Теорія і практика сучасної психології

2019 р., № 3, 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
Вишневська 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

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

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, виготівників
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 № 10 від 26.06.2019 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 17.06.2019.
Підписано до друку 01.07.2019.
Формат 60×84/8. Цифровий друк. Наклад 150 пр.

© Класичний приватний університет, 2019

ЗМІСТ

ЮРИДИЧНА ПСИХОЛОГІЯ

В. С. Медведєв
ЮРИДИКО-ПСИХОЛОГІЧНИЙ ЗМІСТ ТА ОСОБЛИВОСТІ
ДІЯЛЬНОСТІ СЛІДЧОГО НАЦІОНАЛЬНОЇ ПОЛІЦІЇ УКРАЇНИ.....**5**

М. С. Савченко
ПЕРСПЕКТИВИ ВИКОРИСТАННЯ МЕТОДУ АНКЕТУВАННЯ
В ДОСЛІДЖЕННІ СТАНОВЛЕННЯ СУБ'ЄКТНОСТІ ПРОКУРОРА.....**10**

Е. В. Садаклієва
ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ РЕАЛІЗАЦІЇ
ДЕМОКРАТИЧНОГО СТИЛЮ УПРАВЛІННЯ КЕРІВНИКІВ
ОРГАНІВ НАЦІОНАЛЬНОЇ ПОЛІЦІЇ УКРАЇНИ.....**15**

ПЕДАГОГІЧНА ТА ВІКОВА ПСИХОЛОГІЯ

О. А. Агарков
СОЦІАЛЬНА ТА ОСОБИСТІСНА ІДЕНТИЧНІСТЬ
У СТРУКТУРІ Я-КОНЦЕПЦІЇ СТУДЕНТІВ-ПСИХОЛОГІВ.....**21**

Н. В. Даниленко, Г. І. Меднікова
ВНУТРІШНЯ КАРТИНА ЗДОРОВ'Я СТУДЕНТІВ
МОЛОДШИХ І СТАРШИХ КУРСІВ.....**27**

Л. О. Жданюк
ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ КОПІНГ-СТРАТЕГІЙ СТАРШОКЛАСНИКІВ
У ПРОЦЕСІ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ.....**32**

В. В. Зарицька
МЕТОДИКА ДОСЛІДЖЕННЯ
ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ ОСОБИСТОСТІ.....**37**

Л. В. Кондрацька, О. С. Шукалова
ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ
ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ
МАЙБУТНЬОГО КЕРІВНИКА В ОСВІТІ.....**42**

О. П. Лящ
СИСТЕМНА ДЕТЕРМІНОВАНІСТЬ ҐЕНЕЗИ
ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ В ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ.....**48**

С. С. Митрофанова
СТАНОВЛЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ САМОСВІДОМОСТІ
МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ ЯК ОСВІТНЯ ПРОБЛЕМА.....**54**

Н. В. Перегончук
ПРОГРАМНІ ЗАХОДИ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ
МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ В УМОВАХ
СУЧАСНОГО ДИНАМІЧНОГО СУСПІЛЬСТВА.....**60**

О. В. Помазова
ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК СТРУКТУРНИХ КОМПОНЕНТІВ
САМОСВІДОМОСТІ ІЗ СУБ'ЄКТИВНИМ ПЕРЕЖИВАННЯМ
САМОТНОСТІ В ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ.....**65**

О. А. Резнікова, Н. О. Гільова
ДИНАМІКО-ЗМІСТОВНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ КОПІНГ-СТРАТЕГІЙ
ТА АДАПТАЦІЙНОГО ПОТЕНЦІАЛУ ОСОБИСТОСТІ СТУДЕНТА.....**70**

І. М. Руденко
ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ОЦІНЮВАННЯ
ЗНАНЬ ШКОЛЯРІВ.....**75**

Г. М. Свіденська, О. О. Мамедова
ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ СФОРМОВАНОСТІ
ТИПІВ «Я-КОНЦЕПЦІЇ» СТАРШИХ ПІДЛІТКІВ.....**80**

С. М. Соболєва
КЛІПОВЕ МИСЛЕННЯ ЯК СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНИЙ ФЕНОМЕН
ТА ЙОГО РОЛЬ У НАВЧАЛЬНО-ПІЗНАВАЛЬНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ.....**86**

О. В. Ткачук
ІНДИВІДУАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ
ДІЯЛЬНОСТІ ПЕДАГОГА У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ.....**91**

С. Д. Фатальчук, А. А. Авакян
ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВІВ
ОСОБИСТІСНОЇ ЗРІЛОСТІ В РАННЬОМУ ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ.....**96**

К. І. Фоменко, О. О. Щербакова, Н. С. Жукова
ГУБРИСТИЧНІ ПРАГНЕННЯ ДО ПЕРЕВАГИ ТА ДОСКОНАЛОСТІ УЧНІВ
ОСНОВНОЇ ШКОЛИ З РІЗНИМ СОЦІОМЕТРИЧНИМ СТАТУСОМ.....**101**

С. В. Шевченко, Г. Б. Варіна
МЕТАФОРА МЕТЕЛИКА В РОБОТІ З ПІДСТРУКТУРАМИ ОСОБИСТОСТІ.....**107**

О. В. Шевчишена
ФОРМУВАННЯ ТА РОЗВИТОК ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ ПЕДАГОГА
ДО РОБОТИ З ОБДАРОВАНИМИ ДІТЬМИ
В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ.....**111**

ПСИХОЛОГІЯ ДІЯЛЬНОСТІ В ОСОБЛИВИХ УМОВАХ

К. М. Васюк, О. А. Камінська
ПСИХОГРАФОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПОЧЕРКУ ОСІБ,
ЯКІ ПЕРЕБУВАЮТЬ У РІЗНИХ ЕМОЦІЙНИХ СТАНАХ.....**119**

В. І. Мозговий
ОСОБЛИВОСТІ ВИВЧЕННЯ ТА СУПРОВОДУ ОСОБИСТОСТІ
ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ-ПРИЗОВНИКІВ ДЕРЖАВНОЇ
СПЕЦІАЛЬНОЇ СЛУЖБИ ТРАНПОРТУ.....**124**

Г. В. Пирог, О. Г. Шмиглюк, Ю. О. Горбачук
ОСОБЛИВОСТІ ПСИХОЛОГІЧНИХ СТАНІВ УЧАСНИКІВ
АНТИТЕРОРЕСТИЧНОЇ ОПЕРАЦІЇ / ОПЕРАЦІЇ ОБ'ЄДНАНИХ СИЛ.....**130**

О. В. Ярещенко
ВИМОГИ ДО ПСИХОЛОГІЧНОЇ ПРИДАТНОСТІ
СПІВРОБІТНИКІВ НАЦІОНАЛЬНОЇ ПОЛІЦІЇ УКРАЇНИ.....**135**

ОРГАНІЗАЦІЙНА ПСИХОЛОГІЯ; ЕКОНОМІЧНА ПСИХОЛОГІЯ

Ю. Л. Вітомський
ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ
ПОЗИТИВНОГО ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕРЕСУ
ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ПРАЦІВНИКІВ ОХОРОНИ.....**140**

С. М. Кучеренко, Н. С. Кучеренко, О. О. Назаров
ДЕЯКІ АСПЕКТИ ОРГАНІЗАЦІЇ РОБОТИ
З ПСИХОЛОГІЧНОЇ ДОПОМОГИ ВИМУШЕНИМ ПЕРЕСЕЛЕНЦЯМ.....**145**

І. Д. Юник
РАЦІОНАЛЬНЕ ЗАСТОСУВАННЯ ВОЛЬОВИХ ЗУСИЛЬ
ПЕРЕКЛАДАЧАМИ У БРЕНД-КОМУНІКАЦІЇ.....**150**

ЮРИДИЧНА ПСИХОЛОГІЯ

УДК [159.92:351.74](477)
DOI https://doi.org/10.32840/2663-6026.2019.3-2.1

В. С. Медведєв
доктор психологічних наук, професор,
професор кафедри юридичної психології
Національна академія внутрішніх справ

ЮРИДИКО-ПСИХОЛОГІЧНИЙ ЗМІСТ ТА ОСОБЛИВОСТІ ДІЯЛЬНОСТІ СЛІДЧОГО НАЦІОНАЛЬНОЇ ПОЛІЦІЇ УКРАЇНИ

У статті автор підкреслює наявність таких видів спеціалізованої, практичної, юридичної діяльності Національної поліції України, що спрямована на захист прав і свобод громадян, інтересів суспільства і держави від протиправних посягань: (оперативно-розшукова, профілактична, слідча, екстремальна, охоронна, адміністративно-наглядова, організаційно-диспетчерська). Розкрито зміст організаційно-психологічної структури слідчої діяльності що об'єднує три основні групи слідчих (розшукових) дій: пошуково-інформаційні, комунікативні та інформаційно-комунікативні. Така діяльність передбачає достатньо високий рівень сформованості психологічних якостей та характеристик виконавця та належну професійну компетентність.

Підкреслено основні юридико-психологічних особливостей слідчої діяльності, до яких віднесено: 1) детальна, високоформалізована регламентація змісту, послідовності слідчих дій; 2) наявність значних владних повноважень; 3) значний дефіцит часу; 4) різноманітність процесуальних дій; 5) збереження слідчої таємниці в сукупності з дозованим розголошенням деякої інформації, яка сприяє розслідуванню злочину; 6) дефіцит позитивних та надлишок негативних вражень та емоцій, які пов'язані з проведенням окремих слідчих дій; 7) висока ймовірність конфліктних ситуацій; 8) психологічно достовірне виконання професійно-рольової поведінки в особистісному та цільовому аспектах.

Визначаються психологічні якості та характеристики, необхідні слідчому для ефективного виконання професійної діяльності; підкреслюються протипоказання до слідчої діяльності. Наголошується, що слідчій діяльності притаманне поєднання як загальних, так і особливих юридико-психологічних характеристик.

Ключові слова: *діяльність слідчого, організаційно-психологічна структура слідчої діяльності, юридико-психологічні особливості слідчої діяльності, психологічні якості та характеристики.*

Постановка проблеми. Національна поліція України за кількістю, обсягом, складністю професійних завдань посідає одне з головних місць серед правоохоронних органів України. Національна поліція здійснює спеціалізовану, практичну, юридичну діяльність, яка спрямована на захист прав і свобод громадян, інтересів суспільства і держави від протиправних посягань, правове обслуговування та підтримку громадян. Така діяльність включає в себе сукупність функцій, які є відносно самостійними, але взаємопов'язаними.

У рамках цієї діяльності можна розрізнити окремі її види, спираючись на різноманітні ознаки. З юридико-психологічної точки зору найбільш вдалою є класифікація, яка спирається на такі ознаки як психологічний зміст та умови діяльності. За даними ознаками розрізняються такі види діяльності:

– оперативно-розшукова: спеціалізовано здійснюється оперативними підрозділами кримінальної поліції;

– профілактична: спеціалізовано здійснюється патрульною поліцією та службою дільничних офіцерів поліції;

– слідча: спеціалізовано здійснюється органами досудового розслідування, а також експертно-криміналістичною службою (ЕКС), оперативно-слідчими групами міськрайлінорганів поліції;

– екстремальна: здійснюється підрозділами спеціальної поліції та поліції особливого призначення;

– охоронна: спеціалізовано здійснюється підрозділами поліції охорони;

– адміністративно-наглядова: спеціалізовано здійснюється підрозділами патрульної поліції та службою дільничних офіцерів поліції;

– організаційно-диспетчерська: спеціалізовано здійснюється черговими частинами міськрайлінорганів поліції.

Саме діяльність слідчого потребує наявності певних задатків, мотивації, покликання та цілої низки професійних знань та вмінь для якісного розслідування злочинів. Така діяльність передбачає достатньо високий рівень сформованості психологічних якостей та характеристик виконавця та належну професійну компетентність.

Мета статті – розкрити юридико-психологічний зміст та особливості діяльності слідчого

© Медведєв В. С., 2019

Національної поліції України та проаналізувати організаційно-психологічну структура слідчої діяльності.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Аналіз сучасних вітчизняних досліджень в галузі вивчення особливостей слідчої діяльності в межах юридичної психології (Д.О. Александров [1], В.Г. Андросюк [1; 2], О.М. Бандурка [10], Л.І. Казміренко [1], О.М. Корнєв [2], О.І. Кудерміна [2; 5], С.Д. Максименко [6], В.С. Медведєв [6], Л.Д. Удалова [7], О.М. Цільмак [8], О.К. Черновський [9] та інші) свідчить про високу актуальність та необхідність розв'язання проблем, які пов'язані з розумінням змісту та сутності професійної діяльності слідчого; визначенням її: спрямованості, принципів, умов здійснення, соціальних характеристик, узагальнених вимог професії до знань і умінь, перспектив кар'єрного зростання в поліції та професійного навчання, типових помилок та їх можливі наслідки. Фахівці розкривають сутність юридичної діяльності через виокремлення таких її структурних компонентів: пізнавальна; конструктивна; комунікативна; засвідчувальна; організаційна; профілактична.

Стосовно слідчої діяльності О. М. Цільмак [8] розкриває її психологічну структуру через виокремлення гносеологічної, комунікативної, профілактичної, пошукової, організаційної, засвідчувальної та психологічної складових. В. Г. Андросюк [2] – пізнавальну, конструктивну, засвідчувальну та комунікативну.

Але більшість авторів визначає в структурі діяльності з розслідування злочинів пошуково-пізнавальну, комунікативну, реконструктивну, посвідчувальну, організаційну та соціальну різновиди діяльності.

Виклад основного матеріалу. Діяльність слідчого Національної поліції полягає у розслідуванні злочинів та інших кримінальних правопорушень, тобто встановленні ознак злочину чи правопорушення, їх кваліфікації, встановленні підозрюваного (підозрюваних) та інших осіб, які мають відношення до злочину (потерпілий, свідки). Слідча діяльність має яскраво виражену пізнавально-інтелектуальну та організаторсько-управлінську спрямованість.

В організаційно-психологічному аспекті слідча діяльність має складну структуру і зовні виглядає як сукупність різноманітних слідчих (розшукових) дій. Організаційно-психологічна структура слідчої діяльності включає три основні групи слідчих дій. Це:

1) пошуково-інформаційні слідчі дії, а саме: а) огляд (ст. 237-239 КПК України); б) пред'явлення для впізнання (особи, речей, трупа) – ст. 228-230 КПК України; в) слідчий експеримент (ст. 240 КПК України);

2) комунікативні слідчі дії, а саме: а) допит, об'єктом якого є: підозрюваний, потерпілий, свідок та експерт; б) очна ставка: поперемінний допит двох раніше допитуваних осіб, в показаннях яких містяться протиріччя (ст. 224 КПК України);

3) інформаційно-комунікативні слідчі дії, а саме: а) обшук (ст. 234 КПК України); б) затримання особи (глава 18 КПК України).

Психологічною особливістю першої групи слідчих (розшукових) дій є те, що в їх основі лежить пошукова, моделююча (конструктивна) активність.

Пошукова активність полягає у відборі з оточуючого середовища важливої інформації для розслідування злочинів.

Конструктивна активність полягає у впорядкуванні значущої інформації, її перевірки та відтворенні (максимально точно) події злочину.

Психологічну основу другої групи слідчих (розшукових) дій складає взаємодія з учасниками процесуальних дій, яка реалізується у вигляді безпосереднього спілкування.

Психологічною особливістю третьої групи слідчих (розшукових) дій є поєднання в них пошукової активності та безпосереднього спілкування.

Слідчій діяльності притаманні такі основні юридико-психологічні особливості:

1) детальна, високоформалізована регламентація змісту, послідовності слідчих дій як складових слідчої діяльності, засобів їх проведення, форм фіксації результатів. Водночас окремі аспекти слідчої діяльності передбачають вибір із кількох варіантів дій та прийняття рішення щодо певних дій на власний розсуд (так званий феномен дискреції). Найбільш регламентованими та одночасно організаційно складними є такі дії як допит та слідчий експеримент;

2) наявність значних владних повноважень, тобто права та обов'язку від імені держави пред'являти певні вимоги до громадян, посадових осіб та добиватися їх виконання, застосовуючи водночас передбачені законом засоби. Це, з одного боку, накладає підвищену відповідальність на слідчого, а з іншого – створює передумови для професійної деформації;

3) значний дефіцит часу. Дана особливість пов'язана з часовими рамками проведення досудового розслідування, значною кількістю кримінальних проваджень, які одночасно знаходяться у провадженні слідчого, при відсутності офіційно встановлених норм «завантаження», а також в залежності від поведінки учасників слідчих дій (підозрюваного, свідків, експертів);

4) різноманітність процесуальних дій в поєднанні з накопиченням великого обсягу загальної інформації та нестачею (як правило) найбільш важливої достовірної інформації;

5) збереження слідчої таємниці в сукупності з дозованим розголошенням деякої інформації, яка сприяє розслідуванню злочину. Водночас чинне законодавство визначає коло та характер

інформації, яка не підлягає розголошенню ні за яких обставин;

6) дефіцит позитивних та надлишок негативних вражень та емоцій, які пов'язані з проведенням окремих слідчих дій (вигляд крові та тілесних ушкоджень, огляд трупу та пред'явлення його для впізнання, слідчий експеримент та інше) та поведінкою осіб, які причетні до вчинення злочину;

7) висока ймовірність конфліктних ситуацій, подолання психологічного опору та протидії, попадання під зустрічний негативний психологічний вплив. Негативний психологічний вплив як спосіб протидії розслідуванню є своєрідним видом цілеспрямованої активності учасників процесу у вигляді окремих умисних дій або наперед спланованої низки взаємопов'язаних дій щодо приховування, зміни, знищення інформації, яка має доказове значення. За результатами дослідження, проведеного спільно з О.А. Галустян [3], основними видами негативного психологічного впливу на слідчого є: психологічне маніпулювання, схиляння до заборонених зв'язків, погрози, залякування, шантаж. Основні прийоми негативного психологічного впливу полягають у: повідомленні неправдивої інформації або приховування правдивої інформації, маніпулювання почуттям жалості, використання лестощів, маніпулювання почуттям страху, маніпулювання невпевненістю слідчого в собі;

8) психологічно достовірне виконання професійно-рольової поведінки в особистісному та цільовому аспектах. Особистісний аспект передбачає маскування, придушення своїх індивідуально-психологічних якостей, поточних психічних станів (невпевненість, розгубленість, страх, роздратованість та інше) та зовнішню демонстрацію того, що психологічно сприяє розслідуванню (довірливість, доброта та інше). Цільовий аспект передбачає демонстрацію чи приховування (в залежності від ситуації) головної цілі та пред'явлення правдоподібної цілі, яка стосується учасників слідчих дій.

Особливе значення на першому етапі розслідування має розшукова діяльність. Слідчий повинен вибрати з навколишнього середовища важливу криміналістичну інформацію (сліди злочинця, потерпілого, зброю або знаряддя злочину), що дає можливість з достовірністю реконструювати подію злочину, як того потребує закон.

Слідчий повинен знати основи кримінального процесу та кримінально-процесуального законодавства, основи класифікації, тактики та методики розслідування злочинів; організацію роботи по розслідуванню конкретних злочинів; тактичні прийоми проведення слідчих дій; мати спеціальні знання з області психології, техніки, інформатики, мистецтва, економіки та інше.

Слідчий повинен уміти встановлювати психологічний контакт з різними категоріями осіб, організовувати, проводити та фіксувати слідчі дії, досконало володіти технічними та експертно-криміналістичними засобами.

За характером виконуваних у процесі професійної діяльності завдань слідчому доводиться працювати як в індивідуальному, так і в груповому режимі. Індивідуальна робота найбільш яскраво представлена при виконанні таких слідчих дій, як допит та очна ставка.

Під час виїзду на місце події злочину у складі слідчо-оперативної групи слідчий виступає в ролі керівника та організатора: він координує роботу суміжних спеціалістів по фіксації слідів злочину та збору первинної інформації.

Значна частина робочого часу слідчого пов'язана з роботою в закритому приміщенні під час проведення опитувань чи допитів підозрюваних, потерпілих і свідків та складанням і ознайомленням з різними документами. Крім того, в якості керівника слідчо-оперативної групи він періодично здійснює добові чергування і виїжджає на місце події за сигналами, що надходять із чергових частин.

Проведення деяких слідчих дій (слідчий експеримент, опитування очевидців, свідків та іншн) може відбуватися як у приміщенні, так і на відкритому повітрі та інших місцях скоєння злочинів.

Ситуації збройного та фізичного протиборства з кримінальними елементами в роботі слідчого зустрічаються вкрай рідко, але, зовсім виключити їх ймовірність не можна.

Основними чинниками, які викликають підвищену емоційно-психологічну напруженість, є:

– значні нервово-психічні навантаження; ненормований робочий день;
– негативні емоційні враження;
– нерівномірний розподіл основних професійних дій;
– часті контакти з криміногенним контингентом.

Слідча діяльність пов'язана з середньою ймовірністю перебування в екстремальних ситуаціях, низьким рівнем ризику, середньою ймовірністю отримання тілесних ушкоджень та високою ймовірністю отримання психічних травм.

Ефективне виконання слідчої діяльності передбачає наявність та певний рівень розвитку значної кількості психологічних якостей та характеристик (табл. 1).

Протипоказаннями до слідчої діяльності є: низька правова свідомість та культура; недисциплінованість; виражена мотивація уникнення невдачі; інтелектуальна ригідність; нерозвинена уява; слабка пам'ять; слабка пізнавальна активність; виражена інтровертованість; властолюбство; цинізм; надмірна агресивність; вразливість; відсутність емпатійності; стійко занижена само-

Таблиця 1

Якості та характеристики працівників слідчих підрозділів

Якості та характеристики	Показники
Професійна спрямованість	Соціальний тип особистості, за класифікацією Є.О. Клімова [4]
Інтелектуальні особливості	Здатність до аналізу та узагальнення інформації, гнучкість процесів мислення, розвинутий вербальний інтелект, конкретно-практичне, інтуїтивне та рефлексивне мислення
Комунікативні якості та вміння	Уміння встановлювати та підтримувати психологічний контакт; комунікативна компетентність; широкий спектр стилів поведінки в конфліктних ситуаціях; схильність до лідерства; наполегливість і принциповість у відстоюванні прийнятих рішень, уміння здійснювати правомірний психологічний вплив та не підпадати під негативний зустрічний психологічний вплив.
Особливості уваги та пам'яті	Швидкість переключення уваги, концентрація та стійкість уваги, пам'ять понятійно-цифрова та наочно-образна, довготривала, міжособистісна та предметна спостережливість
Емоційно-вольові та характерологічні якості	Акуратність, організованість, відповідальність, пунктуальність, стресостійкість, незалежність, адекватна самооцінка, емоційна врівноваженість, понижена бентежність
Психомоторні та нейродинамічні характеристики	Проста та складна зорово-моторна реакція, рухливість, лабільність, врівноваженість нервових процесі

оцінка; переважання меланхолічного темпераменту; понижена чутливість зорового та слухового аналізаторів; висока бентежність; нестійкість до професійної деформації.

Висновки. Отже, організаційно-психологічна структура слідчої діяльності складна та включає сукупність різноманітних слідчих (розшукових) дій, що об'єднані у три основні групи: пошуково-інформаційні, комунікативні та інформаційно-комунікативні. Існують певні психологічні якості та характеристики, що сприяють ефективному виконанню слідчої діяльності та знижують її.

Таким чином, слідча діяльність поєднує в собі як загальні, так і особливі юридико-психологічні характеристики. Перші притаманні всім чи більшості видів оперативно-службової діяльності Національної поліції, другі притаманні тільки окремим видам оперативно-службової діяльності чи виключно слідчій діяльності.

Література:

1. Александров Д.О., Андросюк В.Г., Казміренко Л.І. та інші. Юридична психологія : Підручник / за заг.ред. Л.І. Казміренко, Є.М. Мойсеєва. Київ : КНТ, 2007. 360 с.
2. Андросюк В.Г., Корнєв О.М., Кудерміна О.І. Психологія слідчої діяльності : навч. посіб. Київ : Правова єдність, 2009. 200 с.
3. Галустян О.А. Сутність та особливості негативного психологічного впливу на слідчого з боку допитуваних. *Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ. Серія психологічна.* Львів, 2012. № 32 (1). С. 238–246.
4. Климов Е. А. Некоторые психологические проблемы подготовки молодежи к труду и выбору профессии. *Вопросы психологии.* 1985. № 4. С. 7–9.
5. Кудерміна О.І. Психологія особи як суб'єкта правоохоронної діяльності : монографія. Чернівці : Наші книги, 2012.416 с.
6. Максименко С.Д., Медведєв В.С. Юридична психологія : підручник. Київ : Видавничий Дім «Слово», 2018. 448 с.
7. Удалова Л.Д. Вербальна інформація у кримінальному процесі України : монографія. Київ: Вид. ПАЛИВОДА А.В., 2006. 324 с.
8. Цільмак О.М. Психологічна структура слідчої діяльності. *Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ.* 2012. № 2 (1). С. 330–337.
9. Черновський О.К. Теоретичні засади та прикладні аспекти сучасної судової психології : монографія. Чернівці : Технодрук, 2014. 352 с.
10. Юридична психологія : підручник / за заг. редакцією О.М. Бандурки; Харк. Нац.. ун-т внутр. Справ. Харків : Майдан, 2018. 684 с.

Medvediev V. S. Legal and psychological content and specific features of the activity of investigators of the National Police of Ukraine

The author of the article emphasizes the presence of such types of specialized, practical, legal activity of the National Police of Ukraine aimed at protecting the rights and freedoms of citizens, the interests of society and the state from unlawful encroachments: (operative and search, preventive, investigative, extreme, security, administrative and supervisory, organizational and dispatching). The author has revealed the content of the organizational and psychological structure of investigative activity, which unites three main groups of investigative (search) actions: search and information, communicative, informational and communicative. Such activity involves a sufficiently high level of formation of psychological qualities and characteristics of the performer and the proper professional competence.

The author has outlined the basic legal and psychological features of investigative activity, which include: 1) detailed, highly formalized regulation of the content, the sequence of investigative actions; 2) the presence of significant authoritative powers; 3) a significant shortage of time; 4) the variety of procedural actions; 5) the protection of investigative secrecy in conjunction with the disclosure of some information that facilitates the investigation of a crime; 6) deficit of positive and excessive negative impressions and emotions related to the conduction of certain investigative actions; 7) the high probability of conflict situations; 8) psychologically reliable fulfillment of professional and role behavior in the personal and target-oriented aspects.

Psychological qualities and characteristics necessary for an investigator for the effective performance of professional activity have been determined; contradictory evidence to investigative activity has been emphasized. It has been noted that investigative activity is characterized by a combination of both general and special legal and psychological features.

Key words: *investigator's activity, organizational and psychological structure of investigative activity, legal and psychological features of investigative activity, psychological qualities and characteristics.*

УДК 159.9.072
DOI https://doi.org/10.32840/2663-6026.2019.3-2.2

М. С. Савченко
аспірант кафедри психології
Донбаський державний педагогічний університет

ПЕРСПЕКТИВИ ВИКОРИСТАННЯ МЕТОДУ АНКЕТУВАННЯ В ДОСЛІДЖЕННІ СТАНОВЛЕННЯ СУБ'ЄКТНОСТІ ПРОКУРОРА

У теперішній час залишається відкритим питання цілісного уявлення про психологічні аспекти формування особистості прокурора у процесі професійної діяльності, виділення та систематичне вивчення психологічних чинників, що впливають на особистість прокурора під час навчання, а також у процесі виконання посадових обов'язків прокурора.

Проблема професійного формування майбутнього прокурора набуває актуальності через відсутність в юридичній психології усталеної системи поглядів на розуміння принципів формування професіонала в органах прокуратури. Реформи потребують вивчення питання теоретико-методологічних основ дослідження суб'єктності майбутнього прокурора, водночас залишаються незрозумілими закономірності формування професійно важливих якостей прокурора, закономірності їхньої динаміки у процесі інтеграції особистості у професійне середовище, взаємодія між професійним і особистим у структурі психосоціального функціонування працівника прокуратури.

Встановлено, що в теоретико-методологічному аспекті суб'єктність майбутнього прокурора є цілісною властивістю особистості, якій властива певна психологічна динаміка; вона може бути представлена компонентами, які визначають цю динаміку, це насамперед діяльність, самостійність, здатність реалізувати конкретні людські форми життя, здатність перетворювати своє власне життя на предмет практичної трансформації, самоконтроль, здатність усвідомлювати основну мету та напрями діяльності, здатність контролювати свій прогрес і результати, розуміти методи самовдосконалення. Зазначається, що основним завданням освіти у вищих юридичних закладах має стати створення умов для перетворення юриста-теоретика з пасивного студента на активного суб'єкта правоохоронної діяльності.

Ключові слова: *суб'єктність, професійна підготовка, професійна діяльність, прокурор, анкетування, чинник, структура, показник.*

Постановка проблеми. Практичні потреби системи органів прокуратури України у висококваліфікованих та високоефективних кадрах зумовлюють необхідність підвищення ефективності професійної підготовки майбутніх прокурорів та оптимізацію професійного функціонування вже задіяних співробітників. З-поміж низки чинників різної природи, що зумовлюють дані процеси, специфічною ланкою є психологічні чинники, що впливають на формування суб'єктності прокурора як невід'ємної частини розвитку особистості індивідуума у процесі професійного становлення. Крім того, особливе місце прокуратури в системі судових і правоохоронних органів передбачає високий рівень якості професійної діяльності кожного окремого прокурора, що, у свою чергу, зумовлює створення й апробацію інноваційної системи психологічного забезпечення, яка сприяла б подальшому зростанню ефективності діяльності органів прокуратури загалом, підвищуючи до неї довіру з боку громадськості.

Однак, у теперішній час відкрите питання неповноти наявної емпіричної інформації щодо функціонування суб'єктності працівників прокуратури у процесі навчальної та професійної діяльності (навіть на пілотажному рівні), інформації щодо рівня усвідомлення прокурорами всієї важливості представленості основних характеристик суб'єктності у структурі їх повноцінного особистісного та професійного функціонування, зокрема у процесі трудової діяльності, та під час професійної підготовки майбутніх прокурорів тощо.

Мета статті – зробити аналіз теоретичних і методичних підстав дослідження специфіки використання методу анкетування у процесі вивчення суб'єктності прокурорів під час професійного становлення та подальшої особистісно-професійної самореалізації. Для цього вважаємо за необхідне розв'язати такі завдання дослідження: 1) здійснити теоретико-методологічний аналіз психологічної проблеми співвідношення рівня розвитку показників суб'єктності й ефективності професійної діяльності прокурорів; 2) виділити й описати основні психологічні особливості використання методу анкетування в дослідженнях суб'єктності прокурора. Як методи дослідження нами використані метод теоретичного аналізу, узагальнення і систематизації методологічних підходів і емпіричних результатів, що містяться в наукових і навчально-методичних джерелах.

© Савченко М. С., 2019

Виклад основного матеріалу. Проблема суб'єктності розглядається науковцями здебільшого у психолого-педагогічному й акмеологічному аспектах як із позицій суб'єктно-діяльностного (К.А. Абульханова, С.Л. Рубінштейн, А.В. Брушлинський), так і з позицій акмеологічного (А.А. Деркач, Е.В. Сайко) підходів. У межах психологічної та педагогічної теорії та практики сутність феномена суб'єктності досліджувалася В.А. Петровським, питання розвитку суб'єктності розглядаються в концепціях професійного становлення особистості (Є.А. Клімов, В.Г. Каташев, Ю.П. Поваренков, Д.І. Фельдштейн, В.Д. Шадріков).

В акмеології проблема суб'єкта, суб'єктності та суб'єктної регуляції діяльності досліджується з огляду на питання професіоналізму та компетенції, професійного розвитку, професійної самосвідомості, особистісно-професійного потенціала, а також саморозвитку, самовідношення, самоактуалізації, самоідетнифікації, самоствердження, самовираження, самовдосконалення, самореалізації людини, стратегії її життя та здатності самостійно вибудовувати траєкторію своєї життєвої реалізації.

Звертаючись до філософських праць С.Л. Рубінштейна, А.В. Брушлинський зазначав: «Суб'єкт – це людина <…> на вищому <…> рівні активності, цілісності (системності), автономності тощо. Для суб'єкта навколишня дійсність виступає насамперед не тільки як система подразників <…>, але передусім як об'єкт діяльності та пізнання, інші ж люди виступають для нього як суб'єкти». Водночасть цілісність суб'єкта означає насамперед інтегральність його діяльності та взагалі всіх видів його активності [4, с. 57–58].

К.А. Абульханова, розглядаючи різні методологічні значення категорії суб'єкта, зазначає основні психологічні характеристики суб'єкта, як-от: активність, здатність до розвитку й інтеграції, самодетермінації, саморуху та самовдосконалення, а центральним механізмом цієї композиції є саморегуляція [1].

У дослідженнях В.В. Знакова виділена сукупність критеріїв суб'єктності дорослої людини: уміння узгодити свою індивідуальну активність, спосіб організації особистого життя із соціальними структурами, нормами та формами діяльності. Узгодження спрямовано на зняття неминучих суперечностей між бажаннями та можливостями особистості та вимогами суспільства (оточення) [8, с. 219].

Як уважає О.К. Осницький, суб'єктність може виступати в ролі цілісної характеристики особливого виду активності людини, що проявляється в її діяльності та поведінці. Суб'єктність включає, зокрема, здатність до рефлексії власної психічної активності, її саморегуляції, самокерування, сприймання самого себе як джерела і виконавця власних дій, людини, що відповідальна за них [7].

На думку М.В. Агулова, категорія «суб'єкт» посідає важливе місце у становленні наукової картини світу та у психологічній науці зокрема. Основні характеристики суб'єкта виявляються в тому, що він виступає як свідомий носій суб'єктивної реальності, є центром буття людини, що здійснює її і у своїй активності, ініціативності та відповідальності. Крім цього, суб'єкт виявляється у відносинах зі світом – у пізнанні, дії, спогляданнях та етичних відносинах. Суб'єктність – суттєва властивість суб'єкта, яка принципово вирізняє його від об'єктів та навіть від інших суб'єктів; властивість, наявність якої і робить суб'єкта тим, чим він є [2, с. 24].

Як зазначає В.І. Озерський, необхідність наукового дослідження психологічних і правових засад прокурорської діяльності зумовлюється практичними потребами системи органів прокуратури України, логікою розвитку юридичної психології як двоєдиної інтегральної науки та виокремлення її самостійного напряму (підгалузь) – психології прокурорської діяльності. Теоретичне розроблення організаційно-правових та психологічних підвалин прокурорської діяльності на ґрунті комплексного і системного підходів, обґрунтування створення системи психологічного забезпечення важливі для підвищення ефективності діяльності органів прокуратури [6].

Тобто актуальності набуває необхідність дослідження правових і психологічних засад оптимізації прокурорської діяльності. Дослідження цього напряму належать до юридичної психології, а саме до її прикладних аспектів, орієнтованих на вирішення актуальних проблем соціальних суб'єктів у сфері регульованих правом відносин, зокрема правоохоронної діяльності.

Проблеми суб'єктності представників юридичної професії досліджуються в межах юридичної акмеології, що виникла на стику юридичної психології й акмеології. У численних акмеологічних дослідженнях установлено наявність взаємозв'язку між рівнем суб'єктності юристів і рівнем їхньої правосвідомості, правової компетентності, психолого-акмеологічними особливостями особистості, діяльності особистісно-професійного розвитку та кар'єри працівників правоохоронних органів. Тому на даному етапі дослідження проблеми становлення суб'єктності прокурорів необхідно виокремити чинники їхньої самостійної активності, що можуть бути прийняті як критерії та засіб аналізу й оцінки суб'єктності.

Значно впливає на становлення суб'єктності прокурорів (молоді спеціалісти) рівень успішності процесу адаптації молодих спеціалістів, варто звернути увагу на значний вплив зовнішніх чинників: рівня службового навантаження, взаємин, що складаються в колективі та з безпосереднім керів-

ником (керівниками), морально-психологічного клімату у професійному середовищі, відповідності спрямованості діяльності особистим якостям працівника. Психологічне обстеження (тестування) кандидата на посаду прокурора місцевої прокуратури дозволило б визначити не тільки професійну придатність особистості до виконання службових повноважень, а і виявити рівень адаптивності (потенційні можливості особистості як суб'єкта адаптаційної взаємодії із професійним середовищем) кожного окремо взятого спеціаліста, оскільки відповідність індивідуально-психологічних особливостей прокурора вимогам професії не є запорукою його адаптивності.

Зазвичай особистість молодого фахівця виявляється беззахисною перед впливом екстремальних умов роботи, складних професійних завдань, дефіциту часу, підвищеної персональної відповідальності, необхідності спілкуватися з неврівноваженими відвідувачами й особами, схильними нехтувати нормами не тільки закону, а і моралі, та ін. Тому як критерії успішності адаптаційного процесу молодого прокурора можна виділити об'єктивні показники: рівень і стабільність кількісних показників роботи (якісна та вчасно виконана робота, відсутність дисциплінарних стягнень, підвищення рівня кваліфікації, рівень трудової дисципліни, відносини в колективі тощо); суб'єктивні показники: рівень задоволеності своєю професією, умовами праці, взаєминами в колективі, рівнем оплати праці тощо.

Служба в органах прокуратури передбачає не тільки спілкування з особами, які протиставляють себе закону, виконання обов'язків в умовах, які є зоною конфлікту інтересів закону та приватних осіб, підтримання обвинувачення в суді, де необхідно обстоювати свою позицію не тільки з відеофіксацією, а ще й під впливом провокуючих до конфлікту осіб (родичі та прихильники обвинуваченого, роздратовані потерпілі й інші ворожо налаштовані особи).

Ставлячи задачу проаналізувати психологічні особливості умов праці прокурорів, ми виходимо із прийнятого у психології розуміння умов здійснення діяльності як насамперед тих об'єктивних обставин, які визначають (або істотно впливають) на характер, зміст та якість діяльності. Водночас враховується, що об'єктивний характер умов діяльності означає їхню істотну особливість: вони або не піддаються зовнішнім змінам або піддаються після істотного впливу. Суб'єкт діяльності не має повноцінних можливостей впливати на них, він має враховувати умови, адаптуватись до них, формувати свої професійні навички та вміння, систему особистісних відносин з орієнтацією на особливості умов діяльності.

Тривалість впливу може варіювати в широкому діапазоні: від імпульсивного до тривалого протягом вчинюваної дії. Теж саме можна сказати про інтенсивність (або швидкість перебігу) екстремальних чинників: іноді вони виступають як незначні перешкоди, що не впливають на характер управління процесом діяльності, в інших випадках їхня інтенсивність і міцність може бути вище за рівень керуючого впливу. Найбільш складним випадком для аналізу є ситуація, коли екстремальний чинник впливає безпосередньо на центральну ланку системи – особистість як суб'єкт праці. Тобто під час інтеграції молодого прокурора у професійне середовище він буде підданий впливу не тільки зумовлених зміною ролі в житті чинників, а й екстремальних чинників, які існують усередині працюючої системи.

Як зазначає І.М. Бевзюк, прокурорська діяльність належить до категорії складних інтелектуально-практичних видів діяльності, що здійснюється в контексті соціально-психологічної взаємодії систем «людина – суспільство», «людина – колектив» і «людина – людина». Що стосується загальних особливостей юридичної діяльності прокурорів, які визначаються специфікою взаємодії в системі «людина – право», автор виокремлює такі чинники психологічного характеру, що притаманні цій взаємодії: 1) чітку правову регламентацію прокурорської діяльності, адже для ухвалення прокурором рішення на провадження певних адміністративних чи процесуальних дій завжди необхідне попереднє з'ясування порядку й умов їхньої реалізації відповідно до правових норм і процедур; 2) наявність владно-розпорядчих повноважень, що створює психологічний стан підвищеної відповідальності поруч із необхідністю винесення обґрунтованих, мотивованих і законних рішень; 3) дискретні прокурорські повноваження, що виражаються в наявності у прокурора водночас права й обов'язку ухвалювати оптимальне рішення в кожній конкретній ситуації; 4) відповідність рівня правосвідомості прокурора як суб'єктивної реакції на правові норми і процедури, що є сукупністю поглядів та ідей, що виражають ставлення особистості до моральних принципів, етичних норм і норм права, професійних обов'язків, законності та правопорядку; 5) внутрішнє переконання прокурора як його усвідомлену потребу й здатність оцінювати правові матеріали, яке ґрунтується на всебічному, повному й неупередженому дослідженні всіх обставин кримінального провадження; 6) наявність зумовлених незалежністю прокурора елементів психологічного ризику, зокрема в разі ухвалення «непопулярних» рішень, що можуть спричинити небажані наслідки; 7) поліваріантність кримінального провадження й інших юрисдикцій, у яких діє прокурор, що практично унеможливлює чітке планування результатів діяльності, адже вони безпосередньо не пов'язані з активністю й ефективністю прокурора; 8) характер процесу-

альної діяльності прокурора, тому що вона часто зумовлена діями інших учасників кримінального процесу (слідчого судді, слідчих та оперативних підрозділів); 9) високий рівень вимог до комунікативної компетентності прокурора, його вмінь і навичок професійного спілкування [3].

В індивідуальному психологічному сенсі професійна діяльність прокурора характеризується великою кількістю контактів із різними людьми, з якими прокуророві доводиться вступати у взаємодію та спілкуватися під час виконання ним службових обов'язків. Зокрема, це взаємодія з посадовими особами органів законодавчої та виконавчої влади, органів місцевого самоврядування. Постійною є взаємодія прокурора з органами правопорядку, зокрема органами, що здійснюють дізнання і досудове слідство, у процесі нагляду за додержанням законів під час проведення досудового розслідування у формі процесуального керівництва досудовим розслідуванням, зокрема особистої участі прокурора в різних слідчих (розшукових) і процесуальних діях.

Як підкреслює А.В. Кобець, специфічною для професійної діяльності прокурорів є наявність психотравмуючих і стресогенних чинників, зокрема діяльність прокурора супроводжується нервово-психічними перевантаженнями, напруженням емоційно-вольової сфери, що зумовлено жорсткою, детальною законодавчою регуляцією, персональною відповідальністю за ухвалені рішення, складністю та багатогранністю взаємин із працівниками органів досудового розслідування, оперативних підрозділів, суду, стрімким темпом роботи, тиском на рішення прокурора з боку владних структур [5].

Змушені констатувати, що випускники вищих юридичних навчальних закладів здебільшого не готові до позиції активного захисту прав і свобод громадськості, оскільки навіть функція підтримання публічного обвинувачення в суді є дією, націленою на захист прав громадян від злочинних посягань окремих індивідуумів. Як показує практичний досвід, сучасні прокурори виявляються морально не готовими до ефективного обстоювання позиції публічного обвинувачення в судах в умовах орієнтування судової системи на захист прав окремого громадянина, а не суспільства загалом, а також стрімкого зростання кількості ухвалення українськими судами виправдальних вироків.

З огляду на наведене, приходимо до висновку, що у процесі виконання професійних обов'язків прокурор опиняється під впливом численних психотравмуючих чинників, які не сприяють адаптації молодого спеціаліста до професійного середовища. Навіть більше, вплив зазначених вище чинників на прокурора не зменшується із часом, тому нагальною є необхідність контролю психологічного стану не тільки прокурорів, які починають свою трудову діяльність, а і прокурорів, які вже не є молодими спеціалістами, але є цінними працівниками системи органів прокуратури, які мають бути прикладом для початківців.

З метою моніторингу процесу адаптації молодого спеціаліста є сенс розробити відповідні анкети та проводити анкетування як самого молодого фахівця, так і його безпосереднього керівника, а також керівника практики – наставника. До першої анкети (молодого спеціаліста) варто включити такі обов'язкові блоки питань: самооцінка загального самопочуття та настрою; взаємини в колективі – з колегами та керівництвом; чинники, які сприяють процесу адаптації; чинники, що викликають нервове та фізичне напруження під час виконання професійних обов'язків; оцінка рівня завантаженості роботою; оцінка службових перспектив для кар'єрного росту; ступінь задоволеності як самою роботою (результатами виконання), так і окремими напрямами професійної діяльності; рівень впливу керівництва під час ухвалення тих чи інших рішень, пов'язаних із виконуваною роботою; рівень готовності до відповідальності за якість виконання службових обов'язків.

Тобто ця анкета має містити всі елементи адаптації молодого спеціаліста. Насамперед про успішність процесу адаптації молодого співробітника можна судити за його соціально-психологічним самопочуттям, до якого входить оцінка настрою, емоційно-оціночне ставлення до службової ситуації, виконуваної роботи, ступінь задоволеності різними напрямами службової діяльності.

До другої анкети, яка пропонується для заповнення керівникові та наставникові молодого спеціаліста, варто включити питання, які стосуються оцінки рівня успішності виконання службових завдань, оцінки адекватності реакцій молодого прокурора на критику та зауваження авторитетних колег, стану виконання трудової та професійної дисципліни молодим спеціалістом, оцінки стану налагодження комунікацій між новим співробітником і колективом.

Зміст третьої анкети для прокурорів, які вже не є молодими спеціалістами та працюють в органах прокуратури понад 3 роки, повинен включати питання, необхідні для діагностики мотивацій професійного самовдосконалення співробітників прокуратури, та є запорукою постійного прагнення прокурорів до свідомого відповідального виконання поставлених завдань на високопрофесійному рівні.

Саме такі анкетування мають стати постійними та проводитися не рідше одного разу на рік для спеціалістів, що працюють в органах прокуратури понад 3 роки, та не менше двох разів на рік – для прокурорів, що розпочинають свою діяльність і працюють менше 3-х років. Перше анкетування можна провести через місяць – два від початку служби, а друге не пізніше ніж через рік після початку роботи.

За результатами проведеного дослідження можемо зробити такі висновки: 1) у теоретико-методологічному аспекті суб'єктність прокурора як інтегральну властивість особистості вирізняють чітка правова регламентація професійної діяльності, психологічний стан підвищеної відповідальності, необхідність ухвалювати термінове оптимальне рішення в кожній конкретній ситуації, відповідність рівня правосвідомості прокурора як суб'єктивної реакції на правові норми і процедури, внутрішнє переконання як усвідомлена потреба й здатність, наявність елементів психологічного ризику, ускладненість чіткого планування результатів діяльності, високий рівень вимог до комунікативної компетентності прокурора тощо; 2) наголошується на тому, що необхідний моніторинг поточного стану суб'єктності молодого прокурора як детермінанти подальшого професійного становлення й особистісного благополуччя; 3) головними маркерами розвитку суб'єктності прокурора, на які доцільно спрямувати психологічне анкетування, виступають: самооцінка загального самопочуття та настрою; оцінка взаємин у професійному середовищі; визначення кола чинників, які сприяють процесу адаптації; визначення кола чинників, що викликають нервове та фізичне напруження під час виконання професійних обов'язків; оцінка рівня завантаженості роботою; оцінка службових перспектив для кар'єрного росту; ступінь задоволеності як самою роботою (результатами виконання), так і окремими напрямами професійної діяльності; оцінка рівня впливу керівництва під час ухвалення тих чи інших рішень, пов'язаних із виконуваною роботою; оцінка рівня готовності до відповідальності за якість виконання службових обов'язків. Перспективними залишаються питання з'ясування припустимості та методологічної виваженості використання інших психологічних інструментів дослідження суб'єктності прокурора на різних етапах його професійної шляху, зокрема в динамічному аспекті, та вивчення взаємодії суб'єктності з іншими психологічними характеристиками особистості прокурора.

Література:

1. Абульханова-Славская К.А. Рубинштейновская категория субъекта и ее различные методологические значения. Психология индивидуального и группового субъекта / под ред. А.В. Брушлинского, М.И. Воловиковой. Москва : ПЕРСЭ, 2002. С. 34–50.
2. Агулов М.В. Психологічні чинники динаміки суб'єктності майбутнього вчителя : дис. … канд. психол. наук: 19.00.07. Харків, 2010. 214 с.
3. Бевзюк І.М. Психологічна характеристика функціональної діяльності прокурора. *Науковий часопис Національної академії прокуратури України.* 2017. № 2 (14). С. 1–8.
4. Брушлинский А.В. Психология субъекта / отв. ред. В.В. Знаков. Москва : Институт психологии РАН, 1994. 109 с.
5. Кобец А.В. Система профессионально важных качеств личности прокурора. *Психология, социология и педагогика.* 2015. № 1 (40). С. 112–121.
6. Озерський І.В. Правові та психологічні засади прокурорської діяльності : автореф. дис. ... докт. юрид. наук: 19.00.06. Київ, 2011. 40 с.
7. Осницкий А.К. Структура, содержание и функции регуляторного опыта человека: автореф. дис. … докт. психол. наук: 19.00.01. Москва, 2001. 28 с.
8. Субъект, личность и психология человеческого бытия / под ред. В.В. Знакова, З.И. Рябикиной. Москва : Институт психологии РАН, 2005. 383 с.

Savchenko M. S. Theoretical and methodological bases of research of subjectivity of the future prosecutor in the process of professional training

At present, the question of a holistic view of the psychological aspects of the formation of the personality of prosecutors in the process of professional activity, the allocation and systematic study of psychological factors affecting the personality of the prosecutor, in particular in the process of employment, and during the training of future prosecutors remains open.

The problem of professional formation of the future prosecutor is gaining relevance due to the lack of legal psychology in the established system of views on the understanding of the laws of formation of a professional in the prosecutor's office. Refiners require, and the issues of theoretical and methodological basis of the study of subjectivity of a future prosecutor, also remain poorly understood regularities of formation of professionally important qualities of the prosecutor, the regularities of their dynamics in the course of integration of the individual in a professional environment, and interaction between the professional and the personal in the structure of psychosocial functioning of the worker of the prosecutor's office.

It is established that in the theoretical and methodological aspect of the subjectivity of the future prosecutor is an integral property of the individual, which his inherent in a certain psychological dynamics; it can be represented by certain components that determine this dynamics, it is primarily activity, independence, the ability to implement specific human forms of life, the ability to turn their own life in the subject of practical transformation, zditnist treat yourself, the ability to assess the ways of its activities, the ability to control its progress and results, changing its methods. It is noted that the main task of education in higher law schools should be the creation of conditions for the transfer of the student-lawyer from the passive position of the student to the position of the subject of law enforcement.

Key words: *subjectivity, professional training, professional activity, prosecutor, questioning, factor, structure, indicator.*

УДК 159:351.745.5
DOI https://doi.org/10.32840/2663-6026.2019.3-2.3

Е. В. Садаклієва
здобувач кафедри юридичної психології
Національна академія внутрішніх справ

ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ РЕАЛІЗАЦІЇ ДЕМОКРАТИЧНОГО СТИЛЮ УПРАВЛІННЯ КЕРІВНИКІВ ОРГАНІВ НАЦІОНАЛЬНОЇ ПОЛІЦІЇ УКРАЇНИ

Стаття присвячена науковому аналізу феномену управлінської компетентності особистості, а саме визначенню психологічних чинників реалізації демократичного стилю управлінняв діяльності керівників органів Національної поліції. Зокрема, у статті представлено результати емпіричного дослідження, а саме взаємозв'язок демократичного стилю управління з різними проявами соціально-психологічної адаптованості, комунікативно-організаторськими здібностями, а також індивідуально-психологічними особливостями керівників. Психодіагностичну базу дослідження складали 5 методик: «Діагностика стилів керівництва» (А. Журавльов), «Діагностика комунікативних і організаторських здібностей» (КОЗ-2) (В. Синявський, Б. Федоришин), «Типи поведінки в конфлікті» (К. Томас), поліфакторна методика Р. Кеттелла (форма С), методика соціально-психологічної адаптації (К. Роджерс, Р. Даймонд). За результатами емпіричного дослідження демократичний стиль управління негативним чином взаємопов'язаний з іншими управлінськими стилями та передбачає наявність розвинутих комунікативних і організаторських здібностей, а також віддання переваги врегулюванню конфліктів шляхом співробітництва. На рівні індивідуально-психологічних особливостей реалізація демократичного стилю управління охоплює здатність особистості до емоційної стабільності, наявність розвинутого вольового самоконтролю, а також спроможність проявляти автономність та сміливість у реалізації управлінських рішень. У контексті соціально-психологічної адаптованості особистості даний стиль керівництва передбачає високий рівень інтернальності, адаптованості, самоприйняття та прийняття інших людей, що є важливими передумовами для реалізації демократичного стилю управління. Отже, важливими особистісними чинниками реалізації у професійній діяльності демократичного стилю управління є наявність розвинутої здатності до емоційно-вольової саморегуляції, комунікативно-організаторських здібностей, а також зрілість особистісної ідентичності, що передбачає внутрішню готовність до ухвалення автономних управлінських рішень. Отже, актуалізація професійно-особистісного потенціалу керівників органів Національної поліції України є важливою передумовою реалізації демократичного стилю управлінської діяльності.

Ключові слова: *управлінська компетентність, демократичний стиль управління, індивідуально-психологічні особливості, комунікативно-організаторські здібності, соціально-психологічна адаптованість.*

Постановка проблеми. Визначення психологічних чинників управлінської компетентності працівників Національної поліції України вкрай важливе як у контексті підвищення продуктивності діяльності, так і стосовно визначення найбільш дієвих напрямів професійної підготовки особового складу працівників поліції. Адже саме розвиток відповідних особистісних компетенцій є необхідною передумовою якісного виконання працівниками своїх професійних обов'язків і діяльності організації загалом. Отже, визначення психологічних чинників управлінської компетентності є важливим аспектом підвищення фахового рівня працівників Національної поліції на етапі їхньої професійної підготовки, підвищення кваліфікації й ін., що й зумовлює тематику даного наукового дослідження.

Аналіз останніх досліджень. Проблематика управлінської компетентності широкого висвітлена у працях багатьох учених, яким належать теоретичні та практичні доробки із цього напряму (М. Ануфрієва [1], В. Барко [2; 3], О. Борисюк [4], Ю. Ірхін [5], А. Кобера [6]).

Водночас управлінська компетентність є складним особистісним утворенням, поліаспектність якого потребує комплексного аналізу, а саме вкрай актуальним є дослідження психологічних чинників управлінських здібностей керівників органів Національної поліції України.

Метою статті є визначення особистісних чинників управлінської компетентності працівників системи Національної поліції.

Виклад основного матеріалу. Управлінська компетентність є важливим особистісним утворенням, що зумовлює продуктивність діяльності особистості та результативність виконання нею значущих професійних завдань, її можна визначити як сукупність необхідних для ефективного виконання професійних функцій, знань, вмінь і навичок, а також особистісних якостей і властивостей.

© Садаклієва Е. В., 2019

Отже, значущим аспектом розроблення даної наукової проблематики є визначення психологічних чинників управлінської компетентності керівників органів Національної поліції.

Емпіричне дослідження психологічних чинників управлінської компетентності здійснено на основі розробленого нами психодіагностичного комплексу, який охоплює такі методики: «Діагностика стилів керівництва» (А. Журавльов), «Діагностика комунікативних і організаторських здібностей» (КОЗ-2) (В. Синявський, Б. Федоришин), «Типи поведінки в конфлікті» (К. Томас), поліфакторна методика Р. Кеттелла (форма С), методика соціально-психологічної адаптації (К. Роджерс, Р. Даймонд).

Дослідження проводилось на базі Національної академії внутрішніх справ, в Інституті підготовки керівних кадрів та підвищення кваліфікації. У дослідженні взяло участь 132 особи, які працювали на керівних посадах від 3 до 20 років. Статистичне оброблення отриманих у процесі дослідження даних проводилося за допомогою кореляційного аналізу.

Психодіагностична методика «Діагностика стилів керівництва» А. Журавльова дозволяє визначити панівний тип стилю управління, а саме директивний (авторитарний), колегіальний (демократичний) та попустительський (ліберальний).

Найбільшою мірою відповідає цінностям сучасного суспільства ***демократичний стиль*** управління. Так, у ситуації демократичного (колегіального) управління керівник розглядає інших людей не як засіб, а як мету організаційної взаємодії. Демократичне керівництво передбачає активну участь підлеглих у процесі ухвалення рішень, що створює в них відчуття залученості до виконання загальної професійної справи.

Демократичне лідерство створює в колективі атмосферу співробітництва та взаєморозуміння, коли заохочується ініціативність підлеглих, їхня участь у спільних обговореннях та наданні критичних зауважень.

Так, демократичний стиль управління може бути застосований в ситуації, коли співробітники дуже добре володіють специфікою професійної діяльності, керівник може делегувати їм велику кількість повноважень, що веде до виникнення високого ступеня новизни результатів роботи.

Отже, застосування демократичного стилю є пріоритетним у ситуації, коли важливою є саме якість і творча цінність результатів діяльності, водночас в екстремальних ситуаціях більш бажаним уважається використання авторитарних методів управління.

Отже, перевагами застосування демократичного стилю є наявність сприятливого соціально-психологічного клімату та творчої атмосфери у професійному колективі, тоді як суттєвим недоліком є зниження ефективності керування в екстремальних умовах, що передбачає важливість розвитку здатності до гнучкої зміни стилів керівництва залежно від зовнішніх обставин і вимог ситуації з метою підтримки ефективності діяльності професійного колективу.

Отже, демократичний або колегіальний стиль керівництва є противагою до директивного (авторитарного) ($r = 0,92$; $p \leq 0,01$) та ліберального ($r = 0,82$; $p \leq 0,01$) стилів управління, що підтверджується результатами проведеного кореляційного дослідження, спостерігається наявність негативних кореляційних зв'язків між зазначеними стилями керівництва.

Розглядаючи отримані кореляційні зв'язки стилів керівництва з вираженістю психологічних чинників управлінської компетентності керівників органів національної поліції України відповідно до побудованої операціональної моделі, варто зазначити наявність позитивних кореляційних взаємозв'язків демократичного стилю керівництва та комунікативних ($r = 0,32$; $p \leq 0,05$) і організаторських здібностей ($r = 0,35$; $p \leq 0,05$) особистості (рис. 1). Позитивний кореляційний взаємозв'язок демократичного стилю керівництва з комунікативними й організаторськими здібностями вважається нам цілком логічним, адже саме вміння керівника здійснювати комунікаційний вплив на співробітників та мотивувати їх на продуктивну діяльність є змістовною основою реалізації саме цього стилю керівництва.

За результатами емпіричного дослідження спостерігається також наявність позитивних кореляційних взаємозв'язків між демократичним стилем керівництва та типами врегулювання конфліктних ситуацій. Керівники, які реалізують у своїй професійній діяльності демократичні принципи, віддають перевагу таким стилям подолання конфліктів, як співробітництво ($r = 0,31$; $p \leq 0,05$) та компроміс ($r = 0,33$; $p \leq 0,05$) (рис. 1).

Зазначена закономірність є цілком логічною, адже здатність до продуктивного співробітництва й обговорення з підлеглими значущих аспектів професійної взаємодії з метою пошуку взаємовигідних рішень є важливою рисою демократичного стилю керівництва, що також передбачає здатність до пошуку компромісних рішень завдяки взаємовигідним поступкам, спрямованим на досягнення спільного рішення з урахуванням інтересів усіх зацікавлених сторін.

Аналіз взаємозв'язків демократичного стилю керівництва з індивідуально-психологічними особливостями особистості, діагностованими за допомогою поліфакторної методики Р. Кеттелла, дозволяє встановити такі закономірності.

Демократичний стиль керівництва, за методикою Р. Кеттелла, позитивно взаємопов'язаний із чинником А ($r = 0,34$; $p \leq 0,05$), який відображає ступінь товариськості людини, її готовність до співробітництва, емоційну чутливість та інше, що є важливими передумовами продуктивної комунікації керівника з підлеглими (рис. 2). Позитивним чином

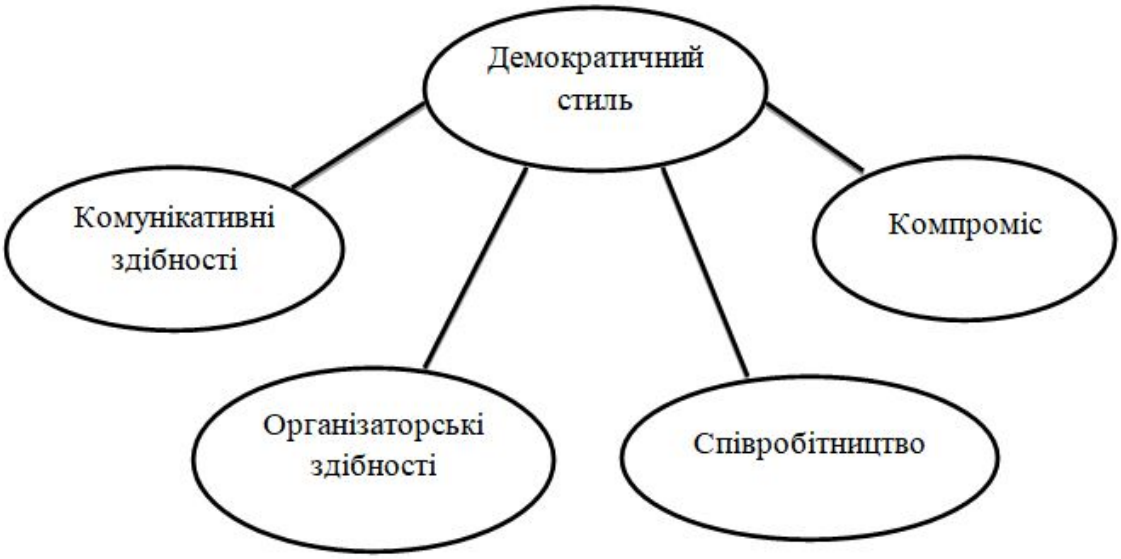

Рис. 1. Кореляційні зв'язки демократичного стилю керівництва з комунікативно-організаторськими здібностями та стилями подолання конфліктів

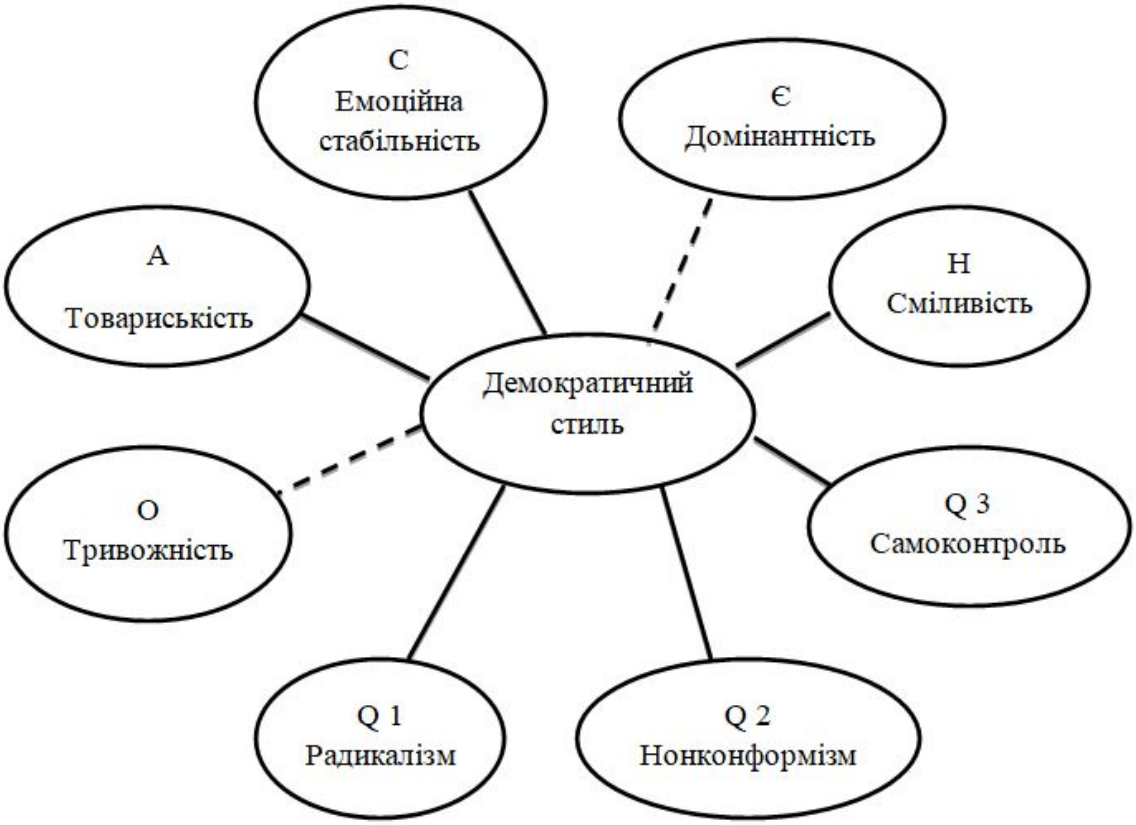

Рис. 2. Кореляційні зв'язки демократичного стилю керівництва з індивідуально-психологічними особливостями особистості, діагностованими за допомогою поліфакторної методики Р. Кеттелла

даний стиль керівництва взаємопов'язаний також із рівнем емоційної стабільності ($r = 0,31$; $p \leq 0,05$) (чинник С), що засвідчує здатність особистості зберігати внутрішній спокій і врівноваженість у потенційно травмуючих ситуаціях, тобто мати високий рівень толерантності до ситуацій фрустрації.

Демократичний стиль керівництва негативним чином взаємопов'язаний із рівнем домінантності ($r = – 0,31$; $p \leq 0,05$) (чинник Є), що відображає низький рівень конфліктності керівника, а також здатність зберігати толерантність до думок і поглядів інших людей (рис. 2).

За результатами емпіричного дослідження спостерігається наявність позитивної кореляції між демократичним стилем керівництва та чинником Н (r = 0,30; p ≤ 0,05), який характеризує ступінь активності особистості в соціальних контактах, її соціальної сміливості, схильності до ризику та неординарності.

У контексті даного дослідження виявлений кореляційний взаємозв'язок відображує здатність керівників демократичного типу до ухвалення сміливих ризикованих управлінських рішень, несхильність до відтворення усталених взірців поведінки та реалізації власних уявлень щодо пріоритетних напрямів розвитку діяльності відділів національної поліції України.

Отримані у процесі дослідження дані засвідчують також наявність негативного кореляційного зв'язку між демократичним стилем керівництва та чинником О (r = – 0,32; p ≤ 0,05), що відображує високу емоційну врівноваженість у керівників демократичного типу, проявами чого є їхня здатність зберігати спокій у складних напружених ситуаціях і гармонійно долати власні негативні стани, переживаючи невдачі та внутрішні конфлікти. Отже, низькі бали за цим чинником засвідчують впевненість у собі та відчуття внутрішнього спокою, що є важливими передумовами успішного керівництва.

Позитивний взаємозв'язок демократичного стилю керівництва із чинником Q1 (r = 0,33; p ≤ 0,05) засвідчує здатність керівників даного типу до експериментування, схильність до змін, недовіру до авторитетів та прагнення реалізовувати нові ідеї, часто порушуючи водночас усталені традиції та звички, проявляючи незалежність суджень, поглядів і поведінки.

Отже, виявлена закономірність характеризує демократичного лідера як людину творчу та нетривіальну, схильну до презентації нових напрямів управління організацією та втілення перспективних шляхів професійного розвитку.

Демократичний лідер також відрізняється високим рівнем нонконформізму (чинник Q2) (r = 0,31; p ≤ 0,05), що засвідчує здатність до проявів самостійності та незалежності, орієнтацію на власні рішення та погляди щодо пріоритетних напрямів розвитку організації.

Даний взаємозв'язок засвідчує також високий рівень усвідомлюваності поведінки демократичних лідерів, які не завжди зважають на суспільну думку та реалізують здебільшого власні ідеї та погляди.

Демократичний стиль керівництва також позитивним чином взаємопов'язаний із результатами за чинником Q3 (r = 0,33; p ≤ 0,05), що передбачає високий рівень цілеспрямованості та самоконтролю поведінки, а також здатність до прояву об'єктивності, рішучості та врівноваженості, отже, можливість саморегуляції власної поведінки, що відображує високий рівень розвитку вольових якостей. Даний кореляційний взаємозв'язок відображує позитивний вплив на демократичність управління здатності особистості до самоконтролю власних емоцій та поведінки, що є важливою передумовою успішного лідерства та цілеспрямованого досягнення визначених професійних цілей.

Важливі кореляційні взаємозв'язки спостерігаються також між демократичним стилем керівництва та різними проявами соціально-психологічної адаптованості. Так, демократичність управління позитивним чином взаємопов'язана із загальною адаптивністю особистості (r = 0,41; p ≤ 0,01), що відображує її здатність до інтеграції до соціального оточення, прийняття та виконання наявних соціальних норм, цінностей і форм взаємодії.

Отже, демократичні управлінці мають високий рівень рольової пластичності, результатом якої є прийняття різноманітних соціальних ролей та здатність до адекватної самореалізації в різних соціальних взаємозв'язках.

Демократичні управлінці мають також високий рівень особистісного самоприйняття (r = 0,43; p ≤ 0,01), проявами чого є позитивне ставлення до себе, прийняття своїх позитивних та негативних особливостей, що є основою для саморозвитку та продуктивного самовдосконалення.

Високий рівень прийняття інших (r = 0,34; p ≤ 0,05), притаманний демократичним управлінцям, трактується як здатність до толерантного ставлення до підлеглих, розуміння їхніх особливостей, переваг і недоліків, а також створення для них сприятливих умов для професійного розвитку та самореалізації (рис. 3).

Вищий рівень інтернальності (r = 0,32; p ≤ 0,05), притаманний демократичним лідерам, проявляється як здатність до свідомого аналізу власної поведінки та пошуку її об'єктивних причин, а також як емоційна стабільність та самостійність у вирішенні професійних завдань і проблем.

Цілком органічною в даному контексті є наявність негативного кореляційного зв'язку між здатністю до демократичного управління й ескапізмом (r = – 0,31; p ≤ 0,05), що засвідчує схильність демократичних управлінців до конструктивного вирішення проблем, які усвідомлено аналізуються з метою пошуку продуктивних шляхів їх вирішення, з урахуванням інтересів усіх членів професійного колективу.

Висновки. Отже, отримані кореляційні взаємозв'язки засвідчують те, що демократичний стиль управління негативним чином співвідноситься з іншими управлінськими стилями

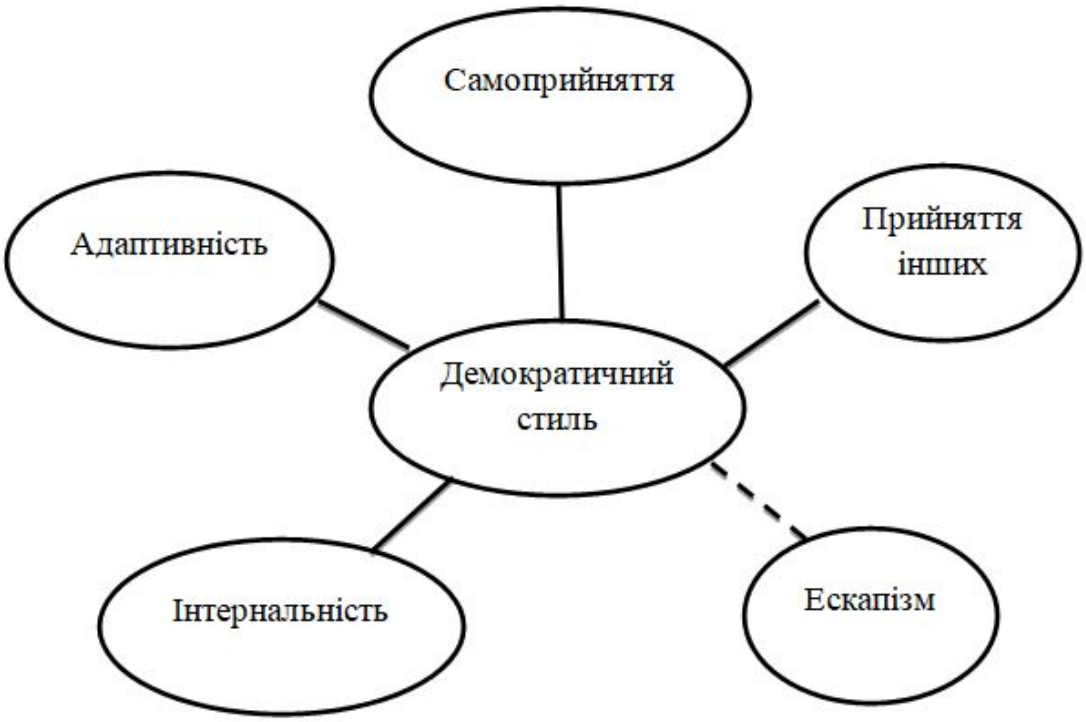

Рис. 3. Кореляційні зв'язки демократичного стилю керівництва із проявами соціально-психологічної адаптованості

та передбачає наявність розвинутих комунікативних й організаторських здібностей, а також здатність особистості до продуктивного врегулювання конфліктних ситуацій. Значущими передумовами реалізації демократичного стилю є також наявність певних індивідуально-психологічних особливостей, а саме проявів емоційно-вольової сфери, як-от здатність до емоційної стабільності, належного вольового самоконтролю та можливість проявляти сміливість й автономність у реалізації власних управлінських рішень, які часто можуть бути здійсненими навіть усупереч усталеним нормам, традиціям і авторитетам.

На рівні соціально-психологічної адаптованості демократичний стиль керівництва передбачає здатність особистості до інтернальної поведінки, конструктивного врегулювання конфліктів і адаптованість до соціальних норм і вимог, а також високий рівень самоприйняття і прийняття інших людей. Зазначені закономірності дозволяють побудувати змістовне уявлення щодо психологічних чинників управлінської компетентності, зокрема, окреслити основні психологічні передумови реалізації демократичного стилю керівництва в діяльності керівників органів Національної поліції України.

Література:

1. Ануфрієв М. Професіографічна характеристика основних видів діяльності в органах внутрішніх справ України (кваліфікаційні характеристики професій, професіограми основних спеціальностей). Київ : МВС України ; КІВС, 2003. 80 с.
2. Барко В.І. Психологія управління персоналом органів внутрішніх справ (проактивний підхід). Київ : Ніка-Центр, 2003. 448 с.
3. Барко В.І. Модель особистості керівника органу внутрішніх справ: досягнення, проблеми, перспективи. *Вісник Академії управління МВС.* 2009. № 3. С. 143–155.
4. Борисюк О.М. Психологічні особливості розвитку управлінської компетентності у майбутніх офіцерів Національної поліції України : дис. ... канд. псих. наук: 19.00.09. Харків, 2017. 315 с.
5. Ірхін Ю.Б. Професіограма керівника органу (підрозділу) внутрішніх справ : практичний посібник. Київ : Київський національний університет внутрішніх справ ; ДП «Друкарня МВС», 2007. 35 с.
6. Кобера А.В. Організаційно-психологічні детермінанти лідерства в органах внутрішніх справ України : автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.06. Київ, 2008. 16 с.

Sadakliieva E. V. Psychological factors for realization of democratic management style of the heads of the National police of Ukraine

The research paper deals with the scientific analysis of the phenomenon of managerial competence of an individual, namely the identification of the psychological factors of the realization of the democratic management style in the activities of the heads of the National Police. In particular, the research paper presents the results of empirical research, namely, the relationship of democratic style of management with various manifestations of socio-psychological adaptability, communicative and organizational skills, as well as individual and psychological peculiarities of the heads.

The psychodiagnostic basis of the study consists of 5 methods: "Diagnosing of Management Styles" (A. Zhuravlov), "Diagnosing of Communicative and Organizational Skills" (KOZ-2) (V. Syniavskyi, B. Fedoryshyn), "Types of Behaviour in the Conflict" (K. Thomas), Polyfactor Method of R. Cattell (Form C), Method of Socio-Psychological Adaptation (K. Rogers, R. Dymond). According to empirical research, a democratic management style is negatively related to other management styles and involves the development of advanced communicative and organizational capabilities, as well as giving preference to resolving conflicts through cooperation.

At the level of individual psychological peculiarities, the implementation of a democratic management style includes the ability of an individual to emotional stability, developed volitional self-control, as well as the ability to demonstrate autonomy and courage in implementing managerial decisions. In the context of the socio-psychological adaptability of an individual, this management style involves a high level of internality, adaptability, self-acceptance and acceptance of other people, which are important prerequisites for the realization of a democratic management style.

Consequently, the important personal factors of realization of the democratic management style in professional activities is the developed ability to emotional and voluntary self-regulation, communicative and organizational skills, as well as the maturity of personal identity, which involves internal readiness for the adoption of autonomous administrative decisions. Thus, the actualization of the professional and personal potential of the heads of the National Police of Ukraine is an important prerequisite for realization of a democratic management style.

Key words: *managerial competence, democratic management style, individual psychological peculiarities, communicative and organizational skills, social and psychological adaptability.*

ПЕДАГОГІЧНА ТА ВІКОВА ПСИХОЛОГІЯ

УДК 159.99
DOI https://doi.org/10.32840/2663-6026.2019.3-2.4

О. А. Агарков
доктор політичних наук, професор,
професор кафедри психології
Дніпропетровський державний університет внутрішніх справ

СОЦІАЛЬНА ТА ОСОБИСТІСНА ІДЕНТИЧНІСТЬ У СТРУКТУРІ Я-КОНЦЕПЦІЇ СТУДЕНТІВ-ПСИХОЛОГІВ

У статті виявлені особливості формування соціальної та особистісної ідентичності як складової частини Я-концепції на різних етапах професійного становлення студентів-психологів. Розглянуто проблему Я-концепції в сучасній психології, яка переважною кількістю дослідників визначається як ядро особистості та характеризується суб'єктивністю, багатоаспектністю, організованістю та структурованістю, порівняно стійка та формується в процесі соціальної взаємодії. Визначено, що ідентифікація як процес формування та розвитку Я-концепції спрямований на визначення Я-образу через засвоєння соціальних ролей, соціальних статусів і соціальних норм, що набуває особливого значення під час професійного становлення студентів-психологів.

Соціальна ідентичність (результати діагностичного дослідження за методикою «Тест двадцяти тверджень на само ставлення») представлена суб'єктивними ідентифікаціями за психологічними особливостями опитаних – 82% складають суб'єктивні визначення само ставлення та самоатрібуції якостей та рис. Лише 7,75% відповідей стосуються самовизначення себе як суб'єкта соціальної взаємодії, яка виступає умовою формування позитивної Я-концепції, соціального Я як її складовою частиною, і особистості в загалі. Залежно від курсу навчання студентів можна зазначити зростання соціальних ідентифікацій (з 1,25% на першому курсі та 16% на четвертому) і зниження суб'єктивних, атрибуційних уявлень про власне «Я» (з 91% на першому курсі та 66% на четвертому), що свідчить про зростання рівня рефлективності серед студентської молоді. Особливо слід зазначити статистично значне відхилення показників від переходу з 2-го курсу на 3-й курс, що пов'язано з проходженням нормативної кризи середини навчання (2-3 курси) – розчарування/сформованість професійної Я-концепції.

Як складова частина Я-концепції низька соціальна та когнітивна складність ідентичності та уникнення соціальної взаємодії (як низький рівень самоуявлень про себе як соціального суб'єкта, наділеного роллю та статусом) може сприяти формуванню негативної Я-концепції та ускладненню процесу професійного становлення студентів-психологів, що вказує на важливість соціальної ідентичності, як змістового простору соціальних контактів на всіх рівнях соціуму, як чинника можливої соціальної ізоляції індивіда.

Ключові слова: *професійне становлення, студентство, Я-концепція, ідентифікація, соціальна та особистісна ідентичність, нормативні кризи навчання.*

Постановка проблеми. Професійне становлення студентів-психологів пов'язане не тільки із навчальною діяльністю, але й з формуванням і розвитком позитивної Я-концепції особистості майбутнього психолога. Студентський вік – це насамперед особливий період соціалізації особистості, який передбачає формування та стабілізацію соціальної та особистісної ідентичності, що виступає як складова частина цілісної Я-концепції. Проходячи низку нормативних криз професійного становлення, майбутній професіонал формує власний образ Я через процес самоідентифікації, тому актуальною науковою проблемою є виявлення особливостей соціальної та особистісної ідентичності в структурі Я-концепції студентів-психологів.

Аналіз досліджень і публікацій. Проблема Я-концепції досліджувалася багатьма вітчизняними та закордонними вченими. На сьогодні у закордонній психології виокремлюються три основні підходи до тлумачення поняття Я-концепції та розуміння її феноменології: гуманістичний підхід (Р. Бернс, А. Маслоу, Р. Мей, К. Роджерс, В. Франкл та інші); психодинамічний підхід (Е. Берн, Дж. Марсіа, Г. Саллівен, А. Фрейд, Е. Фром, К. Хорні та інші); інтеракціоністський підхід (В. Вундт, Н. Грот, П. Жане, Ч. Кулі, Т. Ліппс, Дж. Мід та інші). Що стосується вітчизняної психології, то на даний час накопичений великий масив фундаментальних наукових праць, присвячених вивченню Я-концепції як психічного утворення

© Агарков О. А., 2019

особистості та аналізу його структурних складників (Б. Ананьєв, Л. Божович, Л. Виготський, П. Зінченко, І. Кон, О. Леонтьєв, В. Мерлін, С. Рубінштейн, А. Спіркін, В. Столін, І. Чеснокова, В. Ядов та інші.). Серед останніх досліджень з проблематики Я-концепції особистості виділяються роботи Б. Кайгородова, М. Коваленко, Н. Конакової, І. Монахової, М. Омарової.

Наукові дослідження проблеми професійного становлення студентів-психологів і розвиток Я-концепції актуалізується в працях багатьох вчених, таких як: О. Бондаренко, С. Васьківської, Ж. Вірної, В. Власенко, Л. Долинської, О. Дусавицького, П. Горностай, Т. Говорун, Є. Заїки, О. Іванової, В. Карікаш, Н. Коломінського, Н. Крейдуна, С. Максименка, В. Панка, Н. Пов'якель, Ю. Приходько, Л. Терлецької, Л. Уманець, Н. Шевченко, Н. Чепелєвої, Т. Щербакової, Т. Яценко та інших. Однак сьогодні недостатньо вивченою виступає проблема формування соціальної та психологічної ідентичності як складової частини Я-концепції.

Мета дослідження. Мета дослідження полягає у виявленні особливостей формування соціальної та особистісної ідентичності як складової Я-концепції на різних етапах професійного становлення студентів-психологів.

Виклад основного матеріалу дослідження. В науковій літературі наявні різні підходи до вивчення Я-концепції, що з одного боку, дає змогу виявити її різні компоненти, а з іншої – ускладнює визначення даного феномену та виявлення конкретного змісту даного поняття. В сучасній психологічній науці немає єдиного трактування поняття «Я-концепція» і уявлень про структуру даного феномену. Наприклад, К. Роджерс вважав, що Я-концепція – це «організована та доступна усвідомленню структура уявлень про себе, яка включає уявлення про власні характеристики та можливості, уявлення про себе щодо інших і навколишнього середовища, ціннісні характеристики, які ґрунтуються на особистісному досвіді, цілі та ідеали, що мають позитивне або негативне значення» [15, с. 136]. На думку Ф. Райса, Я-концепцію можна визначити як свідоме когнітивне сприйняття й оцінку індивідом самого себе, тобто думки про себе. «Я-концепцію» можна також назвати самопередбачуваною, гіпотетичною ідентичністю [12]. По-іншому трактує Я-концепцію Д. Стейнс. На його думку, Я-концепція представлена у свідомості як система уявлень, образів і оцінок, які стосуються самого індивіда. Вона включає оцінні уявлення, що виникають в результаті реакцій індивіда на самого себе, а також уявлень про те, який він має вигляд в очах інших людей. На основі останніх формулюється й уявлення про те, яким би він хотів бути та як він повинен себе поводити [16, с. 84].

У радянській та вітчизняній психології Я-концепція розглядається через категорію «самосвідомості особистості». Так, в працях О. Тихомирова Я-концепція та образ Я визначаються як компоненти самосвідомості, які виступають носіями знання про себе та образу себе [14]. В. Столін розглядає Я-концепцію як суму уявлень про те, як індивід усвідомлює себе, а образ Я визначає як те, як індивіда бачать інші. На його думку, Я-концепція, як і Я-образ, є продуктом самосвідомості. Він припускає, що поняттєво-концептуальне уявлення індивіда про самого себе, як продукт самосвідомості, одночасно є і його істотною умовою, і важливим моментом цього процесу. «Я-концепція – не просто продукт самосвідомості, але й важливий чинник детермінації поведінки людини, таке внутрішньо особистісне утворення, яке багато в чому визначає напрям її діяльності, поведінки у ситуаціях вибору, контакти з людьми. «Продукт», «умова», «процес» – необхідні параметри «Я-концепції» [13, с. 210].

Особливого значення для даного дослідження має теорія Я-концепції Р. Бернса. Одним із головних досягнень Р. Бернса в дослідженні Я-концепції є розробка структури Я-концепції індивіда, яку він розуміє як сукупність установок особистості, що спрямована на саму себе [4, с. 334]. В структурі Я-концепції він виділив такі складники: 1) когнітивна складова частина (образ Я – уявлення індивіда про себе); 2) емоційно-оцінна складова частина (самооцінка афективна оцінка цього уявлення, яка може володіти різною інтенсивністю, оскільки конкретні риси образу Я можуть викликати більш-менш сильні емоції, пов'язані з їх засудженням або прийняттям); 3) поведінкова складова частина (потенційна поведінкова реакція – конкретні дії, які можуть бути викликані образом Я і самооцінкою).

Розуміння Я-концепції в теорії Р. Бернса відбиває її структурно-динамічний характер. Образ Я (структура уявлень про себе самого) складається з когнітивних складових частин установок (рольові, статусні, майнові, ціннісні характеристики людини). Всі вони входять в образ Я з різною вагою, тобто утворюють ієрархію з точки зору суб'єктивної значущості. Когнітивна схема образу Я містить дві підсистеми: 1) особистісна ідентичність – самовизначення людиною своїх фізичних, інтелектуальних, моральних і психологічних рис; 2) соціальна ідентичність, яка визначається належністю людини до різних соціальних категорій – раси, національності, класу, статі, соціальної групи; до виконання певних соціальних ролей. Соціальна ідентичність включає і те, що про нас думають інші, або те, що ми приймаємо за їх ставлення до нас. Через розуміння інших людей індивід приходить до формування свого соціального Я. Поряд з особистісною ідентичністю соці-

альна ідентичність виявляється важливим регулятором самосвідомості та соціальної поведінки. Другий компонент – динамічний, процесуальний – це емоційно-оцінний компонент. Джерелами оцінних суджень індивіда про себе самого є: соціально-культурні стандарти та норми соціального оточення; соціальні реакції інших людей на індивіда (їх суб'єктивна інтерпретація); індивідуальні критерії та стандарти, що засвоєні індивідом у житті. Фактично індивід реалізує два процеси самооцінки: порівняння реального Я з ідеальним Я; порівняння реального Я з соціальним Я. Крім того, він вважає, що оцінний момент установок щодо себе – це емоційно пережите внутрішнє співвідношення реального, дзеркального й ідеального Я, що змушують індивіда додавати той чи інший статус, значущість «Я у світі».

Отже, за Р.Бернсом Я-концепція – це активний продукт самосвідомості, що керує поведінкою людини, який відіграє трояку роль: 1) сприяє досягненню внутрішньої погодженості особистості; 2) визначає інтерпретацію досвіду; 3) є джерелом очікувань.

Суттєвим механізмом формування та розвитку Я-концепції виступає механізм ідентифікації. Поняття ідентифікації виявляє той факт, що одним із найпростіших способів розуміння іншої людини є уподібнення себе до неї. Феномен ідентифікації належить до найзначніших і найяскравіших процесів людського спілкування. У сучасній літературі це поняття має неоднозначне тлумачення. Так, А. Бандура вважає, що ідентифікація належить до процесу копіювання думок, почуттів або дій іншої людини, яка є моделлю [1]. На переконання Д. Гертвіца, ідентифікація – це набуття чи засвоєння цінностей, ідеалів, ролей, моральних якостей іншої людини, особливо батьків [5]. Згідно з визначенням Р. Адаменка і Б. Дейгера, коли один суб'єкт ідентифікується з іншим, то він розглядає модель як значущого іншого, переживає до неї почуття симпатії, засвоює її норми та цінності, позитивно сприймає прямий контроль моделі над собою. М. Герберт розглядає ідентифікацію як процес, з допомогою якого один суб'єкт уподібнюється до іншого, переймаючи цінності, погляди, установки та життєвий досвід, а також специфічні форми його поведінки. Термін «ідентифікація» Б. Паригін вживає для опису взаємного уподібнення людей [5].

В рамках символічного інтеракціонізму основи дослідження соціальної ідентичності були закладені роботами Ч. Кулі та Дж. Міда. Дж. Мід розглядав ідентифікацію як результат соціальної взаємодії. Як інструмент ідентифікації індивіда з групою він вводить поняття «узагальнений інший» [7]. Послідовник Дж. Міда – Р. Томе вивчав взаємозв'язок соціального Я з уявленням про іншого. З погляду ученого, Інший грає вирішальну роль у процесі становлення ідентичності, присутність Іншого включається в усвідомлення себе, яке ніколи не відокремлене від усвідомлення Іншого як партнера [8].

Структура ідентифікації включає поведінковий, когнітивний і емоційний компоненти. Головними функціями ідентифікації як механізму розвитку особистості та Я-концепції є: 1) формування самосвідомості; 2) формування соціально значущих особистісних якостей; 3) інтеріоризація норм, стереотипів, ролей, ціннісних орієнтацій, смислових установок, мотивів і через них регуляція поведінки. Таким чином, ідентифікація з погляду авторів різних концепцій особистості виступає як механізм освоєння соціального досвіду. Особистість – соціально-культурологічна конструкція, що відбиває соціальну суть людини. Індивід, через механізм ідентифікації привласнює соціальний досвід і перетворюється на особистість.

Отже, переважна кількість визначень поняття «ідентифікація» свідчать про те, що під ним здебільшого розуміють механізм міжособистісної регуляції поведінки індивідів у процесі спілкування та взаємодії, що сприяє формуванню соціального Я суб'єкта соціальної взаємодії. На рівні Я-концепції процес ідентифікації підпорядкований потребі в належності людини до спільноти, до визнання цією спільністю. Я-образ на цьому рівні характеризується системою соціальних ідентичностей.

Так, Х. Тейджфел і Дж. Тернер визначили соціальну ідентичність як «ті аспекти «образу Я» людини, які виникають з соціальних категорій, до яких він відчуває свою належність» [8, с. 8–47]. Теорія соціальної ідентичності будується на таких загальних положеннях: 1) люди прагнуть утримувати або підвищувати свою самооцінку, тобто прагнуть до позитивної Я-концепції; 2) соціальні групи або категорії та членство в них пов'язані з позитивним або негативним ціннісним смислом, тому соціальна ідентичність може бути позитивною або негативною, з огляду на оцінку тих груп, які беруть участь в створенні соціальної ідентичності людини; 3) оцінка своєї власної групи визначається під час співвідношення з іншими конкретними групами шляхом соціального порівняння значущих властивостей і характеристик. Таким чином, у своїй теорії автори підкреслюють, що соціальна ідентичність – це результат процесу соціальної категоризації, під яким розуміється фундаментальний когнітивний процес, який дозволяє нам організовувати інформацію про навколишній світ.

Н. Іванова надала схему категоризації Дж. Тернера, згідно з якою: 1) суперординатний – вищий рівень визначення себе як частини широкої спільноти, що підпорядковує практично всі відомі групи [6, с. 21–22]; 2) проміжний (серед-

ній) – визначення себе в термінах групової належності, наприклад професійної; 3) субординатний, визначення себе в індивідуальних, особистісних якостях як унікального індивіда. Хоча цей рівень може розглядатися вже як особистісна ідентичність. Практично так само запропонувала аналізувати ідентичність індивіда Т. Баранова – з трьох точок зору: 1) місце у відносинах з іншими людьми (тут використовуються поняття соціальної структури та соціальних ролей); 2) якості, якими індивід наділяє себе (компетентність, привабливість, інтелект); 3) самооцінки (хороший – поганий і так далі) [2, с. 235].

Таким чином, ідентифікація як процес формування та розвитку Я-концепції спрямований на визначення Я-образу через засвоєння соціальних ролей, соціальних статусів і соціальних норм, що набуває особливого значення під час професійного становлення студентів-психологів.

В психологічному аспекті у студентському періоді життя розв'язуються завдання завершального самовизначення й інтеграції особистості у спільність дорослих людей: набуття Его-ідентичності (за Е.Еріксоном), самовизначення (за Д. Ельконіним), життєвого плану (за І. Коном), інтелектуального дозрівання (за Ж. Піаже, Г. Костюком), пошук сенсу життя (за В. Франклом, К. Обуховським), самореалізації та індивідуального розвитку (за А. Маслоу), прагнення до успіху в діяльності (за А. Мудриком), формування ціннісної та моральної свідомості, зростанням сили «Я» та здатності проявити свою індивідуальність в умовах групової діяльності та інтимної близькості, дружби (за Г. Абрамовою), становлення якісно нової самосвідомості або Я-концепції.

Як зазначає О. Прокоф'єва, процес формування Я-концепції у студентської молоді – це складний системний процес, що характеризується взаємодією процесів особистісного розвитку, професіоналізації, соціалізації, міжособистісної комунікації та професійної взаємодії [11, с. 460]. Отже, розвиток Я-концепції студентської молоді пов'язаний, насамперед, із навчальною діяльністю.

Слід зазначити, що розвиток Я-концепції студентської молоді відбувається завдяки механізму соціалізації в умовах навчально-професійної діяльності, соціальної взаємодії студентської групи та професіональної спільноти. Одним із внутрішніх механізмів формування та розвитку Я-концепції є рефлексія як критичне осмислення проблемно-конфліктної ситуації та власного Я в умовах подолання суперечностей та когнітивного дисонансу. Тому, на нашу думку, важливими чинниками розвитку Я-концепції виступають кризові періоди навчання у вищі. Криза засвідчує наявність суттєвих проблем особистісного та професійного становлення, однак стає стимулом для саморозвитку, активізує та збагачує психологічні ресурси студентів щодо подолання ними складних життєвих ситуацій. На думку Ю. Поваренкова, в процесі фахової підготовки особистість переживає такі кризи професійного навчання: 1) криза 2-го курсу – усвідомлення та прийняття студентами нової соціальної ситуації розвитку. Дана криза долається через формування академічної форми навчання; 2) криза 4-го курсу – проходження педагогічної практики як перевірка професійної компетентності та спроможності. Ця криза долається через формування професійно-педагогічної діяльності. Обидві кризи психолог визначає як адаптаційні за сутністю [10, с. 92].

Експериментально-діагностичне дослідження проводилося серед студентів спеціальності «психологія» вищих навчальних закладів м. Дніпро – n=80 опитаних (1 курс – 20 опитаних, 2 курс – 20 опитаних, 3 курс – 20 опитаних, 4 курс – 20 опитаних).

Для визначення особливостей та когнітивної складності соціальної та соціально-психологічної ідентичності було застосовано «Тест двадцяти тверджень на самоставлення», розроблений М. Куном і Т. Макпартлендом. Аутентичний тест являє собою порівняно неструктуровану процедуру [9]. Респондентам пропонується надати 20 відповідей на питання «Хто Я?».

Передбачається, що з огляду на теорію символічного інтеракціонізму, що суб'єктивне уявлення людини про своє Я виступає як структура особистісних значень, які активно усвідомлюються індивідом і можуть бути виражені вербально, тобто тест надає можливість опосередковано визначити особливості соціальної поведінки випробуваного.

Автори методики під час роботи з тестом виділяли чотири основні категорії класифікації – A, B, C, D., перші з яких включають «об'єктивні» самовизначення, а дві останні – «суб'єктивні» самовизначення, які описують особливості розвитку соціальної та его-ідентичності. Відповіді категорії A представляють індивіда як фізичний об'єкт – Я як об'єкт в часі та просторі, який не передбачає структурованої ситуації поведінки або ставлення до інших (я – людина, я – жінка тощо); відповіді категорії B визначають індивіда переважно як соціальний об'єкт – Я як об'єкт в соціальному світі, включений в структуровані ситуації взаємодії та пов'язаний з іншими через норми, права та обов'язки, що зумовлені тією чи іншою соціальною роллю (я – студент, я – донька тощо); відповіді категорії C включають суб'єктивні визначення, які так чи інакше пов'язані з соціально релевантними характеристиками поведінки – Я як об'єкт власної рефлексії, з точки зору індивідуального стилю поведінки, соціально впізнаваних особливостей характеру, настроїв і переживань (добрий, розумний тощо); відповіді категорії D представлені суб'єктив-

Таблиця 1

Залежність навантаження категорій самоідентифікації від курсу навчання

Курс навчання	А категорія: індивід як фізичний об'єкт	В: індивід як соціальний об'єкт і суб'єкт	С: суб'єктивні самоідентифікації	D: суб'єктивні самовизначення, які іррелевантні щодо соціальної поведінки
1 курс	5,25%	1,25%	91,00%	2,50%
2 курс	4,00%	3,75%	89,00%	3,25%
3 курс	6,50%	10,00%	81,75%	1,75%
4 курс	9,25%	16,00%	66,00%	8,75%
Загалом	6,25%	7,75%	81,94%	4,6%

ними самовизначеннями, які іррелевантні щодо соціальної поведінки – Я як суб'єкт рефлексії, абстрагованої від конкретної соціальної ситуації та від конкретних інших [3]. В даному дослідженні визначається відсоткова вага кожної категорії ідентифікації.

В таблиці 1 представлена залежність навантаження категорій ідентифікації (за методикою М. Куна та Т. Макпартленда) від курсу навчання.

Так, соціальна ідентичність (результати діагностичного дослідження за методикою «Тест двадцяти тверджень на самоставлення») представлена суб'єктивними ідентифікаціями за психологічними особливостями опитаних – 82% складають суб'єктивні визначення самоставлення та самоатрібуції якостей та рис.

Лише 7,75% відповідей стосуються самовизначення себе як суб'єкта соціальної взаємодії, яка виступає умовою формування позитивної Я-концепції, соціального Я як її складової частини, і особистості в загалі. Залежно від курсу навчання студентів можна зазначити зростання соціальних ідентифікацій (з 1,25% на першому курсі та 16% на четвертому) і зниження суб'єктивних, атрибуційних уявлень про власне «Я» (з 91% на першому курсі та 66% на четвертому), що свідчить про зростання рівня рефлективності серед студентської молоді. Особливо слід зазначити статистично значне відхилення показників від переходу з 2-го курсу на 3-й курс, що пов'язано з проходженням нормативної кризи середини навчання (2-3 курси) – розчарування/сформованість професійної Я-концепції.

Висновки. Отже, як складова частина Я-концепції низька соціальна та когнітивна складність ідентичності та уникнення соціальної взаємодії (як низький рівень самоуявлень про себе як соціального суб'єкта, наділеного роллю та статусом) може сприяти формуванню негативної Я-концепції та ускладненню процесу професійного становлення студентів-психологів, що вказує на важливість соціальної ідентичності, як змістового простору соціальних контактів на всіх рівнях соціуму, як чинника можливої соціальної ізоляції індивіда.

Література:

1. Бандура А. Теория социального научения. Санкт-Петербург : Евразия, 2000. 320 с.
2. Баранова Т.С. Психологическое исследование социальной идентичности личности. Социальная идентификация личности. Т. 2: Кн. 2 / отв. ред. В.А. Ядов. Москва, 1994. С. 235–246.
3. Басюк В.С. Методы исследования самосознания в психологии личности и возрастной психологии. *Вестник Бурятского государственного университета.* 2012. № 5. С. 15–28.
4. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание / пер. с англ. Михаил Гнедовский, Марина Ковальчук ; общ. ред. В.Я. Пилиповского. Москва : Прогресс, 1986. 422 с.
5. Гуменюк О.Є. Психологія Я-концепції. Тернопіль : Економічна думка, 2004. 310 с.
6. Иванова Н.Л. Проблема психологического анализа социальной идентичности. *Психология. Журнал Высшей школы экономики.* 2006. Т. 3. № 4. С. 21–22.
7. Мид Дж. Г. Интернализированные другие и самость. *Американская социологическая мысль*: Тексты / под ред. В.И. Добренькова. Москва : Изд-во МГУ, 1994. С. 224–227.
8. Социальная идентичность личности : содержание, структура, механизмы формирования : Монография / А.В. Миклаева, П.В. Румянцева. Санкт-Петербург : Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2008. С. 8–47.
9. Назарчук Е.Я. Тест двадцати ответов: какую идентичность мы измеряем? *Социальная идентификация личности* / отв. ред. В.А. Ядов. Москва, 1994. Т. 2 : Кн. 2. С. 160–177.
10. Поваренков Ю.П. Психологический анализ профессионального становления учителя на стадии обучения в педагогическом вузе. *Вестник Башкирского университета.* 2006. № 3. С. 192–200.
11. Формування субсфери Я-соціальне у юнацькому віці засобами гештальт-терапії / О.О. Прокоф'єва, А.Г. Мартинюк. *Проблеми сучасної психології. Збірник наукових праць К-ПНУ імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г.С. Костюка* НАПН України. 2015. Вип. 27. С. 460–470.

12. Райс Ф. Психология подросткового и юношеского возраста. Санкт-Петербург : Из-во Питер, 2000. 656 с.
13. Столин В.В. Самосознание личности. Москва : Изд-во МГУ, 1983. 284 с. Київ : Либідь, 2003. 376 с.
14. Тихомиров О.К. Понятия и принципы общей психологии: учебное пособие. Москва : МГУ, 1992. 87 с.
15. Rogers C.R. Client-centered therapy, its current practice, implications, and thery. Boston : Houghton Mifflin, 1951. 560 p.
16. Staines J.W. A psychological and sociological investigation of the self as a significant factor in education unpublished Ph. D. Thesis, University of London. 1954. P. 83–87.

Aharkov O. A. Social and personal identity in the structure of the I-concept of psychologist students

In the article the educed features of forming of social and personality identity as a constituent of I-concepts on the different stages of the professional becoming of students-psychologists. The problem of I-concepts in modern psychology, that it is determined most researchers as a kernel of personality and is characterized subjectivity, multidimensionality, good organization and structured, is considered, relatively bar and formed in the process of social cooperation. Certainly, that authentication as a process of forming and development of I-concepts is sent to determination of I'm an image through mastering of social roles, social statuses and social norms, that takes on the special significance during the professional becoming of students-psychologists. A social identity (results of diagnostic research on methodology "Test of twenty statements on self-relation") is presented by subjective authentications after the psychological features of polled – 82% fold subjective determinations self-relation and self-education qualities and lines. As a constituent of I-concepts subzero social and cognitive complication of identity and avoidance of social cooperation (as a low level of self-representations about itself as the social subject provided with a role and status) can assist forming of negative I-concepts and complication of process of the professional becoming of students-psychologists, that specifies on importance of social identity, as semantic space of social contacts on all levels of society, as to the factor of possible social isolation of individual.

Only 7,75% answers are touched by self-determinations of itself as a subject of social cooperation that comes forward as a condition of forming of positive I-concepts, social I as by her constituent, and personalities in public. Depending on the course of studies of students it is possible to mark increase of social authentications (from 1,25% on first course and 16% on fourth) and decline of subjective, attribution phenomena about own "I" (from 91% on the first course and 66% on fourth), that testifies to the increase of level of reflectivity among student young people. It especially follows to mark statistically considerable deviation of indexes from a transition from a 2th course on a 3th course, that it is related to passing of normative crisis of middle of studies (2–3 courses) is disappointment / formed of professional I-concepts.

Key words: *professional formation, students, I-concept, identification, social and personal identity, normative crises of training.*

УДК 159.923.2
DOI https://doi.org/10.32840/2663-6026.2019.3-2.5

Н. В. Даниленко
кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри практичної психології
Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди

Г. І. Меднікова
кандидат психологічних наук, доцент,
професор кафедри практичної психології
Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди

ВНУТРІШНЯ КАРТИНА ЗДОРОВ'Я СТУДЕНТІВ МОЛОДШИХ І СТАРШИХ КУРСІВ

У статті представлено результати емпіричного дослідження особливостей внутрішньої картини здоров'я студентів на молодших та старших курсах навчання. Під внутрішньою картиною здоров'я розуміється сукупність уявлень суб'єкта про здоров'я, ставлення до здоров'я та окремих його аспектів, прагнення до збереження та вдосконалення здоров'я. В основу дослідження покладене уявлення про внутрішню картину здоров'я як ресурс ефективного навчання та формування майбутнього спеціаліста. Формуванню позитивної внутрішньої картини здоров'я в студентському віці сприяють такі його особливості, як самовизначення, високий рівень самосвідомості, потреба в самопізнанні, формування індивідуального стилю життя. Разом із тим стан здоров'я студентської молоді залишається однією з найгостріших медико-соціальних проблем країни. Емпіричне дослідження проведене з використанням адаптованої методики «Незакінчені речення» Дж. М. Сакса та С. Леві. Визначена позитивна динаміка внутрішньої картини здоров'я від молодших до старших курсів за такими складовими, як уявлення про свої можливості щодо збереження здоров'я, уявлення про своє здоров'я в майбутньому, ставлення до свого лікаря, страхи та побоювання щодо власного здоров'я, уявлення про роль здоров'я в особистому житті, ставлення до здорового способу життя. Встановлена більша структурованість внутрішньої картини здоров'я у старшокурсників, якщо порівнювати зі студентами молодших курсів. Визначені загальні та специфічні для кожної групи студентів взаємозв'язки між складовими внутрішньої картини здоров'я. Загальними для груп студентів молодших і старших курсів виявилися прямі взаємозв'язки між такими складовими внутрішньої картини здоров'я, як уявлення про свої можливості щодо збереження здоров'я та ставлення до професії лікаря, уявлення про своє здоров'я в майбутньому та ставлення до здорового способу життя, уявлення про роль здоров'я в особистому житті та про здоров'я осіб своєї статі, уявлення про роль здоров'я в особистому житті та ставлення до здорового способу життя.

Ключові слова: *внутрішня картина здоров'я, динаміка внутрішньої картини здоров'я, структурованість внутрішньої картини здоров'я, позитивна внутрішня картина здоров'я, студенти молодших курсів навчання, студенти старших курсів навчання.*

Постановка проблеми. Останніми роками проблематика здоров'я та чинників його збереження й покращення все частіше привертає увагу не тільки спеціалістів медико-соціального профілю, але й представників психологічної науки. До найбільш значущих психологічних чинників здоров'я сучасні науковці відносять внутрішню картину здоров'я. Разом Водночас нечисельними є дослідження, спрямовані на вивчення внутрішньої картини здоров'я студентів, при тому, що внутрішню картину здоров'я можна розглядати не тільки як чинник здоров'я, але і як ресурс ефективного навчання в закладах вищої освіти та формування майбутнього спеціаліста.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У роботах сучасних дослідників розглядаються питання щодо внутрішньої картини здоров'я осіб юнацького та студентського віку. Так О.С. Васильєва внутрішню картину здоров'я визначає як систему сформованих суб'єктом уявлень про сутність здоров'я взагалі, а також про можливості, межі та необхідні умови власного здоров'я [1, с. 320] та емпіричним шляхом виділяє декілька типів внутрішньої картини здоров'я в юнацькому віці [1, с. 322–324].

Внутрішню картину здоров'я в студентському віці Л.В. Кузнєцова визначає як інтегральну характеристику психічного здоров'я особистості студента, що відбиває загальні особливості студентства як вікової та соціально-психологічної групи та має свою специфіку в залежності від профілю і курсу навчання [2, с. 66]. Авторкою визначена позитивна динаміка внутрішньої картини здоров'я студентів від першого до п'ятого курсів, зростання структуровано-

© Даниленко Н. В., Меднікова Г. І., 2019

сті уявлень про власне здоров'я, осмисленості індивідуальної моделі здоров'я збереження [2, с. 67].

Н.В. Даниленко визначає особистісні чинники, що можуть впливати на формування внутрішньої картини здоров'я: переживання потреби у здоров'ї як вітальної потреби, як нужди; психологічна стійкість як здатність особистості протистояти життєвим труднощам; спрямованість особистості на визначену поведінку та діяльність щодо здоров'я; самоефективність як усвідомлена здатність впоратися з перешкодами та фрустраціями; локус контролю як прийняття відповідальності за своє здоров'я [3, с. 270].

С.І. Жданов у своєму дослідженні вивчає структуру та зміст позитивної внутрішньої картини здоров'я студентів, під якою автор розуміє внутрішню картину здоров'я, що відрізняється сформованістю системи знань про здоров'я загалом та про власне здоров'я, позитивним ціннісним ставленням до власного здоров'я, наявністю мотивації до збереження здоров'я, активні дії щодо підтримки свого здоров'я. Формуванню позитивної внутрішньої картини здоров'я в студентському віці, на думку С.І. Жданова, сприяють такі його особливості, як самовизначення, високий рівень самосвідомості, потреба в самопізнанні, формування індивідуального стилю життя [4, с. 395].

Вказані С.І. Ждановим особливості студентського віку, що сприяють формуванню позитивної внутрішньої картини здоров'я його представників, фактично повторюють ті характеристики особистості, які вказують на ступінь особистісної зрілості студентів [5, с. 145–150]. Водночас у дослідженні, проведеному Г.І. Медніковою, визначено, що лише 42,03% студентів п'ятого курсу характеризуються комплексним проявом ознак особистісної зрілості, що позначається і на місті цінності здоров'я в структурі ціннісно-смислової сфери цих студентів [6, с. 79–81].

Мета статті – визначити особливості внутрішньої картини здоров'я студентів молодших і старших курсів.

Виклад основного матеріалу. Збір емпіричних даних проводився із використанням адаптованої відповідно до мети дослідження методики «Незакінчені речення» Дж. М. Сакса та С. Леві. Під час формулювання змісту незакінчених речень враховувалось розуміння внутрішньої картини здоров'я як сукупності уявлень суб'єкта про здоров'я, ставлення до здоров'я та окремих його аспектів, прагнень до збереження та вдосконалення здоров'я. Було використано 15 шкал, що відповідають складовим внутрішньої картини здоров'я, а саме: ставлення до медицини, до професії лікаря, до свого лікаря, до стану свого здоров'я, до людей, що хворіють, до здорового способу життя, до здоров'я в батьківській родині, страхи та побоювання щодо власного здоров'я, уявлення про свої можливості щодо збереження здоров'я, про своє здоров'я в майбутньому, про стан власного здоров'я в дитинстві, про здоров'я осіб своєї статі, про роль здоров'я в особистому житті, про стан здоров'я батька та матері. Кожній шкалі відповідає 4 речення, доповнення яких оцінювалось у балах: 2 бали – негативне ставлення до визначеної сфери, 1 бал – нейтральне ставлення, 0 балів – позитивне ставлення. Загальний показник за кожною шкалою визначався як середнє арифметичне значення балів, отриманих при оцінці завершення речень, що входять до даної шкали.

У дослідженні брали участь 124 студенти Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди, серед яких 64 студенти першого-другого курсів, 60 студентів четвертого-п'ятого курсів.

За всіма складовими внутрішньої картини здоров'я у студентів старших курсів визначені нижчі показники у порівнянні зі студентами молодших курсів, що вказує на більш позитивну внутрішню картину здоров'я старшокурсників. Але статистично значущі відмінності визначені лише за показниками уявлення про свої можливості щодо збереження здоров'я, уявлення про своє здоров'я в майбутньому, ставлення до свого лікаря, страхи та побоювання щодо власного здоров'я, уявлення про роль здоров'я в особистому житті, ставлення до здорового способу життя (табл. 1).

Більшість студентів старших курсів позитивно оцінюють свої можливості щодо збереження здоров'я. Вони вважають, що здоров'я буде міцним, якщо дотримуватися режиму дня, достатньо спати, добре харчуватися, бути активним, займатися спортом, не лінуватися, бути відповідальним. Тобто старшокурсники в більшості вбачають реалізацію власних можливостей щодо збереження свого здоров'я в дотриманні здоров'я збережувальної поведінки. Серед студентів молодших курсів 15,63% вважають стан свого здоров'я незалежним від них, скаржаться на недостатність грошей, вроджені вади, сімейні умови, а 26,56% усвідомлюють свою бездіяльність щодо збереження свого здоров'я, однак сподіваються, що у майбутньому здоров'я буде таким як зараз, не погіршиться, не підведе. Серед старшокурсників таку позицію поділяють тільки 5% студентів, які брали участь в дослідженні.

Старшокурсники у порівнянні зі студентами молодших курсів більш схильні вважати, що стан їхнього здоров'я в майбутньому зміцниться, стане кращим, ніж зараз, що вони зможуть підтримувати своє здоров'я на високому рівні, покращити його стан. Студенти молодших курсів більш схильні вважати, що їхнє здоров'я залишилося у такому ж стані або погіршиться. 18,75% молодших студентів у продовженні речень вказали про смерть у майбутньому, слабкість у похилому віці. Серед старшокурсників подібне продовження речення спостерігалось лише у 6,67% випробовуваних.

Таблиця 1

Середні показники складових внутрішньої картини здоров'я за групами студентів молодших і старших курсів

Складові внутрішньої картини здоров'я	Студенти		t	p
	молодших курсів	старших курсів		
Ставлення до медицини	,789±,15	,645±,26	1,646	,107
Ставлення до свого здоров'я	,602±,19	,408±,29	1,758	,085
Уявлення про свої можливості щодо збереження здоров'я	,531±,14	,342±,12	2,391	,021
Ставлення до професії лікаря	,297±,18	,145±,04	1,742	,088
Уявлення про своє здоров'я в майбутньому	,578±,27	,250±,11	2,678	,010
Ставлення до свого лікаря	,563±,10	,211±,12	3,980	,000
Страхи й побоювання	1,125±,34	,882±,22	2,585	,013
Ставлення до людей, що хворіють	,758±,29	,579±,28	1,847	,071
Уявлення про стан власного здоров'я в дитинстві	,516±,23	,421±,16	,727	,470
Уявлення про здоров'я осіб своєї статі	,492±,10	,487±,24	,048	,962
Уявлення про роль здоров'я в особистому житті	,609±,20	,263±,19	3,512	,001
Ставлення до здоров'я в батьківській родині	,414±,17	,250±,11	1,490	,143
Стан здоров'я батька	,766±38	,500±,26	1,624	,111
Стан здоров'я матері	,516±,32	,461±,13	,514	,610
Ставлення до здорового способу життя	,641±,38	,263±,12	3,300	,002

Ставлення до свого лікаря, його професійних і особистісних якостей більшості студентів обох груп характеризується позитивністю. Вони зазначають, що їхній лікар компетентний, професіонал своєї справи, уважний, добрий, гарна людина тощо. Ці досліджувані співпрацюють з лікарем: обговорюють проблему, приймають рішення, вислуховують, сподіваються на допомогу. Деякі випробовувані вказали конкретних спеціалістів: рентгенолог, гінеколог, дерматолог, окуліст, не виявивши емоційного ставлення до них. Серед студентів молодших курсів 25% випробовуваних вважають поради лікарів не важливими, не дієвими, здебільшого не беруть їх до уваги або не мають свого лікаря, бо не вважають це за потрібне. Серед старшокурсників не виявилося жодного випробовуваного з таким ставленням до власного лікаря.

У 28,13 % студентів молодших курсів зміст відповідей стосовно страхів і побоювань щодо здоров'я та медицини характеризується згадуванням невиліковних хвороб, інвалідності, смерті від хвороби, медичних маніпуляцій, перебування у лікарні. Студенти старших курсів порівну розподілилися на тих, хто не висловив жодних страхів щодо здоров'я та медицини, і тих, хто дав емоційно-нейтральну відповідь.

Старшокурсники більш схильні позитивно ставитися до ролі здоров'я в особистому житті. Таке ставлення зафіксоване у 90% студентів даної групи. Решта старшокурсників виявили нейтральне ставлення до ролі здоров'я в особистому житті. Позитивним виявилось ставлення до ролі здоров'я в особистому житті у 34,38% студентів молодших курсів, у 62,5% дане ставлення визначене як нейтральне, а у 3,12% – як негативне.

Близькі дані отримані також щодо ставлення до здорового способу життя. Позитивне ставлення зафіксоване у 34,38% студентів молодших курсів і 73,33 % старшокурсників, нейтральне – у 56,25 % студентів молодших курсів і 26,67 % старшокурсників, негативне – у 9,37 % студентів молодших курсів. Позитивне ставлення проявилося у відповідях, в яких студенти вказали, що ведуть здоровий спосіб життя, вважають його дуже важливим, дотримуються рекомендацій дієтологів, ведуть активний спосіб життя, займаються спортом, не вживають алкоголь, не палять тощо. Негативне ставлення проявилося у відповідях, в яких зазначалося, що здоровий спосіб життя неважливий, нудний, що, попри здоровий спосіб життя, люди все одно хворіють і помирають, що важлива тільки спадковість тощо.

Під час вивчення структури кореляційних зв'язків показників складових внутрішньої картини здоров'я у студентів молодших і старших курсів виявилося, що більш тісний взаємозв'язок між складовими спостерігається за групою студентів старших курсів, а спрямованість зв'язків в обох групах лише пряма.

За результатами проведеного кореляційного аналізу визначені загальні для груп студентів молодших і старших курсів прямі взаємозв'язки між складовими внутрішньої картини здоров'я, а саме: між уявленням про свої можливості щодо збереження здоров'я та ставленням до професії лікаря ($r = 0,275$, $p < 0,05$ і $r = 0,342$, $p < 0,01$ відповідно); між уявленням про своє здоров'я в майбутньому та ставленням до здорового способу життя ($r = 0,385$, $p < 0,01$ і $r = 0,399$, $p < 0,01$ відповідно); між уявленнями про роль здоров'я в особистому житті та про здоров'я осіб своєї статі ($r = 0,372$, $p < 0,01$ і $r = 0,276$, $p < 0,05$ відповідно); між уявленням про роль здоров'я в особистому житті та ставленням до здорового способу життя ($r = 0,380$, $p < 0,01$ і $r = 0,338$, $p < 0,01$ відповідно).

Визначені та специфічні для студентів молодших і старших курсів прямі взаємозв'язки між складовими внутрішньої картини здоров'я. Так за групою молодших студентів визначені статистично значущі кореляційні взаємозв'язки між: ставленнями до медицини та здорового способу життя ($r = 0,292$, $p < 0,05$); уявленням про стан власного здоров'я в дитинстві та уявленням про своє здоров'я в майбутньому ($r = 0,272$, $p < 0,05$), уявленням про роль здоров'я в особистому житті ($r = 0,419$, $p < 0,001$), ставленням до здорового способу життя ($r = 0,286$, $p < 0,05$); ставленням до здоров'я в батьківській родині й уявленням про здоров'я батька ($r = 0,356$, $p < 0,01$).

За групою старшокурсників специфічними статистично значущими виявилися кореляційні взаємозв'язки: між ставленням до медицини та ставленням до свого лікаря ($r = 0,373$, $p < 0,01$); між уявленням про свої можливості щодо збереження здоров'я та ставленням до стану свого здоров'я ($r = 0,366$, $p < 0,01$), ставленням до свого лікаря ($r = 0,410$, $p < 0,001$), уявленням про здоров'я осіб своєї статі ($r = 0,373$, $p < 0,01$), ставленням до здорового способу життя ($r = 0,286$, $p < 0,05$); між уявленням про своє здоров'я в майбутньому та ставленням до свого лікаря ($r = 0,372$, $p < 0,01$), уявленням про здоров'я осіб своєї статі ($r = 0,365$, $p < 0,01$), уявленням про роль здоров'я в особистому житті ($r = 0,286$, $p < 0,05$); між ставленням до свого лікаря та до здорового способу життя ($r = 0,271$, $p < 0,01$), уявленням про роль здоров'я в особистому житті ($r = 0,372$, $p < 0,01$), уявленням про здоров'я осіб своєї статі ($r = 0,406$, $p < 0,01$); між уявленням про роль здоров'я в особистому житті та ставленням до здорового способу життя ($r = 0,380$, $p < 0,01$); між вираженістю страхів і побоювань щодо власного здоров'я та ставленням до людей, що хворіють ($r = 0,258$, $p < 0,05$); між уявленням про здоров'я осіб своєї статі та уявленням про роль здоров'я в особистому житті ($r = 0,372$, $p < 0,01$) і ставленням до здорового способу життя ($r = 0,264$, $p < 0,05$); між ставленням до здоров'я в батьківській родині й уявленням про роль здоров'я в особистому житті ($r = 0,401$, $p < 0,01$) і ставленням до здорового способу життя ($r = 0,251$, $p < 0,05$); між уявленням про стан здоров'я матері та ставленням до здорового способу життя ($r = 0,361$, $p < 0,01$).

Висновки та перспективи подальшого розвитку в цьому напрямі. Отже, внутрішня картина здоров'я студентів старших курсів характеризується більшою позитивністю, якщо порівнювати зі студентами молодших курсів. Найсуттєвіша позитивна динаміка спостерігається за такими складовими внутрішньої картини здоров'я, як уявлення про свої можливості щодо збереження здоров'я, уявлення про своє здоров'я в майбутньому, ставлення до свого лікаря, страхи та побоювання щодо власного здоров'я, уявлення про роль здоров'я в особистому житті, ставлення до здорового способу життя.

За групою старшокурсників визначена більш розгалужена мережа взаємозв'язків складових внутрішньої картини здоров'я у порівнянні зі студентами молодших курсів.

Загальними для груп студентів молодших і старших курсів виявилися прямі взаємозв'язки між такими складовими внутрішньої картини здоров'я, як уявлення про свої можливості щодо збереження здоров'я та ставлення до професії лікаря, уявлення про своє здоров'я в майбутньому та ставлення до здорового способу життя, уявлення про роль здоров'я в особистому житті та про здоров'я осіб своєї статі, уявлення про роль здоров'я в особистому житті та ставлення до здорового способу життя.

Перспективи подальших розвідок у даному напрямі вбачаємо у вивченні більш широкого спектра складових внутрішньої картини здоров'я студентів, включно зі складовими, що характеризують фізичне, психологічне, соціальне, екологічне, духовне здоров'я.

Література:

1. Васильева О.С. Экспериментальное исследование внутренней картины здоровья в юношеском возрасте. *Известия ТРТУ.* 2006. № 14 (69). С. 316–324.
2. Кузнецова Л.Б. Динамика внутренней картины здоровья студентов. *Психология обучения*. 2011. № 7. С. 54–68.
3. Даниленко Н.В. Щодо проблеми поводження особистості із власним здоров'ям. *Особистість у кризових умовах та критичних ситуаціях життя* : матеріали V міжнар. наук.-практ. конф. (Суми, 28 лют. – 1 бер. 2019). Суми, 2019. С. 269–271.
4. Жданов. С.И. Структура и содержание позитивной внутренней картины здоровья студентов. *Сибирский педагогический журнал.* 2008. № 9. С. 390–400.
5. Меднікова Г.І. Концептуальні основи системної детермінації становлення особистісної зрілості в студентському віці. *Вісник ХНПУ імені Г. С. Сковороди. Психологія.* Вип. 55. Х.: ХНПУ, 2017. С. 143–152.
6. Mednikova H. I. Axiological sphere structure of personality of students with different self-attitude profiles. Вісник ХНПУ імені Г.С. Сковороди. *Психологія.* Вип. 59. Х.: ХНПУ, 2018. С. 75–91.

Danylenko N. V., Mednikova H. I. The internal picture of health of students of the first and last courses

The article presents the empirical research results of peculiarities of the internal picture of health of students of the first and last courses. The internal picture of health means a complex of a subject's ideas of health, attitude to health and its separate aspects, commitment to health preservation and development. The research is based on the concept of the internal picture of health as resource of the effective studying and formation of a future specialist. Formation of the positive internal picture of health at student age is facilitated by such its peculiarities as self-determination, high level of self-consciousness, demand for self-cognition, and formation of the individual lifestyle. Along with that, the state of students' health remains one of the most serious medical and social problems of the country. The empirical research conducted by usage of the adapted methodology "Sentence completion test" by J.M. Sacks and S. Levi. Positive dynamics of the internal picture of health from the first to the last course according to such components as idea of own abilities as for health preservation, idea of own health in the future, attitude to own doctor, fears and anxieties about own health, ideas of health's role in personal life, attitude to the healthy way of life has been determined. More structuredness of the internal picture of health of students of the last courses is identified in comparison with students of the first courses. General and specific interconnections between the components of the internal picture of health have been defined. The direct interconnections between such health internal picture components as idea of own abilities as for health preservation and attitude to doctor's profession, idea of own health in the future and attitude to the healthy way of life, idea of health's role in personal life and health of individuals of own gender, idea of health's role in personal life and attitude to the healthy way of life.

Key words: *internal picture of health, dynamics of the internal picture of health, structuredness of the internal picture of health, positive internal picture of health, students of the first courses, students of the last courses.*

УДК 159.9.072.4
DOI https://doi.org/10.32840/2663-6026.2019.3-2.6

Л. О. Жданюк
кандидат психологічних наук,
старший викладач кафедри методики змісту освіти
Полтавський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти
імені М. В. Остроградського

ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ КОПІНГ-СТРАТЕГІЙ СТАРШОКЛАСНИКІВ У ПРОЦЕСІ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Статтю присвячено дослідженню проблеми опанувальної поведінки (копінг-стратегій) старшокласників. Подано аналіз даного феномену в учнів підліткового та раннього юнацького віку. Зазначено, що саме в цей період формуються стійкі способи захисно-опанувальної поведінки, а також особистісні особливості, що виступають ресурсами психологічного подолання труднощів Досліджено копінг-стратегії старшокласників з різним рівнем навчальної успішності. Досліджено, що «успішні» в навчальній діяльності старшокласники, для зменшення пливу чинників стресу у процесі навчальної діяльності, користуються такими продуктивними копінг-стратегіями як: розв'язання проблем, які пов'язані з навчанням, направленість на навчальну діяльність та навчальні досягнення, позитивний фокус та оптимізм у навчальній діяльності. Також, активно використовують в навчанні такі соціальні стратегії, такі як: спілкування з друзями (прояв емпатії, співчуття, моральна підтримка, підтримка дією), пошук соціальної підтримки та намагання поділитися своїми проблемами з іншими учасниками освітнього процесу, заручитися їхньою підтримкою, схваленням, отримати поради, дізнатися їхню думку з приводу проблемної ситуації. Також учні успішні в навчальній діяльності, частіше неуспішні знаходять рішення навчальних ситуацій через організацію групових дій (взаємодій) для розв'язання проблем у навчанні. Зазначаємо, що «успішні» старшокласники схильні звертатися за допомогою до професіоналів для зменшення шкідливого впливу навчальних стресів. Використання емоційної розрядки, як спосіб покращення самопочуття (крик, плач), самозанурення та зволікання є непродуктивними стратегіями виходу зі складної, стресогенної ситуації, які використовуються старшокласниками цієї групи. «Неуспішні» в навчальній діяльності старшокласники використовують таку непродуктивну копінг-стратегію як: тривога про майбутнє взагалі, так і про своє майбутнє навчання в закладі освіти.

Ключові слова: *опанувальна поведінка, учні старшого шкільного віку, навчання, навчальна успішність.*

Постановка проблеми. Опанувальна поведінка, або копінг-стратегії особистості, належить до тих психологічних феноменів, можливості, ресурсність, впливовість яких ще не достатньо вивчені. Копінг-стратегії в психології визначаються як життєтворчі дарування особистості (Л. Анциферова) або її конструктивні сили (К. Абульханова), які ініціюють спрямовану на світ і саму себе перетворюючу активність та пов'язані з системою цілепокладання, прогнозуванням результату процесу, творчим породженням нових виходів і рішень важкої (проблемної, стресогенної) ситуації. Навчальна діяльність учнів в закладі освіти вже давно набула ознак стресогенності, що вимагає її дослідження та знаходження нових та дієвих підходів до її вирішення. За таких умов саме дослідження копінг-стратегій учнів під час навчання набуває значущого характеру та може стати одним із ключових факторів розвитку навичок опанувальної поведінки і як наслідок формування позитивного ставлення до навчання, підвищення рівня успішності, становлення позитивної освітньої емоційності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Поняття «coping» походить від англійського "to cope" (долати). С. Нартова-Бочавер в психології під цим поняттям розуміє: адаптацію, опанувальну поведінку, або психологічне подолання. Сутність терміну «coping» (подолання, опанування), на думку вченої, полягає в найбільш ефективній адаптації людини до умов, вимог, важкої, екстремальної ситуації. Поняття «coping behavior» («опанувальна поведінки», «поведінка щодо подолання») використовується для характеристики способів поведінки людини в різних важких життєвих ситуаціях [11]. І. Корнієнко визначає копінг, як форму поведінки, яка відбиває готовність людини до розв'язання проблем особистого життєвого простору і спрямована не тільки на пристосування до обставин, але й на особистісну зміну [5].

Дослідження, присвячені вивченню опанувальної поведінки проводяться у двох напрямках, зокрема, процесуальні та соціальні аспекти опанування, вивчали R. Lazarus, S. Folkman, N. Endler, J. Parker, C. Aldwin, E. Skinner, дослідженням усвідомленості та активності опанування займалися Т. Крюкова, О. Сергієнко, І. Нікольська. Наукові дослідження зосереджені на основних аспектах– навчальному, професійному, сімейних відносин, соціально-полі-

© Жданюк Л. О., 2019

тичних ситуацій, а також на різних етапах онтогенезу (Л. Анциферова, В. Бодров, Т. Гущина, Р. Грановська, К. Корнєв, Т. Крюкова, К. Муздибаєв, С. Нартова-Бочавер, І. Нікольська, М. Сапоровська, Е. Шепелєва та інші). Але єдності поглядів у визначенні та вивчені опанувальної поведінки (копінг-стратегій, копінг-поведінки) в сучасній психології в даний момент немає.

Вивченню коппінг-стратегій у навчальній діяльності старшокласників та студентів присвячені роботи М. Кузнєцова, В. Шаповалової, Н. Діомідової, І. Корнієнка, Є. Варбана.

Мета статті – дослідити копінг-стратегії старшокласників з різним рівнем навчальної успішності.

Виклад основного матеріалу. Опанувальна поведінка визначається Т. Крюковою як поведінка, що дозволяє суб'єкту за допомогою усвідомлених дій способами, адекватними особистісним особливостям і ситуації, впоратися зі стресом або важкою життєвою ситуацією). «Це свідома поведінка, що спрямована на активну взаємодію з ситуацією – зміна ситуації (піддається контролю) або пристосування до неї (якщо ситуація не піддається контролю). Якщо суб'єкт не володіє цим видом поведінки, можливі несприятливі наслідки для його продуктивності, здоров'я і добробут», – наголошує вчена [7].

Копінг-стратегії, або свідомо сформульовані способи опанувальної поведінки, результативно реалізуються коли: існує досить повне усвідомлення труднощів, що виникли; відомі способи ефективного опанування саме ситуації даного типу; наявні уміння своєчасно застосувати їх на практиці. Особистість розглядається як суб'єкт, який активно протистоїть несприятливим обставинам і стресорам допомогою копінг-поведінки, яка допомагає: усуненню стресову ситуацію; перетворенні або адаптації до її вимог. Л. Анциферова зазначає, що: «опанування – це процес, в якому на різних його етапах суб'єкт використовує різні стратегії, іноді навіть поєднуючи їх. Водночас <...> немає таких стратегій, які були б ефективними в усіх складних ситуаціях» [1, с. 7]. Одна і та ж ситуація може вимагати різних стратегій, а зовсім різні ситуації – однакових. Так емоційна експресивність в натуральному вираженні почуттів чи емоційна стриманість можуть висловлювати хороше опанування і комунікативну компетентність в одних випадках, але відсутність опанування і комунікативну безпорадність в інших.

Більшість класифікацій опанувальної поведінки побудовано на основі виділених С. Фолкманом і Р. Лазарусом двох типів опанування: емоційно-орієнтоване і проблемно-орієнтоване [9]. Виділяють три базових стилів опанувальної поведінки:

1) проблемно-орієнтований стиль (суб'єкт опанування аналізує що трапилося, звертається за допомогою до інших, шукає додаткову інформацію);

2) емоційно-орієнтований стиль (занурення в власні переживання, самозвинувачення, залучення інших у переживання);

3) уникнення (відхід від проблеми, спроби не думати про неї, часто поєднується з інфантильною оцінкою того, що відбувається);

Відповідно до класифікації Л. Анциферової виділяються наступні види опанування [1]:

1) перетворюючі стратегії опанування (характеризується прийняттям рішення про можливості позитивної зміни важкої ситуації, формулювання її як проблеми, визначення цілей, проектування плану рішення, способів досягнення мети);

2) прийоми пристосування (характеризується зміною власних характеристик і ставленням до ситуації: «позитивне тлумачення» або надання нейтрального змісту ситуації);

3) допоміжні прийоми самозбереження в ситуаціях труднощів і нещасть (характеризується використанням «технік» боротьби з емоційними порушеннями – психологічний вихід або втеча).

Представники ресурсного підходу Е. Фрайденберг і Р. Льюіс виділили 18 основних способів, за допомогою яких людина може впоратися з напруженими, тривожними та складними ситуаціями. Деякі способи виконують функцію продуктивного вирішення проблемної ситуації, інші поєднані з орієнтацією на соціальну взаємодію, інші являються непродуктивними у вкорочуванні стресу. Вчені наголошують, що індивідуальний набір копінг-стратегій достатньо стійкий, в різних стресових ситуаціях особистість «спирається» на звичні ресурси та демонструє типові патерни реагування [7].

Фахівці в області опанувальної поведінки стверджують, що її активне становлення припадає на підлітковий і ранній юнацький вік (Р. Грановська, І. Микільська, Н. Сирота, І. Стрельцова, О. Тумакова), тому що саме цей віковий період пред'являє підвищені вимоги до формування адаптивних можливостей психіки. Саме в цей період формуються стійкі способи захисно-опановувальної поведінки, а також особистісні особливості, що виступають як ресурси психологічного подолання труднощів [2; 10; 12].

Саме цей вік у процесі навчальної діяльності припадає на навчання учнів у старшій школі, тому є досить актуальним вивчення особливостей копінг-стратегій в учнів старших класів. Володіння успішними стратегіями подолання труднощів вкрай важливо для вирішення актуальних завдань розвитку в період дорослішання, тому виникає питання про можливість стимулювання та розвитку цих стратегій, сприяючи, таким чином, конструктивному розв'язанню серйозних життєвих проблем, зокрема і тих, що виникають під час навчальної діяльності в закладі середньої освіти.

Т. Крюкова провівши крос культурне дослідження копінг-стратегій осіб 14-19 років, визначила три їх типи, які мають наступну вираженість: 1. *Продуктивний стиль* (орієнтований на розв'язання проблеми, задачі). 2. *Соціальний стиль* (опанування з допомогою інших). 3. *Непродуктивний*

стиль (не опанування). Також вчена визначила три сфери прояву коппінг-стратегій: поведінкова (60,4%), пізнавальна (22,8%), емоційна (16,8%), які підтверджують перевагу проявів раціональної поведінки в стресових ситуаціях і старшокласників і студентів [6].

Я. Сухенко вивчаючи копінг-стратегії учнів та педагогів під час навчальної діяльності зазначає, що учні у подоланні стресових ситуацій вдаються до стратегії уникнення частіше ніж педагоги. Вчена визначає, що учні володіють здатністю до відновлення емоційного добробуту, зниження емоційної напруги шляхом уникання взаємодії з наявною проблемою. Таку пасивну стратегію, вчена вважає логічною та ситуативно доцільною і в динаміці перехідних ситуацій за П. Лушиним, та може набувати нейтрального або позитивного характеру [13].

Л. Коломеєц вивчаючи копінг поведінку учнів, як стратегію подолання життєвих труднощів, дослідила, що учні старших класів використовують конструктивні та ефективні коппінг-стратегії, такі як «самоконтроль», «планування розв'язання проблеми», «позитивна переоцінка та прийняття відповідальності». Вчена наголошує, що більшість учнів використовують перетворюючі стратегії поведінки, намагаються впоратися з важкими життєвими ситуаціями, не відділятися від них, переважно застосовуючи проблемно-фокусивні зусилля по зміні ситуації, що включають аналітичний підхід до проблеми в поєднанні з зусиллями визнання своєї ролі в проблемі з супутніми спробами її рішення, зусиллями по регулюванню своїх почуттів і дій, створення позитивного значення і зростання власної особистості [14].

У нашому емпіричному дослідженні копінг-стратегій старшокласників з різними рівнями навчальної успішності ми використовували опитувальник «ACS (Adolescent Coping Scale)» або «Юнацька копінг-шкала», що був розроблений психологами Е. Фрайденбергом і Р. Льюїсом та адаптований Т. Крюковою на російській юнацькій вибірці у 2002 році [8]. Методика вивчає копінг-стратегії (стилі поведінки), якими користується особистість при виникненні різних стресогенних ситуаціях, що викликають напруження і занепокоєння. Представлені в вісімнадцяти шкалах стратегії утворюють три стилі опановувальної поведінки у стресових ситуаціях: 1) продуктивний (стратегії поведінки: розв'язання проблеми, робота, досягнення, духовність, позитивний фокус); 2) непродуктивний (стратегії поведінки: ігнорування, самозанурення, диво (надія на диво), розрядка, самозвинувачення, занепокоєння, не опанування, відволікання, активний відпочинок); 3) соціальний або опанування за допомогою інших (стратегії поведінки: соціальна підтримка, друзі, приналежність, громадські дії, професійна допомога. Останній стиль поведінки нерідко відноситься до продуктивного стилю і є проміжним.

Висновок про рівень навчальної успішності кожного учня, що брав участь в дослідженні, був зроблений на основі поточної успішності та результатів оцінювання двох останніх семестрів. До групи «успішних» були віднесені старшокласники, які навчалися на 8-12 балів, в групу «неуспішних» включалися ті, хто навчався в основному на 3-6 балів. Групу «успішних» склали 89 досліджуваних; групу «невстигаючих» утворили 110 досліджуваних – учні 10-12 класів закладів загальної середньої освіти.

Для виявлення різниць між групами учнів з різним рівнем навчальної успішності за показниками опитувальника ЮКШ нами було використано Т-критерій Стьюдента, для статистичної обробки даних використовувалась програма Statistica 6.0. Результати та середні значення показників груп досліджуваних старшокласників з різним рівнем навчальної успішності («Успішні», «Неуспішні») представлені у таблиці 1.

Виявлено відмінності у проявах копінг-стратегій у групах досліджуваних старшокласників «Успішних» та «Неуспішних» за 11 показниками: *розв'язання проблеми* ($t = 6,21$; $p < 0,0001$), *робота, досягнення* ($t = 6,14$; $p < 0,0001$), *соціальна підтримка* ($t = 2,85$; $p \leq 0,05$), друзі ($t = 2,75$; $p \leq 0,05$), *приналежність* ($t = 3,44$; $p \leq 0,005$), *професійна допомога* ($t = 2,45$; $p \leq 0,05$), *тривога*

Таблиця 1

Середні значення показників копінг-стратегій опитувальника ЮКШ у груп старшокласників з різними рівнями навчальної успішності

Показники копінг-стратегій	Групи досліджуваних		t	p
	Успішні (n=89)	Неуспішні (n=110)		
Розв'язання проблем	71,23±12,81	60,15±13,79	6,21	< 0,0001
Робота, досягнення	73,20±10,62	63,45±12,67	6,14	< 0,0001
Позитивний фокус	64,20±14,07	58,45±15,61	2,85	< 0,05
Соціальна підтримка	64,14±11,30	57,04±17,98	3,97	< 0,001
Друзі	66,90±12,64	60,99±14,72	2,72	< 0,05
Приналежність	65,92±14,72	59,49±9,94	3,44	< 0,005
Професійна допомога	48,04±16,85	42,52±16,27	2,45	< 0,05
Тривога	72,18±15,29	65,05±15,25	3,43	< 0,005
Розрядка	48,68±14,85	42,91±14,85	2,97	< 0,05
Самозанурення	54,75±15,20	48,98±16,35	2,69	< 0,05
Зволікання	73,06±14,95	65,47±14,67	3,76	< 0,001

(t = 3,43; p ≤ 0,005), *розрядка* (t = 2,97; p ≤ 0,05), *самозанурення* (t = 2,69; p ≤ 0,05), *зволікання* (t = 3,37; p ≤ 0,001).

Отже, проведений аналіз виявлених відмінностей в групах старшокласників з різними рівнями навчальної успішності дозволив визначити, що «успішні» в навчальній діяльності старшокласники, для зменшення пливу факторів стресу у процесі навчальної діяльності, користуються такими продуктивними копінг-стратегіями як: розв'язання проблем пов'язаних з навчанням, направленість на навчальну діяльність та навчальні досягнення, позитивний фокус та оптимізм у навчальній діяльності. Також, активно використовують в навчанні такі соціальні стратегії, такі як: спілкування з друзями (прояв емпатії, співчуття, моральна підтримка, підтримка дією), пошук соціальної підтримки та намагання поділитися своїми проблемами з іншими учасниками освітнього процесу, заручитися їхньою підтримкою, схваленням, отримати поради, дізнатися їхню думку з приводу проблемної ситуації. Також учні успішні в навчальній діяльності, частіше неуспішні знаходять рішення навчальних ситуацій через організацію групових дій (взаємодій) для розв'язання проблем у навчанні. Відмічаємо, що «успішні» старшокласники схильні звертатися за допомогою до професіоналів для зменшення шкідливого впливу навчальних стресів. Використання емоційної розрядки, як спосіб покращення самопочуття (крик, плач), самозанурення та зволікання є непродуктивними стратегіями виходу зі складної, стресогенної ситуації, які використовуються старшокласниками цієї групи.

«Неуспішні» в навчальній діяльності старшокласники використовують таку непродуктивну копінг-стратегію як: тривога про майбутнє взагалі, так і про своє майбутнє навчання в закладі освіти.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Отже, на основі проведеного емпіричного дослідження можна зробити висновок, що «успішні» старшокласники в навчальній діяльності використовують такі копінг-стратегії: продуктивні (розв'язання проблем, які пов'язані з навчанням, направленість на навчальну діяльність та досягнення, позитивний фокус та оптимізм у навчанні), соціальні (пошук соціальної підтримки, організація групових дій (взаємодій), використання професійної допомоги та намагання отримати схвалення), непродуктивні (емоційна розрядки, як спосіб покращення самопочуття (крик, плач), самозанурення).

Перспективи нашого подальшого дослідження будуть направлені на виявлення відмінностей у застосуванні копінг-стратегій під час навчання в учнів (старшокласників), студентів закладів вищої освіти, слухачів «університетів третього віку».

Література:

1. Анцыферова Л.И. Личность в трудных жизненных условиях : переосмысливание, преобразование ситуаций и психологическая защита. *Психологический журнал.* 1994. № 1. С. 3–18.
2. Родители глазами підростка : психологическая диагностика в медико-педагогической практике : Учебное пособие / Л.И. Вассерман, И.А. Горьковая, Е.Е. Ромицына. СПб.: Питер, 2004. 285 с.
3. Жданюк Л.О. Ставлення до навчання у студентів з низьким рівнем академічної мотивації : дис. канд. псих. наук : 19.00.07. ХНПУ ім. Г.С. Сковороди, 2019. 203 с.
4. Коломеец Л.А. Особенности копинг-поведения старшекласников как стратегия преодоления жизненных трудностей. *Теория и практика общественного развития.* 2013. № 8. 138 с.
5. Корнієнко І.О. Генеза опанувальної поведінки у життєвому просторі особистості : дис. докт. псих. наук : 19.00.07. Інститут психології ім. Г.С. Костюка НАПН України, 2018. 651 с.
6. Крюкова Т.Л. О методологии исследования и адаптации опросника диагностики совладающего (копинг) поведения. Психология и практика : Сб. научных трудов / Отв. ред. В.А. Соловьева. Кострома : Изд-во КГУ им. Н.А. Некрасова, 2001. С. 70–82.
7. Крюкова Т.Л. Возрастные и культурные различия в стратегиях совладающего поведения. *Психологический журнал.* 2005. № 2. С. 5–15.
8. Крюкова Т.Л. Методы изучения совладающего поведения : три копинг–шкалы. 2-е изд., испр., доп. Кострома : КГУ им. Н.А. Некрасова Авантитул, 2010. 64 с.
9. Лазарус Р. Теория стресса и психофизиологические исследования. Эмоциональный стресс / Под ред. Л. Леви. [Текст]. Л.: Медицина, 1970. С. 329–338.
10. Личко А.Е. Психопатии и акцентуации характера у подростков. Л.: ЛГУ, 1983. 390 с.
11. Нартова-Бочавер С.К. «Coping behavior» в системе понятий психологии личности. *Психологический журнал.* 1997. № 5. С. 20–30.
12. Копинг-поведение и психопрофилактика психосоциальных расстройств у подростков / Н. А. Сирота, В. М. Ялтонский. Обозрение психиатрии и мед. психологии им. В.М. Бехтерева. 1994. № 1. С. 63–74.
13. Сухенко Я.В. Психологічні портрети старшокласників і педагогів : контекст колективної суб'єктності. *Психологія і особистість.* 2018. № 2 (14). 128 с.

Zhdanyuk L. O. Empirical study of coping strategies of senior pupils in the process of educational activities

The article is devoted to the study of the problem of mastering behavior (coping strategies) of senior pupils. The analysis of this phenomenon in teenagers and early adolescents is presented. It is noted that during this period stable ways of protection-captive behavior are formed, as well as personality features serving as a resource for psychological overcoming of difficulties. The coping strategy of senior pupils with different levels of educational success is researched. It has been determined that "successful" educational activities of senior pupils, in order to reduce the flow of stress factors in the process of learning activities, use such productive coping strategies as: solving educational problems, focusing on learning activities and educational achievements, positive focus and optimism in training activities. The following social strategies are also actively used in learning such as: communication with friends (empathy, compassion, moral support, and action support), social support searches and attempts to share their problems with other participants in the educational process, get their support, approve, get tips, and find out their opinion about the problem situation. Also, students are successful in educational activities, often unable to find solutions to learning situations through the organization of group actions (interactions) to solve learning problems. We note that "successful" senior pupils are inclined to seek help from professionals to reduce the harmful effects of educational stress. The use of emotional discharge as a way to improve the state of health (crying, crying), self-immersion and delay are unproductive strategies to exit difficult, stressful situations used by senior pupils in this group. "Unsuccessful" in teaching activity, high school students use such an unproductive coping strategy as: anxiety about the future in general, and about their future education in the institution of education.

Key words: *mastery behavior, pupils of senior school age, studies, academic achievement.*

УДК 159.9.072.533
DOI https://doi.org/10.32840/2663-6026.2019.3-2.7

В. В. Зарицька
доктор психологічних наук, професор,
завідувач кафедри практичної психології
Класичний приватний університет

МЕТОДИКА ДОСЛІДЖЕННЯ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ ОСОБИСТОСТІ

У статті обґрунтовується потреба у розвитку емоційного інтелекту у студентів в процесі їх професійної підготовки. З огляду на розуміння цінності емоційного інтелекту для становлення особистості, в тому числі й професійного становлення, психологи це поняття трактують по-різному.

В статті викладено дев'ять визначень з посиланням на відповідні наукові джерела, у яких представлені як домінантні різні здатності особистості, які характеризують рівень розвитку емоційного інтелекту. Попри різні підходи до трактування поняття «емоційний інтелект», в статті зроблено наголос на два чинники, які є спонукальними для підвищення уваги до розвитку емоційного інтелекту студентів в процесі їх професійної підготовки. Один з них – применшення ролі емоцій у житті особистості, а другий – наявність різних методик, які дають можливість дослідити певні аспекти емоційного інтелекту, але їх кількість громіздка у дослідницькій діяльності.

У статті представлена методика, де вміщені судження, які визначають основні складові частини емоційного інтелекту і дають можливість за однією методикою визначити достатньо повно рівень його розвитку.

Автором запропоновано чотири складники емоційного інтелекту, кожний з яких визначається за п'ятьма найважливішими показниками, подані ключі для визначення рівня розвитку кожного компонента, що дає можливість більш детально аналізувати рівень розвитку кожного компонента і його вплив на загальний рівень розвитку емоційного інтелекту. В методиці представлено 76 суджень, що забезпечує достатню базу для того, щоб зробити виважені, обґрунтовані висновки.

Методика враховує різні підходи вчених до вивчення даної проблеми та є полегшеним варіантом виявлення рівня розвитку емоційного інтелекту студентів у подальших дослідженнях.

Ключові слова: *емоційний інтелект, структура емоційного інтелекту, фахова підготовка, методика, домінантні складники емоційного інтелекту.*

Постановка проблеми. Потреба у розвитку емоційного інтелекту зумовлена підвищенням вимог до якості підготовки студентів закладів вищої освіти до професійної діяльності, особливостями спілкування і взаємодії працівників в умовах частих змін у виробничому процесі.

Сьогодні поняття емоційного інтелекту визначають як необхідний компонент професійного становлення особистості. Ось чому розвиток емоційного інтелекту у студентський період не просто важливий і бажаний, для цього є об'єктивні передумови, спонукальні чинники, на основі яких є можливість конкретизувати вивчення стану розвитку емоційного інтелекту і розробки механізму удосконалення цього процесу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. До найбільш вагомих чинників, наприклад, Е. Носенко і Н. Коврига [7] відносять такі.

Перший чинник. В останнє десятиліття значно вдосконалився інструментарій вивчення емоцій завдяки розробці інноваційних методів і методик дослідження їх енергетичних аспектів, впровадження резонансної томографії мозку.

Останнім часом місце почуттів у ментальному житті людини применшувалося вченими, залишаючи емоції значною мірою «недослідженим компонентом» у науковій психології [7, с. 7].

Другий чинник. У вітчизняній психології уже є певні теоретичні напрацювання у вивченні складної детермінації психічної діяльності людини, на які можуть спиратися подальші дослідження з проблеми емоційного інтелекту.

Водночас слід зазначити, що є тести, визначення рівнів розвитку емоційного інтелекту недосконалі. Є потреба у розробці більш удосконалених методик дослідження цього феномену.

Вищезазначене є підґрунтям для продовження дослідження проблеми розвитку емоційного інтелекту, зокрема, студентів в процесі їх підготовки до професійної діяльності та розробки більш конкретизованих методик для вивчення рівня розвитку цього важливого феномену.

Постановка завдання. Мета статті – представити методику розвитку емоційного інтелекту, яка розроблена з урахуванням різних підходів до визначення поняття цього феномену, що дає можливість з достатньою мірою точності визначити рівень його розвитку.

Виклад основного матеріалу дослідження. У науковій літературі емоційний інтелект визна-

© Зарицька В. В., 2019

чають по-різному, з огляду на розуміння його цінності для становлення, а саме: як здатність діяти з внутрішнім середовищем своїх почуттів і бажань [8; 9]; як здатність розуміти ставлення особистості, репрезентовані в емоціях, і керувати емоційною сферою на основі інтелектуального аналізу і синтезу [11]; як здатність ефективно контролювати емоції та використовувати їх для покращення мислення [12]; як феномен, який відбиває внутрішній світ і його зв'язки з поведінкою особистості та взаємодію з реальністю, а кінцевим продуктом емоційного інтелекту є прийняття рішень на основі відбиття та осмислення емоцій, які є диференційованою оцінкою подій, що мають особистісний смисл [1]; як унікальне перетинання почуттів і розуму [6]; як ясність усвідомлення, тобто здатність людини розпізнавати, ідентифікувати власні емоційні реакції в конкретній ситуації та оцінювати свої емоції [3]; як сукупність семи таких компонентів, як: самосвідомість, самомотивація, стійкість за наявності несприятливих обставин, контроль збуджень, регуляція настрою, емпатія та оптимізм, здатність керувати емоціями та використовувати їх у стосунках з іншими [4; 8]; як здатність до сприйняття власних почуттів і почуттів інших [2] та інше.

Але єдиного тлумачення поняття «емоційний інтелект» поки що немає, що і викликає труднощі, пов'язані з вимірюванням рівня його розвитку, без якого неможливо визначитись, як і що розвивати в особистості насамперед.

Запропонована нами методика дослідження рівня розвитку емоційного інтелекту розроблена з урахуванням результатів, одержаних за період діагностування студентів за 15 методиками, кожна з яких давала можливість виявити рівень розвитку окремих складників емоційного інтелекту, які нами включені в структуру емоційного інтелекту як домінантні компоненти, а саме: розуміння особистістю власних емоцій;самоконтроль і саморегуляція емоцій; розуміння емоцій інших людей; використання емоцій у діяльності та спілкуванні [5, с. 79–140].

Для створення нової методики оцінювання емоційного інтелекту в тест включено судження, які відбивають рівень розвитку чотирьох вище названих компонентів емоційного інтелекту.

До методики ввійшли найбільш вагомі судження, взяті з різних методик і доповнені судженнями у контексті розробленої нами структури емоційного інтелекту та критеріїв, за якими визначається рівень його розвитку.

Кожний компонент емоційного інтелекту включає низку показників (здатностей), за якими визначається рівень його розвитку за наслідками відповідей на відповідні виділені нами судження до кожного параметру.

Таким чином, щоб визначити рівень розвитку кожного з чотирьох структурних компонентів емоційного інтелекту, респондент повинен дати один із чотирьох варіантів відповіді (майже завжди, часто, частково, майже ніколи) на необхідну кількість суджень, передбачених методикою, зміст якої представлено в таблиці 1, а ключ для визначення рівня розвитку вибраних нами здатностей, які відбивають рівень розвитку емоційного інтелекту, представлений в таблиці 2.

Загалом кожний респондент дає відповідь на 76 суджень.

Відповідь «майже завжди» означає високий рівень і оцінюється в 4 бали, відповідь «часто» означає достатній рівень і оцінюється в 3 бали, відповідь «частково» означає середній рівень і оцінюється у 2 бали, відповідь «майже ніколи» означає низький рівень і оцінюється в 1 бал.

Судження у тесті сформульовані таким чином, щоб сутність окремої здатності можна було визначити з певною точністю з допомогою ключа.

Таблиця 1

Методика дослідження рівня розвитку емоційного інтелекту В.В. Зарицької

№	Судження	Так	Часто	Інколи	Ніколи
1	Мене легко розхвилювати				
2	Мене важко засмутити				
3	Я не відчуваю розгубленості перед труднощами				
4	Я відчуваю в собі впевненість				
5	Я надмірно хвилююсь навіть через дрібниці				
6	Я відчуваю себе беззахисним перед відповідальними особами				
7	Хвилювання заважає мені зосередитися на справі				
8	Від образи я плачу				
9	У важких ситуаціях, я, як дитина, потребую, щоб мене пожаліли				
10	Відчуваю розгубленість перед труднощами, коли не знаю як їх подолати				
11	Неприємності викликають в мене хвилювання				
12	Критика на мою адресу в присутності інших викликає в мене хвилювання				
13	Для забезпечення власного спокою я намагаюсь підтримувати з людьми позитивні стосунки				
14	Радісні новини викликають у мене почуття задоволення				
15	Критика віч-на-віч змушує мене зробити відповідні висновки				
16	Я адекватно реагую на негативну критику на свою адресу				

Продовження таблиці № 1

№	Судження	Так	Часто	Інколи	Ніколи
17	Мені не важко самого себе критикувати				
18	Я не відчуваю неприязні до людини, яка мене критикувала				
19	На необґрунтовану критику на людях я спокійно даю пояснення				
20	Я позитивно ставлюся до критики віч-на-віч				
21	Я не серджусь, коли в мене щось не виходить в роботі				
22	Я не втрачаю терпіння, коли треба когось чекати				
23	Мені не важко забути образи та простити людину, яка зробила мені боляче				
24	Мене виводить з рівноваги безвідповідальне ставлення інших людей до роботи				
25	Коли я гніваюсь, то не схильний щось ламати чи розбивати				
26	Я привітно ставлюсь до людей у повсякденному житті та уважно в умовах конфлікту				
27	Я проявляю незадоволення, якщо не вдається доробити справу до кінця				
28	Складні життєві ситуації не викликають у мене неспокій				
29	Незначні неприємності не викликають у мене спалаху гніву				
30	У стресовому стані я можу зосередитися на роботі				
31	У стресовому стані мої звички не змінюються				
32	Коли я гніваюсь, то намагаюсь нікому не зашкодити				
33	Перед розв’язанням складного завдання я намагаюсь настроїтися на його виконання				
34	Я залишаюсь спокійним у період змін у житті: нова робота, нові викладачі, нові друзі та інше				
35	Я складаю список завдань, які треба виконати в першу чергу				
36	Якщо під час відпочинку щось іде не за планом, я спокійно реагую на зміни				
37	Якщо мене щось турбує, я намагаюсь знайти шлях розв’язання проблеми				
38	Якщо мені терміново треба прийняти рішення, я намагаюсь подивитися на проблему очима сторонньої людини				
39	Сумний вигляд людини означає, що вона чимось схвильована				
40	Пригнічений вигляд означає, що людину хтось принизив				
41	Оптимістичний вигляд означає, що людину хвалять за роботу				
42	Ображений вигляд означає, що людину необґрунтовано звинувачують				
43	Почуття провини означає, що людина зробила щось не так				
44	Сумний вираз обличчя означає втрату чогось важливого в житті				
45	Щаслива очікувана подія надає обличчю вираз бурхливої радості				
46	Людина, якій довіряє оточення, має оптимістичний вигляд				
47	Байдужість до всього означає, що у людини відсутня мета в житті, в роботі				
48	Причиною недовіри до людей можуть бути образи в дитинстві				
49	Зрада може викликати сильний гнів				
50	Втрата сенсу життя викликає печаль				
51	Якщо людина робить щось корисне для інших є впевненість у тому, що до неї будуть ставитись із вдячністю				
52	Якщо у людини здійснюються мрії, то її можна вважати щасливою				
53	Важкі хронічні захворювання можуть призводити до песимізму, нервових зривів				
54	Байдужість до людей призводить потім до самотності				
55	Я втрачаю душевну рівновагу, якщо оточення чимось пригнічене				
56	Я не можу залишатися спокійним, якщо оточення чимось схвильоване				
57	Коли друзі говорять про свої проблеми, я намагаюсь їм допомогти				
58	Мене охоплює хвилювання, коли бачу заплакану дитину				
59	Веселий настрій оточення викликає в мене аналогічні емоції				
60	У мене не часто змінюється настрій				
61	Мене важко образити				
62	Я сплю спокійно				
63	У конфліктних ситуаціях я намагаюсь виглядати спокійно				
64	У мене викликає хвилювання, коли я виглядаю гірше, ніж інші				
65	У будь-яких справах я проявляю активність				
66	Коли ситуація складна, я намагаюсь стримувати емоції				
67	Якщо з людьми довірливі стосунки, то я вільно проявляю емоції				
68	Якщо важлива розмова, то емоції проявляю відповідно до ситуації				
69	Якщо людина для мене не цікава, то не проявляю ніяких емоцій				
70	На несуттєву розмову я реагую спокійно				
71	У мене вигляд врівноваженої людини				
72	Я намагаюсь бути спокійним навіть тоді, коли в душі схвильований				

Закінчення таблиці № 1

№	Судження	Так	Часто	Інколи	Ніколи
73	Я все роблю з позитивним настроєм				
74	У діловому спілкуванні я намагаюсь проявляти симпатію до співрозмовника				
75	Я сміливо дивлюсь в вічі співрозмовнику				
76	Якщо я симпатизую людині, то ніщо мені не заважає це проявляти				

Таблиця 2

Ключ для визначення рівня розвитку вибраних нами здатностей, які відбивають рівень розвитку емоційного інтелекту

№	Шкала	Пункт тверджень	Максимальна кількість балів	Рівень розвитку емоційного інтелекту (в балах)			
				Високий	Достатній	Середній	Низький
1	Розуміння особистістю власних емоцій	1–20	60	51–60	31–50	16–30	0-15
2	Самоконтроль і саморегуляція емоцій	21–38	54	47–54	28–46	14–27	0-13
3	Розуміння особистістю емоцій інших	39–59	63	55–63	32–54	17–31	0-16
4	Здатність використовувати емоції у діяльності та спілкуванні	60–76	51	45–51	26–44	13–25	0-12
Загальний рівень розвитку емоційного інтелекту		76	228	198–228	117–197	60–116	0–59

Висновки. Отже, проведений аналіз сутності поняття «емоційний інтелект» і необхідність його розвитку у процесі професійної підготовки дозволив зробити висновок про необхідність виявлення рівня його розвитку, щоб визначитись у шляхах поліпшення цього процесу.

Встановлено, що труднощі, які пов'язані з визначенням рівня розвитку емоційного інтелекту, полягають у тому, що відсутні досить повні діагностичні методики. Є багато методик, які дозволяють виявити рівень розвитку окремих складників емоційного інтелекту.

Експериментально доведено, що достатньо повну картину рівня розвитку усіх необхідних складників емоційного інтелекту можна виявити на основі проведеного діагностування студентів за певною кількістю методик, які в сукупності покажуть якомога повніше цей рівень.

Представлена у даній статті загальна методика виявлення рівня розвитку емоційного інтелекту включає судження, які в сукупності достатньо повно, на нашу думку, відбивають рівень розвитку кожного з його компонентів. Ефективність запропонованої методики доведена в процесі проведення формувального експерименту в експериментальних групах студентів протягом чотирьох навчальних років в процесі вивчення психологічних дисциплін.

Перспективи подальших досліджень в даному напрямі мають полягати в конкретизації методики виявлення розвитку емоційного інтелекту студентів в процесі вивчення конкретних професійно спрямованих дисциплін, де важливе значення має достатньо розвинений емоційний інтелект для успішної професійної діяльності.

Література:

1. Андреева И.Н. Эмоциональный интеллект : исследование феномена. *Вопросы психологии.* 2006. № 3. С. 78–86.
2. Выготский Л.С. О двух направлениях в понимании природы эмоций в зарубежной психологи в начале XX века. *Вопросы психологии.* 1968. № 2. С. 157–159.
3. Виноградова Л.В. Интеллектуальный контроль как способ интерпретации эмоционально-трудных жизненных ситуаций. *Психологический журнал.* № 6. 2004. С. 21–28.
4. Гоулман Д. Эмоциональный интеллект / пер. с англ. А.П. Исаевой. Москва : АСТ : АСТ МОСКВА : ХРАНИТЕЛЬ, 2008. 478 с.
5. Зарицька В.В. Теоретико-методологічні основи розвитку емоційного інтелекту у контексті професійної підготовки : Монографія. Запоріжжя, КПУ, 2010. 304 с.
6. Исаев И.Ю. Алхимия эмоций: немного о природе чувств и страстей. Москва : Беловодье, 2009. 256 с.
7. Носенко Е.Л., Коврига Н.В. Емоційний інтелект: концептуалізація феномену, основні фуекції : Монографія. Київ : Вища щкола, 2003. 126 с.
8. Яковлєва Е.Л. Эмоциональные механизмы личностного и творческого развития. *Вопросы психологии.* 1997. № 4. С. 27–32.
9. Buck R. Motivation : emotion and cognition: A developmental-interactionist view / Strogman K.N. (ed.). *International review of studies on emotion V.T. Chichester* : Willey, 1991.
10. Goleman D. Emotional Intelligence. New York : Banta book, 1995. 352 p.
11. Perceiving affective content in ambiguous visual stimuli : A component of emotional

intelligence / J.D. Mayer, M. Di Paolo, P. Salovey / J. Pers Assessment. 1990. V. 54. N 3, 4. P. 772–781.

12. Mayer J.D. The intelligence of emotional intelligence / J.D. Mayer, P. Salovey. *Intelligence*. N.Y., 1993. P. 433–442.

Zarytska V. V. Method of determining the level of development of emotional intelligence of the individual

The article substantiates the need for the development of emotional intelligence among students in the process of their professional training. Proceeding from the understanding of the value of emotional intelligence for the formation of the person, including the professional formation, psychologists interpret this concept in different ways.

The article describes nine definitions with reference to relevant scientific sources, which present as dominant various personality abilities that characterize the level of development of emotional intelligence. Despite different approaches to the interpretation of the concept of "emotional intelligence", the article emphasizes two factors that are encouraging to increase attention to the development of students' emotional intelligence in the process of their professional training. One of them is the diminution of the role of emotions in the life of the individual, and the second is the availability of different techniques that give the opportunity to explore certain aspects of emotional intelligence, but their number is cumbersome in research.

The article presents the methodology, which contains judgments that determine the basic components of emotional intelligence and allow one method to determine the level of its development sufficiently complete.

The author proposes four components of emotional intelligence, each of which is determined by the five most important indicators, the keys are given to determine the level of development of each component, which allows to more fully analyze the level of development of each component and its impact on the overall level of development of emotional intelligence. The methodology provides 76 judgments, which provides a sufficient basis for making balanced, substantiated conclusions.

The method takes into account different approaches of scientists to the study of this problem and is a facilitated option to identify the level of development of students' emotional intelligence in further research.

Key words: *emotional intelligence, structure of emotional intelligence, professional training, methods, dominant components of emotional intelligence.*

УДК 159.9:378]:005.32(045)
DOI https://doi.org/10.32840/2663-6026.2019.3-2.8

Л. В. Кондрацька
кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри педагогіки, психології та менеджменту освіти
Комунальний заклад «Харківська гуманітарно-педагогічна академія»
Харківської обласної ради

О. С. Шукалова
кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри педагогіки, психології та менеджменту освіти
Комунальний заклад «Харківська гуманітарно-педагогічна академія»
Харківської обласної ради

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО КЕРІВНИКА В ОСВІТІ

Цю статтю спрямовано на вивчення психологічних особливостей формування професійної компетентності майбутнього керівника в освіті. Саме від професійної компетентності керівника залежить конкурентоспроможність закладу на ринку освітніх послуг і забезпечення якості освіти. Професіоналізм управлінської діяльності керівника освітнього закладу – це сукупність компетенцій, які формуються в процесі професійної діяльності й дають керівнику змогу професійно виконувати управлінську діяльність у сучасних соціально-економічних умовах з урахуванням особливостей об'єкта управління, пов'язаних із вирішенням поставлених педагогічних завдань. Керівнику освітнього закладу необхідно вміти ставити цілі, конкретизувати їх у вигляді завдань, проектувати та планувати роботу освітнього закладу, організовувати педагогічний процес, діагностувати, аналізувати, здійснювати моніторинг освітньо-виховного процесу та ухвалювати управлінські рішення на основі даних моніторингу.

В умовах розширення функцій освітніх систем, орієнтації освіти на гуманізацію і професійно-особистісний розвиток суб'єктів педагогічних систем, найбільш затребуваними в освітньому закладі є не просто висококваліфіковані педагоги, а фахівці, здатні досліджувати освітній процес, планувати стратегії та тактики розвитку освітнього закладу та шляхи особистісно-професійного розвитку учнів, ухвалювати самостійні рішення, здійснювати корегувальну і контрольно-оцінюючу діяльність.

Формування базових професійних компетенцій майбутнього керівника відбувається у процесі вивчення фундаментальних дисциплін. Завданням сучасної освіти на сьогодні є її переорієнтація на визначення тих компетенцій, що забезпечують якість освіти, адекватну вимогам часу. В основі діяльності майбутнього керівника повинна лежати складна система його професійних і особистісних установок, стереотипів. При цьому важливо націлити всю роботу на корегування або вдосконалення професійно значущих переконань і ціннісних орієнтацій майбутнього керівника.

Ключові слова: *компетенція, керівник освітнього закладу, система освіти, управлінська діяльність, менеджери освіти.*

Постановка проблеми. Пріоритетним завданням сучасної системи освіти – є підготовка кваліфікованого та конкурентоспроможного фахівця, який не лише володіє певним рівнем знань, умінь і навичок, але й може практично застосувати їх для успішного досягнення поставленої мети. За таких умов якісна професійна освіта має забезпечувати формування сукупності інтегрованих знань, умінь та якостей особистості – професійну компетентність фахівця. Тому **актуальною** є проблема формування професійної компетентності майбутнього керівника в освіті.

Керівник є центральною фігурою управління закладу освіти з його правом приймати те чи інше управлінське рішення. Саме від керівника та його професійної компетентності залежить конкурентоспроможність закладу на ринку освітніх послуг і забезпечення якості освіти. Отже, на часі постає питання формування та розвитку професійної управлінської компетентності керівника закладу освіти, здатного відповідати на сучасні запити суспільства в галузі освітнього менеджменту.

Сучасний керівник освітнього закладу повинен мати такі якості особистості як готовність до безперервного розвитку, креативність, здібність до взаємодії, мобільність, аналітичні, прогностичні та інші здібності. Тому в умовах розширення функцій освітніх систем, орієнтації освіти на гуманізацію і професійно-особистісний розвиток суб'єктів педагогічних систем, найбільш зажаданими

© Кондрацька Л. В., Шукалова О. С., 2019

в освітньому закладі є не просто висококваліфіковані педагоги, а фахівці, здатні досліджувати освітній процес, планувати стратегії та тактики розвитку освітнього закладу та шляхи особистісно-професійного розвитку учнів, ухвалювати самостійні рішення, здійснювати корегувальну і контрольно-оцінюючу діяльність.

Інноваційні процеси та соціально-економічні умови розвитку держави, на сучасному етапі, зумовлюють необхідність випереджального розвитку освітньої галузі, модернізації управління освітою, якою передбачено «підвищення компетентності управлінців усіх рівнів» [5], а також принципово змінюють суть і механізми людської взаємодії, пріоритети життєвих цінностей та ідеалів, філософію і психологію освіти, роль особистості у суспільстві.

Підтримку режиму функціонування, реалізацію державних і регіональних програм розвитку освітньої сфери та мети діяльності системи освіти збереження відповідної структури навчального закладу, забезпечує кваліфікована реалізація управлінських функцій. Тому управлінська діяльність як засіб впливу на суб'єктів освітнього процесу, збереження специфіки закладу, його розвиток удосконалення, колектив освітнього закладу в цілому з метою впорядкування є беззаперечною.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Зазначимо, що ряд дослідників займаються вивченням і виявленням потенціалу здібностей керівників освітніх закладів [3–6]. Цей аспект широко представлений у роботах Ю. Васильєва, Г. Габдулліна, В. Кричевського, Ю. Конаржевського, М. Поташника, В. Маслова, Р. Шакурова. В роботах В. Бондаря, Г. Єльникової, Л. Даниленко, Л. Калініної, В. Маслова, О. Пічугіної, В. Олійника, Т. Сорочан представлені наукові дослідження, які присвячені проблемі підготовленості керівника до управлінської діяльності. Питаннями формування педагогічної та професійної компетентності займалися такі закордонні та вітчизняні вчені, як Н. Бібік, В. Байденко, І. Зязюн, Н. Кузьміна, І. Колеснікова, М. Лук'янова, А. Маркова, О. Овчарук, Є. Рогов, В. Сластьонін, В. Сєриков, О. Савченко, М. Степко, Л. Хоружа.

Аналіз праць з проблеми компетентності (А. Бронська, Т. Гайворонська, І. Зязюн, М. Євтух, А. Маркова, В. Куніцина, Є. Табакова) дає змогу нам розглядати компетенцію як якість особистості, її установки, професійні, педагогічні й психологічні знання та уміння [1; 3; 4].

Мета статті – теоретичне обґрунтування психологічних особливостей формування професійної компетентності майбутнього керівника в освіті.

Виклад основного матеріалу. Сучасний керівник – це людина, яка постійно працює над собою, над своїми професійними та особистісними якостями. Керівнику освітнього закладу необхідний великий запас складних управлінських умінь: уміння ставити цілі, конкретизувати їх у вигляді завдань, проектувати та планувати роботу освітнього закладу, організовувати педагогічний процес, діагностувати, аналізувати, здійснювати моніторинг освітньо-виховного процесу та ухвалювати управлінські рішення на основі даних моніторингу.

Компетентність – це інтегративна характеристика особи, що відбиває готовність і здатність людини мобілізувати набуті знання, вміння, досвід і способи діяльності та поведінки для ефективного вирішення завдань, які виникають перед нею в процесі діяльності.

На думку С. Клепко, компетентність з'являється внаслідок обізнаності з певною системою фактів, яка передбачає вербальне та невербальне осягнення предмета, яке (осягнення) ми можемо назвати голографічним [1].

Сучасні науковці професійну компетентність педагога визначають як складну багаторівневу стійку структуру психічних рис викладача, що формується внаслідок інтеграції досвіду, теоретичних знань, практичних умінь, значущих для викладача особистісних якостей і має окреслені суттєві ознаки (мобільність, гнучкість і критичність мислення) (С. Демченко) [4]; інтегративну якість фахівця, який виявляє готовність до ефективної професійної діяльності (Ю. Пінчук) [3].

Зазначимо, що особливої уваги у процесі розвитку здатності особистості до майбутньої професійної діяльності потребує формування базових професійних компетенцій у процесі вивчення фундаментальних дисциплін. Ці компетенції за своєю сутністю є основою фаху (фахові), центральними та основотвірними у структурі яких, згідно із класифікацією І. Бабина, ми визначаємо спеціальні [2].

Організація освітнього процесу, здійснення контрольних функцій, розподіл функціональних обов'язків між членами колективу не можливі без відповідного створення умов праці, визначення місця і функцій кожного педагогічного працівника, що реалізовується за допомогою управління [5].

Отже, ми можемо сказати, що побудова організації освітнього процесу будь-якого ЗВО залежить від компетенції керівника.

Компетенція – це сукупність взаємозв'язаних якостей особи (знань, умінь, способів діяльності, досвіду), відчужена, наперед задана соціальна вимога (норма) до освітньої підготовки особи, яка необхідна для її якісної продуктивної діяльності в певній сфері.

Слід зазначити, що управлінська компетентність керівника освітнього закладу розглядається, як систематизований і цілеспрямований процес, що спрямований на формування в індивіда компетентностей та компетенцій, які вдосконалюються завдяки саморозвитку та з метою ефективного його функціонування в освітньому

просторі, передбачає створення керівника нового типу. Поняття «управління освітою» визначено як цілеспрямована діяльність територіально-функціонуючих установ метою яких є реалізація єдиних і спільних для усіх рівнів функцій щодо створення оптимальних умов праці та навчання та системного механізму їх реалізації.

В сучасній науковій літературі професійна компетентність сучасного кваліфікованого фахівця є складним багатокомпонентним поняттям, яке характеризується з точки зору кількох наукових підходів: діяльнісного, професійного, контекстно-інформаційного, соціокультурного, комунікативного та психологічного [4]. Вищезазначені підходи не вичерпують наукового аналізу проблеми професійної компетентності повністю, а тому всі ці підходи знаходяться у взаємодії один з іншим і взаємодоповнюють один одного.

Поряд із поняттям «компетентність» в науковій літературі ми часто можемо спостерігати використання поняття «професійна компетентність». У своїх працях дослідники поняття «професійна компетентність» трактують по різному [1].

На прикладі таблиці 1 розглянемо детальніше визначення поняття «професійна компетентність».

Таким чином, професіоналізм управлінської діяльності керівника освітнього закладу – це сукупність компетенцій, які формуються в процесі професійної діяльності й дають суб'єкту (керівнику) змогу професійно виконувати управлінську діяльність у сучасних соціально-економічних умовах з урахуванням особливостей об'єкта управління, пов'язаних із вирішенням поставлених педагогічних завдань [5].

Для успішної організації діяльності в економічному, культурному, соціальному контекстах, необхідно, щоб керівники освітнього закладу пріоритетно одержували вимоги системно організованих моральних, інтелектуальних, комунікативних якостей. Отже, найважливішим завданням сучасної освіти сьогодні є її переорієнтація на визначення компетенцій, що забезпечують якість освіти, адекватну вимогам часу.

У результаті аналізу роботи вчених, з`ясувалося, що теорія і практика демонструє безліч варіантів класифікацій компетенцій. Ключовими компетенціями фахівця є такі, що універсальні для соціальної адаптації особистості, її вільної орієнтації в сучасному інформаційному та культурному просторах, розвитку її творчого потенціалу. Зазначені компетенції слід вважати загальнозначущими в єдиному освітньому просторі, а отже такими, які будуть сприяти вільному доступу до загальноєвропейських освітніх можливостей і послуг.

Визначено, що усі ключові компетенції спрямовані на вдосконалення якості навчання і характеризуються ознаками та мають загальні риси (див. табл. 2).

Таблиця 1

Підходи до визначення поняття «професійна компетентність»

№	Дослідники	Поняття	Трактування поняття
1	А. Маркова	Професійна компетентність	психічний стан, що дозволяє діяти самостійно і відповідально, володіння людиною здатністю та умінням виконувати певні трудові функції
2	Т. Браже	Професійна компетентність	ціннісні орієнтації фахівця, мотиви його діяльності, загальна культура, стиль взаємодії з оточенням, усвідомлення світу навколо себе і себе у світі, здатність до власного самовдосконалення і саморозвитку
3	Г. Курдюмов	Професійна компетентність	система знань, умінь і навичок, професійно значущих якостей особистості, що забезпечують можливість виконання професійних обов'язків певного рівня
4	А. Хуторський	Професійна компетентність	сукупність особистісних якостей керівника, де розкривається зміст даної властивості особистості з позиції сучасної управлінської, педагогічної діяльності керівника освітнього закладу

Таблиця 2

Характеристика ключових компетенцій

№	Компетенції	
	Загальні риси	Характеризуються такими ознаками
1	здатність до дії в нетиповій виробничої ситуації із врахуванням наявних обставин	багатофункціональністю, тобто компетенції є ключовими, якщо опнування ними дозволяє розв'язувати широке коло проблем професійного та соціального життя
2	компетентність – система, яка складена з окремих підсистем: професійних кваліфікацій, ключових компетенцій або національних професійних кваліфікацій, на основі відбору і аналізу котрих складаються програми та курси навчання	міждисциплінарністю, тобто можуть бути застосовані у різноманітних життєвих та професійних ситуаціях
3	всі складові компетентності та компетентність в їх сукупності можуть бути сформульовані на різних рівнях, що підтверджується відповідними документами про освіту, дозволяє здійснювати професійну діяльність і продовжувати навчання, виключаючи тупиковість системи освіти	багатоаспектністю, тобто поєднують розумові процеси та інтелектуальні вміння

Таким чином, базовими компетенціями можна назвати такі, якими, по-перше, має володіти кожний член суспільства і які, по-друге, можна було б застосовувати в різних ситуаціях. Слід зазначити, що першою похідною від терміна «компетенції» виступають «базові компетенції», а другою похідною є «професійні компетенції», які розглядаються як складові професіоналізму.

Отже, сучасний стан розвитку суспільства вимагає від педагогічної та психологічної науки розв'язання складних завдань, спрямованих на розробку засобів, що сприяють розвитку майбутніх професіоналів. Можна розглянути процес підготовки майбутнього фахівця не як традиційну форму навчання, а як особистісний розвиток.

Однак, зазначимо, що пріоритетним завданням сучасної системи освіти – є підготовка кваліфікованого та конкурентоспроможного фахівця, який не лише володіє певним рівнем знань, умінь і навичок, але й може практично застосувати їх для успішного досягнення поставленої мети. За таких умов якісна професійна освіта має забезпечувати формування сукупності інтегрованих знань, умінь та якостей особистості – професійну компетентність фахівця [2]. Тому актуальною є проблема формування професійної компетентності майбутніх фахівців, зокрема менеджерів освіти.

В умовах прогресивних змін у суспільстві, докорінно змінюється значущість професійної освіти, в якій відбуваються прогресивні перетворення. Однією з особливостей сучасного етапу розвитку освіти є підготовка менеджерів освіти [6].

Найбільш зажаданими в освітньому закладі є не просто висококваліфіковані педагоги, а фахівці, здатні досліджувати навчально-виховний процес, планувати стратегії та тактики розвитку освітнього закладу та шляхи особистісно-професійного розвитку учнів, ухвалювати самостійні рішення, здійснювати корегувальну і контрольно-оцінюючу діяльність.

Зазначимо, що сучасний керівник освітнього закладу повинен мати такі якості особистості як готовність до безперервного розвитку, креативність, здібність до взаємодії, мобільність, аналітичні, прогностичні та інші здібності [5].

Сьогодні проблема управлінсько-педагогічної підготовки стає особливо актуальною, в умовах інноваційного розвитку освіти, необхідності впровадження управлінських механізмів в освітню практику. У зв'язку з цим зростає інтерес до проблеми управлінсько-педагогічної підготовки, адже управлінсько-педагогічна діяльність керівників освітніх закладів дозволяє забезпечити підвищення якості освіти, організувати такий процес навчання і виховання, при якому досягається найбільша його ефективність.

Таким чином, постає питання формування професійної компетентності у підготовці керівника закладу освіти, здатного відповідати на сучасні запити суспільства в галузі освітнього менеджменту. У професійній компетентності керівника закладу освіти Л. Даниленко, Л. Карамушка [6] вбачають сукупність необхідних для ефективної професійної діяльності систематичних науково-філософських, суспільно-політичних, психолого-педагогічних, предметних та соціально-функціональних знань і умінь, відповідних особистісних якостей.

Науковцями (Л. Даниленко, Л. Карамушка) визначені такі компоненти професійної компетентності керівника ЗСО:

− знання, необхідні для педагогічної спеціальності або посади;

− уміння і навички, необхідні для успішного виконання функціонально-посадових обов'язків;

− професійні, ділові та особистісно-значущі якості, що сприяють всебічній реалізації власних сил, здібностей і можливостей у процесі виконання функціонально-посадових обов'язків;

− загальна культура, необхідна для формування гуманістичного світогляду, визначення духовно-ціннісних орієнтирів, моральних і етичних принципів особистості;

− мотивація професійної діяльності [6].

В. Маслов розглядає професійну компетентність керівника освітнього закладу як систему теоретико-методологічних, нормативних положень, наукових знань, організаційно-методичних і технологічних умінь, необхідних особистості для виконання посадово-функціональних обов'язків, а також відповідні моральні й психологічні якості. З цих позицій дослідник кожну функцію управлінської діяльності керівника ЗСО визначає певним обсягом знань та класифікує таким чином: методологічні, нормативні, загальнотеоретичні (психолого-педагогічні), організаційно-методичні, конкретно-посадові [5].

Зазначимо, що проблема управлінсько-педагогічної підготовки недостатньо вивчена у вітчизняному педагогічному досвіді (Ю. Бабанський, В. Беспалько, П. Гальперін, В. Маслов, В. Мельник, Ю. Петров, О. Сорока, Т. Сорочан), теоретичне і практичне розв'язання деяких питань в області педагогічного менеджменту не виходить за рамки розробок окремих педагогічних завдань. Важливим чинником у розробці проблеми є інтеграційний, багаторівневий, безперервний ієрархічний характер управлінсько-педагогічної підготовки. До сфери управлінсько-педагогічної підготовки залучаються всі галузі управлінської та педагогічної діяльності, особливості освітніх процесів, що додає ще більшу вагомість педагогічному аспекту даної проблеми [6].

Отже, сучасний освітній процес у закладах вищої освіти розвивається як соціально-педагогічна система, де суб'єкти цього процесу мають колективний характер, де зростає роль особи-

стості, індивідуальності викладача і студента, а, відповідно, і механізмів регуляції міжособистісних і ділових відносин в колективі. Слід зазначити, що це вимагає від майбутнього керівника глибоких знань в галузі соціальної психології спілкування, загальної та професійної педагогіки, педагогіки управління освітнім закладом. Стає все більш важливим відхід від авторитарних, адміністративних методів управління і перехід до економічних і психолого-педагогічних методів управління, що стимулюють творчу активність викладача, студента, їх прагнення до самоосвіти, самоудосконалення і вищих результатів їх спільної праці.

Визначено, що сучасний керівник – це людина, яка постійно працює над собою, над своїми професійними та особистісними якостями. Керівнику освітнього закладу необхідний великий запас складних управлінських умінь: уміння ставити цілі, конкретизувати їх у вигляді завдань, проектувати та планувати роботу освітнього закладу, організовувати педагогічний процес, діагностувати, аналізувати, здійснювати моніторинг освітньо-виховного процесу та ухвалювати управлінські рішення на основі даних моніторингу.

Вітчизняні дослідники (Б. Косов, В. Лозниця) виділяють наступні риси успішного керівника (таблиця 3).

Аналіз практичного аспекту підготовки керівника освітнього закладу включає формування особистісно-професійних якостей, умінь і навичок реалізації методологічних, теоретичних і методичних знань. Зазначені аспекти між собою взаємопов'язані. Методологічні знання є умовою системного засвоєння знань і формування наукового світогляду, служать засобом підготовки до самоосвіти та засобом усвідомленого вибору управлінських рішень та вирішення продуктивних завдань, впливають на формування особистісного компонента теоретичного мислення [5].

Ми вважаємо, що наявна характеристика готовності керівника освітньої установи до управління спрямована, насамперед, на оновлення, поповнення і поглиблення наявних знань, фіксує необхідні спеціалістові знання, уміння, якості, обов'язки, розкриває взаємозв'язки, співвідносячи посадові обов'язки з конкретними знаннями, уміннями. Таким чином, специфіка формування готовності керівника освітнього закладу до виконання професійних обов'язків полягає в тому, що вона здійснюється відповідно до особливостей управлінської діяльності.

На нашу думку, ефективність діяльності керівника освітнього закладу забезпечується не тільки управлінським, але й, значною мірою, рівнем розвитку процесуального компонента. Вже в стінах вищого педагогічного освітнього закладу під час навчання в магістратурі майбутній керівник повинен опанувати систему психологічних і практичних дій, професійними уміннями, які необхідні для доцільної регуляції його діяльності.

Висновки та пропозиції. Отже, аналіз стану досліджуваної проблеми дозволив зробити висновок, що особистісна позиція керівника закладу освіти, його професійні знання та уміння повинні формуватися на якісно новому рівні. Відповідно, в основі діяльності майбутнього керівника повинна лежати складна система його професійних і особистісних установок, стереотипів. Водночас важливо націлити всю роботу на корегування або вдосконалення професійно значущих переконань і ціннісних орієнтацій майбутнього керівника.

Перспективою наших подальших досліджень є вивчення емоційного інтелекту як чинника формування професійної компетентності майбутнього керівника в освіті.

Таблиця 3

Якості успішного керівника

№	Групи якостей	Якості керівника
1	Психологічні	Прагнення до лідерства, здатність до керівництва; вольові якості; готовність до розумного ризику; прагнення до успіху; здатність до домінування в екстремальних умовах; самодостатність особистості; комбінаторно-прогностичний тип мислення; стійкість проти стресу; адаптабельність, тобто швидка пристосовуваність до нових умов
2	Інтелектуальні	Прагнення до постійного самовдосконалення; схильність до сприйняття нових ідей і досягнень, здатність відрізнити їх від ілюзорних; панорамність мислення і професійна предметність; мистецтво швидко опрацьовувати, ранжувати інформацію і на цій основі приймати рішення; здатність до самоаналізу; вміння розуміти, приймати та використовувати з користю для справи думки, протилежні власним; психологічна освіта
3	Професійні	Уміння ефективно використовувати кращі досягнення науково-технічного прогресу; уміння заохочувати персонал за гарну роботу і справедливо критикувати; мистецтво приймати нестандартні управлінські рішення – здатність знаходити проблеми та рішення в тих умовах, коли альтернативні варіанти дій, інформація і цілі нечіткі або сумнівні; уміння ефективно і раціонально розподіляти завдання і виділяти на них оптимальний час; діловитість, ініціатива, підприємливість
4	Соціальні	Уміння враховувати політичні наслідки рішень; схильність керуватися принципами соціальної справедливості; мистецтво попереджати та розв'язувати конфлікти, виступати в ролі посередника; уміння встановлювати та підтримувати систему стосунків з рівними собі людьми; тактовність і ввічливість, переважання демократичності в стосунках з людьми; уміння залишатися цілим між «молотом» і «ковадлом»; уміння брати на себе відповідальність; беззастережне виконання правил, прийнятих організацією; уміння заохочувати персонал до відвертості та групових дискусій

Література:

1. Афанасьєва Л.В. Формування професійної компетентності майбутніх менеджерів організацій у процесі вивчення професійно орієнтованих дисциплін : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти». Кіровоград, 2013. 20 с.
2. Головешко Б.Р. Мотиваційно-ціннісне спрямування майбутніх фахівців з менеджменту на успішну професійну діяльність. *Науковий огляд.* 2016. № 1 (22). С. 35–43.
3. Гура О.І. Психолого-педагогічна компетентність викладача вищого навчального закладу: теоретико-методологічний аспект : монографія. Запоріжжя : ГУ «ЗІДМУ», 2006. 332 с.
4. Демченко С.О. Розвиток професійно-педагогічної компетентності викладачів спеціальних дисциплін вищих технічних закладів освіти : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. Наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти». Кіровоград, 2005. 20 с.
5. Маслов В.І. Наукові основи та функції процесу управління загальноосвітніми навчальними закладами : навч. посіб. Тернопіль : Астон, 2007. 150 с.
6. Освітній менеджмент : навч. посіб. / За ред. Л. Даниленко, Л. Карамушки. Київ : Шкільний світ, 2003. 400 с.

Kondratska L. V., Shukalova O. S. Psychological features of forming the professional competence of the future leader in education

This article deals with the studying of psychological features of forming the professional competence of a future leader in education. The competitiveness of the institution in the market of educational services and the quality assurance of education depend from the professional competence of the manager. The professionalism of the educational institution head's is a set of competencies are formed in the course of professional activity and give the manager the opportunity to professionally perform management activities in contemporary social and economic conditions, taking into account the peculiarities of the object of management, related to the solution of the set pedagogical tasks. The head of an educational institution must be able to set goals, specify them in the form of tasks, design and plan the work of an educational institution, organize the pedagogical process, diagnose, analyze, monitor the educational processes and make managerial decisions based on monitoring data.

In the conditions of expanding the functions of educational systems, orientation of education on humanization and professional and personal development of subjects of pedagogical systems. The most demand in the educational institution are not just highly qualified teachers, but specialists who are able to explore the educational process, to plan strategies and tactics of the development of educational institutions and ways personal and professional development of students, to make independent decisions, to carry out corrective and evaluation activities.

Formation of basic professional competences of the future manager takes place in the process of studying fundamental disciplines. The task of modern education today is its reorientation to identify the competences that provide quality education, adequate to the requirements of time. The basis of the future manager's activity should lie in the complex system of professional and personal attitudes, stereotypes. At the same time, it is important to target all work on correcting or improving professionally meaningful beliefs and values of the future manager.

Key words: *competence, Head of Educational Institution, system of education, management activity, education manager.*

УДК 159. 942.5
DOI https://doi.org/10.32840/2663-6026.2019.3-2.9

О. П. Лящ
кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри психології та соціальної роботи
Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського

СИСТЕМНА ДЕТЕРМІНОВАНІСТЬ ҐЕНЕЗИ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ В ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ

У статті представлено психологічну модель ґенези емоційного інтелекту в юнацькому віці. Висвітлено психологічні закономірності розвитку емоційного інтелекту: системну детермінацію ґенези емоційного інтелекту в юнацькому віці (система гендерно-вікових, психофізіологічних, когнітивних, особистісних чинників). Ґенеза емоційного інтелекту в юнацькому віці розглядається як процес становлення та розвитку афективно-когнітивного (здатність особистості до ідентифікації емоцій), поведінково-діяльнісного (здатності особистості до використання і розуміння емоцій), мотиваційно-рефлексивного (здатність особистості до свідомої регуляції емоцій) компонентів емоційного інтелекту особистості на різних етапах юнацького віку.

Ґенези с емоційного інтелекту в підлітковому віці відбувається у відповідності з наступними законами, такими як: 1) систематичне визначення ґенези емоційного інтелекту в юнацькому віці; 2) структурна та функціональна єдність компонентів емоційного інтелекту особистості молоді; 3) інтеграція механізмів актуалізації та реалізації емоційних, інтелектуальних та функціональних функцій у розвиток емоційного інтелекту особистості молоді.

У змісті психологічної моделі ґенези су емоційного інтелекту в підлітковому віці системний детермінізм характеризується заздалегідь визначеними рівнями розвитку компонентів (афективної, когнітивної, поведінкової, мотиваційної, рефлексивної) емоційного інтелекту та низкою чинників (гендерно-віковими, психофізіологічними, пізнавальними, особистими). Важливим аспектом у розвитку емоційного інтелекту є баланс його компонентів з гендерно-віковими, психофізіологічними, пізнавальними, особистісними параметрами. Баланс розвитку емоційного інтелекту в юнацькому віці був взаємозалежним з силою і рухливістю, практичним розумом, мотиваційними, емоційними та вольовими властивостями.

Емоційний інтелект як інтегрований конструкт передбачає функціональну єдність емоційних та інтелектуальних процесів у цілісній системі здібностей щодо сприйняття, розпізнавання і розуміння власних емоцій, емоцій інших людей, управління емоційними проявами. Психологічна структура емоційного інтелекту юнаків методологічно ґрунтується на принципах системності, детермінізму як залежності психічних явищ від чинників, що їх зумовлюють, положеннях психологічних теорій діяльності, особистості, положеннях про структуру особистості та її розвиток в середовищі та діяльності; принципах організації психологічного дослідження; уявленнях про сутність, психологічні механізми та умови формування особистості в юнацькому віці.

Ключові слова: *емоційний інтелект, детермінованість, ґенеза, юнацький вік, гендерно-вікові чинники, психофізіологічні чинники, когнітивні чинники, особистісні чинники.*

Постановка проблеми. Ґенеза емоційного інтелекту в юнацькому віці – процес становлення та розвитку афективно-когнітивного (здатність особистості до ідентифікації емоцій), поведінково-діяльнісного (здатності особистості до використання і розуміння емоцій), мотиваційно-рефлексивного (здатність особистості до свідомої регуляції емоцій) компонентів емоційного інтелекту особистості на різних етапах юнацького віку.

У змісті психологічної моделі ґенези емоційного інтелекту в юнацькому віці системна детермінованість характеризується зумовленістю рівнів розвитку компонентів (афективно-когнітивного, поведінково-діяльнісного, мотиваційно-рефлексивного) емоційного інтелекту від сукупності чинників (гендерно-вікових, психофізіологічних, когнітивних, особистісних). Важливим аспектом в розвитку емоційного інтелекту є збалансованість його складників з гендерно-віковими, психофізіологічними, когнітивними, особистісними параметрами. Збалансованість розвитку емоційного інтелекту в юнацькому віці є взаємозалежною з силою і рухливістю, практичним інтелектом, мотиваційними, емоційно-вольовими властивостями.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У вітчизняній психології XX століття дослідження інтелекту розвивалися в кількох напрямах: вивчення психофізіологічних задатків загальних розумових здібностей (Б. Теплов, В. Небиліцин, Е. Голубєва, В. Русалов), емоційної та мотиваційної регуляції інтелектуальної діяльності (О. Тихомиров), когнітивних стилів (М. Холодна, Я. Пономарьов). Упродовж останнього часу розвиваються такі нові напрями дослідження, як особли-

© Лящ О. П., 2019

вості «імпліцитних» теорій інтелекту (Р. Стернберг), регуляторні структури (А. Піаже), зв'язок інтелекту і креативності (Е. Торренс) [2; 4; 7].

Серед західних учених, які розробляли концепції емоційного інтелекту, були Д. Гоулмен, П. Саловей, Дж. Майер, Д. Карузо, Г. Гарднер, Р. Бар-Он, С. Хейн, Р. Купер, А. Саваф [11; 12].

На сьогодні в Україні з'явилися дослідження з проблеми концептуалізації цього феномена, його функцій (Е. Носенко), вивчення EQ як детермінант внутрішньої свободи особистості (Г. Березюк) та показника цілісного її розвитку (О. Філатова) [9].

Введення поняття емоційного інтелекту в психологічний тезаурус сприяло інтенсивізації досліджень, спрямованих на операціоналізацію емоційно-інтелектуального конструкту (І. Андрєєва, О. Власова, Г. Гарскова, Д. Карузо, Д. Люсін, Дж. Майер, Е. Носенко, Р. Робертс, П. Саловей) [3], дослідження адаптивних функцій та адаптаційного потенціалу емоційного інтелекту (І. Аршава, Р. Бар-Он, М. Бреккет, Н. Коврига, Т. Кумскова, В. Овсянникова, Г. Юсупова) [12], виявлення зв'язку між складниками емоційного інтелекту та лідерськими, управлінськими якостями (Д. Гастелло, Д. Гоулман, В. Єрмаков, А. Мітлош, А. Петровська) [1], розвиток емоційного інтелекту та його складових частин (М. Манойлова, М. Нгуен, О. Приймаченко, К. Саарні) [4; 8]. Однією з перспективних сфер дослідження емоційного інтелекту є освіта (Е. Аронсон, М. Смульсон) [10].

Метою статті є представлення психологічної моделі ґенези емоційного інтелекту в юнацькому віці.

Виклад основного матеріалу. Результатом аналізу та узагальнення результатів нашого дослідження стала побудова психологічної моделі ґенези емоційного інтелекту в юнацькому віці, у змісті якої представлено у взаємозв'язках психологічну структуру емоційного інтелекту, психологічні чинники, механізми та закономірності його розвитку [7, с. 49].

В руслі розробленої за результатами нашого дослідження психологічної моделі емоційний інтелект особистості юнацького віку розуміється нами як ієрархізована система здібностей молодої людини до обробки емоцій як інформації, що передбачає функціональну єдність емоційних та інтелектуальних процесів щодо сприйняття, розпізнавання і розуміння власних емоцій, емоцій інших людей, управління емоційними проявами та зумовлює більш високу адаптивність і ефективність особистості в спілкуванні і діяльності. Водночас емоційний інтелект як інтегрований конструкт передбачає функціональну єдність емоційних та інтелектуальних процесів у цілісній системі здібностей щодо сприйняття, розпізнавання і розуміння власних емоцій, емоцій інших людей, управління емоційними проявами. Психологічна структура емоційного інтелекту юнаків методологічно ґрунтується на принципах системності, детермінізму як залежності психічних явищ від чинників, що їх зумовлюють, положеннях психологічних теорій діяльності, особистості, положеннях про структуру особистості та її розвиток в середовищі і діяльності; принципах організації психологічного дослідження; уявленнях про сутність, психологічні механізми та умови формування особистості в юнацькому віці [8, с. 53].

У контексті нашого дослідження ґенезу емоційного інтелекту в юнацькому віці розглядається як процес становлення та розвитку афективно-когнітивного (здатність особистості до ідентифікації емоцій), поведінково-діяльнісного (здатності особистості до використання і розуміння емоцій), мотиваційно-рефлексивного (здатність особистості до свідомої регуляції емоцій) компонентів емоційного інтелекту особистості на різних етапах юнацького віку (14–16 років та 17–18 років), що відбувається у відповідності до закономірностей, встановлених нами після проведення констатувального та формувального експериментів. Серед закономірностей ґенези емоційного інтелекту в юнацькому віці важливе значення має системна детермінованість цього процесу. Розглянемо докладніше у чому полягає зазначена закономірність.

Системна детермінація ґенези емоційного інтелекту в юнацькому віці пояснює вплив системи психологічних чинників на структуру емоційного інтелекту особистості. Слід зауважити, що визначені гендерно-вікові, психофізіологічні, когнітивні, особистісні чинники не розглядалися як явища жорсткого детермінізму, оскільки розвиток емоційного інтелекту в юнацькому віці під впливом різних причин може відбуватися і завдяки законам саморозвитку. Тим не менш, у нашому дослідженні визначені за результатами статистичної обробки результатів формувального впливу в процесі апробації програми розвитку поведінково-діяльнісного та мотиваційно-рефлексивного компонентів чинники, що зумовили підвищення здатностей юнаків та дівчат до ідентифікації, використання, розуміння, свідомої регуляції емоцій.

Характер взаємозв'язків між визначеними нами гендерно-віковими чинниками, а саме гендерними рівнями (маскулінності, фемінності, андрогінності), віком (етап ранньої юності 14–16 років, етап пізньої юності 17–18 років) та афективно-когнітивним, поведінково-діяльнісним, мотиваційно-рефлексивним компонентами емоційного інтелекту (ідентифікації, використання, розуміння, свідомої регуляції емоцій) розкривається у такий спосіб:

1) середній та високий рівні свідомої регуляції емоцій показали ті досліджувані учні та студенти, що мали виражений рівень маскулінності, середні та високі значення ідентифікації та використання

емоцій показали досліджувані з вираженою фемінністю, досліджувані з вираженою адрогінністю виявили середні показники і високі показники розуміння емоцій (рис. 1);

2) особливістю емоційного інтелекту на етапі ранньої юності 14–16 років є недостатній рівень розвитку поведінково-діяльнісного (здатність до розуміння емоцій) та мотиваційно-рефлексивного компонентів (здатність до свідомої регуляції емоцій); значущість свідомої регуляції емоцій і розуміння поведінки інших стає властивим для особистості на етапі пізньої юності 17–18 років (рис. 2).

Характер взаємозв'язків між психофізіологічними чинниками та здатностями особистості юнацького віку до ідентифікації, використання, розуміння, свідомої регуляції емоцій виявляється у тому, що середній та високий рівні афективно-когнітивного, поведінково-діяльнісного і мотиваційно-рефлексивного компонентів емоційного інтелекту показали ті досліджувані, що мали виражений рівень сили та рухливості нервової системи, середні та низькі значення ідентифікації, використання, розуміння, свідомої регуляції емоцій показали досліджувані з вираженою силою та інертністю, слабкістю та рухливістю або слабкістю нервової системи. Водночас, є збалансований зв'язок між силою і рухливістю (слабкістю та інтертністю) та здатностями особистості юнацького віку до ідентифікації та розуміння емоцій (рис. 3).

Характер взаємозв'язків між когнітивними чинниками та здатностями особистості юнацького віку до ідентифікації, використання, розуміння, свідомої регуляції емоцій виявляється у тому, що середній та високий рівні афективно-когнітивного, поведінково-діяльнісного і мотиваційно-рефлек-

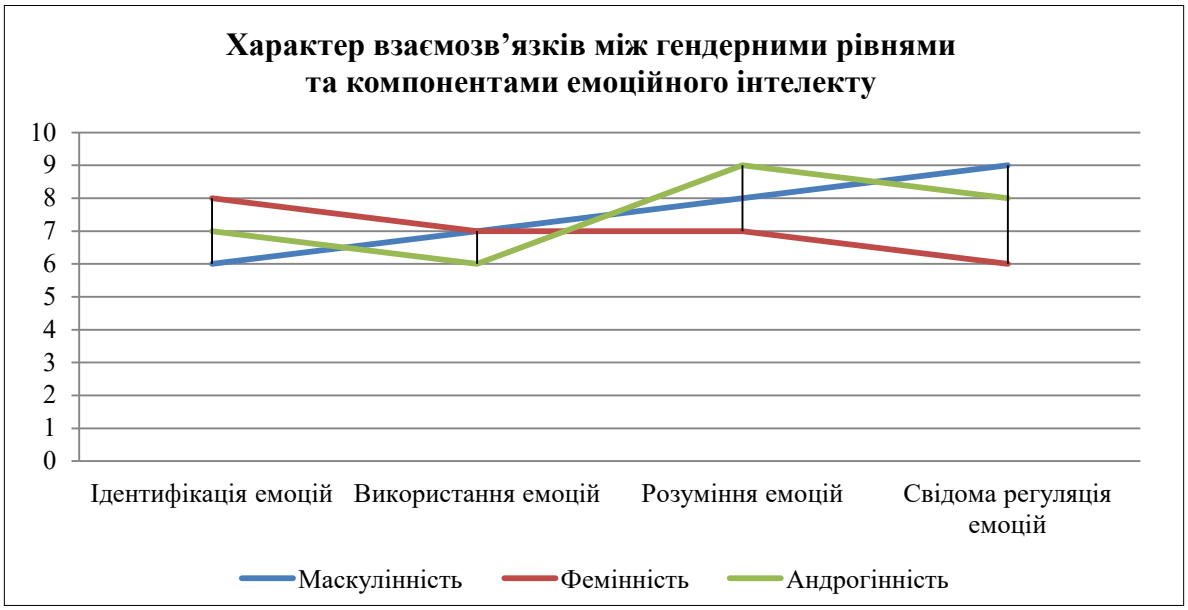

Рис. 1. Характер взаємозв'язків між гендерними рівнями та компонентами емоційного інтелекту

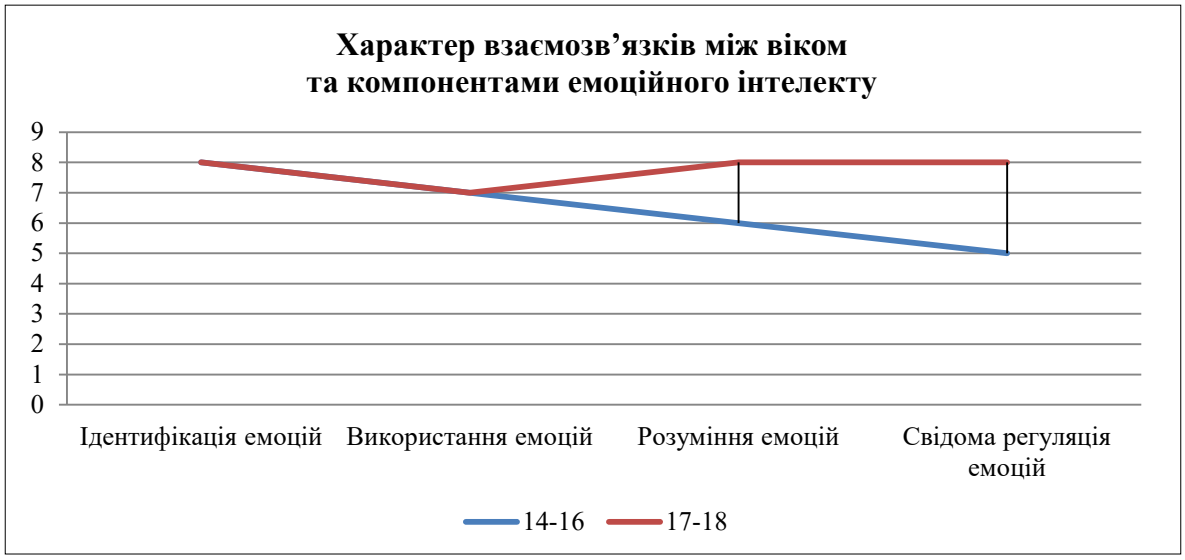

Рис. 2. Характер взаємозв'язків між віком та компонентами емоційного інтелекту

сивного компонентів емоційного інтелекту показали ті досліджувані, що характеризувалися високими показниками за шкалами теоретичного і практичного інтелекту, а середні та низькі значення ідентифікації, використання, розуміння, свідомої регуляції емоцій показали досліджувані з низькими індексами теоретичного і практичного інтелекту. Водночас більш збалансований зв'язок був виявлений між практичним інтелектом та здатностями до ідентифікації, використання і розуміння емоцій (рис. 4).

Характер взаємозв'язків між особистісними чинниками та здатностями особистості юнацького віку до ідентифікації, використання, розуміння, свідомої регуляції емоцій виявляється у тому, що високий рівні афективно-когнітивного, поведінково-діяльнісного і мотиваційно-рефлексивного компонентів емоційного інтелекту показали ті досліджувані, що мали середні та високі показники за шкалами блоку комунікативних, емоційно-вольових, мотиваційних властивостей. Середні та низькі значення ідентифікації, використання, розуміння, свідомої регуляції емоцій показали досліджувані з низькими індексами за шкалами блоку комунікативних, емоційно-вольових, мотиваційних властивостей. Водночас більш збалансований зв'язок був виявлений між мотиваційними, емоційно-вольовими властивостями та складниками емоційного інтелекту (рис. 5).

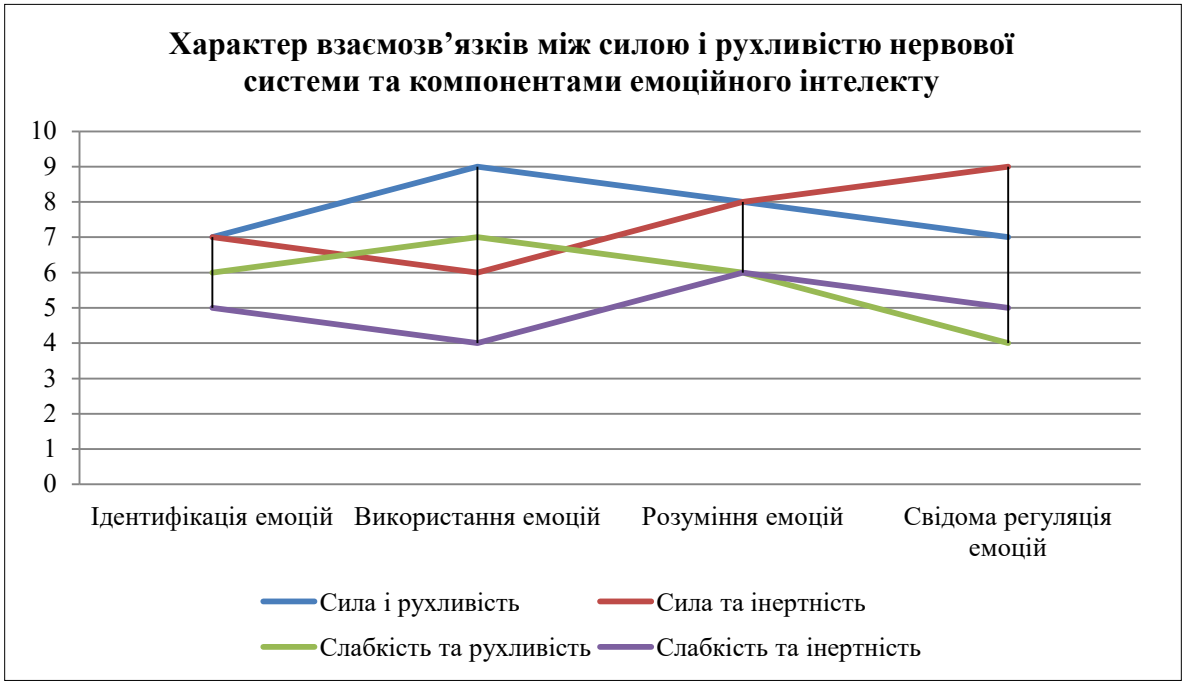

Рис. 3. Характер взаємозв'язків між силою і рухливістю нервової системи та компонентами емоційного інтелекту

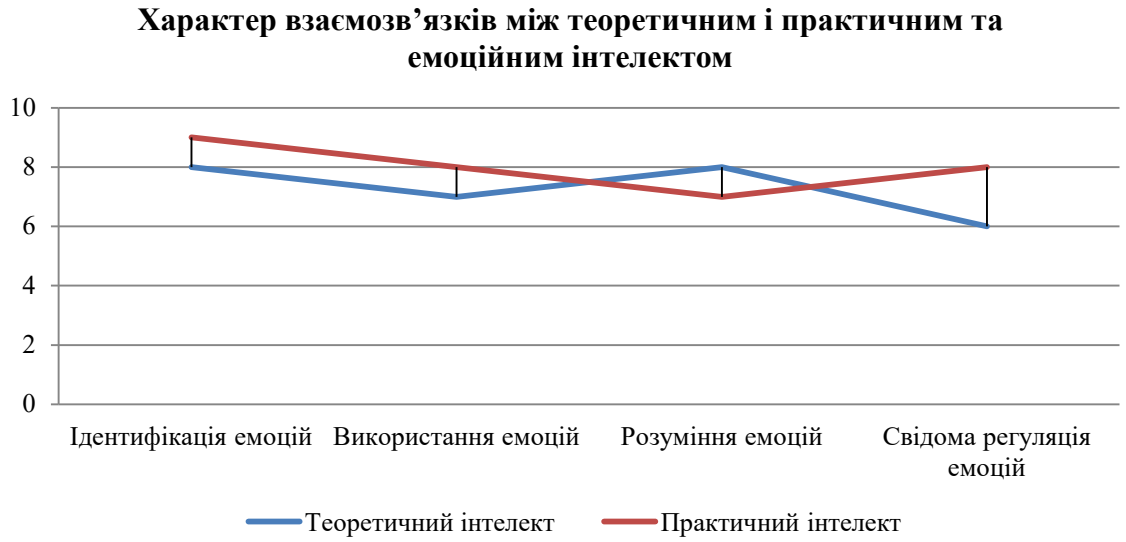

Рис. 4. Характер взаємозв'язків між теоретичним і практичним та емоційним інтелектом

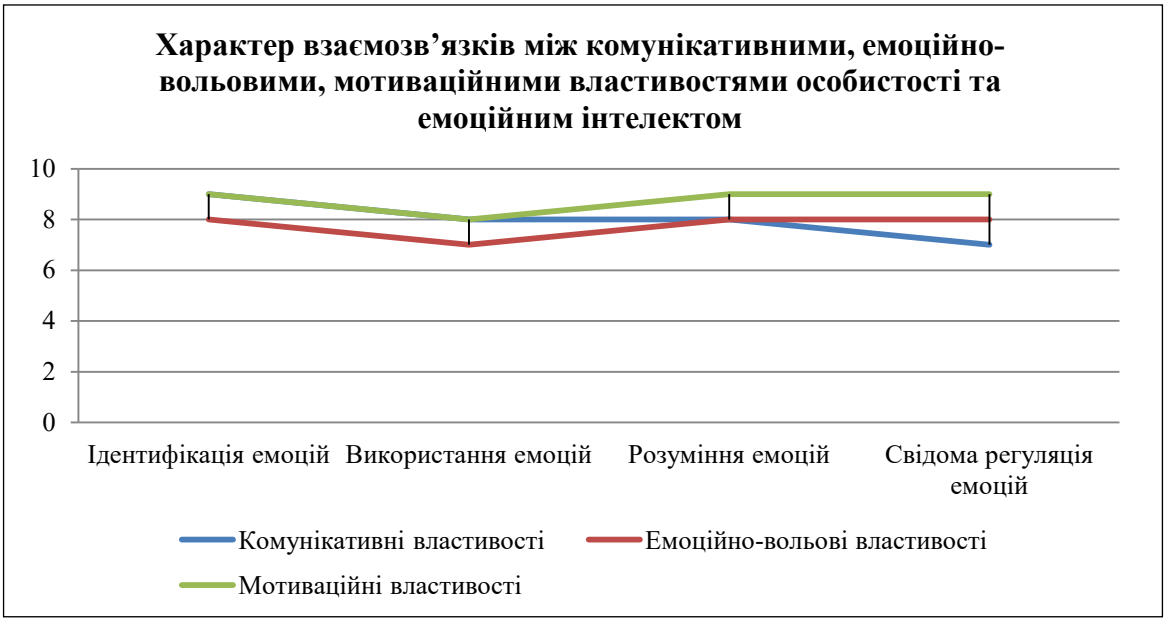

Рис. 5. Характер взаємозв'язків між комунікативними, емоційно-вольовими, мотиваційними властивостями особистості та емоційним інтелектом

Оскільки у юнацькому віці інтелект функціонує як цілісна структура, водночас, відбуваються:

1) прогресивний розвиток теоретичного мислення) що стає більш системним і продуктивним;

2) внутрішнє і зовнішнє мовлення ускладнюється за змістом;

3) збільшується осмисленість сприймання, уваги; удосконалюється здатність до цілеспрямованої зосередженості уваги;

4) уява стає керованим процесом;

5) довільне запам'ятовування стає значно ефективнішим за мимовільне, то саме в цей період починає окреслюватися індивідуальний стиль емоційної інтелектуальної діяльності як індивідуально-своєрідної системи психологічних засобів, які свідомо чи стихійно використовує людина з метою найкращого урівноваження своєї індивідуальності з предметними, зовнішніми умовами діяльності.

Психологічна модель ґенези емоційного інтелекту в юнацькому віці, у змісті якої представлено у взаємозв'язках психологічну структуру емоційного інтелекту, психологічні чинники, механізми та закономірності його розвитку є результатом теоретичного аналізу та емпіричного узагальнення даних дисертаційного дослідження.

У контексті психологічної моделі емоційний інтелект особистості юнацького віку представлений як ієрархізована система здібностей молодої людини до обробки емоцій як інформації, що передбачає функціональну єдність емоційних та інтелектуальних процесів щодо сприйняття, розпізнавання і розуміння власних емоцій, емоцій інших людей, управління емоційними проявами та зумовлює більш високу адаптивність і ефективність особистості в спілкуванні і діяльності.

Емоційний інтелект як інтегрований конструкт передбачає функціональну єдність емоційних та інтелектуальних процесів у цілісній системі здібностей щодо сприйняття, розпізнавання і розуміння власних емоцій, емоцій інших людей, управління емоційними проявами. Психологічна структура емоційного інтелекту юнаків методологічно ґрунтується на принципах системності, детермінізму як залежності психічних явищ від чинників, що їх зумовлюють, положеннях психологічних теорій діяльності, особистості, положеннях про структуру особистості та її розвиток в середовищі і діяльності; принципах організації психологічного дослідження; уявленнях про сутність, психологічні механізми та умови формування особистості в юнацькому віці.

Висновки та пропозиції. Таким чином, в змісті психологічної моделі ґенези емоційного інтелекту в юнацькому віці системна детермінованість характеризується зумовленістю рівнів розвитку компонентів (афективно-когнітивного, поведінково-діяльнісного, мотиваційно-рефлексивного) емоційного інтелекту від сукупності чинників (гендерно-вікових, психофізіологічних, когнітивних, особистісних). Водночас було відзначено порівняно нижчий рівень розвитку емоційного інтелекту, зокрема здатностей до розуміння та свідомої регуляції емоцій, у віці 14–16 років, ніж у 17–18 років, а також меншу погодженість на етапі ранньої юності вимірюваних у структурі емоційного інтелекту характеристик у порівнянні з особами старшого юнацького віку. Важливим аспектом в розвитку емоційного інтелекту є збалансованість його складових частин з гендерно-віковими, психофізіологічними, когнітивними, особистісними параметрами. Збалансованість

розвитку емоційного інтелекту в юнацькому віці виявилася взаємозалежною з силою і рухливістю, практичним інтелектом, мотиваційними, емоційно-вольовими властивостями.

Перспективи подальших досліджень ми вбачаємо в дослідження структурно-функціональної єдності складових частин емоційного інтелекту особистості юнацького віку.

Література:

1. Андреева И.Н. Эмоциональный интеллект : исследования феномена. *Вопросы психологии.* 2006. № 3. С. 83–95.
2. Запорожец А.В. Избранные психологические труды : в 2 т. Москва : Педагогика, 1986. 320 с.
3. Зейгарник Б.В. Патопсихология. Москва : Издательство МГУ, 1986. 196 с.
4. Гарскова Г.Г. Введение понятия «эмоциональный интеллект» в психологическую теорию. Ананьевские чтения – 99 : тезисы науч.-практ. конф. Санкт-Петербург, 1999. С. 25–26.
5. Изард Кэррол Э. Психология эмоций. Санкт-Петербург : Питер, 2000. 664 с.
6. Лящ О.П. Емоційний інтелект як предмет психологічних досліджень. Проблеми сучасної психології. Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. Випуск 22, 2013. С. 324–326.
7. Лящ О.П. Теоретико-методологічний аналіз змісту емоційного інтелекту. *Вісник Київського інституту бізнесу та технологій.* №3 (31). 2016. С. 47–51.
8. Лящ О.П. Фактори розвитку емоційного інтелекту в сучасних підлітків. *Збірник наукових праць. Серія: Психологічні перспективи.* Вип. 12. Луцьк, 2008. С. 49–59.
9. Носенко Е.Л. Емоційний інтелект : концептуалізація феномену, основні функції. Київ : Вища школа, 2003. 126 с.
10. Смульсон М.Л. Психологія розвитку інтелекту. Київ : Нора-друк, 2003. 298 с.
11. Compas B., Connor-Smith J., Saltzman H., Thomsen A., Wadsworth M. Coping with stress during childhood and adolescence: Problems, progress, and potential in theory and research. *Psychological Bulletin,* 2001. Vol. 127. N 1. P. 87–127.
12. Cramer P. Defense mechanismus and Coping strategies : What's the difference? *American Psychologist*, 2000. June. P. 638–646.
13. Lazarus R. S. Coping Theory and Research: Past, Present, and Future. 1993. № 55. P. 234–247.

Liashch O. P. System determination of the genesis of emotional intelligence in youth

Genesis of emotional intelligence in adolescence - the process of formation and development of affective-cognitive (person's ability to identify emotions), behavioral-activity (person's ability to use and understanding emotions), motivational-reflexive (person's ability to consciously regulate emotions) components of emotional intelligence of the individual at different stages of adolescence (14–16 years and 17–18 years), which occurs in accordance with the following laws, such as: 1) systematic determination of the genesis of emotional intelligence in the youth age; 2) structural and functional unity of the components of the emotional intelligence of the personality of the youth; 3) integration of the mechanisms of actualization and implementation of emotional, intellectual and activity functions in the development of emotional intelligence of the personality of the youth.

In the content of the psychological model of the genesis of emotional intelligence in adolescence, systemic determinism is characterized by the predefined levels of development of components (affective, cognitive, behavioral, motivational, reflexive) of emotional intelligence from a set of factors (gender-age, psychophysiological, cognitive, personal). An important aspect in the development of emotional intelligence is the balance of its components with the gender-age, psychophysiological, cognitive, personal parameters. The balance of the development of emotional intelligence in adolescence was interdependent with strength and mobility, practical intelligence, motivational, emotional and volitional properties.

Emotional intelligence as an integral construct involves the functional unity of emotional and intellectual processes in a holistic system of ability to perceive, recognize and understand their own emotions, emotions of other people, control emotional manifestations. The psychological structure of youth's emotional intelligence is methodologically based on the principles of determinism as the dependence of mental phenomena on the factors that determine it, the positions of psychological theories of activity.

Key words: *emotional intelligence, determinism, genesis, youth age, gender-age factors, psychophysiological factors, cognitive factors, personality factors.*

УДК 159.923.2
DOI https://doi.org/10.32840/2663-6026.2019.3-2.10

С. С. Митрофанова
аспірантка кафедри психології та педагогіки
ПВНЗ «Університет сучасних знань»

СТАНОВЛЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ САМОСВІДОМОСТІ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ ЯК ОСВІТНЯ ПРОБЛЕМА

У статті представлено огляд сучасних психологічних поглядів на проблему становлення професійної самосвідомості в період професійного формування майбутніх психологів. Генералізація багатьох дефініцій дозволила стверджувати, що професійна свідомість вивчається як таке відбиття дійсності, у якому поєднується вся сукупність алгоритмів, норм, цінностей, мови, властивих певному виду професійної діяльності. Розглянуто різні аспекти професійної самосвідомості психологів: вивчалися зміст і структура цього феномену, умови і засоби розвитку професійної самосвідомості, особливості її формування на різних етапах професіоналізації, проекція структурних компонентів самосвідомості на професійну діяльність. Під час навчання в закладі вищої освіти відбувається не лише стрімке оволодіння професійними знаннями, але також істотні зміни у структурі свідомості: усвідомлення життєвих і професійних цілей, планування професійного розвитку, самореалізація та самовдосконалення, усвідомлення професійної діяльності як цінності в ієрархії мотивів особистості. Установлено, що джерелом професійної самосвідомості є самосвідомість особистості загалом. Змістові, рівневі та структурні особливості професійної самосвідомості визначають прогнозування, цілеутворення, планування, ухвалення рішень, контроль, оцінку й корекцію діяльності фахівця. Ядром професійної самосвідомості є значення й смисли, які диктуються змістом предмета і цілей професійної діяльності. Система професійних смислів виражається насамперед через професійні цінності і принципи професійної діяльності. Чуттєва тканина професійної самосвідомості виражається в диференційованості сприйняття світу професії.

Започатковано теоретико-емпіричне дослідження, мета якого полягає у виявленні психологічних особливостей змісту та формування професійної свідомості майбутніх психологів у разі зміни ними спеціальності. Об'єктом такого дослідження є професійна самосвідомість майбутніх психологів, предметом – особливості формування професійної самосвідомості майбутніх психологів в умовах зміни спеціальності. Завданням емпіричної частини дослідження є комплексна діагностика структури самосвідомості студентів-психологів. Передбачається аналіз мотиваційних чинників вибору професії психолога; особливостей емоційного інтелекту, професійної ідентичності; смисло-життєвої орієнтації; самооцінки консультаційних компетентностей респондентів.

Ключові слова: *свідомість, самосвідомість, професійна самосвідомість, умови розвитку професійної самосвідомості.*

Постановка проблеми. Своєчасне становлення та повноцінний розвиток професійної самосвідомості є необхідною умовою професійного зростання будь-якого фахівця. Особливо важлива ця проблема для процесу професіоналізації особистості майбутніх психологів, оскільки фахівці соціономічного кола професій найбільшою мірою актуалізують власну свідомість і самосвідомість у своїй професійній діяльності.

У психологічній літературі представлено різні аспекти питання професійної самосвідомості психологів: вивчалися зміст і структура цього феномену, умови і засоби розвитку професійної самосвідомості, особливості її формування на різних етапах професіоналізації. Проблема професійної самосвідомості майбутніх психологів в умовах зміни спеціальності залишається малорозробленою, хоча цей аспект і має свою специфіку. Тому вивчення змістового наповнення, структури, функцій, механізмів і формування професійної самосвідомості залишається актуальною науковою проблемою.

З огляду на зазначене, нами започатковано теоретико-емпіричне дослідження, мета якого полягає у виявленні психологічних особливостей змісту та формування професійної свідомості майбутніх психологів у разі зміни ними спеціальності. Об'єктом такого дослідження є професійна самосвідомість майбутніх психологів, предметом – особливості формування професійної самосвідомості майбутніх психологів в умовах зміни спеціальності.

Завданням емпіричної частини дослідження стане комплексна діагностика структури самосвідомості студентів-психологів. Передбачається аналіз мотиваційних чинників вибору професії психолога; особливостей емоційного інтелекту, професійної ідентичності; смисло-життєвих орієнтацій; самооцінки консультаційних компетентностей респондентів.

© Митрофанова С. С., 2019

Практична спрямованість дослідження забезпечується наміром визначити оптимальні психологічні умови формування самосвідомості майбутніх психологів. Також розроблено Програму психологічного супроводу формування професійної самосвідомості, обґрунтування й апробація якої входить у завдання дослідження.

Дослідження перебуває на початковому етапі свого розвитку, тому метою статті є огляд і теоретичний аналіз науково-психологічних джерел із зазначеної теми.

Виклад основного матеріалу. Проблема розвитку професійної самосвідомості посідає значне місце серед проблем як у психології професійного розвитку особистості, так і у психології праці. Проаналізувавши дослідження вітчизняних психологів, ми з'ясували, що процесу професіоналізації особистості присвячено достатньо досліджень: у межах психологічної теорії діяльності (О. Леонтьєв, Б. Ломов); психологічної теорії професійного становлення (Є. Клімов, І. Кон, А. Макаров, Л. Мітіна); психологічної теорії особистості (А. Асмолов, В. Мерлін, К. Платонов та ін.). Особливості формування професійної самосвідомості педагогічних працівників досліджуються в роботах В. Брагіної, І. Вачкова, Є. Клімова, В. Козієва, А. Маркової, Л. Мітіної, П. Шавір та ін.).

Передусім у психології останніх десятиліть усталилася диференціація понять «професійна свідомість» та «професійна самосвідомість». Зокрема, погляд на професійну свідомість Ж. Вірної [8] іде в руслі досліджень Д. Сьюпера, який убачає в ній результат входження у професійну роль, де великого значення набуває уявлення людини про свою особистість. Згідно з поглядами авторки, професійні переваги та тип кар'єри є варіантом реалізації складної «Я-концепції»: людина свідомо прагне здобути професію, водночас вимоги щодо останньої передбачають роль, що відповідає уявленням суб'єкта про себе. Неповторні особливості професійної свідомості пов'язані зі специфікою індивідуальної життєдіяльності людини.

Такі прояви, як повнота й високий рівень оволодіння професійними компетентностями, принципами професійної етики, можливостями їх творчого застосування та ретрансляції, прийнято класифікувати як професіоналізм. Отже, можна вважати, що професійна свідомість вивчається як таке відбиття дійсності, у якому поєднується вся сукупність алгоритмів, норм, цінностей, мови, властивих певному виду професійної діяльності, що відокремився від інших. Забезпечення цілісності професійної культури фахівця покладається на професійну самосвідомість [13]. Що стосується класифікації професійної свідомості Н. Кучеровської, то, за її концепцією, це «ментальний простір, значеннєва репрезенративна структура, у якій представлена картина професійної діяльності і самого суб'єкта як представника цієї професії» [16, с. 27].

Існує й інший погляд на професійну самосвідомость, за якого вона постає невід'ємною складовою частиною самосвідомості взагалі, що являє собою комплекс структурних компонентів, який дає можливість усвідомлювати особистості себе як професіонала, утворює цілісний образ і систему професійних відносин і насатнов, зумовлює саморегуляцію своїх дій через пізнання та самооцінку професійно важливих потреб, можливостей, якостей, емоційного ставлення до себе як до суб'єкта професійної діяльності.

У нашій роботі головною ідеєю є уявлення про професійну самосвідомість як про спосіб організації змісту професійного образу світу у самосвідомості суб'єкта, уявленні його про свою особистість. Отже, суб'єктом самосвідомості (професійної) є особистість.

Аналіз літератури дозволяє побачити велику кількість підходів до пояснення сутності професійної самосвідомості. Наприклад, на думку Б. Паригіна, в усвідомленні людиною своєї належності до певної професійної групи і виявляється професійна самосвідомість [21]. Інстанцією, у якій відбувається оцінювання наявних фахових досягнень, планування та здійснення саморозвитку, є професійна самосвідомість, на думку Ю. Кулюткіна. Тому лише за умови, що особистість чітко знає, якими властивостями та якостями вона має оволодіти як фахівець, якою мірою ці якості та властивості виявляються на практиці, вона матиме змогу вносити адекватні зміни у своє фахове самовдосконалення [15]. Згідно з поглядами С. Дружилова, професійна самосвідомість охоплює уявлення людини про себе як члена професійної спільноти, носія професійної культури, а також професійних норм, правил, традицій, притаманних працівникам цієї професії [10].

Цікавим поглядом на професійну самосвідомість, а точніше, на структурне ядро цього концепту, є погляд Г. Петрової, згідно з яким ядро професійної самосвідомості являє собою матрицю сенсів, що складається з колективно відпрацьованих, сталих значень декількох понять: «особистість», «Я», «свідомість», які характеризуються динамікою в часі й різним інтерпретуванням. Отже, професійна самосвідомість є проекцією всіх структурних компонентів самосвідомості на професійну діяльність [22].

Розвиток професійної свідомості людини, за словами І. Романова й А. Хвана [24], передбачає її входження у професію, що супроводжується інтеріоризацією нормативної професійної моделі. Така інтеріоризація розвивається за певними етапами: 1) ознайомлення з моделлю через навчання; 2) засвоєння моделі за допомогою практичної діяльності; 3) ідентифікація себе з визначеною моделлю,

що включає усвідомлення професійної діяльності як цінності в ієрархії мотивів особистості, надання цим мотивам соціально значущого характеру, відповідності особистої та професійної картини.

Формування професійної самосвідомості майбутнього фахівця залежить від таких чинників: наскільки обраний фах відповідає можливостям особистості студента, від позитивного ставлення до себе як до майбутнього фахівця, бажання та стійкості потреби здобувати знання у відповідній освітній сфері [6].

Отже, джерелом професійної самосвідомості є самосвідомість особистості загалом, у свою чергу, можна говорити про збіг закономірностей, принципів та механізмів розвитку цих психологічних новоутворень. Специфікою самосвідомості особистості є те, що вона формується в життєдіяльності, взаємодії з оточенням, є результатом самопізнання (себе, своїх дій і психічних якостей). Що ж до професійної самосвідомості, то це проекція всіх структурних компонентів самосвідомості на професійну діяльність.

Наявність різних думок стосовно суті психологічного феномену професійної самосвідомості спричинила різноманітність уявлень про його структурні компоненти. Найперші дослідження структури професійної самосвідомості належать Є. Клімову [13], згідно з уявленнями якого професійна самосвідомість включає в себе: свідомість своєї приналежності до певної професійної спільноти, уявлення та знання про власну відповідність професійному еталону, знання про свої сильні і слабкі сторони, уявлення про себе і свою роботу в майбутньому та можливі шляхи самовдосконалення.

Змістом професійної самосвідомості є стійкі уявлення про відповідну професійну, психологічну, соціальну й моральну ідентичність членів групи. Усвідомлення спільності інтересів виражається у професійній самосвідомості групи, зміст і сенси якої активізують механізми соціально-психологічної консолідації групи й підтримки стабільності її соціального статусу.

Представники акмеологічного напряму психології А. Деркач, О. Москаленко [9] розглядають функціональні і структурні компоненти професійної самосвідомості, виділяючи в останній такі складники: когнітивний (реалізується в самопізнанні); мотиваційний (реалізується в самоактуалізації); емоційний (реалізується в саморозумінні) і операційний (реалізується в саморегуляції). Зазначені компоненти експлікуються акмеологами у двох планах: об'єктивному та суб'єктивному. Професійна майстерність є показником об'єктивного плану презентації професійної самосвідомості, тоді як «Я-концепція» виступає в суб'єктивному плані. Зовнішні та внутрішні умови впливають на професійну майстерність як на цілісне утворення, у результаті чого змінюється «Я-концепція». Існує і зворотний зв'язок: якщо змінюється «Я-концепція», то це впливає на професійну майстерність.

Здійснюючи аналіз професійної свідомості, можна говорити про те, що вивчення структури професійної свідомості є недостатньо розробленим напрямом дослідження. Стосовно структури професійної свідомості В. Єрмолін констатує, що професійна свідомість людини складається із двох взаємопов'язаних структур: 1) внутрішньої, яка включає компоненти професійної раціональності, чутливості й волі; 2) зовнішньої, у якій свідомість розглядається як: а) знання про професію, вимоги до особистості, що працює за обраним фахом; б) оцінювання свого місця й ролі в системі виробничих відносин, оцінювання значущості професії, процесу й результату своєї роботи; в) як результат перетворення самої професійної діяльності на ідеальне явище [11].

Отже, структура професійної свідомості як форми свідомості особистості складається із трьох компонентів. Ядром професійної свідомості є значення та смисли. Зміст цих значень і смислів, характер зв'язків і відношень між ними диктуються змістом предмета і цілей професійної діяльності, тобто ці професійні значення виражаються через систему професійних теорій і моделей, які стають основою професійної діяльності. Система ж професійних смислів виражається насамперед через професійні цінності і принципи професійної діяльності. Не меншої ваги у структурі професійної свідомості набуває і чуттєва тканина, яка виражається в диференційованості сприйняття [28].

Продовжуючи лінію аналізу умов розвитку професійної самосвідомості, логічно зазначити, що найбільш перспективним періодом, коли активізується процес її формування, є період професійної підготовки. У студентські роки відбувається інтенсивний розвиток усіх особистісних структур молодої людини, наступає її психологічна, фізіологічна й соціальна зрілість, формується як професійна, так і особистісна «Я-концепція».

Принципово важливо те, що становлення професійної свідомості на етапі навчання в закладі вищої освіти відображає суть процесу професійного становлення й розвитку фахівця. Відбувається не лише стрімке оволодіння професійними знаннями, навичками та вміннями, але також істотні зміни у структурі свідомості. Від того, як студенти уявляють, певною мірою проєктують своє професійне майбутнє, а саме: усвідомлення життєвих і професійних цілей, планування професійного розвитку, самореалізацію та самовдосконалення, залежить ефективність процесу професійного становлення [1; 2; 7].

Важливо зазначити безумовний вплив професійного навчання, а згодом і професійної діяльності на формування самосвідомості. Так, згідно

з думкою С. Рубінштейна, вищі психічні функції людини спеціалізуються «залежно від різних умов, у яких відбувається мисленнєвий процес» [25, с. 145]. Багатоаспектою та багатогранною є діяльність сучасної особистості, проте суспільне життя характеризується не лише багатоплановим складом діяльностей: його можна охарактеризувати наявністю «провідної діяльності, яка виконує основну роль у розвитку особистості» [27, с. 57].

Уже під час навчання в закладі вищої освіти людина починає розуміти, чи відповідає вибір професії її початковим уявленням. Професійне самовизначення майбутнього фахівця, інтеграція його якостей у професійну спрямованість, поява професійного мислення – усе це пов'язане з періодом навчання у ЗВО, адже в цей період життя людини формується значно ширша та стійка мотивація майбутньої професійної діяльності.

Характеризуючи цей динамічний процес, важливою його складовою частиною вбачаємо мотивацію майбутнього працівника, тобто його внутрішнє спонукання до діяльності. Саме завдяки мотивації відбувається розвиток людини, мотивації скеровує її до мети. На думку А. Бодальова, «справжній професіонал завжди має сильну і стійку мотиваційну сферу на здійснення певної діяльності і на досягнення в ній унікального, неординарного результату» [4].

Варто зазначити, що для успішної особистісно-професійної самореалізації характерне саморозкриття та самоцінність. Особистісна зрілість свідчить про високий рівень самореалізації особистості. Характеристики особистісної зрілості виявляються на рівні самосвідомості й розкриваються у процесі самокерування та саморегуляції.

Висновки. На підставі вивчення психологічної літератури із проблеми дослідження зроблено висновок про те, що професійна самосвідомість особистості є складним особистісним феноменом, який у професійній діяльності виконує низку функцій, провідною з яких є регулювальна, також у самоосвіті та самовдосконаленні на основі пізнання фахових вимог, власних професійних можливостей і емоційно-ціннісного ставлення до професійної діяльності. Завдяки професійній самосвідомості особистість усвідомлює себе суб'єктом професійної діяльності. Вона спроможна дати можливість людині на основі постійного порівняння стану сформованості в себе особистісно професійних якостей і компетенцій відповідно до вимог фахової сфери вдало підвищувати власний рівень професіоналізму, досягати поставлених цілей у професійній діяльності.

Отже, узагальнюючи різні думки, можна сформулювати такі положення: професійна самосвідомість є формою самосвідомості особистості, яке конкретизується і проявляє специфіку в межах професійної діяльності; не порушуючи загалом структурної організованості, механізми і функції самосвідомості особистості, професійна самосвідомість характеризується такими ознаками: за функцією – регулює професійну поведінку і відношення суб'єкта професійної діяльності; за змістом когнітивного компонента самосвідомості професійна самосвідомість має професійно-діяльнісний зміст «Я-образів»; за складом «Я-образів» визначається специфікою професійної діяльності.

Оскільки професійна самосвідомість є формою самосвідомості особистості, то її динаміка паралельна професійному розвитку особистості. Професійна самосвідомість формується та розвивається впродовж усіх етапів професіогенезу індивіда, тому вона є змінною конструкцією в межах професіогенезу особистості. Професійна самосвідомість особистості забезпечує виконання професійних функцій, репрезентацію характеру та рівня професіогенезу. Змістові, рівневі та структурні особливості професійної самосвідомості визначають прогнозування, цілеутворення, планування, ухвалення рішень, контроль, оцінку й корекцію діяльності фахівця.

Література:

1. Андрійчук І. Формування позитивної «Я-концепції» особистості майбутніх практичних психологів у процесі професійної підготовки : дис. … канд. психол. наук: 19.00.07. Київ, 2003. 192 с.
2. Афанасьєва Т. Психологічні особливості криз професійного становлення психолога. *Науковий вісник Миколаївського державного університету ім. В.О. Сухомлинського. Серія «Психологічні науки».* Миколаїв, 2013. Т. 2. Вип. 10. С. 29–32.
3. Белокрылова Г. Профессиональное становление студентов-психологов : дис. … канд. психол. наук. Москва, 1997. 189 с.
4. Бодалев А. Вершина в развитии взрослого человека: характеристики и условия достижения. Москва : Флинта ; Наука, 1998. 168 с.
5. Боришевский М. Теоретические вопросы самосознания личности. Психологические особенности самосознания подростка / под ред. М. Боришевского. Киев : Вища школа, 1980. С. 5–38.
6. Брудный В., Каганов А. Адаптация студентов младших курсов вуза. Из опыта работы технических вузов юга Украины. Москва : Отдел научной информации НИИВШ, 1975. 36 с.
7. Варбан М. Рефлексія професійного становлення в юнацькому віці. *Практична психологія та соціальна робота.* 1998. № № 6–7. С. 80–83.
8. Вірна Ж. Мотиваційно-смислова регуляція у професіоналізації психолога. Луцьк : РВВ «Вежа» Волин. держ. ун-ту ім. Лесі Українки, 2003. 320 с.

9. Технологии развития профессионального самосознания личности : психолого-акмеологический практикум / А. Деркач и др. Астрахань : Изд-во АГПУ, 2000. 169 с.
10. Дружилов С. Профессионалы и профессионализм в новой реальности: психологические механизмы и проблемы формирования. Сибирь. Философия. *Образование : альманах.* Вып. 5-й. Новокузнецк : ИПК, 2001. С. 45–56.
11. Ермолин В. Предпосылки формирования профессионального призвания. Ростов-на-Дону, 1974. 165 с.
12. Знаков В., Павлюченко Е. Самопознание субъекта. *Психологический журнал.* 2002. Т. 23. № 1. С. 31–41.
13. Климов Е. Психология профессионального самоопределения. Ростов-на-Дону : Феникс, 1996. 512 с.
14. Крикля К. Психологічні особливості професійного становлення майбутнього психолога в умовах сучасного суспільства. *Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ (серія психологічна).* 2012. Вип. 2. Ч. 1. С. 409–417.
15. Кулюткин Ю., Сухобская Г. Личность: внутренний мир и самореализация. Идеи, концепции, взгляды. Санкт-Петербург : Тускарора, 1996. 175 с.
16. Кучеровская Н. Психосемантическая структура профессионального сознания практикующего психолога : дис. … канд. психол. наук: 19.00.01. Киев, 2007. 203 с.
17. Леонтьев Д., Шелобанова Е. Профессиональное самоопределение как построение образов возможного будущего. *Вопросы психологии.* 2001. № 1. С. 57–65.
18. Миронова Т. Самосознание профессионала. Улан-Удэ : Издательство Бурятского госуниверситета, 1999. 200 с.
19. Мерлин В. Самосознание. Проблемы экспериментальной психологии личности. Пермь, 1970. Т. 77. Вып. 6. Гл. XII.
20. Москаленко О. Развитие профессионального самосознания государственных служащих. Москва : РАГС, 2004. 37 с.
21. Парыгин Б. Социальная психология. Проблемы методологии, истории и теории. Санкт-Петербург : Изд-во ИГУП, 2003. 616 с.
22. Петрова Г. «Профессиональное самосознание» как научный конструкт и философский концепт: к проблеме истолкования смысла. *Вестник Вятского государственного гуманитарного университета. Серия «Педагогика и психология».* Киров, 2009. № 1 (3). С. 12–15.
23. Психология самосознания : хрестоматия. Самара : Бахрах-М, 2000. 672 с.
24. Романов И., Хван А. К анализу понятия «профессия». *Вопросы прикладной психологии :* сборник научных трудов. Новокузнецк, 1995. С. 51–60.
25. Рубинштейн С. Самосознание личности и ее жизненный путь. *Основы общей психологии.* Санкт-Петербург : Питер, 1998. С. 634–644.
26. Свіденська Г. Психологічні особливості розвитку самосвідомості особистості в період підліткової кризи : дис. канд. психол. наук: 19.00.07. Київ, 2008. 19 с.
27. Столин В. Самосознание личности. Москва : Изд-во МГУ, 1983. 284 с.
28. Шевченко Н. Формування професійної свідомості практичних психологів у системі вищої освіти : дис. ... докт. психол. наук: 19.00.07. Київ, 2006. 296 с.

Mytrofanova S. S. Development of professional self-consciousness of future psychologists as an educational problem

This article offers an overview of today's psychological views at the problem of development of professional self-consciousness during professional growth of future psychologists. A generalization of many definitions allows to assert that professional consciousness is studied as a reflection of reality that combines the entire set of algorithms, norms, values and language typical for a particular type of professional activity. Various aspects of professional self-consciousness of psychologists were reviewed: the content and structure of this phenomenon, professional self-consciousness development conditions and means, particularities of its formation in various phases of professionalization, and projection of structural components of self-consciousness onto professional activity were studied. Not only rapid gaining of professional knowledge but also significant changes in the structure of consciousness take place during the study at a higher education institution: perception of life and professional goals, planning of professional development, self-realization and self-improvement, perception of professional activity as a value in the hierarchy of personality's motives. It was established that self-consciousness of personality on the whole represents the source of professional self-consciousness. Content-based, level-based and structural specifics of professional self-consciousness define forecasting, goal setting, planning, decision making, control, evaluation and correction of specialist's activity. The meanings and senses dictated by the content of the subject and goals of professional activity are the core of professional self-consciousness. The system of professional senses is manifested, first of all, via professional values and principles of professional activity. The sensible fabric of professional self-consciousness is manifested in differentiation of perception of the world of profession.

A theoretical empirical study was launched to identify psychological particularities of the content and formation of professional self-consciousness of future psychologists when they change specialization. The object of this study is professional self-consciousness of future psychologists, and its subject includes particularities of formation of professional self-consciousness of future psychologists in the conditions of specialization change. Comprehensive diagnostics of the structure of self-consciousness of psychology students will be the objective of the empirical part of this study. An analysis of motivational factors behind the choice of the psychologist's profession, features of emotional intellect and professional identity, life-sense orientation, and self-evaluation of respondents' consultation competences are also envisaged.

Key words: *consciousness, self-consciousness, professional self-consciousness, professional self-consciousness development conditions.*

УДК 159.944(075.8)
DOI https://doi.org/10.32840/2663-6026.2019.3-2.11

Н. В. Перегончук
кандидат психологічних наук,
доцент кафедри психології та соціальної роботи
Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського

ПРОГРАМНІ ЗАХОДИ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ В УМОВАХ СУЧАСНОГО ДИНАМІЧНОГО СУСПІЛЬСТВА

У статті розкрита проблема розвитку професійної компетентності майбутніх психологів. Запропоновано програмні заходи розвитку професійної компетентності: методичний підхід, проєктний і психологічний супровід розвитку професійної компетентності майбутніх психологів. Визначено проєктну діяльність як спосіб організації освітнього простору і засіб розвитку професійних якостей, реалізації професійних планів майбутніх психологів та можливість інноваційного характеру організації майбутньої професійної діяльності студента.

Охарактеризовано програму психологічного супроводу професійної компетентності майбутніх психологів, спрямовану на сприяння усвідомленню студентами індивідуальних особливостей власної професійної компетентності, формуванню у майбутніх психологів навички розвитку професійної компетентності.

Програма психологічного супроводу мала три етапи – кожний з яких випливає з попереднього та є основою для наступного. Психологічний супровід розвитку професійної компетентності майбутніх психологів розглядається як рух разом зі змінною особистістю, своєчасне визначення можливих шляхів розвитку, допомога і підтримка.

Основу програмних заходів розвитку професійної компетентності становили техніки екофасилітативного підходу. Основними техніками стали техніки роботи із психологічними голограмами та групова робота, заснована на принципах фасилітації. Реалізація програми психологічного супроводу розвитку професійної компетентності майбутніх психологів сприяла усвідомленню майбутніми психологами себе як унікальних і неповторних особистостей; підвищенню мотивації на освоєння вмінь саморозвитку та самовдосконалення студента, осмисленості та кар'єрній спрямованості професійної діяльності майбутніх фахівців, прагнення до успіху, розуміння ролі толерантності до невизначеності та готовності до змін майбутніх психологів в умовах трансформаційного суспільства.

Ключові слова: *професійна компетентність, майбутні психологи, програмні заходи, розвиток професійної компетентності, психологічний супровід, екофасилітативний підхід.*

Постановка проблеми. Соціально-економічні умови характеризуються високою професійною динамічністю, політичною нестабільністю та непередбачуваністю, відсутністю чітких перспектив максимальної реалізації свого потенціалу в майбутній професійній діяльності.

Динамізм проявляється у створенні все нових змін професійно-кваліфікаційної структури трудових ресурсів, стрімкого розвитку процесів глобалізації, що позначилися і на професійній підготовці майбутніх психологів. У цих умовах кожній людині доводиться постійно освоювати нові соціально-професійні технології, неодноразово змінювати місце роботи, а також спеціальність і професію. Нестабільність ринку праці призвела до того, що здобута базова професійна освіта втратила свою значущість та не гарантує бажану трудову зайнятість молоді. Ситуація, що склалася, відображає конфліктуючу реальність і породжує у студентів, як і в дорослих, психічну напруженість, невпевненість у собі та своєму професійному майбутньому.

Під впливом роботодавців, які очікують від випускників навчальних закладів високого рівня компетентності, у західноєвропейську освіту прийшла ідея іншої одиниці змісту освіти – компетенції. Упровадження нової, більш об'ємної одиниці освітнього процесу (компетенції) відображає суть трансформації змісту освіти у власний досвід студента. Із постійними змінами в суспільстві змінюються знання, уміння, навички майбутніх психологів, оскільки вони не мають статичного характеру, а постійно оновлюються, доповнюються та трансформуються. Вони перебувають у постійному розвитку й оновленні. Із розвитком компетентності майбутніх фахівців компетенції деталізуються й інтегруються з іншими компетенціями, проявляються в новій якості та відображають спіраль діалектичного розвитку.

Отже, постає питання розвитку професійної компетентності майбутнього фахівця, який буде спроможний відповідати на сучасні запити суспільства й економічні виклики, під час здобуття ним вищої освіти. Ключовим моментом водночас

© Перегончук Н. В., 2019

є точність і адекватність розуміння самої сутності професійної компетентності, що дасть змогу відповідно організувати навчальний процес у вищих навчальних закладах.

Аналіз попередніх досліджень. Проблема професійної компетентності майбутніх психологів є об'єктом вивчення багатьох психологів, філософів і педагогів. Низка закордонних учених (G. Goodman, C. Arbona, R. Tannenbaum, F. Oser, F. Achtenhagen та ін.) вважають, що поняття професійної компетентності може бути застосовано і до професії майбутніх психологів.

Професійне становлення майбутніх психологів вивчали Г. Абрамова, І. Андрійчук, М. Бадалова, О. Бондаренко, Л. Долинська, І. Зимня, І. Зязюн, Т. Ільїна, О. Кондрашихіна, Н. Коломінський, І. Мартинюк, В. Панок, Н. Пов'якель, Н. Пророк, В. Семиченко, Л. Уманець, С. Чеботарьова, Н. Шевченко, Л. Шнейдер та інші. У працях цих учених знаходимо думку про те, що професійна підготовка майбутніх психологів має здійснюватися в новій, особистісно орієнтованій та компетентнісній парадигмі, спрямованій на актуалізацію професійно важливих особистісних якостей, орієнтуватися на розвиток професійної компетентності майбутніх психологів, а також створення системи професійних навичок, які дозволять майбутньому фахівцю досягати професійного успіху та забезпечать його самореалізацію у професії.

Метою статті є вивчення програмних заходів розвитку професійної компетентності та розроблення програми психологічного супроводу.

Виклад основного матеріалу. Розвиток компетентності в межах освіти багато дослідників пов'язують із трансформацією сучасного суспільства, особливо сфери праці. Ці зміни, у свою чергу, пов'язані з небувалими темпами науково-технічного прогресу, стрімким удосконаленням технологій практично в усіх областях науки і техніки. За даними вчених, кількість інформації кожні п'ятнадцять, а тепер і менше, років подвоюється. Тут доречно навести твердження О. Тоффлера про те, що в сучасному світі «знання стає все більш смертним. Однак суспільство, в якому індивідуум змінює роботу, місце проживання, соціальні зв'язки тощо, надає величезного значення ефективності освіти. Школа завтрашнього дня повинна давати не тільки інформацію, але і способи роботи з нею. Школярі та студенти повинні вчитися відкидати старі ідеї, знати, коли і як їх замінювати. Лаконічніше висловлюючись, вони повинні навчитися вчитися, відучувати і переучуватися <…> неграмотна людина завтрашнього дня буде не та, яка не вміє читати, а та, яка не навчилася вчитися впродовж життя» [12]. Під час перекладу цього запиту мовою освітніх реалій і виникло поняття «компетентність» як здатність успішної поведінки в нестандартних ситуаціях, які передбачають неформалізованну взаємодію з партнерами, рішення неоднозначних, невизначених, заплутаних завдань, оперування суперечливою інформацією, динамічними і складними інтегрованими процесами, управління якими потребує не тільки теоретичного знання, а й уміння його практичного застосування.

Ця тенденція відображає зміщення акцентів із принципу адаптивності на принцип компетентності випускників освітніх установ в умовах глобалізації світової економіки.

Водночас варто визнати, що в даний час не тільки в нормативних документах, але і у працях вітчизняних і західних дослідників ще не узгоджений понятійний апарат компетентнісного підходу в освіті. Отже, стає актуальним проведення глибоких досліджень, спрямованих на методологічне і теоретичне осмислення компетентнісного підходу в освіті, визначення понять «компетентність», «компетенція», розроблення програмних заходів розвитку професійної компетентності як динамічного утворення особистості в сучасних швидкозмінних умовах. Аналіз психологічної літератури дозволив виявити кілька програм розвитку професійної компетентності в майбутніх психологів. Зупинимося на огляді найбільш близьких до нашого дослідження.

Програма формування професійної компетентності в педагогічної психології, розроблена Л. Філатовою, включає такі етапи:

– предметний (предметна орієнтація студентів у професійному спілкуванні психологів);

– теоретичний (подальше вдосконалення, деталізація, уточнення систем професійного навчання в реальній діяльності психолога);

– практичний (формування можливостей, що забезпечують перехід студентів до якісно іншого рівня спеціалізованого професійного спілкування психолога) [10].

А розвиток професійної компетентності майбутніх психологів буде ефективним за реалізації таких психолого-педагогічних умов: забезпечення мотиваційної готовності студента-психолога до освоєння нових ефективних способів професійного спілкування та моделювання професійної діяльності, включає систему завдань, що відображає специфіку основних напрямів роботи психолога в майбутній професійній діяльності [10, с. 18].

Розвиток професійної компетентності педагога-психолога в дослідженнях О. Фещенко розглядається як тривалий і багатосторонній процес, що відображає всю професійну діяльність. У своєму дослідженні автор доводить значущість проєктного підходу як інноваційного засобу розвитку професійної компетентності майбутніх психологів. Даний підхід дослідниця називає системоутворюючим, що «позитивно впливає на розвиток особистості та підсилює розвиваючий ефект освітніх програм» [11, с. 4].

На думку О. Фещенко, проєктна діяльність є як способом організації освітнього простору, так і засобом розвитку професійних якостей і реалізації професійних планів, дозволяє визначати основні напрями розвитку професійної компетентності, обґрунтувати інноваційний характер організації майбутньої професійної діяльності студента [11].

Дослідники М. Бітянова, Н. Глуханюк, І. Дубровіна, М. Єрмолаєва, Е. Зеєр, Е. Казакова, Р. Овчарова [1; 2; 4; 5; 9] пропонують організацію психолого-педагогічного супроводу як один зі шляхів розвитку професійної компетентності.

У психологічних дослідженнях науковців психолого-педагогічний супровід визначається «як метод, заснований на ухваленні оптимальних рішень у ситуації життєвого вибору» [1]; «як один із напрямів діяльності психолога і технологія його професійної діяльності» [2]; «як рух разом зі змінною особистості, своєчасне визначення можливих шляхів розвитку, допомога і підтримка» [4].

Останній підхід узятий за основний і використовувався для визначення теоретичних основ розроблення програми психологічного супроводу професійної компетентності майбутніх психологів.

Основна мета розробленої програми полягає в розвитку професійної компетентності майбутніх психологів.

Виокремлено такі завдання програми: сприяти усвідомленню студентами індивідуальних особливостей власної професійної компетентності; сприяти формуванню в майбутніх психологів навички розвитку професійної компетентності.

Перший етап – мотиваційно-ціннісний, створює основу для функціонування наступних етапів програми супроводу і передбачає роботу, спрямовану на орієнтацію студентів у специфіці майбутньої професійної діяльності, виявлення в них очікувань від неї, проведення психологічної діагностики особливостей виразності компонентів професійної компетентності, формування настнови на саморозвиток, інноваційну діяльність, самовдосконалення, готовність до постійних змін, орієнтацію на професійну спрямованість і активізацію кар'єрних цінностей.

На даному етапі робота полягає у знайомстві майбутніх психологів зі змістом таких понять, як «динамічні умови життя», «інноваційна діяльність освітнього середовища», «професійна компетентність майбутніх психологів», «розвиток професійної компетентності майбутніх психологів», «саморозвиток професійної компетентності майбутніх психологів», «готовність до змін та невизначеності в умовах динамічного суспільства».

Після цього проводиться діагностика індивідуальних особливостей професійної компетентності майбутніх психологів і виконуються вправи, спрямовані на усвідомлення індивідуальних особливостей і специфіки її прояву в різних умовах. Зокрема, особливий акцент робиться на роботі зі студентами в межах екофасилітативного підходу – це робота із психологічними голограмами.

Суть її полягає в такому. Тренер просить учасників сформулювати групову проблему у формі короткого вислову за типом психологічної голограми. Далі інші учасники формулюють власне бачення проблеми або запиту, пов'язаних із розвитком професійної компетентності, пропонують альтернативи її вирішення. Ці проблемні тези мають властивість стимулювати появу у членів групи власних унікальних інтерпретацій, які виходять за межі змісту самої голограми.

Коли на розсуд групи виноситься декілька голограм, вибір голограми для колективного обговорення здійснюється за значущістю тієї чи іншої голограми для всіх учасників. Про значущість голограми свідчить істотна розбіжність у поглядах учасників. Далі відбувається процес інтерпретації та реконструкції представлених у групі голограм [8].

Під час дискусії студенти фіксують зміни у своєму розумінні предмета обговорення, а також зміни у своєму ставленні до нього, змінюючи текст обговорюваної голограми або створюючи на її основі свої власні вислови. Водночас ми брали до уваги той факт, що може бути декілька результатів завершення обговорення: а) учасник залишається при своїй думці (жорстка позиція); б) початкова позиція залишається попередньою, але відбувається її розширення, поглиблення чи збагачення її змісту; в) учасник погоджується з тим, що не тільки його позиція може бути єдино правильною (руйнування попереднього смислу або стереотипу); г) учасником створюється (робиться спроба створити) новий конструкт, що знімає суперечності між протилежними позиціями [3; 8].

Як основні підсумки даного етапу можна назвати такі: усвідомлення майбутніми психологами себе як унікальної і неповторної особистості; формування мотивації на освоєння вмінь саморозвитку та самовдосконалення студентів, осмисленість і кар'єрна спрямованість професійної діяльності майбутніх фахівців, прагнення до успіху, розуміння ролі толерантності до невизначеності та готовності до змін майбутніх психологів в умовах трансформаційного суспільства.

Другий етап – практико-орієнтований, на якому відбувається співвіднесення індивідуальних можливостей студентів зі сформованим у них прагненням до саморозвитку, готовності до змін у ситуаціях невизначеності майбутньої професійній діяльності, що відбувається завдяки включенню в різні види таких ситуацій.

Основний зміст роботи на даному етапі полягає у проведенні студентами оцінки індивідуальних особливостей професійної компетентності на основі послідовного використання методів оцінки своїх якостей, постановки ключових цілей діяльно-

сті, формуванні можливих напрямів свого подальшого професійного розвитку. У результаті майбутні психологи співвідносять свої індивідуальні можливості із прагненням до саморозвитку та готовності до змін як можливості виходу за звичні межі професійних знань, інтеграції досвіду для вирішення проблемних завдань. На цьому етапі варто застосовувати екофасилітативні техніки для роботи із групою.

З позиції екофасилітативного підходу проблемно-орієнтована група розглядається як відкрита динамічна система, що має здатність до самоорганізації, самостійно визначає свої цілі та засоби їх досягнення на шляху до педагогічного змінювання. Важливим в цьому аспекті є виникнення перехідних явищ, що супроводжуються самоорганізацією та символізують зародження колективної ідентичності. Логіка побудови програми психологічного супроводу розвитку професійної компетентності обґрунтовується насамперед тим фактом, що загальним механізмом розвитку професійної компетентності є колективний суб'єкт [6].

Психодинаміка педагогічного змінювання в межах екофасилітативного підходу розглядається через розгортання окремих стадій колективного суб'єкта: «директивності»; «конфронтації» / «антогонізму»; «фасилітації», «кооперації» / «співпраці»; «розширення можливостей» / «підпорядкування»; «завершення» (ідентиферентності), що розгортається на реальному та рефлексивних рівнях [7, с. 220–233].

На стадії «директивності» фасилітатор запускає більш суттєві мотиваційні процеси членів навчальної групи, тим самим дбає про більш високі рівні колективної взаємодії; на стадії «конфронтації / антагонізму» з'являютьяся інтелектуальні й емоційні лідери через основну тактику фасилітатора – спонукання конфронтацій на свою адресу, створення необхідних умов для майбутнього розподілу відповідальності; на стадії «фасилітації / використання» фасилітатор займає позицію інтегратора, а позиції учасників використовує як джерело ресурсів – «»склад» для побудови нової групової ідентичності»; на стадії «кооперації / співпраці» груповий процес тяжіє до гармонізації, визначається напрям загального смислового поля і групової ідентичності, що на емоційному рівні демонструється у вигляді катарсичних явищ, відкриттів та інсайтів; на стадії «розширення можливостей / підпорядкування» зазначається панування групової ідентичності, розширення її меж, водночас смислова єдність підтримується тільки на емоційному рівні, зокрема у вигляді спогадів пережитого позитивного спільного групового досвіду, а єдиною реальною позицією фасилітатра є підпорядкування логіці завершення групових процесів; на стадії «завершення / індиферентності» учасники демонструють ознаки нової конфронтації, тим самим стимулюючи нову директивну позицію фасилітатора для нового витка свого розвитку, і за умови, якщо фасилітатор не справляється з викликом групи, а середовище не стає більш щільним для опору й більшої вмотивованості, – група розпадається з новою метою відтворення себе на інших рівнях чи в іншому місці [7, с. 220–233].

Вихідним положенням для управління фасилітатором складною логікою відкритої системи є об'єднання членів групи в єдиний змістовий простір на основі мотивації співпраці [3].

Третій етап – прогностичний, на якому студенти або визначають і приймають способи саморозвитку особистості та розвитку професійної компетентності, або відбувається пошук шляхів для їхньої модифікації. Зміст роботи засновано на тому, що з використанням результатів індивідуальної та групової роботи майбутні психологи визначили оптимальну для себе траєкторію розвитку професійної компетентності, сформулювали прогноз щодо напрямів свого професійного самовдосконалення та саморозвитку. Також на даному етапі відбувається рефлексія змін, що відбулися за час реалізації програми.

Підсумком даного етапу реалізації програми є розроблення індивідуальної траєкторії розвитку професійної компетентності і визначення напрямів самовдосконалення в межах своєї професійної діяльності (орієнтація на сильні свої сторони та врахування слабких сторін). Програма психологічного супроводу розвитку професійної компетентності майбутніх психологів заснована на принципі поетапного розвитку і поступового розуміння кожним майбутнім психологом самого себе і сформованої в нього професійної компетентності. У зв'язку із цим кожне проведене заняття в межах реалізації програми супроводу логічно випливає з попереднього, у змістовному плані є основним для чергових зустрічей.

Після реалізації даної програми в майбутніх психологів з'явилося бажання досягти успіху у професійній діяльності. Навіть більше, вони перебувають у стані очікування успіху, яке супроводжується позитивними емоціями і підкріплюється переконанням у наявності інтелектуальних і практичних навичок. Також для студентів стала значущою наявність свободи вибору в межах виконуваної діяльності, вони стали легше долати перешкоди на шляху до досягнення мети, вирішувати складні завдання, коли способи і результат діяльності невідомі. Ситуація новизни, різноманіття для них набула цінності, бо студенти розглядають їх як можливість набуття й інтеграції власного досвіду. Їхнє життя стало більш осмисленим завдяки формуванню чіткої мети в житті, усвідомленню шляхів її досягнення і формуванню плану її здійснення, спостерігається орієнтація на кар'єрну спрямованість у сфері психології та реалізація саме в цій сфері, прагнення до самоорганізації та залучення інших до вирішення складних професійних завдань, вироблення спільної стратегії

діяльності. Студенти стали сприймати своє життя як цікаве, насичене позитивними емоціями і наповнене сенсом, не сприймають його як суцільні труднощі та невдачі, а навпаки, як можливість набуття досвіду, інтеграції знань та перспективи подальших змін, для самовдосконалення та саморозвитку.

Також варто зазначити, що майбутні психологи стали без роздратування і ворожнечі прислухатися до чужої думки, ставитися лояльно до характеру і звичок інших людей, рідше відчувати негативні емоційні переживання, зменшилася схильність до постійного відчуття тривоги в ситуаціях невизначеності. На цій основі сформовано толерантність до невизначеності, прагнення до змін і готовність до змін основ власної діяльності для підвищення її ефективності та продуктивності.

Висновки. Отже, представлені програмні заходи розвитку професійної компетентності майбутніх психологів ефективні і спрямовані на підвищення мотивації до досягнення успіху, формування кар'єрних орієнтацій і уявлення про себе як про успішну особистість, розвиток толерантності до невизначеності, готовності до змін, саморегуляції та самоорганізації, що підтверджує її ефективність і забезпечує розвиток професійної компетентності майбутніх психологів.

Література:

1. Глуханюк Н. Психология профессионализации педагога. Екатеринбург : Рос. гос. проф.-пед. ун-т, 2000. 370 с.
2. Битянова М. Организация психологической работы в школе. Москва : Совершенство, 1998. 298 с.
3. Давидова О. Програма екофасилітативного супроводу діяльності педагогів в аспекті трансформації педагогічних стереотипів. *Науковий вісник Херсонського державного університету.* 2016. Вип. 6. Т. 2. С. 12–17.
4. Зеер Э. Психология профессионального развития. Москва : Академия, 2009. 240 с.
5. Казакова Е. Комплексное сопровождение развития учащихся в образовательном процессе (аналитические материалы). Санкт-Петербург, 1998. 100 с.
6. Лушин П. Личностные изменения как процесс: теория и практика. Одесса : Аспект, 2005. 334 с.
7. Лушин П. Экология образовательного пространства: профицитарный подход. *Післядипломна освіта в Україні.* 2012. № 1. С. 20.
8. Перегончук Н. Професійне вигорання як фактор розвитку особистості педагога : дис. … канд. психол. наук. 19.00.07. Київ, 2011. 156 с.
9. Овчарова Р. Практическая психология образования : учебное пособие для студентов психологических факультетов университетов. Москва : Академия, 2003. 448 с.
10. Филатова Л. Психолого-педагогические условия формирования компетентности в профессиональном общении студентов-психологов : автореф. дис. …. канд. психол. наук. Москва, 2012. 21 с.
11. Фещенко Е. Проектный подход к развитию профессиональной компетентности педагогов-психологов : дис. … канд. психол. наук. Брянск, 2008. 229 с.
12. Шуть М. Школа игромастерства. Киев, 2006. 126 с.

Perehonchuk N. V. Programmatic events of development of professional competence of future psychologists in the conditions of modern dynamic society

The article reveals the problem of development of professional competence of future psychologists. The program measures of development of professional competence is offered: methodical approach, design and psychological support of the development of professional competence of future psychologists. Project activity is defined as a way of organizing the educational space and a means of development of professional qualities, implementation of professional plans of future psychologists, and the possibility of innovative character organization of future professional activity of the student.

The program of psychological support of the professional competence of future psychologists is aimed at: to promote awareness of students about the individual characteristics of their professional competence; to promote the development of professional competence in future psychologists.

The program of psychological support included three stages – each of which follow from the previous one and forms the basis for the next. Psychological support for the development of professional competence of future psychologists is considered as a movement along with a variable personality, timely identification of possible ways of development, assistance and support.

The basis of programmatic measures for the development of professional competence was the technique of the ecological facilitation approach. The main techniques of work were the techniques of work with psychological holograms, and group work is based on the principles of facilitation. Implementation of the program of psychological support for the development of the professional competence has helped the future psychologists to realize themselves as unique personalities; enhancement of the motivation to develop self-development skills and self-improvement of the student, comprehension and career orientation of the future professional activity of future specialists, aspiration for success, understanding of the role of tolerance to uncertainty and readiness to change future psychologists in a transformation society.

Key words: *professional competence, future psychologists, program measures, development of professional competence, psychological support, eco-facilitation approach.*

УДК 159.922
DOI https://doi.org/10.32840/2663-6026.2019.3-2.12

О. В. Помазова
аспірантка кафедри практичної психології
Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди

ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК СТРУКТУРНИХ КОМПОНЕНТІВ САМОСВІДОМОСТІ ІЗ СУБ'ЄКТИВНИМ ПЕРЕЖИВАННЯМ САМОТНОСТІ В ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ

У підлітковому віці формується новий рівень самосвідомості, завдяки якому усвідомлюється особистісна унікальність, що сприяє виникненню суб'єктивного переживання самотності. У статті наведено результати дослідження взаємозв'язку структурних компонентів самосвідомості із суб'єктивним переживанням самотності в підлітковому віці. Структурними компонентами самосвідомості виступають самопізнання, самоставлення, самооцінка та саморегуляція. У процесі емпіричного дослідження виявлено такі взаємозв'язки структурних компонентів самосвідомості з різними рівнями суб'єктивного переживання самотності. Серед показників пізнавального компонента самосвідомості виявлено, що високий рівень суб'єктивного переживання самотності пов'язаний із проблемною самоідентифікацією, нездатністю описати себе, корелює з негативними ситуативними станами, як-от голод, втома, засмученість та інші. Статистично значущий і помірно виражений зв'язок виявлено між суб'єктивним переживанням самотності та комунікативним «Я»: з підвищенням рівня суб'єктивного переживання самотності знижуються показники комунікативного «Я» у підлітковому віці. Тобто підлітки, які мають високий рівень суб'єктивного переживання самотності, описують себе як таких, які не є суб'єктами спілкування, не мають друзів. Афективно-оцінний компонент самосвідомості містить такі складники, як: самооцінка, рівень домагань та самоставлення. Виявлено, що з підвищенням рівня суб'єктивного переживання самотності знижуються показники самооцінки комунікабельності та рівень домагань за шкалами комунікабельності, щастя та задоволення собою як показник того, що підлітки з високим рівнем суб'єктивного переживання самотності не вважають себе здатними досягти високого рівня розвитку комунікативних здібностей, відчуття щастя та задоволення собою. Статистично значущого характеру взаємозв'язку самоставлення із суб'єктивним переживанням самотності не виявлено. З підвищенням рівня суб'єктивного переживання самотності зменшуються такі показники саморегуляції, як наполегливість та загальний індекс саморегуляції. Тобто підлітки з високим рівнем суб'єктивного переживання самотності мають знижений рівень активності, імпульсивні, нестійкі у своїх намірах, непослідовні, не доводять почате до кінця. Отже, виявлено тісний взаємозв'язок між усіма структурними компонентами самосвідомості та суб'єктивним рівнем переживання самотності в підлітковому віці.

Ключові слова: *самопізнання, самоставлення, самооцінка, саморегуляція, суб'єктивне переживання самотності, підлітковий вік.*

Постановка проблеми. У підлітковому віці формується новий рівень самосвідомості, змінюються її структурні компоненти (самопізнання, афективно-оцінний, саморегуляція). Підліток усвідомлює свою унікальність, відмінність від інших, але водночас бажання бути прийнятим у групі однолітків, боязнь залишитися одному підштовхують до більш загальноприйнятих форм поведінки. Щоби бути прийнятим у групі однолітків, підлітку необхідно відповідати нормам групи, однак розуміння своєї унікальності, своєрідності, бажання виразити себе вступають у конфлікт з усім загальноприйнятим. Підліток внутрішньо ніби розщеплений і не вміє проявляти свою індивідуальність без порушення міжособистісних відносин, навик балансувати між індивідуалізмом і соціалізацією ще не вироблений. Зазвичай унаслідок такого внутрішнього конфлікту в підлітка з'являється відчуття нерозуміння і залишеності у своїй своєрідності й унікальності.

Отже, розвиток самосвідомості призводить до усвідомлення власної самотності. Слідування за групою, бажання бути прийнятим у групі можуть загострити внутрішнє переживання самотності і непорозуміння, а можуть сприяти самовираженню, отже, змінити уявлення підлітка про самого себе. Тому самотність у підлітковому віці може мати особистісну значущість, за допомогою якої можна осмислити свій внутрішній світ. Зазначений природний процес актуалізує необхідність детального дослідження психологічних особливостей формування самосвідомості в підлітків із різними рівнями суб'єктивного переживання самотності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У науковій літературі поширені різні погляди на самотність у підлітковому віці: від заперечення самого факту наявності підліткової самотності або розуміння самотності в підлітків як чогось

© Помазова О. В., 2019

поверхневого та несерйозного до безпосередньо пов'язаного з формуванням нового рівня самосвідомості в цьому віці.

М. Бердяєв, І. Слободчиков, О. Коротєєва, І. Кон, В. Мухіна, С. Корчагіна, Р. Бернс, Д. Рісмен підкреслюють безпосередній зв'язок самотності з розвитком особистості, її самосвідомості, з особистісною активністю (стимулюючи або блокуючи її), з орієнтацією особистості на свій внутрішній світ, зі здатністю до рефлексії, а також вплив самотності на соціалізацію й індивідуалізацію особистості.

Для нашого дослідження особливо цінними є погляди І. Слободчикова [9], який розглядав переживання самотності як сутнісну особистісну характеристику, обов'язкову умову розвитку особистості і формування особистісної зрілості, як типовий стан підліткового віку, а також безпосередньо пов'язаний із розвитком рефлексії, самосвідомістю. Автор уважає, що самотність у підлітковому віці зростає разом із дитиною, розширює свої кордони, ускладнює зміст, містить природну внутрішню суперечність: прагнення до усамітнення і водночас «втечу від самотності». Зміна когнітивних структур у підлітковому віці, що дозволяє включити розгляд власних думок, почуттів, вчинків, формує здатність до самоспостереження, яка, у свою чергу, фіксує у свідомості і вербалізує переживання самотності. Тому завдяки розвитку понятійного, абстрактного мислення в підлітковому віці з'являється можливість для осмислення власної особистості, усвідомлення і вербалізації своєї самотності.

Г. Шагівалеєва [7] зазначає, що однією із причин формування тенденції до самотності є відкриття підлітком власного внутрішнього світу й уявлення про свою унікальність, несхожість на інших. Разом з усвідомленням власної унікальності, на думку Г. Шагівалеєвої [7], з'являється відчуття «я – один у Всесвіті», внутрішня пустота і занепокоєння, які підлітки прагнуть заповнити за допомогою спілкування. Одночасно виникає потреба у відокремленні. Процес особистісного розвитку Г. Шагівалеєва [7] вважає двоєдиним, який протікає в тісній єдності двох складників – спілкування і відокремлення. Спілкуючись, підлітки займають свою позицію в соціальному середовищі, а в усамітненні – осмислюють своє становище.

Ще однією методологічною основою дослідження є уявлення про структурні компоненти самосвідомості І. Чеснокової. Самосвідомість у підлітковому віці як система має структурні та функціональні складові частини. І. Чеснокова [8] вважає, що самосвідомість являє собою єдність трьох сторін: самопізнання, емоційно-ціннісного ставлення до себе і саморегуляції, яка здійснюється на основі двох перших.

Аналіз досліджень вітчизняних і закордонних психологів виявив, що розвиток самосвідомості у підлітків, які переживають самотність, системно не досліджувався. Отже, актуальність і недостатня розробленість зумовили вибір теми дослідження: «Взаємозвязок структурних компонентів самосвідомості із суб'єктивним переживанням самотності в підлітковому віці».

Метою статті є емпіричне дослідження взаємозв'язку структурних компонентів самосвідомості (пізнавальний, афективно-оцінний і регулятивний) із суб'єктивним переживанням самотності в підлітковому віці.

Виклад основного матеріалу. На основі теоретико-методологічних засад дослідження самосвідомості і «Я-концепції» підлітків із різним рівнем суб'єктивного переживання самотності визначено методичний комплекс психодіагностики. У дослідженні взяли участь 329 учнів віком від 11 до 15 років.

Дослідження *суб'єктивного переживання самотності* проводилося із застосуванням методики діагностики рівня суб'єктивного відчуття самотності Д. Рассела і М. Фергюсона [6]. У результаті виділяються низький, середній та високий рівні суб'єктивного переживання самотності.

Пізнавальний компонент самосвідомості вивчався за допомогою тесту двадцяти стверджень «Хто Я?» М. Куна і Т. Макпартленда в модифікації Т. Рум'янцевої [3]. Фіксуються такі показники, як: соціальне «Я», комунікативне «Я», матеріальне «Я», фізичне «Я», діяльне «Я», перспективне «Я», рефлексивне «Я», самостійний показник.

Афективно-оцінний компонент самосвідомості досліджено за допомогою таких тестів, як: методика Дембо-Рубінштейн у модифікації Г. Прихожан [4] (дослідження самооцінки та рівня домагань); методика С. Будассі (адекватність самооцінки); колірний тест відносин [5] (самоставлення).

Саморегулятивний компонент самосвідомості вивчався із застосуванням опитувальника вольової саморегуляції А. Звєрькова й Е. Ейдман [1].

На першому етапі статистичного аналізу перевірялась гіпотеза про взаємозв'язок між суб'єктивним переживанням самотності та структурними компонентами самосвідомості (когнітивний, афективно-оцінний, регулятивний, кількісні показники яких вимірювалися у процесі констатувального етапу емпіричного дослідження). Із цією метою використано параметричний метод лінійної кореляції Пірсона (Pearson Correlations) [2].

Пізнавальний компонент самосвідомості досліджувався за допомогою методики «Хто Я?» М. Куна, Т. Макпартленда в модифікації Т. Рум'янцевої. Серед усього масиву вихідних показників когнітивного компонента самосвідомості (соціальне «Я», комунікативне «Я», матеріальне «Я», фізичне «Я», діяльне «Я», перспективне «Я», рефлексивне «Я», самостійний показник) статистично значущий характер взає-

мозв'язку із суб'єктивним переживанням самотності виявили шкали: *самостійний показник* (r = 0,168; p < 0,001), *комунікативне «Я»* (r = – 0,146; p < 0,005).

Найбільш значущий і виражений за силою кореляційний зв'язок маємо у відношенні таких показників, як *суб'єктивне переживання самотності* та *самостійний показник «Образу Я»*. До самостійного показника «Образу Я» відноситься: проблемна ідентичність (я ніщо, не знаю, хто я, не можу відповісти на це запитання) та ситуативний стан (голодний, нервую, втомився, закоханий, засмучений). Зважаючи на його прямо пропорційний характер, зазначимо, що зі збільшенням рівня суб'єктивного переживання самотності збільшується самостійний показник «Образу Я». Це означає, що високий рівень суб'єктивного переживання самотності в підлітків пов'язаний із проблемою самоідентифікації, нездатністю назвати, хто вони є, та корелює з негативними ситуативними станами. Можливо, перебування в негативному ситуативному стані та проблема самоідентифікації посилюють суб'єктивне переживання самотності.

Серед показників пізнавального компонента самосвідомості статистично значущий і помірно виражений зв'язок виявлено між *суб'єктивним переживанням самотності* та *комунікативним «Я»*. Обернено пропорційний характер зв'язку означає, що з підвищенням рівня суб'єктивного переживання самотності знижуються показники комунікативного «Я» у підлітковому віці. Тобто підлітки з високим рівнем суб'єктивного переживання самотності описують себе як таких, які не мають друзів, не мають широкого кола спілкування, не сприймають себе суб'єктом спілкування та членом референтної групи.

Афективно-оцінний компонент самосвідомості містить такі складові частини, як: самооцінка, рівень домагань і самоставлення.

Розглянемо *взаємозв'язок самооцінки із суб'єктивним переживанням самотності.* Серед усього масиву вихідних показників самооцінки статистично значущий характер взаємозв'язку із суб'єктивним переживанням самотності виявили шкали: *комунікабельність* (r = – 0,361; p < 0,001), *авторитет в однолітків* (r = – 0,291; p < 0,001), *задоволення собою* (r = – 0,282; p < 0,001), *щастя* (r = – 0,281; p < 0,001), *зовнішність* (r = – 0,272; p < 0,001), *здоров'я* (r = – 0,183; p < 0,001).

Найбільш значущий і виражений за силою кореляційний зв'язок у таких показників, як *суб'єктивне переживання самотності* та *комунікабельність*. Зважаючи на його обернено пропорційний характер, зазначимо, що з підвищенням рівня суб'єктивного переживання самотності знижуються показники самооцінки комунікабельності. Це означає, що посилення суб'єктивного переживання самотності в підлітковому віці сприяє посиленню внутрішньої напруги та скутості, замкнутості, неможливості висловити свої думки та переживання в діалозі, нездатності відкрито виражати своє ставлення до ситуації, до людей.

Приблизно однакові за силою та статистичною значущістю зв'язки виявлено між *суб'єктивним переживанням самотності* і шкалами самооцінки *авторитет в однолітків*, *задоволення собою*, *щастя*, *зовнішність*. Характер цих зв'язків обернено пропорційний, що свідчить про зниження цих показників із підвищенням рівня суб'єктивного переживання самотності. Це означає, що підлітки, які суб'єктивно переживають самотність, оцінюють себе як неавторитетних серед однолітків, нездатних мати вагомий вплив на однолітків; незадоволених своєю зовнішністю, тому незадоволених цілком собою та нещасливих.

Розглянемо *взаємозв'язок рівня домагань із суб'єктивним переживанням самотності.* Серед усього масиву вихідних показників рівня домагань статистично значущий характер взаємозв'язку із суб'єктивним переживанням самотності виявили такі шкали: *комунікабельність* (r = – 0,272; p < 0,001), *щастя* (r = – 0,253; p < 0,001), *задоволення собою* (r = – 0,233; p < 0,005), *авторитет в однолітків* (r = – 0,193; p < 0,005), *характер* (r = – 0,185; p < 0,005).

Найбільш значущий кореляційний зв'язок маємо між *суб'єктивним переживанням самотності* і такими шкалами рівня домагань, як *комунікабельність, щастя, задоволення собою*. Сила зв'язку помірна та має обернено пропорційний характер: з підвищенням рівня суб'єктивного переживання самотності знижується рівень домагань за шкалами комунікабельності, щастя та задоволення собою. Це означає, що з підвищенням суб'єктивного відчуття самотності знижується тенденція ставити перед собою завдання досягнути високого показника комунікабельності, щастя та задоволення собою, бо підлітки не оцінюють себе як таких, хто може із цим завданням впоратися, та вважають, що таке завдання не відповідає їхнім реальним можливостям.

Статистично значущий, але не виражений за силою зв'язок наявний між *суб'єктивним переживанням самотності* і такими шкалами рівня домагань, як авторитет в однолітків і характер, які мають обернено пропорційний характер зв'язку, що свідчить про зниження цих показників із підвищенням рівня суб'єктивного переживання самотності. Це також свідчить про оцінювання себе як не здатного досягти авторитету серед однолітків і мати сильний характер.

Серед усього масиву вихідних показників розходження між рівнем домагань та самооцінки статистично значущий характер взаємозв'язку із суб'єктивним переживанням самотності виявили шкали: *щастя* (r = 0,319; p < 0,001), *зовнішність*

(r = 0,241; p < 0,001), *комунікабельність* (r = 0,237; p < 0,001), *задоволення собою* (r = 0,185; p < 0,005).

Найбільш значущий кореляційний зв'язок між *суб'єктивним переживанням самотності* та розходженням між рівнем домагань і самооцінкою виявлено за шкалою *щастя*. Сила зв'язку помірна та має прямо пропорційний характер, що означає, що з підвищенням рівня суб'єктивного переживання самотності збільшується розходження рівня домагань та самооцінки за шкалою щастя. Отже, чим вище рівень суб'єктивного переживання самотності, тим менш щасливими відчувають себе підлітки, але бажаний рівень щастя підвищується.

Статистично значущий і помірно виражений зв'язок між *суб'єктивним переживанням самотності* та розходженням між рівнем домагань і самооцінкою виявлено за шкалами *зовнішність* і *комунікабельність.* Характер зв'язку має прямо пропорційний характер: з підвищенням рівня суб'єктивного переживання самотності збільшується розходження рівня домагань і самооцінки за шкалами зовнішності та комунікабельності. Це свідчить про те, що чим вище рівень суб'єктивного переживання самотності, тим нижче підлітки оцінюють свою вродливість та здатність до спілкування, але бажання мати гарну зовнішність та добре комунікувати зростає.

Статистично значущий, але не виражений за силою зв'язок спостерігається між *суб'єктивним переживанням самотності* і такими шкалами розходження рівня домагань і самооцінки, як *задоволення собою,* і характер зв'язку прямо пропорційний, що свідчить про збільшення розходження між рівнем домагань і самооцінкою за шкалою задоволення собою з підвищенням рівня суб'єктивного переживання самотності. Тобто чим вище рівень суб'єктивного переживання самотності, тим менш задоволені собою підлітки, але бажаний рівень цього показника підвищується.

Розглянемо взаємозв'язок *самовідношення із суб'єктивним переживанням самотності.* Статистично значущого характеру взаємозв'язку самовідношення із суб'єктивним переживанням самотності не виявлено (r = – 0,010; p = 0,875). Тобто рівень суб'єктивного переживання самотності не пов'язаний безпосередньо або з позитивним (самоприйняття), або з негативним (неприйняття самого себе) самоставленням. Це може означати, що підлітки з різними рівнями суб'єктивного переживання самотності можуть однаково до себе ставитися.

Розглянемо взаємозв'язок суб'єктивного переживання самотності із ***саморегулятивним компонентом самосвідомості***. Серед усього масиву вихідних показників саморегуляції статистично значущий характер взаємозв'язку із суб'єктивним переживанням самотності виявили такі шкали: *наполегливість* (r = – 0,381; p < 0,001), *загальний індекс саморегуляції* (r = – 0,365; p < 0,001).

Найбільш значущий кореляційний зв'язок маємо між *суб'єктивним переживанням самотності* і такими шкалами саморегуляції, як *наполегливість і загальний індекс саморегуляції.* Сила зв'язку помірна та має обернено пропорційний характер, тобто з підвищенням рівня суб'єктивного переживання самотності зменшуються такі показники саморегуляції, як наполегливість і загальний індекс саморегуляції. Це означає, що підлітки з високим рівнем суб'єктивного переживання самотності мають знижений рівень активності, імпульсивні, нестійкі у своїх намірах, невпевнені в собі, емоційно нестійкі, не мають здібності до рефлексії та самоконтролю, непослідовні, не прагнуть до виконання наміченого, часто не доводять до кінця почате. Але знижене тло активності може компенсуватися підвищеною чутливістю, винахідливістю, гнучкістю.

Висновки. У результаті емпіричного дослідження можна зробити висновки щодо взаємозв'язку структурних компонентів самосвідомості з різними рівнями суб'єктивного переживання самотності:

1. Найбільш значущий і виражений за силою кореляційний зв'язок у ***пізнавальному компоненті самосвідомості*** маємо за такими показниками, як *суб'єктивне переживання самотності* та *самостійний показник Образу «Я»*: зі збільшенням рівня суб'єктивного переживання самотності збільшується самостійний показник Образу «Я». Серед показників пізнавального компонента самосвідомості статистично значущий і помірно виражений зв'язок виявлено між *суб'єктивним переживанням самотності* та *комунікативним «Я»*. Обернено пропорційний характер зв'язку означає, що з підвищенням рівня суб'єктивного переживання самотності знижуються показники комунікативного «Я» у підлітковому віці.

2. ***Афективно-оцінний компонент самосвідомості*** містить такі складові частини, як: самооцінка, рівень домагань та самоставлення. Найбільш значущий і виражений за силою кореляційний зв'язок *самооцінки із суб'єктивним переживанням самотності* маємо за такими показниками, як *суб'єктивне переживання самотності* і *комунікабельність*. Обернено пропорційний характер зв'язку означає, що з підвищенням рівня суб'єктивного переживання самотності знижуються показники самооцінки комунікабельності.

Найбільш значущий кореляційний зв'язок маємо між *суб'єктивним переживанням самотності* і такими шкалами рівня домагань, як *комунікабельність, щастя, задоволення собою*. Сила зв'язку помірна та має обернено пропорційний характер: з підвищенням рівня суб'єктив-

ного переживання самотності знижується рівень домагань за шкалами комунікабельності, щастя та задоволення собою.

Статистично значущого характеру взаємозв'язку *самовідношення із суб'єктивним переживанням самотності* не виявлено.

3. Найбільш значущий кореляційний зв'язок маємо між *суб'єктивним переживанням самотності* і такими шкалами ***саморегуляції,*** як *наполегливість та загальний індекс саморегуляції.* Сила зв'язку помірна та має обернено пропорційний характер, тобто з підвищенням рівня суб'єктивного переживання самотності зменшуються такі показники саморегуляції, як наполегливість і загальний індекс саморегуляції.

Отже, виявлено тісний взаємозв'язок між усіма структурними компонентами самосвідомості та суб'єктивним рівнем переживання самотності в підлітковому віці.

Перспективами подальшого розвитку в цьому напрямі є розроблення програми корекції та розвитку структурних компонентів самосвідомості в підлітків, які суб'єктивно переживають самотність.

Література:

1. Зверьков А., Эйдман Е. Исследование волевой саморегуляции. URL: http://psylist.net/praktikum/00417.htm.
2. Бююль А., Цефель П. SPSS: искусство обработки информации: анализ статистических данных и восстановление скрытых закономерностей. Пер. с нем. Санкт-Петербург : ООО «ДиаСофтЮГ», 2002. 608 с.
3. Румянцева Т. Психологическое консультирование: диагностика отношений в паре : учебное пособие. Санкт-Петербург : Речь, 2006. 176 с. С. 82–103, 164–166. ISBN 5–9268–0497–3.
4. Прихожан А. Диагностика личностного развития детей подросткового возраста. Москва : АНО «ПЭБ», 2017. 56 с. ISBN 978–5–89774–998–0.
5. Бодалев А., Столин В., Аванесов В. Общая психодиагностика. Санкт-Петербург : Речь, 2000. 440 с. ISBN 5–9268–0026–1.
6. Практическая психодиагностика: методики и тесты : учебное пособие / под ред. Д. Райгородского. Самара : Бахрах-М, 2007. 672 с. ISBN 5–94648–014–6.
7. Шагивалеева Г. Одиночество и особенности его переживания студентами : монография. Елабуга : Изд-во ОАО «Алмедиа», 2007. 157 с.
8. Чеснокова И., Шорохова Е. Проблема самосознания в психологии. Москва : Наука, 1977. 144 с.
9. Слободчиков И. Теоретико-экспериментальное исследование феномена одиночества личности (на материале подросткового возраста) : автореф. дис. … докт. псих. наук: 19.00.01. Москва, 2006. 48 с.

Pomazova O. V. Interconnection of structural components of self-awareness with subjective experience of loneliness in teen years

Teen years shape a new level of self-awareness due to which a teenager realizes personal uniqueness which brings about subjective experience of loneliness. The article presents results of the research of interconnection between structural components of self-awareness and subjective experience of loneliness in teen years. Self-knowing, self-appraisal and self-regulation are structural components of one's self-awareness.

The empiric research has revealed the following interconnections of the structural components of self-awareness with different levels of subjective experience of loneliness. As to indexes of cognitive component of self-awareness, high level of subjective experience of loneliness is related to problematic self-identification, inability to describe oneself, correlating with negative situational states such as hunger, fatigue, sadness, etc.

Statistically significant and moderately expressed connection has been found between subjective experience of loneliness and communicative Self: increased level of subjective experience of loneliness decreases indexes of communicative Self in teen years. It means that teenagers with high level of subjective experience of loneliness who describe themselves as people who are not communication subjects do not have friends. Affective and evaluating component of self-awareness has the following components: self-appraisal, level of aspirations and self-attitude.

It has been revealed that increased level of subjective experience of loneliness decreases indexes of self-appraised sociability and the level of aspirations on the scale of sociability, happiness and self-content as a proof that teenagers with high-level of subjective experience of loneliness do not consider themselves able to achieve highly-developed communicative skills, feeling of happiness and self-content.

Statistically significant interconnection between self-conception and subjective experience of loneliness, in its turn, has not been revealed. The higher level of subjective experience of loneliness, the lower indexes of self-regulation such as persistence and the general index of self-regulation. In other words, teenagers with high level of subjective experience of loneliness have low level of activity, being impulsive, unstable in their intentions, inconsistent, do not go the whole way to accomplish things. Thus, the given research has found tight interconnection among all structural components of self-awareness and subjective level of experience of loneliness in teen years.

Key words: *self-awareness, self-attitude, self-appraisal, self-regulation, subjective experience of loneliness, teen years.*

УДК 159.923–057.87:159.944.4
DOI https://doi.org/10.32840/2663-6026.2019.3-2.13

О. А. Резнікова
кандидат психологічних наук,
доцент кафедри психології
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»

Н. О. Гільова
студентка магістратури
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»

ДИНАМІКО-ЗМІСТОВНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ КОПІНГ-СТРАТЕГІЙ ТА АДАПТАЦІЙНОГО ПОТЕНЦІАЛУ ОСОБИСТОСТІ СТУДЕНТА

У статті представлено результати дослідження адаптаційної трансформації копінг-стратегій і адаптаційного потенціалу особистості студента. Визначено, що напруження адаптаційних процесів на другому курсі супроводжується підвищенням інтенсивності копінг-стратегій пошуку соціальної підтримки й уникання проблем; активізація копінг-стратегії вирішення проблем на третьому курсі пов'язана зі зниженням інтенсивності неусвідомленої захисної активності. Стійка тенденція до зниження інтенсивності копінг-стратегії уникання проблем із другого до п'ятого року навчання визначена як результат розвитку особистості й удосконалення способів її психологічного захисту. З'ясовано, що витрати адаптаційних ресурсів пов'язані з адаптаційним напруженням на другому і третьому курсах; підвищення загального показника особистісного адаптаційного потенціалу на четвертому та п'ятому роках навчання свідчать про загальну тенденцію до успішності адаптації; найбільш різкий характер змін спостерігається в показниках нервово-психічної стійкості. Стабільність особистісного рівня адаптаційного потенціалу визначена як резерв, здатний забезпечувати компенсації в умовах напруження потенціалу. Доведено наявність безпосередньої взаємодії адаптаційного напруження та свідомої адаптаційної активності особистості на рівні копінг-стратегій пошуку соціальної підтримки, уникнення. Умовами активізації копінг-стратегій визначено як підвищення, так і зниження значень показників особистісного адаптаційного потенціалу. Установлено, що показники інтенсивності напруження захисту й адаптаційного потенціалу особистості мають зворотну залежність. У результаті аналізу наведеного вище дослідження обґрунтовано висновок, що копінг-стратегії й адаптаційний потенціал варто розглядати як реакцію цілісної особистості. Водночас копінг-стратегії є способами особистісної регуляції адаптаційних процесів і організації її мотиваційних компонентів у структурі адаптаційної відповіді.

Ключові слова: *юнацький вік, адаптивне опанування, інтенсивність неусвідомленого захисту, стратегія вирішення проблем, стратегія пошуку соціальної підтримки, стратегія уникання, адаптаційні ресурси, особистісна регуляція.*

Постановка проблеми. Юнацький вік, у якому перебуває більшість студентів, є кризовим, оскільки ставить перед індивідом найбільш складні завдання розвитку, що виникають протягом життя (Б. Ананьєв, І. Кон, В. Мухіна, А. Петровський, В. Петровський, В. Слободчиков, В. Столін, Е. Еріксон, J. Coleman). Кризовість віку ускладнюється для студентів особливостями їхньої життєвої ситуації та діяльності – руйнуванням звичних стереотипів життя та навчання, невизначеністю соціального статусу, інтенсивною розумовою працею тощо. Саме студентський період можна розглядати як такий, що висуває підвищені вимоги до психологічного захисту особистості.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Для визначення усвідомленого включення суб'єктом захисних заходів сучасна психологія володіє поняттям «опанування поведінки». Проблематика адаптивного опанування поведінки більш повно розкрита в межах когнітивно-поведінкового підходу. Р. Лазарусом і його співробітниками (R. Lazarus, J. Coyne, S. Folkman, F. Halligan, A. Kanner та ін.) розроблено струнку концепцію, у якій копінг розглядається як центральна ланка стресу, а саме – як стабілізуючий чинник, що може допомогти особистості підтримати психосоціальну адаптацію на період впливу стресу.

Дослідників об'єднує ідея особистісної зумовленості стратегії адаптації. Цілком можливо, що специфіка осмислення й інтерпретації важких ситуацій, використання тих чи інших «технік життя» виступають як індикатори різноманітних типів особистості (Л. Анциферова). Опанування поведінки розглядається як свобода ставлень особистості до складних обставин і кризових ситуацій; підкреслюється зв'язок між характеристиками суб'єктивного смислового простору й ефективністю адаптаційних можливостей людини (Т. Титаренко).

© Резнікова О. А., Гільова Н. О., 2019

Основний вплив на процес і характер адаптації, на продуктивність діяльності та задоволеність нею виявляє адаптаційний потенціал особистості. Цей феномен прийнято розглядати як системну властивість особистості, що зумовлює межі її адаптаційних можливостей і характер проходження адаптації особистості у відповідь на вплив тих чи інших чинників і умов середовища. Складовими частинами адаптаційного потенціалу є різнорівневі властивості та якості особистості, об'єднані внутрішньо- і міжфункціональними зв'язками у процесі організації адаптаційної відповіді. Діапазон варіативності цих зв'язків є характеристикою адаптаційного потенціалу особистості [1].

Мета статті полягає у визначенні змістовно-динамічних характеристик стратегій копінг-поведінки й адаптаційного потенціалу як способів особистісної регуляції адаптаційних процесів.

Виклад основного матеріалу. Вибірку становили студенти першого, другого, третього, четвертого курсів і магістратури факультету психології, економіки та управління і факультету дошкільної педагогіки та психології Донбаського державного педагогічного університету віком від 18 до 25 років. Усього в дослідженні брали участь 400 студентів.

З метою дослідження напруження адаптаційних процесів студента використано тест-опитувальник механізмів психологічного захисту («Індекс життєвого стилю»), розроблений Р. Плутчиком разом із Г. Келлерманом і Х. Контом, адаптований Л. Гребенніковим. Використовувався загальний показник інтенсивності неусвідомленого захисту (далі – ІНЗ).

Дослідження базисних копінг-стратегій проводилося за психодіагностичною методикою «Індикатор стратегій подолання стресу» Д. Амірхана, адаптованою Н. Сиротою та В. Ялтонським. Зазначений опитувальник дозволяє визначити такі базисні копінг-стратегії, як вирішення проблем (далі – ВП), пошук соціальної підтримки (далі – ПСП), уникнення проблем (далі – УП).

З метою дослідження особистісного адаптаційного потенціалу (далі – ОАП) використаний багатофакторний особистісний опитувальник (далі – БОП) «Адаптивність» А. Маклакова в адаптації С. Чермяніна. Як основні характеристики особистісного адаптаційного потенціалу (далі – ОАП) авторами методики виділені нервово-психічна стійкість (далі – НПС); комунікативний потенціал (далі – КП); моральна нормативність (далі – МН). Названі характеристики дозволяють говорити про рівень розвитку особистісного адаптаційного потенціалу (адаптивності) загалом і його складових рівнів (фізіологічний, психологічний і соціальний) зокрема.

Результати дослідження змістовно-динамічних характеристик неусвідомленої захисної активності студента дозволяють охарактеризувати напруженість адаптаційного процесу. Високий рівень інтенсивності захистів на другому курсі та першому курсі магістратури може розглядатися як показник піків напруження адаптаційних процесів, а зниження напруження захистів на третьому та четвертому курсах – як показник стабілізації процесу адаптації.

Результати дослідження динамічних характеристик копінг-стратегій особистості студента свідчать про те, що показники копінг-стратегій перебувають у межах середнього рівня вираження протягом усіх п'яти років навчання.

У структурі системи подолання особистості копінг-стратегія ВП є провідною, копінг-стратегія пошуку соціальної підтримки посідає друге місце, копінг-стратегія УП – останнє місце.

Простежуються деякі загальні закономірності в динаміці копінг-стратегій протягом п'яти років навчання.

Формування нової програми компенсаторно-пристосувального прилаштування на другому курсі здійснюється за допомогою копінг-стратегії ПСП і копінг-стратегії УП; виявлена статистична вірогідність збільшення інтенсивності копінг-стратегії ПСП ($t = -2{,}08$; $p = 0{,}04$) і копінг-стратегії УП ($t = -2{,}33$; $p = 0{,}02$). Копінг-стратегія ВП витримує адаптаційне напруження на другому курсі й не змінює своїх значень порівняно з першим курсом.

Тенденція до посилення інтенсивності копінг-стратегій ВП і зниження копінг-стратегії УП виявляється на третьому курсі. Водночас зафіксована стабільність показників копінг-стратегії ПСП на третьому курсі щодо показників другого; збільшення копінг-стратегії ПСП на третьому курсі статистично достовірне стосовно її значення на першому ($t = -2{,}84$; $p = 0{,}005$). Із третього до четвертого курсу всі стратегії виявляють тенденцію до зниження інтенсивності, оскільки потреба в захисній поведінці на даному етапі навчання у студентів знижується.

На першому курсі магістратури копінг-стратегії ВП і УП знижують свою інтенсивність, значення копінг-стратегії ПСП зберігається незмінним. Зниження інтенсивності використання копінг-стратегії ВП на п'ятому році навчання можна розцінювати як згортання усвідомленої активності індивіда у зв'язку з новим витком адаптаційного напруження й інтенсифікацією ресурсозберігаючих механізмів. Установлено статистично вірогідне зниження інтенсивності копінг-стратегії ВП на п'ятому році навчання порівняно з показниками третього курсу ($t = 2{,}73$; $p = 0{,}008$).

Усвідомлення непродуктивності копінг-стратегії УП для виходу із проблемних ситуацій на другому курсі, імовірно, стало основою для поступового зниження її ваги у структурі копінг-поведінки до п'ятого року навчання. Установлено статистично вірогідне зниження інтенсивності копінг-страте-

гії УП на першому курсі магістратури порівняно з показниками другого курсу (t = 2,34; p = 0,02).

Результати дослідження динамічних характеристик особистісного адаптаційного потенціалу студентів свідчать про те, що загальний показник особистісного адаптаційного потенціалу перебуває в межах низького рівня вираження на другому і третьому курсах (1–2 стени); перший, четвертий і п'ятий роки навчання характеризуються тенденцією до середнього рівня значень інтегрального показника. Показники нервово-психічної стійкості протягом усіх років навчання демонструють середній рівень вираження (3–4 стени), за винятком другого курсу, де його значення знижені. Показники комунікативного потенціалу й моральної нормативності знаходяться в межах середнього рівня вираження протягом усіх років навчання й виявляють тенденцію до високого рівня (5–10 стенів) на першому, четвертому та п'ятому роках навчання.

Аналіз структури адаптаційного потенціалу особистості передбачає розгляд співвідношення його компонентів із завданнями, що виникають із реалізацією адекватної відповіді на різноманітних етапах розгортання власне процесу адаптації в часі [2].

На першому курсі адаптаційний потенціал забезпечує завдання орієнтування у змінних умовах, антиципації можливих результатів. Водночас інтенсивність його використання мінімальна, про що свідчать його показники, рівень яких найвищий за весь період навчання у ЗВО.

На другому курсі адаптаційний потенціал «витримує» адаптаційне навантаження з метою збереження цілісності та стійкості особистості. Ця функція реалізується завдяки активності ресурсів його фізіологічного та психологічного рівня. Факт витрат зазначених ресурсів підтверджується статистичною вірогідністю зниження значень показників нервово-психічної стійкості (t = 2,20; p = 0,03), комунікативного потенціалу (t = 2,22; p = 0,03) та інтегрального показника потенціалу (t = 2,11; p = 0,03) на другому курсі.

На третьому курсі функція адаптаційного потенціалу полягає в мобілізації ресурсів. Даний процес виражений у деякому збільшенні значень показників фізіологічного та психологічного рівнів.

До четвертого курсу і на першому курсі магістратури адаптаційний потенціал забезпечує «готовність» особистості до ускладнення адаптаційних завдань, перетворення структури та властивостей адаптаційної відповіді для забезпечення гармонійних відносин із середовищем, оптимізації психофізіологічної вартості адаптаційних перебудов і успішної реалізації поставлених цілей. Водночас психологічний рівень демонструє тенденцію до поступового відновлення ресурсів із третього до п'ятого років навчання; відновлення психофізіологічного рівня до п'ятого року навчання здійснюється через деякий спад значень на четвертому курсі.

Виявлення динамічних властивостей стійкості соціального рівня адаптаційного потенціалу протягом усіх років може знайти своє пояснення у психологічній сутності даного показника. Моральна нормативність як особистісний рівень адаптаційного потенціалу є найбагатшою за складом, якістю та різноманітністю ресурсів. Саме на особистісному рівні подані способи й механізми управління ресурсами відповідно до намірів, цілей і цінностей особистості, що реалізуються.

Результати кореляційного аналізу показали співвідносність і взаємозв'язок показників копінг-стратегій і показників адаптаційного потенціалу особистості протягом п'яти років навчання.

Показник копінг-стратегії ВП на першому курсі утворює зв'язки з показниками особистісного адаптаційного потенціалу: ОАП (0,52), НПС (0,43), КП (0,41), МН (0,29). Це означає: чим визначніші адаптаційні здібності, тим вища ймовірність ефективного опанування діяльності за впливу психогенних чинників зовнішнього середовища. На другому курсі показник копінг-стратегії ВП не утворює зв'язків із показниками особистісного адаптаційного потенціалу. На третьому курсі показник копінг-стратегії ВП утворює зв'язки з показниками особистісного адаптаційного потенціалу: НПС (– 0,37), МН (0,36). Примітним є той факт, що зв'язок копінг-стратегії ВП і нервово-психічної стійкості на першому курсі має характер прямої залежності. Отже, здійснення цілеспрямованої діяльності щодо подолання важких ситуацій можливе як за високого, так і за низького рівня нервово-психічної стійкості. Орієнтація на дотримання існуючих у суспільстві норм і правил, а також вимог колективу в такому разі є стабілізаційним чинником. На четвертому курсі та першому курсі магістратури показник копінг-стратегії ВП не утворює зв'язків.

Показник копінг-стратегії ПСП на першому курсі не утворює зв'язків. На другому курсі цей показник утворює зв'язок із показником моральної нормативності (0,33). Це означає, що висока прихильність до дотримання встановлених у групі норм активізує копінг-стратегію ПСП. На третьому курсі показник копінг-стратегії ПСП утворює зв'язок із показником НПС (– 0,47). Отже, низький рівень нервово-психічної стійкості визначає вибір даної стратегії. На четвертому курсі показник копінг-стратегії ПСП не утворює зв'язків. На першому курсі магістратури показник копінг-стратегії ПСП утворює зв'язок із показниками особистісного адаптаційного потенціалу: КП (0,42), МН (0,40). Це означає, що до п'ятого року навчання звертання до інших по допомогу у важкій ситуації спричинене достатнім досвідом соціального спілкування особистості, за умови прийняття особистістю соціальних норм і наявності сумнівів щодо

власних можливостей зробити вибір та взяти на себе відповідальність.

Показник копінг-стратегії УП на першому курсі не утворює зв'язків із показниками особистісної регуляції. На другому курсі показник копінг-стратегії УП утворює зв'язки з показниками особистісного адаптаційного потенціалу: ОАП (– 0,34), НПС (– 0,31) КП (– 0,31). Це означає, що низький рівень адаптаційних можливостей особистості загалом і непродуктивність безпосередньої соціальної взаємодії зокрема актуалізують неконструктивну стратегію уникнення проблем. На третьому курсі показник копінг-стратегії УП не утворює зв'язку з показниками особистісного адаптаційного потенціалу. На четвертому курсі показник копінг-стратегії УП утворює зв'язок із показником особистісного адаптаційного потенціалу НПС (– 0,23). На першому курсі магістратури показник копінг-стратегії УП утворює зв'язки з показником особистісного адаптаційного потенціалу МН (0,48). Це означає, що високий рівень моральної нормативності, яка визначає жорсткі стереотипи соціального сприйняття, сприяє вибору з усього репертуару копінг-стратегій неконструктивного уникнення.

Установлені кореляційні зв'язки дозволяють виділити характеристики особистісного адаптаційного потенціалу, що опосередковують функціонування копінг-стратегій особистості студента. Актуалізація копінг-стратегії вирішення проблем пов'язана з позитивними полюсами адаптивності особистості на першому курсі, високим рівнем моральної нормативності на третьому і п'ятому роках навчання; причому на третьому курсі включення стратегії вирішення проблем зумовлене також низьким рівнем фізіологічного рівня особистісного адаптаційного потенціалу. Копінг-стратегія пошуку соціальної підтримки активізується на другому та п'ятому роках навчання високим рівнем моральної нормативності; на першому курсі магістратури до моральної нормативності додається комунікативний потенціал. Умовами включення даної копінг-стратегії можуть також стати низькі показники нервово-психічної стійкості, що зафіксовано на третьому та четвертому курсах. Включення копінг-стратегії уникнення зумовлене на другому та четвертому курсах негативними полюсами адаптаційного потенціалу, його соціального й особистісного рівнів; на першому курсі магістратури – високими показниками нормативності особистості.

Усі показники особистісного адаптаційного потенціалу виявляють зв'язки з показниками копінг-стратегій. Найбільш активно впливає на вибір тієї чи іншої стратегії соціальний рівень адаптаційного потенціалу – моральна нормативність (6 кореляційних зв'язків). Психофізіологічні особливості, зокрема й нервово-психічна стійкість, у структурі адаптивності також достатньо інтенсивно впливають на систему подолання особистості (5 кореляційних зв'язків).

Результати кореляційного аналізу представили дані про взаємозв'язки показників копінг-стратегій (ПСП та УП) із показником інтенсивності неусвідомлюваного захисту (ІНЗ). Показник копінг-стратегії ВП не утворює зв'язків із механізмами психологічного захисту. Показник копінг-стратегії ПСП утворює зв'язок з показником ІНЗ (0,34) на першому курсі. Відомо, що в погано контрольованих ситуаціях (маркером такої ситуації може виступати показник ІНЗ) індивіди не можуть використовувати активні стратегії, головною метою яких є пряме змінення джерела стресу. Як заміна застосовуються пасивні позитивні стратегії, що ґрунтуються на допомозі інших людей. Також показник копінг-стратегії ПСП утворює зв'язок із показником ІМЗ на другому курсі (0,34) та першому курсі магістратури (0,33). Показник копінг-стратегії УП утворює зв'язок із показником ІНЗ на другому курсі (0,35). На п'ятому році навчання кореляційні зв'язки копінг-стратегії УП і механізмів захисту не виявлені.

Проведений аналіз кореляційних зв'язків копінг-стратегій і адаптаційного напруження особистості свідчить про те, що безпосередня взаємодія адаптаційного напруження та свідомої адаптаційної активності особистості здійснюється на рівні таких копінг-стратегій, як пошук соціальної підтримки, уникнення; зв'язки показників копінг-стратегії вирішення проблеми з показниками механізмів захисту відсутні.

Результати кореляційного аналізу представили дані про взаємозв'язки показника адаптаційного потенціалу особистості з показником інтенсивності неусвідомленого захисту.

На першому курсі показник ІНЗ не утворює зв'язків. На другому курсі показник ІНЗ утворює зв'язки з показниками особистісного адаптаційного потенціалу: ОАП (– 0,43), НПС (– 0,54), КП (– 0,38). Характер цих зв'язків дозволяє припустити, що як чинники напруження інтенсивності захисту на другому курсі може розглядатися низький рівень здатності особистості до внутрішньоособистісних та поведінкових перебудов у зв'язку зі слабкою нервово-психічною стійкістю та недостатнім або неконструктивним досвідом соціального спілкування особистості. На третьому курсі ІНЗ утворює зв'язки з показниками особистісного адаптаційного потенціалу (– 0,48) та його психологічного рівня КП (– 0,50). Очевидно, що збереження високого рівня інтенсивності напруження захисту на третьому курсі зумовлене все тією ж низькою адаптивністю особистості, яка виявляється передусім на рівні поведінкової регуляції. Це дозволяє зробити припущення, що принципи побудови контакту з оточенням, або, інакше кажучи, стратегії безпосередньої взаємодії особистості, є достатньо ригідними, мають вузький діа-

пазон варіацій. На четвертому курсі та першому курсі магістратури зв'язки показника ІНЗ із показниками адаптаційного потенціалу відсутні.

Аналіз кореляційних зв'язків показника інтенсивності напруження захисту й адаптаційного потенціалу особистості свідчать про їх зворотну залежність.

Висновки. У результаті аналізу наведеного вище дослідження обґрунтовано висновок, що копінг-поведінку варто розглядати як реакцію цілісної особистості. Підтвердженням цього є наявність різноспрямованих кореляційних зв'язків, утворених копінг-стратегіями й адаптаційним потенціалом особистості. Водночас копінг-стратегії виступають як способами особистісної регуляції адаптаційних процесів, так і способами організації її компонентів адаптаційного потенціалу у структурі адаптаційної відповіді.

Дослідження показало актуальність подальшого розроблення проблеми протистояння особистості студентів деструктивному впливу зовнішнього середовища в аспекті вивчення можливостей розвитку особистісної регуляції цих механізмів.

Література:

1. Богомолов А. Личностный адаптационный потенциал в контексте системного анализа. *Психологическая наука и образование.* 2008. № 1. С. 67–73.
2. Налчаджян А. Психологическая адаптация: механизмы и стратеги. 2-е изд., перераб. и доп. Москва : Эксмо, 2010. 368 с.

Reznikova O. A., Hilova N. O. Dynamic-essential characteristics of coping strategies and adaptive potential of the student's personality

In the paper the results of investigating the adaptive transformation of the coping strategies and the adaptive potential of the student's personality. It is determined that the tension of the adaptation processes in the second year of studying is accompanied by increasing the intensity of the coping strategies of social support search and avoiding problems; activating the coping strategy for solving problems at the third year of studying is associated with decreasing the intensity of unconscious protective activity. A steady tendency to reduce the intensity of the coping strategy of avoiding problems from the second to the fifth year of studying is defined as a result of the development of personality and the improvement of the methods of his/her psychological protection. It is determined that the costs of adaptation resources are related to adaptation tension in the second and third years of studying; the increase in the overall indicator of the personal adaptation capacity at the fourth and fifth years of studying indicates a general trend towards the success of adaptation; the sharpest nature of change is observed in the indicators of neuropsychic stability. The stability of the personal level of adaptive potential is defined as a reserve capable of providing compensation under the conditions of the tension of the potential. It is proved that there is a direct interaction between the adaptive tension and the conscious adaptive activity of the personality at the level of coping strategies of social support search, avoidance. As the conditions for activating the coping strategies, both the increase and the decrease of the values of indicators of the personal adaptation potential are determined. It is established that the intensity of the tension of protection and the adaptive potential of the personality has a reverse relationship. As a result of the analysis of the above research, it is reasonable to conclude that the coping strategies and adaptive potential should be considered as a reaction of a coherent personality. In this case, the coping strategies act simultaneously as both the methods of personal regulation of adaptation processes and the ways of organizing his/her motivational components in the structure of the adaptation response.

Key words: *youthful age, adaptive mastery, intensity of unconscious protection, problem-solving strategy, social support search strategy, avoidance strategy, adaptive resources, personal regulation.*

УДК 159.922.8
DOI https://doi.org/10.32840/2663-6026.2019.3-2.14

І. М. Руденко
кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології
КНЗ «Черкаський обласний інститут післядипломної освіти педагогічних працівників
Черкаської обласної ради»

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ОЦІНЮВАННЯ ЗНАНЬ ШКОЛЯРІВ

У статті висвітлено питання оцінювання навчальної діяльності школярів; показано, що оцінка відіграє як позитивну, так і негативну роль у процесі навчання дитини. Позитивний бік оцінки: дорослим видно труднощі під час вивчення дитиною шкільних предметів; позитивна оцінка слугує стимулом для подальшого вивчення матеріалу; отримання хорошої оцінки задовольняє потребу в похвалі та любові з боку батьків і вчителів. Негативний бік: в оцінках зосереджена влада дорослих; оцінки стали ототожнювати з особистістю дитини; оцінка стала головним засобом спілкування між школою та сім'єю; оцінка – валютна купюра; оцінка – спосіб суперництва між дітьми. Підкреслено, що бажання учня отримати позитивну оцінку (і уникнути негативної) поступово стає найсильнішою мотивацією серед інших мотивацій. Оцінка починає домінувати над власними навчальними інтересами учня. Дитина вчиться не відповідати самій собі, своїй внутрішній суті, а відповідати поглядам підручника, учителів. Описано експеримент, у якому чиказькі дослідники довели, що на оцінювання впливає сприйняття учителем самої дитини. Оціночна діяльність учителя часто має імперативний характер, знижує можливість розвитку ініціативи, креативності і самостійності школярів у навчальній діяльності.

Автором проаналізовано психологічні причини «хороших» та «поганих» шкільних оцінок: вроджені здібності учня; ефект «слухняної поведінки»; пропущення дитиною певного об'єму навчального матеріалу, подальший – зрозуміти важко; психотравматичні сімейні обставини; «комплекс відмінника»; специфічні порушення в дитини (дизграфія, дизлексія). Підкреслено, що мовні порушення в дітей молодшого шкільного віку трапляються часто, одне з них – порушення письмової мови, дизграфія. Такі учні роблять багато помилок у письмових роботах, їм потрібні постійні заняття з логопедом. Оцінка таким дітям може бути знижена лише за помилку через незнання правил. Також у статті проаналізовано психотравматичні наслідки оцінювання учнів: порівняння з іншими дітьми; вимоги й очікування дорослих суперечать можливостям, здібностям дитини; покарання за оцінку тощо.

Ключові слова: *шкільна оцінка, розвиток, учень, ідол, навчальні інтереси, потреба в похвалі, покарання.*

Постановка проблеми. Сьогодні актуальним постає питання: як має оцінюватися навчальна діяльність, якою має бути шкільна оцінка, і взагалі, чи має місце оцінка в системі освіти? Фіксування навчальних досягнень учнів – складний процес, який охоплює: урахування кількості та якості засвоєних знань; здатності застосовувати ці знання на практиці; активність учня під час здобуття цих знань; прагнення до пізнання; навчальну мотивацію. Один зі способів фіксування навчальних досягнень учнів – педагогічна оцінка.

Питання оцінки знань школярів висвітлювалося у працях таких психологів і педагогів: Ш. Амонашвілі, Б. Ананьєва, Л. Божович, М. Богуславського, І. Дубровіної, Д. Ельконіна, Г. Цукерман та інших. І. Умняшова зазначає, що шкільна оцінка не лише фіксує рівень засвоєння учнем шкільної програми, але й визначає емоційне благополуччя дитини у школі, впливає на стосунки з батьками, учителями, однокласниками та на ставлення до самої себе.

Мета статті – розкрити особливості впливу шкільної оцінки на розвиток особистості дитини.

Виклад основного матеріалу. Оцінка як результат процесу оцінювання сприймається науковцями неоднозначно. Сімейний терапевт О. Уголева розглядає позитивні та негативні боки оцінок. Позитивні боки: за оцінкою видно, що вдалося учневі, а що не вдалося; позитивна оцінка слугує стимулом для подальшого вивчення матеріалу; отримання хорошої оцінки є отриманням похвали від дорослих і відчуття задоволення. Негативні боки: в оцінках зосереджена влада дорослих; оцінки стали ототожнювати з особистістю дитини (хорошим учнем вважається той, хто отримує хороші оцінки); оцінка стала головним засобом спілкування між школою та сім'єю (для дитини погана оцінка – це неприємності в сім'ї); оцінка – валютна купюра (дітям не потрібні оцінки як показники їхніх знань, а потрібні як валюта, на яку можна отримати більше свободи, доброзичливе ставлення рідних, якісь пільги, подарунок тощо. Дитина хоче отримати високу оцінку будь-якою ціною, незалежно від того, заслуговує своїми знаннями на неї чи ні); оцінка – спосіб суперництва між дітьми (суперництво між дітьми в оцінках

© Руденко І. М., 2019

розвиває почуття заздрощів, злості, гніву, у класі руйнується товариська атмосфера).

Ш. Амонашвілі, В. Давидов наголошують на тому, що шкільна оцінка не відображає всієї глибини процесу набуття знань і не враховує індивідуальних особливостей процесу засвоєння, оцінка не завжди є стимулом до самопізнання, навіть може зменшувати пізнавальну активність учнів. Під впливом традиційного оцінювання не всі діти, які мають високий інтелектуальний потенціал, реалізують його в навчальній діяльності. В. Сухомлинський писав: «З перших днів шкільного життя перед дитиною з'являється ідол – оцінка. Для однієї дитини він добрий, поблажливий, для іншої – жорстокий, безжальний.Чому це так, чому він одного учня підтримує, а іншого тиранить – дітям незрозуміло. Не може семирічна дитина зрозуміти залежність оцінки від її особистих зусиль – для неї це незбагненно. Дитина намагається задовольнити або обдурити ідола і поступово звикає вчитися не для радості пізнання, а для оцінки». Л. Виготський уважав, що оцінка починає домінувати над власними навчальними інтересами учня, він починає вчитися заради того, щоб уникнути «поганої» оцінки й отримати «хорошу». Також думку Л. Виготського підтримує засновник Інституту неформальної освіти Д. Зицер, який підкреслює, що бажання отримати позитивну оцінку (і уникнути негативної) поступово стає найсильнішою мотивацією серед інших мотивацій. Д. Зицер наводить приклад: хлопчику за обідом хочеться випити компот, але він знає, що позитивну оцінку («хороший хлопчик») він отримає лише тоді, коли з'їсть суп. У межах набутого умовного рефлексу хлопчик їсть суп і отримує підкріплення у вигляді похвали (оцінки). Що буде наслідком таких ситуацій? Невміння дитини визначати, що вона хоче, відчудження від власних потреб і бажань, від самої себе. Оцінка призводить до того, як зазначає Д. Зицер, що дитина вчиться не відповідати самій собі, своїй внутрішній суті, а відповідати поглядам підручника, учителів.

Чиказькі дослідники експериментально довели, що на оцінювання дитини впливає сприйняття учителем самої дитини. Експеримент полягав у тому, що шкільним учителям повідомили про те, що в їхні класи буде здійснюватися відбір лише обдарованих дітей. Однак ні діти, ні їхні батьки нічого не повинні знати про експеримент, мета якого в тому, щоби подивитися, як будуть поводитися обдаровані діти, якщо не знатимуть про свої здібності. Учителі у своїх звітах написали, що діти встигають винятково добре. Крім того, усі педагоги зізналися, що працювати із цими дітьми – саме задоволення, що вони хотіли б працювати з ними постійно. У цьому експерименті був таємний додаток. Учителі не знали, що перевагу віддавали аж ніяк не обдарованим, а звичайним дітям, відбір у класи здійснювався довільно. Кандидат психологічних наук А. Поварніцина зазначає, що оціночна діяльність учителя часто має імперативний характер, зменшує можливість розвитку ініціативи, креативності і самостійності школярів у навчальній діяльності. У молодшого школяра спостерігається залежність сприйняття себе як «хорошого», «розумного», «того, кого поважають однокласники» від оцінювання результатів його навчальної діяльності.

Психологи поставили таке запитання учням різного віку, учителям і батькам: «Вважаєте ви необхідним змінити наявну у школі систему оцінювання?». Найбільше готові до змін педагоги (приблизно 90% опитаних), а менше всього хотіли змін батьки. Причини в батьків можуть бути різні. Для деяких батьків шкільна оцінка – це зручний інструмент керування, маніпулювання дитиною: отримав хорошу оцінку – отримуй винагороду, отримав погану – не отримаєш моєї любові, уваги, грошей, комп'ютера тощо.

Сімейний психотерапевт А. Арбітайло підкреслює, що ставлення до шкільної успішності в батьків і вчителів стереотипне – як дитина вчиться, так надалі і влаштується в житті. Однак практика показує, що відмінне навчання у школі часто не гарантує подальшої «успішності» у житті (високого соціального статусу, високої заробітної плати тощо), а люди, які мали низькі оцінки, досягли в житті того, чого хотіли. Психологи наголошують на тому, що за хорошим та поганим навчанням можуть стояти різні причини:

1) дитина обдарована від природи хорошими математичними здібностями, а диктанти писати їй не вдається, або дитина обдарована в музичній сфері і математику їй важко зрозуміти. Як оцінювати такі здібності дітей? Філософи говорять, що кожна людина має свою місію на землі, вона має реалізувати свій внутрішній унікальний потенціал, закладений у неї природою. Отже, хтось народжується, щоби бути вчителем, хтось співаком, хтось кухарем, хтось спортсменом. Відомий філософський вислів: «Якщо рибу оцінювати по тому, як вона повзає по дереву, то вона все життя буде вважати себе дурною, тому що її призначення – плавати у воді». Отже, постає питання про те, чи потрібно батькам, учителям вимагати від дитини – майбутнього співака визначних знань із математики? Є над чим замислитися;

2) дитина вчиться добре, учителі вимагають від неї «слухняної» поведінки, однак індивідуальні особливості характеру дитини та її темперамент не дають довго всидіти на місці, не крутитися, мовчати, не зачіпати однокласників під час уроку. Тоді вчителі можуть карати такого учня «поганою» оцінкою, а дитина припиняє навчання на знак протесту;

3) дитина вчиться посередньо, однак «слухняна» у поведінці, позитивна у спілкуванні з учи-

телем, тому «хороші» оцінки вона отримує за те, що «дуже мила у спілкуванні та слухняна в поведінці»;

4) дитина вчиться добре, раптом захворіла, пропустила певний об'єм навчального матеріалу, подальший їй зрозуміти важко, тому на уроці не цікаво, дитина починає порушувати дисципліну, спілкуватися з однокласниками;

5) дитина переживає психотравматичні для неї сімейні обставини (розлучення батьків, народження ще однієї дитини в сім'ї, батьки виїхали на заробітки, алкоголізм, переселення в інше місто, сексуальне насилля в сім'ї та інше), унаслідок яких у неї знижується інтерес до пізнання, концентрація уваги та вольові зусилля йдуть на переживання внутрішнього болю, а не на навчання;

6) високі оцінки стають для дитини єдиним способом бути поміченою та визнаною в сім'ї, привернути до себе батьківську увагу. У психології це називається «комплекс відмінника». «Комплекс відмінника» на все життя закріплює в дитини настанову: будь кращим – лише тоді тебе будуть любити, хвалити, цінувати, поважати. Така настанова викликає внутрішню напругу, тривогу, страхи, депресію, невротичні розлади, безсоння, людина гостро переживає невдачі, критику, відсутність похвали з боку значущих людей. Так, працівник фірми з «комплексом відмінника» буде впевнений, що він погано працює, якщо начальник не буде постійно підбадьорювати та хвалити його. Немає похвали інших – значить, немає успіху, самі себе люди з «комплексом відмінника» хвалити не вміють. Попередити появу «комплексу відмінника» допоможе безумовна любов до дитини, просто за те, що вона є, а не за щось;

7) ситуація хронічного неуспіху у школі може бути пов'язана зі специфічними порушеннями в дитини (дизграфія, дизлексія). Наприклад, мовні порушення в дітей трапляються часто, одне з них – порушення письмової мови, дизграфія. Такі учні роблять багато помилок у письмових роботах, їм потрібні постійні і довготривалі заняття з логопедом. Оцінка таким дітям може бути знижена лише за помилку через незнання правил, наявність мовних помилок не повинна впливати на оцінювання, зважаючи на вплив хвороби.

На думку психологів А. Арбітайло, Г. Пономаренко, Д. Селіванової, К. Уголевої, деяким наслідкам в оцінюванні дітей можна запобігти так:

1) якщо дитина погано вчиться, то вчителі та батьки постійно порівнюють її з тими школярами, які вчаться краще. У дитини внаслідок цього занижується самооцінка, підсилюється ворожість, заздрість до «кращих» учнів, вона може сприймати себе у школі, а потім і в житті як «вічна невдаха». Тому дитину можна порівнювати лише з нею самою, з її власними результатами, досягненнями вчора і сьогодні, тиждень тому і зараз;

2) важливо обміркувати, наскільки вимоги й очікування дорослих співвідносяться з можливостями, здібностями дитини. Не потрібно орієнтувати дитину на постійні успіхи у школі за всіма предметами. Краще допомогти виокремити ті предмети, вивчення яких допоможе розвитку закладених природою здібностей дитини, отже, дасть можливість реалізувати себе в соціумі, розкрити її внутрішній потенціал. Може бути, що дитина не надає значення своїм шкільним успіхам, однак глибоко переживає невдачі у спорті, у певній сфері мистецтва. Тому важливо допомогти розкритися дитині в улюблених заняттях, навчити саме в них ставити цілі, досягати успіху. Наприклад, Білл Гейтс був відрахований із Гарварда за неуспішність та прогули, тому що адвокатура його цікавила значно менше, ніж мікросхеми та техніка;

3) дитина погано вчиться, тому що дорослі байдуже до цього ставляться: батькам не до навчання дитини, у них свої труднощі, а вчителі давно махнули рукою на дитину. Дитина відчуває свою нікчемність, непотрібність, невпевненість у собі, має занижену самооцінку. У цій ситуації важливо звертати увагу навіть на незначні успіхи дитини в навчанні. Батькам треба брати більшу участь у житті дитини. Також варто запропонувати дитині записатися на якийсь цікавий для неї гурток, завдяки заняттям у якому її самооцінка та впевненість у собі зростуть, що компенсує відчуття «невдахи» у школі;

4) коли дитина прийшла зі школи і батьки питають: «Які в тебе сьогодні оцінки?», «Що ти отримала?». Такими запитаннями батьки привчають дітей цінувати не знання, не позитивні емоції, пов'язані із процесом пізнання, а оцінку, поставлену в щоденник або зошит. Оцінку батьки роблять найвищою цінністю. Важливіше в дитини запитати: «Чи був сьогоднішній день у школі приємним, цікавим?». Потрібно цікавитися самим процесом навчання – що вивчали на математиці, яку книжку читали на літературі, як пройшла екскурсія до музею, чому вчитель англійської мови задав таке велике завдання. Важливо вислухати та похвалити дитину, однак не за оцінку, не за цифру в щоденнику, а за прагнення, за спробу, навіть якщо вона неуспішна, за старання: «Ти в мене така старанна, я бачила, як ти вчора три години вчила вірш». Учити дитину, що в житі важливі не лише перемоги, але й невдачі, бо це чудовий спосіб дізнатися про свої слабкі сторони і зрозуміти, над чим ще потрібно працювати;

5) коли батьки платять за оцінки, то створюється нездорова мотивація в дитини до «хорошого» навчання. «Хороша» оцінка не приносить радість досягнення, а має виключно грошовий еквівалент. Дитина вчиться заради грошей, а не для отримання задоволення від пізнання нового.

Психотравматичним є стимулювання дітей до «хорошого» навчання через заборону спілкування із друзями, рідними. Спілкування – це потреба кожної людини. Коли батьки формують у дитини настанову, що вона може спілкуватися лише тоді, коли вчиться добре, це може викликати переживання страху: «буду невдахою – не буду нікому потрібна». Неуспіх у навчанні не має блокувати природні потреби, задоволення яких є важливим у розвитку дитини (потреби в їжі («Погано вчишся – жодних цукерок»), у сні («Не ляжеш спати, доки не вивчиш»), у любові («Ти не заслуговуєш на мою любов, дурень»), у спілкуванні («Отримаєш добру оцінку – підеш грати із друзями»), у безпеці («Будеш погано вчитися – віддам циганам»));

6) якщо батьки схильні надавати дуже велике значення будь-якій оцінці дитини, то в неї може скластися відчуття, що її люблять лише за «хороші» оцінки, якщо отримала «погану» – батьки вже не будуть її любити. У дитини з'являється залежність між оцінкою та почуттям любові батьків до неї. Дитина зростає тривожною, внутрішньо напруженою, із заниженою самооцінкою, невпевненою в собі, має страх перед невдачами, боїться не виправдати очікувань батьків, що призводить до невротичного стану дитини. Дорослим важливо дати можливість усвідомити дитині: «Шкільна оцінка – це просто інструмент для виміру твого рівня знань, навиків у певному предметі. Оцінка показує, наскільки ти просунулась у вивчені та скільки ще потрібно зробити. Оцінка не оцінює тебе як особистість, і моя любов до тебе не залежить від шкільної оцінки. Не оцінка визначає твої успіхи і невдачі, а твоя здатність ставити перед собою цілі, вчитися на помилках»;

7) дитина може засвоїти настанову батьків: як вона вчиться, так і складеться її подальше життя. Якщо дитина вчиться «погано», то може вирішити, що вже не може щось змінити, чогось досягти в житті. Якщо вчиться «відмінно», то в майбутньому будь-яка невдача буде стресом, вона не готова до такої ситуації – вона була кращим учнем, вчилася лише на високі оцінки – і невдача. Головне, щоби самі дорослі не ставилися однозначно до шкільної успішності, розуміючи, що школа розвиває базові навички, які будуть необхідними в майбутньому. Наприклад, одна з таких навичок – впевнено досягати соціального успіху і по-філософському ставитися до ситуацій неуспіху;

8) оцінка не відображає зусиль учня. Відомо, що одному школяру «шість балів» дістається великою працею, а іншому – «десять балів» без зусиль. З оцінки цих зусиль не видно. Якщо дорослі (батьки, учителі) бачать індивідуальну роботу, докладені зусилля дитини, то важливо похвалити дитину за зусилля. Якщо дитина витратила півдня для того, щоби навчитися малювати кішку, перевела весь папір, але в результаті кішка більше схожа на диван, то не варто оцінювати результат, оцінити важливо сам процес;

9) оцінка не показує внутрішніх переживань дитини через сімейні обставини. Потрібно помітити зміни в поведінці дитини і в навчанні, щоби встановити зв'язок із сімейною ситуацією. Наприклад, дитина переживає розлучення батьків (народження ще однієї дитини в сім'ї, батьки виїхали на заробітки, з'явився вітчим, дитина-переселенець тощо), тому вона стала емоційно нестабільною, плаксивою, імпульсивною, неуважною в навчанні тощо. У таких ситуаціях бажано лояльно ставитися до емоційного стану дитини, оцінювати дитину з урахуванням її внутрішнього нестабільного самовідчуття. Батькам варто звернутися до психолога;

10) якщо дитина пропустила певний об'єм шкільного матеріалу через хворобу або інше, то подальший матеріал їй важко зрозуміти, отже, вона отримує «погані» оцінки, порушує дисципліну, бо нічого не розуміє і не цікаво. Важливо, щоб учителі та батьки пояснили дитині матеріал, який був пропущений;

11)відсутність покарань за «погану» оцінку. Добрі стосунки з дитиною важливіші за шкільні оцінки. Важливо дитині пояснити зв'язок між оцінкою та якістю виконання завдання. Самостійно дитині важко виокремити критерії оцінювання своєї роботи. Якщо оцінка низька, дитині не потрібно докоряти, а необхідно проаналізувати, чому робота оцінена низько, які труднощі виникли, обов'язково підбадьорити дитину, намітити план виправлення оцінки. Підкреслимо, що не обов'язково в щоденнику мають бути лише 10–11–12 балів, тому що максимум оцінки для кожної дитини свій.

Отже, завдання дорослого – дати дитині зрозуміти, що оцінка не головне в житті. Одна історія, коли дитина постійно отримує інформацію від навколишнього світу: «Ми знаємо, як правильно треба діяти, знаємо всі правильні відповіді, і тебе навчимо», інша ж – учитися самостійно вирішувати, відкривати свій власний інтерес, слідувати йому, знаходити неочікувані шляхи і рішення (про які вчитель може не здогадуватися). Відкрити те, що урок може бути цікавим сам собою незалежно від того, як тебе оцінюють, – це непросто. Особливо, якщо головним стимулом є оцінка. Доктор педагогічних наук Д. Філоненко зазначає: «Хороші школи – ті, в які діти хочуть ходити, вони прагнуть отримувати нові знання і тягнуть руки на уроках навіть у старших класах. Секрет успіху таких шкіл – відсутність примусу. Якщо дитина не буде боятися отримати погану оцінку або викликати обурення вчителів, це зробить її вільною, розкутою, впевненою у своїх силах і здібностях людиною. Така дитина виросте повноцінним дорослим».

Психологи знову і знову ставлять запитання: «Для чого оцінка?». Якщо це – зворотній зв'язок, то простіше дати його на словах, пояснити, найти разом помилки, запропонувати шляхи до виправлення, розуміння. Тому, можливо, для перевірки знань будуть використовуватися стандартизовані тести за предметами, як у канадських школах. Або взагалі скасують оцінки, як у шведських школах. Можливо, через деякий проміжок часу учень побачить у зошиті замість оцінки вислови: «Дуже старався» або «Надзвичайно працьовитий», «Я вірю в тебе», які будуть сприяти розвитку впевненості в собі, ініціативності, активності, наполегливості, цілеспрямованості, самостійності, підвищенню самооцінки та розвитку почуття гідності дитини.

Література:

1. Амонашвили Ш.Основы гуманной педагогики: в 20 книгах. Книга 4 : Об оценках. Москва : Амрита-Русь ; Свет, 2015. 368 с.
2. Ананьев Б. Психология педагогической оценки. Избранные психологические труды: в 2-х т. / Б. Ананьев. Т. 2 / под ред. А. Бодалева, Б. Ломова, Н. Кузьминой. Москва, 1980. 286 с.
3. Богуславский М. Отметка и оценка знаний. Завуч. 2004. № 6. С. 17–21.
4. Выготский Л. Педагогическая психология. Москва : Педагогика-Пресс, 1996. 533 с.
5. Дробинская А. Школьные трудности «нестандартных» детей. Москва, 2001.144 с.
6. Мікуліна О., Чуб Н. Від принципу жолудя до ефекту бабусі, або як розпізнати талант. justTEEN. 2013. № 4. С. 21.

Rudenko I. M. Psychological characteristics of the assessment of pupils' knowledge

The article deals with the issue of evaluating the educational activities of schoolchildren. It is shown that evaluation plays both positive and negative role in the process of education of the child. The positive aspect of the assessment is that adults see difficulties in the study of school subjects by the child. Positive assessment serves as an incentive for further study of the material. Getting a good assessment satisfies the need for praise and love from parents and teachers. The negative side is that the assessments focus on the power of adults. Assessments began to identify with the child's personality. Assessments became the main means of communication between the school and the family. The assessment was a currency note. The article emphasizes that the desire of the pupil to get a good assessment (and avoid negative ones) gradually becomes very strong motivation among other motivations. The assessment begins to dominate the schoolchild's own learning interests. The child learns not to fit in with himself or herself, his or her inner self. Pupils correspond to the views of the textbook, teachers and parents. The article describes an experiment in which researchers have proved that the assessment is influenced by the teacher's perception of the child.

The author analyzed the psychological reasons for good and bad assessments; congenital abilities of the pupil; effect of obedient behavior; absence of a certain amount of educational material by a child, and the next one is difficult to understand; psychotraumatic family circumstances; "excellent pupil complex"; specific disorders (dysgraphy, dyslexia).In the article it is underlined that speech violations in younger schoolchildren are frequent, one of them is a violation of written speech, dysgraphy. Such pupils make a lot of mistakes in written works. They need constant training with a speech therapist. The article also analyzes the unfavorable consequences of pupils' assessment: comparison with other children; requirements and expectations of adults contradict the abilities of the child; punishment for assessment and other.

Key words: *assessment, development, pupil, idol, learning interests, need for praise, punishment.*

УДК 159.923.2–053.6
DOI https://doi.org/10.32840/2663-6026.2019.3-2.15

Г. М. Свіденська
кандидат психологічних наук,
доцент кафедри психології
Донбаський державний педагогічний університет

О. О. Мамедова
магістрант факультету психології, економіки та управління
Донбаський державний педагогічний університет

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ СФОРМОВАНОСТІ ТИПІВ «Я-КОНЦЕПЦІЇ» СТАРШИХ ПІДЛІТКІВ

У статті надано теоретичний аналіз проблеми «Я-концепції», її багатопланової будови й особливостей формування. Встановлено наявність різних підходів до визначення психологічних особливостей розвитку цього феномену в період підліткової кризи. Виявлено інтроектний характер розвитку самосвідомості особистості в перехідний період. Зафіксовано відсутність у науковій літературі даних щодо зовнішніх детермінант розвитку самосвідомості в цей віковий період. Зроблено припущення, що в підлітковому віці розвиток самосвідомості особистості відбувається насамперед завдяки активній динаміці дотичних психічних процесів. Запропоновано розширення концептуальної бази дослідження та введення до базового переліку структури елементів самосвідомості таких узагальнених за змістом її компонентів, як: «Я-образ», «Я-концепція», самооцінка тощо. Представлено результати експериментального дослідження типів сформованості «Я-концепції» у старших підлітків. Визначено відмінності в показниках рівня рефлексивного уявлення підлітків. Визначено зміст «Я- образу», знання свого «Я», почуття «Я», оцінку «Я», ставлення до свого «Я». Виявлено типи сформованості «Я-концепції»: «несформована, розмита «Я-концепція»», «фрагментарна, одностороння «Я-концепція»», ««Я-концепція», що розвивається, прагне до повноти, чіткості»; «чітка, добре наповнена «Я-концепція»». Проаналізовано основні складники типів самосвідомості підлітків, як-от: зміст «Я-концепції», знання свого «Я», почуття «Я», оцінка «Я», ставлення до свого «Я». Доведено, що несформована «Я-концепція» характеризується відсутністю рефлексивних умінь, бідною структурою «Я-образу», нечіткими поверхневими знаннями складників своєї «Я-концепції», напруженням, невпевненістю проживання лише окремих складників свого «Я», слабкою оцінкою свого «Я» та ставлення до нього. Як ознаки розвинутої «Я-концепції» визначено: схильність до рефлексії; розвинуті рефлексивні вміння; оформлена, багата, цілісна структура «Я-образу»; упевнені, позитивні почуття до свого «Я» та самооцінка майже всіх показників «Я»; прийняття себе, задоволеність своїм «Я». На підставі отриманих результатів зроблені висновки та запропоновано перспективи подальших наукових досліджень.

Ключові слова: *самосвідомість підлітків, підліткова криза, самооцінка, структура «Я-образу», рефлексивні вміння.*

Постановка проблеми. Психодіагностика самосвідомості традиційно спрямована на виявлення продукту самосвідомості – уявлення про себе. Водночас визначається, що «Я-концепція» – не просто продукт самосвідомості, але є суттєвим чинником детермінації поведінки людини, таке внутрішньособистісне утворення, що багато в чому визначає напрям її активності, ціннісні орієнтації, поведінку в ситуаціях вибору, контакти з людьми.

Традиційно аналіз «Я-образу» дозволяє виділити в ньому два істотні аспекти: знання про себе та самоставлення. У процесі життя людина пізнає себе і накопичує про себе знання, які становлять змістовну частину її уявлень про себе – її «Я-концепції». Цілком очевидно, що знання про себе самій їй небайдужі: те, що в них розкривається, виявляється об'єктом її емоцій, оцінок, стає предметом її більш-менш стійкого самоставлення. Самоставлення, у свою чергу, як показують результати факторного аналізу, виявляється структурно-складним утворенням, що включає як загальне, глобальне почуття за чи проти самого себе, так і більш специфічні виміри – самоповагу, аутосимпатію, самоінтерес чи близькість до самого себе, очікуване ставлення інших [1]. Однак не все осягається в собі самому і не все у власному самовідношенні ясно усвідомлено; деякі аспекти «Я-образу» вислизають від свідомості, тобто залишаються неусвідомленими. У зв'язку із цим виникає низка принципових методологічних проблем психодіагностики самосвідомості.

Одна з найбільш актуальних – необхідність розмежовувати самоопис випробуваного (його «Я-концепцію») і його оцінку самого себе. Виділити цю оцінку в самоописах і навіть відокремити її від словесного самоопису можна, проте відокремити

© Свіденська Г. М., Мамедова О. О., 2019

знання від оцінки виявляється вкрай важко, якщо взагалі можливо.

Ці питання і низка інших не раз служили предметом методологічного аналізу (R. Wylie, 1974 р.; R. Burns, 1979 р.). Так, серед іррелевантних чинників, що впливають на самоопис і його інтерпретацію (крім релевантного чинника – самої «Я-концепції»), розглядаються соціальна бажаність описуваних рис, тактика самопрезентації (самоподачі), галузь саморозкриття, ідентифікованість чи анонімність відповідей, тактика погоджуватися чи не погоджуватися із твердженнями, характер і ступінь обмежень у формі відповідей на питання (пункти), контекст усієї процедури діагностики, настанови, очікування й інструкції, способи підрахунку індексів і статистичні процедури. Крім цього, свою роль відграють рівень інтелектуального розвитку, настанови щодо ставлення до дослідника, почуття психологічної безпеки і комфорту в ситуації тестування тощо [1, с. 246].

Прогрес у вирішенні цих методологічних проблем психодіагностики виявився пов'язаним із просуванням у розумінні психологічної суті самого процесу самосвідомості та його підсумкового продукту – «Я-концепції».

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз наукових праць, присвячених вивченню проблеми самосвідомості підлітків, свідчить про те, що всі питання досить інтенсивно і глибоко розробляються на теоретичному рівні

Самосвідомість являє собою складну, багатомірну психологічну складову частину особистості, окремі аспекти якої широко вивчаються як у вітчизняній, так і у світовій науці. За напрямом вивчення особливостей самосвідомості та її складників «Я-концепції» та «Я-образу» особистості працювали такі видатні психологи, як: Р. Бернс, М. Боришевський, А. Деркач, Е. Еріксон, А. Іващенко, О. Старовойтенко й інші. «Я-концепція» – це система уявлень про самого себе або «настанова щодо власної особистості» у перехідний підлітковий період, це динамічна психологічна величина, яка дуже залежить від глобальних суспільних відносин та змін безпосереднього соціального оточення [2; 3].

Розгляд проблем самосвідомості неможливий без звернення до «Я» – однієї з найзагадковіших категорій, що виходить, подібно до категорії особистості, далеко за межі психологічної науки. Стаття О. Старовойтенко «Генез «Я» у ставленні до Іншого» розкриває авторську концепцію виявлення форм даного генезу. У статті представлена модель генезу «Я» залежно від повноти й якості реалізації ставлення до Іншого у вимірах «між Я і Іншим», «Я-в-Іншому»,«Інший-у-Я»,«Я-в-собі» [3, с. 117–135].

І. Яворська-Вєтрова у своєї праці висвітлює психологічні дослідження таких феноменів, як самоконституювання, самодетермінація, самоцінність, самоефективність в їхньому зв'язку з розвитком самосвідомості особистості. Авторка дає визначення та сутність феноменів, їхню структуру та чинники формування, функціонування в різні періоди онтогенезу, вплив на розвиток самосвідомості та поведінки особистості [4, с. 851–862].

Н. Мусіяка проаналізувала різні концептуальні парадигми та показала, що попри поняттєву простоту самооцінки, навряд чи можна знайти інший психологічний концепт, який би так строкато і мозаїчно був «уплетений» у термінологічний контекст. Самооцінка, ставлення до самого себе, самоставлення, образ «Я», «Я-концепція», картина «Я», самоприйняття, самоповага, задоволення собою, уявлення про себе, рівень домагань – це тезаурусне коло, усередині якого наявні щільні термінологічні зв'язки з різновекторною спрямованістю [5, с. 233–241].

Мета статті – визначення та надання характеристик типів сформованості «Я-конценції» старших підлітків.

Виклад основного матеріалу. Самосвідомість підлітка – це новий і дуже істотний рівень формування його особистості. Для даного рівня самосвідомості специфічним є те, що тут уже має місце не просто система актів, включених у психічне життя суб'єкта, що розвивається, поруч з іншими її функціями. У підлітковому віці вперше в розвитку особистості акти самосвідомості – самопізнання, самоспостереження, самовідношення, саморегулювання поведінки й діяльності – стають однією з необхідних потреб особистості. У свою чергу, потреба в самосвідомості стимулюється виникненням у цьому віці іншої найважливішої потреби – у самовихованні, у цілеспрямованому прагненні змінити себе у зв'язку з усвідомленням власних психологічних невідповідностей зовнішнім вимогам, ідеалам, моральним зразкам, яким треба відповідати.

Аналіз літератури дозволяє оцінювати підлітковий вік як період найбільш складного й суперечливого розвитку самосвідомості підлітка, формування стійкої і структурованої «Я-концепції». На наш погляд, процес формування «Я», «Я-концепції» як результуючого процесу самосвідомості можна проілюструвати такою схемою, запропонованою Д. Хамачек (D. Hamachek) [6, с. 231].

Багато вітчизняних учених використовують як адаптовані закордонні методики, так і створені ними самостійно. Самосвідомість, «Я-концепція», «Я-образ» досліджуються за допомогою різних методик, застосованих залежно від мети дослідження

За допомогою методики «Автопортрет» [7, с. 143–145] нами виявлено чотири типи сформованості «Я-концепціїї». Ці типи значно відрізнялися якістю самоузагальнень, що було показником рівня розвитку «Я-концепції» (див. табл. 1). Це дало нам підстави для констатування наявності в підлітків, що брали участь у дослідженні, підліткової кризи.

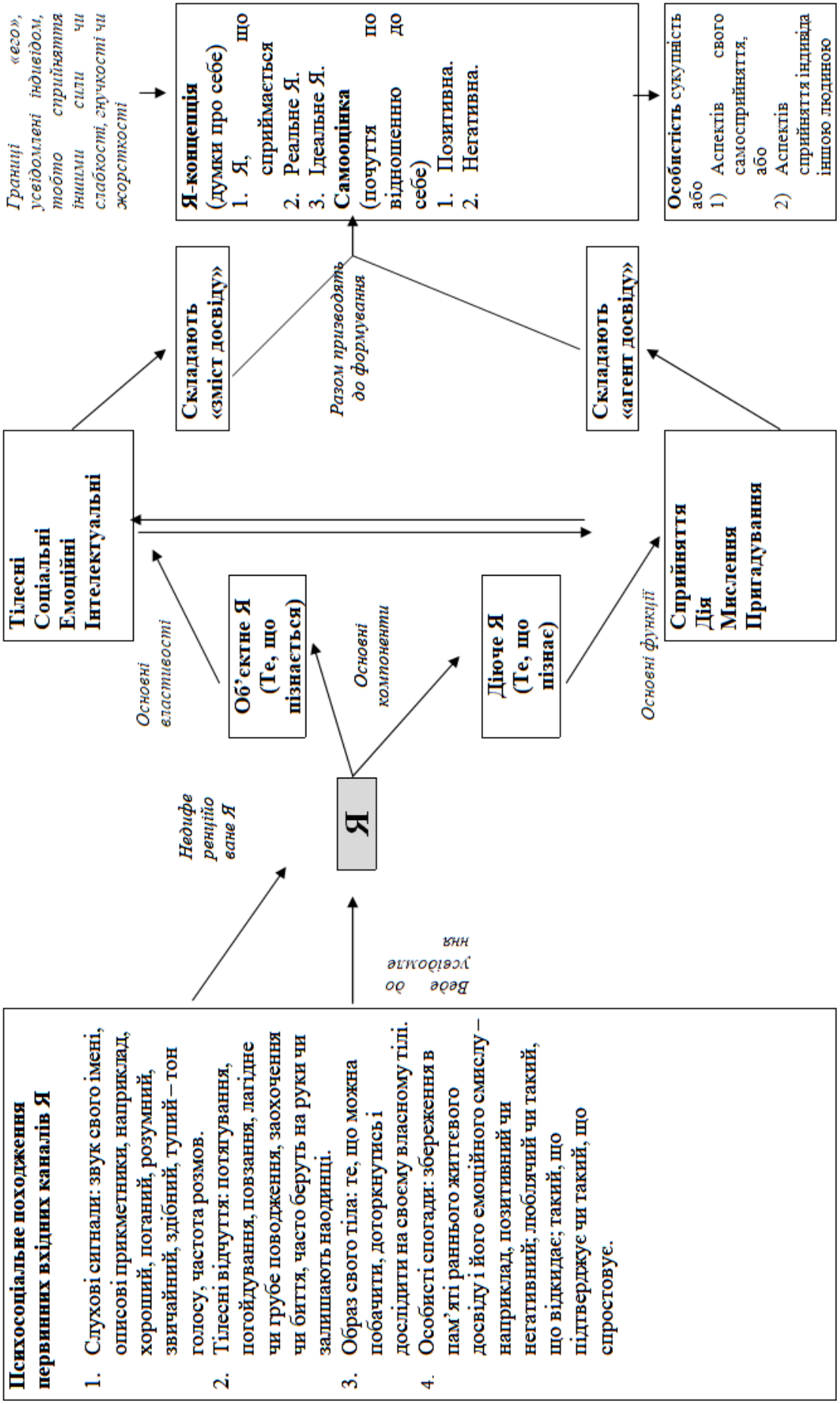

Рис. 1. Схематичний огляд розвитку «Я» за D. Hamachek

Основною складовою частиною типів є особливості самосвідомості підлітків, які досліджувалися за допомогою методики експрес-діагностики самосвідомості О. Старовойтенко. Ця методика дала можливість виокремити такі показники самосвідомості, як: зміст «Я-образу», знання свого «Я», почуття «Я», оцінка «Я», ставлення до свого «Я». Розглянемо, яким саме чином ці показники проявляються у представників різних типів сформованості «Я-концепції» (див. табл. 2).

Надаємо більш детальну характеристику складника «Я-концепції» – змісту *«Я-образу»*.

Зміст «Я-образу» зазвичай описується за допомогою системи категорій – груп висловлювань про сфери дійсності, різні сторони власного внутрішнього життя, які особистість використовує для самоопису.

У даній методиці необхідно було відповісти на запитання «Хто Я?». Для оброблення отриманих даних використовувався підрахунок загальної кількості відповідей та наповненість категорій.

Однак спостерігалося велике відхилення в кількості висловлювань (= 4,476): деякі підлітки легко продукували 20 та 25 відповідей, інші – лише 8–10. Загальна продуктивність роботи досліджуваних підлітків досить висока: середня кількість відповідей підлітків дорівнює 18,4%.

Спостерігаються і деякі відмінності у відповідях хлопців і дівчат. Для хлопців характерне жорстке дотримання інструкції, превалюють відповіді у вигляді окремих слів. Дівчата намагаються точніше описати себе, дають більш розгорнуті та деталізовані відповіді.

Зупинимося на загальних відмінностях виділених типів.

Перший тип *«Несформована, розмита «Я-концепція»»*.

Представники даного типу навели невелику кількість висловлювань про себе, своє «Я». Середня кількість відповідей становить 10,4 (у хлопців – 10,7, у дівчат – 10,2) за незначного відхилення: від 8 до 10 відповідей. Достатньо великим був і відсоток відмов від відповідей – 30% від загальної кількості підлітків, які увійшли до даного типу.

Специфікою відповідей представників даного типу є те, що найчастіше згадуваними виявилися формально-біографічні та соціально-рольові відомості. Серед найбільш популярних відповідей були такі: «я – учень / учениця»; «я – хлопець / дівчина»; «я – Сергій / Оксана» тощо. Саме цей показник має значні статистично значущі розбіжності з кількістю представників 3-го та 4-го типів («Я-концепція», яка розвивається, прагне до повноти, чіткості»» та *«Чітка, добре наповнена «Я-концепція»»*), які давали такі ж самі відповіді, але дуже рідко. Т-критерій Стьюдента дорівнює, відповідно, 2,5184 та 2,3845 (рівень значущості: $p < 0,05$).

На другому місці за своєю значущістю для підлітків – представників даного типу є стосунки з оточенням. Тут також спостерігаються значні розбіжності з відповідями представників 3-го та 4-го типів. Т-критерій Стьюдента дорівнює, відповідно, 3,1474 та 3,3927 ($p < 0,05$).

Ще одним показником, який значно відрізняє представників даного типу, є те, що серед популярних відповідей були описи особливостей влас-

Таблиця 1

Загальні відмінності типів сформованості «Я-концепції»

«Несформована, розмита «Я-концепція»»	*«Фрагментарна, одностороння «Я-концепція»»*	*««Я-концепція», яка розвивається, прагне до повноти, чіткості»*	*«Чітка, добре наповнена «Я-концепція»»*
Буквальне, портретне зображення себе	Буквальне, портретне та наглядно-символічне зображення себе	Наглядно-символічне зображення себе	Абстрактно-символічне зображення себе

Таблиця 2

Загальні відмінності типів сформованості «Я-концепції»

Типи сформованості «Я-концепції»	**Особливості самосвідомості** (експрес-діагностика самосвідомості за методикою О. Старовойтенко)
«Несфомована, розмита «Я-концепція»»	Відсутність рефлексивних умінь; бідна структура «Я-образу»; нечітке, пасивне, поверхневе знання складників своєї «Я-концепції»; напруження, невпевненість, проживання лише окремих складників свого «Я», оцінка свого «Я» та ставлення до нього проявляються слабо.
«Фрагментарна, одностороння «Я-концепція»»	Початковий рівень розвитку рефлексивних умінь; фрагментарна, неповна, нечітка структура «Я-образу»; впевнене, позитивне почуття до окремих складників «Я-образу» та позитивна, висока їх самооцінка – «Я-зовнішнє», «Я та інші», «Я в дії», «Мої якості»; амбівалентне, суперечливе ставлення до свого «Я»; задоволеність окремими складниками «Я».
««Я-концепція», яка розвивається, прагне до повноти, чіткості»	Наявність рефлексивних здібностей; рефлексивні вміння розвинуті недостатньо; неповна структура «Я-образу»; невпевнене, амбівалентне самоставлення; нестійкі почуття до свого «Я»; наявність суперечностей; схильність до ідеалізації «Я»; позитивна самооцінка лише деяких аспектів своєї «Я-концепції».
«Чітка, добре наповнена «Я-концепція»»	Схильність до рефлексії; розвинуті рефлексивні вміння; оформлена, багата, цілісна структура «Я-образу»; впевнені, позитивні почуття до свого «Я» та самооцінка майже всіх показників «Я»; прийняття себе, задоволеність своїм «Я».

ної поведінки, що майже відсутнє у представників 3-го та 4-го типів (t-критерій Стьюдента дорівнює, відповідно, 2, 3362 та 2,6372, $p < 0,05$).

Найменш популярними, на відміну від підлітків інших типів, для підлітків даного типу були варіанти відповідей, які можна віднести до категорій: «почуття, мотиви, переживання»; «самооцінка, прийняття себе, якості характеру»; «життєві плани»; «цінності, права, обов'язки, ідеали». Для них ці сфери життя особистості не є головними на даному етапі, вони не проявляються в самосвідомості таких підлітків, не рефлексуються. Тут також є значущі розбіжності із представниками 3-го та 4-го типів.

Підлітки – представники другого типу *«Фрагментарна, одностороння «Я-концепція»»* продемонстрували ідентичні результати. Розбіжності між показниками представників першого та другого типів незначущі.

Подібними є результати представників 3-го та 4-го типів: *««Я-концепція», яка розвивається, прагне до повноти, чіткості» та «Чітка, добре наповнена «Я-концепція»»* (розбіжності незначущі за t-критерієм Стьюдента).

Для представників даних типів значно підвищується значення таких категорій: «самооцінка, прийняття себе»; «почуття, мотиви, переживання». Також дуже важливими є «цінності, права й обов'язки, ідеали»; «вміння, інтереси, здібності, інтелект»; «життєві плани».

Самоописи в підлітків даного типу характеризуються більшою суб'єктивністю, психологічністю, вміщують більше описів власних переживань, почуттів, ідеалів. Вказується також на зміну власних якостей характеру, на процес дорослішання, росту, зміни зовнішнього вигляду. Дуже часто описи мають характер звернення до свого «Я», розмірковувань про себе.

Такого роду відповіді засвідчують те, що представники цих типів мають більш високий рівень розвитку самосприйняття та навичок рефлексивного аналізу.

Є деякі відмінності у відповідях хлопців і дівчат. Дівчата більш схильні давати характеристики своїм емоційним особливостям: «завжди весела», «сумна, іноді засмучена». Хлопці частіше згадують моральні якості та якості, які вказують на ставлення до інших людей: «доброзичливий», «товариський», «поважаю друзів» тощо. Хлопці частіше за дівчат називають здібності: «розумний», «талановитий».

У самоописах дівчат популярними є опис родинних зв'язків та сімейних відносин: «дочка своїх батьків», «донька та сестра», «улюблена внучка». Дівчата частіше пишуть про своє уявлення про майбутнє: «майбутня дружина та мати», «у майбутньому – вчителька», «через кілька років – студентка престижного вузу» тощо.

Висновки. На основі результатів проведеного дослідження нами виділені типи, що мають свої специфічні характеристики, а саме: «зміст «Я-образу»», «знання свого «Я»», «почуття «Я»», «оцінка «Я»», «ставлення до свого «Я»». Характеристики самосвідомості підлітків, які увійшли до різних типів, відображається в таких назвах: «Несформована, розмита «Я-концепція»», «Фрагментарна, одностороння «Я-концепція»», ««Я-концепція», яка розвивається, тяжіє до повноти, чіткості», «Чітка, добре наповнена «Я-концепція»». Суттєву роль у формуванні самосвідомості в період підліткової кризи відіграють такі чинники: самооцінка, самовідношення, «Я-образ», «Я-концепція».

У поступовому процесі пізнання власних якостей у підлітка зберігається та ж сама послідовність, що й у пізнанні якостей іншої людини, тобто спочатку виділяються суто зовнішні, фізичні характеристики, потім якості, пов'язані з виконанням окремих видів діяльності, і, нарешті, особистісні якості, більш приховані властивості внутрішнього світу. С. Рубінштейн зазначав, що самопізнання підлітка проходить декілька етапів: «<…> від наївного невідання щодо самого себе до все більш поглибленого самопізнання, що з'єднується потім з усе більш визначеною, а іноді й різко коливною самооцінкою. У процесі цього розвитку самосвідомості центр ваги для підлітка все більш переноситься від зовнішньої сторони особистості до її внутрішньої сторони, від відображення більш-менш випадкових рис до характеру загалом» [8, с. 679].

Література:

1. Бодалев А., Столин В., Аванесов В. Общая психодиагностика. Санкт-Петербург : Речь, 2000. 440 с.
2. Боришевський М. Особистість у вимірах самосвідомості : монографія. Суми: Вид. будинок «Еллада», 2012. 608 с.
3. Старовойтенко Е. Генез Я в отношении к Другому. *Психологические исследования личности: история, современное состояние, перспективы.* Москва : Когито-центр, 2016. С. 117–135.
4. Яворська-Вєтрова І. Теоретичний аналіз феноменів особистісного становлення в контексті розвитку самосвідомості у сучасних наукових дослідженнях. *Проблеми сучасної психології* : збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г.С. Костюка НАПН України / за ред. С. Максименка, Л. Онуфрієвої. Вип. 18. Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2012. С. 851–862.
5. Мусіяка Н. До проблеми оцінкових ставлень у вітчизняній психологічній думці. *Актуальні*

проблеми психології : збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. Київ : Фенікс, 2013. Т. XII : Психологія творчості. Вип. 17. С. 233–241.
6. Райс Ф. Психология подросткового и юношеского возраста. Санкт-Петербург : Питер, 2000. 624 с.
7. Большая энциклопедия психологических тестов / автор-сост. А. Карелин. Москва : Эксмо, 2006. 416 с. С. 143–145.
8. Рубинштейн С. Самосознание личности и ее жизненный путь. *Основы общей психологии* / С. Рубинштейн. Санкт-Петербург : Питер, 1998. С. 634–644.

Svidenska H. M., Mamedova O. O. Psychological peculiarities of formation of the types of self-conception of late adolescents

The article presents the theoretical analysis of the problem of the Self-conception, its multifaceted structure and the peculiarities of formation. The existence of different approaches to the definition of psychological peculiarities of the development of this phenomenon in the period of the teenage crisis has been established. The introjective character of the development of self-awareness of the personality at the transitive period is revealed. There is a lack of data concerning the external determinants of self-awareness at this age period in the scientific literature. It is assumed that in the adolescence the development of personality self-awareness occurs primarily due to the active dynamics of tangible mental processes. The expansion of the conceptual framework of the study and the introduction of such generalized components as "Self-image", "Self-conception", self-esteem, etc. into the basic list of the elements of self-awareness structure is proposed. The results of the experimental study of the types of the formation of the "Self-conception" in late adolescents are presented. Differences in the indicators of the level of reflexive representation of adolescents are determined. The content of the "Self-image", the knowledge of one's own "Self", the sense of one's own "Self", the assessment of one's own "Self", the attitude towards one's own "Self", is determined. The types of formation of the Self-concept are revealed: the "unformed, blurred "Self-conception"", the "fragmentary, one-sided "Self-conception"", the "Self-conception", which is developing, striving for completeness, clarity, the "clear, well-filled "Self-conception"". The main components of the types of adolescents' self-awareness are analyzed: the content of the "Self-conception", the knowledge of one's own "Self", the sense of one's own "Self", the assessment of one's own "Self", the attitude towards one's own "Self". It is proved that the unformed Self-conception is characterized by the absence of the reflexive skills, the poor structure of the "Self-image", the fuzzy superficial knowledge of the components of one' own "Self-conception", the tension of the uncertainty of living only certain components of one's own "Self", the weak assessment of one's own "Self" and attitude towards one's own "Self". The distinctive qualities of the developed "Self-conception" are the following ones: the tendency for reflection; the developed reflexive skills; the formed, rich, integral structure of the "Self-image"; the sure, positive feelings to one's own "Self" and self-esteem of almost all the indicators of the "Self"; self-acceptance, self- gratification of one's own "Self". Based on the results the conclusions are made and the prospects of further scientific studies are offered.

Key words: *self-awareness of adolescents, teenage crisis, self-esteem, structure of "self-image", reflexive skills.*

УДК 159.955: 378
DOI https://doi.org/10.32840/2663-6026.2019.3-2.16

С. М. Соболєва
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри соціально-гуманітарних дисциплін
Харківський інститут фінансів
Київського національного торговельно-економічного університету

КЛІПОВЕ МИСЛЕННЯ ЯК СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНИЙ ФЕНОМЕН ТА ЙОГО РОЛЬ У НАВЧАЛЬНО-ПІЗНАВАЛЬНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ

У статті розглянуто основні підходи до трактування сутності поняття кліпового мислення як соціально-психологічного феномену. Актуальність дослідження полягає в тому, що кліпове мислення поступово стає масовим, поширеним серед молодого покоління. Це своєрідна відповідь та захисна реакція сучасної людини на інформаційне та психологічне перевантаження.

Кліпове мислення розглядається як здатність людини сприймати навколишній світ за допомогою короткого, яскравого посилу, що втілений у форму певного кліпу. Створений таким чином образ реального світу за допомогою уривків різноманітної інформації й осколків вражень (схожого з перемиканням каналів (zapping)) не потребує включення уяви, рефлексії, осмислення, оскільки в умовах перенавантаження та майже миттєвого оновлення інформації, відсутності часового розриву між нею все побачене та почуте швидко втрачає актуальність і стає застарілим.

Визначено, що кліпове мислення формується та розвивається на таких рівнях, як: когнітивний (коли фільтрується, відсіюється зайва інформація та засвоюються лише актуальні данні, що надходять ззовні); емоційно-вольовий (коли фіксується увага на інформації, що викликає певні почуття, емоції); ціннісний та поведінковий. Охарактеризовано позитивні та негативні риси кліпового мислення. Позитивним є те, що завдяки йому людина може комфортно почуватися та будувати свої відносини з інформацією, вирішувати одночасно багато різноспрямованих завдань; у неї відбувається прискорення сприйняття та пізнавальна діяльність. Таке мислення є психологічним захистом людини від інформаційного перенавантаження.

Акцентується увага на тому, що негативними наслідками кліпового мислення студентів є: гіперактивність, некритичність сприйняття інформації, неуважність, невміння чітко висловлювати свою думку, проблеми з довготривалою пам'яттю, нездатність до емпатії, низька емоційність та інше.

У роботі підкреслюється необхідність урахування переваг кліпового мислення в навчально-пізнавальній діяльності студентів. Пропонується: поширення "e-learning", використання можливостей мультимедіа й Інтернету, перегляд змістової та процедурної складової частини навчально-виховного процесу в закладах вищої освіти.

Ключові слова: *інформаційне суспільство, кліп, зеппінг, мислення, кліпове мислення, кліпова культура, навчально-пізнавальна діяльність.*

Постановка проблеми. Бурхливий розвиток сучасних інформаційних технологій суттєво прискорив ритм людського життя, призвів до продукування величезних об'ємів інформації, її накопичення та швидкої передачі. Інтенсивні потоки різноспрямованої інформації у зжатому вигляді змушують людський мозок швидко сприймати її, не концентруючи уваги на деталях і фрагментах, не витрачаючи час на її аналіз. Така ситуація призвела до формування так званого «кліпового мислення». У сучасному інформаційному суспільстві воно поступово стає масовим, звичним (буденним), особливо поширеним серед молодого покоління. Кліпове мислення – це своєрідна відповідь і захисна реакція людини на інформаційне та психологічне перевантаження. Такий тип мислення характерний для більшості сучасних студентів, що не завжди сприяє ефективності процесу навчання, оскільки традиційний освітній процес орієнтується переважно на логічне мислення. Незважаючи на досить велику кількість наукових досліджень зазначеного феномену, актуальне більш детальне вивчення негативних і позитивних особливостей кліпового мислення та можливостей використання його переваг у навчально-пізнавальній діяльності студентів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Сьогодні в науковій літературі накопичено достатній досвід щодо дослідження кліпового мислення особистості в сучасних умовах інформаційного суспільства. Але в науковому співтоваристві ще немає єдиної чіткої та виваженої позиції щодо сутності, позитивних і негативних рис цього поняття, змін і трансформацій у психіці людини, які викликає сучасний медіапростір.

© Соболєва С. М., 2019

Приділяти увагу зазначеному феномену вітчизняні науковці стали лише наприкінці XX ст. Але відомо, що вперше кліпове мислення як принципово нове явище почав розглядати американський футуролог Е. Тоффлер як складник загальної інформаційної культури й ототожнював його з поняттям «кліпова культура» [12]. У своїй праці «Третя хвиля» дослідник описує кліп-культуру, яка панує в сучасному світі та насичує його «позбавленими сенсу «кліпами», миттєвими кадрами» [13, с. 123].

До вивчення проблеми кліпового мислення зверталися чимало сучасних дослідників, а саме: Ф. Гіренок, Д. Гич, С. Докука, С. Жукова, М. Літвінова, Т. Семеновських, С. Сімакова, Т. Удовицька, К. Фрумкін та ін.

Сьогодні у психології, філософії, педагогіці та журналістиці існує понятійний плюралізм щодо поняття «кліпове мислення», що свідчить про різноманітність та багатоаспектність його трактувань. Воно розглядається як фрагментарне, алогічне, орієнтоване на поняття, що мають мало спільного між собою, лабільне (Т. Семеновських) [10]; нелінійне, непонятійне (Ф. Гіренок) [2]; несистемне (С. Докука) [4]; здебільшого візуальне й асоціативне (С. Жукова, Н. Комірна) [5]. Вітчизняними та закордонними вченими визначено позитивні та негативні риси кліпового мислення; чинники, що сприяли його виникненню (Т. Чиркова, К. Фрумкін та ін.). Праці Г. Гич, М. Літвінової, Т. Ломбіної, Т. Семеновських, Т. Удовицької, В. Штанько присвячені проблемам виявлення сутності кліпового мислення сучасної молоді в контексті навчально-виховної діяльності та професійної підготовки студентів [7; 10; 11; 14].

Визначаючи негативні характеристики, деякі вчені вважають, що кліпове мислення шкідливе для еволюції людини та призводить до відставання в розвитку когнітивних функцій, деформації церебральних і соматичних механізмів розвитку дитини (Т. Ломбіна, А. Семенович) [9, с. 12]. Більшість науковців схиляються до думки щодо необхідності профілактики кліпового мислення. Існує також думка, що таке мислення дозволяє людині швидко адаптуватися в екстремальних ситуаціях і успішно жити (Е. Ривкін) [8, с. 3−9]. Але майже всі дослідники зазначають, що виникнення кліпового мислення – це відповідь психіки сучасної людини, яка перебуває в бурхливому потоці суспільного життя, на зростання кількості інформації, що потребує швидкого її відбору та фільтрації.

Мета статті – визначення сутності кліпового мислення як соціально-психологічного феномену; основних ознак і особливостей кліпового мислення студентів, його відмінностей від логічного мислення; аналіз позитивних і негативних рис кліпового мислення, пошук підходів щодо використання його переваг у навчально-пізнавальній діяльності студентів.

Виклад основного матеріалу. Відомо, що мислення є об'єктом міждисциплінарних досліджень. У психології мислення розглядається як психічний процес відображення об'єктивної реальності, вищий ступінь людського пізнання, яке починається з відчуттів і сприйняття. Психологію цікавлять не скільки результати мисленнєвої діяльності (чи її продукти), скільки сам процес, що їх породжує. Так, на відміну від логіки, психологія досліджує процес адекватного і неадекватного мислення, а також окремі відхилення від так званого істинного (правильного) мислення. Тож особливим типом мислення можна вважати й кліпове.

Носій кліпового мислення (кліпової культури взагалі), на думку М. Антипова, є продуктом цифрової епохи, що адаптований до «інформаційного буму», з певним дефіцитом осмисленості, глибокого розуміння світу та подій, що в ньому відбуваються [1].

Зважаючи на різні підходи в науковій літературі до трактування поняття «кліпове мислення», ми будемо розглядати його як здатність людини сприймати навколишній світ за допомогою короткого, яскравого посилу, що втілений у форму певного кліпу. Створений таким чином образ реального світу за допомогою уривків різноманітної інформації й осколків вражень (схожого з перемиканням каналів (англ. zapping)) не потребує включення уяви, рефлексії, осмислення, оскільки в умовах надлишку та майже миттєвого оновлення інформації, відсутності часового розриву між нею все побачене та почуте швидко втрачає актуальність і стає застарілим.

Сучасна людина потребує постійного швидкого доступу до актуальної та різноманітної інформації. Обмеження чи відсутність можливості задовольняти цю потребу викликає дискомфорт, почуття невпевненості, тривоги, а іноді й страху. Психологи вважають, що кліповість мислення формується та розвивається на різних рівнях, а саме на:

– когнітивному, коли обробляється, фільтрується, відсіюється зайва інформація та засвоюються лише актуальні данні, що надходять ззовні;

– емоційно-вольовому, коли фіксується увага на інформації, що викликає певні почуття, емоції (як позитивні, так і негативні), впливає на настрій, сприяє виникненню вольових процесів;

– ціннісному, коли інформація, що надходить, має особистісну чи соціально-культурну цінність;

– поведінковому, коли інформація містить методи, способи, результати певних дій, або мотивує до певної поведінки.

Основними чинниками, що призвели до появи кліпового мислення, К. Фрумкін вважає такі: прискорення темпів життя, що пов'язане зі збільшенням об'ємів інформації та необхідності її відбору; потреба у збільшенні швидкості надходження

найбільш актуальної інформації; зростання різноманітності інформації; збільшення кількості справ та функцій, що одночасно виконує людина; зростання рівня демократичності та діалогічності на різних рівнях соціальної системи [15].

Більшість учених зазначають, що кліповість мислення притаманна здебільшого молоді, дітям і підліткам. Саме ця категорія людей сьогодні не уявляє своє життя без Google. Для них характерний обмежений словниковий запас, невміння чітко висловлювати свою думку, вживання певних фраз та цитат із соціальних мереж, фільмів, нетерпимість до інших поглядів, схильність до необґрунтованих поспішних висновків, проблеми із запам'ятовуванням інформації, нездатність до емпатії, низька емоційність.

У сучасній науковій літературі достатньо широко представлені дослідження стосовно позитивних та негативних характеристик кліпового мислення. Негативність цього феномену полягає в тому, що навколишній світ уявляється як мозаїка, яка складається з мало пов'язаних між собою фактів та уривків інформації, що постійно змінюються та потребують від людини пошуку нових. Також кліпове мислення визначається як таке, що схоже із пралогічним, первісним, архаїчним, позбавленим часових та просторових категорій, за якого не вибудовується ланцюжок причинно-наслідкових зв'язків, яке ґрунтується на емоційній залученості (партиціпації) людини, на противагу абстрактному мисленню, що базується на логіці та мінімальній емоційності [6, с. 87–90]. Наявність кліпового мислення передбачає отримання спрощеної інформації, її поверхневе засвоєння, нездатність його носія до її аналізу та логічної побудови думки. Хоча це не є проблемою в умовах сучасного інформаційного суспільства, де відбувається безперервне збільшення темпів обміну інформацією та будь-яке завдання може бути вирішене швидко й якісно. Але водночас це призводить до погіршення пам'яті, здебільшого довготермінової. Людям із кліповим мисленням притаманні гіперактивність, некритичність сприйняття інформації, неуважність, незібраність тощо [10; 14].

Позитивними ознаками кліпового мислення є те, що завдяки йому людина може комфортно почуватися та будувати свої відносини з інформацією, здатна до вирішення одночасно багатьох різноспрямованих завдань. У неї відбувається прискорення сприйняття та пізнавальної діяльності. Також уважається, що кліпове мислення є своєрідним психологічним захистом, коли людина може сприймати інформацію вибірково.

Сучасне молоде покоління народилося та живе в епоху комп'ютерів, мобільних пристроїв, Інтернету та постійно перебуває у стані «на зв'язку». Кліпове мислення є феноменом сучасності. Воно притаманне більшості представників молодого покоління, яке живе в умовах інформаційного суспільства. Проблемою стає те, що викладачі, вчителі чи батьки отримали освіту та виховання в інші часи. Для них зазвичай характерне системне (логічне) мислення, накопичена база знань, розвинуті вміння й навички роботи з лінійними текстами, а тому природним є їхнє прагнення забезпечити молодь такими ж знаннями, уміннями та навичками. Але глобальний розвиток суспільства вимагає умінь та здатності швидко орієнтуватися у величезній масі різноспрямованих, а іноді й протилежних відомостей, використовуючи всі можливі джерела інформації. Саме це сьогодні є найбільш цінним, оскільки дає можливість своєчасно, ефективно використовувати актуальну інформацію та ставати успішною людиною. Тому надзвичайно важливим стає питання оптимального використання такого типу мислення й адаптації освітнього процесу вищої школи до його особливостей, пошуку шляхів використання його переваг у навчально-пізнавальній діяльності.

Професійний досвід та спостереження за студентською аудиторією дають можливість зазначити, що більшості молодих людей притаманне кліпове мислення, яке або сприяє, або заважає процесу навчання. Останнім часом дуже наочним є психічне напруження, роздратованість, часто безпорадність і розгубленість молодих людей за відсутності чи затримці в роботі Інтернету, відволікання їх від спілкування в соціальних мережах, за неможливості швидко знайти необхідну інформацію тощо. Недостатність глибоких знань, переважання короткочасної пам'яті робить молодь дуже вразливою, довірливою, тому часто вона стає об'єктом різних маніпуляцій. Засвоєння великих об'ємів складної наукової та навчальної інформації є проблематичним, оскільки для більшості студентів характерним є навчання, що орієнтоване на репродуктивне засвоєння матеріалу, копіювання готових зразків та рішень, що представлені в різних джерелах, зокрема й на сайтах. Відсутність потреби в аналізі, систематизації, закріпленні та повторенні отриманої інформації призводить до недостатності або відсутності засвоєних знань, умінь і навичок з окремих навчальних дисциплін. Рідкістю стає здатність молодих людей уважно слухати викладача, швидко й чітко формулювати та передавати зрозумілу для інших думку.

Але зауважимо, що наявність кліпового мислення водночас сприяє механічному запам'ятовуванню великої кількості інформації у вигляді фраз, різних слів, чисел, окремих образів тощо без усвідомлення їхнього змісту та сутності [11].

Проведене нами психолого-педагогічне дослідження підтверджує також наявність проблем у студентів із вивченням навчальних дисциплін, що потребують добре розвиненого абстрактного

та логічного мислення. Наочним прикладом є філософія й інші гуманітарні науки. Можна стверджувати, що за останні 4–5 років рівень засвоєння знань із цих дисциплін суттєво знизився. Це пояснюється тим, що, наприклад, філософські категорії майже неможливо представити у вигляді візуальних образів.

Певні труднощі викликає у студентів написання науково-дослідних робіт та виконання навчально-дослідних завдань, що вимагають від них узагальненого логіко-формалізованого засвоєння та викладення матеріалу або на основі його цілісного, або на підставі ступеневого, послідовного пізнання (від абстрактного до конкретного, або від загального до одиничного). Для цього потрібна кропітка наполеглива пізнавальна діяльність.

Особливістю кліпового мислення є також те, що текстова інформація сприймається набагато гірше, ніж образна. Спостерігаються труднощі під час роботи з великими текстами (їх обробленням) та книгами (підручниками) взагалі. Можливість концентрувати увагу на навчальній інформації різко знижується вже після 20–25 хвилин. Можна також зазначити, що лише одиниці студентів читають серйозну (класичну) літературу чи книги великих об'ємів, оскільки не можуть тривалий час зосереджуватися на одній сюжетній лінії. Важко сприймаються і класичні (історичні) кінофільми, де сюжет розгортається лінійно, поступово, повільно та де багато розмов між героями, на відміну від сучасних, динамічних фільмів зі швидкими змінами подій і сюжетів. А. Градюшко стверджує, що це пов'язано з тим, що споживач прагне сприймати інформацію у віртуальному режимі. А «<…> на зміну епохи людини, що читає, приходить епоха візуалізації інформації, коли потрібні та популярні такі новини, які можна сприймати, розглядаючи. Виникають нові підходи в репрезентації фактів і цифр» [3, с. 79]. Книжкове мислення замінюється кліповим аудіально-візуальним, образним, дещо фрагментарним, яке орієнтує здебільшого не на графічний текст, а на образ, який, у свою чергу, комплексно впливає на свідомість людини через зображення та звук [1].

Наші спостереження дають підстави констатувати, що в сьогоднішніх студентів практично зникла потреба в написанні конспектів і навіть у використанні вже надрукованих конспектів лекцій, оскільки користування ними в подальшому потребує деяких зусиль. Набагато простіше знайти необхідний навчальний матеріал за допомогою різних комп'ютерних пошукових систем. Отже, зростає необхідність у створенні більшої кількості якісних електронних підручників, які відповідали б усім вимогам компоновки, були б насичені анімаційними фрагментами, схемами, малюнками тощо.

Зазначимо, що останнім часом позитивним чинником у навчально-пізнавальній діяльності стає підвищення інтересу студентів до мультимедійного супроводження лекцій. Мультимедійні презентації, у яких інформація подається у зжатому вигляді, з акцентом на головне, з використанням яскравих образів і мінімумом текстової пояснювальної інформації, ефективно впливають на процес засвоєння студентами навчального матеріалу.

Зазначене вище підкреслює також необхідність поширення в навчально-пізнавальній діяльності так званого "e-learning" – навчання за допомогою Інтернету та мільтимедіа (за визначенням ЮНЕСКО). Таке навчання передбачає самостійну роботу студента з певними електронними матеріалами, використовуючи комп'ютер, мобільний телефон, телевізор та ін.; можливість долучатися до різноманітних баз електронної інформації в будь-який час; створення та участь у співтовариствах соціальних мереж, що здійснюють віртуальну навчальну діяльність; дистанційне спілкування з експертами (викладачами), отримання порад, консультацій, оцінки своєї роботи тощо.

Висновки. У підсумку зазначимо, що в запропонованій статті кліпове мислення загалом розглядається як процес відображення різноманітних властивостей обєктів без урахування зв'язків між ними, що характеризується фрагментарністю потоку інформації, його алогічністю, різнорідністю, швидкою змінюваністю, відсутністю цілісності сприйняття навколишнього світу. Акцентується увага на тому, що виникло це явище не раптово і його не можна вважати виключно негативним.

Здійснено спробу схарактеризувати позитивні та негативні риси кліпового мислення сучасних студентів, визначити основні підходи до адаптації освітнього процесу до особливостей такого мислення й поширення «кліпової культури» у студентському середовищі. Зважаючи на неоднорідність студентського контингенту стосовно типів мислення (кліпового чи логічного), з метою забезпечення високого рівня освіти звернуто увагу на актуальність проблеми індивідуалізації навчального процесу.

Ураховуючи поступове зростання чисельності носіїв кліпового мислення, уважаємо за потрібне приділяти увагу подальшому пошуку шляхів ефективного використання переваг такого мислення в навчально-пізнавальній діяльності студентів. Потребує також перегляду змістова та процедурна складові частини навчально-виховного процесу в закладах вищої освіти. Необхідні оновлення, модернізація та пошук нових педагогічних технологій, що відповідають сучасним вимогам.

Отже, кліпове мислення як соціально-психологічний феномен до кінця не вивчено та потребує подальшого теоретичного й експериментального дослідження.

Література:

1. Антипов М. Клиповое мышление как атрибут техногенного общества. *XXI век: Итоги прошлого и проблемы настоящего : научно-методический журнал.* 2015. № 06 (28). С. 21–26. URL: http://www.penzgtu.ru/ fileadmin/filemounts/ filosof/staff/publish/antipov/Antipov__10.pdf (дата обращения: 09.05.2019).
2. Гиренок Ф. Метафизика пата (косноязычие усталого человека). Москва, 1995. 201 с.
3. Градюшко А. Перспективные стратегии вебжурналистики в глобальном информационном пространстве. *Международная журналистика – 2014* : *Диалог культур и взаимодействие медиа разных стран* : материалы Третьей международной научно-практической конференции, г. Минск, 20 февраля 2014 г. Минск, 2014. С. 77–88.
4. Докука С. Клиповое мышление как феномен информационного общества. *Общественные науки и современность.* 2013. № 2. С. 169–176. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/klipovoe-myshlenie-kak-fenomen-sovremennosti-i-ego-vliyanie-na-vospriyatie-radionovostey (дата обращения: 08.05.2019).
5. Жукова С., Комирная Н. От нищеты восприятия к полноте художественного мышления. *III Московские методические чтения «Фестиваль методических идей»* : сборник научно-практических материалов (Москва, 2015). Москва. С. 113–117.
6. Леви-Брюль Л. Сверхъестественное в первобытном мышлении. Москва, 1994. 608 с.
7. Ломбина Т., Юрченко О. Особенности обучения детей с клиповым мышлением. *Общество: социология, психология, педагогика.* 2018. № 1. С. 45–50.
8. Ривкин Е. Клиповое мышление как стимул педагогической практики. *Психолог в школе.* 2015. № 1 (13). С. 3−9.
9. Семенович А. Введение в нейропсихологию детского возраста : учебное пособие для студентов психологических, педагогических и медицинских факультетов вузов. Москва : Генезис, 2005. 268 с.
10. Семеновских Т. «Клиповое мышление» – феномен современности. *Оптимальные коммуникации.* 2013. URL: http://jarki.ru/ wpress/2015/03/18/3208/ (дата обращения: 08.05.2019).
11. Семеновских Т. Феномен «клипового мышления» в образовательной вузовской среде. *Науковедение* : интернет-журнал. 2014. № 5 (24). URL: http://naukouedenie.ru (дата обращения: 09.05.2019).
12. Тоффлер Э. Шок будущего. Москва, 2002. 557 с.
13. Тоффлер Э. Третья волна. Москва, 2004. 261 с.
14. Удовицька Т. «Кліпове мислення» молоді: особливості прояву у процесі навчання (до постановки проблеми). *Вища освіта України: теоретичний та науково-методичний часопис.* 2013. Дод. 1. Вип. 31. Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського. Том VIII (50). С. 407–416.
15. Фрумкин К. Клиповое мышление и судьба линейного текста. *Топос* : литературно-философский журнал. 2010. № 9. URL: http://www.topos.ru/article/7371 (дата обращения: 09.05.2019).

Sobolieva S. M. Clip thinking as a socio-psychological phenomenon and its role in the educational and cognitive activity of students

The article discusses the main approaches to the interpretation of the essence of the concept of clip thinking as a socio-psychological phenomenon. The relevance of the study lies in the fact that clip thinking is becomes massive, widespread among the younger generation.

The authors of the article consider clip thinking as a person's ability to perceive the world around us with the help of a short, bright message, which is embodied in the form of a certain clip. Created in this way the image of the real world with excerpts of various information and fragments of impressions (similar to channel switching (zapping)) does not require the inclusion of imagination, reflection, comprehension, because in conditions of overload and almost instantaneous updating of information, the absence of a time gap between it, everything seen and heard is rapidly losing relevance and becoming obsolete.

Clip thinking is formed and developed at such levels as: cognitive, emotional-volitional, value, behavioral. Clip thinking has positive and negative characteristics. Positive signs of clip thinking are that thanks to him, a person can feel comfortable and build their relationships with information, and solve many differently directed tasks at the same time. There is an acceleration of perception and cognitive activity. Clip thinking is a psychological defense of a person against information overload.

The negative effects of clip thinking of students are: hyperactivity, uncritical perceptions of information, inattention, inability to clearly express their point of view problems with long-term memory, inability to empathy, low emotionality, and so on.

The work emphasizes the need to take into account the benefits of clip thinking in students' learning and cognitive activity. Proposed: the spread of "e-learning", the use of multimedia and Internet capabilities, the revision of the content and procedural component of the educational process in higher education.

Key words: *information society, clip, zapping, thinking, clip thinking, clip culture, educational and cognitive activity.*

УДК 159.922
DOI https://doi.org/10.32840/2663-6026.2019.3-2.17

О. В. Ткачук
аспірантка кафедри психології та педагогіки
Національний університет «Острозька академія»

ІНДИВІДУАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ДІЯЛЬНОСТІ ПЕДАГОГА У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ

У статті проаналізовано особливості діяльності педагога як чинника успішності навчального процесу. У результаті аналізу психолого-педагогічної літератури встановлено, що успішність педагогічної діяльності, навчального процесу й індивідуальні особливості педагога є взаємопов'язаними явищами. Розглянуто такі характеристики педагога: тип професійної позиції (система інтелектуальних, ціннісно-смислових, емоційно-вольових ставлень до педагогічної діяльності), рівень розвитку метакогнітивної сфери (знання та вміння регуляції процесів обробки інформації), індивідуальний стиль педагогічної діяльності (стійка сукупність методів, прийомів та засобів, що використовуються педагогом для досягнення навчальних цілей), стиль викладання (особливості побудови взаємовідносин у системі «педагог – студент»). Поняття професійної позиції розглянуто з погляду конкретної соціокультурної та освітньої ситуації, що впливає на особистісно-професійну активність викладача. Це поняття ототожнюється з поняттями «педагогічна компетентність» і «педагогічна спрямованість». Зазначимо, що термін розглядається в нерозривному контексті з культурою та суспільством. В основі професійної позиції лежить професійна ідентичність.

Виділено метапізнавальні вміння як чинник успішності навчальної діяльності. До них відносимо вміння аналізувати себе як суб'єкта, що пізнає, уміння розширювати власний кругозір і вирішувати пізнавальні завдання, уміння визначати ціль і задачі мисленнєвої діяльності, правильно розподіляти ресурси, відділяти головне від другорядного, оцінювати результат пізнавальної діяльності, ступені виконання поставленого завдання, здійснювати переоцінку результатів діяльності.

Розглянуто індивідуальний стиль педагогічної діяльності, що містить змістові (орієнтація, адекватність, оперативність, рефлексивність), динамічні (гнучкість, імпульсивність, стійкість, емоційне ставлення), результативні (однорідність рівня знань, стабільність навиків, розвиток інтересу) характеристики діяльності педагога.

Зазначено таку особливість педагога, як його стиль викладання. Розглянуто різні підходи до розуміння структури цієї властивості.

Проаналізовано класифікації індивідуально-психологічних особливостей педагога. Так, виділено об'єктивні, суб'єктивні, особистісні чинники діяльності педагога. Також розглянуто запропонований О. Розумовською поділ характеристик педагога на психофізіологічні (індивідні, властивості педагога), здібності, спрямованість і професійно-педагогічні знання та вміння.

Ключові слова: *метакогнітивний розвиток, професійна позиція, педагогічна діяльність, стиль викладання, навчальна діяльність.*

Постановка проблеми. Сьогодні процеси навчальної взаємодії, як і сам процес навчання, зазнають значної трансформації. Необхідно досліджувати особливості зв'язку студента і викладача, адже очевидним є той факт, що він є вирішальним чинником успішності й ефективності навчання. З іншого боку, успішність самої педагогічної діяльності визначається системою її прийомів і способів педагогічних дій, на формування яких істотно впливають спрямованість, здібності, мотиваційна, ціннісно-смислова й інші індивідуально-психологічні характеристики педагога.

Мета статті – зробити теоретичний аналіз індивідуально-психологічних особливостей педагога у процесі навчальної взаємодії.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. У літературі ґрунтовно проаналізовано особливості педагогічної діяльності, розроблено різні класифікації індивідуально-психологічних особливостей діяльності педагога у процесі навчання.

Дослідниками здійснено спроби класифікації індивідуально-психологічних властивостей (П. Каптєрев, А. Маркова, О. Разумовська). Виділено індивідуально-психологічні особливості діяльності педагога, зокрема тип професійної позиції викладача (Л. Асагандян, А. Григор'єва, Е. Ісаєв, А. Маркова, В. Слободчиков), розвиток метакогнітивної сфери (Н. Груба, О. Карпов, М. Кислякова, Ж. Сержанова, Ю. Скворцова, М. Холодна), індивідуальний стиль педагогічної діяльності (А. Маркова, А. Ніконова), стиль викладання педагога (Л. Ітельсон, В. Калик, Дж. Манак, В. Швець).

Однак, незважаючи на достатньо широке представлення теми у психолого-педагогічній літературі, питання взаємозв'язку, класифікації та спів-

© Ткачук О. В., 2019

відношення цих особливостей, їхнього впливу на ефективність навчального процесу розкрите недостатньо.

Виклад основного матеріалу. Розглядаючи роль і вплив педагога на процес навчання, ми не можемо залишити поза увагою його індивідуально-психологічні особливості, що безпосередньо впливають на ефективність навчання. Першочерговим завданням нашого дослідження є визначення змісту індивідуально-психологічних властивостей педагога, що виникають у процесі навчальної взаємодії.

О. Гончар виділяє п'ять форм навчальної взаємодії [1]. Найбільш поширена індивідуальна форма «один слухає, інший говорить». Друга, фронтальна, де один говорить, а інші слухають. Третя форма – колективна, яка реалізується у спілкуванні в парі. Четверта – групова, що проявляється під час роботи в малих групах. П'ятою формою є опосередкована, яка не передбачає безпосереднього контакту учасників навчальної взаємодії. Очевидним є те, що незалежно від того, яку форму взаємодії обирають суб'єкти цього процесу, основну роль у ньому відіграють суб'єкти навчально-педагогічної взаємодії: педагог і студент. Отже, ми можемо зробити висновок, що навчальна взаємодія – це процес спілкування між педагогом і студентом для досягнення навчально-виховних цілей.

Варто чітко розрізняти ті характеристики педагога, що описують його як особистість без урахування контексту професійної приналежності (наприклад, тип темпераменту, ціннісні настанови, рівень інтелекту тощо). Очевидно, що вони впливають на особливості професійної діяльності індивіда і становлять основу тих особливостей педагога, що проявляються безпосередньо в ситуації навчальної взаємодії та випливають з її контексту.

Наприклад, П. Каптєрєв, структуруючи уявлення про властивості педагога, виділяє спеціальні властивості, до яких належать об'єктивні (наукова підготовка педагога) і суб'єктивні (особистий педагогічний талант) чинники й особистісні властивості (морально-вольові якості).

А. Маркова виділяє такі характеристики структури суб'єктивних властивостей педагога: об'єктивні (професійні знання, психологічні знання, педагогічні знання, професійні вміння) та суб'єктивні (професійні позиції, професійні настанови, психологічні позиції та психологічні настанови) [8].

Аналізуючи вищеназвані підходи до виділення індивідуально-психологічних особливостей педагога, О. Разумовська розглядає такі:

1. Психофізіологічні (індивідні властивості педагога).
2. Здібності.
3. Спрямованість й інші особистісні властивості.
4. Професійно-педагогічні та предметні знання та вміння [9].

У результаті проведеного аналізу психолого-педагогічної літератури ми виділили такі психологічні характеристики діяльності педагога, які зумовлені його індивідуально-психологічними властивостями:

1. Тип професійної позиції викладача – погляди, ставлення до призначення своєї професії та дій, поведінка, зумовлена ними, система інтелектуального, вольового й емоційно-оцінного ставлення до навчальної діяльності (В. Слободченков).
2. Рівень розвитку метапізнавальної сфери викладача – рівень розвитку метакогнітивної регуляції пізнавальних процесів (Г. Шроу, Р. Деннісон).
3. Індивідуальний стиль педагогічної діяльності – стійка сукупність мотивів діяльності педагога, мети його діяльності, методів досягнення цієї мети, способів оцінки результатів діяльності (А. Маркова, А. Ніконова).
4. Стиль викладання педагога (педагогічний стиль) – спосіб викладання (навчання), який використовує педагог у процесі навчальної взаємодії (Р. Орсова і йн.).

Зазначимо, що тип професійної позиції, індивідуальний стиль педагогічної діяльності та стиль викладання ми відносимо до спрямованості педагога, а рівень розвитку метапізнавальної сфери – до його здібностей.

Розглянемо детальніше кожну характеристику.

Професійна позиція педагога. Так, педагогічна позиція входить у систему особистісно-професійної позиції педагога (В. Слободчиков). У цій системі вчений виділяє дві субпозиції: учителя та вихователя. На відміну від позиції вчителя, яка акцентується на процесі навчання, позиція вихователя насамперед зосереджується на особистості студента, його розвитку, актуалізації потенціалу тощо. Професійна позиція педагога – це система ставлень суб'єкта і характер вирішення професійних завдань.

Поняття професійної позиції викладача ототожнюється з поняттям педагогічна компетентність та педагогічна спрямованість. На думку А. Маркової, педагогічна позиція є джерелом особистісно-професійної активності індивіда. Е. Ісаєв пропонує розглядати професійну позицію педагога в нерозривному контексті з культурою суспільства [8].

А. Григор'єва виділяє такі компоненти позиції педагога як вихователя: усвідомлення свого місця і професійних можливостей у конкретній соціокультурній і освітній ситуації, наявність внутрішніх передумов до подальшого професійного й особистісного зростання [2].

Л. Асагандян в основу професійної позиції ставить професійну ідентичність, яка, на його

думку, дозволяє зіставити індивідуальні особливості людини з нормами різних соціальних груп, зокрема і студентством. Автор наголошує на тому, що специфіка викладача вищого навчального закладу полягає в тому, що він повинен бути ідентичним як мінімум із двома групами: співтовариством спеціалістів у вибраній області та спільністю педагогів вищої школи [5].

Професійна позиція викладача вищого навчального закладу освіти – це система ставлень особистості до своєї професії, до суб'єктів професійної діяльності та до самого себе, що базується на множинній професійній ідентичності, яка включає в себе приналежність до дослідницького співтовариства, колективу викладачів і співтовариства спеціалістів.

Як бачимо, професійна позиція визначається дослідниками не лише як характеристика внутрішньої діяльності педагога, а радше як особливості його спрямованості на зовнішні об'єкти та способи взаємодії з ними.

Розвиток метакогнітивної сфери викладача. Метапізнавальні вміння включають такі компоненти (за Н. Грубою та Ж. Сержановою):

1. Уміння аналізувати себе як суб'єкта, що пізнає (які чинники впливають на здобуття та засвоєння знань).

2. Уміння розширяти власний кругозір і вирішувати пізнавальні завдання, вибирати відповідні стратегії і тактики їх вирішення.

3. Уміння визначати ціль і завдання мисленнєвої діяльності, правильно розподіляти ресурси, відділяти головне від другорядного.

4. Оцінювати результат пізнавальної діяльності, ступінь виконання поставленого завдання, ефективність рішення.

5. Здійснювати переоцінку результатів діяльності [6].

Рівень викладання педагога й успішність навчальної діяльності студентів будуть суттєво вищими, якщо рішення, які ухвалюються педагогом, відображають глибоке розуміння ним своїх студентів та безпосередньої ситуації. Отже, успішне подолання проблемних ситуацій потребує від викладача розуміння складності або наявних утруднень у власних інтелектуальних навиках. Низький рівень сформованості метакогнітивних навиків спричиняє зниження здатності не лише застосовувати адекватні способи оброблення інформації, але й усвідомлювати причини цього. О. Карпов, М. Холодна й інші відводять ключову роль метакогнітивним компонентам: моніторингу та контролю. Ю. Скворцова зазначає, що є прямий зв'язок між рівнем метакогнітивної активності та результативними характеристиками діяльності педагога. Так, високий рівень метакогнітивної активності є однією з умов, яка забезпечує результативність навчання студентів [4].

М. Кислякова виділяє три групи метакогнітивних умінь:

1. Планування інтелектуальної діяльності: уміння планувати, ставити ціль і завдання, прогнозувати результат і наслідки власних дій.

2. Усвідомлене регулювання: уміння об'єктивно оцінювати власне знання або незнання, аргументувати вчинки, налаштовувати себе на роботу.

3. Пізнавальна відкритість: уміння об'єктивно аргументувати власну позицію або ж переглядати результати діяльності в разі помилок, уміння вибудовувати конструктивну критику на адресу інших і адекватно сприймати її на свою адресу [7].

Індивідуальний стиль педагогічної діяльності. Цю характеристику особистості педагога запропонували дослідниці А. Маркова й А. Ніконова [8]. Вони характеризують індивідуальний стиль педагогічної діяльності як сукупність загальних і особливих способів роботи педагога.

Учені запропонували структуру індивідуального стилю педагогічної діяльності. Так, першим компонентом є змістові характеристики педагогічної діяльності:

1. Переважаюча орієнтація педагога на процес навчання або процес та результати навчання, або на результати навчання.

2. Адекватність – неадекватність планування навчально-виховного процесу.

3. Оперативність – консервативність у використанні засобів та методів педагогічної діяльності.

4. Рефлексивність – інтуїтивність у процесі аналізу та результатів власної діяльності.

Динамічні характеристики розкриваються автором у контексті особливостей педагогічної діяльності. Зокрема, до цих характеристик ми відносимо такі:

1. Гнучкість – традиційність як характеристика здатності педагога до швидкого переключення з одного виду діяльності на інший.

2. Імпульсивність – обережність як характеристика поведінки педагога на занятті.

3. Стійкість – нестійкість як вектор орієнтації педагога на ситуацію (настрій і рівень підготовки студентів) або ж на власні цілі (мета, завдання заняття).

4. Емоційне ставлення до студентів, що проявляється в емоційній стійкості педагога, здатності до втримування емоційної рівноваги.

Третім компонентом індивідуального педагогічного стилю є результативні характеристики діяльності педагога, які проявляються в однорідності рівня знань студентів, стабільності навиків навчання, рівні розвитку інтересу до предмета.

Стиль викладання педагога. Педагогічний стиль – це система педагогічних засобів і методичних прийомів, що застосовуються педагогом

у навчальному процесі і взаєминах зі студентами, яка характеризує його педагогічну індивідуальність.

Дж. Манак, В. Швець пропонують такі компоненти стилю викладання:

1. Когнітивний стиль – особистісні якості людини, що є основою всіх інших компонентів і визначають способи перероблення інформації.
2. Підходи педагога до викладання – система ціннісно-смислових настанов педагога, які визначають методи та засоби здійснення педагогічної діяльності.
3. Способи вирішення педагогічних проблем.
4. Педагогічні знання, уміння, навики та досвід.

Варто зазначити, що сьогодні не існує єдиного підходу до виділення видів стилю викладання педагога. Загальноприйнятою класифікацією педагогічного стилю є виокремлення авторитарного, демократичного та ліберального стилів. Авторитарний стиль викладання характеризується провідною роллю педагога у процесі навчання, відсутністю ініціативи студентів, які виступають об'єктом навчально-виховних дій. Демократичний педагогічний стиль характеризується активною взаємодією педагога зі студентами, створенням умов для прояву ініціативи, корекції навчального процесу відповідно з потребами студентів. Ліберальний стиль характеризується пасивною роллю педагога у процесі навчання, акцентується увага на самостійності та незалежності студентів.

Виділяють й інші класифікації педагогічного стилю. Так, Л. Ітельсон пропонує виділяти емоційний, діловий, спрямовуючий, вимогливий, спонукаючий та змушуючий стилі викладання педагога. В. Калик, ототожнюючи стиль викладання зі стилем спілкування педагога, пропонує таку класифікацію: спілкування на основі спільної зацікавленості, спілкування на основі дружби, спілкування-дистанція, спілкування-залякування, спілкування-загравання.

В. Семендяєва наголошує на впливі стилю педагогічної діяльності на ефективність навчального процесу. Автор підкреслює, що від стилю педагогічної діяльності залежить психологічна атмосфера, емоційне благополуччя студентів [10].

На нашу думку, визнання будь-якої індивідуально-психологічної характеристики як ефективної залежить від успішності й ефективності навчальної діяльності. Так, якщо існує прямий зв'язок між якоюсь характеристикою та рівнем успішності студента, ми можемо визнати таку характеристику як доречну та бажану для педагога.

Висновки. Отже, нами проаналізовано особливості діяльності педагога, її структуру та види. Виокремлено чотири характеристики індивідуально-психологічних особливостей педагога, що проявляються у процесі навчальної взаємодії: тип професійної позиції викладача як педагога, індивідуальний стиль педагогічної діяльності, стиль викладання педагога, розвиток метакогнітивної сфери педагога. Подальше дослідження передбачає емпіричне вивчення особливостей педагога, співвіднесення запропонованих підходів із його результатами та розроблення стратегій підвищення ефективності навчальної діяльності педагога.

Література:

1. Гончар О. Форми педагогічної взаємодії учасників навчального процесу в системі вищої школи України. *Педагогічні науки* : збірник наукових праць. 2011. № 2. С. 49–54.
2. Григорьева А. Личностно-профессиональная позиция педагога как воспитателя. *Образование: ресурсы развития* : вестник ЛОИРО. 2015. № 1. С. 30–33.
3. Исаев Е. Становление и развитие профессионального сознания будущего педагога. *Вопросы психологии.* 2005. № 3. С. 57–67.
4. Скворцова Ю. Метакогнитивные компоненты педагогического мышления преподавателя высшей школы : дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. Ярославль, 2005. 192 с.
5. Агасандян Л. Профессиональная позиция преподавателя вуза как психолого-педагогический феномен. *Сибирский педагогический журнал.* 2013. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/professionalnaya-pozitsiya-prepodavatelya-vuza-kak-psihologo-pedagogicheskiy-fenomen.
6. Груба Н., Сержанова Ж. Метакогнитивные умения в профессионально обусловленной личностной структуре бакалавра лингвистики. *Современные проблемы науки и образования.* 2015. URL: http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=23669.
7. Кислякова М. Развитие метакогнитивных умений студентов-гуманитариев на занятиях по математике. *Вестник Челябинского государственного педагогического университета.* 2011. № 4. URL: http://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-metakognitivnyh-umeniy-studentov-gumanitariev-na-zanyatiyah-po-matematike.
8. Маркова А., Никонова А. Психологические особенности индивидуального стиля деятельности учителя. *Вопросы психологии.* URL: http://voppsy.ru/issues/1987/875/875040.htm.
9. Разумовская Е. Индивидуально-психологические особенности педагога как фактор развития мотивации учения у старшеклассников. *ОНВ.* 2009. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/individualno-psihologicheskie-osobennosti-pedagoga-kak-faktor-razvitiya-motivatsii-ucheniya-u-starsheklassnikov.
10. Семендяева В. Влияние стиля педагогической деятельности учителя на эффективность образовательного процесса. *Таврический научный обозреватель.* 2016. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/vliyanie-stilya-pedagogicheskoy-deyatelnosti-uchitelya-na-effektivnost-obrazovatelnogo-protsessa.

Tkachuk O. V. Individual-psychological features of the pedagogical activity in the teaching process

The article analyzes the peculiarities of the activity of the teacher as a factor in the success of the educational process. The following characteristics of the teacher are considered: the type of professional position (the system of intellectual, value-semantic, emotional-volitional attitudes to pedagogical activity), the level of development of the metacognitive sphere (knowledge and ability to regulate the processes of information processing), the individual style of pedagogical activity (a stable set of methods, the means used by the teacher to achieve educational goals), the style of teaching (especially the construction of relation ships in the "teacher – student" system).

The concept of a professional position is considered from the point of view of the specific socio-cultural and educational situation that affects the personality and professional activity of the teacher. This concept is identified with the concepts of pedagogical competence and pedagogical orientation. It should be noted that this concept is considered in an inseparable context with culture and society. Professional identity is based on a professional position.

The metaphysical abilities are allocated as a factor of controversy of educational activity. These include the ability to analyze themselves as a knowledge able subject, the ability to expand their own horizons and solve cognitive tasks, the ability to determine the purpose and objectives of mental activity, properly allocate resources. To allocate the main thing from the secondary one, to evaluate the result of cognitive activity, the course of the implementation of the task, to reevaluate the results of the activity.

The individual style of pedagogical activity, which includes content (orientation, adequacy, efficiency, reflexivity), dynamic (flexibility, impulsivity, stability, emotional attitude), productive (homogeneity of the level of knowledge, stability of skills, development of interest), characteristics of the activity of the teacher is considered.

The following is a characteristic of the teacher as his teaching style. Different approaches to understanding the structure of this property are considered.

The classification of individual psychological peculiarities of a teacher is analyzed. Thus, the objective, subjective, personal factors of the teacher's activity are highlighted. Also, the proposed O. Razumovska division of the characteristics of the teacher on the psycho-physiological (individual, properties of the teacher), ability, orientation and vocational and pedagogical knowledge and skills.

Key words: *metacognitive development, professional position, pedagogical activity, teaching style, educational activity*

УДК 159.922.8
DOI https://doi.org/10.32840/2663-6026.2019.3-2.18

С. Д. Фатальчук
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри педагогіки вищої школи
Донбаський державний педагогічний університет

А. А. Авакян
магістрантка кафедри психології
Донбаський державний педагогічний університет

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВІВ ОСОБИСТІСНОЇ ЗРІЛОСТІ В РАННЬОМУ ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ

Стаття висвітлює результати емпіричного дослідження психологічних особливостей проявів особистісної зрілості в ранньому юнацькому віці.

Проаналізовано виразність особистісної зрілості старшокласників. Установлено, що лише 53% опитаних юнаків і дівчат властива особистісна зрілість. Вони усвідомлюють себе не ізольованою істотою, а представником певної спільноти; сприймають особисте життя як унікальний та неповторний досвід, відповідально ставляться до нього; мужні та чесні із собою; мають відносно стійку життєву позицію, систему цінностей і поглядів; впевнені у своїх можливостях, уміють адекватно оцінювати ситуацію та знаходити раціональні виходи з неї.

Досліджено елементи особистісної зрілості. Аналіз виразності емоційної зрілості показав, що загалом усі особистісно зрілі старшокласники на високому (75%) або середньому (25%) рівнях володіють виразністю своїх емоцій, трансформують їх у дії, здатні передавати свій настрій іншим. Більшість (78%) особистісно зрілих старшокласників здатні у процесі спілкування добре керувати своїми емоціями, регулюючи водночас як свою поведінку, так і поведінку інших людей. Більшість (82%) особистісно зрілих учнів глибоко розуміють різні життєві обставини інших, здатні вселяти в них довіру і тим самим впливати на їхню поведінку та дії.

Виявлено, що 72% особистісно зрілих старшокласників мають високий рівень суб'єктивного контролю над будь-якими значущими ситуаціями. 85% особистісно зрілих юнаків і дівчат властивий високий рівень суб'єктивного контролю над емоційно позитивними подіями і ситуаціями.

Найбільш актуальними потребами-мотивами для особистісно зрілих старшокласників є потреба у співпричетності, контактах і любові; потреба в пізнанні; потреба в безпеці.

Установлено позитивні тісні взаємозв'язки між особистісною зрілістю старшокласників, властивостями їхньої емоційної зрілості (експресивність, саморегуляція, емпатія) та рівнем суб'єктивного контролю.

Ключові слова: *особистість, зростання, старшокласник, емоційна зрілість, суб'єктивний контроль, потребово-емоційна сфера.*

Постановка проблеми. На сучасному етапі історичного розвитку країни її перетворення, бажані зміни в соціальному впорядкуванні можливі тільки за умови цілеспрямованих дій активних, зрілих особистостей. Лише особистісно зріла людина як суб'єкт, творець власного життя не тільки воліє самопізнання, самовдосконалення і самореалізації, а й робить відповідальний вибір, здатна здійснювати соціальні зміни та керувати ними.

Можна сказати, що саме явище особистісної зрілості пов'язане зі ставленням людини до самої себе, своєї діяльності та власного життя, з творчим здійсненням життєвих планів, проявом активності в соціумі [1; 2; 3; 6].

Водночас більш розвинуте суспільство запитує і готує для себе більш зрілих особистостей.

Розвиток особистісної зрілості – процес динамічний і складний, з віковими особливостями. Кожен досягає зрілості по-своєму, під впливом зовнішніх і внутрішніх чинників. Сенситивним періодом для формування складників особистісної зрілості вважається ранній юнацький вік, а її становлення є основним завданням цього періоду.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У різні роки на вивченні проблеми особистісної зрілості була зосереджена увага таких закордонних і вітчизняних науковців, як: Б. Ананьєв, Л. Анциферова, М. Боришевський, Ю. Гільбух, Г. Дьоміна, Е. Еріксон, М. Івков, Д. Леонтьєв, Л. Овсянецька, Г. Олпорт, Н. Паттуріна, Ф. Перлз, С. Плукін, Л. Потапчук, Ю. Ращупкіна, А. Реан, Т. Скріпкіна, Т. Титаренко, О. Штепа, П. Якобсон та ін.

Вивченню питань особистісної зрілості в юнацькому віці присвячені роботи М. Браун-Ґалковської, Г. Дьоміної, А. Кошелевої, В. Максимової, Л. Потапчук, Ю. Ращупкіної, О. Темрук, Р. Шаміо-

© Фатальчук С. Д., Авакян А. А., 2019

нова, І. Шемелюк, О. Штепи, В. Філіппової й інших учених.

Однак соціальна значущість проблеми та необхідність подальшого розширення експериментальних досліджень у даному напрямі зумовили вибір теми нашої роботи.

Метою статті є емпіричне дослідження психологічних особливостей проявів особистісної зрілості в ранньому юнацькому віці.

Виклад основного матеріалу. Аналіз наукової літератури показав, що не існує чіткого, однозначного визначення такого складного феномену, як «особистісна зрілість». У своєму дослідженні ми спиралися на положення, що особистісна зрілість представлена взаємопов'язаними компонентами, змістом емоційно-вольової, ціннісно-мотиваційної, рефлексивної й операційної сфер особистості [1, с. 93]. Зріла особистість усвідомлює себе, регулює свою поведінку, керує своїми бажаннями, самостійно здійснює свій вибір та досягає поставленої мети [5, с. 40].

Наше емпіричне дослідження проводилось на базі загальноосвітніх шкіл міста Костянтинівка Донецької області. У дослідженні взяли участь 50 учнів 10-х та 11-х класів. Серед них 21 хлопець та 29 дівчат.

У процесі дослідження нами використано такі методики: тест-опитувальник особистісної зрілості (Ю. Гільбух); методика діагностування емоційної зрілості особистості (О. Чебикін); опитувальник «Рівень суб'єктивного контролю» Дж. Роттера (адаптація Е. Бажіна, С. Голинкіной, А. Еткінда); тест-опитувальник потребово-мотиваційної сфери.

Розглянемо особливості проявів особистісної зрілості старшокласників, визначені за методикою «Тест-опитувальник особистісної зрілості» (Ю. Гільбух). Дані представлені в таблиці 1.

Таблиця 1

Виразність особистісної зрілості серед старшокласників (за методикою Ю. Гільбуха)

Рівні виразності	Кількість старшокласників	
	Абсолютне значення	%
Вище середнього	27	53
Середній	11	22
Нижче середнього	12	25

Як свідчать дані з таблиці, 53% опитаних юнаків і дівчат показали особистісну зрілість. Їм притаманні такі характеристики, як: усвідомлення себе не ізольованою істотою, а представником певної спільноти – родини, суспільства; усвідомлення особистого життя як унікального та неповторного досвіду людини, відповідальне ставлення до нього; мужність та чесність із собою, що означає не заплющувати очі на свої помилки, не звинувачувати в них інших, не лякатися правди про себе. Для особистісно зрілих старшокласників характерне те, що вони мають свою, відносно стійку життєву позицію, систему цінностей та поглядів на окремі питання. Вони більш упевнені у своїх можливостях, уміють адекватно оцінювати ситуацію та знаходити раціональні виходи з неї. Такі учні мають життєву настанову, що включає такі узагальнені якості зрілої особистості: емоційна врівноваженість, розсудливість на противагу імпульсивності, здатність до психологічної близькості з іншою людиною, доброзичливість, симпатія.

Середній рівень особистісної зрілості за результатами нашого дослідження властивий 22% старших школярів. Вони мають менш виразні показники, характерні для особистісно зрілих учнів. За умов адекватного розвитку та сприйняття реальності, усвідомлення себе та стійкості життєвої позиції можливий їхній перехід до більш високого рівня зрілості особистості.

Чверть (25%) юнаків і дівчат із нашої вибірки мають рівень особистісної зрілості нижче середнього, отже, характеризуються як незрілі особистості з нестійкою системою цінностей, яка ще залежить від думок та поглядів оточення. Вони імпульсивні, нездатні до психологічної близькості з іншою людиною. Особистісно незрілі старшокласники не прагнуть до самореалізації, самовдосконалення, пізнання. Їх влаштовує той рівень розвитку, на якому вони перебувають, вони не збираються щось змінювати.

Для встановлення особливостей проявів особистісної зрілості в ранньому юнацькому віці ми розподілили наших досліджуваних на 2 групи за показниками особистісної зрілості.

Далі проаналізуємо особливості виразності емоційної зрілості досліджуваних старшокласників із різними рівнями розвитку особистісної зрілості, визначені за методикою О. Чебикіна. Дані представлені на діаграмі (рис. 1).

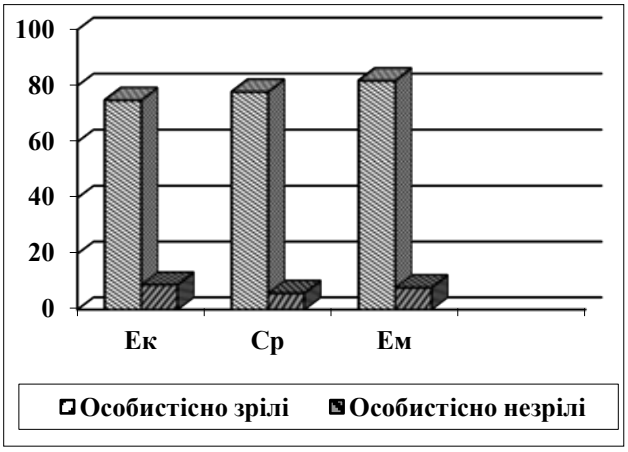

Рис. 1. Порівняльні показники високого рівня розвитку властивостей емоційної зрілості особистісно зрілих і особистісно незрілих старшокласників

Ек – експресивність, Ср – саморегуляція, Ем – емпатія

Так, вивчення соціально-психологічних особливостей емоційної сфери старшокласників та їх порівняльний аналіз в особистісно зрілих і особистісно незрілих старшокласників показали таке.

У більшості (75%) особистісно зрілих старшокласників та лише в 9% особистісно незрілих експресивність розвинута на високому рівні. Емоції в таких учнів яскраво виражаються, їхні дії мають велике емоційне забарвлення, тобто будь-який настрій швидко передається оточенню, трансформується в їхню поведінку. 25% старшокласників із цієї підгрупи мають середній рівень виразності експресивності. Тобто загалом усі особистісно зрілі старшокласники на високому або середньому рівні володіють виразністю своїх емоцій, трансформують їх у дії, здатні передавати свій настрій оточенню. 57% особистісно незрілих старшокласників властивий низький рівень експресивності як одного з показників емоційної зрілості.

Саморегуляція як показник емоційної зрілості також представлена на високому рівні в більшості (78%) особистісно зрілих старшокласників та лише в 6% особистісно незрілих старшокласників. Такі учні у процесі спілкування здатні добре регулювати свої емоції, стримувати небажані в даний момент і викликати бажані, регулюючи водночас як свою поведінку, так і поведінку інших людей. У 22% особистісно зрілих такі властивості розвинуті на середньому рівні. 56% особистісно незрілих старшокласників не здатні керувати своїми емоціями та впливати на організацію і поведінку людей, які їх оточують

Емпатія як властивість емоційної зрілості розвинута на високому рівні у 82% «зрілих» старшокласників та лише у 8% «незрілих». Тобто більшість особистісно зрілих учнів глибоко розуміють різні життєві обставини інших людей, здатні вселяти довіру до себе і тим самим впливати на їхню поведінку і дії. 45% старшокласників із незрілою особистістю з нашої вибірки не завжди розуміють емоційний стан оточення. У 47% юнаків і дівчат із цією підгрупи емпатія розвинута на низькому рівні.

Досліджені якості емоційної сфери розглядаються як необхідна умова успішності в пізнавальній та комунікативній діяльності, а також як провідні якості, що детермінують емоційну зрілість особистості [7]. Отже, висока емоційна зрілість у нашій виборці властива особистісно зрілим старшокласникам.

Для вивчення особливостей прояву особистісної зрілості старшокласників нами також використана методика «Рівень суб'єктивного контролю». Локус контролю є суттєвим чинником, який визначає характер активності людини, рівень особистої відповідальності. Ми аналізували значущі для дослідження шкали: загальної інтернальності (далі – Із) та інтернальності в галузі досягнень (далі – Id). Отримані дані представлені на діаграмі (рис. 2).

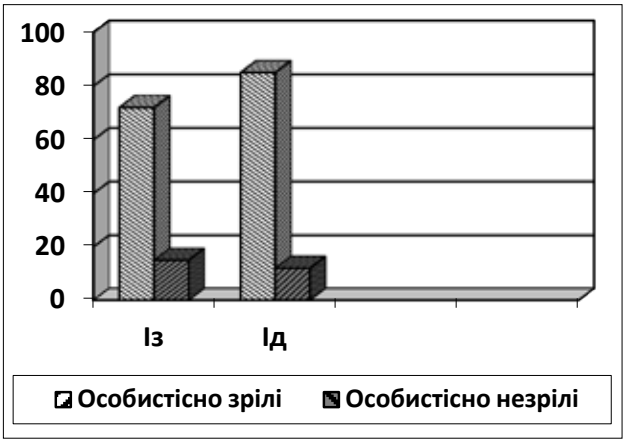

Рис. 2. Порівняльні показники рівня суб'єктивного контролю особистісно зрілих і особистісно незрілих старшокласників

Із – загальна інтернальність, Id – інтернальність у галузі досягнень

Так, високий показник за шкалою загальної інтернальності показали 72% особистісно зрілих старшокласників. Це означає, що вони мають високий рівень суб'єктивного контролю над будь-якими значущими ситуаціями. Такі юнаки та дівчата вважають, що більшість важливих подій в їхньому житті є результатом їхніх власних дій, що вони можуть ними керувати, отже, відчувають свою власну відповідальність за ці події й за те, як складається їхнє життя загалом.

Серед особистісно незрілих старшокласників такими характеристиками володіє лише 15%. А інші не бачать зв'язку між своїми діями та значущими для них подіями життя, не вважають себе здатними контролювати цей зв'язок і думають, що більшість подій і вчинків є результатом випадку або дій інших людей.

Високі показники за шкалою інтернальності в області досягненьми виявили у 85% особистісно зрілих старшокласників. Таким особистостям властивий високий рівень суб'єктивного контролю над емоційно позитивними подіями та ситуаціями. Вони вважають, що самі домоглися всього того хорошого, що було і є в їхньому житті, і що вони здатні з успіхом досягати своїх цілей у майбутньому.

Серед особистісно незрілих старшокласників високий рівень інтернальності в галузі досягнень властивий лише 12% осіб. Усі інші більшою чи меншою мірою приписують свої успіхи, досягнення і радості зовнішнім обставинам – талану, щасливій долі або допомозі інших людей.

Отже, особистісно зрілі старшокласники мають високий рівень особистої відповідальності, відчувають, що більшою мірою впливають на своє життя, прагнуть особистісного зростання та пізнання.

Проаналізуємо особливості потребово-мотиваційної сфери старшокласників. Дані представлені в таблиці 2.

Таблиця 2

Показники потребово-мотиваційної сфери особистісно зрілих і незрілих старшокласників

Потреби	Кількість виборів, %	
	Особистісно зрілі	Особистісно незрілі
А – потреба в самодемонстрації.	4	9
Б – потреба у співпричетності, контактах і любові.	45	30
В – потреба в особистісному розвитку.	18	–
Г – потреба в задоволенні й уникненні напруги.	–	11
Д – потреба в матеріальному добробуті.	19	32
Е – потреба в самоствердженні, визнанні та самоповазі.	18	33
Ж – потреба у волі та незалежності.	17	28
З – альтруїстична потреба.	22	19
І – потреба в пізнанні.	34	8
К – потреба у фізичному розвитку.	2	11
Л – потреба в безпеці.	25	34

Згідно з результатами проведеного дослідження, найбільш актуальними потребами-мотивами для особистісно зрілих старшокласників є: потреба у співпричетності, контактах і любові; потреба в пізнанні; потреба в безпеці (це природно та зрозуміло, ураховуючи ситуацію у країні) і альтруїстична потреба.

Для особистісно незрілих старшокласників такі потреби не є актуальними і заміщуються потребами в: безпеці; самоствердженні, визнанні та самоповазі; матеріальному добробуті.

Для встановлення взаємозв'язку між досліджуваними показниками ми застосували метод кореляційного аналізу (табл. 3). Вказані коефіцієнти кореляцій значущі на рівні $p \leq 0,05$.

Так, установлені позитивні прямі тісні взаємозв'язки між особистісною зрілістю старшокласників і властивостями емоційної зрілості (експресивність ($r = 0,68$), саморегуляцієя ($r = 0,72$), емпатієя ($r = 0,8$)) і рівнем суб'єктивного контролю (загальна інтернальність ($r = 0,73$), інтернальність у галузі досягнень ($r = 0,83$)).

Висновки. Отримані результати свідчать про те, що в ранньому юнацькому віці формування значущих характеристик особистісної зрілості триває. За нашими даними, лише 53% опитаних юнаків та дівчат показали особистісну зрілість. Їм притаманні такі характеристики, як: усвідомлення себе не ізольованою істотою, а представником певної спільноти – родини, суспільства; усвідомлення особистого життя як унікального та неповторного досвіду людини, відповідальне ставлення до нього; мужність та чесність із собою; відносно стійка життєва позиція, система цінностей та поглядів на певні питання; упевненість у своїх можливостях, уміння адекватно оцінювати ситуацію та знаходити раціональні виходи з неї. Ці учні мають життєву настанову, що включає такі узагальнені якості зрілої особистості: емоційна врівноваженість, розсудливість на противагу імпульсивності, здатність до психологічної близькості з іншою людиною, доброзичливість, симпатія.

Вивчення елементів особистісної зрілості показало, що загалом усі особистісно зрілі старшокласники на високому (75%) або середньому (25%) рівнях володіють виразністю своїх емоцій, трансформують їх у дії, здатні передавати свій настрій оточенню. Більшість (78%) особистісно зрілих старшокласників здатні у процесі спілкування добре регулювати свої емоції, стримувати небажані в даний момент і викликати бажані, регулюючи водночас як свою поведінку, так і поведінку інших людей. У 22% особистісно зрілих такі властивості розвинуті на середньому рівні. Більшість (82%) особистісно зрілих учнів глибоко розуміють різні життєві обставини інших людей, здатні вселяти довіру і тим самим впливати на їхню поведінку та дії.

72% особистісно зрілих старшокласників мають високий рівень суб'єктивного контролю над будь-якими значущими ситуаціями. Такі юнаки та дівчата вважають, що більшість важливих подій в їхньому житті є результатом їхніх власних дій, що вони можуть ними керувати, отже, відчувають свою власну відповідальність за ці події і за те, як складається їхнє життя загалом.

85% особистісно зрілих старшокласників властивий високий рівень суб'єктивного контролю над емоційно позитивними подіями і ситуаціями. Вони вважають, що самі домоглися всього того хорошого, що було і є в їхньому житті, що вони здатні з успіхом досягати своїх цілей у майбутньому.

Найбільш актуальними потребами-мотивами для особистісно зрілих старшокласників є: потреба у співпричетності, контактах і любові; потреба в пізнанні; потреба в безпеці.

За результатами кореляційного аналізу встановлені позитивні тісні взаємозв'язки між особистісною зрілістю старшокласників, властивостями їхньої емоційної зрілості (експресивність,

Таблиця 3

Результати кореляційного аналізу

Показники	Експресивність	Саморегуляція	Емпатія	Загальна інтернальність	Інтернальність у галузі досягень
Особистісна зрілість старшокласників	0,68	0,72	0,8	0,73	0,83

саморегуляція, емпатія) та рівнем суб'єктивного контролю.

Перспективи подальшого дослідження даної проблеми пов'язані, на наш погляд, з вивченням зв'язку особистісної зрілості старшокласників із мотивами їхньої навчальної діяльності та професійним вибором.

Література:

1. Джанерьян С., Ращупкина Ю. Особенности личностной зрелости городской учащейся молодежи. Известия вузов. *Северо-Кавказкий регион. Общественные науки.* 2015. № 1. С. 86–93.
2. Дідик Н. Феномен особистісної зрілості в інтерпретації українських дослідників. *Молодий вчений.* 2014. № 1 (03). С. 128–131.
3. Лукасевич О. Суб'єктно-вчинкові критерії оцінки особистісної зрілості студентської молоді : автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01. Луцьк, 2010. 20 с
4. Потапчук Л. Психологічні особливості становлення особистісної зрілості старшокласників : автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. Київ, 2001. 18 с.
5. Ращупкина Ю. Психологические основания структуры личностной зрелости. Северо-*Кавказский психологический вестник.* 2014. № 12/2. С. 38–41.
6. Штепа О. Феномен особистісної зрілості. *Соціальна психологія.* 2005. № 1. С. 62–77.
7. Чебикін О. Становлення емоційної зрілості особистості. Одеса : СВД Черкасов, 2009. 230 с.

Fatalchuk S. D., Avakyan A. A. Psychological features of a personal maturity manifestation during early adolescence

The article highlights the results of the empirical research of psychological features of a personal maturity manifestation during early adolescence.

The expressiveness of the personal maturity of senior students is analyzed. It is established that only 53% of the polled young people have the personal maturity. They perceive themselves both as an isolated being and as a representative of a certain community; perceive private life as the unique and inimitable experience, and they are responsible to it; young people are courageous and honest with themselves; have a relatively stable life position, a system of values and views; they are confident in their capabilities, and are able to assess a situation adequately and find appropriate solutions for it.

The elements of the personal maturity are explored. The analysis of the expressiveness of the emotional maturity showed that, in general, all personally mature senior students have an expressiveness of their emotions, transform them into action, can convey their mood to others at high (75%) or average (25%) levels. Most (78%) of personally mature senior students are able to control their emotions well during communication, regulating both their behavior and the behavior of other people. The majority (82%) of personally mature students understand deeply the different life circumstances of others, can put confidence in them and thereby influence their behavior and actions.

It is found out that 72% of personally mature senior students have a high level of subjective control over any significant situations. 85% of personally mature young people have a high level of subjective control over emotional and positive events and situations.

The most urgent needs and motives for personally mature senior students are needs for affiliation, contacts and love; need for cognition; need for safety.

Positive close relationships between the personal maturity of senior students, the properties of their emotional maturity (expressiveness, self-regulation, empathy) and the level of subjective control are established.

Key words: *personality, growth, senior student, emotional maturity, subjective control, needs and emotional sphere.*

УДК 159.9
DOI https://doi.org/10.32840/2663-6026.2019.3-2.19

К. І. Фоменко
доктор психологічних наук, доцент,
доцент кафедри практичної психології
Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди

О. О. Щербакова
кандидат психологічних наук,
старший науковий співробітник
Державна установа «Інститут охорони здоров'я дітей та підлітків»
Національної академії медичних наук України

Н. С. Жукова
аспірант кафедри практичної психології
Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди

ГУБРИСТИЧНІ ПРАГНЕННЯ ДО ПЕРЕВАГИ ТА ДОСКОНАЛОСТІ УЧНІВ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ З РІЗНИМ СОЦІОМЕТРИЧНИМ СТАТУСОМ

У статті подається аналіз губристичних мотивів учнів основної школи залежно від соціометричного статусу у класі. Показано, що губристична мотивація є прагненням особистості до самоствердження через досягнення переваги і досконалості. Визначено, що навчальні цілі пов'язані з губристичними мотивами досягнення переваги та досконалості. Показано, що соціометричний статус позначається на рівні розвитку губристичних мотивів і цілей навчання. Виявлено, що губристичні мотиви досягнення переваги і досконалості пов'язані з навчальними цілями переваги над однокласниками, досягнення досконалості і майстерності в навчанні, уникнення невдачі. Губристичне прагнення до досконалості в учнів основної школи має зв'язок із цілями вдосконалення навчання та певною мірою із цілями переваги над однокласниками. Отриманий зв'язок доводить взаємозумовленість прагнення до досконалості загалом із прагненням до досконалості в навчальній діяльності. Губристичне прагнення до переваги, у свою чергу, співвідноситься з усіма цілями навчання, проте більшою мірою йому відповідають цілі переваги над однокласниками. Цей зв'язок доводить взаємозумовленість губристичного прагнення переваги над іншими загалом і над однокласниками зокрема. Виявлено, що губристичні прагнення до досконалості та переваги, цілі досягнення досконалості в навчанні властиві «зіркам» класу. Ці дані доводять позитивну роль високого статусу у групі в розвитку губристичної мотивації та мотивації навчальної діяльності. Школярам з ізольованим соціометричним статусом властиві цілі переваги над однокласниками і цілі уникнення навчальної невдачі. Отримані дані свідчать про те, що низький статус у групі передбачає прагнення компенсувати його через досягнення переваги, що супроводжується страхом невдачі.

Ключові слова: *губристична мотивація, прагнення до переваги і досконалості, цілі навчальної діяльності, соціометричний статус, учні основної школи.*

Постановка проблеми. Самоствердження особистості завжди було і залишається актуальною проблемою для гуманітарного пізнання, водночас губристична мотивація, що забезпечує процес самоствердження і підтвердження самозначущості підлітка, залишається маловивченою в сучасній психології. Губристична мотивація, представлена у формах прагнення до досконалості та переваги, відіграє одну із ключових ролей у регуляції навчальної діяльності, переплітаючись з академічними мотивами, забезпечуючи саморегуляцію школяра, постановки ним навчальних цілей.

Цілепокладання, або постановка цілей, що утворюють сутність мотиваційно-цільового блока, є невід'ємною частиною мотиваційного процесу, що запускає, спрямовує та регулює виконання діяльності. Якщо мотиви звернені в минуле і покликані пояснити причини поведінки («чому / навіщо я цим займаюся?»),то цілі звернені в майбутнє («чого я хочу досягти, до чого я прагну?»). Мета – це усвідомлене уявлення про кінцевий результат дій, на досягнення якого людина передбачає спрямувати свої зусилля. Цілі є найважливішою складовою частиною мотивації поведінки, їхня функція полягає в запуску, підтримці і регуляції діяльності. Відомо, що постановка цілей у діяльності звертає увагу індивіда на ті особливості діяльності, які важливі для її успішності [9], і сприяє підвищенню наполегливості [8].

© Фоменко К. І., Щербакова О. О., Жукова Н. С., 2019

Процес постановки і вибору цілей найбільш активно аналізується в низці теорій очікуваної цінності (див. Дж. Аткінсон, Дж. Екклс та ін.), а також у соціокогнітивній теорії К. Двек. У вітчизняній психології питання визначення мети в діяльності розроблялися О. Тихомировим і його учнями [2; 3] на матеріалі постановки цілей в інтелектуальній діяльності. Проте зв'язок між навчальними цілями, губристчиними мотивами та соціометричним статусом школярів не вивчався.

Мета статті – визначити особливості губристичниї мотивів і цілей навчання учнів основної школи з різним соціометричним статусом.

Виклад основного матеріалу. Відповідно до мети дослідження застосовано такі методики.

Методика діагностики губристичної мотивації [6]. Методика містить 18 тверджень, що дозволяють оцінити ступінь розвитку губристичного прагнення до досконалості і губристичного прагнення до переваги.

Методика психодіагностики цілей досягнення в навчальній діяльності учнів основної школи (Т. Гордєєва, україномовна адаптація О. Щербакової) [7]. Адаптація О. Щербакової показала, що існують три основні різновиди цілей навчальної діяльності: 1) цілі уникнення навчальних невдач, що характеризується більшою навчальною тривожністю, страхом невдачі, нижчою академічною успішністю у школярів; 2) цілі вдосконалення навчання, що розкривається через мотивацію успіху та страх перевірки знань, високу академічну успішність школярів; 3) цілі переваги над однокласниками, яка взаємозумовлена відсутністю страху не відповідати вимогам, а також страху самовираження, високою академічною успішністю.

Опитувальник, спрямований на визначення трьох провідних цілей навчальної діяльності, а саме: бути кращим або не гіршим за інших (цілі переваги над однокласниками), удосконалювати свою навчальну майстерність і пізнавати та мати високі оцінки (цілі вдосконалення навчання), а також уникати навчальних невдач, поганих оцінок, ситуацій нерозуміння матеріалу (цілі уникнення навчальних невдач), у нашому дослідженні використаний для перевірки особливостей прояву типів губристичної мотивації учнів основної школи в цілепокладанні в межах навчальної діяльності.

Нормативні значення для показників цілей переваги над однокласниками та цілей уникнення навчальної невдачі становлять 10–20 балів, а для показника цілей удосконалення навчання – 9–17 балів.

З метою визначення соціометричного статусу школярів застосовано класичний метод соціометрії.

У дослідженні застосовано кореляційний аналіз за критерієм Пірсона, однофакторний дисперсійний аналіз, за допомогою якого перевірялися не тільки гіпотези про вплив на незалежну змінну окремо взятих чинників, а й гіпотези про їхню взаємодію.

У таблиці 1 показано кореляційні зв'язки між показниками губристичної мотивації та навчальними цілями школярів.

Губристичне прагнення до досконалості в учнів основної школи пов'язано із цілями вдосконалення навчання та певною мірою із цілями переваги над однокласниками. Отже, діяльність школярів, регульована цілями підвищення майстерності та досконалості в навчальній діяльності, передбачає високий рівень мотивації досягнення досконалості. Губристичне прагнення до переваги, у свою чергу, співвідноситься з усіма цілями навчання, проте більшою мірою йому відповідають цілі переваги над однокласниками. Отже, керовані в навчальній діяльності цілями досягнення переваги над однокласниками, школярі більшою мірою схильні до переваги. Крім того, їм властиве прагнення уникнути неприємностей і невдачі в навчанні, що загалом співвідноситься з результатами О. Вдовиченко (2017 р.), у яких доведено прямий зв'язок між страхом невдачі та прагненням до переваги в підлітків із високим рівнем ризиковості.

Значущість впливу цілей удосконалення навчання в регуляції навчальної діяльності школярів із домінуванням прагнення до досконалості цілком очевидна. Менша вага цілей уникнення невдачі в регуляції навчальної діяльності учнів із домінуванням прагнення до досконалості може бути пояснена тим, що спрямованість на досягнення майстерності в діяльності супроводжується певною ризиковістю, сміливістю та може регулюватися відповідними цілями вдосконалення навчання. Крім того, негативний зв'язок між праг-

Таблиця 1

Коефіцієнти кореляцій між показниками губристичної мотивації та цілей навчальних досягнень учнів основної школи

Показники цілей навчальних досягнень	Показники губристичної мотивації	
	Прагнення до досконалості	Прагнення до переваги
Цілі переваги над однокласниками	0,11*	0,47****
Цілі уникнення невдачі	–	0,17***
Цілі вдосконалення навчання	0,36****	0,14**

* p < 0,05, ** p < 0,01,*** p < 0,001, **** p < 0,0001.

ненням до досконалості та страхом невдачі (мотивація уникнення невдачі) доведено в дослідженні О. Вдовиченко на вибірці підлітків [1].

Наступним завданням дослідження було виявлення відмінностей у показниках губристичних мотивів у школярів із різним соціометричним статусом (рис. 1, 2).

Визначено, що у школярів із соціометричним статусом «зірка» (лідери) рівень губристичного прагнення до досконалості найвищий. У школярів з ізольованим соціометричним статусом показники губристичного мотиву досягнення досконалості можуть бути як високими, так і низькими. Деякі з учнів компенсують власний низький статус в учнівському колективі високими навчальними досягненнями, прагненням до досконалості та майстерності, інші – через нехтування цілей самовдосконалення та низьку губристичну мотивацію мають низький соціометричний статус, ізольовані від групових процесів у класі, оскільки активність та прагнення до самовдосконалення можуть бути пов'язані з високим статусом.

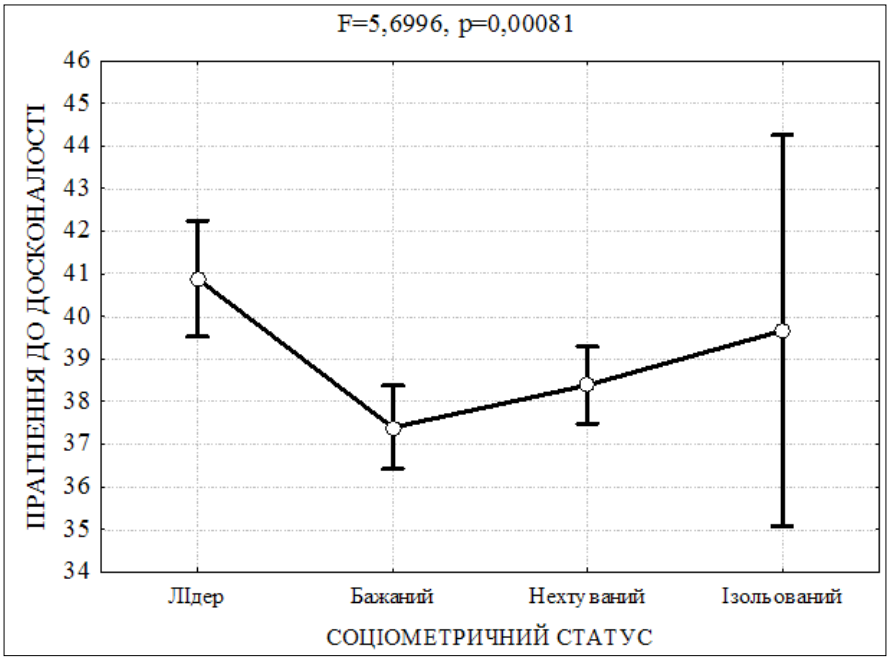

Рис. 1. Показники губристичного прагнення до досконалості у школярів із різним соціометричним статусом

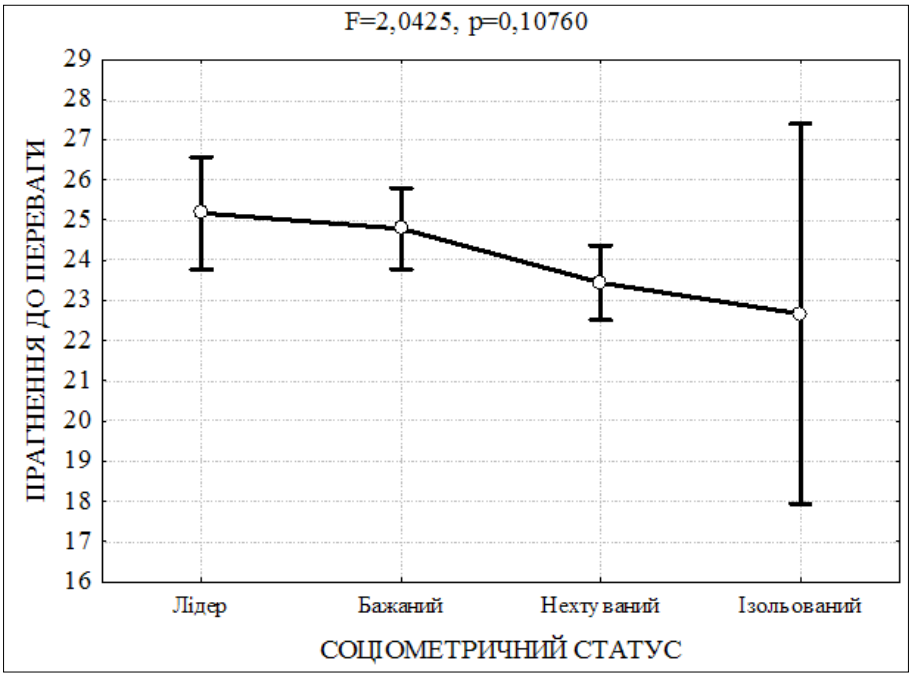

Рис. 2. Показники губристичного прагнення до переваги у школярів із різним соціометричним статусом

Зі зниженням соціометричного статусу спадають показники губристичного прагнення до переваги, і навпаки, чим нижчі показники прагнення до переваги, тим нижчий статус учня у класі. Проте зазначена закономірність проявляється лише на рівні тенденції. Так само, як і для показників прагнення до досконалості, показники прагнення до переваги можуть бути як високими, так і низькими в досліджуваних з ізольованим соціометричним статусом. Через надмірне прагнення до переваги учня, що спричиняє його конфліктність і заздрісність, однокласники можуть його ігнорувати, що і зумовлює ізольований статус. З іншого боку, ізольовані учні можуть відмовлятися від суперництва та переваги над іншими, маючи страх зазнати невдачі в діяльності та остаточно знизити свій статус.

На рисунках 3–5 видно відмінності в показниках цілей переваги над однокласниками учнів основної школи з різним соціометричним статусом.

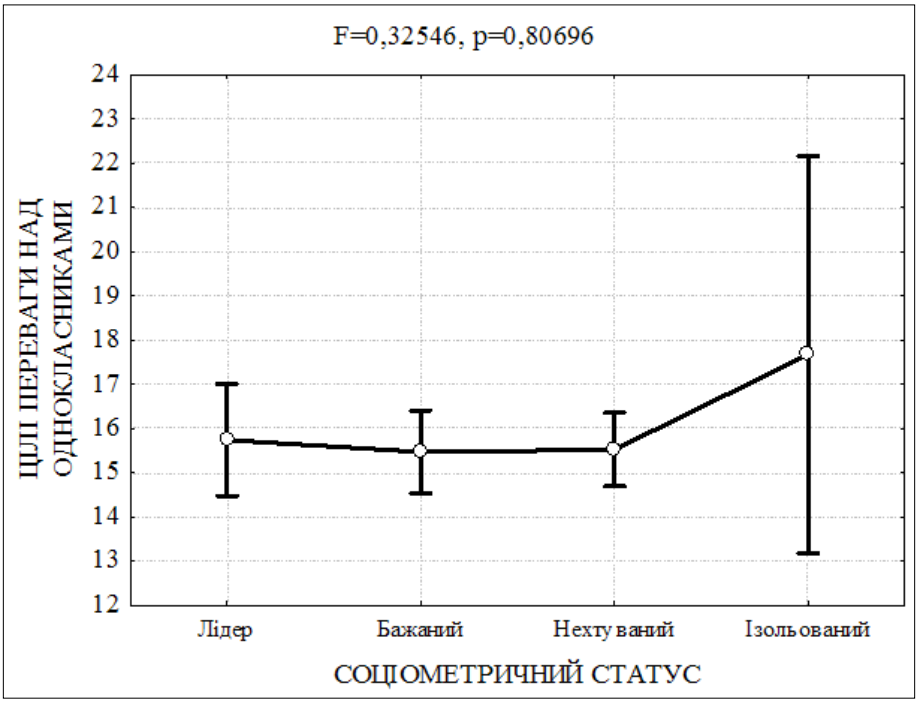

Рис. 3. Показники цілей переваги над однокласниками у школярів із різним соціометричним статусом

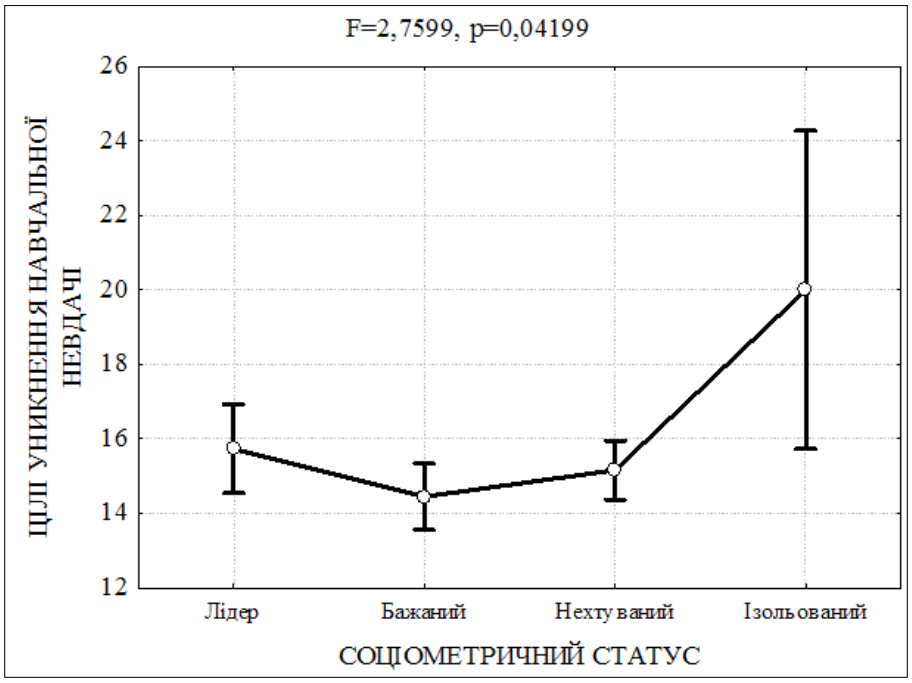

Рис. 4. Показники цілей уникнення навчальної невдачі у школярів із різним соціометричним статусом

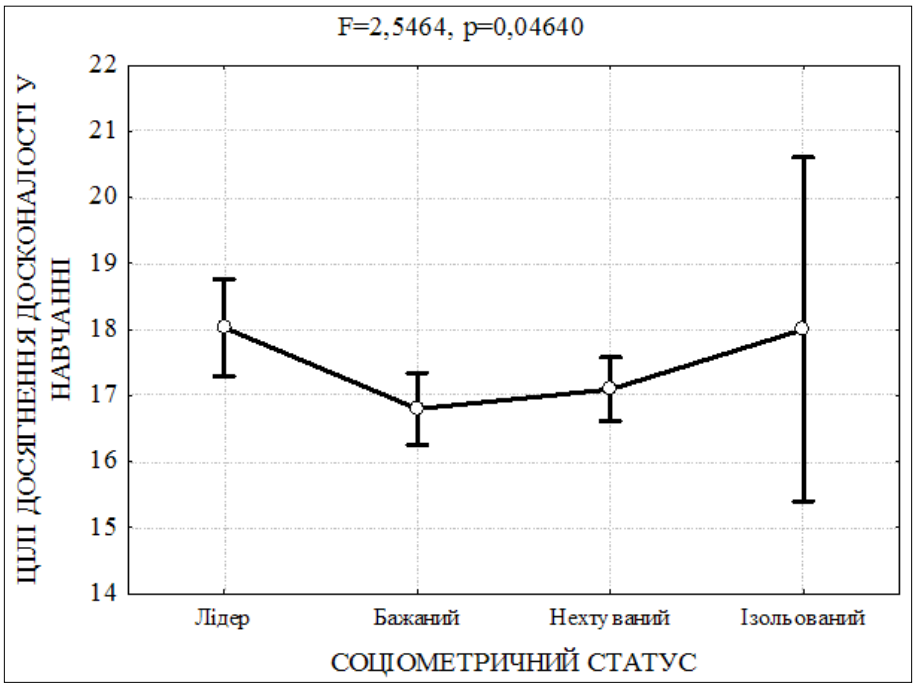

Рис. 5. Показники цілей досягнення успіху у школярів із різним соціометричним статусом

Цілі переваги над однокласниками не залежать від соціометричного статусу школяра. Школярі з ізольованим соціометричним статусом можуть як мати виражені цілі переваги, так і не ставити перед собою в навчанні такі цілі. Зазначені дані відповідають отриманій нами взаємній залежності ізольованого статусу та губристичного прагнення до переваги.

Цілі уникнення невдачі в навчанні властиві більшою мірою школярам з ізольованим статусом у класі. Загалом страх зазнати невдачі властивий школярам із заниженим або завищеним рівнем домагань та прагненням до переваги [5]. Знижуючи рівень домагань, тобто обираючи простіші цілі навчальної діяльності, учні «страхують» себе від невдачі та невигідного становища у класі. Отже, ізольованість у класному колективі може спричиняти більшу обачливість і обережність у виборі рівня складності цілей діяльності.

Установлено, що цілі досягнення досконалості майже не відрізняються в учнів із різним соціометричним статусом. У школярів-лідерів загалом цілі досягнення навчальних успіхів вищі, ніж у школярів бажаного чи знехтуваного статусів. Проте ізольовані школярі можуть як обрати складні цілі досконалості в навчанні, так і відмовлятися від досконалості в навчанні.

Висновки. Цілі навчальних досягнень – переваги над однокласниками, страху невдачі та досконалості в навчанні – пов'язані з губристичними мотивами досягнення переваги та досконалості. Показано, що соціометричний статус позначається на рівні розвитку губристичних мотивів та цілей навчання. Губристичне прагнення до досконалості в учнів основної школи має зв'язок із цілями вдосконалення навчання та певною мірою із цілями переваги над однокласниками. Губристичне прагнення до переваги, у свою чергу, співвідноситься з усіма цілями навчання, проте більшою мірою йому відповідають цілі переваги над однокласниками. Виявлено, що губристичні прагнення до досконалості та переваги, цілі досягнення досконалості в навчанні властиві «зіркам» класу. Школярам з ізольованим соціометричним статусом властиві цілі переваги над однокласниками та цілі уникнення навчальної невдачі.

Література:

1. Вдовиченко О. Ризик особистості як фактор мотивації досягнення та губристичної мотивації на кризових етапах онтогенезу. *Вісник ХНПУ імені Г.С. Сковороди. Психологія.* 2017. Вип. 56. С. 41–51.
2. Корнилова Т. Мотивационная регуляция принятия решений: современные представления. *Современная психология мотивации* / под ред. Д. Леонтьева. Москва : Смысл, 2002. С. 172–213.
3. Тихомиров О. Психологические механизмы целеобразования. Москва : Наука, 1977.
4. Фоменко К. Губристичні прагнення у структурі навчальної мотивації студентів. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Психологічні науки.* 2015. Вип. 5. С. 116–120.

5. Фоменко К. Психологія губристичної мотивації: феноменологія, структура, детермінація. Харків : ХНПУ, 2018. 482 с.
6. Хомуленко К., Фоменко К. Губристична мотивація як чинник прагнення до успіху: віковий аспект. Харків, 2012. 222 с.
7. Щербакова О. Характеристика психодіагностичного інструментарію для дослідження цілей досягнення в навчальній діяльності учнів основної школи. *Вісник Херсонського державного університету. Психологічні науки.* 2017. Вип. 5. Т. 2. С. 156–163.
8. Barly P., Wojnarski P., Prest W. Task planning and energy expended: Exploration of how goals influence performance. *Journal of Applied Psychology.* 1987. V. 72. P. 107–114.
9. Rothkopf E., Billington M. A two-factor model of the effect of goal descriptive directions on learning from text. *Journal of Educational Psychology.* 1975. V. 67. P. 692–704.

Fomenko K. I., Scherbakova O. O., Zhukova N. S. Hubristic aspirations for the superiority and excellence of the middle school pupils with different sociometric status

The article analyzes the hubristic motives of the students of the middle school, depending on the sociometric status at the class. It is shown that hubristic motivation is the desire of the individual for self-affirmation through the achievement of superiority and perfection. It is determined that the educational goals are related to the hubristic motives. It is shown that the sociometric status affects the level of hubristic motives and goals of education. It was found out that the hubristic motives of achieving superiority and excellence are related to the educational goals of the advantages over classmates, the achievement of excellence and mastery in learning, the avoidance of failure. The ambitious pursuit of excellence in elementary school students has a link with the goals of improving education and, to some extent, with the goals of the superiority over classmates. The resulting connection proves the interdependence of the desire for perfection in general with the desire for excellence in learning activities. The hubristic desire for advantage, in turn, correlates with all the goals of learning, but to a greater extent it corresponds to the goals of superiority over classmates. This connection proves the interdependence of the hubristic desire of superiority over others altogether and over classmates – in particular. It is revealed that the hubristic aspirations for perfection and superiority, the goal of achieving excellence in learning are characteristic of the «stars» of the class. These data prove the positive role of high status in the group in the development of hubristic motivation and motivation for learning activities. Schoolchildren with isolated sociometric status have the inherent advantages over classmates and the purpose of avoiding academic failure. The obtained data indicate that the low status in the group implies the desire to compensate for it through the achievement of benefits, accompanied by the fear of failure.

Key words: *hubristic motivation, desire for superiority and perfection, purpose of educational activity, sociometric status, pupils of main school.*

УДК 159.923
DOI https://doi.org/10.32840/2663-6026.2019.3-2.20

С. В. Шевченко
кандидат психологічних наук,
доцент кафедри психології
Мелітопольський державний педагогічний університет
імені Богдана Хмельницького

Г. Б. Варіна
магістр психології,
старший викладач кафедри психології
Мелітопольський державний педагогічний університет
імені Богдана Хмельницького

МЕТАФОРА МЕТЕЛИКА В РОБОТІ З ПІДСТРУКТУРАМИ ОСОБИСТОСТІ

Стаття присвячена розробці авторської концептуальної моделі структури особистості через метафору метелика. Представлено розбіжність поглядів науковців щодо теорії питання, проаналізовано символіку та психологічну наповненість образу метелика. Запропонована багатовимірна модель структури особистості (у широкому сенсі цього поняття) через метафору метелика. Згідно із цією моделлю, особистість розглядається як макросистема, що складається з різнорівневих, взаємосяжних (увзаємнених) підсистем, що мають специфічні характеристики. Авторами виділено тілесний (основа, фундамент, опора, сукупність усіх властивостей, що відбивають власне розуміння та ставлення до свого образу, паттерни поведінки щодо «тілесного Я»), когнітивний (когнітивні процеси особистості, її знання й когнітивний досвід), емоційний (клас емоційних станів і почуттів особистості), ціннісно-мотиваційний (система цінностей, спрямованість, потребо-мотиваційна сфера), поведінковий рівні (стратегії й стереотипи поведінки, способи дій особистості) та підструктуру досвіду (характеристики досвіду, зумовлені включенням особистості в різноманітні суспільні, соціальні зв'язки та впливом реального соціального середовища, соціальних норм, культурних традицій). Підкреслено, що межі взаємин між означеними рівнями складні, умовні і розмиті. Саме це дозволяє розглядати переходи від одного рівня до іншого як деякий суміжний простір, що об'єднує риси, що водночас належать до двох сусідніх рівнів. Ці переходи, «суміжні зони» мають своє змістове наповнення. Зазначено, що кожна властивість особистості, кожна її риса в контексті цієї структури розглядається як континуум, що «пронизує» усі підструктури особистості, які взаємно проникають одна в одну. Наведено авторські вправи для роботи з підструктурами особистості через образ метелика. Запропонована структура особистості інтегрує найбільш адекватні уявлення про особистість та дозволяє упорядкувати безліч властивостей особистості, розглянути їх у рамках цілісної системи і визначити підходи до дослідження індивідуального становлення особистості.

Ключові слова: *цілісність, властивості особистості, тілесний, когнітивний, емоційний, ціннісно-мотиваційний, поведінковий рівні особистості, підструктура досвіду.*

Постановка проблеми. Останні десятиріччя XX ст. у психологічній науці були одними із продуктивних щодо розроблення концепцій особистості та вивчення її структурних компонентів. Про інтерес психології до проблеми особистості свідчить розмаїття відповідних теорій і концепцій. Під час аналізу різних визначень даного феномену звертає на себе увагу той факт, що практично розрізняючись за мірою повноти, об'єму, змісту, рівнем опису, вони розкривають із конкретних позицій кожного дослідника різні боки того самого цілісного явища. Попри це, сьогодні визначення єдиного підходу до підструктур особистості, що зумовлено труднощами наповнення змістом самого поняття, змушує шукати нові модифіковані концепції щодо вивчення структурних компонентів особистості.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Розмаїття психологічних структур особистості широко представлене в історії закордонної психології різними напрямами і теоріями: психоаналітичною З. Фрейда; аналітичною К. Юнга, соціально-психологічною А. Адлера, «векторною» («теорія поля») К. Левина, конституційно-психологічною В. Шелдона й Е. Кречмера, факторно-аналітичною Г. Айзенка і Р. Кеттелла, поведінковою теорією Б. Скіннера тощо.

Основні радянські психологічні школи особистості представлені концепціями С. Рубінштейна, Л. Виготського й О. Леонтьєва, Б. Ананьєва, В. Мясищева, Д. Узнадзе, Б. Теплова і В. Небиліцина, В. Мерліна, Л. Божович, К. Платонова, О. Асмолова й іншими. Сучасні уявлення української психологічної школи про особистість викладені в роботах

© Шевченко С. В., Варіна Г. Б., 2019

М. Боришевського, С. Максименка, В. Татенка, Т. Титаренко й інших авторів [5].

Головною тенденцією розвитку психології особистості є реалізація структурного підходу, за якого особистість розглядається як цілісне утворення, яке включає безліч взаємопов'язаних характеристик. Так, К. Платонов висунув концепцію динамічної функціональної структури особистості, яка включає соціально зумовлену підструктуру, підструктуру досвіду, індивідуальних форм віддзеркалення, біологічно зумовлену підструктуру. А. Ковалев розглядає структуру особистості як взаємодію темпераменту, характеру, здібностей і спрямованості. В. Мясищев, разом із психічними процесами, властивостями і станами, включає у структуру особистості систему стосунків, яку розглядає як системотвірний (структуротвірний) чинник (у західній психології цьому підходу близька за смислом теорія «атитюдів») [2]. В. Мерлин структуру особистості розумів як взаємний зв'язок і організацію її властивостей, симптомокомплексів. Водночас цілісними компонентами особистості автор називає властивості, кожна з яких водночас є вираженням і здатності, і характеру, і спрямованості [2]. Б. Ананьєв компонентами особистості називає психічні процеси, стани, психічні і психофізіологічні властивості [1].

Аналіз наявних концепцій свідчить про те, що немає єдиної загальновизнаної структури особистості, як і немає єдиного загальновизнаного її визначення, а існують різні конструкти, що об'єднані цим терміном, і відповідні їм теорії, які визначають методологію вивчення особистості з погляду конкретної концепції. Усе це ускладнює аналіз підструктур власного «Я» у консультаційній або психотерапевтичній роботі з особистістю клієнта. У нашому дослідженні ми спираємося на розгорнуті структурні уявлення різних авторів і пропонуємо вивчення індивідуально-психологічних особливостей особистості через метафору метелика.

Мета статті – розроблення концептуальної моделі структури особистості через метафору метелика. Виходячи з мети роботи, поставлені такі завдання: проаналізувати символіку та психологічну наповненість образу метелика, визначити структурні компоненти та підструктури особистості через метафору метелика, запропонувати практичні методи роботи з підструктурами особистості через образ метелика.

Виклад основного матеріалу. У багатьох культурах метелик символізує як здатність до перетворень і красу, так і тимчасовий характер радості та життя. Символ душі вважається в Заїрі, Центральній Азії, Мексиці, Новій Зеландії. У народних уявленнях метелик пов'язаний із потойбічним світом, втіленням душі. Інша грань символізму метеликів ґрунтується на їхній метаморфозі. Подібно яйцю, лялечка метелика розглядається як вмістилище потенційного буття (життя), а вихід із неї дорослої комахи – як символ воскресіння, народження або звільнення з могили. Міф про Психею, зображуваною із крилами метелика, апелює саме до цього аспекту символіки метелики. Завдяки подібності з формою лабріса метелик – один із символів Великої Богині, що містить «усі попередні втілення і надії прийдешніх поколінь» [4].

За загальним для класичної Античності уявленням, душа покидає тіло в образі метелика. Аристотель вказує на його (як і у птиці) «натхненність». Широко відомий міф про Психею звільнену від смерті за захоплення Зевса силою любові до Амура. На помпейських фресках Психея зображуєтьсяд івчиною (або дівчинкою) із крилами метелика. Як уособлення душі, дихання Психея часто постає у вигляді метелика, що вилітає з похоронного багаття. Можливо, ці емблеми сходять до поширених в III–I ст. до н. е. гем із сюжетом лову метелика – Психея тримає палаючий факел Амура. Нічні метелики є символом секретної мудрості, прихованої в темряві. В ірландській оповіді міфологічного циклу «Сватання до Етайн» ("Tochmarc Étaíne") богиня, що уособлює королівську владу, одружується з богом Мідіром. З ревнощів перша дружина Мідіра перетворює Етайн на калюжу води, з якої незабаром з'являється черв'як, що перетворюється на чудового метелика (варіант: на муху), якого деякий час охороняє і захищає бог Маг-Ок (Оенгус). Щось подібне образу Психеї виявляється і в міфі про Безсмертного Садівника Юань-ко (Yuan-k'o), чия улюблена дружина, навчаючи людей розведення шовковичного хробака, сама може перетворюватися на нього. Завдяки грації і легкості вона служить емблемою жіночності, молодої жінки, екстатичної радості. Метелик є символом прихованого вогню, пов'язаним з ідеями жертовності, смерті та воскресіння. В ацтекської різьбі метелик нерідко служить альтернативним знаком для п'ятірки – числа, що співвідносить із центром Землі. Іноді метелика можна бачити на зображеннях Мадонни з немовлям (зазвичай в руці немовляти) як символ Воскресіння Христового. У стародавній Мексиці метелик належав до атрибутів бога рослинності, весни та любові, і він пов'язаний із Сонцем. У германо-скандинавській міфології ельфи, духи повітря зображувалися у вигляді маленьких чоловічків із крилами метелика. У слов'ян із метеликом пов'язуються передусім уявлення про душу. Стародавні греки вважали метелика символом безсмертя душі. Психея, ім'я якої означає «душа», зображувалася у вигляді дівчини із крилами метелика [3; 4].

Символіка метелика досить багатоаспектна та має глибину психологічну наповненість, що дозволяє використовувати цей образ під час роботи

з підструктурами особистості. Адже кожне зображення метелика здатне розповісти свою історію, проявити характер і силу, несвідомі наміри та цінності особистості, що дозволяє через такий візуальний образ дослідити та проаналізувати структурні компоненти особистості.

Ураховуючи підходи, що склалися, до дослідження структури особистості, спираючись на наявні уявлення, ми пропонуємо багатовимірну модель структури особистості (у широкому сенсі цього поняття) через метафору метелика. Згідно із цією моделлю, особистість розглядається як макросистема, що складається з різнорівневих, взаємосяжних (увзаємнених) підсистем, що мають специфічні характеристики. Як рівні ми виділяємо: 1) тілесний; 2) когнітивний; 3) емоційний; 4) ціннісно-мотиваційний; 5) поведінковий; 6) підструктуру досвіду (див. рис. 1).

До першого рівня (основа, фундамент, опора), що передує розвитку інших, ми відносимо сукупність усіх властивостей, що відбивають власне розуміння та ставлення до свого образу, паттерни поведінки щодо «тілесного Я». Другий рівень (когнітивний) включає когнітивні процеси особистості, її знання та когнітивний досвід. Третій рівень (емоційний) містить клас емоційних станів і почуттів особистості. Четвертий рівень (ціннісно-мотиваційний) включає власне особистісні властивості: систему цінностей, спрямованість, потребо-мотиваційну сферу тощо. П'ятий рівень (поведінковий) містить стратегії та стереотипи поведінки, способи дій особистості. Шостий рівень (підструктура досвіду) містить характеристики досвіду, зумовлені включенням особистості в різноманітні суспільні, соціальні зв'язки та впливом реального соціального середовища, соціальних норм, культурних традицій. Межі взаємин між означеними рівнями складні, умовні та розмиті. Саме це дозволяє розглядати переходи від одного рівня до іншого як деякий суміжний простір, що об'єднує риси, що водночас належать до двох сусідніх рівнів. Ці переходи, «суміжні зони» мають своє змістове наповнення [4].

У зв'язку із цим окремим завданням нашої праці стало розроблення інструментів і методів роботи з підструктурами особистості через образ метелика. На основі теоретико-методологічної роботи, власного багаторічного досвіду практичної діяльності нами розроблений набір метафоричних асоціативних карт "Butterfly", в основу якого закладений образ метелика. Власне цей інструмент ми і пропонуємо використовувати для роботи з підструктурами особистості в межах розробленої нами моделі. Уважаємо за доцільне навести декілька прикладів вправ для практичною роботи в цьому напрямі [4; 6].

Вправа «Історія метелика». З колоди обирається карта та розповідається історія (казка) від імені метелика про його життя, події, труднощі та радощі, що мають місце.

Вправа «Я зараз». Відкрито обрати карту та відповісти на питання: Які асоціації викликає картинка? Як себе відчуває метелик? Чим він (метелик) зайнятий? Що любить чи / або не любить? Про що мріє? Що з ним відбувається? Хто / що знаходиться поряд? Що метелик робить?

Висновки. Отже, вирізнення окремих підсистем засновано на диференціації, їхня взає-

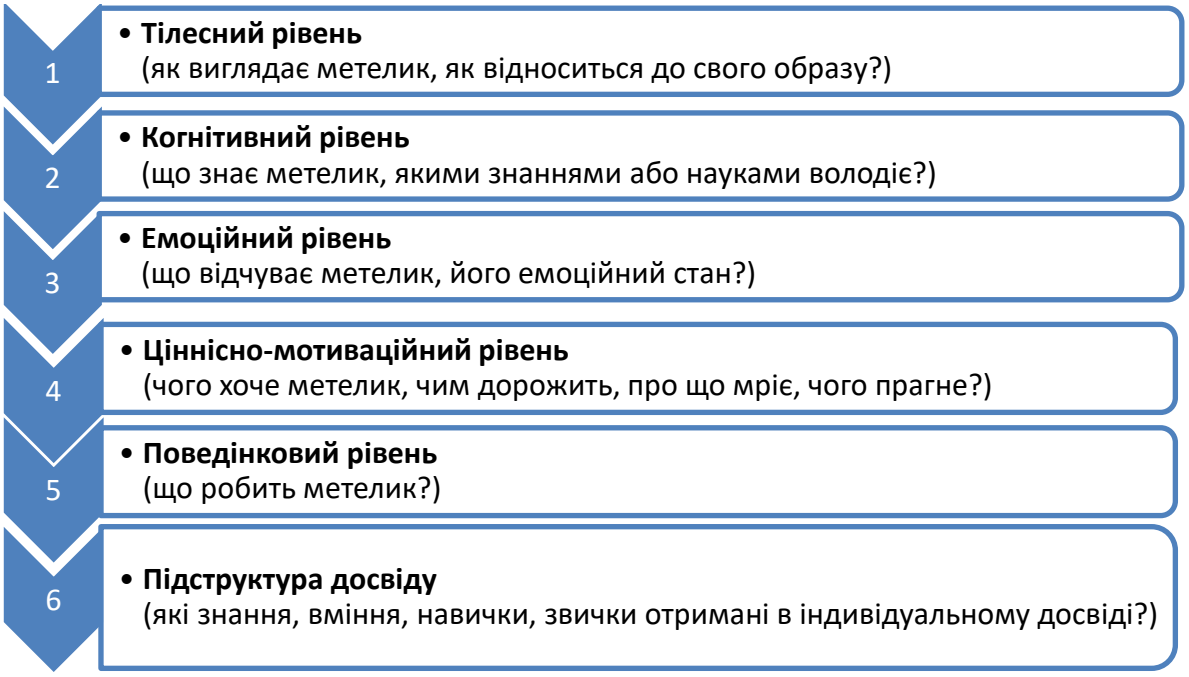

Рис. 1. Багатовимірна модель структури особистості через метафору метелика (автори С. Шевченко, Г. Варіна)

модія через суміжні зони можлива на засадах інтеграції. Структура особистості представлена на основі системного підходу як багаторівнева і полімодальна система, як сукупність компонентів, які взаємодіють між собою, що забезпечує її цілісність.

Розглянуті рівні особистості через суміжні зони взаємозв'язані й увзаємнені (взаємосяжні). Ступінь вираженості кожної властивості особистості спричинений як біологічними, так і соціальними чинниками. Кожна властивість особистості, кожна її риса в контексті цієї структури розглядається як континуум, що «пронизує» усі підструктури особистості, які взаємно проникають одна в одну. Саме наявність зон перетину, які водночас належать до сусідніх рівнів, забезпечує «проростання», безперервність і цілісність у розвитку окремих психічних властивостей особистості, що по-різному виявляються на кожному рівні структури особистості – від нижчих рівнів до вищих, від біологічно спричинених до соціально зумовлених, що свідчить про безперервність кожної властивості особистості, про її цілісність і континуальність. Водночас угрупування елементів системи в підсистеми (рівні), об'єднання їх у відносно самостійні, відособленні сукупності надає системі дискретності.

Ми, безумовно, розуміємо обмеженість і спрощеність нашої схеми, але все ж уважаємо запропоновану модель корисною, зокрема для аналізу підструктур особистості. Запропонована структура особистості інтегрує найбільш адекватні, на наш погляд, уявлення про особистість, тому не є абсолютно новою. Водночас вона дозволяє упорядкувати безліч властивостей особистості, розглянути їх у межах цілісної системи і визначити підходи до дослідження індивідуального становлення особистості.

Література:

1. Ананьев Б. Человек как предмет познания. Ленинград : Изд-во ЛГУ, 1969. 339 с.
2. Мерлин В. Очерк интегрального исследования индивидуальности. Москва : Педагогика, 1986. 256 с.
3. Методичні рекомендації для роботи з метафоричними асоціативними картами «Метелик – цикл трансформацій» / укл. С. Шевченко, Г. Варіна. Мелітополь : Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького, 2018. 16 с.
4. Пинт А. Из гусеницы – в бабочку, или Путь к себе. Ростов-на-Дону : Феникс, 2008. 320 с.
5. Санникова О. Эмоциональность в структуре личности. Одесса : Хорс, 1995. 334 с.
6. Уильямс Х. Говорящий рисунок, или как познать свое глубинное «Я». Москва : АСТ, 2007.

Shevchenko S. V., Varina H. B. Metaphor of a butterfly in working with personality substructures

The article is devoted to the development of the author's conceptual model of the structure of personality through the butterfly metaphor. The divergence of views of scientists on the theory of the problem is presented, the symbolism and psychological fullness of the butterfly image are analyzed. A multidimensional model of the structure of personality (in the broad sense of this concept) is proposed through the butterfly metaphor. According to this model, a person is considered as a macrosystem consisting of multi-level, conjugate subsystems having specific characteristics. The authors singled out bodily (foundation, foundation, support), cognitive (cognitive processes of the personality, cognitive experience), emotional (states and feelings of the individual), value-motivational (value system, focus, need-motivational sphere), behavioral levels (strategies and behavioral stereotypes, ways of individual actions) and experience substructure (social relations and the influence of the real social environment, social norms, cultural traditions). It was emphasized that the boundaries of the relationship between the designated levels are complex, conditional and blurred. These transitions, "adjacent zones" have their meaningful content. It is noted that each property of a person, each of its features in the context of this structure is considered as a continuum, "permeates" all substructures of a person, which interpenetrate each other. The author's exercises for working with substructures of personality through the butterfly image are given. The proposed personality structure integrates the most adequate ideas about the personality and allows you to streamline many personality traits, examine them within the framework of the whole system and define approaches to the study of the individual personality formation.

Key words: *integrity, personality traits, body, cognitive, emotional, value-motivational, behavioral levels of personality, experience substructure.*

УДК 376.54
DOI https://doi.org/10.32840/2663-6026.2019.3-2.21

О. В. Шевчишена
кандидат психологічних наук,
старший викладач кафедри педагогіки та психології
Хмельницький обласний інститут післядипломної педагогічної освіти

ФОРМУВАННЯ ТА РОЗВИТОК ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ ПЕДАГОГА ДО РОБОТИ З ОБДАРОВАНИМИ ДІТЬМИ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ

У статті розглядаються теоретичні та методологічні основи психокорекційної практики з розвитку психологічної готовності вчителя до роботи з обдарованими школярами в умовах інклюзивного навчання. Наводяться результати впровадження тренінгової програми «Формування психологічної готовності педагога до роботи з обдарованими дітьми в умовах інклюзивного навчання».

Тому мета статті полягає в такому: 1) опис змістовних та процесуальних аспектів формувального експерименту щодо формування психологічної готовності педагога до роботи з обдарованими дітьми в умовах інклюзивного навчання; 2) кількісний і якісний аналіз результатів формувального експерименту, напрацювання на цій основі перспектив подальшого дослідження в цьому напрямі.

Змістовною стороною експерименту щодо формування психологічної готовності педагога до роботи з обдарованими дітьми в умовах інклюзивного навчання виступили процеси партнерської взаємодії вчителя й учня, отже, риси педагога та його компетпентності, що сприяють реалізації вищезгаданих процесів.

Тренінгова програма загалом спрямована на формування психологічної готовності педагога до роботи з обдарованими дітьми в умовах інклюзивного навчання шляхом актуалізації процесів самопізнання й розширення знань із психології обдарованої дитини з особливими освітніми потребами.

До і після формувального експерименту вивченню підлягали: 1) мотиваційно-вольова сфера педагога; 2) уявлення вчителя про зміст понять, пов'язаних із дитячою обдарованістю, у контексті даної проблематики; 3) здатність педагога до оцінки власних професійних можливостей, необхідних для роботи з обдарованими школярами в умовах інклюзивного навчання.

Результати порявнювалися за вищезгаданими параметрами методами та методиками, які застосовувалися до і після формувального експерименту: бесіди, опитування, методика дослідження мотивації особистості до успіху Т. Елерса, опитувальник «Психолого-педагогічна культура вчителя», методика «Самооцінка професійних якостей».

Результати впровадження тренінгової програми дають нам підстави вважати, що такі тренінги є дієвими та слугують передумовою готовності педагогічних працівників, які працюють з обдарованими дітьми в умовах інклюзивного навчання, до підвищення рівня мотивації щодо досягнення успіху в роботі з даною категорією школярів, переосмислення змісту понять, пов'язаних із дитячою обдарованістю, а також власних професійних якостей і можливостей.

Ключові слова: *дитяча обдарованість, обдарована дитина з особливими освітніми потребами, професійно-особистісні можливості вчителя, інклюзивне середовище, психологічний тренінг.*

Постановка проблеми. Одним із провідних напрямів розвитку освіти в Україні є створення сприятливих умов для самоосвіти та самовдосконалення особистості учня. Тому всі зусилля освітнього процесу сучасної школи спрямовані на формування всебічно розвиненої особистості школяра, здатної до самостійних і творчих дій у нестандартних життєвих і навчальних ситуаціях. Отже, у контексті інноваційного розвитку нашого суспільства, нових ідей і принципів, що актуалізуються в умовах культурного та духовного оновлення життя країни, вагомого значення набуває модернізація освіти щодо навчання та виховання обдарованих дітей і молоді. У зв'язку із цим виявлення та підтримка обдарованої молоді, розвиток і реалізація її здібностей є пріоритетними завданнями соціальної політики нашої держави, стратегічні цілі яких визначені Законом України «Про освіту», Національною програмою «Діти України», Програмою розвитку обдарованих дітей і молоді, Указом Президента України про підтримку обдарованих дітей.

Із наростанням інноваційних процесів, які відбуваються в різних сферах нашого соціуму, одним із пріоритетних завдань шкільної освіти має також стати забезпечення належного психолого-педагогічного супроводу особистості обдарованої дитини з особливими освітніми потребами, спрямованого на розвиток не лише її здібностей і творчих можливостей, але й на збагачення особистісного ресурсу, актуалізацію моральних цінностей, які б у сукупності стали для неї запо-

© Шевчишена О. В., 2019

рукою формування суб'єктно значущого життєвого досвіду. Нормативно-правовою базою соціально-педагогічної підтримки обдарованих дітей з особливими освітніми потребами слугує закони України «Про освіту», «Про охорону дитинства», Конвенція Організації Об'єднаних Націй (далі – ООН) про права дитини (набула чинності в Україні 27 вересня 1991 р.), Державна національна програма «Освіта» («Україна XXI ст.»), Національна програма «Діти України».

Потреба в обґрунтуванні вищезгаданої проблеми зумовлена здебільшого нестачею в педагогів знань із психології обдарованої дитини з особливими освітніми потребами, отже, відсутністю в них базових соціально-психологічних і професійних компетентностей, необхідних у роботі з даною категорією дітей. Значна частина вчителів не відзначаються наявністю особистісних та професійних якостей, необхідних для роботи з обдарованими учнями з особливими освітніми потребами, отже, і здатністю переосмислювати принципи роботи з обдарованими школярами в умовах інклюзивного навчання. Тому питання збагачення професійних знань педагога, його психологічних можливостей щодо роботи з обдарованими дітьми в умовах інклюзивного навчання є одним із пріоритетних у сфері його фахових інтересів. Тільки вчитель, який усвідомлює цінність цілеспрямованої роботи над собою, над особливостями та якостями власної особистості, може передавати досвід обдарованим дітям з особливими освітніми потребами, забезпечувати їм у школі безпечне освітнє середовище.

З огляду на це, на нашу думку, однією з важливих умов стимулювання та розвитку дитячої обдарованості в умовах інклюзивного навчання є наявність у педагогічного працівника високого рівня психологічної готовності до роботи з даною категорією школярів, формування якого можливе засобами психологічного тренінгу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Особливості роботи педагога з обдарованими дітьми були і залишаються предметом окремого дослідження багатьох вітчизняних науковців. Наприклад, вивченню підлягали: 1) діагностичні методи виявлення обдарованих дітей (В. Демченко, Т. Рабченюк, Л. Савчук); 2) психологічні аспекти розвитку інтелектуальних здібностей дітей (В. Арістов); 3) шляхи прогнозування соціальної адаптації обдарованих дітей, їх соціально-педагогічна підтримка (Л. Коваль, І. Звєрєва); 4) психологічні особливості організації індивідуальної освіти та виховання обдарованих дітей (М. Янковчук); 5) психолого-педагогічний супровід обдарованих дітей (Е. Антонова, Н. Брояк, Р. Сікаленко).

Автори загалом акцентують увагу на створенні психологічних умов для виявлення обдарованих дітей шляхом застосування діагностичних методів, на створенні умов щодо розвитку їхнього інтелектуального потенціалу. Дослідники також приділяють увагу питанням соціальної адаптації обдарованих школярів, формування в них мотивації до індивідуальної освіти та самовдосконалення, формування в педагогів професійних умінь і навичок щодо забезпечення психолого-педагогічного супроводу обдарованих учнів.

Однак, незважаючи на достатню кількість праць і публікацій, присвячених даній проблематиці, питання формування психологічної готовності педагога до роботи з обдарованими дітьми в умовах інклюзивного навчання не набуло стійкого поширення у психолого-педагогічній науці. Тому в контексті сучасної шкільної освітньої практики на окрему увагу заслуговує теоретичний аналіз психокорекційної практики з розвитку особистісно-професійних можливостей учителя до роботи з обдарованими школярями в умовах інклюзивного навчання, обґрунтування її методологічних основ, що, у свою чергу, також не було предметом окремого дослідження науковців і практиків.

Мета статті. Теоретичний аналіз порушеної проблеми дає нам підстави вважати, що результативність діяльності педагога в контексті роботи з обдарованими дітьми з особливими освітніми потребами вимірюється наявністю в нього не лише професійних і методичних умінь, але й особистої готовності сприймати дану категорію школярів і спрівпрацювати з нею в умовах інклюзивного навчання. Тому ми ставили за мету таке: 1) опис змістовних і процесуальних аспектів експерименту щодо формування психологічної готовності педагога до роботи з обдарованими дітьми в умовах інклюзивного навчання; 2) кількісний та якісний аналіз результатів формувального експерименту та напрацювання на цій основі перспектив подальшого дослідження в цьому напрямі.

Виклад основного матеріалу. Ефективне формування стійкої мотивації педагога до професійного саморозвитку можливе засобами активного навчання, серед яких можна виокремити: семінари, групові дискусії з назрілих актуальних проблем вікової та педагогічної психології, ділові ігри, творчі психотехніки, відвідування виховних заходів досвідчених колег із подальшим їх аналізом і обговоренням, майстер-класи. Однак важливе місце в контексті формування мотивації вчителя до професійного саморозвитку щодо роботи з обдарованими дітьми в умовах інклюзивного навчання відіграє соціально-психологічний тренінг, який, як відомо, найбільше використовують для підготовки спеціалістів до тих видів професійної діяльності, які пов'язані з насиченим спілкуванням.

На переконання багатьох науковців (Ю. Ємельянов, Г. Ковальов, Л. Петровська, Г. Філатова),

використання засобів соціально-психологічного тренінгу в контексті професійної діяльності вчителя має багато переваг порівняно з іншими методами і технологіями. Адже у процесі тренінгової взаємодії відбувається взаємне стимулювання творчої активності всіх учасників соціально-психологічного навчання. Невимушена морально-психологічна атмосфера збільшує ступінь взаємної довіри, покращує можливості для розвитку культури самоаналізу та педагогічної рефлексії. Рівноправна й активна участь усіх учасників соціально-психологічного тренінгу створює додаткові умови професійного збагачення та саморозвитку для тих учасників, у яких є типові проблеми в контексті педагогічної діяльності. Окрім того, у руслі практичної реалізації соціально-психологічного тренінгу можна виділити такі переваги: поєднання теоретичного матеріалу з можливістю формувати практичні навички; одночасне поєднання корекційних і психотерапевтичних засобів; паралельна активізація фізичної та розумової активності.

Однак досить часто педагог не може брати на себе роль «автора» власного саморозвитку. Однією із причин цього явища може бути стереотипне мислення вчителя, яке не дозволяє йому ефективно використовувати власні інтелектуальні та творчі ресурси, втілювати їх у роботі з обдарованими дітьми з особливими освітніми потребами.

Робота з учителями має передбачати тренінги, тематика яких може бути різною, однак усі вони мають бути спрямовані на реалізацію цілей, пов'язаних із розвитком у педагога здатностей працювати над власними настановами щодо обдарованих дітей з особливими освітніми потребами, напрацьовувати інше бачення змісту понять, пов'язаних із дитячою обдарованістю, у контексті даної проблематики; напрацьовувати ціннісні позиції в контексті роботи з обдарованими дітьми з особливими освітніми потребами; оцінювати власні професійні можливості, необхідні для роботи з обдарованими школярами з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання.

Задовольнити ці виклики суспільства, зокрема у сфері надання шкільних освітніх послуг, спроможний лише той педагог, який працює над собою, пропонує нові ідеї, втілення яких сприяло б творчому вирішенню педагогічних проблем. Однак практика доводить, що, незважаючи на значну кількість представлених у педагогічній і психологічній літературі досліджень, пов'язаних із психологічною підготовкою педагога до роботи з обдарованими дітьми, учитель відчуває потребу в наданні йому допомоги щодо організації роботи з обдарованими школярами з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання.

Отже, на перший план поставлено одну з найбільш актуальних проблем, зокрема підвищення рівня професіоналізму педагога в роботі з обдарованими школярами в умовах інклюзивного навчання. Тому змістовною стороною експерименту щодо формування психологічної готовності педагога до роботи з обдарованими дітьми в умовах інклюзивного навчання стали процеси партнерської взаємодії вчителя й учня, риси педагога та його компетпентності, що сприяють реалізації вищезгаданих процесів.

Подальша необхідність у теоретичній розробці цієї проблеми, потреба практики в удосконалені системи професійної підготовки вчителя до роботи з обдарованими школярами в інклюзивному середовищі зумовили необхідність у розробленні тренінгу **«Формування психологічної готовності педагога до роботи з обдарованими дітьми в умовах інклюзивного навчання»** [3], програма якого включала 13 занять по 2 години (26 годин разом).

Загалом у формувальному експерименті взяли участь 70 учителів Хмельницького ліцею № 15 імені Олександра Співачука (експериментальна та контрольна групи педагогів).

Метою тренінгової програми стало формування психологічної готовності педагога до роботи з обдарованими дітьми в умовах інклюзивного навчання шляхом актуалізації процесів самопізнання й розширення знань із психології обдарованої дитини з особливими освітніми потребами.

Основні **завдання** такі: 1) актуалізація процесів самопізнання, самоаналізу та саморозвитку; 2) розширення знань педагогів щодо роботи з обдарованими дітьми в умовах інклюзивного навчання; 3) спрямування педагогів на відпрацювання професійних і особистісних якостей, необхідних для роботи з обдарованими учнями з особливими освітніми потребами; 4) оволодіння вміннями допомоги обдарованій дитині в соціалізації у шкільному колективі та за його межами.

Принципи програми: 1) принцип спільної діяльності того, хто навчається, з учасниками тренінгу і тренером під час підготовки й у процесі навчання; 2) принцип використання життєвого досвіду (передусім соціального і професійного), практичних знань, умінь і навичок того, хто навчається, як бази і джерела здобуття нових знань; 3) принцип коректування застарілого досвіду й особистих настанов, що перешкоджають педагогам в освоєнні нових знань; 4) принцип рефлективності, який заснований на свідомому ставленні вчителя до активних методів навчання; 5) принцип системності навчання, який полягає у відповідності змісту, цілей і завдань тренінгового курсу його формам, методам, засобам навчання й оцінці його результативності.

Тематика тренінгових занять була такою: «Самопізнання власного «Я»», «Психологія дитячої обдарованості», «Психологія обдарованої дитини з особливими освітніми потребами», «Діагностична компетентність педагога»,

«Психолого-педагогічна підтримка обдарованих дітей із вадами психофізичного розвитку в умовах інклюзивного навчання», «Інноваційна діяльність учителя», «Професійні й особистісні якості педагога», «Психолого-педагогічний супровід обдарованого учня із психофізичними особливостями», «Адаптаційні можливості обдарованих дітей з особливими освітніми потребами», «Соціальний супровід обдарованої дитини з особливими освітніми потребами», «Комунікативна компетентність учителя», «Самозміни особистості вчителя».

Кожне із занять проводилося за традиційною схемою та включало такі елементи: привітання, оголошення теми заняття, вправи на активізацію групи, основна частина, рефлексія за кожним заняттям і прощання.

Основними методами психологічного тренінгу є робота у групах, групова дискусія та рольова гра в різноманітних модифікаціях і поєднаннях. Під час тренігової взаємодії практикувалися також розігрування ситуацій та відпрацювання навичок ефективної взаємодії з обдарованими дітьми в умовах інклюзивного навчання, використовувалися проєктні методики, міні-лекції й інформаційні повідомлення.

Тренінг призначений для роботи з педагогами різного віку та стажу. На розсуд психолога (тренера), кількість занять можна збільшувати або зменшувати, залежно від того, якою мірою досягнуто поставлену мету під час інтерактивної взаємодії з педагогами.

На підставі теоретичного аналізу проблеми щодо психологічної готовності вчителя до роботи з обдарованими дітьми в умовах інклюзивного навчання та констатувального експерименту вивченню підлягали: 1) мотиваційно-вольова сфера педагога; 2) уявлення вчителя про зміст понять, пов'язаних із дитячою обдарованістю в контексті даної проблематики; 3) здатність педагога до оцінки власних професійних можливостей, необхідних для роботи з обдарованими школярами в умовах інклюзивного навчання.

Після проведення формувального експерименту з метою виявлення змін в особливостях прояву психологічної готовності вчителя до роботи з обдарованими дітьми в умовах інклюзивного навчання експериментальної та контрольної груп ми застосували ті ж самі методики, що і на констатувальному етапі дослідження.

Дослідження змін у динаміці прояву мотивації педагога до успіху здійснювалося за допомогою методики Т. Елерса [2] і фіксувалося на основі порівняння результатів констатувальної й експериментальної груп до і після формувального експерименту.

У таблиці 1 представлено зміни в динаміці прояву мотивації особистості педагога до успіху (за методикою Т. Елерса).

Як свідчать дані таблиці 1, після формувального експерименту у значної кількості вчителів відбулися суттєві зміни стосовно рівнів прояву мотивації до успіху. Якщо до початку експерименту кількість учителів експериментальної групи, які демонстрували низький рівень мотивації до успіху, становила 40%, то після його завершення – 26%. Якщо до початку експерименту кількість учителів експериментальної групи із середнім рівнем мотивації до успіху становила 45%, то після його завершення – 31%. Аналогічні зміни відбулися в демонструванні педагогами високого та надто високого рівнів мотивації до успіху, зокрема: 12% і 3% до експерименту, 29% і 14% після його завершення.

У контрольній групі суттєвих змін не відбулося. Показники щодо демонстрування педагогами високого та надто високого рівнів прояву мотивації до успіху становлять 14% і 3% до експерименту, 17% і 6% після його завершення.

Виходячи з вищезгаданих результатів, можна стверджувати, що вчителі з високим і надто високим рівнем мотивації до успіху будуть схильними до докладання зусиль для досягнення результативності у власній професійній діяльності, зокрема в роботі з обдарованими дітьми в умовах інклюзивного навчання. Як згадувалося раніше, надто висо-

Таблиця 1

Динаміка прояву мотивації педагога до успіху до і після формувального експерименту

Рівень мотивації до успіху	До експерименту				Після експерименту			
	Контрольна група		Експериментальна група		Контрольна група		Експериментальна група	
	К-сть	%	К-сть	%	К-сть	%	К-сть	%
Низький рівень мотивації до успіху (1-10 балів)	14	40	14	40	13	37	9	26
Середній рівень (11-16 балів)	15	43	16	45	14	40	11	31
Високий рівень (17-20 балів)	5	14	4	12	6	17	10	29
Надто високий рівень мотивації до успіху (20 і більше балів)	1	3	1	3	2	6	5	14

кий рівень мотивації до успіху може спричинити надмірну самокритичність щодо власних професійних можливостей. Однак беззаперечним залишається той факт, що культура самоаналізу педагога слугуватиме для нього запорукою вдосконалення своїх знань стосовно категорії обдарованих дітей з особливими освітніми потребами, отже, здатності втілювати нововведення, які пропонує нам сучасна психолого-педагогічна практика.

Оскільки інтелектуально-операційний критерій передбачає наявність високого рівня професійної компетентності, то рівень психологічної готовності педагога до роботи з обдарованими дітьми з особливими освітніми потребами, за цим критерієм, може, у свою чергу, визначатися психологічними, педагогічними та методичними знаннями і вміннями, необхідними для забезпечення ефективної роботи з даною категорією дітей. Під час проведення комплексу бесід із педагогічними працівниками поставлено такі запитання: «Який зміст Ви вкладаєте в поняття «дитяча обдарованість»?»; «З якою частотою, на Вашу думку, у дітей з особливими освітніми потребами проявляються природні здібності й обдарування?»; «Яким формам та методам роботи з обдарованими дітьми в умовах інклюзивного навчання варто віддавати перевагу?».

На етапі констатувального експерименту опитування вчителів контрольної й експериментальної груп дало нам змогу відстежити уявлення про зміст, які вони вкладають у поняття, пов'язані з «дитячою обдарованістю». Після формувального експерименту уявлення вчителів контрольної групи про поняття, пов'язані з феноменом «дитячої обдарованості», майже не змінилися. Наприклад, якщо до експерименту 28 педагогів (80%) контрольної групи розглядали це поняття з біологічного погляду, лише 6 вчителів (20%) розглядали його як величину, яка здатна змінюватися під впливом значної кількості детермінант, то після експерименту похибка в результаті виявилася незначною, а саме: 30 педагогів (86%) і далі асоціювали поняття «дитячої обдарованості» з біологічним явищем, і лише 5 педагогів (14%) далі трактували його як величину, розвиток якої визначається сукупним впливом певної кількості детермінант, які можуть мати місце в житті обдарованої дитини.

А от в експериментальній групі педагогічні працівники висловлювали інше розуміння понять, пов'язаних із дитячою обдарованістю, зокрема в контексті інклюзивного навчання. Якісна інтерпретація отриманих від учителів експериментальної групи відповідей та їх систематизація дали нам змогу відстежити вже іншу динаміку. Якщо до експерименту поняття «дитячої обдарованості» 31 учитель (88%) асоціював його в основному з біологічним явищем, лише 4 педагогів (12%) розглядали його як величину, яка передбачає лише можливість досягнення дитиною відповідного результату, то після завершення експерименту відповіді педагогічних працівників на запитання «Який зміст Ви вкладаєте в поняття «дитяча обдарованість»?» набувають іншого звучання. Якісна інтерпретація відповідей дала змогу нам відстежити іншу динаміку, а саме: 10 учителів (29%) і надалі вважали, що «дитяча обдарованість» являє собою біологічну категорію, величину, яка зумовлена генетичною передумовою; 25 педагогів (71%) стали розглядати «дитячу обдарованість» інакше, а саме: як «відкриту систему», що здатна змінюватися під впливом зовнішніх детермінант; психічне явище, яке має свій процесуальний бік; підсумок взаємодії особистісних характеристик дитини та суспільного оточення тощо.

Відповіді вчителів контрольної групи на запитання «З якою частотою у дітей з особливими освітніми потребами проявляються природні здібності й обдарування?» до і після формувального експерименту майже не змінилися. До експерименту 30 учителів (86%) уважали, що «дана категорія дітей не може демонструвати здібності й обдарування через наявність відповідних вад <…>», що «таке явище трапляється вкрай рідко <…>», лише 5 педагогів (14%) обґрунтовували думку про те, що таке явище може мати місце у шкільній освітній практиці. Після формувального експерименту похибка майже не змінилася, зокрема: 31 учитель (89%) і надалі вважав, що «дана категорія дітей через наявність відповідних вад не здатна демонструвати здібності й обдарування», лише 4 педагогів (11%) надалі вважали, що «таке явище може траплятися у шкільному освітньому просторі».

Відповіді педагогічних працівників експериментальної групи на попереднє запитання, у свою чергу, після формувального експерименту набувають іншого звучання. До формувального експерименту 32 вчителів (92%) зазначали, що «дана категорія дітей не схильна демонструвати здібності й обдарування через наявність вад фізичного та психічного спрямування, які, у свою чергу, перешкоджають прояву в них когнітивного та творчого потенціалу», «таке явище трапляється вкрай рідко», лише 3 педагогів (8%) обґрунтовували думку щодо наявності у шкільній освітній практиці обдарованих дітей з особливими освітніми потребами. Після проведеної роботи ставлення вчителів до зазначеного явища зазнало змін. Після циклу проведених з учителями експериментальної групи тренінгових занять відсоток педагогів, які вважали, що діти з особливими освітніми потребами «украй рідко» демонструють природні здібності й обдарування, «дана категорія дітей не схильна демонструвати здібності й обдарування через наявність певних вад», знизився до 31% (11 осіб), тоді як 69% учителів (24 особи) обґрунтовують думку щодо можливої наявності у шкільній освітній практиці дітей з особливими освітніми потребами.

Відповіді вчителів контрольної групи на запитання «Яким формам та методам роботи з обдарованими дітьми в умовах інклюзивного навчання варто віддавати перевагу?» до і після формувального експерименту майже не змінилися. До експерименту 11 учителів (31%) віддавали превагу активним методам навчання, а 24 педагоги (69%) віддавали перевагу індивідуальним формам навчання. Після проведеної роботи похибка майже не змінилася, а саме: 13 учителів (37%) віддавали перевагу тренінговим методам в інклюзивному середовищі, у якому навчається обдарована дитина, а 22 педагогів (63%) обґрунтовували важливість застосування індивідуальних форм роботи з обдарованою дитиною з особливими освітніми потребами.

Відповіді педагогічних працівників експериментальної групи після проведеної роботи зазнали змін. До експерименту динаміка відповідей виглядала так: 15 учителів (43%) віддали перевагу індивідуальним формам роботи, зокрема індивідуальній корекції; групові форми роботи стали прерогативою діяльності 20 педагогів (57%). Після формувального експерименту динаміка відповідей учителів зазнала змін, а саме: 13 вчителів (37%) віддавати перевагу індивідуальним формам роботи, тоді як 22 педагогічних працівників (63%) стали віддавати перевагу тренінгам і активним методам навчання (тренінги з розвитку комунікативної сфери обдарованої дитини з особливими освітніми потребами, її здатності до соціальної адаптації, розвитку в неї позитивного мислення).

Що стосується активних методів навчання, то одним із бар'єрів педагогів, передусім суб'єктивного походження, є відсутність у них сертифікованих знань, отже, і психологічних навичок щодо проведення тренінгів, зокрема в інклюзивному середовищі, у якому може навчатися обдарована дитина. Такий стан речей, у сою чергу, потребує від учителів здатностей психологічно грамотно сформулювати запит перед психологом, інтегрувати з ним свої зусилля для надання допомоги обдарованій дитині з особливими освітніми потребами у становленні власного «Я».

Оцінювально-рефлексивний критерій готовності характеризує вчителя з погляду його вміння аналізувати результати своєї діяльності й усвідомлення ним свого рівня професійної підготовки до реалізації мети і завдань роботи з обдарованими учнями в умовах інклюзивного навчання. Із цією метою на етапі констатувального та формувального експерименту застосовано опитувальник «Психолого-педагогічна культура вчителя» [1], у контексті якого вчителям запропоновано деякі запитання, які, у свою чергу, модифіковано відповідно до категорії обдарованих дітей з особливими освітніми потребами. Відповіді вчителів контрольної групи до і після експерименту майже не змінилися, тоді як в експериментальній групі динаміка відповідей зазнала змін, на що ми більшою мірою і будемо акцентувати увагу в контексті даного критерію.

Наприклад, на запитання «Чи задоволені Ви як шкільний учитель своєю психологічною підготовкою до роботи з обдарованими дітьми в умовах інклюзивного навчання?» відповіді вчителів експериментальної групи до формувального експерименту виглядали так: 5% учителів (2 осіб) обрали відповідь «повністю»; 31% (11 осіб) – «зовсім незадоволений»; 42% (15 осіб) – «частково задоволений»; 22% (7 осіб) – «дуже мало задоволений». Після експерименту динаміка відповідей змін виявилася такою: «повністю» стало характерною відповіддю для 23% учителів (8 осіб); «зовсім незадоволений» – для 11% педагогів (4 осіб); «частково задоволений» – для 57 педагогічних працівників (20 осіб); «дуже мало задоволений» стало характерною відповіддю 9% учителів (3 осіб).

Відповіді вчителів експериментальної групи на запитання «Як часто у Вас виникають сумніви щодо правильності власних психолого-педагогічних дій та вчинків стосовно обдарованих дітей в умовах інклюзивного навчання?» до експерименту мала такий вигляд: «ніколи не виникають» стало відповіддю для 7% (2 осіб); «часто» – для 43% (15 осіб); «майже ніколи» і «постійною» стали характерними відповідями для 13% (5 осіб) і 37% (13 осіб). Після експерименту динаміка відповідей виявилася такою: «ніколи не виникають» стало характерною відповіддю для 29% учителів (10 осіб); «часто» – для 20% педагогів (7 осіб); «майже ніколи» – для 37% (13 осіб); «постійно» залишилося характерною відповіддю для 4% педагогічних працівників (5 осіб).

На запитання «Якими психологічними методами Ви намагаєтесь керуватись у своїй педагогічній діяльності в роботі з обдарованими дітьми з особливими освітніми потребами?» відповіді вчителів експериментальної групи до експерименту виглядали так: 57% (20 осіб) учителів віддають перевагу таким методам, як спостереження, бесіда, анкетування, тестування; 13% (5 осіб) уважають доцільним застосування соціометрії в інклюзивному класі, де може навчатись обдарована дитина з особливими освітніми потребами, а 30% (10 осіб) акцентують увагу на застосуванні ними елементів тренінгу в роботі з даною категорією дітей. Після проведеної роботи у відповідях педагогічних працівників також відбулися зміни, зокрема: 49% педагогів (17 осіб) віддають перевагу таким методам, як спостереження, бесіда, анкетування, тестування; 14% учителів (5 осіб) уважають, як і раніше, доцільним застосування соціометрії в інклюзивному класі, де може навчатись обдарована дитина з особливими освітніми потребами; 37% педагогічних працівників (13 осіб) акцентують увагу на застосуванні елементів тренінгу в роботі з даною категорією дітей.

Розподіл відповідей учителів експериментальної групи на запитання «Якою мірою Ви володієте вищезгаданими психологічними методами в роботі з даною категорією школярів?» до і після експерименту також зазнав змін. До формувального експерименту відповіді вчителів виглядали так: 21% (7 осіб) учителів володіють більшою мірою; 39% (14 осіб) – меншою мірою; 40% (14 осіб) педагогічних працівників мають намір підвищити рівень оволодіння вищезгаданими методами. Після проведеної роботи динаміка відповідей виявилася такою: 34% учителів (12 осіб) володіють більшою мірою; 23% (8 осіб) – меншою мірою; 43% педагогічних працівників (15 осіб) мають намір підвищити рівень оволодіння вищезгаданими методами.

Відповіді вчителів на такі запитання після формувального експерименту дали нам підстави вважати, що зазначені тренінги є дієвими та слугують передумовою готовності педагогічних працівників, які працюють з обдарованими дітьми в умовах інклюзивного навчання, до переосмислення власних професійних можливостей.

Повторне відстеження, у свою чергу, уже готовності педагогів до переосмислення власних професійних якостей здійснювалося за допомогою вже застосовуваної раніше методики «Самооцінка професійних якостей» [1], що й стало наступним кроком формувального експерименту. Аналізу підлягають результати прояву готовності педагогів контрольної й експериментальної груп до і після формувального експерименту оцінити власні професійні якості за вищезгаданою методикою.

Результати відповідей учителів контрольної групи до і після формувального експерименту майже не відрізняються один від одного. Так, стереотипні підходи були основою діяльності для 57% учителів до експерименту, після його завершення вони були характерними для 60% педагогічних працівників. До експерименту в контрольній групі однобічні підходи були основою діяльності 57% педагогів, після його завершення – для 63% педагогічних працівників. Якщо в контрольній групі до експерименту в 71% вчителів переважали стандартні підходи, то після його завершення суттєвих змін не відбулося (такі підходи залишалися прерогативою діяльності 77% педагогів).

В експериментальній групі вже спостерігаються суттєві зміни за вищезгаданими параметрами, на відміну від контрольної групи. Якщо до проведеної роботи в експериментальній групі стереотипні підходи були основою діяльності 63% педагогів, то після її завершення – 29% (71% учителів стали позитивно оцінювати таку професійну якість, як імпровізація). Якщо до експерименту в експериментальній групі односторонні підходи були основою діяльності 63% педагогів, то після його завершення – 29% (71% учителів стали обґрунтовувати цілісний підхід до навчання та виховання дітей, у даній ситуації – обдарованих дітей з особливими освітніми потребами). Якщо в експериментальній групі до експерименту в 77% педагогічних працівників переважали стандартні підходи, то після нього – лише у 31% педагогічних працівників (69% учителів стали позитивно оцінювати таку професійну якість, як творча спрямованість).

Окрім того, зміни наявні і в оцінці педагогами експериментальної групи порівняно з контрольною таких професійних якостей, як самокритика і самооцінка. Якщо до формувального експерименту низький рівень самокритичності характерний для 37% учителів, то після нього він зріс до 66%. Якщо в 57% учителів експериментальної групи до формувального експерименту переважала занижена самооцінка, то після проведеної роботи така самооцінка вже характерна для 31% педагогів (висока самооцінка, у свою чергу, властива 69% вчителів).

Висновки. На підставі проведеного дослідження можемо зробити висновки, що цілеспрямована робота з учителями стосовно формування психологічної готовності до роботи з обдарованими дітьми в умовах інклюзивного навчання сприяє підвищенню в них рівня мотивації до успіху в роботі з даною категорією школярів, переосмисленню ними ціннісних позицій, отже, знань щодо понять, пов'язаних із дитячою обдарованістю в умовах інклюзивного навчання, а також професійних і особистісних якостей, необхідних у роботі з даною категорією школярів. Оскільки обдаровані діти з особливими освітніми потребами являють собою особливу категорію школярів, то такий стан речей зумовлює важливість наявності в педагогів здатності до забезпечення цілісного підходу до цієї категорії дітей, готовності до творчої спрямованості в освітньому процесі. Культура самоаналізу для будь-якого педагогічного працівника слугує запорукою вдосконалення професійних і особистісних можливостей у роботі з даною категорією школярів.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів цієї проблеми. Потребує практичного вирішення питання розроблення методичних рекомендацій для вчителів щодо організації роботи з обдарованими дітьми в умовах інклюзивного навчання.

Література:

1. Молода В., Лапанчук Ж. Психодіагностичний інструментарій у роботі з педагогічними працівниками. Кельменці, 2014. 58 с.
2. Райгородский Д. Практическая психодиагностика. Методика и тесты : учебное пособие. Самара : Издательский дом «Бахрах-М», 2008. 672 с.
3. Шевчишена О. Формування психологічної готовності педагога до роботи з обдарованими дітьми в умовах інклюзивного навчання (програма та навчально-методичне забезпечення тренінг-курсу) : навчально-методичний посібник. Хмельницький : ОІППО, 2018. 64 с.

Shevchyshena O. V. Formation and development of psychological readiness of a teacher to work with gifted children in conditions of inclusive education

The article deals with theoretical and methodological foundations of psycho-correction practice on the development of psychological readiness of a teacher to work with gifted students in conditions of inclusive education. The results of the implementation of the training program "Formation of psychological readiness of a teacher to work with gifted children under inclusive education" are presented.

Therefore, the purpose of the article is as follows: 1) the description of the substantive and procedural aspects of the forming experiment on the formation of psychological readiness of the teacher to work with gifted children under the conditions of inclusive education; 2) quantitative and qualitative analysis of the results of the forming experiment and the development on this basis of the prospects for further research in this direction.

The substantive side of the forming experiment on the formation of psychological readiness of the teacher to work with gifted children under the conditions of inclusive education were the processes of partner interaction between the teacher and the student, and, consequently, the features of the teacher and his competence, which contribute to the implementation of the above-mentioned processes.

The training program, in general, is aimed at forming psychological readiness of the teacher to work with gifted children in the context of inclusive education by updating the processes of self-knowledge and expanding knowledge about the psychology of a gifted child with special educational needs.

Before and after the forming experiment, the following subjects were to be studied: 1) the motivational-volitional sphere of the teacher; 2) the idea of the teacher about the content of concepts related to childhood giftedness in the context of this issue; 3) the ability of the teacher to assess their own professional capabilities necessary for working with gifted students in the context of inclusive education.

Comparison of the results of the above-mentioned parameters was carried out with the help of the methods and techniques that were used before and after the forming experiment: conversations, opinion polls, the method for studying the person's motivation to success by T. Elers, the questionnaire "Psychological and pedagogical culture of a teacher", the method "Self-assessment of professional qualities".

The results of the implementation of the training program give us reason to believe that such training is effective and serves as a prerequisite for the readiness of teachers working with gifted children under inclusive education to increase the level of motivation for success in working with this category of schoolchildren, rethinking the content of concepts connected with children's giftedness, as well as their own professional qualities and capabilities.

Key words: *child giftedness, gifted child with special educational needs, professional-personal possibilities of teacher, inclusive environment, psychological training.*

ПСИХОЛОГІЯ ДІЯЛЬНОСТІ В ОСОБЛИВИХ УМОВАХ

УДК 159.946.4
DOI https://doi.org/10.32840/2663-6026.2019.3-2.22

К. М. Васюк
кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри психології
Донецький національний університет імені Василя Стуса

О. А. Камінська
студентка філологічного факультету
Донецький національний університет імені Василя Стуса

ПСИХОГРАФОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПОЧЕРКУ ОСІБ, ЯКІ ПЕРЕБУВАЮТЬ У РІЗНИХ ЕМОЦІЙНИХ СТАНАХ

Стаття розкриває одну з прикладних проблем психографології – аналіз почерку в різних емоційних станах. Дана проблематика має величезне практичне значення в експертизі почерку. На основі проведення теоретичного аналізу джерел та практичних досліджень визначені актуальні питання вивчення психографологічних особливостей почерку осіб, які знаходяться в різних емоційних станах. Представлено основні показники психографологічних особливостей почерку при переживанні трьох базових емоцій: суму, страху та радості.

В результаті експериментального дослідження встановлено, що у людини, яка переживає емоцію, спостерігаються зміни моторики, які відбиваються в окремих характеристиках її почерку та є специфічними саме для конкретної емоційної реакції. З'ясувалося, що легкість виникнення тої чи іншої емоції неоднакова. Найлегше в лабораторних умовах спровокувати виникнення емоції суму, а найважче – страху. В результаті експерименту доведено, що вираженість змін почерку для обраних емоцій неоднакова. Найбільше на зміну почерку впливає емоція суму. Змінюється розмір букв, нахил, наявні виправлення, зміна напрямку рядка, наявні збільшення та зменшення відстані між словами. При реакціях страху спостерігаються збільшення розміру букв, особливо тих, які мають завиток зверху або внизу, збільшується відстань між словами, напис стає хвилястим та неакуратним. Для суму, навпаки, характерне зменшення розміру букв, відстані між словами, але зберігається велика кількість виправлень. Емоція радості суттєво не впливає на зміни почерку, за виключенням збільшення розміру букв і загального обсягу тексту, а також незначною зміною напряму рядків. Результати свідчать, що можливе ефективне визначення емоційного стану особи за її почерком, що може застосовуватись в судовій психології, практичними психологами, які визначають емоційний стан особистості, не маючи можливості застосувати інші методи.

Ключові слова: *діагностика, емоційні стани, почерк, психографологія, текст.*

Постановка проблеми. Наукова проблема полягає в тому, що не дивлячись на значну кількість діагностичних засобів, визначення емоційних станів особистості в різних ситуаціях створює багато проблем для дослідника. Особливу складність це представляє в юридичній сфері, в криміналістиці та судовій психології, де досліджуваний не завжди прагне співпрацювати та намагається викривити результати тестування. Важливим є діагностика саме емоційної сфери. Не всі тести мають достатню надійність, вони суб'єктивні, тому сучасна психологія потребує більш об'єктивних засобів та діагностики. Одним з таких засобів є психографологія або аналіз почерку людини, який може дати нам об'єктивне уявлення про її особистісні якості та емоційні стани, коли людина хоче приховати їх під час тестування чи опитуваня. Користуючись писемністю, людина відбиває поняття про багато речей, але в листі рефлекторно відбиваються й деякі сторони її особистості, насамперед, психологічні властивості. Не дивлячись на те, що за останні роки з'явилися публікації, які стверджують вірність графологічних спостережень і взаємозв'язок між почерком і особистістю, однаково ведеться пошук надійних засобів для діагностики почерку людини.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз літературних джерел свідчить про те, що Слово «графологія» вперше з'явилося в 1871 р. в творах французького абата Жана Іполита Мішона. У 1879 р. абат почав видавати журнал «Графологія», а потім організував і перше графологічне суспільство, яке в даний час носить його ім'я. Його і прийнято вважати батьком сучасної графології [4].

© Васюк К. М., Камінська О. А., 2019

Вперше припущення про зв'язок почерку з індивідуальними особливостями душевного життя висловлювалися ще в часи античності. Перша детальна та відома робота, що досліджує зв'язок почерку і особистості, була написана італійським лікарем, професором Болонського університету Камілло Бальді, який видав в 1622 р. «Трактат про те, як за буквою листа дізнаватися характер і особливості того, хто пише». Наступна робота на цю тему була опублікована в 1778 році. Її автором став Й. Лаватер, який вважав, що «кожна людина має індивідуальний неповторний почерк». Крім того, він вивів закономірність між почерком і фізичним і емоційним станом людини в момент письма, а також взаємозв'язок між почерком, ходою і звуками голосу.

На початку XX століття психографологію активно на практичному рівні розробляв А. Біне. Експериментальним шляхом він намагався класифікувати почерки, але його робота мала вузький прикладний характер – визначити інтелектуальні здібності людини. В. Преер в Берліні, вивчав схожість зразків тексту, написаного однією людиною, але різними частинами тіла, коли ручка трималася ногою, ротом, ліктьовим згином і в зворотному напрямі. Під час експерименту з'ясувалося, що у всіх згаданих випадках були присутні основні характеристики особистості незалежно від того, яким способом був написаний текст [1].

Особливе значення психографології надають в криміналістиці. У сучасних криміналістичних експертизах за почерком можна встановити вік і стать людини, її професійну належність, темпераментальні характеристики. Так, в 1970 р. колективом авторів ВНДІ МВС СРСР вперше була запропонована методика диференціації рукописів на чоловічі та жіночі [3]. Також популярним напрямом досліджень є визначення рис характеру за почерком. Наприклад, цей напрям активно розробляє О. Ісаєва. Але ці дані суперечливі через брак ґрунтовних досліджень [2]. Загалом аналіз сучасних досліджень є складним через брак робіт у цій галузі. Вважаємо, що така ситуація склалася через закритість досліджень для широкого користувача, а не через відсутність інтересу до предмету дослідження. На нашу думку, особливу цікавість наразі представляють дослідження впливу на почерк емоцій особистості, що може бути надійним засобом їх визначення за потреби.

Мета статті. Головною метою цієї роботи є проаналізувати психографологічні особливості почерку осіб, які перебувають в різних емоційних станах.

Виклад основного матеріалу. *Об'єктом* нашого дослідження виступають емоційні стани. *Предметом* є психографологічні особливості почерку в різних емоційних станах. *Гіпотезу* склало припущення, що різні емоційні стани (сум, страх, радість) провокують зміни у почерку людини, які можна виявити психографологічними техніками.

Для реалізації емпіричного дослідження нами була сформована вибірка дослідження, яка складалася з 30 осіб. Вони є студентами 1, 2 та 4 курсу спеціальності «Психологія» та «Журналістика» ДонНУ імені Василя Стуса.

З ними було проведено аналіз почерку. На першому етапі були визначені базові характеристики їх почерку, потім здійснений експериментальний вплив з допомогою відео, третім етапом було проведення психографологічної оцінки та анкетування з метою з'ясувати інтенсивність впливу та характер пережитих емоцій. Додатково аналізувався текст, який писали досліджувані після перегляду кожного відео, характеризуючи його. Досліджувані, які не продемонстрували емоційну реакцію на відео, виключались із дослідження.

З метою визначення емоційного стану досліджуваних до початку експерименту і після нами було проведено анкетування. Зокрема в ньому досліджувалося базовий настрій учасників експерименту, факт зміни настрою в той чи інший бік, також домінуючі емоції, яку викликав кожний відеоролик і їх інтенсивність. В результаті з'ясувалося, що гарний настрій мали 30% досліджуваних. Також по 7% був представлений бадьорий та веселий настрій, що можна зарахувати до гарного. І 13% мали зацікавленість щодо проведення дослідження. 13% досліджуваних зазначили втому або апатію та 30% мали нейтральний настрій. Таким чином, приступаючи до дослідження, ми мали вибірку з нейтральним або позитивним настроєм, тобто учасники експерименту не мали виражених емоцій, які необхідно було викликати експериментальним впливом.

Також визначався факт зміни настрою після перегляду відеоролика. Результати розподілилися у такий спосіб: настрій не змінився лише у 17% людей, у 50% він змінився на середньому рівні, а у 30% змінився суттєво. Цей результат свідчить про те, що наш експериментальний вплив мав високий рівень ефективності.

З метою більш диференційованого опису емоцій, які виникли в процесі перегляду відеоролика, ми здійснили опитування досліджуваних щодо емоцій, яку викликав конкретний відеоролик. Результати представлені в таблиці 1.

Таблиця 1

Відсоткові значення відповідей анкети на визначення емоційного стану

Викликані емоції	1 відеоролик (%)	2 відеоролик (%)	3 відеоролик (%)
Погіршився	3	6	3
Не вплинув	17	35	0
Сміх	74	3	0
Тривога/Страх	0	43	0
Сум	0	0	97
Сором	3	0	0
Огида	3	10	0
Цікавість	0	3	0

В результаті виявлено, що за першим відеоролик 74% осіб відчули емоцію радості, по 3% відчули сором та огиду, також на 17% досліджуваних відеоролик не вплинув і в 3% погіршився емоційний стан. Це свідчить про те, що відеоролик викликав потрібну нам емоцію. За результатами другого відеоролика виявлено, що 43% осіб відчули емоцію страху, також у 35% випадків відеоролик ніяк не вплинув. 10% відчули огиду, у 6% досліджуваних погіршився емоційний стан, у 3% відеоролик викликав зацікавленість до дослідження та у 3% викликало сміх. Третій відеоролик показав, що 97% осіб відчули емоцію суму та у 3% погіршився настрій. Таким чином, найбільший експериментальний вплив мав 1 та 3 відеоролики, які містили комедійний та драматичний сюжети, а найменший вплив здійснив фільм жахів. В цьому випадку відсів досліджуваних був найбільшим.

Також згідно з відповідями на 4 питання анкети, яке визначало силу впливу відеоролика, з'ясувалося, що перший відеоролик вплинув на 34% досліджуваних на низькому рівні, 52% середній рівень та 14% осіб відчули високий рівень впливу. Другий відеоролик здійснив 48% впливу на низькому рівні, 35% на середньому рівні, 17% на високому рівні. Це стверджує про те, що другий відеоролик мав низький рівень ефективності. Третій відеоролик показав 7% низького рівня, 27% середнього рівня та 66% високого рівня, тобто відбувся потрібний нам експериментальний вплив. Але відповіді на питання показали, що досліджувані не завжди усвідомлено відповідали на питання і переживали емоції частіше, ніж відповідали позитивно на закриті питання.

З метою порівняння особливостей почерку в різних емоційних станах, а саме відмінностей під час переживання певних емоцій нами були використані такі показники: зміна розміру букв, нахилу букв, напряму рядка, розриви між буквами та між словами, наведення, виправлення і загальна акуратність почерку, загальний обсяг одиниць. Іноді в літературних джерелах трапляється такий показник, як сила натиску, але в нашому дослідженні він не був використаний, через те, що не спостерігалося жодних істотних його змін в різних емоційних станах і не можливо було його достовірно дослідити.

Через те, що деякі досліджувані не проявили ознак зміни емоційного стану після перегляду відеороликів, вони були виключені з загальної вибірки досліджуваних. Таким чином, остаточна кількість досліджуваних склала 24 особи.

За результатами дослідження означених показників ми отримали такі дані, які представлені в таблиці 2.

З допомогою критерію φ* кутове перетворення Фішера ми оцінили достовірність відмінності між відсотковими частками двох вибірок, в яких зафіксовано ефект, що нас цікавить [5]. За кутовим перетворенням неможливо порівняти обсяг одиниць, тому ми вирахували середнє значення за кожною емоцією, воно становить 23–27 речень.

В даному варіанті використання критерію ми порівнюємо відсоток досліджуваних, що характеризуються наявністю зміни розміру букв, нахилу букв, напряму рядка, розриви між буквами та зміни відстані між словами, наведення, виправлення і загальна акуратність почерку.

Ми отримали такі дані: під час порівняння збільшення розміру букв під час радості та страху отримана величина $\varphi_{емп}$=5,18 перевищує критичне значення для рівня p≤0,01, отже, відмінності між значеннями значущі на рівні p≤0,01. Іншими словами, в першій групі признак виражений в значно більшій мірі, ніж в другій. Тобто за емоції страху розмір букв значно збільшився, порівняно з емоцією радості. Подібний результат був виявлений і під час порівняння емоцій суму і страху ($\varphi_{емп}$=2,04 перевищує критичне значення

Таблиця 2

Відсоткові значення частоти прояву показників почерку в різних емоційних станах

Показники почерку	Емоційний стан		
	Радість (%)	Страх(%)	Сум(%)
Збільшення розміру букв	4,2	66,6	37,5
Зменшення розміру букв	12,5	20,8	45,8
Зміна нахилу вліво	0	50	45,8
Зміна нахилу вправо	8,3	33,3	41,6
Виправлення	33,3	4,2	50
Наведення	8,3	4,2	8,3
Напрям рядка прямий	20,8	4,2	8,3
Напрям рядка вгору	29,2	16,6	20,8
Напрям рядка вниз	25	20,8	16,6
Напрям рядка хвилястий	29,2	58,3	62,5
Розриви букв	8,3	4,2	16,6
Акуратність	45,8	62,5	33,3
Обсяг одиниць (середнє значення)	27	=23	=27
Збільшення відстані між словами	8,3	58,3	45,8
Зменшення відстані між словами	4,2	33,3	41,6

для рівня p≤0,05), отже, збільшення розміру букв відбулося значно більше за емоції страху, ніж за емоції суму на рівні p≤0,05.

Під час порівняння зменшення розміру букв при радості та страху отримана величина $\varphi_{емп}$=0,77 менша, ніж критичне значення для рівня p≤0,05, що означає, що в першій групі признак виражений менше, ніж в другій.

Для страху та суму отримана величина $\varphi_{емп}$=1,87 перевищує критичне значення для рівня p≤0,05, що свідчить про відмінності між значеннями.

При порівнянні зміни нахилу вліво були використані відсоткові значення страху та суму, бо під час переживання емоції радості змін у нахилі не відбулось. Отримана величина $\varphi_{емп}$=0,29 менша, ніж критичне значення для рівня p≤0,05, отже, відмінності між першою та другою групою є незначимі.

Під час порівняння зміни нахилу вправо за емоції радості та страху з'ясувалось, що нахил вправо виражений в більшій мірі, ніж за емоції радості ($\varphi_{емп}$=2,23 достовірно на рівні p≤0,05).

Під час порівняння зміни нахилу вправо за страху та суму достовірних відмінностей не виявлено.

Проаналізувавши такий показник почерку, а саме виправлення, за радості та страху з'ясувалось, що отримана величина $\varphi_{емп}$=2,83 перевищує критичне значення для рівня p≤0,01. Тобто виправлення виражається суттєвіше за радості, ніж за страху. Але найвищий рівень вираженості відмінності мають під час переживання суму (значущі на рівні p≤0,01).

Така ознака, як наведення букв не має суттєвих відмінностей у почерку в різних емоційних станах, хоча за негативних емоціях, особливо під час переживання суму, трапляються випадки наведень літер. Але ця характеристика дуже індивідуальна.

Під час порівняння напряму рядка і його відхилень вгору-вниз від прямої лінії ми отримали значущі відмінності на рівні p≤0,05 за всіма визначеними емоціями. Тобто під час переживання емоційних станів почерк стає нерівним, в основному напрям рядка йде догори. Особливо це виражене під час переживання емоції радості, що підтверджує поширену думку про цей факт. Однак, твердження, що при переживанні негативних емоцій напрям рядка йде донизу не знайшов експериментального підтвердження.

Також порівняння того ж самого показнику за емоції страху та суму показало, що отримане емпіричне значення $\varphi_{емп}$=0,37 є меншим від критичного значення для рівня p≤0,05, що свідчить про незначимість розходжень між вибірками.

Під час порівняння хвилястого напряму рядка за радості та страху отримана величина $\varphi_{емп}$=2,06 перевищує критичне значення для рівня p≤0,05. Отже, відмінності між значеннями значущі на рівні p≤0,05. Таким чином почерк стає хвилястим під час переживання негативних емоцій. За позитивних емоцій та в спокійному стані рівність напрямку зберігається

При порівнянні хвилястого напряму за страху та суму отримана величина $\varphi_{емп}$=0,29 є меншою від критичного значення для рівня p≤0,05. Тобто відмінності між першою та другою групою є незначимі.

Також ми проаналізували загальну акуратність почерку. З'ясувалося, що під час переживання радості та страху отримана величина $\varphi_{емп}$=1,16 є статистично недостовірною, у випадку ж переживання емоції суму спостерігається більше виправлень та закреслювань, що погіршує загальну акуратність письма ($\varphi_{емп}$=2,05 перевищує критичне значення для рівня p≤0,05).

Порівняння збільшення відстані між словами за радості та страху показало, що отримана величина $\varphi_{емп}$=3,99 перевищує критичне значення для рівня p≤0,01.Тобто ця ознака характерна для переживання позитивної емоції. Непрямо це підтверджує відсутність достовірних відмінностей також у випадку з емоцією суму.

Під час порівняння зменшення відстані між словами за радості та страху отримана величина $\varphi_{емп}$=2,83 перевищує критичне значення для рівня p≤0,01. Тобто в першій групі вимірюваний признак виражений в більшій мірі, ніж в другій. Порівняння зменшення відстані між словами за страху та суму показало статистично недостовірних результат, що також вказує на представленість цієї ознаки тільки у випадку переживання позитивної емоції.

Висновки та пропозиції. З наведеного вище можна зробити такі висновки, що, пори малу кількість експериментальних досліджень, проблема психографологічного аналізу почерку є надзвичайно актуальною і практично значущою, тому що є тісний зв'язок між почерком і індивідуальними особливостями особистості.

Виділяють такі показники, за якими діагностують особистість: розмір букв, наведення, нахил, напрям рядка, розриви між буквами та словами, обсяг одиниць та акуратність. Також було обґрунтовано експериментальне дослідження психографологічних особливостей почерку осіб, які знаходилися у різних емоційних станах. Для реалізації емпіричного дослідження нами було підібрано відповідний контингент досліджуваних і реалізоване експериментальне дослідження.

Було здійснено аналіз результатів нашого експериментального дослідження. В результаті виявлено, що мета, поставлена в роботі, досягнута. Та за підсумками експериментального дослідження видно, що результати, отримані нами під часі експерименту, свідчать про те, що емоційний стан частково впливає на психографологічні особливості почерку. Тобто гіпотеза дослідження підтвердилася частково, та завдання, поставлені під час роботи, були успішно виконані. Перспективним

є розширення переліку психографологічних ознак, їх більша диференціація та перевірка на більшій вибірці з урахуванням статевих, вікових, інтелектуальних та темпераментальних відмінностей особистості.

Література:

1. Гольдберг И.И. Почерк и типы личности. Екатеринбург : У-Фактория, 2008, 191 с.
2. Исаева Е.Л. Практическая графология. Как узнать характер по почерку. Москва : Ринал Классик, 2010, 256 с.
3. Кулагин П.Г., Колонутова А.И. Экспертная методика дифференциации рукописей на мужские и женские : пособие для экспертов-криминалистов. Москва : ЕКСМО, 1970, 60 с.
4. Моргенштейн И. Психографология. Наука об определении внутреннего мира человека по его почерку. Санкт- Петербург : «Питер», 1994. 351 с.
5. Математическая статистика для психологов. Ермолаев О.Ю. 2-е изд., испр. Москва : МПСИ, Флинта, 2003, 336 с.

Vasiuk K. M., Kaminska O. A. Psychographological features of handwriting of people in the different emotional states

The article describes one of the apply problem in psychographology. It is handwriting analysis in the different emotional states. This problem is very important for handwriting expertise. After the theoretical analysis of literature and practical research we have defined actual questions of psychographological features of handwriting of people in the different emotional states. There are indexes of psychographological features of handwriting in three emotions. They are sad fear and joy.

As a result of the pilot study, it was established, that emotional person has changes in motor skills that are reflected in the individual characteristics of its handwriting. These features are specifically for different emotions.

Emotion occurrence is different. It's most easy to provoke appearance of sad emotion, and it's most hard to provoke appearance of fear emotion. As a result of experiment, we have proven that expression of handwriting changes for selected emotions is different for all emotion. Sad emotion has most handwriting changes. There are changing of letter size, slope, available fixes, line rotation change, existing zoom magnification and distance between words. Fear emotion provokes increase the size of the letters, especially which have curvature from above or below, the distance between words increases, the inscription becomes wavy and inaccurate. Sad emotion has the reduction of the size of the letters, the distance between the words, but large number of corrections remains. Joy emotion doesn't influence for handwriting changes except for increasing the size of the letters and the total volume of the text, and slight change in the direction of the lines. We can effective detect of emotion states in the for handwriting changes. When we cannot apply other methods, results may be apply in judicial psychology, in practice definition of personal emotion state by handwriting.

Key words: *diagnostic, emotion states, handwriting, psychographology, text.*

УДК 159.923+351.74
DOI https://doi.org/10.32840/2663-6026.2019.3-2.23

В. І. Мозговий
кандидат психологічних наук,
докторант кафедри психології розвитку
Київський національний університет імені Тараса Шевченка

ОСОБЛИВОСТІ ВИВЧЕННЯ ТА СУПРОВОДУ ОСОБИСТОСТІ ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ-ПРИЗОВНИКІВ ДЕРЖАВНОЇ СПЕЦІАЛЬНОЇ СЛУЖБИ ТРАНПОРТУ

У статті представлено модель вивчення особового складу військовослужбовців-призовників Державної спеціальної служби транспорту на базі Восьмого навчального центру. Спланований алгоритм заходів психологічного супроводу з даною категорією військовослужбовців органічно поєднує в собі скоординовану роботу психологів частини й офіцерів групи морально-психологічного забезпечення. Ці заходи значно підвищують загальний рівень профілактичної роботи з особовим складом, що дозволяє заздалегідь визначити групу військовослужбовців, які потребують додаткової уваги, та запобігти суїцидальним діям, девіантній і делінквентній поведінці з їхнього боку.

Алгоритм заходів психологічного супроводу з вивчення особистості військовослужбовців – призовників до прийняття ними військової присяги містить такі форми роботи, як: психологічна просвіта, психодіагностичне обстеження, індивідуальна консультативна та психокорекційна робота, тренінгові заняття.

Психодіагностичне обстеження військовослужбовців, за основною методикою «Прогноз», дозволяє визначити їхню нервово-психічну стійкість і ризик дезадаптації за такими діагностичними критеріями, як: «щирість», «нервово-психічна стійкість», «суїцидальна схильність» і «схильність до емоційного зриву». За результатами цього обстеження визначаються військовослужбовці, які складають «групу додаткової уваги». Після комплексного застосування заходів психологічного супроводу та вивчення особового складу спостерігається значне кількісне та якісне зменшення цієї категорії військовослужбовців.

У середньому ефект впливу заходів щодо вивчення особового складу та психологічного супроводу становить 21,2%.

Основний відсоток роботи психологів припадає, безумовно, на індивідуальну консультативну та психокорекційну роботу, і цей відсоток має тенденцію до зростання. Застосований алгоритм вивчення та психологічного супроводу особового складу на етапі його адаптації до військової служби може бути застосований практичними військовими психологами в інших підрозділах та формуваннях Збройних сил України.

Ключові слова: *військовослужбовці, алгоритм заходів психологічого супроводу, група додаткової уваги, психологічна просвіта, психодіагностичне обстеження, індивідуальна консультативна робота.*

Постановка проблеми. Успішність виконання будь-якої діяльності безпосередньо залежить від особистісних особливостей її виконавців. Зростання вимог до професійної діяльності військовослужбовців підрозділів Державної спеціальної служби транспорту (далі – ДССТ) зумовлено військовими діями на Сході України, що потребує відбору відповідних кваліфікованих кадрів для забезпечення успішного виконання завдань за призначенням.

Так, до основних завдань ДССТ належать: будівництво, ремонт і відбудова транспортних комунікацій у мирний час і в умовах воєнного стану, а також порушених унаслідок надзвичайних ситуацій техногенного та природного характеру, аварій і катастроф; охорона об'єктів національної транспортної системи України в мирний час і в особливий період; виконання інших завдань, пов'язаних з участю в обороні держави та забезпеченням ефективного функціонування національної транспортної системи України.

Під час виконання службових обов'язків військовослужбовці підпадають під вплив різних негативних чинників і ситуацій службово-бойової діяльності, які можуть спричиняти деструктивні наслідки для психічного та фізичного стану особового складу [1, с. 122]. Для забезпечення успішного та якісного виконання службових обов'язків необхідні не тільки професійні навички, а й наявність певних особистісних характеристик, які сформувалися під час цивільного життя військовослужбовців-призовників. Досконале вивчення цих характеристик психологами частини й офіцерами групи морально-психологічного забезпечення дозволить оптимально розподілити особовий склад під час його перебування на базі навчального під-

© Мозговий В. І., 2019

розділу для подальшого професійного навчання, визначити фокус психологічного впливу під час відповідного супроводу військовослужбовців.

Ураховуючи вищевикладене, дослідження службово-бойової діяльності й особистісних особливостей військовослужбовців особливо актуальне на теперішній час.

Аналіз останніх досліджень і публікацій показав, що сьогодні існує багато досліджень особистісних особливостей військовослужбовців, які стосуються окремих напрямів. Так, Я. Зорій, М. Шпанко вивчали особливості професійно-особистісної фізичної підготовки майбутніх офіцерів запасу [2], О. Пархоменко вивчав особистісні особливості військовослужбовців підрозділів Національної гвардії України з охорони атомних електростанцій із різним рівнем професійної успішності [1]. У дослідженні Н. Сергієнко вивчалися особливості психологічної стійкості особистості під час подолання критичних ситуацій [3, с. 63].

Специфіці професійної діяльності й особистісним якостям присвятили свої теоретичні та прикладні дослідження В. Белослудцев, Б. Бовин, О. Глоточкін, В. Грішин, Г. Залевський, В. Морогін, В. Пірожков, Б. Смірнов та інші. Проблеми професійного становлення особистості й окремих феноменів впливу професії на особистість вивчали такі науковці, як: С. Безносов, В. Бодров, Р. Грановська, О. Єрмолаєва, Е. Зеєр, Є. Клімов, М. Кліщевська, А. Маркова, В. Орел, Ю. Поварьонков, В. Шадріков та ін. [4–6].

Незважаючи на велику кількість досліджень, усе ще недостатньо розроблена проблема вивчення особистісних особливостей військовослужбовців – призовників Державної спеціальної служби транспорту.

Мета статті – презентувати модель вивчення особистісних особливостей військовослужбовців – призовників Державної спеціальної служби транспорту на базі Восьмого навчального центру. Дослідити ефективність запропонованого психологами частини алгоритму заходів психологічного впливу на військовослужбовців-призовників.

Виклад основного матеріалу. Сьогодення вимагає високої підготовки і професіоналізму особового складу ДССТ, висуває більш суворі вимоги до особистісних якостей військовослужбовців, складних технічних навичок, умінь, інших психічних утворень, а також підтримання їх тривалий час у різних умовах. Тому однією зі значущих особистісних характеристик для вирішення цих завдань є вивчення психологічної стійкості військовослужбовця. Зокрема, оцінка й формування психологічної стійкості до стресу належать до числа пріоритетних завдань психологічного супроводу діяльності військовослужбовців [3, с. 64].

Н. Агаєв зі співавторами визначають психологічний супровід як комплекс заходів із підтримання оптимального стану психічного здоров'я військовослужбовців, їхньої стійкості до впливу стресових чинників, психологічної готовності до виконання обов'язків військової служби та запобігання виникненню негативних психологічних станів [3, с. 63].

Психологічний супровід, описаний авторами, здійснюється під час виконання завдань за призначенням.

Основними завданнями такого психологічного супроводу є здійснення моніторингу психологічних станів особового складу; підтримання у військовослужбовців досягнутого рівня психічної стійкості до впливу психотравмуючих чинників військової служби (бойових дій); моніторинг рівня фізичної та розумової втоми військовослужбовців; профілактика розвитку кризових психологічних станів, нервово-психічних розладів, що виникають унаслідок дії стресових чинників професійної діяльності; своєчасне виявлення ознак стресових реакцій, явищ психічної дезадаптації й отримання психічних травм особовим складом; здійснення психологічної просвіти особового складу.

Основними формами психологічного супроводу під час виконання завдань за призначенням (ведення бойових дій) є: психологічна профілактика; психологічна діагностика; психологічна регуляція та саморегуляція; опосередкований вплив на особистість військовослужбовців через відповідно спрямовану роботу з їхніми сім'ями; психологічне консультування; психологічна просвіта особового складу.

Водночас це не виключає застосування цих форм роботи з особовим складом на етапі його адаптації до військової служби. Тому вивчення особистісних особливостей військовослужбовців-призовників на цьому етапі їх супроводу повинно бути комплексним і враховувати не тільки індивідуально-психологічні, а й соціально-демографічні характеристики особистості.

Так, застосування ефективного алгоритму вивчення особистісних особливостей особового складу передбачає виявлення соціальних передумов до формування і закріплення у військовослужбовця тих чи інших індивідуально-психологічних якостей, що сприяють нормальній адаптації до військової служби, подальшому професійному становленню або гальмують їх; формування первинного уявлення щодо наявних у військовослужбовця професійно важливих якостей [7, с. 6].

Протягом останніх п'яти років психологами групи морально-психологічного забезпечення Восьмого навчального центру ДССТ застосовується певний алгоритм заходів психологічного супроводу з вивчення особистості військовослужбовців-призовників до прийняття ними військової присяги. Він містить такі форми роботи, як: *психологічна просвіта, психодіагностичне обсте-*

ження, індивідуальна консультативна та психокорекційна робота, тренінгові заняття.

Усі вищезгадані форми роботи проводяться комплексно та мають безперервний характер протягом усього періоду первинної адаптації військовослужбовців-призовників до прийняття ними присяги і розподілу до інших військових частин.

1. Психологічна просвіта новоприбулих військовослужбовців проводиться психологами ДССТ у перший тиждень їх перебування в навчальній частині, спрямована на ознайомлення із впливом основних стрес-факторів на психіку людини у зв'язку із призовом на військову службу. Наприклад:

– відсутність безпосереднього спілкування з родичами, близьким оточенням, друзями, дівчиною, жінкою, дитиною;

– дотримання нового розпорядку дня;

– підпорядкування наказам командирів та виконання їхніх команд;

– адаптація до «нового» чоловічого колективу, установлення нових соціальних зв'язків тощо.

Під час проведення заходу військовослужбовці ознайомлюються з ефективними шляхами подолання цих стрес-факторів насамперед задіянням особистісних ресурсних можливостей та застосуванням технік психосаморегуляції.

Поводження військовослужбовців під час проведення психоедукації, характер їхніх запитань дозволяє скласти первинний загальний психологічний портрет новоприбулого поповнення, що допомагає керівному складу навчальної роти чітко сфокусуватися на вирішені проблемних питань у подальшій роботі з особовим складом.

2. Психодіагностичне обстеження індивідуально-психологічних особливостей молодого поповнення проводиться після психоосвітніх заходів на предмет їхньої особистісної психологічної стійкості до несення служби в підрозділах ДССТ МО України, а також схильності до девіантної та делінквентної поведінки.

Для проведення психодіагностичного обстеження використовується пакет уже апробованих психодіагностичних методик, як-от:

– опитувальник «Прогноз» (первинне виявлення осіб з ознаками нервово-психічної нестійкості);

– тест RAFFT (виявлення схильності до зловживання алкогольними або наркотичними речовинами);

– анкета CP-10 (виявлення схильності до суїцидальних дій);

– госпітальна шкала тривоги і депресії (HADS);

– проективні методики: «Малюнок людини», «Чоловічки на дереві», «Геометричні фігури»;

– спеціально розроблена анкета щодо виявлення наявної сімейної психотравмуючої ситуації й особистого ставлення до застосування зброї.

Опитувальник «Прогноз» використовується як базова методика, яка містить основні діагностичні критерії: «щирість», «нервово-психічна стійкість» (чотири рівні), «суїцидальна схильність», «схильність до емоційного зриву», за якими визначаються нервово-психічна стійкість і ризик дезадаптації військовослужбовця. За результатами психодіагностичного обстеження молодого поповнення методикою «Прогноз» визначаються такі групи військовослужбовців: «військовослужбовці з незадовільним рівнем нервово-психічної стійкості (далі – НПС)», «військовослужбовці із крайнім рівнем НПС», «нещирі», «стійкі».

Інші методики застосовуються як допоміжні. Отримані за ними результати або «підсилюють», або «спростовують» попередні дані, отримані за анкетою «Прогноз».

Після психодіагностичного обстеження необхідна інформація з відповідними рекомендаціями надається керівному складу кожного підрозділу щодо подальшого супроводу військовослужбовців. Наприклад, групи військовослужбовців із незадовільним або крайнім рівнем нервово-психічної стійкості потребують:

– консультації лікарів (невропатолога або психіатра);

– посиленої уваги в адаптаційний період;

– включення до корекційної групи;

– додаткового інформування щодо вимог та умов проходження військової служби;

– спостереження протягом 1–3 місяців;

– спостереження та додаткового контролю;

– залучення під час виконання робіт до складу робочої групи не менше 3-х осіб.

У рекомендаціях зазначається, що в разі виявлення позитивної динаміки адаптації особистості військовослужбовця до вимог військової служби та після відповідного психодіагностичного обстеження надалі командуванням підрозділу визначається можливість допуску цих військовослужбовців навіть до несення вартової служби.

Із групою виявлених «нещирих» військовослужбовців проводиться повторне психодіагностичне обстеження. У разі виявлення повторної «нещирості» дані військовослужбовці потребують подальшого супроводу та додаткової уваги як із боку офіцерів із морально-психологічного забезпечення, так і з боку психолога частини. Загальний фокус роботи із цими військовослужбовцями спрямований на формування адекватної самооцінки, відповідальності за свої вчинки та мотивації до виконання службових обов'язків.

Психологами частини спільно з офіцерами групи морально-психологічного забезпечення, які вивчають особистісні особливості молодого поповнення за соціально-демографічними критеріями, а також медичними працівниками частини визначається «група додаткової уваги». До цієї

групи входять військовослужбовці, у яких виявлено незадовільні психологічні характеристики, несприятливу сімейну ситуацію, незадовільний рівень особистої освіченості, наявність проявів протиправної, девіантної, адиктивної або суїцидальної поведінки в минулому, специфічні особливості поведінки в підрозділі, а також реальний стан здоров'я військовослужбовців.

Надалі ця група підлягає постійному супроводу як психологів, офіцерів МПЗ, так і медиків військової частини, де військовослужбовець повинен продовжити свою службу.

Групу «психічної стійкості» складають військовослужбовці, які мають відповідний рівень психологічної стійкості до вимог несення служби та виконання службових обов'язків.

Окремо, за результатами спеціально розробленої анкети визначається група військовослужбовців, «неготових до використання зброї». Із цими військовослужбовцями проводяться індивідуальні бесіди психологами й офіцерами МПЗ.

Зазвичай у процесі спілкування виявляється відсутність досвіду використання зброї взагалі, отже, наявність страху щодо її використання.

Надалі, після отримання такого досвіду на навчальних стрільбах такий страх відступає. За останні п'ять років був єдиний випадок, коли людина за релігіозними принципами відмовилась взяти зброю під час складання присяги.

3. Проведення сфокусованої індивідуальної консультативної та психокорекційної роботи планується одразу після оброблення отриманих психодіагностичних даних і проводиться протягом усього адаптивного періоду до прийняття присяги в кожній навчальній роті. Передусім така робота проводиться з військовослужбовцями, які увійшли до групи «додаткової уваги». Індивідуальна консультативна робота із цими військовослужбовцями дозволяє більш ретельно вивчити їхні індивідуально-психологічні особливості і спланувати індивідуальний супровід у межах навчального підрозділу під супервізією психолога частини.

Водночас така робота з військовослужбовцями проводиться постійно протягом усього адаптивного періоду за запитом командира підрозділу та безпосередньо заступника командира з морально-психологічного забезпечення.

4. Тренінгові заняття з особовим складом проводяться повзводно в кожній навчальній роті. За період первинної адаптації проводяться два заняття в кожному взводі. Перше заняття проводиться наприкінці першого тиждня перебування у військовій навчальній частині і спрямовано на вирішення трьох основних завдань: стабілізацію психоемоційного стану військовослужбовців, що призвалися; встановлення нових комунікативних зв'язків із товаришами по службі та позитивну ідентифікацію з образом військовослужбовця та військовою діяльністю. Друге заняття проводиться наприкінці другого тижня і спрямовано на формування командної взаємодії, злагодження взводу та побудову якісних комунікацій у підрозділі.

Вищенаведений алгоритм вивчення особового складу військовослужбовців-призовників та їх супроводу відпрацьовувався протягом 2014–2019 рр. на базі Восьмого навчального центру Державної спеціальної служби транспорту.

У таблиці 1 представлено результати ефективності заходів психологічного впливу протягом останніх чотирьох призовів молодого поповнення у 2018–2019 рр. Усього в дослідженні взяли участь 1 877 військовослужбовці, з яких «група додаткової уваги» склала 560 осіб (29,8%). Після роботи психологів за вищезазначеним алгоритмом проведено повторне психодіагностичне обстеження особового складу за анкетою «Прогноз».

Як видно з таблиці 1, після певного психологічного впливу виявлено суттєве зниження за кожним із досліджуваних критеріїв за методикою «Прогноз». Так, за критерієм «нещирість» група «нещирих» зменшилася на 31,2%, група із крайнім рівнем нервово-психічної стійкості зменшилася на 27,7%, група з незадовільним рівнем нервово-психічної стійкості зменшилася на 17,8%, група схильних до суїцидальних дій зменшилась на 17,5%, група схильних до емоційного зриву зменшилася на 11,8%. У середньому ефект впливу заходів щодо вивчення особового складу та психологічного супроводу становив 21,2%.

На рисунку 1 представлено графік позитивного впливу заходів вивчення особового складу та відповідного психологічного супроводу.

Таблиця 1

Результати проведення заходів вивчення та психологічного супроводу о/с за методикою «Прогноз» (ЗПС)

Показник за методикою «Прогноз»	до ЗПС	після ЗПС	на скільки % зменшилася група
Нещирість	93	64	31,2
Крайній рівень НПС	274	198	27,7
Незадовільний рівень НПС	276	227	17,8
Схильність до суїцидальної поведінки	143	118	17,5
Схильність до емоційного зриву	212	187	11,8

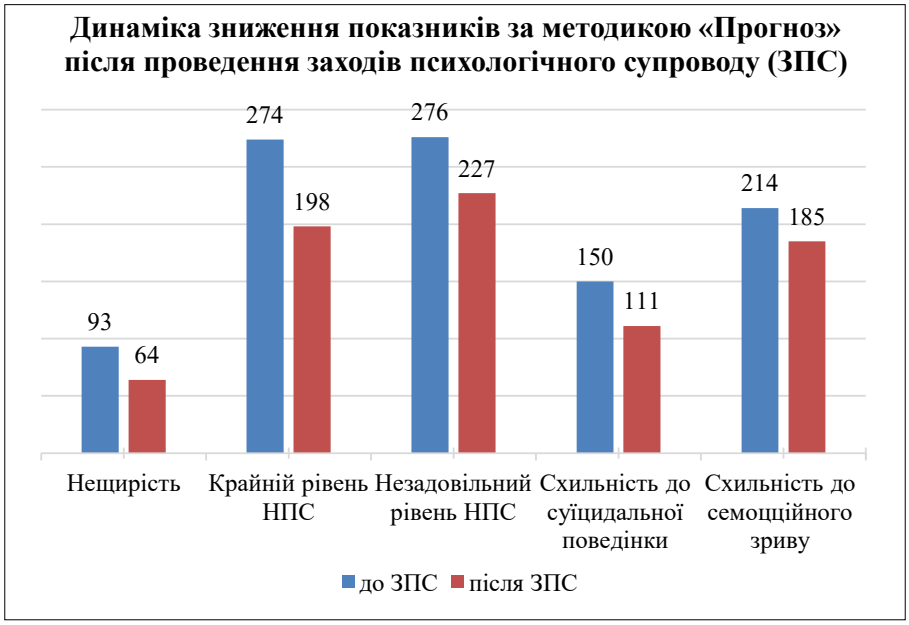

Рис. 1

Таблиця 2

Заходи психологічного супроводу

№	Форми ЗПС	Весна 2017 р.		Осінь 2017 р.		Весна 2018 р.		Осінь 2018 р.		Весна 2019 р. (1 присяга)	
		Усього	%	Усього	%	Усього	%	Усього	%	Усього	%
1.	Загальна кількість в/с	800	100	600	100	999	100	900	100	327	100
2.	Індивідуальних консультацій	103	12,9	151	25,2	420	42	228	25,3	121	37
3.	Тренінгових занять	40		30		39		27		14	
4.	Занять із психоосвіти	20		7		10		10		6	

У таблиці 2 представлено кількісні показники застосованих форм роботи під час вивчення та психологічного супроводу особового складу військовослужбовців-призовників.

Як видно з таблиці 2, основний відсоток роботи психологів припадає, безумовно, на індивідуальну консультативну та психокорекційну роботу, і цей відсоток має тенденцію до зростання. Тренінгові заняття разом із психоедукацією мають певну постійну складову частину, але разом з індивідуальною роботою з особистістю військовослужбовця вони є невідємним елементом цілісного алгоритму вивчення та психологічного супроводу військовослужбовців-призовників.

Висновки з даного дослідження та перспективи подальшого розвитку в цьому напрямі:

1. Ефективність заходів щодо вивчення особового складу та його психологічного супроводу становила 21,2%, що є дієвим інструментом психологічного впливу на етапі адаптації військовослужбовців-призовників до військової служби.

2. Особливу роль у процесі вивчення та психологічного супроводу особового складу на етапі його адаптації до військової служби відіграє індивідуальна психологічна робота з особистістю військовослужбовця-призовника.

3. Зазначений вище алгоритм вивчення та психологічного супроводу особового складу на етапі його адаптації до військової служби може бути застосований практичними військовими психологами в інших підрозділах і формуваннях Збройних сил України.

Література:

1. Пархоменко О. Особистісні особливості військовослужбовців підрозділів Національної гвардії України з охорони атомних електростанцій з різним рівнем професійної успішності. *Вісник Херсонського державного університету.* 2016. Вип. 1. Т. 2. С. 122–126.
2. Зорій Я., Шпанко М. Особливості професійно-особистісної фізичної підготовки майбутніх офіцерів запасу у вищих навчальних закладах України. *Young Scientist.* 2017. № 3.1 (43.1). С. 147–151.
3. Сергієнко Н. Особливості психологічної стійкості особистості під час подолання критичних

ситуацій. Сучасна війна: гуманітарний аспект : Науково-практична конференція Харківського національного університету Повітряних Сил імені Івана Кожедуба. Тези доповідей 30 червня 2017 р. Харків : ХНУПС ім. Івана Кожедуба, 2017. 208 с.
4. Ващенко І., Бугаєнко О., Баюл Р. Чинники успішності професійної реалізації суб'єкта правоохоронної діяльності. *Вісник ХНПУ ім. Г.С. Сковороди.* 2005. Вип. 14. С. 26–33.
5. Дорошенко М. Індивідуально-психологічні особливості військовослужбовців із граничними нервово-психічними розладами : автореф. дис. ... канд. психол. наук: 20.02.02. Київ, 2000. 15 с.
6. Приходько І. Оцінка рівня сформованості професійно важливих психологічних якостей у майбутніх офіцерів внутрішніх військ Міністерства внутрішніх справ України. *Наукові записки Харківського національного університету Повітряних Сил імені Івана Кожедуба. Соціальна філософія, психологія.* 2007. Вип. 1 (27). С. 174–181.
7. Алгоритм роботи військового психолога щодо психологічного забезпечення професійної діяльності особового складу Збройних сил України : методичні рекомендації / Н. Агаєв та ін. Київ : Міністерство оборони України, Науково-дослідний центр гуманітарних проблем Збройних сил України, 2016. 147 с.

Mozghovyi V. I. Features of studying and supporting the personality of military servants state special transport service

The article presents a model for studying the personnel of military recruits of the State Special Transport Service on the basis of the 8th Training Center. The planned algorithm of psychological support measures with this category of servicemen organically combines the coordinated work of part psychologists and officers of the moral and psychological support group. These measures significantly increase the overall level of preventive work with personnel, allows you to pre-determine the group of military personnel who need additional attention and prevent, on their part, suicidal acts, deviant and delinquent behavior.

The algorithm of psychological support for the study of the personality of servicemen-conscripts before taking their military oath contains the following forms of work: psychological education, psychodiagnostic survey, individual counseling and psycho-correction work, training sessions.

The psychodiagnostic survey of military personnel, based on the main methodology of "Forecast", allows to determine their neuropsychic stability and the risk of disadaptationby such diagnostic criteria as: "sincerity", "neuropsychic stability", "suicidal tendency" and "tendency to emotional frustration". According to the results of this survey, servicemen who form a "group of additional attention" are determined.

This group also includes servicemen whose officers of the group of moral and psychological support additionally revealed unsatisfactory psychological characteristics, unfavorable family situation, the presence of manifestations of illegal, deviant, addictive or suicidal behavior in the past, specific peculiarities of behavior in the unit.

After a comprehensive application of measures of psychological support and study of personnel, there is a significant quantitative and qualitative decrease in this category of military personnel.

The combination, at the platoon level, of group activities with individually-consulting work has a significant psycho-correction effect.

On average, the overall effect of the impact of activities on personnel training and psychological support is 21,2%.

The main percentage of the work of psychologists falls unconditionally on individual counseling and psycho-correction work, and this percentage tends to increase. The applied algorithm of studying and psychological support of personnel at the stage of its adaptation to military service can be applied by practical military psychologists in other units and units of the Armed Forces of Ukraine.

Key words: *military personnel, algorithm of psychological support measures, group of additional attention, psychological education, psychodiagnostic examination, individual advisory work.*

УДК 159.96
DOI https://doi.org/10.32840/2663-6026.2019.3-2.24

Г. В. Пирог
кандидат філософських наук, доцент,
доцент кафедри психології розвитку та консультування
Житомирський державний університет імені Івана Франка

О. Г. Шмиглюк
асистент кафедри психології розвитку та консультування
Житомирський державний університет імені Івана Франка

Ю. О. Горбачук
магістрантка кафедри психології розвитку та консультування
Житомирський державний університет імені Івана Франка

ОСОБЛИВОСТІ ПСИХОЛОГІЧНИХ СТАНІВ УЧАСНИКІВ АНТИТЕРОРЕСТИЧНОЇ ОПЕРАЦІЇ / ОПЕРАЦІЇ ОБ'ЄДНАНИХ СИЛ

Статтю присвячено аналізу психічних станів учасників антитерористичної операції / операції об'єднаних сил після їхнього повернення із зони бойових дій. Психологічні проблеми, пов'язані з участю в бойових діях, стають для посткомбатантів серйозними внутрішніми бар'єрами для подальшої адаптації до повоєнного життя. Для надання ефективної допомоги необхідно розуміти ті конкретні психологічні проблеми, які ускладнюють, а іноді унеможливлюють здійснення нормальної життєдіяльності військовослужбовців. Метою роботи є визначення шляхом емпіричного дослідження таких психологічних особливостей учасників антитерористичної операції / операції об'єднаних сил, як тривожність, фрустрація, агресивність, ригідність, нервово-психічна стійкість, комунікативні здібності, моральна нормативність, адаптованість. Для емпіричного дослідження психологічних станів військовослужбовців використані методика «Самооцінка психічних станів» Г. Айзенка, багаторівневий особистісний опитувальник «Адаптивність» (МЛО-АМ), розроблений А. Маклаковим, С. Чермяніним, бесіда й анкетування. Узагальнення результатів дослідження самооцінки психічних станів показало високий рівень тривожності, ригідності й агресивності в майже половини учасників бойових дій. Для них характерні передчуття небезпеки, напруга, відчуття безвиході та відчаю, афективні стани гніву й злості, схильність до спричинення шкоди іншим, труднощі у змінах поведінки. Результати дослідження рівня соціально-психологічної адаптації показали, що більшості досліджуваних військовослужбовців притаманний середній рівень нервово-психічної стійкості, комунікативних здібностей і моральної нормативності. Їхня емоційна лабільність, вірогідні асоціальні зриви, конфліктність у звичних умовах частково компенсовані й можуть проявлятися в разі зміни діяльності або погіршення умов діяльності. Частина опитуваних посткомбатантів мають низький рівень адаптованості, психічно нестабільні, конфліктні, допускають асоціальні вчинки. Негативні психологічні стани та прояви характерні здебільшого для тих посткомбатантів, термін перебування яких в зоні антитерористичної операції / операції об'єднаних сил становив біляприблизно один рік і більше, а після повернення до мирного життя із зони бойових дій минуло від одного до шести місяців. Виявлені групи, які мають негативні психічні стани, проблеми у спілкуванні з людьми й інші психологічні проблеми, потребують системної психологічної допомоги для успішної реадаптації до мирного життя.

Ключові слова: *психічні стани, учасники бойових дій, соціально-психологічна адаптація, тривожність, фрустрація, агресивність, ригідність, нервово-психічна стійкість, комунікативні здібності, моральна нормативність.*

Постановка проблеми. Психологічні проблеми, які пов'язані з участю в бойових діях, стають для посткомбатантів серйозними внутрішніми бар'єрами для подальшої адаптації до повоєнного життя. Проблеми психологічної допомоги особам, які брали участь у бойових діях, збереження їхнього здоров'я і працездатності нині стають надзвичайно актуальними, зважаючи на масштабність, тривалість негативних наслідків не тільки для кожного учасника, а й для країни загалом.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У тематиці наукових досліджень відображаються події останніх років в Україні, зокрема, у працях психологічної спрямованості пропонується психологічний погляд на сучасні проблеми та їх вирішення, як-от: анексія частини української території і проблеми вимушених переселенців (О. Блинова, О. Зінченко, Г. Лазос, І. Леонова, Н. Максимова, Г. Пирог та ін.); напрями та методи соціально-психологічної допомоги сім'ям із дітьми в період вій-

© Пирог Г. В., Шмиглюк О. Г., Горбачук Ю. О., 2019

ського конфлікту (І. Бандурка, О. Калашник, К. Левченко, О. Швед та ін.). Особливе місце посідають дослідження психологічних проблем учасників бойових дій, зокрема:психологічні наслідки виконання бойових обов'язків (Ю. Ільїна, Н. Оніщенко, О. Тімченко, В. Христенко й ін.); соціально-психологічні особливості виникнення та переживання стресу та посттравматичного стресового розладу (далі – ПТСР) (Ю. Бриндіков, К. Кравченко, М. Мушкевич, І. Стаднік, О. Тімченко, Ю. Широбоков та ін.); психологічні особливості учасників антитерористичної операції (далі – АТО) (О. Кресан, І. Попович, О. Шмиглюк та ін.); соціально-психологічна реабілітація учасників АТО та методи психологічної допомоги (Н. Агаєв, Л. Гридковець, Г. Дмитренко, О. Кокун, Л. Мульована, О. Тополь та ін.); медико-психологічні та психофізіологічні аспекти роботи із психічними станами учасників бойових дій (О. Друзь, А. Єна, В. Кальниш, П. Козира, М. Маркова, Г. Пишнов та ін.).

Незважаючи на велику кількість досліджень, проблема вивчення психологічних станів постконбатантів після повернення із зони бойових дій залишається актуальною, оскільки для надання відповідної допомоги необхідно розуміти ті конкретні психологічні проблеми, які ускладнюють, а іноді унеможливлюють здійснення нормальної життєдіяльності військовослужбовців.

Мета статті – визначення особливостей психологічних станів учасників бойових дій антитерористичної операції / операції об'єднаних сил (далі – АТО / ООС) після їхнього повернення, зокрема емпіричне дослідження рівня тривожності, фрустрації, агресивності, нервово-психічної стійкості, адаптованості тощо.

Виклад основного матеріалу. Дослідження вітчизняних і закордонних психологів показують, що фізичне переміщення військового з поля бою в мирне життя далеко не завжди означає його інтелектуальне, емоційне, «відчуттєве» повернення до обстановки повсякденних зв'язків і відносин.

Для поведінки військовослужбовців після повернення із зони бойових дій характерні конфліктність із родичами, колегами по роботі, спалахи гніву, зловживання алкоголем і наркотиками. Дезадаптацію посилюють такі особливості, як: емоційна напруженість; підвищена дратівливість; напади тривоги; нестійкість психіки, за якої навіть незначні труднощі призводять до неадекватного (іноді навіть деструктивного) реагування; відстороненість; побоювання нападу ззаду; почуття провини за те, що залишився живий; ідентифікація себе з убитими [2].

Для емпіричного дослідження психологічних станів учасників АТО / ООС використані:

– методика «Самооцінка психічних станів» Г. Айзенка – для вивчення рівня прояву тривожності, фрустрації, агресивності, ригідності;

– багаторівневий особистісний опитувальник «Адаптивність» (МЛО-АМ), розроблений А. Маклаковим, С. Чермяніним, – для визначення рівня нервово-психічної стійкості, комунікативних якостей, моральної нормативності, особистісного потенціалу соціально-психологічної адаптації;

– додаткові методи: бесіда для встановлення контакту й уточнення результатів, анкета для вивчення соціальних характеристик респондентів.

Дослідження проводилося в період із березня по жовтень 2018 р. Вибірку становили 57 військовослужбовців, віком від 21 до 50 років, із них 54 чоловіки та 3 жінки, що мали досвід бойових дій. Термін перебування військовослужбовців у зоні АТО / ООС – від двох місяців до одного року, після повернення із зони бойових дій до мирного життя пройшло від трьох місяців до чотирьох років. Сімейний стан досліджуваних: 86% – одружені та мають 1–2 дитини, 14% – неодружені.

Проведене психологічне дослідження самооцінки психічних станів респондентів за методикою «Самооцінка психічних станів» (Г. Айзенка) показало, що в 46% досліджуваних високий рівень тривожності, ці люди схильні сприймати загрозу своїй самооцінці та життєдіяльності в широкому діапазоні ситуацій і реагувати вельми вираженим станом тривожності (табл. 1). Підвищена тривога є одним із механізмів неадаптивної поведінки, і перебування військових у зоні АТО / ООС впливає на формування та розвиток у них особистісної тривожності. Висока тривожність заважає їм успішно реадаптуватися до мирного життя, включитися в суспільні стосунки, у мирну діяльність. У 29% учасників бойових дій діагностовано середній, допустимий рівень тривожності, у 25% респондентів – низький рівень.

Таблиця 1

Результати дослідження учасників АТО / ООС за методикою «Самооцінка психічних станів» (Г. Айзенк)

Психічні стани	Рівні прояву, % респондентів		
	високий	середній	низький
тривожність	46	29	25
фрустрація	24	43	33
агресивність	37	33	30
ригідність	42	37	21

За шкалою фрустрації високий рівень прояву фрустрації виявлений у 24% досліджуваних військовослужбовців, вони часто відчувають гнітючу напругу, безвихідь і відчай. У 43% учасників бойових дій спостерігається середній рівень фрустрації, що виникає в ситуації розчарування, нездійснення якої-небудь значущої для них мети, потреби. У 33% – низький рівень прояву фрустрації, у таких людей висока самооцінка, вони стійкі до невдач, не бояться труднощів.

Результати діагностики за шкалою агресивності показали, що у 37% респондентів високий рівень агресивності, яка виражається невитриманістю, труднощами у спілкуванні та роботі з людьми. Середній рівень агресивності – у 33% військовослужбовців. У 30% діагностовано низький рівень агресивності – вони здебільшого спокійні, урівноважені.

Діагностика за шкалою ригідності виявила в 42% учасників бойових дій високий рівень її прояву, тобто їм притаманна незмінність поведінки, переконань, поглядів, навіть якщо вони не відповідають реальній обстановці. У 37% учасників спостерігався середній рівень ригідності, а у 21% – низький рівень, вони легко змінюють свою поведінку.

Узагальнення результатів дослідження самооцінки психічних станів показало високий рівень тривожності, ригідності й агресивності в майже половини учасників бойових дій. Підвищений рівень агресивності та тривожності проявлявся здебільшого в тих посткомбатантів, термін перебування яких у зоні АТО / ООС становив приблизно один рік і більше, а після повернення до мирного життя із зони бойових дій минуло від одного до шести місяців. Саме для них характерні передчуття небезпеки, напруга, відчуття безвиході й відчаю, афективні стани гніву й злості, схильність до спричинення шкоди іншим, труднощі, аж до цілковитої нездатності, у змінах поведінки.

За методикою «Адаптивність», розробленою А. Маклаковим і С. Чермяніним, визначено рівні нервово-психічної стійкості, комунікативних здібностей і моральної нормативності, а також особистісний потенціал соціально-психологічної адаптації (табл. 2).

Таблиця 2

Результати дослідження учасників АТО / ООС за методикою «Адаптивність» (А. Маклаков, С. Чермянін)

Шкали	Рівні прояву, % респондентів		
	високий	середній	низький
Нервово-психічна стійкість	25	56	19
Комунікативні здібності	35	47	18
Моральна нормативність	18	51	31
Особистісний потенціал соціально-психологічної адаптації	26	52	23

Високий рівень нервово-психічної стійкості мають 25% досліджуваних посткомбатантів. Ці військовослужбовці можуть регулювати свою поведінку, працювати як у звичних умовах життєдіяльності, так і в ускладнених умовах діяльності; витримують дію стрес-чинників, психічні та фізичні навантаження. Середній рівень нервово-психічної стійкості та поведінкової регуляції проявився ву 56% опитуваних, що свідчить про нестабільний рівень працездатності, особливо в ускладнених умовах діяльності. Адаптація до нових і незвичайних умов життєдіяльності в них може супроводжуватися тимчасовим погіршенням функціонального стану організму, а за тривалої дії явних психічних навантажень можливе тимчасове погіршення якості діяльності. У 19% опитуваних військових виявлено ознаки нервово-психічної нестійкості та порушення поведінкової регуляції. Для них характерні недостатня толерантність до психічних і фізичних навантажень; труднощі адаптації до нових умов життєдіяльності, погіршення функціонального стану організму і професійної працездатності; за надзвичайно високих психічних навантажень можливий зрив професійної діяльності.

Високий рівень комунікативних здібностей мають 35% досліджуваних посткомбатантів, вони швидко адаптуються в новому колективі, здебільшого адекватно оцінюють свою роль у колективі, здатні до корекції поведінки, неконфліктні, на критику реагують адекватно, під час установлення міжособистісних контактів з оточенням у них зазвичай не буває труднощів. 47% опитуваних мають середній рівень комунікативних здібностей. Вони без особливих ускладнень адаптуються до нового колективу; під час установлення міжособистісних контактів з оточенням іноді можуть неправильно будувати стратегію своєї поведінки, водночас до критичних зауважень ставляться адекватно, здатні коригувати свою поведінку. Ці військовослужбовці у спілкуванні неконфліктні, адекватно оцінюють свою роль у колективі. Низький рівень комунікативних здібностей, труднощі в побудові контактів з оточенням, прояви агресивності, підвищена конфліктність притаманні 18% опитуваних військовослужбовців.

Високий рівень моральної нормативності у 18% досліджуваних військових, вони орієнтовані на дотримання загальноприйнятих і соціально ухвалених норм поведінки, дотримуються корпоративних вимог. Середній рівень моральної нормативності – у 51% опитуваних. Ці військовослужбовці прагнуть дотримуватися загальноприйнятих і соціально ухвалених норм поведінки, групові інтереси в них переважають над особистісними інтересами. Низький рівень моральної нормативності виявився у 31% досліджуваних. Ці посткомбатанти не прагнуть дотримуватися загальноприйнятих норм поведінки, в основному вважають за краще діяти згідно із власними планами, не орієнтуючись на думку оточення. Особистісні інтереси в них переважають над інтересами групи, а досягати цілей можуть в обхід існуючих заборон і правил.

Отримані в дослідженні показники нервово-психічної стійкості, комунікативних здібностей і моральної нормативності дозволили визначити особистісний потенціал соціально-психологічної адаптації опитуваних військовослужбовців.

26% учасників АТО / ООС мають високий рівень адаптації. Військовослужбовці, які входять до складу цієї групи, досить легко адаптуються до нових умов діяльності та нового колективу, досить легко й адекватно орієнтуються в ситуації, швидко виробляють стратегію своєї поведінки та соціалізації. Вони мають високу емоційну стійкість, неконфліктні. Функціональний стан осіб цих груп у період адаптації залишається в межах норми, працездатність зберігається.

52% військовослужбовців належать до групи задовільної адаптації. За зміни або погіршення умов діяльності можуть проявляти асоціальні зриви, агресивність, конфліктність, негативні психологічні стани. У звичних умовах ці проблеми частково компенсовані, тому успіх їхньої адаптації багато в чому залежить від зовнішніх умов середовища.

23% посткомбатантів належать до групи низької адаптації та характеризуються як особи, що мають ознаки явних акцентуацій характеру. Військовослужбовці цієї групи мають низьку нервово-психічну стабільність, їм притаманні нервово-психічні зриви, вони конфліктні, можуть допускати асоціальні вчинки, у них спостерігається висока ймовірність розвитку негативних психологічних станів.

Узагальнення результатів дослідження рівня соціально-психологічної адаптації показало, що більшості досліджуваних військовослужбовців притаманний середній інизький рівень адаптованості, тобто вони психічно нестабільні, конфліктні, допускають асоціальні вчинки часто або за зміни умов діяльності. Ці досліджувані посткомбатанти (75%) потребують системної психологічної допомоги.

Висновки. Отже, проведене дослідження показало, що в майже половини учасників АТО / ООС після повернення із зони бойових дій спостерігається високий рівень тривожності, ригідності й агресивності. Більшість досліджуваних посткомбатантів систематично або в разі зміни умов діяльності психічно нестабільні, конфліктні, агресивні, допускають асоціальні вчинки. Негативні психологічні стани та прояви характерні для військовослужбовців, термін перебування яких у зоні АТО / ООС становив один рік і більше, а після повернення до мирного життя минуло від одного до шести місяців. Виявлені групи, які мають негативні психічні стани, потребують системної психологічної допомоги для успішної реадаптації до мирного життя.

Перспективи подальшого розвитку в цьому напрямі передбачаються у розробці й апробації програми психологічної допомоги, спрямованої на подолання негативних психічних станів і поліпшення соціально-психологічної адаптації.

Література:

1. Актуальні проблеми психологічної допомоги, соціальної та медико-психологічної реабілітації учасників антитерористичної операції : матеріали Міжвідомчої науково-практичної конференції. Київ : НУОУ, 2016. 400 с.
2. Вплив військового конфлікту на прояви насильства в родині та громаді / І. Бандурка та ін. *Соціально-педагогічна та психологічна допомога сім'ям із дітьми в період військового конфлікту* : навчально-методичний посібник. Київ : Україна, 2015. С. 14–22.
3. Бриндіков Ю. Шляхи подолання посттравматичного стресового розладу у військовослужбовців: соціально-психологічні аспекти. *Актуальні проблеми психології* : збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. Київ ; Ніжин : ПП Лисенко, 2016. Т. IX : Загальна психологія. Історична психологія. Етнічна психологія. Вип. 8. С. 72–82.
4. Психологічна робота з військовослужбовцями – учасниками АТО на етапі відновлення : методичний посібник / О. Кокун та ін. Київ : НДЦ ГП ЗСУ, 2017. 282 с.
5. Мульована Л. Методи психологічної допомоги учасникам АТО. Молодий вчений. 2014. № 10 (13). С. 114–116.
6. Пирог Г. Особливості політичної свідомості мешканців севастопольського регіону. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Психологічні науки».* Вип. 3. Херсон, 2015. С. 135–141.
7. Шмиглюк О. Особливості уявлень учасників АТО про сучасного Українця. *Наука і освіта.* 2016. № 5. С. 261–266.

Pyroh H. V., Shmyhliuk O. H., Horbachuk Yu. O. Features of psychological states of participants Anti-Terrorist Operation / Joint Force Operation

The article is devoted to the analysis of the mental states of participants in the anti-terrorist operation / joint force operation after their return from the combat zone. Psychological problems, associated with engagement in combat actions, become serious internal barriers for postcombatants for further adaptation to post-war life. It is necessary to understand those specific psychological problems to provide effective assistance, which complicate, and sometimes make impossible, the implementation of the normal life of the servicemen. The purpose of this work is to determine such psychological peculiarities of anti-terrorist operation / joint force operation participants as anxiety, frustration, aggressiveness, rigidity, neuropsychic stability, communicative abilities,

moral normativity, adaptability by empirical research. The methodology "Self-assessment of mental states" by H. Eysenk, the multi-level personality questionnaire "Adaptability", developed by A. Maklakov, S. Chermyanin, interview and questionnaire was used for the empirical research of psychological states of servicemen. The generalization of the research of the self-assessment of mental states showed a high level of anxiety, rigidity and aggressiveness in almost half of the participants of fighting's. It is typical for them to anticipate danger, tension, feeling of hopelessness and despair, affective states of anger, a tendency to cause harm to others, difficulties in changing behavior. The results of the research showed that the majority of investigated servicemen has an average level of neuropsychological stability, communicative abilities and moral normativity. Their emotional lability, probable asocial disruptions, conflict in the usual conditions are partially offset and may be manifested when the activity or conditions of activity change. A certain part of the postkombatants surveyed have a low level of adaptability, mentally unstable, conflict, admitting asocial deeds. Negative psychological states and manifestations are characteristic, mainly for those postkombatants, whose term of stay in the zone of the anti-terrorist operation / joint force operation was about one year or more, and after returning to peaceful life from the area of fighting has passed from one to six months. Detected groups with a negative mental state, problems in communicating with people and other psychological problems, require systematic psychological help for successful readjustment to a peaceful life.

Key words: *mental states, combatants socio-psychological adaptation, anxiety, frustration, aggressiveness, rigidity, neuropsychic stability, communicative abilities, moral normativity.*

УДК 159.9
DOI https://doi.org/10.32840/2663-6026.2019.3-2.25

О. В. Ярещенко
аспірант кафедри практичної психології
Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди

ВИМОГИ ДО ПСИХОЛОГІЧНОЇ ПРИДАТНОСТІ СПІВРОБІТНИКІВ НАЦІОНАЛЬНОЇ ПОЛІЦІЇ УКРАЇНИ

Автором розглянуті вимоги до психологічної придатності співробітників Національної поліції України. Визначено, що психологічна придатність до діяльності в екстремальних ситуаціях співробітника поліції має такі елементи: наявність спеціальних здібностей, інтересу до екстремальної діяльності; уміння ухвалювати ризиковані рішення, активно діяти в екстремальних ситуаціях; готовність до збільшення стресових навантажень; готовність до зміни умов праці й особистого життя. Автор вказує на те, що виконання співробітником поліції функціональних обов'язків передбачає наявність розвинутутих когнітивних і комунікаційних навичок. Зазначається, що негативний вплив фізичної втоми проявляється ще й у тому, що психофізіологічні механізми основних видів втоми (розумової, емоційної, сенсорної та фізичної) єдині та полягають у порушенні нормальної взаємодії процесів порушення й гальмування в корі великих півкуль, тобто настання одного виду втоми провокує настання інших і знижує ефективність перебігу нервово-психічних процесів. У свою чергу, ефективність перебігу психічних процесів мислення й уваги під час рішення службово-бойового завдання багато в чому буде визначатися здатністю співробітника поліції до подолання втоми. Вказується на те, що виконання співробітником поліції функціональних обов'язків потребує відповідності таким вимогам до його психологічної придатності: здатність вирішувати професійні завдання в екстремальних ситуаціях; готовність до ситуації збройного протиборства зі злочинцями; здатність до інтенсивної міжособистісної комунікації з потерпілими та кримінальними елементами; висока психофізіологічна витривалість, пов'язана з відсутністю фіксованого робочого часу; здатність витримувати тривалу емоційну напругу, почуття страху, невизначеності, непевності, неможливості поділитися своїми сумнівами із близькими; здатність до тривалої напруги сенсорних систем в умовах монотонії; необхідність постійної інтенсивної інтелектуальної активності; здатність до рольового перевтілення, уміння видавати себе за інших людей, безпомилково грати ролі різних соціальних і професійних типів; мовна спритність, уміння швидко та чітко пояснити критичну ситуацію іншому.

Ключові слова: *психологічна придатність, екстремальні ситуації, когнітивні процеси, міжособистісна комунікація, стрес, втома.*

Постановка проблеми. Діяльність співробітників Національної поліції України з попередження та припинення правопорушень, відновлення порушеного громадського порядку протікає у складній, швидко мінливій обстановці, що характеризується дією цілої низки екстремальних зовнішніх та внутрішніх психологічних чинників, і потребує від співробітників поліції високого професіоналізму, витримки, самовладання, рішучості та мужності. Через означені об'єктивні та суб'єктивні чинники здійснення професійної діяльності в лавах Національної поліції України має передбачати низку вимог до психологічної придатності. Варто зазначити, що під час проведення конкурсу на службу в поліції конкурсанти проходять рекомендаційне тестування особистісних характеристик. Це психологічне тестування згідно з положеннями Типового порядку проведення конкурсу на службу до поліції та/або зайняття вакантної посади, затвердженого наказом Міністерства внутрішніх справ України від 25 грудня 2015 р. № 1631, здійснюється з метою виявлення рис, типів характеру, стилю поведінки кандидата, визначення його емоційного стану, придатності кандидата до служби в умовах підвищеного психологічного навантаження [1]. Дослідження ключових вимог до психологічної придатності співробітників поліції актуальне як у сенсі розуміння сутнісної специфіки цієї професійної діяльності, так і з огляду на вдосконалення законодавчих механізмів відбору найбільш спроможних кандидатів на службу до Національної поліції України за результатами психологічного тестування.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблематику вимоги до психологічної придатності співробітників Національної поліції України досліджували такі вчені, як: В.Л. Васильєв, Л.А. Воробйова, В.Є. Гурський, В.О. Лефтеров, М.Г. Логачов, А.І. Орлов, А.Е. Томилова, Д.В. Швець, В.М. Шевченко. Водночас недослідженим залишилося питання вимог до психологічної придатності співробітників правоохоронних органів в екстремальних ситуаціях.

Мета статті – вивчити вимоги до психологічної придатності співробітників Національної поліції України.

© Ярещенко О. В., 2019

Виклад основного матеріалу. Істотною особливістю діяльності співробітника поліції є конфліктний характер тих ситуацій, на тлі яких розгортається та протікає служба поліцейського. Конфліктність діяльності проявляється в різних формах: вступаючи у взаємодію зі злочинцем, співробітник відчуває активний опір із його боку, він повинен переборювати спроби порушника замаскувати свої дії, увести в оману й навіть спровокувати співробітника на неправильні, протиправні дії. У цих критичних ситуаціях спілкування співробітник зобов'язаний зберігати самоконтроль, щоби не піддатися на провокації та протистояти злочинцеві.

Крім того, особливістю діяльності співробітників поліції можна вважати всю ту специфіку, що пов'язана із чинником небезпеки й ризику. Працівник поліції протягом усього часу, а не тільки службового, перебуває у стані стресу. Він зважає на цілком реальну можливість зазнати травми після закінчення службового часу. Віктимна схильність діяльності співробітників поліції означає підвищену ймовірність агресивного нападу порушників громадського порядку на працівника поліції, підвищену ймовірність стати жертвою злочинних зазіхань. Імовірність агресивного нападу на співробітників поліції зворотно пропорційна рівню їхньої професійної підготовленості та багато в чому залежить від правильної організації служби, урахування індивідуальних і психологічних особливостей працівників під час підбору особового складу на посади, підвищено вразливі щодо віктимності. Усвідомлення співробітником поліції підвищеної віктимності своєї праці також може відігравати роль психотравмуючого чинника, що призводить до надзвичайно емоційної напруженості служби.

М.Г. Логачов уважає, що негативний вплив частих стресів акумулюється в організмі і призводить до різноманітних фізіологічних і соматичних порушень, які сприяють розвитку парапрофесійної патології і зростанню загальної захворюваності [2, с. 7]. В.О. Лефтеров емпірично довів, що проблеми загибелі та поранень працівників органів внутрішніх справ під час професійної діяльності мають психологічну детермінованість [3, с. 11].

Тому важлива вимога до осіб, які проходять службу в поліції, – психологічна стійкість в екстремальних ситуаціях. Екстремальними називають ситуації, які викликають у людини великі труднощі, потребують граничного напруження сил і можливостей, щоб упоратися з ними і вирішити службові завдання. У свою чергу, під психічною стійкістю розуміють цілісну характеристику особистості, що забезпечує її стійкість до фруструючих і стресогених впливів важких ситуацій. Працівник поліції частіше за інших потрапляє у складні та часом небезпечні психологічні ситуації в повсякденній службовій діяльності, які мають стресогений вплив на психіку.

Як зазначає А.Є. Томілова, усі форми психічних реакцій під впливом напруженої ситуації показують, що: 1) найбільш сильний дезорганізуючий вплив екстремальної ситуації має своєю причиною невизначеність і дефіцит часу, а також раптовість; 2) під впливом екстремальної ситуації порушуються не тільки психічні функції, а весь комплексний психічний процес оцінки обстановки й ухвалення рішень; 3) вирішальна умова збереження стійкості й ефективності діяльності в екстремальній ситуації – знання, навички, уміння, вольові й інші якості [4, с. 55].

Д.В. Швець пише, що психологічна підготовка працівників поліції повинна бути спрямована на формування стійкості до: 1) негативних чинників службової діяльності (напруженість, відповідальність, ризик, небезпека, дефіцит часу, невизначеність, несподіванки тощо); 2) чинників, що сильно впливають на психіку (вигляд крові або трупа, тілесних ушкоджень тощо); 3) ситуацій протиборства (потрібні вміння вести психологічну боротьбу з особами, які протидіють попередженню, розкриттю та розслідуванню злочинів, уміння протистояти психологічному тиску, маніпулюванню з боку як законослухняних громадян, так і правопорушників, уміння не піддаватися на провокації тощо); 4) конфліктних ситуацій у службовій діяльності (потрібні вміння проаналізувати внутрішні причини конфлікту, розібратися в закономірностях їх виникнення, перебігу і способах вирішення, уміння володіти собою у психологічно напружених, конфліктних ситуаціях, що провокують) [5, с. 227].

У практичній діяльності успішне врегулювання екстремальних ситуацій багато в чому визначається рівнем розвитку рефлексії співробітника поліції. У реальній правоохоронній практиці співробітник часто стикається із проблемами, які не можуть бути вирішені на рівні професійних стереотипів і освоєних прийомів впливу. Рівень розвитку рефлексії визначає спосіб поводження співробітника в таких ситуаціях. Він може поводитися деструктивно, нескінченно пробуючи знайомі способи, незважаючи на їхню неефективність, або «піти» із ситуації, оголосивши її нерозв'язаною. Інший спосіб поводження полягає не у простому переборі варіантів дій, а в рефлексивній оцінці, аналізі, переосмисленні дій, спрямованих на виявлення конфліктного змісту даної ситуації та на вичленовування творчого завдання. Такий спосіб поводження приводить до конструктивного вирішення проблем і до професійно-особистісного росту співробітника поліції.

Загалом психологічна готовність до діяльності в екстремальних ситуаціях співробітника поліції містить такі елементи: 1) наявність спеціальних здібностей, інтересу до екстремальної діяльності;

2) уміння ухвалювати ризиковані рішення, активно діяти в екстремальних ситуаціях; 3) готовність до збільшення стресових навантажень; 4) готовність до зміни умов праці й особистого життя.

Специфіка професійної діяльності поліцейського передбачає постійне застосування когнітивних навичок та напруження пам'яті.

Як зазначає В.Є. Гурський, під час виконання завдань найважливішими робочими функціями співробітника поліції є інформаційний пошук (огляд), виявлення, ідентифікація, впізнання ознак об'єктів, перетворення отриманої інформації, формування програми дій, оперативне реагування. Співробітник поліції повинен зіставляти і запам'ятовувати особливості навколишнього простору, ідентифікувати ознаки злочину, утримувати в пам'яті, відтворювати і зіставляти прикмети осіб, що розшукуються, оцінювати особливості поведінки людей, що перебувають поруч або на місці злочину, збирати й узагальнювати різноманітні прикмети й ознаки правопорушення, висувати гіпотези і перевіряти їх, ухвалювати оперативні рішення, уживати заходів силового примусу тощо [6, с. 195]. Наприклад, на стадії зовнішнього вивчення об'єкта результати огляду зіставляються з образом, уявленням, що відображає його еталонну цілісність. На різних етапах роботи інформаційний пошук пов'язаний із завданнями виявлення, розрізнення, впізнання ознак проникнення, слідів, доказів, самого злочинця, перетворення отриманої інформації та її оцінки.

В.Л. Васильєв вказує на те, що знання психологічних закономірностей, застосування у процесі оперативно-розшукової діяльності належних психологічних методів полегшує працю оперативних співробітників, допомагає їм регулювати та будувати взаємини, глибше розуміти мотиви вчинків людей, пізнавати об'єктивну дійсність, правильно оцінити її й використати результати у практичній оперативно-розшуковій і слідчій діяльності. Зрозуміти будь-яке поводження, зокрема злочинне, неможливо без справжнього знання психології особистості, психологічних механізмів і мотивів, соціально-психологічних явищ і процесів. У діяльності співробітників оперативних підрозділів правоохоронних органів головне – робота з людьми, у яку входить низка взаємозалежних аспектів: проблеми вивчення й оцінки людей, установлення і розвиток контактів із ними, спілкування, вплив на них тощо [7]. Справді, недостатньо правильно та повно сприйнята інформація може призвести до необ'єктивної оцінки обстановки, а неправильна оцінка обстановки, у свою чергу, зумовить ухвалення неправильних рішень, наслідком яких буде значне зниження ефективності діяльності співробітника поліції в екстремальній ситуації.

Особливість перебігу когнітивних процесів у свідомості співробітника поліції полягає в дефіциті часу та кількості сприйманої інформації, що утрудняє її якісне та цілковите осмислення, що дозволяє правильно оцінити ситуацію. Проблеми розумової діяльності співробітника пов'язані з емоційними проявами, зумовленими загрозою його життю, інших людей і відповідальністю, пов'язаною з вирішенням оперативно-службового завдання, і наслідками, які може спричинити неправильне рішення. Вольові процеси в такому разі зумовлюють подолання страху за своє життя, фізичних труднощів, взяття співробітником на себе відповідальності за наслідки своїх дій. Особливість перебігу вольових процесів у такому разі полягає в необхідності швидкого ухвалення рішення, ґрунтуючись на недостатній кількості інформації.

Варто зазначити, що багато випадків загибелі та поранень співробітників поліції під час виконання службових обов'язків спричинені неправильною оцінкою обстановки та неухваленням або несвоєчасним ухваленням рішення на виконання конкретних дій, пов'язаних із застосуванням вогнепальної зброї. У свою чергу, неадекватна оцінка обстановки, що виражається в завищенні небезпеки протиправного зазіхання, може призвести до неправомірного застосування співробітником поліції фізичної сили, спеціальних засобів і вогнепальної зброї. Необґрунтоване застосування фізичної сили співробітниками органів внутрішніх справ є наслідком недостатньої як професійної, так і психологічної придатності, а також наявності специфічних професійних стресових навантажень [8, с. 28].

Ще однією вимогою до психологічної придатності співробітника поліції є психологічна готовність до застосування зброї, зокрема вогнепальної, до правопорушника.

У Переліку робіт, де є потреба у професійному доборі, затвердженому наказом Міністерства охорони здоров'я України та Держнаглядохоронпраці, від 23 вересня 1994 р., визначається, що професійна діяльність, пов'язана з роботами, виконання яких передбачає носіння вогнепальної зброї, може провадитись тільки в разі перевірки претендента на сенсомоторні реакції, реакцію на об'єкт, який рухається, увагу, швидкість переключення уваги, емоційну стійкість та почуття тривоги, агресивність, втому [9]. Якщо резюмувати ці характеристика, то можна зазначити, що під час застосування співробітником поліції вогнепальної зброї в мінливих умовах оперативної обстановки визначальною є його здатності до ефективної та швидкої переробки вступної інформації, тобто його конвергентна інтелектуальна готовність.

Коли говоримо про конвергентні інтелектуальні риси як про структурні елементи психофізичної готовності до застосування вогнепальної зброї, варто пам'ятати, що якість мислення детерміну-

ється ступенем перекручування об'єктивної реальності у свідомості суб'єкта, тобто якість мислення деякою мерою зумовлюється здатністю суб'єкта діяльності до утримання у фокусі уваги якомога більшої кількості деталей навколишньої дійсності. Чим більше деталей навколишньої оперативної обстановки здатен охопити своєю увагою співробітник поліції, тим адекватніше буде ухвалене ним рішення про спосіб застосування вогнепальної зброї. Водночас можлива протидія з боку групи правопорушників, як і участь інших співробітників правопорядку в силовій затримці або випадкова поява сторонніх осіб, обґрунтовує необхідність виокремлення такої властивості уваги, як розподіл, що зумовлює здатність до одночасного виконання різних за характером дій і спостереження за декількома незалежними процесами. Як зазначає А.І. Орлов, динамічний розвиток оперативної обстановки потребує від поліцейського переключення уваги, що забезпечує перехід від одного виду діяльності до іншого, від одного об'єкта – на інший. Водночас результативність дій буде залежати від здатності до концентрації уваги як умови забезпечення точності, ясності та глибини відображення у свідомості виконуваних дій у несприятливих умовах [10, с. 162].

Перелічені властивості уваги в сукупності з конвергентними інтелектуальними здатностями все-таки не дозволяють говорити про повне розкриття змісту досліджуваного феномену, незважаючи на те, що є психологічним складником розглянутого виду готовності й найбільш важливими її компонентами.

Якщо розглядати застосування співробітником поліції вогнепальної зброї як певну послідовність рухових дій, то необхідно визначити також ті психофізіологічні якості, від яких найбільшою мірою залежить ефективність виконання даних дій. Так, на точність стрільби істотно впливає збільшення тремору рук, спровокованого втомою, спричиненою переслідуванням правопорушника або протиборством із ним. Негативний вплив фізичної втоми проявляється ще й у тому, що психофізіологічні механізми основних видів втоми (розумова, емоційна, сенсорна та фізична) єдині та полягають у порушенні нормальної взаємодії процесів порушення й гальмування в корі великих півкуль, тобто настання одного виду втоми провокує настання інших і знижує ефективність перебігу нервово-психічних процесів. У свою чергу, ефективність перебігу психічних процесів мислення й уваги під час вирішення службово-бойового завдання багато в чому буде визначатися здатністю співробітника поліції до подолання такої втоми.

Також зауважимо, що одним із методів формування психологічної готовності до застосування зброї співробітниками поліції є розвиток здатності до психічного самовладання та регуляції емоційних станів [11, с. 31]. Цей метод допомагає вирішувати такі завдання: знижувати рівень особистісної тривожності співробітників у зв'язку із застосуванням зброї; формувати структуру особистісних компонентів психологічної готовності, що відповідає емоційно-вольової стійкості особистості співробітника поліції; управляти емоційною сферою співробітників, оптимізувати сприятливий психічний стан, пов'язаний із застосуванням зброї; коректувати або формувати особистісні якості співробітників, пов'язані з адекватним поводженням у різних стресових ситуаціях.

Висновки. Виконання співробітником поліції функціональних обов'язків передбачає відповідність таким вимогам до його психологічної придатності, як: здатність вирішувати професійні завдання в екстремальних ситуаціях; готовність до ситуації збройного протиборства зі злочинцями; здатність до інтенсивної міжособистісної комунікації з потерпілими та кримінальними елементами; висока психофізіологічна витривалість, пов'язана з відсутністю фіксованого робочого часу; здатність витримувати тривалу емоційну напругу, почуття страху, невизначеності, непевності, неможливості поділитися своїми сумнівами із близькими; здатність до тривалої напруги сенсорних систем в умовах монотонії; необхідність постійної інтенсивної інтелектуальної активності; здатність до рольового перевтілення, уміння видавати себе за інших людей, безпомилково грати ролі різних соціальних і професійних типів; мовна спритність, уміння швидко та чітко пояснити критичну ситуацію іншому. Означені вимоги до психологічної готовності становлять структуру особистості співробітників поліції, дослідження якої буде предметом наступних публікацій.

Література:

1. Типовий порядок проведення конкурсу на службу до поліції та/або зайняття вакантної посади, затверджений наказом Міністерства внутрішніх справ України від 25 грудня 2015 р. № 1631. URL: http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/z0050-16 (дата звернення: 06.06.2019).
2. Логачов М.Г. Психологічна підготовка особового складу спеціальних підрозділів ОВС до дій в екстремальних ситуациях : автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.06. Харків, 2001. 16 с.
3. Лефтеров В.О. Психологічні детермінанти загибелі та поранень працівників органів внутрішніх справ : монографія. Донецьк : ДІВС МВС України, 2002. 324 с.
4. Томилова А.Е. Психологическая подготовка и боевая готовность сотрудников ОВД к действиям в экстремальных ситуациях. *Психопедагогика в правоохранительных органах,* 1998. № 1 (7). С. 54–57.
5. Швець Д.В. Психічна стійкість працівника поліції як основа готовності до службової діяльно-

сті в екстремальних ситуаціях. *Особистість, суспільство, закон: психологічні проблеми та шляхи їх розв'язання* : тези доповідей Міжнародної науково-практичної конференції, присвяченої пам'яті професора С.П. Бочарової, м. Харків, 30 березня 2017 р. Харків : ХНУВС, 2017. С. 226–229.
6. Гурський В.Є. Вимоги до професійно-психологічних якостей працівників спеціальних підрозділів МВС України, необхідних для успішного виконання завдань. *Вісник Національного університету оборони України.* 2013. № 2 (33). С. 193–198.
7. Васильев В.Л. Психологические основы организации труда следователя. Санкт-Петербург : Нигер, 2002. 640 с.
8. Воробьева Л.А. Психологические факторы незаконного применения физической силы сотрудниками ОВД. *Психопедагогика в правоохранительных органах.* 2014. № 2 (57). С. 27–29.
9. Перелік робіт, де є потреба у професійному доборі: Наказ Міністерства охорони здоров'я України та Держнаглядохоронпраці від 23 вересня 1994 р. URL: http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/z0018-95 (дата звернення: 06.06.2019).
10. Орлов А.И. Сущность, содержание и структура психофизической готовности сотрудников органов внутренних дел к применению огнестрельного оружие. *Вестник ЧГПУ им. И.Я. Яковлева.* 2015. № 3 (87). С. 159–165.
11. Шевченко В.М. Методика формирования психологической готовности сотрудника к применению огнестрельного оружия. *Психопедагогика в правоохранительных органах.* 2005. № 2 (24). С. 30–32.

Yareshchenko O. V. Requirements for the psychological suitability of employees of the National Police of Ukraine

The author considers the requirements for the psychological suitability of the staff of the National Police of Ukraine. It has been determined that the psychological fitness to work in extreme situations of a police officer has the following elements: the presence of special abilities, interest in extreme activities; ability to make risky decisions, to actively act in extreme situations; readiness to increase stress loads; readiness to change the conditions of work and personal life. The author points out that the performance of a police officer requires a developed cognitive and communication skills. It's noted that the negative influence of physical fatigue also manifests itself in the fact that the psycho-physiological mechanisms of the main types of fatigue (mental, emotional, sensory and physical) are one and are in violation of the normal interaction of the processes of violation and inhibition in the cerebral cortex, that is, the onset of one type of fatigue provokes the onset of others and reduces the effectiveness of the flow of neuropsychic processes. In turn, the effectiveness of the flow of mental processes of thinking and attention during the decision of the military-combat mission will largely be determined by the ability of the police officer to overcome the onset of fatigue. It's indicated that the performance of a police officer requires him to comply with the following requirements for his psychological fitness: the ability to solve professional problems in extreme situations; readiness for a situation of armed confrontation with criminals; the ability to intensive interpersonal communication with victims and criminal elements; high physiological endurance associated with the lack of fixed working time; ability to withstand prolonged emotional stress, feelings of fear, uncertainty, uncertainty, inability to share their doubts with loved ones; the ability to prolong the voltage of sensory systems in monotony conditions; the need for constant intense intellectual activity; the ability to role reincarnation, the ability to manifest themselves as other people, to faithfully play the role of different social and professional types; language agility, ability to quickly and clearly explain the critical situation to another.

Key words: *psychological fitness, extreme situations, cognitive processes, interpersonal communication, stress, fatigue.*

ОРГАНІЗАЦІЙНА ПСИХОЛОГІЯ; ЕКОНОМІЧНА ПСИХОЛОГІЯ

УДК 159.922.2:34.08
DOI https://doi.org/10.32840/2663-6026.2019.3-2.26

Ю. Л. Вітомський
кандидат психологічних наук

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ПОЗИТИВНОГО ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕРЕСУ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ПРАЦІВНИКІВ ОХОРОНИ

Статтю присвячено вивченню психологічних особливостей формування позитивного емоційного інтересу до професійної діяльності охоронців різної спеціалізації. Актуальність дослідження обумовлюється недостатньою дослідженістю в психології трудової діяльності особливостей поведінки співробітника охорони в умовах професійної діяльності, оцінка ступеня стійкості емоційної сфери, а отже, і можливостей вибору диференційованих заходів, спрямованих на профілактику нервових зривів і неуспішних поведінкових реакцій.

Для того щоб співробітник охорони, прагнув до оволодіння спеціальними знаннями, вміннями, навичками і ефективно вирішував поставлені перед ним завдання, він повинен бути зацікавлений в успішному здійсненні своєї професійної діяльності, що апріорі передбачає ефективну адаптацію до професійної діяльності. Саме тому важливого значення набуває набуття професійного інтересу, тобто інтересу до способів розв'язання проблем, які виникають під час охоронної діяльності.

Для формування професійного інтересу високого рівня, який сприяє ефективній адаптації в обраній професії, необхідно створення і впровадження комплексної систематизованої моделі, що сприяє розвиткові п'яти компонентів професійного інтересу: мотиваційного, емоційного, вольового, пізнавального і потребнісно-діяльнісного.

Реалізація комплексної моделі формування професійного інтересу працівників охорони здійснювалася нами в рамках дослідно-експериментальної роботи, яка представляє собою чотири логічно взаємопов'язані блоки: 1) цільовий блок передбачає постановку цілей і завдань дослідно-експериментальної роботи; 2) організаційний блок передбачає організацію дослідного процесу; 3) змістовий блок відображає обсяг компетенцій, якими опановують співробітники в процесі підготовки, а також особистісних якостей, які повинні бути у них сформовані та розвинені; 4) результативний блок включає якісно-кількісний аналіз і інтерпретацію результатів дослідно-експериментальної роботи, їх зіставлення з прогнозованими та бажаними результатами.

Ключові слова: *співробітник охорони, охоронне підприємство, професійна діяльність, позитивний емоційний інтерес.*

Постановка проблеми. Дослідження психологічних особливостей адаптації охоронників до професійної діяльності, у зв'язку зі зміною завдань і зовнішніх чинників, що визначають цю діяльність, є надзвичайно актуальною проблемою. На сучасному етапі становлення ринкової інфраструктури в Україні ця професія є вельми затребуваною, попри наявність стресогенних чинників, що впливають на поведінку і діяльність співробітників охоронних фірм. У багатьох випадках професійний стрес пов'язаний з частими явищами агресії, соціально-психологічні причини якої також не достатньо досліджені. Оскільки усунення впливу соціально-психологічних чинників навряд чи можливе в суспільстві, яке понад 28 років перебуває в стані перманентної ціннісно-психологічної кризи, вважаємо за доцільне дослідити психологічні особливості адаптації охоронників до професійної діяльності, а відтак і мінімізації негативного впливу на цю діяльність соціально-психологічних чинників. Наукове розв'язання ієї проблеми дало б змогу запропонувати практичні рекомендації, спрямовані на досягнення оптимального пристосування співробітників охоронних фірм до умов професійної діяльності на конкретному об'єкті, сприяло б досягненню високих результатів і забезпеченню оптимальних можливостей для реалізації потреб особистості охоронника.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Важливі аспекти регуляції психічного стану професіонала вивчали Блінов О.А. [2], Клімов Є.А. [5] та інші.

Досить вдалі спроби систематизувати вплив екстремальних чинників на професійну діяль-

© Вітомський Ю. Л., 2019

ність в екстремальних умовах були зроблені в роботах Кокуна О.М. [6], Кондрюкової В.В. [7], Миронця С.М. [9], Попова В.М., Астапенкової В.М. [11]. Автори вважають, що характер і найменування стресу (емоційний, бойовий, навчальний, авіаційний, спортивний та інші) не просто залежить, але і визначається його змістом. Причинами напруженості автори вважають будь-який емоціогенний чинник, однак виникаючий лише в певних умовах: невідповідність індивідуальних якостей зовнішнім вимогам, непідготовленість, помилки в методах професійного навчання, несприятливі функціональні стани людини, особлива індивідуальна значущість зазначених чинників.

Адаптаційний потенціал особистості в кризових умовах досліджували Коробка Л.М. [8], Гнатюк С.С. [3], Антипенко В.Н., Вишневсьий В.П. [1].

Проблеми формування професійного інтересу майбутніх кваліфікованих робітників були колом наукового пошуку Романенко Л.В [12].

Закордонні дослідники соціальної адаптації E. Wall, K. Marzal в якості основних адаптаційних ресурсів виділяють соціальні ресурси особи, до яких також відносять допомогу людей одне одному, відчуття належності до спільноти, колективу, соціальну згуртованість [13].

Важливі психологічні аспекти праці охоронника досліджували Каленяк В.П. [4], Половнікова Ж.Ю. [10].

Водночас проведений аналіз літератури дослідження показує, що спеціальних науково обґрунтованих психологічних розвідок розвитку професійного адаптаційного потенціалу працівників охорони та взагалі сектору безпеки підприємств, до цього часу не проведено. Таким чином, виникає наукова проблема: з одного боку, між значною увагою до психологічних проблем професійної адаптації та недостатньою кількістю досліджень в галузі організаційної психології з проблем розвитку адаптаційного потенціалу співробітників сектору охорони підприємств.

Метою даної статті є вивчення психологічних особливостей формування позитивного емоційного інтересу до професійної діяльності охоронців різної спеціалізації.

Виклад основного матеріалу. В сучасному постіндустріальному суспільстві стрімко розвивається світ професій, формуються професійні норми, правила, вимоги щодо представників будь-якого виду професійної діяльності. Згідно з цими вимогами фахівець повинен володіти певними професійними знаннями, бути компетентним у професійній діяльності.

Для того щоб співробітник охорони, прагнув до опанування спеціальними знаннями, вміннями, навичками та ефективно вирішував поставлені перед ним завдання, він повинен бути зацікавлений в успішному здійсненні своєї професійної діяльності, що, на нашу думку, передбачає ефективну адаптацію до професійної діяльності. Саме тому важливого значення набуває набуття професійного інтересу, тобто інтересу до способів розв'язання проблем, які виникають під час охоронної діяльності.

У контексті нашого дослідження ми спиралися на підходи до формування професійного інтересу до майбутньої діяльності, окреслені Романенко Л.В. [12]. Однак ми кілька поглибили дане поняття щодо предмета дослідження – професійного інтересу співробітників охорони. Таким чином, під професійним інтересом співробітників охорони ми розуміємо інтегративну характеристику особистості, що містить мотивоване, емоційне, пізнавальне і ціннісно-цільове ставлення особистості до професійної діяльності. Це ставлення вирізняється вольовою активністю в розвитку здібностей і професійно-особистісних якостей співробітника підрозділу охорони та проявляється в прагненні суб'єкта до активної залученості в процес діяльності та самореалізації в ній.

Для формування професійного інтересу високого рівня, який сприяє ефективній адаптації в обраній професії, необхідно створення і впровадження комплексної систематизованої моделі, що сприяє розвиткові п'яти компонентів професійного інтересу: мотиваційного, емоційного, вольового, пізнавального і потребнісно-діяльнісного.

Для розробки нашої моделі нам необхідно визначити її структуру та основні компоненти: мету, завдання, зміст, методи, засоби, умови, форми взаємодії, а також досягнуті водночас результати. На нашу думку, найбільш прийнятною є структура, яка ґрунтується на виділенні основних компонентів процесу формування професійного інтересу співробітників охорони в процесі морально-психологічної підготовки: мета – організаційні форми – зміст – результат.

Відповідно реалізація комплексної моделі формування професійного інтересу працівників охорони здійснювалася нами в рамках дослідно-експериментальної роботи, яка являє собою чотири логічно взаємопов'язані блоки: 1) цільовий блок передбачає постановку цілей і завдань дослідно-експериментальної роботи; 2) організаційний блок передбачає організацію дослідного процесу; 3) змістовий блок відбиває обсяг компетенцій, якими опановують співробітники в процесі підготовки, а також особистісних якостей, які повинні бути у них сформовані та розвинені; 4) результативний блок включає якісно-кількісний аналіз і інтерпретацію результатів дослідно-експериментальної роботи, їх зіставлення з прогнозованими та бажаними результатами.

Одним зі складників процесу формування професійного інтересу співробітників охорони є етап формування емоційного компонента.

Виникнення професійного інтересу співробітника охорони починається з прояви позитивних емоцій у суб'єкта щодо праці в секторі охорони підприємства. Емоції, являючись фоном діяльності особистості, служать одним з головних чинників, що визначають успішність виконання професійної діяльності. Позитивні емоції щодо професії служать джерелом в прояві мотивів вибору професії (мотиваційний компонент), сприяють особистісному обґрунтуванню професійного вибору.

Вельми продуктивним нам видається поєднання емоційного і вольового компонентів в діяльності людини, оскільки вольовий компонент служить регулятором в емоційних переживаннях. З іншого боку, стійкий професійний інтерес, активізуючи всі психічні властивості особистості, допомагає долати труднощі, сприяє вихованню вольових якостей особистості, допомагає розставити ціннісні орієнтири співробітників охорони на даному етапі самовдосконалення і професійної адаптації.

В емоційному компоненті закладено позитивне ставлення до професійної діяльності у секторі охорони, впевненість у правильності її вибору, задоволеність вибором. Зазначені позиції, таким чином, неможливі без внутрішнього емоційного комфорту і сприятливого соціально-психологічного клімату в колективі охоронників. В даній ситуації є ключовою роль безпосереднього керівника, який відповідає за професійну діяльність охоронника. Його завданням, насамперед, є оцінка і коригування діяльності підлеглого щодо її ефективності та задоволення матеріально-побутових потреб і запитів охоронників, організації їх відпочинку. Відомо, що особливої уваги розв'язання вказаних проблем стосується охоронників, які працюють за так званим «вахтовим» методом роботи, що передбачає значну віддаленість від постійного місця проживання охоронника.

Формування позитивного соціально-психологічного клімату в підрозділі є іншим важливим напрямом роботи безпосереднього керівника, оскільки сприятлива психологічна атмосфера і душевний комфорт сприяють більш якісному виконанню охоронником покладених на нього службових обов'язків.

Оскільки основна частина роботи співробітника охорони нерозривно пов'язана з недопущенням протиправної діяльності щодо працівників підприємства та майна, а відтак з обов'язковим спілкуванням з потенційними та дійсними порушниками режиму охорони об'єкта, з усіма притаманними їм змінами свідомості та моралі, кожному охоронику потрібна велика емоційна віддача за умови дефіциту позитивних вражень. Крім негативного впливу такого професійного середовища, стресогенним чинником є сувора регламентація робочого часу при нереальності термінів виконання поставленого завдання, оперативність прийняття рішень, недолік умов самовираження, професійного вдосконалення, напруженість і конфліктність в міжособистісних відносинах з колективом підприємства, вкладання в роботу великих особистісних ресурсів при нестачі морального і матеріального визнання важливості своєї праці.

Таким чином, третім важливим напрямом роботи безпосереднього керівника і чинником, що сприяє формуванню емоційного компонента професійного інтересу, стає розвиток психологічної грамотності як керівництва, так і рядових співробітників охорони.

Вказаний напрям роботи пропонуємо реалізувати за двома векторами. Першим компонентом цього блоку є розвиток психологічної грамотності, якому сприяють психологічні модулі, що розглядаються на групових заняттях з морально-психологічної підготовки охоронників. Сюди входять, зокрема, такі теми, як «Навчання навичкам психічної саморегуляції», «Конфлікт як невіддільна частина діяльності відділу охорони», «Агресивність і тривожність охоронника як прояв професійної деформації», «Емоційне вигорання охоронника як чинник виникнення внутрішньо особистісного конфлікту» та інше.

Іншим важливим компонентом є індивідуальне психологічне консультування із залученням професійного психолога, на якому опрацьовуються індивідуальні запити співробітників охорони та за необхідності здійснюється корекція психічного стану особи.

Означена вище модель формування позитивного емоційного професійного інтересу до професійної діяльності була нами реалізована в охоронному підприємстві «Альфа-Преміум-Груп» (м. Київ). Працівники охорони вказаного підприємства були поділені на контрольну та експериментальну групи. Результати впровадження моделі наведемо у таблиці 1. Як бачимо, кількість співробітників, які демонструють низький (27,45%) і середній (33,87%) рівні розвитку емоційного компонента професійного інтересу, на початку експерименту впала до 4,84% і 16,14% відповідно. Водночас в процесі цілеспрямованого психолого-педагогічного впливу число співробітників, що належать до вище середнього (46,76%) і високого (32,28%) рівня розвитку даного компонента, збільшилася (до експерименту 29,08% і 9,65% відповідно).

Відтак значно підвищився рівень психологічної адаптації співробітників охорони до умов професійної діяльності після впровадження моделі формування позитивного емоційного інтересу до професійної діяльності, що підтверджують дані діагностичного дослідження, проведеного після експериментального впливу. Зокрема, кількість співробітників охорони, що належать до вище

Таблиця 1

Порівняння сформованості позитивного емоційного компонента охоронців підприємства «Альфа-Преміум-Груп»

Емоційний компонент, до експерименту, %			Емоційний компонент, після експерименту, %		
Рівні	ЕГ	КГ	Рівні	ЕГ	КГ
Високий	9,65	12	Високий	32,28	23
Вище середнього	29,08	32	Вище середнього	46,76	31
Середній	33,84	25	Середній	16,14	32
Низький	27,45	31	Низький	4,82	14
Всього	100	100	Всього	100	100

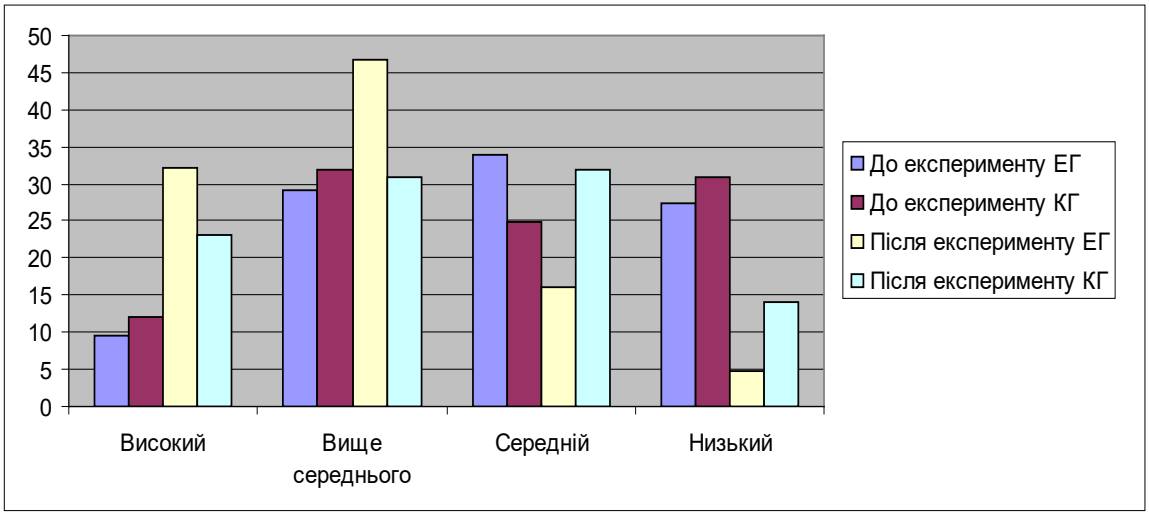

Рис. 1. Сформованість позитивного емоційного компонента охоронців підприємства «Альфа-Преміум-Груп»

середнього та високого рівня емоційного компонента професійного інтересу, в контрольній групі нижче, ніж в експериментальній, на 15,76% і 9,28% відповідно.

Крім того, рівень психологічної готовності, а значить, здатність успішно виконувати завдання професійної діяльності, пов'язані з міжособистісними стосунками, застосування навичок психологічної саморегуляції для оптимізації свого психологічного стану також підвищився після цілеспрямованого психолого-педагогічного впливу. Результати експериментальної роботи наочно зображено на рисунку 1.

Аналіз даних, отриманих під час впровадження моделі формування позитивного емоційного інтересу до професійної діяльності, зокрема його емоційного компонента, свідчить про те, що в експериментальній групі відбулися позитивні зміни, оскільки в ній була апробована модель і реалізований комплекс умов формування професійного інтересу співробітників охорони.

Висновки. Таким чином, можна зробити висновок, що заявлений механізм формування позитивного емоційного інтересу до професійної діяльності у співробітників охорони є досить ефективним і закладає основу для подальшої успішної професійної самореалізації співробітника як в рамках морально-психологічної підготовки, так і поза нею.

Література:

1. Антипенко В.Н., Вишневский В.П. Прогностическое моделирование системы педагогического руководства процессом подготовки учащейся молодёжи к профессиональной адап тации в современных условиях // *Молодёжь, труд, профессия*: Материалы междунар. науч. практ. конф. в г. Херсоне. В 2-х частях. Ч. I. Херсон, 1993. С. 20–25.
2. Блінов О.А. Психологія праці : Курс лекцій. Кив : КиМУ, 2009. 269 с.
3. Гнатюк С.С. Проблема соціально-економічної адаптації у психологічній науці. Актуальні проблеми психологічної та соціальної адаптації в умовах кризового суспільства: матеріали III Всеукраїнського науково-практичного круглого столу (6 березня 2018 року) ; за заг. ред. О.Г. Льовкіної, Р.А. Калениченка. Ірпінь : Університет державної фіскальної служби України, 2018 . С. 226–229.
4. Каленяк В.П. Приватна охоронна діяльність : зарубіжний досвід та можливості його використання в Україні. *Журнал-каталог "Персонал".* 2007. № 5. URL: http://www.personal.in.ua/
5. Климов Е.А. Развивающийся человек в мире профессий. Моск. гос. ун-т им. М.В. Ломоносова, Обнинский гор. психол. центр «Детство». Обнинск : изд-во «Принтер», 1993. 57 с.

6. Кокун О.М. Оптимізація адаптаційних можливостей людини : психофізіологічний аспект забезпечення діяльності : Монографія. Київ : Міленіум, 2004. 265 с.
7. Кондрюкова В. В. Адаптація до професійної діяльності : соціально-психологічний аспект. *Правничий вісник Університету «КРОК».* 2011. Вип. 9.
8. Коробка Л.М. Адаптаційний потенціал як чинник успішної адаптації особи до кризових умов. *Актуальні проблеми психологічної та соціальної адаптації в умовах кризового суспільства* : матеріали III Всеукраїнського науково-практичного круглого столу (6 березня 2018 року); за заг. ред. О.Г. Льовкіної, Р.А. Калениченка. Ірпінь : Університет державної фіскальної служби України, 2018. С. 36–41.
9. Миронець С.М. Теоретичні підходи психологічного забезпечення аварійно-рятувальних підрозділів МНС України. *Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України* / За ред. Максименка С.Д. Київ : «ГНОЗІС», 2002, Т. IV, ч. 5. С. 166–172.
10. Половникова Ж.Ю. Формирование психологической готовности сотрудников охраны к осуществлению профессиональной деятельности : дис. ... кандидата психол. Наук ; Университет внутренних дел. Харків. 1998. 217 с.
11. Попов В.М., Астапенкова В.М. Психологічні особливості вивченої безпорадності працівників ДСНСУ. *Проблеми екстремальної та кризової психології.* 2014. Вип. 15. С. 214–221.
12. Романенко Л.В. Аналіз дослідженості проблеми формування професійного інтересу майбутніх кваліфікованих робітників у психолого-педагогічній літературі. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України.* 2014. Вип. 4. С. 20–25.
13. Wall E., Marzall K. Adapt ive Capacity for Climate Change in Canadian Rural Communities. *Local Environment.* 2006. No. 11 (4). P. 373–397.

Vitomskyi Yu. L. Psychological features of formation of positive emotional interests to professional activity of workers of protection

The article is devoted to the study of psychological peculiarities of the formation of positive emotional interest in the professional activity of guards of different specialization. The urgency of the study is conditioned by insufficient research in the psychology of the work activity of the behavior of the security guard in the conditions of professional activity, the assessment of the degree of stability of the emotional sphere, and, consequently, the possibility of choosing differentiated measures aimed at preventing nerve disruptions and unsuccessful behavioral reactions.

In order for a security guard to seek special skills, abilities and skills and effectively solve his tasks, he must be interested in the successful pursuit of his professional activities, which a priori involves effective adaptation to professional activities. That is why the acquisition of professional interest, ie, interest in ways to solve problems that arise during the security activity, becomes of great importance.

In order to form a high-level professional interest that promotes effective adaptation in the chosen profession, it is necessary to create and implement a complex systematized model that promotes the development of five components of professional interest: motivational, emotional, volitional, cognitive, and non-operational.

The implementation of a comprehensive model for the formation of the professional interest of security guards was carried out by us within the framework of experimental and experimental work, which represents four logically interconnected blocks: 1) the target block envisages the setting of goals and objectives of experimental and experimental work; 2) the organizational unit provides for the organization of the research process; 3) the content unit reflects the amount of competencies that are learned by the staff in the process of preparation, as well as the personal qualities that they must be formed and developed; 4) the resultant block includes qualitative-quantitative analysis and interpretation of the results of experimental and experimental work, their comparison with the predicted and desired results.

Key words: *guardian, security company, professional activity, positive emotional interest.*

УДК 159.98:167
DOI https://doi.org/10.32840/2663-6026.2019.3-2.27

С. М. Кучеренко
кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри психології діяльності в особливих умовах
Національний університет цивільного захисту України

Н. С. Кучеренко
кандидат психологічних наук,
старший викладач кафедри практичної психології
Українська інженерно-педагогічна академія

О. О. Назаров
кандидат психологічних наук, професор,
перший проректор з навчальної та методичної роботи
Національний університет цивільного захисту України

ДЕЯКІ АСПЕКТИ ОРГАНІЗАЦІЇ РОБОТИ З ПСИХОЛОГІЧНОЇ ДОПОМОГИ ВИМУШЕНИМ ПЕРЕСЕЛЕНЦЯМ

У статті аналізуються та виносяться на розгляд основні підходи до організації роботи з психологічної допомоги вимушеним переселенцям, визначається, що вона повинна мати комплексний характер, бо пов'язана з наявністю багатьох різноманітних чинників.

Для того, щоб успішно організувати роботу з психологічної допомоги вимушеним переселенцям, необхідно мати чітке розуміння їхніх психічних станів, спричинених травматичною ситуацією. Події, які примушують людей залишати свої домівки, через велике різноманіття чинників, є надзвичайно стресовими для них, виходять за межі нормального життя, викликають особистості реакції на травмуючі події: стрес, неспокій, гнів, хвилювання, напруженість, байдужість, спантеличеність, сум, роздратованість, сумнів, зніяковілість, фрустрація тощо. Психологи повинні зважати на те, що переселенці опиняються у таких стресових умовах до переселення, під час переселення і після свого переселення. Досвід, знання, уміння, навички, підготовленість фахівців, котрі здійснюють організацію та безпосереднє виконання психологічної роботи з вимушеними переселенцями мають велику вагу у тому наскільки вагомий вплив будуть чинити екстремальні ситуації на їх психіку. Визначається, що головними завданнями психолога, який здійснює психологічну допомогу вимушеним переселенцям є: опрацювання важких емоційних станів, допомога у сприйнятті змін і поверненні до повсякденних умов життя, допомога в інтеграції отриманого досвіду, створення нових життєвих перспектив, здійснення корекційної роботи, допомога в адаптації до нового середовища тощо

Дана проблема потребує комплексної соціально-психологічної роботи та особливих ресурсів для її вирішення, залучення наукових положень загальної психології, диференційної психології, екстремальної та кризової психології, організаційної психології тощо.

Ключові слова: *емоційний стан, екстремальна ситуація, психічна активація, психотравмуюча ситуація, стрес, напруженість, фрустрація.*

Постановка проблеми. Проблема надання психологічної допомоги біженцям є достатньо новою і не опанованою для вітчизняних фахівців. Велика кількість людей на сході Україні була вимушена покинути свої домівки. Не всі вони можуть самостійно розв'язати свої проблеми щодо розміщення, пошуку роботи на новому місці, відновлення способів життєдіяльності. До того ж немало з них потребують не лише матеріальної, а і юридичної, психологічної допомоги, створення сприятливих умов для успішної соціально-психологічної адаптації. Сьогодні предметом особливої уваги науковців різних напрямків стають вимушені переселенці, життєдіяльність котрих зазнає значні ускладнення або порушення. Вони стали свідками військових дій, деякі втратили рідних, знайомих, роботу, документи, будинки та матеріальні цінності, нажиті протягом усього життя, змушені тимчасово переміститися в інші регіони нашої держави. У багатьох з них в наявності стан стресу, пов'язаний із позбавленням домівки, відсутністю стабільності та звичного стану речей, втратою годувальників, друзів, родичів, батьків, що негативно впливає на особистість. Особливо гостро сприймають цю ситуацію діти, психіка яких досить чутлива до травмуючих подій. Скрутне становище призводить до відчуття дискомфорту, зниження активності та самооцінки, підвищення тривожності, агресивності, виникнення негативного ставлення до інших людей. Крім того сучасна

© Кучеренко С. М., Кучеренко Н. С., Назаров О. О., 2019

реальність є невичерпним джерелом стресових, критичних, травмуючих ситуацій. Розвиткові психологічного напруження сприяє також специфіка виконуваної діяльності, характер якої у сполученні з особистісними властивостями позначається на особливостях переживання складних ситуацій.

Організація роботи з надання психологічної допомоги вимушеним переселенцям по подоланню психотравмуючих ситуацій, можливості психокорекції їх негативних станів, що виникають внаслідок переживання психологічних травм чи перебування у травмуючих ситуаціях, знаходиться ще на недостатньому рівні, все вище зазначене потребує особливої уваги, оскільки ця робота повинна враховувати особливості індивідуального досвіду сполучення особистісних властивостей людини, що є актуальним для сучасної загальної психології, диференційної психології, екстремальної та кризової психології, організаційної психології, прикладних психологічних досліджень в Україні. Тому дана проблема потребує комплексної соціально-психологічної роботи та особливих ресурсів для її вирішення.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблематика мігрантів, біженців, переселенців містить широке коло теоретичних та практичних питань. Так, Ф. Василюк, О. Гарниць, Д. Ісаєв, Т. Титаренко, О. Тімченко, В. Хрістенко, С. Яковенко та інші досліджували переживання в травмуючих ситуаціях, кризових та посттравматичних станах, Дж. Беррі, В. Грищенко, Г. Солдатова, А. Фернхем у своїх роботах розглядали особливості соціально-психологічної адаптації переселенців до нового етнокультурного середовища, О. Безпалько, І. Звєрєва, Г. Лактіонова, С. Харченко та інші вивчали особливості соціально-педагогічної роботи. Необхідно зазначити, що як у закордонних, так і у вітчизняній психології переважно увага приділяється наслідкам впливу на людину різних травматичних подій з точки зору психіатрії та медичної психології, а не загальної психології, екстремальної та кризової психології, організаційної психології.

Разом з тим у вітчизняній психології практично відсутні відомості про обумовленість особливостей емоційних переживань, зокрема, у травмуючих ситуаціях, певними особистісними властивостями, описи несприятливих психологічних станів є розрізненими та не дають цілісного уявлення про характеристики емоційних переживань, що виникають при перебуванні особистості у психотравмуючій ситуації, про досвід та зміст її переживань. Також недостатньо вивченими є вибір особистістю шляхів подолання травмуючих ситуацій, детермінанти переживань в психотравмуючих ситуаціях.

За останній час проблематика соціально-психологічної роботи з вимушеними переселенцями ввійшла до кола наукових інтересів багатьох вітчизняних та закордонних дослідників, серед яких можна назвати Т. Алексєєнко, О. Безпалько, В. Бочарову, С.М. Кучеренко, А.М. Льовочкіна, І. Звєрєву, Л. Перелигіну та інших.

Щодо особливостей організації психологічної роботи з вимушеними переселенцями зі сходу України, то дана проблематика не була до сьогоднішнього часу актуальною в нашій країні, тому й наукові дослідження в цій сфері майже не представлені.

У зв'язку з цим наше дослідження, направлене на вивчення обумовленості проявів емоційних станів особистості у психотравмуючих ситуаціях та розробки на цій основі рекомендацій щодо організації психологічної допомоги та корекційної роботи з тимчасово переміщеними особами стосовно зменшення негативних наслідків переживань в емоційно-складних психотравмуючих ситуаціях життя.

Мета статті. Головною метою нашої роботи є визначення основних положень, особливостей та напрямів організації психологічної роботи з вимушеними переселенцями та їхніми сім'ями зі сходу України, а також ефективності її проведення.

Виклад основного матеріалу. Проблема переселенців зі сходу України має комплексний характер, пов'язана з наявністю багатьох різноманітних чинників. Тому організація психологічної допомоги, психологічної роботи з цією категорією населення повинна мати інтегративний характер, включати всю сукупність необхідних заходів, для забезпечення ефективної соціально-психологічної адаптації до нових умов життєдіяльності.

На підставі проведеного у вересні 2014 року круглого столу за участі керівництва Державної служби України з надзвичайних ситуацій, психологів ДСНС України, представників Адміністрації Президента України, центральних органів виконавчої влади, науковців і волонтерів, з метою підвищення ефективності заходів, які спрямовані на психологічну допомогу внутрішньо переміщеним особам, був визначений диференційований підхід у наданні психологічної допомоги вимушеним переселенцям залежно від розподілу на категорії постраждалих за сутністю перенесених ними втрат, рівнем їхньої психічної травматизації, а саме:

1) покинув зону АТО заздалегідь, із речами, документами;

2) залишив зону АТО поспіхом, не все з речей вдалося забрати, потрапив під обстріли;

3) потрапив під обстріли, житло зруйновано частково або повністю;

4) досить тривалий час перебував у зоні воєнних дій;

5) є поранення, або поранень зазнали члени родини;

6) був факт загибелі близької людини в зоні проведення АТО;

7) хтось із членів родини залишився в зоні АТО [2].

Пункти 1–3 характеризують людей, в яких у майбутньому можна прогнозувати успішне проходження процесу соціально-психологічної адаптації. Пункти 4–7 визначають людей, які потребують особливої (посиленої) уваги з боку психологів, медиків та соціальних працівників.

Тобто, вимушені переселенці, які належать до 1-ї групи постраждалих, можуть мати позитивну мотивацію, бажати долати труднощі, тому, для них можливо застосовувати засоби соціально-педагогічної та психологічної активізації життєвих намірів.

Для переселенців, які належать до 2-ї групи постраждалих, притаманне розчарування в житті, пасивна позиція в любих діях, безпорадність, страх майбутнього, байдужість, відсутнє бажання долати труднощі, у деяких виникають суїцидальні думки. На все вищезгадане дуже важливо звертати увагу під час організації та проведення психологічної допомоги психологам, медикам, соціальним працівникам.

Перебування в зоні воєнних дій, чуже оточення є психотравмуючими факторами, ситуаціями підвищеного ризику виникнення реакції дезадаптації. В складних випадках вони представлені хворобливими станами з переважно психічними, психомоторними та психосоматичними розладами, або ж їх поєднанням у структурі неврозів, аномального розвитку особистості або психопатій [1]. Організація роботи психологів в цьому напрямку полягає в створенні у переселенців почуття захищеності, психологічного комфорту, виявлення їх потенційних фізичних та психічних ресурсів, активізації адаптаційного потенціалу. Водночас необхідно враховувати особливості прояву психіки в різних екстремальних умовах, а також процеси, що відбуваються під час впливу травмуючої ситуації, психічні властивості та стани в ситуації надзвичайної події, те що людина в екстремальному стані може чинити хаотичні дії, здатні привести до загибелі або важких ускладнень. Дуже важливо мати уявлення про конкретні характеристики основних складових надзвичайної ситуації: інтенсивність, раптовість, тривалість впливу тощо, котрі визначають можливість виникнення психічних розладів, їх глибину і тривалість. Значущими виявляються і вторинні психотравмуючі чинники, які проявляються після безпосереднього впливу катастрофічної події: ступінь шкоди – отримана травма, загибель близьких людей, матеріальні втрати; безпосереднє психічне навантаження – рівень небезпеки для життя, спостереження вмираючих, загиблих і покалічених, напруженість [3; 4].

У зв'язку з чим велике значення набуває проблема реагування особистості на стресогенні чинники в екстремальних умовах та наявності її індивідуальних ресурсів, для забезпечення необхідної життєдіяльності. Психічні стани, пережиті особистістю під час і після надзвичайної ситуації, багато в чому мають для неї негативними наслідки, що вимагає додаткових організаційних підходів їх подолання, бо для різних психічних реакцій і станів необхідні конкретні, цільові, ефективні комплекси методів психологічної допомоги. Досвід, знання, уміння, навички, підготовленість фахівців, котрі здійснюють організацію та безпосереднє виконання психологічної роботи з вимушеними переселенцями грають значну роль у тому наскільки вагомий вплив будуть чинити екстремальні ситуації на їх психіку. Ті з них, котрі не отримали психологічної допомоги необхідного рівня після травматичного впливу надзвичайних ситуацій, можуть мати негативний психічний стан все життя, будуть боротися з отриманою травмою, але все це суттєво ускладнить як їх особистісне життя, так і професійну діяльність. Під час організації психологічної допомоги переселенцями з зони бойових дій особливо важно знати де, коли, яким чином і який негативний вплив був здійснено на особистість, ураховувати індивідуальні характеристики постраждалих, застосовуючи спостереження за їх емоційними та психічними реакціями диференціювати інтенсивність травмуючої події оскільки виходячи з цього і розробляється алгоритм комплексної психологічної допомоги

Так, зокрема, при плануванні комплексної програми психологічної допомоги вимушеним переселенцям ми ставили завдання опрацювати властиві особистості реакції на травмуючи події: стрес, неспокій, гнів, хвилювання, напруженість, відчуття зневіри в успішному розв'язанні проблем, заняття без мети, байдужість, бажання піти геть, спантеличеність, сум, роздратованість, сумнів, зніяковілість, стан приниження, фрустрація тощо. Одним з етапів даної програми було конструювання тренінгових вправ, під час котрих для учасників була відсутня регламентація поведінки, дій та висловлювань, у зв'язку з чим, на нашу думку, вони з зацікавленням ставилися до виконуваних завдань. В цілому учасники відзначили корисність проведених вправ, проаналізували свої внутрішні зміни, відзначили заняття, які вплинули на них найбільше.

Розроблена програма дозволила проаналізувати за декількома параметрами особливості сформованості емоційної сфери вимушених переселенців, так зокрема, за параметром «психічний стан» це було зроблено з застосуванням наступних шкал: психічна активація, інтерес, тонус, напруга, комфортність. У дослідженні за цим напрямком, респонденти були розподілені наступним чином 57 осіб – контрольна група та 59 осіб – експериментальна група.

Так, результати констатуючого експерименту показали, що за оцінкою психічної активації

34,82% досліджуваних мають середній рівень досліджуваного показника, 58,67% респондентів – низький рівень, 6,51% досліджуваних – високий рівень психічної активації.

Відповідно за показником інтерес, що відіграє важливу роль у формуванні та розвитку знань, умінь, навичок, забезпечує ефективну діяльність особистості, респонденти розподілились наступним чином: 49,45% респондентів мають низький рівень інтересу, середній рівень інтересу у 43,85% досліджуваних, 6,70% мають високий рівень інтересу.

За показником емоційний тонус досліджувані розподілились наступним чином: високий рівень емоційного тонусу у 2,43% досліджуваних, 45,36% досліджуваних мають середній рівень емоційного тонусу, низький рівень даного показника має 52,21% досліджуваних.

Щодо показника напруги, тобто зусилля, спрямованого на виконання професійних функцій, ми отримали наступні результати: до групи з високим рівнем напруги увійшли 7,5% досліджуваних, середній рівень напруги мають найбільша кількість респондентів, а саме 44,41%, низьким рівнем досліджуваного показника у 48,09% респондентів.

За показником комфортність, котрий через відчуття оптимальних умов життєдіяльності, хорошого самопочуття тощо, забезпечує успішність виконання професійної діяльності, до найбільшої групи – з низьким рівнем комфортності увійшли 50,76% досліджуваних, середній рівень даного показнику мають 44,52% респондентів, 4,72% досліджуваних мають високий рівень комфортності.

Після проведення відповідної психологічної роботи, можна констатувати, що у тимчасово перемішених осіб за параметром «психічний стан» високий рівень в контрольній групі зріс на 1,37%, в експериментальній групі – на 9,01%. Середній рівень сформованості психічного стану в контрольній групі зріс на 2,56%, в експериментальній групі – на 33,23%. Низький рівень досліджуваного параметра в контрольній групі зменшився на 3,93%, в експериментальній групі – на 42,24%, всі вищезазначені результати є віригідними на рівні $p \leq 0,05$. Отримані результати, свідчать, що у вимушених переселенців, експериментальної групи, підвищився рівень емоційно-психологічної активності, інтересу, знизилась напруга, а саме відчуття дискомфорту на новому місці.

Висновки та пропозиції. Отже, аналіз ситуації з вимушеними переселенцями свідчить про те, що допомога надається більшою мірою матеріального, фінансового та медичного характеру, хоча і вона є неповністю досконалою. Практично відсутні відомості про обумовленість особливостей емоційних переживань, котрі викликані знаходженням в надзвичайних ситуаціях, описи несприятливих психологічних станів є розрізненими та не дають цілісного уявлення про характеристики цих емоційних переживань. Також недостатньо розроблені підходи до подолання особистістю травмуючих ситуацій, Соціально-психологічна підтримка переселенців та їхніх сімей, реабілітаційна робота здійснюється не повною мірою. Виходячи з вище викладеного можна говорити про те, що головними завданнями психолога, який здійснює психологічну допомогу вимушеним переселенцям є: опрацювання важких емоційних станів, допомога в сприйнятті змін і поверненні до повсякденних умов життя, допомога у інтеграції отриманого досвіду, створення нових життєвих перспектив, здійснення корекційної роботи, допомога в адаптації до нового середовища тощо.

Тому задля того, щоб комплексна програма психологічної допомоги вимушених переселенців працювала успішно, мала інтегративний характер, варто залучати не тільки медиків та соціальних працівників, а і фахівців – психологів, котрі спеціалізуються за даним напрямком і які, повинні виконувати соціально-психологічну та реабілітаційну роботу. Водночас необхідно здійснювати цілеспрямовану підготовку психологів для виконання цієї важливої роботи, своєчасне підвищення їх кваліфікації. Наразі проблема соціально-психологічної допомоги переселенцям зі сходу України є актуальною та потребує подальшого дослідження.

Література:

1. Про забезпечення прав і свобод внутрішньо переміщених осіб : Закон України від 20.10.2014 № 1706-VII. *Верховна Рада України.* URL: http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show /1706-18
2. Исаев Д.Н. Предупреждение реакций дезадаптации (кризисних состояний). *Практична психологія та соціальна робота.* 2013. № 3. С. 56–61.
3. Психологічна допомога постраждалим внаслідок кризових травматичних подій : методичний посібник / З.Г. Кісарчук, Я.М. Омельченко, Г.П. Лазос, Л.І. Литвиненко, Царенко Л.Г. / за ред. З.Г. Кісарчук. Київ : ТОВ «Видавництво «Логос», 2014. 206 с.
4. Тимченко О.В. Психологічна допомога вимушеним переселенцям : методичні рекомендації / За ред. О.В Тимченко. Харків, НУЦЗУ, 2014. 26 с.

Kucherenko S. M., Kucherenko N. S., Nazarov O. O. Some aspects of the organization of work on the provision of psychological assistance to displaced people

The article analyzes and presents for consideration the main approaches to the organization of work with psychological assistance to internally displaced persons, it is determined that it must be comprehensive, as it is associated with the presence of many different factors.

In order to successfully organize work on psychological assistance to internally displaced persons, it is necessary to have a clear understanding of their mental states caused by a traumatic situation. Events that cause people to leave their homes, due to a wide variety of factors, are extremely stressful for them, go beyond normal life, cause personal reactions to traumatic events: stress, anxiety, anger, excitement, tension, indifference, perplexity, sadness, irritability, doubt, embarrassment, frustration, etc. Psychologists must take into account that migrants find themselves in such stressful conditions before relocation, during relocation and after their relocation. Experience, knowledge, abilities, skills, preparedness of specialists who organize and directly perform psychological work with internally displaced persons play a significant role in how extreme situations will have a significant impact on their psyche. It is determined that the main tasks of a psychologist who provides psychological assistance displaced people: working with severe emotional states, helping to perceive changes and returning to daily living conditions, helping to integrate the experience gained, creating new life perspectives, carrying out remedial work, helping to adapt to a new environment, etc.

This problem requires complex socio-psychological work and special resources for its solution, attracting scientific propositions of general psychology, differential psychology, extreme and crisis psychology, organizational psychology, etc.

Key words: *emotional state, extreme situation, mental activation, stressful situation, stress, tension, frustration.*

УДК 015.3:159.9
DOI https://doi.org/10.32840/2663-6026.2019.3-2.28

І. Д. Юник
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри психології
Київський національний торговельно-економічний університет

РАЦІОНАЛЬНЕ ЗАСТОСУВАННЯ ВОЛЬОВИХ ЗУСИЛЬ ПЕРЕКЛАДАЧАМИ У БРЕНД-КОМУНІКАЦІЇ

Розглянуто сутність вольових зусиль як стану внутрішньої психічної напруги особистості, необхідної для подолання перешкод на шляху до досягнення мети. Висвітлено залежність успішності перекладацької діяльності фахівців у бренд-комунікації від застосування довільних та мимовільних вольових зусиль. Завдяки проведенню констатувального і пошукового експериментів за авторською методикою виявлено мобілізацію внутрішніх ресурсів у процесі психологічного налаштовування на майбутню професійну діяльність застосуванням будь-якого їх виду в означеному процесі. Під час безпосереднього перекладу інформації про бренд тільки застосування мимовільних вольових зусиль спонукає перекладачів до максимального занурення у процес діяльності і, таким чином, збільшує швидкість та підвищує якість підбору іншомовних конструктів для побудови оптимального варіанта ідентичного образу. Доведено, що за означених умов покращується сприймання узагальненого образу фрагмента інформації про бренд як неподільної змістово-формотворчої єдності, призначеної для перекладу. Окреслена роль мимовільних вольових зусиль у диференціації конструктів узагальненого образу фрагмента інформації про бренд та у віднайденні декількох альтернативних варіантів конструктів нового узагальненого образу. Обґрунтовано доцільність застосування мимовільних вольових зусиль у процесах зіставлення, комбінування та синтезу всіх віднайдених варіантів конструктів нового узагальненого образу фрагмента інформації про бренд для подальшої побудови його оптимального варіанта. Доведена потреба застосування мимовільних вольових зусиль під час схвалення нового узагальненого образу фрагмента інформації про бренд, створеного з відібраних конструктів, або в разі його відхилення (за умови невідповідності узагальненому образу тексту оригіналу) для повернення до пошуків інших варіантів. Домінування довільних вольових зусиль у процесі перекладу інформації про бренд чи навіть епізодична їх поява знижують успішність перекладацької діяльності фахівців у бренд-комунікації.

Ключові слова: *вольові зусилля, мотивація, перекладацька діяльність, бренд-комунікація, конструкти, інформація.*

Постановка проблеми. Сучасна сфера торгівлі вступила у принципово нову стадію свого розвитку, де відбувається популяризація міжнародних, багатонаціональних і транснаціональних брендів. Такі цивілізаційні зміни передбачають відповідну переорієнтацію психологічної науки на пошуки ефективних форм і методів усебічної підготовки перекладачів з урахуванням вимог багатомовного комунікативного світового простору. Діяльність перекладачів у бренд-комунікації виступає не самоціллю, а лише вербальною основою в донесенні точно перекладеної іншомовної інформації про бренди до рекламодавців, менеджерів та потенційних покупців. Водночас особливої актуальності набуває проблема їх підготовки до раціонального застосування вольових зусиль в означеному процесі, оскільки від цього залежать швидкість і точність перекладу іншомовної інформації.

Аналіз основних досліджень і публікацій. Теорія і методика перекладацької діяльності фахівців має суттєві надбання щодо цілеспрямованого застосування вольових зусиль в означеному процесі. Зокрема, у працях Т. Пастрик, З. Підручної, К. Скиби, А. Шиби, C. Cefai, H. Eichenbaum, R. Kluwe, G. Lüer, F. Rösler та інших науковців зазначається, що воля виявляється у свідомому, цілеспрямованому й успішному здійсненні системи перцептивних, мисленнєвих, мнемічних, сенсомоторних та інших дій, які забезпечують досягнення поставленої мети у змінних умовах перекладацької діяльності [5, с. 12–14; 6, с. 17–18; 7, с. 13; 12, с. 11–14; 13, с. 91–94; 14, с. 321–348; 15, с. 244–246 тощо]. В. Комісаровим доводиться складність означеного процесу, оскільки йому властиве застосування вольових зусиль для аналізу тексту оригіналу, виявлення стандартних і нестандартних перекладацьких проблем і вибору способів їх вирішення, які відповідають конкретному акту перекладу [3, с. 321]. До цього Л. Засєкіна та С. Засєкін додали, що процес перекладу має когнітивну основу і складається не просто із психічних операцій сприйняття, інтерпретації, розуміння і породження, а й з умінь вольового управління означеними операціями [1, с. 101–102]. Підтримуючи цю позицію, низка науковців сходиться на думці, що успішна перекладацька

© Юник І. Д., 2019

діяльність передбачає врахування особливостей застосування вольових зусиль в означеному процесі [5, с. 13; 6, с. 5–8; 12, с. 7–9 тощо].

У сучасних наукових працях із психології чітко простежується думка, що функціонування фахових умінь перекладачів напряму залежить від волі, оскільки успішність сприйняття, обробки та відтворення іншомовної інформації потребує від них таких якостей, як цілеспрямованість, наполегливість, працездатність, мобілізованість, організованість, ініціативність тощо. Натомість негативні вольові якості (імпульсивність, лінь, неорганізованість), які є антагоністичними до вищезазначених, перешкоджають досягненню мети [2, с. 122–134; 4, с. 577–592; 7, с. 6; 9, с. 284–295; 12, с. 8 тощо]. Проявом волі виступають психічні процеси, які, за переконаннями С. Суворової, спрямовані на:

– сприймання, оцінку й інтерпретацію іншомовної інформації;

– побудову початкової конструкції новосприйнятої іншомовної інформації;

– відсіювання несуттєвих конструктів іншомовної інформації;

– проєктування моделі істотних компонентів іншомовної інформації;

– конструювання змісту та структури поточної іншомовної інформації;

– визначення інтерферуючих чинників, які впливають на конструкцію іншомовної інформації;

– удосконалення процесу конструювання змісту іншомовної інформації завдяки творчим трансформаціям;

– поєднання змісту нової іншомовної інформації зі змістом набутої раніше інформації [8, с. 54].

У психологічній науці вольові зусилля трактуються як стан внутрішньої психічної напруги особистості, необхідної для подолання перешкод на шляху до досягнення мети. Вони вперше проявляються у прагненнях, які є продуктом віддзеркалених мотиваційних процесів, ініційованих потребами й бажаннями [4, с. 319–323; 9, с. 403; 14, с. 243–245; 15, с. 367–369 тощо]. За дослідженнями І. Імедадзе, А. Крилова, Д. Узнадзе й інших психологів, вольові зусилля особистості умовно поділяються на мимовільні та довільні. Перші з них вирізняються природженістю і набутістю, прикладом чого можуть слугувати захисні й орієнтувальні реакції. На відміну від мимовільних, довільні вольові зусилля тісно пов'язані з мисленням і реалізацією мети, а також містять усвідомлені мотиви. Проте варто зазначити, що мимовільні вольові зусилля особистості пов'язані і з мотивами, хоча не ототожнюються з ними [2, с. 134–154; 4, с. 624–672; 9, с. 402–404 тощо].

У сучасних працях із психології доведено, що сприймання необхідної іншомовної інформації, її оброблення й відтворення потребують мобілізації вольових зусиль перекладачів. Водночас психологічний аспект підготовки перекладачів до їх раціонального застосування у бренд-комунікації поки що не був об'єктом спеціальних наукових досліджень.

Мета статті – виявити залежність успішності перекладацької діяльності фахівців у бренд-комунікації від раціонального застосування довільних і мимовільних вольових зусиль в означеному процесі.

Виклад основного матеріалу. Досягнення мети потребувало експериментального дослідження залежності успішності перекладацької діяльності фахівців у бренд-комунікації від застосування довільних і мимовільних вольових зусиль в означеному процесі. Для цього проводився констатувальний і пошуковий експерименти під час усного послідовного (абзацно-фразовий) перекладу інформації про бренди як найбільш поширеному виді вербальної бренд-комунікації (експерименти під час перекладу з аркуша та синхронного перекладу інформації про бренди не проводилися). Успішність перекладацької діяльності фахівців у бренд-комунікації замірялася за єдиним зовнішнім параметром – результативністю, яка розглядалась із позицій кількості та якості. Кількісний аспект їхньої результативності віддзеркалювала загальна чисельність знаків перекладеного фрагмента інформації про бренд, а якісний – загальна чисельність допущених перекладацьких помилок, які розмежовувались на шість груп за системою Л. Черноватого [10, с. 231–235; 11, с. 406–411].

Перша група перекладацьких помилок – втрата або викривлення суттєвої інформації під час перекладу.

Друга група перекладацьких помилок – вилучення інформації, яку можна компенсувати, а також неправильне виведення значення слова з контексту.

Третя група перекладацьких помилок – додавання інформації, яка може призвести до викривлення змісту, неправильне транскодування, невдала контекстуальна заміна.

Четверта група перекладацьких помилок – неправильне вживання прийменника/сполучника/прислівника, неправильне вживання форм граматичного часу, неправильне визначення функцій членів речення.

П'ята група перекладацьких помилок – дослівний переклад без урахування контексту, вилучення нерелевантної інформації, невдалий вибір синоніма, звуження змісту слова, недотримання стилістики, невдала контекстуальна заміна, неправильне визначення зв'язку між членами речення, невдале вживання слова через неврахування сполучуваності слів, неточний вибір відповідника через неврахування контексту.

Шоста група перекладацьких помилок – невдале перефразування, повторення, неправильний вибір виду дієслова, неузгодженість частин речення, порушення порядку слів, тавтологія, додавання, яке не приводить до викривлення змісту, невдалий описовий переклад, невдале відмінювання дієслова, неточне вживання ступеня порівняння прислівника, вживання однини замість множини чи навпаки.

Варто зазначити, що одна перекладацька помилка кожної групи умовно прирівнювалась до відповідної кількості знаків тексту оригіналу. Їхню відповідність викладено в таблиці 1 (див. табл. 1).

Таблиця 1

Система оцінювання якісного аспекту діяльності перекладачів у бренд-комунікації

Група перекладацьких помилок	Якісний аспект діяльності перекладачів	
	кількість перекладацьких помилок	умовна кількість знаків тексту оригіналу
1	1	400
2	1	200
3	1	160
4	1	120
5	1	80
6	1	40

Обчислення результативності діяльності перекладачів у бренд-комунікації визначалося загальною кількістю знаків якісно перекладеного фахівцем фрагмента інформації про бренд. Експериментальне дослідження проводилося на базі компаній Atlantic Express Corporation, Fury Cars, Verum Option. У ньому брали участь 15 перекладачів у бренд-комунікації, яких було розподілено на три групи (по 5 осіб у кожній групі відповідно до володіння іноземною мовою – англійською, німецькою чи французькою). Проведення контрольних замірів результативності перекладацької діяльності у бренд-комунікації тривало двадцять хвилин (десять хвилин у разі перекладу з української мови іноземною та десять хвилин за перекладу з іноземної мови українською). Для точного виявлення і підрахунку перекладацьких помилок здійснювався аудіозапис. Результати перекладацької діяльності з іноземної мови українською та, навпаки, з української іноземною усереднювалися. Учасникам усіх трьох груп констатувального експерименту пропонувалися ідентичні фрагменти інформації про бренд для перекладу.

Результативність перекладу інформації про бренд учасниками трьох груп бренд-комунікації викладено в таблиці 2, де (див. табл. 2) у першій групі (5 фахівців, які перекладали інформацію з англійської мови українською і, навпаки, з української мови англійською) зафіксовано:

– 33 093 знаки за показником «загальна кількість знаків перекладеної інформації про бренд»;

– 5 200 умовних знаків за першою групою перекладацьких помилок;

– 4 000 умовних знаків за другою групою перекладацьких помилок;

– 1 760 умовних знаків за третьою групою перекладацьких помилок;

– 1 920 умовних знаків за четвертою групою перекладацьких помилок;

– 640 умовних знаків за п’ятою групою перекладацьких помилок;

– 1 360 умовних знаків за шостою групою перекладацьких помилок.

Отже, учасниками першої групи у бренд-комунікації якісно перекладено 18 213 знаків.

Із таблиці 2 видно, що у другій групі за показником «загальна кількість знаків перекладеної інформації про бренд» 5 фахівців, які перекладали інформацію з англійської мови українською і, навпаки, з української мови англійською, зафіксовано 27 637 знаків. Загалом учасниками означеної групи у бренд-комунікації якісно перекладено 11 197 знаків. За першою групою перекладацьких помилок у них виявлено 4 800 умовних знаків, за другою – 4 600 умовних знаків, за третьою – 2 240 умовних знаків, за четвертою – 1 800 умовних знаків, за п’ятою – 2 080 умовних знаків, за шостою – 920 умовних знаків.

У п’яти учасників третьої групи, які здійснювали переклад інформації про бренд із французької мови українською і, навпаки, з української мови французькою, виявлено (див. табл. 2) такі результати:

– за показником «загальна кількість знаків перекладеної інформації про бренд» загальна сума становить 29 136 знаків;

– за першою групою перекладацьких помилок загальна сума становить 4 400 умовних знаків;

Таблиця 2

Результативність перекладу інформації про бренд учасниками трьох груп бренд-комунікації

Група	Заг. к-сть перекладених знаків	Результативність діяльності перекладачів за визначеними показниками						К-сть якісно перекладених знаків
		1-й тип помилок	2-й тип помилок	3-й тип помилок	4-й тип помилок	5-й тип помилок	6-й тип помилок	
1	33 093	5 200	4 000	1 760	1 920	640	1 360	18 213
2	27 637	4 800	4 600	2 240	1 800	2 080	920	11 197
3	29 136	4 400	5 800	2 880	2 400	1 360	1 560	10 736

– за другою групою перекладацьких помилок загальна сума становить 5 800 умовних знаків;

– за третьою групою перекладацьких помилок загальна сума становить 2 880 умовних знаків;

– за четвертою групою перекладацьких помилок загальна сума становить 2 400 умовних знаків;

– за п'ятою групою перекладацьких помилок загальна сума становить 1 360 умовних знаків;

– за шостою групою перекладацьких помилок загальна сума становить 1 560 умовних знаків.

Отже, учасниками третьої групи у бренд-комунікації якісно перекладено 10 736 знаків.

Отримані результати констатувального експерименту дозволили обґрунтовувати рівні професійної діяльності перекладачів у бренд-комунікації, а саме: високий, середній і низький. Розмежування цих рівнів здійснювалося в рівних інтервалах, що визначалися математично, за допомогою формули $i = (X_{max} – X_{min}) / n$, де: i – величина інтервалу; X_{max} – максимальне значення ознаки в сукупності; X_{min} – мінімальне значення ознаки в сукупності; n – число груп. У таблиці 3 викладено продемонстровані рівні перекладацької діяльності всіх 15 учасників констатувального експерименту, де (див. табл. 3) зафіксовано:

– четверо осіб (26,7%) високого рівня перекладацької діяльності (двоє фахівців з англійської мови, що становить 40% від кількості учасників у першій групі, та по одному фахівцю з німецької та французької мов, що становить по 20% від кількості учасників у другій і третій групах);

– шестеро осіб (40%) середнього рівня перекладацької діяльності (по двоє фахівців з англійської, німецької та французької мов, що становить по 40% від кількості учасників у кожній групі);

– п'ятеро осіб (33,3%) низького рівня перекладацької діяльності (один фахівець з англійської мови, що становить 20% від кількості учасників у першій групі, і по двоє фахівців з німецької та французької мов, що становить по 40% від кількості учасників у другій і третій групах).

Таблиця 3

Рівні професійної діяльності перекладачів у бренд-комунікації

Група	Рівні професійної діяльності перекладачів		
	високий	середній	низький
1	2 (40%)	2 (40%)	1 (20%)
2	1 (20%)	2 (40%)	2 (40%)
3	1 (20%)	2 (40%)	2 (40%)

Виявлення залежності успішності перекладачів у бренд-комунікації від застосування довільних і мимовільних вольових зусиль в означеному процесі потребувало проведення пошукового експерименту, під час якого проводилось анкетування його учасників. До закритої дихотомічної анкети включено дев'ять запитань:

1. Чи «змушували» Ви себе власними вольовими зусиллями налаштуватись на перекладацьку діяльність?
2. Чи «змушували» Ви себе власними вольовими зусиллями здійснювати сприймання узагальненого образу фрагмента інформації про бренд як неподільної змістово-формотворчої єдності, призначеної для перекладу?
3. Чи «змушували» Ви себе власними вольовими зусиллями здійснювати диференціацію конструктів узагальненого образу фрагмента інформації про бренд під час його сприймання та швидке віднайдення декількох альтернативних варіантів конструктів нового узагальненого образу?
4. Чи «змушували» Ви себе власними вольовими зусиллями здійснювати зіставлення всіх віднайдених варіантів конструктів нового узагальненого образу між собою, а також з диференційованими конструктами узагальненого образу інформації про бренд?
5. Чи «змушували» Ви себе власними вольовими зусиллями здійснювати комбінування віднайдених різних конструктів нового узагальненого образу фрагмента інформації про бренд для подальшої побудови його оптимального варіанта?
6. Чи «змушували» Ви себе власними вольовими зусиллями здійснювати синтез відібраних конструктів фрагмента інформації про бренд для побудови оптимального варіанта нового узагальненого образу?
7. Чи «змушували» Ви себе власними вольовими зусиллями здійснювати проміжну фіксацію нового узагальненого образу фрагмента інформації про бренд, створеного з відібраних конструктів?
8. Чи «змушували» Ви себе власними вольовими зусиллями здійснювати зіставлення нового узагальненого образу фрагмента інформації про бренд, створеного з відібраних конструктів, зі сприйнятим узагальненим образом тексту оригіналу?
9. Чи «змушували» Ви себе власними вольовими зусиллями схвалювати новий узагальнений образ фрагмента інформації про бренд, створений із відібраних конструктів, або його відхиляти (за умови невідповідності узагальненому образу тексту оригіналу) і повертатися до пошуків інших варіантів?

Результати анкетування учасників експерименту викладено в таблиці 4, де позитивні відповіді на запитання різняться залежно від рівня професійної діяльності перекладачів у бренд-комунікації. Саме це дозволило виявити залежність успішності перекладачів у бренд-комунікації від застосування довільних і мимовільних вольових зусиль в означеному процесі.

Висновки. Популяризація міжнародних, багатонаціональних і транснаціональних брендів потребує переорієнтації психологічної науки на пошуки ефективних форм і методів підготовки перекладачів з урахуванням залежності швидкості й якості перекладу іншомовної інформації від раціонального застосування довільних і мимовільних вольових зусиль в означеному процесі.

Мобілізацію внутрішніх ресурсів у процесі психологічного налаштовування на майбутню професійну діяльність перекладачів у бренд-комунікації забезпечує застосування як довільних, так і мимовільних їхніх вольових зусиль.

Застосування тільки мимовільних вольових зусиль підвищує здатність перекладачів до здійснення алгоритмічних мисленнєвих операцій, спрямованих на:

– сприймання узагальненого образу фрагмента інформації про бренд як неподільної змістово-формотворчої єдності, призначеної для перекладу;

– диференціацію конструктів узагальненого образу фрагмента інформації про бренд під час його сприймання та швидке віднайдення декількох альтернативних варіантів конструктів нового узагальненого образу;

– зіставлення всіх віднайдених варіантів конструктів нового узагальненого образу між собою, а також із диференційованими конструктами узагальненого образу інформації про бренд;

– комбінування віднайдених різних конструктів нового узагальненого образу фрагмента інформації про бренд для подальшої побудови його оптимального варіанта;

– синтез відібраних конструктів фрагмента інформації про бренд для побудови оптимального варіанта нового узагальненого образу;

– проміжну фіксацію нового узагальненого образу фрагмента інформації про бренд, створеного з відібраних конструктів;

– зіставлення нового узагальненого образу фрагмента інформації про бренд, створеного з відібраних конструктів, зі сприйнятим узагальненим образом тексту оригіналу;

– схвалення нового узагальненого образу фрагмента інформації про бренд, створеного з відібраних конструктів, або його відхилення (за умови невідповідності узагальненому образу тексту оригіналу) і повернення до пошуків інших варіантів.

Перспективи подальших досліджень означеної проблеми вбачаються в розробленні цілеспрямованої методики підготовки перекладачів у бренд-комунікації із застосуванням сучасних досягнень фахівців не тільки із психології, але і з інформатики, нейробіології, біофізики й інших галузей науки.

Література:

1. Засєкіна Л., Засєкін С. Вступ до психолінгвістики : навчальний посібник. Острог : Нац. ун-т «Острозька академія», 2002. 168 с.
2. Имедадзе И.В. Категория поведения и теория установки : дис. … докт. психол. наук: 19.00.01. Тбилиси, 1989. 341 с.
3. Комиссаров В. Современное переводоведение : учебное пособие. Москва : ЭТС, 2002. 424 с.
4. Крилов А. Психология : учебник. 2-е изд. Москва : Проспект, 2005. 744 с.
5. Пастрик Т. Психологічні особливості формування продуктивного білінгвізму у майбутніх перекладачів : автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. Івано-Франківськ, 2007. 20 с.
6. Підручна З. Формування професійної комунікативної компетентності майбутніх перекладачів у процесі фахової підготовки : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Тернопіль, 2008. 22 с.
7. Скиба К. Психолого-педагогічні умови розвитку лінгвістичного мислення майбутніх перекладачів : автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. Хмельницький, 2008. 20 с.
8. Суворова С. Формирование гностических умений у студентов в процессе профессионально-педагогической подготовки : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Челябинск, 1999. 166 с.
9. Узнадзе Д. Психологические исследования. Москва : Наука, 1966. 449 с.
10. Черноватий Л., Гінзбург О. Проблеми оцінювання письмових перекладів майбутніх перекладачів з англійської мови на українську. *Вісник Чернігівського державного педагогічного університету імені Т.Г. Шевченка. Серія «Педагогічні науки».* 2009. Вип. 70. С. 231–235.
11. Черноватий Л., Федоркова О. Шляхи оцінювання письмових перекладів майбутніх перекладачів з української мови на англійську. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Лінгвістика».* 2009. Вип. 10. С. 406–411.
12. Шиба А. Формування професійної компетентності майбутніх перекладачів засобами інтерактивних технологій : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Тернопіль, 2013. 21 с.
13. Cefai C. Promoting Resilience in the Classroom. A Guide to Developing Pupils. Emotional and Cognitive Skills. London – Philadelphia : Jessica Kingsley Publishers, 2008. 175 p.
14. Eichenbaum H. Learning and memory. New York ; London : W.W. Norton Company, 2008. 438 p.
15. Kluwe R. Principles of Learning and Memory. Basel : Birkhäuser Verlag, 2003. 358 p.

Yunyk I. D. Rational using of translators' volitional efforts in brand-communication

The essence of volitional efforts as a state of internal mental stress of the person necessary for overcoming of obstacles on the way to reaching the goal is considered. The dependence of the success of translational activities of specialists in brand communication on the use of arbitrary and involuntary volitional efforts is shown in the article. Due to the conducting of the ascertain and search experiments by the author's technique it is discovered the mobilization of internal resources in the process of psychological adjustment for the future professional activity using any kind of their own in the specified process. During the direct translation of brand information only the use of involuntary volitional efforts prompts translators to maximize immersion in the process of activity and in this manner it increases speed and improves quality of the selection of foreign-language constructs for the construction of an optimal variant of identical image. It is proved that under these conditions, the perception of the generalized image of information's fragment about the brand improves as an indivisible content-form-forming unity intended for translation. The role of involuntary volitional efforts in differentiation of constructs of the generalized image of fragment of the information about brand and in the identification of several alternative variants of the constructs of the new generalized image is outlined. The expediency of the use of involuntary volitional efforts in the processes of matching, combining and synthesis of all discovered variants of constructs of the new generalized image of information's fragment for further construction of its optimal variant is substantiated. The need to use involuntary volitional efforts in approving a new generalized image of fragment of information about brand created from selected constructs, or in case of its rejection (provided the discrepancy of the generalized image of original text is not met) to return to the search for other variants is proved in the article. The domination of arbitrary volitional efforts in the process of translating information about the brand, or even their occasional appearance, reduces the success of translational activity of specialists in brand-communication.

Key words: *volitional efforts, motivation, translation activity, brand-communication, constructs, information.*

НОТАТКИ