	- 0,251*			
Екстернальна мотивація			- 0,643**	
Амотивація	- 0,638**		- 0,512**	
Загальна задоволеність навчальною діяльністю	0,533**		0,633**	
Задоволеність навчальним процесом	0,383**		0,638**	
Задоволеність виховним процесом	0,290*		0,534**	
Задоволеність обраною професією	0,481**		0,250*	0,425**
Задоволеність стосунками з одногрупниками	0,495**	0,271*	0,604**	0,501**
Задоволеність стосунками з викладачами	0,491**		0,298*	
Задоволеність побутом	0,434**	0,239*	0,261*	

Примітка: * – $p < 0,05$, ** – $p < 0,01$.

навчальної діяльності. Крім того, чим більш адаптовані студенти третього курсу до навчальної діяльності, тим меншою мірою ця діяльність зумовлена зовнішніми вимогами, бажанням уникнути можливих проблем, тим менше їх характеризує навчальна амотивація.

У групі студентів четвертого курсу визначено лише три статистично значущі зв'язки між адаптацією до навчальної діяльності та складниками ставлення до навчання. Більш адаптовані до навчальної діяльності студенти четвертого курсу відрізняються більш високими показниками пізнавальної мотивації, задоволеності стосунками з одногрупниками й обраною професією.

Розрахунок кореляцій дозволив пересвідчитися в тому, що між показниками адаптації студентів різних курсів до закладу вищої освіти та складниками їхнього ставлення до навчання існує певний взаємозв'язок. Застосування множинного регресійного аналізу дозволило виявити серед складників ставлення до навчання предиктори адаптованості студентів різних курсів до навчальної діяльності, а також ступінь впливовості кожного предиктора.

Предикторами адаптації до навчальної діяльності студентів першого курсу виявились амотивація ($\beta = -0,397$; $t = -4,341$; $p < 0,001$), мотивація досягнення ($\beta = 0,305$; $t = 3,657$; $p < 0,001$), інтроєктована мотивація ($\beta = -0,284$; $t = -3,46$; $p < 0,001$), задоволеність побутом ($\beta = 0,247$; $t = 2,663$; $p < 0,05$). Сукупний вплив вказаних складників на адаптацію до навчальної діяльності студентів першого курсу є статистично значущим ($p \leq 0,01$). Отримана регресійна модель адаптації до навчальної діяльності студентів першого курсу описує 69,3% загальної дисперсії.

Значення показника адаптації до навчальної діяльності для студентів першого курсу найкращим чином можна спрогнозувати за допомогою такого рівняння регресії:

Адаптація до навчальної діяльності = $8,964 + 1,398 \text{ ЗП} - 0,379 \text{ АМ} + 0,302 \text{ МД} - 0,270 \text{ ІМ}$, де ЗП – задоволеність побутом, АМ – амотивація, МД – мотивація досягнення, ІМ – інтроєктована мотивація.

Предикторами адаптації до навчальної діяльності студентів другого курсу виступають мотивація самоповаги ($\beta = 0,546$; $t = 11,03$; $p < 0,001$), задоволеність стосунками з одногрупниками ($\beta = 0,167$; $t = 2,18$; $p < 0,05$). Сукупний вплив зазначених складників на адаптацію до навчальної діяльності студентів другого курсу є статистично значущим ($p \leq 0,001$). Отримана регресійна модель адаптації до навчальної діяльності студентів другого курсу описує 80,1% загальної дисперсії.

Значення показника адаптації до навчальної діяльності для студентів другого курсу найкращим

чином можна спрогнозувати за допомогою такого рівняння регресії:

Адаптація до навчальної діяльності = $-4,183 + 0,968 \text{ ЗСО} + 0,834 \text{ МСП}$, де ЗСО – задоволеність стосунками з одногрупниками, МСП – мотивація самоповаги.

Предикторами адаптації до навчальної діяльності студентів третього курсу є екстернальна мотивація ($\beta = -0,592$; $t = -4,871$; $p < 0,001$), пізнавальна мотивація ($\beta = 0,431$; $t = 3,552$; $p < 0,01$). Сукупний вплив вказаних складників на адаптацію до навчальної діяльності студентів третього курсу є статистично значущим ($p \leq 0,001$). Отримана регресійна модель адаптації до навчальної діяльності студентів третього курсу описує 71,6% загальної дисперсії.

Значення показника адаптації до навчальної діяльності для студентів третього курсу найкращим чином можна спрогнозувати за допомогою такого рівняння регресії:

Адаптація до навчальної діяльності = $9,858 - 0,489 \text{ ЕМ} + 0,431 \text{ ПМ}$, де ЕМ – екстернальна мотивація, ПМ – пізнавальна мотивація.

Предикторами адаптації до навчальної діяльності студентів четвертого курсу виявились пізнавальна мотивація ($\beta = 0,673$; $t = 7,702$; $p < 0,001$), задоволеність стосунками з одногрупниками ($\beta = 0,232$; $t = 3,303$; $p < 0,01$), задоволеність обраною професією ($\beta = 0,269$; $t = 2,481$; $p < 0,05$). Сукупний вплив вказаних складників на адаптацію до навчальної діяльності студентів четвертого курсу є статистично значущим ($p \leq 0,001$). Отримана регресійна модель адаптації до навчальної діяльності студентів четвертого курсу описує 97,4% загальної дисперсії.

Значення показника адаптації до навчальної діяльності для студентів четвертого курсу найкращим чином можна спрогнозувати за допомогою такого рівняння регресії:

Адаптація до навчальної діяльності = $-7,031 + 1,648 \text{ ЗСО} + 1,409 \text{ ЗОП} + 0,632 \text{ ПМ}$, де ЗСО – задоволеність стосунками з одногрупниками, ЗОП – задоволеність обраною професією, ПМ – пізнавальна мотивація.

Отримані за результатами кореляційного аналізу зв'язки показників складників мотиваційного й емоційного компонентів ставлення до навчання студентів першого курсу та їхньої адаптації до навчальної групи вказують на те, що більш адаптовані студенти характеризуються більш вираженим інтересом до процесу пізнання, прагненням здобувати нові знання, досягати максимально високих результатів у навчальній діяльності, прагненням до поваги й визнання з боку значущих інших, а також самоповаги завдяки досягненням у навчанні. Більш високі показники адаптованості до навчальної групи в першокурсників сполучаються з більш вираженою задоволеністю навчаль-

ною діяльністю, навчальним і виховним процесом, обраною професією, стосунками з одногрупниками і викладачами, побутом. Зниження адаптації до навчальної групи в студентів першого курсу супроводжується зниженням інтересу до навчальної діяльності, зростанням відчуття її безглуздості та непотрібності (табл. 2).

У студентів другого курсу адаптованість до навчальної групи напряму пов'язана із задоволеністю стосунками з викладачами й одногрупниками, а в студентів четвертого курсу – із задоволеністю обраною професією та стосунками з одногрупниками.

Більш адаптовані до навчальної групи студенти третього курсу характеризуються більшою задоволеністю навчальною діяльністю, навчальним і виховним процесом, стосунками з одногрупниками і викладачами, побутом. Зниження адаптації до навчальної групи в студентів супроводжується загостренням відчуття безглуздості та непотрібності навчання, зростанням фрустрованості автономії, мотивованості навчальної діяльності, прагненням уникнути проблем (табл. 2).

За результатами множинного регресійного аналізу визначені такі предиктори адаптації до навчальної групи студентів першого курсу: задоволеність стосунками з одногрупниками ($\beta = 0,565$; $t = 6,475$; $p < 0,001$), амотивація ($\beta = -0,337$; $t = -4,406$; $p < 0,001$), мотивація самоповаги ($\beta = -0,169$; $t = -2,587$; $p < 0,01$), задоволеність побутом ($\beta = 0,164$; $t = 2,344$; $p < 0,05$). Сукупний вплив вказаних складників на адаптацію до навчальної діяльності студентів першого курсу є статистично значущим ($p \leq 0,01$). Отримана регресійна модель адаптації до навчальної діяльності студентів першого курсу описує 76,5% загальної дисперсії.

Значення показника адаптації до навчальної діяльності для студентів першого курсу найкра-

щим чином можна спрогнозувати за допомогою такого рівняння регресії:

Адаптація до навчальної групи = $5,557 + 2,885 \text{ ЗСО} + 0,903 \text{ ЗП} - 0,304 \text{ АМ} - 0,173 \text{ МСП}$, де ЗСО – задоволеність стосунками з одногрупниками, ЗП – задоволеність побутом, АМ – амотивація, МСП – мотивація самоповаги.

Предикторами адаптації до навчальної групи студентів другого курсу є задоволеність стосунками з одногрупниками ($\beta = 0,777$; $t = 7,236$; $p < 0,001$), задоволеність стосунками з викладачами ($\beta = -0,345$; $t = -3,215$; $p < 0,01$). Сукупний вплив вказаних складників на адаптацію до навчальної діяльності студентів другого курсу є статистично значущим ($p \leq 0,001$). Отримана регресійна модель адаптації до навчальної діяльності студентів другого курсу описує 62,2% загальної дисперсії.

Значення показника адаптації до навчальної групи для студентів другого курсу найкращим чином можна спрогнозувати за допомогою такого рівняння регресії:

Адаптація до навчальної групи = $6,445 + 4,182 \text{ ЗСО} - 2,206 \text{ ЗСВ}$, де ЗСО – задоволеність стосунками з одногрупниками, ЗСВ – задоволеність стосунками з викладачами.

Предикторами адаптації до навчальної групи студентів третього курсу є задоволеність виховним процесом ($\beta = 0,850$; $t = 7,360$; $p < 0,001$), задоволеність стосунками з одногрупниками ($\beta = 0,499$; $t = 5,064$; $p < 0,001$), задоволеність стосунками з викладачами ($\beta = -0,415$; $t = -3,541$; $p < 0,01$). Сукупний вплив вказаних складників на адаптацію до навчальної групи студентів третього курсу є статистично значущим ($p \leq 0,001$). Отримана регресійна модель адаптації до навчальної групи студентів третього курсу описує 85,4% загальної дисперсії.

Таблиця 2

Взаємозв'язок показників адаптації студентів до навчальної групи та складників їхнього ставлення до навчання

Складники ставлення до навчання	Курс			
	1	2	3	4
Пізнавальна мотивація	0,384**			
Мотивація досягнення	0,280*			
Мотивація саморозвитку				
Мотивація самоповаги	0,488**			
Інтроєктована мотивація				
Екстернальна мотивація			-0,594**	
Амотивація	-0,745**		-0,567**	
Загальна задоволеність навчальною діяльністю	0,626**		0,204*	
Задоволеність навчальним процесом	0,420**		0,201*	
Задоволеність виховним процесом	0,409**		0,830**	
Задоволеність обраною професією	0,522**			0,348**
Задоволеність стосунками з одногрупниками	0,821**	0,612**	0,733**	0,547**
Задоволеність стосунками з викладачами	0,583**	0,514**	0,279*	
Задоволеність побутом	0,593**		0,764**	

Примітка: * – $p < 0,05$, ** – $p < 0,01$.

Значення показника адаптації до навчальної групи для студентів третього курсу найкращим чином можна спрогнозувати за допомогою такого рівняння регресії:

Адаптація до навчальної групи = $-2,243 + 4,912 \text{ ЗВП} - 3,056 \text{ ЗСВ} + 2,847 \text{ ЗСО}$, де ЗВП – задоволеність виховним процесом, ЗСВ – задоволеність стосунками з викладачами, ЗСО – задоволеність стосунками з одногрупниками.

Предиктором адаптації до навчальної групи студентів четвертого курсу виявилась задоволеність стосунками з одногрупниками ($\beta = 0,947$; $t = 10,226$; $p < 0,001$), вплив якої є статистично значущим ($p \leq 0,001$). Отримана регресійна модель адаптації до навчальної групи студентів четвертого курсу описує 88,8% загальної дисперсії.

Значення показника адаптації до навчальної групи для студентів четвертого курсу найкращим чином можна спрогнозувати за допомогою такого рівняння регресії:

Адаптація до навчальної діяльності = $-2,066 + 4,611 \text{ ЗСО}$, де ЗСО – задоволеність стосунками з одногрупниками.

Висновки. Показники адаптації до навчальної групи та навчальної діяльності більш тісно пов'язані зі складниками ставлення студентів до навчання на першому та третьому курсах навчання порівняно із другим та четвертим курсами.

Предикторами адаптації до навчальної діяльності виявились: для студентів першого курсу – амотивація, мотивація досягнення, інтроєктована мотивація, задоволеність побутом; для студентів другого курсу – мотивація самоповаги, задоволеність стосунками з одногрупниками; для студентів третього курсу – екстернальна мотивація, пізнавальна мотивація; для студентів четвертого курсу – пізнавальна мотивація, задоволеність сто-

сунками з одногрупниками, задоволеність обраною професією.

Предикторами адаптації до навчальної групи виявились: для студентів першого курсу – задоволеність стосунками з одногрупниками, амотивація, мотивація самоповаги, задоволеність побутом; для студентів другого курсу – задоволеність стосунками з одногрупниками і викладачами; для студентів третього курсу – задоволеність виховним процесом, стосунками з одногрупниками і викладачами; для студентів четвертого курсу – задоволеність стосунками з одногрупниками.

Перспективи подальших розвідок у даному напрямі вбачаємо у вивченні більш широкого спектра ставлень студентів, що можуть впливати на їхню адаптованість до закладу вищої освіти.

Література:

1. Кулеша Н. Психологічна адаптація студентів із дистантних сімей до умов навчання у вищому навчальному закладі : автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. Острог, 2018. 20 с.
2. Огарева Е. Адаптація студентів до умов навчання в вузі в зв'язі з їх ціннісними орієнтаціями : автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.13. Санкт-Петербург, 2010. 24 с.
3. Горбунова Е. Адаптація студентів 1–3 курсів бакалавриата / спеціалітета к университетской жизни. *Universitas : журнал о жизни университетов*. 2013. № 1. С. 48–64.
4. Капустина Т., Гончарова Е. Отношение студентов к процессу обучения в вузе. *Альманах современной науки и образования*. Тамбов : Грамота, 2017. № 1. С. 54–56.
5. Мищенко Л. К проблеме диагностики отношения студентов к учебной деятельности. *Вестник практической психологии образования*. 2007. № 3. С. 122–128.

Скрипник Н. Г. Влияние отношения к обучению на адаптацию к высшему учебному заведению студентов разных курсов

В статье представлены результаты эмпирического исследования влияния отношения к обучению на адаптацию студентов разных курсов к высшему учебному заведению. Установлена более тесная связь составляющих отношения к обучению с показателями адаптации к учебной группе и учебной деятельности по группам студентов первого и третьего курсов в сравнении со вторым и четвертым курсами. Среди составляющих мотивационного и эмоционального компонентов отношения к обучению определены специфические для студентов разных курсов предикторы адаптации к учебной деятельности и учебной группе.

Ключевые слова: адаптация к заведению высшего образования, адаптация к учебной деятельности, адаптация к учебной группе, отношение к обучению, мотивационный компонент отношения к обучению, эмоциональный компонент отношения к обучению, студенты разных курсов.

Skrypnik N. H. The influence of attitude to learning on adaptation to the higher education institution of students of different courses

The article presents the empirical findings of the influence of attitude to learning on adaptation of students of different courses to the higher education institution. Closer connection of attitude to learning constituents with parameters of adaptation to a group and learning activity in the 1st and 3rd courses groups of students in comparison with the 2nd and 4th courses has been determined. Among the constituents of motivational and emotional components of attitude to learning, predictors of adaptation to learning activity and group, specific for students of different courses, have been identified.

Key words: adaptation to the higher education institution, adaptation to learning activity, adaptation to learning group, attitude to learning, motivational component of learning attitude, emotional component of attitude to learning, students of different courses.

О. Г. Солодуховадоктор психологічних наук, професор,
завідувач кафедри психології
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»**В. Л. Солодухов**кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»

ПРОБЛЕМА ПСИХОЛОГІЧНОГО ЗАХИСТУ В ДІЯЛЬНОСТІ МОЛОДОГО ВЧИТЕЛЯ

У статті представлено теоретичний аналіз проблеми психологічного захисту особистості. Проаналізовано різні підходи до розуміння психологічного захисту в психоаналізі, гуманістичній психології, вітчизняній психології. Визначено особливості впливу даного феномена на професійне становлення вчителя, на процес професійно-педагогічного спілкування. Показані можливості методу активного соціально-психологічного навчання, розробленого Т. Яценко, у досягненні вчителем педагогічного професіоналізму. Доведено необхідність особистісної психокорекції вчителя, зорієнтованої на виявлення глибиннопсихологічних основ його особистісних проблем.

Ключові слова: психологічний захист, професійне становлення вчителя, психологічне пізнання, психокорекція, особистісні проблеми.

Постановка проблеми. Як слушно зауважує Т. Яценко [5], ще донедавна система підготовки вчителів була більшою мірою орієнтована на забезпечення їх знаннями, ніж уміннями; були відсутні спеціальні психологічні методи активного впливу на особистість учителя з метою професійної психокорекції таких його якостей, які конче потрібні для ефективної взаємодії з учнями.

Необхідною передумовою професійного становлення вчителя є його особистісна психокорекція, зорієнтована на виявлення глибиннопсихологічних основ особистісних проблем, що деструктують процес спілкування з іншими людьми.

З допомогою спілкування учитель не лише передає учням певні знання, але й формує їхній світогляд, високі ідеали, виховує духовність, формує особистість учня.

Щоби сформувані необхідні особистісні якості в учнів, сам учитель повинен мати такі якості, як відкритість, доброзичливість, співчуття, щирість, здатність приймати й розуміти іншого та ін. Ці якості, у свою чергу, необхідно сформувані, але формування в молодого вчителя необхідних особистісних якостей – досить складний і емоційно насичений процес. Лише через власне емоційне переживання ситуації спілкування, як підкреслює Т. Яценко, вчитель може прийти до продуктивних висновків, які сприяють особистісному розвитку [5].

Виклад основного матеріалу. Відомо, що кожна жива істота має різні способи захисту від різних негативних впливів. Усі способи фізіологічного, механічного, гуморального й іншого захисту, які спрямовані на боротьбу зі шкідливим агентом, виконують для організму позитивні функції.

Значно складніші процеси «психологічного захисту» людини.

Власне, термін «психологічний захист» уведений З. Фрейдом. У його теорії психоаналізу механізми «психологічного захисту» розглядалися як засіб урегулювання конфлікту між біологічним і соціальним середовищем суб'єкта, між свідомістю і «несвідомим».

Послідовники З. Фрейда вважають, що «психологічний захист» виконує негативні функції, оскільки він поза свідомістю суб'єкта керує його діями і виявляється в неадекватності самосприйняття і сприйняття інших.

Механізмами «захисту» представники гуманістичної психології вважають природжені альтруїстичні мотиви.

У працях К. Роджерса зазначено, що для особистості функції «захисту» мають дезадапційний характер, оскільки завдяки «психологічному захисту» уявлення про себе може не відповідати дійсності, а це, у свою чергу, провокує «захисні» реакції з метою збереження неправильного знання про себе.

Пріоритет у порушенні проблеми психологічного захисту у вітчизняній науці належить Ф. Басіну. Він розглядає психологічний захист як механізм, спрямований на запобігання розладам поведінки й фізіологічних процесів за наявності як внутрішнього неусвідомленого конфлікту, так і зіткнення цілком усвідомлених, афективно насичених настанов. За Ф. Басіном, до захисних механізмів належить створення розширеної смислової настанови, спрямованої на нестабілізацію вузькоафективного її вияву. Цим забезпечується

здатність трансформувати первинне афективне прагнення. Захист, незважаючи на його здатність частково мобілізувати поведінку, підкоряється інфантильній настанові, чим сприяє ілюзорному спрощенню й усуненню психологічних труднощів суб'єкта [2].

Р. Грановська вважає, що психологічний захист, будучи бар'єром, який звужує та спотворює повноцінне сприйняття світу, спричиняє гальмування розвитку творчої фантазії, інтуїції [4].

О. Арестова зі співавторами відповідно до моделі діяльності розглядають три рівні функціонування психологічного захисту:

1) інструментальний рівень (для операції) – захисні механізми являють собою несвідоме реагування за мінімального опрацювання отриманої інформації. До цього рівня належать реакції витіснення;

2) рівень атрибуції і мети – механізми, актуалізація яких спричиняє перекомпонування елементів ситуації та способів її інтерпретації, раціоналізація, компенсація, проєкція;

3) рівень смислової переорієнтації – принцип дії захисних механізмів цього рівня – отримання знання про себе для прогнозування ситуації і вибору найкращих альтернатив, така захисна поведінка сприяє розвитку особистості. До таких механізмів належать інтелектуалізація і сублімація [1].

Ф. Василюк класифікує захисні механізми за їхньою спрямованістю: на звільнення людини від неузгодженості й амбівалентності почуттів; на оберігання її від усвідомлення тривоги, страху, сорому тощо. Водночас автор зазначає, що захисні механізми являють собою ригідні, автоматичні, вимушені, неусвідомлювані процеси відображення дійсності та регуляції поведінки, що призводить до дезінтеграції, самообману, уявного вирішення внутрішнього конфлікту та неврозу [3].

Т. Яценко вважає, що для «психологічного захисту» характерною є не одноразовість, а типовість, інтегративність та структурна диспозиційність, що включає когнітивні, емотивні і поведінкові аспекти; захисна система підпорядкована єдиному генеральному механізму – «від слабкості до сили».

Подальший розвиток психодинамічної теорії привів автора до виокремлення двох різновидів захистів: базальних і ситуативних, периферичних захистів.

Похідними функціонування всієї «захисної» системи особистості є такі психічні якості, властивості і стани, які вкрай небажані для педагога, оскільки заважають становленню професійно грамотного спілкування з учнями. За наявності «психологічного захисту», як підкреслює Т. Яценко [5], у суб'єкта розвивається однобічна підвищена чутливість до інформації, яка стосується гідності власного «Я». Водночас він зазвичай проявляє нечутливість і навіть жорстокість до інших людей,

якщо їхні вчинки не узгоджуються із «захисними» бажаннями і цілями, незважаючи на те, що сам може бути людиною вкрай вразливою.

Крім того, особистість, яка «захищається», має явно виражені й досить складні труднощі із прийняттям певної частини людей, чий цінності й «захисні» засоби не відповідають тим, які є в неї. Водночас постає проблема: якщо визнати достойність інших, то треба взяти під сумнів власні цінності й засоби, а значить, і гідність власного «Я». «Захист» спрацьовує в такому разі однозначно – неприйняттям, але не всіх людей, а лише тих, які несуть загрозу достойності власного «Я». Можна уявити, які складності для педагога викликає втрата функціонування «захисту». Підвищена чутливість до ситуації схвалення і несхвалення породжує в суб'єкта невпевненість і напругу в ситуаціях, що являють собою небезпеку для задоволення цих бажань.

Емпіричний матеріал свідчить про те, що поруч із прагненням одержати схвалення й визнання, особистість, яка «захищається», нерідко уникає ситуації, де вона може бути центром уваги. Цей парадокс можна пояснити, виходячи з генези становлення «психологічного захисту», тому він не є обов'язковим для всіх особистостей, що «захищаються».

Особливість «психологічного захисту» така, що він реалізується здебільшого через стосунки з іншими людьми, бо його генеза сягає корінням у процес вільного, нерегламентованого спілкування.

Загальна педагогічна дезадаптація, як твердить Т. Яценко, полягає в тому, що вчитель із розвинутим «захистом», прагнучи до задоволення власних бажань, дуже слабо і в спотвореному вигляді відображує бажання учнів.

Ще однією складністю педагогічного спілкування за начності «захисту» є пошук винного в невдачах у зовнішніх обставинах або в партнері по спілкуванню. Тому, якщо вчитель – особистість, що «захищається», то причину своїх невдач він, імовірно, буде шукати (і знаходити) лише у виправдовуючому для себе аспекті: у недосконалості вузівської підготовки, шкільної системи, у негативному впливі на учнів батьків, школи, у неврозності дітей тощо. Водночас у нього майже зовсім відсутня концентрація, за якої варто було б звернути увагу на власні особистісні особливості, бо саме вони і спричиняють ті чи інші ускладнення.

Нездатність учителя знайти істинну причину невдачі (і успіху) призводить до того, що внаслідок стереотипності непродуктивних психологічних ходів аналізу своєї діяльності, а також діяльності своїх колег, у нього притуплюються, а не розвиваються педагогічні здібності. У такому разі спроби аналізу допущених прорахунків зазвичай потрапляють у замкнене коло, що зрештою створює в учителя відчуття безвихідності, психологічної безпорадності, «незахищеності».

Тим часом педагог, як ніхто інший, повинен уміти вирішувати власні проблеми і надавати в цьому допомогу учням.

Особистості, яка «захищається», властива велика втрата енергії, що виснажує її сили, нервову систему, втягує людей, що спілкуються з нею (у нашому випадку – учнів) у круговерт непродуктивних міжособистих маніпуляцій. Тому педагогічна діяльність з її безперервним процесом спілкування й потенційною нерівністю позицій вчителя й учня (на користь першого) створює сприятливий ґрунт для реалізації «захисних» тенденцій педагога.

Не менш серйозними втратами функціонування «захисту» є непослідовність поведінки особистості й непостійність її ставлень, слабкість, хиткість, які в будь-яку хвилину можуть повернутися: легше це відбувається в негативний бік і важче – у позитивний.

Зрозуміло, що в педагогічній взаємодії це явище вкрай не бажане, оскільки створює надлишкову напругу в учнів, примушує їх приладжуватися під настрій учителя. Негативне ставлення до вчителя може перенестися (і переноситься, про що свідчать наші дослідження) і на предмет, який він викладає, до того ж за розвинутого «захисту» інтереси «Я» домінують (хоч і приховано) над всіма іншими аспектами життєдіяльності суб'єкта.

Отже, після всього сказаного неважко уявити, який деструктивний вплив створює «психологічний захист» на процес професійно-педагогічного спілкування. Ускладнює ситуацію і те, що похідними «психологічного захисту» є такі, вкрай неприйнятні для учителя, як егоїзм, недоброчливе ставлення до іншого, неприйняття певних якостей іншого, непослідовність поведінки, підозрілість, помисливість, домінування інтересів «Я» над професійними інтересами, перекручення реальності, порушення розуміння й адекватного емоційного відображення себе й іншої людини. Щоби змінити негативні якості вчителя, необхідно включати його в таке спілкування, яке дозволить досліджувати себе, з'ясувати і вирішити свої особистісні проблеми, пов'язані з неусвідомлюваними аспектами власної психіки.

У дослідженні питань неусвідомлюваного нові можливості відкриває розроблений Т. Яценко метод активного соціально-психологічного пізнання. Його перевагою є те, що все навчання будується на матеріалі мимовільної, спонтанної активності його учасників, яка диктується «захисними» настановами. З метою виходу на глибинно-особистісні причини такого роду діяльності (активності) у групі АСПП створюється атмосфера щирості, емоційної підтримки, теплоти, що усуває необхідність ситуативного захисту «Я». Крім того, як вказує автор, АСПП забезпечує необхідну поступовість, багаторівневість, багаторазовість

у процесах самопізнання й психокорекції, що дозволяє оптимізувати здібності спілкування.

В основі функціонування груп лежить прагнення прилучити учасників навчання до процесу власного самопізнання. А це передбачає встановлення зв'язків причинно-наслідкових залежностей між свідомими й неусвідомлюваними компонентами в межах «захисної» системи, якщо така в суб'єкта виявляється.

Висновки. Провідну роль у формуванні механізму психологічного захисту відіграє ідеалізоване «Я». Основою цього процесу є аналітико-синтетичні взаємозв'язки і взаємозалежності між різними «образами Я», які виникають і формуються позадосвідним шляхом. Найважливішим компонентом «ідеалізованого Я» є його «минуле», як уважає Т. Яценко. Саме «минуле» визначає наперед «ідеалізованість Я» і, природно, кладе свій відбиток на «теперішнє», «ідеальне», «майбутнє Я».

«Ідеальне Я» визначає наперед систему очікувань (частіше за все неусвідомлених) щодо власного відображення в очах інших. Дані очікування не є пасивними. Дослідження показало, що ціла система «захисних» засобів спрямована на те, щоб ці очікування задовольнялися.

Можна з упевненістю сказати, як зазначає автор, що чим більше «ідеалізоване Я» буде збігатися з ідеальним і нормативним «Я», тим більше засоби досягнення очікувань суб'єкта від оточення будуть об'єктивними і просоціально спрямованими. І навпаки, чим більше «ідеалізоване Я» буде неадекватним нормативному «Я», тим більша небезпека використання «об'єктивно значущих засобів для підтвердження свого бажаного відображення в очах оточення».

Література:

1. Аристова О., Калинина Н. Индивидуальные особенности функционирования защитных механизмов. Вестник МГУ. 2000, № 1. С. 20–28.
2. Бассин Ф., Бурлаков М., Волков В. Проблема психологической защиты. Психологический журнал. 1983. Т. 3. С. 78–80.
3. Василюк Ф. Психология. Москва, 1984. 200 с.
4. Грановская Р., Березка И. Интуиция и искусственный интеллект. Ленинград : Изд-во Ленингр. ун-та, 1991. 196 с.
5. Яценко Т. Активная социально-психологическая подготовка учителя к общению с учащимися. Киев, 1993. 208 с.
6. Яценко Т. Теорія і практика групової психокорекції: активне соціально-психологічне навчання : навчальний посібник. Київ : Вища школа, 2004. 679 с.
7. Яценко Т. Основи глибинної психокорекції: феноменологія, теорія і практика : навчальний посібник. Київ : Вища школа, 2008. 382 с.

Солодухова О. Г., Солодухов В. Л. Проблема психологической защиты в деятельности молодого учителя

В статье представлен теоретический анализ проблемы психологической защиты личности. Проанализированы различные подходы к пониманию психологической защиты в психоанализе, гуманистической психологии, отечественной психологии. Определены особенности влияния данного феномена на профессиональное становление учителя, на процесс профессионально-педагогического общения. Показаны возможности метода активного социально-психологического познания, разработанного Т. Яценко, в достижении учителем педагогического профессионализма. Доказана необходимость личностной психокоррекции учителя, ориентированной на выявление глубиннопсихологических основ его личностных проблем.

Ключевые слова: психологическая защита, профессиональное становление учителя, психологическое познание, психокоррекция, личностные проблемы.

Solodukhova O. H., Solodukhov V. L. Problem of psychological defence in the young teacher's activities

The article presents the theoretical analysis of the problem of psychological defence of the individual. Various approaches to understanding psychological defence in psychoanalysis, humanistic psychology, and domestic psychology have been analysed. The specific features of the influence of this phenomenon on the professional formation of the teacher, on the process of professional and pedagogical communication are determined. The possibilities of the method of active socio-psychological cognition, developed by T. Yatsenko, in the teacher's achieving pedagogical professionalism are shown. The need for personal psychocorrection of the teacher, oriented on revealing the deep-psychological foundations of his personal problems, is proved.

Key words: psychological defence, professional teacher formation, psychological cognition, psychocorrection, personal problems.

Н. А. Спиця-Оріщенкоаспірант кафедри практичної психології
Українська інженерно-педагогічна академія,
практичний психолог

Харківська спеціалізована школа І–ІІІ ступенів № 11

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ МОТИВАЦІЇ ПРОФЕСІЙНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ УЧНІВ 7-Х, 8-Х, 9-Х КЛАСІВ НА ДОПРОФІЛЬНОМУ РІВНІ НАВЧАННЯ

У статті наведено теоретичні та практичні аспекти розв'язання актуального психолого-педагогічного завдання – професійного самовизначення учнів 7-х, 8-х, 9-х класів, на прикладі аналізу результатів експериментального дослідження структури та динаміки психологічних особливостей мотивації професійного самовизначення за допомогою факторного аналізу, проведеного за методом головних компонент із подальшим Varimax-обертанням.

Ключові слова: структура мотивації, динаміка мотивації, факторний аналіз, допрофільний рівень навчання.

Постановка проблеми. Науковий, теоретичний та практичний інтерес викликає проблема актуалізації професійного самовизначення учнів загальноосвітніх шкіл, ініційована сучасною реформою освіти Нової української школи, а саме: обов'язковий перехід від допрофільного до профільного рівня навчання в школі, з необхідністю вибору подальшого профілю навчання в школі або вибору професійного навчального закладу, який передбачає формування й розвиток мотиваційного компонента процесу професійного самовизначення.

Сензитивність саме підліткового віку для розвитку мотивації професійного самовизначення детермінована соціальною ситуацією розвитку особистості учня, входженням у світ дорослих, інтенсивним розвитком інтелектуальних здібностей, становленням нового рівня самосвідомості, розвитком особистісної ідентичності, зміною «Я-концепції», поглибленням особистісної рефлексії, самоствердженням своєї індивідуальності, осмисленням домагань на соціальне визнання, виникненням ієрархії мотивів, становленням стійкості панівних мотивів [8, с. 400; 9, с. 198].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Підлітковий вік – неоднорідний період, що визначається наявністю різних фаз, у межах яких відбувається низка суттєвих змін [3, с. 501]. Це один із кризових вікових періодів, що пов'язаний із бурхливим розвитком усіх провідних компонентів особистості і фізіологічними змінами, зумовленими статевим дозріванням [2, с. 300]. Отже, цими аспектами може бути зумовлена психологічна характеристика учнів 8-х класів, які перебувають на перших ланках розгортання особистісного розвитку (у межах підліткового віку) і тільки починають шлях до справжньої дорослості, пізнання себе й інших тощо.

Динамічні зміни компонентів мотиваційної структури особистості підлітка залежать як від його індивідуальних, вікових особливостей як суб'єкта навчання, так в від змін у змісті й організації процесу навчання і життєдіяльності [1, с. 98; 4, с. 202]. Під час проведення аналізу мотиваційної структури процесу навчання й виховання учнів в умовах загальноосвітньої школи потрібно розглядати змістові й динамічні характеристики мотивів в єдності. Змістові пов'язані з характером навчальної діяльності (усвідомлення, самостійність, узагальнення, дієвість, поширення на декілька навчальних предметів, спрямованість на різні боки навчальної діяльності, цікавість до змісту навчальних матеріалів, їхньої тематики, проблематики). Динаміка мотивів має віковий характер і пов'язана з етапом навчання. Якщо професійні, пізнавальні, змістові, внутрішні мотиви не сформовані, навчальна діяльність визначається мотивами, не пов'язаними безпосередньо з її змістом [5, с. 5–14; 6, с. 15]. Мотиви впливають на процеси осмислення, усвідомлення, запам'ятовування, визначають поведінку суб'єкта навчання, вибірковість процесів сприйняття, уваги, пам'яті, мислення, уяви, забезпечують вибір цілей і засобів їх досягнення.

Мета статті – навести теоретичні та практичні аспекти розв'язання актуального психолого-педагогічного завдання – професійного самовизначення учнів 7-х, 8-х, 9-х класів. на прикладі аналізу результатів експериментального дослідження структури та динаміки психологічних особливостей мотивації професійного самовизначення за допомогою факторного аналізу, проведеного за методом головних компонент із подальшим Varimax-обертанням.

Виклад основного матеріалу. Для унаочнення отриманих результатів та осмислення

психологічних особливостей структури мотивації професійного самовизначення в учнів 7-х, 8-х, 9-х класів нами використано факторний аналіз. Факторний аналіз проведений за методом головних компонент із подальшим Varimax-обертанням [12, с. 117; 13, с. 243; 14, с. 190; 15, с. 76]. Під час виконання факторного аналізу зупинилися на дев'ятифакторному вирішенні. Виділені чинники мають власні значення більше 1 і пояснюють 68,95% дисперсії (див. табл. 1).

Отже, нами визначено провідні чинники та менш значущі. Три провідні чинники (пояснюють 32,49% дисперсії) охоплюють параметри, що описують особливості розвитку в навчанні за умов прояву емоційного складника, психофізіологічні та соціальні передумови виникнення шкільної тривожності, а також зазначають взаємозв'язок інтелектуально-мотиваційних показників («загальний інтелект» за методикою Дж. Равена та «мотив прагнення до успіху» за методикою А. Мехрабіана, модифікація М. Магомед-Емінова).

Найбільш значущими серед школярів 7-х класів є прояви емоційного мотиву, мотиву саморозвитку та пізнавального мотиву в навчанні. З найбільшою вагою до складу першого чинника увійшов саме показник емоційного мотиву. Тому можемо припустити, що саме емоційна зовнішня складова частина навчання постає провідною в учнів 7-х класів. Вона взаємопов'язана із прагненням підлітка пізнати себе та світ довкола, розвиватись у навчанні. Водночас не менше значення має загальна тривожність у школі, з якою найбільше пов'язана низька фізіологічна опірність стресу.

До складу другого чинника також увійшли переживання соціального стресу, фрустрація потреби в досягненні успіху, побоювання невідповідності очікуванням оточення.

Як зазначалося раніше, загальний емоційний стан учня 7-го класу в школі взаємопов'язаний, з одного боку, із соціальними чинниками (переживання щодо контактів у класі, очікування негативних оцінок від інших), а з іншого – з особливостями психофізіологічної організації, що знижують пристосовність дитини до ситуацій стрессогенного характеру та підвищують вірогідність неадекватного, деструктивного реагування на тривожний чинник середовища.

Не менш значущим є і виявлений зв'язок інтелектуально-мотиваційних параметрів у структурі мотивації професійного самовизначення. Так, до складу третього чинника з найбільшою вагою увійшли мотив прагнення до успіху (за методикою «Опитувальник мотивації досягнення» А. Мехрабіана, модифікація М. Магомед-Емінова) та показник загального інтелекту (за методикою «Прогресивні матриці» Дж. Равена).

Наступні три фактори (пояснюють 21,06% дисперсії) віддзеркалюють взаємопов'язаність особливостей вибору професії і специфіки прагнень до навчальних досягнень, зумовлених іншими людьми (батьки, вчителі); взаємопов'язаність, проте не вираженість страхів щодо ситуації перевірки знань та проблем і страхів у стосунках із вчителями (відповідно до знака факторного навантаження); а також прояв страху самовираження.

Так, до складу четвертого фактора з найбільшою вагою увійшли показник «оптимізм/реалізм професійного вибору» (за методикою І. Кондакова), «мотив досягнення» та «зовнішній мотив» (за методикою М. Алексеевої, М. Дригус). Зв'язки між зовнішнім мотивом і мотивом досягнення та між показником оптимізму професійного вибору і зовнішнім мотивом навчальної діяльності вже визначені нами під час аналізу кореляцій,

Таблиця 1

Факторна структура мотивації професійного самовизначення учнів 7-х класів

Фактор 1	Емоційний мотив (0,79)	Пізнавальний мотив (0,58)	Мотив саморозвитку (0,60)		2,59	11,77%
Фактор 2	Загальна тривожність у школі (0,76)	– переживання соціального стресу (0,50); – фрустрація потреби в досягненні успіху (0,50).	Боязнь невідповідності очікуванням оточення (0,65)	Низька фізіологічна опірність стресу (0,73)	2,45	11,15%
Фактор 3	Загальний інтелект (0,71)	Мотив прагнення до успіху (0,82)			2,10	9,57%
Фактор 4	Оптимізм щодо професійного вибору (0,80)	Мотив досягнення (0,57)	Зовнішній мотив (0,60)		1,79	8,15%
Фактор 5	Побоювання ситуації перевірки знань (– 0,78)	Проблеми і страхи в стосунках з учителями (– 0,74)			1,56	7,12%
Фактор 6	Боязнь самовираження (0,86)				1,27	5,79%
Фактор 7	Висока самооцінка (0,89)	Самостійність у професійному виборі (– 0,50)			1,18	5,37%
Фактор 8	Рішучість у професійному виборі (– 0,52)	Імпульсивність професійного вибору (– 0,81)			1,16	5,29%
Фактор 9	Комунікативний мотив (0,76)	Мотив позиції школяра (0,68)			1,03	4,69%

Примітка: у двох останніх стовпчиках – власне значення фактора та відсоток сумарної дисперсії відповідно.

проте одночасний вхід до чинника цих трьох показників може свідчити про особливості сприйняття впливів дорослих. Отже, з одного боку, рівень учнівського прагнення до здобуття успіху взаємопов'язаний із прагненням або уникнення покарання (учительського, батьківського), або отримання похвали, а з іншого – із цим останнім прагненням взаємопов'язане ідеалізоване уявлення про вирішення проблем професійного вибору.

Поруч із цим, відповідно до параметрів, що увійшли до складу п'ятого та шостого факторів із найбільшою вагою та знаків факторного навантаження, можемо визначити, що, з одного боку, в учнів 7-х класів наявний страх самовираження, а з іншого – взаємопов'язаний низький рівень переживань щодо оцінки вчителя та стосунків із ним.

Останню ланку займають три фактори (пояснюють 15,35% дисперсії), відповідно сьомий, восьмий та дев'ятий, які описують такі компоненти структури мотивації професійного самовизначення, як: взаємозв'язок між незалежністю та високою самостійністю в професійному виборі і високою самооцінкою; необережним ставленням до питань професійного самовизначення і рішучістю, упевненістю в професійному виборі; проявом комунікативного мотиву в навчанні і мотивом позиції школяра.

Факторний аналіз дав змогу визначити взаємопов'язаність самостійного вибору професії учнем 7-го класу з високою самооцінкою. Водночас визначальним є і прояв імпульсивності, необережності у виборі професії, що взаємопов'язаний із рішучістю під час здійснення такого вибору. Усвідомлення позиції «Я-учень» взаємопов'язане із прагненням мати певну позицію в стосунках з оточенням.

Отже, здійснений аналіз отриманих даних дає змогу визначити, що в учнів 7-х класів структура мотивації професійного самовизначення, з одного боку, менш чітка, ніж в учнів 8-х та 9-х класів, з іншого боку, провідним у ній постає визначення особливостей пізнання себе та світу довкола за умов прояву емоційного складника в навчанні, проявів психофізіологічних та соціальних передумов появи шкільної тривожності, взаємозв'язку інтелектуально-мотиваційних параметрів процесу професійного самовизначення.

По-друге, наявний прояв взаємопов'язаності особливостей вибору професії і специфіки прагнень до навчальних досягнень, зумовлених іншими людьми (батьки, вчителі); взаємопов'язаність, проте не вираженість страхів щодо ситуації перевірки знань та проблем і страхів у стосунках з учителями (відповідно до знака факторного навантаження); а також прояв страху самовираження.

По-третє, найменш вираженими в структурі мотивації професійного самовизначення постають аспекти власне професійного самовизначення (визначений зв'язок між високою самостійністю

в професійному виборі і високою самооцінкою; необережним ставленням до питань професійного самовизначення і рішучістю професійного вибору) та особливості прояву комунікативної шкільної мотивації (зв'язок комунікативного мотиву в навчанні і мотиву позиції школяра).

Визначені особливості можуть вказувати на те, що такий етап розвитку може відобразити латентне професійне самовизначення.

Для унаочнення отриманих результатів та осмислення психологічних особливостей структури мотивації професійного самовизначення в учнів 8-х класів виділені чинники мають власні значення більше 1 і пояснюють 71,67% дисперсії (див. табл. 2). Отже, нами визначено провідні фактори та менш значущі. Три провідні фактори (пояснюють 34,16% дисперсії) охоплюють параметри, що описують особливості саморозвитку в навчанні, соціальний чинник мотивації та психофізіологічні передумови появи загальної шкільної тривожності.

Найбільш значущими серед школярів 8-ого класу є прояви мотиву саморозвитку, мотиву досягнення, пізнавального мотиву та мотиву позиції школяра. Під час кореляційного аналізу означені мотиви вже визначались як стрижневі. Дані факторного аналізу дають змогу визначити, що з найбільшою вагою до складу першого фактора увійшов саме показник мотиву саморозвитку.

Саме тому можемо припустити, що, на відміну від учнів 7-х класів, для яких емоційний зовнішній складника навчання постає провідним і пов'язаним із мотивом саморозвитку, в учнів 8-х класів на перший план виходить прагнення до пізнання себе і розвитку власних здібностей як взаємопов'язане із прагненням підлітка до досягнень, пізнання світу й усвідомлення позиції «Я-школяр». Наголосимо на тому, що мотив досягнення, який увійшов в учнів 8-х класів до складу цього фактора, в учнів 7-х класів відображається лише в складі четвертого фактора.

Отже, прояв мотиву досягнень у 8-х класах є більш значущим. Не менш значущими постають соціальні чинники мотивації. Як видно з таблиці 2, позитивний полюс другого фактора представлені показниками «зовнішній мотив (заохочення, покарання)» та «залежність у професійному виборі». Водночас негативний – показниками «переживання соціального стресу» та «проблеми і страхи в стосунках з учителями».

У процесі кореляційного аналізу нами визначалися зв'язки зовнішнього мотиву з переживанням соціального стресу, переживання соціального стресу із проблемами і страхами в стосунках з учителями. Всі означені параметри відображають саме соціальні аспекти мотивації професійного самовизначення в учнів 8-х класів. Підкреслимо, що з найбільшою вагою до складу другого фактора увійшов саме показник переживання соці-

ального стресу (він наявний і в складі другого фактора в учнів 7-х класів, проте не є провідним). Знак факторного навантаження вказує на невираженість цього параметра.

З іншого боку, значущими постають зовнішній мотив навчальної діяльності та залежність професійного вибору, що вказує на переважаючу зовнішню мотивацію [10, с. 130].

Водночас не менше значення має загальна тривожність у школі, з якою найбільше пов'язана низька фізіологічна опірність стресу. До складу третього фактора з найбільшою вагою увійшли саме ці показники. Як зазначалося раніше, загальний емоційний стан учня 8-го класу в школі взаємопов'язаний з особливостями психофізіологічної організації, що знижують пристосованість дитини до ситуацій стрессогенного характеру та підвищують вірогідність неадекватного, деструктивного реагування на тривожний чинник середовища.

Цікаво, що подібні складники розташовані в складі другого фактора в учнів 7-х класів, тож постають більш значущими.

Наступні три фактори (пояснюють 21,93% дисперсії) відбивають особливості прояву нерішучості в професійному виборі, страхи під час оцінювання й особливості прояву емоційного мотиву в навчанні.

Так, як видно з таблиці 2, позитивний полюс четвертого фактора представлений показником «нерішучість у професійному виборі» методики І. Кондакова. Тоді як негативний – показниками оптимізму та рівня самооцінки. Як визначено нами раніше, нерішучість у професійному виборі взаємопов'язана з низьким рівнем оптимізму професійного вибору та заниженою самооцінкою.

Порівнюючи зміст цього фактора в учнів 7-х та 8-х класів, можемо визначити, що в учнів 8-х класів

більшого прояву знаходить структура, що відображає взаємозв'язки професійних настановлень, а в 7-му класі – зв'язки між окремим параметром професійного вибору й особливостями зовнішньої навчальної мотивації.

До складу п'ятого фактора увійшли показники методики Б. Філіпса. Позитивний полюс означеного фактора представлений показником «боязнь невідповідності очікуванням оточення», що позначає орієнтацію на значущість інших в оцінці власних результатів, вчинків і думок. Негативний полюс цього чинника представлений показником «побоювання ситуації перевірки знань», що відображає негативне ставлення і переживання тривоги в ситуаціях перевірки знань, досягнень, можливостей, особливо якщо виступати потрібно публічно. Це вказує на вираження страху невідповідності очікуванням оточення за невираженості боязні ситуації перевірки знань (особливо публічної) в учнів 8-х класів. Означене визначене і серед учнів 7-х класів. Натомість серед учнів 7-х класів боязнь невідповідності очікуванням оточення входить до складу другого фактора з позитивним знаком факторного навантаження, що свідчить про те, що для цих учнів він постає актуальним, на відміну від учнів 8-х класів.

Найбільшу вагу в межах шостого фактора можна відзначити серед показників методики Б. Філіпса «фрустрація потреби в досягненні успіху» й «емоційний мотив навчання» методики М. Алексєєвої, М. Дригус, який відбиває оцінку на змістовності навчального процесу, а емоційного його складника. Тоді як перший показник відображає несприятливе психічне тло, яке не дозволяє учню розвивати свої потреби в успіху. Як вже визначалося раніше, емоційний мотив навчання постає провідним у межах першого фактора серед

Таблиця 2

Факторна структура мотивації професійного самовизначення учнів 8-х класів

Фактор 1	Мотив саморозвитку (0,88)	Пізнавальний мотив (0,61)	Мотив позиції школяра (0,53)	Мотив досягнення (0,65)	2,89	13,16%
Фактор 2	Зовнішній мотив (0,61)	Залежність у професійному виборі (0,60)	Переживання соціального стресу (- 0,68)	Проблеми і страхи в стосунках з учителями (- 0,57)	2,57	11,69%
Фактор 3	Загальна тривожність у школі (0,82)	Низька фізіологічна опірність стресу (0,79)			2,04	9,31%
Фактор 4	Нерішучість у професійному виборі (0,81)	Реалізм професійного вибору (- 0,60)	Занижена самооцінка (- 0,69)		1,77	8,07%
Фактор 5	Побоювання ситуації перевірки знань (- 0,72)	Страх невідповідності очікуванням оточення (0,84)			1,69	7,71%
Фактор 6	Емоційний мотив (0,75)	Фрустрація потреби в досягненні успіху (0,64)			1,35	6,15%
Фактор 7	Загальний інтелект (0,90)	Мотив прагнення до успіху (0,58)			1,22	5,54%
Фактор 8	Рационалізм професійного вибору (0,86)				1,14	5,17%
Фактор 9	Комунікативний мотив (0,76)	Боязнь самовираження (0,53)			1,07	4,87%

Примітка: у двох останніх стовпчиках власне значення фактора та відсоток сумарної дисперсії відповідно.

учнів 7-х класів, тобто для них він є вкрай значущим, порівняно з учнями 8-х класів.

Останню ланку займають три фактори (пояснюють 15,58% дисперсії), відповідно сьомий, восьмий та дев'ятий, які описують інтелектуально-мотиваційні аспекти професійного самовизначення, його раціоналізм та прагнення до зайняття певної позиції в стосунках з оточенням під час навчання.

Сьомий фактор представлений двома показниками: «загальний інтелект» (за методикою Дж. Равена) та «мотив прагнення до успіху» (за методикою А. Мехрабіана, модифікація М. Магомед-Емінова). Означений зв'язок визначений і під час кореляційного аналізу. Також наголосимо на тому, що ці показники утворюють третій фактор серед даних учнів 7-х класів, тобто цей зв'язок постає більш значущим, аніж серед учнів 8-х класів.

До складу восьмого фактора з найбільшою вагою увійшов показник методики І. Кондакова – «раціоналізм/імпульсивність професійного вибору». Зазначимо, що високі бали за цим показником свідчать про ґрунтовність, розсудливість, раціоналізм, готовність діяти за планом, утримуватися від імпульсивних рішень, що властиво учням 8-х класів. В учнів 7-х класів до складу цього фактора, навпаки, увійшов параметр імпульсивності професійного вибору.

До складу дев'ятого фактора з найбільшою вагою увійшов показник методики М. Алексєєвої, М. Дригус – «комунікативний мотив навчання», методики Б. Філіпса – «страх самовираження». Це відображає особливості прагнення до шкільної комунікації в учнів 8-х класів. Натомість в учнів 7-х класів цей мотив пов'язаний із мотивом позиції школяра (див. табл. 3.7).

Отже, здійснений аналіз отриманих даних дає змогу визначити, що, по-перше, в учнів 8-х класів структура мотивації професійного самовизначення є більш чіткою, аніж в учнів 7-х класів.

По-друге, провідними в ній постають особливості саморозвитку в навчанні, соціальний чинник мотивації та психофізіологічні передумови виникнення загальної шкільної тривожності. Тож, передусім, значущим є взаємозв'язок прагнення до успіхів у навчанні із внутрішнім мотивом навчальної діяльності, що зумовлює навчання заради прагнення до власного розвитку. З іншого боку, значущими постають зовнішній мотив навчальної діяльності та залежність професійного самовизначення, що вказує на переважання зовнішньої мотивації. Поряд водночас не меншого значення набуває загальна тривожність у школі, з якою найбільше пов'язана низька фізіологічна опірність стресу.

По-третє, наявна взаємопов'язаність нерішучості в професійному виборі з низьким рівнем оптимізму професійного вибору та заниженою самооцінкою; вираженість страху невідповідності

очікуванню оточення, який віддзеркалює орієнтацію на значущість інших в оцінці власних результатів, вчинків і думок, за невираженості страху щодо ситуації перевірки знань; взаємопов'язаність прагнення до емоційно комфортної атмосфери, яку створює учитель на уроці, та наявним несприятливим психічним тлом, яке не дозволяє дитині розвивати свої потреби в успіху (фрустрація потреби в досягненні успіху).

По-четверте, найменш вираженими в структурі мотивації професійного самовизначення постають інтелектуально-мотиваційні аспекти, раціоналізм професійного самовизначення та взаємопов'язаність комунікативного мотиву з боязню самовираження.

Визначені особливості можуть вказувати на те, що такий етап розвитку може відображати початковий етап професійного самовизначення.

Для унаочнення отриманих результатів та осмислення психологічних особливостей мотивації професійного самовизначення в учнів 9-х класів виділені чинники мають власні значення більше 1 і пояснюють 69%, 72% дисперсії (див. табл. 3). Отже, нами визначено провідні фактори та менш значущі. Три провідні фактори (пояснюють 36,55% дисперсії) містять параметри, що описують особливості навчальної мотивації, вибору професії та досягнення успіху.

Одразу наголосимо на тому, що такі складники провідних факторів можуть характеризувати вихід мотивації професійного самовизначення на новий рівень. Підкреслимо, що в учнів 7-го класу провідні фактори описують особливості розвитку в навчанні за умов прояву емоційного складника, психофізіологічні та соціальні передумови появи шкільної тривожності, взаємозв'язок інтелектуально-мотиваційних показників, а в учнів 8-го класу – особливості саморозвитку в навчанні, соціальний чинник мотивації та психофізіологічні передумови виникнення шкільної тривожності.

Натомість в учнів 9-го класу простежується тенденція до укріплення системи навчальної мотивації, поруч з якою укріплюються зв'язки між елементами професійного вибору, а також визначальними постають аспекти досягнення успіху. Отже, наявний розвиток структури мотивації професійного самовизначення.

Зупинимось більш детально на складниках кожного з факторів. Найбільш значущими серед школярів 9-го класу постають прояви зовнішнього та комунікативного мотивів, які під час кореляційного аналізу визначались як стрижневі, та емоційного мотиву, мотиву досягнень та позиції школяра, які під час кореляційного аналізу визначались як значущі.

Дані факторного аналізу дають змогу визначити, що з найбільшою вагою до складу першого фактора увійшли саме показники зовнішнього

та комунікативного мотивів. Саме тому можемо припустити, що, на відміну від учнів 7-х класів, для яких емоційна зовнішня складова частина навчання постає провідною, учнів 8-х класів, для яких провідним постає мотив саморозвитку, в учнів 9-х класів на перше місце виходить значення шкільної комунікації та прояв зовнішньої регуляції навчальної діяльності, що вже зазначено нами раніше.

Склад другого фактора містить показники, пов'язані з різними аспектами професійного вибору. Наголосимо на тому, що вони відсутні в провідних чинниках за даними учнів 7-х та 8-х класів (в останніх до складу другого фактора увійшов лише показник «залежність у професійному виборі»). Водночас, відповідно до знака факторного навантаження, можемо зазначити, що учням 9-х класів властиві нерішучість та залежність професійного вибору з наявним раціоналізмом його здійснення.

Дані факторного аналізу дають змогу визначити, що з найбільшою вагою до складу другого фактора увійшов саме показник нерішучості в професійному виборі. Під час кореляційного аналізу визначені взаємозв'язки цього показника зі ступенем раціоналізму та залежності цього вибору, що і відображено в змісті даного фактора.

Цікавим здається і склад третього фактора. Він, на наш погляд, відображає аспекти тенденції до досягнення успіху учнями 9-го класу, які не відображені в змісті факторів в учнів 7-х та 8-х класів, а саме: високий рівень фрустрації потреби в досягненні успіху за наявного прояву високого рівня мотиву уникнення невдачі. Як зазначалося під час кореляційного аналізу,

показник фрустрації потреби в досягненні успіху в учнів 9-х класів негативно корелює з показником рівня розвитку мотиву прагнення до успіху/мотиву уникнення невдачі.

Наступні три фактори (пояснюють 22,39% дисперсії) відбивають соціальні чинники шкільної тривожності та низькі показники рівня інтелектуального розвитку загального (невербального) інтелекту (за методикою «Прогресивні матриці» Дж. Равена).

Так, як видно з таблиці 3, негативний полюс шостого фактора представлений єдиним показником загального інтелекту (за методикою «Прогресивні матриці» Дж. Равена). Підкреслимо, що в учнів 7-х та 8-х класів зазначений зв'язок інтелектуально-мотиваційних параметрів – мотиву прагнення до успіху (за методикою «Опитувальник мотивації досягнення» А. Мехрабіана, модифікація М. Магомед-Емінова) та показника загального інтелекту (за методикою «Прогресивні матриці» Дж. Равена). Під час кореляційного аналізу нами зазначалося, що в учнів 9-х класів визначена наявність статистично значущого негативного взаємозв'язку між показником рівня розвитку загального (невербального) інтелекту (за методикою «Прогресивні матриці» Дж. Равена) та емоційним мотивом (за методикою М. Алексєєвої, М. Дригус). Чим меншим є рівень розвитку загального інтелекту, тим більшим є прояв прагнення до емоційно комфортної атмосфери на уроці [7, с. 399; 11, с. 518]. Можливо, відбувається певна компенсація наявного інтелектуального рівня емоційними характеристиками, що зумовлюють навчання.

Зупинимось на характеристиці показників, що склали четвертий та п'ятий фактори.

Таблиця 3

Факторна структура мотивації професійного самовизначення учнів 9-х класів

Фактор 1	Комунікативний мотив (0,82)	Зовнішній мотив (0,80)	Емоційний мотив (0,58)	– мотив досягнення (0,56); – мотив позиції школяра (0,51).	3,30	15,01%
Фактор 2	Нерішучість у професійному виборі (0,82)	Залежність у професійному виборі (0,71)	Раціоналізм професійного вибору (0,58)		2,57	11,72%
Фактор 3	Фрустрація потреби в досягненні успіху (0,77)	Мотив уникнення невдачі (– 0,74)			2,16	9,82%
Фактор 4	Боязнь самовираження (– 0,80)	Переживання соціального стресу (– 0,68)	Загальна тривожність у школі (0,57)	Проблеми і страхи в стосунках з учителями (0,50)	1,89	8,61%
Фактор 5	Боязнь невідповідності очікуванню оточення (– 0,74)	Страх ситуації перевірки знань (0,54)	Низька фізіологічна опірність стресу (– 0,51)		1,64	7,45%
Фактор 6	Загальний інтелект (– 0,89)				1,39	6,33%
Фактор 7	Пізнавальний мотив (0,78)	Мотив саморозвитку (0,77)			1,19	5,44%
Фактор 8	Висока самооцінка (0,83)	Оптимізм щодо професійного вибору (0,50)			1,17	5,34%

Примітка: у двох останніх стовпчиках – власне значення фактора та відсоток сумарної дисперсії відповідно.

До складу четвертого фактора увійшли показники методики Б. Філіпса. Позитивний полюс означеного фактора представлений показниками «загальна тривожність у школі» і «проблеми і страхи в стосунках з учителями», а негативний – «боязнь самовираження» і «переживання соціального стресу».

Найбільшу вагу в межах п'ятого фактора має показник методики Б. Філіпса – «боязнь самовираження». Знак факторного навантаження вказує на невираженість цього параметра.

Водночас, як зазначалося під час кореляційного аналізу, загальна тривожність у школі взаємопов'язана з відсутністю прояву страху самовираження. За умов прояву останнього меншим стає вираження переживання соціального стресу.

Цікаво, що в учнів 7-х класів виявлено зворотні характеристики. Ураховуючи знак факторного навантаження, зазначимо, що цим учням не властиві переживання проблем і страхів у стосунках з учителями, високий рівень боязні самовираження, а загальна тривожність здебільшого зумовлена психофізіологічним, а не соціальними параметрами. Означене спостерігається і в учнів 8-х класів.

Ця відмінність учнів 9-х класів відображається і під час аналізу складників п'ятого фактора. До його складу також увійшли показники методики Б. Філіпса. Негативний полюс цього фактора представлений показниками «боязнь невідповідності очікуванням оточення» і «низька фізіологічна опірність стресу», а позитивний – «побоювання ситуації перевірки знань».

Найбільш вагомих у межах п'ятого фактора є показник методики Б. Філіпса – «боязнь невідповідності очікуванням оточення». Знак факторного навантаження вказує на невираженість цього параметра.

Водночас знак факторного навантаження показника «побоювання ситуації перевірки знань» вказує на його представленість серед учнів 9-х класів. Наголосимо на тому, що в учнів 7-х та 8-х класів, згідно з даними щодо факторної структури мотивації професійного самовизначення, означене не проявляється: їм властиві боязнь невідповідності очікуванням оточення, низька фізіологічна опірність стресу, яку зазначено вище, з іншого боку – страх щодо ситуації перевірки знань не є вираженим.

Отже, структура шкільних переживань в учнів 9-х класів різниться від аналогічної в учнів 7-х та 8-х класів, що ще раз підкреслює особливості факторної структури мотивації професійного самовизначення учнів 9-х класів.

Останню ланку займають два фактори (пояснюють 10,78% дисперсії), відповідно сьомий та восьмий, які описують прагнення до розвитку здібностей, особливості самооцінки та її зв'язку з аспектами професійного вибору.

Сьомий фактор представлений двома показниками: «пізнавальний мотив» і «мотив саморозвитку» (за методикою М. Алексєєвої, М. Дригус). Означений зв'язок визначений і під час кореляційного аналізу. Також наголосимо на тому, що ці мотиви, згідно з кількістю взаємозв'язків із ними в кореляційній матриці даних, визначені як такі, що мають їх найменшу кількість, отже, попередньо можемо припустити, що вони не постають значущими. Можливо, саме цим пояснюється те, що вони склали передостанній фактор визначеної факторної структури мотивації професійного самовизначення.

Водночас у факторній структурі мотивації професійного самовизначення в учнів 7-х та 8-х класів означені мотиви постають провідними, оскільки входять до складу першого фактора.

І, нарешті, до складу восьмого фактора з найбільшою вагою увійшли показники методики І. Кондакова – «оптимізм/реалізм професійного вибору» і «висока самооцінка/занижена самооцінка». Означений зв'язок визначений і під час кореляційного аналізу.

Зазначимо, що, враховуючи знак факторного навантаження, можна визначити високу самооцінку й оптимізм щодо професійного вибору, водночас саме показник самооцінки має найбільшу вагу в межах цього фактора.

Таке поєднання є особливістю факторної структури мотивації професійного самовизначення в учнів 9-х класів, оскільки в учнів 7-х класів показник оптимізму увійшов до складу четвертого фактора (разом із показниками «мотив досягнення» та «зовнішній мотив» за методикою М. Алексєєвої, М. Дригус), висока самооцінка – до складу сьомого фактора (разом із показником високої самостійності в професійному виборі), а в учнів 8-х класів – позитивний полюс четвертого фактора представлений показником «нерішучість у професійному виборі» методики І. Кондакова, а негативний – показниками реалізму та рівня самооцінки. Отже, в учнів 8-х класів відзначається низький рівень самооцінки, взаємопов'язаний із реалізмом щодо професійного вибору.

Висновки. Отже, здійснений аналіз отриманих даних дає змогу визначити таке:

– по-перше, в учнів 9-х класів структура мотивації професійного самовизначення розвивається й укріплюється;

– по-друге, складники провідних факторів у структурі мотивації професійного самовизначення в учнів 9-х класів можуть характеризувати вихід мотивації професійного самовизначення на новий рівень. На відміну від учнів 7-х та 8-х класів, в учнів 9-х класів простежується тенденція до укріплення системи навчальної мотивації, поруч з якою укріплюються зв'язки між елементами професійного вибору, а також визначальними поста-

ють аспекти досягнення успіху. Водночас в учнів 9-х класів на перше місце виходить значення шкільної комунікації та прояв зовнішньої регуляції навчальної діяльності. Проявляються нерішучість та залежність професійного вибору з вираженим раціоналізмом його здійснення. Наявний високий рівень фрустрації потреби в досягненні успіху за прояву високого рівня мотиву уникнення невдачі;

– по-третє, проявляються соціальні чинники загальної шкільної тривожності (проблеми і страхи в стосунках з учителями, побоювання ситуації перевірки знань) та низькі показники рівня розвитку загального (невербального) інтелекту;

– по-четверте, наймеш вираженими в структурі мотивації професійного самовизначення постають прагнення до розвитку власних здібностей у навчальній діяльності (вираження взаємозв'язку пізнавального мотиву і мотиву саморозвитку), особливості самооцінки та її зв'язку з аспектами професійного вибору (висока самооцінка й оптимізм щодо професійного вибору).

Пропозиції. Отримані емпіричні результати мають бути враховані під час розроблення системи розвивально-корекційних заходів.

Література:

1. Бандура А. Теория социального научения. Санкт-Петербург : Евразия, 2000. 320 с.
2. Божович Л. Личность и ее формирование в детском возрасте. Санкт-Петербург : Питер, 2008. 400 с.
3. Большой психологический словарь/под ред. Б. Мещерякова, В. Зинченко. Москва : Прайм-Еврознак, 2003. 672 с.
4. Гамезо М., Петрова Е., Орлова Л. Возрастная и педагогическая психология : учебное пособие

для студентов всех специальностей педагогических вузов. Москва : Педагогическое общество России, 2003. 512 с.

5. Давыдов В. Учебная деятельность: состояние и проблемы исследования. Вопросы психологии. 1991. № 6. С. 5–14.
6. Зинченко С. Почему детям бывает трудно учиться. Киев, 1990. 56 с.
7. Кулагина И., Колюцкий В. Возрастная психология: полный жизненный цикл развития человека : учебное пособие для студентов высших учебных заведений. Москва : ТЦ «Сфера», 2001. 464 с.
8. Максименко С. Общая психология. Москва : Рефл.-бук ; Киев : Валер, 1999. 528 с.
9. Максименко С. Развитие психики в онтогенезі: у 2 т. Київ : Форум, 2002. Т. I. 319 с. Т. II. 335 с.
10. Мильман В. Внутренняя и внешняя мотивация учебной деятельности. Вопросы психологии. 1987. № 4. С. 130–138.
11. Немов Р. Психология : учебник для студентов высших педагогических учебных заведений. Москва : Гуманит. изд. центр «Владос», 1999. 640 с.
12. Руденко В., Руденко Н. Математичні методи в психології. Київ : Академвидав, 2009. 384 с.
13. Сидоренко Е. Методы математической обработки в психологии. Санкт-Петербург : ООО «Речь», 2000. 350 с.
14. Слепко Ю., Ледовская Т. Обработка и интерпретация результатов психологического исследования : учебное пособие. Ярославль : Изд-во ЯГПУ, 2013. 136 с.
15. Титкова Л. Математические методы в психологии. Владивосток : Издательство Дальневосточного университета, 2002. 85 с.

Спица-Орищенко Н. А. Психологические особенности мотивации профессионального самоопределения учащихся 7-х, 8-х, 9-х классов на допрофильном уровне обучения

В статье представлены теоретические и практические аспекты решения актуальной психолого-педагогической задачи – профессионального самоопределения учащихся 7-х, 8-х, 9-х классов, на примере анализа результатов экспериментального исследования структуры и динамики психологических особенностей мотивации профессионального самоопределения с помощью факторного анализа, проведенного методом главных компонент с последующим Varimax-вращением.

Ключевые слова: структура мотивации, динамика мотивации, факторный анализ, допрофильный уровень обучения.

Spytsia-Orishchenko N. A. Psychological features of motivation of professional self-determination of pupils at pre-profile level of education

The theoretical and practical aspects of the solution of the actual psychological and pedagogical problem of professional self-determination of pupils at the pre-profile level of education are presented in the article. The research is done by the factor analysis, conducted by the method of the main components with subsequent Varimax rotation.

Key words: motivation structure, dynamics of motivation, factor analysis, pre-profile level of education.

Н. В. Старинськадоцент кафедри практичної психології
Київський університет імені Бориса Грінченка

ПРОГРАМА РОЗВИТКУ САМОАКТУАЛІЗАЦІЇ СТУДЕНТІВ

У статті розглядаються особливості розвитку властивостей самоактуалізованої особистості студентів. Подані механізми розвитку особистісних властивостей: самопізнання, самостимулювання, самопрограмування, самореалізація та самопрезентація. Наводяться тематичні блоки програми розвитку самоактуалізації студентів та їх прогнозовані результати.

Ключові слова: самоактуалізація, самореалізація, студент, механізми розвитку особистісних властивостей.

Постановка проблеми. Наукова проблема полягає в тому, що в сучасних роботах розглядаються окремі аспекти особистості, яка самоактуалізується, її специфічні особливості, проте постає необхідність дослідження та розвитку самоактуалізації як інтегративного особистісного утворення, яке представлено певними особистісними властивостями і має свої особливості прояву в студентському віці.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У психології розуміння самоактуалізації пов'язане з ідеями особистісного саморозвитку й динамічної концепції особистості (К. Абульханова-Славська, Л. Анциферова, І. Бех, Л. Божович, Б. Братусь, І. Булах, Є. Головаха, О. Кроник, Д. Леонтьєв, С. Максименко, І. Маноха, В. Муляр, В. Роменць, Л. Сохань, В. Татенко, Т. Титаренко та ін.).

Проблема самоактуалізації в студентському віці досліджена в роботах О. Городілової, І. Єгоричевої, Л. Кобильник, Є. Лопатіна, Н. Петрової, І. Туркової, І. Саділова, Т. Соломки, Л. Цурикової, Є. Яценко та ін. Окремі аспекти розвитку професійних здібностей, особливостей самовизначення, самореалізації та самоактуалізації висвітлено в працях В. Міхеєва, М. Молоканова, В. Фокіна, Н. Щербакової, Є. Яценко та ін.

Мета статті – розробити програму розвитку властивостей особистості студентів, які сприяють ефективній реалізації їхніх потенційних можливостей, особистісному зростанню.

Виклад основного матеріалу. Теоретичними підвалинами для розроблення програми слугували такі механізми розвитку особистісних властивостей, як: самопізнання, самостимулювання, самопрограмування, самореалізація та самопрезентація.

Самопізнання забезпечує усвідомлення, з'ясування своїх можливостей, своїх позитивних та негативних якостей, особистісних властивостей, що сприяють або перешкоджають повному вияву себе. Самостимулювання як внутрішнє спонукання до саморозвитку, самостійної роботи над удосконаленням своєї особистості передба-

чає використання прийомів самокритики, самостимуляції, самонаказу, самообов'язковості, самопримусу. Самопрограмування охоплює формулювання мети й завдань, визначення шляхів, ресурсів для повного прояву своїх потенційних можливостей. Основними елементами самореалізації вважають: прийоми організаційно-управлінського характеру, інтелектуальний розвиток, саморегуляцію психічних станів. Самопрезентація може бути визначена як уявлення форм і методів роботи над собою, що відповідають актуальному розвитку властивостей особистості.

Психологічний зміст програми передбачає створення умов для усвідомлення особистістю своїх індивідуальних особливостей, більш чіткого та глибокого уявлення про себе та свій актуальний стан; розвиток здатності адекватно вибудовувати життєві плани, цілі, коригувати їх. Реалізація психологічного змісту програми забезпечується під час відкриття й пошуку себе, формування відповідальності та свободи, привітності та відкритості, орієнтації на успіх і творчість. Тому особистість буде здатна стати на шлях самоактуалізації, жити осмислено та продуктивно.

Під час реалізації програми особливу увагу необхідно звернути на створення клімату довіри, який дозволить продемонструвати велику інтенсивність зворотного зв'язку. Це надасть можливість учасникам реально побачити себе очима інших, зорієнтуватися у власному внутрішньому світі й досвіді прояву своїх можливостей, вирішенні проблем, реалізації поставлених цілей. Визначальною для створення клімату довіри є рольова позиція тренера, яка повинна бути спрямована не на протиставлення себе групі, а на інтеграцію з нею, тобто він повинен виступати як один з учасників групи, хоча і задавати на початкових етапах групові норми й моделі поведінки.

Програма складається із чотирьох тематично взаємопов'язаних блоків. У кожному блоці виділяємо окремі завдання.

Перший блок є інформаційно-аналітичною основою тренінгу і передбачає осмислення про-

цесу самоактуалізації, аналіз, оцінювання якостей і властивостей особистості, що сприяють повному прояву можливостей.

Завдання першого блоку:

- 1) актуалізація процесу самоактуалізації;
- 2) ознайомлення з обмеженнями й перешкодами самоактуалізації;
- 3) побудова кожним учасником групи власного шляху реалізації потенціалу;
- 4) створення мотивації на самозміну;
- 5) аналіз позитивних та негативних якостей особистості, оцінювання можливості їх використання для самоактуалізації;
- 6) складання портрету особистості, що самоактуалізується.

Другий блок спрямований на формування в учасників групи здатності приймати себе та інших, міжособистісно взаємодіяти.

Завдання другого блоку:

- 1) активізація самопізнання;
- 2) самоаналітична робота, яка сприяє прийняттю власної особистості;
- 3) формування позитивного ставлення до інших людей;
- 4) розвиток умінь встановлювати адекватну систему стосунків і спілкування з оточенням;
- 5) вироблення навичок попереджати й вирішувати конфлікти.

Третій блок орієнтований на вироблення навичок щодо планування робочого часу й цілепокладання; прагнення досягати високих результатів і майстерності в діяльності.

Завдання третього блоку:

- 1) отримання теоретичних знань про особливості ефективного планування робочого часу, життєвих цілей;
- 2) набуття практичних навичок раціональної організації робочого дня;
- 3) розвиток умінь адекватно формулювати цілі;
- 4) оцінювання доцільності виконуваних дій у досягненні бажаних результатів;
- 5) створення умов для формування мотивації досягнення успіху.

Четвертий блок присвячений розвитку умінь долати труднощі в різних складних ситуаціях; вихованню творчої настанови, прагнення до досконалості, самоактуалізації.

Завдання четвертого блоку:

- 1) ознайомлення з терміном «проблема»;
- 2) переживання досвіду проблемної ситуації;
- 3) формування групового вирішення проблеми;
- 4) розвиток умінь висувати, аналізувати і перебудувати ідеї;
- 5) подолання бар'єрів творчого процесу.

Реалізація першого блоку програми передбачає ознайомлення студентів з теоретичними положеннями гуманістичної теорії, поглядами на розвиток особистості вітчизняних учених,

що працюють над проблемою самоактуалізації особистості.

Звертаємо увагу на те, що «<...> самореалізація особистості є, насправді, органічно притаманною будь-якій людині (і зовсім недоречними є тези, що нібито дуже невелика кількість людей (3% за А. Маслоу) – самореалізуються, оскільки це «роблять» усі)» [1, с. 168]. З метою уникнення занепокоєння через те, що тільки незначний відсоток людей досягає вершин самоактуалізації, доцільно навести також погляди інших сучасних учених (Г. Балл, М. Бондар, М. Гасюк, В. Гупаловська, Л. Кобильник, Ю. Долінська), які підкреслюють, що кожна людина має приховані задатки й здібності, тому важливо не гальмувати в собі прагнення до самоактуалізації, успіху, не боятися його. Водночас також науковці стверджують, що самоактуалізація є складним і тривалим процесом, який потребує чіткого визначення мети, значних вольових зусиль, спрямованої самоактивності, великих психологічних та енергетичних витрат.

Прогнозований результат першого блоку програми: вихід за межі сформованого уявлення процесу самоактуалізації; усвідомлення вектора життєдіяльності, пошуків, самореалізації; стимулювання прагнення до всебічного й безперервного розвитку своєї особистості; аналіз внутрішніх ресурсів, що сприяють або перешкоджають розкриттю сутнісних сил, максимальній реалізації своїх можливостей.

У процесі реалізації другого блоку програми відбувається формування здатності приймати свою особистість, пізнавати та приймати інших людей, ефективно взаємодіяти з оточенням.

Необхідність цього блоку зумовлено тим, що людина, яка сприймає себе такою, якою вона є, здатна адекватно визначати власні здібності та можливості, сприймати інших людей і взаємодіяти з ними; виявляти особистісні якості (рішучість, твердість, наполегливість, впевненість), які допомагають досягти більш високого рівня самоактуалізації особистості. Підтвердженням цього є думка К. Роджерса, що людина, яка сприймає себе, також зможе схвалювати і сприймати інших людей. Тенденція до самоактуалізації ототожнюється К. Роджерсом із прагненням поводити себе і розвиватися (отримувати унікальний досвід) відповідно до того, як людина свідомо себе сприймає [2].

Прогнозований результат другого блоку: прийняття власної особистості такою, якою вона є, умінь дослухатися, довіряти власному «Я»; більш позитивне ставлення до інших людей, здатність аналізувати їхню поведінку; умінь міжособистісно взаємодіяти, встановлювати вербальний і невербальний контакт, попереджати й вирішувати конфлікти.

Під час реалізації третього блоку програми організовується робота з формування та розвитку навичок планування свого часу, висунення мети; з розвитку мотивації досягнення успіху, шляхом формування нових позитивних когнітивних процесів (сприйняття, мислення, ставлення до самого себе).

У цьому блоці перед виконанням практичних завдань учасникам пропонують прослухати міні-лекції, які містять інформацію про важливість раціонального планування часу, висунення реальних і досяжних цілей; правила й етапи планування часу та цілей.

Після теоретичного ознайомлення учасникам пропонуються практичні заняття, які мають на меті, з урахуванням отриманих знань, відпрацювання вмінь спланувати робочий день, проаналізувати ефективність управління своїм часом, значущість минулого, майбутнього і сьогодення в житті; поставити мету, виділяючи проміжні цілі, способи і засоби досягнення.

Також здійснюється робота, спрямована на підвищення мотивації досягнення успіху, оскільки тільки високомотивовані особистості схильні виявляти значні вольові зусилля у своїй діяльності (зокрема, у навчально-професійній) і досягати поставлених цілей і значних результатів [3].

Прогнозований результат третього блоку передбачає: планування робочого часу, орієнтуючись не на процес діяльності (корисність дій), а на кінцеву мету (результат); усвідомлення послідовності виконання дій, які дозволять йти до своєї мети впевнено й зосереджено; прагнення досягати значних результатів, успіхів у діяльності; прояв наполегливості в досягненні поставленої мети, правильне виконання завдань та досягнення необхідного результату.

Під час реалізації четвертого блоку програми організовується робота з розвитку вміння долати труднощі на шляху до самоактуалізації, нести відповідальність за свої вчинки й дії; з усвідомлення й подолання бар'єрів для прояву та розвитку творчого потенціалу, розвитку вміння творчого самовираження.

Людина щомиті постає перед вибором: просуватися вперед, долати перешкоди, які неминуче виникають на шляху до високої мети, або ж відступити, відмовитися від боротьби. Самоактуалізовані люди завжди вибирають рух уперед, подолання перешкод [4]. Водночас для самоактуалізованих людей характерні творча спрямованість і творчі здібності, які, за А. Маслоу, є універсальною характеристикою їхньої особистості, що пронизує всі її сторони [5]. Творчість для них – це джерело нових вражень і рушійна сила розвитку самого себе [6].

Прогнозований результат четвертого блоку програми: усвідомлення бар'єрів креативності, розвиток уяви та креативності мислення; набуття

навичок вирішення проблем, активізація відповідальності.

Методологічними й методичними знахідками у розробці програми розвитку властивостей особистості, що самоактуалізується, можна вважати:

– можливість її використання як загалом, так і окремими блоками, залежно від індивідуальних особливостей і рівня розвитку особистісних властивостей самоактуалізованої особистості студентів;

– пізнаючи себе, особистість буде змінювати і себе, і навколишню дійсність;

– рефлексія способів поведінки й дій на шляху до самоактуалізації створює умови для знаходження оптимальних шляхів реалізації студентами свого потенціалу;

– під час реалізації програми образи, погляди, мотиви, настанови, що сприймаються особистістю, інтеріоризуються та перетворюються на її власні уявлення;

– з урахуванням виявлених особливостей розвитку властивостей самоактуалізованої особистості потенційних учасників наповнення програми конкретними психотехніками і вправами може змінюватися.

Висновки. Запропонована система роботи дозволить студентам, на наш погляд, усвідомити важливість безперервного становлення, розвитку, удосконалення особистості. Оскільки самоактуалізація, тобто реалізація всіх можливостей людини, неможлива без розвитку, збагачення внутрішньоособистісної, мотиваційно-потребнісної площин особистості.

Література:

1. Максименко С., Максименко К., Папуча М. Психологія особистості : підручник. Київ : ТОВ «КММ», 2007. 296 с.
2. Мадди С. Теории личности: сравнительный анализ. Пер. с англ. Санкт-Петербург : Речь, 2002. 539 с.
3. Занюк С. Психологія мотивації. Київ : Либідь, 2002. 304 с.
4. Немов Р. Психология : учебник для студентов высших педагогических учебных заведений: в 3 кн. Москва : Гуманит. изд. центр «Владос», 2003. Кн. 1 : Общие основы психологии. 688 с.
5. Анцыферова Л. Психология самоактуализирующейся личности в работах Абрахама Маслоу. *Вопросы психологии*. 1973. № 4. С. 173–180.
6. Старинская Н. Развитие творческой направленности самоактуализации личности подростков в условиях рекреационных учреждений. *Наука і освіта* : науково-практичний журнал Південного наукового Центру НАПН України. Актуальні проблеми рекреаційної психології дитинства : тематичний спецвипуск. 2011. № 11. С. 160–165.

Старинская Н. В. Программа развития самоактуализации студентов

В статье рассматриваются особенности развития свойств самоактуализированной личности студентов. Представлены механизмы развития личностных свойств: самопознание, самостимулирование, самопрограммирование, самореализация и самопрезентация. Приводятся тематические блоки программы самоактуализации студентов и их прогнозируемые результаты.

Ключевые слова: самоактуализация, самореализация, студент, механизмы развития личностных свойств.

Starynska N. V. A programme aiming to develop student self-actualization skills

The article covers features peculiar to the development of self-actualized personality of students. The given mechanisms of personal features are self-cognition, self-stimulation, self-programming, self-realization, and self-presentation. The article includes topical sections of a programme to develop student self-actualization skills and the estimated results.

Key words: self-actualization, self-realization, student, mechanisms of personal development.

УДК 159.922.6:[305:316.647.82]

В. В. Фурманкандидат психологічних наук,
доцент кафедри загальної, вікової та педагогічної психології
Інститут людини
Київського університету імені Бориса Грінченка**М. І. Андрієвська**студентка
Інститут людини
Київського університету імені Бориса Грінченка

НАСТАНОВИ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ ЩОДО ҐЕНДЕРНОЇ НЕРІВНОСТІ

У статті аналізуються та виносяться на розгляд настанови студентської молоді щодо ґендерної нерівності. Розкрито співвідношення понять «ґендер» і «стать». Досліджено теоретико-методологічні підходи до обраної проблематики. Визначено основні характеристики ґендерної нерівності, наведено приклади досліджень щодо ґендерної дискримінації. Теоретично досліджено стереотипні відмінності чоловіків та жінок у поглядах студентської молоді. Наведено висновки про ґендерну обізнаність студентів щодо проблем дискримінації за ознакою статі.

Ключові слова: ґендер, стать, ґендерна нерівність, соціальні ролі, стереотипи, дискримінація, сексизм.

Постановка проблеми. Ґендерна рівність є невід'ємною частиною прогресу суспільства, розвитку України як демократичної держави. Жінки і чоловіки повинні мати рівні права та можливості в усіх сферах життя суспільства, і на це значно впливає обізнаність населення щодо поняття «ґендер» та дотичними дефініціями. Дослідження думки громадян, зокрема молоді, з питань ґендерної рівності в Україні мають неабиякий вплив на аналіз цієї проблематики та на подальший рух у напрямі істотних позитивних зрушень. Актуальним постає питання поширення знань про рівень ґендерної дискримінації, оскільки існує безліч джерел, які не відображають реальну ситуацію, а тільки маскують її.

У даний час проблема ґендерної нерівності, стереотипів та дискримінації належить до числа недостатньо досліджених саме в сучасних умовах і потребує більш детального теоретичного та практичного вивчення всіх її аспектів, особливо в контексті розвитку ґендерної проблематики в усіх вікових категоріях із розумінням важливості та прийняттям викликів сучасності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Поняття *ґендер* (англ. *gender* – «стать», від лат. *genus* – «рід») розглядається як соціально-біологічна характеристика, через яку визначаються поняття «чоловік» і «жінка», психосоціальні, соціокультурні ролі чоловіка і жінки як особистостей, а також психобіологічні особливості, на які впливає біологічна стать, цілісна психічна репрезентація статі, сповнена неповторним динамічним глибинним, когнітивним та поведін-

ковим поняттям жіночого та чоловічого, здобута індивідом у результаті набуття індивідуального ґендерного досвіду. Тобто деякий соціальний конструктор, що визначає соціальну стать людини.

Ґендерні відмінності формуються в процесі соціалізації, який відбувається від перших днів народження до статевозрілого віку, меншою мірою – пізніше. На це впливають сімейне виховання, школа, взаємодія з іншими дітьми й ігрова активність. Розуміння відмінностей між статями формується приблизно із двохрічного віку [14].

За збігу біологічних статево-рольових стереотипів із ґендером статево-рольова поведінка може бути охарактеризована як нормативна, за відсутності такого збігу є підстави вести мову про ґендерні інверсії.

У сучасному розумінні термін *ґендер* уведений у науковий обіг американським психоаналітиком Робертом Столлером наприкінці 60-х рр. ХХ ст. Він запропонував уживати на позначення соціальних і культурних аспектів статі поняття *ґендер*, яке до того використовувалося тільки в біологічному та фізичному значенні на позначення роду, а після запропонованого відділилося до значення соціального та культурного.

У психології та сексології поняття *ґендер* розуміється як сукупність стандартів і сценаріїв поведінки, які суспільство визначає як «жіночі» і «чоловічі», які виражаються у двох головних категоріях – маскуліність і фемініність. Вони, у свою чергу, оприявнюються в стилі одягу, способах ходіння та говоріння, у манерах, захопленнях та інших способах поведінки [10].

Усесвітня організація охорони здоров'я (далі – ВООЗ) уживає термін *гендер* для визначення «соціально зумовлених ролей, моделей поведінки, діяльності, а також атрибутів, які дане товариство вважає необхідними для чоловіків і жінок».

Позиція щодо заохочення гендерної рівності шляхом придушення природних біологічних відмінностей між чоловіками і жінками притаманна фемінізму як ідеології егалітарної спрямованості.

Відмінності між жінками та чоловіками на біологічному рівні такі [12]:

– морфологічні відмінності в будові статевих органів та здатності до відтворення;

– фізіологічні – у жінок є менструація, вони здатні народжувати дітей і виробляти молоко з молочних залоз;

– різниця в метаболізмі чоловічої та жіночої печінки;

– відмінності простежуються в різниці в обміні речовин у деяких частинах мозку чоловіків і жінок, що зумовлює деякі відмінності в способах когнітивного й емоційного оброблення інформації, а також відмінності в частоті і наслідках низки психічних розладів.

Проте на ці біологічні відмінності накладаються соціальні чинники, і залежно від того, якою мірою тлумачиться роль біологічних та соціальних чинників у розділенні гендеру, сформульовано два основних підходи:

– *статеворольовий підхід* – зводить гендер до одного з його соціально-психологічних проявів – гендерних стереотипів (схем сприйняття), таке тлумачення відповідає початковому розумінню гендеру як соціальної надбудови над біологічною статтю;

– *соціально-конструктивістський підхід* – розглядає відносини між чоловіком та жінкою передусім як соціокультурно сконструйовані, акцент водночас робиться на владних відносинах між чоловіком та жінкою, тоді як біологічні відмінності вважаються другорядними.

На думку прибічників соціально-конструктивістського підходу, гендерні відносини побудовані на домінуванні і підпорядкуванні, паритеті і нерівності, внутрішньогрупповому фаворитизмі та міжгруповій дискримінації. Вони створюють нерівність соціальних можливостей чоловіків та жінок, владну асиметрію, яка підкреслюється різницею у гендерно-специфічних моделях спілкування. Визнання «об'єктивності» гендерних відмінностей чоловіків та жінок маскує дискримінацію [8].

М. Боровцова визначає 4 основні теоретико-методологічні підходи до тлумачення гендеру, що склалися на сьогодні:

– *гендер* як соціальний феномен, тобто як дійсність міжстатевих стосунків, виражена в міжособистісних, соціально-економічних, правових, політичних відносинах (Н. Абубікірова, Т. Бендас,

Д. Воронцов, Н. Городнова, Н. Лавриненко, О. Лосєва, Т. Мельник, Р. Петрова, Р. Столер та ін.) [6; 5; 1; 3];

– *гендер* як культурний феномен, тобто як уявне, символічне, фантазматичне уявлення про дійсність міжстатевих стосунків, висловлене в дискурсах літературного, зображального, кінематографічного мистецтва, засобів масової інформації (далі – ЗМІ) і реклами, імперативах гендерної ідеології (С. Бем, В. Брайсон, Б. Елліот, Д. Коновалов, В. Менжулін, К. Трофимова, Р. Хаббард, Ю. Шабаліна й ін.) [4; 2; 1; 3];

– *гендер* як когнітивний феномен, тобто як те, що мислиться про чоловіків та жінок, і те, щодо чого мислиться про себе як про чоловіка чи про жінку (В. Кириченко, Д. Майєрс, О. Містрюкова, Н. Приходькіна та ін.) [5; 7; 11];

– *гендер* як особистісний дискурс, тобто як засіб означення статі, її висловлення, вираження, поведінкового здійснення (К. Вест, Д. Зіммерман, Ю. Маслова, Н. Чодороу й ін.) [9; 13].

Мета статті – теоретично розглянути гендерну проблематику сучасної студентської молоді із практичним використанням пілотних анкетних даних для подальших наукових розвідок.

Виклад основного матеріалу. Статеві відмінності в освіті – один із видів гендерної дискримінації в системі освіти, що стосуються як жінок, так і чоловіків під час і після їх освітнього досвіду. У середньому чоловіки мають більше шансів бути грамотним на глобальному рівні, хоча жінки більш грамотні в деяких країнах. У всьому світі на 100 грамотних чоловіків припадає 88 жінок. У деяких країнах ця різниця ще більша, наприклад, у Бангладеш – тільки 62 жінки грамотні. Хоча жінки і чоловіки можуть мати однаковий рівень освіти, проте для жінок ускладнене кар'єрне зростання, опанування високих керівних посад, майбутнє працевлаштування та фінансові проблеми. Є в сучасному суспільстві і більш «чоловічі сфери», – коли жінки відіграють керівні ролі в компаніях, чоловіки цьому протидіють [5].

Тлумачення стереотипів та рис чоловіків та жінок як дихотомічної опозиції було піддано критиці науковими дослідженнями в 70–80-ті рр., які показали, що стереотипні уявлення про риси маскуліності і фемінності в суспільствах із кінця XIX ст. усе більше відрізняються від реальних рис чоловіків та жінок, які простежуються завдяки науковим дослідженням. На це вплинули, зокрема, процес гендерної конвергенції та сексуальна революція.

Проте стереотипні уявлення і досі відіграють вагомий роль у процесі первинної соціалізації особистості у сім'ї та школі, однак реальне життя, поширювані ЗМІ моделі поведінки, мода, субкультури, крос-культурні впливи зміщують первинні уявлення та настанови в різних напрямках.

Так, *стереотипи приписують жінкам*: нейтралітет, пасивність, емоційність, схильність до кооперації, орієнтацію на людей. Вважається, що жінки найбільше цінують людей, спілкування і взаємодопомогу.

До *споконвічно чоловічих якостей* відносять агресивність, прагнення до уваги, вразливість, змагальність, інструментальність (орієнтацію на речі). У сфері цінностей вважається, що чоловіки прагнуть до влади, цінують компетентність, майстерність і досягнення.

Соціологічні опитування, проведені в 70-ті рр. в американському суспільстві, показали, що:

– *фемінними якостями* вважалися такі: життєрадісна, скромна, ласка на лестоці, віддана, жіночна, вміє співчувати, турботлива, здатна розуміти інших, здатна до співпереживання, здатна втішити, говорить тихим голосом, тепла (сердечна), довірлива, інфантильна, не любить лайки, любить дітей, спокійна;

– *маскулінними якостями* визнані такі: вірить у себе, схильний захищати свої погляди, незалежний, спортивний, напористий, аналітичний, прагне до лідерства, схильний до ризику, швидко ухвалює рішення, покладається тільки на себе (самодостатній), мужній, має власну позицію, агресивний, схильний вести за собою, індивідуаліст, змагальний, амбіційний (честолюбний).

Потім дослідження наявності цих якостей проведено серед американських студентів. З'ясувалося, що, наприклад, від 34% до 44% студентів-чоловіків показали високі бали як за маскулінними, так і за фемінними якостями. Серед студенток одночасно високомаскулінних і високофемінних особистостей виявилось від 27% до 38%.

На підставі цієї ідеї визначено **чотири статево-рольових типи**:

– *маскулінний* – високі показники маскулінності і низькі – фемінності;

– *фемінний* – високі показники фемінності і низькі – маскулінності;

– *андрогінний* – високі показники як маскулінності, так і фемінності;

– *недиференційований (незрілий)* – низькі показники і маскулінності, і фемінності.

На підставі подальших досліджень проявів маскулінності і фемінності розробляються різні моделі ґендерного континууму.

На походження маскулінності і фемінності є принаймні чотири погляди.

Прихильники *біологічного детермінізму* в поясненні поведінкових і психологічних відмінностей між чоловіками опираються на теорії біологічного диморфізму, вказуючи на існування відповідних докорінних відмінностей між самцями і самками будь-якого біологічного виду (насамперед приматів).

Представники *психоаналітичної моделі* вважають відмінності чоловічого та жіночого характерів

неминучим наслідком особливостей становлення статевої ідентичності дитини в процесі взаємодії з батьками (насамперед із матір'ю).

Представники *соціально-психологічного напрямку* вважають маскулінність і фемінність похідною від наявних у суспільстві ґендерних ролей, норм та стереотипів, що детерміновані насамперед соціокультурно і насаджуються індивідуові в процесі соціалізації.

Представники *постмодерністського погляду* наголошують на тому, що маскулінність та фемінність є окремими параметрами кожної особистості, а не бінарними опозиціями, та діють у контексті расових, класових, етнічних та інших відмінностей [7].

Що стосується стереотипів студентської молоді, то досить велика частина студентів підтримують ґендерні стереотипи маскулінності та фемінності, які формують експектації ґендерно правильної жіночої та чоловічої поведінки. Важливо зазначити, що одним із негативних ефектів ґендерних стереотипів маскулінності та фемінності є гальмування розвитку тих якостей, які не відповідають уявленням про «справжнього» чоловіка або «справжню» жінку. Жіноча емоційність та чоловіча незворушність є стійкими ґендерними стереотипами, що беруть свій початок від самого народження дитини, коли розпочинається складний процес ґендерної соціалізації.

Для студентів характерні ґендерні стереотипи, пов'язані з ґендерними ролями як у сфері сімейних відносин, так і у сфері професійної діяльності. З огляду на економічні умови життя та потребу і бажання самореалізації, сучасна жінка переобтяжена, оскільки несе як мінімум подвійний тягар: як один із інвесторів сімейного бюджету та як «берегиня домашнього вогнища».

У нашому пілотному емпіричному дослідженні вибіркова сукупність складалась із 29 студентів (20 – дівчат, 9 – хлопців) різних курсів, вікова категорія – 19–23 років, денної форми навчання спеціальностей «Психологія», «Практична психологія» та «Соціальна педагогіка» Київського університету імені Бориса Грінченка.

Розроблена, упроваджена та доопрацьована анкета, яка показує пілотний зріз щодо моніторингу наявної / відсутньої ґендерної нерівності та настанов серед студентів.

Отже, нами визначено, що від 78–85% студентів визнають наявну в країні ґендерну дискримінацію. Від 55–67% особисто стикалися із проявами ґендерної нерівності. 45–50% наголошують на наявності ґендерної дискримінації в закладах освіти. Наявне обмеження в заробітній платі працівників різних статей. Лише 11–15% респондентів відомо про дію Закону України «Про засади запобігання та протидії дискримінації в Україні». 20–22% респондентів відомо про дію в Україні Закону «Про

забезпечення рівних прав та можливостей чоловіків і жінок».

Спираючись на результати проведеного дослідження, на нашу думку, варто акцентувати увагу саме на рівні ґендерної некомпетентності опитаної молоді та її неготовності сприймати ту інформацію, яка не вписується в усталену, традиційну картину світу. Вважаємо, що комплексний ґендерний підхід у сфері освіти зможе зрушити ситуацію в бік розвитку ґендерно-чутливого й толерантного суспільства.

З огляду на отримані результати дослідження, можемо говорити про необхідність ґендерної освіти на всіх етапах становлення особистості, формування її ґендерної компетентності. Традиційна система ґендерних настанов значною мірою ускладнює процес упровадження ґендерної освіти, оскільки вимагає від індивіда відтворення ґендерних стереотипів як соціальної норми, сприяючи тим самим постійному відтворенню ґендерної нерівності, маргіналізації та стигматизації тих соціальних груп або окремих осіб, які не відповідають усталеним уявленням про нормальність. Традиційні ґендерні стереотипи не відповідають ні потребам сучасної особистості зокрема, ні реальній дійсності загалом.

Висновки. З огляду на вищезазначене можна зазначити, що в сучасній студентській молоді наявні певні ґендерні настанови, студенти потребують освітніх компонентів щодо роз'яснення ґендерної проблематики, відкритого анонімного інформаційного простору щодо попередження проявів ґендерної нерівності, а також формування толерантного ставлення до особистості з боку освітніх установ.

На нашу думку, саме стратегія вдосконалення освіти в контексті ґендерного виміру передбачає визначення низки базових принципів, які слугують дороговказами для докладання педагогічних зусиль під час практичного застосування ґендерного підходу у сфері освітньої та виховної роботи серед дітей, юнацтва і молоді, що має базуватися на таких принципах:

– дотримання демократичних цінностей свободи, справедливості, егалітарності (рівності прав і можливостей), інклюзивності, толерантності, недискримінації;

– системності та комплексності, які передбачають системне розроблення та впровадження досяжних стратегічних завдань, міжінституційну співпрацю для їх практичної реалізації;

– відкритості, прозорості, цілісності, що зумовлюють публічне розроблення стратегії, її обговорення в експертному та громадському середовищі.

Отже, соціальна значущість та актуальність обраної проблематики викликана вимогами часу, неготовністю нашого суспільства до діалогу, толерантного ставлення. Вважаємо, що саме студентська молодь, покоління міленіалів як «найбільш свідоме» покоління спроможне змінити цю ситуацію власним прикладом і вчинками.

Література:

1. Боровцова М. Ґендер як неповторна репрезентація статі. Вісник Одеського національного університету. Психологія. 2012. Т. 17. Вип. 5. С. 6–12.
2. Воронцов Д. Что такое гендер. *Гендерная психология* / Т. Бендас. Санкт-Петербург, 2006. 348 с.
3. Девиантное поведение подростков: причины, тенденции и формы социальной защиты / под ред. Ю. Клейберга. Москва ; Тверь, 1998. 110 с.
4. Двойменный И., Лемков В. Влияние семьи на преступность несовершеннолетних. *Социологические исследования*. 1993. № 10. С. 54–60.
5. Ільїн Є.П. Стать та ґендер. Санкт-Петербург, 2010. 688 с.
6. Кон И. Лунный свет на заре. Лики и маски однополый любви. Москва, 2011. 463 с.
7. Нартова-Бочавер С. Дифференциальная психология. Москва : АСТ. 310 с.
8. Практикум по психологии состояний : учебное пособие / под ред. А. Прохорова. Санкт-Петербург : Речь, 2004. 480 с.
9. Шабанова С. Социальная изоляция формируется мозгом. URL: http://www.infox.ru/science/human/2009/02/17/Socialnaya_izolyaciy_print.phtml.
10. Берн Шон. Гендерная психология. Санкт-Петербург : Прайм-Еврознак. 2010. 320с.
11. Goswick R., Joaves W. Components of Loneliness During Adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*. 1982. № 11. P. 373–383.
12. Kelly G. Sexuality Today: The Human Perspective. Updated 7th ed. Boston, 2004.
13. Leibenluft E. Sex is complex. *American Journal of Psychiatry*. 1996. № 153 (8). P. 969–972.
14. Geer J., Manguno-Mire G. Gender differences in cognitive processes in sexuality. *Annual Review of Sex Research*. 1997. № 7. P. 90–124.

Фурман В. В., Андриевская М. И. Установки студенческой молодежи относительно гендерного неравенства

В статье анализируются и выносятся на рассмотрение установки студенческой молодежи относительно гендерного неравенства. Раскрыто соотношение понятий «гендер» и «пол». Исследованы теоретико-методологические подходы к выбранной проблематике. Определены основные характеристики гендерного неравенства, приведены примеры исследований по гендерной дискриминации. Теоретически исследованы стереотипные различия мужчин и женщин во взглядах студенческой молодежи. Приведены выводы о гендерной осведомленности студентов по проблемам дискриминации по признаку пола.

Ключевые слова: гендер, пол, гендерное неравенство, социальные роли, стереотипы, дискриминация, сексизм.

Furman V. V., Andrievska M. I. Students youth attitudes regarding gender inequality

The article analyzes and submits to the consideration of the guidelines of student youth regarding gender inequality. The correlation of concepts "gender" and "sex" is revealed. The theoretical and methodological approaches concerning the chosen problem are investigated. The main characteristics of gender inequality are determined, examples of research on gender discrimination are given. The stereotypical differences between men and women in the views of student youth have been theoretically researched. The conclusions about gender awareness of students about gender discrimination are presented.

Key words: gender, gender, gender inequality, social roles, stereotypes, discrimination, sexism.

Н. В. Шаєровськакандидат психологічних наук, доцент кафедри психології
Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького**Л. Н. Смалує**кандидат педагогічних наук, доцент кафедри психології
Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького

УСВІДОМЛЕНЕ БАТЬКІВСТВО ЯК ІНТЕГРАТИВНЕ УТВОРЕННЯ ЮНАЦЬКОГО ВІКУ

У статті обґрунтовано важливість формування усвідомленого і відповідального ставлення молоді до батьківства. Основними завданнями статті є уточнення поняття «усвідомлене батьківство», визначення його критеріїв і показників прояву, а також окреслення перспектив формування усвідомленого батьківства в сучасній молоді. У процесі дослідження застосовано такі методи: спостереження, бесіда, методика «Незакінчені речення». Визначено основні критерії усвідомленого батьківства. За результатами дослідження запропоновано систему психологічної освіти молодих людей на основі когнітивно-поведінкового підходу.

Ключові слова: усвідомлене батьківство, формування, критерії, інтегративне утворення.

Постановка проблеми. Провідним завданням психолого-педагогічної науки є формування здорової особистості, здатної до творчого саморозвитку, професійних досягнень. Проте менше уваги приділено одному з важливих аспектів життєвої реалізації кожної людини – батьківству, зокрема усвідомленому батьківству, адже суспільно-економічний, політичний, соціально-культурний розвиток держави залежить від якості не лише нинішнього молодого покоління, а й від прийдешнього.

Передусім окреслимо наслідки неналежного виконання батьківських функцій: сімейне насильство; високий рівень дитячої смертності через недбальство чи легковажність батьків; шкода фізичному чи психічному здоров'ю дитини через релігійну фанатичність батьків; байдуже ставлення до почуттів та вчинків власних дітей, як наслідок, дитина може стати агресором або жертвою булінгу; загроза здоров'ю дитини через відмову батьків від медичних щеплень. Цей перелік можна продовжувати, проте прикро зазначати, що такі негативні явища стали незмінними атрибутами сьогодення.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Актуальність вивчення проблеми батьківства зумовлена тим, що в психології сім'ї існує прогалина між вивченням чоловічо-жіночих стосунків та дитячо-батьківських взаємин. Тобто питанню підготовки подружжя, як і молодих людей загалом, до виконання батьківських функцій не приділяється достатньо уваги. Обов'язки батьків визначені статтями Сімейного кодексу України та Закону «Про освіту», які, однак, не містять чітких вказівок щодо регламентації батьківсько-дитячих взаємин.

У науковій літературі поняття «усвідомлене батьківство» розглядається паралельно з понят-

тям «відповідальне батьківство». Є різні підходи, які мають спільні точки дотику в трактуванні цих понять. Так, у соціологічних дослідженнях порушувалася проблема гендерної нерівності у виконанні батьківських функцій [1; 2]; у демографічному аспекті обґрунтовується важливість розвитку феномена «відповідальне батьківство» [3, с. 11], в етичному, правовому, соціальному й економічному вимірах визначають етапи, структуру та складники відповідального батьківства [4, с. 75]. Окрім того, у літературі розглядається релігійний аспект (міцність подружніх стосунків, орієнтування батьків на спільне виховання дітей), медичний аспект проблеми (важливість грудного вигодовування, дотримання режиму щеплень). Згідно з ЮНІСЕФ, відповідальне батьківство охоплює окремі аспекти виховання дітей, наприклад, догляд за дітьми та їхньою поведінкою, безпечне середовище, емоційний та когнітивний розвиток

Отже, передусім поняття «відповідальне батьківство» передбачає юридичні, соціальні, економічні та моральні норми, що визначають відповідальність батьків перед державою й народом за виховання своїх дітей. Проте якість дотримання цих норм значною мірою залежить від рівня психологічної освіченості батьків. У психолого-педагогічній науці проблему батьківства варто розглядати в дещо ширшій площині, ставлячи акцент на психологічній взаємодії батьків із дітьми, яка включає різні сфери діяльності. З огляду на це, ми вживаємо поняття «усвідомлене батьківство». Його визначення в науковій психологічній літературі представлено не повною мірою, як і не описано цілісно його змістове наповнення. Науковці вивчають усвідомлене батьківство як результат взаємодії батьків, спрямованої на створення спри-

ятливих умов для розвитку дитини [5, с. 194]; як багатокомпонентне утворення, яке включає ціннісні орієнтації подружжя, батьківські настанови й очікування, батьківські ставлення, почуття, позиції, відповідальність та стиль сімейного виховання [6]; як соціально-психологічний феномен, який базується на певній системі знань, умінь і навичок, почуттів, якостей, реалізується у відповідальній поведінці батьків щодо виховання своїх дітей [7]. Окремі дослідники зазначають, що вирішення проблеми потребує комплексної міждисциплінарної взаємодії фахівців державних закладів та громадських організацій [8, с. 56].

Ми розглядаємо «*усвідомлене батьківство*» як інтегративне психологічне утворення, яке включає відповідальне ставлення, любов і повагу до дитини як до особистості, повноцінний догляд, вияв турботи про безпеку, психічне і фізичне здоров'я, розуміння потреб дитини, вияв уваги та терпіння. У наведеному визначенні відображено найбільш суттєві ознаки поняття, що запобігає суб'єктивному його трактуванню і зумовлює більш чітке його розуміння людиною без спеціальної освіти, а отже, робить більш доступним для освоєння.

Мета статті. Незважаючи на окремі дослідження в цій галузі, бракує доступної для молоді наукової літератури з питань виховання дітей, якісних просвітницьких програм. Тож, одним з актуальних питань сучасної психолого-педагогічної науки є проблема формування усвідомленого і відповідального ставлення молоді до батьківства. Головними завданнями нашої статті є визначення змістового наповнення поняття «*усвідомлене батьківство*», його критеріїв і показників прояву, а також окреслення перспектив формування усвідомленого батьківства в сучасній молоді.

Виклад основного матеріалу. Для розв'язання сформульованих завдань застосовано теоретичні методи, а саме: аналіз, порівняння, узагальнення; а також емпіричні методи, як-от: спостереження, бесіда, діагностування за методикою «*Незакінчені речення*». У дослідженні взяли участь 147 осіб віком від 14 до 56 років, з них 111 жінок, 36 чоловіків. Від усіх учасників отримано згоду на участь у дослідженні.

Сутність дослідження полягала у вивченні показників (ознак) готовності людей до батьківства та їхньої вікової динаміки. Досліджуваним запропоновані початки речень, сформульовані таким чином, щоби визначити уявлення досліджуваних про дитячо-батьківські взаємини та чоловічо-жіночі стосунки щодо дітей. Після застосування методики «*Незакінчені речення*» проведена бесіда, основними питання якої були такі:

- ознаки готовності батьків до народження дитини;
- різниця в психологічній готовності чоловіка і жінки до народження та виховання дитини;

– чому не всі молоді люди готові до появи дитини;

– з якими проблемами пов'язана неготовність до народження дитини.

У процесі аналізу отриманих результатів ми розділили досліджуваних за трьома віковими групами: молодь (14–20 років), люди віком від 20 до 40 років, та від 41 і старші. На основі аналізу отриманих результатів було сформульовано висновки щодо готовності кожної вікової групи до виконання батьківських функцій. Вікову динаміку уявлень про усвідомлене батьківство сформульовано у твердженнях, які відображають закономірності, виявлені під час дослідження. Отже, наймолодша вікова група досліджуваних (14–20 років) суттєвих ознак батьківства вказати не змогли (82% опитаних). Щодо власної готовності зазначали: про батьківство не думали і себе в ролі батьків поки що не бачать; поняття про батьківство сприймають із позиції дитини; рідко замислювались, якими будуть батьками або що б самі робили для того, щоби власні діти були щасливими; не хотіли б повторювати досвід своїх батьків; не знають тонкощів побудови взаємин із дітьми; не готові передбачити можливу реакцію дитини чи майбутній розвиток подій; появу дитини сприймають радше як випадковість, ніж бажане; вважають, що треба розуміти дітей і любити їх; переконані, що проблему стосунків батьків і дітей вирішити неможливо (90% опитаних) та вважають, що батьки їх не розуміють (95% опитаних).

У середній віковій групі (21–40 років) ознаки готовності звужують до знання особливостей догляду за дитиною (85% опитаних) та фізіологічної готовності (72% опитаних). Досліджувані віком до 30 років переймаються насамперед стосунками з партнером; появу дитини розглядають як віддалене майбутнє; мають страхи, пов'язані з відповідальністю. У досліджуваних, яким за 30 років, простежується чітке усвідомлення труднощів батьківства, невміння керувати процесом виховання; іноді можуть передбачити можливі наслідки ситуації, але не здатні керувати своїми емоціями; намагаються бути хорошими батьками, проте бракує знань про те, як краще справлятися з батьківськими функціями; зазвичай спираються на досвід своїх батьків, проте зазначають їхні помилки у вихованні.

Досліджувані старшої вікової групи (41–56 років) визначили найбільшу кількість ознак готовності, серед яких є суто психологічні чинники. Найбільш поширені: розуміння мети народження дитини (вказали 56% опитаних); здатність брати відповідальність на себе (76%); усвідомлення своєї відповідальності за досягнення дітей (48%). За даними опитування, люди зрілого віку усвідомлюють власні помилки та шкодують про деякі свої вчинки і слова, адресовані дітям; детальніше

визначають ознаки батьківства; нерідко не схваляють власних дітей як батьків, прагнули б їх підмінити; зазначають, що конфлікт батьків і дітей – вічний; висловлюють бажання ділитися досвідом виховання; уважають найважливішою батьківську любов у дитинстві; визнають значущість для подружжя відповідних знань із психології та педагогіки; вказують на відповідальність за вибір партнера та власний фізичний стан; іноді вважають, що думати про любов та народження дітей потрібно лише в молодості.

Спільними ознаками готовності до батьківства для всіх вікових категорій досліджуваних є такі: матеріальне благополуччя (наявність роботи) – 100% опитаних; фізіологічна готовність – 98%; бажання мати дітей, підсилене спроможністю батьків, – 80%; чиста і світла любов дітей – 96% опитаних. Причинами неготовності до батьківства в різних вікових групах названо: негативний досвід дитинства через образу на батьків (86% усіх опитаних); недостатній розвиток емоційної сфери (71% опитаних); небажання брати на себе відповідальність (найчастіше спостерігається в чоловіків) (64%); обмеження в професійній кар'єрі (зазначили 82% жінок); розрив або погіршення стосунків із партнером (78% усіх опитаних).

Отже, зазначимо, що за результатами опитування, зразком для наслідування у вихованні дитини для сучасної молоді є: досвід власних батьків (49% опитаних молодих людей від 14 до 20 років), досвід знайомих людей (11%), приклади з літератури та кіно (4% опитаних), також наявне бажання не повторювати помилок власних батьків (36% опитаних). Можна стверджувати, що сучасні молоді люди, досягнувши повноліття, не мають повноцінного уявлення про те, як побудувати оптимальні дитячо-батьківські стосунки, як виховати розвинену, здорову (у фізіологічному та психологічному сенсі) особистість. Узагальнивши та проаналізувавши результати опитування, сформулюємо декілька теоретичних положень, які мають стати базовими для практичного вирішення означеної проблеми.

У результаті проведеного дослідження визначено критерії усвідомленого батьківства, на основі яких можна оцінювати рівень сформованості усвідомленого батьківства в молодих людей. Критерії включають найсуттєвіші прояви, дотримання яких у власному житті та у взаємодії з дитиною може сприяти розвитку готовності молоді людини до батьківства.

1. Фізіологічний критерій полягає у дотриманні батьками здорового способу життя і залучення дітей до нього; вихованні відповідального ставлення до власного здоров'я; проведенні необхідних медичних щеплень; розвитку навичок догляду за власним тілом; дотриманні загальноприйнятих

норм сну, праці, харчування, відпочинку; вихованні гендерної самосвідомості в дитини.

2. Психолого-педагогічний критерій втілюється в побудові оптимальної взаємодії на рівні «дорослий – дитина»; розумінні індивідуально-психологічних (вікових, статевих) особливостей змін організму; розвитку пізнавальних процесів та творчих здібностей відповідно до віку; налагодженні продуктивної комунікативної взаємодії і знаходженні компромісних рішень; встановленні довірливих стосунків і емоційного контакту; наданні психологічної підтримки; прогнозуванні можливого розвитку подій та реакцій дитини; розвитку навичок емоційної саморегуляції; розумінні потреб дитини, захисті соціальних, матеріальних інтересів; встановленні системи адекватних заборон і заохочень.

3. Соціально-поведінковий критерій відображає дотримання національних традицій; запровадження власних сімейних традицій у побуті, дозвіллі, сімейній взаємодії; формування батьківського авторитету; залучення до культурно-історичних надбань та духовних цінностей суспільства; змістовне дозвілля.

4. Матеріальний критерій полягає у створенні сприятливих умов для життя, навчання, виховання дитини; розвитку навичок утримання побуту, забезпеченні оптимальних матеріальних умов; прищепленні базових навичок взаємодії у межах соціально-економічних відносин у суспільстві.

Отже, визначені критерії та їхні показники становлять основу системи психологічної просвіти молодих людей, визначають структуру готовності до батьківства і є вихідними для визначення форм і методів формування усвідомленого батьківства в сучасній молоді. Основною формою роботи має бути комплекс занять (навчально-просвітницький курс), який базується на когнітивно-поведінковому підході і включає такі складові частини, як:

1. **Корекційна робота**, яка полягатиме в аналізі власного досвіду дитячо-батьківської взаємодії, подоланні стереотипів щодо виховного впливу на дитину. Корекційно-розвивальна робота може проводитися у формі тренінгових занять на теми: «Психологічні проблеми дитинства: нерозуміння, самотність, потреби», «Аналіз батьківських помилок», «Стосунки між сиблінгами: партнерство чи конкуренція?».

2. **Теоретичний компонент**, що спрямований на формування системи знань про усвідомлене батьківство в межах тем: «Психологія сімейних стосунків», «Психологія батьківства: настанови та очікування», «Пренатальна педагогіка», «Вікові кризи дитинства», «Вікові періоди розвитку дитини: труднощі і новоутворення», «Сімейний бюджет і суспільство» тощо.

3. Уміння і навички продуктивної взаємодії з дитиною доцільно формувати під час реалізації **практичного компонента** (тренінги, рольові

вправи) на теми: «Школа мудрого батьківства», «Проблеми домашнього насилля: причини, засоби подолання», «Розвиток творчих здібностей», «Стилі батьківської поведінки», «Дитячо-батьківське спілкування».

У процесі реалізації пропонованого комплексного навчально-просвітницького курсу важливо застосовувати різноманітні методи роботи, як-от: бесіда з елементами тренінгу, психологічний аналіз ситуацій, рольові вправи, бінарна лекція, відеолекція, дискусія, евристична бесіда, відвідування дитячих закладів і спілкування з дітьми раннього і дошкільного віку, участь у заходах, які проводять психологи дитячих закладів тощо.

Процес формування усвідомленого ставлення до виконання батьківських функцій є складним, багатовекторним, а тому потребує ґрунтовного наукового вивчення та психолого-педагогічної організації. Основними перешкодами формування в молоді відповідального батьківства можуть бути такі:

- уявлення кожної людини про норми виховного впливу (оціночні категорії, мірило адекватності) є суб'єктивним, отже, батькам складно визначити, коли саме вони відступають від «виховних норм»;
- зазвичай кожна людина певною мірою переобтяжена власними деструкціями, комплексами, ригідними переконаннями тощо, а це перешкоджає бути гнучким у взаємодії із власними дітьми;
- відсутність доступних і валідних методів діагностики рівня готовності до виконання батьківських обов'язків.

Основними шляхами роботи психолога з подолання окреслених перешкод є такі:

1. Система проведення занять, спрямованих на формування усвідомленого батьківства, має бути розроблена та координувана фахівцями-психологами. Вони допоможуть аналізувати конкретні життєві ситуації, з'ясувати їхню причинно-наслідкову зумовленість, прогнозувати можливий розвиток подій.

2. Корекція особистісних деструкцій (психокорекційна робота). Щоби запобігти негативному впливу особистісних деструкцій людини, ми пропонуємо формувати новоутворення саме в юнацькому віці (не виправляти помилки у вихованні своїх дітей, а навчати їх не припускати помилок). Тож, систему занять із формування психологічного утворення «усвідомлене батьківство» доцільно запровадити на початковому етапі професійної підготовки молоді.

3. Розроблення опитувальника для визначення готовності до батьківства. Він може бути укладений на основі визначених критеріїв та їхніх показників.

Висновки і пропозиції. Пропонований підхід до формування інтегративного новоутворення «усвідомлене батьківство» є системним, побудований з урахуванням таких дискусійних моментів: означений процес доцільно починати з корекцій-

ної роботи; у молоді віком до 16 років ще не сформована готовність до прийняття інформації про батьківство, тому варто враховувати вікові особливості та потреби юнаків і дівчат; процес формування інтегративного утворення повинен мати особистісно орієнтований характер. Ураховуючи результати проведеного дослідження, можемо стверджувати, що найбільш доцільно запровадити навчально-просвітницький курс для молоді на початковому етапі професійного становлення. Основні напрями формування усвідомленого батьківства в сучасній молоді такі:

- формування ґрунтовної системи знань про зміст поняття «усвідомлене батьківство», критеріїв та показників його прояву;
- розвиток стійких умінь і навичок взаємодії з дитиною;
- розвиток саморефлексії своїх досягнень і помилок у взаємодії з дитиною;
- формування особистісних якостей (відповідальність, терплячість, наполегливість, послідовність, працьовитість, життєва активність, почуття гумору тощо).

Для впровадження в систему освіти зазначених положень варто вибудувати відповідно до критеріїв систему знань, умінь і навичок, якими повинні оволодіти молоді люди. У перспективі подальших досліджень – розроблення методів діагностики готовності до усвідомленого батьківства; активне впровадження представлених положень в освітньому процесі; більш ґрунтовне опрацювання та застосування форм, методів і прийомів формування означеного утворення.

Література:

1. Марценюк Т. Відповідальне батьківство та гендерна рівність. *Я : інформаційно-просвітительське издание / Харьковская женская организация «Крона».* 2008. URL: ekmair.ukma.edu.ua/bitstream/123456789/1432/1/Marcenyuk_vidp_batkiv.pdf.
2. Lundberg S., Rose E. Parenthood and the Earnings of Married Men and Women. *Labour Economics.* 2000. Volume 7. Is. 6. (November). P. 689–710.
3. Курило І. Батьківство у демографічному контексті: методологічні засади дослідження та деякі тенденції розвитку. *Демографія та соціальна економіка.* 2016. № 3. С. 11–22.
4. Думанська В. Відповідальне батьківство: теоретичний аспект/ *Демографія та соціальна економіка.* 2015. № 3 (25). С. 75–86.
5. Бартків О. Усвідомлене батьківство: теоретичні аспекти. *Науковий вісник Волинського національного університету ім. Лесі Українки.* Р. V : Соціальна педагогіка. 2010. № 23. С. 192–195.
6. Овчарова Р. Психологія родительства : учебное пособие для студентов. Москва : Академия, 2005. 368 с.

7. Безпалько О. та ін. Інтегровані соціальні служби: теорія, практика, інновації : навчально-методичний комплекс / за заг. ред. І. Зверевої, Ж. Петрочко. Київ : Фенікс, 2007. 528 с.
8. Островська Н. Усвідомлене батьківство молоді як основа гармонійного розвитку дитини у сім'ї. *Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій університету «Україна»*. 2015. № 10. С. 56–58.
-

Шавровская Н. В., Смалиус Л. Н. Осознанное родительство как интегративное образование юношеского возраста

В статье обоснована значимость формирования осознанного и ответственного отношения молодежи к родительству. Основными заданиями статьи являются конкретизация понятия «осознанное родительство», определение его критериев и показателей проявления, а также перспектив формирования осознанного родительства у современной молодежи. В ходе исследования применены следующие методы: наблюдение, беседа, методика «Незаконченные предложения». Названы основные критерии осознанного родительства. По результатам исследования предложена система психологического просвещения молодых людей на основе когнитивно-поведенческого подхода

Ключевые слова: осознанное родительство, формирование, критерии, интегративное образование.

Shavrovskaya N. V., Smalyus L. N. Conscious paternity as integrative formation in young age

The article substantiates the importance of forming a conscious and responsible attitude of young people towards paternity. The main tasks of the article are to clarify the concept of "conscious paternity", to determine its criteria and indicators, as well as to describe the prospects for the formation of conscious fatherhood. In the course of the research, methods were used: observation, conversation, "Unfinished sentences". The basic criteria of conscious paternity are determined. The results of the study suggest a system of psychological education of young people.

Key words: paternity, conscious paternity, formation, criteria, integrative education.

О. О. Щербаковакандидат психологічних наук,
старший науковий співробітник
ДУ «Інститут охорони здоров'я дітей та підлітків
Національної академії медичних наук України»

ПСИХОЛОГІЧНІ ДЕТЕРМІНАНТИ СТАНОВЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ АКАДЕМІЧНО ЗДІБНОГО УЧНЯ БАЗОВОЇ ШКОЛИ

Стаття присвячена теоретичному аналізу психологічних детермінант становлення особистості академічно здібного учня базової школи. Обґрунтовано специфіку впливу особистісних якостей та властивостей на становлення особистості в молодшому підлітковому віці. Встановлено, що одним із чинників становлення особистості академічно здібного учня є психологічне благополуччя. Узагальнено і виділено основні компоненти психологічного благополуччя: самосприйняття, позитивні стосунки з оточенням, автономія, управління навколишнім середовищем, мета в житті, особистісний ріст. Зроблено висновок, що для становлення особистості академічно здібного учня та для успішного втілення себе в житті необхідно бути компетентним у питаннях емоційного самопочуття та психологічного благополуччя.

Ключові слова: особистість, розвиток, детермінанти становлення, академічно здібний учень, психологічне благополуччя, компетентність.

Постановка проблеми. На сучасному етапі розвитку українського суспільства одним з основних завдань шкільної освіти є не лише виявлення резервів здібних і обдарованих учнів, але й забезпечення спрямованості навчально-виховного процесу на формування та розвиток гармонійно розвиненої особистості обдарованого учня, його здатності до впевнених і самостійних дій у різноманітних навчальних і життєво-побутових ситуаціях, які постають перед ним у процесі взаємодії із суспільним середовищем. Тому потребує вирішення проблема забезпечення особистісної, соціальної самореалізації та професійного самовизначення академічно здібних і обдарованих дітей у нових соціально-економічних умовах.

Проблема особистості належить до найбільш суперечливих і складних у сучасній психології. З одного боку, поняття особистості пов'язане із зовнішнім соціальним образом, «маскою», яку «одягає» людина в різних життєвих ситуаціях. З іншого – зміст цього поняття значно складніший і глибший, вказує на певну особливість, своєрідність, неповторність внутрішнього світу людини, що визначає і її поведінку, і спосіб реагування на навколишню дійсність.

Аналіз наукових джерел дає підстави стверджувати, що, незважаючи на те, що поняття «особистість» є одним із центральних не лише в психології, але й у всіх людинознавчих науках, дотепер не існує єдиного, спільного для всіх визначення даного поняття та його причинної детермінації, особливо це стосується детермінанти становлення особистості академічно здібного учня базової школи.

Проблема становлення особистості академічно здібного учня базової школи актуалізува-

лася завдяки новим тенденціям, спочатку в педагогіці, а згодом і в психології, коли педагоги і психологи усвідомили, що неможливо зрозуміти сутність особистості академічно здібного учня без усвідомлення призначення самої людини та всіх питань, що стосуються її розвитку, серед яких чільне місце посідає проблема детермінації розвитку особистості.

Мета статті – здійснити теоретичний аналіз психологічних детермінант становлення особистості академічно здібного учня базової школи.

Теоретичний аналіз проблеми. Сьогодні в освіті відбуваються значні зміни, які мають на меті вдосконалити систему навчання, сприяти становленню особистості учня. Реформування освіти в Україні потребує нових підходів, які б покращили ефективність навчання і виховання, створили більш комфортні умови для розвитку особистості. Сучасний учень повинен отримувати можливість не тільки здобувати знання, необхідні компетенції щодо основ наук, оволодівати потрібними вміннями та навичками відповідно до вимог закладів загальної середньої освіти, але і розвивати особистісні ресурси психологічного благополуччя [2].

Основними методологічними засадами дослідження виступили базові теоретичні положення про психологію обдарованості та творчості (О. Матюшкін, В. Моляко, О. Пономарьов, Б. Теплов); загальнотеоретичні основи психології мотивації (Г. Костюк, О. Леонтьєв, С. Рубінштейн) та основні положення про роль мотиваційної й емоційної сфери в детермінації розвитку здібностей (В. Вілюнас, Б. Додонов, О. Кульчицька, О. Чебикін); ідеї щодо становлення гармонійно розвиненої особистості та її самореалізації як

ключових умов життєвого успіху (О. Бондарчук, Т. Говорун, Л. Дьоміна); теоретичні положення про роль активності в становленні особистості (К. Абульханова-Славська, Г. Балл, Л. Божович, М. Боришевський, Г. Костюк, С. Рубінштейн) і взаємозв'язок цих процесів із творчістю (В. Петровський, В. Роменець, В. Татенко, Т. Титаренко); ідеї щодо позитивного психологічного функціонування особистості та розуміння феномена психологічного благополуччя (А. Маслоу, К. Роджерс, Г. Олпорт, Ш. Бюлер, Б. Ньюгартен, Д. Биррен, Н. Бредберн, К. Ріфф).

Свого часу, звертаючись до проблеми особистості, Г. Костюк зазначав, що особистість є складною цілісною системою, що здатна до високого рівня саморегуляції, самопідтримки, самовідтворення і самовдосконалення. Як цілісна система особистість одночасно є складовою частиною іншої, значно більшої системи – людського індивіда. Учений зазначав, що об'єктивна соціальна сутність особистості завжди реалізується її суб'єктивними психічними засобами, системою нейрофізіологічних механізмів, функціонування яких залежить від біохімічних, біофізичних та інших систем організму, які визначають динаміку формування, перебігу та становлення психічної діяльності і психічних властивостей особистості. Учений підкреслював, що психічний розвиток особистості, хоч і керується ззовні, проте здійснюється як процес, що саморозвивається шляхом внутрішнього необхідного руху, «саморуку», проходячи шлях від нижчих до вищих рівнів [4].

Підтримуючи ідею цілісності і саморозвитку Г. Костюка, С. Максименко зазначає, що особистість – це форма існування психіки людини, яка являє собою цілісність, здатну до саморозвитку, самовизначення, свідомої предметної діяльності і саморегуляції, має свій унікальний і неповторний внутрішній світ.

У результаті аналізу наукових уявлень про основні психологічні детермінанти становлення особистості академічно здібного учня можна сказати, що одним із чинників є психологічне благополуччя.

Збільшення досліджень психологічного благополуччя у світі спостерігається в другій половині ХХ ст. і пов'язане з актуалізацією проблем психічного і психологічного здоров'я особистості. Психологічне благополуччя як показник якості життя людини є досить складним явищем і процесом, що відображає когнітивно-емоційну оцінку людиною якості свого життя і виявляється в задоволеності ним загалом і окремими його сферами, у переживанні позитивних емоцій і почуттів, у відчутті реалізації власного потенціалу. У структурі складників психологічного благополуччя найчастіше виокремлюють когнітивні й емоційні компоненти; наголошують на його ресурсних, процесу-

альних, результативних, структурних, оціночних складниках [3].

Також існують базові складові частини психологічного благополуччя: позитивне ставлення до інших людей; прийняття себе; здатність дотримуватися власних переконань (автономія); здатність керувати своїм життям, контроль над навколишнім середовищем (компетентність); наявність цілей, які надають життю сенс і напрям; самореалізація і розвиток.

Зазначимо, що психологічне благополуччя особистості пов'язане з упевненістю, адекватною самооцінкою, позитивним поглядом на життя, доброзичливістю, товариськістю й емоційною стабільністю.

Термін «благополуччя» у західній психології розуміється в широкому сенсі як «багатофакторний конструкт, який являє собою складний взаємозв'язок культурних, соціальних, психологічних, фізичних, економічних і духовних чинників». У М. Селигмана поняття «благополуччя людини» – це «позитивна ефективність, що поєднується з діяльністю». В. Даль визначає семантичне значення слова «добробут» як «спокійний і щасливий стан; життя в достатку, повна забезпеченість» [2].

Психологічне благополуччя – це феномен, який допомагає людям оцінювати власне життя. Така оцінка може бути насамперед когнітивною (наприклад, задоволеність життям чи сімейне благополуччя) або ж може часто полягати в позитивних (радість, щастя, задоволення тощо) чи негативних емоціях (наприклад, депресія). Психологічне благополуччя може розглядатися як душевний комфорт – узгодженість психічних процесів і функцій, відчуття цілісності, внутрішньої рівноваги, задоволеність собою та своєю діяльністю. Психологічне благополуччя більш стійке в разі гармонії особистості.

Психологічне благополуччя є результатом переживання особистістю успіхів чи досягнень у професійній реалізації, гармонії в особистому житті, реалізацією особистістю власного потенціалу тощо.

Усі перелічені складники тісно взаємозалежні та впливають один на одного. Віднесення багатьох феноменів до тих чи інших складників благополуччя досить умовне. Наприклад, відчуття спільності, усвідомлення і переживання сенсу життя цілком можна зарахувати до чинників, які створюють душевний комфорт, а не лише соціальне чи духовне благополуччя [1].

Психологічне благополуччя залежить від наявності чітких цілей, успішності реалізації планів діяльності й поведінки, наявності ресурсів та умов для досягнення цілей, а також від актуального афективного стану. Психологічне благополуччя створюють позитивні міжособистісні взаємини, можливості спілкуватися й одержувати від цього позитивні емоції, задовольняти потребу в емо-

ційному теплі. Руйнує благополуччя соціальна ізоляція (депривація), напруженість у значущих міжособистісних зв'язках, яка характерна для підліткового віку.

У своєму дослідженні психологічного благополуччя К. Ріфф узагальнила і виділила шість його основних компонентів, як-от: самосприйняття, позитивні стосунки з оточенням, автономія, управління навколишнім середовищем, мета в житті, особистісний ріст [3]. Розглянемо їх більш докладно.

Управління навколишнім середовищем передбачає наявність якостей, які зумовлюють успішне оволодіння різними видами діяльності, здатність досягати бажаного, долати труднощі на шляху реалізації власних цілей, у разі нестачі цієї характеристики спостерігається відчуття власного безсилля, некомпетентності, наявна нездатність щось змінити або поліпшити для того, щоби домогтися бажаного.

Особистісний ріст передбачає прагнення розвиватися, навчатися і сприймати нове, а також наявність відчуття власного прогресу. Якщо особистісне зростання з якихось причин неможливе, то наслідком цього стає почуття нудьги, стагнації, відсутність віри у свої здібності до змін, оволодіння новими вміннями і навичками, водночас зменшується інтерес до життя.

Позитивні стосунки з оточенням – у цьому разі розглядається як уміння співпереживати, так і здатність бути відкритим для спілкування, а також наявність навичок, які допомагають встановлювати і підтримувати контакти з іншими людьми. Крім цього, дана характеристика включає в себе бажання бути гнучким у взаємодії з іншими, уміння прийти до компромісу. Відсутність цієї якості свідчить про самотність, нездатність встановлювати і підтримувати довірливі відносини, небажання компромісів, замкнутість.

Наявність життєвих цілей породжує почуття осмислення існування, цінності того, що було в минулому, відбувається зараз і буде відбуватися в майбутньому. Відсутність цілей у житті призводить до відчуття безглуздості, туги, нудьги.

Самосприйняття відображає позитивну самооцінку себе і свого життя загалом, усвідомлення і прийняття не тільки своїх позитивних якостей, але і своїх недоліків. Протилежність самосприйняття – почуття незадоволеності собою, що характеризується неприйняттям деяких якостей своєї особистості, незадоволеності своїм минулим.

Експерти Всесвітньої організації охорони здоров'я (далі – ВООЗ) ужили термін «благополуччя» як основний критерій для визначення здоров'я: «здоров'я – це не тільки відсутність хвороб або фізичних дефектів, але і стан повного фізичного, розумового і соціального благополуччя» [2]. Благополуччя «більшою мірою зумовлено само-

оцінкою і почуттям соціальної приналежності, ніж біологічними функціями організму, і пов'язано з реалізацією фізичних, духовних і соціальних можливостей людини».

Останніми роками багато уваги приділяється психологічному благополуччю дитини, яке розцінюється як показник оптимальності її психічного розвитку та психологічного здоров'я. Аналізуючи численні дослідження, що стосуються даної проблеми, можна зробити висновок, що саме психологічне благополуччя є найбільш емним поняттям визначення розвитку дитини. У всіх програмних документах у даний час велика увага приділяється проблемі збереження, підтримки і зміцнення здоров'я учнів. Переживання благополуччя (або неблагополуччя) інтегративне, на нього впливають різні сторони буття молодшого підлітка, у ньому злиті багато особливостей ставлення підлітка до себе і навколишнього світу. Основними психологічними особливостями, які спостерігаються в молодшому підлітковому віці, є: інтелектуальний розвиток; емоційна вразливість; розвиток волі; розуміння соціального середовища; період ідентифікації себе в суспільстві; конфлікти; відчуття приналежності; автономність. Серед причин, які можуть впливати на психічне здоров'я молодшого підлітка, можна виділити такі: навчальне перевантаження учнів, порушення психогігієнічних норм організації освітнього процесу, характер стосунків між вчителем та учнями, мікроклімат у класі. Тому саме молодші підлітки потребують достатнього рівня психологічного благополуччя [4].

Для збереження здоров'я молодших підлітків у педагогічному процесі і їхнього психологічного благополуччя необхідна реалізація здоров'язбережувальних принципів, форм і методів навчання і виховання. Ступінь психологічного благополуччя може бути визнаний фундаментом психологічного здоров'я особистості. Щодо молодшого підлітка воно може бути визначено як стійке емоційно-позитивне самопочуття дитини в школі, що є основою її вікових соціальних потреб.

Показниками психологічного благополуччя академічно здібного учня є: позитивна «Я-концепція»; загальний емоційний стан у школі; задоволеність навчальною діяльністю; можливість досягнення позитивних результатів і переживання власного успіху; ставлення до ситуації перевірки знань і оцінки; задоволеність стосунками з учителем і взаєминами в шкільному колективі. Однією із цілей діяльності педагогічного колективу стає створення в межах ситуації шкільного навчання соціально-психологічних умов для максимального особистісного розвитку й успішного навчання академічно здібних молодших підлітків [1].

Величезну роль в її реалізації відіграє цілеспрямована діяльність педагогів-психологів і всього педагогічного колективу щодо забезпечення пси-

хологічного благополуччя учасників освітнього процесу. Основними завданнями в межах даного напрямку визначаються:

- створення психолого-педагогічних умов, що сприяють формуванню емоційної, соціальної, комунікативної компетентностей учнів, творчому розвитку учасників освітнього процесу;
- виявлення і розвиток індивідуальних особливостей і можливостей дитини, індивідуального рівня досягнень, прогноз її розвитку;
- профілактика виникнення соціальної дезадаптації на всіх етапах шкільного дитинства;
- надання своєчасної психологічної допомоги академічно здібним молодшим підліткам та іншим учасникам освітнього процесу у вирішенні особистісних актуальних проблем;
- створення сприятливого соціально-психологічного клімату взаємодії академічно здібних молодших підлітків та дорослих у межах освітнього процесу;
- формування психологічної культури учнів, педагогічних працівників та батьків, підвищення їхньої соціально-педагогічної компетентності;
- консультування педагогів, батьків із питань підтримки дитини [1].

Кожний із традиційних напрямів роботи може мати змістовний блок, що стосується емоційного самопочуття в школі.

Найголовніше зараз – це прийти до розуміння всіма учасниками освітнього процесу важливості розвитку емоційної компетентності й об'єднання спільних зусиль у цьому процесі. Без цього компонента неможливе формування мобільної, гнучкої, здатної до соціальної адаптації і націленої на самореалізацію особистості. Період шкільного дитинства відіграє визначальну роль у формуванні цих умінь, а тому повинен бути насичений різними формами роботи, що розвивають емоційний світ учня. Пріоритет у такій роботі і педагога, і психолога повинен бути відданий активним формам.

Потрібно також розуміти необхідність побудови спеціальної роботи з педагогічним колективом. У напруженому ритмі навчального життя необхідно знаходити можливість пропонувати варіанти групової діяльності, які можуть супроводжуватися емоційним виплеском самих педагогів і навчати їх технологіям роботи з емоційного розкриття і розвитку дитини.

Сучасна людина для успішного втілення себе в житті повинна бути компетентною в питаннях емоційного самопочуття та психологічного благополуччя. Емоційна компетентність визначає здатність висловлювати власні емоції так, щоби вони були зрозумілі іншими, водночас розпізнавати емоційні прояви партнера по спілкуванню, уміння керувати своїми емоціями і загальну стресостійкість особистості. А виховання таких же

якостей в академічно здібних молодших підлітків стає необхідним компонентом навчальної та виховної функції педагогічної діяльності. І вчити цьому треба не тільки тому, що «потім це стане в пригоді», а й тому що стикатися із проблемами, вирішувати їх, робити значущі вибори доводиться кожному з наших дітей тут, сьогодні, зараз.

Психологічне благополуччя в школі є одним із найбільш важливих критеріїв ставлення до школи і до навчання загалом. Психологічне благополуччя значною мірою буде залежати від різноманітності методів, які вчитель використовує у своїй роботі, а також урахування вікових особливостей молодших підлітків під час вибору цих методів, особистого прикладу педагога і батьків.

Проблема психологічного благополуччя характеризує переживання і стани, властиві здоровій особистості. Не випадково поняття «благополуччя» уживається ВООЗ як основний критерій для визначення здоров'я, у якому здоров'я – це не тільки відсутність хвороб або фізичних дефектів, а й стан повного фізичного, розумового і соціального благополуччя [2].

Проаналізувавши різні підходи, можна виділити основні складники та чинники психологічного благополуччя, які впливають на розвиток та становлення особистості:

1. Задоволеність життям як інтегральна когнітивно-емоційна оцінка.

2. Функціональний статус – психічний і психофізіологічний стан, тобто відсутність негативних переживань, станів, що мають негативні наслідки для організму і психіки, є необхідною складовою частиною благополуччя. Довгий час ці проблеми залишалися пріоритетом медичного або біологічного розуміння благополуччя, однак безсумнівний їх зв'язок із психологічним аспектом даного феномена.

3. Ціннісно-мотиваційна сфера як загальна усвідомленість життя, так і індивідуальна система пріоритетів, система координат.

4. Уміння використовувати наявні можливості для досягнення поставлених значущих цілей, а також загальна несуперечність потреб і можливостей.

5. Соціальне благополуччя потребує соціальної підтримки, відкритості у взаєминах, відсутності конфліктів, сприятливого соціального оточення, а також благополуччя близьких і значущих людей, безпосередньо пов'язаних із широтою образу «Я».

6. Самооцінка і самоставлення, зокрема впевненість у власних можливостях у подоланні негативних обставин, прийняття особистої відповідальності за власне життя, відсутність внутрішнього конфлікту.

7. Самоефективність, досягнення визначених цілей і наявність змістотворних перспектив [3].

Аналіз стану досліджуваної проблеми дозволив зробити **висновок**, що однією із психологічних детермінант становлення особистості академічно здібного учня є психологічне благополуччя. Згідно із сучасними дослідженнями, до основних компонентів психологічного благополуччя належать такі: самосприйняття, позитивні стосунки з іншими, автономія, управління навколишнім середовищем, мета в житті, особистісний ріст.

На нашу думку, показниками психологічного благополуччя академічно здібного учня є: позитивна «Я-концепція»; загальний емоційний стан у школі; задоволеність навчальною діяльністю; можливість досягнення позитивних результатів і переживання власного успіху; ставлення до ситуації перевірки знань і оцінки; задоволеність стосунками з учителем і взаємовідносинами в шкільному колективі. Отже, для становлення особистості академічно здібного учня та для успішного втілення себе в житті необхідно бути компетентним у питаннях емоційного самопочуття та психологічного благополуччя.

Література:

1. Воронина А. Оценка психологического благополучия школьников. *Ежегодник российского психологического общества*. Санкт-Петербург, 2003. Т. 2. С. 198–203.
2. Горбаль І. Відчуття суб'єктивного благополуччя як передумова та втілення психологічного здоров'я особистості. *Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ* : збірник наукових праць / за ред. М. Цимбалюк. Серія «Психологічна». Вип. 2 (2). 2012. С. 293–303.
3. Олександров Ю. Компоненти благополуччя особистості як прояви та детермінанти психологічного здоров'я. *Психологічні перспективи*. Луцьк : Вежа, 2009. Вип. 14. С. 67–75.
4. Ушакова І. Специфіка особистісних якостей в становленні обдарованої особистості. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова* : збірник наукових праць. Серія № 12 «Психологія». 2005. № 6 (30). Ч. II. С. 119–125.

Щербакowa Е. А. Психологические детерминанты становления личности академически способного ученика базовой школы

Статья посвящена теоретическому анализу психологических детерминант становления личности академически способного ученика базовой школы. Обоснованна специфика влияния личностных качеств и свойств на становление личности в младшем подростковом возрасте. Установлено, что одним из факторов становления личности академически способного ученика является психологическое благополучие. Выделены основные компоненты психологического благополучия: самовосприятие, позитивные отношения с окружающими, автономия, управление окружающей средой, цель в жизни, личностный рост. Сделан вывод о том, что для становления личности академически способного ученика и для успешного воплощения себя в жизни необходимо быть компетентным в вопросах эмоционального самочувствия и психологического благополучия.

Ключевые слова: личность, развитие, детерминанты становления, академически способный ученик, психологическое благополучие, компетентность.

Shcherbakova O. O. The psychological determinants of the personality formation of an academically capable student of the basic school

The article is devoted to the theoretical analysis of the psychological determinants of the personality formation of an academically capable student of the basic school. The specificity of the personality traits and qualities influence on the formation of the personality in the younger adolescence is substantiated. Psychological well-being is established to be one of the factors of the personality formation of an academically capable student. The six main components of psychological well-being are summarized and highlighted: self-perception, positive relations with others, autonomy, environmental management, purpose in life, personal growth. It is concluded that one of the psychological determinants of the person formation of an academically capable student is psychological well-being. In order to become an academically capable student successful in his/her life, one needs to be competent in matters of emotional well-being and psychological well-being.

Key words: personality, development, determinants of formation, academic ability, psychological well-being, competence.

СПЕЦІАЛЬНА ПСИХОЛОГІЯ

УДК 373.015.3-053.5-056.26(045)

Л. І. Залановська

кандидат психологічних наук,
доцент кафедри спеціальної освіти
Запорізький національний технічний університет

ОСОБЛИВОСТІ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОГО СУПРОВОДУ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ В ОСВІТНЄ СЕРЕДОВИЩЕ

У статті дається визначення «діти з особливими потребами». Розглянуто питання класифікації дітей з психофізичними порушеннями. Розкрито зміст індивідуальної програми розвитку та визначені теоретичні аспекти психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими потребами.

Ключеві слова: діти з особливими потребами, інклюзивна освіта, індивідуальна програма розвитку, супровід, психологічний супровід, педагогічний супровід.

Постановка проблеми. У зв'язку з реалізацією державної програми про інклюзивну освіту на сьогодні залишається актуальним розв'язання широкого спектру проблем навчання і виховання дітей з особливими освітніми потребами. Проблема організації навчання і виховання, психологічного супроводу та соціально-педагогічного патронату дітей з особливими освітніми потребами розглядаються з позиції психологічних, педагогічних, організаційно-методичних вимог щодо організації роботи з такими дітьми. Особлива роль у цьому процесі належить працівникам психологічної служби та їх співпраці з вчителями, батьками, працівниками психолого-медико-педагогічної консультації (нині – інклюзивно-ресурсного центру) та громадськістю, які повинні створити умови і надати допомогу в психологічній та соціальній адаптації, підготовці до повноцінного життя в суспільстві дітей з особливими освітніми потребами.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблеми психолого-педагогічного супроводу та залучення дітей з особливими освітніми потребами до навчання в загальноосвітніх навчальних закладах, реабілітації та соціалізації до суспільних норм досліджують вітчизняні науковці, зокрема: Т. Євтухова, І. Іванова, А. Колупаєва В. Ляшенко, О. Савченко, О. Столяренко, А. Шевчук та інші.

Мета статті – визначення та обґрунтування теоретичних аспектів психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами та їх інтеграція у загальноосвітнє середовище.

Загальноприйнятий термін «діти з особливими освітніми потребами» робить наголос на необхідності забезпечення додаткової підтримки в навчанні дітей, які мають певні особливості розвитку. Варто зазначити, що в Україні основною

категорією дітей з особливими освітніми потребами загальноприйнято вважати дітей з особливостями психофізичного розвитку. Ці діти мають відхилення від нормального фізичного чи психічного розвитку, зумовлені вродженими чи набутими порушеннями. Залежно від типу порушення виокремлюють такі категорії дітей: з порушеннями слуху (глухі, оглухлі, зі зниженим слухом); з порушеннями зору (сліпі, осліплі, зі зниженим зором); з порушеннями інтелекту (розумово відсталі, із затримкою психічного розвитку); з мовленнєвими порушеннями; з порушеннями опорно-рухового апарату; зі складною структурою порушень (розумово відсталі сліпі чи глухі; сліпоглухонімі та інші); з емоційно-вольовими порушеннями та діти з аутичним спектром [5, с. 19]. Тобто, поняття «діти з особливими освітніми потребами» широко охоплює всіх дітей, чиї освітні проблеми виходять за межі загальноприйнятої норми. Також воно стосується дітей з особливостями психофізичного розвитку, обдарованих дітей та дітей із соціально вразливих груп (наприклад, вихованців дитячих будинків тощо) [4, с. 33].

Основна мета загальноосвітнього навчального закладу, в якому впроваджується інклюзивне навчання, – надання індивідуально-зорієнтованої педагогічної, психологічної та соціальної допомоги дітям, які мають додаткові (особливі) потреби у процесі навчання.

Навчання дітей з особливими освітніми потребами в загальноосвітніх навчальних закладах на основі застосування особистісно-зорієнтованих методів навчання визначено «Порядком організації інклюзивного навчання в загальноосвітніх навчальних закладах», затвердженим постановою Кабінету Міністрів України № 872 від 15 серпня 2011 року, що на практиці забезпечується шляхом

складання «Індивідуальної програми розвитку дитини».

Основною умовою успішного навчання дітей з особливими освітніми потребами в умовах загальноосвітнього навчального закладу є обґрунтування й запровадження в навчальний процес індивідуальної програми розвитку із гнучкою варіативною структурою її компонентів, а саме: індивідуального навчального плану, індивідуальної навчальної програми, системи необхідної адаптації та модифікації, комплексу додаткових послуг, які б забезпечили навчання таких учнів у відповідності з їхніми можливостями та з урахуванням додаткових потреб.

Індивідуальне планування навчально-виховного процесу має на меті:

- розроблення комплексної програми розвитку дитини з особливими освітніми потребами, що допоможе пристосувати середовище до потреб дитини;
- надання додаткових послуг та форм підтримки під час навчання та виховання;
- організацію спостереження за динамікою розвитку учня [8].

Створення індивідуальної програми розвитку у співпраці з батьками та іншими фахівцями все ще залишається новою практикою для педагогів, які працюють в інклюзивних групах чи класах дошкільних і загальноосвітніх навчальних закладів. Їх досвід надзвичайно важливий для формування та поширення знань не тільки про розробку індивідуальних програм розвитку, а й про інклюзивну освіту загалом.

Індивідуальна програма розвитку – це документ, який містить детальну інформацію про дитину і систему додаткових послуг, види необхідної адаптації та модифікації навчальних матеріалів, індивідуальну навчальну програму та за потреби індивідуальний навчальний план. Вона виконує низку функцій:

1. Навчально-методичну. Як інструмент організації навчання індивідуальна програма розвитку окреслює перелік послуг, які надаються учневі, містить загальну інформацію про учня, поточні показники успішності й поведінки, рекомендації психолого-медико-педагогічної консультації, навчальні цілі, способи та форми оцінювання навчальних досягнень, показники динаміки розвитку, адаптації та модифікації, які необхідно здійснити, враховуючи потреби учня. Також зазначаються додаткові послуги, які надаються фахівцями (наприклад, психологом, логопедом, корекційним педагогом);

2. Комунікативну. Як засіб комунікації індивідуальна програма розвитку спрямована на вирішення одразу кількох завдань. Насамперед, вона інформує всіх значущих для учня осіб (зокрема батьків) про те, чому навчання дитини потребує

розробки індивідуальної програми розвитку, розробляється командою фахівців, які безпосередньо працюють з дитиною, із залученням членів родини. Така співпраця забезпечує інформування батьків про потенційні можливості дитини, динаміку її розвитку та регулює комплекс суперечливих питань, які можуть виникати між батьками та вчителями у процесі навчання дитини.

3. Менеджменту. Індивідуальна програма розвитку визначає, чи потрібні дитині або її батькам додаткові консультації, спеціальний транспорт, допоміжний персонал та інші супутні послуги.

4. Моніторингу, контролю дотримання нормативних вимог та оцінки. Саме індивідуальна програма розвитку є документальним свідченням організації навчання таких дітей в інклюзивних умовах, а отже, предметом вивчення при здійсненні контролю та наданні методичної допомоги органами управління освітою [6, с. 5–6].

Таким чином, метою психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами в навчально-виховних закладах міста є вивчення особистісного потенціалу, а саме: співвідношення рівня розумового розвитку дитини і вікової норми, розвитку когнітивної сфери, сформованості мотивації до навчання; особливості емоційно-вольової сфери; індивідуально-характерологічні особливості, їх творчий та інтелектуальний розвиток через залучення всіх учасників навчально-виховного процесу (батьків, педагогів, дітей) до реалізації запланованих дій щодо особливостей розвитку, спілкування, навчання; соціалізація та адаптація; професійна орієнтація дітей з особливими потребами.

Основним завданням психолого-педагогічного супроводу є:

- соціалізація дітей з особливими потребами через залучення всіх учасників навчально-виховного процесу (батьків, педагогів, дітей) до реалізації запланованих дій щодо особливостей розвитку, спілкування, навчання, професійної орієнтації, соціальної адаптації дитини;

- вивчення особистісного потенціалу, а саме: співвідношення рівня розумового розвитку дитини і вікової норми; рівня розвитку когнітивної сфери; особливостей емоційно-вольової сфери; індивідуально-характерологічних особливостей; рівня сформованості мотивації до навчання; їхнього творчого та інтелектуального розвитку [1, с. 250].

Психологічна служба забезпечує вчасне і систематичне вивчення психофізичного розвитку дитини, мотивів її поведінки і діяльності з урахуванням вікових, інтелектуальних, фізичних, ставових та інших індивідуальних особливостей, створення психологічних умов для саморозвитку та самовиховання, сприяє виконанню освітніх і виховних завдань навчальними закладами.

Однією з актуальних проблем соціалізації дитини в суспільстві є порушення мовленнєвого розвитку. Одним із напрямків роботи є виявлення та супровід таких дітей з дошкільного віку до кінцевого вирішення проблеми обов'язково через співпрацю з практичними психологами та батьками. Тільки через інформування батьків, через підвищення їх психолого-педагогічної компетентності з питань повноцінного розвитку їх дітей можливо займатися супроводом та вирішенням проблеми дітей з особливими потребами.

Отже, практичні психологи забезпечують супровід навчання та розвитку дітей з особливими освітніми потребами у загальноосвітньому навчальному закладі за таким алгоритмом:

1. Перевірка готовності дитини до навчання в школі у дітей, які проходять підготовку до навчання, виявлення навчальних труднощів у дітей, визначення причин цих труднощів у бесіді з батьками; за потреби – скерування до відповідних додаткових фахівців з метою встановлення причин та надання допомоги.

2. Участь у підготовці документів для розгляду на засіданні психолого-медико-педагогічної консультації.

3. Ознайомлення з висновками і рекомендаціями психолого-медико-педагогічної консультації щодо організації навчання дитини та надання їй додаткових послуг.

4. Проведення спостереження за поведінкою дитини на уроках та в позаурочний час, за особливостями її поведінки та взаємодії з однолітками, педагогами.

5. Проведення індивідуальних спостережень, досліджень за дитиною з метою вивчення її індивідуальних особливостей, схильностей, інтересів та потреб, аналіз періоду адаптації.

6. Участь у складанні індивідуальної програми супроводу дитини, розробка індивідуального плану корекційно-розвиткової роботи з урахуванням виявлених особливостей дитини.

7. Участь у розробці необхідних для адаптації матеріалів з переліком форм і прийомів, а саме: надання рекомендацій педагогам щодо врахування особливостей навчально-пізнавальної діяльності дитини при визначенні методів роботи з нею.

8. Сприяння у створенні позитивного мікроклімату в шкільному колективі та взаємодії з дітьми, проведення заходів, спрямованих на профілактику стигматизації і дискримінації в оточенні ровесників, формування дружнього та неупередженого ставлення до дитини з особливими освітніми потребами.

9. Надання консультативної допомоги педагогам у роботі з дитиною.

10. Налагодження співпраці з фахівцями, які безпосередньо працюють із дитиною з особливими освітніми потребами та беруть участь

у розробці індивідуальної програми розвитку [7, с. 18–19].

Психолого-педагогічний супровід дітей з особливими освітніми потребами займає чи не найважливіше місце серед переліку напрямів організації роботи з такими дітьми в інклюзивному освітньому середовищі. Психологічний супровід дітей із порушенням у розвитку розглядається як діяльність психолога, яка спрямована на створення комплексної системи клініко-психологічних, психолого-педагогічних і психотерапевтичних умов, що сприяють успішній адаптації дітей, їх реабілітації й особистісному становленню в соціумі (школа, сім'я, група однолітків та інше).

Висновки. Отже, забезпечення психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами є невід'ємною частиною розвитку сучасної освіти. В її основі лежить індивідуальний підхід до кожної дитини з вадами розвитку. Таким чином, питання впровадження інклюзивної освіти є не лише актуальним, а й таким, що може бути реально розв'язане засобами навчально-виховного процесу.

Література:

1. Дегтяр Г.В. Психолого-педагогічний супровід дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивній освіті / Г.В. Дегтяр // Таврійський вісник освіти. 2015. № 1 (49). С. 250–255.
2. Закон України «Про реабілітацію інвалідів» // Відомості Верховної Ради України. 2006. № 2 – 3. С. 36.
3. Колупаєва А. Інклюзивна освіта як модель соціального устрою / А. Колупаєва // Особлива дитина: навчання і виховання. 2014. № 2. С. 7–18.
4. Колупаєва А.А., Савчук Л.О. Діти з особливими освітніми потребами та організація їх навчання. Видання доповнене та перероблене: наук.-метод. посіб. / А.А. Колупаєва, Л.О. Савчук, К. : Видавнична група «АТОПОЛ», 2011. 274 с.
5. Олійникова Н.Д., Дудченко Л.О., Кудлай С.В. Методичні рекомендації щодо роботи з дітьми із особливими потребами: Посібник для практичних психологів, соціальних педагогів, педагогів, батьків. Первомайськ, 2011. 136 с.
6. Луценко І.В., Заєркова Н.В. Створення індивідуальної програми розвитку для дітей з особливими освітніми потребами: методичний посібник / Під заг. ред. Софій Н.З. К. : ТОВ «Видавничий дім Пляєди», 2015. 66 с.
7. Психологічний супровід інклюзивної освіти : [метод. рек] / автор. кол. за заг. ред. А.Г. Обухівська. Київ : УНМЦ практичної психології і соціальної роботи, 2017. 92 с.
8. Таранченко О.М., Найда Ю.М. Врахування відмінностей розвитку та навчальної діяльності дітей з особливостями психофізичного розвитку в процесі навчання / О.М. Таранченко. К. : Міленіум, 2010. 221 с.

Залановська Л. І. Особенности психолого-педагогического сопровождения детей с особыми потребностями в образовательное пространство

В статье дается определение «дети с особыми потребностями». Рассмотрен вопрос классификации детей с психофизическими нарушениями. Раскрыто содержание индивидуальной программы развития и определены теоретические аспекты психолого-педагогического сопровождения детей с особыми потребностями.

Ключевые слова: дети с особыми потребностями, инклюзивное образование, индивидуальная программа развития, сопровождение, психологическое сопровождение, педагогическое сопровождение.

Zalanovska L. I. Feature of pedagogical supply of children with special needs in the educational environment

The article defines “children with special needs”. The questions of classification of children with psychophysical disorders are considered. The content of the individual program of development is disclosed and the theoretical aspects of psychological and pedagogical support of children with special needs are determined.

Key words: children with special needs, inclusive education, individual development program, support, psychological support, pedagogical support.

ПСИХОЛОГІЯ ДІЯЛЬНОСТІ В ОСОБЛИВИХ УМОВАХ

УДК 159.9

О. О. Сергієнко

викладач-методист навчально-методичного відділу
Національний університет цивільного захисту України

ОСОБЛИВОСТІ СОЦІАЛЬНИХ ТА ІНДИВІДУАЛЬНИХ ЦІННОСТЕЙ ПРАЦІВНИКІВ ДЕРЖАВНОЇ СЛУЖБИ З НАДЗВИЧАЙНИХ СИТУАЦІЙ УКРАЇНИ З ОЗНАКАМИ ПРОФЕСІЙНОГО ВІДЧУЖЕННЯ

У статті висвітлено результати дослідження соціальних та індивідуальних цінностей рятувальників з ознаками професійного відчуження. Доведено, що цінності рятувальників є важливим чинником ефективності діяльності в екстремальних умовах. Відсутність сформованої системи цінностей особистості призводить до втрати професійної ідентичності, тобто прояву професійного відчуження. У зв'язку із цим у роботі розглянуто та проаналізовано особливості ціннісної системи працівників Державної служби з надзвичайних ситуацій, які ідентифікують себе із професією, та працівників з ознаками професійного відчуження. Автором проведено дослідження, яке дало змогу зазначити достовірні відмінності в цінностях рятувальників із різним рівнем професійного відчуження на рівні нормативних ідеалів і на рівні індивідуальних пріоритетів. Крім того, у роботі проведено кореляційний аналіз та встановлено взаємозв'язок між рівнями цінностей у досліджуваних із різним професійним відчуженням.

Ключові слова: професійне відчуження, професійна ідентичність, професійна діяльність, цінності, нормативні ідеали, індивідуальні пріоритети.

Постановка проблеми. Професійна діяльність співробітників Державної служби України з надзвичайних ситуацій (далі – ДСНС) належить до тієї діяльності, відмінною особливістю якої є постійне зіткнення з небезпекою. Надзвичайні обставини, які є невід'ємною частиною професійного досвіду пожежних, створюють екстремальні умови їх діяльності у зв'язку із загрозою для життя, фізичного і психічного здоров'я співробітників, а також із загрозою життю, здоров'ю, благополуччю оточення, з масовими людськими жертвами і значними матеріальних втратами. Професія рятувальника характеризується такими особливостями: наявність травмуючих ситуацій, стресових впливів і постійна готовність до ризику [2, с. 196].

У зв'язку з особливостями діяльності працівник ДСНС повинен мати професійні цінності, як-от: традиційна стабільна підтримка встановлених правил та норм, справедливість, патріотизм, безпека (власна й інших), прагнення досягнення цілей (мети) та універсалізм (самовдосконалення). На нашу думку, відсутність або недостатній розвиток цих цінностей може знизити ефективність професійної діяльності та призвести до виникнення професійного відчуження.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. На основі концепції М. Рокича Ш. Шварц (90-і рр. XX ст.) розробляє новий теоретичний

і методологічний підхід до вивчення цінностей. За Ш. Шварцом, цінності особистості існують на двох рівнях: 1) рівень нормативних ідеалів (цінності, які відображають життєві принципи поведінки людини); 2) рівень індивідуальних пріоритетів (цінності, що залежні від групового тиску й співвідносяться з конкретними вчинками людини).

Узагальнюючи визначення поняття «цінність» багатьох західних теоретиків, Ш. Шварц і У. Білські виокремлюють такі їхні характеристики:

- 1) цінності – це переконання, коли цінності активізуються, вони змішуються з почуттями;
- 2) цінності – це бажані людиною цілі й образ поведінки, що сприяє досягненню цих цілей;
- 3) цінності не обмежені певними діями і ситуаціями;
- 4) цінності виступають як стандарти, що зумовлюють вибір, або як оцінка вчинків, людей, подій, ситуацій тощо;
- 5) цінності мають ієрархічну структуру; упорядкований набір цінностей формує систему ціннісних пріоритетів.

Отже, кожній людині властива індивідуальна, специфічна ієрархія цінностей, яка є сполучною ланкою між духовною культурою суспільства й духовним світом особистості, між суспільним та індивідуальним буттям. Дана система складається в процесі діяльнісного предметного сприйняття індивідами змісту суспільних цінностей,



Рис. 1. Рангові показники нормативних ідеалів працівників ДСНС за опитувальником Ш. Шварца (ранги 1–10)

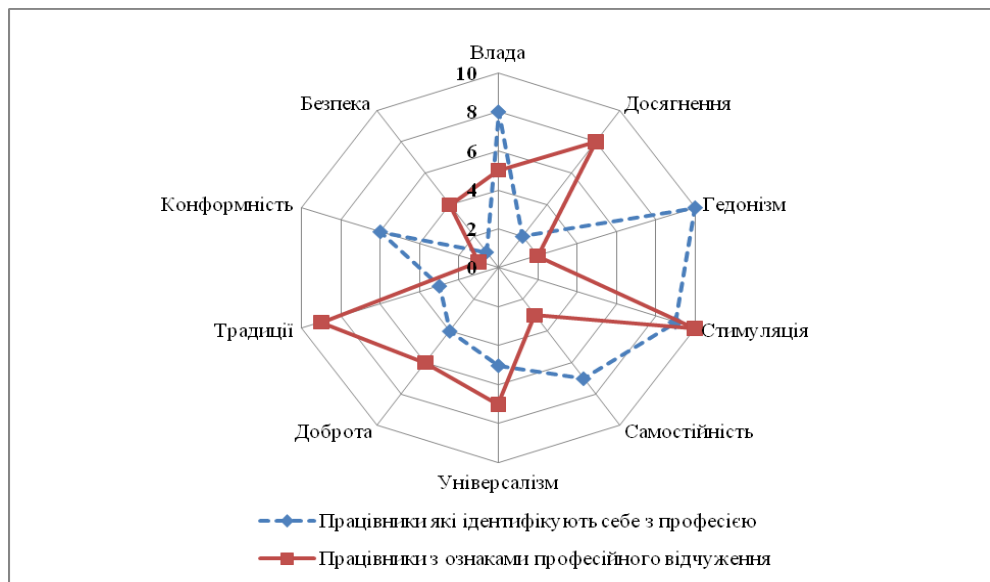


Рис. 2. Рангові показники індивідуальних пріоритетів працівників ДСНС за опитувальником Ш. Шварца (ранги 1–10)

Таблиця 1

Порівняльний аналіз цінностей нормативних ідеалів працівників ДСНС із різним рівнем професійного відчуження (ранги)

№ з/п	Шкали цінностей	1 група (працівники, які ідентифікують себе із професією) Me (P ₂₅ ; P ₇₅)	2 група (працівники з ознаками професійного відчуження) Me (P ₂₅ ; P ₇₅)	U	p
1.	Влада	7 (5; 9)	8 (7; 9)	4 677	0,041
2.	Досягнення	3 (1; 4)	5 (4; 6)	4 524	0,017
3.	Гедонізм	8 (7; 9)	6 (5; 7)	4 162	0,001
4.	Стимуляція	8 (5; 9)	7,5 (5; 9)	5 546	0,727
5.	Самостійність	7,5 (6; 9)	3 (1; 5)	4 045	0
6.	Універсалізм	4 (2; 5)	3 (2; 6)	5 392	0,660
7.	Доброта	5 (4; 7)	3 (2; 5)	4 689	0,045
8.	Традиції	3 (1; 3)	8 (6; 9)	4 072	0,000
9.	Конформність	6 (5; 7)	7 (6; 8)	4 689	0,043
10.	Безпека	3 (1; 5)	3 (1; 5)	5 349	0,587

Примітка: напівжирним шрифтом виділені статистично значущі відмінності між групами досліджуваних на рівні $p \leq 0,05$; Me – медіана; (P₂₅; P₇₅) – міжквартильний розмах.

об'єктивованих у витворах матеріальної та духовної культури [1, с. 89].

Сучасні дослідження показують, що працівники ДСНС України, які не мають достатніх здібностей для роботи в даній службі, не тільки значно довше опановують діяльність, а й працюють гірше інших, найчастіше припускаються помилок, менш надійні в роботі [3, с. 179]. Тому відсутність чітко сформованої системи цінностей особистості в професійній діяльності може призводити до втрати професійної ідентичності, тобто прояву професійного відчуження.

Мета статті – проаналізувати особливості ціннісної системи працівників ДСНС із різною професійною ідентичністю, дослідити взаємозв'язок між цінностями нормативних ідеалів та цінностями індивідуальних пріоритетів у працівників, які ідентифікують себе із професією, та працівників з ознаками професійного відчуження.

Виклад основного матеріалу. За допомогою «Ціннісного опитувальника» Ш. Шварца досліджено особливості соціальних та індивідуальних цінностей працівників ДСНС України. Для виявлення статистично достовірних відмінностей використані статистичні непараметричні критерії U-Манна-Уїтні та г-Спірмена.

За результатами першої та другої частин опитувальника Ш. Шварца отримані профілі цінностей в обох групах досліджуваних фахівців (рис. 1, 2).

Як свідчать отримані дані, для працівників, що ідентифікують себе із професією, найбільш значущими цінностями є: досягнення, традиції та безпека (ранги 1–3); найменш значущими: самостійність, стимуляція та гедонізм (ранги 8–10), а такі цінності, як: універсалізм, доброта, конформність та влада, мають середній ранг значущості (ранги 4–7). Для працівників з ознаками професійного відчуження найбільш значущими цінностями є: безпека, самостійність та доброта (ранги 1–3); найменш значущими для них є: влада, стимуляція та традиції (ранги 8–10); а такі цінності, як: універсалізм, досягнення, гедонізм та конформність мають середній ранг значущості (ранги 4–7).

Далі проведений порівняльний аналіз цінностей нормативних ідеалів працівників ДСНС із різним рівнем професійного відчуження (таблиця 1).

Проведений аналіз отриманих даних свідчить про таке:

– за шкалою «Влада» виявлено значущі відмінності ($U = 4\ 677$; $p = 0,041$). Це свідчить про те, що досліджувані 1 групи прагнуть досягти домінантних позицій (суспільний імідж, суспільне визнання) або зберегти в межах загальної соціальної системи. Досліджувані 2 групи менш наполегливі в досягненні соціального статусу або престижу, контролю або домінування над людьми і засобами (авторитет, багатство, соціальна влада, збереження свого суспільного іміджу, суспільне визнання);

– за шкалою «Досягнення» виявлено значущі відмінності ($U = 4\ 524$; $p = 0,017$). Дані свідчать про те, що досліджувані 1 групи прагнуть бути успішними в професійній діяльності, проявляють активність та компетентність у безпосередній взаємодії в суспільстві та дотримуються соціальних стандартів. Досліджувані 2 групи менше прагнуть досягти мети, вони не приділяють достатньої уваги соціальній повазі та компетентності в професійному колективі, тому соціальне схвалення для них не є значущим мотивом;

– за шкалою «Гедонізм» виявлено значущі відмінності ($U = 4\ 162$; $p = 0,001$). Дані свідчать про те, що для досліджуваних 1 групи ця цінність у профілі особистості незначуща, що дозволяє їх характеризувати як більш стабільних, вони рідко діють за імпульсом і дотримуються встановлених правил і норм, майже не здатні піддатися спокусам та насолодам. Досліджувані 2 групи характеризуються поведінкою, яка спрямована на досягнення задоволення, вони прагнуть бути більш щасливими, але в професійній діяльності можуть зневіритися у своїй спроможності досягати поставлених цілей, можуть діяти за імпульсом задоволення (фізичним або матеріальним), до того ж нехтують встановленими правилами та нормами етикету в професійному колективі;

– за шкалою «Стимуляція» значущих відмінностей не виявлено ($U = 5\ 546$; $p = 0,927$). Це свідчить про те, що досліджувані 1 та 2 груп характеризуються низькою потребою в стимуляції, також вони не завжди прагнуть до новизни і глибоких переживань;

– за шкалою «Самостійність» виявлено значущі відмінності ($U = 4\ 045$; $p = 0,000$). Дані свідчать про те, що для досліджуваних 1 групи ця цінність не є значущою в профілі нормативних ідеалів особистості. Їх можна охарактеризувати як особистостей, що під час ухвалення рішення прислуховуються до порад близьких людей (батьки, родичі, друзі). Досліджувані 2 групи мають показники, що дають можливість характеризувати їх як особистостей, що вважають себе самостійними, мають змогу керувати своїм життям, мислять рефлексивно і творчо, більш автономні та незалежні у своїх діях;

– за шкалою «Універсалізм» значущих відмінностей не виявлено ($U = 5\ 392$; $p = 0,660$). Це свідчить про те, що для досліджуваних 1 та 2 груп мотиваційною метою є: розуміння, терпимість, захист благополуччя всіх людей і природи;

– за шкалою «Доброта» виявлено значущі відмінності ($U = 4\ 689$; $p = 0,045$). Дані свідчать про те, що досліджувані 1 групи характеризуються як менш доброзичливі та в деяких ситуаціях можуть бути менш порядними. Досліджувані 2 групи вважають себе більш доброзичливими в буденній взаємодії із близькими людьми, прагнуть до збе-

реження благополуччя людей, з якими перебувають в особистих контактах (користь та лояльність на благо інших, відповідальність, дружба, зріла любов, чесність, поблажливість, толерантність);

– за шкалою «Традиції» виявлено значущі відмінності ($U = 4\,072$; $p = 0$). Дані свідчать про те, що в досліджуваних 1 групи сформовані особисті символи і ритуали, їхня роль і функціонування визначаються досвідом групи і закріплюються в традиціях і звичаях, у професійній діяльності дана цінність є нормою поведінки. Досліджувані 2 групи мають показники низького рівня значущості даного типу цінностей, що свідчить про деяку неповагу до традицій, неприйняття звичаїв та ідей, які існують у культурі, недотримання їх у своєму житті;

– за шкалою «Конформність» виявлено значущі відмінності ($U = 4\,675$; $p = 0,0439$). Дані свідчать про те, що досліджувані 1 групи характеризуються як особистості, що мають прагматичне ставлення до готових стандартів у поведінці, визнають наявний стан речей, законів, норм, правил, схиляються перед авторитетами, майже ігнорують унікальність поглядів, інтересів, уподобань естетичних та інших смаків окремих людей. Досліджувані 2 групи вважають себе менш слухняними, дисциплінованими та ввічливими. Вони менше піддаються тиску більшості в групі (у колективі), більш суперечливі в прийнятті законів, норм та правил;

– за шкалою «Безпека» достовірних відмінностей не виявлено ($U = 5\,349$; $p = 0,587$). Це свідчить про те, що досліджувані 1 та 2 груп характеризуються як особистості, що прагнуть до соціального порядку, взаємодопомоги, збереження здоров'я, хвилюються за сімейну та національну безпеку, стабільність суспільства і гармонію взаємин у соціумі для вирішення загальних завдань на користь самозбереження, виживання і розвитку.

Отже, отримані результати дають можливість стверджувати, що більшість нормативних ідеалів-цінностей досліджуваних груп кардинально відрізняються. Ці відмінності проявляються

в тому, що фахівці, які ідентифікують себе із професією, прагнуть домінувати та проявляти ініціативу, безпечливо визнавати наявні правила, закони та норми. Вони компетентні й активні, стабільні та консервативні в професійній діяльності. Ці працівники дотримуються традицій, звичаїв, установлених правил та норм поведінки, думки та поради близьких людей для них важливі в разі ухвалення рішень.

Фахівців з ознаками професійного відчуження можна характеризувати як особистостей, що прагнуть до збереження благополуччя людей та прояву поваги до інших. Вони менш наполегливі в поліпшенні свого соціального статусу та престижу професії, мають низький рівень мотивації в досягненні цілей, не вірять у власну спроможність досягти успіху. Для цих працівників задоволення життям є рушійним механізмом під час виконання професійних завдань. Ці працівники мають власну позицію та здатні проявляти домінуючість щодо оточення, що в подальшому може призвести до негативних наслідків у життєдіяльності.

Далі було проведено порівняльний аналіз цінностей індивідуальних пріоритетів працівників ДСНС із різним рівнем професійного відчуження (таблиця 2).

Проведений аналіз отриманих даних свідчить про таке:

– за шкалою «Влада» виявлено значущі відмінності ($U = 4\,682$; $p = 0,036$). Це свідчить про те, що досліджувані 1 групи, досягнувши певних цілей та домінуючих позицій (суспільний імідж, суспільне визнання), у реальних буднях професійної діяльності можуть бути менш наполегливими в досягненні цілей у подальшому. Досліджувані 2 групи більш наполегливі в досягненні соціального статусу або престижу, контролю або домінування над людьми і засобами (авторитет, багатство, соціальна влада, збереження свого суспільного іміджу, суспільне визнання), вони схильні до суперництва та прагнуть зайняти вищу позицію в соціумі;

Таблиця 2

Порівняльний аналіз цінностей індивідуальних пріоритетів працівників ДСНС із різним рівнем професійного відчуження (ранги)

№ з/п	Шкали цінностей	1 група (працівники, які ідентифікують себе із професією) Me (P_{25} ; P_{75})	2 група (працівники з ознаками професійного відчуження) Me (P_{25} ; P_{75})	U	P
1.	Влада	7 (6; 8)	5(4; 6)	4 682	0,036
2.	Досягнення	3 (1; 3)	8 (6; 9)	4 038	0
3.	Гедонізм	8 (7; 9)	3 (1; 5)	4 007	0
4.	Стимуляція	8 (7; 9)	8 (5; 9)	5 117	0,570
5.	Самостійність	7 (6; 9)	3 (2; 4)	4 171	0,001
6.	Універсалізм	5 (4; 6)	7 (5; 9)	4 688	0,032
7.	Доброта	4 (3; 5)	6 (4; 8)	4 595	0,040
8.	Традиції	3 (1; 4)	7,5 (5; 9)	4 056	0
9.	Конформність	5,5 (4; 7)	3 (1; 4)	4 217	0,001
10.	Безпека	3 (1; 4)	3 (1; 5)	5 124	0,589

Примітка: напівжирним шрифтом виділені статистично значущі відмінності між групами досліджуваних на рівні $p \leq 0,05$; Me – медіана; (P_{25} ; P_{75}) – міжквартильний розмах.

– за шкалою «Досягнення» виявлено значущі відмінності ($U = 4\ 038$; $p = 0$). Дані свідчать про те, що досліджувані 1 групи проявляють активність та компетентність у безпосередній взаємодії із суспільством та дотримуються соціальних стандартів, досягають успіху в професійній діяльності. Досліджувані 2 групи під час досягнення цілей не приділяють достатньої уваги соціальній повазі та компетентності в професійному колективі, тому соціальне схвалення для них не є значущим мотивом;

– за шкалою «Гедонізм» виявлено значущі відмінності ($U = 4\ 007$; $p = 0$). Дані свідчать про те, що для досліджуваних 1 групи ця цінність у профілі особистості не значуща, що дає змогу їх характеризувати як більш стабільних, вони рідко діють за імпульсом та дотримуються встановлених правил і норм, не завжди здатні піддатися спокусам та насолодам. Для досліджуваних 2 групи ця цінність є значущою, тому їхня поведінка характеризується спрямованістю на досягнення задоволення;

– за шкалою «Стимуляція» значущих відмінностей не виявлено ($U = 5\ 117$; $p = 0,570$). Це свідчить про те, що досліджувані 1 і 2 груп не прагнуть до новизни і глибоких переживань. Ця цінність не є важливою для фахівців обох груп у профілі індивідуальних пріоритетів працівників ДСНС;

– за шкалою «Самостійність» виявлено значущі відмінності ($U = 4\ 171$; $p = 0,001$). Дані свідчать про те, що для досліджуваних 1 групи дана цінність не є значущою в профілі індивідуальних пріоритетів особистості. Досліджувані 2 групи, для яких вищевказана цінність є значущою, характеризуються як особистості, що здебільшого діють та вирішують самостійно, отже, мають змогу керувати своїм життям, мислити рефлексивно і творчо, нестандартно й ініціативно, більш автономні та незалежні у своїй поведінці та діях як у соціумі, так і під час професійної діяльності;

– за шкалою «Універсалізм» виявлено значущі відмінності ($U = 4\ 688$; $p = 0,032$). Це свідчить про те, що для досліджуваних 1 групи мотиваційною метою є розуміння, терпимість, захист благополуччя всіх людей і природи. Досліджувані 2 групи менше співпереживають та менш солідарності з іншими (друзі, колеги), ніж досліджувані 1 групи;

– за шкалою «Доброта» виявлено значущі відмінності ($U = 4\ 595$; $p = 0,040$). Дані свідчать про те, що досліджувані 1 групи характеризуються як більш гуманні, чесні та доброзичливі. Досліджувані 2 групи менш доброзичливі у стосунках з оточенням через те, що їхні добрі вчинки не були високо оцінені та позитивно сприйняті іншими в минулому;

– за шкалою «Традиції» виявлено значущі відмінності ($U = 4\ 056$; $p = 0$). Дані свідчать про те, що досліджувані 1 групи з повагою ставляться до авторитетів, вони солідарні з установленими нормами, правилами та традиціями, які існують

в колективі. Досліджувані 2 групи в реальному житті зневажливо ставляться до традицій, не визнають звичаїв та ідей, які існують в соціумі (можуть їх порушувати);

– за шкалою «Конформність» виявлені значущі відмінності ($U = 4\ 217$; $p = 0,001$). Дані свідчать про те, що досліджувані 1 групи характеризуються як особистості, що безапеляційно визнають наявний стан речей, законів, норм, правил, під час вирішення будь-яких завдань прислуховуються до думок авторитетів, часто не сприймають унікальність поглядів, інтересів, уподобань, естетичних та інших смаків окремих людей. Досліджувані 2 групи у своїх стосунках із колегами менш слухняні, дисципліновані та ввічливі порівняно з досліджуваними 1 групи;

– за шкалою «Безпека» достовірних відмінностей не виявлено ($U = 5\ 124$; $p = 0,589$). Це свідчить про те, що досліджувані 1 та 2 груп характеризуються як особистості, що через забезпечення соціального порядку, безпеки сім'ї, національної безпеки, взаємодопомоги та дотримання порядних взаємовідносин формують колективну безпеку як головну цінність у професійній діяльності.

У результаті кореляційного аналізу встановлено, що в групі працівників, які ідентифікують себе із професією, існує статистично значущий взаємозв'язок між цінностями нормативних ідеалів та цінностями індивідуальних пріоритетів ($r_s = 0,274$, $p \leq 0,007$). Це свідчить про узгодженість ціннісних профілів особистості, тобто ці фахівці стабільні у своїх ціннісних перевагах, у ставленні до життя, у реалізації ціннісних орієнтацій та поведінці в житті.

У працівників з ознаками професійного відчуження між цінностями нормативних ідеалів та цінностями індивідуальних пріоритетів статистично значущих кореляцій не виявлено ($r_s = 0,09$, $p > 0,864$). Це свідчить про незбіг бажаних цінностей фахівців цієї категорії з тими цінностями, які вони реалізують у власному житті.

Висновки. Отже, отримані результати дають можливість стверджувати, що більшість індивідуальних пріоритетів-цінностей досліджуваних груп суттєво різняться. Ці відмінності проявляються в тому, що фахівці, які ідентифікують себе із професією, мають досвід ефективного керування підлеглими, дотримуються встановлених правил, норм та цінностей, які існують у колективі. Вони здебільшого активні та компетентні, пунктуальні, коректні та солідарні в стосунках, прагнуть досягати успіху в професійній діяльності, стійкі у своїх намірах та переконаннях. Фахівці цієї групи враховують поради близьких та прислуховуються до думок авторитетних осіб. Традиційний спосіб їхньої поведінки є символом групової солідарності, виразом єдиних цінностей і гарантією виживання.

Фахівців з ознаками професійного відчуження можна характеризувати як особистостей, що прагнуть досягти соціального статусу та престижу в соціумі, але не повною мірою можуть реалізувати свої цілі, нерационально використовують свій потенціал та схильні виявляти агресивність у досягненні статусу. Вони не бажають соціального схвалення, менш відповідальні та можуть діяти імпульсивно, водночас нехтують правилами та нормами колективу. Ці працівники більш самостійні, автономні та незалежні у своїх намірах та під час ухвалення рішень, але здебільшого можуть бути недоброзичливими у стосунках. Вони часто зневажливо ставляться до традицій, звичаїв та ідей, можуть бути недисциплінованими та неввічливими в професійній взаємодії.

Отримані результати можна використати під час розроблення програми психокорекції та пси-

хопрофілактики професійного відчуження працівників ДСНС України.

Література:

1. Бабенко Ю. Теоретичні аспекти дослідження цінностей. *Вісник Національної академії керівних кадрів культури і мистецтв*. 2013. Вип. 3. С. 88–93.
2. Сергієнко О. Проблема професійного відчуження в психологічних дослідженнях. *Проблеми екстремальної та кризової психології* : збірник наукових праць НУЦЗУ. 2013. Вип. 14. Ч. 4. С. 194–199.
3. Сергієнко О. Особистісні якості рятувальників з ознаками професійного відчуження. *Український психологічний журнал* : збірник наукових праць. 2019. Вип. 1 (11). С. 176–190.

Сергиенко А. А. Особенности социальных и индивидуальных ценностей сотрудников Государственной службы Украины по чрезвычайным ситуациям с признаками профессионального отчуждения

В статье отражены результаты исследования социальных и индивидуальных ценностей спасателей с признаками профессионального отчуждения. Доказано, что ценности спасателей являются важным фактором эффективности деятельности в экстремальных условиях. Отсутствие сформированной системы ценностей личности приводит к потере профессиональной идентичности, то есть проявлению профессионального отчуждения. В связи с этим в работе рассмотрены и проанализированы особенности ценностной системы работников Государственной службы Украины по чрезвычайным ситуациям, которые идентифицируют себя с профессией, и работников с признаками профессионального отчуждения. Автором проведено исследование, которое позволило отметить достоверные различия в ценностях спасателей с различным уровнем профессионального отчуждения на уровне нормативных идеалов и на уровне индивидуальных приоритетов. Кроме того, в работе проведен корреляционный анализ и установлена взаимосвязь между уровнями ценностей исследуемых с разным профессиональным отчуждением.

Ключевые слова: профессиональное отчуждение, профессиональная идентичность, профессиональная деятельность, ценности, нормативные идеалы, индивидуальные приоритеты.

Serhiienko O. O. Features of social and individual values in workers of SES Ukraine with signs of professional estrangement

The article states that the values of the rescuers are manifested in the forms of behavior and certain actions, which are an important factor in the efficiency of labor in their extreme profession and in the performance of their assigned duties. The absence of a well-formed system of personality values in professional activities leads to the loss of professional identity, that is, the manifestation of professional estrangement. In this connection, the peculiarities of the value system of the SES employees who identify themselves with the profession and workers with signs of professional alienation are analyzed and analyzed. In this regard, the work examined and analyzed the peculiarities of the value system of employees of SES, who identify themselves with the profession and workers with signs of professional estrangement. The author conducted a study that allowed us to obtain reliable distinctions in the values of rescuers with different levels of professional estrangement at the level of normative ideals and at the level of individual priorities. In addition, the work conducted a correlation analysis and established the relationship between the levels of values in the study with different professional estrangement.

Key words: professional estrangement, professional identity, professional activity, values, normative ideals, individual priorities.

ОРГАНІЗАЦІЙНА ПСИХОЛОГІЯ; ЕКОНОМІЧНА ПСИХОЛОГІЯ

УДК 159.923.5: 37.035.91

О. М. Харцій

кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри психології
Харківська державна академія культури

І. О. Віденєєв

кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри психології
Харківська державна академія культури

Т. О. Перевозна

кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри психології
Харківська державна академія культури

ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ З ЕФЕКТИВНІСТЮ УПРАВЛІННЯ

Стаття присвячена дослідженню компонентів особистості, виявленню чинників творчого потенціалу та їх зв'язку з ефективністю управління.

Актуалізація потреби у творчій особистості в умовах перетворення суспільства порушує питання про необхідність створення умов для виховання такої особистості. Тому творчий підхід в освітньому процесі під час підготовки майбутніх керівників має особливе значення. Керувати – означає вести до успіху інших, розуміючи під успіхом реалізовану мету. Креативність в управлінській діяльності має особливе значення для розвитку нашого суспільства. Попит на творчу особистість у наш час дуже великий. Креативні управлінці досягають більших успіхів. Необхідно шукати методи і способи розвитку креативності в майбутніх керівників.

Ключові слова: творчий компонент, підготовка до управлінської діяльності, творчість, креативний потенціал, ефективність управлінської діяльності.

Постановка проблеми. У наш час в умовах переходу суспільства на нові економічні рубежі необхідно розкривати творчі можливості кожної людини, формувати особистість як творця управління суспільством і власним розвитком. Важливим для особистості стає усвідомлене, творчо перетворююче ставлення до цілей суспільства, його ідеалів, а також до власної індивідуальності.

Генетично запрограмовані здібності людини до творчої діяльності в розвинутому суспільстві не тільки спонтанно розвиваються, але і цілеспрямовано формуються відповідно до об'єктивної потреби суспільства. Тому процес підготовки ефективного керівника із творчим компонентом стає актуальним.

Новизна підготовки майбутніх спеціалістів полягає у поєднанні навичок керівника з використанням творчого підходу в системі управління.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Сучасні зміни в Україні потребують нових заходів у підготовці майбутніх керівників, запровадження таких форм навчання, які б сприяли самовдоско-

наленню, формуванню навичок творчого розв'язання будь-яких управлінських завдань, особистісному та професійному саморозвитку.

Чимало досліджень присвячено вивченню управлінських якостей (Л. Карамушка (2004 р.), Л. Кудряшова (1986 р.), Л. Орбан-Лембрик (2001 р.), В. Шпалінський (1998 р.) та інші). Загальні складники креативного потенціалу досліджені Д. Богоявленською (1993 р.), Е. Боно (2005 р.). Аспекти ролі особистості керівника досліджувалися такими вченими, як: А. Морозов (2003 р.), Г. Щокін (2001 р.), В. Шепель (1994 р.) та інші.

Мета статті – виявити рівень особистісних і творчих здібностей майбутніх керівників, знайти ефективні форми підготовки спеціалістів до управлінської діяльності, розвинути творчі здібності особистості студентів та підготувати їх до ефективного управління.

Для досягнення мети необхідно виконати такі **завдання:**

– проаналізувати рівень особистісних якостей майбутніх керівників організації;

- оцінити творчі здібності молоді;
- розробити методи формування творчого підходу до управлінської діяльності.

У процесі роботи використано такі методи: теоретичний аналіз проблеми; емпіричні (констатувальний та формувальний експерименти; психологічне тестування; спостереження), на основі яких проаналізовано психологічні чинники, що впливають на розвиток творчого потенціалу; методи статистичної обробки кількісних даних.

Нами вивчалися загальні чинники, які впливають на оптимізацію підготовки студентів до управлінської діяльності: індивідуальні властивості особистості, комунікативні характеристики групи, особливості організації навчального процесу у вищому навчальному закладі й ін.

Також вивчалися творчі здібності майбутніх керівників. Творчі здібності керівника закладені в психологічному потенціалі його особистості, настанові на пошук проблемних ситуацій у системі керування й на самостійність у розв'язанні завдань. Використання творчого підходу до управлінської діяльності – це основна риса ефективного керівництва [1].

Виклад основного матеріалу. Майбутньому керівнику необхідні здібності й уміння управляти собою, боротися зі стресами й конфліктами, а також уміння здійснювати об'єктивну самооцінку, самоконтроль і саморегуляцію.

Діяльність керівника залежить від ступеня управлінської майстерності. Творчий підхід в управлінні допомагає знаходити ефективні рішення і способи поведінки в нових ситуаціях, переборювати стереотипність мислення і поведінки у звичних ситуаціях, знаходити нові, оригінальні рішення.

Наше дослідження спрямоване на вивчення особистісних якостей і творчих здібностей студентів, розроблення заходів щодо розвитку творчого потенціалу в майбутніх керівників.

Відповідно до цього запропоновано такі завдання:

1. Виявити особистісні та творчі якості майбутніх керівників та розробити заходи, спрямовані на формування творчого потенціалу.

2. Розробити комплекс завдань та тренінгів, які розвивають творчий компонент у підході до управлінської діяльності.

Реалізація розвивальних творчих заходів передбачала запровадження в навчальний процес комплексу завдань, які вирішувались на тренінгах і проблемних лекціях.

Під час роботи розроблено методику інтерперсонального тренінгу, яка дає можливість скорегувати особистісні якості та трансформувати форми взаємодії в системі управління. Також у навчальний процес уведено елементи проблемного навчання, що дають можливість розвинути творчі здібності майбутніх управлінців.

Для проведення експерименту із числа студентів – майбутніх менеджерів – створено експериментальну (100 осіб) та контрольну (98 осіб) групи. Студенти в обох групах мали приблизно однакові соціально-демографічні характеристики: навчалися на одному факультеті, мали однакову спеціальність, були приблизно одного віку.

Необхідно зазначити, що в експериментальній групі підготовка майбутніх менеджерів організації мала системний та цілісний характер, а в контрольній групі – фрагментарний характер (розглядалися лише окремі проблеми щодо розвитку креативного потенціалу в майбутніх менеджерів).

Під час досліджень спочатку проведено тестування й опитування. Після завершення формуального експерименту також проведені діагностичні зрізи. Для цього використовувалися повторне тестування, опитування, інтерв'ювання, статистичні методи оброблення даних.

За результатами порівняльного аналізу 1-го та 2-го діагностичних зрізів визначено, що в експериментальній та контрольній групах виявлено статистично значущі відмінності в рівнях сформованості особистісних та креативних складників ($p < 0,01$, за критерієм χ^2). Але динаміка за всіма складниками підготовки менеджерів була позитивною.

Наше дослідження дало підстави виділити важливі якості майбутнього управлінця, а саме: схильність до виявлення нового, невідомого; спроможність йти на розумний (зважений) ризик; допитливість; розмаїття ідей; здогадливість, інтуїтивізм; змагальність. Водночас такі індивідуально-психологічні якості, якими повинні характеризуватися професійні керівники, як: наполегливість, рішучість, завбачливість, самодостатність, оптимізм, енергійність, зорієнтованість на результат, самовпевненість, нами виявлені частково.

Ефективна управлінська діяльність потребує від керівника таких задатків і здібностей, які дозволятимуть йому в найкоротший час досягати високих показників у керівництві.

Нами в дослідженні виявлено здібності, які повинен мати ефективний керівник:

1. Творчі (креативні) здібності – це такі вміння, які дозволяють керівникові генерувати нові ідеї, позбуватися від традиційних схем, оперативно вирішувати проблеми, створювати продукт, що відрізняється новизною, оригінальністю, унікальністю.

Креативність керівника – це його здатність передбачати, опираючись на свою інтуїцію.

2. Організаторські здібності необхідні керівникові для керівництва людьми, забезпечення чіткого ритму роботи співробітників, а також організації своєї власної роботи. Багато чого залежить від здатності керівника розуміти специфіку управ-

лінської праці і знаходити найбільш ефективні методи організації та контролю.

3. Здатність ухвалювати рішення – це вміння керівника самостійно ухвалювати відповідальні рішення та неухильно реалізовувати їх у практичній діяльності. Даний вид здібностей особливо яскраво проявляється в складних ситуаціях, коли вчинок пов'язаний із відомим ризиком і необхідністю вибору з декількох альтернатив. У бізнесі особливо цінується здатність ризикувати і йти на компроміс.

4. Педагогічні здібності – це сукупність психічних особливостей менеджера, необхідних для успішного навчання й виховання підлеглих.

5. Комунікативні здібності – уміння легко встановлювати контакти з людьми й співпрацювати з ними, що, у свою чергу, викликає задоволення від спілкування. Це також уміння керівника дотримуватися вимог ділового етикету, проявляти ввічливість і коректність, витримувати дистанцію й не відкриватися повністю.

Також виявлено взаємозв'язок між творчим потенціалом керівника й ефективністю управлінської діяльності організації, проаналізовано роль творчої особистості в управлінській діяльності.

У дослідженні ми виявили зв'язок між показником психологічного статусу студента, його ставленням до роботи та роллю, яку студент виконує у масових заходах. З'ясувалося, що студенти з високим психологічним статусом частіше виступають у ролі організаторів заходів, більш авторитетні у науково-дослідній і суспільній діяльності, ніж студенти з низьким психологічним статусом. Студенти з високим рівнем успішності посідають провідне місце в системі міжособистісних взаємин у групі.

Управлінська майстерність визначається спеціальними знаннями, уміннями й основними здібностями керівника.

1. Концептуальна майстерність характеризується здатністю розуміти перспективу й розробляти відповідні стратегії для організації загалом.

2. Адміністративна майстерність – здатність виконувати організаційні правила, ефективно діяти в умовах обмеженого часу, передавати свої розпорядження працівникам.

3. Аналітична майстерність – здатність правильно використовувати наукові й кількісні підходи, техніку й кошти для вирішення управлінських завдань.

4. Технічна майстерність – здатність за допомогою спеціальних знань, умінь і навичок вирішувати робочі завдання.

5. Майстерність ухвалення рішень – здатність вибирати підходящий курс дій із декількох альтернатив.

6. Підприємницька майстерність – здатність сполучити керування ресурсами з постійним прагненням розширювати масштаби справи.

7. Комунікаційна майстерність – здатність передавати свої ідеї й думки працівникам та іншим особам як в усній, так і в писемній формі.

8. Соціально-психологічна майстерність – здатність ефективно управляти колективом з урахуванням індивідуально-психологічних якостей працівників та їхніх потреб.

З'ясовано, що студенти, у яких виявляється творче мислення, наводять докази, надають висновки; відповідаючи на запитання, спираються не тільки на чужі, але й на власні висновки; критично ставляться до чужих думок, наполягають на переконливому аргументуванні кожного висловленого положення; швидко орієнтуються щодо надання відповіді на запитання, сформульовані в нових варіантах, прагнуть оригінально відповісти; схильні до дослідницької роботи [2].

Також нами виявлена позитивна кореляція між інтернальністю і визначенням сенсу життя ($p < 0,01$): чим більше суб'єкт вірить, що все в його житті залежить від його власних зусиль і здібностей, тим частіше він знаходить у житті зміст і бачить ціль. Студенти-екстернали (57%) прагнуть до постійного спілкування, а студенти-інтернали (43%) краще працюють на самоті, ніж під спостереженням. Студентів-екстерналів відрізняє підвищена тривожність, менша терпимість до інших, менша популярність, підвищена агресивність, стурбованість. Результати наших досліджень показують, що до екстернального локусу контролю схильні менш відповідальні студенти, як і до поведінки, що відхиляється від норми, а також низької успішності.

Студенти, які виявляють низький рівень суб'єктивного контролю, зазвичай позиціонують себе як нерішучих, залежних, егоїстичних, несамостійних, дратівливих. А студенти з високим рівнем суб'єктивного контролю вважають себе справедливими, самостійними, незалежними, рішучими, дружелюбними.

У дослідженні з'ясовано, що до засобів стимуляції творчої активності належать такі: розвиток допитливості, заохочення висловлювання оригінальних ідей, забезпечення можливостей для вправ і практики, забезпечення сприятливої атмосфери, надання студентам можливості активно ставити запитання, ухвалювати самостійні рішення [3].

Під час роботи нами запропоновано низку тренінгових вправ та розвиваючих завдань. Проведення тренінгових вправ із розвитку творчого підходу до діяльності свідчить про ефективність формування необхідних майбутнім керівникам практичних комунікативних умінь, розвиток пізнавальних інтересів і навичок управління. Варто зазначити, що розвивальні заходи з формування творчого потенціалу в студентів-менеджерів були успішно апробовані в Харківській державній академії культури.

Отже, можна зробити висновок про те, що розроблені нами розвивальні заходи з формування творчого потенціалу в майбутніх керівників реально сприяли підвищенню рівня підготовки майбутніх управлінців.

Висновки:

1. З'ясовано, що існує взаємозв'язок між творчим потенціалом керівника і якісним управлінням.
2. Виявлено, що управлінська діяльність висуває особливі вимоги до особистості керівника.
3. Підготовка майбутніх керівників до управлінської діяльності полягає у втіленні в навчальний процес нових розвиваючих завдань та тренінгових вправ.

Література:

1. Бандурка А., Бочарова С., Землянская Е. Психология управления. Харьков ; Симферополь : Фортуна-пресс ; Реноме. 2003. 338 с.
2. Карамушка Л. Психология освітнього менеджменту. Київ : Либідь. 2004. 424 с.
3. Коломінський Н. Психология менеджменту в освіті: Соціально-психологічний аспект. Київ : МАУП, 2000. 286 с.
4. Лукичева Л. Управление персоналом : учебное пособие. Москва : Омега-Л. 2004. 264 с.
5. Морозов А. Управленческая психология. Москва : Академический проект, 2003. 288 с.
6. Щокін Г. Практична психология менеджменту. Київ : Україна. 2001. 373 с.
7. Шепель В. Управленческая психология. Москва : Экономика. 1994. 240 с.
8. Шпалинский В. Социальная психология менеджмента. Харьков : ИВМО «ХК». 1998. 315 с.
9. Орбан-Лембрик Л. Психология управління. Івано-Франківськ : Плай. 2001. 695 с.
10. Богоявленская Д. Интеллектуальная активность как проблема творчества. Ростов-на-Дону : Феникс. 1993. 232с.
11. Боно Е. Серьезное творческое мышление. Минск : Поппури. 2005. 416 с.

Харций Е. Н., Виденеев И. А., Перевозная Т. А. Взаимосвязь творческих способностей с эффективностью управления

Статья посвящена исследованию компонентов личности, выявлению факторов творческого потенциала и их связи с эффективностью управления.

Актуализация потребности в творческой личности в период преобразования общества выдвигает вопрос о необходимости создания определенных условий для воспитания такой личности. Поэтому творческий подход в образовательном процессе при подготовке будущих руководителей имеет особое значение. Управлять – значит вести к успеху других, понимая под успехом реализуемую цель. Креативность в управленческой деятельности имеет особое значение для развития общества. Спрос на творческую личность в наше время очень большой. Креативные управленцы достигают больших успехов. Необходимо искать методы и способы развития креативности у будущих руководителей.

Ключевые слова: творческий компонент, подготовка к управленческой деятельности, творчество, креативный потенциал, эффективность управленческой деятельности.

Khartsii O. M., Videneiev I. O., Perevozna T. O. The relationship of creativity with management efficiency

The article is devoted to research of a component of the person are certain, identification of creative potential factors and their relation to management efficiency.

Updating creative person needs in terms of transformation of society raises questions about the need to create certain conditions for bringing such a person. So creativity in education in preparing future leaders is of particular importance. Manage means lead to the success of others, understanding the purpose of successfully implemented. Creativity in management is of particular importance for the development of our society. Demand for the creative person in our time is very high. Creative managers achieve greater success. It is necessary to look for methods and techniques of creativity in future leaders.

Key words: creative potential, efficiency of administrative activity, creative, creative component of person.

В. Є. Виногоровакандидат педагогічних наук, доцент,
завідувач кафедри психології та педагогіки
Таврійський національний університет імені В. І. Вернадського**ФОРМУВАННЯ ТАЛАНТУ К. Д. УШИНСЬКОГО**

У статті розкривається важливість розвитку творчих здібностей особистості. Підкреслюється важливість впливу середовища на розвиток особистості. Розглядаються питання формування творчих здібностей особистості залежно від освітнього середовища. Привертається увага до факторів, які впливають на розвиток творчих здібностей у сімейному середовищі. Проаналізовані найбільш значущі фактори, які впливають на розвиток творчих здібностей, а також які можуть створювати бар'єри розвитку творчості. Автором співвіднесені внесок К.Д. Ушинського у світову науку та класифікація американського психолога М. Боден. Відповідно, творчість Костянтина Дмитровича є І-творчістю – історичною та унікальною. Теоретично проаналізовано, що творчість можлива в будь-якій сфері, особливо в освітній. А також творчий процес стимулюється в умовах, які його заохочують.

У статті проаналізовані основні фактори, що вплинули на розвиток здібностей К.Д. Ушинського, шляхом біографічного методу. Досліджуються фактори, що впливають на формування творчого підходу в умовах життєдіяльності К.Д. Ушинського.

У статті розглянуто вплив сім'ї його батьків на формування його особистості. Також висвітлено його стосунки з батьком та матір'ю. Вплив смерті матері на одинадцятилітнього Костянтина, а також на подальше його життя. Аналізуються його здібності до навчання, ранні прояви писемного таланту, а також стосунки з однолітками та викладачами у гімназії. Особливе значення має вплив директора гімназії І.Ф. Тимковського, вчителя історії М.Г. Єрофєєва та інших вчителів гімназії, які розвинули здібності юного Ушинського до гуманітарних наук, скерувавши його життєвий шлях у професійному напрямку до педагогічної та літературної діяльності.

У підсумку зазначено, що мікросередовище є важливим аспектом, в умовах якого відбувається розвиток творчих здібностей людини. Розвиток творчого підходу в особистості включає вільне виховання сім'ї, індивідуальний підхід до формування особистості та інші системи, які безпосередньо впливають на людину.

Ключові слова: особистість, творчість, талант, розвиток, творчі здібності, креативність, формування особистості, К.Д. Ушинський.

Постановка проблеми. Сучасна наука досить швидко розвивається. Однак є велика імовірність того, що частина дітей потопає в інформаційному потоці, який, на думку науковців, заважає прояву таланту та розвитку творчих здібностей. На цей час у психологічній науці визначають зовнішні та внутрішні бар'єри розвитку творчості. В.О. Моляко відносить до внутрішніх бар'єрів розвитку творчості такі: незібраність, лінощі; незацікавленість у роботі; хвороби; незадовільний психічний стан; негативні звички; робота без режиму; невміння організувати свій час; негативні якості характеру та мислення. На нашу думку, можна ще додати прокрастинацію, недостатність вмотивованості та сил на виконання творчої роботи. Дуже важливим фактором є вплив стресу та перевантаженість роботою, внаслідок якого відбувається професійне вигорання й про творчість в такому стані вже не йдеться.

Повертаючись до творчості, необхідно зауважити про значущість творчого процесу як для самої особистості, так і для суспільства загалом. Психолог Маргарет Боден з Університету Суссексу розрізняє ідеї, які є новими «лише для свідомості конкретного індивіда» (вона називає

це П-творчістю тобто психологічною творчістю), та ідеї, які «наскільки відомо, нові для всієї історії людства» (вона називає це І-творчістю, історичною творчістю). Коли у когось виникає ідея нова для нього самого, це П-творчість. Дитина знаходиться у процесі нескінченної творчості, роблячи і придумуючи те, що для дорослих є звичним і очевидним. У цих своїх вчинках діти відкривають і стверджують власну особистість. М. Боден підкреслює, що літера «І» означає «історичний», але не «історично значимий». Важливо не історичне значення ідеї, а її новизна в часі і просторі. Тобто можна розглядати це як різницю між «новизною» і «унікальністю». Новизна – це нововведення, тобто щось, що трапляється вперше. Це не абсолютна якість. «Вперше» може означати перший раз в свідомості творця, в групі, або в певний період. Унікальність – це характеристика абсолютна. Це означає, що щось створене не схоже ні на що інше з існуючого раніше [1].

Звернемося до біографії видатного педагога К.Д. Ушинського. Проаналізувавши основні етапи формування видатного педагога, можемо прослідкувати розвиток його таланту. Загалом К.Д. Ушинський визнаний у всьому світі педагог-

теоретик, педагог-філософ, він вперше об'єднав у педагогіці досягнення антропологічних наук, зробив синтез наукових знань про людину. Його праця «Людина як предмет виховання. Досвід педагогічної антропології» розкрила нові шляхи розвитку педагогіки, підніс її на новий щабель. Тобто його внесок можна віднести до так званої І-творчості. Отже, проаналізувавши його основні віхи життя, можемо дослідити фактори, які вплинули на розвиток його таланту.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідженням розвитку творчих здібностей займалися як зарубіжні, так і вітчизняні науковці, такі як: Б.М. Теплов, Н.С.Лейтес, В.М. Дружинін, О.М. Леонтьєв, В.Д. Шадриков, Н.І. Чуприкова, Є.П. Ільїн, Д. Векслер, Р. Уайсберг, Д.Б. Богоявленська, М.Є. Богоявленська. У сучасній Україні це питання вивчають такі науковці, як Г.О. Балл, І.М. Біла, П.П. Горностай, В.В. Клименко, В.О. Моляко, О.Л. Музика, Л. П. Міщиха, В.В. Рибалка, В.А. Роменець, С.О. Сисоєва та інші. Кожен з науковців, хто займався дослідженням творчих здібностей, зробив певний внесок у розвиток теорії творчості. Однак не існує єдиного підходу до вивчення розвитку творчих здібностей особистості. Постає потреба в застосуванні біографічного методу, в аналізі життя видатних науковців. На нашу думку, аналіз процесу формування особистості видатного педагога-філософа К.Д. Ушинського виявив ще один з підходів у розвитку таланту індивіда. Життєдіяльність відомого педагога досліджували науковці в розрізі історичних подій, а також вивчення педагогічної, філософської та лінгводидактичної спадщини. Однак дослідження присвячені здебільшого ідеям народності виховання, розробці антропологічного підходу, формуванню категоріального апарату педагогіки як науки, розвитку проблем дидактики, теорії виховання, організації шкільної освіти, професійній підготовці вчителів тощо. Ці питання вивчали такі вітчизняні науковці, як Н. Антоненко, М. Грищенко, Н. Дічек, С. Єгоров, Є. Мединський, В. Струмінський, О. Сухомлинська та інші.

Отже, не дивлячись на певну кількість праць, присвячених висвітленню життєпису та науковим доробкам К.Д. Ушинського, роботи, присвячені дослідженню особливостей його зростання та формування творчих здібностей, мають поодинокий характер. Таким чином, постає об'єктивна потреба у вивченні факторів, що вплинули на розвиток таланту К.Д. Ушинського.

Мета статті – дослідити умови, в яких розвивались творчі здібності та формувався талант К.Д. Ушинського.

Виклад основного матеріалу. К.Д. Ушинський народився в небагатій дворянській сім'ї в 1823 році. Він був третім сином у родині Ушинських. Всі дитячі роки пройшли в невеликому

маєтку, розташованому в чотирьох верстах від міста Новгород-Сіверського на березі річки Десни. Батьки К.Д. Ушинського були освіченими людьми. Його батько – Дмитро Ушинський, був учасником Вітчизняної війни 1812 року, після відставки з військової служби у 1824 р. був переведений у Полтавську казенну палату. Згодом працював викладачем кадетського корпусу. Після звільнення з військової служби через хворобу у званні підполковника працював службовцем у різних установах Тули, Вологди, Полтави, Петербурга, Новгорода-Сіверського. Такі переїзди здебільшого були пов'язані з тим, що сім'я не мала великих матеріальних статків, оскільки Дмитро Григорович відпустив селян на волю ще перед введенням селянської реформи 1861 року [6].

Саме в ті кілька місяців перебування сім'ї Ушинських у Тулі і народився Костянтин. Після його народження сім'я переїхала до Полтави, а згодом до Новгорода-Сіверського на Сіверщині, де народилися ще два сини. Там сім'я відставного підполковника жила у приватній садибі за містом на високому березі річки Десни. Мати – Любов Степанівна Гусак-Капніст, походила з родини українського шляхетського роду грецького походження Капністів, відомого українського письменника В.В. Капніста. Любов Степанівна багато уваги приділяла вихованню та навчанню сина протягом одинадцяти років. Вона дуже підтримувала сина Костянтина і розвивала здібності майбутнього педагога. Любов Степанівна сама керувала початковим навчанням сина, дала змістовну домашню освіту, що дозволило хлопчикові вступити одразу до 3 класу гімназії. Мати прагнула пробудити у сина допитливість, інтерес до читання, любов до України та української мови, мала беззаперечний вплив на становлення його особистості. У родині була хороша бібліотека, і К.Д. Ушинський вже в дитинстві багато читав. Отже, безсумнівно, що в «материнській школі» він не тільки отримав початкові знання, а й розвинув базові здатності до подальшого навчання.

Напевно тому К.Д. Ушинський відводив у своїх працях значну роль у формуванні особистості дитини, розвитку її творчих здібностей сім'ї, батькам, насамперед матері. Він вважав, що початкову освіту, основи грамотності взагалі найкраще здобувати в сім'ї, під керівництвом рідної матері. Він критикував тогочасну французьку і німецьку систему навчання і виховання дітей, за якою батьки віддавали своїх дітей з 3–5 річного віку на навчання і виховання в дитячі притулки та школи. К. Ушинський вважав одним із важливих принципів виховання, який сприяє формуванню творчої особистості дитини, принцип демократизації. Його головною засадою є свобода та самостійність, надана дитині [2].

Звичайна духовно-моральна сім'я посягла в душі Костянтина глибоко релігійне почуття, яке в подальшому позначилося на його

педагогічних поглядах. У дитячих враженнях також можна віднайти основу тієї віри в жінку, яку послідовно висловлював у роки педагогічної діяльності Ушинський. Він надавав жінці почесну роль і в суспільстві як необхідному діячеві, і в сім'ї як виховательці дітей. Саме мати прищепила синові любов до української мови і культури, яку педагог проніс через усе своє життя.

Померла мама Костянтина Дмитровича дуже рано, коли йому було одинадцять років. «Мати моя померла, коли мені не було ще дванадцяти років, а батько після смерті матері майже не жив вдома, отже, жив я один з найменшим братом моїм у тому хутірці, куди ніхто не наглядав» [7].

Згодом юнак пішов навчатися у місцеву повітову гімназію. Він був прийнятий одразу до третього класу, який в сучасній школі прирівнюється до шостого. На відміну від інших учнів гімназії, Костянтин Ушинський не жив у пансіонаті, а кожного дня ходив на навчання пішки за чотири версти в одну й іншу сторону. Там же він товаришував з іншими учнями з незаможних сімей [7].

Гімназія мала великий вплив на формування його як особистості. Як згадував сам Костянтин Дмитрович, у 1830-ті роки у тій гімназії освіта надавалася не гірша, а може й краща, ніж у деяких інших подібних закладах. У гімназії Костянтин Ушинський був зразковим учнем. Він багато читав, часто був ініціатором диспутів на різні теми. Як відзначали пізніше його біографи, він терпіти не міг несправедливості деяких вчителів.

Вагомий вплив на освітньо-виховний процес мав директор новгород-сіверської гімназії професор Ілля Тимківський – професор-класик, який любив словесність і прищеплював цю любов своїм вихованцям. Сам К.Д. Ушинський у спогадах про навчання в новгород-Сіверській гімназії писав: «виховання, яке ми отримали в бідній повітовій гімназії маленького містечка Новгорода-Сіверського, було в навчальному відношенні не тільки не нижче, але навіть вище того, яке в той час виходило в багатьох інших гімназіях. Цьому багато сприяла пристрасна любов до науки і дещо навіть педантична повага до неї покійного директора н-ської гімназії, старого професора Іллі Федоровича Тимківського» [6].

Під впливом захоплення І.Ф. Тимківським Костянтин Ушинський пізніше напише: «Немає сумніву, що багато що залежить від загального розпорядку в закладі, але головне завжди буде залежати від особистості безпосереднього вихователя, що стоїть віч-на-віч з вихованцем. Вплив особистості вихователя на молоду душу становить ту виховну силу, яку не можна замінити ні підручником, ні моральними сентенціями, ні системою покарань і заохочень» [6].

З дитинства у нього відмічалися гарні здібності до навчання, завдяки чому К. Ушинський дуже

швидко засвоював учбову програму та докладав мінімум зусиль на підготовку до занять. Маючи розвинені загальні здібності, він небагато часу витрачав на приготування завдань, нерідко просто задовольнявся прочитанням заданого в класі вже перед уроком. Увесь вільний час присвячував читанню і прогулянкам. Безперервне читання викликало у нього посилену душевну роботу, так що з роками він почав помітно усамітнюватися, здійснюючи віддалені прогулянки.

Читаючи без розбору все, що попадало під руку у батьківській і гімназичній бібліотеці, юний Ушинський непомітно навіть для самого себе приділяв більше уваги творам історичного характеру і подорожам. Напевно, це пов'язано з тим, що учитель історії Г. Єрофеев також мав вагомий вплив на становлення інтересів та формування особистості Костянтина. Сам вчитель користувався великою повагою учнів. Ймовірно, саме його вплив, вплив директора гімназії І.Ф. Тимковського та інших вчителів гімназії розвинули здібності юного К. Ушинського до гуманітарних наук, скерувавши його життєвий шлях у професійному напрямку до педагогічної та літературної діяльності. Отже, можна відмітити швидкий розвиток вроджених здібностей, які поєдналися у Костянтина Дмитровича з жагою до знань, які нерозривно пов'язані з творчим мисленням. К.Д. Ушинський вважав, що не слід протиставляти навчання і розвиток здібностей дитини. Знання, які отримує дитина, її досвід та спостереження під керівництвом педагога поступово і систематично залучають учня до науки, розвивають його здібності мислити, узагальнювати, розвивають його уяву і пам'ять.

Після закінчення гімназії у 1840 році Костянтин Дмитрович вступив на юридичний факультет Московського університету. Важливим чинником розвитку особистості Костянтина можна зазначити «соціальний» фактор, завдяки якому він отримував важливий досвід у його студентському житті. Можна згадати про його відносини з однокласниками, які були старші за нього, але сприймали його як рівного, та те, що вони були з менш забезпечених сімей, ніж він, але це ніяк не впливало на їх відносини. Новий досвід та широке коло спілкування, «гімназійне життя» та рання самостійність значно вплинули на розвиток творчих здібностей, коли Ушинський розширював свій світогляд та формував власну думку.

У 1844 році К.Д. Ушинський закінчив університет з відзнакою. Йому було присвоєно звання другого кандидата прав. Згодом К.Д. Ушинський отримав запрошення працювати професором на кафедру у Ярославський юридичний ліцей.

Висновки і пропозиції. Отже, дитинство і юність Ушинського пройшли в умовах, які сприяли вільному, різнобічному розвитку його особистості. Сім'я батьків Костянтина Дмитровича

стала важливим фактором, в умовах якого відбувався розвиток його творчих здібностей. Гімназія, в якій він навчався, сприяла зміцненню і розвитку здібностей його початкового домашнього виховання.

Отже, розвиток творчого підходу у особистості включає вільне виховання сім'ї, індивідуальний підхід до формування особистості та інші системи, які безпосередньо впливають на людину.

Література:

1. Boden M.A. The creative mind: myths and mechanisms / Margaret A. Boden. 2nd ed., Routledge New Fetter Lane, London, 2004. 344 с.
2. Васянович Г. Костянтин Ушинський – класик світової педагогіки. URL: <http://lib.iitta.gov.ua/7560/1/Костянтин%20Ушинський.pdf>.
3. Здібності, творчість, обдарованість: теорія, методика, результати досліджень / За ред. В.О. Моляко, О.Л. Музики. Житомир : Вид-во Рута, 2006. 320 с.
4. Історико-педагогічний альманах. Випуск 3. Реалізація педагогічних ідей К.Д. Ушинського в освіті сьогодення : збірн. наук. праць молодих дослідн. / за ред. О.С. Антонової, В.В. Павленко. Житомир ФО-П Левковець Н.М., 2015. 226 с.
5. Панок В.Г., Рудь Г.В. Психологія життєвого шляху особистості: Монографія. Київ : Ніка-Центр, 2006. 280 с.
6. Ушинський Костянтин Дмитрович. URL: http://uk.wikipedia.org/wiki/Ушинський_Костянтин_Дмитрович.
7. Шендеровський В. Костянтин Ушинський: «Ні, я українець!» Всеукраїнська громадсько-політична та літературна газета «Кримська світлиця». 07.03.2003. №10. URL: <https://ridna.ua/2019/03/kostyantyn-ushynskiy-ni-ya-ukrajinet/>.

Vynohradova V. The formation of K. D. Ushynskiy's talent

The article reveals the importance of a personality's creative abilities development. The importance of the environment effect on a personality's development has been emphasized. The issues of a person's creative abilities formation depending on the educational environment have been considered. Attention is drawn to the factors that influence creative abilities development in a family environment. The most significant factors affecting creative abilities development, as well as possible barriers to creativity development, have been analysed. The author correlated K.D. Ushynskiy's contribution to the world science and to the classification of the American psychologist M. Boden. Accordingly, the creativity of Konstyantyn Dmytrovych is I-creativity, historical creativity and it is unique. It has been theoretically analysed that creativity is possible in any field, especially in the educational one, as well as the fact that creative process is stimulated in the encouraging conditions.

The main factors that influenced K.D. Ushynskiy's abilities development through a biographical method have been analysed in the article. The factors influencing creative approach formation in the conditions of K.D. Ushynskiy's life are being investigated.

The article considers the influence of his parents' family on his personality's formation. His relationship with his father and mother have also been highlighted, in particular, the influence of his mother's death on the eleven-year-old Konstyantyn, as well as on his further life. His learning abilities, early manifestations of his written talent, as well as his relationships with peers and teachers in the gymnasium are being analysed too. Of particular importance was the influence of the director of the gymnasium, I.F. Tymkovskiy, history teacher G. Yerofeyev and other teachers of the gymnasium, who developed the abilities of young Ushynskiy to the humanities, guiding his life path in the professional direction to pedagogical and literary activities.

As a conclusion, it has been noted that the microenvironment is an important aspect in the conditions of which the development of a person's creative abilities takes place. The development of a person's creative approach includes the free family upbringing, an individual approach to a personality's formation, and other systems that directly affect a person.

Key words: *personality, creativity, talent, development, creative abilities, creativity, personality's formation, K.D. Ushynskiy.*

НОТАТКИ