Теорія і практика сучасної психології

2019 р., № 4, 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 № 1 від 25.09.2019 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 06.09.2019.
Підписано до друку 27.09.2019.
Формат 60×84/8. Цифровий друк. Наклад 150 пр.

© Класичний приватний університет, 2019

ЗМІСТ

ПЕДАГОГІЧНА ТА ВІКОВА ПСИХОЛОГІЯ

С. В. Березка
ПЕДАГОГІЧНА ФАСИЛІТАЦІЯ У ЗВО: ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ПІДГОТОВКИ ОСОБИСТОСТІ ВИКЛАДАЧА **5**

Ю. С. Бодашевська
ГЕНДЕРНІ ОСОБЛИВОСТІ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ У РАННЬОМУ ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ **10**

С. М. Бужинська, Д. С. Супрун
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АНАЛІЗ ПЕДАГОГІКИ ПАРТНЕРСТВА ТА ОСОБЛИВОСТІ ЇЇ ВПРОВАДЖЕННЯ В ІНКЛЮЗИВНОМУ ПРОСТОРІ **16**

Н. В. Дметерко
ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ РОЗВИТКУ РЕФЛЕКСИВНОГО МИСЛЕННЯ ПСИХОЛОГІВ МЕТОДОМ ГЛИБИННО-КОРЕКЦІЙНОЇ ІНТЕРПРЕТАЦІЇ **21**

Т. О. Костіна
ВИКОРИСТАННЯ ЦИКЛУ Д. КОЛБА ДЛЯ РОЗРОБЛЕННЯ ТРЕНІНГОВИХ ЗАНЯТЬ ІЗ ЗАПОБІГАННЯ ҐЕНДЕРНІЙ ДИСКРИМІНАЦІЇ **26**

К. О. Кудрявцев
ТИПОЛОГІЯ МІСЬКОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ ОСОБИСТОСТІ ЮНАЦЬКОГО ВІКУ **31**

Є. С. Кушмирук
ВИВЧЕННЯ СОЦІАЛЬНИХ ЧИННИКІВ ПСИХОЛОГІЧНОГО БЛАГОПОЛУЧЧЯ ОСОБИСТОСТІ ЮНАЦЬКОГО ВІКУ **36**

І. В. Маслянікова
ПСИХОЛОГІЧНИЙ СУПРОВІД ОСВІТИ ДОРОСЛИХ **40**

А. Е. Мелоян, С. А. Севян, І. Е. Боженко
ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ВПЛИВУ ЗАХИСНИХ МЕХАНІЗМІВ НА НЕВРОТИЧНІ ПОТРЕБИ В ДІВЧАТ СТУДЕНТСЬКОГО ВІКУ **45**

І. Я. Мельничук
ЦІННІСНІ ОРІЄНТАЦІЇ ЯК ЧИННИК РОЗВИТКУ ДУХОВНОГО ПОТЕНЦІАЛУ В ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ **50**

Ю. О. Михальчук
ПСИХОЛОГІЯ ПОДОЛАННЯ ОСОБИСТІСНОЇ КРИЗИ У ЗВ'ЯЗКУ З НАРОДЖЕННЯМ ДИТИНИ З ОСОБЛИВОСТЯМИ В РОЗВИТКУ: ТЕОРЕТИКО-ПРАКТИЧНИЙ АСПЕКТ ВИВЧЕННЯ **55**

М. М. Назар
ТРЕНІНГИ У ВІРТУАЛЬНОМУ ПРОСТОРІ: АНАЛІЗ ПЕРЕВАГ, НЕДОЛІКІВ, ПСИХОЛОГІЧНИХ МОЖЛИВОСТЕЙ **61**

Л. І. Немаш
ТЕОРЕТИЧНА МОДЕЛЬ СПІВВІДНОШЕННЯ ТИПУ РЕФЛЕКСІЇ ДО РЕФЛЕКСИВНОСТІ ОСОБИСТОСТІ **68**

Т. В. Павленко
ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ
КОМУНІКАТИВНИХ ВЛАСТИВОСТЕЙ ХЛОПЦІВ-ПІДЛІТКІВ.....**73**

С. В. Пєхарєва, Л. Л. Савченко, А. С. Пєхарєва
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД ПІДГОТОВКИ ВИХОВАТЕЛІВ
ДО ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНОЇ ОСВІТИ ДОШКІЛЬНИКІВ.....**77**

В. О. Проніна
ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ МОТИВАЦІЙНОЇ СФЕРИ ЖІНКИ
В РЕАЛІЗАЦІЇ МАТЕРИНСЬКОЇ ПОВЕДІНКИ.....**83**

Н. Г. Скрипник
ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК ОСОБИСТІСНОГО АДАПТАЦІЙНОГО ПОТЕНЦІАЛУ
ТА БАЗОВИХ СТАВЛЕНЬ ОСОБИСТОСТІ СТУДЕНТСЬКОГО ВІКУ.....**89**

В. В. Шевчук
ОСОБЛИВОСТІ КОГНІТИВНОЇ АКТИВНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ
ІЗ РІЗНИМ РІВНЕМ ТРИВОЖНОСТІ.....**95**

О. О. Щербакова, Я. В. Клиженко
КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИВАЛЬНА ПРОГРАМА
«КОНФЛІКТ КРІЗЬ ПРИЗМУ ПІДЛІТКОВОГО ВІКУ».....**100**

О. О. Щербакова
ПСИХОЛОГІЧНИЙ СУПРОВІД РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ
АКАДЕМІЧНО ЗДІБНИХ УЧНІВ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ.....**105**

А. М. Яцишина
АНАЛІЗ СПЕЦИФІКИ ПСИХОЛОГІЧНОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ 7-10 РОКІВ.....**111**

СПЕЦІАЛЬНА ПСИХОЛОГІЯ

М. С. Омельченко
МЕХАНІЗМИ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ СВІДОМОСТІ
КОРЕКЦІЙНОГО ПЕДАГОГА.....**116**

ПСИХОЛОГІЯ ДІЯЛЬНОСТІ В ОСОБЛИВИХ УМОВАХ

Н. М. Гуцуляк, М. М. Душкевич, А. Г. Янкова
ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК ПСИХОЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ ТА СХИЛЬНОСТІ
ДО КОНФЛІКТНОЇ ПОВЕДІНКИ У ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ
ДЕРЖАВНОЇ ПРИКОРДОННОЇ СЛУЖБИ УКРАЇНИ.....**121**

Л. С. Індиченко, С. В. Черевко, А. Д. Черевко
ОСОБЛИВОСТІ КІНЕСТЕТИЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ В СПОРТСМЕНІВ
НА РІЗНИХ ЕТАПАХ СПОРТИВНОЇ КАР'ЄРИ.....**129**

В. А. Оверчук
ГАЗЛАЙТИНГ ЯК ПРОЯВ ПСИХОЛОГІЧНОГО НАСИЛЛЯ КЕРІВНИКА
ЩОДО ПІДЛЕГЛИХ У ПРОФЕСІЙНОМУ СЕРЕДОВИЩІ.....**136**

О. В. Ярещенко
ВПЛИВ СТРЕСОГЕННОГО СЕРЕДОВИЩА ПРАВООХОРОННОЇ ДІЯЛЬНОСТІ
НА ПСИХОЛОГІЧНЕ ЗДОРОВ'Я ПОЛІЦЕЙСЬКИХ.....**141**

ОРГАНІЗАЦІЙНА ПСИХОЛОГІЯ; ЕКОНОМІЧНА ПСИХОЛОГІЯ

О. К. Любчук, С. В. Сахно
ЗНАЧУЩІСТЬ ЕКОНОМІЧНИХ ЦІННОСТЕЙ ДЛЯ СТУДЕНТІВ СПЕЦІАЛЬНОСТІ «ТУРИЗМ»: РЕЗУЛЬТАТИ МОНІТОРИНГУ.....**146**

О. С. Шатілова
ЗАХІДНІ ТЕОРІЇ КАР'ЄРНОГО РОЗВИТКУ.....**151**

ПОЛІТИЧНА ПСИХОЛОГІЯ

В. М. Тітяєв
ОСНОВНІ НАПРЯМИ ФОРМУВАННЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ РЕЗИСТЕНТНОСТІ ДО ВПЛИВУ АГРЕСИВНОГО ІНФОРМАЦІЙНОГО СЕРЕДОВИЩА.....**159**

ПЕДАГОГІЧНА ТА ВІКОВА ПСИХОЛОГІЯ

УДК 159.923
DOI https://doi.org/10.32840/2663-6026.2019.4-2.1

С. В. Березка
кандидат психологічних наук,
асистент кафедри практичної психології
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»

ПЕДАГОГІЧНА ФАСИЛІТАЦІЯ У ЗВО: ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ПІДГОТОВКИ ОСОБИСТОСТІ ВИКЛАДАЧА

Сучасні соціокультурні зміни вимагають від викладача вишу пошуку якісно нових методів для реалізації освітнього процесу. У психолого-педагогічній літературі висвітлено багато новітніх методів, одним із яких є фасилітація. Фасилітація сприяє покращенню засвоєння знань студентами, підвищує їхню самостійність і вмотивованість, сприяє оптимізації навчально-виховного впливу. Успішність оволодіння професійними вміннями та навичками прямо залежить від свідомого підходу студентів до процесу навчання. Саме фасилітація сприяє активізації свідомого ставлення до освітнього процесу. У статті подано трактування терміна «фасилітація» з погляду різних теоретичних підходів (фасилітація як процес і як інтегральне утворення особистості, сукупність певних умінь, навичок і знань). Проаналізовано теоретичні аспекти педагогічної фасилітації в закладах вищої освіти (далі – ЗВО). Розглянуто основні функції педагога-фасилітатора. Зазначено основні завдання фасилітації освітнього процесу. Виділено найбільш значущі характеристики фасилітації у ЗВО. Надано алгоритм дій викладача під час фасилітації. Визначено необхідні складники підготовки викладача до ролі фасилітатора в освітньому процесі. На основі аналізу психолого-педагогічної літератури визначено основні вміння та навички, якими необхідно оволодіти викладачу, щоб опанувати педагогічну фасилітацію. Проаналізовано особистісні якості педагога, що сприятимуть становленню викладача як фасилітатора, за схемою: інтелектуальні, емоційні, мотиваційні та ділові характеристики, розуміння себе й інших, характеристики спілкування. Виділено найбільш важливі якості для педагога-фасилітатора: емпатію, асертивність, толерантність, критичність мислення, атрактивність, конгруентність, креативність, відкритість до нового, активність, комунікативні та лідерські якості, рефлексію тощо. Визначено три найбільш розповсюджені методологічні концепції, які лежать в основі розроблення психотехнологій розвитку фасилітації педагога. Відмічено психологічні бар'єри, з якими може зіштовхнутися викладач під час переходу на нові методи фасилітації. Стаття є оглядовою.

Ключові слова: *особистісні та професійні якості фасилітатора, завдання й функції фасилітатора в освітньому процесі, підготовка педагога-фасилітатора, алгоритм дій фасилітатора у виші.*

Постановка проблеми. Стрімкий розвиток неформальної освіти в України кидає серйозний виклик спроможності й ефективності формальної системи освіти. Особливо актуально це питання постає в рамках вищої школи, яка має відповідати стандартам якості й водночас модернізуватися залежно від сучасних потреб суспільства. Сьогодні неформальна освіта для дорослої людини поступово набуває пріоритетного значення, адже має найголовніші аспекти забезпечення ефективного навчання та розвитку – це вмотивованість, свідомість і бажаність у виборі теми для опанування, та цікаві інтерактивні й дієві методи навчання. І якщо усвідомленість вибору та вмотивованість є особистісними факторами, то методи навчання у вищому навчальному закладі є вже полем компетентності окремого викладача ЗВО. Звичайні методи викладання лекційного матеріалу є мало дієвими, застарілими й неактуальними щодо вимог сучасності. З метою забезпечення конкурентоспроможності та ефективності вищої освіти її модернізація мати носити гнучкий і постійний характер, а також тримати курс у двох основних напрямах – зміна методів навчання й зміна позиції особистості викладача. У цьому контексті на особливу увагу заслуговує нове явище в педагогіці та психології – фасилітація.

Натепер у психології феномен фасилітації розглядається з різних боків. З одного боку, фасилітація трактується як процес, що спрямований на підвищення швидкості або продуктивності суб'єкта діяльності внаслідок актуалізації його свідомості, а з іншого – як група особистісних умінь або інструментів, що дають змогу ефективно організувати групову роботу.

У контексті вищої освіти важливим є врахування всіх цих боків фасилітації. Тобто, окрім модернізації самого навчального процесу за допо-

© Березка С. В., 2019

могою нових методів фасилітації, важливою є підготовка нового сучасного педагога, який володіє не лише якісно-новим інструментарієм, а й особистісними якостями та вміннями фасилітатора, що дають змогу підвищити ефективність і продуктивність навчання як групи, так й окремої особистості.

Постає проблема зміни позиції та ролі викладача в процесі навчання, а також психологічного розвитку якостей фасилітатора в педагогів вищої школи.

Мета статті – проаналізувати феномен фасилітації у ЗВО, визначити психологічні аспекти (особистісні якості) підготовки викладача ЗВО до ролі фасилітатора.

Теоретичні витоки й загальні положення фасилітації представлені в працях К. Роджерса, І. Авдєєвої, Т. Бентлі, М. Беррі, Р. Зайонк, О. Козіна, О. Майер, Дж. Хірон, Б. Яковлєва та ін. Особливості формування й розвитку якостей, умінь і навичок фасилітатора в студентів різних профілів розкриваються в дослідженнях таких науковців, як О. Болдирева, Є. Врблевська, О. Галіцан, М. Євтух, І. Зазюн, М. Казанжи, Н. Кічук, Г. Коджаспирова, С. Хілько, В. Якуніна та ін.

На основі теоретичного аналізу психолого-педагогічного літератури можна визначити, що мало вивченими залишаються психологічні аспекти розвитку особистісних якостей фасилітатора у викладачів, які вже працюють у ЗВО

Виклад основного матеріалу. Сучасні тенденції розвитку освіти передбачають відходження від стереотипного бачення позиції та функцій викладача. У країнах Європейського Союзу сьогодні можна зустріти зміну звичного терміна «викладач» на «тьютор», «едвайзер», «фасилітатор», які є майже синонімічними між собою, але значно відрізняються за функційними обов'язками й роллю особистості викладача в навчально-освітньому просторі.

Найбільш актуальною, відповідно до вимог сьогодення, є діяльність викладача як фасилітатора. Педагогічну фасилітацію визначають як позитивний вплив на учня та групу через створення сприятливих психолого-педагогічних умов, підвищення впевненості студентів у своїх силах, стимулювання й підтримку в них потреби в самостійній продуктивній діяльності. Фасилітатор – лідер групи, який займає нейтральну позицію, не бере на себе прийняття рішення, а лише допомагає учасникам навчання ідентифікувати проблему й за допомогою конструктивного спілкування мотивувати до її вирішення. Тобто фасилітація в педагогічному процесі сприяє посиленню продуктивності навчання та виховання, поліпшує розвиток суб'єктів професійно-педагогічного процесу за рахунок спеціального стилю спілкування й особливостей особистості викладача.

Ф. Мухаметзянова та Р. Хайрутдинов у статті «Про феномен фасилітації у вищій освіті» виділяють три основні функції фасилітатора, якими має оволодіти педагог у виші [7]:

– надання «дозованої допомоги» студентам у розвитку їхньої особистості як суб'єкта навчально-професійної діяльності;

– психолого-педагогічний супровід розроблення контенту навчальних програм та індивідуальних освітніх траєкторій і маршрутів;

– підтримку традицій у студентській культурі й розвиток іміджу студенту університету.

Основними завданнями педагогічної фасилітації у ЗВО є:

– розвиток індивідуальності, креативності, суб'єктності студентів;

– стимулювання та мотивування студентів;

– надання педагогічної підтримки, супровід та ініціювання різноманітних форм індивідуальної активності студента на всіх етапах педагогічного процесу, у середині яких відбувається особистісне становлення й розвиток студента як суб'єкта навчально-професійної діяльності [4].

До найбільш значущих характеристик фасилітації в освітньому процесі зараховують [3]:

– співпрацю: взаємодію викладача і студента, що ґрунтується на взаємоповазі, взаємоприйняті, підтримці й вірі у спроможність студента самостійно та повністю оволодіти матеріалом; педагог-фасилітатор займає позицію «м'якого» втручання, а саме стимулює і спрямовує пізнавальну діяльність студентів на пошук та аналіз інформації щодо певного запитання чи завдання;

– власну позицію: педагог-фасилітатор не нав'язує власну думку, він зацікавлений, щоб у студентів була своя точку зору; важливою є повага до різних позицій і думок і відсутність засудження за відмінні погляди;

– індивідуальність і рівність: кожен студент визнається самобутньою особистістю, педагог-фасилітатор однаково уважно ставиться до всіх студентів;

– саморозкриття: викладач-фасилітатор педагогічно грамотно й відкрито проявляє власні почуття та емоції, тим самим знімаючи психологічні бар'єри між учасниками взаємодії та створюючи умови психологічної безпеки;

– організацію просторового середовища: фасилітаційна організація простору дає можливість налагоджувати зоровий контакт, виконувати спільні дії, обмінюватися вербальними й невербальними засобами комунікації, емоційними станами, забезпечуючи зворотній зв'язок і взаєморозуміння.

Алгоритм дій викладача ЗВО під час фасилітації має включати [7]:

– фасилітацію мотиваційної сфери та сфери потреб особистості студента;

– фасилітацію формування мети суб'єкта навчально-професійної діяльності;

– фасилітацію пошуку предмета суб'єкта пізнання;

– фасилітацію пошуку методу діяльності суб'єкта навчально-професійної діяльності;

– фасилітацію пошуку засобів і шляхів пізнання суб'єкта;

– фасилітацію реалізації процесу суб'єкта навчально-професійної діяльності;

– фасилітацію рефлексії суб'єкта навчально-професійної діяльності.

Аналіз психолого-педагогічної літератури засвідчив, що для успішної фасилітації необхідно оволодіти певними навиками та знаннями [1]:

– методами управління груповими процесами;

– методами роботи з груповою динамікою;

– специфікою роботи з різними групами (за гендером, віком, професією, соціальним статусом тощо);

– особливостями роботи з «важкими» учасниками групи;

– навичками медіації;

– навичками структурування тощо.

Фасилітатор має володіти ефективними технологіями комунікації, бути чутливим до змін і настроїв групи, щоб швидко реагувати на них, обізнаним, кваліфікованим і гнучким, щоб легко підбирати методи фасилітації залежно від ситуації, проблеми та самої групи [2].

На думку Т. Манна, щоб стати фасилітатором необхідно навчитися:

– спрямовувати і структурувати дискусію групи;

– працювати з різними групами;

– орієнтуватися в різних форматах бесід і зустрічей;

– брати на себе ризик виходити самому й виводити учасників із зони комфорту;

– бути стресостійким;

– швидко реагувати на зміну обставин, допомагати учасникам освітнього процесу долати труднощі, що виникають у процесі оволодіння темою;

– бути емпатійним, відкритим до людей, мотивувати їх на особистісні зміни та саморозвиток;

– уміти виділяти вдалі рішення й напрями роботи групи.

Тобто, окрім навичок і спеціальних знань, необхідно володіти певним набором індивідуальних якостей і гнучкістю мислення. І якщо зазвичай оволодіння певними ЗУН не викликає складнощів, то індивідуальний складник підготовки педагога-фасилітатора має низку особистісних суперечностей. І психологічного погляду викладач зіштовхується з необхідністю кардинально змінювати систему власного мислення, що особливо складно для людей, уже деформованих педагогічною професією. Необхідно відмовитися від звички «повчати й учити», жаги «розповісти як треба і правильно», адже фасилітація передбачає організацію процесу навчання так, щоб студенти через неформальні методи навчання й комунікацію самостійно дійшли необхідного висновку та отримали мотивацію для подальшого пошуку знань. При цьому викладач веде цей процес, направляє, стимулює, а не надає «готову» інформацію для засвоєння. На думку К. Роджерса, роль педагога має полягати не у трансляції інформації, а у фасилітації процесів усвідомленого учіння й особистісного зростання загалом. Фасилітація вимагає зміщення пріоритету викладача та зміну акценту з викладання на учіння. Для реалізації цього процесу недостатньо лише підібрати методи фасилітації для роботи з групою, бо лише функціональне виконання певних завдань не спонукатиме до свідомого учіння й самостійної діяльності. Зазвичай педагогу досить важко подолати традиційне ставлення до студента як до виконавця в їхній взаємодії, але зміна цього стереотипу не лише дасть викладачу змогу покращити свої навики фасилітації, а й сприятиме формуванню в студентів умінь самостійного аналізу, прийняття нестандартних рішень, гнучкості мислення. Необхідною є зміна центрації викладача з методичної чи пізнавальної на гуманістичну, яка на перше місце ставить інтереси студентів. Безумовне прийняття цінності особистості студента, відсутність оцінювального ставлення, «навішування ярликів», ставлення до студента як до рівноправного партнера створюють умови психологічної безпеки, що позитивно впливає як на освітній процес, так і на особистість викладача і студентів [5].

Важливим складником для педагога на етапі формування в собі фасилітатора є розвиток конгруентності, що полягає в необхідності свідомого ставлення до студентів як суб'єктів навчально-професійної діяльності, рефлексії всіх етапів взаємодії з ними та самої моделі спілкування, у прийнятті навчальної ситуації та власних почуттів до студентів.

Викладач-фасилітатор постійно має працювати над власним розвитком і вдосконаленням, підвищуючи власну аутопсихологічну компетентність і культуру управління, змінюючи ціннісні орієнтації мотиваційних установок, долаючи професійні кризи, стагнацію та деформацію, створюючи сприятливі психолого-педагогічні умови для ефективної та творчої взаємодії в рівноправній площині [6].

Не менш важливими якостями для викладача-фасилітатора є атрактивність, толерантність та асертивність.

Атрактивність – прагнення людини формувати позитивне ставлення до себе з боку інших людей через власне позитивне ставлення до цих людей, щирість і відкритість. Толерантність необхідна фасилітатору, щоб з повагою й терпимістю ставитися до відмінних поглядів, звичок і без повчання

вести діалог. Асертивність – комплексне відчуття впевненості в собі, у власних силах. Упевненість проявляється як стабільне позитивне ставлення до власних навичок і здібностей. Асертивність допомагає фасилітатору вести за собою групу, а позитивна віра в себе мотивує інших людей вірити у власні сили.

Список особистісних якостей фасилітатора досить різноманітний, умовно їх можна поділити на такі:

1. Інтелектуальні характеристики (щоб фасилітувати, викладач має бути обізнаним, швидко реагувати на зміни групової динаміки, змінюючи власні запитання, підбираючи нові методи роботи залежно від новоутвореної ситуації тощо).

2. Емоційні характеристики (емоційна стабільність, стресостійкість, вольові якості, високий рівень емоційного інтелекту – це ті якості, що є необхідними фасилітатору).

3. Мотиваційні характеристики (мотивація викладача є дуже важливою, адже визначає і стиль спілкування, й особливості діяльності педагога).

4. Розуміння себе й оточуючих (здатність до об'єктивності, чутливості, рефлексії та самоспостереження, відкритість для нового досвіду, емпатія тощо).

5. Характеристики спілкування (стиль спілкування, доброзичливість, здатність до співпраці, почуття такту, гнучкість, уміння відчувати і приймати міжособистісну дистанцію – аналіз цих характеристик є дуже важливим, оскільки саме спілкування є однією з ключових основ фасилітації).

6. Ділові характеристики (вміння організовувати, модерувати, керувати, координувати, планувати є необхідними навичками для ведення фасилітації).

Сьогодні існує багато технологій формування особистості фасилітатора. Серед методологічних концепцій, які лежать в основі розроблення психотехнологій розвитку фасилітації педагога, можна виділити такі:

– напрям гуманістичної психології, що дає можливість сприймати особистість студента як унікальну цінність і бачити необмежений потенціал для реалізації кожної особистості;

– теорію соціального научіння, яка розглядає важливість застосування стереотипів соціальної поведінки, імітацію та засвоєння нових моделей поведінки в процесі позитивного підкріплення;

– нейролінгвістичне програмування, що збагачує системою технік для ефективної взаємодії у сфері міжособистісного спілкування.

До психотехнологій формування особистості фасилітатора зараховують діалогові лекції, діагностуючі практикуми, рефлексивні семінари, особистісно орієнтовані, комунікативні, інтелектуальні й сенситивні тренінги. Особлива перевага надається тренінгам для фасилітаторів. У тренінгах відпрацьовуються методи зміни власної поведінки, техніки формування нових особистісних якостей, активізується механізм нестандартного соціального інтелекту, нових тактик професійної поведінки, що дає можливість натренувати власні практичні навички фасилітатора.

Висновки. Фасилітація в освітньому процесі виникла як суттєво новий метод ефективного навчання та розвитку нового покоління. Педагогічна фасилітація висуває низку вимог до процесу навчання, а особливо до особистості викладача. Основними характеристиками особистості педагога-фасилітатора є рефлексія, емпатія, сенситивність до емоційного настрою групи, аутентичність, прагнення до саморозвитку й самоактуалізації, асертивність, атрактивність, толерантність, конгруентність, креативність, відкритість до нового, активність, комунікативні та лідерські якості. Готовність викладача до фасилітації розглядається як багатокомпонентне утворення, що інтегрує в себе різні сторони особистості й вимагає якісно нової системи психологічної підготовки викладачів.

Перспективу подальших пошуків убачаємо в розробленні комплексної системи тренінгів, спрямованої на формування особистості педагога-фасилітатора.

Література:

1. Волошина Е.В., Калайтан Н.Л. Педагогическая фасилитация как главный фактор психолого-педагогического обеспечения развития личности студентов. URL: file: VKhnpu_psykhol_201243(2)8%20(2).pdf.
2. Галіцан О.А. Сутність і структура педагогічної фасилітації вчителя. URL: https://www.narodnaosvita.kiev.ua/Narodna_osvita/vupysku/9/statti/galican.htm.
3. Казанжи М.Й. Психологічні особливості осіб з різним типом фасилятивності : дис. … канд. псих. наук : 19.00.01. Одеса, 2007. 190 с.
4. Казанжи М.Й. Поняття фасилятивності, її види та деякі грані прояву основної функції. *Вісник ОНУ імені І.І. Мечнікова.* Серія «Психологія». 2012. Т. 17. Вип. 5. С. 21–37.
5. Кондрашихіна О.О. Формування здатності до фасилітаційних впливів у майбутніх практичних психологів : автореф. дис. … канд. психол. наук : 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія». Київ, 2004. 20 с.
6. Левченко О.О. Фасилітативна діяльність педагога в контексті суб'єкт-суб'єктного підходу в педагогічній діяльності. *Вісник Житомирського державного університету. Серія «Філософські науки»*. 2008. № 39. С. 23–26.
7. Мухаметзянова Ф., Хайрутдінов Р. Про феномен фасилітації у вищій освіті. URL: https://cyberleninka.ru/article/v/o-fenomene-fasilitatsii-v-vysshem-obrazovanii.

Berezka S. V. Pedagogical facilitation in higher education: theoretical aspects of training personality of the teacher

Modern socio-cultural changes require the teacher of the university to find qualitatively new methods for the implementation of the educational process. Psychological and pedagogical literature highlights many of the latest methods, one of which is facilitation. Facilitation enhances students' learning, enhances their autonomy and motivation, and optimizes educational and educational impact. Success in mastering professional skills depends directly on the students' conscious approach to the learning process. It is the facilitation that enhances the conscious attitude to the educational process. The article deals with the interpretation of the term "facilitation" in terms of different theoretical approaches (facilitation as a process and as an integral formation of personality, a set of certain skills, knowledge and skills). Theoretical aspects of pedagogical facilitation in higher education institutions are analyzed. The basic functions of the teacher-facilitator are considered. The main tasks of facilitation of the educational process are outlined. The most significant features of facilitation in higher education are highlighted. The algorithm of the teacher's actions during the facilitation is provided. The necessary components of the teacher's preparation for the role of the facilitator in the educational process are determined. On the basis of the analysis of the psychological and pedagogical literature, the basic skills and skills that the teacher must acquire in order to master the pedagogical facilitation are determined. The personal qualities of the teacher that will contribute to the formation of the teacher as a facilitator according to the scheme are analyzed: intellectual, emotional, motivational and business characteristics, understanding of self and others, communication characteristics. The most important qualities for the facilitator are highlighted: empathy, assertiveness, tolerance, critical thinking, attractiveness, congruence, creativity, openness to the new, activity, communicative and leadership qualities, reflection, etc. The three most widespread methodological concepts that underlie the development of teacher psychotechnology development are identified. There are psychological barriers that the teacher may encounter when transitioning to new methods of facilitation. The article is an overview.

Key words: *personal and professional qualities of the facilitator, tasks and functions of the facilitator in the educational process, preparation of the teacher-facilitator, algorithm of actions of the facilitator in the university.*

УДК 159.923.2.:159.922.1-053.66
DOI https://doi.org/10.32840/2663-6026.2019.4-2.2

Ю. С. Бодашевська
аспірантка кафедри психології розвитку та консультування
Житомирський державний університет імені Івана Франка

ГЕНДЕРНІ ОСОБЛИВОСТІ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ У РАННЬОМУ ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ

У статті подано результати теоретичного й емпіричного досліджень рівнів сформованості гендерної ідентичності в юнаків і юнок. За результатами проведеного дослідження виявлено існування основних типів гендерної ідентичності серед респондентів: андрогінного, маскулінного, фемінного та недиференційованого. Типи гендерної ідентичності в респондентів сформовано й усвідомлюються юнаками та юнками.

Установлено ієрархію інструментальних і термінальних цінностей, які має кожна група юнаків і юнок, за гендерним типом, у тому числі за статевою диференціацією. Визначено основні ціннісні орієнтації, що притаманні відповідній групі за гендерним типом. Описано специфічні психологічні особливості системи цінностей юнаків і юнок, що належать до різних типів гендерної ідентичності, та визначено їхні основні ціннісні орієнтації.

Кожен тип гендерної ідентичності має групу цінностей, яким надається перевага. Юнаки та юнки маскулінного типу гендерної ідентичності цінності надали превагу індивідуальним цінностям, цінностям сфери справи й самовизначення. У юнаків цього типу гендерної ідентичності превалюють цінності групи абстрактних цінностей і цінностей особистого життя. У респондентів фемінного типу гендерної ідентичності переважають конкретні цінності у сфері спілкування, комфортності й альтруїзму. У юнок і юнаків за андрогінним типом гендерної ідентичності домінують конкретні термінальні цінності та сфера особистого життя. Так, юнаки та юнки цього типу надали перевагу етичним, альтруїстичним цінностям і цінностям самоствердження. Респонденти недиференційованого типу гендерної ідентичності, як юнаки, так і юнки, обрали конкретні групи термінальних цінностей. Юнаками та юнками надано перевагу таким інструментальним цінностям, як цінність справи, конформного спілкування і сприйняття інших людей. Обидві групи респондентів надали перевагу цінностям у сфері спілкування й альтруїстичним цінностям.

Наведено результати емпіричного дослідження особливостей зв'язку між гендерною ідентичністю та ціннісними орієнтаціями. Проаналізовано особливості взаємозв'язків між показниками основних типів гендерної ідентичності й ціннісних орієнтацій.

Ключові слова: *гендер, гендерна ідентичність, фемінний тип, маскулінний тип, андрогінний тип, недиференційований тип, термінальні цінності, інструментальні цінності, ціннісні орієнтації.*

Постановка проблеми. В умовах соціальних змін у нашій країні, коли формуються нові стандарти життя, відбувається переорієнтація цінностей і створюються нові вимоги до особистості, юнаки та юнки є особливо чутливими до цих змін, що є визначальними соціальними чинниками їхнього подальшого особистісного та професійного самовизначення й інтеграції їх у спільноту дорослих людей. Рання юність – це віковий період, коли утверджується світогляд, критично переосмислюються цінності, орієнтації, установки, в тому числі відбувається становлення емпатійності, професійного самовизначення тощо [4, с. 164; 5, с. 306].

У цей самий період у юнаків і юнок відбувається становлення гендерної ідентичності. На думку вчених, формування гендерної ідентичності відбувається під впливом соціального та культурного середовищ, що транслюють певні вимоги до особистості як до представника певної статі. Соціум репрезентує молодим людям різноманітні системи цінностей, які трансформуються в систему їхніх особистісних, завдяки чому здійснюється вибір стратегії поведінки, конструювання особистісного життєвого наративу, відкриття «власного культурного Я», «Я – концепції».

У цьому контексті особливої актуальності набуває дослідження взаємозв'язку ціннісних орієнтацій з гендерною ідентичністю.

Проблематикою особливостей формування й актуалізацій цінностей, ціннісних орієнтацій у ранньому юнацькому віці займалися зарубіжні (Г. Олппорт, Л. Колберг, В. Франкл та ін.), російські (К. Альбуханова-Славська, Б. Братусь, Л. Виготський, М. Гінсбург, Л. Божович, Д. Леонтьєв, В. Столін та ін.) та українські (Г. Костюк, Т. Тітаренко, О. Моляко, Н. Чепелєва та ін.) вчені. Інтерес дослідників до ціннісних орієнтацій цього вікового періоду зумовлений насамперед тим, що ранній юнацькій вік найбільш сенситивний до соціальних перетворень. У вітчизняній науці такі вчені, як Д. Уснадзе [6, с. 87], розглядали ціннісні

© Бодашевська Ю. С., 2019

орієнтації як вищий рівень фіксованих установок особистості, що визначають ставлення особистості до матеріальних і соціальних благ та ідеалів, що охоплює всі сфери людської психіки – від потреб до ідеалів. В. Ананьєв [1, с. 264] розглядав цінності як «базальні, первісні» властивості особистості, які визначають мотиви її поведінки, формують систему її соціальних ролей і ціннісних орієнтацій.

У цей же період зміни на фізичному, гормональному та психосоціальному рівнях актуалізують у молодих людей питання, які пов'язані з гендерною ідентичністю.

Поняття гендеру як соціально-психологічної статі людини, що визначається двома сферами детермінант (сукупність соціальних очікувань до гендерних ролей, норм стереотипів та особистісні уявлення людини про те, ким вона є), досліджувалося зарубіжними (С. Бем, А. Ватерман, К. Джаклін, І. Гофман, Е. Маккобі, Дж. Марсіа, Г. Таджфел, Дж. Тернер, Ш. Берн та ін.), російськими (Т. Бендас, О. Здравомислова, В. Каган, І. Кльоцина, І. Кон, А. Тьомкіна, Л. Ожигова, А. Чекаліна й ін.) та українськими (Т. Говорун, П. Горностай, О. Кікінеджі, Л. Карамушка, М. Ткаліч та ін.) вченими.

Так, *гендерна ідентичність* визначається як акт самосвідомості, що описує переживання людиною себе як представника певної статті (А. Ожигова), пов'язана з прийняттям гендерних установок, а саме з поняттям «чоловіче» й «жіноче» (Ш. Берн), із засвоєнням відповідних форм поведінки та формуванням особистісних характеристик (Т. Бендас), усвідомленням і прийняттям своєї «чоловічої» або «жіночої» ролі, що відбуваються в контексті процесу соціалізації (С. Бем) [2, с. 47, 221].

У процесі оволодіння чоловічою або жіночою роллю водночас утворюється певний образ людини, який складається як із ознак зовнішнього вигляду, так й особливих психологічних проявів, що притаманні певній статі.

Отже, можна стверджувати, що саме в ранньому юнацькому віці закріплюються та конкретизуються уявлення про зміст і форми поведінки певного гендеру. Формування гендерної ідентичності відбувається під впливом тих цінностей, що транслюються суспільством до особистості як до представника певної статті [3, с. 71–73].

Мета статті – емпіричне встановлення та визначення основних типів гендерної ідентичності в юнаків і юнок; з'ясування ієрархічних структур систем ціннісних орієнтацій (цінностей-цілей і цінностей-засобів) для кожного типу гендерної ідентичності й дослідження взаємозв'язків між показниками кожного типу гендерної ідентичності та ціннісними орієнтаціями.

Виклад основного матеріалу. Ми припустили, що тип гендерної ідентичності в юнаків і юнок взаємопов'язаний із ціннісними орієнтаціями; респонденти кожного типу гендерної ідентичності, яких ми диференціювали за статтю у відповідних групах, мають свої статеві особливості ціннісних орієнтацій.

Дослідження проводилися методиками: «Статево-рольовий опитувальник» С. Бем (для визначення розподілу респондентів за типами гендерної ідентичності: фемінного, маскулінного, андрогінного й недиференційованого); «Ціннісні орієнтації» М. Рокича, що передбачає пряме ранжування списку цінностей (термінальних (цінності – цілі) та інструментальних (цінності – засоби)).

Дослідження проводилося серед осіб упродовж 2016–2018 років на базі Житомирського технологічного коледжу Київського національного університету будівництва та архітектури та ліцею № 25 ім. О.М. Щорса м. Житомира, які навчаються за різними напрямками, й охоплювало 357 осіб раннього юнацького віку від 15–18 років. Серед респондентів – 152 юнаки та 207 дівчини.

На першому етапі дослідження визначалася належність респондентів до певного типу гендерної ідентичності та проводилася диференціація за статтю в кожному типі. Узагальнені результати розподілу респондентів за типом гендерної ідентичності, які отримані на першому етапі дослідження, подано в таблиці 1.

Більша кількість респондентів належить до андрогінного (67,70%) типу гендерної ідентичності. На другому місці знаходиться маскулінний (20,16%), на третьому – фемінний (11,48%) і на четвертому місці – недиференційований (4,20%) типи гендерної ідентичності.

За отриманими результатами ми можемо констатувати очевидне домінування учасників обох статей, у яких виявилася ангдрогінна гендерна ідентичність, і порівняно невелика кількість юнок і юнаків з фемінною та маскулінною гендерною ідентичністю. Недиференційований тип гендерної ідентичності охоплює найменшу кількість як у юнаків, так і в юнок. Переважання в респондентів раннього юнацького віку андрогінної гендерної ідентичності вказує на те, що більшість учасників поєднують у собі як традиційно чоловічі, так і традиційно жіночі якості.

На другому етапі дослідження в ході емпіричної перевірки отримано кореляційні взаємозв'язки між показниками типів гендерної ідентичності й рангами термінальних цінностей. Результати взаємозв'язку лінійної кореляції між показниками термінальних цінностей і типами гендерної ідентичності подано в таблиці 2.

Проведений аналіз даних дав можливість виявити статистично значущі кореляційні зв'язки між показниками гендерної ідентичності (маскулінності, фемінності, амбівалентності й недиференційованого типів) і широким спектром показників інструментальних цінностей.

Таблиця 2

Матриця статистично значущих коефіцієнтів лінійної кореляції між показниками типів гендерної ідентичності й рангами термінальних цінностей у ранньому юнацькому віці

Термінальні цінності	Тип гендерної ідентичності							
	фемінний		маскулінний		андрогінний		недиференційований	
	ч	ж	ч	ж	ч	ж	ч	ж
Активне діяльне життя	- 0,443****							
Життєва мудрість							- 0,712****	
Здоров'я	0,633*		0,332*					
Цікава робота				-0,269****	0,153****			
Краса природи й мистецтва						0,143****		0,596****
Кохання		0,481*	0,309****					-0,648*
Матеріальне забезпечення	- 0,502****	-0,325****						-0,768*
Наявність друзів			0,306****		- 0,622***	-0,152****		
Суспільне визнання								
Пізнання								0,701*
Продуктивне життя							0,839*	
Розвиток		0,389*	-0,297****	0,388*	0,136****		-0,916*	
Розваги			-0,459***					
Свобода			-0,549***		-0,124****			
Щасливе сімейне життя								
Щастя інших								
Творчість								
Упевненість у собі		- 0,330****				0,142*		

Примітки:*- p ≤ 0,05, ** – p ≤ 0,01, *** – p ≤ 0,001, **** – p ≤ 0,1, ч – чоловік, ж – жінка.

Таблиця 1

Розподіл досліджуваних за типом гендерної ідентичності

Вибірка	Тип гендерної ідентичності							
	фемінний		маскулінний		андрогінний		недиференційований	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Юнаки	15	9,8	33	21,71	98	64,47	6	3,9
Юнки	26	12,56	39	18,8	133	64,25	9	4,3
Загалом	41	11,48	72	20,16	231	67,70	15	4,20

Аналізуючи отримані показники, ми встановили, що юнаки та юнки ***фемінного*** *типу* гендерної ідентичності орієнтовані на групу конкретних цінностей. Спільними в ієрархії цінностей фемінного типу для обох статей виявилися такі цінності, як «здоров'я», «цікава робота», «кохання» та «матеріальне забезпечення». Аналіз статистичних даних показав, що, чим вираженішими є фемінні риси в дівчат, тим більш притаманні їм такі цінності, як «кохання» (r_p = 0,481; $p \leq 0,01$) і «розвиток» (r_p = 0,389; $p \leq 0,05$). Ієрархічне розташування найменш вагомих цінностей у юнок є таким: «упевненість у собі», (r_p = — 0,380; $p \leq 0,1$) «продуктивне життя» та «краса природи й мистецтва». У хлопців фемінного типу така цінність, як «здоров'я» (r_p = 0,633; $p \leq 0,05$), має прямий позитивний зв'язок, що підтверджує перше місце розташування цієї цінності в ієрархії. Однак такі цінності, як «активне діяльне життя» (r_p = — 0,443; $p \leq 0,1$) і «матеріальне забезпечення» (r_p = — 0,502; $p \leq 0,1$), мають прямий негативний зв'язок, що підтверджується виявленими менш вагомими відповідними термінальними цінностями, такими як «сміливість», «незалежність» і «високі запити».

Юнаки ***маскулінного*** типу гендерної ідентичності надали перевагу таким термінальним цінностям, як «краса природи й мистецтва», «творчість», «свобода», «творчість», «продуктивне життя», «щастя інших». Аналіз статистичних даних виявив прямий позитивний зв'язок між типом гендерної ідентичності й такими цінностями, як «здоров'я» (r_p = 0,332; $p \leq 0,05$), «краса природи й мистецтва» (r_p = 0,332; $p \leq 0,05$), «кохання» (r_p = 0,309; $p \leq 0,1$). Отже, можна констатувати надання переваги юнаками маскулінного типу цінностям, що належать до групи абстрактних і цінностей особистого життя. У юнок переважають цінності, зараховані до груп конкретних і професійної самореаліза-

ції, оскільки надано перевагу таким цінностям, як «активність», «цікава робота», «життєва мудрість», «розвиток». Аналіз статистичних даних показав, що, чим більш виражені є маскулінні риси в дівчат, тим більше їм притаманна конкретна цінність «розвиток» (r_p = 0,388; $p \leq 0,05$). Не є самоціллю в юнок такі цінності, як «матеріальне забезпечення», «сімейне життя» та «суспільне визнання». У юнаків аналіз статистично значущих кореляційних зв'язків показав негативний значущий зв'язок із такими цінностями, як «розваги» (r_p = — 0,459; $p \leq 0,001$), «розвиток» (r_p = — 0,297; $p \leq 0,1$) і «свобода» (r_p = — 0,549; $p \leq 0,001$).

Результати дослідження виявили, що існує прямий позитивний зв'язок між показниками **андрогінного типу** гендерної ідентичності й показниками рангів термінальних цінностей у юнок і юнаків. Юнки надали перевагу групам конкретних цінностей та особистого життя: «краса природи й мистецтва» (r_p = 0,143; $p \leq 0,1$), «упевненість у собі» (r_p = 0,142; $p \leq 0,05$), «здоров'я», «свобода». Юнаки – групам етичних, індивідуальних і цінностям самоствердження «пізнання», «кохання». Між цінностями цих груп виявлено статистично значущий прямий позитивний зв'язок між цінностям «цікава робота» (r_p = 0,153; $p \leq 0,1$) і «розвиток» (r_p = 0,136; $p \leq 0,1$). Найменш вагомими виявилися такі цінності в юнок, як «матеріальне забезпечення», «сімейне життя», «суспільне визнання», «наявність друзів» (r_p = — 0,122; $p \leq 0,1$). У юнаків не є значущими такі цінності, як «свобода» (r_p = — 0,124; $p \leq 0,1$), «наявність друзів» (r_p = — 0,622; $p \leq 0,001$), «життєва мудрість», «краса природи» та «щастя інших».

Аналізуючи отримані дані, ми можемо констатувати, що юнаки ***недиференційованого*** типу гендерної ідентичності надають перевагу таким *термінальним* цінностям, що належать до групи конкретних цінностей та особистого життя, а саме: «здоров'я», «матеріальне забезпечення», «продуктивне життя» (r_p = 0,839; $p \leq 0,05$) і «щасливе сімейне життя». Схожі конкретні цінності ми можемо констатувати й у юнок, однак водночас перевагу надано й цінностям, що належать до групи професійної самореалізації: «пізнання» (r_p = 0,701; $p \leq 0,1$). Однак у юнок виявлено значущий негативний зв'язок між такими цінностями, як «кохання» (r_p = — 0,648; $p \leq 0,5$) і «матеріальне забезпечення» (r_p = — 0,768; $p \leq 0,5$). Цікаво, що в юнаків цього типу гендерної ідентичності виявлено негативний зв'язок із такими цінностями, як «життєва мудрість» (r_p = — 0,712; $p \leq 0,1$) і «розвиток» (r_p = — 0,916; $p \leq 0,5$).

На третьому етапі дослідження в ході емпіричної перевірки отримано статистично значущі кореляційні зв'язки між показниками типів гендерної ідентичності й рангами термінальних цінностей, які наведено в таблиці 3.

Проведений аналіз даних дав можливість виявити статистично значущі кореляційні зв'язки

Таблиця 3

Матриця статистично значущих коефіцієнтів лінійної кореляції між показниками типів гендерної ідентичності й рангами інструментальних цінностей у ранньому юнацькому віці

Інструментальні цінності	Тип гендерної ідентичності							
	фемінний		маскулінний		андрогінний		недиференційований	
	ч	ж	ч	ж	ч	ж	ч	ж
Охайність			0,261		-0,179			
Вихованість								
Життєрадісність		0,313						
Виконавчість			0,278					-0,849**
Незалежність				-0,205				0,884**
Непримиренність до недоліків у собі й в інших		0,342			0,213*			-0,838**
Освіченість			0,327		-0,193	0,167****		
Відповідальність	0,442							-0,706*
Раціоналізм			0,272		-0,221*			
Самоконтроль	-0,479		-0,356*		0,180		0,908*	
Сміливість у відстоювання своєї думки	-0,566*	-0,314			-0,215*			
Тверда воля	0,417			0,228				0,849**
Терпимість			0,314					
Широта поглядів		0,340						
Чесність	0,473				0,127	-0,369		
Ефективність у справах					0,255*			
Чуйність								- 0,721*
Високі запити				-0,235				

Примітки:*- p ≤ 0,05, ** – p ≤ 0,01, *** – p ≤ 0,001, **** – p ≤ 0,1.

між показниками гендерної ідентичності (маскулінності, фемінності, амбівалентності й недиференційованого типів) і широким спектром показників термінальних цінностей.

Аналіз результатів дослідження показав, що найбільш важливими для юнаків ***фемінного*** типу такі групи *інструментальних* цінностей, як спілкування та конформні, що підтверджується отриманим прямим позитивним зв'язком із такими цінностями, як «вихованість», «життєрадісність», «виконавчість», «освіченість», «чесність» (r_p = 0,473; $p \leq 0,0001$) і «відповідальність» (r_p = 0,442; $p \leq 0,0001$). Найменш ваговими інструментальними цінностями в юнаків виявилися «сміливість у відстоювання своєї думки» (r_p = — 0,566; $p \leq 0,0001$), «незалежність» і «високі запити» та «самоконтроль» (r_p = — 0,566; $p \leq 0,0001$). Водночас юнки надали перевагу цінностям у сфері самоутвердження та справи, таким як «освіченість», «ефективність у справах», «дисципліна».

У респондентів ***маскулінного типу*** гендерної ідентичності проведене дослідження виявило такий розподіл інструментальних цінностей у юнаків і юнок. Домінуючу роль у юнаків і юнок відіграють цінності індивідуальні, цінності сфери справи та самовизначення: «вихованість», «незалежність», «сміливість», «високі запити», «ефективність у справах» і «раціоналізм». Найменш ваговими цінностями в юнаків виявилися «чесність», «виконавчість» і «життєрадісність». Юнки ж найбільшу перевагу надали таким цінностям, як «акуратність», «освіченість» «життєрадісність».

Результати дослідження виявили, що існує прямий позитивний зв'язок між опитуваними **андрогінного типу** гендерної ідентичності й показниками рангів термінальних цінностей. У юнаків виявлено прямий позитивний зв'язок із такими цінностями, як «ефективність у справах» (r_p = 0,255; $p \leq 0,05$), «чесність» (r_p = 0,127; $p \leq 0,001$), «самоконтроль» (r_p = 0,180; $p \leq 0,001$), а у юнок – «освіченість» (r_p = 0,167; $p \leq 0,0001$). Менш вагомими є в юнаків такі цінності, як «сміливість у відстоюванні своєї думки» (r_p = — 0,215; $p \leq 0,05$), «раціоналізм» (r_p = — 0,221; $p \leq 0,05$), «незалежність» і «високі запити», а і юнок – «чесність» (r_p = — 0,369; $p \leq 0,01$), «дисциплінованість», «раціоналізм» і «широта поглядів».

Аналіз статистичних даних дослідження в опитуваних, які зараховані до ***недиференційованого*** *типу гендерної ідентичності*, показав таке. Юнаки надали перевагу також цінностям у сфері справи, що підтверджується прямим позитивним зв'язком із такою цінністю, як «самоконтроль» (r_p = 0,908; $p \leq 0,05$). Юнки надали перевагу цінностям прийняття людей, про що свідчать отримані такі прямі негативні зв'язки з такими цінностями, як «непримиренність до недоліків у собі й в інших» (r_p = — 0,180; $p \leq 0,001$), і прямий позитивний зв'язок із такими цінностями, як «терпимість» (r_p = 0,849; $p \leq 0,15$), «чуйність» (r_p = 0,721; $p \leq 0,05$).

Висновки. Отже, на основі викладеного ми можемо резюмувати таке:

1. Установлено наявність взаємозв'язків між типом гендерної ідентичності й ціннісними орієнтаціями в ранньому юнацькому віці в юнаків і юнок.

2. Респонденти *фемінниного* типу під час вибору термінальних цінностей орієнтовані на групу конкретних цінностей. Юнки надають перевагу цінностям професіональної самореалізації, юнаками обрані цінності – цілі сфери особистого життя. Інструментальні цінності, обрані юнаками, – цінність конформного спілкування та сприйняття інших людей, юнки ж обрали досягнення своїх цілей за допомогою самоствердження та цінностей справи.

3. Респонденти *маскулінного* типу гендерної ідентичності під час вибору термінальних цінностей надали перевагу абстрактним цінностям, серед яких юнаки обрали сферу особистого життя, а юнки – цінності сфери професійної реалізації. Розподіл інструментальних цінностей за сферами в юнок цього типу припадає на цінність справи та формування індивідуальних цінностей, причому в юнок переважає група цінностей самоствердження, а в юнаків – цінності спілкування, особистого життя.

4. У юнок і юнаків за *андрогінним* типом гендерної ідентичності домінують конкретні термінальні цінності та сфера особистого життя. Серед інструментальних цінностей у юнаків і юнок превалюють альтруїстичні та етичні цінності й цінності самоствердження.

5. *Респонденти недиференційованого* типу гендерної ідентичності: юнаки обрали групу цінностей сфери особистого життя, а юнки – професійної самореалізації.

Література:

1. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания психологии. Санкт-Петербург : Питер, 2001. 288 с.
2. Бендас Т.В. Гендерная психология : учебное пособие. Санкт-Петербург : Питер, 2008. 431 с.
3. Берн Ш. Гендерная психология. Санкт-Петербург : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2001. 320 с.
4. Журавльова Л. П. Психологія емпатії : монографія. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2007. 328 с.
5. Леонтьев Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. 2-е изд., испр. Москва : Смысл, 2000. 18 с.
6. Узнадзе Д.Н. Общая психология / пер. с грузинского Е.Ш. Чомахидзе ; под ред. И.В. Имедадзе. Москва : Смысл ; Санкт-Петербург : Питер, 2004. 413 с.

Bodashevska Yu. S. Gender features of value orientations in early adolescence

The article presents the results of theoretical and empirical studies of the levels of gender identity formation in boys and girls. According to the results of the research, the existence of the main types of gender identity among the respondents was revealed: androgynous, masculine, feminine and undifferentiated.

A hierarchy of instrumental and terminal values is established for each group of boys and young men by gender, including gender differentiation. The main value orientations that are inherent to the gender-specific group are identified. The specific psychological features of the system of values of boys and girls belonging to different types of gender identity are described and their basic values are defined. Leather type of gender identity is the type of values that are given to a group of values. Juniors and young men of the masculine type of gender identity value gave precedence to the indifferent values, values of the sphere of self-identification. In young people with a gender identity, the values of a group of abstract values and values of a particular life prevail. Respondents with feminous gender identity have a higher priority for specific values in the spheres of cohesion, comfort and altruism. In young people and young people for an androgynous type of gender identity to domain specific thermal values and sphere of special life. Thus, young men and boys of this type were able to overcome the ethical, altruistic values and values of self-confidence. Respondents to the undifferentiated type of gender identity, as both young people and young people formed specific groups of thermal values. Juniors and young women were given the chance to overcome such instrumental values as the value of the right, the right mix and the acceptance of other people. The groups of respondents were offended by the fact that they had overcome the values in the spheres of unification and altruistic values.

The results of the empirical assessment of the specifics of the relationship between the gender identity and the values of the organizations were drawn up. This analyzed the peculiarities of the relationship between the indicators of the main types of gender identity and value orientations.

Key words: *gender, gender identity, feminine type, masculine type, androgynous type, undifferentiated type, terminal values, instrumental values, value orientations.*

УДК 37.015.31:159.96
DOI https://doi.org/10.32840/2663-6026.2019.4-2.3

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

Д. С. Супрун
студентка 4 курсу психолого-педагогічного факультету
Комунальний заклад «Харківська гуманітарно-педагогічна академія»
Харківської обласної ради

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АНАЛІЗ ПЕДАГОГІКИ ПАРТНЕРСТВА ТА ОСОБЛИВОСТІ ЇЇ ВПРОВАДЖЕННЯ В ІНКЛЮЗИВНОМУ ПРОСТОРІ

Стаття містить теоретичне обґрунтування та методичні засади щодо проблеми дослідження. Здійснено аналіз понять «педагогіка партнерства», «інклюзивне навчання», в ході якого встановлено, що педагогіка партнерства має всі можливості для впровадження в заклади з інклюзивним навчанням, адже інклюзивна освіта базується на основних принципах гуманної педагогіки (покращення навчального середовища, повага до їхніх здібностей, підтримка дитини в прагненні бути успішним). Установлено, що, незважаючи на розроблені методологічні основи проблеми інклюзивної освіти, залишаються питання, які потребують доопрацювання, зокрема питання щодо особливостей навчальної діяльності, соціальної підтримки таких дітей і їх включення в життя громади.

Виходячи з аналізу наукових джерел, автори сформулювали мету статті, яка полягає в теоретичному висвітленні особливостей упровадження педагогіки партнерства в інклюзивний простір.

Для досягнення мети застосовано комплекс методів дослідження, таких як історико-логічне вивчення наукових праць, аналіз, синтез, порівняння, систематизація, узагальнення, класифікація, абстрагування, теоретико-методологічні засади досліджуваної проблеми.

У ході висвітлення основного матеріалу розкрито наукові уявлення про особливості навчання дітей з особливими освітніми потребами. Охарактеризовано принципи й аспекти впровадження педагогіки партнерства в інклюзивний простір. Установлено, що практичне застосування педагогіки партнерства в інклюзивному просторі має ґрунтуватися на концепціях відомих учених, зокрема навчання без примусу, вільний вибір, ідея опори тощо. Як особливу якість, що сприятиме формуванню в дітей знань і вмінь, спрямованих на успішне навчання, самовдосконалення та соціалізацію в громаді, автори виділяють «толерантність», адже до її структури входять когнітивні, емоційні й поведінкові компоненти, тобто саме ті складники, які необхідні для успішного впровадження педагогіки партнерства в інклюзивний простір.

Авторами доведено, що інклюзія навчає співіснувати з відмінностями, які розглядаються як стимул для заохочення дітей до навчання. Установлено, що педагогіка партнерства дає змогу дітям з особливими освітніми потребами розкрити свої здібності й сформуватися як особистості. Педагогіка партнерства має ґрунтуватися на засадах толерантності, які реалізується через доброзичливе й терпиме ставлення до оточуючих і навколишніх подій, що не порушують прав людини та не завдають шкоди навколишньому середовищу.

Ключові слова: *співробітництво, особливі освітні потреби, гуманізація освіти, інклюзивна освіта, нова українська школа, толерантність особистості.*

Постановка проблеми. Сьогодні в умовах модернізації української освіти одним із напрямів оптимізації навчального процесу є його спрямування на демократизацію взаємин вчителя й учня, що відображається в нових підходах до навчання. Це зумовлює створення сприятливої атмосфери співробітництва, зниження монологічного викладу матеріалу та дублювання інформації, яка може бути отримана з доступних джерел, і перехід до діалогізованого спілкування з учнями в ході навчального процесу, інтенсифікації впровадження в навчальний процес активних методів навчання, що, у свою чергу, дають можливості для розкриття творчої особистості, розвитку ініціативи, активізації навчально-пізнавальної діяльності учнів. Тому актуальність зазначеної проблематики не викликає сумнівів, бо «педагогіка партнерства» саме й уособлює один із факторів ефективної взаємодії всіх без винятку учасників освітнього процесу.

© Бужинська С. М., Супрун Д. С., 2019

Відповідно до Рішення колегії МОН від 27.10.2016, в освітніх закладах має запрацювати «педагогіка партнерства», що передбачена концепцією «Нова українська школа». Під «педагогікою партнерства» розуміють напрям педагогіки, який вміщує в себе систему прийомів і методів навчання й виховання спираючись на засади гуманізму і творчого підходу до розвитку особистості [1; 2]. На наш погляд, педагогіка партнерства має всі можливості для її впровадження як у загальноосвітні навчальні заклади, так і в заклади з інклюзивним навчанням, адже інклюзивна освіта саме й базується на основних принципах гуманної педагогіки, а саме: покращення навчального середовища, в якому вчитель та учні відкриті до різноманіття; забезпечення потреб учнів; повага до їхніх здібностей і можливостей для самовдосконалення; підтримка дитини в її прагненні бути успішним.

Поняття партнерства в освітньому середовищі розкривається у працях В. Моргуна (педагогіка співпраці, психологія толерантності) [3]; О. Коханової (психологія партнерської взаємодії в освіті) [1]; Н. Шигонської (філософський, психологічний, соціологічний і педагогічний аспекти сутності категорії «професійна взаємодія) [4]; С. Максименка (психологічні проблеми модернізації освіти в Україні) [5]; Г. Татаринцевої (методологічні підходи до визначення поняття «партнерство») [2] тощо.

Стосовно ж питання щодо реалізації проблеми гуманізації освіти в контексті інклюзивного навчання, то варто зазначити, що ця проблематика висвітлена в наукових розвідках як вітчизняних (Ю. Богінська, Л. Будяк, Н. Ворон, І. Звєрєва, А. Капська, А. Колупаєва, А. Мудрик, Ю. Найда, Н. Софій, Н. Шматко), так і зарубіжних (Т. Бут, Х. Вулі, Д. Деппелер, Т. Лорман, Д. Бішоп, Д. Роза, М. Емітейдж) психологів [6]. Накопичено достатньо емпіричного матеріалу, виділено основні етапи розвитку дітей, які нормально розвиваються й у яких спостерігаються вади розвитку. Відповідно, проаналізовано механізми формування в них пізнавальних процесів (мнемічних, мисленнєвих, перцептивних) тощо. Однак, незважаючи на розроблені методологічні основи проблеми інклюзивної освіти, накопичений емпіричний матеріал, усе ще залишаються питання, які потребують як теоретичного, так і практичного обґрунтування. Зокрема, питання щодо особливостей навчальної діяльності, соціальної підтримки таких дітей і їх включення в життя громади.

Мета статті полягає в теоретичному висвітленні особливостей упровадження педагогіки партнерства в інклюзивний простір.

Виклад основного матеріалу. Згідно з ЮНЕСКО, інклюзивне навчання – це «процес звернення й відповіді на різноманітні потреби учнів через забезпечення їхньої участі в навчанні, культурних заходах і житті громади та зменшення виключення в освіті й навчальному процесі». Метою інклюзивного навчання є покращення навчального середовища, в якому вчитель та учні відкриті до різноманіття, де гарантується забезпечення потреб учнів і повага до їхніх здібностей і можливостей бути успішними [6]. Усі перелічені вище навички, вміння, отримані перемоги можливі за умови включення в освітній простір інклюзивного навчання педагогіки партнерства.

І дійсно, педагогіка партнерства набуває вагомого значення як вектор гуманного і творчого підходу до кожного учасника освітнього процесу, адже Концепція Нової української школи базується на якісно новому рівні побудови взаємин між учнями, педагогами й батьківською громадою. Новий зміст освіти щодо співробітництва педагогів і батьків, з метою особистісного розвитку школярів, орієнтує громаду на поважне ставлення до дітей з особливими освітніми потребами.

В інклюзивному середовищі дитина, яка має вади розвитку, почуває себе психологічно безпечно та має відчуття належності до колективу. Саме тому інклюзивна освіта здебільшого повинна спиратися на засади педагогіки партнерства, або співробітництва. У рамках такої освіти учні та їхні батьки беруть участь у визначенні навчальних цілей, а також у прийнятті рішень щодо них.

Упровадження інклюзивної освіти в практику загальноосвітніх закладів є складником гуманітарної політики кожної сучасної країни, що свідчить, наскільки суспільство захищає невід'ємні права дитини з особливими освітніми потребами, і сьогодні поступово входить у сучасний освітній простір України. Виходячи з вищеозначеного, можемо стверджувати, що інклюзивна освіта – це передовсім формування суспільної уваги та поваги до розмаїття й унікальності кожного учня чи учениці, що, у свою чергу, забезпечує ліпшу якість освіти для всіх дітей.

Зупинимося докладніше на аналізі наукових робіт, присвячених вивченню впровадження педагогіки партнерства в інклюзивний простір.

На навчання дітей із вадами в розвитку звертали свою увагу ще в середині XIX ст. Так, наприклад, Е. Сеген у ході наукових досліджень робить висновок про важливість соціального виховання глибоко відсталої дитини. Він зазначає, що саме через співробітництво, тобто через соціальну допомогу іншої людини, лежить шлях розвитку розумово відсталих дітей. У цьому ж столітті починають відкриватися перші допоміжні класи і школи для дітей, які відчувають труднощі в навчанні [7]. А вже на початку XX ст. впроваджені перші спроби тривалого вивчення дітей. Зокрема, О. Декролі при допоміжних школах запропонував організовувати «спостережувальні» класи, мета яких поля-

гала у виробленні рекомендацій щодо роботи з такими учнями [7].

Також на необхідність тривалих спостережень за дітьми з вадами розвитку вказували й такі відомі вітчизняні вчені, як В. Кащенко, Г. Трошин, І. Сікорський. Г. Трошин у процесі наукових розвідок довів, що й діти, які нормально розвиваються, і діти, які мають розумову відсталість, розвиваються за одними й тими самими законами, різниця полягала тільки в способах розвитку. Гуманістична спрямованість цих досліджень реалізована в наукових працях як зарубіжних, так і вітчизняних психологів. Коло інтересів дослідників розширювалося, окрім дослідження дітей із розумовою відсталістю, вчені також зосередили свою увагу на вивченні дітей, у яких спостерігаються й інші дефекти розвитку [8].

Не можна оминути в розкритті цього питання й представників асоціативної психології (Е. Клапаред, М. Монтесорі). Зокрема, М. Монтесорі, приділяла велику увагу навчанню й розвитку дітей із розумовою відсталістю. Вона стверджувала, що дитині необхідно створити умови для самонавчання та самовиховання. Саме нею розроблені спеціальні навчальні та виховні ігри, які й досі не втратили своєї актуальності [8].

Л. Виготський у результаті досліджень робить висновок, що в розвитку нормальної дитини й дитини з вадами в розвитку наявна соціальна зумовленість психічного розвитку. Це дає підстави стверджувати, що педагогічний вплив закладає фундамент для розвитку вищих психічних функцій як у нормі, так і в патології [9].

Д. Максименко стверджує, що процес соціалізації дитини базується на взаємодії двох сторін діяльності, що пов'язані з освоєнням предметного світу і світу відносин між людьми. Зазначається, що, перш ніж створювати програму навчання дітей із вадами в розвитку, необхідно спочатку створити спеціальні педагогічні умови виховання для надання таким дітям своєчасної психокорекційної допомоги [10].

Шалва Амонашвілі передбачав упровадження «педагогіки партнерства» в освітній процес. У працях він зазначає, що першочерговим завданням є таке: «Зробити дитину нашим (дорослих – учителів, вихователів, батьків) добровільним соратником, співробітником, однодумцем у своєму ж вихованні, освіті, навчанні, становленні, зробити її рівноправним учасником педагогічного процесу, дбайливим і відповідальним за цей процес, за його результати» [11]. Специфіка психолого-педагогічної праці при цьому має базуватися на тому, що вчителі в роботі постійно проектують прогнозований результат, орієнтуються на перспективу, адже виховують майбутнє держави. Саме тому надзвичайно важливо, що Нова українська школа працюватиме на засадах «педагогіки партнерства».

Виходячи з вищеозначеного, вбачаємо за необхідне охарактеризувати основні принципи й аспекти впровадження педагогіки партнерства в інклюзивний простір. Серед основних принципів, що лежать в основі педагогіки партнерства, варто зазначити такі: повага до особистості; доброзичливість і позитивне ставлення; довіра у взаєминах, стосунках; діалог – взаємодія – взаємоповага; розподілене лідерство (про активність, право вибору та відповідальність за нього, горизонтальність зв'язків); принципи соціального партнерства (рівність сторін, добровільність прийняття зобов'язань, обов'язковість виконання домовленостей) [12]. Головними ж аспектами при цьому є такі складники:

– як основа в педагогіці партнерства виступає спілкування, яке відбувається у співпраці між учителем, учнем і батьками;

– учні, батьки й учителі, об'єднані спільними цілями та прагненнями, є добровільними й зацікавленими спільниками, тобто рівноправними учасниками освітнього процесу, відповідальними за результат;

– школа має ініціювати нову, глибшу поглибленість родини до побудови освітньої траєкторії дитини;

– діалог і багатостороння комунікація між учнями, учителями та батьками повинні змінити односторонню авторитарну комунікацію в системі вчитель – учень [1; 2; 5].

Щодо практичного застосування педагогіки партнерства в інклюзивному просторі в рамках нової української школи варто зазначити, що воно має ґрунтуватися на концепціях відомих учених, у яких розкривається сутність особливостей навчання й виховання дітей як із нормальним розвитком, так і дітей, які мають вади в розвитку. Схарактеризуємо концепції, що сприятимуть формуванню в дітей комплексу цінностей, знань і вмінь, спрямованих на успішне навчання, самовдосконалення та соціалізацію їх у громаді:

– навчання без примусу – передбачає остаточне виключення засобів примусу з низки педагогічних засобів, перевагу гуманності, комунікативності, ціннісного ставлення до дитини з боку вчителя. Крім того, вчитель повинен бути обізнаним з приводу дитячої психології, засад гуманної педагогіки, також уміло мотивувати дитину та визнавати пріоритетність суб'єкт-суб'єктної взаємодії в навчальному процесі (Ш. Амонашвілі, В. Сухомлинський, С. Лисенкова, В. Шаталов);

– ідея важкої мети – зумовлює постановку перед усіма учнями складної мети, налаштування на її досягнення. Учитель повинен вселити в учнів упевненість у перемозі над труднощами (С. Лисенкова, В. Шаталов);

– вільний вибір – полягає в наданні дитині свободи вибору в процесі навчання, тобто

учень може обирати завдання, задачу, тему твору (Ш. Амонашвілі, І. Волков, С. Лисенкова, В. Шаталов);

– ідея відповідної форми – трактується через урок, що за своєю формою має відповідати предмету, що вивчається (І. Волков, Є. Ільїн, В. Шаталов);

– ідея опори – включає в себе надання учням опорних знаків (символів, схем, таблиць, слів тощо), що забезпечать краще розуміння, структурування, запам'ятовування матеріалу, а також стимулюватимуть побудову відповіді (Є. Ільїн, І. Іванов, С. Лисенкова, В. Шаталов);

– інтелектуальне поле класу – спирається на ціннісний підхід до навчання, тобто створення загальних життєвих цілей і цінностей у класі (І. Волков, С. Лисенкова, В. Шаталов, М. Щетинін);

– ідея великих блоків – ґрунтується на тому, що під час вивчення великої теми певними блоками легше встановити логічні зв'язки, виокремити головну думку, поставити й розв'язати проблему (І. Волков, І. Іванов, В. Шаталов, М. Щетинін);

– самоаналіз – реалізує ідею колективного аналізу та оцінювання діяльності кожного учня за умови володіння педагогом прийомами рефлексії, емпатії, а також здатності аналізувати й розуміти власні дії, здатності до самопізнання (Ш. Амонашвілі, Є. Ільїн, І. Іванов, В. Караковський, В. Шаталов, М. Щетинін) [1; 11; 13].

Також до цього переліку можна зарахувати ще таку якість, як толерантність особистості, що теж відіграє значну роль у впровадженні педагогіки партнерства, адже до її структури входять такі компоненти: когнітивний (знання про об'єкти й ситуації життєдіяльності, що є результатом набуття індивідуального досвіду); емоційний (емоційні стани, які передують виникненню поведінкового компонента, сприяючи систематизації знань і появі певної поведінки); поведінковий (призводить до актуалізації елементарних фіксованих установок, ціннісних орієнтацій та етнічних цінностей. Установка щодо толерантності виявляється в діях і вчинках людини, оскільки вчинок є єдиною структурою, що відповідає реальним цілісним проявам самореалізації людини як особистості, індивіда, громадянина) [3; 14].

Отже, підсумовуючи теоретичне дослідження зазначеної проблематики, можемо стверджувати, що інклюзія навчає співіснувати з відмінностями, які розглядаються як стимул для заохочення дітей і дорослих до навчання; спрямована на виявлення й усунення бар'єрів у процесі соціалізації дітей з особливими освітніми потребами; створює умови для присутності, участі й досягнень усіх учнів; вимагає підвищеної уваги до дітей «групи ризику»; і нарешті, найголовніше – інклюзивне навчання ґрунтується на правах людини та принципах рівності. Діти, які мають особливі освітні потреби, мають індивідуальні здібності й особливості; хочуть відчувати, що їх розуміють і цінують; бажають, щоб їхні відмінності поважали; намагаються пізнавати навколишній світ.

Висновки. Проведене теоретичне дослідження з означеної проблематики дає нам змогу резюмувати таке:

1. Ефективність педагогіки партнерства полягає в глибокому розумінні психологічної основи взаємодії та співпраці між учнем, учителем і батьками, що мають спільні наміри та прагнення й при цьому є відповідальними, рівноправними учасниками освітнього процесу.

2. Упровадження педагогіки партнерства в інклюзивному просторі має ґрунтуватися на засадах толерантності, а толерантність особистості реалізується через доброзичливе й терпиме ставлення до оточуючих і навколишніх подій, що не порушують прав людини й не завдають шкоди навколишньому середовищу.

3. Упровадження інклюзивної освіти в загальноосвітні заклади є провідною метою, включає в себе тісну співпрацю всього учнівського та вчительського колективу задля створення комфортного середовища для дітей з особливими освітніми потребами.

4. Педагогіка партнерства дає змогу дітям з особливими освітніми потребами розкрити свої здібності та сформуватися як особистості. За таких умов дитина має право на помилку, власну точку зору, вільний вибір, відчуває зацікавленість учителя в її долі, оптимістично береться за кожну справу. У педагогіці співробітництва взаємини з учнями будуються так, щоб дати можливість дітям нові стимули, закладені в самому навчанні, залучити їх до спільної праці та творчої взаємодії вчителя та учнів, спрямовані на опанування учнями предмета.

Отже, проведене дослідження не претендує на повноту й вичерпність розгляду досліджуваної проблеми. Перспективою подальшого наукового пошуку вважаємо наступний теоретичний огляд зазначеної проблематики та його практичне втілення в умовах нової української школи.

Література:

1. Коханова О.П. Психологія партнерської взаємодії в освіті : навч.-метод. посіб. Київ : ПП Щербатих О.В., 2011. 104 с.
2. Татаринцева Г. Методологічні підходи до визначення поняття «партнерство». *Наука молода*. 2007. № 8. С. 145–150.
3. Моргун В.Ф. Психологія багатовимірної толерантності особистості та її межі. *Психологія і особистість*. 2015. № 1. С. 143–161.
4. Шигонська Н.В. Філософський, психологічний, соціологічний та педагогічний аспекти сутності категорії «професійна взаємодія». *Вісник*

Житомирського державного університету. 2008. Вип. 42. С. 160–164.
5. Максименко С.Д. Психологічні проблеми модернізації освіти в Україні. *Психолог.* 2005. № 6. С. 3–6.
6. Інклюзивна школа: особливості організації та управління : навч.-метод. посіб. / А.А. Колупаєва, Н.З. Софій, Ю.М. Найда та ін. ; за заг. ред. Л.І. Даніленко. Київ, 2007. 128 с.
7. Мамайчук И.И. Психологическая помощь детям с проблемами в развитии. Санкт-Петербург : Речь, 2008. 224 с.
8. Психология аномального развития : хрестоматия : в 2 т. / под общ. ред. В.В. Лебединского, М.К. Бардышевской. Москва : МГУ, 2002. Т. 1. 744 с. Т. 2. 818 с.
9. Выготский Л.С. Собр. соч. : в 6 т. Москва : Педагогика, 1982. Т. 2 : Лекции по психологии. 504 с. Москва: Педагогика, 1983. Т. 3 : История развития высших психических функций. 368 с. Т. 5 : Диагностика развития и педологическая клиника трудного детства. 368 с.
10. Максименко Д.С. Ігри та ігрові завдання для дітей раннього віку з обмеженими можливостями здоров'я. Практична психологія. Київ : Центр учбової літератури, 2018. 120 с.
11. Амонашвили Ш.А. Размышления о гуманной педагогике. Москва : Издательский Дом Шалвы Амонашвили, 1996. 496 с.
12. Нова українська школа : порадник для вчителя / за заг. ред. Н.М. Бібік. Київ : ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2017. 206 с.
13. Артемова В. Історія педагогіки України : підручник. Київ : Либідь, 2006. 424 с.
14. Tolerance, Volunteerism and Leadership: textbook / authors. : I. Kapustian, S. Yalanska, T. Nikolashina. Poltava : Publishing House "Simon", 2016. 50 p.

Buzhynska S. M., Suprun D. S. Psychological and pedagogical analysis of pedagogy of partnership and peculiarities of its implementation in intellectual space

The article contains theoretical substantiation and methodological principles concerning the research problem. The analysis of the concepts "Partnership Pedagogy", "Inclusive Education" was conducted, during which it was established that partnership pedagogy has all possibilities for introduction into institutions with inclusive education. Indeed, inclusive education is based on the basic principles of humane pedagogy (improvement of the learning environment, respect for their abilities, support for the child in an effort to be successful). It has been established that, despite the developed methodological foundations of the problem of inclusive education, there remain issues that need to be further elaborated, in particular, the issue of the peculiarities of educational activities, social support for such children and their inclusion in the community.

Based on the analysis of scientific sources, the authors formulated the purpose of the article, which consists in the theoretical coverage of the peculiarities of the implementation of partnership pedagogy in the inclusive space.

To achieve the goal, a set of research methods has been applied, in particular: historical and logical study of scientific works, analysis, synthesis, comparison, systematization, generalization, classification, abstraction of theoretical and methodological principles of the problem under investigation.

During the coverage of the main material, scientific ideas about the peculiarities of teaching children with special educational needs are revealed. The principles and aspects of the implementation of partnership pedagogy in the inclusive space are described. It has been established that the practical application of partnership pedagogy in the inclusive space should be based on the concepts of well-known scientists, in particular: learning without coercion, free choice, idea of support, etc. The authors attribute "tolerance" as a special quality that will contribute to the formation of knowledge and skills for children, aimed at successful training, self-improvement and socialization in the community. After all, its structure includes cognitive, emotional and behavioral components, that is, those components that are necessary for the successful implementation of partnership pedagogy in the inclusive space.

The authors have proven that inclination teaches coexistence with differences, which are considered as an incentive to encourage children to study. It has been established that partnership pedagogy enables children with special educational needs to discover their abilities and to form themselves as individuals. The pedagogy of partnership should be based on the principles of tolerance, which is realized through a friendly and tolerant attitude to surrounding and surrounding events that do not violate human rights and do not harm the environment.

Key words: *cooperation, special educational needs, humanization of education, inclusive education, new Ukrainian school, tolerance of personality.*

УДК 159.964
DOI https://doi.org/10.32840/2663-6026.2019.4-2.4

Н. В. Дметерко
кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри практичної психології
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»

ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ РОЗВИТКУ РЕФЛЕКСИВНОГО МИСЛЕННЯ ПСИХОЛОГІВ МЕТОДОМ ГЛИБИННО-КОРЕКЦІЙНОЇ ІНТЕРПРЕТАЦІЇ

Стаття презентує дослідження розвитку рефлексивного мислення психологів-практиків методом інтерпретації. Уточнено категорію «рефлексивне мислення психолога». Метою статті є розкрити вплив глибинно-корекційної інтерпретації на розвиток рефлексивного мислення психологів. Проблему впливу інтерпретації на розвиток рефлексивного мислення особи проаналізовано з урахуванням чинників її самоорганізації. Детермінантами самоорганізації рефлексивного мислення є порушення стану внутрішньопсихічної рівноваги внаслідок позитивно-дезінтеграційних процесів у психіці.

У глибинній психокорекції інтерпретація як інструмент, що дає змогу дешифрувати зміст несвідомого, використовується в сукупності з методами діалогу та візуалізованими репрезентантами з урахуванням механізмів індивідуально-особистісних змін особи – позитивної дезінтеграції психіки та її вторинної інтеграції на більш високому рівні розвитку. Розкрито специфіку глибинно-корекційної інтерпретації порівняно з психоаналітичною. У глибинній психокорекції інтерпретація скерована на об'єктивацію тенденцій психіки, що утворилися позадосвідно. Охарактеризовано функції інтерпретації, як-то: інтегративно-узагальнювальну й дезінтегративну. Інтегративно-узагальнювальна функція забезпечує цілісне відтворення базальних тенденцій психіки на основі аналізу та систематизації суттєвих елементів в емпіричному матеріалі респондента в ситуації «тут і зараз». Критерієм суттєвості для узагальнення є ітеративність поведінкових проявів. Дезінтеграційний ефект мають інтерпретації психолога, які демаскують глибинні мотиви активності суб'єкта, що суперечать його усвідомлюваним намірам, що, у свою чергу, вносить дисонію у звичну для суб'єкта аргументацію власних дій.

На основі аналізу фрагменту психокорекційної роботи виокремлено показники розвитку рефлексивного мислення засобами інтерпретації, як-то: розширення самоусвідомлення суб'єкта, актуалізація рефлексії й переосмислення власних дій, реалістичність відображення дійсності внаслідок усвідомлення глибинних мотивів поведінки, розуміння спрямованості власної активності, що детермінована внутрішніми тенденціями психіки. Інтерпретація, що є процесом роз'яснення смислу дій респондента, сприяє розширенню сфери рефлексії за рахунок об'єктивації внутрішньопсихічних тенденцій психіки, які невидимо для нього визначають спрямованість активності.

Ключові слова: *дезінтегративна й інтегративно-узагальнювальна функції інтерпретації, самоорганізація рефлексивного мислення, глибинна психокорекція, внутрішньопсихічні тенденції, глибинні детермінанти.*

Постановка проблеми. Підготовка практико-орієнтованих психологів у виші – складний процес розвитку творчої особистості професіонала, що здатен до надання кваліфікованої психологічної допомоги суб'єкту. Невід'ємним компонентом творчості є рефлексивне мислення, що уможливлює переосмислення фахівцем способів і прийомів власних дій з урахуванням психоемоційного стану іншої людини. Дослідження специфіки фахової рефлексії, визначення ефективних методів розвитку рефлексивного мислення психолога є важливими з огляду на нагальну потребу забезпечення високого рівня виконання професійних обов'язків, які відображено в Положенні про психологічну службу в системі освіти України.

У психологічній науці оформилися різні теоретичні підходи до проблеми рефлексивного мислення, методів та умов його розвитку, як-то: структурно-генетична психологія (С.Д. Максименко, Ж. Піаже та ін.); системно-мисліедіяльнісний підхід (М.Г. Алексєєв, О.І. Генісаретський, В.А. Лекторський, В.І. Слободчіков Г.П. Щедровицький та ін.); гуманістично-рефлексивна психологія (І.М. Войтик, О.І. Лаптєва, І.М. Семенов, В.Ю. Степанов та ін.); концепція розвивального навчання (Ю.В. Громико, В.В. Давидов А.З. Зак, В.В. Рубцов та ін.).

На основі узагальнення наукових джерел уточнено категорію «рефлексивне мислення психолога». Рефлексивне мислення психолога розглядаємо як вид мислення, що скерований на професійне проникнення в глибинні прошарки психіки шляхом установлення взаємозв'язку ззовні спостережуваних поведінкових проявів із глибинно-психологічними детермінантами з

© Дметерко Н. В., 2019

метою пізнання закономірностей функціонування феномена психічного й визначення ефективних шляхів надання психологічної допомоги суб'єкту в розв'язанні його особистісної проблеми, що супроводжується саморефлексією фахівця відповідності власних способів дій із завданнями професійної діяльності. Згідно з визначенням, рефлексивне мислення психолога має власні професійно-важливі характеристики. Їх розвиток передбачає наявність специфічних психологічних умов, однією з яких є професійне самопізнання майбутніми фахівцями феномена психіки в її цілісності. Це зумовило вибір теоретичного напряму дослідження.

Дослідження розвитку рефлексивного мислення психолога-практика, що презентовано в статті, виконувалося у форматі психодинамічного підходу, який розвивається в дослідженнях академіка НАПН України Т.С. Яценко та її послідовників. Методологія дослідження передбачала вивчення змін рефлексивного мислення під час проходження психологами глибинної психокорекції. Глибинна психокорекція є гуманістично орієнтованим методом наукового дослідження, який в організаційно-процесуальній частині не підпорядковується задуму експериментатора, а слідує за феноменом психіки в її індивідуальній неповторності. Реалізація поставлених дослідницьких завдань здійснювалася на етапі структурно-семантичного аналізу стенограм психокорекційного процесу. Одним із методів глибинної психокорекції є інтерпретація.

Метою статті є розкрити вплив глибинно-корекційної інтерпретації на розвиток рефлексивного мислення психологів.

Виклад основного матеріалу. Інтерпретація як технічний прийом, орієнтований на розкриття схованого смислу психічних явищ, широко застосовується в психоаналітичній терапії (М. Балінт, Е. Гловер, О. Кернберг, Р. Льовенштейн, Дж. Стречі, Ш. Ференці, А. Фрейд, З. Фрейд та ін.). Згідно з визначенням, інтерпретація – це «робота мислення, яка полягає в розкритті рівнів значення та розшифровці смислу якогось явища, події або тексту, процесі роз'яснення і тлумачення їх» [1, с. 218]. У психоаналізі під інтерпретацією розуміють пояснення аналітика, які сприяють розширенню знань пацієнта про самого себе.

У глибинній психокорекції інтерпретація характеризується поліфункціональністю: вона є характерною особливістю діагностико-корекційного процесу, скерованого на об'єктивацію глибинних детермінант особистісної проблеми суб'єкта; каталізатором процесу глибинно-психологічного пізнання, що сприяє забезпеченню логіки розгортання внутрішньої суперечливості психіки протагоніста; методичним прийомом (інструментом), який дає можливість дешифрувати зміст несвідомого й розширювати самопізнання суб'єкта [2].

На відміну від психоаналітичної терапії, в якій інтерпретація обмежувалася тлумаченням глибинного смислу лише окремих психічних явищ (сновидінь, опорів, перенесення, помилкових дій, невротичних симптомів), у глибинній психокорекції в центрі уваги перебуває пізнання спрямованості активності суб'єкта. Інтерпретація вибудовується на узагальненні та систематизації емпіричного матеріалу суб'єкта, отриманого в ситуації «тут і зараз» упродовж глибинно-корекційного процесу. У глибинній психокорекції інтерпретація реалізується в сукупності з іншими методами (діалогом, аналізом комплексу психорисунків тощо), що значно посилює її вплив на розвиток рефлексивного мислення особи.

Аналіз емпіричного матеріалу засвідчує, що в глибинній психокорекції задаються необхідні умови для розвитку рефлексивного мислення її учасників на засадах самоорганізації. Самоорганізація як самовпорядкування, самодобудовування відкритої системи є внутрішньодетермінованим процесом. Розглядаючи розвиток рефлексивного мислення як процес його самоорганізації, ми спираємося на положення синергетики, відповідно до якої якісні перетворення та зміни системи пов'язані з утратою стійкості й переходом системи до нового більш стійкого стану [3]. Перебуваючи на позиціях психодинамічного підходу, розвиток рефлексивного мислення суб'єкта розглядається у зв'язку з його індивідуально-особистісними змінами, які зумовлені проходженням глибинної психокорекції. Ці зміни визначаються механізмами позитивної дезінтеграції психіки та її вторинної інтеграції на більш високому рівні розвитку [4, с. 41–43]. Першорядного значення при цьому набуває позитивний характер дезінтеграції, що пов'язано з ослабленням дії психологічних захистів і, як наслідок, стану суб'єктивної зінтегрованості психіки. Останнє є необхідною передумовою самоорганізації рефлексивного мислення.

Узагальнення емпіричного матеріалу дало змогу виділити такі функції інтерпретації в глибинній психокорекції, які визначають її вплив на розвиток рефлексивного мислення особи:

1. Інтегративно-узагальнювальна функція, що забезпечує цілісне відтворення базальних тенденцій психіки на основі аналізу та систематизації суттєвих елементів в емпіричному матеріалі респондента в ситуації «тут і зараз». Критерієм суттєвості для узагальнення є ітеративність поведінкових проявів.

2. Дезінтегративна функція інтерпретації полягає в руйнації звичайної картини світу, узгоджених між собою уявлень шляхом демаскування глибинних детермінант активності респондента. Останнє зумовлює ослаблення тих причинно-наслідкових

взаємозв'язків, які перебували в основі рефлексії суб'єкта власного психічного змісту.

Дезінтеграційний ефект також мають інтерпретації психолога, які об'єктивують протиріччя між усвідомлюваними намірами суб'єкта та глибинною вмотивованістю його дій (почуття провини, тенденція до самопокарання, почуття меншовартості тощо). Це, у свою чергу, вносить дисонію у звичну для суб'єкта аргументацію власних дій і водночас актуалізує процеси рефлексії.

У контексті впливу інтерпретації на виникнення дезінтеграційних процесів у психіці заслуговує на увагу дослідження німецьких психоаналітиків Х. Томе й Х. Кєхеле, які описують «ефект деасиміляції». Дослідники зазначають, що деасиміляція, що супроводжується виникненням неспокою і тривоги, виникає, якщо інтерпретації розривають ієрархічно більш високі, раніш конгруентні ідеї й тим самим сприяють дезінтеграції підпорядкованих ідей, які до цього були конгруентними [5]. Ми солідаризуємося з дослідниками щодо важливості уникнення негативного деасиміляційного ефекту. Це можливо за умови ретельної підготовки та дозованості інтерпретацій [5].

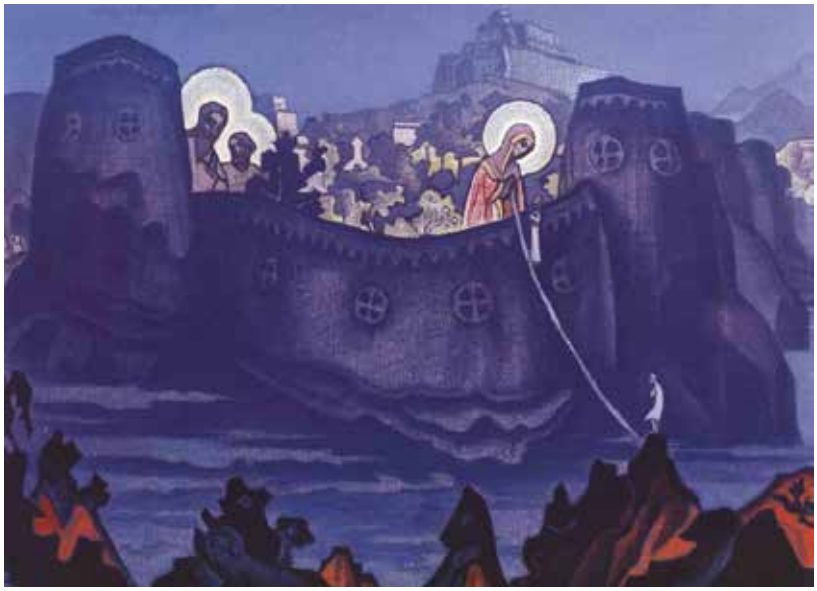
У глибинній психокорекції порційність і багаторівневість реалізації інтерпретації є одним із засадничих правил, що сприяє позитивній дезінтеграції психіки. Останнє визначає дієвість інтерпретації в розширенні рефлексивного мислення особи. Порційність інтерпретації полягає в дозованості пізнання несвідомого й повідомлення інформації суб'єкту. Інтерпретація спирається на рефлексивне мислення особи та вводиться за умови готовності респондента до її прийняття, що дає змогу запобігти актуалізації опорів.

Інтерпретація вибудовується на узагальненні емпіричного матеріалу, отриманого в процесі діалогу психолога з респондентом із застосуванням інших прийомів (аналізу авторських рисунків, репродукцій художніх творів, моделювання з каменів тощо). У глибинно-корекційному процесі інтерпретація представлена у вигляді науково-узагальнювального коментаря психолога.

Специфіку впливу інтерпретації на розвиток рефлексивного мислення суб'єкта презентує науково-узагальнювальний аналіз фрагменту роботи психолога зі студентом психологічного факультету Ю. з використанням репродукції художнього твору – картини М Реріха «Мадонна Лаборіс». (З метою збереження анонімності ім'я респондентів позначено однією літерою.)

Під час роботи з використанням репродукції картини М. Реріха «Мадонна Лаборіс» респонденту роз'яснюють її зміст і пропонують уявити себе одним із персонажів. Зміст авторського задуму такий: «Мадонна вночі кидає кінець свого шарфа в пекло, допомагаючи душам, які покаялися, потрапити в рай. Святий Павло закриває на ніч ворота раю, а вранці бачить, що з'явилися нові душі. Святі Павло і Петро спостерігають уночі за діями Мадонни» [6, с. 182–184].

Картина є архетипічною як за своїм змістом, так і за персонажами. Архетип є першообразом, ідеєю, що має надіндивідуальний і позачасовий характер. Святі Павло і Петро, Мадонна є архетипічними образами батьків. Сам сюжет картини презентує архетипічну ідею покарання й самопокарання, гріховності, спокути гріхів. Під час використання цієї картини в психокорекційній роботі актуалізуються механізми перенесення, ідентифікації, проекції, які зумовлюють перевтілення респондента в той чи інший персонаж. У процесі психокорекційної роботи, діалогу з респондентом образи картини наповнюються індивідуаль-



М. Реріх «Мадонна Лаборіс»

ною семантикою, глибинний смисл якої розкривають інтерпретації психолога. У свою чергу, це сприяє розширенню сфери самоусвідомлення респондента, актуалізації процесів рефлексивного мислення.

Науково-узагальнювальний аналіз фрагменту роботи з респондентом Ю. з використанням репродукції картини М. Реріха «Мадонна Лаборіс».

Інтерпретація психолога, що вибудовується на узагальненні попереднього матеріалу роботи з респондентом Ю, роз'яснює його ідентифікацію з матір'ю шляхом інтроектування таких її рис, як сумнів, критика. Це виявляється в підвищеній самокритичності, невпевненості Ю. у власних досягненнях, що підриває його можливості самореалізації. Інтерпретація психолога розшифровує тенденцію Ю. до капсулювання власної активності, потенціалу. Блокування самореалізації Ю. презентовано через образ «яйця», яке за своїм архетипічним значенням символізує «тенденцію в утробу». У подальших інтерпретаціях психолога об'єктивовано суперечливі тенденції психіки Ю.: з одного боку, прагнення до самореалізації, а із іншого – самоблокування власного потенціалу. Психолог висловлює припущення щодо тенденції до самопокарання, що знаходиться поза усвідомленням Ю. Водночас із підвищеною самокритичністю в Ю. є підвищена чутливість до критики з боку інших людей і тенденція Ю. до їх дискредитації, що має захисний характер. У ході подальшої роботи підтвердилося припущення психолога щодо тенденції Ю. до самопокарання. Інтерпретація психолога дала змогу демаскувати прояви цієї тенденції, що знаходилися поза рефлексією Ю., як-то: готовність до поразки, мотивація уникнення невдачі, підвищена критичність і вимогливість, що зумовлюють постійне напруження, витрати великої кількості енергії під час реалізації завдань. Ю. говорить: «Я звик досягати чогось зі значними витратами енергії. Я можу витратити вдвічі більше, але важливо, щоб було досягнуто». Інтерпретація сприяла усвідомленню Ю. власного сумніву і тривоги, подолання яких є енергетично витратним, що й зумовлює відчуття постійного напруження та потребу розслаблення. Останнє, за виразом Ю., відчувається як «стан щастя, коли позбавляєшся напруження». Подальша робота дала можливість об'єктивувати схильність Ю. займати критичну позицію стосовно інших людей, перебувати в стані експерта, спостерігача, а також ідентифікацію з батьком. Інтерпретація психолога допомогла дешифрувати глибинну семантику цієї позиції як заміщення батьків, що дає змогу уникнути критики з боку інших і позбутися власної тривоги. Показано, що реалізація критичної позиції стосовно інших людей, підвищена увага до їхніх недоліків мають захисну функцію, є одним зі способів подолання почуття меншовартості. Психокорекційна робота дала можливість об'єктивувати глибинні витоки почуття меншовартості Ю., що породжується острахом критики, невизнання, невпевненості у своїх можливостях.

Як видно з наведеного вище науково-узагальнювального аналізу, інтерпретація психолога сприяє розширенню знань суб'єкта про себе, особливо в частині глибинних мотивів власної активності. З одного боку, інтерпретації психолога, які розвінчують ілюзії «ідеалізованого Я» суб'єкта, демаскуючи глибинні детермінанти активності й захисні стратегії взаємодії з оточуючими, зумовлюють дезінтеграцію психіки. Вище зазначалося, що сутнісною характеристикою глибинно-корекційного процесу, зокрема інтерпретації, є зорієнтованість на забезпечення позитивного характеру дезінтеграції. Останнє є необхідною умовою актуалізації процесів рефлексії та розвитку рефлексивного мислення на засадах самоорганізації.

З іншого боку, інтерпретація має інтегративну функцію, що полягає в узагальненні стійких, інваріантних поведінкових проявів в емпіричному матеріалі респондента. Інтерпретація, що є процесом роз'яснення смислу дій респондента, сприяє розширенню сфери рефлексії за рахунок об'єктивації внутрішньопсихічних тенденцій психіки, які невидимо для нього визначають спрямованість активності. У психодинамічному підході серед внутрішніх тенденцій психіки виділено такі: «до сили» та водночас «до слабкості»; «до людей – від людей», «до життя – до психологічної смерті», «до самопокарання (за яким стоїть араїчний спадок – вина) та водночас відчуття «без вини винний». Різноспрямованість цих тенденцій породжує особистісну проблему (внутрішню суперечливість психіки) [7]. Ці тенденції психіки утворюються позадосвідно в інфантильний період життя людини під впливом едіпальної залежності. Різноспрямованість цих тенденцій породжує особистісну проблему суб'єкта.

Висновки. У глибинній психокорекції інтерпретація як інструмент, що дає змогу дешифрувати зміст несвідомого, використовується в сукупності з методами діалогу та візуалізованими репрезентантами з урахуванням механізмів індивідуально-особистісних змін особи – позитивної дезінтеграції психіки та її вторинної інтеграції на більш високому рівні розвитку. Це зумовлює дієвість глибинно-корекційної інтерпретації в розвитку рефлексивного мислення особи на засадах самоорганізації.

Інтерпретації психолога, що демаскують глибинні мотиви активності суб'єкта та їх суперечність свідомим цілям і намірам, виявляють дезінтеграційний ефект, який зумовлений руйнацією ілюзій його «ідеалізованого Я». Дезінтеграція

психіки як ослаблення стану психічної рівноваги є необхідною умовою самоорганізації рефлексивного мислення. Разом із тим інтерпретація у вигляді науково-узагальнювального коментаря психолога цілісно об'єктивує внутрішні тенденції психіки в розрізі їх впливу на спрямованість активності респондента. Це уможливлює асимілювання суб'єктом отриманої інформації.

Перспективи подальших досліджень бачимо у вивченні розвитку рефлексивного мислення психологів в умовах психокорекційного діалогу.

Література:

1. Лейбин В.М. Словарь-справочник по психоанализу. Санкт-Петербург : Питер, 2001. 688 с.
2. Туз Л.Г. Психоаналітична інтерпретація як засіб корекції поведінки учасників активного соціально-психологічного навчання : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Київ, 2010. 363 с.
3. Князева Е.Н., Курдюмов С.П. Законы эволюции и самоорганизации сложных систем. Москва : Наука, 1994. 236 с.
4. Яценко Т.С. Теорія і практика групової психокорекції: Активне соціально-психологічне навчання. Київ : Вища школа, 2004. 679 с.
5. Томэ Х., Кэхеле Х. Современный психоанализ / пер. с англ. ; общ. ред. А.В. Казанский. Москва : Издательская группа «Прогресс» – «Литера», Издательство Агентства «Яхтсмен», 1996. Т. 1 : Теория. 576 с.
6. Концептуальні засади і методика глибинної психокорекції: Підготовка психолога-практика / Т.С. Яценко, Б.Б. Іваненко, С.М. Аврамченко та ін. ; за ред. Т.С. Яценко. Київ: Вища шк., 2008. 342 с.
7. Яценко Т.С., Глузман А.В. Методология глубинно-коррекционной подготовки психолога. Днепропетровск : Инновация, 2015. 394 с.

Dmeterko N. V. The empirical research of the development of reflexive thinking of psychologists by method of deep-corrective interpretation

The article presents a study of the development of reflexive thinking psychologist-practitioner by method interpretation. The category "reflexive thinking of psychologist" is clarified. The purpose of the article is to reveal influence of deep-corrective interpretation on the development of reflexive thinking of psychologists. The problem of the influence of interpretation on development of reflexive thinking of psychologists is analyzed taken into account factors it self-organization. Determinates of self-organization of reflexive thinking are disorders of the state of intra-psychic balance due to positive-disintegration processes in the psyche.

The deep-corrective interpretation, as a means that helps to descript the content of the unconscious, is used in unity with dialogue methods and visualized representations taken into account the mechanisms of individual-personality changes of the subject – positive disintegration of the psyche and its secondary integration on higher level of development. The specific of deep-correction interpretation in comparison with psychoanalytic are revealed. In deep psycho-correction, interpretation is directed at objectifying tendencies of the psychic that have been created out of nowhere. The integrative-generalizing and disintegrative functions of interpretation are characterized. The integrative-generalizing function provides complete reproduction of the basal tendencies of the psyche based on the analysis and systematization of essential elements in the respondent's empirical material in the situation "here and now'. The frequency of behavior are the criterias of materiality for generalization. The interpretations of the psychologist, unmasking the deep motives of personality's activity, which contradict his conscious intentions, have disintegration effect. It causes dissonance in the usual for the subject argumentation of their own actions.

Based on the analysis of empirical material, the criteria of development of reflexive thinking by the method interpretation are highlighted: expanding the subject's self-awareness, actualization of reflection and rethinking of own actions, the realistic display of reality as a result of an awareness of the deep motives of behavior, understanding of the orientation of one's own activity, which is determined by the internal tendencies of the psyche. Interpretation, which is the process of clarifying the meaning of the respondent's actions, contributes to the expansion of the sphere of reflection by objectifying the tendencies of the psyche, which are invisible to him in determining the orientation of the activity.

Key words: *integrative-generalizing and disintegrative functions of interpretation, self-organization of reflexive thinking, deep psycho-correction, intrapsychic tendencies, deep determinations.*

УДК 159.922.8:159.923.2
DOI https://doi.org/10.32840/2663-6026.2019.4-2.5

Т. О. Костіна
кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри психології та педагогіки
Таврійський національний університет імені В. І. Вернадського

ВИКОРИСТАННЯ ЦИКЛУ Д. КОЛБА ДЛЯ РОЗРОБЛЕННЯ ТРЕНІНГОВИХ ЗАНЯТЬ ІЗ ЗАПОБІГАННЯ ҐЕНДЕРНІЙ ДИСКРИМІНАЦІЇ

У статі висвітлюються особливості застосування інтерактивних методів навчання для роботи з молодими людьми (студентська молодь) у контексті роботи з ґендерною проблематикою. Актуалізовано питання значущості ґендерних досліджень для сучасного українського суспільства. Зазначені основні науковці, які приділяли увагу дослідженням у сфері ґендерної тематики, як вітчизняні, так і зарубіжні.

Також надано теоретичний аналіз циклів Д. Колба, що виділені американським науковцем для роботи з дорослими людьми. Зазначені такі цикли: конкретний досвід (І етап); спостереження та роздуми (рефлексія) (ІІ етап); формування абстрактних концепцій (теорія) (ІІІ етап); практика, активні дії (експериментальна перевірка теорії) (IV етап). Підкреслена основна перевага цього підходу – залучення досвіду суб'єкта. Це означає побудову тренінгових занять із залученням тих знань і переживань, які вже здобула людина. Так підвищується активність самого суб'єкта та збільшується його роль у розширенні власних знань.

Обґрунтовано можливість використання циклів (етапів) Д. Колба в ході розроблення тренінгових занять із запобігання ґендерній дискримінації. Надані приклади вправ, які можна використовувати для кожного циклу навчання в ході тренінгу із запобігання ґендерній дискримінації. Серед них – актуалізація минулого дискримінаційного досвіду, обговорення й рефлексія індивідуального та групового досвіду, теоретичне представлення інформації щодо питань ґендерної нерівності (зокрема приклади успішних адвокаційних кампаній: #HeForShe, #LikeAGirl), практичне застосування отриманої інформації (міні-театралізована постанова на тему ґендерної дискримінації).

Запропонована схема занять дає можливість залучати учасників групи до побудови нових шляхів запобігання дискримінації. Така структура тренінгового процесу сприяє тому, що учасники групи розширюють свої знання за рахунок взаємодії з іншими учасниками і групою загалом. Групова взаємодія на основі циклів Д. Колба дає можливість не лише зануритися в минуле, а й віднайти методи та прийоми для ефективної взаємодії зі світом у майбутньому (у нашому випадку акцентуємо увагу на ґендерній дискримінації).

Ключові слова: *ґендер, дискримінація, нерівність, студентська молодь, тренінг, цикли Д. Колба.*

Постановка проблеми. Ситуація в сучасному українському суспільстві потребує консолідації державних діячів, науковців, представників громадськості в питанні встановлення гендерної рівності, оскільки ключовий показник наявності демократії – це можливість доступу до ресурсів усіх представників суспільства, де відсутня дискримінація за кольором шкіри, майновим і соціальним станом, належністю до певної статі тощо.

У контексті запобігання ґендерній дискримінації й установлення ґендерної рівності вагомого значення набуває робота з молоддю. Варто також наголосити, що вікові межі груп, із якими потрібно працювати в питанні ґендерної просвіти, можуть бути досить широкими. Це означає, що ґендерна просвітницька діяльність може розпочинатися вже з дошкільного віку.

Однак у науковому пошуку ми зосереджуємо свою увагу на роботі зі студентською молоддю, представники якої (у більшості, якщо брати стаціонарне відділення) належать до категорії юнацького віку, оскільки представники саме цієї вікової категорії здатні не лише бути «реципієнтами» (отримувати інформацію), а бути тими, хто здатен упроваджувати отримані знання для зміни суспільства на краще, сприяти встановленню ґендерної рівності.

Питання ефективності навчання тісно пов'язане з процесом соціалізації особистості, оскільки входження людини в суспільство супроводжується постійним навчанням, засвоєнням знань, досвіду та його активним використанням (відтворенням). Як бачимо, людська спільнота вимагає методів, які давали б змогу процесу соціалізації проходити більш продуктивно. Крім того, сьогодні вже є очевидним те, що будь-яке входження людини в суспільство так чи інакше включає ґендерний складник.

Ґендерною проблематикою займалися такі вчені: С. Бем (теорія ґендерних схем) [2], Дж. Мані

© Костіна Т. О., 2019

(статева диференціація, стать виховання) [4], М. Мід (розмежування біологічної статі (sex) від статі соціальної (gender) на основі вивчення примітивних племен Нової Гвінеї) [17], Р. Столлер (закріпив термін «gender» у соціально-психологічних дослідженнях, запропонував поняття «ґендерна ідентичність») [12].

У вітчизняній психології питання ґендеру вивчалося такими науковцями: В. Агеєва (вивчення теорії ґендеру) [1], І. Виртосу (питання ґендерно зумовленої дискримінації) [3], Т. Говорун та О. Кікінежді (вивчення статі й сексуальності, співвіднесення понять «стать» і «ґендер», ґендерна просвіта) [4], П. Горностай (психологічні ролі особистості) [5], Е. Здравомислова (ґендерна соціологія) [6], І. Клецина (психологія ґендерних взаємин) [7], Н. Куравська (ґендерні стереотипи та їх роль у проявах ґендерної дискримінації) [8], А. Темкіна (сценарії сексуальності) [9], М. Ткалич (психологія ґендерної взаємодії персоналу) [10], О. Щотка (якісний підхід у «gender stadies») [13].

Мета статті – розглянути один із підходів, який використовується в інтерактивному навчанні, – цикл Девіда Колба; обґрунтувати необхідність використання цього методу в ході тренінгових занять із запобігання ґендерній нерівності, які реалізуються в роботі зі студентською молоддю.

Виклад основного матеріалу. Під час роботи із запобігання ґендерній дискримінації мають бути використані методи, що дали б змогу спиратися на той досвід, який мають молоді люди. Робота зі студентською молоддю, власне, дає можливість це реалізовувати. Оскільки в представників юнацького віку вже розвинена рефлексія та саморефлексія на достатньому рівні, вони спроможні актуалізувати минулий досвід і подивитися на нього під іншим кутом зору. Це має велике значення в ході використання інтерактивних методів, особливо циклу Д. Колба, так як Д. Колб наголошував, що кінцевою метою проходження циклу є переосмислення минулого («старого») досвіду та здобуття нового. Усе це забезпечується активним використанням рефлексивних навичок суб'єкта, оскільки рефлексія дає змогу зробити перший крок для подальшої побудови концепції щодо себе та навколишнього світу. Рефлексія характеризується процесом «переосмислення» (когнітивна функція), однак вона також включає «переживання» досвіду, що виводить на емоційно-мотиваційну сферу психіки. Це означає, що людина не просто щось знає, вона знає це на власному досвіді, а отже, це становить для неї більшу цінність.

Якщо ми говоримо про «створення» особистістю нового досвіду та нових знань, то постає питання ефективності методів, які використовуються в ході навчання молоді. Незважаючи на велику кількість курсів та інтерактивних методів, які пропонуються учням (студентам) і вчителям (викладачам), питання щодо їх ефективності (особливо в контексті методології) залишається відкритим. Чи дійсно метод, який є інтерактивним, є більш ефективним, ніж неінтерактивний? Саме тому сьогодні вчителі та викладачі мають чітко розуміти, чому саме вони обирають той або інший метод навчання, чи має цей метод перевірене часом підтвердження своєї ефективності.

Застосування тренінгової форми для занять із запобігання ґендерній дискримінації має велике значення, тому що залучають власний досвід і переживання юнаків, тим самим даючи можливість для «переосмислення» й побудови нового знання. Крім того, групова форма роботи дає змогу молодим людям у ході взаємодії побачити та почути різні точки зору, різні приклади дискримінаційного досвіду, зрозуміти й відчути, що «ти не один/одна», що інші також відчували дискримінацію. Однак на цьому тренінг не завершується, оскільки кінцева мета будь-якого тренінгу – це формування нових навичок (або покращення вже наявних), які сприятимуть більш ефективній взаємодії суб'єкта з іншими людьми та навколишнім середовищем (політичним, культурним, релігійним тощо). Зазначимо, що на Заході вже давно застосовують інтерактивні методи навчання, які сприяють більшому рівню залучення учасників таких заходів [11].

Центральною тезою теорії Д. Колб позначив «цикл навчання» [16]. У ході досліджень науковець виявив, що для того, щоб навчання було ефективним, воно має включати чотири цикли. Д. Колб виділив такі цикли навчання [16]:

– конкретний досвід (І етап);

– спостереження та роздуми (рефлексія) (ІІ етап);

– формування абстрактних концепцій (теорія) (ІІІ етап);

– практика, активні дії (експериментальна перевірка теорії) (IV етап).

Д. Колб наголошує на тому, що навчання має йти по спіралі, де кожна наступна точка пов'язана з попередньою й дає поштовх до розгортання наступної. Науковець підкреслює, що навчання буде ефективним лише тоді, коли буде спиратися на досвід людини, на її попередні знання, давати можливість отримувати нову інформацію, яку людина може використати на практиці.

Варто зазначити, що Д. Колб підкреслював, що навчання не обов'язково має відбуватися в порядку, який є класичним: спочатку досвід (І цикл), потім рефлексія отриманого досвіду (ІІ цикл), далі побудова теорії (ІІІ цикл) і перевірка теорії на практиці через активні дії (IV цикл).

Д. Колб зазначає, що навчання може починатися з інших етапів. Наприклад, спочатку учням (студентам) дається певна теорія (вже структурована) (ІІІ етап). Потім пропонується завдання для побудови власного досвіду у взаємодії з теорією

(І етап). Далі йде аналіз цього досвіду, рефлексія (ІІ етап). Після цього відбувається IV етап, на якому людина вже може впроваджувати здобуті знання на практиці.

З огляду на цикли Д. Колба, розробка тренінгових занять із запобігання ґендерній дискримінації має включати вищеназвані 4 етапи.

Перший етап (конкретний досвід): на цій фазі заняття учасникам тренінгу пропонується пригадати досвід, коли вони стикнулися з ґендерно зумовленою дискримінацією. Цей етап можна організувати розбивши групу на підгрупи по 4–5 чоловік. Обговорення відбувається в цих малих групах. Кожен учасник ділиться своїм досвідом. Потім підгрупа обговорює отриману інформацію. Після цього відбувається міні-презентація в широкому колі. Треба зазначити, що в цій вправі (як і на всіх етапах тренінгової роботи) працює правило «стоп»: якщо людина не хоче ділитися своїм досвідом, вона може це не робити.

Другий етап (спостереження та роздуми) включає активну рефлексію попереднього досвіду. Фактично вправа на першому етапі не лише актуалізувала минулий досвід, а й змусила учасників заглибитися в нього, відчути власні переживання та «доторкнутися» до переживань інших учасників тренінгу. У ході обговорення відбувається зустріч із певним колективним досвідом. Людина усвідомлює, що ґендерна дискримінація – це те, з чим стикається багато людей, і що такий дискримінаційний прояв має неприємний відтінок. Обговорення в широкому колі народжує певне знання про те, що таке дискримінація та як вона проявляється. На цій стадії тренер має стимулювати рефлексивні процеси учасників за допомогою додаткових та уточнювальних запитань. Так, у ході цього обговорення часто студенти розуміють, що не завжди знають, як реагувати на дискримінацію; іноді не можуть визначити з упевненістю, є певна дія дискримінаційною чи ні. Також на цьому етапі доречно запропонувати певні відео, які демонструють наявність ґендерних стереотипів (наприклад, відео «Чому «як дівчина» означає погано?» #LikeAGirl) [17]. А також відеокампанії, які показують важливість питання запобігання ґендерно зумовленій дискримінації (#HeForShe) [14].

Третій етап пов'язаний із побудовою теорії (формування абстрактних концепцій). Саме на цьому етапі досвід і його рефлексія мають перерости в нове знання. На цьому циклі учасникам тренінгу потрібно запропонувати теорію, що розкриває поняття ґендерної нерівності й ґендерної дискримінації. Розказати про дослідження, які відбуваються в цьому напрямі, як ґендерний підхід (на противагу дискримінації) сприяє покращенню життя в суспільстві, враховуючи індивідуальні потреби та відмінності в можливостях щодо задоволення потреб. Демонстрацію теоретичних знань краще проводити у формі презентації з використанням вербальних і невербальних складників.

Четвертий етап (експериментальна перевірка теорії) включає практику активної дії. На цьому циклі власне відбувається впровадження отриманих знань у людську діяльність (у широкому сенсі слова). Цей етап показує, наскільки людина засвоїла знання й чи здатна вона до їх імплементації. На цій стадії доречно дати студентам практичне завдання. Зокрема, можна запропонувати розіграти невеличку виставу на тему ґендерної дискримінації. Студенти мають програти два варіанти: 1) ґендерній дискримінації не запобігли; 2) ґендерній дискримінації запобігли. Прийом коротких театралізованих вистав дає змогу молодим людям «ужитися» в ролі та на практиці відпрацювати навичку. Відпрацювання навичок у такий спосіб відбувається в безпечній для людини формі: атмосфера тренінгової групи та розуміння того, що це «не насправді» дають людині можливість зняти психологічні «зажими» й реалізувати інший тип поведінки. Таке програвання ситуації допоможе молодим людям бути більш упевненими в реальному житті, коли перед ними може постати ситуація ґендерної дискримінації.

На основі запропонованих етапів (циклів) Д. Колб виділив також чотири стилі навчання, які необхідно враховувати в ході навчання учнів (студентів), у тому числі у ході занять із запобігання ґендерній дискримінації. Кожен із запропонованих стилів навчання поєднує в собі дві стратегії, які людина звикла використовувати у своєму житті. Ці стратегії є типовими для кожного з етапів (циклів), які описані в теорії Д. Колба.

Чотири стилі навчання (на основі чотирьох циклів):

1. Дивергентний (відсторонення). Для людини із цим стилем навчання головним шляхом отримання інформації є досвід (І цикл) і рефлексія (ІІ цикл).
2. Асимілятивний (уподібнення). Цей стиль передбачає наявність таких основних каналів інформації: рефлексія (ІІ цикл) і теорія (ІІІ цикл).
3. Конвергентний (поєднання). Ефективне засвоєння інформації відбувається через теорію (ІІІ цикл) та активні дії, практику (IV цикл).
4. Акомодаційний (пристосування). Отримання інформації відбувається через практику (IV цикл) і досвід (І цикл).

Концепція Д. Колба доповнена іншими авторами – Пітером Хані та Аланом Мамфордом, які дали назви особистостям, що демонструють описані вище стилі. Відповідно до авторів, дивергентний стиль демонструє «Мислитель», асимілятивний – «Теоретик», конвергентний – «Прагматик», акомодаційний – «Активіст» [15].

Д. Колб підкреслював необхідність проходження всіх чотирьох циклів для ефективного

навчання, оскільки такі знання будуть включати в себе досвід, рефлексію, теорію та практику. Крім того, автор підкреслював, що людина може підключатись на будь-якому етапі розгортання знання (і, власне, описані вище стилі навчання підкреслюють наявність «уподобань» у людей щодо специфіки знань, із якими їм легше працювати). Однак Д. Колб акцентував увагу на тому, що в будь-якому випадку процес засвоєння знань має включати всі чотири етапи. І лише така побудова занять викладачем, учителем, тренером, психологом, соціальним працівником або самою особистістю (у ході самонавчання) дасть змогу процесу навчання бути дійсно результативним.

Отже, бачимо, що запропоновані стилі навчання та цикли засвоєння знань допомагають сформувати необхідні умови для ефективної тренінгової роботи. Схема проведення заняття за моделлю Д. Колба дасть можливість залучити всі сфери досвіду (практичного й теоретичного), а отже, підвищити рівень зацікавленості інформацією.

Висновки. Ця модель розроблена для навчання дорослих. Однак сьогодні її використовують і в ході навчання. Для роботи зі студентською молоддю – це одна з базових моделей, що включає в процес навчання досвід учасників групи. Крім того, модель Д. Колба може використовуватися й індивідуально: вона може бути тією «опорою», яка допоможе індивідууму створювати власний план для особистісного та професійного зростання.

Для тренерів (психологів), які працюють із молоддю, цикли Д. Колба – це певна опорна схема, на яку доречно спиратися в ході розроблення тренінгових курсів. Особливого значення ця модель набуває під час створення тренінгів на ґендерну тематику, оскільки дає тренеру змогу створити атмосферу залученості учасників у тренінговий процес, що, у свою чергу, покращує результативність навчального процесу.

Література:

1. Агеєва В., Кобелянська Л., Скорик М.М. Основи теорії гендеру : навчальний посібник. Київ : К. І. С., 2004. 536 с.
2. Бем С. Линзы гендера: Трансформация взглядов на проблему неравенства полов / пер. с англ. Москва : Российская политическая энциклопедия (РОССПЭН), 2004. 336 с.
3. Виртосу І. Ґендерна дискримінація: Як не наступити на граблі старими мозолями? URL: https://humanrights.org.ua/material/gendernajia_diskriminacijia_kak_ne_nastupit_na_grabli_starymi_mozoljiami (дата звернення: 04.07.2019).
4. Говорун Т.В., Кікінежді О.М. Стать та сексуальність: психологічний ракурс. Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 1999. 343 с.
5. Горностай П.П. Социализация личности и психологические роли. *Теоретические и прикладные вопросы психологи* : материалы юбилейной конференции «Ананьевские чтения-97». Санкт-Петербург, 1997. Вып. 3. Ч. 1. С. 325–330.
6. Здравомыслова Е.А., Темкина А.А. Лекций по гендерной социологии : учебное пособие. Санкт-Петербург : Издательство Европейского университета, 2015. 768 с.
7. Клецина И. Практикум по гендерной психологии. Санкт-Петербург : Питер, 2009. 480 с.
8. Куравська Н. Ґендерні стереотипи як джерело гендерної дискримінації та сексизму. URL: file:///D:/ГЕНДЕР2019/3729-10766-1-SM.pdf (дата звернення: 15.07.2019).
9. Темкина А. Сценарии сексуальности и гендерные различия. *В поисках сексуальности* : сборник статей. Санкт-Петербург : Д. Буланин, 2002. С. 247–286.
10. Ткалич М.Г. Психологія гендерної взаємодії персоналу організацій. Київ – Запоріжжя, 2015. 316 с.
11. Фопель К. Технология ведения тренинга. Теория и практика. Москва : Генезис, 2003. 272 с.
12. Шевченко З.В. Словник ґендерних термінів. Черкаси : Видавець Чабаненко Ю., 2016. URL: http://a-z-gender.net/ua/%D2%91ender.html (дата звернення: 03.07.2019).
13. Щотка О. Якісний підхід в «gender studies»: психологічна підготовка дослідника. URL: file:// D:/ГЕНДЕР2019/3824-11213-1-SM.pdf (дата звернення: 15.06.2019).
14. #HeForShe. URL: https://www.heforshe.org/en (дата звернення: 21.07.2019).
15. Honey P., Mumford A. Preferred Learning Style Test. URL: https://sites.google.com/site/test300m/sd (дата звернення: 22.07.2019).
16. Kolb D. Experiential learning. Englewood Cliffs (N.J.), 1984. 40 p.
17. #LikeAGirl. URL: https://always.com/en-us/about-us/likeagirl-how-it-all-started (дата звернення: 22.07.2019).
18. Mead Margaret. Sex and Temperament in Three Primitive Societies (1st Perennial ed.). New York : Perennial an impr. of HarperCollins Publ., 2003. 352 p.

Kostina T. O. The use of D. Kolb's cycle for developing training course with prevention of gender discrimination

The article highlights the peculiarities of the use of interactive teaching methods for working with young people (student youth) in the context of working with gender issues. The issues of significance of gender research for modern Ukrainian society are updated.

The work also provides a theoretical analysis of D. Kolb's cycles, which were allocated by an American scientist for working with adults. The following cycles are indicated: specific experience (stage I); observation and reflection (reflection) (stage II); formation of abstract concepts (theory) (stage III); practice, active actions (experimental verification of the theory) (stage IV). The main advantage of this approach is underlined – involvement of the subject's experience. This means building training sessions involving the knowledge and experience that people have already gained. This increases the activity of the subject and increases his/her role in expanding his/her own knowledge.

The possibility of using D. Kolb`s cycles (stages) during the development of training sessions on the prevention of gender discrimination is substantiated. Examples of exercises that can be used for each cycle of training during the training on the prevention of gender discrimination are given. Among them: updating of past discriminatory experience, discussion and reflection of individual and group experience, theoretical presentation of information on gender inequality (in particular, examples of successful advocacy campaigns: #HeForShe, #LikeAGirl), practical application of received information (mini theatrical perfomance on gender discrimination).

The proposed scheme of lessons provides the opportunity to involve the group members in building new ways to prevent discrimination. This structure of the training process contributes to the fact that the group members expand their knowledge through interaction with other participants, and the group as a whole. D. Kolb's group-based interaction allows to not only plunge into the past, but to find methods and techniques for effective interaction with the world in the future (in our case, we focus on gender discrimination).

Key words: *discrimination, D. Kolb`s cycles, gender, inequality, student youth, training.*

УДК 159.4
DOI https://doi.org/10.32840/2663-6026.2019.4-2.6

К. О. Кудрявцев
здобувач кафедри практичної психології
Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди

ТИПОЛОГІЯ МІСЬКОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ ОСОБИСТОСТІ ЮНАЦЬКОГО ВІКУ

У статті проаналізовано поняття міської ідентичності особистості, показано її типологічні особливості в юнацькому віці. Подано авторське визначення міської ідентичності через характеристику її когнітивного, мотиваційного й емоційно-ціннісного компонентів. Визначено, що міська ідентичність є процесом і результатом ототожнення особистості себе з міським середовищем, усвідомлення власної психологічної належності до міста і міського життя, вмотивованістю на діяльність і проживання в місті, емоційно-ціннісне ставлення особистості до міста проживання. Показано, що юнацький вік є сенситивним для розвитку міської ідентичності особистості. Застосовано кластерний аналіз показників міської ідентичності за п'ятьома параметрами (зовнішня цінність міста, загальна прив'язаність до міста, зв'язок із минулим міста, сприйняття близькості з містом, цілепокладання в місті) і визначено шість типологічних профілів міста: 1) зовнішня міська ідентичність як захопленість зовнішніми ознаками міста, усвідомлення краси та значущості міського простору й почуття гордості через власну належність до міста на тлі невпевненості у власному подальшому проживанні та активності в місті; 2) дифузна міська ідентичність як байдужість до власного статусу городянина міста; 3) проспективна міська ідентичність як усвідомлення власних перспектив і можливостей самореалізації в конкретному місті; 4) сформована міська ідентичність як загалом позитивне ставлення до міста і власного статусу городянина; 5) відчужена міська ідентичність як негативне ставлення до міста, відхилення власного статусу городянина; 6) позитивна міська ідентичність як захоплення містом і його життям, цілісне позитивне сприйняття міста, гордість і радість стосовно власного статусу городянина міста, переконаність у власному позитивному майбутньому, пов'язаному з містом. Отримані типи міської ідентичності розкривають можливості для створення психолого-педагогічних засад формування позитивного образу міста в індивідуальній картині світу городянина, а також можуть бути використані в психологічному обґрунтуванні позитивного образу міста в галузі діяльності урбаністів (міської ради, комунальних підприємств, архітекторів тощо).

Ключові слова: *міська ідентичність, типологія ідентичності, юнацький вік, кластерний аналіз, урбаністична психологія.*

Постановка проблеми. Високі темпи економічних, технологічних, соціальних, політичних змін виводять на перший план дослідження феномена соціальної ідентичності та її різновидів, серед яких особливе місце посідає територіальна ідентичність або міська ідентичність. У психологічній науці проблема ідентичності є однією з найбільш розроблених, утім проблематика міської ідентичності особистості, зокрема, у юнацькому віці практично не вивчалася. При цьому міська ідентичність видається найменш вивченою з позиції врахування міста як особливого соціально-просторового середовища, що має свої закономірності, якісно відрізняючи місто від усіх інших видів поселень. Унікальна міська специфіка, розширення громадянського руху разом із соціальним напруженням, викликаним соціальними зрушеннями, роблять необхідним вивчення причин, що пояснюють виникнення міської ідентичності, виявлення різних форм її проявів, умов зміни її структури й соціально-психологічних механізмів включеності людини в процес міської ідентифікації.

Мета статті – проаналізувати типологічні особливості міської ідентичності особистості юнацького віку.

Виклад основного матеріалу. Проблема ідентичності загалом є розробленою й усталеною в психології. У. Джеймсом визначено, що основними чинниками розвитку ідентичності виступає як суспільство загалом, визначаючи закони життєдіяльності людини, так і вона сама, здійснюючи самостійний вибір переконань, цілей і цінностей, які утворюють її індивідуальну особистісну підструктуру. Ідентифікація виступає як значущий механізм соціалізації людини, що виявляється в прийнятті нею соціальної ролі в процесі входження до певної соціальної групи, в усвідомленні своєї належності до цієї групи, формуванні соціальних атитюдів тощо [9].

У межах когнітивної психології Г. Таджфел обґрунтував теорію соціальної ідентичності. Одним із основоположних у цій теорії виступив процес соціальної ідентифікації. Загалом Г. Таджфел та інші прихильники цієї теорії (Г. Брейкуелл, Дж.

© Кудрявцев К. О., 2019

Тернер та ін.) трактують ідентичність як когнітивну систему, що сприяє саморегуляції поведінки особистості в різних ситуаціях. До такої системи належить особистісна й соціальна ідентичність. За їхньою позицією, особистісна ідентичність виявляється в самовизначеннях людини, зокрема в позиціонуванні нею різних власних якостей (фізичних, інтелектуальних, моральнісних тощо). Натомість соціальна ідентичність з'являється в результаті інтеграції множини соціальних ідентифікацій, які використовуються людиною задля самовизначення як представника певної групи (зокрема й городян певного міста). Окрім цього, дослідники наголошують, що кожній людині властива потреба в позитивній соціальній ідентичності, яку зумовлено її емоційною прихильністю до інгрупи, порівняно з аутгрупою [10]. У цьому сенсі стає очевидним, що у формуванні образу міста важливу роль відіграватиме міська ідентичність.

У галузі соціальної психології феномен соціальної ідентичності досліджувала К.В. Коростеліна. Зокрема, вчена виокремила в структурі цього феномена такі види ідентичності, як стрижневі, локальні й короткочасні. За її розумінням, домінування та стійкість вирізняють стрижневі чи базові ідентичності. Змінність і варіативність – локальні ідентичності. Натомість короткочасні (або ситуативні) ідентичності пов'язані з недовготривалими ситуаціями. Проте останні ідентичності можуть трансформуватися в локальні чи навіть у базові, якщо вони глибоко усвідомлюються та приймаються особистістю [2]. Варто зауважити, що протягом онтогенезу подібні трансформації можуть стосуватися й міської ідентичності. Утім у сучасній психології міська ідентичність рідко є самостійним предметом наукових досліджень. При цьому вона є найважливішим компонентом соціальної ідентичності.

Середовище в психології розглядається як поле взаємодій людини зі світом, що включає в себе не тільки матеріальні об'єкти, а й соціальні групи, а також міжособистісні та міжгрупові відносини. Будь-яка людина, що існує в середовищі, як правило, володіє декількома ідентичностями, серед яких розрізняють різні види соціальної, культурної, етнічної ідентичності (згідно з «ідеєю множинної ідентичності» Х. Тешфела) [11]. Поєднання цих ідентичностей складається в неповторну структуру, унікальну для кожної особистості, особливе місце в якій посідає вид соціальної ідентичності, названий територіальною або середовищною ідентичністю. Міська ідентичність є особливим видом територіальної ідентичності, яка має свою унікальну специфіку [6].

Д.М. Семенова визначає міську ідентичність як «сукупність символів, ідеологем і міфів, що лежать на перетині різних дискурсивних просторів міста й укорінених й міській свідомості» [7, с. 56]. Міську ідентичність Н.Г Федотова визначає як сукупність міських смислів, що забезпечують ідентифікацію жителів через ототожнення з містом за допомогою значущих для людини символічних засобів (образів, концептів, кодів тощо). Автор наголошує, що міська ідентичність формується за допомогою встановлення символічного зв'язку між особистістю і містом, вона динамічна і змінюється під впливом процесу конструювання міських смислів [8].

Міська ідентичність – це соціально-психологічний феномен, що відображає усвідомлення особистістю своєї належності до міського товариства, що виражене в певному ставленні до міста і його жителів і проявляється у відповідній міській поведінці [5]. Міська ідентичність є таким аспектом ідентичності, який являє собою систему зв'язків між людиною та міським середовищем, унаслідок якої місто перетворюється на такий собі «узагальнений символ індивідуального досвіду» [3]. Зміст міської ідентичності визначає складність міста як поліморфного, багатофункціонального середовища, що робить міську ідентичність багатошаровою. Вона складається з «я – городянин», «я – мешканець міста N», «я – мешканець конкретного району», «я – студент міського університету», «я – активіст міського громадського руху», створюючи складний образ городянина як учасника життя міської громади й, можливо, як активного перетворювача міського буття і простору [6].

Виходячи з наведених вище визначень міської ідентичності, її доцільно визначити в єдності трьох основних компонентів: когнітивного як міри усвідомлення власної психологічної належності до міста й міського життя, що виявляється в переконаності у власному зв'язку з минулим, теперішнім і майбутнім міста, мотиваційного як міри вмотивованості на діяльність і проживання в місті, емоційно-ціннісного як ставлення особистості до міста.

На нашу думку, юнацький вік, виступаючи загалом як період формування ідентичності особистості, передбачає інтенсивний розвиток міської ідентичності. Саме тому дослідження мало на меті вивчення типологічних особливостей міської ідентичності в юнаків і дівчат.

Вибірку досліджуваних становили 215 студентів, серед яких – 137 студентів факультету психології та соціології, віком від 15 до 21 року, і 48 студентів факультету соціальних комунікацій Харківської державної академії культури, 30 учнів 10–11 класів Харківської гімназії № 169.

В емпіричному дослідженні використано методику, призначену для діагностики міської ідентичності, опис якої наведено нижче.

Шкала ідентифікації з містом [4] містить 5 шкал, представлених чотирма пунктами: 1) зовнішня цінність, 2) загальна прив'язаність, 3) зв'язок з минулим, 4) сприйняття близькості, 5) цілепокладання.

Визначення типологічних особливостей міської ідентичності юнаків і дівчат реалізувалося процедурою кластерного аналізу методом К-середніх. У результаті отримано 6 кластерів.

Кластер 1 – високі показники зовнішньої цінності міста й загальної прив'язаності – середні показники зв'язку з минулим і близькості з містом – низькі показники цілепокладання в місті. Кластер може бути названий *«Зовнішня міська ідентичність»,* оскільки характеризується домінуванням зовнішніх проявів позитивного емоційного ставлення до міста, захопленням зовнішнім виглядом міста, почуттями гордості за себе як городянина, що проживає в красивому й сучасному місті, високою мірою власної репрезентації як мешканця міста. Утім у зазначеної групи старшокласників і студентів не сформувались ті параметри міської ідентичності, які відповідають за усвідомлення власних перспектив у цьому місті.

Кластер 2 – помірні показники всіх параметрів міської ідентичності. Зазначений кластер може бути названий *«Дифузна міська ідентичність»,* оскільки його представники в оцінюванні параметрів міста схильні обирати нейтральні (усереднені) судження щодо свого ставлення до міста. Для них характерною є невизначеність щодо власного емоційно-ціннісного ставлення до міста загалом. Їм не властива прив'язаність до міста, гордість і позитивні почуття й емоції щодо міста, проте в них відсутні й негативні думки і почуття, пов'язані з містом.

Кластер 3 – середні показники зовнішньої цінності міста й загальної прив'язаності – вищі за середні показники зв'язку з минулим – високі показники близькості з містом і цілепокладання в місті. Кластер може бути названий *«Проспективна міська ідентичність»,* оскільки його провідною характеристикою є спрямованість у майбутнє як городянина міста, уявлень про власну кар'єру та життя в цьому місті. Зазначеній категорії досліджуваних також властива певна критичність щодо міста, низька оцінка його зовнішньої привабливості, прагматичний підхід до життя в місті.

Кластер 4 – високі показники зовнішньої цінності міста й загальної прив'язаності – вищі за середні показники зв'язку з минулим, близькості з містом і цілепокладання в місті. Зазначений кластер може бути названий «Сформована міська ідентичність», тому що він характеризує городян, які позитивно ставляться до міста, мають позитивний досвід проживання в місті та загалом високо оцінюють власні перспективи життя в місті.

Кластер 5 – середні показники зовнішньої цінності міста – низькі показники загальної прив'язаності, зв'язку з минулим, близькості з містом, цілепокладання в місті – *«Відчужена міська ідентичність»*. Отриманому кластеру відповідають особи, які або негативно, або відсторонено ставляться до міста, слабко ототожнюють себе з містом, у якому живуть.

Кластер 6 – високі показники всіх параметрів міської ідентичності – *«Позитивна міська ідентичність»*. Кластер характеризується позитивним

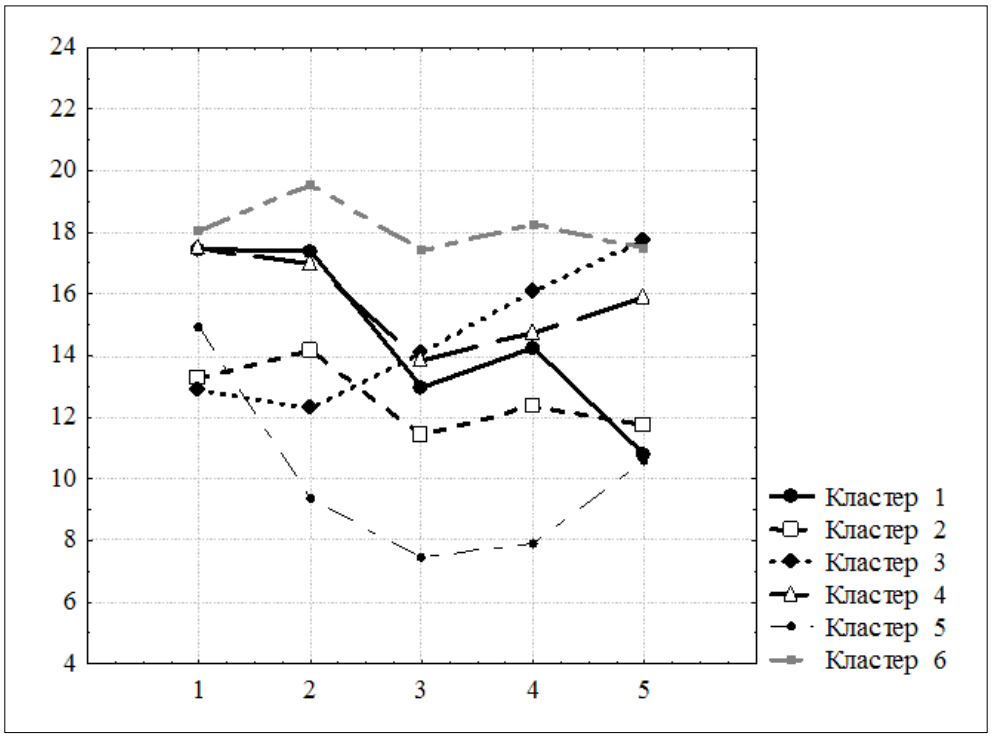


Рис. 1. Кластери міської ідентичності

емоційно-ціннісним ставленням до міста, прийняттям і розумінням міста, мотиваційною спрямованістю на реалізацію життєдіяльності в місті.

Висновки. Міська ідентичність є складним соціально-психологічним феноменом і виступає як різновид соціальної й територіальної ідентичності. Міська ідентичність розуміється нами як процес і результат ототожнення особистості з міським середовищем, міра усвідомлення власної психологічної належності до міста й міського життя, що виявляється в переконаності у власному зв'язку з минулим, теперішнім і майбутнім міста (когнітивний компонент міської ідентичності), вмотивованості на діяльність і проживання в місті (мотиваційний компонент міської ідентичності), емоційно-ціннісному ставленні особистості до міста проживання (емоційно-ціннісний компонент міської ідентичності).

Юнацький вік є сенситивним до формування міської ідентичності особистості, оскільки воно відбувається на тлі розвитку і становлення соціальної ідентичності, зумовлених залученням старшокласника і студента до соціальних інститутів, зростанням його соціальної, політичної, навчально-професійної та громадської активності.

Для юнаків і дівчат характерними є шість типів міської ідентичності: 1) зовнішня, що характеризується захопленістю зовнішніми ознаками міста, усвідомленням краси та значущості міського простору й почуттям гордості через власну належність до міста на тлі невпевненості у власному подальшому проживанні та активності в місті; 2) дифузна міська ідентичність як байдужість до власного статусу городянина; 3) проспективна міська ідентичність як усвідомлення власних перспектив і можливостей самореалізації в конкретному місті; 4) сформована міська ідентичність як загалом позитивне ставлення до міста та власного статусу городянина; 5) відчужена міська ідентичність як негативне ставлення до міста, відхилення власного статусу городянина; 6) позитивна міська ідентичність як захоплення містом і його життям, цілісне позитивне сприйняття міста, гордість і радість стосовно власного статусу городянина міста, переконаність у власному позитивному майбутньому, пов'язаному з містом.

Література:

1. Джемс У. Психология / под ред. Л.А. Петровской. Москва : Педагогика, 1991. 68 с.
2. Коростеліна К.В. Проблема вивчення структури ідентичностей як чинника у прогнозуванні соціального розвитку суспільства. *Проблеми загальної та педагогічної психології*. 2001. Т. III. Ч. 1. С. 60–65.
3. Манаков А.Г. Культурные границы и идентичность (на примере Северо-запада Европейской России). *Идентичность и география в постсоветском пространстве* : сб. науч. ст. / под ред. М. Бассина, К.Э. Аксенова. Санкт-Петербург : Геликон Плюс, 2003. С. 114–136.
4. Микляева А.В., Румянцева П.В. Городская идентичность жителя современного мегаполиса: ресурс личностного благополучия или зона повышенного риска? Санкт-Петербург : Речь. 2011. 160 с.
5. Озерина А.А. Городская идентичность как социально-психологический феномен. *Вестн. Волгогр. гос. ун-та. Сер. 7 «Философия»*. 2016. № 4 (34). С. 136–139.
6. Правоторова А.А., Кондратьева У.Г. Теоретические основания исследования городской идентичности. *Творчество и современность.* 2018. № 2 (6). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/teoreticheskie-osnovaniya-issledovaniya-gorodskoy-identichnosti.
7. Семенова Д.М. Формирование городской идентичности в малых городах России. *СИСП*. 2015. № 6 (50). URL: http://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-gorodskoy-identichnosti-v-malyh-gorodah-rossii.
8. Федотова Н.Г. Формирование городской идентичности: факторный и институциональный аспекты. *Журнал социологии и социальной антропологии*. 2017. № 20 (3). С. 32–49.
9. Mead G.H. Mind, self and Society. Chicago : The Univ. of Chicago Press, 1946. 401 p.
10. Tajfel H. Social identity and intergroup relations. Cambridge : Cambridge Univ. Press, 1982. 321 p.
11. Tajfel H., Turner J.C. The social identity theory of intergroup behavior. *Worchel S., Austin W.G. (eds). Psychology of intergroup relations*. 2nd ed. Chicago: Nelson-Hall, 1985. P. 7–24.

Kudriavtsev K. O. Typology of city identity of youth age

The article analyzes the concept of urban identity of a person, shows its typological features in adolescence. The author's definition of urban identity is given through the characteristics of its cognitive, motivational and emotional-value components. It is determined that urban identity is the process and result of identifying oneself with the urban environment, awareness of one's own psychological belonging to the city and city life, motivation for activity and residence in the city, emotional and value attitude of the person to the city of residence. It has been shown that adolescence is sensitive to the development of urban identity. A cluster analysis of urban identity indicators was applied on five parameters (external value of the city, general attachment to the city, connection with the city's past, perception of proximity to the city, targeting in the city) and identified six typological profiles of the city: 1) external city identity as an admiration for the exterior of the city, an awareness of the beauty and significance of the urban space and a sense of pride due to their own belonging to the city against the background of uncertainty about their own future residence and activity in the city; 2) diffuse urban

identity as indifference to one's own urban citizen status; 3) prospective urban identity as an awareness of one's own perspectives and opportunities for self-realization in a particular city; 4) formed urban identity as a generally positive attitude to the city and its own status as a citizen; 5) alienated urban identity as a negative attitude to the city, rejection of its own status as a citizen; 6) positive urban identity as an admiration for the city and its life, holistic positive perception of the city, pride and joy about its own status as city citizens, conviction in its own positive future connected with the city. The obtained types of urban identity open the possibilities for creation of psychological and pedagogical foundations of formation of a positive image of the city in the individual picture of the citizen's worldview, and can also be used in psychological substantiation of a positive image of the city in the field of activity of urbanists (city council, communal enterprises, architects, etc.).

Key words: *urban identity, identity typology, adolescence, cluster analysis, urban psychology.*

УДК 159.922.8:364.658
DOI https://doi.org/10.32840/2663-6026.2019.4-2.7

Є. С. Кушмирук
викладач кафедри психосоматики та психологічної реабілітації
факультету психології
Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова

ВИВЧЕННЯ СОЦІАЛЬНИХ ЧИННИКІВ ПСИХОЛОГІЧНОГО БЛАГОПОЛУЧЧЯ ОСОБИСТОСТІ ЮНАЦЬКОГО ВІКУ

Сучасна молодь України – майбутнє нашої країни, тому так важливо вивчити шляхи досягнення щастя та благополуччя особистості, вони дозволять покращити життя країни загалом. У статті розглядається поняття «психологічне благополуччя», чинники його становлення, формування та корекції. Ми вважаємо, що становлення особистості неможливо без конструкту психологічного благополуччя, яке своєю чергою складно уявити без взаємодії з суспільством. Людина – соціальний суб'єкт, тому не дивно, що протягом різних етапів онтогенезу особистості соціум відіграє таку важливу роль. Ми взаємодіємо з нашим оточення, починаючи з нашого народження, спочатку для виживання, потім для задоволення своїх потреб. А з часом формуємо власну громаду, вчимося вибудовувати відносини, впливаємо на своє оточення та знаходимося під його впливом самі. Саме тому ми вважаємо, що для вивчення психологічного благополуччя особистості юнацького віку обов'язкове дослідження соціальної ланки життя сучасної молоді. У статті ми досліджуємо групу соціальних чинників психологічного благополуччя. Ми вважаємо, що саме вони відображають вплив соціуму на особистість та їх відносини. Саме тому нами було проведено дослідження з використанням методики «Шкали соціального благополуччя» К. Кіза за адаптацією А.Г. Четверик-Бурчак. У дослідженні взяли участь 360 студентів I–IV курсів спеціальності «психологія». Нами були сформовані три рівні для якісної характеристики соціального благополуччя за методикою, а саме низький, середній та високий. У ході дослідження стали відомі наступні результати: наприклад, показники низького рівня соціального благополуччя наявні тільки у студентів III курсів, показники середнього рівня присутні у реципієнтів всіх курсів, але найбільший результат здобули студенти IV курсу, найбільший показник високого рівня мають студенти I курсу. У статті ми розглядаємо детальніше результати за шкалами групи соціальних чинників психологічного благополуччя для кожного курсу. На основі цих даних ми робимо висновки та створюємо підґрунтя для подальшого вивчення.

Ключові слова: *психологічне благополуччя, соціальне благополуччя, соціальні чинники, особистість, юнацькій вік.*

Постановка проблеми. Актуальність дослідження зумовлюється необхідністю дослідження шляхів досягнення благополуччя та щастя. Виокремлення чинників та факторів впливу на психологічне благополуччя дозволить корегувати цей конструкт. Тобто бути благополучним не мрія, а реальність.

Мета статті. Дослідити групу соціальних чинників психологічного благополуччя особистості юнацького віку за допомогою методики «Шкали соціального благополуччя» К. Кіза за адаптацією А.Г. Четверик-Бурчак.

Виклад основного матеріалу. Питання досягнення благополуччя підіймались багато століть поспіль. Марк Аврелій, Сенека, Епіктет, Арістотель, Платон зазначали прагнення до благополуччя та щастя абсолютно нормальним та природним явищем, яке неможливе без внутрішньої сформованості особистості.

І. Кант вважав бажання бути щасливим необхідним для людини, але зазначав важливість впливу соціального оточення. Н. Бредбьорн у 1969 р. вперше зазначив поняття психологічне благополуччя (ПБ) у своїх працях [3, с. 56]. ПБ найчастіше та найбільше досліджується представниками напряму позитивної психології (І. Бонівел, П. Вонг, М. Селігман, М. Чиксентмігаї). З часом, в процесі вивчення цього феномену науковці розділилися на два табори, які дотримувались двох різних теорій – евдемоністичної та гедоністичної. Прихильники евдемоністичної позиції розглядають ПБ як досягнення його через власну самореалізацію. Гедоністична позиція характеризує ПБ як балансування позитивних та негативних аспектів буденного життя [1, с. 37].

Вивчаючи конструкт психологічного благополуччя особистості юнацького віку, ми поставили завдання виокремити чинники, які впливають на розвиток та становлення ПБ людини. Ми розділили чинники на дві групи – психологічні та соціальні. У цій статті ми розглянемо результати вивчення соціальних чинників ПБ особистості юнаків та дівчат за допомогою методики «Шкали соціального благополуччя» К. Кіза за адаптацією А.Г. Четверик-Бурчак [2, с. 28–33].

© Кушмирук Є. С., 2019

Ми вважаємо, що ПБ – суб'єктивний процес, який характеризується індивідуальною оцінкою стану рівномірного розвитку важливих сфер життя особистості. Людина – соціальна істота, саме тому, враховуючи наявний досвід дослідників, можна зробити припущення стосовно впливу соціальних чинників на розвиток ПБ особистості протягом всіх етапів онтогенезу. Наприклад, особистість дошкільного віку психологічно благополучна за позитивного впливу членів родини та вихователів, діти молодшого шкільного віку відчувають себе психологічно благополучними за умови гармонійної взаємодії з родиною та викладачами. Підлітковий вік складний для особистості дитини, але неможливо заперечувати важливість впливу соціального оточення на формування психологічного благополуччя та світогляду підлітка загалом. Юнацький вік – перехід до дорослого, незалежного життя – зумовлюється розширенням соціального оточення та встановленням нових соціальних зв'язків, результат яких має велике значення для формування особистості.

Ми вважаємо, що оскільки психологічне благополуччя являється суб'єктивною характеристикою стану розвитку важливих сфер життя, воно неможливо без взаємодії з соціумом. Тому була виділена група соціальних чинників, до яких ми віднесли: соціальне прийняття, актуалізацію, узгодженість з суспільством, соціальний внесок, соціальну інтеграцію. Ці чинники перекликаються зі шкалами методики «Шкали соціального благополуччя» К. Кіза. Саме тому для дослідження групи соціальних чинників ПБ ми обрали методику «Шкали соціального благополуччя» К. Кіз за адаптацією А.Г. Четверик-Бурчак [1, с. 29]. Метою використання опитувальника було діагностування притаманного індивідууму рівня соціального благополуччя як одного з аспектів позитивного підходу до дослідження ефективного життєздійснення людини [4, с. 124]. Цей опитувальник необхідний для дослідження соціальної ланки благополуччя, тобто найкраще підходить для дослідження групи соціальних чинників ПБ. Пропонуємо розглянути ці шкали більш детально:

– *Соціальне прийняття* – характеризується рівнем довіри до оточуючих, світу. Розвиток цього чиннику впливає на встановлення соціальних зав'язків, адаптації та соціального самоприйняття;

– *Соціальна актуалізація* – живлення суспільства. Важливість сформованості цього чиннику полягає у створенні соціально-активного суспільства, без байдужості та стагнації;

– *Узгодженість з суспільством* – прийняття реальності, з усіма її аспектами – позитивними та негативними, без ілюзій та надмірної ідеалізації. Така форма взаємодії дозволяє мати власну думку та свіжий погляд на сучасність;

– *Соціальний внесок* – характеристика свого соціального вкладу. Відчувати себе причасним до загальної справи;

– *Соціальна інтеграція* – якісний показник відносин з оточенням, приналежність до групи, загальні аспекти, установки та її вплив на людину [4, с. 136].

Базою для проведення дослідження виступили факультети психології Національного педагогічного університету імені Михайла Петровича Драгоманова, Національного авіаційного університету та Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки. В опитуванні взяли участь 360 осіб – студенти-психологи 1–4 курсів. Методика складається з 15 запитань з діапазоном від 1 до 7 балів за відповідь, таким чином, мінімальними балами реципієнта могли бути 15 балів, а максимальними – 105. Ми сформували три рівні оцінки рівня соціального благополуччя: низький – 15–44 б., середній 45–74 б., високий 75–105 б., відповідно до них можемо констатувати, що у студентів на І курсі відсутні показники низького рівня соціального благополуччя, 81,11% мають середній рівень, а 18,88% відповідають високому рівню. Показники низького рівня на ІІ курсі відсутні, 73,33% студентів мають середній рівень, 26,66% студентів відповідають високому рівню соціального благополуччя. Студенти ІІІ курсу єдині оцінили власне соціальне благополуччя за низьким рівнем, а саме 3,33% реципієнтів, 73,33% досліджуваних мають середній рівень, 23,33% високий рівень. У студентів IV курсу відсутній показник низького рівня, 80% середнього та 20% високого рівнів (табл. 1).

Якщо розглядати більш детально за кожною шкалою, можемо констатувати, що за шкалою Соціальне прийняття показники низького рівня найбільші у студентів ІІ курсу, показники середнього рівня у реципієнтів IV курсу, а найбільш високі показники високого рівня у дослідних студентів І курсу. Якщо аналізувати значення цих показників, можна дійти висновку, що низькі показники низького рівня говорять про вищу адаптацію у соціумі та краще встановлення соціальних контактів. Низькі показники високого рівня за цією шкалою можуть говорити про складність формування соціальних зав'язків та приналежності до соціальних груп. Високій відсоток показників середнього рівня може бути пов'язаний з сучасною тенденцією у молоді – бути як всі (табл. 2).

Шкала «Соціальна актуалізація» характеризується вищими, ніж в інших шкалах, результатами високого рівня та майже відсутністю показників низького рівня. Якщо розглядати детальніше, можна сказати, що лише у ІІІ курсу наявні результати низького рівня, що свідчить про включення в соціальне життя студентів І та ІІ курсів, можливо, через вік та максималізм, а ось студенти IV курсу не мають цього показника, напевно, через розуміння власної значимості у сучасному суспільстві. Студенти IV курсу мають найвищій показник за середнім рівнем, причому найменшим є 43,33%. Високий рівень за цією шкалою має найвищі

Таблиця 1

Загальні показники сформованості соціального благополуччя студентів I–IV курсів

Курс	Низький рівень	Середній рівень	Високий рівень	Загальна кількість
I курс	0%	81,11%	18,88%	100%
II курс	0%	73,33%	26,66%	100%
III курс	3,33%	73,33%	23,33%	100%
IV курс	0%	80%	20%	100%

Таблиця 2

Результати дослідження соціального благополуччя студентів I–IV курсів за шкалою «Соціальне прийняття»

Курс	Низький рівень	Середній рівень	Високий рівень	Загальна кількість
I курс	3,33%	76,66%	20%	100%
II курс	16,66%	73,33%	10%	100%
III курс	6,66%	83,33%	10%	100%
IV курс	0%	100%	0%	100%

Таблиця 3

Результати дослідження соціального благополуччя студентів I–IV курсів за шкалою «Соціальна актуалізація»

Курс	Низький рівень	Середній рівень	Високий рівень	Загальна кількість
I курс	0%	46,66%	53,33%	100%
II курс	0%	43,33%	56,66%	100%
III курс	3,33%	53,33%	43,44%	100%
IV курс	0%	100%	0%	100%

Таблиця 4

Результати дослідження соціального благополуччя студентів I–IV курсів за шкалою «Узгодженість з суспільством»

Курс	Низький рівень	Середній рівень	Високий рівень	Загальна кількість
I курс	3,33%	73,33%	23,33%	100%
II курс	0%	73,33%	26,66%	100%
III курс	13,33%	60%	26,66%	100%
IV курс	0%	70%	30%	100%

показники: найменше значення 43,44%, а найвище 56,66%. Ці результати констатують бажання сучасної молоді брати участь в активному соціальному житті та його покращенні. Ці результати підкреслюють значення цієї шкали та стан сучасної позиції української молоді (табл. 3).

Шкала «Узгодженість з суспільством» цікава та неординарна. Здатність приймати все як є – справа не з легких. За результатами дослідження, найвищій показник низького рівня приходиться на реципієнтів III курсу, найвище значення у середньому рівні мають студенти IV курсу, як і найвище значення високого рівня. Ця шкала характеризує здатність реально дивитись на світ та не будувати ілюзій, приймати його з усіма різносторонніми показниками та аспектами. Такі високі показники середнього та високого рівнів говорять про розвиток цих навичок (табл. 4).

Шкала «Соціальний внесок» характеризує рівень сформованості відчуття причетності до загальної справи та свого впливу у її розвиток. Низький показник низького рівня говорить про низький рівень сформованості цих навичок, отже, може наштовхнути на думку про індивідуалізацію у мисленні та житті. У студентів I, II та IV курсів відсутні показники низького рівня. Найбільший показник в середньому рівні мають реципієнти II курсу, найвищі показники високого рівня констатовані у студентів III курсу (табл. 5). Такі результати характеризують учасників експерименту, як людей з активною позицією та бажанням впливати на благополуччя свого соціального життя.

Остання шкала «Соціальна інтеграція» відображає якісну характеристику приналежності до групи, соціуму, суспільства. Тобто, аналізуючи результати, можна зробити висновки, що майбутні психологи мають вельми високі показники у середньому та високому рівнях, та майже відсутні показники низького рівня (табл. 6).

Висновки. Отже, результати дослідження виявили, що реципієнти мають середній та високий рівні соціального благополуччя особистості. Тому можемо зробити висновки, що майбутні психологи мають високі результати та відсотки

Таблиця 5

Результати дослідження соціального благополуччя студентів I–IV курсів за шкалою «Соціальний внесок»

Курс	Низький рівень	Середній рівень	Високий рівень	Загальна кількість
I курс	0%	51,11%	48,88%	100%
II курс	0%	56,66%	43,33%	100%
III курс	3,33%	40%	56,66%	100%
IV курс	0%	50%	50%	100%

Таблиця 6

Результати дослідження соціального благополуччя студентів I–IV курсів за шкалою «Соціальна інтеграція»

	Низький рівень	Середній рівень	Високий рівень	Загальна кількість
I курс	0%	63,33%	36,66%	100%
II курс	0%	60%	40%	100%
III курс	3,33%	43,33%	53,33%	100%
IV курс	0%	30%	70%	100%

залученості до соціального життя громади. Вони соціально активні, інтегровані та відчувають себе причасними до глобального. Сучасна молодь має сили та бажання впливати на суспільство, змінювати та розвивати своє оточення, громаду та нашу країну в цілому. Кожен може стати не тільки власним прикладом для інших, але й діяти гуртом. Дослідження підтвердило нашу думку стосовно впливу соціуму на особистість, а значить на ПБ особистості. Можемо констатувати, що соціальне благополуччя сформовано на середньому та високому рівні у майбутніх психологів I–IV курсів. Наше наступне завдання вивчити взаємозв'язок групи соціальних та психологічних чинників психологічного благополуччя особистості юнацького віку. Ми бачимо необхідність у подальшому вивченні поняття «соціальне благополуччя» у рамках конструкту «психологічне благополуччя особистості».

Література:

1. Єрмолаєва Є.С. Параметри психологічного благополуччя студентів. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія: Психологічні науки* / Херсон. держ. ун-т, ф-т психології, історії та соціол. Херсон : Херсон. держ. ун-т, 2017. Вип. 4 (2). С. 36–40.
2. Четверик-Бурчак А.Г. Опис та адаптація опитувальника «Шкала соціального благополуччя» К. Кіза / А.Г. Четверик-Бурчак. *Вісник Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна. Серія: Психологія.* 2014. № 1099, вип. 54. 28–33. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/VKhIPC_2014_1099_54_8.
3. Bradburn N. The Structure of Psychological well-being. Chicago : Aldene Pub, 1969. 320 p.
4. Keyes C. L. M. Social Well-Being. Social Psychology Quarterly. 1998. Vol. 6. No 2. P. 121–140.

Kushmyruk Ye. S. Study of psycological well-being social aspects for a personality of the youth age

The modern youth of Ukraine is the future of our country, that is why it is so important to study the ways of achieving happiness and well-being of the individual, this will enable improving the life of a country as a whole. The article deals with the concept of psychological well-being, factors of its maturing, formation and correction. We believe that becoming a person is impossible without the construct of psychological well-being, which in turn is difficult to imagine without interaction with society. Human being is a social subject, so it is not surprising that during the various stages of the ontogeny of the individual, society plays a minor role. We interact with our environment, starting with our birth, first to survive, then to meet our needs. Over time, we form our own community, learn to build relationships, influence our environment, and be influenced by ourselves. For this reason, we believe that in order to study the psychological well-being of a young person, it is obligatory to study the social life of modern youth. In the article we explore a group of social factors of psychological well-being. We believe that they reflect the impact of society on the individual and their relationships. That is why we conducted a study using the K. Kiz Social Welfare Scale methodology for adaptation. 360 students of I – IV courses of specialty "psychology" took part in the research. We have formed three levels for qualitative characterization of social well-being by the method, namely, low, medium and high levels. In the course of the study, the following results were known: for example, indicators of low social well-being are available only for students of the third year, the average level is present for the recipients of all courses, but the highest result was obtained by the students of the fourth year, the highest rate of the high level was obtained by the first year students. In the article, we examine in more detail the results on the scale of the social factors group of psychological well-being for each course. Based on this data, we draw conclusions and background for further study.

Key words: *psychological well-being, social well-being, social factors.*

УДК 159.9:37.015.31
DOI https://doi.org/10.32840/2663-6026.2019.4-2.8

І. В. Маслянікова
кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри психології та педагогіки
Навчально-науковий гуманітарний інститут
Таврійського національного університету імені В. І. Вернадського

ПСИХОЛОГІЧНИЙ СУПРОВІД ОСВІТИ ДОРОСЛИХ

Стаття стосується проблематики освіти дорослих і присвячена саме питанню психологічного супроводу навчальної діяльності дорослих студентів. Практичний досвід показав, що психологічний супровід є досить важливим компонентом освіти дорослих, який прямо впливає на якість надання освітніх послуг дорослим студентам. Проте, з огляду на наукову літературу, з'ясовано, що ні в теоретичному, ні у практичному аспектах освіти дорослих не має цілісного уявлення про психолого-андрогічний супровід, не склалося однозначного тлумачення цього поняття, а головне – не має чіткого розуміння, хто і як його має здійснювати.

Автором проаналізовано різні підходи до розуміння поняття «психологічний супровід» та запропоноване власне бачення психолого-андрогічного супроводу. Виходячи із практичного досвіду роботи з дорослими студентами, зазначено основні складники психологічного супроводу навчання дорослих, здійснення якого має відбуватися на груповому й індивідуальному рівнях і має передбачати: підвищення навчальної та професійної мотивації; підвищення психічної та фізичної активності; організацію продуктивного спілкування з усіма суб'єктами навчання (колеги по групі, тьютор / тренер / викладач); сприяння прогнозуванню, плануванню, аналізу, саморефлексії та самооцінюванню власної навчальної діяльності; допомогу в реалізації особистісного і творчого потенціалу дорослих студентів; створення позитивного емоційного тла в навчальній аудиторії та позбавлення від негативних емоцій. Оскільки організацією навчального процесу дорослих не передбачена відповідальна особа, яка була б компетентна здійснювати психологічний супровід, це завдання було покладено на тьютора (тренер, викладач або ін. фахівець) залежно від мети освітньої діяльності. Далі у статті розкрито суть та значення кожної із зазначених складових частин психолого-андрогічного супроводу та наповнено практичним змістом, а саме прикладами практичних вправ і психологічних рекомендацій. Ураховуючи вищевикладене, варто зазначити, що питання психологічного супроводу навчання дорослих залишається актуальною проблемою, яка потребує подальшого вивчення та розроблення як у теоретичній, так і у практичній площині.

Ключові слова: *дорослий студент, психологічний супровід навчання дорослих, навчальна мотивація, психічна активність, продуктивне спілкування, прогнозування навчальної діяльності, творчий потенціал, позитивне емоційне тло, тьютор, тренер, викладач.*

Постановка проблеми. Наукова проблема полягає в тому, що літературні джерела не пропонують чіткого розуміння поняття «психологічний супровід» навчання дорослих, його змістового наповнення, особливостей здійснення та відповідального суб'єкта, що, у свою чергу, негативно впливає на якість надання освітніх послуг дорослим студентам.

Мета статті – проаналізувати різні підходи до визнання поняття «психологічний супровід», запропонувати власне розуміння та змістове наповнення цього поняття.

Виклад основного матеріалу. Коли говоримо про психологічне супроводження дорослих, то нам видається принципово важливим внести ясність у термінологічний апарат, яким будемо послуговуватися в даному контексті. Розглянемо тлумачення терміна «супровід» у науковій літературі.

Так, з позиції системного підходу, у якому розвиток людини розуміється як вибір шляху вирішення проблеми й освоєння суб'єктом розвитку тих чи інших інновацій, супровід є спеціальною допомогою суб'єкту, спрямованою на попередження і подолання проблем його розвитку. Супровід у цій ситуації спрямований на розкриття внутрішнього потенціалу особистості.

Є. Казакова визначає супровід як метод, що забезпечує створення умов для ухвалення суб'єктом розвитку оптимальних рішень у різних ситуаціях життєвого вибору (тобто в багатьох проблемних ситуаціях) [2].

Деякі дослідники (Л. Алексєєва, І. Ромазан, Т. Череднікова й ін.) зазначають, що супровід «передбачає підтримку реакцій, процесів і станів особистості, що природно розвиваються». Навіть більше, успішно організований соціально-психологічний супровід, на їхню думку, відкриває перспективи особистісного зростання, допомагає людині увійти в ту «зону розвитку», яка їй поки недоступна [1].

Ґрунтуючись на положеннях особистісно орієнтованого підходу, Є. Зеєр трактує психологічний

© Маслянікова І. В., 2019

супровід як цілісний процес вивчення, формування, розвитку та корекції професійного становлення особистості. Водночас супроводжуваному не надаються готові рецепти вирішення його проблем, а проводяться заходи, що налаштовують його на виконання необхідних у даній ситуації дій, на вибір найкращого для нього рішення.

Згідно з Ю. Слюсаревим, супровід – недирективна форма допомоги, що спрямована «не просто на зміцнення або добудову, а на розвиток і саморозвиток самосвідомості особистості», яка запускає механізми саморозвитку й активізує власні ресурси людини. Під допомогою розуміється спеціально організований процес, спрямований на створення «перехідного простору» – безпечних умов, у яких стає можливим вихід особистості з відчуження (від себе, інших людей, діяльності, світу загалом), реконструкції її суб'єктивного образу світу і відновлення зв'язку із собою, іншими, діяльністю [1].

Т. Василькова за основну мету психолого-андрогічної підтримки висуває «підтримання оптимального рівня активності як психологічної основи професійної і соціальної мобільності», яка повинна забезпечити включення людини в навчально-виховну діяльність з урахуванням її психологічного потенціалу [3].

Проаналізувавши все вищесказане, ураховуючи специфіку теорії та методики навчання дорослих, ми пропонуємо розглядати психологічний супровід навчання дорослих як систему заходів, організованих тьютором у віртуальному чи реальному освітньому середовищі, націлених на створення сприятливих умов для попередження можливих труднощів або подолання тих, що вже виникли, з метою стимулювання власних ресурсів дорослого студента, спрямованих на індивідуальний освітній пошук.

Уважаємо, що в навчальній діяльності дорослих студентів психологічний супровід має здійснюватися на груповому й індивідуальному рівнях і полягає в організації:

1. Підвищення навчальної та професійної мотивації.
2. Підвищення психічної та фізичної активності.
3. Продуктивного спілкування з усіма суб'єктами навчання (колегами по групі, тьютором / тренером / викладачем).
4. Прогнозування, планування, аналізу, саморефлексії, самооцінювання власної навчальної діяльності.
5. Реалізації особистісного і творчого потенціалу під час навчання.
6. Позбавлення від негативних емоцій, втоми, створення позитивного емоційного тла.

Організацією навчальної діяльності дорослих не передбачено суб'єкта, який уповноважений здійснювати психологічний супровід студентів, виходячи із вищевикладеного розуміння. Проте відсутність психологічного супроводу дорослих студентів істотно впливає на якість надання освітніх послуг і безпосередньо процес навчання. Ігнорування потреб учасників освітньої діяльності призводить до різного роду непорозумінь, психологічної напруги, знижує мотивацію до навчання, спричиняє конфліктні ситуації тощо. Тому за наявності попиту на здійснення психологічного супроводу його надає тьютор, тренер або викладач під час навчальних занять і поза ними.

Отже, перейдемо до розгляду окреслених нами вище складових частин психологічного супроводу навчання дорослих студентів на практиці.

Мотивація відповідає за спрямованість освітньої діяльності, інтенсивність і тривалість збереження її основних параметрів. Вона формується у взаємозв'язку з розвитком світогляду, загальних, індивідуальних і спеціальних здібностей та з усвідомленням особистістю свого місця в житті. Мотивація складна, суперечлива і мінлива.

Існують різні мотиваційні стани: інтереси, бажання, прагнення, наміри, потяги, пристрасті, настанови (смислові, цільові, операційні). Якщо цілеспрямовано впливати на мотиваційні стани особистості, можна вплинути на мотивацію до навчання і розвитку.

Так, психологічні проблеми дорослих учнів, які можуть негативно вплинути на навчальну мотивацію, проявляються у страху перед взятою на себе відповідальністю за навчання, небажанні змінювати звичне стабільне становище, сумніві у своїх здібностях, страху проявити некомпетентність, нездатність до навчання або виявитися гірше за інших. Стабілізації власних професійних можливостей сприятимуть вправи, спрямовані на презентацію себе як професіонала в певній області знань. Вправа «Моя дитяча мрія» рекомендована для проведення на початку навчальних занять із метою знайомства учасників групи. Її виконання полягає в тому, що кожен пише на аркуші паперу, ким він хотів стати в дитинстві (актриса, лікар, учитель, космонавт тощо). Тьютор (тренер, викладач) збирає всі записи в капелюх. Далі учасники по черзі сліпим методом дістають чиюсь «дитячу мрію» та озвучують її. Усі разом намагаються вгатити цю людину і далі слухають невеличку розповідь автора цієї записки – чому саме хотілось стати цим фахівцем, наприклад лікарем, що подобалось у цій професії, чи обрала людина зрештою цю професію. Іншу вправу «Провокатор-професіонал» можна виконувати всередині навчальних зустрічей, коли учасники вже мають уявлення один про одного та можуть не лише презентувати свою професію, а й обстояти свої професійні можливості. Учасники розбиваються на дів групи: одні з них виконують ролі провокаторів, інші – професіоналів. Завдання «професіоналів»

полягає в тому, щоби за три хвилини розповісти про свою професійну діяльність. Далі наступні три хвилини «провокатори» ставлять такі запитання: 1. Чому це робите саме ви? 2. Чому ви робите це саме так? Запитання ставляться по декілька разів, щоби почути аргументовані відповіді про мотиви власної професійної діяльності, особливості її здійснення, професійні можливості тощо. Вправа виявляється корисною для обох груп учасників і сприяє стабілізації професійної мотивації, усвідомленню власного професійного досвіду, розвиває інтерес до навчання.

Одна з найскладніших проблем, що виникають у дорослих під час переходу від професійної до освітньої діяльності, проблема перемотивації – з мотивації на працю до мотивації на навчання. На етап переходу від професійної діяльності до навчальної варто звернути найпильнішу увагу. Оскільки найчастіше навички навчання в дорослому віці втрачені, потрібен спеціальний адаптаційний період для перебудови психологічних підсистем на нову діяльність. З огляду на особливості навчання дорослих, адаптація повинна бути керованою, спеціальною й інтенсивною. Засобом адаптації може слугувати уточнююче професійне орієнтування в межах навчання. Тут доречно знайомство із професіографією майбутньої діяльності, кваліфікаційними вимогами, перспективами зростання, типовими умовами праці, з попитом на нову професію на ринку праці й ін.

З віком як негативне явище вчені зазначають, що процеси сприйняття, запам'ятовування, мислення в дорослої людини стають не настільки продуктивними, як у дитини чи підлітка. У зв'язку із цим першорядної важливості набувають методи, прийоми та способи навчання, що сприяють підвищенню психічної та фізичної активності, спрямовані на підтримання їхнього оптимального для навчання рівня. Із цією метою тьютору (тренер, викладач) варто застосовувати на початку занять, а також у середині навчального дня вправи, спрямовані на підвищення мозкової активності, синхронізацію роботи півкуль, покращення розумової діяльності, поліпшення пам'яті й уваги, полегшення процесу читання і письма. Це можуть бути такі вправи. Вправа «Вушка», яка спрямована на енергетизацію мозку. Її виконання полягає в тому, щоби розправляти і розтягувати зовнішній край кожного вуха однойменною рукою в напрямку вгору-назовні від верхньої частини до мочки вуха (п'ять разів) та промасажувати вушну раковину. Вправа «Ліхтарики» має на меті сприяння міжпівкульній взаємодії, довільності і самоконтролю психічних функцій. Її виконання передбачає таку послідовність дій: покласти кисті на стіл; одна – стиснута в кулак, інша лежить на столі долонею; одночасно змінювати положення рук (якщо права в кулаці, а ліва – долоня, то змінити на: права – долоня, ліва – кулак і так далі). Ще одна з ефективних вправ у цьому списку має назву «Кулак – ребро – долоня».

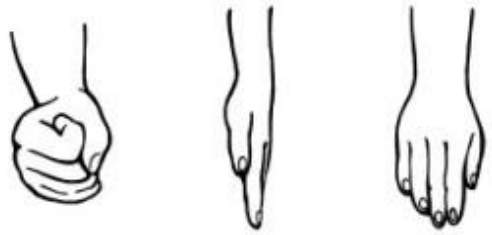


Рис. 1. Положення рук під час виконання вправи «Кулак – ребро – долоня»

Тьютор (тренер, викладач) показує учасникам три положення долоні на столі, які послідовно змінюють одне одного: розкрита долоня на столі, долоня, стиснута в кулак, долоня ребром на столі. Спочатку вправа виконується разом із тьютором, потім самостійно:

1. Долонею правої руки.
2. Долонею лівої руки.
3. Обома долонями одночасно.

Важливо змінювати темп виконання, то прискорюючи, то сповільнюючи його.

Говорячи про психологічні особливості психічної діяльності дорослого студента, також варто наголосити на тому, що з віком різні функції стають більш взаємозалежними, скоординованими, інтегрованими в певний цілісний ансамбль, що дозволяє людині компенсувати недоліки в розвитку однієї функції (наприклад, пам'яті) завдяки більшому розвитку іншої (наприклад, мислення). Із цією метою під час навчання дорослих студентів доречно використовувати такі методи навчання, як: аналіз проблемних і практичних ситуацій, мозковий штурм, метод асоціацій, ділові ігри, групові дискусії тощо.

Організація взаємодії та продуктивного спілкування – наступний пункт навчання дорослих, який потребує психологічного супроводу. Через різні обставини комунікативні навички дорослих студентів, які опиняються в одній навчальній аудиторії, можуть бути різними. Не всім однаково вдається сформулювати власну думку, дати зворотний зв'язок або поставити запитання. Тьютор (тренер, викладач) має спрямовувати свої зусилля на те, щоб суть діалогу між дорослими студентами полягала у визнанні унікальності один одного кожним партнером, їхньої взаємної рівності за відмінності й оригінальності думок, в орієнтації кожного на розуміння й активну інтерпретацію його думки партнером, в очікуванні відповіді та її звеличенні у власному висловленні та взаємному збагаченні партнерів діалогу. Початком такої взаємодії можуть бути вправи, спрямовані на тренування мовного апарату, наприклад за допомогою

проговорювання всім нам відомих скоромовок. Також влучними можуть бути вправи на знайомство, наприклад «Сніжний ком імені», виконання якої полягає в тому, щоб назвати по черзі слово та своє ім'я на одну літеру (добрий Дмитро) і далі передати естафету, де наступний учасник вже говорить попереднє словосполучення та своє тощо. Також можна використовувати вправи, які сприяють звитку рвміння слухати та повазі до співбесідника. Такою може бути вправа «Варіанти спілкування». Учасники розбиваються на пари та по черзі застосовують такі варіанти спілкування: синхронна розмова, ігнорування, спина до спини, активне слухання. Час використання кожного варіанту спілкування – 30 сек. Тема розмови може бути будь-якою, головне – дати зрозуміти учасникам те, наскільки важливо вміти слухати та поважати партнера по спілкуванню.

Коли йдеться про психологічний супровід навчання дорослих студентів, то прогнозування, планування, аналіз, саморефлексія та самооцінювання власної навчальної діяльності також потребують особливої уваги. Передусім важливості набувають організаційні моменти навчання, як-от: створення спільної електронної адреси, сторінки в соціальній мережі, обмін контактами, вибір відповідальної особи у групі тощо, з метою вчасної передачі інформації.

Тьютору (тренер, викладач) варто звернути увагу на чітке промовляння навчальних завдань і вимог до їх виконання, дати зрозумілі критерії оцінювання навчальних досягнень, доступні всім учасникам навчального процесу. Обов'язковим моментом для дорослих студентів є можливість вести не лише записи в зошити, а й фото- та відеоспостереження, використання диктофону з метою кращого засвоєння навчальної інформації. Крім того, у контексті вищесказаного корисне використання методу робочих груп у навчальній аудиторії дорослих студентів, де є можливість прогнозувати, планувати й оцінювати навчальні досягнення. Важливим моментом також є рекомендація тьютора (тренер, викладач) оцінити навчальні результати інших учасників і власні здобутки, аргументувати свою відповідь, спираючись на такі критерії, як: повнота, правильність, оригінальність тощо.

Дуже важливим під час навчальної діяльності дорослих студентів є реалізація їхнього особистісного і творчого потенціалу. Дорослі люди, які прийшли навчатися, мають багато досвіду – професійного, особистісного, побутового. Навчальні завдання мають бути сконструйовані з урахуванням усім відомої моделі навчання Дейвіда Колба, яка заснована на поетапному формуванні розумових дій. Ця теорія включає цикл навчання, який складається із 4-х різних етапів та 4-х різних стилів навчання:

1. Досвід – надбання нового чи нова інтерпретація старого.
2. Аналіз / рефлексія – осмислення досвіду.
3. Теорія – формування теоретичних моделей.
4. Практика – активне експериментування, використання нового досвіду.

Доречним буде використання тьютором (тренер, викладач) під час навчання методу творчих проєктів (індивідуальні чи групові), коли дорослі студенти мають можливість сконструювати власні ідеї, оригінально їх оформити з урахуванням творчого підходу та технічних можливостей, проголосити їх із метою отримання зворотного зв'язку від своїх колег.

Емоційна складова частина навчального процесу має особливе значення, зокрема, коли йдеться про дорослих студентів. Зважаючи на умови сьогодення, дорослі люди постійно перебувають під дією стресогенних чинників, конфліктних ситуацій, часто переживають втому, негативні емоції, що призводить до емоційного виснаження. Перебування в навчальній аудиторії для дорослої людини не зовсім стандартна ситуація, тому емоційного напруження не уникнути. Отже, доречно проводити вправи, спрямовані на розслаблення та позбавлення від негативних емоцій. Серед списку таких вправа «Водорість», її виконання передбачає повільні рухи цієї рослини, яку штовхає вода. Вправу можна робити як із відкритими, так і із заплющеними очима. Час виконання – до 3-х хвилин. Наступна вправа, спрямована на розслаблення всього тіла, має назву «Скручування». Під час її виконання руки тримають уздовж тіла, рухи повільні, ліворуч, праворуч, нагадують спіраль. Вправа «Докучлива муха» має на меті зняття напруження м'язів обличчя. Учаснику треба уявити, що прилетіла докучлива комаха, яка опускається прямо на ніс. Завданням є без допомоги рук прогнати її. Треба зморщувати ніс, зробити стільки зморшок на носі, скільки потрібно, крутити носом – угору, убоки. Після розслаблення однієї частини обличчя можна переходити до іншої – лоба, підборіддя тощо. Вправа робиться до отримання приємних розслаблюючих відчуттів. Подібні вправи можуть бути використані тьютором (тренер, викладач) перед початком навчальних занять та в перервах між ними.

Висновки. Підбиваючи підсумок сказаному вище, ми можемо констатувати, що аналіз наукової літератури з даної проблеми показав достатню вивченість педагогічних аспектів теорії та методики освіти дорослих. Водночас потребує подальшого вивчення психологічний аспект навчання дорослих, а саме психолого-андрогічний супровід. За наявності попиту у практичній площині на цей важливий аспект освітньої діяльності в науці не склалося цілісного уявлення про зміст, особливості здійснення психологічного супроводу освіти дорослих і компетентного суб'єкта, який відповідає за якість його надання студентам.

Література:

1. Адольф В., Ильина Н. Инновационная деятельность педагога в процессе его профессионального становления ; Агентство образования адм. Краснояр. края, Краснояр. краев. ин-т повышения квалификации и проф. переподгот. работников образования. Красноярск : Поликом, 2007. 190 с.
2. Бизяева А. Психология думающего учителя. *Педагогическая рефлексия*. Псков : ПГПИ им. С.М. Кирова, 2004. 216 с.
3. Василькова Т. Основы андрагогики : учебное пособие. Москва : Кнорус, 2009. 256 с.
4. Липский И. Социальная педагогика. Москва : Дашков и К., 2017. 280 с.

Maslianikova I. V. Psychological support for adult education

The article refers to the problems of adult education and is devoted to the issue of psychological support of educational activities of adult students. Practical experience has shown that psychological support is quite an important component of adult education, which directly affects the provision of educational services to adult students. However, given the scientific literature, it was found that neither in the theoretical nor in the practical aspect of adult education has a holistic view of the psychological and andragogical support, there was no clear interpretation of this concept, and most importantly – has no clear understanding of who and how it should be implemented.

The author analyzed different approaches to understanding the concept of "psychological support" and offered his own vision of psychological support of adults. Based on practical experience in working with adult students, it was pointed out the main components of the psychological support of adult education, the implementation of which should take place both at the group and individual levels and should include: increase of educational and professional motivation; increase of mental and physical activity; organization of productive communication with all subjects of training (group colleagues, tutor/trainer/teacher); assistance in forecasting, planning, analysis, self-reflection, self-assessment of own educational activity; assistance in the implementation of personal and creative potential of adult students; creating a positive emotional background in the classroom and getting rid of negative emotions. Since the organization of the educational process of adults does not provide a responsible person who would be competent to carry out psychological support, this task was assigned to the tutor (coach, teacher or other specialist), depending on the purpose of educational activities. Further, the article discloses the essence and significance of each of the components of the psychological support of adult education for filled with practical content, namely, examples of practical exercises and psychological recommendations. Taking into account the above, it should be noted that the issue of psychological support of adult education continues to be quite an urgent problem that requires further study and development both in theory and in practice.

Key words: *adult student, psychological support of adult education, educational motivation, mental activity, productive communication, forecasting of educational activities, creativity, positive emotional background, tutor, coach, teacher.*

УДК 159.942-057.87-055.2
DOI https://doi.org/10.32840/2663-6026.2019.4-2.9

А. Е. Мелоян
кандидат психологічних наук,
професор кафедри прикладної психології
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»

С. А. Севян
студентка IV курсу факультету психології, економіки та управління
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»

І. Е. Боженко
магістрантка II курсу факультету психології, економіки та управління
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ВПЛИВУ ЗАХИСНИХ МЕХАНІЗМІВ НА НЕВРОТИЧНІ ПОТРЕБИ В ДІВЧАТ СТУДЕНТСЬКОГО ВІКУ

У статті досліджуються психологічні особливості впливу захисних механізмів на невротичні потреби в дівчат студентського віку. На основі теоретичного аналізу автори розглядають невротичні потреби як ірраціональні способи вирішення проблем, що викликаються базовою тривогою і спрямовуються на задоволення неадекватних потреб.

Психологічний захист – система регуляторних механізмів, що служать для усунення або зведення до мінімуму негативних, травмуючих особистість переживань, пов'язаних із внутрішніми або зовнішніми конфліктами, станами тривоги чи дискомфорту. Психологічний захист завжди функціонує несвідомо.

Експериментальне дослідження впливу захисних механізмів на невротичні потреби в дівчат студентського віку виявило потреби в позитивний афектації і схваленні з боку оточуючих; у партнерстві; в необхідності бути об'єктом захоплення; у самодостатності і незалежності. Усі ці перераховані потреби носять невротичний характер і є ригідними для особистості. Невротичні особи діють недостатньо адаптивно. Вони вибирають для себе одну потребу і намагаються задовольнити її у всіх можливих ситуаціях соціальної взаємодії.

Авторами були виявлені також домінуючі захисні механізми: проекція, раціоналізація і компенсація. Дівчата студентського віку більш схильні бути некритичними до своїх недоліків і з легкістю помічають їх тільки в інших, звинувачуючи оточуючих в особистих проблемах. Завдяки раціоналізації випробувані іноді виправдовують свої думки і почуття, які в дійсності є неприйнятними. Даний механізм допомагає зберігати самоповагу, уникати відповідальності.

Під час дії механізму захисту має місце компенсація, яка проявляється у спробах знайти відповідну заміну реальної чи уявної вади. У дівчат студентського віку частіше за все долається за допомогою присвоєння собі властивостей, цінностей іншої особистості. При цьому запозичені установки приймаються без переструктурування і тому не стають частиною самої особистості.

Авторами встановлено на статистично достовірному рівні, що невротичні потреби взаємовпливають на механізми психологічного захисту в дівчат студентського віку.

Ключові слова: *захисні механізми, проекція, компенсація, раціоналізація, невротичні потреби, базальна тривога.*

Постановка проблеми. Проблема пошуку психологічних засад невротизації особистості та способів її подолання не втратила своєї актуальності й сьогодні. Досить часто невротичні розлади залишаються нерозпізнаними, а люди, які страждають від цих хворобливих станів, не отримують вчасної психологічної допомоги. Це пов'язано з тим, що страх і тривога постійно виникають в умовах сучасного темпу життя, зайнятості людини, навіть за умов нормального розвитку особистості. Невротичні потреби характеризуються рядом стратегій для подолання базальної тривоги, багато з яких, у загальному підсумку, стають добре засвоєними рисами особистості. Однак вони можуть привести до неврозів, тому що потреби, що лежать в основі цих стратегій, не завжди раціональні або адекватні. Щоб впоратися з відчуттям недостатньої безпеки, безпорадності і страху перед навколишнім світом, індивід вдається до різних захисних стратегій [6; 7]. На нашу думку, невротичні потреби є нормальними, природними, якщо проявляються адекватно до ситу-

© Мелоян А. Е., Севян С. А., Боженко І. Е., 2019

ації й у розумних межах. Невротична особистість відрізняється неадекватністю сили даних потреб, що зумовлює непослідовність і неврівноваженість її поведінки. Базисні риси невротичних характерів зумовлені труднощами соціалізації особистості та її асиміляції в культурному середовищі.

З нашої точки зору, істотний вплив на невротичні стани особистості можуть мати захисні механізми.

Захисні механізми психіки служать для усунення або мінімізації негативних, травмуючих переживань. Ці переживання можуть бути пов'язані з внутрішніми або зовнішніми конфліктами, станами тривоги чи дискомфорту. Захисні механізми є спробами адаптації і розвитку всієї особистості, при цьому можна виходити з уявлення про багатовимірну структуру психіки. Для вирішення внутрішнього конфлікту людина зазвичай застосовує відразу декілька захисних механізмів. Але всі вони служать одній меті: зберегти цілісність уявлень про себе і про світ.

Мета статті – експериментальне дослідження взаємовпливу захисних механізмів і невротичних потреб у дівчат студентського віку.

Виклад основного матеріалу. Психологічний захист – система регуляторних механізмів, що служать усуненню або зведенню до мінімуму негативних, травмуючих особистість переживань, зв'язаних із внутрішніми або зовнішніми конфліктами, станами тривоги або дискомфорту. Захисні механізми діють на рівні несвідомості, особистість не усвідомлює, що з нею відбувається, вони заперечують, спотворюють дійсність, активізуються в конфліктній ситуації, ситуації фрустрації або стресу. Механізми психологічного захисту забезпечують регуляцію, спрямованість поведінки, редукують тривогу й емоційну поведінку.

Дана проблема розкривається в дослідженнях З. Фрейда, А. Фрейд, В. Райха, А. Налчаджяна, К. Роджерса, Т. Яценко, О. Плутчика, Ф. Перлза, В.В. Століна, Ф. Бассіна та інших.

У роботах З. Фрейда була вперше створена концепція психологічного захисту. Автор визначив захисні механізми Его як тактику, яку використовує особистість для захисту від відкритого вираження стимулів і зустрічного тиску з боку Супер-Его. Підкреслив, що Его реагує на загрозу посилення імпульсів такими шляхами, як утримання вираження імпульсів у свідомій діяльності індивідуума та спотворенням їх до такого рівня, щоб початкова їхня концентрація помітно знизилися [6].

Абсолютно всі механізми захисту діють на несвідомому рівні та стримують, заперечують або перебудовують розуміння реальності, аби зробити відчуття небезпеки менш шкідливим для людини.

В. Райх вважав, що вся структура характеру людини є єдиним захисним механізмом. В основі неврозу лежить внутрішній конфлікт – зіткнення особливо значущих переконань, мотивів із такими, що суперечать їм життєвими обставинами. Нездатність вирішити такий конфлікт призводить до зростання внутрішньої напруги. У такі моменти життя несвідомо включаються особливі механізми психіки, які захищають свідомість від травматичних переживань. Робота цих механізмів супроводжується суб'єктивним переживанням полегшення і зниження внутрішньої напруги, тобто допомагає пристосовуватися до мінливих умов середовища [4].

На думку А. Налчаджяна, захисні механізми є спробами адаптації і розвитку всієї особистості, при цьому можна виходити з уявлення про багатовимірну структуру психіки. Також у своїх дослідженнях автор зазначає, що коли механізми захисту стають надмірно активними і систематичними, то вони можуть приймати патологічні форми [2].

Представник гуманістичного напрямку в терапії К. Роджерс вказував на те, що діяльність координується з Я-концепцією особистості. Задля того, щоб захистити Я-структуру, починає реагувати захист, поведінкова реакція організму на небезпеку [8].

На думку Т.С. Яценко, загальна мета й функції захисних механізмів – це послабити почуття страху й тривоги, зберегти самооцінку. Інакше кажучи, захист підсилює самоповагу людини й захищає її від небезпеки, що насувається, загрозливих переживань, зберігаючи при цьому цілісність «Я» – структури [9].

Особливий інтерес представляють дослідження невротичних конфліктів у психології. Невротичні особистості формуються в умовах явного дефіциту теплоти і безпеки у стосунках з батьками, оскільки, прагнучи до безпеки і подолання тривоги, дитина вибирає і формує властиву для неї захисну стратегію. Карен Хорні окреслила десять таких захисних стратегій, визначивши їх як невротичні потреби або тенденції особистості [6].

Проблема невротичних конфліктів і невротичних потреб була розглянута у працях К. Хорні, З. Фрейда, А. Адлера, Е. Фромма, К. Роджерса, У.М. М'ясищева, Р.А. Зачепицького, У.Д. Мягер, Б.Д. Карвасарського, Ю.Я. Тупіцина та ін.

Психоаналітики представляли невроз та його симптоматику як наслідок внутрішніх протиріч людини. З. Фрейд вважав, що сутність неврозу – конфлікт між свідомим і несвідомім, який часто є рушієм поведінки та функціонуванням особистості.

Але слід зауважити, що різні представники психоаналізу неоднаково розуміють зміст несвідомого і, отже, змістовну сторону невротичного конфлікту. Наприклад, А. Адлер бачив сутність неврозу в конфлікті між почуттям неповноцінності і прагненням до самоствердження, жагою влади.

Е. Фромм не бачив суттєвої різниці між здоров'ям та неврозом. Розглядаючи невроз як конфлікт між потребою у свободі і потребою в безпеці,

він вважав, що різниця є тільки у ступені інтенсивності конфлікту у здорових та хворих на невроз [8].

У межах гуманістичного напрямку невроз розглядається як неможливість самоактуалізації, яка є головною потребою людини. Потребу в самоактуалізації А. Маслоу позначав як метапотребу, що виникає після задоволення дефіцітарних потреб (біологічних, безпеки), депривація метапотреб може привести до невротичних та психічних розладів.

Відсутність цілісного адекватного образу «Я», за концепцією К. Роджерса, народжує внутрішню тривогу, що призводить до розвитку неврозів. Людина з нестійким Я-образом стає психологічно вразливою, вона відчуває розбіжність між образом «Я» і власними переживаннями, керуючись у своїй поведінці і житті чужими оцінками і цінностями, чужими потребами, все далі йде від самої себе [8].

У працях вчених У.М. М'ясищева, Р.А. Зачепицького, У.Д. Мягер, Б.Д. Карвасарського, Ю.Я. Тупіцина та ін. розкривається діалектична єдність об'єктивних факторів, піддається розгляду виникнення та розвиток невротичного конфлікту. Психоаналітичним позиціям, пошуку «витіснених» інстинктивних потягів як чинників внутрішнього конфлікту протиставляється його аналіз із позицій психології відносин.

К. Хорні розглядала невроз як захисну реакцію людського організму, що виникає у відповідь на приниження, агресію, гіперпротекцію.

На думку Хорні, виражена базальна тривога в дитини веде до формування неврозу в дорослої людини. Щоб впоратися з відчуттям недостатньої безпеки, безпорадності і страху перед навколишнім світом, дитина вдається до різних захисних стратегій. Виражені в поведінці, ці стратегії «орієнтують» людину на досягнення, «набуття» чого-небудь, тому для їх опису Хорні ще використовувала термін «невротичні потреби» [6].

Дослідження проводилося на базі ДДПУ, факультету «Психології, економіки та управління». Згідно з метою дослідження нами були використані такі методи та методики: статистичний метод оброблення отриманих даних (коефіцієнт лінійної кореляції К. Пірсона); методика «Діагностика типологій психологічного захисту» Р. Плутчика в адаптації Л.І. Вассермана, О.Ф. Єришева, Є.Б. Клубової і ін.; методика «Ступінь вираженості невротичних потреб особистості» М.А. Кузнєцова.

Дослідження захисних механізмів у дівчат студентського віку показало, що більш вираженими в нашій вибірці є такі механізми: проекція, раціоналізація та компенсація.

На середньому і високому рівнях виявлена проекція, відповідно у 40% і 60% молодих дівчат, на низькому показники відсутні. Власні бажання, почуття та особистісні риси, в яких студентки не хочуть зізнаватися собі через їх непривабливість, вони переносять на інших.

Для респондентів, у яких на високому рівні проявляється раціоналізація, а саме у 40% дівчат, характерним є інтелектуальне пояснення поведінки або рішень, які мають неусвідомлювані причини. Раціоналізація має своєю функцією маскування, приховування від свідомості самого суб'єкта справжніх мотивів його дій, думок і почуттів для забезпечення внутрішнього комфорту, збереження почуття власної гідності, самоповаги. Найчастіше даний механізм використовується досліджуваними з метою запобігти переживання провини або сорому. Під час дії цього механізму відбувається блокування усвідомлення тих мотивів, які виступають як соціально неприйнятні або не схвалюються. Даний механізм психологічного захисту виявляється також на середньому рівні у 50% та на низькому рівні у 10% дівчат.

Під час прояву захисного механізму компенсації, який був виявлений на високому рівні у 35% опитуваних, дівчата студентського віку більш схильні до подолання реальних або уявних недоліків шляхом створення протилежно спрямованої реакції для збереження позитивної самооцінки. Наприклад, почуття невпевненості в собі може компенсуватися розвитком підвищеної самовпевненості тощо. На середньому рівні виражається у 50%, а на низькому – у 15% досліджуваних.

Дослідження невротичних потреб у студентів-дівчат нашої вибірки показало, що найбільш вираженими є середні показники, але домінуючими саме на високому рівні виявилися такі результати:

1) потреба в позитивній афектації, де високий рівень виявлено у 55% досліджуваних, характеризується як сильне прагнення бути об'єктом захоплення з боку інших. Таким особистостям властива підвищена чутливість і сприйнятливість до критики. Студенткам притаманний острах самоствердження, острах ворожості з боку інших. На середньому рівні виявлена у 40%, на низькому рівні проявляється у 5%.

2) потреба в партнерстві: результати показали, що у 45% виявляється на високому рівні. У дівчат проявляється надмірна залежність від інших і острах отримати відмову або залишитися на самоті. «Любові» досліджувані надають перебільшене значення, тому що передбачається, що «любов» вирішує всі проблеми. Також дана невротична потреба виявлена у 40% на середньому рівні, у 15% – на низькому;

3) потреба в тому, щоб бути об'єктом захоплення: на високому рівні проявляється у 45%. Респондентам властиве прагнення створити позитивний образ себе, позбавлений недоліків і обмежень. Середні і низькі показники виявлені, відповідно, у 35% і 25% студенток;

4) потреба в самодостатності і незалежності як невротичний стан виражається на високому рівні

у 55% молодих дівчат. Поведінка в цьому випадку характеризується як уникання будь-яких відносин, які передбачають взяття на себе обов'язків. Наявність дистанції й відособленість – єдине джерело безпеки. Студенткам притаманний острах потреби в інших людях, у зв'язках, близькості, любові. Дана потреба виражається на середньому рівні у 35% і на низькому – у 10% досліджуваних.

На середньому рівні виражені невротичні потреби: у силі та у використанні інших. Високі показники варіюються від 15% до 20%, середній рівень у всіх виражається у 65%, а низький – від 15% до 20%. Для досліджуваних характерне прагнення домінувати і контролювати інших, бути об'єктом захоплення.

Потреба в бездоганності і незаперечності, де вираженість високого результату становить 35%, середнього – 50%, а низький рівень проявляється лише у 15% дівчат студентського віку, проявляється у спробі бути морально ідеальним у всіх відношеннях.

Для встановлення взаємозв'язку між досліджуваними параметрами нами використовувався коефіцієнт лінійної кореляції К. Пірсона (rxy). У результаті була встановлена прямопропорційна взаємозалежність між показниками невротичної потреби в досягненнях і захисним механізмом проекції (rxy=0,44; при p≤0,01). Студентки, у яких яскраво виражається потреба в особистих досягненнях, більш схильні приписувати об'єктам або оточуючим людям негативні властивості, риси, які в дійсності належать самій особистості.

Нами була встановлена прямопропорційна взаємозалежність між психологічною потребою в партнерстві та раціоналізацією (rxy=0,42; при p≤0,01). Дівчата студентського віку вирішують свою надмірну залежність від інших у спробах довести, що будь-які їх вчинки виключно правильні.

У разі, коли в молодих дівчат виражається психологічна потреба у чітких обмеженнях, вони більш схильні до захисного механізму раціоналізації (rух=0,45; при p≤0,01), який характеризується спробою пояснити незрозуміле, виправдати помилку в прагненні зберегти самооцінку. Також студенти-дівчата схильні вдаватися до раціоналізації в разі прояву невротичної потреби в силі та в разі потреби в самодостатності та незалежності (відповідно rxy=0,35 і rxy=0,38; при p≤0,01). Досліджуваним властиве домінування та контроль над іншими як самоціль і негативне ставлення до слабкості.

Висновки. На основі теоретичного аналізу та експериментального дослідження ми можемо стверджувати, що механізми психологічного захисту взаємодіють із невротичними потребами в дівчат студентського віку. У кожному з механізмів закріплюється певний засіб взаємодії зі світом. Невротичні потреби, як правило, діють не ізольовано – вони переплітаються, утворюючи стиль взаємодії особистості зі світом, спосіб емоційного реагування.

Невротична особистість відрізняється неадекватністю сили даних потреб, що зумовлює непослідовність і неврівноваженість її поведінки. Базисні риси невротичних характерів зумовлені труднощами соціалізації особистості та її асиміляції в культурному середовищі.

Література:

1. Бассин Ф.В., Бурлакова М.К., Волков В.Н. Проблема психологической защиты. *Психологический журнал.* 1988. Т. 9. № 3. С. 78–86.
2. Налчаджян А.А. Фрустрация, психологическая самозащита и характер. Защитные механизмы, самосознание и характер. Москва. 2013. Т. 2. URL : https://kartaslov.ru/книги/Налчаджян_А_А_Фрустрация_психологическая_самозащита_и_характер_Том_2/1.
3. Реана А.А. Психология человека от рождения до смерти : учебник. Санкт-Петербург : Питер. 2002. 656 с.
4. Романова Е.С., Гребенников Л.Р. Механизмы психологической защиты: генезис, функционирование, диагностика. Мытищи : Талант, 2006. 87 с.
5. Фрейд З. Введение в психоанализ. Санкт-Петербург : Питер, 2007. 384 с.
6. Хорни К. Наши внутренние конфликты. Конструктивная теория невроза. Москва : Академический проект, 2008. 224 с.
7. Хорни К. Невротическая личность нашего времени. Москва : Академический проект, 2007. 224 с.
8. Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности. Санкт Петербург : Питер, 2003. 608 с.
9. Яценко Т.С. Основи глибинної психокорекції: феноменологія, теорія і практика : навч. посіб. Київ : Вища школа, 2004. 382 с.

Meloian A. E., Sevian S. A., Bozhenko I. E. Psychological peculiarities of protective mechanisms' effect on the neurotic needs of college age girls

This article deals with the psychological peculiarities of protective mechanisms' effect on neurotic needs of college age girls. On the basis of theoretical analysis, the authors consider neurotic needs as an irrational means of solving problems caused by basic anxiety and aimed at satisfying inadequate needs.

Psychological protection – a system of regulatory mechanisms that serve to eliminate or minimize the negative, traumatic personality experiences associated with internal or external conflicts, states of anxiety, discomfort. Psychological protection acts against the will of a person when something threatens his mental balance, his mental security, and ideas about himself.

Experimental research of protective mechanisms' effect on the neurotic needs of college age girls revealed the need for positive affection and approval from others; in partnership; the need to be an object of capture; in self-sufficiency, independence. All these listed needs are neurotic and rigorous for the individual. Neurotic individuals are not adaptive enough. They choose one need and try to satisfy it in all possible situations of social interaction.

The authors also identified the dominant protective mechanisms: projection, rationalization, compensation. College age girls are more inclined to be uncritical to their disadvantages and notice them only in others easily, accusing others of their personal problems. In consequence of rationalization, the testers sometimes justify their thoughts, feelings that are inappropriate actually. This mechanism helps to maintain self-esteem, avoid responsibility.

Under the protection of compensation mechanism, which manifests in attempts to find an appropriate replacement for a real or imaginary flaw in students, is more likely to be overcome by appropriating the values of another person. In this case, borrowed installations are accepted without re-structuring and therefore don't become part of the person itself.

The authors established at a statistically reliable level that neurotic needs interact with the psychological protection mechanisms in college age students.

Key words: *defense mechanisms, projection, compensation, rationalization, neurotic needs, basal anxiety.*

УДК 159.9.019.7
DOI https://doi.org/10.32840/2663-6026.2019.4-2.10

І. Я. Мельничук
кандидат психологічних наук,
доцент кафедри практичної психології
Центральноукраїнський державний педагогічний університет
імені Володимира Винниченка

ЦІННІСНІ ОРІЄНТАЦІЇ ЯК ЧИННИК РОЗВИТКУ ДУХОВНОГО ПОТЕНЦІАЛУ В ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ

Розвиток духовної сфери особистості найбільш активно відбувається під час кризових періодів у житті людини, зокрема в підлітковому віці, коли активно формується самосвідомість і ціннісно-смислова сфера особистості.

Ціннісні орієнтації є функціональною одиницею духовності особистості та розглядаються нами як складний соціально-психологічний феномен, що характеризує спрямованість і зміст активності особистості, вибіркове ставлення до цінностей, систему настанов, переконань, уподобань, виражених у свідомості та поведінці.

Дослідження показників духовного розвитку за допомогою інтегративної тестової методики «Духовний потенціал особистості» Е. Помиткіна спрямовано на виявлення трьох найважливіших характеристик духовного розвитку:

– духовного потенціалу, який інтегрує вольові якості характеру та духовну спрямованість особистості;

– розподілу духовного потенціалу у структурі особистості спілкування, спрямованості, характеру, самосвідомості, досвіду, інтелекту;

– орієнтації особистості на духовні цінності: гуманістичні, естетичні, екологічні, цінності пізнання, самовдосконалення та самореалізації.

З метою дослідження ціннісних орієнтацій особистості підлітка нами використано методику «Ціннісні орієнтації» М. Рокича. Система ціннісних орієнтацій визначає змістовну сторону спрямованості особистості та становить основу її ставлень до навколишнього світу, до інших людей, до себе самої, основу світогляду та життєвої концепції.

У результаті дослідження рівня й особливостей духовного потенціалу підлітків виявлено домінування високого рівня духовного потенціалу, що не завжди відображається в ціннісних орієнтаціях і поведінці особистості. На нашу думку, вказана невідповідність може свідчити про наявність духовних криз, дисонансів, що виникають у процесі духовного сходження.

Ключові слова: *духовні цінності, духовні потреби, психологічні механізми розвитку духовності, ціннісно-смисловий потенціал, динаміка розвитку духовності підлітка.*

Постановка проблеми. На сучасному етапі розвитку суспільства вивчення розвитку духовності особистості набуває особливого значення. Наукова проблема полягає в тому, що в наукових дослідженнях недостатньо висвітлено проблему впливу ціннісних орієнтацій на розвиток духовності в підлітковому віці.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Духовність особистості визначається нами вслід за М. Боришевським як багатовимірна система, складовими частинами якої є утворення у структурі свідомості та самосвідомості особистості, у яких у формі ціннісних орієнтацій відбиваються її найбільш актуальні морально релевантні потреби, інтереси, погляди, ставлення до навколишньої дійсності, до інших людей, до себе самої, що стали суб'єктивно значущими регуляторами активності [5, с. 12].

Ціннісні орієнтації постають функціональною одиницею духовності особистості та розглядаються нами як складний соціально-психологічний феномен, що характеризує спрямованість і зміст активності особистості, вибіркове ставлення людини до матеріальних і духовних цінностей, систему її настанов, переконань, уподобань, виражених у свідомості та поведінці.

О. Колесник уважає, що термін «духовність» у вузькому розумінні означає психічну реальність безпосереднього переживання над-особистісних смислів, служіння їм та породження відповідних їм життєвих актів [2, с. 350]. Основною ж ознакою духовності є особливі, вершинні переживання людини.

М. Савчин зауважує, що духовність – це внутрішнє утворення особистості, завдяки якому людина здатна творити добро для себе й інших, уміє боротися зі злом, виражати любов, переосмислювати та змінювати обставини свого життя. Духовне є визначальною суттю життя, фундаментально впливає на всі аспекти особистості [6].

© Мельничук І. Я., 2019

І. Бех стверджує, що духовність передбачає вихід за межі егоїстичних інтересів. Найсуттєвішою передумовою розвитку духовності молоді він уважає повернення до традиційних моральних цінностей, які визначають ставлення людини до вищого світу, до Бога, а через нього і ставлення до інших людей [1, с. 16]. Серед таких цінностей головними є віра, надія та любов.

Розвиток духовної сфери особистості, як і особистісний розвиток загалом, відбувається нерівномірно. Визріваючи протягом латентних періодів, найбільш істотні, стрибкоподібні зрушення відбуваються під час кризових періодів у житті людини, що можуть бути зумовлені як нормативними кризами розвитку, так і життєвими подіями. Тому значна увага дослідників проблеми духовності приділяється духовним кризам особистості. Особливість підліткового віку в тому, що він є сенситивним для формування самосвідомості та ціннісно-смислової сфери особистості. У підлітковому віці інтенсивно розвиватися основні тенденції духовності, закладені в дитинстві: підліток прагне все глибше проникнути у сферу смислів і цінностей, формуються моральна свідомість, почуття відповідальності за вчинки, розвивається інтелектуальна сфера, інтереси.

Мета статті – зробити психологічний аналіз особливостей ціннісних орієнтацій підлітка в контексті його духовного розвитку.

Виклад основного матеріалу. Ціннісні орієнтації підлітка формуються поступово у процесі його соціалізації шляхом проникнення соціальної інформації в індивідуально-психологічний світ. Правомірно можна виокремити два аспекти освоєння підлітками цінностей: процесуальний і змістовний. Змістовний компонент реалізується через освоєння знань про цінності, норми поведінки, здатність до співчуття і співпереживання, усвідомлення необхідності певної поведінки відповідно до цінностей, готовність діяти згідно з наявними знаннями, має низку ознак (нестійкість, недостатність), зумовлених віковими особливостями підліткового періоду. Процесуальний аспект озоплює етапи освоєння підлітками моральних цінностей: від пізнання смислового змісту морально-етичних норм і цінностей до їх реалізації в поведінці.

Кожен із цих етапів залежить від особистої значущості для підлітка моральної цінності, знання її сутності, готовності та вміння реалізувати її в поведінці, від умов, у яких відбувається процес їх освоєння.

Для розуміння динаміки розвитку духовності підлітка важливий аналіз становлення його духовних потреб. Серед духовних потреб, що проявляються в життєдіяльності дітей підліткового віку, можна виокремити: а) пізнавальну потребу, прагнення істини; б) естетичну потребу – переживання прекрасного, розвиток естетичного смаку; в) етичну потребу – прагнення до вироблення моральних якостей і вмінь; г) потребу у спілкуванні, праці, спорті як засобу самовдосконалення і саморозвитку.

З метою дослідження особливостей ціннісних орієнтацій підлітків у контексті духовного розвитку нами використано інтегративну тестову методику «Духовний потенціал особистості» Е. Помиткіна та методику «Ціннісні орієнтації» М. Рокича.

У психодіагностичному дослідженні взяли участь 92 досліджуваних, віком 13–14 років. Дослідження проводилося на базі Комунального закладу «Навчально-виховне об'єднання № 35 «Загальноосвітня школа І–ІІІ ступенів, позашкільний центр Кіровоградської міської ради Кіровоградської області».

У результаті психодіагностичного дослідження за методикою «Духовний потенціал особистості» Е. Помиткіна нами отримані такі дані: високий рівень духовного потенціалу мають 62% опитаних; середній – 38%; низького рівня духовного потенціалу нами не було констатовано.

Зазначимо, що спрямованість особистості з високим духовним потенціалом на самовдосконалення, духовну самореалізацію та загальне добро надає її мисленню особливої стратегічності, орієнтованості на людство. У змістовому вимірі особистість із високим духовним потенціалом переживає як звичайні людські почуття й емоції, так і специфічні трансперсональні стани. Стосовно функціонального виміру, особистість із високим духовним потенціалом відрізняє не тільки широкий спектр позитивних емоцій, але й емоційна стійкість, яка досягається постійною вольовою практикою. Людина з високим духовним потенціалом має розвинені вищі психічні функції, що керують особистісними процесами, забезпечують можливість здійснювати саморегуляцію емоцій і почуттів.

Середній рівень зумовлює частковий інтерес до духовних подвижників, потреб свого духовного «Я», епізодичне прагнення самовдосконалення, наслідування прикладів здорового способу життя, частково проявлена здатність до пошуку та примноження духовних знань, мудрості; нестійкий інтерес до людських доль, смислів і закономірностей розвитку людини, епізодичне прагнення служіння ближнім, допомоги потребуючим, незначний досвід реалізації Добра в конкретних учинках; часткове усвідомлення власної життєвої мети, смислів і цінностей, частково розвинена здатність самопізнання, інтроспекції, керування спрямованістю мислення й емоцій.

Аналіз складових елементів духовного потенціалу особистості показав відмінності спрямованості ціннісних орієнтирів і підструктурних елементів особистості в різних реципієнтів. Складові частини духовного потенціалу – підструктурні елементи особистості в опитаних підлітків розподілились

так: самосвідомість, досвід, спілкування, характер, інтелект, спрямованість, психофізіологія.

За Е. Помиткіним, на ранніх етапах онтогенезу найбільшого розвитку набуває психологічний механізм ідентифікації. Цей психологічний механізм допомагає дитині наслідувати образ дорослого, зумовлює спочатку неусвідомлене, а потім і свідоме прагнення до самовдосконалення [4, с. 123].

Надалі, у процесі соціалізації зростає вагомість психологічних механізмів децентрації та рефлексії. Ці механізми зумовлюють здатність зважати на інтереси та потреби інших, отже, забезпечують гармонійне співіснування в сім'ї, колективі.

Розвиток психологічних механізмів трансценденції й усвідомлення буттєвої єдності не забезпечується процесами індивідуалізації та соціалізації. Закони та норми суспільства не вимагають від людини усвідомлення власної місії у Всесвіті, спрямованості на реалізацію ідеалів Краси, Добра й Істини в повсякденному житті. Актуалізація психологічних механізмів трансценденції й усвідомлення буттєвої єдності зумовлена внутрішніми потребами духовного «Я» людини та потребує сприятливих зовнішніх умов.

Аналіз результатів дослідження ціннісних орієнтацій за методикою М. Рокича показав, що основу термінальних цінностей підлітків становлять такі цінності, як здоров'я, щасливе сімейне життя, кохання, мудрість. За характером переважають особистісні цінності (кохання, здоров'я). Так, на перше місце здоров'я ставлять 35% опитаних; щасливе сімейне життя – 22%.

Зазначимо, що досить високу позицію в рейтингу посідає цінність, пов'язана з діяльністю, а саме активне дієве життя (повне й емоційно насичене життя).

Серед цінностей, що мають найнижчі ранги, такі: творчість, краса природи та мистецтва (розуміння прекрасного у природі та мистецтві), щастя інших, упевненість у собі. Зокрема, творчості призначають найнижчий ранг 30,5% опитуваних.

Також аналіз результатів дослідження показав, що в підлітків переважають соціально орієнтовані інструментальні цінності особистісного характеру (вихованість, акуратність, відповідальність, чесність). Так, 30,5% опитуваних призначають ціннісній категорії «вихованість» найвищий ранг. Досить значущі ранги мають і такі інструментальні цінності, як життєрадісність (17%) і освіченість (17%).

Серед цінностей, що отримали найнижчі ранги, зазначимо такі цінності, як високі домагання, ефективність у справах, раціоналізм, широта поглядів.

Погляди опитуваних розділилися щодо такої інструментальної цінності, як чуйність. Приблизно половина досліджуваних обирають дану категорію як одну з найважливіших, інші нівелюють значення даної цінності, призначаючи найнижчий ранг.

Отже, можна сказати, що в досліджуваних підлітків серед «термінальних цінностей» переважають цінності міжособистісних відносин (любов, хороші друзі, здоров'я, щасливе сімейне життя). Значущі в минулому такі цінності, як «щастя інших», «краса природи», досліджувані підлітки не вважають важливими. Проте молодь зберігає орієнтацію на знання, стійкі особисті відносини, справжню любов, вірну дружбу. Нижню частину рейтингу відведно цінностям збереження («безпека», «традиції») та самозвеличення («влада», «гедонізм»).

Аналізуючи результати за даними двох діагностичних методик, наголошуємо на тому, що пряма кореляція між показниками неможлива, оскільки ціннісні орієнтації розглядаються нами як складний соціально-психологічний феномен, що характеризує спрямованість і зміст активності особистості, систему її настанов, переконань, уподобань, виражених у свідомості і поведінці. Отже, ціннісні орієнтації є структурним елементом, функціональною одиницею духовності особистості.

Окремо хочемо зауважити, що під час аналізу результатів дослідження ми стикаємося з парадоксальними моментами. Наприклад, незважаючи на те, що високий духовний потенціал констатовано у значного відсотка опитуваних, він є нереалізованим у ціннісній сфері особистості. Отже, особистість із високим духовним потенціалом не обов'язково орієнтується на духовні, гуманістичні чи естетичні цінності. А в низці випадків і зовсім навпаки. Це може бути частково пояснено тим, що на актуалізацію, розвиток та реалізацію духовного потенціалу особистості, зокрема і в ціннісних орієнтаціях, впливає значна кількість зовнішніх та внутрішніх чинників. Усе, що відбувається з дитиною в колі сім'ї та найближчому оточенні, формує її як майбутню особистість. Серед провідних чинників можемо виділити: сімейну єдність і благополуччя; духовну близькість із батьками; релігію; вплив на внутрішній світ улюблених книжок, журналів, творів мистецтва, фільмів, мультфільмів, відеоігор. Важливе місце у формуванні духовних орієнтирів підлітка посідає також спілкування з однолітками. Серед внутрішніх чинників виокремимо: мотивацію особистості, самооцінку, індивідуальні та вікові особливості.

Також отримані результати можуть вказувати на наявність духовних криз, дисонансів, що нерідко виникають на перших етапах духовного сходження, коли людина не усвідомлює, що з нею відбувається, неадекватно ставиться до особистісних змін.

Причини духовних криз нерідко пов'язані з характером взаємодії векторів ідеали – смисли – цінності у внутрішньому світі людини, які за умов упорядкованості мають однакову спрямованість, а у разі духовного дисонансу – різноспрямовані. Духовний дисонанс, який супроводжує духовні

кризи, – це негативний спонукальний стан, зумовлений дією декількох суперечливих ціннісно-смислових настанов особистості, що формувалися одночасно або на різних вікових етапах життя.

У такому разі корисним буде додаткове вивчення емоційної складової частини духовного потенціалу, мислення та мотивів особистості.

Під час індивідуальних і групових бесід із підлітками, що брали участь у психодіагностичному дослідженні, ми з'ясували, що значний відсоток реципієнтів неправильно розуміють поняття «духовність» і «ціннісні орієнтації». Багато підлітків пов'язують духовність суто з релігією, узагалі не розуміють форми реалізації духовного потенціалу в житті. Деякі підлітки, орієнтуючись на соціально очікувані тенденції, викривлюють свої відповіді, видаючи бажане за дійсне, що пояснюється недостатнім рівнем усвідомленості своїх ціннісних орієнтирів, настанов і переконань або невмінням актуалізовувати їх у власному житті.

Також варто зазначити, що духовний потенціал характеризується рівнем свідомості, самосвідомості та вольової саморегуляції особистості, може бути актуалізований лише у внутрішньому світі, а може бути реалізованим у соціумі, що також має бути враховано у процесі психологічної діагностики.

Зважаючи на це, психологічна діагностика ціннісних орієнтацій як чинника розвитку духовності особистості має бути спрямована, з одного боку, на дослідження більш широкого кола структурних елементів, а з іншого – на виявлення взаємозв'язків між ними. Зокрема, це виявлення рівня свідомості та ціннісної орієнтації особистості; дослідження актуалізованості психологічних механізмів духовного розвитку у структурі особистості; встановлення рівня актуалізованості мотивів духовного розвитку; вивчення духовних ідеалів та рівня їх усвідомленості; дослідження значущості духовних цінностей у загальній системі цінностей особистості та спрямованості мислення на вищі духовні категорії. Дані елементи духовно-ціннісної сфери особистості та їх взаємозумовленість потребують подальшого ґрунтовного вивчення.

Висновки і пропозиції. Підлітковий вік у контексті розвитку духовності характеризується насамперед формуванням духовних потреб особистості та змінами в ціннісно-орієнтаційній сфері.

Найважливішими індивідуально-психологічними особливостями розвитку духовності є особливості ціннісних орієнтацій і мотиваційної сфери особистості, її самосвідомості, окремі, сформовані на цій основі характерологічні властивості. Усі вищезгадані ознаки виявляються в певній позиції, поведінці особистості.

У результаті дослідження рівня й особливостей духовного потенціалу підлітків (за методикою «Духовний потенціал особистості» Е. Помиткіна) виявлено домінування високого рівня духовного потенціалу, що не завжди відображається в ціннісних орієнтаціях і поведінці особистості. На нашу думку, вказана невідповідність може свідчити про наявність духовних криз, дисонансів, що нерідко виникають під час духовного сходження.

Аналіз складових елементів духовного потенціалу особистості показав відмінності спрямованості ціннісних орієнтирів і підструктурних елементів особистості в респондентів. Складові частини духовного потенціалу – підструктурні елементи особистості – в опитаних підлітків розподілилися так: самосвідомість, досвід, спілкування, характер, інтелект, спрямованість, психофізіологія.

Аналіз результатів дослідження ціннісних орієнтацій за методикою М. Рокича показав, що основу термінальних цінностей підлітків складають: здоров'я, щасливе сімейне життя, кохання, мудрість. Серед цінностей, що отримали найнижчі ранги, такі: творчість, краса природи та мистецтва (розуміння прекрасного у природі та мистецтві), щастя інших, упевненість у собі.

Також зазначаємо, що значний відсоток досліджуваних неправильно розуміють поняття «духовність» і «ціннісні орієнтації». Зокрема, підлітки схильні пов'язувати духовність виключно з релігією, не розуміють форми реалізації духовного потенціалу в житті.

Зважаючи на це, психологічна діагностика ціннісних орієнтацій як чинника розвитку духовності особистості в підлітковому віці в подальших наукових дослідженнях має передбачати просвітницьку роботу і бути спрямованою на дослідження більш широкого кола її структурних елементів.

Література:

1. Бех І. Духовна енергія вчинку : науково-методичний посібник. Рівне : РГДУ, 2004. 42 с.
2. Колесник О. Ступені духовності та психічні механізми саморозвитку особистості. *Ментальність. Духовність. Саморозвиток особистості* : тези доповідей та матеріали Міжнародної практичної конференції. Ч. І. Р. ІІІ. Київ ; Луцьк, 1994. С. 349–392.
3. Мельничук І. Методичні засади духовного розвитку особистості. *Психологія діалогу і світ людини* : збірник наукових праць / за ред. Г. Дьяконова, Г. Горської. Т. 6. Кіровоград : ФОП Александрова М.В., 2016. С. 200–209.
4. Помиткін Е. Психологія духовного розвитку особистості : монографія. Київ : Наш час, 2007. 280 с.
5. Боришевський М., Шевченко О., Володарська Н. Психологічні закономірності розвитку духовності особистості : монографія. Київ : Педагогічна думка, 2011. 200 с.
6. Савчин М. Духовний потенціал особистості. Івано-Франківськ : Плай, 2001. 203 с.

Melnychuk I. Ya. Valued orientations as a factor of development of the spiritual potential in adolescence

The development of the spiritual sphere of a personality is happening in the most active way during the crisis periods of a person's life, in adolescence in particular, when self-consciousness and valued-substantial sphere of the personality are being formed.

Valued orientations are the functional unit of the personality's spirituality and are examined as a complex social-psychological phenomenon that characterizes orientation and content of the personality's activity, selective attitude to values, the system of patterns, convictions, preferences which are expressed in consciousness and behavior.

The research of the indicators of the spiritual development with the help of the integrative test "The spiritual potential of the personality" by E. Pomytkin was focused on detection of the three most important characteristics of the spiritual development:

– the spiritual potential which integrates volitional qualities of the character and the spiritual orientation of the personality;

– distribution of the spiritual potential in the structure of the personality of communication, orientation, character, self-consciousness, experience, intellect and psychophysiology;

– personality's orientation on the spiritual values: humanistic, aesthetic, ecological values of cognition, self-improvement and self-realization.

We used the test "The valued orientations" by M. Rokich with the aim of the research of the valued orientations of the adolescent's personality. The system of the valued orientations defines the substantial side of the personality's orientation and is the basis of his attitude to the environment, to the other people, to himself, the basis of the worldview and life conception.

The domination of the high level of the spiritual potential was discovered as the result of the research of the level and peculiarities of the adolescents' spiritual potential. That is not always reflected in valued orientations and behavior of the personality. To our mind mentioned discrepancy can testify about the existence of spiritual crises, dissonances which appear in the process of the spiritual formation.

Key words: *spiritual values, spiritual needs, psychological mechanisms of development of spirituality, valued-substantial potential, dynamics of development of adolescent's spirituality.*

УДК 159.923.2
DOI https://doi.org/10.32840/2663-6026.2019.4-2.11

Ю. О. Михальчук
кандидат психологічних наук, доцент,
завідувач кафедри психології
Міжнародний економіко-гуманітарний університет імені
академіка Степана Дем'янчука

ПСИХОЛОГІЯ ПОДОЛАННЯ ОСОБИСТІСНОЇ КРИЗИ У ЗВ'ЯЗКУ З НАРОДЖЕННЯМ ДИТИНИ З ОСОБЛИВОСТЯМИ В РОЗВИТКУ: ТЕОРЕТИКО-ПРАКТИЧНИЙ АСПЕКТ ВИВЧЕННЯ

«Я-реальне» мам, що виховують дітей з особливостями в розвитку, наповнюється негативним змістом, у якому домінує «комплекс жертви», адже стресова ситуація, яку переживають мами, руйнує їхню модель світу, що трансформується, змінює свій зміст. Мами дітей з особливостями в розвитку засвідчують власну дезорієнтацію в поставлених діагнозах, висновках лікарів (фахівців експертної комісії) та особистісну дезінтеграцію, передусім у методах максимально-ефективної допомоги власній дитині, говорять про стани відчаю, постійної тривоги, депресії. Процес подолання кризи ідентичності полягає в оволодінні копінг-стратегіями, формуванні якісно нових комунікативних зв'язків. Автор описує програму Проєкту «Психологічний супровід батьків дітей з особливими потребами», що спрямована на діагностику та психологічну корекцію «Я-реального» мам і проводилась у формі групового психологічного тренінгу. Кількість осіб, залучених до Проєкту – 28 мам різного віку, що виховують дітей з особливостями в розвитку: 9 дітей із синдромом Дауна та 19 дітей-аутистів м. Рівного та Рівненської області. Психологічна підтримка мам включає такі основні напрями роботи: 1) створення підтримувального соціального середовища, налагодження комунікативних відносин, що породжують новий ментальний досвід завдяки багатогранності життєвих сценаріїв, ціннісних орієнтацій, паттернів переживань, набуття навичок ефективної саморегуляції; 2) зниження відчуття ізольованості, психологічного дискомфорту; 3) пошук внутрішнього ресурсу, смислу життя через пропрацювання депресивних епізодів, відчаю, адже групи зустрічей енергетично наповнені, дають можливість проявити емоції будь-якого змісту. У контексті роботи з «Я-теперішнім» та «Я-майбутнім» для актуалізації сильних, життєтворчих якостей особистості нами застосовано арт-терапевтичну техніку «Лінія життя», техніки візуалізації «Старець» та «Я через 10 років», вправу «Пошук смислу». Описані автором психотехнології сприяють рефлексії, глибинному пропрацюванню життєвого смислу, місії, що є важливим завданням у ситуації невизначеності, фрустрації, адже система смислу трансформується та розвивається.

Ключові слова: *стрес, «Я-теперішнє», «Я-майбутнє», криза ідентичності, психотехніки.*

Постановка проблеми. Модель реагування на стресову ситуацію є багатофакторною, питома вага кожного чинника в розвитку реакції на стрес різна і залежить від індивідуальних особливостей, ступеня страждань, особистісної ресурсності, власного досвіду в подоланні життєвих проблем тощо. Вчасна терапевтична допомога, що може бути реалізована в індивідуальному або груповому контекстах, довготривала соціальна підтримка сприяють успішному подоланню стресу та знаходженню нових смислів власного буття.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. На сьогодні існують десятки теоретичних і практико-орієнтованих моделей подолання психічної травми, ПТСР, стресових станів, тривожних розладів. Представлене дослідження базується на положеннях про стрес і його розвиток (Л. Кітаєв-Смик, Л. Орбелі, Г. Сельє), когнітивній теорії стресу (Р. Лазарус), концепції травматичного стресу (М. Горовіц, Н. Тарабріна). Основним методом дослідження є метод активного соціально-психологічного навчання, розроблений науковцем Т. Яценко, що базується на глибинно-рефлексивній можливості пізнання психіки.

Мета статті – зробити теоретико-практичний аналіз психотехнік і методів психологічної допомоги мамам, що переживають стани стресу, тривоги, депресії, нав'язливі стани тощо у зв'язку з народженням дитини з особливостями в розвитку.

Виклад основного матеріалу. Особистість людини є багатокомпонентною структурою, що здатна транслювати та трансформувати справжні суб'єктні прояви людини. «Я» є результатом виділення людиною самої себе з навколишнього світу, що дозволяє відчувати себе суб'єктом фізичних та психічних станів, дій і процесів, відчувати власну цілісність – як щодо свого минулого, так і стосовно теперішнього та майбутнього. Змінюючи у предметній діяльності навколишній світ і взаємодіючи з іншими людьми, суб'єкт відділяє своє «Я» від «не-Я», переживаючи свою неідентичність з іншими об'єктами.

© Михальчук Ю. О., 2019

«Я» оцінюється суб'єктом в «Я-концепції», утворюючи ядро особистості.

Найбільш повне розуміння «Я-концепції» запропоновано Р. Бернсом, що виділив її три складові частини: когнітивну, емоційну та поведінкову сфери. «Я-концепція» є динамічною та регулятивною системою особистості, що включає: 1) усвідомлення власних фізичних (тілесних), соціальних, інтелектуальних, духовних якостей та змісту власного існування протягом життя (образи «Я»); 2) ціннісне ставлення до власних якостей (самооцінка); 3) готовність до поведінки та соціальної взаємодії [5]. Народження дитини з особливостями в розвитку дисгармонізує «Я» образи, що входять у «Я-концепцію» особистості мам, сприяє розмитості «Я-ідеального» та наповненості «Я-реального» негативним змістом. Часто в образі «Я-реального» домінує «комплекс жертви», тому психологічна робота з мамами, що виховують дітей з особливостями в розвитку, має бути спрямована на відновлення цілісної «Я-концепції», життєстверджувальної спрямованості, що дозволяє ефективно виконувати батьківські функції. Останнє передбачає: 1) зміну ставлення до проблеми з парадигми «відчаю» до життєвої активності; 2) зміну соціального оточення, отже, соціальної взаємодії, передусім спілкування з батьками зі схожими проблемами. Таким простором безоцінкового та безумовно приймаючого спілкування можуть стати групи психологічної допомоги та підтримки, що стають своєрідним контейнером емоційних переживань мам, дозволяють глибше пізнати власні психологічні й особистісні особливості, відновити модель життєдіяльності, що була сформована до народження дитини з особливостями в розвитку; усвідомлення своєї цінності, подолання почуття ізольованості та формування вміння ефективної взаємодії через зниження тривожності, що надалі сприятиме самовдосконаленню особистості.

Батьки, що виховують дитину з особливостями в розвитку, переживають процес кризи ідентичності (за Е. Еріксоном), що полягає у зміні своїх можливостей, функцій, статусу, ролей, соціальних відносин: чітко визначені способи активності, що були використані до народження дитини стають незрозумілими, адже виховання та реабілітація дитини з особливими потребами передбачає оволодіння новими способами активності та діяльності у стані невизначеності. Цікавою є парадигма, що базується на перетворенні травмуючої ситуації на частину власного буття, що в контексті нашого дослідження означає прийняття ситуації як такої, що має смисл [6], адже стресова ситуація, яку переживають батьки дитини, руйнує їхню модель світу, що трансформується, змінює свій зміст.

Важливим для нашого дослідження є теорія стресу Р. Лазаруса [4]. Р. Лазарус досліджує розвиток психотравми за такою траєкторією:

1) первинне оцінювання ситуації стресу;

2) оцінка власних ресурсів у сприйнятті ситуації – вторинне оцінювання;

3) вибір копінг-стратегії як стратегії оволодіння стресовою ситуацією (є результатом первинного та вторинного оцінювання):

а) проблемно-фокусована стратегія, тобто дії, що спрямовані на подолання ситуації;

б) емоційно-фокусований копінг як дії, спрямовані на покращення емоційного стану.

Мами дітей з особливостями в розвитку засвідчують власну дезорієнтацію в поставлених діагнозах, висновках лікарів (фахівців експертної комісії) та особистісну дезінтеграцію, передусім у методах максимально-ефективної допомоги власній дитині, говорять про стани відчаю, постійної тривоги, депресії.

Тоді як оцінка власних сил і можливостей у подоланні стресової ситуації визначає тип копінг-стратегії. Такими копінг-стратегіями можуть бути: пошук соціальної підтримки, наприклад, групи психологічної допомоги, звернення до релігії, позитивна переоцінка стресової ситуації тощо. Оволодіння копінг-стратегіями для успішного подолання особистісного страждання мамами, що виховують дитину з особливостями в розвитку, стало можливим завдяки реалізації Проєкту, описаного нижче.

У роботах Р. Янофф-Бульман описано модель впливу травматичних подій на руйнування базових переконань, в основі якої лежить психоаналітична теорія об'єктних відносин: 1) переконання в доброзичливості наколишнього світу. Так, Е. Еріксон стверджує, що базова довіра до світу є необхідною умовою для безперервного особистісного досвіду та формування ідентичності [8]. Довіра до світу нерозривно пов'язана з почуттям довіри до себе, вірою у власні можливості долати багаточисленні фрустрації та життєві негаразди. Базова довіра до світу руйнується під впливом стресових і травматичних подій; 2) переконання у справедливості навколишнього світу; 3) переконання у цінності власного «Я» [12]. Говорячи про мам, що виховують дітей з особливостями в розвитку, варто доповнити модель Р. Яноффа-Бульмана переконанням у безумовній доброзичливості людей, що завжди раді прийти на допомогу та надати підтримку – по своїй сутності є переконанням у стабільності світу.

Цінною копінг-стратегією є формування якісно нових комунікативних зв'язків. Важливим у картині світу людини є комунікативний світ (далі – К-світ (за В. Кабріним)) людини, що є поняттям соціальної та гуманістичної психології. К-світ є формою особистісного спілкування та характеризується [3]:

– вибірковістю – вільним і добровільним вибором партнерів і тем спілкування;

– налагодженням регулярних контактів між партнерами, коли великогое значення набуває їхній зміст;

– стабілізацією таких відносин через зіставлення образів себе та партнера на основі аналізу та синтезу діалогів, що запам'ятовуються;

– досягненням визначеного рівня взаємності у стосунках.

К-світ можна розуміти як багаторівневу систему відносно стійких, добровільних і взаємних комунікативних стосунків суб'єктів. Основним способом психологічної допомоги мамам, що виховують дітей з особливостями в розвитку, є активне слухання, прийняття, підтримка, розуміння, що, безперечно, можна отримати від соціального оточення. Перелічені можливості дають групи підтримки, групи активного соціально-психологічного навчання. Е. Еріксон вбачає подолання кризи ідентичності через набуття рефлексивних здібностей [9].

Програма Проєкту «Психологічний супровід батьків дітей з особливими потребами» (далі – Проєкт) спрямована на діагностику та психологічну корекцію «Я-реального» мам, що є складовою частиною «Я-концепції» останніх. Методична схема передбачала поглиблене самопізнання учасниць, трансформування їхнього когнітивно-емоційного простору для усвідомлення цінності та смислу життя, формування впевненості у власних можливостях щодо виховання, розвитку, реабілітації дитини з особливостями в розвитку. Заняття з мамами проводились у формі групового психологічного тренінгу[11]. Цільовою групою Проєкту є мами м. Рівного та Рівненської області. Кількість осіб, залучених до Проєкту, – 28 мам різного віку, що виховують дітей з особливостями в розвитку: 9 дітей із синдромом Дауна та 19 дітей-аутистів. Для ефективної роботи учасниці були поділені на дві підгрупи.

Усі учасниці Проєкту (28 мам (100%)) зазначають, що відчувають дефіцит глибоких значущих і регулярних контактів із мамами, що мають діток з особливостями в розвитку, – ідеться не про поверхневі розмови, не про оцінкові висловлювання, але про такі, що мають значущий зміст. Такі комунікативні цілі й забезпечуватиме Проєкт:

1) орієнтування партнерів один на одного, де цінність кожного та їхня мотиваційна синхронізація забезпечуватиме продуктивний вплив партнерів, їхню близькість і психологічну єдність;

2) включеність у комунікативний процес, який передбачає когнітивну активність особистості, що сприяє усвідомленню нових смислів.

Комунікативний простір Проєкту наповнений історіями життя, що відкривають особистісний смисл, містять мрії, очікування, плани, життєві перспективи та спрямованість, життєву місію.

Як влучно зазначає В. Кабрін, партитури особистісних зустрічей утворюються в ментальному гіперпросторі, що легше зрозуміти в координатах єдності семантичного та динамічного просторів особистісних переживань [3].

Зокрема, психологічна робота Проєкту з мамами, що виховують дітей з особливостями в розвитку, включає такі основні напрями роботи:

1) створення підтримувального соціального середовища, налагодження комунікативних відносин, що породжують новий ментальний досвід завдяки багатогранності життєвих сценаріїв, ціннісних орієнтацій, паттернів переживань, набуття навичок ефективної саморегуляції;

2) зниження відчуття ізольованості, психологічного дискомфорту;

3) пошук внутрішнього ресурсу, смислу життя через пропрацювання депресивних епізодів, відчаю, адже групи зустрічей енергетично наповнені, дають можливість проявити емоції будь-якого характеру.

Заняття у групі психологічного розвитку дають можливість мамам зустрітися із власною «Тінню», тіньовими аспектами «Я» (за термінологією К. Юнга), що є відторгненими власними тенденціями, психічними нахилами, які стають для індивіда суб'єктивно небажаними, такими, що не підходять системі цілісного «Его», є лише її фрагментом, частиною «Я-образу». Описані відторгнені аспекти себе починають проєктуватися на іншого, приписуватися йому. Одним з індикаторів проекції є сильно виражена реакція на оточення – ситуації, людей. Тобто те, що турбує нас, дратує, розчаровує, викликає огиду або, навпаки, притягує, зачаровує – є відображенням нашої «Тіні» [10].

Зазначені відторгнені, дисоційовані аспекти особистості – «Тінь» – можуть проявлятися у вигляді певних симптомів – страхів, почуття провини, депресивних епізодів, тривоги тощо. Описані нижче психотехніки дозволяють працювати з тіньовими особливостями особистості.

У контексті реалізації Проєкту цінним для нас є ідея про духовний розвиток особистості. Так, на думку Р. Асаджиолі, духовний розвиток є довгою та нелегкою подорожжю через землі, що «сповнені труднощів та небезпек». Така подорож передбачає пробудження схованих особистісних рис і якостей, радикальне перетворення особистісних характеристик, нову внутрішню спрямованість діяльності [2].

Вихід зі стресу є процесом, що запускає етап відродження, передбачає життєтворчість, оволодіння мистецтвом життя. Психологічна травма дає поштовх до мотивації до досягнень і управління власним життям, розкриття потенціалу, самовираження. Важливою метою даного Проєкту є бачення себе повноцінним членом суспільства, особистістю, у якої є не лише «Я-минуле» та «Я-теперішнє», але й «Я-майбутнє» – цілісне,

де інтегруються ідеали та мрії особистості, у якої достатньо психологічного ресурсу для реалізації задуманого.

У контексті роботи з «Я-теперішнім» і «Я-майбутнім» і актуалізацією сильних, життєтворчих якостей особистості нами застосовано арт-терапевтичну техніку «Лінія життя», техніки візуалізації «Старець» та «Я через 10 років», вправу «Пошук смислу».

Арт-терапевтична вправа «Лінія життя» була спрямована на виявлення ставлення особистості до власних життєвих подій. Під час праці в пісочниці мамам запропоновано зобразити власне життя від народження до теперішнього часу через фігурки, іграшки, камінчики, ракушки тощо так, щоби кожна обрана фігурка відповідала настрою, головній емоції того періоду. Так, 26 мам (92,9%) уважають життя до народження дитини з особливими потребами таким, що було безпроблемним, легким (цікаво відзначити, що навіть 2 мами (7,1%), які виховувались у сім'ї з алкозалежними татами, констатували більший ступінь тривоги та занепокоєння у зв'язку з актуальною життєвою ситуацією). Важливим результатом даного завдання є усвідомлення учасницями сили емоційних переживань до подій життя, що є актуальними та такими, що минули. Як продовженням даної вправи ми запропонували учасницям знайти фігурки, що відповідали б бажаному майбутньому. Для рефлексії мамами власного майбутнього важливими є запитання: «Як Ви бачите власну життєву місію (перспективу)?»; «Якими є ваші найближчі цілі?». Для більшості учасниць нашого Проєкту (21 мама (75%)) притаманне так зване тунельне мислення, що характеризується баченням лише близького майбутнього, наприклад, «прожити до кінця тижня», «дочекатися канікул / відпустки». Власне майбутнє бачиться частково, є стертим, розмитим. Вправа «Лінія життя» була спрямована на глибинну рефлексію власного життя, актуалізацію теплих, приємних життєвих спогадів, розкриття перспектив майбутнього, пошук життєвого смислу у важких випробуваннях, яким, безперечно, є виховання та розвиток дитини з особливими потребами. Техніка дає можливість цілісного бачення власної історії життя. Крім того, описана вправа сприяє усвідомленню власної активності та життєвого ресурсу в ситуаціях невизначеності (на прикладі проблем, що вже були вирішені). Останнє дає можливість наповнитись вірою у власний ресурс, актуалізувати життєві сили. Крім того, не менш цінна робота у групі, що дозволяє зрозуміти досвід інших учасниць, відчути їхні переживання, зрозуміти очікування.

Виконуючи описану техніку, учасниці мали деякі труднощі в розумінні сутності понять «смисл», «життєва місія», тому нами розглянуто основні аспекти логотерапії В. Франкла – вчення про смисл як життєве завдання в контексті виконання вправи «Пошук смислу». Наведемо теоретичну основу та проаналізуємо його практичне використання в нашій груповій роботі. Вчення В. Франкла містить три частини: вчення про прагнення до смислу, вчення про смисл життя та вчення про свободу волі. Так, прагнення до пошуку та реалізації людиною смислу свого життя є вродженою мотиваційною тенденцією, що притаманна всім людям. Відсутність смислу породжує стан, названий В. Франклом екзистенційним вакуумом [7]. Людина прагне віднайти смисл і відчуває себе фрустрованою та нереалізованою в разі невдачі. Важлива виділена автором група цінностей: цінності творчості – те, що ми даємо життю, цінності переживань – те, що ми беремо від життя, цінності відносин, яким ми віддаємо перевагу в обставинах, що неможливо змінити. Ключовим поняттям логотерапії є те, як особистість знаходить свій смисл та іде до його реалізації. Так, людина є відповідальною за реалізацію унікального смислу свого життя. Важлива теза В. Франкла про те, що людина вільна віднайти та реалізувати смисл життя, навіть тоді, коли її свобода обмежена об'єктивними обставинами.

На думку К. Абульханової-Славської, смисл життя є критерієм розвитку особистості та визначається як здатність суб'єкта переживати цінність життєвих проявів власної індивідуальності, свого «Я». Смисл життя – це не лише майбутнє чи перспектива, не лише життєва мета, але й оцінка досягнутого власними силами за значущими для особистості критеріями [1]. Отже, досягаючи певних цілей, особистість переживає цінність буття, задоволеність ним, що й створює його смисл. Тоді як безпосереднім джерелом смислотворення є потреби та мотиви особистості, тобто, з одного боку, смисл регулює практичну діяльність, з іншого – смисли породжуються та змінюються в діяльності [1].

Як продовження усвідомлення теорії В. Франкла нами запропоновано учасницям дати відповіді на такі запитання: Як Ви розумієте поняття «смисл життя»? У чому Ви вбачали смисл свого життя в юнацькому віці: про що мріяли, якою професією хотіли оволодіти? У чому полягає смисл Вашого життя зараз? Як змінювався смисл життя з роками? У чому виражалася Ваша активність у досягненні мрій і планів? Чи змінився смисл життя у зв'язку з народженням дитини з особливостями в розвитку? Чи відчуваєте Ви особистісну свободу в реалізації смислу життя?

Важливим висновком психотехніки є теза про можливість вибору. У логіці теорії психологічних систем становлення світу людини визначає вибір певного способу життя: особистість завжди має можливість змінювати образ життя, стимулюючи подальший розвиток власного світу. Тобто

особистість завжди розв'язує суперечності між образом світу й образом власного життя. Отже, життєвий досвід є особистісним потенціалом, коли переживання можуть стати зцілюючими, розвивальними, такими, що перетворюють, трансформують бачення світу та себе в ньому. Вправа сприяла рефлексії, глибинному пропрацюванню життєвого смислу, місії, що є важливим завданням у ситуації невизначеності, фрустрації, адже системи смислів постійно змінюються та розвиваються.

Цікавою вправою щодо погляду в майбутнє стала техніка візуалізації «Я через 10 років». Після короткої релаксації, що схожа з технікою аутогенного тренування, коли учасниці сидять із заплющеними очима, спокійно дихають, намагаються розслабити всі органи та системи організму, відчути теплоту в тілі та, згідно з інструкцією тренера, уявляють себе через 10 років у будь-який ранковий день. Учасниці уявляють себе – своє тіло, статуру, відчувають самопочуття, настрій свій і членів своєї сім'ї на початку свого робочого дня, простежують в уяві розгортання подій дня. Вправа дає можливість зрозуміти бачення власної перспективи мамами дітей з особливостями в розвитку, «побачити» своє майбутнє. Говорячи про «Я-майбутнє-професійне», варто зазначити таке: 18 мам (64,3%) побачили себе професійно реалізованими (на момент проведення психологічної роботи 13 із них не працюють у зв'язку з народженням дитини з особливостями в розвитку), 3 мами працюють неповний робочий день і лише 2 мами мають постійну зайнятість та, за їхніми словами, задоволені професійним розвитком). 7 учасниць (25%) Проєкту уявили своє майбутнє поруч із дитиною з особливостями в розвитку таким, що не дає можливості професійному розвитку та реалізації. Вправа для цих учасниць мала емоційно негативне, депресивне забарвлення, учасниці відчували себе нещасливими, а своїх дітей бачили не самостійними, інтелектуально не розвинутими тощо. Трьом мамам (10,7%) не вдалося розслабитись на етапі релаксації. Останнє вважаємо механізмом захисту психіки особи, що перебуває у стані проживання психологічного стресу. У зворотному зв'язку до вправи деяких учасниць чітко простежувалося самозвинувачення та почуття провини за народження дитини з особливостями в розвитку.

Техніка візуалізації «Старець» спрямована на усвідомлення особистісного ресурсу. На початку будь-якої техніки візуалізації учасницям пропонувалося розслабитись (це було описано в попередній психотехніці), заплющити очі й уявити свою подорож на гору в гості до старця. Важливим для подальшого аналізу є настрій та самопочуття учасниць в образах, розуміння того, наскільки важким є підйом на гору та зустріч зі старцем. Учасниці в образах мали можливість поставити старцю запитання щодо їхніх особистісних рис, якостей, які є достатньо сильними та допоможуть подолати складні життєві обставини, та рис, що треба розвивати, над якими потрібно працювати. Усвідомлення характеристик «Я-концепції» дає можливість підтримувати та стимулювати подальше самовдосконалення особистості.

Результатом групової психологічної роботи з мамами, що виховують дітей з особливостями в розвитку, стало: 1) усвідомлення учасницями власних психологічних та особистісних особливостей; 2) формування моделі життєдіяльності, де є власне «Я» як усвідомлення своїх цілей, бажань; 3) робота з почуттями ізольованості, психологічного дискомфорту через набуття навичок ефективного спілкування, взаємодії та співпраці; 4) зниження рівня тривожності завдяки створенню атмосфери довіри та прийняття, формування емоційної стійкості, зниження рівня психологічної напруги; 5) формування віри в «Я-майбутнє», де є ідеї, плани, фантазії; 6) формування сприйняття себе як суб'єкта власної долі.

Висновки та пропозиції. Народження дитини з особливостями в розвитку запускає процес особистісної трансформації, що має декілька напрямів свого розвитку. Одним із конструктивних напрямів є психічне зростання та новий рівень розуміння особистісних смислів, що стимулює розвиток власної, трансформованої картини світу. Комунікативний простір реалізованого нами Проєкту був спрямований на психодіагностику та психокорекцію емоційного стану мам, що виховують дитину з особливостями в розвитку, оволодіння ними копінг-стратегіями подолання депресивних епізодів, станів відчаю, апатії, власної безпорадності тощо. Важливим результатом психотерапевтичної роботи стало усвідомлення учасницями «комплексу жертви» як такого, що формує залежну поведінку. Перспективою подальшої психологічної роботи є оволодіння способами аутогенного тренування, що допоможе в регулюванні емоційних станів і оволодінні копінг-стратегіями.

Література:

1. Абульханова-Славская К. О субъекте психической деятельности. *Методологические проблемы психологии*. Москва : Наука, 1973. 285 с.
2. Ассаджиолли Р. Психосинтез: теория и практика. Москва : REFL-book, 1994. 314 с.
3. Кабрин В. Коммуникативный мир и транскоммуникативный потенциал жизни личности: теория, методы исследования. Москва : Смысл, 2005. 248 с.
4. Лазарус Р. Теория стресса и психофизиологические исследования. *Эмоциональный стресс: физиологические и психологические*

реакции / под ред. Л. Леви, В. Мясищева. Ленинград, 1970. 248 с.
5. Роджерс К. Становление личности. Взгляд на психотерапию. Москва : Эксмо-Пресс, 2001. 414 с.
6. Тарабрина Н. Психология посттравматического стресса: Теория и практика. Москва : Институт психологии РАН, 2009. 304 с.
7. Франкл В. Человек в поисках смысла. Москва : Прогресс, 1990. 372 с.
8. Эриксон Э. Детство и общество. Пер. с англ. Санкт-Петербург : Ленато ; АСТ ; Фонд «Университетская книга», 1996. 592 с.
9. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис. Пер. с англ. / общ. ред. и предисл. А. Толстых. Москва : Издательская группа «Прогресс», 1996. 344 с.
10. Юнг К.Г. Психология бессознательного. Москва : Наука, 1994. 357 с.
11. Яценко Т. Динамика развития глубинной психокоррекции: теория и практика. Днепропетровск : Инновация, 2015. 567 с.
12. Janoff-Bulman R. Shattered assumptions: Toward a new psychology of trauma. NewYork : Free Press, 1992. 256 p.

Mykhalchuk Yu. O. Psychology of the personal crisis that related to the birth of a child with peculiarities in development: the theoretical-practical aspect of the study

"Myself-real" of mothers raising children with disabilities are filled with negative content, which is dominated by the "victim complex", because the stressful situation that mothers are experiencing destroy their transformed model of the world, changing its content. Mothers of children with developmental disabilities report their own disorientation in diagnoses, conclusions of doctors (experts of the expert commission), and personal disintegration, first of all, in the methods of maximally effective assistance to their children, talk about states of despair, constant anxiety, depression. The process of living through the identity crisis is to master coping strategies and to build new and quality communication relationships. The author describes the program of the project "The psychological support of parents of children with special needs" aimed to diagnostic and psychological correction of "Myself-real" of mothers, which took the form of group psychological training. There are 28 mothers of different ages involved into the Project raising children with developmental disabilities: 9 children with Down Syndrome and 19 autistic children from Rivne and Rivne Oblast. The psychological work of the Project with mothers includes the following main directions of work: 1) to create the supportive social environment, establishment of communicative relationships that give rise to new mental experience due to the multifaceted life scenarios, value orientations, patterns of experiences, acquisition of skills effective self-regulation; 2) reduction of feeling of isolation, the psychological discomfort; 3) the search for an inner resource, the meaning of life through the workings of depressive episodes, despair, because the meeting groups are energetically filled, give the opportunity to show emotions of any nature. In the context of working with "Myself-present" and "Myself-future" and actualization of strong, life-giving qualities of personality, we conducted art-therapeutic technique "The life line", visualization techniques "The sage" and "I'm in 10 years", exercise "Finding the Meaning". The author describes the psychotechnology, that contribute to reflection, deep work of life meaning, life mission, which is an important task in the situation of uncertainty, frustration, because the systems of meaning are constantly changing and developing.

Key words: *stress, "Myself-present", "Myself-future", crisis of identity, psychotechnics.*

УДК 159.9:004.738.5
DOI https://doi.org/10.32840/2663-6026.2019.4-2.12

М. М. Назар
кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник,
старший науковий співробітник лабораторії
сучасних інформаційних технологій навчання
Інститут психології імені Г. С. Костюка
Національної академії педагогічних наук України

ТРЕНІНГИ У ВІРТУАЛЬНОМУ ПРОСТОРІ: АНАЛІЗ ПЕРЕВАГ, НЕДОЛІКІВ, ПСИХОЛОГІЧНИХ МОЖЛИВОСТЕЙ

Метою роботи є виявлення переваг, недоліків і психологічних можливостей тренінгів, що здійснюються у віртуальному просторі мережі Інтернет. Інформаційні технології, пов'язані з мережею Інтернет, активно інтегруються майже в усі сфери життя людини, зокрема у сферу навчання й освіти, стрімко набуває популярності групове навчання у форматі інтернет-тренінгів, що здатне охоплювати більші або менші сукупності учасників. Інтернет-тренінг визначається, у широкому розумінні, як навчання новим навичкам, умінням, знанням, що здійснюється в інтернет-середовищі за певною навчальною програмою; у вузькому – як активне соціально-психологічне навчання та психологічна оптимізація у віртуальному просторі мережі Інтернет, що здійснюються в умовах групової динаміки. У віртуальних освітніх середовищах інтернет-тренінги стають як одним із головних інструментів розвитку та навчання учасників, так і технологією формування освітнього мережевого простору, що побудований на принципах активності, ініціативності та суб'єктності своїх учасників – як тих, хто навчає, так і тих, хто навчається, у результаті чого інтернет-тренінги розкривають свій комплексний навчально-розвивальний і психологічний потенціал, що має значні перспективи для широкого застосування. Дослідження та впровадження у практичну сферу навчальних, розвивальних, коригуючих можливостей інтернет-тренінгів, з урахуванням їхніх переваг і недоліків, відповідне застосування для навчання, інтелектуального розвитку учасників, психопрофілактики, психокорекції приводить до кращого та повнішого розкриття психологічних потенціалів відповідної навчальної технології, надає більше психологічних ресурсів для формування суб'єктної активності, здійснення власної суб'єктності, розвитку самоусвідомлення, цілепокладання, підвищення продуктивності різних видів діяльності. Уже довели свою продуктивність вітчизняні інтернет-тренінги з інтелектуального розвитку, розвитку суб'єктної активності, комунікативної компетентності, можливостей проєктування, попередження конфліктних ситуацій тощо.

Ключові слова: *тренінги, інтернет-тренінги, групове навчання.*

Постановка проблеми. Одним із трендів сучасного суспільства є постійне оволодіння новими знаннями, уміннями і навичками, що дозволяє учасникам такого навчання динамічно змінювати власні ментальні карти, покращувати адаптаційні можливості, розвивати соціальні переваги, професійні здібності, інтелектуальні можливості, здійснювати психологічну оптимізацію тощо. У світі з високою соціальною, економічною, політичною, науковою, технічною, інформаційною динамікою, з вимогами до швидкого пристосування до умов суспільного середовища, що перманентно змінюється, постійне навчання стає однією з умов продуктивності мислення та діяльності людини. Інформаційні технології зазвичай пов'язані з мережею Інтернет, інфокомунікативні, мультимедійні, інтерактивні технології активно інтегруються майже в усі сфери життя людини, зокрема у сферу навчання й освіти. Разом з індивідуальним навчанням у віртуальному середовищі мережі Інтернет стрімко набуває популярності групове навчання у форматі інтернет-тренінгів, що здатне охоплювати більші або менші сукупності учасників. Водночас психологічні можливості, переваги та недоліки інтернет-тренінгів досліджені недостатньо. Актуальність дослідження є очевидною.

Мета статті – виявити переваги, недоліки і психологічні можливості тренінгів, що здійснюються у віртуальному просторі мережі Інтернет.

Груповий формат навчальної, психологічної та навчально-психологічної, або змішаної роботи у віртуальному просторі мережі Інтернет, а також, в окремих випадках, у локальних (корпоративних) мережах, стає все більш затребуваним і масовим. У віртуальних освітніх середовищах інтернет-тренінги стають як одним із головних інструментів розвитку та навчання учасників, так і технологією формування освітнього мережевого простору, що побудований на принципах активності, ініціативності та суб'єктності своїх учасників – як тих, хто навчає, так і тих, хто навчається, у результаті чого інтернет-тренінги розкривають свій комплексний навчально-розвивальний і психологічний потен-

© Назар М. М., 2019

ціал. Відбувається більш або менш масове залучення учасників до групового навчання та психологічної роботи з наданням їм психологічних, інтелектуальних ресурсів, що сприяють розвитку інтелекту, суб'єктної активності, комунікативної компетентності, психологічній оптимізації загалом тощо. Разом із здійсненням спеціальної організації навчально-психологічної роботи та впровадженням інформаційних технологій для індивідуумів створюється контекст, що сприяє самонавчанню та саморозвитку, задіюються нові ресурси для розвитку інтелектуальної діяльності, активізації мотивації до навчання та вдосконалення тощо.

Виклад основного матеріалу. Тренінг як навчальний і психологічний засіб довів продуктивність більше ніж за сорок років практичного застосування та наукового вивчення. Нині його популярність продовжує зростати й охоплювати все нові й нові тематичні напрями та сфери. Відкритий М. Форвергом у 1970 р., соціально-психологічний тренінг на ранніх етапах свого застосування включав рольові ігри та був націлений на використання групової взаємодії та драматизації для розвитку соціально-психологічних компетенцій, зокрема комунікативних навичок, емпатії, стратегій профілактики, урегулювання конфліктів тощо, та напрацювання психологічного досвіду, що сприяє підвищенню життєвої продуктивності. Відповідні концептуально-психологічні засади здійснення навчально-психологічних тренінгів виявили свою практичну ефективність і збереглися дотепер.

Соціально-психологічний тренінг є методом навчання та перенавчання соціально-психологічним та інтелектуальним компетенціям в умовах групової діяльності із психологічною специфікою міжособистісних відносин та емоцій, що переживаються. Соціально-психологічний тренінг є активним методом навчання, за якого інтенсивно активізується навчально-пізнавальна, інтелектуальна, комунікативна діяльності. Зазвичай тренінги застосовуються з людьми дорослого віку, з молоддю, з підлітками, але є і спеціальні тренінги для роботи з людьми похилого віку та дітьми.

А. Ребер визначає тренінг як «<…> будь-яку навчальну програму або набір процедур, розроблених для того, щоб у результаті їх здійснення був отриманий кінцевий продукт у вигляді організму, здатного на певну реакцію (реакції) або участь в деякій складній, що вимагає вмінь, діяльності» [13]. У Ю. Ємельянова тренінг – це «<…> група методів розвитку здібностей до навчання й опанування будь-якого складного виду діяльності, зокрема спілкування» [5–9]. І. Вачков визначає тренінг як «сукупність активних методів практичної психології, що використовуються з метою формування навичок самопізнання та саморозвитку» [1–3].

За останні роки у сферу діяльності практичної психології та педагогіки увійшли та поширилися інтернет-тренінги, або мережеві тренінги. Інтернет-тренінг, у широкому розуміння, варто визначити як навчання новим навичкам, умінням, знанням, що здійснюється в інтернет-середовищі за певною навчальною програмою; у вузькому розумінні, це – активне соціально-психологічне навчання та психологічна оптимізація, що здійснюються у віртуальному просторі мережі Інтернет в умовах групової динаміки.

За своєю спрямованістю мережеві тренінги, як і традиційні, розподіляють на психологічні, навчальні та змішані – навчально-психологічні. Навчальні інтернет-тренінги найчастіше застосовуються, по-перше, у сфері освіти, у контексті здійснення e-learning, оскільки є продуктивним інструментом (зокрема, на рівні роботи із групами) набуття та закріплення знань, умінь і навичок, що сприяє інтелектуальному розвитку учасників, по-друге – у сфері бізнесу та комерційних проєктів, для виконання корпоративних завдань, оптимізації діяльності команди співробітників, збільшення продажів, удосконалення взаємодії із клієнтами тощо. Психологічні інтернет-тренінги, також відомі як тренінги особистісного зростання, індивідуальної фасилітації, самоздійснення, самоактуалізації тощо, спрямовуються зазвичай на розвиток самопізнання, самоусвідомлення, самоприйняття, позитивного мислення, доступу до внутрішніх потенціалів, покращення комунікативних компетенцій, профілактику та врегулювання конфліктної поведінки в себе та з боку інших людей, посилення впевненості в собі й ін. У широкому розумінні, більшість треінгів є змішаними, оскільки учасники на таких тренінгах водночас здійснюють і навчання, і психологічну роботу, і саморозвиток особистості.

Під час вибору як навчальних, так і психологічних інтернет-тренінгів суттєве значення мають чинники ефективності, економності та зручності цих навчально-психологічних інструментів для досягнення поставлених цілей, навчання та розвитку учасників, їхньої психологічної оптимізації. Найчастіше інтернет-тренінги проводяться на вебінар-платформах, у форматі відео-конференц-зв'язку, у програмній оболонці "Moodle", з допомогою розсилок електронною поштою тощо. Якщо інтернет-тренінг здійснюється на вебінар-платформі або в режимі відео-конференц-зв'язку, перехід за цим посиланням приводить учасників до віртуального простору кімнати вебінару або сторінки відеоконференції (з використанням технології WebRTC, що перетворює інтернет-браузер учасника на термінал відео-конференц-зв'язку), у разі закритих інтернет-тренінгів потрібно авторизуватися, застосувавши свої заздалегідь підготовлені логін і пароль [11; 12].

Учасники інтернет-тренінгу в режимі відео-конференц-зв'язку спостерігають за ведучим та, за необхідності, за іншими учасниками з допомогою вебкамер та мікрофонів, що дозволяє сприймати інформацію з виступів ведучого, презентацій, малюнків, відеороликів, запитань інших учасників і відповідей ведучого, обговорень тощо, в інших випадках – ставити власні запитання, надавати зворотний зв'язок, брати участь у дискусіях і групових завданнях та ін. Отже, формат онлайн-тренінгу створює контекст навчання та психологічної роботи, що наближений до традиційного тренінгу, з можливостями бачити та чути один одного, спілкуватися в режимі реального часу. Після завершення групової частини занять учасники, як і за традиційного тренінгу, зазвичай отримують домашні завдання. Їх виконання практично ніяк не відрізняється від виконання домашніх завдань у традиційних тренінгах. Між заняттями, зокрема, для обговорення можливих питань щодо домашніх завдань та практичного опрацювання матеріалу тренінгу, можлива інтернет-комунікація з ведучим із використанням електронної пошти, інтернет-месенджерів, соціальних мереж тощо [11; 12].

Інтернет-тренінги мають визнані переваги, що забезпечують швидке набуття популярності й навіть певну конкуренцію тренінгам у традиційному форматі. До таких переваг варто віднести економічність, зручність у користуванні, можливості здійснювати навчальний процес або психологічну роботу в будь-якому куточку Землі з наявним доступом до мережі Інтернет. Організація мережевого тренінгу (крім змішаних форм, що включають також і компонент традиційного навчання) не потребує підготовки орендованого приміщення, закупівлі потрібного обладнання, роздаточних матеріалів, кави, чаю тощо, а у ведучого тренінгу та в учасників немає необхідності перебувати разом в одному місті (або, як це буває, їхати за тисячі кілометрів). Крім зазначених організаційних переваг, інтернет-тренінги мають і психологічні переваги: зокрема, учасники, які соромляться брати участь у традиційному тренінгу, виступати перед незнайомими людьми, виконувати публічно ті або інші завдання, обирають комфортні умови віртуального простору, що є психологічно більш безпечними та контрольованими, дозволяють кожному учаснику перебувати у власному, зручному для себе контексті, без зайвих стресів [11; 12].

Розкриваючи переваги інтернет-тренінгів для учасників, можна виділити такі шість головних із них: демократичну ціну, оскільки більш низькі ціни на навчання для багатьох людей є одним із головних чинників ухвалення рішення почати користуватися послугою (навіть більше, уважається, що в деяких випадках інтернет-тренінг із певної теми може стати підставою для учасників згодом взяти участь у традиційному тренінгу з такої ж самої теми); конфіденційність, що полягає (за необхідності) у неможливості визначити дійсну особу учасника навчального процесу, його паспортні дані, часто і його зовнішній вигляд, крім того, контекст інтернет-тренінгів дозволяє позбавитися від ефекту зовнішньої оцінки та відповідності чи невідповідності їй, від зайвих розмов між вправами, від перебування в оточенні чужих людей (або знайомих, не з усіма з яких у людини могли скластися конструктивні стосунки) та ін. Замість цього учасники перебувають у тих умовах, що вони підготували для себе, уважають зручними та продуктивними, позбавленими стресового компоненту, концентруються саме на навчальному процесі чи психологічній роботі; незалежність у виборі територіальної локалізації – учасники здебільшого можуть здійснювати навчання або психологічну роботу у зручних для себе умовах, наприклад, вдома чи на робочу місці, без фінансових і часових вкладень у віддалені поїздки; пластичність розкладу занять, оскільки деякі інтернет-тренінги (у яких інтерактивний компонент не є провідним) можуть проводитися в режимі оффлайнових завдань, теоретичних блоків і відеозапису, завдяки чому учасники здатні навчатися будь-коли та будь-де (наприклад, у дорозі); індивідуальний темп навчання, що означає значні можливості щодо підлаштування швидкості проходження інтернет-тренінгу під індивідуальні запити, психологічні особливості, життєвий і робочий контекст учасників, завдяки чому здебільшого час повного проходження інтернет-тренінгів може суттєво відрізнятися в різних людей; можливість обирати засоби інтернет-комунікації, що є відповідними та зручними для учасників – у багатьох випадках учасники та ведучий обговорюють або навіть індивідуально вибирають, з допомогою яких інструментів буде здійснюватися обмін повідомленнями, поширення навчальних або психологічних матеріалів, пересилка зроблених завдань тощо. Застосування мобільних додатків як для керування процесом інтернет-тренінгу, так і для участі в ньому здатне зробити його більш зручним і мобільним [12; 15].

Продуктивність інтернет-тренінгів, як і традиційних тренінгів, визначається продуктивністю діяльності як ведучого, так і самих учасників. Ведучий (самостійно або разом з організаторами та / або тьюторами) створює ресурсні умови для навчальної діяльності та психологічної роботи, спрямовує процес руху (виконання завдань, опрацювання матеріалу тощо), керує груповою динамікою, тоді як індивідуальні результати в навчанні, психологічній оптимізації чи корекції, особистісному зростанні досягають самі учасники завдяки власній роботі, націленій на бажані результати, і саме вони є суб'єктами, що цілковито чи переважно відповідають за ці результати [11; 12].

Продуктивність інтернет-тренінгу залежить ще і від наявності домашніх завдань після заняття, а також від ставлення учасників до їх виконання. Виконання домашніх завдань здатне закріпити здобуті під час інтернет-тренінгу знання, уміння та навички [11; 12].

Водночас інтернет-тренінги, незважаючи на всі свої переваги, не можуть бути визнані «ідеальним» інструментом дистанційного навчання та психологічної роботи. Зазначаються і їхні недоліки, серед яких варто виділити такі, як, по-перше, вимога до наявності целеспрямованості та дисциплінованості учасників. Відсутність цих особистісних властивостей суттєво зменшує продуктивність участі в інтернет-тренінгу, оскільки непостійний контроль за виконуваною діяльністю й опрацьованими знаннями, вміннями та навичками з боку ведучого чи організатора «розслаблює» частину аудиторії, що не має достатньої вмотивованості й інтернальності. Особливо цей недолік проявляється в тих контекстах, де навчальний процес або психологічна робота здійснюється поза межами віртуального освітнього середовища, що здатне розвивати цілеспрямованість, відповідальність і вмотивованість учасників. По-друге, можлива низька якість роботи ведучого та тьюторів (за їх наявності). Через те, що ведучими інтернет-тренінгів, на жаль, часто стають люди без необхідної підготовки, які не мають відповідної загальної освіти, не пройшли потрібних курсів тренерського навчання, їхня діяльність в інтернеті часто ніким не контролюється, результати роботи не відстежуються, онлайн-навчання здебільшого не проходить ліцензування та сертифікацію – якість такої тренерської діяльності, як навчальної, так і психологічної, залишається на невідповідному рівні. Учасники можуть отримати неконгруентність особистості ведучого заявленій темі, через що вона не сприймається як модель для наслідування, низький рівень уважності ведучого та тьюторів до їхнього психологічного стану, особистісних особливостей, рівня сформованості інтелектуальних можливостей, невміння ведучого керувати груповою динамікою, гарантувати психологічну безпеку учасників, слабку концептуальну підготовку щодо змісту навчання чи психологічної роботи тощо. По-третє, сумнівний зміст навчальних матеріалів або всієї навчальної програми. Через те, що ведучий, а іноді й організація-замовник слабко орієнтуються у змісті навчання, мають занадто вузькі або застарілі погляди, неконструктивно вирішену конфронтацію один з одним щодо навчального матеріалу чи завдань для виконання учасниками, зміст інтернет-тренінгу може бути сформований на неякісному рівні. Одним із головних чинників зниження якості навчального матеріалу є пряма чи прихована реклама інших продуктів і послуг, а також інформаційні матеріали, не пов'язані з темою тренінгу, що інтегруються або додаються до змісту навчання. По-четверте, відсутність або недостатнє задіювання інтерактивних можливостей (відеозв'язок, аудіозв'язок, чати, коментування, спілкування в месенджерах і соціальних мережах та ін.) в організації та здійсненні інтернет-тренінгу. Через відсутність якісного двобічного зворотного зв'язку між ведучим і учасниками група не формується, ведучий не перебуває в рапорті з учасниками, творча синергія тісної спільної діяльності ведучого та групи не відбувається, ведучий не вносить динамічні зміни у свою діяльність та навчальний процес на ґрунті психологічного стану, цілей і потреб учасників, самі учасники не вступають разом чи у підгрупах у спільну діяльність, через що ефективність інтернет-тренінгу зазвичай незначна. В інших випадках, ураховуючи психологічні особливості інтернет-комунікації, окремі ведучі здатні ігнорувати або видаляти небажаний для себе зворотний зв'язок від учасників, через що інтерактивність процесу дистанційного навчання або психологічної роботи знижується. По-п'яте, можливий низький технічний рівень організації та підтримки інтернет-тренінгу. Навіть якісний за змістом та із професійною роботою ведучого мережевий тренінг може втратити ефективність за слабкого інтернет-зв'язку, зламаних вебкамер чи мікрофонів, працюючого з помилками або взагалі такого, що вийшло з ладу, програмного забезпечення, неякісного освітлення тощо. По-шосте, непідтверджений (сумнівний) характер сертифікації на інтернет-тренінгах або цілковита відсутність будь-якої сертифікації учасників. Ураховуючи сучасні умови здійснення інтернет-навчання в Україні, більшість інтернет-тренінгів не здатні запропонувати учасникам яку-небудь визнану державою сертифікацію або інші аналогічні документи, що могли б «офіційно» підтвердити факт повного проходження навчання й оволодіння тими чи іншими знаннями, уміннями та навичками. Для тих учасників тренінгових занять або курсів у мережі Інтернет, які розраховують не тільки на особистісні зміни, інтелектуальний розвиток, опрацювання нових, потрібних для себе компетенцій, але і також на кар'єрні зміни, пов'язані з фактом проходження тренінгу, інтернет-тренінги не є підходящим інструментом досягнення власних цілей [15].

Серед недоліків інтернет-тренінгів (меншою мірою це стосується інтернет-тренінгів, заснованих на відео-конференц-зв'язку, а також інтернет-тренінгів, що використовують мультимедійний контент у навчанні, більшою – мережевих тренінгів, що базуються на текстових комунікації та контенті), порівняно із тренінгами у традиційному форматі, називається брак «живого» спілкування, тобто безпосереднього спілкування між ведучим і учасниками, а також учасників поміж собою.

Існують думки щодо того, що нестача такого спілкування може обмежити ефективність тренінгового процесу [11; 12].

Деякі учасники через брак безпосереднього спілкування з ведучим інтернет-тренінгів сприймають процес мережевого навчання чи психологічної роботи як не цілком повноцінний для себе, вчаться повільно, виконують завдання із затримками чи з помилками тощо, можуть багато часу та з низькою ефективністю витрачати на інтернет-комунікацію з ведучим та / або тьюторами або, навпаки, обмежувати себе в такій комунікації, коли вона потрібна (через страх, сором, низькі комунікативні компетенції тощо). В інших учасників, за нестачі безпосередньої присутності ведучого або педагога, може спостерігатися неможливість зосередитися на навчальному процесі, відволікання на не пов'язане з інтернет-тренінгом спілкування в соціальних мережах, інтернет-месенджерах, пошук інформації в пошукових системах, що не стосується навчання, перебування на новинних сайтах, участь у комп'ютерних іграх тощо. Деякою мірою зазначене перенесення уваги може бути скореговане форматом інтернет-тренінгу, що здійснюється за допомогою відео-конференц-зв'язку, коли ведучий бачить учасників, і вони про це знають. Водночас частіше все ж таки йдеться про те, що саме цілеспрямовані, відповідальні учасники з якісним самоконтролем складають найбільш оптимальну та бажану аудиторію учасників інтернет-тренінгів, що дещо звужує їхні навчальні та психологічні можливості [12].

Персоналізація розроблення інтернет-тренінгів дозволяє застосовувати різні підходи до їх побудови, організації та здійсненні – у таких форматах, як, наприклад, дистанційні навчальні курси на програмній платформі "Moodle", з використанням відео-конференц-зв'язку, у вигляді відеороликів на відеохостингу YouTube чи Vimeo, подкастів тощо. У тих або інших випадках навіть можливе розроблення тренінгів під індивідуальні запити не тільки організацій, але й окремих людей [12].

Один із провідніх науково-методологічних центрів в Україні, що розробляє навчальні і психологічні інтернет-тренінги, – лабораторія сучасних інформаційних технологій навчання Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. У сферу діяльності лабораторії входить, зокрема, теоретико-методологічна підготовка, розроблення та впровадження у практичну сферу застосування технологій дистанційного навчання та психологічної роботи, що здійснюються в Інтернеті, зокрема інтернет-тренінгів, дослідження потенціалів і специфікі формування віртуального освітнього простору, інтелектуальний розвиток учасників занять у віртуальному просторі й ін.

Одним із провідних інтернет-тренінгів лабораторії став «Інтелектуальний тренінг для літніх людей», спрямований на розвиток інтелектуальної сфери людей похилого віку і побудований на програмно-технічній платформі "Moodle" на базі інтернет-сайту лабораторії за посиланням http://moodle.newlearning.org.ua/course/view.php?id=4. Автором інтернет-тренінгу є провідний науковий співробітник лабораторії, кандидат психологічних наук І. Коваленко-Кобилянська. Актуальність тренінгу зумовлена тим, що суб'єктність представників цього вікового періоду, як і їхня сфера інтелекту, уважається неоднорідною, такою, що має суперечності та різноспрямовані тенденції у своєму розвитку. Проявляється це в різних видах діяльності людини, зокрема в тих, що здійснюються в контексті мережевого простору. У процесі дослідження специфікі, потенціалів і обмежень розвитку суб'єктної активності людей похилого віку розроблений інтернет-тренінг, учасниками його стали 129 представників геронтогенезу віком від 56 до 75 років, причому більшість жінки – 63% [14].

Виявлені учасники експерименту, які характеризувалися продуктивними психологічними новоутвореннями й іншими ментальними стратегіями – виявляли зацікавленість у нових завданнях і в можливостях власного інтелектуального розвитку, причому як суб'єктивно, так і об'єктивно результати останнього були відзначені. З допомогою інтернет-тренінгу «Інтелектуальний тренінг для літніх людей», що сприяв інтелектуальному саморозвитку учасників геронтогенезу й активізував психічні компенсаторні механізми, відновлювалися та / або розкривалися когнітивні можливості та функції, зокрема такі, що не застосовувалися учасниками навіть на більш ранніх етапах їхнього розвитку (творчі здібності й ін.).

Іншим суттєвим за своїм значенням інтернет-тренінгом лабораторії є «Інтернет-тренінг із розвитку суб'єктної активності дорослих користувачів соціальних мереж», розроблений для формування суб'єктної активності та розвитку окремих аспектів інтелекту дорослих постійних учасників соціальних мереж (в основному досліджувану вибірку склали користувачі соціальної мережі Facebook). Так само, як і попередній інтернет-тренінг, навчальний курс розроблений на базі інтернет-сайту лабораторії на програмно-технічній платформі "Moodle" (http://moodle.newlearning.org.ua/course/view.php?id=7); крім цього, застосовуються такі інструменти збору інформації й інтернет-комунікації, як Google Forms, віртуальна спільнота лабораторії у Facebook та приватна комунікація з використанням персональних сторінок у Facebook. Навчальний курс розроблений молодшим науковим співробітником лабораторії Д. Мещеряковим.

Структура інтернет-тренінгу складається із блоків (за тижнями), складність завдань поступово зростає та завершується фінальним інтегративним завданням, для виконання якого учасникам треба застосувати здобуті під час тренінгу вміння, навички та знання. Специфіка завдань, зокрема, полягає в тому, що вони мають гнучку персоналізацію під конкретні запити учасників, їх виконання залежить від змісту актуальних цілей, що мають перед собою учасники [14; 16].

Ще одним ключовим інтернет-тренінгом, розробленим у лабораторії, є «Досвід проєктування» за авторством старшого наукового співробітника лабораторії П. Дітюка. Інтернет-тренінг так само розроблений на програмно-технічній платформі "Moodle" на базі інтернет-сайту лабораторії, доступний за посиланням: http://moodle.newlearning.org.ua/course/view.php?id=5. Учасниками навчального курсу були в основному військовослужбовці-контрактники – офіцери та сержанти, які представляють Збройні сили України та Національну гвардію, а також менеджери підприємств, усі (військовослужбовці та менеджери) працюють керівних посадах, віком 23–48 років, з вищою або незавершеною вищою освітою. За критерієм спрямованості професійної діяльності учасники були організовані у групи загальною кількістю 83 людини. Зокрема, у групах проводилися розбір і рефлексія результатів роботи на даний момент, структурування діяльності, визначення та корегування запитів, проєктування подальшої діяльності.

Усі зазначені інтернет-тренінги демонструють бажані та суттєві результати в навчанні та психологічній роботі учасниками, що дає необхідні підстави для подальшого розвитку відповідного напряму – дистанційного групового навчання у тренінговому форматі та віртуальних освітніх середовищ. У рамках лабораторії успішно впроваджені також інші інтернет-тренінги – з розвитку комунікативної компетентності, суб'єктності, попередження конфліктних ситуацій тощо [8; 9; 10; 14].

Висновки. Виявлено, що інтернет-тренінг визначається, у широкому розумінні, як навчання новим навичкам, умінням, знанням, що здійснюється в інтернет-середовищі за певною навчальною програмою; у вузькому розумінні – як активне соціально-психологічне навчання та психологічна оптимізація у віртуальному просторі мережі Інтернет, що здійснюються в умовах групової динаміки. Дослідження та впровадження у практичну сферу навчальних, розвивальних, коригуючих можливостей інтернет-тренінгів, з урахуванням їхніх переваг і недоліків, відповідне застосування для навчання, інтелектуального розвитку учасників, психопрофілактики, психокорекції приводить до кращого та повнішого розкриття психологічних потенціалів відповідної навчальної технології, надає більше психологічних ресурсів для формування суб'єктної активності, здійснення власної суб'єктності, розвитку самоусвідомлення, цілепокладання, підвищення продуктивності різних видів діяльності. Уже довели свою продуктивність вітчизняні інтернет-тренінги з інтелектуального розвитку, розвитку суб'єктної активності, комунікативної компетентності, можливостей проєктування, попередження конфліктних ситуацій тощо.

Література:

1. Вачков И. Введение в тренинговые технологии. *Психологическое сопровождение выбора профессии* / под ред. Л. Митиной. Москва : Московский психол.-соц. ин-т ; Флинта, 1998. С. 66–78.
2. Вачков И. Основные виды тренинговых групп в западной практической психологии. Москва, 1996. № № 20–96. 24 с.
3. Вачков И. Основы технологии группового тренинга. *Психотехники* : учебное пособие. Москва : Ось – 89, 2008. 256 с.
4. Емельянов Ю. Активное социально-психологическое обучение. Ленинград : Изд-во ЛГУ, 1985. 168 с.
5. Емельянов Ю. Активные групповые методы социально-психологической подготовки специалистов. *Вопросы психологии.* 1985. № 6. С. 88–95.
6. Емельянов Ю., Жуков Ю. Социально-психологический тренинг: проблемы и перспективы. *Вопросы психологии*. 1983. № 4. С. 139–140.
7. Емельянов Ю., Кузьмин Е. Теоретические и методические основы социально-психологического тренинга. Ленинград : ЛГУ, 1983. 103 с.
8. Назар М. Зв'язок суб'єктної активності та інструментарію дистанційного навчання через мережу Інтернет. *Теорія і практика сучасної психології.* Запоріжжя : Класич. приват. ун-т., 2018. № 4. С. 148–152.
9. Назар М. Продуктивність групового дистанційного навчання у віртуальному просторі. *Актуальні проблеми психології*. 2019. Т. VIII. Вип. 10. С. 228–242.
10. Назар М. Інтернет-навчання як базова властивість інформаційного суспільства. *Теорія і практика сучасної психології.* Запоріжжя : Класич. приват. ун-т., 2019. № 1. С. 83–87.
11. Пятирикова Ж. Обучение на рабочем месте: плюсы и минусы интернет-тренингов. URL: http://dlearning.ru/articles/?ELEMENT_ID=196 (дата обращения: 12.06.2018).
12. Онлайн-обучение. Плюсы и минусы электронного образования. *Блог сервиса вебинаров MyOwnConference*. URL: https://myownconference.ru/blog/index.php/online-obuchenie/ (дата обращения: 12.05.2018).

13. Ребер А. Большой толковый психологический словарь. Москва : Вече ; АСТ, 2000. Т. 1. 591 с.
14. Розвиток суб'єктної активності дорослих у віртуальному просторі: монографія / М. Смульсон та ін. ; за ред. М. Смульсон. Київ : Ін-т психології ім. Г.С. Костюка НАПН України, 2018. 180 с.
15. Сторожева Н. 15 плюсов и минусов онлайн-обучения. URL: https://www.e-xecutive.ru/education/proeducation/1987209-15-plusov-i-minusov-onlain-obucheniya (дата обращения: 14.06.2018).
16. Mescheryakov D. Development of the adults' subjectness activity in Facebook. *Інформаційні технології і засоби навчання.* 2019. Т. 71. № 3. С. 282–294. URL: https://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/2847 (дата звернення: 31.07.2019).

Nazar M. M. Trainings in virtual space: analysis of advantages, disadvantages, psychological possibilities

Work's purpose is an exposure of advantages, disadvantages and psychological possibilities of trainings in Internet's virtual space. Information technologies, related to network of Internet, are actively integrated almost in all spheres of human life, in particular in the sphere of learning and education, group education in internet-trainings format rapidly becomes popular, that is able to engulf greater or lesser aggregates of participants. Internet-training is determined, in the wide understanding, as learning of new skills, abilities, knowledge in Internet environment on a certain educational tutorial; in the narrow understanding – as active social-psychological education and psychological optimization in virtual space of Internet in the conditions of group dynamics. Virtual educational environments' internet trainings become one of main instruments of both development and education of participants. Also there are become a technology of educational network space forming built on principles of activity, initiative and subjectness of participants – both those, who teaches, and those, who studies. As a result, internet trainings expose complex educational-developing and psychological potential which has considerable prospects for wide application. Research and introduction in practical sphere of educational, developing, correctings possibilities of Internet trainings, taking into account their advantages and disadvantages, proper application for education, intellectual development of participants, psychoprophylaxis, psychocorrection, results in best and more complete opening of psychological potentials of proper educational technology, gives more psychological resources for forming of subject activity, realization of own subjectivity, development of self-awareness, results framework, increase of different types of activity' productivity. Domestic Internet trainings productivity of intellectual development, development of subject activity, communicative competence, possibilities of planning, warning of conflict situations etc. have been proven.

Key words: *trainings, Internet trainings, group education.*

УДК 159.923.2
DOI https://doi.org/10.32840/2663-6026.2019.4-2.13

Л. І. Немаш
асистентка кафедри психології
Вінницький соціально-економічний інститут
Відкритого міжнародного університету розвитку людини «Україна»,
аспірантка кафедри психології та соціальної роботи
Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського

ТЕОРЕТИЧНА МОДЕЛЬ СПІВВІДНОШЕННЯ ТИПУ РЕФЛЕКСІЇ ДО РЕФЛЕКСИВНОСТІ ОСОБИСТОСТІ

У статті виконано теоретико-методологічний аналіз концептуальних положень психологічних досліджень феноменів рефлексії та рефлективності і формулюваня теоретичної моделі співвідношення типу рефлексії до рефлексивності особисті. У викладі матеріалу розглянуто дефініції понять рефлексії та рефлексивності як основи організації психологічної структури людини.

Наведено наукові погляди А. Карпова, який наполягає на вивченні рефлексії в системному вимірі, «диференційовано, в аспектах трьох базових модусів – як психічний процес, як психічна властивість, як психічний стан у вигляді ситуативної (актуальної), ретроспективної та перспективної рефлексії».

Представлено диференціацію категорій рефлективності за розробкою Д. Леонтьєва у чотирьох фокусах спрямованості рефлексії: 1) інтроспекція (самокопання); 2) системна рефлексія; 3) квазірефлексія; 4) арефлексія. Даний підхід розділяє конструктивні та деструктивні впливи рефлексивності на життєдіяльність особистості.

І. Семенов та С. Степанов виділили чотири: кооперативний, комунікативний, інтелектуальний, особистісний типи рефлексії, проявляється в рефлексуванні своїх вчинків та образів власного «Я» як індивідуальності.

Наведено три варіанти визначеня вимірів співвідношення понять «рефлексія» та «рефлексивність» за О. Зімовіним і Є. Заїкою: 1) рефлексія та рефлексивність тотожні, поняття розглядаються як взаємозамінні слова-синоніми; 2) «рефлексія» більш широке поняття, ніж «рефлексивність»; 3) «рефлексивність» є більш широким поняттям, ніж «рефлексія».

Наведено авторську аналогію для пояснення диференціації досліджуваних категорій із розглядом співвідношення понять «Его» і «Самість» в юнгіанській парадигмі. «Самість» трактується як організуючий принцип, функція якого об'єднувати, інтегрувати, це щось вроджене в особистості, первинно задане, архетип. Тоді як «Его» – це діючий принцип, також архетип, посередник між сферами свідомого і несвідомого, із процесами пізнання та перевіркою реальності. В аналогії представлено «рефлективність» як інтегративний організуючий принцип у структурі особистості. А «рефлексію» – як діючий принцип у психічній структурі цієї ж особистості.

Відповідно до представлених спостережень запропоновано схему співвідношення рефлективності та чотирьох типів рефлексії.

Ключові слова: *свідомість, психологічна структура особистості, самоорганізація, системна рефлексія, кооперативний тип рефлексії, комунікативний тип рефлексії, інтелектуальний тип рефлексії, особистісний тип рефлексії, Его, Самість.*

Постановка проблеми. Науковий інтерес до вивчення проблеми рефлексії перманентно зберігається впродовж тривалого часу як у психологів, так і у філософів, соціологів, педагогів та інших дослідників потенціальних можливостей людини. Попри ґрунтовне вивчення даної теми, є і залишатимуться важливими для наукового та практичного дослідження особливості розгортання рефлексивних процесів у різні періоди особистісного та професійного становлення людини. Узагальнення останніх праць виявляє, що рефлексія – це процес самопізнання, а рефлексивність – передумова і можливість існування такого процесу. «Рефлексивність» в останніх дослідженнях уважається більш широким і об'ємним поняттям, ніж «рефлексія». Науковці-психологи розглядають рефлексивність як здатність людини спрямовувати власну увагу й активність на себе. Поняття рефлексивності є більш новим у психології, а його зміст конкретизовано недостатньо. Структурна організація особистісної рефлексії також є маловивченою темою. Саме тому ми вважаємо актуальною теоретичне розроблення моделі співвідношення типу особистісної рефлексії до рефлексивності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Розглядаючи дефініції поняття «рефлексія», науковці сходяться на думці, що дана категорія

© Немаш Л. І., 2019

є фундаментальною в організації особистісної структури людини. А. Шаров уважає, що рефлексія «наскрізь пронизує більшість напрямів науки, так чи інакше пов'язані із життям та самоорганізацією. Як наслідок, виникає багатоаспектність та різнорівневість поняття, а її комплексний характер не сприяє вичерпному конструктивному опрацюванню даної категорії. Тому і виникає певна неточність у понятійному апараті. Саме тому до аналізу поняття «рефлексія» часто підходять із загальнонаукових позиції» [1, с. 112–117].

У наукових психологічних дослідженнях рефлексія здебільшого розглядається у двох напрямах: 1) як характеристика мислення – *інтелектуальна рефлексія;* 2) як механізм, пов'язаний із функціонуванням самосвідомості, тобто *особистісна рефлексія.* У першому випадку рефлексія представлена як усвідомлення засобів інтелектуальної діяльності та їхнього зв'язку із предметними властивостями об'єктів (М. Алексєєв, В. Давидов, О. Зак, І. Семенов, Г. Щедровицький). У другому – інтелектуальна діяльність пояснюється не лише суто предметними характеристиками діяльності, а насамперед наявними особистісними властивостями суб'єкта (Л. Абульханова, Л. Виготський, В. Зарецький, О. Леонтьєв, О. Мотков, С. Рубіштейн, І. Семенов, Є. Сиротина, С. Степанов та інші). Емпірично проблема інтелектуальної рефлексії більш вивчена, аніж рефлексія особистісна. Зазвичай у дослідженнях, спрямованих на вивчення особистісного аспекту рефлексії, робиться акцент на активізації принципу саморозвитку особистості. Відповідно до цього погляду рефлексія забезпечує самоорганізацію і самомобілізацію особистості в актуальних умовах її існування. Категорія «особистісна рефлексія» у цих дослідженнях часто ототожнюється з поняттям «саморефлексія» (Н. Гуткіна, І. Бех, В. Зарецький, О. Новікова, І. Семенов, С. Степанов, А. Холмогорова й ін.). Д. Леонтьєв і А. Авєріна підкреслюють зв'язок мислення і рефлексії та зазначають, що мислення є необхідним компонентом рефлексії і само стає об'єктом для рефлексії [2, с. 363–366]. Також науковці вказують на те, що рефлексія і рефлективність можуть спрямовувати увагу свідомості особистості як на себе – інтрапсихічна форма, так і на зовнішні обставини – інтерпсихічна.

Мета статті – зробити теоетико-методологічний аналіз концептуальних положень психологічних досліджень феноменів рефлексії та рефлективності, сформулювати теоретичну модель співвідношення типу рефлексії до рефлексивності особисті.

Виклад основного матеріалу. Саме завдяки рефлексії, унікальній властивості людської психіки, особистість має змогу встановлювати і дізнаватись про свою сутність. Рефлексія в життєдіяльності людини сприяє самоаналізу, розумінню актуальної робочої ситуації, причин її виникнення та перспектив пошуку рішень. Рефлексію (від лат. *reflexio* – «звернення назад») у літературі найчастіше трактують як «звернення мислення людини на свій внутрішній світ». Наукові пошуки старанно розкривають знання стосовно даного феномену, але природа рефлексії багатогранна і потребує уваги. «Усепроникність» рефлексії та її «розгалуженість» у психіці загалом роблять цей феномен визначальним. Через виняткову складність і специфічність рефлексивних процесів знання, які стосуються проблематики рефлексії, часто виявляються різнорідними і малоструктурованими. Успішність наукових пошуків також напряму залежить від стану цієї властивості в самого дослідника. Нині рефлексія недостатньо чітко осмислена стосовно своєї структурної організації. На нашу думку, важливо визначитися зі співвідношенням понять «рефлексія» та «рефлексивність».

А. Карпов наполягає на вивченні рефлексії в системному вимірі, «диференційовано, у трьох базових аспектах, які відповідають трьом базовим модусам психічного – *як психічний процес, як психічна властивість, як психічний стан»* [3, с. 45]. Рефлексія є унікальною синтетичною психічною реальністю, яка може бути (і реально є) як психічним процесом, так і психічною властивістю та психічним станом водночас, але не зводиться до жодного з них. Навіть більше, суть і специфіка рефлексії (як поняття і як психічної реальності) полягає в тому, що вона є не тільки процесом, властивістю або станом, а що саме синтез названих компонентів становить її якісну визначеність структури. Рефлексія – це одночасно і стан усвідомлення чого-небудь, і унікальна властивість, характерна лише для людини, і процес репрезентації психікою свого власного змісту [3, с. 48].

А. Карповим розроблено діагностичну методику визначення рівня розвитку рефлективності, яка диференціює рефлексивні особливості особистості за «часовим» принципом: ситуативна (актуальна), ретроспективна та перспективна рефлексія. Також науковець диференціює поняття «рефлексія» – як «даності свідомості самій собі», тобто власне наявності самої свідомості, та категорії «рефлексивність» – саме здатності людської свідомості до феномену звертатись та усвідомлювати саму себе [3, с. 46].

Системним вивченням категорії рефлективності відзначаються розробки Д. Леонтьєва. Запроваджений ним диференційний підхід пропонує виокремлювати чотири фокуси спрямованості рефлексії:

1) інтроспекція (самокопання), передбачає зосередженість на власному стані, власних переживаннях;

2) системна рефлексія, пов'язується з можливістю самодистанціювання та фокусування

погляду на себе так, наче з боку. Це дозволяє охопити одночасно як полюс суб'єкта, так і полюс об'єкта;

3) квазірефлексія, спрямування фокуса уваги на об'єкт, поза межами актуальної життєвої ситуації;

4) арефлексія, за якої суб'єкт не фокусує увагу ні на собі, ні на об'єкті.

Даний підхід розділяє конструктивні та деструктивні впливи рефлексивності на життєдіяльність особистості. На основі даної роботи створено опитувальник «Диференційний тип рефлективності» [2, с. 365–370].

У дослідженнях механізмів розв'язання творчих завдань І. Семенов і С. Степанов виділили чотири напрями (змісти, які виступають як предмет) спрямування суб'єктом своєї рефлексивної уваги, які формують відповідні типи рефлексії: 1) *кооперативний тип рефлексії* відповідає ситуації, коли суб'єкт рефлексує знання про ролі та позиції учасників колективної взаємодії; 2) *комунікативний тип рефлексії* спостерігається в ситуації, коли суб'єкт рефлексує свої уявлення про внутрішній світ і причини діяльності інших людей; 3) *інтелектуальний тип рефлексії* означає рефлексування суб'єктом знання про об'єкт і способи взаємодії з ним; 4) *особистісний тип рефлексії* проявляється в рефлексуванні своїх вчинків і образів власного «Я» як індивідуальності [4, с. 38–39].

Запропонована типологія рефлексії за С. Степановим та І. Семеновим теоретично підтверджена у працях багатьох науковців і вважається однією з базових у вивченні даного феномену. У роботах Н. Алексєєва, А. Тюкова, Г. Щедровицького та їхніх послідовників розроблялися психологічні знання про кооперативний тип рефлексії, який забезпечує проєктування спільної діяльності індивідів, ураховує і координує їхні професійні (ситуативні) позиції та групові ролі. Соціально-психологічні дослідження розгорнутого спілкування та міжособистісного сприймання визначають специфіку комунікативного типу рефлексії (Г. Андреєва, Я. Коломінський, Л. Петровська, В. Петровський). У дослідженнях розгортання когнітивних процесів відбувається вивчення інтелектуального типу рефлексії як уміння особистості спостерігати, виділяти, аналізувати, співвідносити із предметною діяльністю власні дії (Є. Бодрова, В. Давидов, О. Зак, В. Мільман, В. Романко, Н. Поливанова). У працях, спрямованих на визначення особистісного типу рефлексії, акцентується увага на активізації можливостей саморозвитку особистості. Поняття «особистісна рефлексія» та «саморефлексія» у цих дослідженнях розглядаються як синоніми (Н. Гуткіна, І. Бех, В. Зарецький та ін.) [4, с. 36–39].

Відповідно до представлених спостережень пропонуємо схему співвідношення категорій «рефлексія» та «рефлективність» (див. рис. 1).

Надзвичайно важливим аспектом цього співвідношення ми вважаємо напрямок, або фокусування рефлексивної уваги. Тобто від того, куди спрямовується саме ця увага, і залежить тип рефлексивної дії. У такому акті рефлективність – це те, що спрямовує увагу, а тип рефлексії стає самим проявом дії.

Однак у науковій літературі не завжди вживаються поняття, зведені до якогось спільного трактування. Це вносить певну плутанину та непослідовність у розуміння явища та, як наслідок, неякісне виконання досліджень стосовно нього. Така проблема стосується і категорії рефлексії. О. Зімовін і Є. Заїка цілком слушно наполягають на розведенні понять «рефлексія» та «рефлексивність». Вони наголошують також на визначенні співвідношення їх одне до іншого та наводять три варіанти такого зв'язку:

1. *Рефлексія* та *рефлексивність* тотожні, поняття розглядаються як взаємозамінні слова-синоніми. Даний підхід історично найбільш ранній, розмежування зазначених понять не робиться. Властиво мисленнєвому підходу до розуміння рефлексивних процесів, а також системомиследіяльнісному.

2. *Рефлексія* більш широке поняття, ніж *рефлексивність*. Підхід розробляється А. Карповим [3]. Він уважає, що рефлексія – це водночас і унікальна властивість, притаманна лише людині, і стан усвідомлення чого-небудь, і процес репрезентації психіці свого власного змісту. У такому разі рефлексивність опиняється лише одним із модусів рефлексії. О. Зімовін та Є. Заїка вказують на те, що підхід А. Карпова має гносеологічний відтінок та не зовсім відповідає реальним механізмам психічної діяльності.

3. *Рефлексивність* є більш широким поняттям, ніж *рефлексія*. О. Зімовін і Є. Заїка наполягають на справедливості даного підходу, опираючись на міждисциплінарні дослідження А. Сурмави, британського соціолога Е. Гідденса, філософські погляди М. Фуко. На їхню думку, рефлексивність розглядається як «загальна здатність системи спрямовувати власну активність на саму себе. Рефлексивність може бути властивістю соціальних, економічних, технічних систем, але у кожному разі матиме деяку специфіку» [5, с. 67–69].

На наш погляд, наведена трактовка понять відповідає розумінню рефлексивності як базової інтегративної властивості, притаманної особистості, перманентна наявність якої забезпечує процес або стан рефлексії цієї самої особистості. Тобто, вивчаючи рефлексивність, ми досліджуємо, наскільки особистість схильна до самої рефлексії, наскільки її властивість рефлексувати розвинена. У дослідженні *рефлексії* ми дізнаємось, який саме тип, аспект, напрям дії притаманний особистості

Індивідуальні форми рефлексії *як конкретні прояви*	**4. Інтелектуальний тип рефлексії** *Фокус рефлексивної уваги – на знання про об'єкт і способи взаємодії з ним* Комбінована позиція рефлексивного спостереження		**1. Кооперативний тип рефлексії** *Фокус рефлексивної уваги – на знання про рольову структуру й організаційну диспозицію в колективі* «Вихід» у зовнішню позицію стосовно того, хто рефлектує	**Колективні форми рефлексії** *як конкретні прояви*
	3. Особистісний тип рефлексії *Фокус рефлексивної уваги – на диференціацію і переосмислення різних підструктур власного «Я»* «Внутрішній» фокус рефлексивного спостереження		**2. Комунікативний тип рефлексії** *Фокус рефлексивної уваги на уяву про внутрішній світ іншого і причини його вчинків* Комбінована позиція рефлексивного спостереження	

Рис. 1. Схема співвідношення рефлективності і чотирьох типів рефлексії (типологію надано за С. Степановим та І. Семеновим)

в тій чи іншій ситуації, який із них людина обирає або не обирає для взаємодії з іншими тощо.

Вивчаючи співвідношення понять «рефлексія» та «рефлексивність», ми приходимо до аналогії з розглядом співвідношення понять «Его» і «Самість» в юнгіанській парадигмі. Тривале дослідження питання представниками аналітичної школи дає сучасне трактування взаємовідношення цих категорій: «Самість» – це організуючий принцип, функція якого об'єднувати, інтегрувати, це щось вроджене в особистості, первинно задане, архетип. Тоді як «Его» – це діючий принцип, також архетип, посередник між сферами свідомого і несвідомого, із процесами пізнання та перевіркою реальності. На основі «Его» будується ставлення до зовнішньої і внутрішньої реальності особистості. За К.Г. Юнгом, ««Самість» спостерігає за «Его» і може протистояти йому, на певних стадіях розвитку може включати його в себе» [6, с. 24].

Ми використовуємо аналогію, без спроби зведення або ототожнення понять, для порівняння співвідношенн «рефлексії» до «рефлексивності» як «Его» до «Самості» у трактуваннях юнгіанських аналітиків. Тобто розглядаємо рефлективність як інтегративний організуючий принцип у структурі особистості. А рефлексію – як діючий принцип у психічній структурі цієї ж особистості.

Маргарет Кларк пише про те, що К.Г. Юнг вніс уточнення стосовно свого більш раннього бачення «короля замка». Саме це уточнення може вносити розходження між юнгіанською й іншими теоріями: «Воно (тобто Его) розуміється як щось, що відгукується на вимогу якоїсь вищої інстанції, Самості, впорядковуючого принципу всієї особистості» [6, с. 20]. Саме цим уточненням визнається положення «Его» в ієрархії структури психіки: «<…> Его – узурпатор, а законний король – Самість» [6, с. 21].

На відміну від «монархічних стосунків Его і Самості», співвідношення рефлексії та рефлективності уявляються нам більш партнерськими. Саме тісний зв'язок двох феноменів і взаємо-

залежність їх існування робить диференціацію цих понять такою складною і можливою лише на теоретичному рівні. Але саме така диференціація сприятиме розвитку понять про найважливіші феномени людської психіки та їх емпіричним дослідженням.

Висновки і пропозиції. Наукові категорії рефлексії та рефлексивності визнаються фундаментальними в організації особистісної структури людини.

Розглядається в аспектах трьох базових модусів – *як психічний процес, як психічна властивість, як психічний стан у вигляді* ситуативної (актуальної), ретроспективної та перспективної рефлексії. Виконують диференціацію категорій рефлективності за розробкою Д. Леонтьєва в чотирьох фокусах спрямованості рефлексії: 1) інтроспекція (самокопання); 2) системна рефлексія; 3) квазірефлексія; 4) арефлексія. Даний підхід розділяє конструктивні та деструктивні впливи рефлексивності на життєдіяльність особистості.

Рефлективність може бути представлена як інтегративний організуючий принцип у структурі особистості. А рефлексія – як діючий принцип у психічній структурі цієї ж особистості. «Рефлексивність» є більш широким поняттям, ніж «рефлексія».

Прояви типів рефлексії можуть бути колективними – кооперативний і комунікативний тип рефлексії, індивідуальними – особистісний та інтелектуальний тип рефлексії. Саме такі конкретні прояви рефлексивної дії і можуть підлягати подальшому емпіричному дослідженню й інтерпретації.

Література:

1. Шаров А. Онтология рефлексии: природа, функции и механизмы. *Рефлексивный подход: от методологии к практике* / под ред. В. Лепского. Москва : Когито-центр, 2009. С. 112–132.
2. Леонтьев Д., Аверина А. Рефлексивность как составляющая личностного потенциала. Структура и диагностика. Москва : Смысл, 2011. С. 360–379.
3. Карпов А. Рефлексивность как психическое свойство и методика ее диагностики. *Психологический журнал*. 2003. Т. 24. № 5. С. 45–57.
4. Степанов С., Семенов И. Психология рефлексии: проблемы и исследования. *Вопросы психологии.* 1985. № 3. С. 31–40.
5. Зімовін О., Заїка Є. Рефлексивність та рефлексія: співвідношення понять. *Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди. Психологія.* 2014. Вип. 47. С. 65–71.
6. Кларк М. Отношения Эго и Самости в клинической практике: Путь к индивидуации. Пер. с англ. Москва : Когито-Центр, 2013. 96 с.

Nemash L. I. Theoretical model of the relation of the type of reflection according to the reflexivity of personality

The theoretical and methodological analysis of the conceptual provisions of psychological researches of the phenomena of reflection and reflexivity is performed in the article, and the theoretical model of the relation of the type of reflection to the reflexivity of the personal is formulated. The presentation of the material considers the definitions of the concepts of reflection and reflexivity, as the basis of the organization of the psychological structure of man.

The scientific views of A. Karpov, who insists on the study of reflection in the system dimension, "differentiated, in aspects of the three basic modes – as a mental process, as a psychic property, as a mental state in the form of situational (actual), retrospective and perspective reflection" are given in the article.

Differentiation of reflectivity categories by D. Leont'ev's development in four focuses is presented: 1) introspection (self-digging); 2) systemic reflection; 3) quasireflexion; 4) areflexion. This approach separates the constructive and destructive effects of reflexivity on the vital activity of the individual.

I. Semenov and S. Stepanov identified four: cooperative, communicative, intellectual, and personal types of reflection.

There are three options for determining the measurement of the relation between the concepts of "reflection" and "reflexivity" by O. Zimovin and E. Zayika as: 1. Reflection and reflexivity are identical, concepts are regarded as interchangeable words synonymous; 2. Reflection is a broader concept than reflexivity; 3. Reflexivity is a broader concept than reflection.

The author's analogy is given to explain the differentiation of categories with consideration of the relation between the concepts of "Ego" and "Self" in the Jungian paradigm. "Selfhood" is interpreted as an organizing principle which function is to unite, integrate, it is something that is inherent in the personality, originally given, the archetype. While Ego is a valid principle, it is also an archetype, a mediator between the realms of the conscious and the unconscious, with processes of cognition and reality testing. In the analogy "reflectivity" is presented as an integrative organizing principle in the structure of personality. And "reflection" – as an operating principle in the mental structure of the same personality.

According to the presented observations, a scheme of the ratio of reflectivity and the four types of reflection is proposed.

Key words: *consciousness, psychological structure of personality, self-organization, systemic reflection, cooperative type of reflection, communicative type of reflection, intellectual type of reflection, personal type of reflection, Ego, Self.*

УДК 159.922.8
DOI https://doi.org/10.32840/2663-6026.2019.4-2.14

Т. В. Павленко
аспірант
Інститут психології імені Г. С. Костюка
Національної академії педагогічних наук України

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ КОМУНІКАТИВНИХ ВЛАСТИВОСТЕЙ ХЛОПЦІВ-ПІДЛІТКІВ

У статті представлені та проаналізовані емпіричні дані щодо чинників розвитку комунікації у хлопців-підлітків та вивчено, які внутрішні якості виступають як чинники розвитку їхніх комунікативних властивостей. За допомогою розробленої програми діагностики, яка коротко представлена у статі, вивчено рівень розвитку комунікативних властивостей і особистісні якості, які, за припущенням, могли слугувати чинниками розвитку цих властивостей учнів, які увійшли до вибірки. За допомогою кореляційного аналізу вдалося виявити, які саме внутрішні чинники впливають на рівень розвитку комунікативних властивостей хлопців у підлітковому віці загалом і в молодшому та старшому підлітковому віці зокрема. Додатково акцентовано увагу на відмінностях у розвитку цих властивостей між вибірками молодших і старших хлопців-підлітків. Тобто у статі зазначено, який особистісний чинник і з якою інтенсивністю впливає на розвиток комунікативних властивостей у хлопців у заявленому віці, а також на різних вікових етапах підліткового періоду. Визначено вісім чинників розвитку комунікативних властивостей хлопців-підлітків. Це такі чинники, як: рівень самоповаги, рівень комунікативного самоконтролю, потреба у спілкуванні, рівень розвитку емпатії, дратівливість, емоційна стабільність, сором'язливість, залежність від думки оточення (конформізм – нонконформізм). Проведено умовну класифікацію чинників на позитивні (тобто такі, розвитку яких варто сприяти) та негативні (ті, які перешкоджають розвитку комунікативних властивостей хлопців-підлітків).

Додатково проведено порівняння впливу чинників розвитку комунікативних властивостей на різних вікових етапах та на вибірку загалом. Тобто у статті проаналізовано спільні та відмінні риси розвитку комунікативної сфери в молодших і старших хлопців-підлітків, визначено найбільш вагомі позитивні та негативні чинники розвитку комунікативних властивостей, а також зіставлено ці дані із загальної вибіркою. Загалом, дані можуть бути використані як у шкільній роботі, так і в подальших дослідженнях комунікативних властивостей підлітків.

Ключові слова: *підлітковий вік, хлопці, підлітки, комунікація, комунікативні властивості.*

Постановка проблеми. Підлітковий вік є сенситивним періодом для формування комунікативної компетентності та розвитку комунікативних умінь і навичок. Увесь підлітковий вік визначається важливими новоутвореннями: наявністю особливої потреби у спілкуванні, становленням самооцінки, виникненням почуття дорослості як особливої форми самосвідомості, розвитком здатності до рефлексії, прагненням до встановлення та розширення соціальних і комунікативних контактів. Проте вплив вищеназваних компонентів на розвиток комунікативних властивостей хлопців-підлітків недостатньо вивчено.

Аналіз останніх публікацій. Проблемою розвитку комунікативних властивостей хлопців-підлітків цікавилися вчені різних галузей. Л. Котлова [1] стверджувала, що важливою складовою частиною комунікативної сфери є змагання за лідерство, за успіхи у фізичній та інтелектуальних сферах, за дружбу і прихильність. Н. Латта зазначає, що для хлопців характерна конкретизація мовлення: вони ненавидять довгі розмови, намагаються спілкуватися лише через справи, виражати свої думки коротко і ясно [2]. О. Лящ стверджував, що для хлопців характерний нижчий розвиток сензитивності, ніж для дівчат [3].

Мета статті – емпірично визначити чинники розвитку комунікативних властивостей хлопців-підлітків.

Виклад основного матеріалу. З метою визначення чинників розвитку комунікативних властивостей хлопців-підлітків нами застосовано сім діагностичних методик, за якими разом отримано сорок три показники. Серед них чотирнадцять показників отримані за підлітковим варіантом Тесту-опитувальника Кеттела, дванадцять – за Фрайбургським багатофакторним опитувальником (FPI), дванадцять – за Тестом-опитувальником самоставлення (В. Столін, С. Пантелєєв), один – за тестом «Оцінка самоконтролю у спілкуванні» (за Маріоном Снайдером), один – за тестом визначення потреби у спілкуванні (далі – ПС) (Ю. Орлов), два – за тестом «Комунікативні та організаторські схильності» (далі – КОС) (В. Синявський, В. Федоришин), один – за мето-

© Павленко Т. В., 2019

дикою «Діагностика рівня емпатії» (І. Юсупова). Із сорока трьох показників сорок характеризують рівень розвитку особистісних якостей, що, як ми передбачали, можуть бути чинниками розвитку комунікативних властивостей підлітків, а три показники визначали рівень розвитку цих властивостей.

У результаті проведеного нами кореляційного аналізу (за Спірменом) визначено, що вісім якостей із сорока отриманих можуть попередньо розглядатися як можливі особистісні чинники розвитку комунікативних властивостей хлопців-підлітків. Це такі показники, як: рівень самоповаги, рівень комунікативного самоконтролю, потреба у спілкуванні, рівень розвитку емпатії, дратівливість, емоційна стабільність, сором'язливість, залежність від думки оточення (конформізм – нонконформізм) (таблиця 1).

Для розвитку комунікативних властивостей хлопців найбільш значущий позитивний показник – рівень розвитку емпатії (r досягає 0,43). Менш виражені позитивні показники самоповаги й емоційної стабільності (r досягає 0,26–0,34). Важливо зазначити, що всі ці показники мають зв'язок за всіма трьома шкалами.

Найбільший рівень значущості має негативний показник сором'язливості (r досягає – 0,40), який має зв'язок за двома шкалами. Тобто у хлопців цей показник не є таким, що перешкоджає встановленню комунікативних контактів у групах.

Менш виражений зв'язок має негативний показник дратівливості (r досягає – 0,4), вплив якого також виражений у розвитку комунікативних властивостей дівчат. Додатково спостерігається негативний вплив рівня комунікативного самоконтролю та сенситивності (r – від – 0,2 до – 0,28).

З метою більш детального вивчення чинників розвитку комунікативних властивостей хлопців-підлітків ми визначили особливості розвитку комунікативних властивостей хлопців 12–13 років (таблиця 2).

На розвиток комунікативних властивостей молодших хлопців-підлітків вливають шість особистісних якостей, серед яких три показники мають позитивний зв'язок, три – негативний.

Найбільш значущим показником із позитивним впливом є потреба у спілкуванні (r досягає 0,53). Менш виражений позитивний зв'язок мають такі показники, як рівень розвитку емпатії й емоційна стабільність (r досягає 0,37–0,4).

Найбільший негативний вплив має показник сором'язливості (r досягає – 0,5). Менш виражений негативний зв'язок мають дратівливість і ступінь прийняття моральних норм (r = – 0,24 – (– 0,28)). Останній показник характерний лише для хлопців цього віку, оскільки його вплив не виявлено під час кореляційного аналізу вибірки дівчат і загальної вибірки хлопців. Окрім того, показник ступеня прийняття моральних норм єдиний, що має зв'язок за всіма трьома шкалами.

Надалі ми проаналізували вплив особистісних якостей на розвиток комунікативних властивостей у хлопців 14–15 років (таблиця 3).

Досить виражений позитивний зв'язок за двома шкалами має показник рівня розвитку емпатії (r досягає 0,50). Менш виражений позитивний зв'язок має показник емоційної стабільності (r досягає 0,35), проте цей показник має зв'язок за всіма трьома шкалами.

Найбільш значущий показник дратівливості, який має негативний зв'язок за трьома шкалами (r досягає – 0,53). Варто зазначити, що цей показник також найбільш значущий для дівчат даного віку та не має впливу на вміння встановлювати контакти в малих групах [4]. Менш виражений зв'язок за трьома шкалами має показник сором'язливості.

Окремо варто зазначити показник самоповаги, який має негативний зв'язок лише за третьою шка-

Таблиця 1

Кореляційні зв'язки комунікативних властивостей і особистісних якостей хлопців-підлітків (N = 110)

№	Показник	Рівень розвитку комунікативних здібностей[4]		Комунікативність[6]		Комунікабельність (А)[7]	
		r	p ≤	r	p ≤	r	p ≤
1.	Самоповага[1]	0,13	–	0,26	0,01	0,2	0,1
2.	Рівень комунікативного самоконтролю[2]	– 0,28	0,01	– 0,24	0,01	– 0,11	–
3.	Потреба у спілкуванні[3]	0,22	0,01	0,3	0,01	0,23	0,1
4.	Рівень розвитку емпатії[5]	0,42	0,001	0,43	0,001	0,15	–
5.	Дратівливість[6]	– 0,4	0,001	– 0,37	0,001	– 0,07	–
6.	Емоційна стабільність[7] (С)	0,3	0,01	0,34	0,001	0,27	0,01
7.	Сором'язливість[6]	– 0,39	0,001	– 0,4	0,001	– 0,11	–
8.	Сенситивність[7] (І)	– 0,16	0,1	– 0,2	0,04	0,01	–

Примітки: дані отримані за такими методиками: 1 – Тест-опитувальник самоставлення Століна, 2 – тест «Оцінка самоконтролю у спілкуванні» (за Маріоном Снайдером), 3 – тест для визначення потреби у спілкуванні (Ю. Орлов), 4 – «Комунікативні та організаторські схильності» (В. Синявский, В. Федорошин); 5 – методика «Діагностика рівня емпатії» (І. Юсупова); 6 – Фрайбургський багатофакторний особистісний опитувальник; 7 – Тест-опитувальник Кеттела для підлітків.

Таблиця 2

Кореляційні зв'язки комунікативних властивостей і особистісних якостей хлопців 12–13 років (N = 61)

№	Показник	Рівень розвитку комунікативних здібностей[2]		Комунікативність[4]		Комунікабельність (А)[5]	
		r	p ≤	r	p ≤	r	p ≤
1.	Потреба у спілкуванні[1]	0,46	0,001	0,53	0,001	0,08	–
2.	Рівень розвитку емпатії[3]	0,4	0,01	0,37	0,01	0,1	–
3.	Дратівливість[4]	– 0,23	0,1	– 0,28	0,1	0,14	–
4.	Емоційна стабільність[5] (С)	0,37	0,01	0,34	0,01	0,16	–
5.	Сором'язливість[4]	– 0,41	0,001	– 0,50	0,001	0,07	–
6.	Ступінь прийняття моральних норм[5] (G)	– 0, 21	0,10	– 0, 24	0,1	0,26	0,1

Примітки: дані отримані за такими методиками: 1 – тест для визначення потреби у спілкуванні (Ю. Орлов), 2 – «Комунікативні та організаторські схильності» (В. Синявский, В. Федорошин); 3 – методика «Діагностика рівня емпатії» (І. Юсупова); 4 – Фрайбургський багатофакторний особистісний опитувальник; 5 – Тест-опитувальник Кеттела (для підлітків).

Таблиця 3

Кореляційні зв'язки комунікативних властивостей і особистісних якостей хлопців віком 14–15 років (N = 49)

№	Показник	Рівень розвитку комунікативних здібностей[3]		Комунікативність[5]		Комунікабельність[6] (А)	
		r	p ≤	r	p ≤	r	p ≤
1.	Самоповага[1]	– 0,02	–	0,17	–	0,27	0,1
2.	Рівень комунікативного самоконтролю[2]	– 0,44	0,01	– 0,4	0,005	– 0,17	–
3.	Рівень розвитку емпатії[4]	0,48	0,001	0,50	0,001	0,235	–
4.	Дратівливість[5]	– 0, 53	0,001	– 0,41	0,01	– 0,26	0,1
5.	Емоційна стабільність[6] (С)	0,24	0,11	0,35	0,01	0,35	0,01
6.	Сором'язливість[5]	– 0,32	0,1	– 0,28	0,05	– 0,31	0,1

Примітки: дані отримані за такими методиками: 1 – Тест-опитувальник самоставлення Століна, 2 – тест «Оцінка самоконтролю у спілкуванні» (за Маріоном Снайдером), 4 – «Комунікативні та організаторські схильності» (В. Синявский, В. Федорошин); 4 – методика «Діагностика рівня емпатії» (І. Юсупова); 5 – Фрайбургський багатофакторний особистісний опитувальник; 6 – Тест-опитувальник Кеттела для підлітків.

лою, тоді як для дівчат даного віку він має досить виражений зв'язок за трьома шкалами.

Характерною відмінність хлопців даного віку є негативний вплив показника рівня комунікативного самоконтролю.

Отже, порівнюючи особливості розвитку комунікативних властивостей хлопців віком 12–13 та 14–15 років, варто зазначити такі спільні риси:

– вплив на розвиток комунікативної властивостей хлопців обох вікових груп підлітків мають такі показники, як рівень розвитку емпатії, дратівливість, сором'язливість і емоційна стабільність;

– на розвиток комунікативних властивостей хлопців віком 12–13 років додатково впливають такі показники, як потреба у спілкуванні та ступінь прийняття моральних норм. Проте у хлопців віком 14–15 років ці показники не мають впливу на розвиток комунікативних властивостей.

У хлопців віком 14–15 років також мають вплив такі показники, як самоповага та комунікативний самоконтроль, які не мають особливого значення для розвитку комунікативних властивостей хлопців 12–13 років.

Висновки та пропозиції. Отже, у нашому дослідженні ми емпірично визначили особливості розвитку комунікативних властивостей хлопців-підлітків, а також визначили відмінності розвитку цих властивостей на різних етапах підліткового віку. На основі результатів кореляційного аналізу особистісними чинниками, що найбільше впливають на розвиток комунікативних властивостей хлопців-підлітків, можна вважати такі позитивні: рівень розвитку емпатії, потреба у спілкуванні, спрямованість на комунікацію, емоційна стабільність; та негативні чинники (тобто такі, рівень розвитку яких потребує психологічної корекції): рівень дратівливості, рівень самоконтролю, сенситивність, сором'язливість. Працюючи над розвитком вищезазначених особистісних якостей хлопців-підлітків, можна сприяти кращому розвитку комунікативної сфери та кращій соціалізації особистості.

Література:

1. Котлова Л. Ґендерні особливості конфліктних форм поведінки в підлітковому та юнацькому віці. *Педагогічна освіта : теорія і практика. Психологія. Педагогіка* : збірник наукових праць. Київ : Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2013. № 19. С. 95–99.

2. Латта Н. Пока ваш подросток не свел вас с ума. Пер. с англ. М. Яблокова. Москва : РИПОЛ-классик, 2012. 352 с.
3. Лящ О. Юнацький вік як фактор розвитку емоційного інтелекту. *Психологія: реальність і перспективи* : збірник наукових праць РДГУ. 2016. Вип. 7. С. 135–139.
4. Павленко Т. Особливості комунікативної сфери дівчат підлітків. *Становлення та розвиток особистості в умовах інформаційної війни* : матеріали IX щорічної науково-практичної конференції, м. Київ, 2 березня 2018 р. Київ : Таврійський національний університет імені В.І. Вернадського, 2018. С. 140–142.

Pavlenko T. V. Features of development of communicative properties of teenage boys

The article presents and analyzes empirical data on the factors of communication development in adolescent boys and examines what intrinsic qualities act as factors in the development of their communicative properties. The developed diagnostic program, which is briefly presented in the article, examines the level of development of communicative properties and personal qualities, which by assumption could serve as factors for the development of these properties of the students who were included in the sample. By means of correlation analysis it was possible to find out what internal factors influence the level of development of communicative qualities of boys in adolescence in general and separately in the younger and older adolescents. Further attention was paid to the differences in the development of these properties between samples of younger and older adolescent boys. That is, in the sex you can find out what personal factor and with what intensity influences the development of communicative properties in a boy at the stated age, as well as at different age stages of adolescence. It is determined that the factors of development of communicative properties of teenage boys.

These are factors such as the level of self-esteem, the level of communicative self-control, the need for communication, the level of empathy, irritability, emotional stability, shyness, dependence on the thoughts of others (conformism-non-conformism). There was a conditional classification of factors into positive (those that should be promoted) and negative (those that hinder the development of communicative properties of adolescent boys. Additionally, the influence of factors of development of communicative properties at different age stages and on the sample as a whole was compared. That is, the article analyzes the common and distinctive features between the development of the communicative sphere in the younger and older adolescent boys, identifies the most significant positive and negative factors for the development of communicative properties, as well as comparing these data with the general sample. In general, the data can be used both in the work of school research and further studies of communicative properties of adolescents.

Key words: *teens, boys, teens, communication, communicative properties.*

УДК 159.922
DOI https://doi.org/10.32840/2663-6026.2019.4-2.15

С. В. Пєхарєва
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри теорії та методики дошкільної освіти
Комунальний заклад «Харківська гуманітарно-педагогічна академія»
Харківської обласної ради

Л. Л. Савченко
кандидат педагогічних наук,
викладач кафедри теорії та методики дошкільної освіти
Комунальний заклад «Харківська гуманітарно-педагогічна академія»
Харківської обласної ради

А. С. Пєхарєва
кандидат психологічних наук,
викладач кафедри корекційної освіти та спеціальної психології
Комунальний заклад «Харківська гуманітарно-педагогічна академія»
Харківської обласної ради

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД ПІДГОТОВКИ ВИХОВАТЕЛІВ ДО ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНОЇ ОСВІТИ ДОШКІЛЬНИКІВ

У статті виявлено суперечності, які гальмують модернізацію закладів дошкільної освіти на засадах особистісно орієнтованої освіти. Традиційна освіта, яка ґрунтується на засадах соціоцентричного підходу, не здатна розв'язати їх. Тому зростаючою за масштабами та значенням тенденцією стає розбудова національних освітніх систем на засадах особистісно орієнтованої педагогіки. У роботі обґрунтовано доцільність теоретичної підготовки вихователів до використання гуманістичних технологій навчання і виховання дошкільників. Визначено принципи особистісно орієнтованого підходу, розкрито основні положення парадигми особистісно орієнтованої освіти та психолого-педагогічного супроводу підготовки вихователів, а саме: першочерговими завданнями модернізації системи дошкільної освіти на засадах особистісно орієнтованої освітньої парадигми є розроблення теоретико-методологічних основ цього процесу, відповідного науково-методичного супроводу, а також забезпечення підготовки педагогічних кадрів, яким належить реалізувати на практиці ідеї гуманістичної педагогіки. Висвітлені підходи до визначення концептуальних засад особистісно орієнтованої освіти. Охарактеризовано функції особистісно орієнтовані освіти та феномен самоактуалізації особистості.

Відмова від моделі традиційної освіти на користь особистісно орієнтованої пов'язана з розв'язанням важливого дидактичного завдання – визначенням концептуальних засад, збагаченням та модифікацією змісту освіти. У роботі детально висвітлено вимоги, які мають враховувати вихователі у процесі модернізації роботи дошкільного навчального закладу на засадах особистісно орієнтованої педагогіки.

У праці виокремлюється поняття «психологічний супровід», під яким розуміється створення психологічних умов для емоційного благополуччя, успішного розвитку, виховання і навчання дітей у ситуаціях соціально-педагогічної взаємодії, що організовується в межах освітнього закладу. Головною метою роботи є висвітлення психолого-педагогічних аспектів, з якими мають бути ознайомлені педагоги, що планують працювати за особистісно орієнтованими технологіями освіти дошкільників.

Ключові слова: *особистісно орієнтований підхід, психологічний супровід, парадигма, принципи, мета, зміст, методи і форми особистісно орієнтованої освіти, особистісно орієнтована дошкільна освіта, самоактуалізація особистості.*

Постановка проблеми. Пріоритетним завданням національних освітніх систем на початку XXI ст. є виховання людини з гуманістичним світосприйманням, яка здатна до самореалізації на основі взаєморозуміння і співробітництва з іншими людьми. Традиційна освіта, яка ґрунтується на засадах соціоцентричного підходу, не здатна розв'язати його. «Сьогодні стає все очевиднішим, що класична модель освіти, яка сформувалася під впливом філософських і педагогічних ідей кінця XVIII – початку XIX ст., фактично віджила свій вік. Жорстке протистояння в межах цієї моделі суб'єкта та об'єкта не тільки створює проблеми в системі освіти, але й ретранслює їх

© Пєхарєва С. В., Савченко Л. Л., Пєхарєва А. С., 2019

на інші сфери суспільного життя», – підкреслює М. Шевченко [6].

Тому зростаючою за масштабами та значенням тенденцією стає *розбудова національних освітніх систем на засадах особистісно орієнтованої педагогіки.*

Під психолого-педагогічним супроводом розуміють систему професійної діяльності педагога, яка спрямована на створення спеціальних умов для повноцінного розвитку й успішного навчання дитини в конкретному освітньому середовищі. Як визначає М. Батіянова, «<…> психолог і педагог у цьому процесі не просто спостерігач, який стоїть поруч, він створює оптимальні умови для розвитку дітей, він іде з ними поруч». Психологами виокремлюється поняття «психологічний супровід», під яким розуміється створення психологічних умов для емоційного благополуччя, успішного розвитку, виховання і навчання дітей у ситуаціях соціально-педагогічної взаємодії, що організовується в межах освітнього закладу. В. Зінченко визначає супровід як «систему професійної діяльності психолога, що забезпечує створення соціально-психологічних умов для успішного навчання і психологічного розвитку дитини в ситуаціях взаємодії» [1].

І. Бех пов'язує психологічний супровід з особистісно орієнтованою моделлю виховання, яка передбачає залучення дітей до взаємодії з довкіллям.

Водночас на практичному рівні перетворення в системі дошкільної освіти на засадах особистісно орієнтованого підходу стикаються із серйозними перешкодами, інколи і взагалі гальмуються. Такий стан справ зумовлений наявністю в реальній навчально-виховній практиці низки об'єктивних і суб'єктивних суперечностей. До найсуттєвіших із них варто віднести суперечності:

– між надзвичайною важливістю модернізації системи дошкільної освіти на засадах гуманістичної педагогіки та низькою ефективністю зазначеного процесу через недостатню розробленість його теоретичних засад;

– між потребою колективів закладів дошкільної освіти в методичних матеріалах і практичною відсутністю науково-методичного супроводу процесів модернізації освіти відповідно до принципів особистісно орієнтованого підходу;

– між провідною роллю педагога в забезпеченні дієвості освітніх перетворень і непідготовленістю більшості вихователів дошкільних закладів до реалізації в навчально-виховному процесі ідей особистісно орієнтованого підходу до дитини.

Отже, можна констатувати, що першочерговими завданнями модернізації системи дошкільної освіти на засадах особистісно орієнтованої освітньої парадигми є розроблення теоретико-методологічних основ цього процесу, відповідного науково-методичного супроводу, а також забезпечення підготовки педагогічних кадрів, яким належить реалізувати на практиці ідеї гуманістичної педагогіки.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. За результатами наукових розвідок О. Пєхоти, гуманістична традиція своїм корінням сягає глибинних витоків культури. Так, ще у працях Протагора («Міра всіх речей – людина») яскраво простежується прагнення до возвеличення людини, надання їй можливості реалізувати свої здібності та нахили [3].

Як самостійний напрям у науці *гуманістичний підхід* виокремився в 50-ті рр. XX ст. (Р. Бернс, А. Маслоу, К. Роджерс, Е. Фромм та ін.). У межах цього напряму людина розглядається як активна, творча, неповторна й унікальна особистість, що прагне до максимальної реалізації своїх можливостей (самоактуалізації), відкрита для сприймання нового досвіду, здатна на свідомий і відповідальний вибір у різноманітних життєвих ситуаціях

У західній педагогіці *гуманістичний напрям* виразно заявив про себе в 60-ті рр. XX ст. та значно поширився в 70–80-ті рр. як течія, що протиставила себе традиційній прагматичній, когнітивістській та біхевіористській освітнім парадигмам. Особливого значення у світовій освітній практиці він набуває сьогодні у зв'язку з розбудовою інформаційного суспільства, в умовах якого найсуттєвішими чинниками вдосконалення суспільства та виробництва стають розвиток інтелекту і творчих здібностей, пріоритет загальнолюдських цінностей над груповими й індивідуальними.

Мета статті – висвітлити психолого-педагогічні аспекти, з якими мають бути ознайомлені педагоги, що планують працювати за особистісно орієнтованими технологіями освіти дошкільників.

Виклад основного матеріалу. В Україні необхідність розбудови системи дошкільної освіти на засадах особистісно орієнтованого підходу законодавчо закріплена в «Базовому компоненті дошкільної освіти», законах України «Про загальну середню освіту», «Про дошкільну освіту», «Національній доктрині розвитку освіти» тощо.

Сьогодні в освітньому просторі України співіснують декілька підходів до визначення концептуальних засад особистісно орієнтованої освіти.

На рівні масової педагогічної свідомості особистісно орієнтований підхід розуміється як *етико-гуманістичний принцип спілкування педагогів і вихованців.*

У працях В. Сєрікова й ін. особистісний підхід розглядається як *побудова особливого роду педагогічного процесу* (зі специфічними цілями, змістом, технологіями тощо), орієнтованого на розвиток і саморозвиток особистості вихованця. За умов такого трактування досліджуваної категорії на перший план виходять питання, пов'язані

з розв'язанням надзвичайно складного завдання: синтезу знаннєво-стандартизованого й особистісного компонентів змісту освіти [5].

О. Пєхота під особистісним підходом розуміє *певний методологічний інструментарій,* розробка якого має спиратися на синтез здобутих психологічною та педагогічною наукою закономірностей розвитку особистості [3]. На думку української вченої, його основу становить сукупність вихідних концептуальних положень, цільових настанов, методико-психодіагностичних та психолого-технологічних засобів, які забезпечують гармонійний розвиток людини в умовах системи освіти.

На думку М. Амосюка, І. Гореліка, С. Муриної, Є. Степанова й ін., особистісно орієнтований підхід являє собою *методологічну орієнтацію* в педагогічній діяльності, «що дозволяє за допомогою опори на систему взаємозалежних понять, ідей і способів дій забезпечувати і підтримувати процеси самопізнання, самобудівництва і самореалізації особистості дитини, розвитку її неповторної індивідуальності» [2].

Ми, трактуючи поняття «підхід» у методологічному контексті, розуміємо під особистісно орієнтованим підходом систему *принципів* – вихідних концептуальних положень педагогічної діяльності, основою яких є погляд педагога на дитину як на найвищу цінність.

Аналіз системи принципів, які визначають особливості особистісно орієнтованого підходу, уможливив висновок про те, що їхнім стрижнем є зосередження педагогів на потребах та інтересах дитини, урахування в навчально-виховному процесі її індивідуальних здібностей і можливостей. Так, до принципів особистісно орієнтованого підходу українські та закордонні вчені відносять:

– варіативність освіти, культуровідповідність освіти, особистісну орієнтацію освіти, продуктивний і діяльнісний характер освіти, фундаментальність освіти (Є. Бондаревська й ін.) [1];

– принципи гуманізму, діалектичного редукціонізму, діалогічної взаємодії, діяльності, інтегративності, реалізму, самоорганізації складних систем, ціннісно-цільової сутності пізнання (С. Подмазін та ін.) [4];

– принципи вибору, довіри і підтримки, індивідуальності, самоактуалізації, суб'єктності, творчості й успіху (Є. Степанов та ін.) [2].

Принципи особистісного підходу знаходять своє втілення в особистісно орієнтованій освіті. Узагальнюючи підходи науковців до визначення її концептуальних засад, І. Якиманська зазначає, що її *сутність* виявляється в таких вихідних положеннях:

– головною дієвою особою всього навчально-виховного процесу є дитина;

– кожна дитина є унікальною та неповторною особистістю;

– вихованець не стає особистістю під впливом навчання: він уже є нею;

– основне завдання освіти полягає не в озброєнні дитини знаннями, уміннями та навичками, а в розвитку її індивідуальності, створенні найбільш сприятливих умов для розвитку її здібностей [7].

Основні положення особистісно орієнтованої дошкільної освіти знаходять конкретизацію в її окремих компонентах – цільовому, змістовому, процесуально-діяльнісному та результативному.

Порівняно із традиційною дошкільною освітою в особистісно орієнтованій дошкільній освіті сутнісних змін зазнає розуміння мети. Остання за традиційними канонами розуміється як формування особистості дитини відповідно до соціального замовлення на рівень освіченості та вихованості дошкільника. Зрозуміло, що такий підхід суперечить ідеям гуманістичної педагогіки.

Тому науковці, які сповідують цінності особистісно орієнтованої дошкільної освіти, уважають, що її метою є:

– не навчання, виховання та формування особистості дитини, а фасилітація, підтримка, захист її особистості, розвиток у неї основ самореалізації;

– створення оптимальних умов для становлення дитини як особистості та розвитку її природних здібностей і соціально значущих нахилів.

Мета особистісно орієнтованої освіти набуває конкретизації в її функціях. У сучасній гуманістичній педагогіці співіснують різноманітні підходи до їх визначення, які, на нашу думку, збагачують і доповнюють один одного.

Так, І. Якиманська до функцій особистісно орієнтованої освіти відносить розкриття індивідуальності кожної дитини, створення умов для її розвитку засобами формування критичності, самостійності, ініціативності, творчості, та їх вияву в мисленні і поведінці [7].

В. Сєріков уважає доцільним виокремлення таких функцій особистісно орієнтованої освіти, як забезпечення особистісного розвитку кожного суб'єкта навчального процесу, створення умов для реалізації права вихованця на самовизначення та самореалізацію у процесі пізнання через оволодіння власними способами навчальної роботи [5].

За С. Подмазіним, важливими функціями особистісно орієнтовані освіти є: людинотворча або гуманістична, культуротворча і соціалізуюча [4].

Як бачимо, відповідно до гуманістичного характеру, особистісно орієнтована освіта покликана виконувати такі функції: формувати у вихованців культуру життєдіяльності; допомагати їм у процесі самопізнання і самовизначення; сприяти розвитку їхніх здібностей; забезпечувати виявлення, використання й «окультурення» суб'єктного досвіду.

Відмова від моделі традиційної освіти на користь особистісно орієнтованої пов'язана з розв'язанням важливого дидактичного завдання –

визначенням концептуальних засад, збагаченням і модифікацією *змісту освіти.* «Перехід до особистісно орієнтованої освіти пов'язаний із розв'язанням складного завдання: синтезу знаннєво-стандартизованого й особистісного компонентів змісту освіти», – зазначає О. Пєхота, характеризуючи сутність проблеми [3].

Зрозуміло, що особистісний компонент змісту освіти не можна подати у звичайній програмно-інструктивній формі. У цьому виявляється його специфічна особливість: він не може формулюватися у відриві від процесуальної форми існування. Тому в особистісно орієнтованій освіті особливого значення набувають методи, форми і засоби навчання та виховання, які мають визначатись таким чином, щоб надавати можливість вихованцю виявити себе суб'єктом навчально-пізнавальної діяльності, реалізувати суб'єктний досвід, розвинути здатність до самопізнання та самореалізації тощо.

Результатом особистісно орієнтованої освіти є особистість, здатна до *самоактуалізації*.

У довідниковій літературі *самоактуалізація* (від лат. *actualis* – дійсний, справжній) трактується як прагнення людини до найповнішого вияву та розвитку своїх особистісних можливостей.

У гуманістичній психології самоактуалізація розуміється в більш широкому контексті, ніж у довідниковій літературі, і розглядається як складне утворення, що містить такі компоненти:

– прийняття себе, інших людей, життя, природи,

– здатність розрізняти добро і зло;

– адекватне сприйняття реальності, здатність розрізняти засоби і цілі діяльності, критичність мислення, концентрація на завданні (на відміну від концентрації на собі);

– демократична структура характеру, спонтанність, простота, природність, автономія, незалежність від культури і середовища, філософське, невороже почуття гумору;

– здатність до гуманних міжособистісних стосунків;

– здатність до творчості, що дозволяє людині реалізувати свій особистий потенціал.

Сучасний погляд на феномен самоактуалізації зазначено у працях О. Пєхоти, С. Подмазіна, В. Сєрікова, І. Якиманської й ін., які визначають її як інтегративну якість особистості, що виявляється у прагненні та спроможності до найповнішої реалізації в життєдіяльності своїх нахилів, прагнень, здібностей і можливостей.

Основні положення особистісно орієнтованої освіти найбільш сконцентровано, чітко та системно представлені в її парадигмі.

Будь-яка парадигма освіти базується на системі цінностей, що визначають спрямованість педагогічного процесу. Так, останній може бути соціоцентричним, якщо найвищою цінністю в освіті визнано інтереси держави, або дитиноцентричним, якщо аксіологічним освітнім імперативом виступає особистість дитини. Взаємини учасників навчально-виховного процесу можуть мати суб'єкт-суб'єктний характер, якщо система освітніх аксіологічних пріоритетів ґрунтується на традиційних цінностях демократичного суспільства, або суб'єкт-об'єктний характер, якщо освіта функціонує та розвивається на засадах обмежувальної ідеології. Саме ці й інші бінарні цінності й визначають сутнісні особливості певної парадигми освіти.

Залежно від характеру цінностей у філософії освіти виокремлюються такі види освітніх парадигм:

1. Езотеричні парадигми освіти, базовими цінностями яких є душа, безсмертя, віра, любов, покаяння, спокута тощо.

2. Соціоцентричні парадигми освіти, до базових цінностей яких належать соціальні цінності, наприклад, традиційні та новітні демократичні цінності тощо.

3. Антропоцентричні парадигми освіти, базовими цінностями яких є самореалізація особистості, її автономність, суб'єктність тощо [1].

Парадигма особистісно орієнтованої освіти за своїми сутнісними характеристиками належить до антропоцентрічних освітніх парадигм. Вона містить п'ять основних положень.

Перше положення стосується уявлень про сутність і призначення особистісно орієнтованої освіти. Вона розглядається як альтернатива традиційній і розуміється як особливий тип освіти, за якої створено оптимальні умови для розвитку в суб'єктів навчання здатності до самоактуалізації.

Друге положення парадигми пов'язане з виявленням функцій освіти. Відповідно до першого положення, у парадигмі визначено такі функції особистісно орієнтованої освіти:

– допомога вихованцю у процесі самопізнання, самовизначення та самореалізації, а не формування наперед заданих якостей;

– сприяння формуванню у вихованців культури життєдіяльності, що надає можливість особистості продуктивно будувати своє повсякденне життя;

– розвиток індивідуальних здібностей кожної дитини;

– максимальне виявлення, ініціювання, використання, «окультурення» суб'єктного досвіду дитини.

Третє положення парадигми визначає місце дитини в навчально-виховному процесі. Вихованець в особистісно орієнтованій парадигмі освіти розглядається як *суб'єкт* навчально-виховного процесу. Тому завдання педагога полягає не у формуванні і навіть не у вихованні дитини, а в *педагогічній підтримці, сприянні її становленню як суб'єкта життєдіяльності.*

Четверте положення парадигми особистісно орієнтованої освіти стосується її змісту.

Феномен бути особистістю являє собою особливу форму соціального буття людини, її орієнтування в соціумі, своєрідну «пристосувальну» реакцію на специфічні умови життєдіяльності. За результатами дослідження В. Сєрікова, він реалізується завдяки таким особистісним функціям: світоглядній, критичній, рефлексивній, а також функціям відповідальності за власні рішення, забезпечення автономності та стійкості внутрішнього світу, вольової саморегуляції та самореалізації [5].

На думку вченого, розмаїття функцій особистості можна упорядкувати (звичайно, умовно), звівши їх до трьох базових. *Перша* – функція відповідальності як фундаментальна особистісна характеристика, стрижневим компонентом якої є моральний вибір. *Друга* – функція самореалізації, завдяки якій особистість реалізує свій духовний, інтелектуальний і фізичний потенціали. *Третя*, рефлексивна функція, що забезпечує можливість самопізнання, самооцінки та виявляється підґрунтям для саморозвитку та самовиховання особистості. Знання функцій особистості дозволяє перейти до одного з фундаментальних аспектів парадигми особистісно орієнтованої освіти – питання про її *зміст*. Останній, відповідно до функцій, має включати такі обов'язкові компоненти: *аксіологічний, когнітивний, дієво-творчий і особистісний.*

П'яте положення парадигми визначає своєрідність процесуально-діяльнісного компонента особистісно орієнтованого навчально-виховного процесу. У ньому наголошується на необхідності відмови від суб'єкт-об'єктної взаємодії педагога та вихованців на користь суб'єкт-суб'єктної; переходу від пояснювально-ілюстративного навчання до проблемного; від монологу педагога до інтерактивної взаємодії всіх учасників навчально-виховного процесу.

Особистісно орієнтована освіта, на думку І. Беха, спирається на психологічні ідеї про людину, про виховання і процеси її індивідуально-особистісного розвитку, про виховання як ціннісно породжувальний процес. Її особливості полягають у тому, що вона: орієнтує на людину (дитину) як головну цінність і мету виховання (аксіологічний підхід); підтримує і розвиває суб'єктні властивості й індивідуальність дитини (особистісний підхід); породжує в дітях особистісні смисли навчання та життя, вводить їх у світ культури (культурологічний підхід); пробуджує творчий потенціал особистості (діяльнісний підхід); стимулює школярів до самостійного вирішення власних життєвих проблем у нестабільному, невизначеному соціумі (синергетичний підхід) [8].

Висновки і пропозиції. Узагальнення сказаного уможливило висновок про те, що до вимог, які мають ураховувати вихователі у процесі модернізації роботи закладу дошкільної освіти на засадах особистісно орієнтованої педагогіки, належать:

– здійснення навчання й виховання на діагностичній основі;

– створення умов для досягнення кожним вихованцем реально можливого для нього на даний період рівня успішності, вихованості та розвитку, але не нижчого, ніж передбачено державними освітніми стандартами;

– пристосування методики навчання до навчальних можливостей дошкільників;

– зосередження на потребах вихованців;

– створення умов для фізичного й емоційного благополуччя дітей;

– створення умов для співпраці та співтворчості між вихователем і дошкільниками;

– створення ситуацій вибору й відповідальності;

– стимулювання розвитку й саморозвитку вихованців.

До подальших напрямів досліджень зазначеної проблематики маємо віднести питання формування у вихователів мотиваційної та технологічної готовності до особистісно орієнтованої освіти дітей дошкільного віку.

Література:

1. Психолого-педагогічний супровід обдарованої дитини як реалізація особистісно орієнтованого підходу. *Професійно-педагогічна освіта: особистісно-орієнтований підхід* : монографія / за ред. О. Дубасенюк. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. Івана Франка, 2012. С. 316–345.
2. Бех І. Виховання особистості : у двох книгах. Кн. 1 : Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади. Київ : Либідь, 2003. 278 с.
3. Пєхота О., Кіктенко А., Любарська О. Освітні технології : навчально-методичний посібник / за заг. ред. О. Пєхоти. Київ : А.С.К., 2001. 256 с.
4. Подмазин С. Личностно ориентированное образование : социально-философское исследование. Запорожье : Просвіта, 2000. 250 с.
5. Сериков В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем. Москва : Изд. корпорация «Логос», 1999. 272 с.
6. Шевченко Н. Теоретико-методологические императивы модернизации института образования : дис. … докт. социол. наук: 22.00.01. Саратов, 1998. 312 с.
7. Якиманская И. Разработка технологии личностно ориентированного обучения. *Вопросы психологии*. 1995. № 2. С. 31–42.
8. Бех І. Особистісно-орієнтований підхід у вихованні. *Професійна освіта: педагогіка і психологія* : українсько-польський щорічник. Київ, 2000. С. 331–350.

Piekharieva S. V., Savchenko L. L., Piekharieva A. S. Psycho-pedagogical support of preparation of future educator to personally-oriented education of children

The article identifies contradictions that hinder the modernization of pre-school education institutions based on a person-centered principles. Traditional education, which based on a sociocentric approach is incapable of resolving them. That is the reason because development of national education systems based on personally-oriented pedagogy is growing in scale and importance. The research of theoretical training of teachers to use humanistic technologies of teaching and upbringing of preschool children is substantiated in the work. The principles of the personally oriented approach are defined, the basic provisions of the paradigm of the personally oriented education and psychological and pedagogical support of training of tutors are revealed, namely: priority objectives of modernizing the system of preschool education on the basis of individual oriented educational paradigm is to develop theoretical and methodological foundations of this process, the relevant scientific and methodological support and ensuring future teachers, who will put into practice the ideas of humanistic pedagogy. Approaches to defining the conceptual foundations of person-centered education are highlighted. The characteristic features of personality-oriented education and the phenomenon of selfactualization personality.

The rejection of the traditional model of education in favor of the human-oriented is connected with the decision of an important didactic task – to define conceptual principles, enrichment and modification of the content of education. The requirements of teachers in the process of modernization of work of preschool educational institution on the basis of personally oriented pedagogy are stated in detail.

The paper covers the concept of "psychological support", which means the creation of psychological conditions for emotional well-being, successful development, education and upbringing of children in situations of social-pedagogical interaction organized within the educational institution. The main purpose of the work is to highlight the psychological and pedagogical aspects that should be familiar to educators who plan to work on personally oriented technologies of preschool education.

Key words: *personally oriented approach, psychological support, paradigm, principles, purpose, content, methods and forms of personally oriented education, personally oriented pre-school education, self-actualization of personality.*

УДК 159.95
DOI https://doi.org/10.32840/2663-6026.2019.4-2.16

В. О. Проніна
магістр психології,
психолог-консультант
Центр гармонійного розвитку «Work&Play»

ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ МОТИВАЦІЙНОЇ СФЕРИ ЖІНКИ В РЕАЛІЗАЦІЇ МАТЕРИНСЬКОЇ ПОВЕДІНКИ

У статті розкриваються результати порівняльного аналізу мотиваційної сфери жінки в реалізації материнської поведінки. Проблема мотивації на сьогодні є однією з найскладніших проблем психологічної науки, що випливає із самої природи мотивації людської поведінки, загальної складності світобудови, в якій розвивається особистість, та неможливості на сучасному етапі розвитку науки найбільш точно та надійно діагностувати мотиваційну сферу, описати всі її складові частини та врахувати всі чинники, які впливають на формування певної поведінки особистості.

Ситуація, яка склалася у вивченні мотивації людини, дозволяє водночас розширяти теоретико-методологічний пошук та прискіпливо вибудовувати причинно-наслідкові зв'язки в масиві емпіричних даних шляхом багаторазової апробації психодіагностичних методик на різних вибірках змінних. Це підкріплюється запитом психологічної практики, яка потребує ефективного психодіагностичного інструментарію в питаннях мотивації поведінки особистості, яка може впливати як на всю сім'ю, так, зокрема, і на розвиток дитини.

Сучасні дослідження мотивації пропонують як вельми різні теоретико-методологічні підходи вивчення цієї проблеми, так і різний діагностичний інструментарій, вибір якого здійснюється в рамках обраної методології. У нашому дослідженні був обраний методологічний концепт мотиваційної сфери, складовими частинами якого є мотиви, установки, цінності, потреби, смисли. Для проведення діагностики були використані суб'єктивні опитувальники. У цій статті висвітлюються результати діагностики особливостей установок, потреб та цінностей.

Для дослідження було відібрано 189 жінок, 84 з яких є матерями, а 105 ще не мали дітей. За результатами порівняльного аналізу була виявлена різниця в особливостях змісту мотиваційної сфери в жінок двох груп. Найбільше дві групи жінок відрізняються за ставленням до самостійності власної (майбутньої) дитини, за прагненням до власної самостійності та активної життєвої позиції. Для продовження дослідження змісту мотиваційної сфери матерів є цікавим застосування проективних методик збору даних, які зможуть викрити неусвідомлені мотиви та смисли поведінки матерів.

Ключові слова: *материнство, мотивація, мотиваційна сфера, жінки, суб'єктивні методики, порівняльний аналіз, установки, потреби, цінності.*

Постановка проблеми. Мотивація постає одним із найбільш складних для вивчення феноменів психічної діяльності людини. Сьогодні серед українських та закордонних дослідників продовжуються дискусії з приводу розроблення валідного та надійного діагностичного інструментарію для вивчення мотивів людської поведінки. Для питань психологічної практики це має високе значення, особливо у сфері психологічного супроводу материнства [1]. Вельми необхідним є для сучасного практичного психолога володіти такими психодіагностичними техніками, які б швидко та повно відображали зміст мотиваційної сфери жінки в реалізації материнської поведінки. Для вирішення цієї проблеми необхідним є продовження розроблень, удосконалення та апробація як суб'єктивних, так і проективних методик діагностики мотиваційної сфери жінки.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Сучасні дослідження батьківської поведінки вивчають як шляхи її практичної корекції у випадку створення несприятливих сімейних обставин для розвитку та виховання дітей, так і особистісні чинники, які впливають на реалізацію батьківської поведінки в контенксті соціо-культуральних особливостей суспільства (О.М. Васильченко, О.А. Чаркіна, І.М. Трубавіна) [2; 3; 4]. Однією з визначальних концепцій на сьогодні є свідоме батьківство, яке забезпечує готовність до піклування над дітьми на різних етапах розвитку дитини, зокрема задовго до її появи у житті батьків, через усвідомлення власних мотивів батьківства (Т.В. Павлова, О.В. Івачевська) [5; 6]. З іншого боку, мотивація як особистісний феномен вивчається сучасними дослідниками в соціо-культуральних умовах [7]. Водночас феномен мотивації досліджується як окреме психічне явище (N. Baumann, M. Kazén, M. Quirin, S. L. Koole, A. Kurt, D. L. Paulhus) [8; 9] та як мотиваційна сфера (Г.О. Балл, О.Ф. Іванова) [10; 11], складовими частинами якої визначають особистісні смисли, потреби, цінності, установки в залежності від обраного теоретико-методоло-

© Проніна В. О., 2019

гічного підходу, що, врешті, складає актуальність дослідження мотиваційної сфери жінки в реалізації материнської поведінки.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Вивчення мотивів формування певної материнської поведінки жінки у взаємодії з дитиною на різних онтогенетичних етапах розвитку вже зрілої особистості є перспективним як із теоретичного, так і з практичного погляду. Умови сучасного мінливого світу, віковий період дорослості, особливості внутрішнього світу впливають на формування материнської поведінки, що визначає подальший розвиток дитини в сім'ї. Сучасний психодіагностичний інструментарій вміщує в собі суб'єктивні та проективні методики діагностики мотиваційної сфери особистості. Проте результати його апробації повинні відповідати сучасним викликам психологічної теорії та практики, що зумовлює постійну необхідність вдосконалення психодіагностичних методик для вивчення мотиваційної сфери особистості.

Метою статті є наведення результатів порівняльного емпіричного дослідження мотиваційної сфери жінки в реалізації материнської поведінки, які були отримані шляхом використання суб'єктивних психодіагностичних опитувальників.

Виклад основного матеріалу дослідження. Сучасні психологічні дослідження мотивації пов'язані з виявленням впливу об'єктивного світу на формування внутрішньої картини світу особистості, елементи якої, врешті, стають мотивами поведінки, яка реалізується у відповідних сферах життя. Із цього випливає, що будь-які характеристики об'єктивного світу, наприклад, особливості суспільства, у якому знаходиться особистість, його норми та традиції, положення особистості у цьому суспільстві – можуть визначати мотиви поведінки. Тому для планування емпіричного дослідження мотиваційної сфери можна обрати такий дизайн, де незалежною змінною виступатиме психічне явище, що відображатиме зміст внутрішнього світу особистості та буде щільно та наочно взаємодіяти з оточуючим об'єктивним світом. Поведінкова сфера особистості оптимально відповідає зазначеним експериментальним вимогам.

Для визначення наявності певних особливостей у мотиваційній сфері матерів був проведений порівняльний аналіз даних емпіричної вибірки матерів із контрольною вибіркою жінок, які ще не мали дітей. Для збору емпіричних даних були обрані три суб'єктивні методики: методика вивчення батьківських установок (Parental Attitude Research Instrument – PARI) Е. С. Шефер и Р. К. Белл в адаптації Т.В. Нещерет [12], методика «Рівень співвідношення цінності і доступності в різних життєвих сферах» О.Б. Фанталової, методика для діагностики актуальних потреб особистості О.В. Капцова. Загальна вибірка досліджуваних склала 189 жінок. Були відібрані дорослі жінки у віковому періоді розквіту за віковою періодизацією В.Ф. Моргуна та Н.Ю. Ткачової (від 31 до 40 років включно). Із них 84 жінки є матерями (В1), 105 жінок ще не мали дітей (В2).

Зібрані дані були виміряні в рангових шкалах, тому, враховуючи всі особливості експериментальних вибірок (непараметричні, мають ненормальний розподіл, незалежні), для проведення порівняльного аналізу даних обираємо U-критерій Манна-Уітні для визначення різниці в отриманих рангових змінних за кожною з методик між двома групами досліджуваних. Для розрахунку критичного значення U-критерія Манна-Уітні ($U_{кр.}$) [13] були використані ступені вільності (df = 187) та критичне значення t-критерія Стьюдента ($t_{кр.}$ = 1,972 на рівні значущості $p < 0,05$). Статистичне оброблення та графічне зображення результатів проводилися з використанням програми Microsoft Excel та пакета статистичних програм IBM SPSS Statistics 21.0.

Розглянемо результати порівнювального аналізу даних двох вибірок за методикою PARI, які подолали критичні значення $U_{кр.}$ на рівні значущості p = 0,0001 (табл. 1).

Побудуємо коробковий графік (box plot) для зображення різниці змінних у двох групах досліджуваних за шкалою «Пригнічення волі» (рис. 1).

Наявні медіани, положення верхніх та нижніх квартилей дозволяють відразу припустити, що матері більш схильні зкеровувати ініціативу дитини, контролювати її поведінку, ніж це готові робити жінки без дітей, які, навпаки, припускають, що будуть надавати достатню свободу розвитку дитині. Цікавим є те, що обидві ці установки суб'єктивно спостережуються жінками двох груп, тож виникає питання, чи не переоцінюють матері власну авторитарність над дитиною та наскільки вплинули цінності та світогляд на жінок, які ще не мали дітей, на їх готовність давати дитині свободу в розвитку.

Розглянемо результати порівнювального аналізу даних двох вибірок за методикою О.В. Капцова, які подолали критичні значення $U_{кр.}$ на рівні значущості p = 0,0001 (табл. 2).

Побудуємо коробковий графік для зображення різниці змінних у двох групах досліджуваних за шкалою «Потреба в активності та готовності до майбутнього» (рис. 2).

Незважаючи на отримані викиди у групі матерів, за медіанами та положенням верхніх та нижніх квартилей можна зробити висновок, що потреба в активності та готовності до майбутнього в матерів незадоволена більше, ніж у жінок без дітей, що може свідчити про такий спосіб організації життя, коли певний тип активності, наприклад соціальний, не реалізується. У той же час матері

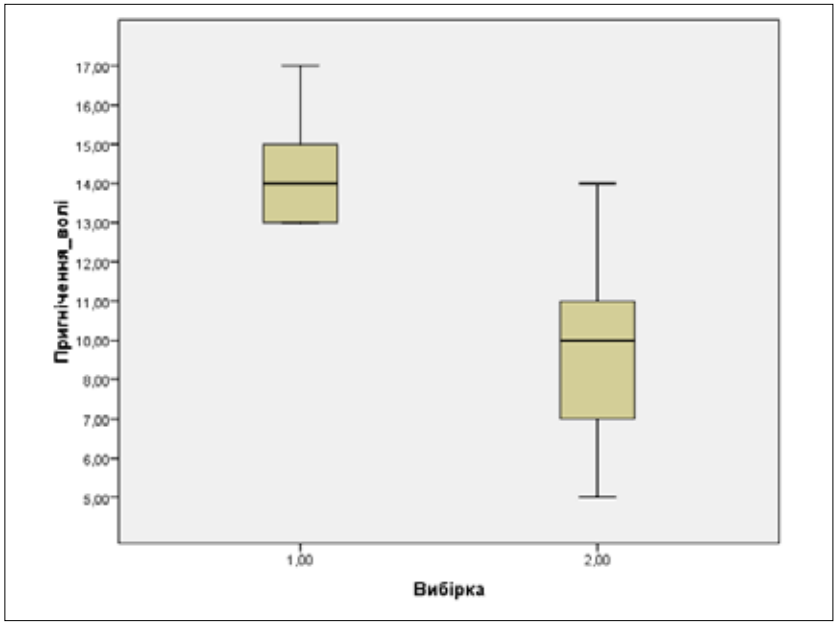


Рис. 1. Різниця між змінними за шкалою «Пригнічення волі» між двома групами жінок

Таблиця 1

Результати порівняльного аналізу двох вибірок за методикою PARI

№ з/п	Шкала	Медіана		U-критерій Манна-Уітні	z-значення p-рівня	Значущість за методом Монте-Карло
		В1	В2			
1	Вербалізація	12	13	936,50	9,295	p = 0,0001
2	Надмірне піклування	14	12	626,50	10,124	p = 0,0001
3	Залежність від родини	15	12	867,00	9,481	p = 0,0001
4	**Пригнічення волі**	**14**	**10**	**192,50**	**11,286**	**p = 0,0001**
5	Побоювання образити	10	13	216,00	11,223	p = 0,0001
6	Сімейні конфлікти	12	10	1930,00	6,636	p = 0,0001
7	Дратівливість	12	10	1965,50	6,541	p = 0,0001
8	Виключення позасімейних впливів	12	13	1040,00	9,018	p = 0,0001
9	Байдужість чоловіка	10	15	277,00	11,060	p = 0,0001
10	Домінування матері	14	12	1177,00	8,651	p = 0,0001
11	Надмірне втручання у внутрішній світ дитини	13	12	835,00	9,567	p = 0,0001
12	Несамостійність матері	10	13	143,00	11,418	p = 0,0001

Таблиця 2

Результати порівняльного аналізу двох вибірок за методикою О.В. Капцова

№ з/п	Шкала	Медіана		U-критерій Манна-Уітні	z-значення p-рівня	Значущість за методом Монте-Карло
		В1	В2			
1	Потреба в емоційному спілкуванні	5	11	2081,50	6,231	p = 0,0001
2	Орієнтаційна потреба та потреба у свободі	7	11	2074,00	6,251	p = 0,0001
3	**Потреба в активності та готовності до майбутнього**	**10**	**2**	**1247,00**	**8,464**	**p = 0,0001**
4	Потреба в домінуванні	10	2	1548,50	7,657	p = 0,0001
5	Потреба в досягненні	2	8	2062,50	6,282	p = 0,0001
6	Потреба в емоційному насиченні	2	10	836,00	9,564	p = 0,0001
7	Потреба в статусі	2	7	2773,50	4,379	p = 0,0001
8	Потреба бути особистістю	6	11	2005,50	6,434	p = 0,0001
9	Соціальні потреби	4	7	1282,00	8,370	p = 0,0001
10	Трудові потреби	5	8	1785,00	7,024	p = 0,0001
11	Комунікативні потреби	5	9	1300,50	8,321	p = 0,0001
12	Рекреаційні потреби	7	5	2428,50	5,302	p = 0,0001
13	Управлінські потреби	7	5	3121,50	3,448	p = 0,0001

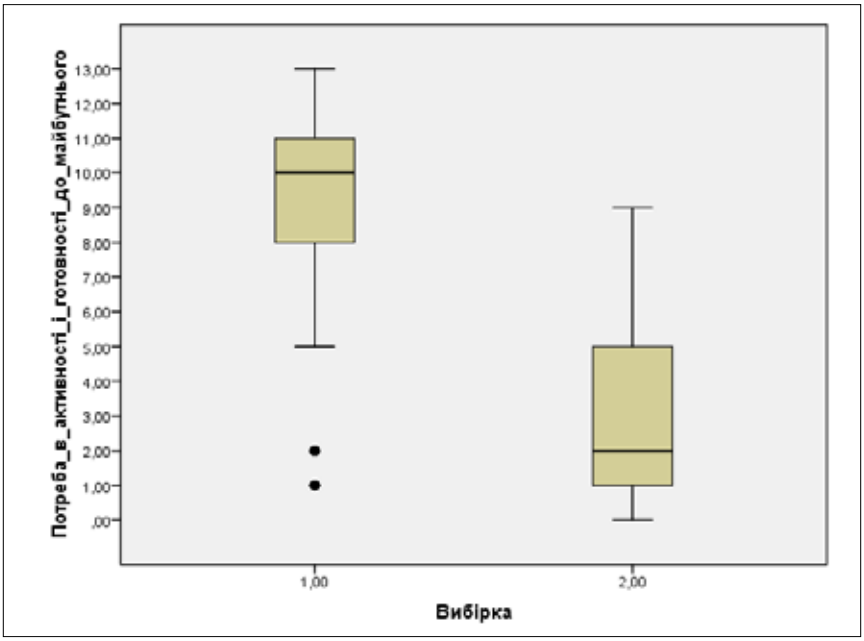


Рис. 2. Різниця між змінними за шкалою
«Потреба в активності та готовності до майбутнього» між двома групами жінок

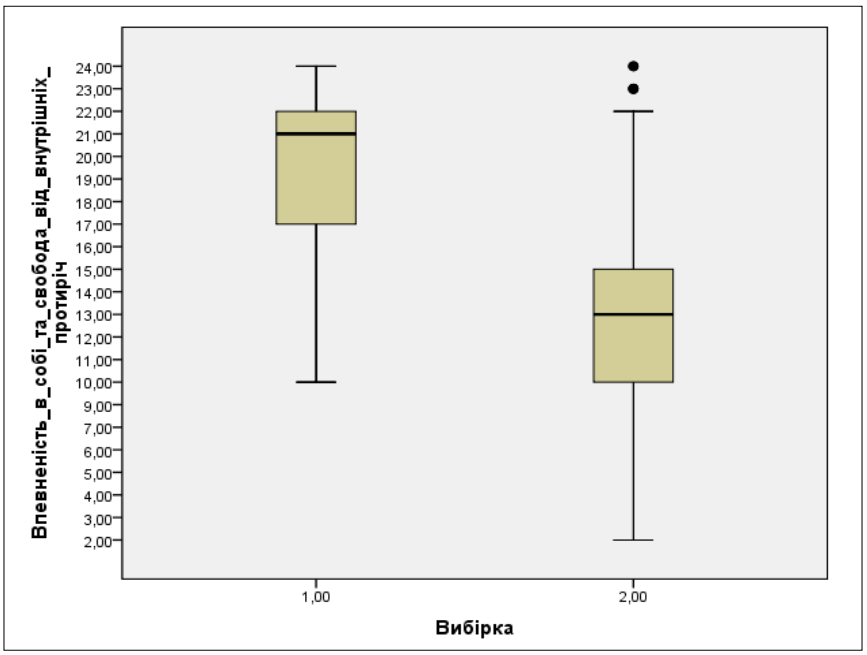


Рис. 3. Різниця між змінними за шкалою
«Впевненість у собі та свобода від внутрішніх протиріч» між двома групами жінок

Таблиця 3

Результати порівняльного аналізу двох вибірок за методикою О.Б. Фанталової

№ з/п	Шкала	Медіана		U-критерій Манна-Уітні	z-значення p-рівня	Значущість за методом Монте-Карло
		В1	В2			
1	Активне та діяльне життя	13	17	3098,50	3,510	p = 0,0001
2	Краса природи та мистецтва	13	11	3095,50	3,518	p = 0,0001
3	Матеріально забезпечене життя	15	21	2735,00	4,482	p = 0,0001
4	Наявність хороших та вірних друзів	22	13	770,00	9,740	p = 0,0001
5	**Впевненість у собі та свобода від внутрішніх протиріч**	**20,5**	**13**	**1351,00**	**8,186**	**p = 0,0001**
6	Свобода як незалежність у вчинках та діях	13	16	2646,00	4,720	p = 0,0001
7	Творчість та можливість творчої діяльності	7	13	2095,00	6,195	p = 0,0001

більш зосереджені на сьогоденні, не вибудовуючи реальні плани на майбутнє, що може пояснюватися великою кількістю завдань на теперішній час і є цікавим з огляду на особливості сприйняття часової перспективи в матерів.

Розглянемо результати порівнювального аналізу даних двох вибірок за методикою О.Б. Фанталової, які подолали критичні значення $U_{кр.}$ на рівні значущості p = 0,0001 (табл. 3).

Побудуємо коробковий графік для зображення різниці змінних у двох групах досліджуваних за шкалою «Впевненість у собі та свобода від внутрішніх протиріч» (рис. 3).

На графі дуже помітна широка варіативність змінних у групі жінок за рахунок високого положення верхнього квартиля та викидів, які сягають верхнього квартиля групи матерів, проте медіани двох груп вельми відрізняються, що викриває неможливість для матерів знайти шлях бути незалежною, тоді як у вибірці жінок змінні розподіляються вельми рівномірно: деякі жінки не шукають самостійності, інша частина жінок вже досягла балансу, може розраховувати на себе та має впевненість у собі, а інші, як і матері, прагнуть незалежності та впевненості, але ще не знають, як їх віднайти.

Висновки дослідження та перспективи подальшого розвитку в цьому напрямі. За результатами емпіричного дослідження мотиваційної сфери жінок у реалізації материнської поведінки було підтверджено, що матері мають певні особливості у змісті мотиваційної сфери, що, врешті, може впливати на стиль виховання дитини та її розвиток. Це може пояснюватися тим, що особливості суспільства, сімейних обставин та внутрішнього світу особистості визначають зміст мотиваційної сфери особистості. Для перевірки цього припущення цікавим є застосування проективних методик дослідження мотиваційної сфери особистості, які дозволять виключити соціальну бажаність у відповідях досліджуваних та розкриють неусвідомлені шари мотиваційної сфери особистості.

Література:

1. Кошонько Г.А. Вплив сімейного виховання на формування особистості дитини. *Збірник наукових праць НАДПС України ім. Б. Хмельницького.* 2010. № 53. С. 191–194.
2. Васильченко О.М. Репродуктивна ідентичність у структурі Я-концепції осіб зрілого віку. *Проблеми сучасної психології.* 2013. Т. 19. С. 86–96.
3. Чаркіна О.А. Реконструктивна психотерапія як засіб подолання репродуктивних дисфункцій у жінок. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія: Психологічні науки*. 2014. № 1(2). С. 173–181.
4. Трубавіна І.М. Усвідомлене і відповідальне батьківство: спільне і відмінне. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки.* 2013. № 13(4). С. 96–101.
5. Павлова Т.В. Психологические детерминанты формирования представлений личности о родительстве : автореф. дисс. … канд. психол. наук : спец. 19.00.01. Москва, 2012. 21 с.
6. Івачевська О.В. Психологічний ракурс вивчення репродуктивної мотивації жінок молодого віку. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія Психологічні науки.* 2017. Вип. 5. Т. 1. С. 61–67.
7. Шелехов И.Л., Булатова Т.А., Петрова М.Ю. Женщины 20-35 лет как субъекты репродуктивного поведения: предпосылки к формированию внутриличностного конфликта. *Вестник Томского государственного педагогического университета*. 2013. № 11(139). С. 119–123.
8. Kazén, M., Quirin, M. The integration of motivation and volition in Personality Systems Interactions (PSI) theory. *Why people do the things they do: Building on Julius Kuhl's contributions to the psychology of motivation and volition* / N. Baumann. M. Kazén, M. Quirin, & S. L. Koole (Eds.). Göttingen : Hogrefe, 2018. P. 15–30.
9. Kurt A., Paulhus D. L. Moderators of the adaptiveness of self–enhancement: Operationalization, motivational domain, adjustment facet, and evaluator. *Journal of Research in Personality*. 2008. T. 42. № 4. C. 839–853.
10. Балл Г.А. Уровневые модели категориально-понятийного аппарата как методологические инструменты в персонологии. *Личность и ее жизненный мир* : материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, посвященной 20-летию факультета психологии ОмГУ им. Ф.М. Достоевского (Омск, 3-4 октября 2013 г.) / под ред. Л.И. Дементий. Омск : Изд-во Ом. гос. ун-та, 2013. С. 9–14.
11. Іванова О.Ф., Свинаренко Ю.В. Особливості ціннісно-мотиваційної сфери жінок, які мають та не мають дітей. *Вісник Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна. Серія: Психологія.* 2012. № 50. С. 114–116.
12. Психологические тесты / под ред. А.А. Карелина. Москва : Издательство ВЛАДОС-ПРЕСС, 2001. Т. 2. 248 с.
13. Grissom, R. J., & Kim, J. J. (2012). *Effect sizes for research: Univariate and multivariate applications.* (2nd ed.). New York, NY : Taylor & Francis.

Pronina V. O. Comparative analysis of motivational sphere of a woman in the implementation of maternal behavior

The article reveals the results of comparative analysis of the motivational sphere of a woman in the realization of maternal behavior. The problem of motivation for today is one of the most difficult problems of psychological science, which arises from the nature of motivation of human behavior, the general complexity of the world in which the individual develops and the inability at the present stage of the development of science most accurately and reliably diagnose the motivational sphere, to describe all factors that influence the formation of certain personality behavior.

The situation in the study of human motivation allows, at the same time, to expand the theoretical and methodological search and to thoroughly build causations in the array of empirical data by repeated testing of psychodiagnostic methods on different samples of variables. This is underpinned by a demand of psychological practice that requires an effective psychodiagnostic toolkit to study personality behavior that can affect both the whole family and, in particular, the child's development.

Modern studies of motivation offer very different theoretical and methodological approaches to the study of this problem, as well as different diagnostic tools, the choice of which is made within the chosen methodology. In our study, a methodological concept of the motivational sphere was chosen, whose components are motives, attitudes, values, needs, meanings. Subjective questionnaires were used for diagnosis. This article covers the results of diagnostics of attitudes, needs and values.

189 women were selected for the study, 84 of whom were mothers and 105 had no children. According to the results of the comparative analysis, the difference in the content of the motivational sphere of women of the two groups was revealed. At most two groups of women differ in their attitude towards the independence of their own (future) child, in their desire for their own independence and active life position. To continue exploring the content of motivational sphere of mothers, it is interesting to use projective data collection techniques that can expose unconscious motives and meanings of mothers' behavior.

Key words: *motherhood, motivation, motivational sphere, women, subjective methods, comparative analysis, attitudes, needs, values.*

УДК 159.923.2
DOI https://doi.org/10.32840/2663-6026.2019.4-2.17

Н. Г. Скрипник
викладач кафедри практичної психології
Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди

ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК ОСОБИСТІСНОГО АДАПТАЦІЙНОГО ПОТЕНЦІАЛУ ТА БАЗОВИХ СТАВЛЕНЬ ОСОБИСТОСТІ СТУДЕНТСЬКОГО ВІКУ

У статті представлено результати емпіричного дослідження взаємозв'язку базових ставлень особистості й особистісного адаптаційного потенціалу за групами студентів, що відрізняються рівнем адаптаційних можливостей. Як базові для студентського віку ставлення в дослідженні представлені ставлення до навчальної діяльності та ставлення до себе. Визначені загальні та специфічні для груп студентів із високим, задовільним і низьким рівнем особистісного адаптаційного потенціалу особливості взаємозв'язків поведінкової регуляції, комунікативного потенціалу, моральної нормативності зі складниками ставлення до навчальної діяльності та ставлення до себе. За всіма групами студентів визначено позитивний взаємовплив поведінкової регуляції, комунікативного потенціалу і складників емоційного компоненту ставлення до навчальної діяльності, оцінного й емоційно-ціннісного компонентів ставлення до себе. Внутрішня конфліктність і самозвинувачення як складники негативного ставлення до себе обернено корелюють із поведінковою регуляцією і комунікативним потенціалом. У групах студентів із високим і задовільним рівнями особистісного адаптаційного потенціалу визначено позитивний взаємозв'язок внутрішньої академічної мотивації як складника мотиваційного компоненту ставлення до навчальної діяльності з поведінковою регуляцією, а у групі студентів із низьким рівнем особистісного адаптаційного потенціалу – негативний зв'язок зовнішньої академічної мотивації з комунікативним потенціалом. Специфічною для груп студентів із задовільним і низьким рівнями особистісного адаптаційного потенціалу виявилась закономірність, згідно з якою зниження внутрішньої і зростання зовнішньої академічної мотивації й амотивації, зростання незадоволеності різними аспектами навчальної діяльності, зниження самоповаги, самоцінності, зростання негативності самоставлення супроводжуються зростанням схильності до дотримання загальноприйнятих норм поведінки. Найбільш яскраво дана закономірність проявляється у групі студентів із задовільним рівнем особистісного адаптаційного потенціалу.

Ключові слова: *особистісний адаптаційний потенціал, поведінкова регуляція, комунікативний потенціал, моральна нормативність, ставлення до навчання, мотиваційний компонент ставлення до навчання, емоційний компонент ставлення до навчання, ставлення до себе, студенти.*

Постановка проблеми. Із уведенням до наукового обігу поняття особистісного адаптаційного потенціалу зростає частота його вживання під час вивчення адаптаційних можливостей особистості, здійснюються спроби системного осмислення характеристик особистості, що відповідають за успішну адаптацію до різних ситуацій і умов діяльності. Але варто зазначити, що дотепер відкритим залишається питання щодо механізмів і закономірностей формування особистісного адаптаційного потенціалу на різних етапах вікового розвитку особистості, зокрема у студентському віці.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У роботах сучасних дослідників, присвячених вивченню особистісного адаптаційного потенціалу студентів, визначенню психологічних характеристик, що зумовлюють можливість успішної адаптації до умов навчання в закладі вищої освіти, особлива увага приділяється питанням впливу на адаптацію студентів мотивації навчання. А. Галян важливим для успішної адаптації майбутніх фахівців на етапі первинної професіоналізації вважає формування в них мотивації досягнення успіху, яка позитивно впливає на розвиток особистісних якостей, що підвищують адаптаційну здатність, а також перехід від зовнішньої мотивації професійного навчання до мотивації оволодіння професією [1, с. 96–100]. У дослідженні Н. Буравцової, В. Коваленко, Т. Сичової встановлено тісні зв'язки особистісного адаптаційного потенціалу майбутніх фахівців із мотивами навчання: позитивні – з навчально-пізнавальними, професійними, соціальними мотивами, негативні – з мотивами престижу [2, с. 321]. А. Маклаков і О. Сидорова за результатами проведеного дослідження встановили значну роль у формуванні особистісного адаптаційного потенціалу студентів навчальної мотивації та мотивації досягнення успіху [3, с. 48–50]. Також дані автори дійшли висновку про меншу значущість інтелектуальних характеристик студентів для їх успішної адаптації в умовах професійного навчання, якщо порівнювати з особистісними характеристиками [3, с. 49]. Такими характеристиками, на наш погляд, можуть бути ставлення особистості.

© Скрипник Н. Г., 2019

Дане припущення знаходить своє підтвердження в дисертаційному дослідженні Л. Кузнєцової, де компонентами системи ставлень особистості, що впливають на адаптаційний потенціал співробітників міліції, визначаються ставлення до себе, до інших, до світу. Ґрунтуючись на отриманих результатах, Л. Кузнєцова дійшла висновку про значний вплив прийняття себе на формування такого компонента адаптаційного потенціалу, як нервово-психічна стійкість, прийняття інших – на формування комунікативних здатностей і моральної нормативності, ставлення до світу – на формування моральної нормативності [4, с. 8–9].

Базовими ставленнями особистості студентів, що впливають на розвиток інших ставлень і особистості загалом, у доробках сучасних вітчизняних дослідників визнаються ставлення до себе, до інших, до провідної у студентському віці навчально-професійної діяльності [5, с. 6; 6, с. 5], але питання взаємозв'язку базових ставлень особистості студентів з їхніми адаптаційними можливостями залишається недостатньо вивченим.

Мета статті – визначити особливості взаємозв'язку між особистісним адаптаційним потенціалом і ставленнями до навчальної діяльності та до себе студентів із різним рівнем адаптаційних можливостей.

Виклад основного матеріалу. У дослідженні брали участь 288 студентів Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди та Національного університету цивільного захисту України, серед яких 74 студенти першого курсу, 72 студенти другого курсу, 72 студенти третього курсу, 70 студентів четвертого курсу.

Дослідження проводилося з використанням таких методик, як: Багаторівневий особистісний опитувальник «Адаптивність» А. Маклакова та С. Чермяніна, «Методика дослідження ставлення до себе» С. Пантілєєва, «Шкала академічної мотивації» Т. Гордєєвої, О. Сичова, Є. Осіна, «Тест-опитувальник задоволеності навчальною діяльністю» Л. Міщенко. Вибір методик для дослідження ставлення студентів до навчальної діяльності зумовлений розумінням його як єдності мотиваційного (мотиви навчальної діяльності) і емоційного (переживання студентів, викликані задоволеністю або незадоволеністю їхніх потреб у процесі навчання) компонентів [7, с. 132]. Для статистичного оброблення даних використано кластерний аналіз за методом k-середніх і кореляційний аналіз (r-критерій Пірсона).

За результатами кластерного аналізу, отриманими із застосуванням методики «Адаптивність даних», визначені три кластери спостережень: до першого та третього кластера увійшли по 101 студенту (по 35,07% вибірки), до другого – 86 студентів (29,86% вибірки). Представники першого кластера характеризуються рівнем особистісного адаптаційного потенціалу, що, за визначенням авторів методики, відповідає задовільній адаптації, представники другого кластера – рівнем особистісного адаптаційного потенціалу нижче середнього (група низької адаптації, за визначенням авторів методики), представники третього кластера – рівнем особистісного адаптаційного потенціалу вище середнього, що, за визначенням авторів методики, відповідає високій і нормальній адаптації [8, с. 18]. Результати, отримані за кожною групою досліджуваних, відображають внесок певних складників особистісного адаптаційного потенціалу в його інтегральний показник (табл. 1).

У результаті вивчення структури кореляційних зв'язків між складниками базових ставлень особистості й особистісного адаптаційного потенціалу студентів із високим його рівнем виявилося, що студенти з високим рівнем поведінкової регуляції як складника особистісного адаптаційного потенціалу також характеризуються розвинутою пізнавальною мотивацією, мотивацією досягнення та саморозвитку, тобто прагнуть довідатися нове, зрозуміти досліджуваний предмет, мотивовані до навчання переживанням інтересу й задоволення у процесі пізнання, прагнуть домогтися максимально високих результатів у навчанні, насолоджуватися процесам вирішення важких завдань, розвивати свої компетентності та здібності в навчальній діяльності. Вони задоволені власним побутом, відчувають цінність власної особистості та передбачувану її цінність для інших (табл. 2).

Високому рівню комунікативного потенціалу за даною групою студентів відповідає високий рівень інтроектованої академічної мотивації, задоволеності стосунками з одногрупниками, самоприйняття. Отже, легкість встановлення контактів з оточенням, уміння попереджувати конфлікти, уникати їх забезпечується зумовленістю навчання відчуттям сорому й почуттям боргу перед собою та значущими іншими, задоволеністю стосунками з

Таблиця 1

Показники особистісного адаптаційного потенціалу за групами студентів із різним його рівнем

Характеристики особистісного адаптаційного потенціалу	Рівень особистісного адаптаційного потенціалу		
	задовільний	низький	високий
Поведінкова регуляція	4,12 ± 0,31	1,76 ± 0,11	7,17 ± 0,69
Комунікативний потенціал	4,09 ± 0,42	3,26 ± 0,22	8,22 ± 0,85
Моральна нормативність	5,29 ± 0,66	3,12 ± 0,26	7,83 ± 0,91
Інтегральний показник	4,51 ± 0,28	2,70 ± 0,23	7,78 ± 0,63

Таблиця 2

Значущі кореляційні зв'язки показників особистісного адаптаційного потенціалу та базових ставлень особистості у групі студентів із високим рівнем адаптаційних можливостей

Складники ставлень особистості	Складники особистісного адаптаційного потенціалу		
	ПР	КП	МН
Пізнавальна мотивація	0,232*		
Мотивація досягнення	0,259**		
Мотивація саморозвитку	0,329**		
Інтроектована мотивація		0,258**	
Задоволеність обраною професією			– 0,206*
Задоволеність стосунками з одногрупниками		0,337**	
Задоволеність побутом, дозвіллям, здоров'ям	0,368**		
Закритість			– 0,247*
Самоцінність	0,241*		
Самоприйняття		0,249*	
Самоприв'язаність			– 0,385**

Примітка: 1. ПР – поведінкова регуляція, КП – комунікативний потенціал, МН – моральна нормативність; 2. * – $p < 0,05$, ** – $p < 0,01$.

однокурсниками, у яких переважає доброзичливість, взаємні симпатії, свобода висловлювання власних поглядів, прийняттям себе з усіма своїми недоліками та чеснотами.

Показник моральної нормативності пов'язаний із задоволеністю обраною професією, закритістю ставлення до себе та самоприв'язаністю обернено. Тобто, чим менше задоволені студенти з високим рівнем особистісного адаптаційного потенціалу обраною професією, чим більше схильні до підвищеної рефлексивності та критичності на адресу себе за зростання бажання змінюватися в бік ідеального уявлення про себе, тим більш реально вони оцінюють свою роль у колективі, орієнтуються на дотримання загальноприйнятих норм поведінки (табл. 2).

У групі студентів із задовільним рівнем особистісного адаптаційного потенціалу встановлено позитивні кореляційні зв'язки поведінкової регуляції з мотивацією досягнення, мотивацією саморозвитку, самовпевненістю. Комунікативний потенціал позитивно корелює із задоволеністю обраною професією, відображеним ставленням до себе, самоцінністю та самоприв'язаністю. Визначені негативні кореляційні зв'язки моральної нормативності зі складовими частинами мотиваційного компоненту ставлення до навчання, що відповідають внутрішній академічній мотивації, з такими складниками емоційного компоненту ставлення до навчальної діяльності, як задоволеність навчальним процесом і стосунками з однокурсниками, із самовпевненістю, самокеруванням, самоцінністю як компонентами ставлення до себе. Позитивні зв'язки поєднують моральну нормативність з амотивацією та внутрішньою конфліктністю ставлення до себе (табл. 3).

Отже, студенти даної групи, що відрізняються більш високими показниками поведінкової регуляції, характеризуються прагненням до максимально високих навчальних результатів, до розвитку свого потенціалу, своєї компетентності в межах навчальної діяльності, ставленням до себе як до самостійної, вольової, надійної людини, якій є за що себе поважати. Студенти з високим рівнем комунікативного потенціалу відрізняються ставленням до обраної професії як такої, що сприяє самореалізації, соціальному престижу та матеріальній забезпеченості, упевненістю, що їхня особистість, характер, діяльність викликають повагу інших людей, їхню симпатію, схвалення, переживанням цінності власної особистості, задоволенням собою, небажанням змінюватися на тлі загального позитивного ставлення до себе.

Чим менш розвинута у студентів даної групи внутрішня академічна мотивація, чим менше навчальний процес забезпечує освітні потреби студентів відповіднос до їхніх схильностей, інтересів, можливостей, чим менш задовільними є стосунки з однокурсниками, чим менш упевнені студенти в собі, у своїй здатності керувати власним життям, у цінності власної особистості, чим більше виражена відсутність інтересу до навчання, розуміння його смислу, чим більше схильні студенти даної групи до сумнівів у собі, до незадоволеності собою, переживання почуття провини та сорому, тим більш високим виявляється у них рівень моральної нормативності, тим більш схильні вони дотримуватися загальноприйнятих норм поведінки (табл. 3).

За результатами у групі студентів із низьким рівнем особистісного адаптаційного потенціалу поведінкова регуляція пов'язана лише з одним показником ставлення до навчальної діяльності: задоволеністю побутом, бюджетом, дозвіллям і здоров'ям. Водночас дана складова частина особистісного адаптаційного потенціалу корелює з усіма складниками ставлення до себе, окрім самовпевненості та самоприв'язаності (табл. 4).

Отже, зниження рівня поведінкової регуляції за даною групою студентів супроводжується зростанням критичності щодо власної особистості, зни-

Таблиця 3

Значущі кореляційні зв'язки показників особистісного адаптаційного потенціалу та базових ставлень особистості у групі студентів із задовільним рівнем адаптаційних можливостей

Складники ставлень особистості	Складники особистісного адаптаційного потенціалу		
	ПР	КП	МН
Пізнавальна мотивація			– 0,225*
Мотивація досягнення	0,206*		– 0,203*
Мотивація саморозвитку	0,280**		– 0,248*
Амотивація			0,198*
Задоволеність навчальним процесом			– 0,204*
Задоволеність обраною професією		0,243*	
Задоволеність стосунками з однокурсниками			– 0,214*
Закритість			
Самовпевненість	0,324**		– 0,404**
Самокерування			– 0,221*
Відображене ставлення до себе		0,393**	
Самоцінність		0,376**	– 0,244*
Самоприв'язаність		0,221*	
Внутрішня конфліктність			0,405**
Самозвинувачення			

Примітка: 1. ПР – поведінкова регуляція, КП – комунікативний потенціал, МН – моральна нормативність; 2. * – $p < 0,05$, ** – $p < 0,01$.

Таблиця 4

Значущі кореляційні зв'язки показників особистісного адаптаційного потенціалу та базових ставлень особистості у групі студентів із низьким рівнем адаптаційних можливостей

Складники ставлень особистості	Складники особистісного адаптаційного потенціалу		
	ПР	КП	МН
Інтроектована мотивація		– 0,307**	0,275**
Екстернальна мотивація		– 0,322**	0,245*
Загальна задоволеність навчальною діяльністю		0,271**	
Задоволеність навчальним процесом			
Задоволеність обраною професією		0,282**	
Задоволеність стосунками з однокурсниками		0,395**	
Задоволеність побутом, дозвіллям, здоров'ям	0,325**	0,292**	
Закритість	0,320**	0,301**	– 0,219*
Самовпевненість		0,320**	– 0,218*
Самокерування	0,209*	0,287**	
Відображене ставлення до себе	0,339**	0,280**	
Самоцінність	0,283**		– 0,286**
Самоприйняття	0,273**	0,213*	
Самоприв'язаність		0,295**	– 0,219*
Внутрішня конфліктність	– 0,341**		0,249*
Самозвинувачення	– 0,511***	– 0,269*	

Примітка: 1. ПР – поведінкова регуляція, КП – комунікативний потенціал, МН – моральна нормативність; 2. * – $p < 0,05$, ** – $p < 0,01$.

женням упевненості у здатності керувати власною діяльністю та поведінкою, у прихильності, схвальному ставленні до себе з боку інших, зниженням зацікавленості у власному «Я», відчуття цінності своєї особистості не тільки для себе, а і для інших людей, прийняття себе. Крім того зниження рівня поведінкової регуляції відбувається на тлі зростання внутрішньої конфліктності, загострення сумнівів у собі, схильності до звинувачення себе в усіх своїх невдачах, помилках, за всі свої недоліки.

Найбільш тісно за даною групою студентів зі ставленнями особистості пов'язана така складова частина особистісного адаптаційного потенціалу, як комунікативний потенціал. Показник комунікативного потенціалу позитивно корелює зі всіма складниками ставлення до себе, окрім самоцінності та внутрішньої конфліктності, а негативно – із самозвинуваченням. Зниження рівня комунікативних здатностей, спроможності встановлювати контакти з оточенням, запобігати міжособистісним конфліктам супроводжується зростанням незадоволеності навчальною діяльністю, обраною професією, стосунками з однокурсниками, побутом, дозвіллям, здоров'ям. Крім того, за зниження комунікативного потенціалу студентів даної групи підвищується рівень зовнішньої академічної

мотивації – інтроектованої й екстернальної, тобто збільшується фрустрованість їхньої потреби в автономії.

Водночас спонукання до навчання, зумовлене відчуттям сорому й почуттям боргу перед собою і значущими іншими, необхідністю додержуватися вимог, що диктуються соціумом, через бажання уникнути можливих проблем супроводжує підвищення рівня моральної нормативності як складника особистісного адаптаційного потенціалу. Також орієнтація в поведінці на загальноприйняті норми підвищується на тлі зростання критичності до себе, невдоволеності собою, бажання змін, але невпевненості в собі, внутрішніх сумнівів у своїх можливостях і цінності власної особистості (табл. 4).

Отримані результати дозволяють виділити деякі загальні закономірності зв'язку ставлень особистості студентського віку до себе, до навчальної діяльності зі складниками особистісного адаптаційного потенціалу у групах студентів із різним його рівнем. Так, за всіма групами досліджуваних, що відрізняються рівнем особистісного адаптаційного потенціалу, позитивний взаємовплив спостерігається між поведінковою регуляцією і комунікативним потенціалом як складниками особистісного адаптаційного потенціалу студентів, з однго боку, складниками емоційного компоненту ставлення до навчальної діяльності (задоволеність різними аспектами навчання), оцінними (самовпевненість, самокерування, відображене ставлення) й емоційно-ціннісними (самоцінність, самоприйняття) складниками ставлення до себе, з іншого боку. Негативно корелюють із поведінковою регуляцією і комунікативним потенціалом складники негативного ставлення до себе (внутрішня конфліктність, самозвинувачення).

На відміну від інших складників особистісного адаптаційного потенціалу, моральна нормативність пов'язана з більшістю складників ставлення до навчання і до себе негативно, що переважно стосується груп студентів із задовільним і низьким рівнем особистісного адаптаційного потенціалу. Винятком є позитивні зв'язки моральної нормативності з амотивацією та самозвинуваченням (за групою студентів із задовільним рівнем особистісного адаптаційного потенціалу), інтроектованою й екстернальною мотивацією, внутрішньою конфліктністю (за групою студентів із низьким рівнем особистісного адаптаційного потенціалу). За групою студентів із високим рівнем особистісного адаптаційного потенціалу позитивних зв'язків не визначено.

Виявлену специфіку зв'язків моральної нормативності та ставлення до навчальної діяльності студентів із задовільним і низьким рівнем особистісного адаптаційного потенціалу можна пояснити, звернувшись до досліджень, у яких доводиться позитивний зв'язок моральної нормативності з почуттями сорому та провини як регуляторів поведінки особистості [9, с. 74–75]. Зростання схильності до дотримання загальноприйнятих норм поведінки за підвищення інтроектованої й екстернальної зовнішньої академічної мотивації й амотивації, зниження внутрішньої академічної мотивації, зростання незадоволеності різними аспектами навчальної діяльності ми і спостерігаємо у групах студентів із задовільним і низьким рівнем особистісного адаптаційного потенціалу.

Поведінка особистості, що управляється ззовні, також розглядається в роботах сучасних дослідників як засіб захисту позитивного ставлення до себе та задоволення потреби в соціальній підтримці [10, с. 50]. За слабкої ефективності міжособистісної взаємодії через низький рівень розвитку комунікативних здібностей дія даного механізму може призводити не тільки до виникнення порушень адаптації, але й до порушень у розвитку особистості через неможливість здійснення ставленням до себе регуляторних функцій [11, с. 139–140].

Визначені за групою студентів із високим рівнем особистісного адаптаційного потенціалу зв'язки моральної нормативності та ставлень до навчальної діяльності і до себе вказують на зростання моральної нормативності за зниження задоволеності обраною професією, самоприв'язаності, зростання критичності щодо себе, що свідчить про прагнення особистості до самозмін, саморозвитку, отже, не може позитивно не позначатися й на розвитку адаптаційного потенціалу особистості.

Висновки і пропозиції. Установлено позитивний взаємозв'язок складників емоційного компоненту ставлення до навчальної діяльності, оцінних і емоційно-ціннісних складників ставлення до себе з поведінковою регуляцією і комунікативним потенціалом як складовими частинами особистісного адаптаційного потенціалу за групами студентів із різним його рівнем. Негативно корелюють із поведінковою регуляцією і комунікативним потенціалом складники негативного ставлення до себе. За групами студентів із високим і задовільним рівнями особистісного адаптаційного потенціалу визначено позитивні взаємозв'язки внутрішньої академічної мотивації з поведінковою регуляцією, а у групі студентів із низьким рівнем особистісного адаптаційного потенціалу – негативний зв'язок зовнішньої академічної мотивації з комунікативним потенціалом.

У групі студентів із високим рівнем особистісного адаптаційного потенціалу підвищення показників моральної нормативності супроводжується зниженням задоволеності окремими аспектами навчальної діяльності, зростанням критичності до себе і бажання змінюватись відповідно до ідеальних уявлень про себе.

У групах студентів із задовільним і низьким рівнями особистісного адаптаційного потенціалу зростання схильності до дотримання загальноприйнятих норм поведінки супроводжує зниження внутрішньої і зростання зовнішньої академічної мотивації й амотивації, зростання незадоволеності різними аспектами навчальної діяльності, зниження самоповаги, самоцінності, зростання внутрішньої конфліктності та самозвинувачення як проявів негативного ставлення до себе.

Перспективи подальших розвідок у даному напрямі вбачаємо у вивченні взаємозв'язків особистісного адаптаційного потенціалу з більш широким спектром ставлень студентів, що дозволить уточними механізми формування особистісного адаптаційного потенціалу у студентському віці.

Література:

1. Галян А. Особистісні ресурси адаптації майбутніх медичних працівників до професійної діяльності : дис. … канд. психол. наук: 19.00.01. Луцьк, 2016. 228 с.
2. Буравцова Н., Коваленко В., Сычева Т. Взаимосвязь личностного адаптационного потенциала и мотивационных характеристик курсантов военного вуза. *Мир науки, культуры, образования*. 2018. № 4 (71). С. 319–321.
3. Маклаков А., Сидорова А. Формирование адаптационного потенциала личности и его развитие в процессе обучения в вузе. *Вестник Ленинградского государственного университета имени А.С. Пушкина*. 2011. Т. 5. № 4. С. 41–51.
4. Кузнецова Л. Влияние системы отношений личности на адаптационный потенциал сотрудников милиции, переживших экстремальные ситуации : автореф. дис. … канд. психол. наук: 19.00.01. Краснодар, 2011. 25 с.
5. Нікітіна О. Психолого-педагогічні передумови ставлення до грошей у системі відношень особистості юнацького віку : автореф. дис. … канд. психол. наук: 19.00.07. Харків, 2011. 20 с.
6. Табачник І. Ставлення до здоров'я юнацтва з узалежненою поведінкою в системі базових відношень : автореф. дис. … канд. психол. наук: 19.00.07. Харків, 2016. 20 с.
7. Скрипник Н. Вплив ставлення до навчання на адаптацію до закладу вищої освіти студентів різних курсів. *Теорія і практика сучасної психології.* 2019. № 2. Т. 2. С. 132–136.
8. Маклаков А. Личностный адаптационный потенциал: его мобилизация и прогнозирование в экстремальных условиях. *Психологический журнал*. 2001. Т. 22. № 1. С. 16–24.
9. Алимов А., Смотрова Т. Взаимосвязь моральной нормативности с показателями вины и стыда у представителей разных этнических групп. *Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии.* 2015. № № 56–57. С. 70–76.
10. Ипатов А., Шишигина Т. Аутодеструктивные проявления личности подростка. *Вестник Санкт-Петербургского университета.* Серия 12. 2013. Вып. 1. С. 40–51.
11. Меднікова Г. Захист ставлення до себе як індикатор процесу становлення особистісної зрілості студентів. *Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди. Психологія.* 2013. Вип. 46 (1). С. 132–140.

Skrypnyk N. H. Interconnection of personal adaptation potential and basic attitudes of personality of student age

The article presents results of the empirical findings of interconnection of personality's basic attitudes and personal adaptation potential in the groups of students who differ by the adaptation abilities level. The article presents attitude to learning activity and self-attitude as basic attitudes for students. It specifies general and specific peculiarities of interconnections of behavioral regulation, communicative potential, and moral normalization with constituents of attitude to learning activity and self-attitude for groups of students with high, satisfied and low level of personal adaptation potential. All the groups of students are characterized by the positive interconnection of behavioral regulation, communicative potential with constituents of the emotional component of attitude to learning activity, evaluative and emotionally axiological components of self-attitude. The inner proneness to conflict and self-accusation as constituents of the negative self-attitude have inverse correlation with behavioral regulation and communicative potential. The groups of students with high and satisfied level of personal adaptation potential are specified by the positive interrelation of the inner academic motivation as a constituent of the emotional component of attitude to learning activity with behavioral regulation, and the group of students with low level of personal adaptation potential is characterized by a negative connection of the outer academic motivation with communicative potential. The group of students with satisfied and low level of personal adaptation potential have specific regularity according to which the lowering of the inner and growth of the outer academic motivation and amotivation, increase of dissatisfaction by different aspects of learning activity, decrease of self-respect, self-value, increase of negativity of self-attitude is accompanied by increase of proneness to compliance with the common norms of behavior. The given regularity appears brightly in the group of students with satisfied level of personal adaptation potential.

Key words: *personal adaptation potential, behavioral regulation, communicative potential, moral normalization, attitude to learning, motivational component of attitude to learning, emotional component of attitude to learning, self-attitude, students.*

УДК 373.3.018.015.3:159.952.13
DOI https://doi.org/10.32840/2663-6026.2019.4-2.18

В. В. Шевчук
кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології
Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка

ОСОБЛИВОСТІ КОГНІТИВНОЇ АКТИВНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ІЗ РІЗНИМ РІВНЕМ ТРИВОЖНОСТІ

Стаття присвячена вивченню залежності особливостей пізнавальної активності молодших школярів від рівня їх тривожності. Гіпотеза нашого дослідження полягає у тому, що чим вищий рівень тривожності в учнів початкових класів, тим нижчі показники їхньої когнітивної активності.

Для емпіричного дослідження особливостей пізнавальної активності молодших школярів із різним рівнем тривожності застосовано комплекс таких діагностичних методик: методики А.А. Горчинської та Б.К. Пашнєва, метою яких є вивчення когнітивної активності молодших школярів; методика Р. Теммла, М. Доркі, В. Амена «Вибери потрібне обличчя» та методика А.М. Прихожан, які дозволяють виявити рівень дитячої тривожності.

У результаті проведеного дослідження, в якому взяли участь 70 молодших школярів (35 учнів 2-В і 35 учнів 4-А класу), які навчаються у Комунальному закладі «Полтавська гімназія №6», було встановлено, що молодші школярі з високим рівнем пізнавальної активності виявляють низьку тривожність за результатами проведених методик. У четвероклясників пізнавальна активність вища (49%), ніж в дітей другого класу (32–37%), а проаналізувавши рівні тривожності молодших школярів, можна зазначити, що загалом вона у більшості на середньому рівні. Учнів з низькою тривожністю більше у четвертому класі (37–40%) ніж у другому – 29–36%, але згідно з критерієм Стьюдента ця різниця не є статистично значущою. Доречним буде зазначити, що не всі учні із високою когнітивною активністю мають низький рівень тривожності. Так, у 2-В класі за результатами відповідних методик високу пізнавальну активність мають 11–13 дітей, але в однієї з них тривожність перебуває на середньому рівні. У 4-А класі високу та сильну пізнавальну активність виявило 17 учнів, для 14 з яких є характерною низька тривожність, а три учні цього класу, маючи високу пізнавальну активність, виявляють середній рівень тривожності.

Здійснивши порівняльний аналіз особливостей пізнавальної активності молодших школярів з різним рівнем тривожності, виявили, що учні, які мають високий рівень когнітивної активності, виявляють середню, а здебільшого низьку тривожність. Тобто можна говорити про залежність пізнавальної активності від тривожності: чим менша тривожність, тим вища пізнавальна активність.

Ключові слова: *пізнавальна активність, навчальна діяльність, молодший шкільний вік, дитяча тривожність, шкільна тривожність.*

Постановка проблеми. Згідно з Концепцією Нової української школи передбачається досягнення нового змісту освіти, заснованого на формуванні компетентностей, необхідних для успішної самореалізації особистості у суспільстві, орієнтації на потреби учня в освітньому процесі та дитиноцентризмі. Державний стандарт початкової освіти ґрунтується на таких принципах: презумпція талановитості дитини, цінність дитинства, радість пізнання, розвиток особистості, безпека. Мета сучасної початкової школи – забезпечити подальше становлення особистості дитини, цілеспрямовано виявляти та розвивати її здібності, формувати вміння і бажання навчатися, створювати умови для самовираження учнів в різних видах діяльності. Саме початкова школа має стати передумовою розвитку здібностей молодших школярів, формування творчого потенціалу дітей, їхньої активності.

Проблема пізнавальної активності та тривожності є однією з найбільш актуальних проблем в сучасній практичній, віковій та педагогічній психології. Серед негативних переживань тривожність займає особливе місце, часто вона призводить до зниження працездатності, продуктивності діяльності, до труднощів у спілкуванні. Особливо актуальна ця проблема в молодшому шкільному віці, оскільки різка зміна соціальної ситуації та провідної діяльності дитини вимагають мобілізації її пізнавальних і особистісних ресурсів, з чим дитина не завжди може впоратися без належної підтримки зі сторони вчителя та батьків, а це за несприятливого збігу обставин призводить до підвищеного рівня тривожності.

Тривожність привертає особливу увагу тому, що виступає яскравою ознакою шкільної дезадаптації дитини, негативно впливаючи на всі сфери її життєдіяльності – не лише на навчання, але й на спілкування, здоров'я і загальний рівень психологічного благополуччя. Одним із способів профілактики тривожності у дітей молодшого шкільного віку є діагностика, яка дозволяє своєчасно

© Шевчук В. В., 2019

виявити дітей з підвищеним рівнем тривожності та забезпечити їм відповідний психолого-педагогічний супровід.

Тривожність молодшого школяра є ознакою труднощів в процесі шкільної адаптації. Тривожність у молодших школярів може проявлятися в поведінці найрізноманітнішими способами, маскуючись під інші проблеми. Дитина починає сумніватися у своїх здібностях і силах, тривога дезорганізує не лише навчальну діяльність, вона починає руйнувати особистісні структури. Тому своєчасне проведення діагностичної і корекційної роботи сприятиме зниженню тривожності та формуванню адекватної поведінки у дітей молодшого шкільного віку.

Аналіз останніх досліджень. Проблема тривожності дістала свій розвиток у роботах, пов'язаних з вивченням індивідуальних особливостей людини, типу її темпераменту (Г. Айзенк, Р. Кеттелл, В.С. Мерлін, І.П. Павлов, Ч.Д. Спілбергер); з соціальними причинами її виникнення (Л.І. Божович, С.В. Васьківська, І.В. Дубровіна, В.Р. Кисловська, Б. Кочубей, О. Новікова, К.Д. Шафранська); з вивченням проблеми адаптації та дезадаптації дитини (Ю.А. Александровський, Г.В. Бурменська, В.Г. Гарбузов, І.В. Дубровіна, О.Г. Захаров, В.Є. Каган, Р.В. Овчарова, К.О. Сантросян, А.С. Співаківська, А.О. Тутундисян); з особливостями тривожності у школярів різних вікових груп (Г.С. Абрамова, Г.Г. Аракєлов, І.В. Дубровіна, К.Е. Ізард, Н.В. Іменадзе, О.В. Казаннікова, Б.І. Кочубей, Є.В. Новікова, Н.Є. Лисенко, Я.М. Омельченко, М.М. Шпак, Ю.В. Щербатих).

Науковий доробок останніх років присвячений емпіричному вивченню переживання тривожності у дітей молодшого шкільного віку (дослідження 37 другокласників, проведене М.С. Халько [1, с. 139]), факторам тривожності в навчальному процесі на основі вивчення чинників порушення психічного здоров'я семикласників (Л.П. Товкун та В.О. Сіфорова [2, с. 163]), взаємозв'язку емоційного інтелекту та психічного стану молодшого школяра (вивчення 482 учнів 1–4 класів М.М. Шпаком [4, с. 72]), психології тривоги, страху та агресії особистості в освітньому процесі присвячена монографія С.М. Томчука та М.І. Томчука [3, с. 5–6].

Формування цілей статті та постановка завдань. Метою статті є вивчення залежності особливостей пізнавальної активності учнів другого та четвертого класів від рівня їх тривожності. Гіпотеза нашого дослідження полягає у тому, що чим вищий рівень тривожності у молодших школярів, тим нижчі показники їхньої пізнавальної активності, та навпаки, чим вища пізнавальна активність, тим нижча тривожність молодшого школяра.

Відповідно до мети дослідження можна визначити такі його **завдання**: провести емпіричне дослідження особливостей пізнавальної активності молодших школярів з різним рівнем тривожності, а саме: вивчити рівень сформованості пізнавальної активності учнів початкової школи; проаналізувати рівні тривожності молодших школярів; здійснити порівняльний аналіз особливостей пізнавальної активності молодших школярів з різним рівнем тривожності.

Виклад основного матеріалу дослідження. Для дослідження особливостей пізнавальної активності молодших школярів ми використали однойменні методики «Пізнавальна активність молодшого школяра» (за А.А. Горчинською) та опитувальник для вивчення пізнавальної активності учнів Б.К. Пашнєва.

Оцінка ступеня вираженості пізнавальної активності молодших школярів була здійснена з використанням методики А.А. Горчинської. Результати цього опитування подані на рис. 1.

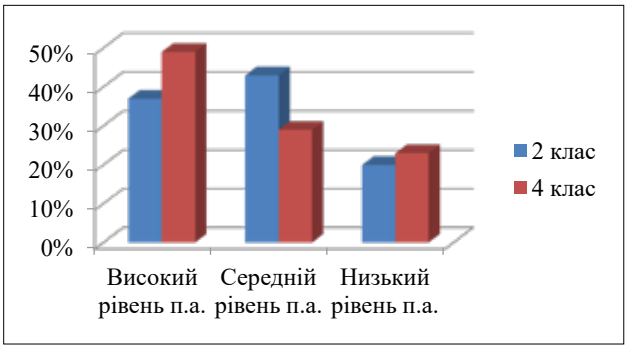


Рис. 1. Оцінка ступеня вираженості пізнавальної активності молодших школярів (за А.А. Горчинською)

Виходячи з аналізу рис. 1., різниця між учнями з високим та низьким рівнем пізнавальної активності 2-го класу значно менша, ніж різниця цих показників у 4-му класі. Слід зазначити, що у 2-му класі учні з середньою пізнавальною активністю переважають за кількістю учнів з високою та низькою. З порівняння високого з середнім рівня пізнавальної активності видно, що в четвертому класі спостерігається більший ріст пізнавальної активності порівняно з другим класом.

Для більшої достовірності результатів дослідження пізнавальної активності у молодших школярів ми застосували методику Б.К. Пашнєва. Результати даного опитування подані на рисунку 2.

Порівнюючи результати обох методик на визначення ступеня вираженості пізнавальної активності у дітей початкової школи, слід відмітити, що високий рівень пізнавальної активності за даними методики А.А. Горчинської мають 37% опитаних другокласників, а за опитувальником Б.К. Пашнєва – 32%. У четвероклaсників цей показник відповідно на рівні 49% за результатами обох методик. Низький рівень пізнавальної активності притаманний 17–20% другоклас-

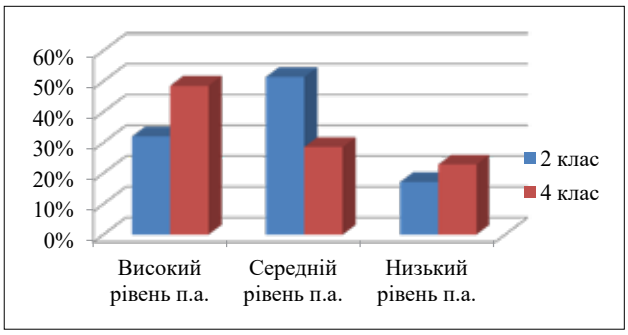


Рис. 2. Рівень пізнавальної активності учнів за результатами опитувальника Б.К. Пашнєва

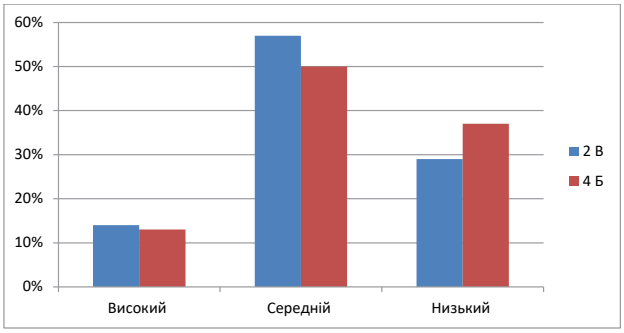


Рис. 4. Показники рівня шкільної тривожності молодших школярів (за результатами проективної методики А.М. Прихожан)

ників і 23% учнів четвертого класу. У показниках середнього рівня пізнавальної активності також є значна різниця між молодшими школярами, оскільки у другому класі цей показник становить 43–51%, а у четвертому – 28%. Для визначення статистичної значимості отриманих даних рівнів пізнавальної активності ми використовували критерій Стьюдента, який засвідчив суттєву різницю у показниках пізнавальної активності учнів початкової школи. Тобто у четвероклясників пізнавальна активність значно вища, ніж у дітей другого класу.

Для вивчення тривожності молодших школярів ми використали тест тривожності Р. Теммла, М. Доркі, В. Амена (методика «Обери потрібне обличчя») та тест шкільної тривожності А.М. Прихожан.

Отримані результати методики «Обери потрібне обличчя» представлені на рис. 3.

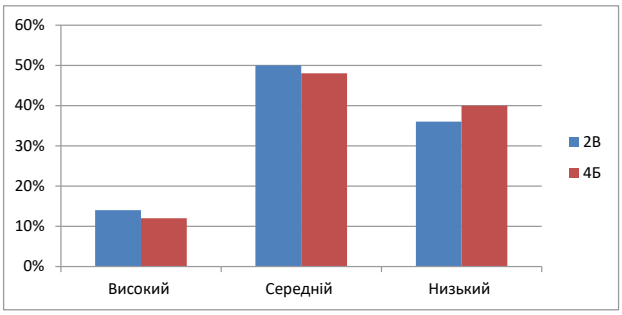


Рис. 3. Рівень пізнавальної активності молодших школярів (за результатами методики Р. Теммла, М. Доркі, В. Амена)

З даних вищеподаної гістограми можна побачити, що учні 2-го класу мають нижчий рівень тривожності (34%) порівняно з четвероклясниками (30%). Також ми можемо стверджувати, що більшість молодших школярів має середній рівень тривожності (51–58%), найменша кількість опитаних дітей показали високу тривожність, оскільки вона притаманна лише 4–5 учням, що відповідно становить 12–15%.

Для більшої точності результатів ми вирішили застосувати проективну методику для діагностики шкільної тривожності А.М. Прихожан. Результати цього дослідження подані на рис. 4.

Аналізуючи результати методик Р. Теммла, М. Доркі, В. Амена та А.М. Прихожан, слід відмітити, що 10–12 учнів другого класу, що становить 29–36%, мають низький рівень тривожності, а в четвероклясників – 13–14 учнів, що відповідно становить 37–40% від опитаних у класі. Висока тривожність притаманна 5 учням другого класу (14%) та 4 учням четвертого класу (13%). Стосовно середнього рівня тривожності, то доречним буде зазначити, що за результатами обох методик у другому класі він характерний для 50–57% опитаних учнів, а в четвертому – для 47–50%.

Тобто загалом тривожність у більшості молодших школярів на середньому рівні. Для визначення статистичної значимості отриманих даних рівнів тривожності ми використовували критерій Стьюдента, який засвідчив суттєву різницю у показниках тривожності учнів початкової школи. Тобто учнів з низькою тривожністю більше у четвертому класі (37–40%), ніж у другому – 29–36%, але ця різниця є не статистично значущою.

Порівнюючи рівень пізнавальної активності з рівнем тривожності, ми виявили, що учні, які мають більш високий рівень пізнавальної активності, мають менший рівень тривожності, і навпаки – учням з високою тривожністю притаманна низька пізнавальна активність. Високий рівень пізнавальної активності зумовлюється тим, що більшість молодших школярів зацікавлені в пізнанні світу і чим більше вони дізнаються нового, тим менше у них страхів, які супроводжуються тривожністю.

Для того, щоб порівняти тривожність та пізнавальну активність 2 та 4 класу, ми зобразили дані у таблиці 1

Виходячи із аналізу отриманих даних, можна зазначити, що учні, які мають високий рівень пізнавальної активності, виявляють низьку тривожність за результатами проведених методик. Тобто можна говорити про залежність пізнавальної активності від тривожності: чим менша тривожність, тим вища пізнавальна активність. Хоча доречним буде виокремити таку особливість – не всі учні другого класу з високою пізнавальною активністю за результатами методики А.М. Пашнєва (11 дітей)

Таблиця 1

Порівняльний аналіз особливостей пізнавальної активності молодших школярів з різним рівнем тривожності

	Рівень пізнавальної активності						Усього	Рівень тривожності						Усього
	за А.А. Горчинською			за Б.К. Пашнєвим				за Р. Теммлом, М. Доркі, В. Аменом			за А.М. Прихожан			
	Високий	Середній	Низький	Високий	Середній	Низький		Високий	Середній	Низький	Високий	Середній	Низький	
2 клас														
Кількість учнів	13	15	7	11	18	6	**35/35**	5	18	12	5	20	10	**35/35**
4 клас														
Кількість учнів	17	10	8	17	10	8	**35/35**	4	17	14	4	18	13	**35/35**

та з сильною пізнавальною активністю згідно з опитувальником А.А. Горчинської (13 дітей) мають низьку тривожність. У одного учня, який має сильну та високу пізнавальну активність, тривожність, за даними методики Р. Теммла, М. Доркі, В. Амена та А.М. Прихожан, перебуває на середньому рівні. У четвертому класі з високою та сильною пізнавальною активністю 17 учнів, для 14 з яких є характерною низька тривожність, згідно з результатами методики Р. Теммла, М. Доркі та В. Амена, а для 13 дітей – згідно з методикою А.М. Прихожан. Три учні цього класу, маючи високу пізнавальну активність, виявляють середній рівень тривожності.

Висновки. Підводячи підсумок, слід наголосити на тому, що гіпотеза нашого дослідження полягала в залежності пізнавальної активності від рівня тривожності молодшого школяра. За результатами методик на виявлення показників пізнавальної активності А.А. Горчинської та Б.К. Пашнєва і методик на дослідження рівня тривожності Р. Теммла, М. Доркі, В. Амена та А.М. Прихожан, можна говорити, що гіпотеза знайшла своє підтвердження. Результати учнів початкових класів, які взяли участь в опитуванні, загальною кількістю 70 дітей (35 учнів у 2-В та 35 у 4-А класі), показали, що пізнавальна активність висока здебільшого у тих дітей, які мають низьку тривожність. У дітей молодшого шкільного віку, які за результатами дослідження виявили високу тривожність, пізнавальна активність є низькою. Окрім того, слід відмітити, що серед дітей, які мають високу пізнавальну активність в обох класах, є 1–4 учні із середнім рівнем тривожності.

Перспективою подальших досліджень у цій сфері може бути вивчення когнітивної активності учнів інших вікових категорій з різним рівнем тривожності та співвіднесення їх статево-вікових особливостей.

Література:

1. Халько М.С. Емпіричне дослідження переживання тривожності у дітей молодшого шкільного віку. *Теорія і практика сучасної психології.* 2019. № 1. Т. 2. С. 139–142.
2. Товкун Л.П., Сіфорова В.О. Фактори тривожності в навчальному процесі як негативні чинники порушення психічного здоров'я школярів. *Young Scientist.* 2017. № 9.1 (49.1). С. 163–166.
3. Томчук С.М., Томчук М.І. Психологія тривоги, страху та агресії особистості в освітньому процесі : монографія. Вінниця : КВНЗ «ВАНО», 2018. 200 с.
4. Шпак М.М. Взаємозв'язок емоційного інтелекту та психічного стану молодшого школяра. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology.* 2016. № IV (45), Issue: 93. С. 72–76.

Shevchuk V. V. Features of young children's cognitive activity with different angle levels

This article is devoted to the study of the dependence of cognitive activity of younger students on the level of their anxiety. The hypothesis of our study is that the higher the level of anxiety in elementary school students, the lower their cognitive activity.

For the empirical study of the features of cognitive activity of younger students with different levels of anxiety, a set of the following diagnostic methods were applied: the methods of AA Gorchinskaya and BK Pashnev, the purpose of which is to study the cognitive activity of younger students; the technique of R. Temmla, M. Dorki, V. Amen "Choose the right person" and the methodology of A. Prikhozhan, which allow to reveal the level of childhood anxiety.

A study of 70 younger students (35 2-B students and 35 4-A students) studying at the Poltava Gymnasium 6 Municipal Institution found that younger students with high levels of cognitive activity showed low anxiety in the results conducted techniques. Fourth-graders have higher cognitive activity (49%) than second-grade

children (32–37%), and analyzing the levels of anxiety of younger students, it can be noted that in general it is at the average level. Students with low anxiety are more in the fourth grade (37–40%) than in the second – 29–36%. However, according to the Student's test, this difference is not statistically significant. It is appropriate to single out such a feature that not all students with high cognitive activity have low levels of anxiety. Thus, in the 2-B class, according to the results of appropriate methods, with high cognitive activity of 11-13 children, but in one of them anxiety is at the average level. In grade 4-A, 17 students showed high and strong cognitive activity, 14 of which were characterized by low anxiety, and three students with high cognitive activity exhibited moderate levels of anxiety. By performing a comparative analysis of the features of cognitive activity of younger students with different levels of anxiety, they found that students who have high levels of cognitive activity exhibit moderate, and in most cases, low anxiety. That is, we can talk about the dependence of cognitive activity on anxiety: the less anxiety, the higher the cognitive activity.

Key words: *cognitive activity, educational activity, primary school age, childhood anxiety, school anxiety.*

УДК 159.922.7
DOI https://doi.org/10.32840/2663-6026.2019.4-2.19

О. О. Щербакова
кандидат психологічних наук,
старший науковий співробітник
ДУ «Інститут охорони здоров'я дітей та підлітків
Національної академії медичних наук України»

Я. В. Клиженко
психолог

КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИВАЛЬНА ПРОГРАМА «КОНФЛІКТ КРІЗЬ ПРИЗМУ ПІДЛІТКОВОГО ВІКУ»

У статті розглядається питання запобігання розвитку конфліктних ситуацій у навчальних колективах учнів базової школи шляхом створення і організації корекційно-розвивальної програми «Конфлікт крізь призму підліткового віку» і впровадження її в закладах загальної середньої освіти із метою формування в учнів, вчителів і батьків єдиного сприйняття ситуації конфлікту, навичок, необхідних для конструктивного вирішення конфліктних ситуацій, що сприятиме запобіганню нових і ефективному вирішенню наявних конфліктів та створенню атмосфери співпраці. Проаналізувавши основні погляди на поняття конфлікту, ми у роботі приймаємо інтегроване визначення поняття конфлікту, а саме як зіткнення на індивідуально-психологічному або соціально-психологічному рівнях значущих, конкурентних або несумісних потреб, мотивів, інтересів, цілей, дій і вчинків, коли одна із сторін сприймає дії іншої як загрозу її інтересам. Конфлікт як проблема комунікації веде до пристосування як своєрідної «реакції захисту»; таким чином, постає проблема раціонального усвідомлення та можливості подолання особистісних форм конфлікту. У корекційно-розвивальній програмі «Конфлікт крізь призму підліткового віку», поняття конфлікту розглядається як невіддільна частина розвитку стратегій соціальної адаптації підлітка. Підлітковий вік дитини – період біологічної перебудови організму, що супроводжується змінами особистості, які проявляються у підвищенні рівня агресивності, конфліктності, загостренні відносин з найближчим оточенням: друзями, однокласниками, батьками і вчителями. Тому дана програма охоплює всіх суб'єктів освітнього процесу, а не лише тільки підлітків. Виконуючи в процесі занять різноманітні групові та індивідуальні завдання, учні отримують досвід вирішення конфлікту, розуміння, що спричиняє конфлікт і що допомагає його вирішенню, здобувають навички, необхідні у повсякденному житті не тільки дитині, а й дорослій людині протягом усього життя в різноманітних контекстах. У статті прописана та обґрунтована мета програми; розкриваються структура та основні форми роботи; прописані очікувані результати впровадження корекційно-розвивальної програми.

Ключові слова: *конфлікт, підлітковий вік, вікові кризи, психолого-педагогічний конфлікт, корекційно-розвивальна програма.*

Постановка проблеми. Історія людства з давніх часів і до теперішнього часу показала, що конфлікти існували завжди і будуть існувати стільки, скільки існує взаємодія людей. Життя доводить, що конфлікт не відноситься до тих явищ, якими можна керувати на основі життєвого досвіду і здорового глузду. Будь-який ефективний вплив на конфлікт може бути в тому випадку, коли ми досить глибоко розуміємо дійсні причини виникнення конфлікту, представляємо закономірності його розвитку і володіємо механізмами і навичками вирішення. У зв'язку з цим особливого значення набув такий феномен, як психолого-педагогічний конфлікт. Природа такого конфлікту відрізняється тим, що головною дієвою особою є дитина, а не доросла людина, що володіє досвідом, вміннями, розумом, волею, самоконтролем, саморегуляцією й іншими якостями, набутими в ході життя. Крім того, цей конфлікт завжди супроводжується великим психологічним напруженням, яке дитині набагато важче винести, ніж дорослому. Особливо гостро цей конфлікт протікає, коли діти досягають підліткового віку.

Підлітковий вік є складним періодом, коли відбуваються важливі зміни в організмі та емоційно-психологічній сфері дитини. Серед особливостей сучасних підлітків дослідники виділяють підвищену конфліктність у міжособистісному спілкуванні з однолітками (Т. Драгунова, В. Лозовцева, А. Сорокіна, А. Дорохова та ін.), з дорослими, насамперед з батьками (А. Сорокіна, Т. Барлас та інші). Практичні дослідження доводять, що підлітки не вміють вирішувати конфлікти, а в конфліктних ситуаціях демонструють неефективні стратегії поведінки, які не тільки не вирішують, а й поглиблюють конфлікт (О. Резнікова, О. Солодка та інші) [1; 6].

Для розвитку потенційних можливостей особистості, її внутрішніх ресурсів, інтенсифікації твор-

© Щербакова О. О., Клиженко Я. В., 2019

чого начала підлітків і їх повноцінної самореалізації в освітньому процесі необхідно вивчення всіх функціональних компонентів конфлікту і засобів, що сприяють його конструктивному розв'язанню, формування навичок аналізу та шляхів вирішення конфліктних ситуацій, а також формування атмосфери довіри, прийняття, готовності до діалогу в середовищі підлітка, а саме в площині взаємодії учень – учень, учень – вчитель, учень – батьки, вчитель – батьки.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. В умовах реформування освіти розглядається необхідність співпраці всіх суб'єктів освітнього процесу. В концепції Нової Української школи наголошується, що сучасний заклад освіти повинен працювати на засадах «Педагогіки партнерства», яка передбачає розподіл відповідальності між учнями, вчителями та батьками, де кожен бере на себе відповідальність, а не перекладає її на інших [9].

У ряді досліджень розглянуто психологічні аспекти конфліктів у контексті проблем вікової кризи (Л. Божович, Л. Виготський), шкільної дезадаптації (І. Дубровіна, В. Каган, О. Савицька) та стереотипів поведінки дитини, сформованих у процесі сімейного виховання (А. Венгер, Н. Коломинський, Ю. Машбиць, Р. Овчарова та інші).

У психології конфлікти вивчаються досить ґрунтовно і різнобічно. Багато досліджень присвячені вивченню стилів поведінки людини у конфлікті: конкуренція, пристосування, уникання, співпраця, компроміс (К. Томас, Р. Кілмен, Дж. Мутон, Р. Блейк). Дослідження Н. Гришина, Є. Донченко, Т. Титаренко, Г. Козирєв, Н. Анікеєва, Л. Мнацакарян, Н. Самоукіна, М. Гобер, Ф. Гитман, Л. О. Котлова, В. Шейнов пов'язані з вивченням проблем конфлікту, його структури, функцій, наслідків, шляхів і технік подолання.

Вивченню шкільних конфліктів приділяли увагу у своїх дослідженнях В. Кан-Калик, А. Леонтьєв, А. Мудрик, М. Рибакова та інші. Вони наголошують на тому, що попередження і вирішення конфліктних ситуацій у середовищі підлітків багато в чому залежить від особистісних особливостей вчителя: професіоналізму, педагогічного такту та ін. [8; 5].

Певні дослідження обґрунтовують необхідність конфліктів серед дітей підліткового віку і навіть наголошують на тому, що це є закономірним явищем (М. Григор'євська, Т. Давиденко, Л. Рагозіна, В. Соснін). Науковці відзначають, що невіддільним складником розвитку підлітка є саме конфлікт і не зважаючи на те, що він може мати певні негативні наслідки (наприклад, різного роду психічні травми), в ньому закладені великі позитивні функції, і вони можуть виконувати конструктивну роль у вихованні. Такі вчені, як Б. Алмазов, А. Ковальов та інші, концентруються на деструктивних наслідках конфлікту, вважаючи, що в процесі конфліктної взаємодії кожна із сторін планує і здійснює таку дію, яка наносить шкоду опоненту.

Актуальність проблеми, потреби практики та необхідність поглиблення уявлень про конфлікти у підлітковому віці зумовили вибір мети та спрямованості нашої корекційно-розвивальної програми. Під час створення цієї програми ми також спиралися на праці Ю. Гіппенрейтер, Р. Ділтса, В. Сатір, які стосуються питань формування ефективних взаємовідносин між дитиною і дорослими.

Виклад основного матеріалу. У корекційно-розвивальній програмі «Конфлікт крізь призму підліткового віку» поняття конфлікту ми розглядали як невіддільну частину розвитку стратегій соціальної адаптації підлітка. Підлітковий вік дитини 11–14 років – це період біологічної перебудови організму, що супроводжується змінами особистості, які проявляються у підвищенні рівня агресивності, конфліктності, загостренні відносин з найближчим оточенням: друзями, однокласниками, батьками і вчителями. Тому корекційно-розвивальна програма має охоплювати всіх суб'єктів освітнього процесу, а не лише тільки підлітків.

На цей час у спеціальній науковій літературі існує декілька підходів до визначення терміну «конфлікт». Одні вчені визначають конфлікт як зіткнення різноспрямованих сил (інтересів, цінностей, поглядів, позицій, думок) суб'єктів взаємодії (Г. Ложкін, Н. Пов'якель), інші – як суперечність, яка важко вирішується і пов'язана з гострими емоційними переживаннями (К. Платонов), а В. Шейнов – як конфліктну ситуацію плюс інцидент. Він також відмічає, що конфлікт супроводжується тим, що хоча б одна із сторін сприймає його як загрозу своїм інтересам [4]. Якщо людина зустрічається з іншою точкою зору, іншими інтересами, цінностями, потребами і не сприймає їх як загрозу, то це дає можливість діалогу і розширенню свого світогляду. М. Нагаєв термін «конфлікт» розглядає як суперечність, яка виникає між людьми у зв'язку з вирішенням тих або інших питань соціального і особистого життя. А. Анцупов і А. Шипілов запропонували наступне визначення: «Під конфліктом розуміється найбільш гострий спосіб усунення протиріч, що виникають в процесі взаємодії, що полягає в протидії суб'єктів конфлікту і звичайно супроводжується негативними емоціями» [7]. Таким чином, проаналізувавши основні погляди на поняття конфлікту, ми в подальшій роботі приймаємо інтегроване визначення поняття конфлікту.

Конфлікт (від лат. confliktus – зіткнення) – зіткнення на індивідуально-психологічному або соціально-психологічному рівнях значущих, конкурентних або несумісних потреб, мотивів, інтересів, цілей, дій і вчинків, коли одна із сторін сприймає дії іншої як загрозу її інтересам. Конфлікт як проблема комунікації веде до пристосування як своєрідної «реакції захисту»; таким чином, постає про-

блема раціонального усвідомлення та можливості подолання особистісних форм конфлікту [3].

Видатний психолог Л. Виготський вважає головним змістом кризи підліткового віку перебудову системи відносин між дитиною і середовищем. Вітчизняні психологи розглядають вікову кризу як зміну особистості дитини, яка регулярно виникає на межі стабільних періодів. У стабільний період відбуваються основні психологічні новоутворення, які призводять до руйнування однієї соціальної ситуації розвитку і виникнення іншої, що і зумовлює вікові кризи (Л. Виготський). Поведінкові критерії кризи – важковиховуваність, конфліктність, впертість, негативізм тощо – є необхідними, в них виявляється єдність негативних і позитивних сторін вікової кризи.

Період, коли у підлітків відбувається різка зміна всієї системи переживань, переосмислення її структури та змісту, прийнято вважати підлітковою кризою. У цей період закономірним є активне протиставлення себе дорослим, випробування власних сил шляхом подолання заборон, усіляка демонстрація самостійності, тим самим підліток пізнає себе, свої можливості, задовольняє потребу в самоствердженні.

Криза підліткового віку проходить три фази:

– негативну (передкритичну) – фазу руйнування старих звичок, стереотипів;

– кульмінаційну – фазу загострення протиріч;

– посткритичну – фазу формування нових структур, побудови нових стосунків.

Для більшості підлітків у цей період характерними є нестійкість настрою, фізичного стану, самопочуття, суперечливість спонукань, вразливість, депресивні переживання [2].

У рамках вивчення конфліктної поведінки в школі можна виділити кілька типів конфлікту: конфлікти в процесі взаємодії вчителя з учнем, між підлітком і батьками, між підлітком і групою, внутрішньо особистісний конфлікт. Тому корекційно-розвивальна програма «Конфлікт крізь призму підліткового віку» охоплює не лише підлітків, а й усіх суб'єктів освітнього процесу, а саме і батьків і вчителів.

Завдання, які ми ставили перед собою під час розробки програми:

– сприяти формуванню усвідомленості учасників програми – учнів, батьків, вчителів – у питаннях виникнення, ескалації і вирішення конфліктів;

– формування в учасників програми спільного уявлення про конфлікт як про можливий складник міжособистісного спілкування;

– розглянути позитивні та негативні сторони і наслідки конфлікту;

– поглибити розуміння зв'язку спілкування і конфлікту;

– сформувати уявлення про різні види конфліктних ситуацій та стилі їх вирішення;

– сформувати уявлення про конфліктогени;

– навчити аналізувати ситуацію конфлікту з точки зору можливостей і шляхів його вирішення;

– виховувати доброзичливе ставлення одне до одного і до протилежної точки зору;

– сформувати розуміння необхідності вирішення будь-якої конфліктної ситуації.

У програмі конфлікт у кожного із суб'єктів освітнього процесу розбирається з різних сторін (табл. 1) та розглядається з точки зору трьох складників (думаю, відчуваю, дію) (табл. 2).

Основні форми роботи, які використовуються в корекційно-розвивальній програмі «Конфлікт крізь призму підліткового віку»: просвітницькі заходи (лекція, бесіда; заняття з елементами тренінгу); психологічний супровід у вигляді індивідуальних консультацій психолога; об'єднане заняття з елементами тренінгу для батьків з дітьми; «круглий стіл» для батьків і вчителів.

Очікуваними результатами впровадження корекційно-розвивальної програми є:

Таблиця 1

учні	батьки	вчителі
– конфлікт «дитина – дитина»; – конфлікт «дитина – батьки»; – конфлікт «дитина – вчитель»; – внутрішній конфлікт.	– конфлікт «батьки – дитина»; – сімейні конфлікти; – конфлікт «батьки – вчитель»; – внутрішній конфлікт.	– конфлікт «вчитель – дитина»; – конфлікт «вчитель – батьки»; – внутрішній конфлікт.

Таблиця 2

думаю	відчуваю	дію
– знаю, як виникає конфлікт, як він розвивається, що сприяє його ескалації, що допомагає його вирішити; – усвідомлюю свою мету в конфлікті; – аналізую ситуацію з точки зору можливості вирішення конфлікту; – шукаю шляхи вирішення конфлікту; – планую декілька варіантів вирішення конфлікту; – поважаю думку, погляди інших людей.	– розпізнаю власні почуття; – вмію адекватно виражати свої емоції; – вмію контролювати свої емоції; – розпізнаю емоції оточуючих людей; – поважаю емоції інших людей.	– вирішую конфлікт; – слухаю іншу людину; – аргументую свою точку зору; – пропоную варіанти вирішення конфлікту; – шукаю спільне рішення.

1. Формування єдиного погляду на поняття «конфлікт», оволодіння навичками вирішення конфлікту.

2. Гармонізація відносин між підлітком і батьками, підлітком і вчителями, підлітком й іншим підлітком та вчителем та батьками.

3. Розвиток навичок:

– вміння вирішувати конфлікти;

– вміння контролювати себе, свою імпульсивність;

– вміння вирішувати проблеми, співпрацюючи з іншими людьми;

– вміння слухати співрозмовника;

– вміння розглядати проблеми з різних точок зору;

– терпиме ставлення до точок зору, відмінних від власних поглядів;

– вміння розглядати кілька можливостей вирішення якоїсь проблеми;

– вміння розмірковувати про свої почуття, думки – оцінювати їх;

– готовність до діалогу в конфліктних ситуаціях;

– вміння висловлювати свою точку зору, аргументовано відстоювати її.

4. Як наслідок розвитку цих вмінь – зниження кількості невирішених конфліктних ситуацій, зниження кількості протиріч, зниження можливості створення стресового навантаження на дитину, вчителя, батьків. Створення атмосфери співпраці між дитиною, вчителями, батьками.

Структура корекційно-розвивальної програми «Конфлікт крізь призму підліткового віку»:

І етап «Установчий»:

1. Просвітницький захід для вчителів.

Мета:

– ознайомлення вчителів з програмою «Конфлікт крізь призму підліткового віку»;

– знайомство з очікуваннями вчителів;

– знайомство вчителів з особливостями підліткового віку, особливостями поведінки підлітків в умовах соціальної взаємодії;

– вхідне діагностування.

2. Просвітницький захід для батьків.

Мета:

– презентація батькам програми «Конфлікт крізь призму підліткового віку»;

– знайомство з очікуваннями батьків;

– знайомство батьків з особливостями підліткового віку, особливостями поведінки підлітків в умовах соціальної взаємодії;

– вхідне діагностування.

3. Просвітницький захід для підлітків.

Мета:

– ознайомлення підлітків з програмою «Конфлікт крізь призму підліткового віку»;

– знайомство дітей з особливостями підліткового віку, особливостями поведінки підлітків в умовах соціальної взаємодії;

– вхідне діагностування.

ІІ етап «Основний»:

Заняття для ***учнів***:

– «Конфлікт – за і проти» – 2 заняття по 45 хв.

– «Конфлікт з однолітками» – 2 заняття по 45 хв.

– «Конфлікт з батьками» – 2 заняття по 45 хв.

– «Конфлікт з учителем» – 2 заняття по 45 хв.

– «Внутрішній конфлікт» – 1 заняття 45 хв.

Заняття для ***вчителів***:

– «Конфлікт: шляхи порозуміння» – 3 заняття по 2 год.

– «Конфлікт з учнем» – 2 заняття по 2 год.

– «Конфлікт з батьками учня» – 2 заняття по 1,5 год.

– «Внутрішній конфлікт» – 1 заняття 2 год.

Заняття для ***батьків***:

– «Конфлікт: шляхи порозуміння» – 3 заняття по 2 год.

– «Конфлікт з дитиною» – 2 заняття по 2 год.

– «Конфлікти у родині» – 1 заняття по 2 год.

– «Конфлікт з учителем» – 2 заняття по 1,5 год.

– «Внутрішній конфлікт» – 1 заняття 2 год.

– Об'єднане заняття для батьків і дітей – 1 год.

ІІІ етап «Підсумковий»:

– «Круглий стіл» – підсумкова зустріч з вчителями і батьками – 2 год.

– Вихідне діагностування і оцінка результатів.

Перевірка ефективності програми планується через вхідне та вихідне діагностування. Для цього з підлітками проводиться тест «Стилі виходу з конфліктних ситуацій», з батьками та вчителями – тест «Оцінка рівня конфліктності особистості».

Висновки. Отже, впровадження корекційно-розвивальної програми «Конфлікт крізь призму підліткового віку» спрямоване на створення атмосфери співпраці між всіма суб'єктами освітнього процесу, створення атмосфери довіри і готовності до вирішення конфліктних ситуацій. Виконуючи в процесі занять різноманітні групові та індивідуальні завдання, учні отримують досвід вирішення конфлікту, розуміння, що спричиняє конфлікт і що допомагає його вирішенню, здобувають навички, необхідні у повсякденному житті не тільки дитині, а й дорослій людині протягом усього життя в різноманітних контекстах.

Література:

1. Вікова і педагогічна психологія / О.В. Скрипченко, Л.В. Долинська, З.В. Огороднійчук та ін., 2-е вид., допов. Київ : Каравела, 2009. 400 с.
2. Выготский Л.С. Детская психология. *Собрание сочинений : в 6 т*. Москва, 1984. Т. 4. С. 256.
3. Дондюк А. Конфлікт. Філософський енциклопедичний словник / В.І. Шинкарук (голова редко-

легії) та ін. ; Л.В. Озадовська, Н.П. Поліщук (наукові редактори) ; І.О. Покаржевська (художнє оформлення). Київ : Абрис, 2002. 742 с.
4. Кіржнер Л.О. Конфліктологія : навч. посібн. / Л.О. Кіржнер, М.В. Мартиненко, О.В. Мангольд. Харків : ХНЕУ, 2007. 142 с.
5. Котлова Л.О. Психологія конфлікту: курс лекцій : навчальний посібник. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2013. 112 с.
6. Максименко С.Д. Психологічні механізми зародження, становлення та здійснення особистості / С.Д. Максименко, В.В. Клименко, А.В. Толстоухов. Київ : Вид-во Європейського ун-ту, 2010.
7. Миронова О.М. Конфліктологія : навчальний посібник / О.М. Миронова, О.В. Мазоренко. Харків : Вид. ХНЕУ, 2011. 168 с.
8. Пов'якель Н.І. Психологія вирішення педагогічних конфліктів. Київ : Шк. світ, 2008. 128 с.
9. Розпорядження Кабінету Міністрів України від 14.12.2016 № 988-р «Концепція реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року».

Shcherbakova O. O., Klyzhenko Ya. V. The correctional developing program "the Conflict through the prism of adolescence"

The article discusses the issue of preventing conflict situations in educational groups of basic school students by creating and organizing the correctional developing program "the Conflict through the prism of adolescence", for implementation in general secondary education institutions in order to form a common perception of a conflict situation among students, teachers and parents skills necessary for the constructive resolution of conflict situations that will help prevent new and efficient solution of existing conflicts and create an atmosphere of co-operation. Having analyzed the basic views on the concept of conflict, in our work we adopt an integrated definition of the concept of conflict, namely as collisions at the individual-psychological or socio-psychological levels of significant, competitive or incompatible needs, motives, interests, goals, actions and actions when one the parties perceive the actions of the other as a threat to its interests. Conflict as a communication problem leads to adaptation as a kind of "defense response"; this raises the problem of rational awareness and the ability to overcome personal forms of conflict. In the correctional developing program "the Conflict through the prism of adolescence", the concept of conflict is seen as an integral part of the development of adolescent social adaptation strategies. Adolescence of the child – a period of biological restructuring of the body, accompanied by changes in personality, which are manifested in increasing levels of aggression, conflict, aggravation of relations with the immediate environment: friends, classmates, parents and teachers. Therefore, this program covers all subjects of the educational process, not just adolescents. In the process of teaching a variety of group and individual tasks, students gain experience in conflict resolution, understanding of what causes the conflict and what helps to resolve it, acquire the skills needed in daily life not only for the child, but also for the adult throughout life in different contexts. In the article is spelled out and substantiates the purpose of the program; the structure and main activities; describe the expected results of the implementation of correctional developing program.

Key words: *conflict, adolescence, age crises, psycho-pedagogical conflict, correctional developing program.*

УДК 159.9.072
DOI https://doi.org/10.32840/2663-6026.2019.4-2.20

О. О. Щербакова
кандидат психологічних наук,
старший науковий співробітник
ДУ «Інститут охорони здоров'я дітей та підлітків
Національної академії медичних наук»

ПСИХОЛОГІЧНИЙ СУПРОВІД РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ АКАДЕМІЧНО ЗДІБНИХ УЧНІВ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ

Метою теоретико-методологічного дослідження було визначити завдання та напрями роботи з психологічного супроводу розвитку особистості академічно здібних учнів основної школи.

Встановлено, що академічно успішними можна вважати тих дітей, які демонструють високий рівень успішності навчання, мають високий рівень розвитку внутрішньої мотивації до навчання та пізнавальної діяльності взагалі, достатній рівень розвитку пам'яті, високий або вище за середній рівень розумової діяльності та інтелекту. Обґрунтовано, що розвиток академічної обдарованості дитини має бути елементом цілісної психологічної роботи з розвитку особистості обдарованого, академічно успішного учня. Встановлено, що сучасною пролонгованою, змістовно місткою формою забезпечення повноцінного розвитку особистості академічно здібних учнів основної школи є психологічний супровід. Психологічний супровід визначено як комплекс дій психолога (діагностичних та психолого-педагогічного впливу), спрямованих на створення соціально-психологічних умов для успішного навчання та психологічного розвитку дитини у ситуаціях шкільної взаємодії.

Визначено напрями психодіагностичної та корекційно-розвивальної роботи у межах психологічного супроводу академічно здібних учнів початкової школи: забезпечення гармонійності особистості дитини, розвиток її життєтворчих здібностей, психологічна корекція ранніх дезадаптивних схем та схема-режимів когнітивно-емоційно-поведінкового реагування.

Виявлено ознаки гармонійної особистості: цінності особистісної гармонії, духовні цінності, оптимальний спосіб життя, здатність до саморегуляції, конструктивність спілкування, самогармонізація, поміркованість інтенсивності бажань та досягнень, самостійність, задоволеність життям та стосунками з оточуючими, життєве самовизначення, життєва самореалізація, позитивність самооцінки. Визначено систему життєтворчих здібностей: осмисленість життя, життєстійкість, цілеспрямованість, пластичність, прагнення до особистісного зростання, креативність, рефлексивні здібності. Показано що ранні дезадаптивні схеми, корекція яких є одним з завдань психологічного супроводу, – це ригідні уявлення про світ, що суттєво впливають на переконання, погляди, емоції, спогади, соціальну взаємодію та домінуючі моделі поведінки. У напружених ситуаціях активація ранніх дезадаптивних схем виявляється у схема-режимах – тимчасових емоційних станах з відповідними деструктивними думками та моделями поведінки, які теж потребують корекції.

Ключові слова: *академічна успішність, академічно здібні учні, розвиток особистості, психологічний супровід, гармонійність особистості, життєтворчі здібності, ранні дезадаптивні схеми, схема-режими.*

Постановка проблеми. Реформування вітчизняної системи освіти, зокрема реалізація ідей та ідеалів Нової української школи, висвітлює нові аспекти найактуальнішої проблеми вікової та педагогічної психології – проблеми обдарованості та академічної успішності школярів. У наших попередніх дослідженнях було показано, що академічно успішними можна вважати тих дітей, які демонструють високий рівень успішності навчання, мають високий рівень розвитку внутрішньої мотивації до навчання та пізнавальної діяльності взагалі, достатній рівень розвитку пам'яті, високий або вищий за середній рівень розумової діяльності та інтелекту. Таких дітей було визнано обдарованими [13]. Виявлення механізмів та особливостей розвитку обдарованості академічно здібних школярів є одним з провідних завдань психологічної служби закладів початкової освіти. Однак, як показують результати численних досліджень, значні академічні успіхи як у початковій, так і подальшій освіті не завжди корелюють із соціальним успіхом людини та рівнем її психічного, психологічного, соціально-економічного та фізичного благополуччя, отже, визначення закономірностей розвитку обдарованості учня початкової школи не може розглядатися як достатня мета наукових досліджень та практичних розробок. Безперечної актуальності та практичної значущості набуває визначення завдань та напрямів психологічної роботи з цілісного розвитку особистості обдарованого, академічно успішного учня.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Розвиток особистості, яка здатна до повноцінного функціонування в усіх сферах свого буття, відчу-

© Щербакова О. О., 2019

ває високий рівень суб'єктивного психологічного благополуччя та досягає об'єктивних показників успішності соціалізації, є складним, довготривалим процесом, який не можна зводити до реалізації окремих корекційно-розвивальних або тренінгових програм. Сучасною пролонгованою, змістовно місткою формою забезпечення повноцінного розвитку людини, актуалізації її психічних та фізичних ресурсів, інтелектуального та особистісного потенціалу є психологічний супровід протягом певного, зазвичай тривалого часу (для учнів – це психологічний супровід процесу навчання у школі).

Одне з перших ґрунтовних досліджень феномену «психологічного супроводу» належить Ю. Слюсареву, який запропонував використовувати це поняття для позначення недирективної форми надання психологічної допомоги, особливістю якої є опора на активізацію власних ресурсів людини та розвиток і саморозвиток її самосвідомості [9].

Сутність психологічного супроводу як форми психологічної роботи у школі визначена М. Бітяновою як система «професійної діяльності психолога, спрямована на створення соціально-психологічних умов для успішного навчання та психологічного розвитку дитини у ситуаціях шкільної взаємодії» [1, с. 20]. До компонентів супроводу дослідницею віднесено:

– психологічну та педагогічну діагностику – систематичне оцінювання психолого-педагогічного статусу дитини, динаміки її психічного розвитку у процесі навчання у школі;

– створення соціально-психологічних умов для повноцінного розвитку дитини та її успішного навчання: розробку та впровадження індивідуальних, групових та змішаних програм психологічного розвитку, гнучку побудову навчально-виховного процесу у школі залежно від індивідуально-психологічних особливостей дитини;

– створення спеціальних соціально-психологічних умов для надання спеціальної психологічної допомоги дітям, які зазнають проблем у психічному розвитку та навчанні [1].

Отже, оскільки психологічний супровід можна вважати ефективною формою організації діяльності психологічної служби основної школи, особливої актуальності набуває проблема визначення змісту та напрямів психологічного супроводу розвитку особистості академічно здібних учнів.

Мета статті (постановка завдання). Метою цього теоретико-методологічного дослідження було визначити завдання та напрями роботи з психологічного супроводу розвитку особистості академічно здібних учнів в основній школи.

Виклад основного матеріалу. Аналіз результатів теоретичних та емпіричних розробок з проблем повноцінного функціонування людини дає підстави дійти висновку, що концепцією, в якій найбільш релевантно визначено сутність та зміст показників психічного і психологічного благополуччя, є концепція гармонійної особистості О. Моткова [6; 7]. Змістовне дослідження різних теоретико-методологічних підходів до визначення ознак гармонійності особистості дозволило досліднику систематизувати їх у п'ять основних категорій: структура особистості, успішність функціонування, оптимальність прояву особистісних особливостей, позитивність стану (психічного та фізичного), оптимальність ставлення (до себе, інших людей, світу в цілому) [7].

Структурними критеріями гармонійної особистості О. Мотков вважає пропорційність, урівноваженість, узгодженість характеристик особистості, її внутрішню інтеграцію, відсутність внутрішніх конфліктів, оптимальне співвідношення самооцінки та рівня домагань, реалістичність Я-концепції, різноманітність потреб та ціннісних орієнтацій. Ознаками успішності функціонування гармонійної особистості, на думку дослідника, є соціальна та фізична адаптація, фізичне та психічне здоров'я, самореалізація, інтерес до життя, життєстійкість, впевненість у собі, саморегуляція, наявність значущих видів діяльності. Оптимальна вираженість рис та проявів гармонійної особистості виявляється у підтримці середнього рівня активності, помірному рівні емоційного збудження, адекватності поведінки поточним вимогам, оптимум мотивації. До характеристик позитивності психічного та фізичного стану О. Мотковим було віднесено: добре самопочуття, позитивний емоційний фон, низький або середній рівень тривожності, оптимізм щодо майбутніх подій. Ознаками оптимальності ставлень гармонійної особистості визначено прийняття себе та світу, задоволеність відносинами з людьми та природою, відчуття єдності з собою, оточуючими й світом в цілому [7]. Гармонійну особистість, яка відповідає названим критеріям, було визначено як «оптимально інтегровану динамічну структуру, з оптимальною узгодженістю з зовнішнім світом та з життєдіяльністю та розвитком, які відбуваються також оптимально» [6].

Емпіричне дослідження дозволило О. Моткову визначити та статистично обґрунтувати наявність дванадцяти показників (ознак) гармонійної особистості: цінності особистісної гармонії, духовні цінності, оптимальний спосіб життя, здатність до саморегуляції, конструктивність спілкування, самогармонізація особистості, поміркованість інтенсивності бажань та досягнень, самостійність, задоволеність життям та стосунками з оточуючими, життєве самовизначення, життєва самореалізація, позитивність самооцінки [7].

Для оцінки вираженості зазначених ознак та визначення інтегральної оцінки гармонійності особистості О. Мотковим створено відповідну пси-

ходіагностичну методику, яка може бути застосована для обстеження осіб віком від 15 років [7]. Отже, потреба моніторингу ознак гармонійності у процесі психологічного супроводу розвитку особистості академічно обдарованих учнів основної школи зумовлює актуальність завдання зі створення відповідної психодіагностичної методики, адаптованої для цієї вікової категорії.

Одним з найважливіших принципів психологічного супроводу навчання дитини у школі є опора на її відповідальність та самостійність, яка реалізується через створення умов для самостійного опанування учнем системою взаємин з іншими людьми та оточуючим світом, для вільного здійснення та реалізації власних життєвих виборів, побудови життєвого шляху [1]. Найвищою формою прояву здатності особистості до такого вільного, відповідального, позитивного творення власного життєвого проекту є життєтворчість.

Перше системне теоретико-методологічне дослідження феномену життєтворчості було здійснено колективом українських дослідників у другій половині XX ст. [12]. За визначенням Л. Сохань, наукового керівника цього колективу, життєтворчість – «особлива й вища форма прояву творчої природи людини. Це духовно-практична діяльність, що спрямована на творче планування, проектування та здійснення життєвого проекту» [10, с. 158]. Найзначущим проявом життєтворчості є мистецтво жити як «особливе вміння і висока майстерність у побудові особистістю свого життя, що базується на глибокому знанні життя, розвиненій самосвідомості й володінні системою засобів, методів, технологій програмування, конструювання і здійснення життя як індивідуально-особистісного життєвого проекту» [10, с. 158].

Поява концепції життєтворчості ознаменувала собою зміну парадигми сучасної екзистенціальної психології [5] та дозволила досягнути таких важливих результатів: поєднання в межах загального предмету психологічних досліджень проблем психології творчості, самореалізації, особистісної зрілості, саморозвитку, саморегуляції, відповідальності тощо; перехід до вищого рівня аналізу творчості як форми розвитку особистості; визначення особливої форми розвитку особистості – повноцінно функціонуючої, адаптованої людини, яка орієнтується на власний творчий розвиток.

У сучасних психологічних дослідженнях досить активно розробляються різні аспекти концепції життєтворчості.

Зокрема, В. Ямщицьким досліджено феномен «життєтворча активність особистості», яку дослідник визначив як активність суб'єкта життєтворчості, який свідомо реалізує цільовий чи смисловий аспект цілісного буття відповідно до власного творчого задуму, регламентуючись «мотивацією надлишку на підставі цілісності виявлення адаптивної, творчої та суб'єктної активності» [14, с. 252].

І. Єрмаковим та Д. Пузіковим визначено поняття життєтворчого потенціалу як форми «організації життєвого потенціалу особистості; сукупності індивідних та особистісних властивостей (та потенцій), які визначають перспективи становлення, розвитку та реалізації індивідуально-особистісної життєтворчості» [4, с. 30]. Реалізація життєтворчого потенціалу, за ствердженням дослідників, сприяє розвитку ще одного важливого феномену – життєтворчих компетенцій, які представляють собою систему «здатностей особистості до свідомого та творчого визначення і здійснення власного життя та індивідуально-особистісного життєвого проекту» [4, с. 30]. До структури життєтворчих компетенцій дослідники віднесли здатність та готовність особистості до життєпізнання, життєпередбачення, життєвизначення, життєздійснення, життєорганізації та життєвдосконалення [4].

А. Большаковою досліджено систему життєтворчих здібностей. Відповідно до двох етапів життєздійснення (побудова життєвих планів та реалізація розроблених проектів) дослідницею було виділено емпіричні індикатори життєтворчих здібностей, які забезпечують ефективність здійснення життєвого шляху: самопізнання та рефлексія, прогнозування напрямів та змісту особистісного розвитку; опанування технологіями здійснення важливих життєвих виборів, цілеспрямованість у реалізації життєвих планів, здатність до подолання тимчасових перешкод та труднощів, гнучкість у виборі засобів реалізації розроблених життєвих планів, вміння відмовитися від бажаної мети [2].

З урахуванням зазначених емпіричних індикаторів життєтворчості А. Большаковою створено психодіагностичну методику, яка дозволяє вивчати загальний рівень розвитку життєтворчих здібностей та рівень розвитку їх окремих видів: осмисленість життя, життєстійкість, цілеспрямованість, пластичність, прагнення до особистісного зростання, креативність, рефлексивні здібності [2]. Названа методика може бути використана у межах психодіагностичного складника психологічного супроводу розвитку особистості академічно обдарованого учня основної школи, однак попередньо потребує адаптації для роботи з указаною віковою категорією.

На думку багатьох науковців, важливим компонентом психологічного супроводу повноцінного особистісного розвитку дитини має стати створення відповідного підтримуючого оточення (мікросередовища). Так, С. Духновський зазначає, що одним з елементів змісту супроводу є «аналіз соціального середовища клієнта з точки зору можливостей, які воно надає, та вимог, які вису-

ває; визначення критеріїв позитивного розвитку; розробка та впровадження заходів, форм та методів психологічної роботи сприяння розвитку особистості; приведення визначених методів та умов психологічної роботи у форму постійно діючої системи, яка досягає максимально можливих результатів» [3, с. 94].

Наявність підтримуючого оточення, характеристиками якого є «надійність, передбачуваність, адаптованість до потреб клієнта» [8, с. 177] визначає необхідною умовою ефективності психологічного супроводу Н. Осухова.

Про залежність психологічного супроводу навчального процесу від особливостей того середовища, яке для дитини створили / обрали її батьки (за умов відсутності загроз у цьому середовищу), зазначає й М. Бітянова [1].

Отже, важливим напрямом психологічного супроводу розвитку особистості академічно обдарованих учнів основної школи має бути моніторинг та відповідні підтримуючи /коригуючи психологічні впливи щодо особливостей батьківського ставлення до дитини.

Евристично цінною концепцією, в межах якої описано феномени, вивчення яких дозволяє оцінити особистісні особливості дитини, які здебільшого є результатом та індикатором благополуччя батьківських впливів (іноді впливу інших важливих дорослих або кризових обставин життя), яких дитина зазнавала з раннього дитинства, є концепція ранніх дезадаптивних схем та схема-режимів Дж. Янга [16].

Поняття «ранні дезадаптивні схеми» використовують для позначення ригідних уявлень про світ, що суттєво впливають на переконання, погляди, емоції, спогади, соціальну взаємодію та домінуючі моделі поведінки. Формуються вони у ранньому дитинстві, насамперед під впливом батьків, та виявляються протягом всього життя з різною інтенсивністю. Дж. Янг та його послідовники виділяють вісімнадцять схем, які можуть формуватися у будь-якої людини з різною мірою інтенсивності: кинутість / нестабільність, недовіра / насильство, емоційна депривація, дефективність / сором, соціальна ізоляція / відчуження, залежність / некомпетентність, вразливість щодо фізичної шкоди або хвороби, нерозвинуте Я, приреченість на невдачу, особливі права / грандіозність, нестача самоконтролю / самодисципліни, підкорення, самопожертва, пошук схвалення, негативність / песимізм, завищені вимоги до себе, покарання [16; 17]. У складних або напружених ситуаціях активація ранніх дезадаптивних схем виявляється у так званих схема-режимах – тимчасових емоційних станах з відповідними думками та моделями поведінки. До схема-режимів віднесено: дисфункціональні «дитячі» режими (самотньої, кинутої, приниженої, залежної, імпульсивної, недисциплінованої, розлюченої, впертої дитини), дисфункціональні «батьківські» режими (дорослий, який карає, та вимогливий дорослий), дисфункціональні копінгові режими (капітуляції, уникнення, гіперкомпенсації) та функціональні, здорові режими (щасливої дитини, здорового дорослого) [16; 17]. Діагностика ранніх дезадаптивних схем та схема-режимів, що є індикаторами певних особистісних дисгармоній або внутрішньоособистісних проблем дитини та проблем батьківсько-дитячих стосунків, може бути джерелом цінної інформації щодо завдань та змісту корекційної, розвивальної та профілактичної роботи зі школярами та їх батьками щодо забезпечення гармонійного розвитку особистості академічно одарованих учнів основної школи.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Академічні успіхи як у початковій, так і подальшій освіті не завжди призводять до успішного життєвого самоздійснення, соціального успіху, психічного, психологічного, соціально-економічного та фізичного благополуччя. Розвиток інтелектуальної сфери та мотивації до навчання має бути елементом цілісної психологічної роботи з розвитку особистості обдарованого, академічно успішного учня.

Сучасною пролонгованою, змістовно місткою формою забезпечення повноцінного розвитку особистості академічно здібних учнів основної школи є психологічний супровід як комплекс дій психолога (діагностичних та психолого-педагогічного впливу), спрямованих на створення соціально-психологічних умов для успішного навчання та психологічного розвитку дитини у ситуаціях шкільної взаємодії. Об’єктами психологічного втручання в межах психологічного супроводу мають виступати самі діти, їх батьки, вчителі та інші значущі для освітнього середовища соціальні об’єкти.

До напрямів психодіагностичної та корекційно-розвивальної роботи у межах психологічного супроводу академічно здібних учнів початкової школи можна віднести: забезпечення гармонійності особистості дитини, розвиток її життєтворчих здібностей, психологічну корекцію ранніх дезадаптивних схем та схема-режимів когнітивно-емоційно-поведінкового реагування.

Ознаками гармонійної особистості є: цінності особистісної гармонії, духовні цінності, оптимальний спосіб життя, здатність до саморегуляції, конструктивність спілкування, самогармонізація, поміркованість інтенсивності бажань та досягнень, самостійність, задоволеність життям та стосунками з оточуючими, життєве самовизначення, життєва самореалізація, позитивність самооцінки.

До життєтворчих здібностей, які забезпечують ефективність здійснення життєвого шляху, належать: самопізнання та рефлексія, прогнозування напрямів та змісту особистісного розвитку; опану-

вання технологіями здійснення важливих життєвих виборів, цілеспрямованість у реалізації життєвих планів, здатність до подолання тимчасових перешкод та труднощів, гнучкість у виборі засобів реалізації розроблених планів, вміння відмовитися від бажаної мети.

Ранні дезадаптивні схеми – це ригідні уявлення про світ, що суттєво впливають на переконання, погляди, емоції, спогади, соціальну взаємодію та домінуючі моделі поведінки. У напружених ситуаціях активація ранніх дезадаптивних схем виявляється у схема-режимах – тимчасових емоційних станах з відповідними деструктивними думками та моделями поведінки.

Перспективи подальших досліджень мають полягати в емпіричному вивченні взаємозв'язків між ознаками гармонійності, життєтворчості й дезадаптивних схем та закономірностями розвитку академічної обдарованості учнів основної школи.

Література:

1. Битянова М.Р. Организация психологической работы в школе. Москва : Генезис. 2000. 298 с.
2. Большакова А.М. Опитувальник життєтворчих здібностей. *Вісник Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут». Філософія. Психологія. Педагогіка.* 2010. № 2 (29). С. 70–75.
3. Духновский С.В. Психологическое сопровождение подростков в критических ситуациях. Курган : Изд-во Курганского гос. ун-та. 2003. 124 с.
4. Єрмаков І.Г. Пузіков Д.О. Життєвий проект особистості: від теорії до практики. Київ : «Освіта України». 2007. 212 с.
5. Леонтьев Д.А. Жизнетворчество как практика расширения жизненного мира. *Материалы сообщений 1-й Всеросс. науч.-практ. конф. по экзистенциальной психологи*. Москва : Смысл. 2001. С. 100–109.
6. Мотков О.И. Тест интегральной гармоничности личности ИГЛ-3. URL: http://hpsy.ru/public/x6263.htm.
7. Мотков О.И. Ценностные представления о гармоничной личности людей разного возраста. URL: https://www.psychologos.ru/articles/view/cennostnye-predstavleniya-o-garmonichnoy-lichnosti-lyudey-raznogo-vozrasta.
8. Осухова Н.Г. Психологическая помощь в трудных и экстремальных ситуациях. Москва : Академія. 2007. 288 с.
9. Слюсарев Ю.В. Психологическое сопровождение как фактор активизации саморазвития личности : автореф. дис... к. психол. Наук : 19.00.01. СПб. 1992. 16 с.
10. Сохань Л.В. Складові життєтворчості. *Психологія і педагогіка життєтворчості.* Київ : Ін-т змісту і методів навчання. 1996. С. 156–203.
11. Сухоруков А.С. Жизнетворчество и формы движения смысловой системы личности. URL: http://psychology.ru/lomonosov/tesises/cu.htm.
12. Шинкарук В.И., Сохань Л.В., Шульга Н.А. Жизнь как творчество. Киев : Наукова думка. 1985. 302 с.
13. Щербакова О.О. Психологічні особливості адаптації академічно здібних дітей до навчання у початковій школі : дис. …к. психол. наук : 19.00.07. Харків. 2015. 228 с.
14. Ямницький В.М. Розвиток життєтворчої активності особистості: теорія та експеримент. Одеса : ПНЦ АПН України. 2006. 362 с.
15. Arntz A., van Genderen H. Schema Therapy for Borderline Personality Disorder. Sussex, : Wiley-Blackwell. 2009. 196 p.
16. Young J.E. Schema-focused therapy for personality disorders. *Cognitive behaviour therapy.* New York : Routledge. 2002. 201–222.

Shcherbakova O. O. The psychological accompaniment of personality development of academically capable elementary school students

The aim of the theoretic-methodological research is to identify aims and directions of psychological accompaniment of personality development of academically capable elementary school students.

It is set that academically capable elementary school students demonstrate the high level of study success, have a high level of development of internal motivation to the studies and cognitive activity in general, have a sufficient level of memory development, have a high or higher middle level of intellect.

Reasonably, that child's academically capable development must be the element of integral psychological work for personality development of academically capable elementary school student.

Psychological accompaniment is certain as a complex of psychological actions (diagnostic and psychological influence) directed to the successful situations of school co-operation for successful studies and psychological development of child.

The directions of diagnostic and correction-developing work within the psychological accompaniment of personality development of academically capable elementary school students: providing of harmoniousness of child personality, development of life-creation abilities, psychological correction of early maladaptive schemes and schema modes of the cognitive-emotional-behavioral reacting.

The signs of personality harmonious are educed: values of personality harmony, spiritual values, optimal way of life, capacity for self-regulation, constructiveness of communication, self-harmonization, moderation of intensity of desires and achievements, independence, satisfaction by life and relationships with surrounding,

life self-determination, life self-realization, positiveness of self-appraisal. The system of life-creation abilities is certain: sense of life, hardiness, purposefulness, plasticity, aspiration to the personal development, creativity, reflective abilities. It is shown that early maladaptive schemes are rigid ideas about the world, that substantially influence on persuasion, looks, emotions, remembrances, social co-operation and dominant models of behavior. In tense situations early maladaptive schemes appears in the schema modes – temporal emotional states with corresponding destructive ideas and models of behavior. Correction of early maladaptive schemes and schema modes is one of tasks of psychological accompaniment of personality development of academically capable elementary school students.

Key words: *academic success, academically capable school students, personal development, psychological accompaniment, personality harmonious, life-creation abilities, early maladaptive schemes, schema modes.*

УДК 159.9:159.92+373,3
DOI https://doi.org/10.32840/2663-6026.2019.4-2.21

А. М. Яцишина
аспірант кафедри теорії та методики практичної психології
Південноукраїнський національний педагогічний університет
імені К. Д. Ушинського

АНАЛІЗ СПЕЦИФІКИ ПСИХОЛОГІЧНОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ 7-10 РОКІВ

Стаття присвячена досить актуальній темі, адже молодший шкільний вік є сензитивним для: формування вчення; формування стійких пізнавальних потреб; розвитку продуктивних прийомів і навичок навчальної роботи – вміння вчитися; розкриття індивідуальних особливостей і здібностей; розвитку навичок самоконтролю, самоорганізації і саморегуляції; становлення адекватної самооцінки, розвитку критичності по відношенню до себе і оточуючих; засвоєння соціальних норм і морального розвитку; розвитку навичок спілкування з однолітками, встановлення міцних дружніх контактів. Проаналізувавши наукові джерела, ми встановили, що молодший шкільний вік охоплює період життя дитини від семи до десяти років. Розкрито, що емоційна сфера дітей 7-10 років характеризується легкою чуйністю до подій, безпосередністю і відкритістю вираження своїх занепокоєнь, тобто радості, печалі, страху схильністю до швидкоплинних і бурхливих афектів. Виділено основні фактори психічного розвитку, які впливають на формування особистості в молодшому шкільному віці. У роботі розкрито, що молодший шкільний вік особливо яскраво характеризує соціалізацію емоційної сфери, першою особливістю якої є властивість бурхливо реагувати на те, що оточує дитину; другою особливістю емоційної сфери стає велика стриманість у вираженні своїх емоцій; третя особливість – це розвиток виразності емоцій молодшого школяра; четверта особливість пов'язана зі зростанням розуміння молодшим школярем почуттів інших людей і здатності співпереживання емоційним станам однолітків і дорослих; п'ятої рисою емоційної сфери дітей молодшого шкільного віку є їхня вразливість, їхня емоційна чуйність до всього яскравого, великого, барвистого; шоста особливість пов'язана з інтенсивно виникаючими моральними почуттями в дитини, такими як: почуття товариства, відповідальності за клас, співчуття горю навколишніх, обурення у випадку несправедливості та ін. Унаслідок виконаної дослідницької роботи було проаналізовано і розкрито період молодшого шкільного віку. Дані уявлення можуть бути використані як науковцями, так і практиками, психологами чи педагогами.

Ключові слова: *діти, молодший шкільний вік, розвиток, емоції, особистість.*

Постановка проблеми. Проблема психологічного розвитку дітей молодшого шкільного віку є надзвичайно актуальною. Адже молодший шкільний вік є сензитивним для: формування вчення; формування стійких пізнавальних потреб; розвитку продуктивних прийомів і навичок навчальної роботи – вміння вчитися; розкриття індивідуальних особливостей і здібностей; розвитку навичок самоконтролю, самоорганізації і саморегуляції; становлення адекватної самооцінки, розвитку критичності по відношенню до себе і оточуючих; засвоєння соціальних норм і морального розвитку; розвитку навичок спілкування з однолітками, встановлення міцних дружніх контактів. Якщо дитині вдається вирішити ці завдання, то виникає менше проблем на наступний стадії. Актуальність проблеми дослідження зумовлена такими причинами, як:

1) соціально-економічні фактори. Висока зайнятість батьків у професії, прагнення підвищити матеріальний добробут. Робочий день подовжується, психологічні витрати, пов'язані із самореалізацією, зростають. У підсумку скорочується час, який батьки витрачають на дитину. Жінки, які успішні в бізнесі, проявляють більше агресивності по відношенню до дітей. Дорослі часто йдуть від спілкування з дитиною. Формалізація взаємодії батьків і дітей;

2) загальнокультурні фактори. Велике число розлучень і неповних сімей. Небажання займатися дітьми;

3) біологічні фактори. Загальне падіння здоров'я молодих матерів, наростання безпліддя, невиношування. Дітей виходжують із дуже маленькою вагою, що так само веде до загального зниження здоров'я. Виникає питання, як працювати з недостатньо здоровими дітьми. Велика кількість стресів, які відчувають діти. Батьки навантажують дитину гуртками, додатковими заняттями.

Метою статті є розгляд причин, які впливають на психологічний розвиток дітей у молодшому шкільному віці.

Як засвідчують дослідження, емоції пов'язують внутрішнє життя дитини з навколишнім світом. Виховання емоційно зрілої особистості, її переживань і почуттів, починаючи з перших років життя,

© Яцишина А. М., 2019

залишається важливим педагогічним завданням, у певному сенсі навіть важливішим, ніж виховання розуму і прищеплення дитині різних навичок і вмінь. Тому саме емоційне ставлення до навколишнього світу зумовлює цілі, для досягнення яких будуть використані набуті дитиною знання та вміння. Більша частина емоційних станів відбивається на особливостях поведінки дітей [3].

Молодший шкільний вік охоплює період життя дитини від семи до десяти років. Це роки навчання дитини в початковій школі. У цей час інтенсивно відбувається біологічний розвиток дитячого організму. Зрушення, що відбуваються в цей період, – це зміни в центральній нервовій системі, в розвитку кісткової і м'язової системи, а також діяльності внутрішніх органів. Значні зміни, викликані ходом загального розвитку молодшого школяра, зміни його способу життя, деяких цілей, що виникають перед ним, призводять до того, що стає іншим його емоційне життя. З'являються нові переживання, що привертають до себе завдання і цілі, народжується нове, емоційне ставлення до ряду явищ і сторін дійсності, які залишали дошкільника абсолютно байдужим. Також існують значні відмінності у психічному образі школяра першого і четвертого класу. Однак за наявності цих відмінностей можна з достатньою виразністю побачити те, що в цілому є характерним для емоційного життя саме дитини молодшого шкільного віку.

Існують фактори психічного розвитку, які впливають на формування особистості в молодшому шкільному віці. До них відносяться: спадковість, середа, навчання, виховання, активність. Дія даних факторів спостерігається в комплексі, і на різних стадіях розвитку дитини їм присвоюється різна ступінь значущості. Фактори психічного розвитку здатні надавати як позитивний вплив на становлення особистості, так і негативний. Отже, до першого фактору відносимо спадковість – це особлива здатність людського організму повторювати подібні типи обміну речовин та індивідуального розвитку в ряді поколінь. Від батьків дитина наслідує родові ознаки: особливості статури, колір очей, волосся і шкіри, будову тіла, рук, спадкові патології, особливості темпераменту, задатки здібностей.

Другий фактор, середовище, – це навколишні суспільні, матеріальні і духовного цінності. Важливе місце серед соціальних факторів відводять вихованню, яке є джерелом формування певних якостей і здібностей дитини. Виховання впливає на якості, які були дані природою, вносячи в їхній зміст нову лепту і адаптуючи до конкретних соціальних умов. Отже, велику роль грає сім'я, де визначається коло інтересів, потреб, поглядів і цінностей. Сім'я створює умови для розвитку задатків, закладаються моральні, етичні та соціальні якості. Соціальне і домашнє середовище може надавати негативний вплив на психічний розвиток дитини: грубість, скандали та ін. Більш високий рівень дитячого психічного розвитку досягається там, де умови є більш сприятливими.

Третій фактор – це навчання, завдання цього фактору – розвинути в дитини психічні особливості, якості і властивості, які характеризують високий рівень розвитку на даному віковому етапі. Деякі вчені стверджують, що виховання безсило у випадку несприятливої спадковості і негативного впливу середовища. Інші вважають, що виховання – це єдиний засіб зміни людської природи [1]. Тобто за допомогою виховання можна управляти активністю дитини і процесом її психічного розвитку. Воно бере участь у формуванні характеру здібностей і системи відносин, грунтуючись на свідомості дитини і вимагаючи його участі. Вихованням необхідно прищепити дитині поведінку, яка відповідає прийнятим суспільним нормам і правилам поведінки.

Четвертий фактор, активність, – це діяльний стан дитячого організму, який є обов'язковою умовою існування і поведінки дитини. Активність дитини виявляється в її здатності блокувати, посилювати позитивні і негативні обмеження і у здатності виходити за рамки заданих умов життєдіяльності, тобто проявляти ініціативу, творчість, пошук, долати будь-що. Найбільша активність у дитини спостерігається в період дорослішання, а потім і в періоди вікових криз, коли відкриття і переоцінка свого «Я» набувають особливої ролі.

У молодшому шкільному віці особливо яскраво видно соціалізацію емоційної сфери, першою особливістю якої є здатність бурхливо реагувати на те, що дитину оточує. Кожне явище, якщо якоюсь мірою торкнулося її, викликає різко виражений емоційний відгук. Це може бути велика рухливість, численні жести, вертіння на стільці, переходи від страху до захвата, різкі зміни в міміці та ін.

Другою особливістю емоційної сфери стає велика стриманість у вираженні своїх емоцій, таких як невдоволення, роздратування, заздрість, тому що нестриманість у прояві почуттів викликає зауваження, піддається обговоренню і засудженню. Але всі ці прояви не означають, що школяр добре володіє своєю поведінкою – він досить яскраво проявляє страх, невдоволення, образу, гнів, хоч і намагається їх придушити. Здатність володіти своїми почуттями стає краще рік від року. Свій гнів і роздратування школяр виявляє не стільки в моторній формі (лізе битися, вириває з рук речі та ін.), скільки у словесній формі (лається, дражнить, грубить), з'являються відтінки, які не спостерігалися в дошкільному віці, наприклад, у виразі обличчя й інтонаціях (іронія, насмішка, сумнів та ін.).

Третя особливість – це розвиток виразності емоцій молодшого школяра (більше відтінків інтонацій у промові, розвиток міміки).

Четверта особливість пов'язана зі зростанням розуміння молодшим школярем почуттів інших людей і здатності співпереживання емоційним станам однолітків і дорослих. Однак у рівні такого емоційного розуміння спостерігається виразна різниця між першокласниками і третьокласниками і особливо четвероклaсниками.

П'ятої рисою емоційної сфери дітей молодшого шкільного віку є їхня вразливість, емоційна чуйність до всього яскравого, великого, барвистого. Монотонні, нудні уроки швидко знижують пізнавальний інтерес першокласника, ведуть до появи негативного емоційного ставлення до навчання.

Шоста особливість пов'язана з інтенсивно виникаючими моральними почуттями в дитини, такими як: почуття товариства, відповідальності за клас, співчуття горю навколишніх, обурення у випадку несправедливості та ін. При цьому вони формуються під дією конкретних впливів, побаченого прикладу і власної дії під час виконання доручення, враження від слів вчителя. Але важливо пам'ятати про те, що коли молодший школяр дізнається про норми поведінки, то він сприймає слова вихователя лише тоді, коли вони емоційно його зачіпають, коли він безпосередньо відчуває необхідність вчинити так, а не інакше.

Виходячи із цього аналізу, слід відзначити, що емоційна сфера молодших школярів характеризується: легкою чуйністю до подій, розумовою та фізичною діяльністю; емоціями; безпосередністю і відвертістю вираження своїх занепокоєнь, тобто радості, печалі, страху; готовністю до афекту страху; емоційною нестійкістю, частою зміну настрою, схильністю до швидкоплинних і бурхливих афектів.

Аналізуючи шлях розвитку емоційної сфери дитини, на початку XX століття Г. Мюнстерберг писав: «Спочатку відчування викликаються тільки станами власного тіла дитини. Голод, втома і фізичне роздратування неприємні, легке збудження і прийняття їжі – приємні; пізніше предмети зовнішнього світу і люди приносять задоволення або незадоволення, потім, нарешті, досягається та стадія, коли речі замінюються словами, і об'єкти думки стають джерелами задоволення і незадоволення» [2, с. 58].

Також слід виділити роботу С.Л. Рубінштейна, де розглядається розвиток емоційної сфери дитини, яка проходить шлях, аналогічний її інтелектуальному розвитку: відчуття, як і думка дитини, спочатку поглинене безпосередньо даним; лише на певному рівні розвитку воно стає вільним від безпосереднього оточення – рідних, близьких, в якому дитина виросла. Разом із переміщенням емоцій від одиничних і приватних об'єктів до області загального й абстрактного відбувається інша, не менш показова зміна: почуття стає виборчим.

Із точки зору Л.С. Виготського, емоції з розвитком дитини не придушуються і послаблюються, а розвиток емоцій іде вгору, відбувається синтез інтелектуального та емоційного процесу [1].

Серед цих та інших трактувань слід визначити дослідження К. Бюлера, в якому показано, як із віком розвиваються позитивні емоції. Момент переживання, задоволення в дитячих іграх зсувається в міру розвитку дитини: в малюка задоволення виникає в момент одержання бажаного результату. На наступному щаблі розвитку задоволення доставляє не тільки результат, але й сам процес гри. На третьому ступені в дітей з'являється передбачення задоволення на початку ігрової діяльності.

Особливої уваги заслуговують дослідження [4; 5; 6], в яких західні психологи стверджують, що весь процес соціалізації дитини супроводжується станом тривоги, оскільки дитина намагається уникнути неприємних переживань. Зміни з віком зазнають два типи реакції гніву: вибухові реакції гніву та спрямовані реакції гніву внаслідок батьківського невдоволення і покарання.

А.В. Запорожець відзначав велике значення емоційного розвитку особистості молодшого школяра, підкреслюючи важливу роль почуття в енергетичному забезпеченні діяльності дитини, її структуруванні, утворенні нових мотивів, виділенні цілей і еталонів емоційного ставлення до людей за допомогою вчителя, авторитетного дорослого і колективу однолітків [2].

Із вищенаведеного бачимо, що емоції відіграють важливу роль у житті дітей: допомагають сприймати дійсність і реагувати на неї. Проявляючись у поведінці, вони інформують дорослого про те, що дитині подобається засмучує. Особливо це актуально в дитинстві, коли вербальне спілкування не є доступним. У міру того, як дитина росте, її емоційний світ стає багатшим і різноманітнішим. Від базових (страху, радості та ін.) вона переходить до більш складної гами почуттів: радіє і сердиться, захоплюється і дивується, ревнує і сумує. Змінюється і зовнішній прояв емоцій.

У дошкільному віці і молодшому шкільному дитина засвоює мову почуттів – прийняті в суспільстві форми вираження найтонших відтінків переживань за допомогою поглядів, посмішок, жестів, поз, рухів, інтонацій голосу та ін. З іншого боку, дитина опановує уміння стримувати бурхливі і різкі вираження почуттів. Семирічна дитина, на відміну від п'ятирічної, вже може не показувати страх або сльози. Вона навчається не тільки керувати вираженням своїх почуттів, надавати їм культурно прийняту форму, але і усвідомлено користуватися ними, інформуючи навколишніх про свої переживання, впливаючи на них. Але молодші школярі все ще залишаються безпосередніми й імпульсивними. Емоції, які вони відчувають, легко

прочитуються на обличчі, в позі, жесті, в поведінці. Для практичного психолога поведінка дитини, вираз її почуттів – важливий показник у розумінні внутрішнього світу маленької людини, який свідчить про її психічний стан, благополуччя, можливі перспективи розвитку. Інформацію про ступінь емоційного благополуччя дитини дає психологу емоційний фон. Емоційний фон може бути позитивним або негативним.

Емоційний розвиток дитини є значущою складовою частиною розвитку її особистості. Несформованість або порушення емоційно-вольових особливостей негативно впливає на розвиток особистості дитини. Розлади в емоційній сфері дітей не тільки знижують інтелектуальні можливості, а й можуть призводити до порушення поведінки, а також викликати явища соціальної дезадаптації.

В емоційній сфері необхідно формувати характер моральних переживань, пов'язаних із нормами або відхиленнями від норм і ідеалів: жалість, співчуття, довіру, вдячність, чуйність, самолюбство, емпатію, сором та ін. Виховання особистості приносить плоди тільки в тому випадку, якщо воно відбувається в правильному емоційному тоні, якщо педагогу вдається поєднувати вимогливість і доброту. Пояснення цьому положенню дали психологи: той предмет (ідея, мета, ставлення), який тривалий час і стійко насичувався позитивними емоціями, перетворюється на самостійний мотив. Якщо спілкування з дорослим відбувається безрадісно, постійно приносить прикрощі, то весь механізм не працює, нові мотивації в дитини не виникають, правильного виховання особистості не відбувається. Це говорить про те, що особистість обирає той спосіб задоволення своїх потреб у спілкуванні та діяльності, який відповідає її життєвим цінностям.

Отже, виходячи з наведеного, можна сказати, що емоціогенними факторами для молодших школярів є не тільки ігри і спілкування з однолітками, а й успіхи в навчанні та оцінка цих успіхів учителем та однокласниками. Виняток становлять базові емоції страху і радості, щодо яких у дітей цього віку вже є чіткі уявлення, які вони можуть висловити вербально.

Подальший аналіз показує, що емоційний розвиток дитини відбувається поступово у спілкуванні з оточуючими людьми і в процесі різних видів діяльності: ігри, навчання, праці. Постійне розширення емоційного досвіду дитини, глибини і модальності переживань значною мірою визначають спрямованість особистості, що формується.

Емоційно-динамічні особливості молодшого школяра прямо пов'язані зі зміною його способу життя і розширенням кола спілкування. Формування навичок соціальної взаємодії з групою однолітків і вміння заводити друзів є одним із важливих завдань розвитку дитини на цьому віковому етапі. Розвиток спілкування з однолітками знаменує собою нову стадію емоційного розвитку дитини, що характеризується появою в неї здібності до емоційної децентрації. Але при цьому дитина молодшого шкільного віку знаходиться у великій емоційної залежності від вчителя та інших значущих дорослих, їхнього ставлення до дитини, оцінки, висловлювання, побажання і вимоги, що визначають самопочуття дитини, її настрій і особливості самооцінки.

Крім того, не слід виключати неадекватні чи афективні реакції в дітей молодшого шкільного віку, які можуть виражатися по-різному, в залежності від типу темпераменту дитини, і носять захисний, компенсаторний характер. Емоціогенними факторами для школярів цього віку є не тільки ігри та спілкування, а й успіх чи невдачі в навчанні, оцінки за навчальну діяльність (вчителем, однолітками, батьками).

Можна сказати, що в молодшому шкільному віці дитина переживає свою унікальність, усвідомлює себе особистістю, прагне до досконалості. Це знаходить своє відображення у всіх сферах життя дитини, в тому числі і в емоційній, де формуються взаємини з учителем, відносини в родині з батьками, з колективом класу.

Подальша робота повинна проводитися в трьох напрямках: із дитиною (психологічна корекція емоційного стану і високого рівня тривожності у дітей групи ризику), з батьками і вчителями (психологічне консультування, психологічне просвітництво: роз'яснення особливостей емоційного стану дитини, вироблення необхідних рекомендацій).

Типовим підходом до вирішення цього питання залишається спостереження за психологічним розвитком дитини. Такий підхід не є досконалим у зв'язку з відсутністю чітких науково-методичних даних із даного питання, які можна рекомендувати практичному психологу, вчителю чи батькам.

Висновки та перспективи подальшого дослідження. 1. У статті досліджена проблема психологічного розвитку дітей молодшого шкільного віку, яка сьогодні є достатньо актуальною. 2. Розкрито, що емоційна сфера дітей 7-10 років характеризується легкою чуйністю до подій, безпосередністю і відкритістю вираження своїх занепокоєнь, тобто радості, печалі, страху, схильністю до швидкоплинних і бурхливих афектів.

Загалом можна стверджувати, що в результаті теоретичного дослідження виявлено фактори, які можуть впливати на психологічний розвиток дітей: соціально-економічна нестабільність у сім'ї, посилення впливу псевдокультури, несприятливі сімейно-побутові відносини, надмірна зайнятість батьків, розлучення сімей. Тобто в основі порушень, що супроводжуються негативним впливом

на розвиток дитини, як правило, лежать психологічні та соціально-психологічні чинники. До перших відносяться порушення в мотиваційній, емоційній, вольовій і моральній сферах особистості, до других – несприятливі умови виховання. До цього слід додати, що важливим фактором нерідко стають засоби масової інформації, телебачення, кіно, комп'ютерні ігри.

Перспективою подальших досліджень є розроблення науково-методичних рекомендацій із метою покращення психологічного розвитку дітей.

Література:

1. Ануфриев А.Ф., Костромина С.Н. Как преодолеть трудности в обучении детей. Психодиагностические методики. Коррекционнные упражнения. 2000. 111 с.
2. Ельконин Б.Д. Особенности психологического развития детей 6-7 летнего возраста / Под ред. Д.Б. Ельконина, А.Л. Венгера. 1988. 58 с.
3. Чебыкин А.Я. Генезис эмоциональных особенностей у детей разного возраста и пола : монография. Одесса : ЮНЦ АПН Украины, 2004. 147 с.
4. Amiri S., Tabatabaei SM., Arfaie A., Aghdam MP., Barzegar H., Fahid LM. (2018). The Survey of DBH Gene Polymorphism Rs5320 in Children with Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD). *International journal of pediatrics-mashhad*. (6)9. pp. 8177–8184.
5. McQuade, JD, Breslend, NL, Groff, D. (2018). Experiences of physical and relational victimization in children with ADHD: The role of social problems and aggression. *Journal of aggresive behavior.* (44)4. pp. 416–425.
6. Popova S. (2017). The interaction between ascending dynamic destructiveness and the prevention of problematic behavior at scholl. *Journal of pedagogika – padagogiky.* 89(9). pp. 1236–1252.

Yatsyshyna A. M. Analysis of the specific psychological development of children aged 7-10

The article is devoted to a rather urgent subject, since the primary school age is sensitive for: formation of learning; formation of sustainable cognitive needs; development of productive techniques and skills of study – the ability to learn; disclosure of individual characteristics and abilities; development of the skills of self-control, self-organization and self-regulation; development of adequate self-esteem, development of criticality in relation to themselves and others; learning of social norms and moral development; development of skills in communicating with peers, establishing strong friendly contacts. After analyzing scientific sources, it was found that primary school age covers the child's life from seven to ten years. It is revealed that the emotional sphere of children 7-10 years old is characterized by easy responsiveness to events, directness and openness of expressing their anxieties, that is, joy, sadness, fear, a tendency to fleeting and stormy affects. The main factors of mental development that affect the formation of personality in primary school age are identified. It is revealed in the work that primary school age characterizes especially clearly the socialization of the emotional sphere, the first feature of which is the ability to react violently to much that surrounds it; the second feature of the emotional sphere is great restraint in the expression of one's emotions; the third feature is the development of the expressiveness of the emotions of a younger student; the fourth feature associated with the increase in understanding by younger schoolchildren of other people's feelings and the ability to empathize with the emotional states of peers and adults; the fifth feature of the emotional sphere of primary school children is their vulnerability, their emotional responsiveness to everything bright, big, colorful; the sixth feature is associated with intensely emerging moral feelings in the child: a sense of camaraderie, responsibility for the class, sympathy for the grief of others, indignation at injustice, etc. As a result of the research work, the period of primary school age was analyzed and disclosed. The presented material can be used by scientists and practitioners, psychologists or educators.

Key words: *children, primary school age, development, emotion, personality.*

СПЕЦІАЛЬНА ПСИХОЛОГІЯ

УДК 376.011.3–051–047.22
DOI https://doi.org/10.32840/2663-6026.2019.4-2.22

М. С. Омельченко
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри спеціальної педагогіки та інклюзії
Донбаський державний педагогічний університет

МЕХАНІЗМИ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ СВІДОМОСТІ КОРЕКЦІЙНОГО ПЕДАГОГА

У науковій статті представлено структуру, процесуально-технологічні особливості, об'єктивні та суб'єктивні чинники професійної діяльності корекційного педагога; вказано на її вплив на механізми розвитку професійної свідомості. Автор розглядає особистість корекційного педагога з позиції становища як суб'єкта, так і об'єкта корекційно-педагогічної діяльності; визначає детермінанти становлення професіоналізму фахівця; обґрунтовує доцільність аналізу професійної свідомості через взаємозв'язки індивідуальних, особистісних і діяльнісних характеристик особистості. У межах психологічної концепції у статті наводиться структурно-часова організація особистісного простору педагога як цілісної, багаторівневої, функціонально-динамічної системи. Водночас увага акцентується на індивідній, особистісній і професійній зонах розвитку професійної свідомості корекційного педагога: їхніх внутрішніх джерелах, умовах, механізмах і рушійних силах. У ролі системотворчого в цілісному процесі формування, становлення, розвитку й вдосконалення професійної свідомості корекційного педагога визначено особистісний конструкт «Я-професіонал-корекційний педагог». Саме фактор усвідомленості особистості себе як професіонала, порівняння «реального Я» з «ідеальним Я», «Я-партнер», «Я-педагог», «Я-професіонал», «Я-непрофесіонал», на думку автора, варто розглядати як такий, що забезпечує цілісний розвиток людини як багаторівневої, функціонально-динамічної системи протягом усього життєвого та професійного шляху, поєднуючи всі її суттєві проекції, сукупність взаємопов'язаних і взаємозумовлених ліній розвитку в нову часову суттєву реальність – самореалізацію у професії. В індивідній сфері розвиток професійної свідомості корекційного педагога визначено стан нервової системи й силу здоров'я. Розвиток оптимального рівня професійної свідомості, зокрема, здатності свідоме керувати власними зонами розвитку, визначено як один з етапів самовдосконалення корекційного педагога не лише як фахівця, але й як особистості загалом.

Ключові слова: *корекційний педагог, професійна діяльність, професійна свідомість, професіоналізм.*

Постановка проблеми. Сучасний етап розвитку українського суспільства набуває характеру швидкої зміни технологій, що, у свою чергу, зумовлює формування нової освітньої парадигми. Успішність реалізації безперервної освіти визначається тим, наскільки суб'єкти освітнього процесу будуть здатні до здійснення активної діяльності, ухвалення креативних і нестандартних рішень, прояву ініціативи та професійної майстерності в реалізації положень Нової української школи. Однією із ключових фігур на тлі інноваційних освітніх процесів постає корекційний педагог, головна професійна мета якого полягає в забезпеченні соціальної адаптації і соціалізації дітей з особливими освітніми потребами в суспільстві.

Щоб відповідати сучасним професійним вимогам, корекційні педагоги повинні приділяти увагу самоосвіті, саморозвитку своїх професійних здібностей, самовихованню і самовдосконаленню своїх професійних умінь та навичок. Проблема професійного розвитку і саморозвитку прямо пов'язана з розвитком професійної свідомості особистості, який, у свою чергу, являє собою детермінанту ефективності професійної діяльності корекційного педагога.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблеми формування і розвитку професійної свідомості педагогів висвітлено в дослідженнях Є. Ісаєва, Є. Клімова, С. Косарецького, А. Маркової, В. Слободчикова, R. Cruess, J. Boudreau, S. Hamstra, Y. Steinert та ін. У працях учених професійну свідомість прийнято розглядати поруч із діяльністю та спільнотою, як складову компоненту професіоналізму людини (О. Ангеловський, О. Гульбс, Н. Гуслякова, А. Лузаков, В. Цвик та ін). Акцент на об'єктивації професійної свідомості у професійній діяльності неодноразово ставили закордонні й вітчизняні вчені (О. Ангеловський, А. Деркач, О. Єлдишова, Є. Ісаєв, N. Herbert, D. Super та ін.), визначаючи структуру даного утворення. Однак, незважаючи на достатнє представлення даного феномену у психологічних дослідженнях, дотепер

© Омельченко М. С., 2019

немає однозначності як у визначенні структури професійної свідомості корекційного педагога, так і в розробленні механізмів її розвитку. Отже, актуальність висвітленої у статті проблеми зумовлено недостатнім обґрунтуванням шляхів розвитку оптимального рівня професійної свідомості корекційного педагога та підвищенням потреби освітньої практики в компетентних фахівцях.

Мета статті полягає у представленні й обґрунтуванні механізмів професійної свідомості корекційного педагога.

Виклад основного матеріалу. Механізми розвитку професійної свідомості корекційного педагога розуміємо як сукупність станів і процесів, з яких складається процес професійного розвитку корекційного педагога [6].

Виділення у структурі діяльності педагогів процесу реалізації її цілей і завдань, включення таких моментів, як наявність конкретної мети, визначення змісту й засобів педагогічного впливу, прогнозування результатів свідчать про переведення теоретичного рівня педагогічної роботи на практичний. Визначимо його як процесуально-технологічний. Можливість достатньо об'єктивно виявити та розглянути механізми розвитку професійної свідомості корекційного педагога забезпечуватиметься лише застосуванням рефлексивно-діяльнісного підходу та психологічного принципу взаємодії, єдності особистості, свідомості, діяльності [7].

Корекційний педагог за функціональною спрямованістю своєї діяльності, з одного боку, залежить від соціокультурного середовища, з іншого – його діяльність зумовлена суб'єктивними характеристиками. Детермінантами, які впливають на результати праці, є взаємозалежні та взаємозумовлені об'єктивні та суб'єктивні чинники. До об'єктивних чинників відносимо ті, що спрямовують діяльність корекційного педагога: соціальні відносини, психологічний клімат і рівень розвитку соціокультурного середовища. Суб'єктивні чинники спрямованості діяльності містять смисл, що вкладається суб'єктом у свою діяльність, а також знання суб'єкта про засоби, способи, умови досягнення поставлених цілей. Основним суб'єктивним чинником виступає особистісно-професійний потенціал суб'єкта діяльності [5].

Для розуміння змістовних і специфічних характеристик функцій діяльності корекційного педагога важливі не лише орієнтація в її об'єктивних і суб'єктивних чинниках, що спрямовують дії фахівця, але й виявлення ролі психологічних компонент цієї діяльності, які формують зовнішню й внутрішню активність суб'єкта. Психологічні аспекти діяльності узгоджуються із суб'єктивними механізмами функціонування та відтворення багатообразних відносин і взаємодій; із суттєвими та специфічними особистісно-професійними якостями суб'єкта діяльності; із практичними важливими формами й методами, які характеризують індивідуальний стиль діяльності та її ефективність. Реалізація корекційним педагогом функцій діяльності передбачає здатність виконувати певні професійні вимоги, особистісно опановувати свою професійну роль, впливати на суспільні процеси й сприяти їхньому розвитку відповідно до механізмів і засобів їхнього відтворення. Водночас функції діяльності корекційного педагога не залишаються незмінними, вони розвиваються в конкретній суспільно-економічній і освітній ситуації, відповідають статусу суб'єкта, залежать від рівня розвитку політичних, економічних, соціальних та інших умов, у яких протікає діяльність [4].

Корекційний педагог виступає як суб'єктом, так і об'єктом своєї діяльності: він впливає на інших, але водночас і змінює свої мотиви, інтереси, потреби, своє «Я», що впливає, у свою чергу, на спосіб роботи та свідомість. У діяльності корекційного педагога поєднуються два аспекти професіоналізму: професіоналізм особистості та професіоналізм діяльності. Корекційний педагог може вважатися професіоналом лише тоді, коли професійною є його внутрішня і зовнішня діяльність. Саме тому дуже важливо розвивати його професійну свідомість.

Отже, розгляд механізмів розвитку професійної свідомості корекційного педагога необхідно здійснювати через взаємозв'язки його індивідуальних, особистісних і діяльнісних характеристик.

Для характеристики зв'язку навчання та психічного розвитку особистості Л. Виготський увів поняття «зона найближчого розвитку», яка, на його думку, дозволяє визначити можливості й перспективи майбутнього процесу. Згідно з таким поглядом, лише те навчання буде успішним, «яке випереджає». Саме воно і створює зону найближчого розвитку, викликає, збуджує й призводить до руху цілу низку особистісних процесів, які стають внутрішнім надбанням особистості. Між процесами навчання і розвитку встановлюються складні динамічні залежності, які не можна охопити апріорною умозоровою формулою [7].

На нашу думку, особистісний конструкт «Я-професіонал-корекційний педагог» є системотворчим у цілісному процесі формування, становлення, розвитку й удосконалення професійної свідомості корекційного педагога, забезпечує внутрішню єдність особистісної сфери розвитку професійної свідомості. Саме чинник усвідомленості особистістю себе як професіонала, порівняння «реального Я» з «ідеальним Я», «Я-партнер», «Я-педагог», «Я-професіонал», «Я-непрофесіонал» забезпечують цілісний розвиток людини як багаторівневої, функціонально-динамічної системи протягом усього життє-

вого та професійного шляху, поєднуючи всі його суттєві проекції, сукупність взаємопов'язаних і взаємозумовлених ліній розвитку в нову часову суттєву реальність – самореалізацію у професії. Особистісний конструкт «Я-професіонал-корекційний педагог» організовує й оптимізує взаємодію та вплив біологічного, соціального, професійного чинників за параметрами педагогічної діяльності (планування, структурування особистісних, професійних і життєвих цілей, планів, мотивів, дій). Ці параметри істотно впливають на реальні можливості та потенційні резерви психічного розвитку людини як суб'єкта пізнання, діяльності, спілкування. Цей підхід передбачає виявлення, урахування динаміки психофізіологічного розвитку особистості та керування нею, вивчення часового розгорнення процесів формування структурних компонент свідомості особистості [1].

Виділення особистісної сфери розвитку професійної свідомості корекційного педагога тісно пов'язано з особливостями стадій розвитку особистісного конструкта «Я-професіонал-корекційний педагог» у професійному розвитку. Послідовність фаз розвитку професійної свідомості корекційного педагога становить часову структуру його життєвого шляху, а сукупність взаємозв'язків ліній розвитку становить його просторову структуру [2].

В особистісний конструкт «Я-професіонал-корекційний педагог» входить передусім психологічна культура корекційного педагога. Чинниками оптимізації психологічної культури Т. Селезньовою визнчено: здатність до самокерування (саморегуляція поведінки і психічних станів); соціально-психологічна компетентність, до складу якої включені акмеологічна, соціально-комунікативна, аутопсихологічна компетентність; соціально-психологічні взаємозв'язки; професійно-дослідницька, творча діяльність як інформаційно-інтерпетувальна основа проєктно-регулюючої функції психіки та психолого-акмеологічного супроводження процесу розвитку психологічної культури. Окреслені чинник мають різне навантаження у процесі оптимізації психологічної культури та професійної свідомості корекційного педагога. До чинників, які несуть у процесі оптимізації орієнтаційне навантаження, відносять: соціально-педагогічний вплив і професійно-дослідницьку діяльність корекційних педагогів. Психолого-акмеологічне супроводження й оптимізація психологічної культури несуть орієнтаційне й культурно-регулювальне навантаження. Психологічна культура – це інтегративне новоутворення особистості, детерміноване особливостями особистості та діяльності, чинники оптимізації процесу її розвитку також мають суб'єктивно-об'єктивний характер. До суб'єктивних чинників відносять саморегуляцію та соціально-психологічну компетентність фахівців. До об'єктивних належить соціально-педагогічна взаємодія та професійно-дослідницька, творча діяльність. Чинник психолого-акмеологічного супроводження має суб'єктивно-об'єктивний характер [3, с. 163].

До особистісного конструкта «Я-професіонал-корекційний педагог» входять також професійна компетентність; потреба в досягненнях; престиж педагогічної майстерності; досвід і професійні уміння; особистісно-професійні якості; потенціал особистості; високі особистісно-професійні стандарти, прагнення до самореалізації, високі рівні сприйняття, мислення й антиціпації; особливості мотивації діяльності (потреба в досягненнях). Формування в особистісній сфері цих компонент виступає в ролі механізмів розвитку професійної свідомості корекційного педагога.

У розвитку та формуванні оптимального рівня професійної свідомості корекційного педагога значну роль відіграють найважливіші особливості властивостей нервової системи: сила – слабкість нервової системи, які виражаються у ступені витривалості, працездатності нервової системи, її стійкості до різноманітних впливів; рухливість – інертність нервової системи, які характеризуються швидкістю зміни нервових процесів, швидкістю їхнього руху; лабільність – низька лабільність нервової системи, які виражаються у швидкості виникнення та зникнення нервових процесів; динамічність – низька динамічність нервової системи, які відзначаються на швидкості утворення нервових зв'язків; активованість, тобто рівновага процесів збудження й гальмування, за якими оцінюють загальний тонус нервової системи (за високої активованості домінує збудження, за низької – гальмування). Зважаючи на стан нервової системи корекційних педагогів, їхні індивідуальні психофізіологічні особливості, у процесі розвитку професійної свідомості легше знайти диференційований підхід до кожного з них, щоби визначити найбільш ефективний засіб навчання і саморозвитку (М. Акімова, В. Козлова). Корекційний педагог повинен мати чітке уявлення про свої природні особливості, адже властивості нервової системи є передумовами формування професійно-особистісних якостей і розвитку здібностей з урахуванням специфічних вимог.

Для здійснення успішної професійної діяльності корекційний педагог повинен також ретельно стежити за власним здоров'ям. Здоров'я – природний стан організму, який характеризується його врівноваженням із навколишнім середовищем і відсутністю хворобливих чи патологічних змін. Сила здоров'я і довжина професійного шляху корекційного педагога визначаються комплексом біологічних, соціальних і професійних чинників. Критеріями здоров'я є стани повного психофізіологічного, соціального й професійного благополуччя, а не лише

відсутність конкретної хвороби. У спеціальній наукові літературі вживається поняття «ступінь здоров'я». Цей ступінь характеризується якісно і кількісно та визначається адаптаційними можливостями організму щодо умов середовища. Сукупність адаптаційних реакцій організму, які мають загальний захисний характер і виникають як відповідь на суттєві за силою несприятливі чинники – стресори, називають адаптаційним синдромом (Г. Сельє).

Умови діяльності корекційних педагогів, які викликають різні напружені психічні стани під впливом різних стресових чинників, можна віднести до екстремальних. У межах психологічної концепції формування оптимального рівня розвитку професійної свідомості корекційного педагога механізми адаптації можна розглядати як засіб оптимізації цього розвитку, його корекції і вдосконалення. Акцентуація сили здоров'я як чинника й умови розвитку професійної свідомості корекційного педагога сприяє підвищенню захисних властивостей і механізмів як індивіда та суб'єкта діяльності, створює необхідні внутрішні умови, які випереджають патологічні зміни організму, перешкоджає негативним впливам стресових чинників життєдіяльності.

В особистісній, індивідній, професійній сферах розвитку «технологічне» переводить рушійні сили й витоки розвитку на мову конкретних властивостей, станів, якостей, умінь, здібностей, дій. Тобто технологічний спосіб реалізації рушійних сил і витоків індивідного, особистісного, професійного просторів корекційного педагога усуває суперечності між можливим і реальним у процесі розвитку, оскільки можливе в розвитку стає явним, явне – вираженим, виражене – закріпленим [1, с. 229].

Висновки і пропозиції. Свідоме керування корекційним педагогом власними зонами розвитку є одним з етапів його самовдосконалення у процесі життєдіяльності. Технології розвитку пізнання, розуміння, самоактуалізації і самореалізації є для корекційного педагога суттєвими характеристиками його професійного становлення, професіоналізму діяльності та професійного керування освітнім процесом. Отже, до витоків професійного розвитку відносимо потенційні можливості, реальні й адаптаційно-технологічні здібності.

Зміни соціальної ситуації, суспільної свідомості, цінностей і орієнтацій, результатом чого стало проведення реформування сучасної освіти, зумовлюють пошук нових підходів, пов'язаних з удосконаленням освіти з урахуванням усього попереднього досвіду. Водночас велике значення має не лише зміна змісту і технологій освіти, але й реорганізація підготовки й перепідготовки працівників освіти щодо вдосконалення процесу становлення їхнього професійного пізнання, розуміння, отже, професійної свідомості.

Розглянутий механізм розвитку професійної свідомості корекційного педагога зачепив і проблеми структури й опису професіограми корекційних педагогів, які визначають перспективу проблеми механізмів розвитку професійної свідомості.

Література:

1. Ананьев Б. Избранные психологические труды : в 2-х т. Т. 2. Москва : Педагогика, 1980. 288 с.
2. Помиткіна Л. Психологія прийняття особистістю стратегічних життєвих рішень : монографія. Київ : Кафедра, 2013. 381 с.
3. Селезнева Н. Психологическая культура руководителя. *Вестник Красноярского государственного педагогического университета имени В.П. Астафьева*. 2006. С. 160–164.
4. Сидоренко В. Реформування системи підвищення кваліфікації керівників навчальних закладів в умовах реалізації концепції «Нова українська школа». *Керівник нової української школи: світоглядно-професійні орієнтири* : збірник наукових праць / В. Андрущенко та ін. Київ : НПУ імені М.П. Драгоманова, 2017. С. 148–153.
5. Чайка В. Інтелектуальна культура вчителя якфакторінновацій упедагогічнійдіяльності : монографія. Тернопіль : ТНПУ, 2014. 307 с.
6. Шевченко Н. Структурно-функціональна модель професійної свідомості практичного психолога. *Вісник Харківського національного педагогічного університету ім. Г.С. Сковороди. Психологія*. 2005. № 15. Ч. І. С. 185–195.
7. Ярошевский М. Л.С. Выготский: в поисках новой психологии Авт. предисл. Е. Соколова. 2-е изд., доп. Москва : ЛКИ, 2007. 300 с.

Omelchenko M. S. Mechanisms for the development of correctional teacher's professional consciousness

The scientific article presents the structure, procedural and technological features, objective and subjective factors of the professional activity of the correctional teacher; its influence on mechanisms of professional consciousness development is indicated. The author considers the personality of the correctional educator from the position of both the subject and the object of corrective-pedagogical activity; determines the determinants of becoming a specialist professional; substantiates the feasibility of analyzing professional consciousness through the interconnections of individual, personal and activity characteristics of the individual. Within the framework of the psychological concept, the article presents the structural and temporal organization of the teacher's personal space as a whole, multilevel, functional and dynamic system. At the same time, attention is focused on the individual, personal and professional zones of development of professional consciousness of

the correctional teacher: their internal sources, conditions, mechanisms and driving forces. In the role of system-maker in the integral process of formation, formation, development and improvement of the professional consciousness of the correctional educator, the personal construct "I am a professional-correctional educator" is defined. It is the factor of awareness of personality as a professional, comparing the "real self" with the "ideal self", "I-partner", "I-teacher", "I-professional", "I-non-professional", in the author's opinion, should be considered as one that ensures the holistic development of a person as a multilevel, functionally-dynamic system throughout the life and professional path, combining all his essential projections, a set of interconnected and interdependent lines of development into a new temporal essential reality – self-realization in the profession. In the individual sphere the development of the professional consciousness of the correctional educator is determined by the state of the nervous system and the power of health. The development of an optimal level of professional consciousness, in particular, the ability to consciously manage one's own development zones, has been identified as one of the stages of self-improvement of the correctional educator not only as a specialist but also as a person as a whole.

Key words: *correctional teacher, professional activity, professional consciousness, professionalism.*

ПСИХОЛОГІЯ ДІЯЛЬНОСТІ В ОСОБЛИВИХ УМОВАХ

УДК 316.614.034-057.36-0.57.75 (477)
DOI https://doi.org/10.32840/2663-6026.2019.4-2.23

Н. М. Гуцуляк
кандидат психологічних наук,
доцент кафедри практичної психології
Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича

М. М. Душкевич
кандидат психологічних наук,
асистент кафедри практичної психології
Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича

А. Г. Янкова
асистент кафедри практичної психології
Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича

ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК ПСИХОЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ ТА СХИЛЬНОСТІ ДО КОНФЛІКТНОЇ ПОВЕДІНКИ У ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ ДЕРЖАВНОЇ ПРИКОРДОННОЇ СЛУЖБИ УКРАЇНИ

У статті доведено актуальність постановки питання про взаємозв'язок психоемоційного вигорання військовослужбовців Державної прикордонної служби України та схильності до конфліктної поведінки.

Докладно проаналізовано залежність потенційного (й актуального) виникнення стресу та, як наслідок, психоемоційного вигорання від сучасних соціальних, економічних реалій. Схильність до конфліктної поведінки представлена як закономірний результат вищезазначеного емоційного деструкту.

Проблема розглядається в конотації з класичними концепціями й теоретичними положеннями сучасної психологічної науки щодо феноменів конфліктної поведінки та психоемоційного вигорання.

Наведено чинники виникнення психоемоційного вигорання у зв'язку з особливістю професійних вимог до представників соціономічних професій, наявністю емоційного виснаження, деперсоналізації, редукції професійних досягнень.

На основі теоретичних досліджень констатовано особливу «вразливість» до професійних деформацій фахівців соціономічних професій, що аргументовано підтверджується результатами проведених досліджень. Указані дослідження здійснювалися за допомогою використання теоретичних та емпіричних методів, які вивчають стилі поведінки в конфліктній ситуації, стосунки в малих групах та уявлення суб'єкта про себе й власне ідеальне «Я». У результаті проведеного дослідження визначено рівні вигорання респондентів, надання переваг певним способам урегулювання конфліктів у колективі; проаналізовано істотні кореляційні зв'язки між показниками емоційного вигорання і стилями поведінки в конфліктних ситуаціях.

Серед внутрішньопсихологічних чинників, що впливають на виникнення психологічного вигорання, виокремлено схильність до надмірної психологічної включеності, інтенсифіковане переживання подій і неадекватне емоційне реагування в конфліктних ситуаціях.

Твердження про наявність зв'язку схильності до конфліктної поведінки з наявністю психоемоційного вигорання серед військовослужбовців Державної прикордонної служби України знайшло як теоретичне, так і емпіричне підтвердження.

Ключові слова: *психоемоційне вигорання, конфліктна поведінка, рівні емоційного вигорання, стрес, способи регулювання конфліктів.*

Постановка проблеми. У зв'язку із соціально-політичними, соціально-економічними змінами, «гібридною війною» на Сході України до військовослужбовців Державної прикордонної служби висувають із кожним роком усе більш складні вимоги проходження служби, що сприяє не лише підсиленню емоційного напруження в різних сферах службової діяльності, а й збільшенню

© Гуцуляк Н. М., Душкевич М. М., Янкова А. Г., 2019

можливості виникнення стресу і, як наслідок, психоемоційного вигорання.

Велике перевантаження персоналу, недостатнє грошове забезпечення (у зв'язку з девальвацією гривні), в багатьох випадках проживання військовослужбовців окремо від сім'ї (у зв'язку із соціально-побутовими умовами або небажанням змінювати місце проживання одного з подружжя) призводять до виникнення неспецифічних реакцій як окремих військовослужбовців, так і загалом у військовому колективі. Як відомо, неспецифічними реакціями організму може бути стрес, дистрес, фрустрація, психоемоційне вигорання, конфлікт, криза.

Військовослужбовці Державної прикордонної служби України (далі – ДПСУ) перманентно потрапляють у ситуації психоемоційного напруження, підвищеного психологічного навантаження, які пов'язані зі специфікою їхньої діяльності.

Професійне вигорання та деформації в структурі ДПСУ хоча й підлягали вивченню, проте залишається не до кінця дослідженим психологічний зміст чинників, що зумовлюють ці феномени, зокрема їх детермінованість конфліктністю особистості.

Зміст і структуру синдрому емоційного вигорання досліджували як українські, так і зарубіжні дослідники (Н. Булатевич, М. Буриш, Г. Діон, Л. Карамушка, О. Крапівіна, І. Кущ, К. Маслач, Е. Махер, В. Орел, Т. Ронгинська, М. Скугаревська, М. Смульсон, Т. Форманюк, Г. Фрейденбергер, У. Шуфелі, А. Юр'єв та ін.). Низку праць присвячено методам діагностики цього синдрому (В. Бойко, Н. Водоп'янова, С. Джексон, К. Маслач, Т. Ронгинська, О. Старченкова й ін.).

В Україні натепер наукові дослідження, які стосуються синдрому емоційного вигорання в професії, здійснені в освітніх, комерційних, правоохоронних і спортивних організаціях, також у системі психологічної служби серед працівників МНС і в медичних установах (О. Баранов, О. Габрилевич, Т. Грубі, Т. Зайчикова, В. Зеньковський, Л. Карамушка, Л. Колеснікова, Г. Ложкін, С. Максименко, Л. Малімон, К. Малишева, Н. Перегончук, Я. Плужник, О. Раковчена, О. Самара, О. Склень, О. Хайрулін, А. Шафранова й ін.).

Необхідно зазначити, що діяльність людини в особливих умовах має більшу стресову забарвленість, ніж інші види професійної діяльності. Відповідно, службова діяльність військовослужбовців є передумовою для розвитку психоемоційного виснаження та синдрому професійного вигорання (О. Васильєва, В. Кохан, Н. Феденко й ін.) [4; 9; 18].

Під час вивчення специфіки емоційного вигорання військовослужбовців, ми орієнтуємося на такі наукові підходи: 1) детермінація професійного вигорання як стану фізичного, психічного й емоційного виснаження, що зумовлюється комбінацією загальних (інтенсивне спілкування з різними людьми; нестабільні умови праці з непередбачуваними обставинами; життя у великих містах, в умовах інтенсивного спілкування та взаємодії з великою кількістю незнайомих людей тощо) та специфічних причин, пов'язаних з особливостями кар'єрного зростання й умовами праці. Як його негативні прояви виступають почуття втоми, розчарування, депресивні стани, нездатність прогнозувати позитивні результати в кар'єрному зростанні й особистому житті (Н. Булатевич, Г. Дядченко, М. Лаврова, С. Максименко, К. Маслач, В. Орел, Т. Ронгинська, М. Скугаревська, Т. Титаренко, Т. Форманюк, Х. Фреденбергер та ін.); 2) інкорпорація до емоційного вигорання двох вимірів – деперсоналізації та емоційного виснаження (М. Лейтер, В. Шафуелі й ін.); 3) компонентами емоційного вигорання є деперсоналізація, емоційне виснаження та редукція власних особистісних досягнень (В. Бойко, Л. Карамушка, Т. Форманюк та ін.) [1; 3; 7; 10; 11; 12; 14; 15; 17; 19; 21; 22].

Мета статті – вивчення феномена професійного (емоційного) вигорання у військовослужбовців ДПСУ через призму їхніх індивідуально-психологічних особливостей.

Виклад основного матеріалу. Проведене емпіричне дослідження спрямоване на діагностику рівня емоційного вигорання прикордонників, на оцінювання характеристик і рівня їхньої особистісної тривожності, а також визначення стилів поведінки в конфліктній ситуації, стосунків у малих групах та уявлень суб'єкта про себе й власне ідеальне «Я». Для дослідження ми обрали такі методики: методику В. Бойка «Діагностика рівнів і фаз емоційного вигорання» [2], методику К. Маслач в адаптації Н. Водоп'янової, О. Старченкової, діагностику професійного (емоційного) вигорання [5], методику К. Томаса «Діагностика схильності особистості до конфліктної поведінки» (адаптація Н. Гришиної) [6], методику Спілбергера-Ханіна «Оцінювання рівня особистісної тривожності» [8]; методи математичної статистики – статистичну програму SPSS, 21.0.

Експериментальною базою дослідження слугував Чернівецький прикордонний загін, відділ прикордонної служби «Мамалига». Дослідженням охоплено 53 військовослужбовці (17 жінок-прикордонниць, що становили 32% всіх респондентів, і 36 чоловіків-прикордонників – 68%) ДПСУ, які проходять службу безпосередньо на відділі прикордонної служби, так і на відділеннях інспекторів прикордонної служби з місцем дислокації у н. п. Тарасівці та Подвірне.

Аналіз обстеження персоналу на рівень емоційного вигорання за методикою В. Бойко показав такі результати (подаємо показники за фазою емоційного вигорання (див. рис. 1)).

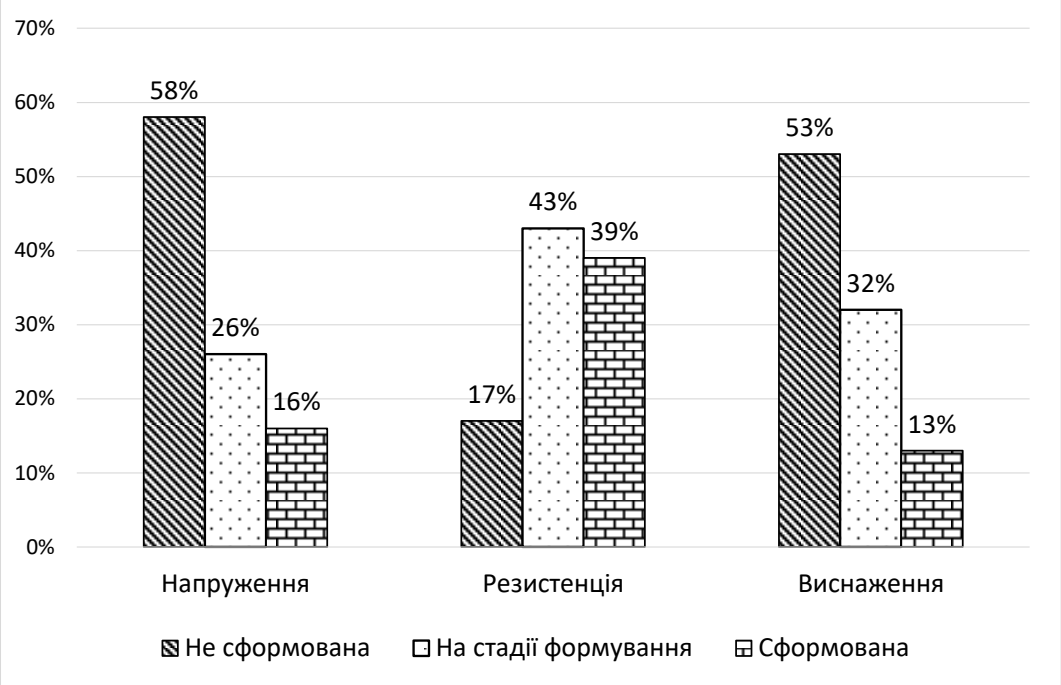


Рис. 1. Фази емоційного вигорання досліджуваних військовослужбовців Державної прикордонної служби

Відповідно до рисунка, фаза *«напруження»* сформована менше ніж у чверті опитаних, більше ніж у чверті (26%) фаза знаходиться на стадії формування. При цьому варто зазначити, що фаза може бути на стадії формування або ж сформована, а симптоми не даються взнаки. Нами встановлено, що у фазі «напруження» повністю сформований симптом «переживання психотравмувальних обставин» лише у 6%, «незадоволеність собою» – у 8% опитаних, такі симптоми, як «загнаність у кут» і «тривога й депресія», сформовані в однакової кількості військовослужбовців – у сьомої частини. Ця статистика свідчить про те, що «загнаність у кут» і «тривога й депресія» найбільш виражені у військовослужбовців відділу прикордонної служби «Мамалига».

Можемо припустити, що в цьому відділі вже є психотравмувальні обставини, які негативно впливають на персонал підрозділу. Тобто сьома частина опитаних осіб відчуває тиск психотравмувальних обставин, 15% опитаних прикордонників постійно або частково відчувають переживання ситуативної або особистісної тривоги.

Фаза *«резистенції»* сформована в третини прикордонників, у половини вона знаходиться на стадії формування. Показник динаміки цієї фази є найвищим серед опитаних. Отже, більше ніж третина опитаного персоналу (39%) відчуває необхідність опору стресу.

Установлено, що в третини респондентів сформована редукція професійних обов'язків, у чверті – неадекватне вибіркове емоційне реагування, у такої ж кількості опитаних повністю сформована деперсоналізація, у дещо менше ніж п'ятої частини (18%) діагностовано емоційно-етичну (моральну) дезорієнтацію. Отже, ці показники свідчать про те, що серед персоналу спостерігаються прояви неадекватного вибіркового емоційного реагування, є випадки відсутності емоційного контакту із суб'єктами.

Зважаючи, що підрозділ має ієрархічну структуру підпорядкування, в тому числі підпорядкування під час виконання службових обов'язків (старший-молодший прикордонного наряду), за наявності емоційно-етичної дезорієнтації можуть спостерігатися порушення ділової етики щодо підлеглих як керівництва підрозділу, так і старшого прикордонного наряду. У свою чергу, це може призвести до несприятливого психологічного мікроклімату в підрозділі.

Установлено, що ця фаза виявляється не лише під час служби, а й за межами професійної діяльності – на рівні інтимно-родинного, товариського спілкування: в ухиленні від контактів, мінімізації довіри тощо.

Фаза *«виснаження»* сформована в 13% опитаних, у третини – знаходиться на стадії формування. Дослідження показало, що емоційний дефіцит сформований у десятої частини респондентів, емоційна відчуженість притаманна сьомій частині опитаних. Особисте відсторонення повністю сформоване в 9%, а 4% опитаних мають психосоматичні та психовегетативні порушення. Ця фаза загалом проявляється байдужістю й тотальною втратою інтересу до життя.

Для повного та більш широкого дослідження психоемоційного вигорання ми використали мето-

дику «Діагностика професійного (емоційного) вигорання» (К. Маслач, С. Джексон, в адаптації Н. Водоп'янової).

Результати дослідження показали, що низький рівень *емоційного виснаження* проявляє майже половина військовослужбовців, тобто вони не відчувають хронічної втоми, погіршення настрою, порушення сну та схильності до захворювань. Третина опитаних відмічають ознаки емоційного виснаження (39%) і в 16% військовослужбовців спостерігаються сформовані симптоми емоційного виснаження, схильність до захворювань, негативні згадки про роботу тощо (рис. 2).

Відповідно до загальних даних *«деперсоналізації»*, що проявляється в емоційному усуненні й байдужості, формальному виконанні професійних обов'язків, 40% респондентів показали низький рівень байдужості й формального виконання професійних обов'язків, третина – середній і четверта частина опитаних – високий рівень деперсоналізації, коли спостерігається негативне ставлення до колег і тих, хто потребує допомоги, почуття провини, уникнення професійних навантажень.

Проаналізувавши показники деперсоналізації чоловіків і жінок, що служать у лавах ДПСУ, можна зазначити, що суттєва статистична різниця між респондентами-чоловіками й жінками не фіксується. Проте за відсутності статистично істотних гендерних відмінностей щодо рівня емоційного виснаження варто враховувати генетично притаманні чоловікам і жінкам відмінності щодо різних видів тривожності, яка є базовою для виникнення емоційного виснаження. Так жінкам зазвичай більш притаманна загальна, а чоловікам – соціальна тривожність, оскільки саме чоловіки підлягають більш жорсткій, ніж жінки, регламентації з боку суспільства з приводу демонстрації емоційних переживань.

Шкала *«редукція професійних досягнень»*, що свідчить про міру задоволеності собою як особистістю та як професіоналом, представлена такими результатами: значно більше ніж половина опитаних військовослужбовців продемонструвала високий рівень редукції, що свідчить про виникнення в працівників почуття некомпетентності, усвідомлення неуспішності у своїй професійній сфері; ймовірно, це пов'язано з неможливістю контролювати ситуацію в умовах служби. Третина опитаних посередньо відчуває свою затребуваність і можливість виконувати поставлені завдання; 9% респондентів демонструють низький рівень редукції професійних досягнень.

Отже, емоційне вигорання у військовослужбовців ДПСУ характеризується низьким рівнем емоційного виснаження, переважанням низького рівня деперсоналізації та високим рівнем незадоволеності своїми професійними досягненнями, зниженням професійної мотивації. Домінуючою фазою емоційного вигорання у військовослужбовців є «резистенція», за якої досліджувані відчувають необхідність опору стресу.

Аналіз результатів характеристик рівня тривожності дає змогу констатувати, що лише 4% респондентів мають низький рівень особистісної тривожності, що свідчить про стабільний психоемоційний стан людини, виражені адаптивні можливості.

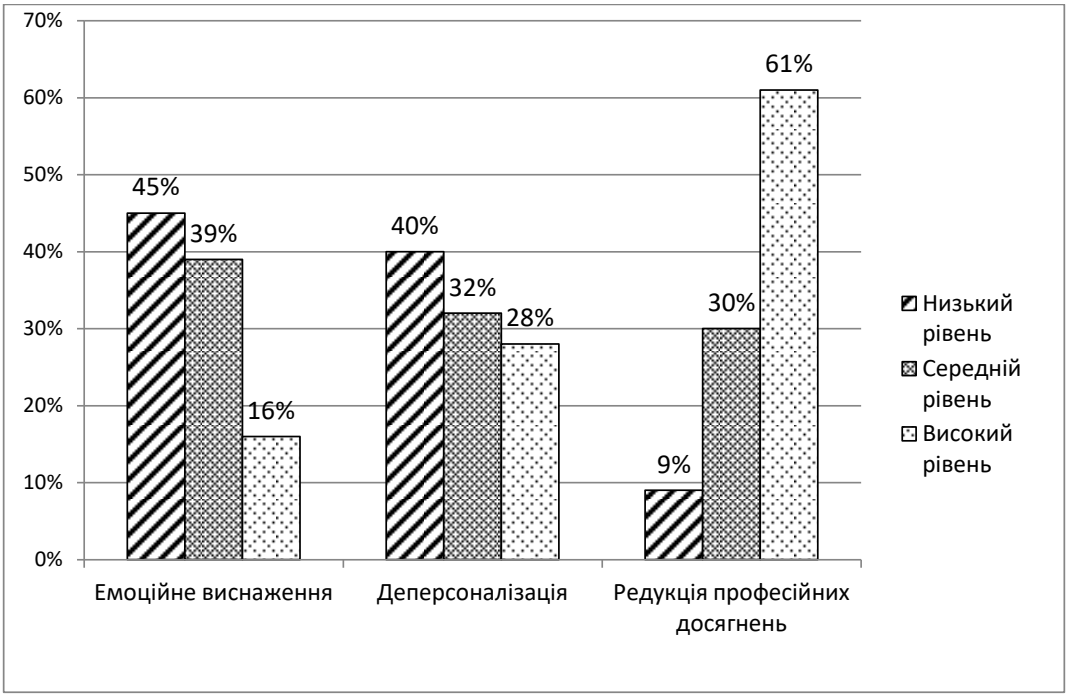


Рис. 2. Оцінювання рівнів вигорання військовослужбовців Державної прикордонної служби

Помірна тривожність, яка свідчить про деструктивний вплив на організм деяких стрес-факторів, що не дає змоги повністю пристосуватися до нових умов, спостерігається в більше ніж половини опитаного персоналу. 4% респондентів мають високу тривожність, що дає право констатувати низький рівень адаптації незначної частини військовослужбовців, наявність у них емоційних і поведінкових ознак хронічного стресу, що може призвести до соматичних розладів і нервових зривів.

Варто зазначити, що нестандартні та конфліктні ситуації серед військовослужбовців ДПСУ як у службовій діяльності, так і в колективах підрозділів зустрічаються все частіше. Причинами таких ситуацій є відсутність стабільності в державі, проведення Операції об'єднаних сил на Сході України, зростання корупції та безробіття, низький рівень життя населення, що погіршують криміногенну ситуацію.

Аналіз визначення стилів поведінки досліджуваних військовослужбовців у конфлікті та способів урегулювання конфліктів (за методикою К. Томаса, Р. Кілмана в адаптації Н. Гришиної) зображено на рис. 3.

Як показано на рисунку, більше ніж третина опитаних респондентів надає перевагу такому стилю вирішення конфліктів, як *компроміс*, а це, у свою чергу, означає, що учасники конфлікту намагаються знайти таке рішення, за якого будуть мати місце взаємні поступки. Використання цього стилю можливе за наявності в сторін однакових ресурсів, але їхні інтереси взаємовиключні. Тоді сторони дійдуть якогось тимчасового вирішення, а вигода, яку вони отримають, буде короткочасною. Найцікавіше, що саме компроміс стає часом єдиним можливим виходом із конфлікту, коли противники впевнені, що прагнуть до однакового результату, але розуміють, що водночас досягти його неможливо.

Під час аналізу даних з'ясувалося, що десята частина жінок і п'ята частина чоловіків серед усіх опитаних тяжіють до компромісу. Майже половина військовослужбовців, які обрали компроміс як спосіб поведінки в конфліктній ситуації, проходили службу в зоні проведення АТО.

Виявлено, що третина прикордонників надає перевагу стилю *пристосування*, який проявляється в тому, що військовослужбовці виконують будь-які дії, орієнтуючись на поведінку інших людей, однак при цьому не прагнуть відстоювати власні інтереси. Аналізуючи цей вибір, можна зазначити, що десята частина жінок (11%) і майже п'ята частина чоловіків – 18% (від загальної кількості респондентів) обирають стиль пристосування, 6% військовослужбовців, які мають досвід участі в бойових діях, обрали цей стиль поведінки в конфліктах.

Стиль поведінки в конфлікті *«суперництво»* обрала п'ята частина опитаних. Такі військовослужбовці, прагнучи вирішення конфліктної ситуації на свою користь, нехтують інтересами опонентів, змушують їх приймати свій спосіб вирішення проблеми. Це стає можливим, якщо в домінуючого учасника конфлікту є ресурси для вирішення конфлікту на свою користь або він упевнений, що такий спосіб отримання бажаного результату єдино правильний. Такий стиль обрали 2% жінок і майже чверть чоловіків від загальної кількості опитаних.

Така сама кількість відсотків опитаних військовослужбовців обрала стиль *«ухилення від конфлікту»*. Стиль ухилення зазвичай вико-

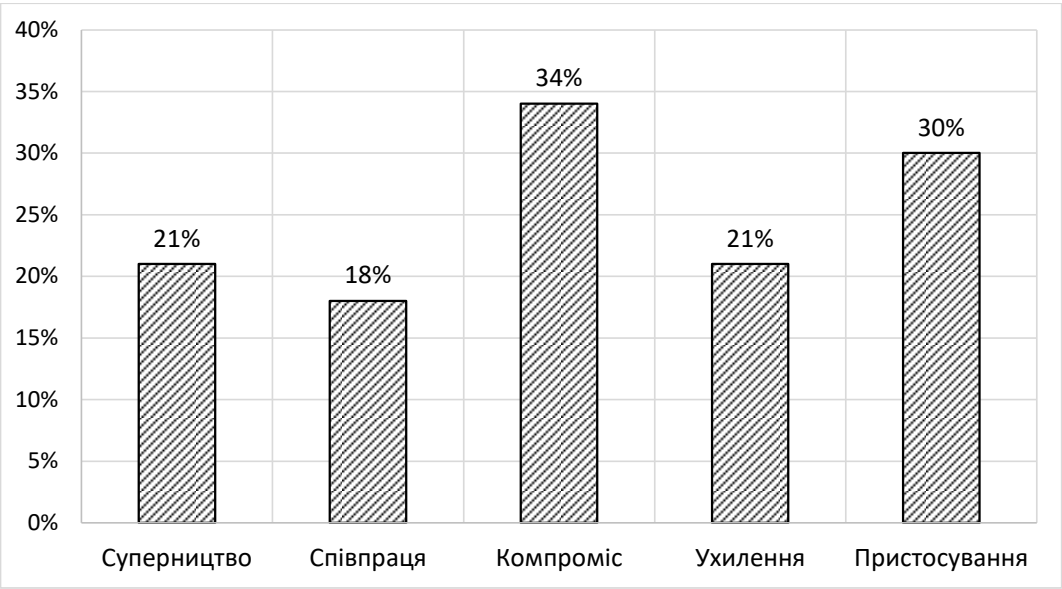


Рис. 3. Способи регулювання конфліктів у військовому колективі

ристовується в тому випадку, коли потенційний програш набагато вищий, ніж моральні витрати й мінімізація самоповаги, до яких призведе ухилення. При цьому десята частина жінок обирає цей стиль поведінки та п'ята – чоловіків-військовослужбовців.

Найнижчий показник щодо стилю поведінки в конфлікті *«співпраця»*: менше ніж п'ята частина опитаних обрала цей стиль поведінки, який указує на те, що прикордонник намагається розв'язати конфлікт на свою користь, але при цьому повинен ураховувати інтереси опонента. Цей стиль обрали 7% жінок і сьома частина чоловіків.

Для перевірки припущення про зв'язок конфліктності й емоційного вигорання досліджуваних прикордонників використовувався кореляційний аналіз за критерієм Пірсона (таблиця 1).

Як бачимо, переживання психотравмувальних обставин (методика В. Бойко) корелює з особистісною тривожністю (методика Ч. Спілбергера): *r=0,487*, p≤0,01. Відповідно, переживання психотравмувальних обставин взаємопов'язане з особистісною тривожністю, яка відображає здатність організму адаптуватися до умов життя й визначає індивідуальну чутливість особистості до стресу, підвищену схильність до переживання незвичайних конфліктних ситуацій. Цей кореляційний зв'язок свідчить про те, що, чим більше людина переживає психотравмувальних обставин, тим вища особистісна тривожність або підвищення ступеня особистісної тривожності свідчить про підвищення сили переживання людиною психотравмувальних обставин.

Загнаність у кут (методика В. Бойко) слабо корелює з особистісною тривожністю (методика Ч. Спілбергера) – *r=0,392,* p≤0,01. Тобто, чим більше людина переживає відчуття загнаності в кут, тим вища її особистісна тривожність.

Емоційне виснаження (методика К. Маслач) корелює з особистісною тривожністю (методика Ч. Спілбергера): *r=0,569*, p≤0,05. Тобто з підвищенням показника особистої тривожності можна прослідкувати більший прояв емоційного виснаження.

Деперсоналізація військовослужбовців (методика К. Маслач) корелює з особистісною тривожністю (методика Ч. Спілбергера): *r=0,613*, p≤0,01. Отже, чим вища деперсоналізація, тобто емоційне усунення та байдужість, формальне виконання професійних обов'язків, тим більше проявляється підвищене переживання тривоги за умови відсутності явної, мінімальної або уявної загрози.

Також здійснений нами кореляційний аналіз дав змогу встановити, що деперсоналізація знаходиться у зворотній залежності від урівноваженості в конфліктах (*r=-0,725,* p≤0,01). Отже, чим більший прояв деперсоналізації, тим менша врівноваженість у стресових умовах і при конфліктній ситуації. У тому числі, чим у людини менша врівноваженість у стресових умовах, тим буде більшим прояв деперсоналізації.

Особистісна тривожність прикордонників (методика Ч. Спілбергера) обернено корелює з урівноваженістю в конфліктах: *r=-0,647,* p≤0,05. Отже, чим вища особистісна тривожність військовослужбовців, тим меншу врівноваженість у стресових умовах, в тому числі й при конфліктній ситуації, вони демонструють.

Редукція особистих досягнень (методика К. Маслач) обернено корелює з таким способом регулювання конфліктів, як компроміс (методика К. Томаса): r=*-0,571*, p≤0,01. Це свідчить про те, що, чим більший показник редукції професійних обов'язків, тобто чим більш виражено військовослужбовець незадоволений собою як особистістю та як професіоналом своєї справи, тим рідше ним буде обиратися такий спосіб регулювання конфліктів, як компроміс.

Висновки. Аналіз теоретичних та емпіричних досліджень, спрямований на з'ясування наявності зв'язку між стилями поведінки в конфліктних ситуаціях та ознаками психоемоційного вигорання військовослужбовців ДПСУ, дає змогу підвести певні підсумки.

Дослідженням виявлено, що професійне вигорання у військовослужбовців ДПСУ представлене середніми показниками.

Фаза емоційного виснаження сформована приблизно в сьомої частини респондентів. Проте приблизно третина опитаних перебуває в стадії формування зазначеної фази. Той факт, що лише приблизно п'ята частина військовослужбовців

Таблиця 1

Істотні кореляційні зв'язки між показниками емоційного вигорання та конфліктності

	Особистісна тривожність	Компроміс	Урівноваженість у конфліктах
Переживання психотравмувальних обставин	0,487**		
Загнаність у кут	0,392**		
Емоційне виснаження	0,569*		
Деперсоналізація	0,613**		-0,725**
Урівноваженість у конфліктах	-0,647**		
Редукція особистих досягнень		-0,571**	

обрала більш продуктивний спосіб поведінки в конфліктній ситуації («співпраця»), а більше ніж три чверті опитаних надає перевагу «компромісу», «ухиленню» і «пристосуванню», свідчить про виражену схильність респондентів до контейнування власних емоційних реакцій, блокування потреби у відстоюванні власних інтересів, що сприяє підвищенню конфліктогенності.

Під час аналізу істотних кореляційних зв'язків між показниками емоційного вигорання та конфліктності виявлено: емоційне виснаження, як і деперсоналізація, корелюють із особистісною тривожністю. У свою чергу, зі здатністю до врівноваженої поведінки в конфліктній ситуації деперсоналізація знаходиться у зворотній залежності.

Особистісна тривожність прикордонників пов'язана з переживанням ними психотравмувальних обставин, емоційним виснаженням і корелює з деперсоналізацією. Виявлено, що, чим вища редукція особистих досягнень, тим рідше військовослужбовці користуються таким способом регулювання конфліктів, як компроміс.

Гіпотеза щодо існування зв'язку між стилями поведінки в конфліктних ситуаціях військовослужбовців ДПСУ й ознаками психоемоційного вигорання підтверджена в ході систематизації теоретичних досліджень і завдяки здійсненню кореляційного аналізу.

Отже, адаптація військовослужбовця до умов професійної діяльності й прагнення до самореалізації базуються на взаємних змінах особистості та її оточення, являють собою процес, що спрямовується на ефективне вирішення конфліктних ситуацій, подолання протистояння й ефективний пошук власних рішень.

Серед перспективних напрямів подальших досліджень окреслюється доцільність вивчення інших складників професійної діяльності представників ДПСУ та їх зв'язок із психоемоційним вигоранням.

Література:

1. Березовська Л. Попередження професійного вигорання студентської молоді. *Психологія національної безпеки* : збірник тез Науково-практичної конференції з міжнародною участю, 25 квітня 2017. Львів : СПОЛОМ, 2017. С. 21–22.
2. Бойко В.В. Энергия эмоций: эмоции в общении. Эмоции в проявлениях личности. Созидающая и разрушающая сила эмоций. Методики для изучения эмоций. Санкт-Петербург : Питер, 2004. 474 с.
3. Булатевич Н.М. Синдром емоційного вигоряння вчителя : дис. … канд. психол. наук : 19.00.04. Київ, 2004. 195 с.
4. Васильєва О.М. Синдром професійного вигорання у військовослужбовців та особливості його корекції в умовах соціально-психологічного тренінгу. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка* / за ред. О.В. Гаврилова, В.І. Співака. Вип. XVII : у 2 ч. Кам'янець-Подільський, 2011. Частина 1. Серія «Соціально-педагогічна». С. 215–223.
5. Водопьянова Н.Е. Синдром выгорания: диагностика и профилактика. Санкт-Петербург : Питер, 2008. 336 с.
6. Гришина Н.В. Психология конфликта. Санкт-Петербург : Питер, 2008. 544 с.
7. Дядченко Г.В. Професійне вигорання викладачів вищої школи у процесі мовної підготовки іноземних громадян. *Якісна мовна освіта у сучасному глобалізованому світі: тенденції, виклики, перспективи* : матеріали І Всеукраїнської науково-практичної конференції (Суми, 23–24 листопада 2017 року). Суми, 2017. С. 31–36.
8. Карелин А.А. Большая энциклопедия психологических тестов. Москва : Эксмо, 2007. 416 с.
9. Кохан В.Г. Діяльність військового керівника по збереженню психічного здоров'я військовослужбовців : дис. … канд. психол. наук : 19.00.09. Хмельницький, 2003. 190 с.
10. Лаврова М.Г. Теоретичний аналіз сучасних поглядів на поняття «емоційне вигорання». *Вісник Одеського національного університету. Серія «Психологія»*. 2014. Т. 19. Вип. 2. С. 194–202.
11. Мащак С.О. Професійне вигорання особистості як соціально-психологічна проблема. *Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ*. 2012. № 2 (1). С. 444–452.
12. Методичні рекомендації з профілактики виникнення конфліктів серед персоналу відділу прикордонної служби Державної прикордонної служби України. АДПСУ, 2009. С. 2.
13. Психологический словарь / сост. Б.Г. Мещеряков, В.П. Зинченко. Минск : Харвест, 2001. 854 с.
14. Ронгинская Т.И. Синдром выгорания в социальных профессиях. *Психологический журнал.* 2002. Т. 23. № 3. С. 85–95.
15. Синдром «професійного вигорання» та професійна кар'єра працівників освітніх організацій: гендерні аспекти : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. та слухачів ін-тів післядиплом. освіти / за наук. ред. С.Д. Максименка, Л. М. Карамушки, Т. В. Зайчикової. Київ, 2004. 264 с.
16. Словарь психолога практика / сост С.Ю. Головин. 2-е изд., перераб. и доп. Минск : Харвест, 2005. 976 с.
17. Титаренко Т.М. Життєві кризи: технології консультування : навчальний посібник. Київ : Главник, 2007. Ч. 1. 144 с.
18. Феденко Н.Ф. Психология личности воина-пограничника в условиях воинской деятельности по охране государственной границы СССР.

Москва : Типография журн. «Пограничник», 1980. 262 с.
19. Форманюк Т.В. Синдром «эмоционального сгорания» как показатель профессиональной дезадаптации учителя. *Вопросы психологии.* 1993. № 6. С. 57–64.
20. Хасан Б.И. Конструктивная психология конфликта. Санкт-Петербург : Питер, 2003. 495 с.
21. Carroll J.F. Theory building: Integrating individual and enviromental factors within and ecological framework. *Job stress and burnout: Research, theory and intervention perspectives.* London ; New Dehli, 1982. P. 41–60.
22. Freudenberger H. Burnout: The high cost of high achievement. New York : Anchor, Doubleday, 1980. 240 p.
23. Maslach C. The truth about burnout: How organizations cause personal stress and what to do about it. San Francisco : Jossey-Bass publishers, 1997. 156 p.

Hutsuliak N. M., Dushkevych M. M., Yankova A. H. The correspondence of the burnout and the disposition to conflict behavior of the servicemen of ukrainian state border guard

The issue of the existing correspondence between the state border guard servicemen's burnout and their disposition to conflict behavior is argued in the paper.

The correspondence of the modern social and economic conditions and possible (or actual) stress, resulting in emotional burnout is thoroughly analyzed. The disposition to conflict behavior is suggested to be an expected consequence of the emotionally destructive conditions.

The paper's subject is analyzed according to modern and classic psychological concepts and theoretical approaches to conflict behavior and emotional burnout phenomena.

The factors of psychoemotional burnout due to the peculiarity of professional requirements to emploees occupied in the field of human interactions, the presence of emotional exhaustion, depersonalization, reduction of professional achievements are presented.

On the basis of the theoretical review, we suggested that there's the peculiar "predisposition" to professional deformation of those, occupied in the field of human interactions which was later argued by the results of the empirical study.

We used theoretical and empirical techniques aimed at the styles of conflict behavior, small groups interactions, an image of one's "real self" and "ideal self" studies as the basis for our empirical study. We were able to define the respondents' levels of burnout, preference of certain techniques of solving conflicts, which arise among the border guards' staff. Our evidence suggested the significant correlation between emotional burnout and conflict behavior also.

The authors suggest that the predisposition to strong emotional involvement, intense way of reacting to life events and inadequate emotional response in conflict situations are the most important intrapersonal factors of emotional burnout.

We concluded that there are theoretical as well as empirical grounds to state that there's a significant dependence between the emotional burnout and the predisposition to conflict behavior among the servicemen of state border guard of Ukraine.

Key words: *psycho-emotional burnout, conflict behavior, levels of emotional burnout, stress, ways to regulate conflicts.*

УДК 159.923.79
DOI https://doi.org/10.32840/2663-6026.2019.4-2.24

Л. С. Індиченко
викладач кафедри фізичного виховання та спорту
Дніпровський національний університет імені Олеся Гончара

С. В. Черевко
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри фізичного виховання та спорту
Дніпровський національний університет імені Олеся Гончара

А. Д. Черевко
старший викладач кафедри фізичного виховання та спеціальної підготовки
Університет митної справи та фінансів

ОСОБЛИВОСТІ КІНЕСТЕТИЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ В СПОРТСМЕНІВ НА РІЗНИХ ЕТАПАХ СПОРТИВНОЇ КАР'ЄРИ

Статтю присвячено дослідженню особливостей кінестетичного інтелекту в спортсменів на різних етапах спортивної кар'єри. Теоретично з'ясовано, що спорт є особливим і специфічним видом діяльності, головною ознакою якого є те, що об'єктом усвідомлення й діяльності людини в спорті є її власне тіло та рухи. Проаналізовано сучасні дослідження у сфері психології спорту, в яких наголошується на комплексному підході до врахування психічних властивостей спортсменів, таких, що відповідають за прийом і переробку інформації, прийняття рішень (інтелектуальні), психомоторні властивості, які визначають якість рухових дій (тілесно-кінестетичні), емоційні, вольові, комунікативні, моральні. У комплексі вони визначають мотивацію діяльності спортсмена та її успішність. Теоретично обґрунтовано роль інтелекту в психіці людини як системи знань, умінь і навичок у різних сферах діяльності й здібності до вдосконалення різних видів діяльності. Теоретично розглянуто інтелектуальні здібності спортсменів як вагомий чинник їхнього успіху в спортивній кар'єрі. Обґрунтовано важливість тілесно-кінестетичного інтелекту в спорті та його значення для розвитку пізнавального інтелекту й емоційних характеристик спортсмена.

Метою статті є презентація результатів емпіричного дослідження особливостей кінестетичного інтелекту в спортсменів на різних етапах спортивної кар'єри. Емпірично доведено, що в досліджуваної групи спортсменів аудіальна й кінестетична репрезентативна модальність є провідними. В інтелектуальному профілі спортсменів серед різних видів інтелекту переважають вербально-лінгвістичний і кінестетичний види інтелекту, дещо нижчими є показники візуально-просторового, природничого, логіко-математичного видів інтелекту, практично однаковий прояв мають міжособистісний і внутрішньоособистісний види інтелекту, найменше вираженим виявився музичний інтелект. Емпірично доведено, що спортсмени з більшим стажем спортивної кар'єри демонструють статистично вищі показники за рівнем розвитку кінестетичної репрезентативної системи й кінестетичного інтелекту. Емпірично встановлено наявність позитивного кореляційного зв'язку між показниками кінестетичного інтелекту й показниками емоційного (EQ) та пізнавального інтелекту (IQ).

Ключові слова: *репрезентативні системи, перцептивна модальність, інтелект, множинний інтелект, емоційний інтелект, пізнавальний інтелект.*

Постановка проблеми. Важливо зазначити, що рівень розвитку інтелектуальних здібностей людини визначає успішність її кар'єри в житті. Спорт не є винятком. Доведено, що він не тільки забезпечує всебічний фізичний розвиток, а й сприяє вихованню морально-вольових якостей людини. Але поряд із високими вимогами до рухово-моторної активності у спорті не варто недооцінювати роль інтелектуального компонента, який пронизує всі рівні підготовки спортсмена. Варто врахувати, що спортивна кар'єра є специфічною, вона суттєво відрізняється від інших видів кар'єри своїми цілями, мотивами, умовами, засобами й досягнутими результатами. Сфера спортивної діяльності – це підготовка до змагань та участь у них, що потребує від спортсменів спеціальних якостей, навичок, знань і вмінь, граничного напруження фізичних і духовних сил в екстремальних умовах.

Сучасні дослідження спортивної кар'єри доводять, що інтелектуальні можливості спортсменів є вагомим чинником їхнього успіху [13]. А наявні дослідження інтелектуальних характеристик спортсменів високого рівня свідчать про те, що для них властива висока здібність до абстрактного мислення, але об'єктивних даних про це

© Індиченко Л. С., Черевко С. В., Черевко А. Д., 2019

дуже замало. Нині питання про те, які саме компоненти інтелекту мають найбільшу цінність для різних видів спорту, залишається відкритим. Разом із тим у різних авторів знаходимо тезу, що необхідною умовою успішної спортивної кар'єри є високий рівень тілесно-кінестетичного інтелекту.

Теоретиками спорту сьогодні ведуться досить інтенсивні дослідження окремих особистісних властивостей спортсменів. Сучасні дослідники психології спорту наголошують на комплексному погляді на психічні властивості спортсмена, серед яких виокремлюють такі, що відповідають за прийом і переробку інформації, прийняття рішень (інтелектуальні), психомоторні властивості, які визначають якість рухових дій (тілесно-кінестетичні), емоційні, вольові, комунікативні, моральні, які в комплексі визначають мотивацію діяльності спортсмена, відповідність цілей, засобів діяльності її результатам [13].

Теоретичний аналіз спортивної діяльності й складників особистості спортсменів доводить, що інтелектуальні здібності є досить важливими в спортивній діяльності. Спортивна діяльність вимагає від інтелекту людини пізнання закономірностей розвитку й удосконалення якісного боку рухової активності. Це, у свою чергу, забезпечує підвищення рівня тренованості, пошуку шляхів узгодження інтелектуальної та рухової діяльності, результатом чого стає досягнення спортсменом найвищих результатів [11].

Нині існують різноманітні підходи до розуміння інтелекту, але разом із тим відсутнє єдине його визначення. Швейцарський психолог Ж. Піаже вважав, що інтелект – це стійка сукупність загальних розумових здібностей і можливостей людини у виконанні різних видів діяльності [8]. Американський психолог Д.П. Гілфорд [5] запропонував багатофакторну модель структури інтелекту. А його послідовник Говард Гарднер розробив власну модель множинного інтелекту як альтернативу традиційним поглядам на інтелект як здібності до логічного мислення. Він уважає, що саме множинний характер інтелекту дає людям змогу приймати різні соціальні ролі, такі як педагог, лікар, спортсмен, політик, і бути успішними в різних видах діяльності [4].

Дослідники спорту наголошують, що це особливий і специфічний вид діяльності, який принципово відрізняється від усіх інших видів діяльності. Його головними ознаками є те, що в заняттях спортом об'єктом усвідомлення й діяльності людини є її власне тіло, її рухи. Тому одним із найважливіших видів інтелектуальних здібностей спортсменів є тілесно-кінестетичний. Г. Гарднер розуміє його як здатність використовувати своє тіло у вирішенні завдань, включає контроль над складними й тонкими моторними рухами та здатність маніпулювати зовнішніми об'єктами. Кінестетичний інтелект «обслуговує» три центральні когнітивні вміння: *моторну логіку, кінестетичну пам'ять і кінестетичну обізнаність*. Кожне із цих умінь пов'язане із залученням рухів і тіла у діяльність людини [4].

Для емпіричного дослідження важливим є те, що тілесно-кінестетичний інтелект може розвиватися через застосування різних вправ: рольових, фізичних, драматизації, використання елементів танцю тощо. Заняття спортом призводить до того, що в тілі починають відбуватися численні й різноманітні зміни, які мають безпосередній стосунок до розвитку тілесно-кінестетичного інтелекту. За рахунок звільнення раніше напружених м'язів відновлюється здатність зчитувати інформацію всім тілом. Поступово з'являється природна пластичність тіла, підвищується рівень пластичності інтелекту. Рухи стають красивими, плавними, точними, що сприятливо впливає на психіку загалом. З'являється можливість використовувати тілесні відчуття та їх зміни для діагностики своїх внутрішніх станів [13].

Через розвиток пластичності в тілі стабілізується емоційна врівноваженість, зменшується агресивність, відбувається розвиток вольових якостей спортсмена, таких як цілеспрямованість, рішучість і сміливість, наполегливість і завзятість, витримка та самовладання, самостійність та ініціативність. Розвиваються стійкість до стресів, уміння керувати емоціями й рухами, здібність сприймати, аналізувати й реагувати на інформацію в умовах дефіциту часу та простору, здібність до випереджальних реакцій, які формуються в корі головного мозку. У структурі особистості спортсмена виокремлюються загальні психологічні складники – емоційна стійкість, психологічна й емоційна гнучкість, сміливість, цілеспрямованість, дисциплінованість, самоорганізація, ініціативність, самомотивація, впевненість у собі, рішучість, домінантність, демонстративність [6].

Ми звернули увагу на важливість емоційних характеристик у спортивній діяльності, які є основою для емоційного інтелекту людини та інтерпретуються як емоційна компетентність особистості (за Р. Бар-Оном). Д.В. Люсін стверджує, що емоційний інтелект, з одного боку, пов'язаний із когнітивними здібностями, з іншого – з особистісними характеристиками. За Дж. Майєром і П. Саловеєм, емоційний інтелект – це здатність сприймати й розуміти прояви особистості, що виявляються в емоціях на основі інтелектуальних процесів [7]. Відзначається і зворотній взаємозв'язок спорту та інтелекту спортсмена. Рухова активність відповідає за інтелектуальний розвиток. Фізичні вправи підсилюють мозкову діяльність і сприяють підвищенню пізнавальних здібностей [6].

Попередні дослідники доводять, що, чим вищий рівень кваліфікації спортсмена, тим краще в нього розвинене кінестетичне сприйняття.

Однак у спортсменів можуть переважати візуальна або аудіальна форми сприйняття. Наявні дослідження особистісних характеристик спортсменів та осіб, які не займаються спортом, свідчать про суттєві відмінності в рівні прояву низки особистісних якостей. Але дослідження відмінностей кінестетичного інтелекту в поєднанні з іншими видами інтелекту спортсменів на різних етапах спортивної кар'єри практично відсутні [2; 3]. Експериментальні дослідження кінестетичного інтелекту в тому числі й у спорті проводилися Г. Гарднером, Д. Гілфордом, П. Лесгафтом, А. Пуні, Р. Абельською, А. Белкіним, Г. Горбуновим та ін. Усі автори підкреслюють важливість саме тілесно-кінестетичного інтелекту в спортивній діяльності. Але емпіричних досліджень у цій частині спортивної психології вкрай мало.

Метою статті є презентація результатів емпіричного дослідження особливостей кінестетичного інтелекту в спортсменів на різних етапах спортивної кар'єри.

Виклад основного матеріалу. Для проведення дослідження ми обрали такі психодіагностичні засоби: тест діагностики домінуючої перцептивної модальності (С. Єфремцева); БІАС-тест визначення репрезентативних систем (автори Б. Льюіс, Ф. Пуцелік); анкету для визначення інтелектуального профілю (Л.І. Байсари, схвалена одним із послідовників Г. Гарднера); методику діагностики «емоційного інтелекту» (EQ) (Н. Холла); тест інтелектуального потенціалу (ТІП) П. Ржичан.

У дослідженні взяли участь 60 осіб, які займаються волейболом, баскетболом і регбі. Ми сформували 2 групи досліджуваних: 1 група – особи, які займаються спортом 5–6 років (15 чоловіків і 15 жінок), 2 група – спортсмени зі стажем 8–10 років (13 чоловіків і 17 жінок). Усього 28 чоловіків і 32 жінки віком від 15 до 25 років.

Результати дослідження переважної перцептивної модальності спортсменів без урахування спортивного стажу представлені в таблиці 1.

Аналіз результатів свідчить, що в усіх спортсменів, незалежно від спортивного стажу, усі види перцептивних систем мають практично однаковий рівень прояву з незначним переважанням аудіального каналу сприйняття, дещо нижчим за рівнем значущості є кінестетичний канал і найнижчий, але не суттєво має рівень прояву візуальний канал сприйняття. Напевно, це свідчить про те, що в спортсменів аудіальна й кінестетична репрезентативна модальності є провідними, а візуальна модальність є допоміжною. Таке поєднання двох репрезентативних модальностей у спортсменів, на наш погляд, є закономірним, оскільки певну частину інформації, пов'язаної зі спортом, вони сприймають на слух, а вся професійна (спортивна) діяльність пропускається через тіло й рух.

Узагальнені результати дослідження домінуючої репрезентативної системи досліджуваних спортсменів представлені в таблиці 2.

Бачимо, що найвищий показник має кінестетична репрезентативна система, дещо нижчі показники мають аудіальна, візуальна та найменше має дискретно-логічна репрезентативна система. Отже, за результатами тесту, у спортсменів дещо переважає кінестетична репрезентативна система поряд із аудіальною та візуальною системами. Цікавим є те, що в спортсменів досить вираженою виявилася аудіальна репрезентативна система. Отже, результати тесту Б. Льюіса, Ф. Пуцеліка підтвердили отримані результати попереднього тесту щодо репрезентативних модальностей спортсменів – це кінестетична й аудіальна.

Узагальнені результати дослідження інтелектуального профілю спортсменів представлені в таблиці 3.

Отримані результати свідчать про те, що в спортсменів серед різних видів інтелекту переважає вербально-лінгвістичний, дещо нижчим є кінестетичний, потім візуально-просторовий, природничий, логіко-математичний, практично однаково виражені міжособистісний, внутрішньоособистісний, найменше вираженим виявився музичний інтелект. Отже, за результатами трьох тестів виявлено, що й кінестетична репрезентативна

Таблиця 1

Усереднені показники домінуючої перцептивної модальності досліджуваних спортсменів за методикою С. Єфремцева

	Вид перцептивної модальності (у балах)		
	Аудіальний канал сприйняття	Візуальний канал сприйняття	Кінестетичний канал сприйняття
X ср.	**10,96**	**9,43**	**9,48**

Таблиця 2

Усереднені значення переважної репрезентативної системи досліджуваних спортсменів за тестом Б. Льюіса, Ф. Пуцеліка

	Види репрезентативних систем (у балах)			
	Аудіальна	Візуальна	Кінестетична	Дискретно-логічна
X ср.	**11,55**	**9,58**	**12,06**	**7,36**

Таблиця 3

Усереднені показники інтелектуального профілю досліджуваних спортсменів за анкетою множинного інтелекту Л.І. Байсари

№	Множинний інтелект (інтелектуальний профіль)	Бали
1	Вербально-лінгвістичний	19,16
2	Логіко-математичний	15,93
3	Візуально-просторовий	18,6
4	Кінестетичний	18,88
5	Міжособистісний	14,96
6	Внутрішньоособистісний	14,66
7	Музичний	13,4
8	Природничий	17,26

система, і кінестетичний інтелект у спортсменів є найбільш вираженими в поєднанні з аудіальною системою та вербально-лінгвістичним інтелектом.

Відмінності в показниках репрезентативних систем спортсменів із різним стажем спортивної кар'єри за непараметричним критерієм U-Манна-Вітні (обрано за результатами перевірки на нормальність розподілу даних за критерієм Колмогорова-Смірнова) наведені в таблиці 4. Аналіз отриманих результатів засвідчив, що спортсмени з більшим стажем (8–10 років) демонструють статистично значущі більш високі показники за рівнем розвитку кінестетичної репрезентативної системи ($U_{емп.}$ = 286.0; $p < 0.05$), ніж спортсмени з меншим стажем (5–6 років). Також вищими виявилися показники за аудіальною й візуальною репрезентативними системами, але нижчими за дискретно-логічною системою, крім того, статистично значущі відмінності за цими репрезентивними системами відсутні. Результати підтвердили переважну роль кінестетичної в поєднанні з аудіальною та візуальною репрезентативними системами, але логічна переробка показала дещо нижчий рівень.

Результати дослідження відмінностей у показниках множинного інтелекту в спортсменів із різним стажем кар'єри представлені в таблиці 5.

Аналіз результатів доводить, що спортсмени зі стажем спортивної кар'єри 8–10 років демонстру-

Таблиця 4

Усереднені показники значущості репрезентативних систем у спортсменів із різним стажем за тестом Б. Льюіс, Ф. Пуцеліка та рівень значущості розбіжностей за критерієм U-Манна-Вітні

Види репрезентативних систем	Групи досліджуваних		Значення критерію U-Манна-Вітні та рівень значущості розбіжностей
	Стаж спортивної кар'єри 5–6 років (30 осіб)	Стаж спортивної кар'єри 8–10 років (30 осіб)	
Аудіальна	11,4	11,7	$U_{емп}$ = 474,0 $p > 0,05$ розбіжності незначущі
Візуальна	9,1	10,06	$U_{емп}$ = 489,0 $p > 0,05$ розбіжності незначущі
Кінестетична	10,8	13,3	**$U_{емп}$ = 286,0 $p < 0,05$ розбіжності значущі**
Дискретно-логічна	8,03	6,7	$U_{емп}$ = 387,5 $p > 0,05$ розбіжності незначущі

Таблиця 5

Усереднені показники значущості видів інтелекту в досліджуваних із різним стажем спортивної кар'єри та рівень значущості розбіжностей за критерієм U-Манна-Вітні

Множинний інтелект	Групи досліджуваних		Значення критерію U-Манна-Вітні та рівень значущості розбіжностей
	Стаж спортивної кар'єри 5–6 років (30 осіб)	Стаж спортивної кар'єри 8–10 років (30 осіб)	
Вербально-лінгвістичний	19,7	16,8	$U_{емп}$ = 354,0, $p > 0,05$ розбіжності незначущі
Логіко-математичний	15,9	15,9	$U_{емп}$ = 486,0, $p > 0,05$ розбіжності незначущі
Візуально-просторовий	18,6	18,6	$U_{емп}$ = 450,0, $p > 0,05$ розбіжності незначущі
Кінестетичний	18,03	19,7	**$U_{емп}$ = 253,0 $p < 0,05$ розбіжності значущі**
Міжособистісний	12,3	17,6	**$U_{емп}$ = 284,0 $p < 0,05$ розбіжності значущі**
Внутрішньоособистісний	15,9	13,4	**$U_{емп}$ = 264,0 $p < 0,05$ розбіжності значущі**
Музичний	13,4	13,4	$U_{емп}$ = 450, $p > 0,05$ розбіжності незначущі
Природничий	18,6	15,9	**$U_{емп}$ = 245,0 $p < 0,05$ розбіжності значущі**

ють статистично вищі показники за такими видами інтелекту: кінестетичний ($U_{емп}$ = 253,0; p < 0,05), міжособистісний ($U_{емп}$ = 284,0; p < 0,05), внутрішньоособистісний ($U_{емп}$ = 264,0; p < 0,05) і природничий ($U_{емп}$ = 245,0; p < 0,05). Отже, у спортсменів з більшим стажем спортивної кар'єри (8–10 років) статистично вищі показники за міжособистісним, внутрішньоособистісним і природничим видами інтелекту.

Результати перевірки рівня прояву складників емоційного інтелекту в спортсменів із різним стажем спортивної кар'єри представлені в таблиці 6.

Аналіз отриманих результатів свідчать про те, що спортсмени зі стажем спортивної кар'єри 8–10 років демонструють вищі показники емоційної обізнаності, управління емоціями, самомотивації, розпізнавання емоцій інших зі статистично вищими показниками за самомотивацією ($U_{емп}$ = 332,0, при p < 0,05) порівняно зі спортсменами зі стажем спортивної кар'єри 5–6 років. За іншими показниками статистично значущих відмінностей не виявлено, але це можна розглядати на рівні тенденції. Цікавим виявилося те, що в спортсменів із більшим стажем спортивної кар'єри є нижчими показники емпатії, але статистичної значущості вони не досягли. На наш погляд, отримані нами результати узгоджуються з результатами інших дослідників особистісного профілю спортсменів, де виявлено підвищений рівень агресивності (але який вдало контролюється спортсменами високого рівня), високий рівень мотивації досягнення, твердість характеру, авторитарність тощо.

Результати кореляційного аналізу за критерієм Спірмена (rs) між показниками множинного інтелекту, пізнавального й емоційного інтелекту наведено в таблиці 7.

Кореляційний аналіз показав, що мають місце статистично значущі позитивні кореляційні зв'язки між показниками кінестетичного інтелекту та складниками емоційного інтелекту, такими як управління емоціями (додатній зв'язок – p < 0,05) і пізнавальним інтелектом (IQ) (додатній зв'язок – p < 0,05). Це ми пояснюємо тим, що, чим більш розвиненим є кінестетичний інтелект, тим вища здатність спортсмена управляти власними емоціями в поєднанні з пізнавальним інтелектом (IQ). Додатково виявлені статистично значущі кореляційні зв'язки між логіко-математичним інтелектом

Таблиця 6

Усереднені показники значущості складників емоційного інтелекту в досліджуваних із різним стажем спортивної кар'єри та рівень значущості розбіжностей за критерієм U-Манна-Вітні

Емоційний інтелект	Групи досліджуваних		Значення критерію U-Манна-Вітні та рівень значущості розбіжностей
	Стаж спортивної кар'єри 5–6 років (30 осіб)	Стаж спортивної кар'єри 8–10 років (30 осіб)	
Емоційна обізнаність	5,6	7,3	$U_{емп}$ = 485,0, p > 0,05 розбіжності незначущі
Управління емоціями	6,3	8,2	$U_{емп}$ = 528,0, p > 0,05 розбіжності незначущі
Самомотивація	7,2	12,4	**$U_{емп}$ = 332,0, p < 0,05 розбіжності значущі**
Емпатія	9,1	7,8	$U_{емп}$ = 342,0 p > 0,05 розбіжності незначущі
Розпізнавання емоцій інших	6,8	9,0	$U_{емп}$ = 534,0 p > 0,05 розбіжності незначущі

Таблиця 7

Матриця кореляційних зв'язків між показниками множинного інтелекту, емоційного й пізнавального інтелекту спортсменів за коефіцієнтом рангової кореляції Спірмена (rs)

Емоційний і пізнавальний інтелект / Множинний інтелект	Емоційна обізнаність	Управління емоціями	Самомотивація	Емпатія	Розпізнавання емоцій інших	Пізнавальний інтелектIQ
Вербально-лінгвістичний	0,046	0,183	-0,228	0,084	0,106	-0,166
Логіко-математичний	0,027	**0,291***	**0,228***	0,013	0,015	0,082
Візуально-просторовий	0,057	0,208	-0,020	0,089	**0,231***	0,111
Кінестетичний	0,080	**0,318****	0,139	0,120	0,203	**0,239***
Міжособистісний	0,108	0,188	**0,318****	-0,093	0,073	0,110
Внутрішньоособистісний	0,005	0,138	**-0,253***	**0,268***	**-0,220***	-0,115
Музичний	0,059	0,094	-0,025	0,101	**0,293***	0,226*
Природничий	0,129	0,033	-0,216	0,185	0,012	0,010

Примітка: ** – кореляція значуща на рівні 0,01; * – кореляція значуща на рівні 0,05.

і складниками емоційного інтелекту – управління емоціями (додатній зв'язок – $p < 0,05$) і самомотивацією (додатній зв'язок – $p < 0,05$). Це можемо пояснити тим, що вищі показники розвитку логіко-математичного інтелекту підвищують рівень уміння управляти власними емоціями і призводять до підвищення рівня самомотивації.

Прямий статистично значущий кореляційний зв'язок виявлено між візуально-просторовим інтелектом і вмінням розпізнавати емоції інших (додатній зв'язок – $p < 0,05$). Це дуже чітко пояснюється тим, що розвиток візуального в поєднанні з просторовим інтелектом призводить до вміння розуміти й розпізнавати емоції інших людей, тобто візуальна репрезентативна система дає змогу фіксувати й розуміти зовнішні ознаки емоцій.

Дуже цікавим, на наш погляд, виявився статистично значущий кореляційний зв'язок між внутрішньоособистісним інтелектом і самомотивацією (від'ємний зв'язок – $p < 0,05$) і розпізнаванням емоцій інших (від'ємний зв'язок – $p < 0,05$). Це, напевно, свідчить про те, що, чим більше людина заглиблюється в себе, тим менше вона звертає увагу на прояв емоцій інших людей і менше потребує самомотивації. Разом із тим статистично значущий кореляційний зв'язок виявлено між внутрішньоособистісним інтелектом та емпатією (додатній зв'язок – $p < 0,05$). Можемо пояснити тим, що, чим вищою є здатність заглиблюватися в себе, тим краще людина здатна розуміти іншу людину і співпереживати їй.

Кореляційний аналіз виявив статистично значущий кореляційний зв'язок між рівнем музичного інтелекту й розпізнаванням емоцій інших (додатній зв'язок – $p < 0,05$). Такий зв'язок можемо пояснити тим, що, чим вищим є розвиток музичного інтелекту, тим краще людина розуміє емоції інших людей. Тобто музична обізнаність сприяє розвитку емоційної сфери людини.

Можемо зробити психологічний опис спортсмена, у якого переважними є кінестетична репрезентативна модальність і кінестетичний інтелект. Кінестетик – це людина, яка переважно відчуває та сприймає навколишній світ тілесно, меншою мірою бачить, чує або думає. У кінестетика розвинені насамперед дотик (тактильна чутливість), смак, біль, теплові, вібраційні й м'язові відчуття. Кінестетик прагне рухатися та діяти. Отже, людина, у якої переважним є кінестетичний інтелект, є надзвичайно чуйною до власного тіла. Для спортсменів тіло є найважливішим інструментом. Як підтвердили емпіричні результати, у спортсменів цей тип сприймання світу й себе розвинений на високому рівні.

Висновки. Отже, теоретичний аналіз проблеми довів, що спортивна діяльність має професійну спрямованість і соціальну значущість, певну структуру та виконує низку значущих функцій: пізнавальну, інформаційну естетичну, регулятивну, соціалізуючу, гедоністичну, комунікативну, виховну, семіотичну, рекреаційно-оздоровчу. Зайняття спортом впливає на формування особистості людини, а саме завдяки тривалому і професійному зайняттю спортивною діяльністю відбувається розвиток особистісних якостей та інтелектуальних здібностей людини. Теоретично досліджено, що кінестетичний інтелект – це здатність використовувати своє тіло для вираження ідей і почуттів (спортсмен).

Емпірично досліджено, що всі спортсмени, незалежно від стажу зайняття спортом, мають практично однаковий рівень прояву всіх видів перцептивних систем із незначним переважанням аудіального каналу сприйняття, дещо нижчим за рівнем значущості є кінестетичний канал і найменший рівень прояву має візуальний канал сприйняття. Тобто в досліджуваної групи спортсменів аудіальна й кінестетична репрезентативна модальність є провідними.

Емпірично з'ясовано, що в інтелектуальному профілі спортсменів серед різних видів інтелекту переважають вербально-лінгвістичний і кінестетичний види інтелекту, дещо нижчими є показники візуально-просторового, природничого, логіко-математичного видів інтелекту, практично однаковий прояв мають міжособистісний і внутрішньоособистісний види інтелекту, найменше вираженим виявився музичний інтелект.

Емпірично доведено, що спортсмени з більшим стажем спортивної кар'єри (8–10 років) демонструють статистично значущі більш високі показники прояву кінестетичної репрезентативної системи та кінестетичного інтелекту, ніж спортсмени з меншим стажем спортивної кар'єри (5–6 років).

Емпірично перевірено, що спортсмени зі стажем спортивної кар'єри 8–10 років демонструють вищі показники за емоційною обізнаністю, управлінням емоціями, самомотивацією, розпізнаванням емоцій інших зі статистично вищими показниками за самомотивацією порівняно зі спортсменами зі стажем спортивної кар'єри 5–6 років, за іншими показниками статистично значущих відмінностей не виявлено, але це можна розглядати на рівні тенденції.

Кореляційний аналіз виявив статистично значущі додатні кореляційні зв'язки між показниками кінестетичного інтелекту та складниками емоційного інтелекту (EQ) й пізнавальним інтелектом (IQ): логіко-математичним інтелект має безпосередній статистично значущий зв'язок з управлінням емоціями та самомотивацією, прямий статистично значущий кореляційний зв'язок виявлено між візуально-просторовим інтелектом і вмінням розпізнавати емоції інших; додатній статистично значущий кореляційний зв'язок існує між внутрішньоособистісним інтелектом і самомотивацією й розпізнаванням емоцій інших, а також між рівнем розвитку музичного інтелекту й розпізнаванням емоцій інших.

Перспективами подальших досліджень може бути вивчення поєднання агресивних змагальних тенденцій з умінням керувати ними на різних етапах змагальної діяльності (наприклад, до змагання, під час змагання й після завершення змагання), тобто дослідити динаміку прояву так званої інструментальної агресії в спортсменів і механізми керування нею.

Література:

1. Байсара Л.І. Множинність прояву видів інтелекту : конспект лекцій. Дніпропетровськ : РВВ ДНУ, 2010. 96 с.
2. Височіна Н. Дослідження особливостей сприйняття у спортсменів, що спеціалізуються у водних видах спорту. *Молода спортивна наука України* : зб. наук. пр. з галузі фізичного виховання і спорту / за заг. ред. Є. Приступи. Львів, 2016. Вип. 20. Т. 1/2. С. 31–35.
3. Відчуття, їхня роль у сприйнятті інформації. URL: http://pti.kiev.ua/statti/578-vdchuttya-yihnya-rol-u-spriynyatt-nformacyi.html.
4. Гарднер Г. Структура разума: теория множественного интеллекта / пер. с англ. Москва : ООО «И.Д. Вильямс», 2007. 512 с.
5. Гилфлорд Дж. Три стороны интеллекта. *Психология мышления*. Москва : Прогресс, 1965.
6. Ильин А.Б., Гордон С.М. Формирование профессиональных показателей личности спортсменов. *Мир образования – образование в мире.* 2011. № 1 (41). С. 139–143.
7. Носенко Е.Л., Коврига Н.В. Емоційний інтелект: концептуалізація феномену, основні функції : монографія. Київ : Вища школа, 2003. 126 с.
8. Пиаже Ж. Избранные психологические труды. Психология интеллекта. Москва : Просвещение, 1969. 600 с.
9. Пуни А.Ц. Проблема личности в психологии спорта. Москва : ФиС, 2008. 41 с.
10. Сагадеева А. Телесно-кинестетический интеллект. URL: http://www.obrazovanie9.ru/articles/414-bq-article.html.
11. Серова Л.Л. Психология личности спортсмена. Москва : АсТ, 2013. 116 с.
12. Стамбулова Н.Б. Кризисы спортивной карьеры. *Теория и практика физической культуры*. 1997. № 10. С. 13–17.
13. Федик О.В. Психологія спорту : навчально-методичний посібник. Івано-Франківськ : Гостинець, 2007. 96 с.

Indychenko L. S., Cherevko S. V., Cherevko A. D. The peculiarities of kinaesthetic intelligence of sportsmen at different stages of sports career

The article is devoted to the study of peculiarities of kinaesthetic intelligence of sportsmen at different stages of their sports career. The intellectual abilities of the athletes are theoretically considered as an important factor of their success in the sports career. The importance of bodily kinaesthetic intelligence in sports and its importance for the development of cognitive intelligence and emotional characteristics of an athlete are substantiated. The results of the empirical study of kinaesthetic intelligence features of the athletes at different stages of the sports career are presented. It has been empirically found that the athletes with a longer career in sports demonstrate statistically higher indicators of the level of development of kinaesthetic representative system and kinaesthetic intelligence. It has been empirically verified that the athletes with athletic career experience of 8–10 years show higher levels of emotional awareness, emotional control, self-motivation, recognition of emotions of others, with statistically higher self-motivation indicators compared to the athletes with experience in the sports career of 5–6 years. The statistically significant positive correlation between the indicators of kinaesthetic intelligence and the components of emotional intelligence (EI) and cognitive intelligence (CI) have been revealed: logical and mathematical intelligence has a direct statistically significant correlation with emotion control and self-motivation, a direct statistically significant correlation has been detected between the visual and spatial intelligence and the ability to recognize the emotions of others; a positive statistically significant correlation between intrapersonal intelligence and self-motivation and the recognition of the emotions of others, as well as between the level of development of musical intelligence and the recognition of the emotions of others have been established.

Key words: *representative systems, perceptive modality, intelligence, multiple intelligence, emotional intelligence, cognitive intelligence.*

УДК 159.98
DOI https://doi.org/10.32840/2663-6026.2019.4-2.25

В. А. Оверчук
кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри психології
Донецький національний університет імені Василя Стуса

ГАЗЛАЙТИНГ ЯК ПРОЯВ ПСИХОЛОГІЧНОГО НАСИЛЛЯ КЕРІВНИКА ЩОДО ПІДЛЕГЛИХ У ПРОФЕСІЙНОМУ СЕРЕДОВИЩІ

У статті проаналізовано психологічне насилля керівника щодо підлеглих працівників у професійному середовищі як соціальну проблему, яка може зумовлюватися як особистісними характеристиками і сумнівними моральними якостями керівника, так і його низькими професійними якостями, примітивною некомпетентністю в управлінській сфері, відсутністю механізму комунікації «керівник – підлеглий»; відсутністю відпрацьованого механізму врегулювання конфліктів. За результатами дослідження проблеми моббінгу (боссінгу) зазначено, що роль боссера найчастіше виконують люди з певними психологічними особливостями. Також зазначені психологічні особливості, які приваблюють потенційних агресорів. Авторкою наведені данні досліджень британських учених, які виявили зв'язок між моббінгом на роботі та розладом особистості.

Зауважено, що у крайньому разі психологічне насильство з боку керівника може набувати форм аб'юзу і газлайтингу. Розкрито феномен газлайтинга як однієї з форм психологічного насилля, що виявляється у психологічному маніпулюванні, завдання якого полягає в тому, щоби змусити людину засумніватися в об'єктивності того, що відбувається. Виокремлені основні механізми і стратегії газлайтера-керівника. Розглянуті основні стадії, через які проходить жертва газлайтингу. Залежно від жорсткості, періодичності та тривалості такого впливу і від того, наскільки особистість психологічно до нього стійка, працівник може страждати від цілої низки розладів психологічного і фізичного характеру. Так само ці руйнівні процеси відбиваються на роботі колективу загалом: зниженням ефективності та продуктивності праці; відсутністю поваги до правил, установлених в організації; плинністю кадрів, що призводить до відтоку професіоналів тощо.

Окреслено напрями подальших досліджень проблеми психологічного насильства у професійному середовищі. Актуальними напрямами дослідження проблеми психологічного насильства є подальше вдосконалення правового захисту жертв мобберів, профілактика його проявів у різних типах колективів, пошук ефективних форм роботи із жертвами цькування, суб'єктами моббінгу, роботодавцями, формування толерантної корпоративної культури.

Ключові слова: *психологічний вплив, моббінг, буллінг, аб'юз, стратегіїї газлайтерів, стадії газлайтингу, психічне здоров'я.*

Постановка проблеми. На сучасному етапі розвитку держави не існує дієвих механізмів, які були б спрямовані на забезпечення психологічного аспекту умов праці. Натомість часто доводиться стикатися з тим, що моральні утиски на робочому місці призводять до погіршення психологічного та фізичного стану працівників, зниження продуктивності праці, збитків підприємств та інших негативних наслідків як для працівників, так і для роботодавців.

Ефективна взаємодія керівника з колективом полягає і у формуванні та підтриманні здорового морально-психологічного клімату в колективі, і в переконанні підлеглих дотримуватися його розпоряджень, і у знанні психологічних особливостей своїх підлеглих, і в наявності зворотного зв'язку та необхідних якостей залежно від рівня психологічного впливу взаємодії керівника.

Найбільш цінними якостями сучасного керівника є вміння збуджувати в підлеглих ентузіазм і розвивати те, що є найкращим у підлеглого, за допомогою визнання його гідності, заохочення, позитивного психологічного впливу. Психологічний вплив широко включається у процеси праці, навчання, виховання, управління й інші сфери життєдіяльності. Діючи навмисно або ненавмисно на усвідомлюваному чи неусвідомлюваному рівнях, він може відігравати як позитивну, так і негативну роль: мобілізувати або деморалізувати потенційні сили та здатності особистості та колективу загалом, підвищувати або знижувати трудову активність, формувати позитивні або негативні якості особистості [1].

Однак, на жаль, психологічне насильство та цькування на робочому місці стає все більш поширеною й актуальною проблемою в наш час. Проблема боссінгу (моббінгу) на роботі все частіше обговорюється в засобах масової інформації та професійних спільнотах. Вчені, що досліджують особливості поведінки в організаціях, відтепер приділяють увагу і цій проблемі. Завдяки великій кількості літератури і засобам масової

© Оверчук В. А., 2019

інформації, які висвітлюють цю тему в Європі, проблема моббінгу, боссінгу у трудових колективах все активніше обговорюється і в Україні.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблемам конфліктів у трудових колективах, деструктивного впливу керівника на підлеглих присвячено багато досліджень фахівців у різних галузях. Вагомий внесок у розроблення питань теорії та практики формування й розвитку трудових конфліктів зробили М. Альберт, К. Адельфер, А. Берлі, В. Врум, Ф. Герцберг, Дж. Гелбрейт, Дж. Кейнс, Дж. Кларк, А. Маслоу, Д. Макгрегор, М. Мескон, Г. Мінз, Є. Мейо, Д. Нортон, Х. Окумура, Л. Портер, П. Самуельсон, Ф. Хедоурі, Й. Шумпетер та інші відомі закордонні вчені. В Україні та країнах Співдружності Незалежних Держав дослідженню відносин у трудових колективах присвячені наукові праці О. Амоші, А. Афоніна, С. Басалая, О. Гальчинського, В. Гончарова, А. Гриценка, В. Дементьєва, М. Кіма, В. Ковальова, Л. Кривенко, В. Лівшиця, С. Мочерного, Ю. Пахомова, П. Степанова, В. Тарасевича, Н. Хохлова, В. Черняка, А. Чухна й інших провідних учених. Дослідженням психологічного насильства, цькування, моббінгу на робочих місцях присвячено низку праць закордонних і вітчизняних фахівців, серед яких K. Lorenz, H. Leymann, І. Малкіна-Пих, Т. Базаров, А. Скавитін, А. Соловйов, М. Агафонова, К. Рекош, Є. Доценко, С. Дружилов та інші.

Однак ступінь вивченості цієї проблеми недостатній, це зумовлено тим, що актуальність проблем розвитку системи трудових відносин, особливо деструктивного психологічного впливу керівника на підлеглих, не буде вичерпана ніколи, оскільки діяльність установ, підприємств, організацій тощо була, є і буде важливою умовою ефективного розвитку держави та суспільства, що й зумовлює науковий інтерес до неї.

Мета статті – розгляд газлайтинга як форми психологічного насильства керівника над підлеглими.

Виклад основного матеріалу. Типологія трудових конфліктів достатньо широка, утім фахівці серед наднебезпечних для колективу типів конфліктів і психологічного насильства виділяють моббінг, харасмент, буллінг, кібербулінг, тролінг, обструкцію, газлайтинг, ейджизм, боссінг [2].

Через те, що моббінг негативно відбивається на ефективності роботи як працівника, так і структурного підрозділу, доцільно вивчити сутність цього явища. Узагальнюючи різні підходи, під моббінгом розуміємо груповий психологічний терор, цькування когось зі співробітників із боку його колег, підлеглих або керівництва, що здійснюється з метою змусити піти з місця роботи або послабити ступінь його соціального (професійного) впливу [3]. Моббінг може проявлятися в різних видах: вертикальному – боссінг (начальник – підлеглий), горизонтальному (співробітники), «сендвіч-моббінг», за якого працівник піддається психологічному цькуванню як із боку керівника, так і з боку співробітників. Такий вид моббінгу вважається найбільш важким для сприйняття.

На жаль, часто трапляється так, що саме керівник є винуватцем усілякого роду негативних процесів у колективі. Проблема може полягати як в особистісних характеристиках і сумнівних моральних якостях керівника, так і в його низьких професійних якостях, примітивній некомпетентності в управлінській сфері, відсутності механізму комунікації «керівник – підлеглий»; відсутності відпрацьованого механізму врегулювання конфліктів. Непоодинокі випадки, коли на догоду своїм амбіціям керівник жертвує не тільки цінними працівниками, але й інтересами організації, підприємства. Інколи тривале психологічне цькування підлеглого подається як «показове побиття» – щоб інші боялися. Такий стиль керівництва найбільш згубно позначається на робочій атмосфері. Досить часто причиною такої поведінки керівника є його закомплексованість, невпевненість у собі, звичка самостверджуватися за рахунок інших. Усе це є підґрунтям для «процвітання» боссінгу в робочих колективах. Причини боссінгу можуть бути різноманітні, найбільш поширеними фахівці вважають такі [4]:

– політичні, релігійні, статеві, вікові розбіжності. У такому разі у зв'язку з нетерпимістю до «жертви» за певною ознакою боссер намагається створити нестерпні робочі умови для особистості і підштовхує її до звільнення;

– бажання домінувати;

– самоствердження. Знищення «жертви» іноді може бути викликано бажанням боссера здаватися більш професійним порівняно із жертвою;

– боротьба за посаду;

– потреба вивільнення кадрів;

– заздрість. Найчастіше людина, яка виявила себе позитивно в колективі й вирізняється своїми розумовими або професійними перевагами, може бути піддана боссінгу.

За результатами дослідження проблеми моббінгу (боссінгу) психологи стверджують, що роль боссера найчастіше виконують люди з такими психологічними особливостями [5]:

– імпульсивні особистості, які прагнуть до лідерства і вважають, що суто за допомогою утиску можна змусити навколишніх підкорятися їм;

– індивіди, які мають вищий статус, ніж об'єкт моббінгу;

– люди, яких називають нечутливими в емоційному плані, які не здатні співчувати, які дратуються від слабкості інших;

– керівники, які нездатні організувати роботу й упорядкувати виробництво, але компенсують

свої недоліки криками на підлеглих, хамством, невіглаством та іншими неприпустимими діями.

Також можна виділити психологічні особливості, за якими можна визначити схильність до того, щоб стати об'єктом агресії. В організаціях моббінг найчастіше спрямований на сором'язливих, уразливих, скромних людей, які мало спілкуються з колегами і намагаються заглибитися в себе. Ці якості і приваблюють потенційних агресорів.

Недавні дослідження британських учених виявили зв'язок між моббінгом на роботі та розладом особистості. Науковці виділили три типи розладів особистості, які найчастіше спостерігаються в керівників-мобберів. До них належать такі [5]:

– театральний розлад особистості, суть якого полягає в постійній потребі привертання уваги, нещирості, егоцентризмі й маніпуляціях людьми;

– нарцистичний розлад особистості, який полягає в манії величі, почутті зверхності над іншими людьми, відсутності співчуття до інших, незалежності;

– обсесивно-компульсивний розлад особистості, який виражається як перфекціонізм, надмірна відданість роботі, жорстокість, упертість і диктаторські риси.

А. Соловйов наводить такий перелік форм боссінгу [6]:

– вербальна агресія (провокаційні питання; брехливі твердження; сумніви в рівні професіоналізму і компетентності співробітника; емоційні нападки і погрози; безпідставні звинувачення в будь-чому тощо);

– постійна дискусія із працівником із метою демонстрації своєї переваги (грубе і зверхнє переривання підлеглого; заперечення перш ніж працівник встигне висловити власну думку, навести аргумент; сприйняття тільки тієї інформації, яку можна будь-яким чином використати проти працівника; ігнорування об'єктивних і обґрунтованих доводів тощо);

– спалахи гніву, які супроводжуються грубими висловлюваннями, які принижують особистість працівника, провокують його на помилки або на відповідь некоректною поведінкою;

– демонстративна відмова від продовження обговорення проблеми спільно із працівником або в його присутності;

– скорочення працівнику термінів виконання доручень або навмисна повільність в ухваленні рішень, які стосуються виконання завдань працівника;

– умисне приховування повної і достовірної інформації, яка необхідна працівнику для виконання дорученого завдання;

– безпідставна зміна розміру заробітної плати працівника;

– переміщення робочого місця з метою морального гноблення співробітника;

– навмисне поширення неправдивої інформації та чуток про працівника;

– нелегітимний колегіальний розгляд поведінки працівника;

– розгляд сфальсифікованих скарг, які з об'єктивних причин не зможуть привести до застосування до працівника дисциплінарного стягнення тощо.

У крайньому разі психологічне насильство з боку керівника може набувати форм аб'юзу і газлайтингу. Аб'юз – емоційне насильство, ключова ідея якого – жертва повинна чітко додержуватися правил, щоби не страждати. Газлайтинг – специфічний вид психологічного насилля, психологічна маніпуляція, завдання якої полягає в тому, щоби змусити людину засумніватися в об'єктивності того, що відбувається. Газлайтинг – це форма психологічного насилля, коли аб'юзер намагається переконати жертву в тому, що вона поводить себе неправильно, дещо «дивно», відчуває неправильно, змушує сумніватися у своїх діях, реакціях і відчуттях, у своїх переживаннях і спогадах. Людина, яка застосовує газлайтинг, називається газлайтером.

Газлайтинг із боку керівника починається тоді, коли відбувається навмисне спотворення реальності, навмисне знецінення почуттів, навмисний обман. Отже, основним механізмом газлайтера-керівника є заперечення істини і підміна її брехнею. Водночас знецінюються потреби, цінності, особистість підлеглого працівника.

Основні прояви газлайтингу такі:

1. Думку підлеглого керівник взагалі не розглядає, щоб той не казав, з якою б пропозицією не звернувся, у відповідь отримує не логічні контраргументи, а твердження, що його думка не варта розгляду.

2. Розмова про питання, яке важливе для працівника, постійно відкладається, не може відбутися – керівник уникає спілкування будь-якими методами. Із часом працівник не наважується порушувати це питання взагалі, та й інші гострі питання теж.

3. Моббер стверджує, що підлеглий у принципі не може бути правий, і взагалі не гідний обмірковувати й обговорювати професійні питання, які є нагальними для організації. Зазвичай як причину вказують щось, що працівник не може змінити, наприклад, «не та» кар'єрна ієрархія, базова освіта тощо.

4. Працівнику постійно наголошується, що він не може мати думки власного авторства, що його ідеї, пропозиції надумані, нереальні, не можуть бути реалізовані тощо.

5. Працівника переконують у тому, що його стурбованість якимись робочими питаннями, його бажання обговорити робочі проблеми – це його особиста проблема, яка пояснюється «неадекватним станом».

6. Постійні наголошення керівника-агресора на тому, що працівник неправильно запам'ятовує розпорядження, доручення, факти, репліки з розмов тощо.

7. Знецінення досягнень і перебільшення помилок підлеглого.

Водночас жертва газлайтингу проходить через кілька основних стадій:

Перша – заперечення, коли працівнику здається, що стався незначний інцидент, який більше не повториться, тому жертва не звертає на це уваги.

Друга стадія – сумніви, коли жертва починає сумніватися в собі, в адекватності свого сприймання, але ще захищається, намагається довести свою правоту і наївно прагне переконати керівника-газлайтера.

Третя стадія – прийняття, коли після тривалих переконань і навіювань підлеглий працівник частково або цілком сумнівається в собі й вірить газлайтеру.

Водночас газлайтери використовують такі стратегії:

1. Стратегія ігнорування. Працівник шукає порозуміння та діалогу з керівником, але отримує парочку «їдких» зауважень й умисне мовчання. Об'єкт цькування не має підтримки з боку колег, коли він запитує щось, співрозмовник відповідає без конкретики або не відповідає зовсім, відправляє до когось іншого. Жертву заборонено брати в командну діяльність, її досягнення, старання ігноруються, знецінюються.

2. Стратегія «люблячої опіки». Керівник-агресор переконує жертву, що без його втручання вона безпорадна і нездатна нічого вирішити, але через «жалість» він погоджується підказати їй усі рішення та відповіді, допомогти «заспокоїтися» тощо.

3. Стратегія приховування від співробітника важливих відомостей. Необхідну для коректного і своєчасного виконання робочих обов'язків інформацію керівник або приховує, або передає занадто пізно, або навмисно спотворює.

4. Стратегія приниження підлеглого у присутності інших. Для цього моббер може використовувати різні виробничі наради, п'ятихвилинки, збори, на яких зі смаком обговорює дії і негативні риси працівника, який йому не подобається, використовуючи будь-який привід для принижень.

5. Стратегія прямих або непрямих образ. Керівником принижуються розумові здібності жертви, її поведінка, звички, інтереси, життєва позиція тощо.

6. Стратегія заперечення емоцій жертви, приписування їй неіснуючих емоцій і мотивів поведінки. Підлеглому навіюється, що його відчуття помилкові, неіснуючі.

7. Стратегія знищення самооцінки жертви. Працівнику нав'язуються думки про те, що він не може бути хорошим і значущим для суспільства, з незалежних від нього причин. У деяких випадках, за застосування цієї стратегії, використовують дискримінаційні соціальні стереотипи.

8. Стратегія негативних розмов. Агресори за будь-якої нагоди негативно висловлюються про жертву, тим самим створюючи у співрозмовника (особливо в того, хто мало знайомий з об'єктом цькування) відчуття, що обговорювана особистість – нікчемний співробітник і людина.

9. Стратегія приниження професійних здібностей працівника, висловлювання сумнівів щодо компетентності. Може бути прямою або непрямою, керівник часто висловлюється у присутності інших, щоб посилити дискомфорт жертви. Водночас такі висловлювання складно віднести до критики, часто вони не мають під собою жодного обґрунтування.

10. Стратегія найбільш неприємних завдань. На об'єкт моббінгу керівник звалює найбільш невдячну роботу, водночас він може вимагати виконувати більший обсяг роботи, ніж від інших членів колективу. Старання й успіхи жертви ігноруються, а невдачі виставляються на широкий загал.

Наслідки моббінгу можуть бути досить руйнівними для організації та небезпечними для психічного і фізичного здоров'я працівника, який став жертвою газлайтингу. Залежно від жорсткості, періодичності та тривалості такого впливу і від того, наскільки особистість психологічно до нього стійка, люди можуть страждати від цілої низки розладів психологічного і фізичного характеру: від безсоння до нервових зривів, від дратівливості до депресії, від труднощів із концентрацією уваги до панічних станів або навіть інфарктів. У багатьох із тих, хто став об'єктом моббінгу, настільки сильно підривається здоров'я, розвиваються психосоматичні розлади, що вони більше не можуть виконувати свої службові обов'язки.

Наслідки моббінгу, що відображаються на роботі колективу загалом, такі: зниження ефективності та продуктивності праці; відсутність поваги до правил, установлених в організації; поступовий, але неухильний спад довіри між колегами та до керівництва; зниження відчуття безпеки; збільшення кількість випадків відсутності працівників на робочому місці через хвороби та відпустки власним коштом; плинність кадрів, що призводить до відтоку професіоналів; зниження імунітету до стресу в колективі, погіршення симптомів незадоволення умовами праці; зростання тенденції бачити великі проблеми там, де їх немає; пошук колективом винуватців ситуації, що склалася. Усе це призводить до того, що страждають стосунки між працівниками, залишається негативний відбиток у людській психіці, падає рівень продуктивності праці в організації, тому що вся енергія колективу спрямовується на ситуацію моббінгу, а не на виконання важливих щоденних завдань.

Висновки. Поширення моббінгу у трудових відносинах демонструє беззахисність найбільш вразливих категорій населення перед керівництвом організацій, падіння соціального статусу та брак товариської підтримки у трудових колективах. Українські роботодавці часто скаржаться на низьку ефективність праці своїх співробітників, але вони не зважають на те, що самі не тільки не спроможні адекватно організувати трудовий процес, а й дуже часто власноруч формують неробочу атмосферу, повну інтриг, цькувань і насильства.

Морально-психологічне переслідування на робочому місці є одним із видів дискримінації, заборона якої вже передбачена законодавством України. Так, у березні 2019 р. парламентарями до Верховної Ради подана низка законопроєктів щодо протидії буллінгу, моббінгу, у яких значна увага приділена внесенню змін саме у трудове законодавство, передбачені суттєві штрафи за моббінг. Але ці законопроєкти роблять акцент суто на каральному впливі, хоча й визнають можливість закріплення в колективному договорі заходів, спрямованих на протидію моббінгу. Однак у зазначених законопроєктах так і не запропоновані дієві механізми, які допоможуть боротися із цькуванням на робочому місці. Такий злочин, як психологічне насильство на робочому місці, сьогодні довести вкрай складно. У Європі, де фахівці одними з перших почали говорити про моббінг, знайшли сорок п'ять варіацій поведінки, типової для такого явища. У нас така «карта моббінгу» до цього часу відсутня.

Актуальними напрямами дослідження проблеми психологічного насильства є подальше вдосконалення правового захисту жертв мобберів, профілактика проявів моббінгу в різних типах колективів, пошук ефективних форм роботи із жертвами цькування, суб'єктами моббінгу, роботодавцями, формування толерантної корпоративної культури.

Література:

1. Алюшина Н. Психологічні механізми ефективного управлінського впливу : навчально-методичні матеріали. Київ : НАДУ, 2013. 48 с.
2. Замятіна Н., Долга Г. Теоретичні аспекти явища мобінгу у трудових колективах. *Вісник Чернівецького торговельно-економічного інституту. Економічні науки*. 2015. №. 3. С. 98–106.
3. Сорокіна А. Мобінг та булінг у трудових відносинах. *Молодий вчений* : науковий журнал. 2018. Т. 63. № 11. С. 139–146.
4. Філіппова В., Філіппова В. Мобінг і харасмент як детермінанти міжособистісних відносин у структурах державного органу. *Теорія та практика державного управління і місцевого самоврядування.* 2019. № 1. URL: http://el-zbirn-du.at.ua/2019_1/36.pdf (дата звернення: 16.07.2019).
5. Оверчук В. Мобінг як форма психологічного насил'ля у трудовому колективі. *Теорія і практика сучасної психології* : збірник наукових праць. 2019. № 1. С. 185–189.
6. Соловьев А. Моббинг: психологический террор на рабочем месте. *KADROVIK.RU* : электронный журнал. URL: http://www.kadrovik.ru/modules.php?op=modload&name=News&file=article&sid=1049 (дата звернення: 16.07.2019).

Overchuk V. A. Gazliting as a manifestation of psychological violence by a leader to subordinates in a professional environment

The article analyzes the psychological violence of the manager towards the subordinate employees in the professional environment, as a social problem, which may consist of the personal characteristics and doubtful moral qualities of the manager, as well as his low professional qualities, primitive incompetence in management, violation of the mechanism of communication; lack of a proven conflict resolution mechanism. According to the results of the study of the problem of mobbing (bossing), the author expresses the opinion that the role of the boss is most often performed by people with certain psychological characteristics. Also, these are psychological features that attract potential aggressors. The author cites data from studies by British scientists who have found a link between mobbing at work and personality disorders.

It is noted that in extreme cases psychological abuse by the manager may take the form of an alliance and gaslighting. The phenomenon of gaslighting is revealed as a form of psychological abuse, which consists in psychological manipulation, the task of which is to make a person doubt the objectivity of what is happening. The basic mechanisms and strategies of the gasliter-leader are distinguished. The main stages through which the victim of gaslighting passes are considered. Depending on the severity, frequency and duration of such an impact, and on how well the person is psychologically resistant to it, the employee may suffer from a number of psychological and physical disorders. In the same way, these destructive processes are reflected in the work of the team as a whole: a decrease in efficiency and productivity; lack of respect for the rules set in the organization; staff turnover, leading to an outflow of professionals, etc.

The directions of further research on the problem of psychological violence in the professional environment are outlined. Topical areas of research on the problem of psychological violence are further improvement of the legal protection of victims of mobbers, prevention of its manifestation in different types of groups, search for effective forms of work with victims of harassment, subjects of mobbing, employers, formation of a tolerant corporate culture.

Key words: *psychological impact, mobbing, bullying, abuse, gaslight strategies, gaslighting stages, mental health.*

УДК 159.9
DOI https://doi.org/10.32840/2663-6026.2019.4-2.26

О. В. Ярещенко
аспірант кафедри практичної психології
Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди

ВПЛИВ СТРЕСОГЕННОГО СЕРЕДОВИЩА ПРАВООХОРОННОЇ ДІЯЛЬНОСТІ НА ПСИХОЛОГІЧНЕ ЗДОРОВ'Я ПОЛІЦЕЙСЬКИХ

Автором досліджено питання впливу стресогенного середовища правоохоронної діяльності на психологічне здоров'я поліцейських. Визначається, що правоохоронна діяльність є професійною діяльністю з попередження та припинення правопорушень, відновлення порушеного громадського порядку, що протікає у складній, швидкомінливій конфліктній обстановці, яка характеризується дією цілого ряду екстремальних зовнішніх та внутрішніх психологічних факторів і вимагає від працівників правоохоронних органів високого професіоналізму, витримки, самовладання, рішучості та мужності. Автор зазначає, що правоохоронна діяльність, спрямована на рішення основних завдань зі здійснення боротьби зі злочинністю, охорони громадського порядку та забезпечення суспільної безпеки, і є тією професійною сферою, що, з одного боку, характеризується високою соціальною значимістю та відповідальністю, а з іншого боку – екстремальними умовами діяльності. У правоохоронній діяльності, виходячи з її екстремального характеру, є непоодинокі випадки, пов'язані зі смертю чи пораненнями. Автор констатує, що правоохоронна діяльність є середовищем, яке негативне впливає на психологічне здоров'я людини та в якому може виникати та розвиватись синдром психічного вигоряння через суттєвий вплив цілого комплексу стресогенних чинників. Автор поділяє стресогенні риси правоохоронної діяльності на операційні та організаційні. До операційних стресорів відносяться: робота зі злочинцями та жертвами злочинів, загроза раптової смерті, втома, серйозні перебої в сімейному житті, викликані непередбачуваними надурочними роботами, загальний імідж правоохоронців у державі. Дефіцит позитивних емоцій у правоохоронній діяльності може мати набагато більший стресогенний вплив, ніж наявність негативних емоцій. Організаційними стресорами є відсутність ресурсів, у тому числі дефіцит персоналу та обладнання, швидкі зміни в організації, включаючи перейменування, реорганізацію департаментів та ліквідацію посад, складності в комунікації з керівниками, внутрішні розслідування, посилення бюрократії, зайва конкуренція між працівниками, породжена суворою системою просування і відсутністю можливостей для розвитку кар'єри.

Ключові слова: *стрес, правоохоронна діяльність, психічне вигоряння, негативні емоції, екстремальні ситуації, втома.*

Постановка проблеми. Більшість людей стикаються зі стресовими ситуаціями у своєму професійному або особистому житті, але певні професії, серед яких – професія правоохоронця, характеризуються високим рівнем стресових факторів не тільки через природу роботи, але і через значний вплив навколишнього середовища, пов'язаних із робочим середовищем. Із цієї причини Американський інститут стресу розмістив професію правоохоронця в десятку найбільш стресових робочих місць у США, а Майкл Піттаро, виконавчий директор Ради з питань алкоголізму та зловживання наркотиками, поставив правоохоронну діяльність на перше місце у світі серед видів діяльності, які викликають стрес та психічне вигоряння [1, с. 23]. С. Джонсон виявив, що робота у сфері правоохоронної діяльності є однією з шести професій, де наявні найвищі середні бали за трьома перемінними, пов'язаними зі стресом. Крім того, що вона була однією з найбільш стресових професій як фізично, так і психологічно, та мала найнижчий рівень задоволеності роботою [2, с. 179]. Відповідно, існує необхідність розкриття правоохоронної діяльності як середовища формування стресових факторів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Протягом останніх десятиліть у зарубіжних студіях були проведені численні дослідження, що аналізують завдання правоохоронних органів, і більшість із них погоджуються, що правоохоронна діяльність – це напружена робота, яка потребує швидкого вирішення ситуацій, пов'язаних із невизначеністю та неоднозначністю умов та ситуацій [3; 4; 5]. Водночас у вітчизняній психологічній науці проблематика стресогенного середовища правоохоронної діяльності практично не розглядалась.

Мета і завдання дослідження. Автор має на меті розкрити питання впливу стресогенного середовища правоохоронної діяльності на психологічне здоров'я поліцейських

Виклад основного матеріалу. Для цього дослідження можна виокремити складові частини правоохоронної діяльності, що створюють додатковий тиск на осіб, які задіяні у цій діяльності. Це:

© Ярещенко О. В., 2019

виконання важливого державного завдання забезпечення законності та правопорядку, додержання публічного та суспільного інтересу, озброєність та особливі повноваження з вирішення конфліктних ситуацій. Як відзначає О.О. Євдокімова, психологічний ракурс даного питання полягає в тому, що діяльність фахівців багатьох юридичних професій (прокурора, судді, слідчого, оперативного працівника й інших) припускає наявність у суб'єкта праці особливих владних повноважень, наявність права і обов'язків застосовувати владу від імені закону. Це може приводити до того, що, з одного боку, разом із цим правом у більшості названих вище осіб розвивається професійне почуття підвищеної відповідальності за наслідки своїх дій, а з іншого боку, тривала звичка застосовувати владу від імені закону може стати підґрунтям для виникнення психологічних професійних деформацій особистості [6, с. 220].

Американська дослідниця М. Сімондс була однією з перших, хто визначив різне походження поліцейського стресу і організував їх у дві категорії: характер роботи поліції є причиною виникнення стресу (наприклад, професійні стресові ситуації), а характер організації роботи поліції є причиною, через що відчувається стрес (наприклад, організаційні стресові ситуації) [7, с. 157]. К. Купер вказував, що найбільш частими стресорами, які мають місце у правоохоронній діяльності, є перевантаження роботою, тривалі зміни, нестача ресурсів і персоналу, велика кількість бюрократичних процедур і стратегій управління [8, с. 17].

М. Оліньї стресогенні риси правоохоронної діяльності поділяє на операційні та організаційні. До операційних стресорів відносяться: перевантаження, робота зі злочинцями та жертвами злочинів, загроза раптової смерті, втома, серйозні перебої в сімейному житті, викликані непередбачуваними надурочними роботами, загальний імідж правоохоронців у державі. Організаційними стресорами у правоохоронній діяльності є відсутність ресурсів, у тому числі дефіцит персоналу та обладнання, швидкі зміни в організації, включаючи перейменування, реорганізацію департаментів та ліквідацію посад, нездатність комунікації з керівниками, невідповідна практика нагляду та управління, відсутність лідерства, внутрішні розслідування, посилення бюрократії, зайва конкуренція між працівниками, породжена суворою системою просування і відсутністю можливостей для розвитку кар'єри, відчуття безпорадності та відсутності сенсу [9, с. 34].

В.Г. Андросюк визначає такі психологічні особливості правоохоронної діяльності: жорстка правова регламентація та наявність владних повноважень; високий рівень відповідальності за результати й наслідки роботи; висока соціальна й особистісна значущість можливих помилок; наявність протидії з боку правопорушників і злочинців; екстремальний характер через наявність ризику для життя й здоров'я; дефіцит часу для аналізу обставин і прийняття рішень; значні психічні й фізичні навантаження; інтенсивний вплив несприятливих чинників [10, с. 25].

Щодо першої ознаки, виділеної В.Г. Андросюком, то О.О. Євдокімова зауважує, що жорстке правове регулювання всієї професійної діяльності також відрізняє юридичну працю від інших професій і поступово накладає свій відбиток на особистість кожного її суб'єкта. Уся діяльність слідчого, прокурора, судді, адвоката, нотаріуса, незважаючи на всю її складність і різноманітність, завжди протікає в межах правового регулювання. Вже під час планування власної діяльності кожен фахівець подумки зіставляє свої майбутні дії з нормами чинного законодавства, які такі дії регламентують [6, с. 221].

Варто також врахувати, що робочий час працівників правоохоронних органів часто розподіляється таким чином, що порушується нормальний режим сну і соціального життя. Правоохоронці також піддаються авторитарному стилю управління, а відсутності адекватного планування та ресурсів, самостійності у виконанні обов'язків та надмірної паперової роботи може бути достатнім, щоб емоційно виснажитись [11, с. 31].

Істотною особливістю діяльності працівника правоохоронних органів є конфліктний характер тих ситуацій, на тлі яких розгортається та протікає служба правоохоронця. 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, ввести в оману й навіть спровокувати співробітника на неправильні, протиправні дії. У цих критичних ситуаціях спілкування співробітник зобов'язаний зберігати самоконтроль, щоб не піддатися на провокації та протистояти злочинцеві. За словами Е. Куммінга та його колег, щоденну діяльність правоохоронців можна розділити на дві основні групи: забезпечення підтримки і контролю громадського порядку, що змушує цих авторів посилатися на «поліцейського як на філософа, керівника і друга» [12, с. 278].

Себто конфліктна ситуація, що неминуче супроводжує діяльність співробітників правоохоронних органів, містить у собі певний етичний зміст. Якою би причиною не викликався конфлікт, під час нього практично завжди зачіпаються моральні цінності. Способами вирішення конфлікту є свідомі активні дії осіб, зацікавлених у позитивному вирішення конфлікту, що використовують для цього певні конструктивні засоби. Під конструктивними засобами в першу чергу мають на увазі психоло-

гічні прийоми та способи вирішення конфліктів. Наявність особливих владних повноважень формує в процесі діяльності в працівника правоохоронних органів високу відповідальність за виконувану ним роботу [13, с. 109].

На відміну від представників інших професій, співробітники правоохоронних органів щодня зустрічаються з різноманітними категоріями населення. У психологічному плані це означає, що діяльність працівника правоохоронних органів повинна бути гнучкою, нестандартною, творчою (при цьому творчий підхід – тільки в рамках закону й установлених норм; мають місце випадки, коли самовільна творчість і новації переходять у самоправність). Це вимагає знань, умінь, навичок, психологічної підготовки у сфері спілкування [14, с. 42].

Як вказує В.М. Статний, предметний простір правоохоронної діяльності становлять різні службові ситуації, які викликають відповідні дії суб'єкта діяльності з підтримки правового режиму. У результаті діяльності співробітника правоохоронного органа, пов'язаної з розв'язанням і врегулюванням різного роду конфліктів юридичних і фізичних осіб із законом у певних соціально-правових умовах, на перший план виходить її предметний генезис. Як правило, предметний генезис правоохоронної діяльності пов'язаний із забезпеченням адекватності застосовуваних засобів, технологій, що відповідають особливостям її предмета та домінуючих властивостей суб'єкта діяльності. Інакше можна сказати, що предметний генезис правоохоронної діяльності пов'язаний зі змінами не тільки предмета, але й суб'єкта, засобів, умов діяльності, що приводять до досягнення поставленої мети [15].

Служба в правоохоронних органах пов'язана з високою емоційною насиченістю на фоні дефіциту позитивних вражень. Причому негативні емоції співробітникам доводиться придушувати, а емоційна розрядка буває відстрочена на тривалий період.

Британські дослідники Дж. Адамс та Дж. Бак зазначають, що неповажні міжособистісні стосунки та емоційний дисонанс дуже вимогливі і призводять до психологічного розладу та емоційного виснаження в поліцейських [16, с. 1032]. Б. ван Гелдерен констатує, що з усіх негативних емоцій придушення гніву – це емоція, яка найбільше збільшує виснаження [17, с. 517]. У цілому ж негативні емоції, як низькі, так і високі, можуть бути невід'ємною частиною роботи правоохоронця. Однак правоохоронна діяльність також має деякі позитивні сторони та переваги. Одним із джерел задоволення є робота з людьми та для суспільства. Турбота про громадську безпеку підвищує причетність і приносить задоволення [18, с. 165]. Як зазначає Дж. Макгован, позитивні емоції, особливо емоції, що викликають збудження, сприяють відновленню. Вони не лише мотивують людей виконувати повсякденні завдання, але й спонукають їх до нових і складних завдань; позитивні емоції відіграють захисну роль щодо здоров'я [19, с. 96]. Із цієї причини можна припустити, що дефіцит позитивних емоцій у правоохоронній діяльності може мати набагато більший стресогенний вплив, ніж наявність негативних емоцій.

Особливістю діяльності працівників правоохоронних органів можна назвати всю ту специфіку, що пов'язана з фактором небезпеки й ризику. Працівник правоохоронних органів протягом усього часу, а не тільки службового, перебуває в стані стресу. Він зважає на цілком реальну можливість одержати травму після закінчення службового часу. Віктимна схильність діяльності співробітників правоохоронних органів означає підвищену ймовірність агресивного нападу порушників громадського порядку на працівника правоохоронних органів, підвищену ймовірність стати жертвою злочинних зазіхань. Імовірність агресивного нападу на працівника правоохоронних органів зворотно пропорційна рівню їхньої професійної підготовленості та багато в чому залежить від правильної організації служби, врахування індивідуальних і психологічних особливостей працівників під час підбору особового складу на посади. Усвідомлення працівником правоохоронних органів підвищеної віктимності своєї праці також може відігравати роль психотравмуючого фактора, що приводить до надзвичайно емоційної напруженості служби.

Правоохоронна діяльність досить різноманітна, але в більшості випадків вона пов'язана з дією фактора небезпеки (екстремальності). Термін «екстремальність» має синонімічне значення за змістом у таких словах: «неможливі», «важкі», «складні», «особливі», «надзвичайні», «напружені», «несподіван»і. Як вказує В.Г. Зазикін, діяльність в особливих умовах поєднана з епізодичним впливом психологічних екстремальних факторів різної потужності та інтенсивності на функціональний стан суб'єкта праці, що викликає мобілізацію резервних можливостей компенсаторного типу [20]. Екстремальні умови характеризуються дією екстремальних факторів, які можуть представляти потенційну або реальну небезпеку для життя і здоров'я людини. Діяльність у таких умовах викликає гетерохронність роботи різних систем організму і психіки людини, вимагає мобілізації всіх його резервів.

Г.С. Зайцев відзначає, що з психологічної точки зору екстремальними умовами (ситуаціями), в тому числі й у правоохоронній діяльності, варто вважати такі, які характеризуються епізодичною, тривалою або постійною дією інтенсивних екс-

тремальних зовнішніх (небезпека, несподіванка, новизна, раптовість, невизначеність обстановки, дефіцит часу і інформації, відповідальність за прийняте рішення і його виконання та ін.) і внутрішніх (тривожність, страх, непевність, нервово-психічна нестійкість та ін.) факторів, що представляють реальну загрозу людському життю або настання інших суспільно небезпечних наслідків [21]. На переконання В.І. Лебедєва, успішна реалізація правоохоронної діяльності пов'язана з високим ступенем небезпеки для життя та здоров'я, складністю поставлених завдань, їхня реалізація істотно залежить від високого рівня специфічної підготовки особового складу правоохоронного органу, готовності та вміння співробітників працювати на межі своїх розумових, психічних і фізичних можливостей [22, с. 55].

Х. Копель та М. Фрідман стверджують, що працівники поліції відчувають свою діяльність як стресову та травматичну через постійний вплив насильства [23, с. 103]. Загроза насильства – це особливості, пов'язані з роботою правоохоронців, і це може бути потенційним джерелом психологічних неприємностей [24, с. 385]. Р. Сіглер та К. Вілсон визначили, що правоохоронна діяльність зазвичай вважається напруженою як наслідок неминучої небезпеки та травматичних подій, які є основоположними для роботи поліції [25, с. 155]. Критичні випадки, як правило, викликають інтенсивні негативні емоції та події, пов'язані з насильством, зазвичай викликають високу тривожність і почуття безнадії.

Слід відзначити, що у правоохоронній діяльності, виходячи з її екстремального характеру, є непоодинокі випадки, пов'язані зі смертю чи пораненнями. Окрім роботи з мертвими тілами та необхідності надання підтримки тим, хто втратив своїх близьких, правоохоронці усвідомлюють (свідомо чи несвідомо) високу можливість втратити свого співробітника по службі. Зарубіжні дослідження показали, що відвідування похорону загиблого співробітника поліції є однією з найбільш негативних подій, що випробовує правоохоронець; яка може сформувати почуття екзистенційного побоювання про сенс життя і мету служіння своїм громадам. Більше того, більшість органів поліції зберігають імена та картини загиблих офіцерів на меморіальній стіні, яка служить постійним нагадуванням про небезпеку роботи [26].

Висновки. Правоохоронна діяльність є професійною діяльністю з попередження та припинення правопорушень, відновлення порушеного громадського порядку, що протікає у складній, швидкомінливій конфліктній обстановці, яка характеризується дією цілого ряду екстремальних зовнішніх та внутрішніх психологічних факторів і вимагає від працівників правоохоронних органів високого професіоналізму, витримки, самовладання, рішучості та мужності. Правоохоронна діяльність, спрямована на рішення основних завдань зі здійснення боротьби зі злочинністю, охорони громадського порядку та забезпечення суспільної безпеки, і є тією професійною сферою, що, з одного боку, характеризується високою соціальною значимістю та відповідальністю, а з іншого боку – екстремальними умовами діяльності. Правоохоронна діяльність є середовищем, яке негативне впливає на психологічне здоров'я людини та в якому може виникати та розвиватись синдром психічного вигоряння через суттєвий вплив цілого комплексу стресогенних чинників.

Література:

1. Dempsey J., Forst I. An Introduction to Policing. Fifth edition. Delmar, SUA: Cengage Learning. 2009. P. 174.
2. Johnson S., Cooper C., Cartwright S. The experience of work-related stress across occupations. *Journal of Managerial Psychology*. 2005. № 20(2). P. 178–187.
3. Brown J., Campbell E. Stress and policing: Sources and strategies. Chichester : John Wiley & Sons, 1994. 215 p.
4. Oligny M. Stress and burnout in police forces. Quebéc : Presses de l"Université du Québec, 1991.
5. Schaible L., Gecas V. The impact of emotional labor and value dissonance on burnout among police officers. *Police Quarterly*, 2010. № 13(3) P. 316–341.
6. Євдокімова О.О. Психологічні детермінанти успішності професійної діяльності працівників правоохоронних органів. *Право і безпека*. 2012. № 2(44). С. 217–221.
7. Symonds M. Emotional hazards of police work. *American Journal of Psychoanalysis.* 1970. № 30(2) P. 155–160.
8. Cooper C., Davidson M. Stress in the police service. *Journal of Occupational Medicine*. 1982. № 24(1). P. 4–61.
9. Oligny M. The Police: the Risks Involved in Jobs Governed by Strict Regulations Regarding Crisis. The Burnout Example in the Police Environment, 2009.
10. Юридична психологія : підручник / кол. авт. : Д.О. Александров, В.Г. Андросюк, Л. І. Казміренко та ін. Київ : КНТ, 2007. 360 с.
11. Ranta R., Sud A. Management of stress and burnout of police personnel. *Journal of the Indian Academy of Applied Psychology*. 2008. № 34(1). P. 29–39.
12. Cumming E., Cumming I., Edell L. Policeman as philosopher, guide and friend. *Social Problems*. 1965. № 12(3) P. 276–286.
13. Ахрямкина Т.А. Специфика феномена «эмоционального выгорания» у сотрудни-

ков правоохранительных органов. *Вестник Самарской гуманитарной акалемии. Серия «Психология».* 2009. № 2(6). С. 104–115.
14. Шабанова К.Г. Синдром эмоционального выгорания у сотрудников линейных подразделений. *Психопедагогика в правоохранительных органах*. 2007. № 2(29). С. 40–44.
15. Статный В.М. Целевой, ценностно-смысловой и предметный генезис правоохранительной деятельности. *Журнал «Психология и право»*, 2011. № 3. URL : http://psyjournals.ru/psyandlaw/2011/n3/46573_full.shtml (дата звернення 30.08.2019)
16. Adams G., Buck J. Social stressors and strain among police officers: it's not just the bad guys. *Criminal Justice and Behavior*, 2010. Vol. 37. No. 9. pp. 1030–1040.
17. Van Gelderen B., Bakker A., Konijn E. Daily suppression of discrete emotions during the work of police service workers and criminal investigation officers. *Anxiety, Stress & Coping.* 2011. Vol. 24. No. 5. pp. 515–537.
18. Van Gelderen B., Konijn E., Bakker A. Emotional labor among trainee police officers: the interpersonal role of positive emotions. *Journal of Positive Psychology*, 2011. Vol. 6. No. 2. pp. 163–172.
19. McGowan J., Gardner D. and Fletcher, R. Positive and negative affective outcomes of occupational stress. *New Zealand Journal of Psychology*, 2006. Vol. 35. No 2. pp. 92–98.
20. Зазыкин В.Г. Деятельность специалистов в особых условиях (психолого-акмеологические основы). Москва : НИИВО, 1994.
21. Зайцев Г.С. Экстремальные условия деятельности: понятие, содержание, классификации. *Вестник Кыргызско-Российского славянского университета*, 2014. Т. 14. № 10. URL : https://www.krsu.edu.kg/vestnik/2014/v10/a06.pdf (дата звернення: 30.08.2019).
22. Лебедев В.И. Личность в экстремальных условиях. Москва : Политиздат, 1989. 303 с.
23. Kopel H., Friedman M. Effects of exposure to violence in South African Police. In J.M. Violanti & D. Paton. *Police trauma: Psychological aftermath of civilian combat*. 1999. pp. 99–112.
24. Vuorensyrja M., Malkia M. Nonlinearity of the effects of police stressors on police officer burnout. *Policing: An International Journal of Police Strategies and Management*. 2011. Vol. 34. No. 3. pp. 382–402.
25. Sigler R., Wilson C. Stress in the work place: Comparing police stress with teacher stress. *Journal of Police Science & Administration*, 1988. № 16(3). P. 151–162.
26. Henry V. Death work: Police, Trauma, and the Psychology of Survival. Oxford University Press. 2004. 415 p.

Yereshchenko O. V. The impact of a stressful law enforcement environment on the psychological health of police officers

The author investigates the impact of the stressful environment of law enforcement on the psychological health of police officers. It's determined that law enforcement activity is a professional activity for the prevention and termination of offenses, the restoration of disturbed public order, which takes place in a complex, rapidly changing conflict environment, characterized by the action of a number of extreme external and internal psychological factors, and requires a very high level of professionalism endurance, self-control, determination and courage. The author notes that law enforcement activities aimed at solving the main tasks of combating crime, protecting the public order and ensuring public safety, and is a professional field, which, on the one hand, is characterized by high social importance and responsibility, and on the other hand – extreme conditions of activity. Law enforcement activities, based on their extreme nature, have numerous cases of death or injury. The author states that law enforcement is an environment that adversely affects a person's psychological health and in which mental burnout syndrome can occur and develop due to the significant impact of a whole range of stressful factors. The author shares the stressful features of law enforcement and divides it into operational and organizational. Operational stressors include: dealing with criminals and victims of crime, the threat of sudden death, fatigue, serious disruptions in family life caused by unpredictable overtime, the overall image of law enforcement in the country. The lack of positive emotions in law enforcement can have a much greater stressful impact than the presence of negative emotions. Organizational stressors are the lack of resources, including staffing and equipment shortages, rapid changes in organization, including renaming, reorganizing departments and eliminating positions, difficulty in communicating with executives, internal investigations, increased bureaucracy, unnecessary competition between employees, fostering rigorous system lack of career opportunities.

Key words: *stress, law enforcement, mental burnout, negative emotions, extreme situations, fatigue.*

ОРГАНІЗАЦІЙНА ПСИХОЛОГІЯ; ЕКОНОМІЧНА ПСИХОЛОГІЯ

УДК 159.9.07:379.85:378.1
DOI https://doi.org/10.32840/2663-6026.2019.4-2.27

О. К. Любчук
доктор наук з державного управління,
кандидат психологічних наук, професор,
завідувач кафедри туризму
ДВНЗ «Приазовський державний технічний університет»

С. В. Сахно
кандидат психологічних наук,
доцент кафедри туризму
ДВНЗ «Приазовський державний технічний університет»

ЗНАЧУЩІСТЬ ЕКОНОМІЧНИХ ЦІННОСТЕЙ ДЛЯ СТУДЕНТІВ СПЕЦІАЛЬНОСТІ «ТУРИЗМ»: РЕЗУЛЬТАТИ МОНІТОРИНГУ

У статті представлено результати вивчення значущості економічних цінностей для студентів сфери обслуговування. Використана методика «Економічні цінності». Дана методика дозволяє виявити значущість термінальних та інструментальних економічних цінностей. Термінальні економічні цінності мають такі групи цінностей: «Приватна власність», «Безкоштовність послуг», «Професійна самореалізація», «Загальнолюдські термінальні цінності». Інструментальні економічні цінності мають такі групи цінностей: «Економічні можливості сім'ї», «Економічний досвід та освіта», «Загальнолюдські інструментальні цінності», «Професійна самореалізація». Група економічних цінностей «Приватна власність» включає цінності: «Приватна власність на землю», «Цінні папери, акції», «Приватна власність на житло», «Банківські депозити, облігації», «Приватна власність на майно». Група економічних цінностей «Безкоштовність послуг» включає цінності: «Безкоштовне медичне обслуговування», «Вища освіта», «Безкоштовна юридична допомога», «Система безкоштовної загальної освіти», «Пільги та допомоги». Група економічних цінностей «Економічні можливості сім'ї» включає цінності: «Фінансова підтримка сім'ї», «Достойна заробітна плата», «Дохід від здачі в аренду нерухомості», «Життя на пасивний дохід», «Дивіденди». Група економічних цінностей «Економічний досвід, освіта» включає цінності: «Економічне мислення», «Підприємницька активність», «Економічний досвід близьких», «Страхування ризиків», «Економічне виховання». Визначення рівнів значущості термінальних та інструментальних економічних цінностей здійснюється на основі підходу Н. Антонової. Проведене дослідження виявило несформованість значущості економічних цінностей «Приватна власність» та «Економічний досвід, освіта», «Економічні можливості сім'ї» для студентів. Цінності групи «Професійна самореалізація» та «Загальнолюдські цінності» є значущими для 50% студентів. Значущою цінністю групи «Безкоштовність послуг» для студентів перших – третіх курсів є цінність «Вища освіта», незначущою – «Пільги та допомоги». Значущими загальнолюдськими цінностями є «Стабільність», «Матеріально забезпечене життя» та «Здоров'я, спорт». Для студентів значущою цінністю є «Цікава робота». Кожна студентська група має неповторні цінності професійної самореалізації. Для студентів усіх курсів значущою є цінність «Освіченість». У ціннісне ядро особистості студентів входять цінності «Самостійність рішень» і «Відповідальність».

Ключові слова: *дослідження, ціннісні орієнтації, приватна власність, безкоштовність послуг, професійна самореалізація, економічні можливості сім'ї, економічний досвід та освіта, загальнолюдські цінності, фахова підготовка, сфера обслуговування.*

Постановка проблеми. Процес економічної соціалізації залежить від особливостей двох його складників: економічних цінностей суспільства та неповторності потребово-мотиваційної системи індивіда. Відповідність цих сторін визначає норму економічної культури особистості, яка відображає рівень її економічної соціалізації. У дослідженнях відсутній аналіз особливостей становлення економічних цінностей у студентів спеціальності «Туризм» залежно від курсу навчання у вищій школі, що впливає на якісні показники їхньої фахової підготовки.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проведені дослідження із проблеми компетент-

© Любчук О. К., Сахно С. В., 2019

нісної підготовки фахівців дозволили виокремити різні компетентності, зокрема: уміння вчитися професії (О. Любчук), життєтворчу компетентність, етичну компетентність (Л. Хоружа), соціальну компетентність (В. Ковальчук), цивілізаційну компетентність (К. Корсак), економічну компетентність (О. Ануфрієва, Г. Дмитренко, В. Саюк, О. Семеньков) та економічні цінності як складові частини економічної компетентності (О. Любчук, А. Хлебнікова).

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, яким присвячується означена стаття. Проведений аналіз показав відсутність досліджень із проблеми становлення економічних цінностей у студентів спеціальності «Туризм» у процесі навчання у вищій школі.

Мета статті – з'ясувати значущість економічних термінальних та інструментальних цінностей для студентів сфери обслуговування.

Виклад основного матеріалу. Вплив традиційної системи освіти на особистість фахівця проявляється у формуванні цінностей загального виробництва, мотивів обов'язку, особистісних якостей, як-от: дисциплінованість, працелюбство, підпорядкованість, старанність, повага до авторитетів. Особливість впливу системи вищої освіти постіндустріального суспільства розкривається у формуванні економічних цінностей, цінностей професійної самореалізації; особистісних цінностей побудови кар'єри; мотивації досягнення; внутрішніх мотивів; серед особистісних якостей насамперед – відповідальності, освіченості, особистісної готовності до змін у суспільстві та невизначеності в майбутньому, творчого підходу, здатності до співробітництва, навичок самоосвіти.

З'ясовано, що економічна культура особистості зумовлена системою економічних цінностей суспільства. Зазначено, що економічні цінності репрезентують культурний смисл соціально-історичного досвіду людства. Саме в цьому вбачається соціально-психологічний ракурс дослідження економічної культури особистості як результату економічної соціалізації, а також її інноваційність.

Сутність економічної соціалізації проявляється у входженні індивіда в соціально-економічне середовище, систему соціально-економічних зв'язків, в активному відтворенні системи соціально-економічних зв'язків у процесі діяльності та включенні в соціально-економічне середовище, у засвоєнні соціально-економічного досвіду, швидкій адаптації до реалій життя, активному перетворенні суспільних цінностей в особисті орієнтації та настанови [1]. Визначено, що психологічними чинниками прояву економічної активності індивіда є можливості кар'єрного зростання, фахового самовдосконалення, реалізації запитів на творчість, персоніфіковану участь у груповому вирішенні виробничих проблем, творенні добрих стосунків із колегами та працедавцями тощо. Відзначено, що на зовнішні чинники працівники вказують лише тоді, коли йдеться про внутрішнє незадоволення працею.

На брак можливостей ініціативи, фахового самовиявлення та професійного вдосконалення як на головні причини очікуваної в майбутньому фрустрації економічних домагань вказували більшість українських студентів із різних регіонів. Тому економічно-ціннісні орієнтації та очікування студентської молоді щодо шляхів досягнення матеріального достатку вимірюються не стільки фінансовими параметрами, скільки перспективами і можливостями задоволення у процесі заробляння грошей соціальних потреб. Детермінація процесу соціалізації цінностями суспільства опосередковується внутрішніми психологічними особливостями людини, її потребовою системою. Успішність інтеріоризації економічних цінностей індивідом залежить від усвідомлення ним цих цінностей як своїх потреб, а також здатності інтеріоризувати такі цінності, а з іншого боку – від тих вимог, які висуває суспільство до цих індивідів (економічних експектацій) [2].

В юнацькому віці економічна соціалізація відбувається ефективно, якщо економічні цінності суспільства репрезентуються молодою людиною відповідно до потреби в самореалізації. Вік 16–17-річних характеризується процесом поступового включення в соціальні зв'язки, їх розширення й ускладнення, стоїть питання професійного самовизначення на основі усвідомлення особистістю себе як самостійного суб'єкта соціальної діяльності, здійснюється різнобічна підготовка та пошуки шляхів для розкриття власних здібностей. Етап молодості відзначається професійним становленням особистості, який супроводжується розвитком спеціальних здібностей, усвідомленням особистістю своєї соціальної відповідальності.

Різні системи економічних цінностей суспільства сприяють формуванню економічної компетентності, економічній соціалізації індивіда. Система економічних цінностей суспільства визначається його історією, ідеологією, способом життя людей, рівнем їхніх економічних відносин, культурою. Кожна культура, кожен тип суспільства створюють свій тип особистості. Система економічних цінностей суспільства, до якого належить людина, накладає певний відбиток на її типові риси. В американській культурі, наприклад, історично склалась висока оцінка таких особистісних якостей, як упевненість у собі та вміння володіти собою [2, с. 45–48].

На основі проведеного теоретичного аналізу визначено, що для громадян України значущими економічними цінностями є цінності, які зумовлені

особливостями перехідної економіки: від планової економіки соціалізму до ринкової економіки. Такими значущими економічними цінностями визначені цінності «Безкоштовності послуг», особливо в умовах зниження рівня життя, прояву нестабільності, інфляції тощо. Значущими економічними цінностями виявлені також цінності, які мають певну «вартість»: «Здоров'я», «Соціальний статус у суспільстві», «Матеріально забезпечене життя», «Цікава робота», «Державна підтримка малого бізнесу», «Стабільність», «Свобода вибору діяльності», які належать як до загальнолюдських, так і до цінностей професійної самореалізації.

Ринкова економіка сприяє формуванню таких видів економічних цінностей, як: «Приватна власність», «Вартість результатів економічної діяльності», «Право власника вільно розпоряджатися створеним продуктом», «Незалежність», «Відповідальність за себе», «Захист власних інтересів», «Ініціатива», «Самоорганізація».

Емпіричне дослідження з метою виявлення особливостей становлення економічних цінностей у студентів спеціальності «Туризм» включало використання методики Т. Мельничук «Економічні цінності» та методів емпіричного оброблення й інтерпретації даних. Вибірка складала сорок п'ять респондентів: по п'ятнадцять студентів першого, другого та третього курсів. Дослідження формування економічних цінностей у студентів сфери обслуговування включало декілька етапів.

На першому етапі з'ясовувалися за методикою «Економічні цінності» особливості сформованості значущості економічних термінальних цінностей. Вивчалася значущість таких груп економічних термінальних цінностей, як: «Загальнолюдські цінності (Т)», де (Т) означає «термінальні»; «Професійна самореалізація (Т)»; «Приватна власність»; «Безкоштовність послуг». На наступному етапі визначалася значущість економічних інструментальних цінностей за такими групами: «Економічні можливості сім'ї»; «Економічний досвід, освіта»; «Професійна самореалізація (І)»; «Загальнолюдські цінності (І)», де (І) означає «інтернальні».

Група термінальних економічних цінностей *«Приватна власність»* включає такі цінності: «Приватна власність на землю», «Цінні папери, акції», «Приватна власність на житло», «Банківські депозити, облігації», «Приватна власність на майно». Отримані результати показали, що такі економічні цінності, як «Приватна власність на землю» та «Приватна власність на житло» є значущими лише для 20% студентів третього курсу, тоді як економічні цінності «Банківські депозити, облігації», «Приватна власність на майно», «Цінні папери, акції» є значущими для 0% студентів даної вибірки. Для студентів другого курсу даної вибірки економічні цінності «Банківські депозити, облігації», «Приватна власність на майно», «Цінні папери, акції» є значущими для 10% респондентів, а економічні цінності «Приватна власність на житло» є значущими для 14% респондентів, економічні цінності «Приватна власність на землю» значущі для 34% респондентів даної вибірки. Незначущою економічна цінність «Приватна власність на землю» є для 24% респондентів. Для студентів першого курсу економічні цінності «Банківські депозити, облігації», «Цінні папери, акції» є значущими для 6% респондентів даної вибірки.

Наступна група термінальних економічних цінностей, значущість якої досліджувалася для студентів сфери обслуговування, була *«Безкоштовність послуг»*. До групи термінальних економічних цінностей «Безкоштовність послуг» належать такі цінності: «Безкоштовне медичне обслуговування», «Вища освіта», «Безкоштовна юридична допомога», «Система безкоштовної загальної освіти», «Пільги та допомоги».

Проведений статистичний аналіз отриманих даних дозволив визначити, що для 56% студентів першого курсу, 48% студентів другого курсу, 60% студентів третього курсу цінність «Вища освіта» є значущою. Крім того, значущою цінністю для 50% студентів першого курсу та 41% студентів групи другого курсу констатована цінність «Безкоштовне медичне обслуговування», а також цінність «Система безкоштовної загальної освіти» – для 44% студентів першого та 48% студентів другого курсів. Проведений аналіз значущості економічних цінностей групи «Безкоштовність послуг» виявив, що найбільш значущою цінністю для студентів сфери обслуговування є цінність «Вища освіта», а найбільш незначущою економічною цінністю є цінність «Пільги та допомоги».

До термінальних економічних цінностей відноситься також група *«Загальнолюдські цінності (Т)»*. Дана група включає такі цінності: «Матеріально забезпечене життя», «Здоров'я, спорт», «Свобода вибору діяльності», «Соціальний статус у суспільстві», «Стабільність». Проведене дослідження виявило, що цінність «Стабільність» значуща для 100% респондентів третього курсу, 45% студентів групи другого курсу, 63% студентів першого курсу. Цінність «Здоров'я, спорт» значуща для 44% респондентів першого курсу, 52% респондентів другого курсу, 60% респондентів третього курсу. Економічна цінність «Матеріально забезпечене життя» є значущою для 50% респондентів першого курсу, 55% респондентів другого курсу, 40% респондентів третього курсу. З'ясовано, що для 80% респондентів третього курсу є значущою цінність «Свобода вибору діяльності».

До групи термінальних економічних цінностей *«Професійна самореалізація (Т)»* відносяться такі цінності: «Цікава робота», «Державна підтримка

малого бізнесу», «Активне діяльнісне життя», «Упевненість», «Творчість, розвиток».

З'ясовано, що цінність «Цікава робота» значуща для студентів сфери обслуговування, а саме: для 69% респондентів першого курсу, 66% респондентів другого курсу, 80% респондентів третього курсу. Неповторністю ставлення студентів різних курсів до даних цінностей є неповторність поєднання значущості цінності «Цікава робота» з іншими для особистісного професійного становлення фахівця. Для 80% студентів третього курсу також значуща цінність «Упевненість»; для 66% студентів групи другого курсу – цінність ««Активне діяльнісне життя»; для 56% студентів першого курсу – цінність «Творчість, розвиток». Отже, серед термінальних економічних цінностей групи «Професійна самореалізація» для студентів перших –третіх курсів сфери обслуговування найбільш значущою є цінність «Цікава робота».

На другому етапі вивчалася значущість таких груп економічних інструментальних цінностей, як: «Економічні можливості сім'ї»; «Економічний досвід, освіта»; «Професійна самореалізація (І)»; «Загальнолюдські цінності (І)», де (І) означає «інтернальні». Група інструментальних економічних цінностей «Економічні можливості сім'ї» включає такі цінності: «Фінансова підтримка сім'ї», «Достойна заробітна плата», «Дохід від здачі в аренду нерухомості», «Життя на пасивний дохід», «Дивіденди».

Констатовано, що для 88% респондентів першого курсу є значущою економічна цінність «Дохід від здачі в аренду нерухомості», а також для 50% респондентів значущою є економічна цінність «Незалежність», для 44% респондентів значущою є економічна цінність «Достойна заробітна плата». Виявлено єдину значущу цінність для студентів даної вибірки – «Незалежність» (значущість від 50% до 100%). Найбільш значущі економічні інструментальні цінності такі: для 59% респондентів другого курсу – економічна цінність «Незалежність», для 52% даних респондентів також значуща «Достойна заробітна плата». Для респондентів третього курсу мають найбільшу значущість такі економічні інструментальні цінності: для 100% респондентів – економічна цінність «Незалежність»; для 60% респондентів – економічна цінність «Достойна заробітна плата» та «Фінансова підтримка сім'ї».

До групи інструментальних економічних цінностей «Економічний досвід, освіта» належать такі цінності, як: «Економічне мислення», «Підприємницька активність», «Економічний досвід близьких», «Страхування ризиків», «Економічне виховання». Визначено, що для респондентів першого курсу характерна незначущість цінностей даної групи, зокрема: для 69% респондентів – цінність «Економічне виховання»; для 63% респондентів – цінності «Страхування ризиків» та «Підприємницька активність». Єдина цінність, яка є значущою для 40% респондентів третього курсу, – це цінність «Підприємницька активність», усі інші цінності даної групи мають значущість для респондентів від 0% до 31%.

Група інструментальних економічних цінностей «Загальнолюдські цінності (І)» включає такі цінності: «Щорічна відпустка», «Орієнтація на успіх», «Прагнення до задоволення потреб», «Оздоровлення», «Освіченість».

Проведене дослідження виявило неоднозначність в оцінці значущості цінностей даної групи респондентами. Так, для респондентів першого курсу характерна значущість цінностей даної групи: для 69% респондентів значущою є цінність «Оздоровлення»; для 63% респондентів значущою є цінність «Освіченість»; для 50% респондентів значущою є цінність «Прагнення до задоволення потреб». Значущими інструментальними загальнолюдськими цінностями для респондентів другого курсу виявилися «Оздоровлення» й «Освіченість»: цінність «Оздоровлення» значуща для 62% респондентів, а цінність «Освіченість» – для 66% респондентів. Також 45% респондентів даної групи зазначають значущою цінність «Щорічна відпустка». Аналіз значущості загальнолюдських інтернальних економічних цінностей для респондентів третього курсу виявив таке: для 60% респондентів значуща цінність «Щорічна відпустка», для 40% респондентів значущими є цінності «Освіченість» і «Прагнення до задоволення потреб». Отже, для студентів значущою є тільки одна цінність даної групи – «Освіченість». Хоча спостерігаються відмінності в кількості респондентів, для яких вона є значущою, за курсами.

До групи інструментальних економічних цінностей *«Професійна самореалізація (І)»* належать такі цінності, як: «Самостійність рішень», «Ефективність у справах», «Виконливість», «Відповідальність», «Самоконтроль». Виявлено, що для 56% респондентів першого курсу значущими цінностями є «Самостійність рішень», «Відповідальність», «Самоконтроль», для 72% респондентів другого курсу – «Самостійність рішень», для 48% респондентів даного курсу – «Відповідальність». 80% респондентів третього курсу значущою вважають «Самостійність рішень», 60% респондентів – «Відповідальність» та «Ефективність у справах».

Висновки. Виявлено несформованість значущості цінностей «Приватна власність» та «Економічний досвід, освіта», «Економічні можливості сім'ї» для студентів спеціальності «Туризм». Цінності групи «Професійна самореалізація (І)» та «Загальнолюдські цінності (І)» значущі для 50% студентів. Значущою цінністю

групи «Безкоштовність послуг» для студентів перших – третіх курсів є цінність «Вища освіта», незначущою – «Пільги та допомоги». Значущими загальнолюдськими цінностями є «Стабільність», «Матеріально забезпечене життя» та «Здоров'я, спорт». Для студентів значущою цінністю є «Цікава робота». Для студентів усіх курсів значущою є цінність «Освіченість». У ціннісне ядро особистості студентів входять цінності: «Самостійність рішень», «Відповідальність».

Перспективою подальших досліджень є вивчення сформованості значущості економічних цінностей для студентів старших курсів сфери обслуговування.

Література:

1. Зубіашвілі І. Психологічні закономірності здійснення економічної соціалізації учнівської молоді в сучасних умовах. *Актуальні проблеми психології.* 2017. Т. 1. Вип. 46. С. 34–38.
2. Москаленко В., Шайгородський Ю., Міщенко О. Економічна культура особистості: соціально-психологічний аспект : монографія. Київ : Центр соціальних комунікацій, 2012. 348 с.

Liubchuk O. K., Sakhno S. V. The importance of economic values for students of tourism specialties: monitoring results

The article presents the results of studying the importance of economic values for service sector students. The method of "Economic values" was used. This technique reveals the importance of terminal and instrumental economic values. Terminal economic values have the following groups of values: "Private property", "Free services", "Professional self-realization", "Human terminal values". Instrumental economic values have the following groups of values: "Family Economic Opportunities", "Economic Experience and Education", "Human Instrumental Values", "Professional Self-Realization". The Private Property Economic Values Group includes the following values: Private Land Property, Securities, Equities, Private Housing, Bank Deposits, Bonds, Private Property. The Free Value Services Economic Value Group includes the values: Free Health Care, Higher Education, Free Legal Aid, Free General Education, Benefits and Assistance. The Family Economic Value Group includes values: Financial Support for the Family, Decent Wages, Real Estate Rental, Passive Income, and Dividends. The economic values group "Economic experience, education" includes values: "Economic thinking", "Entrepreneurial activity", "Economic experience of relatives", "Risk insurance", "Economic education". The significance levels of terminal and instrumental economic values are determined on the basis of N. Antonova's approach. The conducted research revealed the lack of significance of the economic values: "Private property", "Economic experience, education" and "Economic opportunities of the family" for students. Values of the Professional Self-Realization and Human Values groups are significant for 50% of students. Significant value of the group "Free services" for the first – third year students is the value of "Higher education", insignificant – "benefits and benefits". Significant human values are "Stability", "Life Assurance" and "Health, Sport". For students, "Interesting work" is of great value. Each student group has unique values of professional self-realization. For students of all courses, the value of "Enlightenment" is significant. At the core of the students' personality are the values of "Solution Independence" and "Responsibility".

Key words: *research, value orientations, private property, free services, professional self-realization, family economic opportunities, economic experience and education, human values, professional training, service sector.*

УДК 159.922:339-051
DOI https://doi.org/10.32840/2663-6026.2019.4-2.28

О. С. Шатілова
аспірант кафедри психології
Київський національний торговельно-економічний університет

ЗАХІДНІ ТЕОРІЇ КАР'ЄРНОГО РОЗВИТКУ

У психології науковці стикаються з численними питаннями прийняття рішень, кар'єрного оцінювання та консультування. Науковець послуговується певною теорією або низкою теорій, проте яку основу має та чи інша теорія і чи відповідає вона викликам часу? Задля відповіді на ці питання нами представлено теоретичний огляд західних теорій кар'єрного розвитку. У період після 1950-х з'являється велика кількість теорій, присвячених проблемі кар'єрного зростання. Деякі ще невідомі широкому загалу, інші, як, наприклад, теорія професійного розвитку Д. Сьюпера та концепція професійного вибору Дж. Голланда, дотепер привертають увагу психологів. Не претендуючи на розкриття всіх теоретичних аспектів, огляд концепцій має за мету окреслити психологію кар'єри як єдність різноманітних, а часом й різнорідних течій.

У статті описуються теорії XX та XXI століть, починаючи з теорії рис і факторів професійного вибору Ф. Парсонса і до сучасних концепцій. Висвітлюється 28 теорій, розділених на п'ять груп: змістовні, процесуальні, змістовно-процесуальні, конструктивістські, теорії широкого пояснення. Розглядається теорія компромісу і звуження альтернатив Л. Готфредсон, системна теорія В. Паттон і М. Макмен, когнітивна інформаційно-процесуальна теорія Г. Пітерсон, Дж. Сампсон, Дж. Ленз і Р. Реардон, соціально-когнітивна кар'єрна теорія Р. Лент, С. Браун, теорія професійної адаптації Р. Девіс і Л. Лофквіст, кар'єрна теорія Дж. Крумбольц, а також його більш новітня теорія випадковостей, та інші теорії. У вітчизняній площині такий огляд подається вперше.

Окреслюється співвідношення теорії та практики в українській психології, наводяться перспективи подальших досліджень у цьому напрямі. Донедавна пов'язані із кар'єрною психологією наукові пошуки були обмежені, кар'єрне зростання не сприймалось як серйозна проблема. Така історична ситуація до сих пір позначається на рівні активності дослідників. Для подальшого висхідного розвитку вітчизняної психології кар'єри важливі такі чинники, як конструювання нових теоретико-гіпотетичних моделей, переосмислення західних кар'єрних теорій та валідизація психодіагностичного інструментарію. Це уможливить строгий науковий підхід та дозволить проаналізувати кар'єрні інтервенції в сфері освіти, медицини, політики та економіки.

Ключові слова: *кар'єра, концепція, теорія, модель, професія, теоретичний огляд, психологія кар'єри.*

Постановка проблеми. Психологія кар'єри вбирає в себе значну кількість різноманітних теорій, які дотепер не представлені у вітчизняній науці. На наш погляд, це уповільнює та деякою мірою унеможливлює продукування нових ідей. У цьому контексті доречним вважаємо теоретичний огляд наявних кар'єрних теорій XX та XXI століть.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теоретичною основою є присвячені кар'єрним теоріям наукові роботи Д. Фрідмен, Н. Вак і Л. Лоеш, Дж. Тейлор та С. Савікас, літературні огляди А. Брюер, Д. Браун, В. Паттон і М. Макмен, Дж. Еріксен і Д. Шултейс [10; 12; 15; 18; 32–33; 39–40].

Метою статті є теоретичний огляд західних кар'єрних теорій. Відповідно до поставленої мети сформульовано ряд завдань: 1) здійснити огляд західних кар'єрних теорій; 2) окреслити проблему теорії та практики у площині української психології кар'єри.

Виклад основного матеріалу. У 2000 р. К. Мултон [29] в Оксфордській психологічній енциклопедії описує такі теорії кар'єрного розвитку: теорія рис і факторів професійного вибору Ф. Парсонса, теорія компромісу з реальністю Е. Гінзберга, теорія професійного розвитку Д. Сьюпера, теорія Е. Ро, теорія професійного вибору Дж. Голланда, теорія Дж. Крумбольц. Пізніше В. Паттон і М. Макмен [33] у 2014 р. у своїй книзі «Кар'єрний розвиток і теорія систем: поєднання теорії та практики» систематизують усі наявні кар'єрні теорії, виокремлюючи такі п'ять основних підгруп: змістовні, процесуальні, змістовно-процесуальні, конструктивістські, а також теорії широкого пояснення. Базуючись на роботі В. Паттон і М. Макмен [33], коротко представимо ці концепції.

Змістовні теорії кар'єри. Змістовні теорії фокусуються загалом на певних характеристиках особи, на її індивідуальних особливостях. Згідно з цим підходом вибір кар'єри можна спрогнозувати на основі індивідуальних особливостей, інтересів, цінностей, схильностей людини. За В. Паттон і М. Макмен [33, с. 13–14], до змістовних кар'єрних теорій відносять: 1) теорію рис і факторів Ф. Парсонса; 2) теорію професійного вибору

© Шатілова О. С., 2019

Дж. Голланда; 3) психодинамічну теорію Е. Бордін; 4) ціннісну теорію Д. Браун; 5) теорію професійної адаптації Р. Девіс і Л. Лофквіст; 6) п'ятифакторну теорію Р. Мак-Крея та О. Джона. Розгляньмо цю групу теорій детальніше.

Теорія рис і факторів професійного вибору Ф. Парсонса (Trait and factor theory of occupational choice, F. Parsons, 1909) є однією з ранніх теорій кар'єрного розвитку. Вона фокусується на окремих індивідуальних рисах, не враховуючи зміни цінностей, навичок, інтересів. Автор – відомий американський реформатор, інженер, юрист, основоположник профорієнтації Френк Парсонс (1854–1908), який займався індивідуальним психологічним консультуванням та відкрив у Бостоні у 1908 р. перше профорієнтаційне бюро. На основі результатів анкетування і тестування Ф. Парсонс давав професійні поради підліткам щодо вибору професії на противагу направленню на роботу. У 1909 р. вже після смерті опублікована його праця «Вибір професії» [31], яка має нині декілька репродукцій. «Формула успішної профорієнтації Ф. Парсонса включає: a) чітке розуміння талантів, інтересів, особливих потреб особи; b) знання професійних напрямів (світу професій) та шляхів досягнення успіху в певній сфері діяльності; c) поєднання перших двох факторів у профорієнтації»[1] [18, с. 30]. Отже, за теорією людина найкраще виконує роботу, коли її особистісні риси відповідають обраній сфері діяльності. Зауважимо, що подібні ідеї висвітлювались теоретиками раніше, але саме Ф. Парсонс надав цим постулатам офіційного характеру [4–5; 12; 18; 29; 31].

Теорія професійного вибору Дж. Голланда (Holland's vocational typology and personality theory, 1973, M. Nauta, 2010). Концепція Дж. Голланда розширила теорію рис і факторів, ініціювавши велику кількість кар'єрних досліджень. Уперше комплексне пояснення вибору професії опубліковано у 1959 р., пізніше, у 1973 р., з'явилась більш повна версія теорії, яка згодом теж була переглянута у 1985 і 1997 р. Засновник – Джон Голланд (1919–2008), він же розробник опитувальника професійної спрямованості особистості, який уперше з'явився у 1953 р. і неодноразово уточнювався. Відомий в Україні, цей психодіагностичний інструмент вимірює комбінацію типів особистості (підприємницький, артистичний, конвенціональний, інтелектуальний, реалістичний, соціальний). Іншими словами, оцінюється зв'язок типу особистості (точніше сказати, комбінація типів) зі сферою професійної діяльності. Є шість типів особистості або «кодів Голланда». Люди, які обрали професію відповідно до типу, з більшою ймовірністю досягнуть професійних успіхів. Опишемо їх: *Р-тип*, реалістичний тип («чоловічий тип») має справу з речами та об'єктами. Люди цього типу схильні радше до дій, аніж до розмірковування над ситуаціями; обирають діяльність, де переважають конкретні задачі, результат яких відчутний. *І-тип,* інтелектуальний тип. Людина цього типу працює з інформацією, відомостями, фактами як з багаторівневою цілісною структурою. Людині І-типу подобається радше мислити й спостерігати, аніж переконувати й організовувати. *А-тип,* артистичний тип. Люди цього типу працюють з ідеями й речами, вони емоційні, творчі, незалежні та нонконформістські. *С-тип* або соціальний тип. Люди цього типу зазвичай встановлюють тісніші зв'язки з людьми, ніж інші типи, мають потребу навчати й допомагати. *П-тип,* підприємницький тип. Особи п-типу працюють з людьми та інформацією. Репутація, статус, лідерство, матеріальне становище багато важать для людей П-типу. Зазвичай вони мають гарні організаторські, комунікативні навички й використовують їх для переконання інших. *К-тип,* конвенціональний тип (лат. conventio – договір, угода). Люди цього типу мають справу з інформацією та різноманітними даними. Людям К-типу подобаються правила, у їх діяльності простежується чітка структура. Особа К-типу – гарний виконавець, але часто слабкий організатор та керівник [12; 23; 29–30].

Психодинамічна (психоаналітична) теорія Е. Бордін (Bordin's psychodynamic theory of career choice, 1990) синтезує попередні напрацювання психоаналітиків та переносить їх у площину психології кар'єри. За Е. Бордін, кожна людина намагається віднайти істинно цікаву роботу, ту, від якої отримає справжнє задоволення. Пошук насолоди в роботі, так само як і в інших сферах діяльності – ключовий принцип теорії. Автор також акцентує увагу на грі: в дитинстві гра й діяльність поєднані воєдино, але процес дорослішання та подальша соціалізація розділяють їх. Гра ускладнюється, людина усвідомлює необхідність докладати зусиль. Амбіції батьків, занадто сильний примус впливають на сепаратизацію гри від діяльності. Це призводить до того, що діяльність втрачає свою спонтанність та жвавість, перетворюючись на рутинну, примусову дію [9; 33].

Ціннісна теорія Д. Браун (Brown's values-based theory, 1996). Основний постулат теорії – професійні, культурні, життєві цінності впливають на поведінку особи, визначаючи її когнітивні, афективні та біхевіоральні патерни. Якщо цінності людини та організації не співпа-

[1] Benjamin L.T., DeLeon P.H., Freedheim D.K., Vandenbos G.R.: "Parsons's formula for successful guidance involved: (a) a clear understanding of the individual talents, limitations, and interests, (b) knowledge about diverse jobs including what was required for success in those jobs, (c) matching those two kinds of information for the best vocational guidance". p. 30. Цит. за Freedheim D.K, Weiner I. B. Handbook of psychology, Vol. 1: History of psychology. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons Inc, 2003. 606 p.

дають, можливе виникнення внутрішньорольового конфлікту. Таким чином, Д. Браун порушив проблему взаємозв'язку цінностей та кар'єрних рішень, на яку раніше не звертали уваги. Додамо, що у 2008 р. І. Шверко й Т. Баранович зауважили (цитується за В. Паттон і М. Макмен [33, с. 52]), що кар'єрна теорія Д. Браун занадто сфокусована на європейських цінностях, а саме на індивідуалізмі, майбутньому, активності, домінуванні над природою [12; 33].

Теорія професійної адаптації Р. Девіс і Л. Лофквіст (Work adjustment person-environment correspondence theory, Dawis & Lofquist, 1984). Згідно з теорією, особа висуває певні вимоги до робочого середовища (наприклад, безпека, стабільність заробітної плати), але і робоче середовище має свої вимоги до працівника (наявність досвіду, специфічних умінь). В ідеальному варіанті отримуємо збіг, рівновагу між людиною і робочим середовищем. Порушення ж рівноваги системи «людина-середовище» мотивує адаптуватись до змін, коригувати ситуацію. У такий спосіб людина змінює або середовище, або себе [12; 33].

П'ятифакторна теорія (модель) особистості Р. Мак-Крея та О. Джона (Five factor theory, McCrae & John, 1992, McCrae & Costa, 1996) – відома ієрархія рис особистості та водночас психодіагностичний інструмент, який містить п'ять факторів: сумлінність, нейротизм, екстраверсія, доброзичливість та відкритість досвіду. Ці фактори науковці трактують по-різному, також не було досягнуто консенсусу щодо їх назв. Загалом п'ятифакторна теорія є сукупністю різних моделей, які прояснюють той чи інший кар'єрний аспект [14; 33].

Процесуальні теорії фокусуються на етапах розвитку, на тих змінах, які відбуваються з часом. До процесуальних теорій, за В. Паттон і М. Макмен [33, с. 14], відносять: 1) теорію компромісу з реальністю Е. Гінзберга; 2) теорію професійного розвитку Д. Сьюпера; 3) теорію компромісу і звуження альтернатив Л. Готфредсон; 4) індивідуалістичну перспективу Д. Тідеман й А. Міллер-Тідеман.

Теорія компромісу з реальністю Е. Гінзберга (Developmental theory, Ginzberg та інші, 1951). На відміну від статичної теорії рис і факторів, Е. Гінзберг розглядає кар'єру як динамічний процес, що триває все життя. Постулат неперервності кар'єрного розвитку є ключовим моментом теорії. Виділяють три стадії професійного вибору: 1) фантазійна стадія (до 11 років). Дитина програє ситуації, які відображають первинні професійні вподобання, і поступово стає професійно орієнтованою. Наприклад, іграшкові сцени лікування тварин можуть зорієнтувати її обрати ветеринарну галузь; 2) експериментальна / гіпотетична (з 11 до 17 років), в якій виокремлюють стадію інтересів, компетенцій, цінностей, стадію переходу. На цьому етапі людина більш ясно усвідомлює професійні шляхи, вимоги до професій, глибше розуміє власні кар'єрні орієнтації; 3) реалістична стадія (з 17 років). Вперше для людини світ професій звужується до кількох можливих варіантів. Аналізуючи свої здібності та професійні інтереси, особа йде на компроміс і приймає рішення відносно свого майбутнього [12; 29].

Теорія професійного розвитку Д. Сьюпера (Super's theory of vocational choice, 1953) вбирає в себе ідеї теорії рис і факторів, а також теорії особистісних конструктів Дж. Келлі. Засновник – Дональд Сьюпер (1910–1994), який розпочав свою кар'єру в 1930–1940-х роках консультантом з працевлаштування у християнській молодіжній асоціації. За Д. Сьюпером, виокремлюють п'ять етапів професійного шляху: 1) етап зростання (від народження до 14–15 років). На цій стадії розвиток інтересів, атитюдів, потреб тісно пов'язаний з «Я-концепцією»; 2) етап дослідження / експериментування (з 15 до 24) – характеризується поступовим звуженням професійного вибору; 3) етап зміцнення кар'єри / консолідації (з 25 до 44) пов'язують з отриманням досвіду в обраній сфері діяльності; 4) етап збереження досягнутого (45–65 років) – збереження досягнутого рівня, статусу; 5) етап спаду (після 65) – на цьому етапі відбувається скорочення продуктивності праці, вихід на пенсію. Автор продовжував уточнювати, удосконалювати теорію і пізніше, у 1990 р., зауважив, що особа може повертатись на певні стадії та проходити їх знову [10; 12; 21].

Теорія компромісу і звуження альтернатив Л. Готфредсон (Gottfredson's theory of circumscription and compromise, 1981). Згідно з Л. Готфредсон у розвитку образу «Я» та професійних устремлінь виокремлюють чотири стадії, кожна з яких характеризується звуженням соціального простору можливостей, оскільки людина починає усвідомлювати все більше аспектів професійного життя. Розгляньмо їх: 1) орієнтація на величину і силу (3–5 років). На цій стадії дитина здійснює перехід від магічного мислення до інтуїтивного та класифікує всіх людей у найпростіший спосіб: за величиною і силою. Одних вона сприймає як великих і сильних, інших – як маленьких та слабких. Професійний світ починає ототожнюватись зі світом дорослих, дитина більше не бажає стати якоюсь фантазійною істотою чи твариною, наприклад, принцесою, білочкою, левом; 2) орієнтація на статеві ролі (6–8 років). На цьому етапі дитина оцінює речі в категоріях «добре» та «погано», вважаючи свою стать кращою за іншу. Діяти відповідно до статевої ролі – імператив, усі професійні інтереси підпорядковуються цьому імперативу (звуження альтернатив); 3) орієнтація на соціальну оцінку (9–13 років). Усвідомлення

соціальної ієрархії призводить до оцінки себе та інших у категоріях «нижче» та «вище». На цьому етапі особа встановлює для себе найнижчу і найвищу межу професійних досягнень. Діти надзвичайно чутливі до соціальної оцінки на цій стадії: оцінюється матеріальне становище сім'ї, її соціальний статус, що також звужує варіанти вибору кар'єри; 4) орієнтація на внутрішнє, унікальне в собі (з 14 років). Якщо на попередніх етапах відкидаються варіанти професійного вибору, на цій стадії людина визначає для себе найкращий варіант серед наявних альтернатив, що призводить до компромісу [12; 29].

Індивідуалістична перспектива Д. Тідеман і А. Міллер-Тідеман (The individualistic perspective of Miller-Tiedeman & Tiedeman, 1990). Автори запропонували модель прийняття рішення, яка складається з двох фаз. Це фаза передбачення вибору, за якою наступає фаза адаптації до вибору. Перша фаза включає в себе етап розвідки, кристалізації, власне, сам вибір професії та подальше уточнення вибору. Друга, адаптаційна фаза, містить етап індукції, перетворення та інтеграції. За Д. Тідеман і А. Міллер-Тідеман, кар'єрний розвиток є неперервним процесом диференціації его-ідентичності [40].

Змістовно-процесуальні теорії намагаються інтегрувати воєдино два підходи, одночасно вивчаючи окремі кар'єрні фактори та їх розвиток у часі. Коротко дамо опис цим теоріям.

Кар'єрна теорія Дж. Крумбольц (J. Krumboltz's social learning theory, 1979) включає в себе деякі положення теорії соціального научіння А. Бандури, когнітивної теорії А. Бека й раціонально-емотивної теорії А. Еліса. За Дж. Крумбольц, кар'єрний розвиток є унікальним процесом: у будь-який момент життя людина спроможна змінити вектор розвитку кар'єри. Дж. Крумбольц виокремлює такі фактори кар'єрного розвитку: 1) генетичні – стать, раса, особливості здоров'я, задатки; 2) непідвласні контролю фактори навколишнього середовища, як, наприклад, економіка, культурні норми; 3) фактори навчання, досвід оволодіння (або його відсутність) новими робочими навичками. Ключовим моментом теорії є узагальнення самоспостережень та їх генералізація. Людина, порівнюючи себе зі стандартом, робить припущення щодо власної компетентності. Для прикладу, дівчина не вірить, що може досягти успіхів у математиці, тому й ігнорує пов'язані з цією областю кар'єрні можливості [29].

Теорія випадковостей Дж. Крумбольц (Happenstance Learning Theory, Krumboltz, 2009) постулює, що кар'єра не є заздалегідь передбаченою, це сукупність запланованих і незапланованих подій-досвідів. За автором, людині необхідно генерувати випадкові події та залишатись відкритим до нового досвіду. Теорія випадковостей Дж. Крумбольц є останньою модифікацією автора, переосмисленням його попередньої теорії [12].

Соціально-когнітивна кар'єрна теорія Р. Лент, С. Браун та ін. (Social cognitive career theory, Lent, Brown та інші, 1996) базується на теорії А. Бандури та містить три конструктивні блоки: 1) самоефективність; 2) очікування результату; 3) особисті цілі. Так, самоефективність та очікування результату впливають на вибір цілі. І навпаки: постановка цілі визначає самоефективність людини. У структурі теорії виділяються такі моделі: модель розвитку кар'єрних інтересів, модель факторів, що опосередковують пов'язану з кар'єрою поведінку тощо [12].

Когнітивна інформаційно-процесуальна модель Г. Пітерсона, Дж. Сампсон, Дж. Ленз і Р. Реардон (Cognitive information processing model, Peterson, Sampson, Lenz, & Reardon, 1996) порушує проблему впливу когнітивних процесів на прийняття кар'єрного рішення. За теорією, кар'єрний вибір включає в себе низку процесів, які можна зобразити у вигляді піраміди. Перший її рівень – самопізнання (знання своїх інтересів, цінностей, здібностей) та знання можливостей вибору (освітніх програм, наявності чи відсутності робочих місць). Другий – знання того, як приймаються рішення. Третій – рівень метапізнання (самоаналіз, контроль, рефлексія відносно власного процесу прийняття рішення). Згідно з теорією для прийняття вірного кар'єрного рішення необхідно виконати такі кроки: 1) контакт – усвідомлення розриву між наявним та бажаним, зовнішніх і внутрішніх причин такого розриву; 2) аналіз – конструювання моделі прийняття рішення з виокремленням елементів та зв'язків; 3) синтез – розширення або звуження (кристалізація) можливостей кар'єрного вибору; 4) оцінка – визначення переваг і недоліків кожної альтернативи; 5) реалізація – завершальний етап циклу, коли особа спочатку вибудовує план, а потім приймає кар'єрне рішення [12; 37].

Контекстуальний підхід із акцентом на особистісному розвиткові Ф. Вондрачек, Р. Лернер і Дж. Шуленберг (Developmental-contextual approach, Vondracek, Lerner & Schulenberg, 1986). За теорією, кар'єрні етапи не універсальні, процес кар'єрного розвитку є більш складним процесом, ніж прийнято розуміти. Не етапи-константи є базисом кар'єрного розвитку, а окрема людина та її особистісний розвиток. Кар'єрний розвиток призводить до змін на контекстуальному й індивідуальному рівнях, що автори позначили як «вірогіднісний епігенез» [12].

Контекстуальна кар'єрна концепція Р. Янг, Л. Лавах і А. Колін (A contextualist action theory of career, Young, Valach & Collin, 1996). Теорія спирається на поняття цілеспрямованої дії, яка своєю чергою розглядається як функція самоак-

тивної системи. Дія має такі три характеристики: 1) перспективи дій, як, наприклад, проявлена поведінка, усвідомлене пізнання, соціальне значення; 2) системи дій – власні дії, спільні дії, план, кар'єра; 3) рівні організації дії, тобто її елементи, цілі, окремі кроки [12; 33].

Теорія Е. Ро (A. Roe's theory, 1956), американського клінічного психолога, дослідника психології праці і творчості змінює фокус у кар'єрних теоріях. Концепція базується на ієрархічній системі А. Маслоу та на принципах психології особистості. За Е. Ро, ранній дитячий досвід й сімейні стосунки цього періоду визначають майбутній кар'єрний вибір. І хоча деякі твердження автора важко емпірично перевірити, її цікавість дитячим досвідом і класифікація професій (професії, орієнтовані або не орієнтовані на особистість) внесли свій внесок у психологію кар'єри [12; 29].

Теорії широкого пояснення акцентують увагу на кар'єрі окремих груп осіб, залежно від їх статі, раси, етносу, сексуальної орієнтації тощо. Розгляньмо цей підхід детальніше.

Кар'єрний розвиток жінок (Women's career development, Astin, 1984 та інші [15–16; 19]). Чи однаково прийнятні кар'єрні теорії для чоловічої і жіночої статі? Чи враховується сімейна й соціальна роль жінки? На ці та інші питання пробував відповісти ще Д. Сьюпер. З тих пір з'явилась низка теорій [15–16; 19], які враховують гендерний чинник та акцентують на ньому увагу в своїх теоретичних та прикладних дослідженнях. Додамо, що у 2009 р. Дж. Еріксен і Д. Шултейс [15] представили літературний огляд, присвячений кар'єрному розвитку жінки в сфері будівництва й торгівлі [32–33].

Кар'єра з фокусом на расових та етнічних групах (Racial and ethnic groups approach, Arbona, 1996 та інші [13; 17]) – група теорій, у фокусі яких перебувають субкультурні фактори, у тому числі кар'єрні бар'єри етнічних груп, доступ до освіти, робочих місць, етнічна та расова гетерогенність, її вплив на здійснення кар'єри. Цей підхід представлений такими авторами, як К. Арбона, Д. Браун, Н. Фуад і А. Баярс-Вінстон [13; 17; 32–33].

Кар'єра сексуальних меншин (Fitzgerald & Betz, 1994 та інші [22; 34]). Проблема дискримінації за ознакою сексуальної орієнтації та гендерної ідентичності порушується багатьма вченими, проте дотепер існує нестача досліджень, присвячених здійсненню кар'єри особами з нетрадиційною сексуальною орієнтацією. Не до кінця вирішеними залишаються питання консультування таких осіб. Наразі цими проблемами займаються Б. Рагінс, Ш. Хетерінгтон і Е. Орзек [22; 32–34].

Соціологічні або ситуативні кар'єрні теорії представлені роботами М. Джонсон і Дж. Мортімер [24], Б. Рескін, і Д. Б'єлбі [36]. Зазначені автори зосереджуються на рівні престижу тих чи інших професій, соціально-економічній нерівності в суспільстві, професійних вподобаннях осіб різних поколінь і таке інше. Через превалювання соціологічного базису, такі концепції не є предметом нашого огляду.

Конструктивістські теорії кар'єри включають в себе теорію конструювання кар'єри М. Савікас, теорію хаосу, наративні практики, екологічний підхід до кар'єри тощо.

Системна теорія В. Паттон і М. Макмен (Systems theory framework, McMahon & Patton, 1995) використовується як для макроаналізу, так і для аналізу поведінки окремого індивіда. Ця концепція вивчає три пов'язаних між собою системи: особистісну (цінності, характер, інтереси), соціальну (сім'я, однолітки, медіа) та еколого-соціальну систему (історичні тенденції, політичні рішення, глобалізація, географічне положення тощо) [32–33].

Теорія конструювання кар'єри М. Савікас (Career construction theory, Savickas, 2001). Згідно з теорією кар'єра не розгортається, вона конструюється. Суспільство з його інститутами конструює індивідуальний життєвий шлях людини за допомогою соціальних ролей. Існують ключові та периферійні ролі. Баланс між ключовими ролями (робота і сім'я) привносить стабільність у життя, дисбаланс провокує напругу. Загалом, теорія конструювання кар'єри М. Савікас є оновленням і розширенням теорії професійного розвитку Д. Сьюпера [33].

Теорія хаосу в кар'єрі (Chaos theory, Pryor & Bright, 2003). Автори застосували математичну теорію хаосу до питання кар'єри. Згідно з теорією необхідно усвідомити людей як нелінійні, складні та динамічні відкриті системи, які взаємодіють з іншими системами зі схожими характеристиками. Ця теорія має відношення до таких реалій прийняття кар'єрних рішень, як непередбачуваність, випадковість, обмеження знань в момент прийняття рішення. Динамічний за своєю суттю, цей підхід вказує на важливість постійних змін, оскільки і кар'єри інших людей, і світ навколо постійно змінюються [11].

Екологічний підхід до кар'єри (Ecological approach, Conyne & Cook, 2004) концентрується на рівновазі між людиною та навколишнім середовищем. За теорією, кар'єрний розвиток – динамічний процес взаємодії людини та навколишнього середовища, який відбувається протягом усього життя. У цьому контексті постає проблема кар'єри жінок, їх уявлень відносно професійного майбутнього, звуження альтернатив й кар'єрного потенціалу [33].

Наративний підхід до кар'єри (Narrative approach, Bujold, 2004 та інші) представлений роботами В. Паттон, М. Савікас. Наративна психологія послуговується історіями, написаними, акту-

алізованими і переписаними на вимогу, наприклад, психотерапевта. Серед прийомів, які застосовуються у кар'єрній психології, згадаймо «Майбутню кар'єрну автобіографію», «Мою кар'єрну історію», «Малюнковий наратив» [6; 20; 35; 39].

Реляційний / культурний підхід до кар'єри (Relational / cultural approach, Blustein, 2001 та інші [8]) підкреслює, що кар'єру людини не можна зрозуміти, виключивши соціальний і культурний контекст. Тому такі автори, як Д. Шултейс [38], Д. Блюштейн та їхні колеги [8], у своїх кар'єрних розвідках акцентують увагу на цих питаннях, ставлячи під сумнів застосування наявних теорій до різних соціально-економічних прошарків населення [33].

Зауважимо, що до конструктивістських теорій, згідно з В. Паттон і М. Макмен, також належить контекстуальна кар'єрна концепція, яка одночасно належить і до змістовно-процесуальних теорій, де й була описана.

Отже, ми представили короткий огляд наявних західних кар'єрних теорій за роботою В. Паттон і М. Макмен «Кар'єрний розвиток і теорія систем: поєднання теорії та практики» [33]. На відміну від цього джерела, більш пізня робота А. Брюер [10] включає в себе ще одну теорію. *Теорія життєвих етапів в дорослому віці* (Life stage theory of adult development) була висунута Р. Кеган у 1994 р. Питання життєвих циклів дорослої людини порушував також Д. Левінсон. Професійна й особистісна ідентичність, критична для кар'єрного росту, залежить від того, як особа сприймає себе на різних життєвих етапах. У теорії акцентується увага на складності дорослого життя й тому сенсі, який людина вкладає в поняття життєвого шляху [10].

Як бачимо, є велике різноманіття західних теорій, кар'єрних підходів. Одні теорії змінюють інші, але в деяких теоріях XX століття науковці дотепер черпають натхнення. У площині української психології довгий час питання кар'єри було не варте уваги через певні історичні причини. Проте зараз починають з'являтись перші кар'єрні моделі. Так, О. Куций [2] є автором теоретико-гіпотетичної кар'єрної моделі, яка заслуговує на подальші розвідки. Українські науковці-психологи фокусуються і на гендерних чинниках [1; 3; 7]. Для подальшого розвитку психології кар'єри в Україні перспективним вважаємо, по-перше, конструювання нових теоретико-гіпотетичних моделей. По-друге, вже наявні розробки та психодіагностичні інструменти потребують валідизації. По-третє, на наш погляд, вітчизняним науковцям-психологам варто об'єднати зусилля для привнесення елементів ще до кінця не осмислених західних теорій у свою практику, що у поєднанні з вітчизняними науковими школами обіцяє цікаві здобутки.

Висновки. У статті вперше в українському просторі висвітлюються західні кар'єрні теорії, починаючи з теорії рис і факторів професійного вибору Ф. Парсонса початку двадцятого століття й до сьогодні. Розглядаються змістовні, процесуальні, змістовно-процесуальні, конструктивістські теорії, а також теорії окремих груп (теорії широкого пояснення). Стисло окреслюється проблема теорії та практики у розрізі української психології кар'єри, наводяться перспективи подальших досліджень.

Література:

1. Долгих Л.М. Кар'єрні домагання особистості. Життєві домагання особистості : монографія (за ред. Т. Титаренко). Київ : Педагогічна думка, 2007. С. 217–230.
2. Куций О.А. Теоретико-гіпотетична модель психологічного складника кар'єри. *Актуальні проблеми психології* : збірник наукових праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка НАПН України. Київ, 2016. Т. 1, вип. 45. С. 56–60.
3. Поплавська А.П. Психологічні особливості кар'єрних орієнтацій військовослужбовців : автореф. дис. … канд. психол. наук : 19.00.10. Київ, 2006. 19 с.
4. Степанова Л.Г. Психологическое консультирование : учебное пособие. Минск : Вышэйшая школа, 2017. 333 с.
5. Туретт-Туржи К. Консалтинг : пер. с фр. под ред. Л.Л. Никитиной. Санкт-Петербург, 2004. 128 с.
6. Шатілова О.С. Наративні практики кар'єрної психології. *La science et la technologie à l'ère de la société de l'information: coll. de papiers scientifiques «ΛΌΓΟΣ» з avec des matériaux de la conf. scientifique et pratique internationale,* Bordeaux, 3 mars, 2019. Vinnytsia : OP "Plateforme scientifique européenne", 2019. V. 8. PP. 19–21.
7. Щотка О.П. Розвиток кар'єрної орієнтації «менеджмент» у магістранток. *Організаційна психологія. Економічна психологія,* 2017. № 1(8). С. 91–97.
8. Blustein D.L., Schultheiss D.E.P., Flum H. Toward a relational perspective of the psychology of careers and working: A social constructionist analysis. *Journal of Vocational Behavior,* 2004. V. 64. № 3. PP. 423–440.
9. Bordin E.S., Nachmann B., Segal S.J. An articulated framework for vocational development. *Journal of Counseling Psychology*, 1963. V. 10. PP. 107–116.
10. Brewer A.M. Encountering, Experiencing and Shaping Careers: Thinking About Careers in the 21st Century : Springer, 2018. 226 p.
11. Bright J.E.H., Pryor R.G.L. The chaos theory of careers: A user's guide. *The Career*

Development Quarterly, 2005. V. 53. № 4. PP. 291–305.
12. Brown D. & Associates (Eds.) Career choice and development (4th ed). San. Francisco: Jossey-Bass, 2002. 560 p.
13. Brown D. The role of work and cultural values in occupational choice, satisfaction, and success: A theoretical statement. *Journal of counseling & development,* 2002. V. 80. PP. 48–56.
14. Costa P.T., McCrae R.R. The Five-Factor Theory of Personality. Theoretical perspectives, 1996. PP. 159–181.
15. Ericksen J.A., Schultheiss D.E.P. Women pursuing careers in trades and construction. *Journal of Career Development,* 2009. V. 36. № 1. PP. 68–89.
16. Farmer H.S. Model of career and achievement motivation for women and men. *Journal of counseling Psychology,* 1985. V. 32. № 3. PP. 363–390.
17. Fouad N.A., Byars-Winston A.M. Cultural context of career choice: meta analysis of race/ethnicity differences. *The Career Development Quarterly*, 2005. V. 53. № 3. PP. 223–233.
18. Freedheim D.K, Weiner I.B. Handbook of psychology, Vol. 1: History of psychology. Hoboken, NJ : John Wiley & Sons Inc, 2003. 606 p.
19. Hackett G., Betz N.E. A self-efficacy approach to the career development of women. *Journal of vocational behavior,* 1981. V. 18. № 3. PP. 326–339.
20. Hartung P.J., Santilli S. My Career Story: Description and Initial Validity Evidence. *Journal of Career Assessment,* 2018. V. 26. № 2. PP. 308–321.
21. Hartung P.J. The life-span, life-space theory of careers. Career development and counseling: Putting theory and research to work (2nd ed), 2012. PP. 83–113.
22. Hetherington C., Orzek A. Career counseling and life planning with lesbian women. Journal of Counseling & Development, 1989. V. 68. № 1. PP. 52–57.
23. Holland J.L. Making vocational choices: A theory of vocational personalities and work environments (3rd ed). Psychological Assessment Resources, 1997.
24. Johnson M.K., Mortimer J.T. Career choice and development from a sociological perspective. Career choice and development (4td ed), 2002. PP. 37–81.
25. Kegan R. In over our heads: The mental demands of modern life. Cambridge MA: Harvard University Press, 1994. 352 p.
26. Krumboltz J.D. The Happenstance Learning Theory. *Journal of Career Assessment*, 2009. V. 17 № 2. PP. 135–154.
27. Lent R.W., Brown S.D., Hackett G. Contextual supports and barriers to career choice: A social cognitive analysis. *Journal of counseling psychology,* 2000. V. 47. № 1. PP. 36–49.
28. Levinson D.J. A conception of adult development. *American Psychologist*, 1986. V. 41. PP. 3–13.
29. Multon K.D. Career Development. Encyclopedia of Psychology (ed. by A.E. Kazdin) : New York : Oxford University Press, 2000. Vol. 3. PP. 25–29.
30. Nauta M.M. The development, evolution, and status of Holland's theory of vocational personalities: Reflections and future directions for counseling psychology. *Journal of counseling psychology,* 2010. V. 57. № 1. PP. 11–22.
31. Parsons F. Choosing a vocation. London: Houghton Mifflin, 1909. 165 p. Url: https://archive.org/stream/choosingvocation00parsuoft?ref=ol#page/n8/mode/2up.
32. Patton W., McMahon M. Career development and systems theory: Connecting theory and practice (2rd ed). Sense Publishers, 2006. 380 p.
33. Patton W., McMahon M. Career development and systems theory: Connecting theory and practice (3rd ed). Sense Publishers, 2014. 476 p.
34. Ragins Rose B. Sexual orientation in the workplace: The unique work and career experiences of gay, lesbian and bisexual workers. *Research in personnel and human resources management,* 2004. V. 23. PP. 35–120.
35. Rehfuss M.C. The future career autobiography: A narrative measure of career intervention effectiveness. *The Career Development Quarterly,* 2009. V. 58. № 1. PP. 82–90.
36. Reskin B.F., Bielby D.D. A sociological perspective on gender and career outcomes. *Journal of Economic Perspectives,* 2005. V. 19. № 1. PP. 71–86.
37. Sampson J.P., Lenz J.G., Reardon R.C., Peterson G.W. A cognitive information processing approach to employment problem solving and decision making. *The Career Development Quarterly*, 1999. V. 48. № 1. PP. 3–18.
38. Schultheiss D.E.P. et al. Relational influences in career development: A qualitative inquiry. *The Counseling Psychologist,* 2001. V. 29. № 2. PP. 216–241.
39. Taylor J.M., Savickas S. Narrative career counseling: My career story and pictorial narratives. *Journal of Vocational Behavior*, 2016. № 97. PP 68–77.
40. Vacc N.A., Loesch L.C. Professional Orientation to Counseling (3-ed). Routledge, 2000. 400 p.

Shatilova O. S. Western theories of career development

In psychology, scholars now face a number of questions about decision making, career assessment and counseling. A scholar may use a theory or group of theories, however, what is the fundamental key to its basics and does it move with the times? To answer these questions, the actual literature on western theories of career development have been overviewed. Numerous of new career theories have emerged since the fifties. Some are still unknown to us, others are well-known; such theories as Super's life span life-space theory and Holland's theory of personality became the inspiration for researchers. Without pretending to review in detail all theoretical aspects, we aim to show the unity and diversity of concepts.

The article shortly examines the theories of the 20th and 21st centuries, starting with the Parson's trait and factor theory and up to modern times. In general, 28 concepts in five categories (theories of content, theories of process, theories of content and process, constructivist approaches and wider explanations) have been presented. Gottfredson's theory of circumscription and compromise, Lent's social cognitive career theory, systems theory framework of McMahon & Patton, cognitive information processing models of Peterson, Sampson, Reardon and Lenz, work adjustment person-environment correspondence theory of Dawis & Lofquist, Krumboltz's social learning career theory and his newer happenstance learning theory ect. have been described. In Ukraine such brief review has been first presented.

In addition, implications for theories and practices in Ukrainian context have been highlighted. Until recently, scientific research related to career psychology was limited, career growth was not perceived as a serious problem in Soviet Union. This historical background still influences researchers' level of activity. For further development of new opportunities, the construction of theoretical and hypothetical models, rethinking of Western career theories and validation of scales and questionnaires are strongly relevant. Based on a rigorous scientific approach, this will help to analyze career development process in education, medicine, politics and economics.

Key words: *career, concept, theory, model, profession, theoretical review, career psychology.*

ПОЛІТИЧНА ПСИХОЛОГІЯ

УДК 159.922.1:364–37.035
DOI https://doi.org/10.32840/2663-6026.2019.4-2.29

В. М. Тітяєв
кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри практичної психології
Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова

ОСНОВНІ НАПРЯМИ ФОРМУВАННЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ РЕЗИСТЕНТНОСТІ ДО ВПЛИВУ АГРЕСИВНОГО ІНФОРМАЦІЙНОГО СЕРЕДОВИЩА

У статті на основі аналізу сучасного рівня інформаційно-психологічного впливу на Україну з боку Російської Федерації та відповідних наукових розробок у цій галузі констатується факт ведення проти нашої країни повноцінної інформаційної війни, а також недостатньої готовності з боку держави та суспільства чинити їй опір. На цій підставі визначається нагальна необхідність створення в Україні цілісної ефективної системи протидії агресивному інформаційному впливу. Дослідження сучасних підходів до визначення структури інформаційної війни дало змогу виокремити в її складі психологічний компонент як безпосередній об'єкт спрямування зусиль психологічної науки.

Аналіз цієї складової частини дав можливість виділити три групи психологічних чинників, що впливають на схильність людини підпадати під вплив агресивного інформаційного середовища або чинити йому опір. Це індивідуально-психологічні, соціально-психологічні й етнопсихологічні чинники. До першої групи віднесені особистісні якості, які спонукають людину до конформної поведінки, до другої – чинники, що зумовлені рівнем розвитку суспільства, і до третьої – відповідні риси національного менталітету.

На основі даної класифікації, відповідно до наведених вище груп чинників, розроблено напрями формування психологічної резистентності особистості до інформаційно-пропагандистського впливу й умови їх ефективної реалізації. Першим напрямом визначено формування індивідуальної психологічної резистентності, головним змістом якого є розвиток здатності індивіда до критичного мислення. Другий напрям – формування психологічної резистентності на соціальному рівні – передбачає, з одного боку, просвітницьку діяльність держави і суспільних організацій щодо надання громадянам відповідної інформації про стан розвитку суспільства та його перспективи, із другого – реформування державних інституцій відповідно до актуального рівня розвитку суспільства. Третім напрямом є формування психологічної резистентності на рівні національної свідомості, провідним змістом роботи тут передбачається дослідження та культивування тих рис національного характеру, які допомагають формувати критичне сприйняття інформації, самостійність мислення і поведінки, прагнення до успіху та конкурентної боротьби.

Ключові слова: *інформаційна війна, психологічний опір, конформізм, спіральна динаміка, національний менталітет.*

Постановка проблеми. Протягом останніх п'яти років на Україну з боку Російської Федерації здійснюється потужний інформаційно-пропагандистський вплив, який за силою, масштабом і рівнем агресивності повною мірою відповідає поняттю «інформаційна війна». Цей вплив передував реальним бойовим діям на сході країни і супроводжує їх нині. Він є однією з основних передумов анексії Росією Кримського півострова й окупації окремих районів Донецької й Луганської областей, коли тисячі цивільних людей виходили на проросійські мітинги, блокували військові частини та перешкоджали пересуванню військової техніки, а дві третини службовців українських силових структур (Збройні сили України, Міністерство внутрішніх справ, Служба безпеки України тощо) у Криму перейшли на бік ворога.

Наша держава, її провідні інституції, як і українське суспільство загалом, виявилися абсолютно неготовими чинити опір агресії противника в інформаційному просторі. Доказом цього, зокрема, може слугувати той феномен, що і сьогодні, на шостому році війни, значна кількість наших громадян тією чи іншою мірою не визнає або заперечує факт війни і не вбачає в Росії країни-агресора.

Отже, можна з повною мірою відповідальності констатувати нагальну потребу створення в Україні ефективної системи протидії інформаційно-пропагандистському впливу противника.

© Тітяєв В. М., 2019

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання правил і особливостей ведення інформаційних війн, як і протидії їм, вивчається ще із часів Сунь Цзи та його праці «Мистецтво війни» (кінець VI – початок V ст. до н. е.). Але останнім часом, у зв'язку з різким зростанням різноманітності, поширеності, доступності, отже, і ролі засобів масової інформації ця проблема стала предметом особливої уваги дослідників. Відповідно до них, як зазначає С. Шпилик [12], інформаційна війна – це:

– вплив на цивільне населення і (або) військовослужбовців іншої держави шляхом поширення певної інформації. Термін «інформаційно-психологічна війна» запозичений зі словника військових кіл Сполучених Штатів Америки (далі – США). Переклад цього терміна ("information and psychological warfare") англійською мовою може звучати і як «інформаційне протиборство», і як «інформаційна, психологічна війна», залежно від контексту конкретного офіційного документа або наукової публікації [9];

– цілеспрямовані дії, початі для досягнення інформаційної переваги шляхом завдавання шкоди інформації, інформаційним процесам та інформаційним системам противника за одночасного захисту власної інформації, інформаційних процесів та інформаційних систем [5];

– усеосяжна, цілісна стратегія, зумовлена зростанням значущості й цінності інформації в питаннях командування, управління, політики, економіки та суспільного життя [4];

– збирання компромату на конкурентів і його планомірне використання [7];

– явні та приховані цілеспрямовані інформаційні дії систем одна на одну з метою отримання зиску в матеріальній сфері [11];

– нова форма боротьби сторін, у якій використовуються спеціальні способи та засоби, що впливають на інформаційне середовище супротивника й захищають власне в інтересах досягнення стратегічних цілей війни [2].

Але в будь-якому разі мета інформаційної війни – послабити моральні та матеріальні сили супротивника або конкурента й посилити власні. Вона передбачає заходи пропагандистського впливу на свідомість людини [12].

Мета статті – на основі аналізу психологічних чинників, що впливають на здатність людини піддаватися впливу агресивного інформаційного середовища або чинити йому опір, визначити й обґрунтувати основні напрями формування в особистості психологічної резистентності до такого роду впливів.

Виклад основного матеріалу. Згідно з визначенням Інституту національно-стратегічних досліджень США, інформаційна війна включає сім компонентів, як-от:

1. Стратегія і тактика нейтралізації органів управління противника (командна війна).
2. Розвідувальна війна.
3. Електронна війна.
4. Психологічна війна.
5. Комп'ютерна війна.
6. ІВ в економічній сфері.
7. Інформаційний тероризм [8].

Отже, психологічна війна є невід'ємною складовою частиною війни інформаційної, і цей факт змушує замислитися над створенням у державі ефективної цілісної системи інформаційної безпеки загалом і місця в ній психолога зокрема.

Аналізуючи психологічну складову частину інформаційної війни та проблеми, що неминуче виникають під час розбудови зазначеної вище системи інформаційної безпеки, ми визначили деякі суто психологічні чинники, які тією чи іншою мірою впливають на схильність людини підпадати під вплив агресивного інформаційного середовища або чинити йому опір. Для зручності подальшої роботи із цими чинниками ми поєднали їх у три групи, а саме:

а) індивідуально-психологічні;
б) соціально-психологічні;
в) етнопсихологічні, або культуральні.

До ***першої групи*** віднесені ті особистісні якості, які спонукають людину до конформної (або нонконформної) поведінки і таким чином сприяють або перешкоджають впливу засобів ведення інформаційної війни на її психіку.

Друга група містить чинники, що зумовлені рівнем розвитку певного суспільства.

Третя група психологічних чинників охоплює відповідні риси національного менталітету, які впливають на здатність особистості підпадати під вплив агресивного інформаційного середовища або чинити йому опір.

Виходячи з даної класифікації, видається доцільним визначити напрями формування психологічної резистентності особистості до інформаційно-пропагандистського впливу відповідно до наведених вище груп чинників. Отже, отримуємо три основні напрями, кожен з яких розглянемо докладніше.

Перший напрям – формування індивідуальної психологічної резистентності. Для цього варто конкретизувати ті чинники, що викликають в особистості прояви конформної поведінки. Зазначимо одразу, що власне конформізм – цілком природне психічне утворення, що сформувалося на самому початку існування людства і дозволило (та й по сьогодні дозволяє) індивідам більш-менш успішно співіснувати у спільноті.

Проблема полягає у відсутності (або складності) свідомого контролю за конформними проявами і, як наслідок, – у неспроможності людини чинити опір зовнішньому впливу.

Ще в 1951 р. американський психолог Соломон Аш поставив свій відомий експеримент щодо дослідження впливу групової думки на індивіда. Більшість піддослідних, згідно з отриманими результатами, яскраво проявили конформну поведінку. Його дослідження неодноразово повторювалося іншими спеціалістами, проте результати залишались незмінними. У 1971 р. радянські психологи спробували довести, що «людина нової формації» вестиме себе принципово по-іншому, але їхня гіпотеза не була підтверджена практично.

У 2015 р. в Україні репортер І. Павлюк і психіатр О. Чабан повторили експеримент С. Аша, значно розширивши його, що дозволило не тільки констатувати конформні поведінкові прояви окремих індивідів, але й конкретизувати причини, які їх спровокували. Експерименту присвячений документальний фільм «Обыкновенные зомби: какработает ложь». Серед основних причин були визначені такі:

– острах особи виглядати дурнем в очах інших;

– прагнення поваги й ушанування з боку незнайомих людей;

– перебування в суб'єктивно небезпечній ситуації та переживання почуття тривоги;

– відчуття невпевненості в завтрашньому дні.

Усі ці чинники дозволяють відносно легко маніпулювати свідомістю людей.

Лише незначний відсоток піддослідних виявив здатність чинити опір потужному зовнішньому впливу. Це були особи, які, по-перше, мали звичку ставити під сумнів будь-яку інформацію, по-друге, не боялися помилитися і, навіть більше, завчасно залишали за собою право на помилку.

Отже, можна зробити висновок, що формування індивідуальної психологічної резистентності до агресивного інформаційного впливу головним чином полягає в розвитку здатності індивіда до критичного мислення, що і буде змістом першого напряму.

Другий напрям – формування психологічної резистентності на соціальному рівні.

Тривалий час (з кінця XIX – початку XX ст.) психологами та соціологами вважалося, чим примітивнішою є спільнота, тим легше вона піддається зовнішньому впливу. Відомим прикладом такого дослідження може слугувати популярна робота Ґюстава Ле Бона «Психологія мас» [6]. На жаль, після Другої світової війни дослідження людських спільнот, націй, рас і особливо відмінностей між ними були поступово згорнуті. Сьогодні ж, на початку XXI ст., вони і взагалі вважаються неполіткоректними.

Проте, як показують події останніх років у світі, навіть народи найрозвиненіших країн не позбавлені проявів соціального інфантилізму. На наш погляд, наукове вивчення цього феномену має значні перспективи, але це вже тема іншого дослідження. Ми ж на даному етапі лише констатуємо факт наявності різниці між рівнями розвитку людських спільнот і, відповідно, різниці у схильності цих спільнот до більш або менш критичного сприйняття інформації.

У нас природно виникає потреба в певній системі, що дозволить достатньо об'єктивно визначити рівень розвитку спільноти, класифікувати та конкретизувати прояви суспільної думки й групового настрою, а також дати змогу спрогнозувати їх перебіг.

На нашу думку, системою, яка найбільш повно відповідає цим вимогам, є концепція видатного американського психолога XX ст. К. Грейвза. Продовжуючи дослідження А. Маслоу в руслі гуманістичної психології та розвиваючи його концепцію ієрархії людських потреб, у другій половині минулого століття К. Грейвз на основі величезної кількості експериментальних і статистичних даних сформулював унікальну модель розвитку всіх динамічних, тобто біосоціальних систем (від психіки людини до країн і народів). Його роботи були розвинені Д. Беком і К. Кованом, які побудували на їх базі новий напрям у психології, що дістав назву «Спіральна динаміка» [1].

На сьогодні вона є цілком самостійною концепцією, що дозволяє ефективно досліджувати будь-яку динамічну систему і визначати актуальний стан її розвитку (рис. 1).

Сутність Спіральної динаміки полягає в тому, що еволюція будь-якої живої системи відбувається ідентичним шляхом, від одного рівня існування до іншого. Кожний такий етап має свої унікальні характеристики, які проявляються в кардинальних змінах пріоритетів, цінностей, поглядів людини або суспільства і дозволяють чітко класифікувати наявний рівень розвитку зазначеної системи.

На сьогодні відомо вісім рівнів існування.

1. «Мисливці-самотники». Експресивний тип. Мета – біологічне виживання. Працюють лише базові інстинкти – голод, розмноження тощо.

2. «Плем'я». Жертовний тип: індивідуальність приноситься в жертву виживанню племені. Мета – безпека, виживання племені, сім'ї. Світ сприймається наповненим духами, яким треба догоджати.

3. «Боги та герої». Експресивний. Спроба гіперреалізації себе, імпульсивно, будь-якою ціною. Мета – особиста влада, розширення сфери контролю. Світ – це джунглі, виживає найсильніший. Доба великих мандрівників і героїв.

4. «Жертва заради ідеї». Жертовний. Пожертвувати чимось, щоб отримати винагороду пізніше. Власні бажання приносяться в жертву ідеї, вищому порядку. Почуття обов'язку. Мета – стабільність, порядок, дотримання ритуалів.

5. «Велика гра». Експресивний. Обдумані прояви себе, зокрема й за рахунок інших. Реалізація себе в конкуренції з іншими, причому власне про-

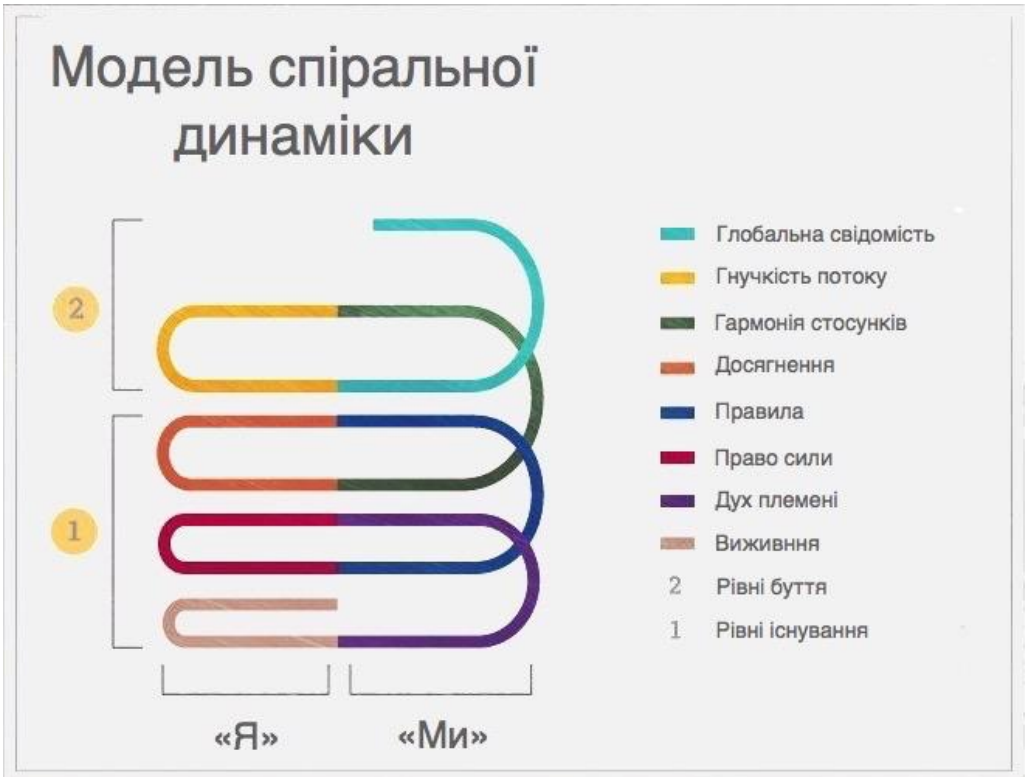


Рис. 1. Модель Спіральної динаміки (за К. Грейвзом)

цес ціниться вище за результат. Тому, хто програв, можуть повернути програш, щоб зіграти ще раз. Виникає професійний спорт, конкурси краси тощо. Мета – успіх, вплив.

6. «Людина вища понад усе». Жертовний. Жертвую одним зараз заради іншого зараз же. Життєве кредо – безкоштовних тістечок не буває. Увага до потреб інших людей. З'являється концепція екології. Мета – гармонія, взаємне зростання, співробітництво.

7. «Інтеграція». Експресивний. Виражаю себе, але не за рахунок інших. Прагнення до інтеграції конфліктів, задоволення всіх потреб. Мета – незалежність, свобода, гідність, інтеграція до глобальної системи. Системний підхід, урахування контексту.

8. «Глобальна свідомість». Цей рівень поки що недостатньо вивчений. Жертовний тип. Пристосування себе до базових принципів устрою світу. Глобальне суспільство, сприйняття людства як цілого, інтеграція на рівні культур [3, с. 114].

Згідно із цією концепцією, передові західноєвропейські країни нині перебувають на шостому ціннісному рівні («Людина понад усе»), а деякі вже виходять на сьомий («Інтеграція»). Про це свідчать такі прояви, як суспільна толерантність, прагнення врахувати інтереси всіх сторін, а суперечки вирішувати шляхом пошуку консенсусу, урешті-решт, та сама глобалізація, щодо доцільності якої сьогодні точиться так багато дискусій. США в цьому сенсі дещо відстають, але такі об'єктивні показники, як прагнення до порозуміння, формування командної взаємодії, увага до потреб кожної людини й інші, дозволяють стверджувати, що і там відбувається перехід із п'ятого («Велика гра») на шостий ціннісний рівень.

Російська Федерація впевнено посідає четвертий рівень («Жертва заради ідеї»): закон і традиції визначають правила поведінки, що базуються на абсолютних принципах; імпульсивність обмежується почуттям провини; наявні і цінні жорстка ієрархія та влада авторитету.

Наше суспільство, за Спіральною динамікою, сьогодні перебуває на переході від четвертого («Жертва заради ідеї»), характерного для майже всіх пострадянських країн, до п'ятого ціннісного рівня («Велика гра»), якому властиві такі прояви: зміни і прогрес – необхідні атрибути природи речей; розвиток через пошук найкращих рішень; маніпулювання ресурсами довкілля для досягнення добробуту; ідеалізація успіху; конкуренція тощо. Цей процес характеризується зростанням індивідуальної ініціативи, прагненням до особистого успіху, конкуренцією, готовністю до ризику й іншими чинниками.

Кожний рівень розвитку має свої переваги і недоліки.

Перевагами четвертого рівня є висока структурованість і згуртованість суспільства, об'єднаного традиційними цінностями, поглядами й ідеалами. Недоліками – ригідність і неспроможність вчасно

реагувати на швидкі зміни ситуації, нагальна потреба в авторитетному керівникові.

До переваг п'ятого рівня можна віднести високу динамічність, індивідуальну ініціативність, активність і конкурентну боротьбу. До недоліків – роз'єднаність і розпорошеність суспільства, певний соціальний егоїзм. Крім того, варто враховувати наслідки власне процесу переходу з одного рівня на інший, що само є значною кризою.

Отже, основним змістом роботи на другому напрямі є, з одного боку, просвітницька діяльність держави і суспільних організацій щодо надання громадянам відповідної інформації про стан розвитку суспільства та його найближчі та віддалені перспективи. А із другого боку – якнайшвидше реформування державних інституцій відповідно до актуального рівня розвитку суспільства.

Третій напрям – формування психологічної резистентності на рівні національної свідомості.

Цей напрям видається найскладнішим тому що, по-перше, системні дослідження в галузі української ментальності за останні сто років практично не проводилися. По-друге, дослідження національних особливостей нині «не у тренді» і світової психологічної науки. І, по-третє, в українському суспільстві сильно даються взнаки результати кількасотрічної пропаганди тотожності українського і російського народів (концепції «єдиного народу» і «братніх народів»).

Натомість російські спецслужби добре розуміють значення ментального чинника і спираються на нього, організовуючи та проводячи інформаційно-пропагандистський вплив на українське суспільство. Про це свідчать результати новітніх вітчизняних досліджень. Так, М. Горовий у своїй монографії «Соціокультурні механізми формування ментального імунітету проти зовнішніх маніпуляцій свідомістю населення України» зазначає: «Порівняно з уже класичними в міжнародній практиці методиками ведення такої війни, російсько-українське протистояння вирізняється певними специфічними ознаками. Вони полягають у тому, що:

– протистояння будується з урахуванням ментальної близькості слов'янських народів – українського і російського;

– обидва народи тривалий в історичному вимірі час існували у спільному культурному просторі;

– у спільній союзній державі активні міграційні процеси сприяли ослабленню ментальних настанов титульних націй республік, культивувалося уявлення про «єдиний радянський народ»;

– проблема ментальності не визнавалася як реальний об'єкт вивчення, не була включена в освітню практику і, таким чином, ментальні засади не були свідомим поведінковим орієнтиром для більшості людей, які здобували освіту в радянських навчальних закладах» [10, с. 220].

Отже, маємо констатувати надзвичайну важливість врахування та використання етнопсихологічного чинника в організації системи протидії ворожим інформаційно-пропагандистським впливам і нагальну необхідність пришвидшити та розширити спектр досліджень у галузі українського менталітету. Навіть у прислів'ях і приказках, які яскраво відображають на побутовому рівні характерні риси української вдачі, можна виділити ті з них, що сприяють виконанню поставленого завдання щодо формування психологічної резистентності.

Такі якості національного характеру, як підозрілість, схильність до відособлення і самостійного ухвалення рішення, певний соціальний егоїзм та інші, їм подібні, прекрасно відповідають умовам існування суспільства на п'ятому рівні розвитку (вказано в попередньому пункті) і за належного підходу можуть привести до кумулятивного позитивного ефекту.

Отже, змістом роботи на третьому напрямі має бути дослідження та культивування тих рис українського національного характеру, які допомагають формувати критичне сприйняття інформації, самостійність мислення і поведінки, прагнення до успіху і конкурентної боротьби.

Висновки і пропозиції. Отже, на основі аналізу психологічних чинників впливу на особистість агресивного інформаційного середовища можна визначити три основні напрями формування в особистості психологічної резистентності до нього – на індивідуальному, соціальному та національному рівнях відповідно.

Водночас варто враховувати наявність у вітчизняній традиції певного перманентного конфлікту між прагненням держави до уніфікації громадян, нівелювання їхніх індивідуальних проявів і природним бажанням людей до самостійності, ініціативи та творчої самореалізації. Крім цього, існує і другий конфлікт – між необхідністю створення ефективної системи протидії ворожому інформаційно-пропагандистському впливу як необхідної умови існування держави і потребою тієї ж держави в підпорядкуванні мас. На нашу думку, ці конфлікти можуть бути врегульовані за допомогою різноманітних громадських організацій, що, як показує досвід останніх п'яти років, українське суспільство створює швидко і використовує максимально ефективно.

Література:

1. Бек Д., Кован К. Спиральная динамика. Управляя ценностями, лидерством и изменениями в XXI веке. Москва : Открытый мир, 2010. 424 с.
2. Блэк С. Введение в пабликрилейшнз. Ростов-на-Дону : Феникс, 1998. 320 с.

3. Гамаюн М. Homo Unus. Т. 1. Москва : Издательские решения, 2016. 655 с.
4. Горкина М., Мамонтов А., Манн И. PR на 100%. Как стать хорошим менеджером по PR. Москва : Альпина Бизнес Букс, 2009. 248 с.
5. Завадський І. Інформаційна війна – що це таке? Захист інформації. *Конфідент*. 1996. № 4.
6. Ле Бон Г. Психология масс. Санкт-Петербург : Питер, 2017. 224 с.
7. Лисичкин В., Шелепин Л. Третья мировая информационно-психологическая война. Москва : Академия социальных наук, 1999. URL: http://www.duel.ru/publish/lisichkin/voina.html (дата звернення: 01.07.2019).
8. Остроухов В. Інформаційна безпека, 2010. URL: http://westudents.com.ua/glavy/51894-12-nformatsyna-vyna-yak-forma-vedennya-nformatsynogoprotiborstva.html (дата звернення: 01.07.2019).
9. Почепцов Г. Інформаційно-психологічна війна. Москва : Сінтег, 2000. 180 с.
10. Соціокультурні механізми формування ментального імунітету проти зовнішніх маніпуляцій свідомістю населення України : монографія / В. Горовий та ін. ; НАН України, Нац. б-ка України ім. В.І. Вернадського. Київ, 2015. 226 с.
11. Чумиков А., Бочаров М. Связи с общественностью: теория и практика. Москва : Дело, 2006. 552 с.
12. Шпилик С. Інформаційна війна, пропаганда та PR: такі схожі й такі різні. *Галицький економічний вісник*. Тернопіль : ТНТУ, 2014. Т. 47. № 4. С. 178–188.

Titiaiev V. M. The main directions of formation of psychological resistance to the influence of aggressive information environment

Based on the analysis of the current level of information-psychological influence on Ukraine by the Russian Federation and relevant scientific developments in this area, the article states the fact that a full-fledged information war is waged against our country, as well as a lack of willingness on the part of the state and society to resist it. On this basis, the urgent need is determined for the creation in Ukraine of a coherent effective system to counter aggressive information impact. The study of modern approaches to determining the structure of the information war made it possible to single out the psychological component in its composition as a direct object of the direction of the efforts of psychological science.

The analysis of this component provided an opportunity to distinguish three groups of psychological factors affecting a person's tendency to be influenced by an aggressive information environment or to resist it. These are individual psychological, social psychological and ethno-psychological factors. The first group includes personal qualities that prompt a person to conformal behavior, the second – factors determined by the level of development of society, and the third – characteristic features of the national mentality.

Based on this classification, in accordance with the above groups of factors, directions have been developed for the formation of psychological resistance of a person to information and propaganda effects and the conditions for their effective implementation. Accordingly, the first direction is the formation of individual psychological resistance, the main content of which is the development of the individual's ability to critical thinking. The second direction – the formation of psychological resistance at the social level – involves, on the one hand, the enlightenment of the state and public organizations to provide citizens with relevant information on the state of development of society and its prospects, and on the other, the reform of state institutions in accordance with the current level of development of society. The third direction is the formation of psychological resistance at the level of national consciousness, and the leading content of the work is supposed to study and cultivate those traits of a national character that help to form a critical perception of information, independent thinking and behavior, the desire for success and competition.

Key words: *information war, psychological resistance, conformism, spiral dynamics, national mentality.*