

ISSN 2617-9601
ISSN 2617-9598



ПСИХОЛОГІЯ: ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА

ВИПУСК 1 (3) `2019

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
МУКАЧІВСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІНСТИТУТ ПСИХОЛОГІЇ ІМЕНІ Г.С. КОСТЮКА НАПН УКРАЇНИ**

ПСИХОЛОГІЯ: ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА

Збірник наукових праць

Випуск 1 (3)' 2019

Мукачево - Київ

2019

УДК 159.9(051)
ISSN: 2617-9601 (Online)
ISSN: 2617-9598 (Print)

Психологія: теорія і практика Випуск 1 (3)' 2019

*Рекомендовано до друку Вченою радою Мукачівського державного університету
(протокол №13 від 27.06.2019 р.)*

Засновники – Мукачівський державний університет, Інститут психології імені
Г.С. Костюка НАПН України

Виходить 2 рази на рік

Головний редактор

Корнієнко І.О. – доктор психологічних наук, доцент, завідувач кафедри
психології, Мукачівський державний університет

Заступник головного редактора

Костю С.Й. – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології,
Мукачівський державний університет

Редакційна колегія:

Максименко С.Д. – д. психол.н., професор, дійсний член НАПН України; директор, Інститут
психології імені Г.С. Костюка НАПН України

Щербан Т.Д. – д. психол.н., професор, ректор, Мукачівський державний університет

Пророк Н.П. – д. психол.н., старший науковий співробітник, Інститут психології імені
Г.С. Костюка НАПН України

Титаренко Т.М. – д. психол.н., професор, член-кореспондент НАПН України, Інститут
соціальної та політичної психології НАПН України

Сняданко І.І. – д. психол.н., доцент, Національний університет «Львівська політехніка»

Литвинчук Л.М. – д. психол.н., старший науковий співробітник, Інститут психології імені
Г.С. Костюка НАПН України

Березовська Л.І. – к. психол. н., доцент, Національний університет «Львівська політехніка»

Брецько І.І. – к. психол. н., доцент, Мукачівський державний університет

Барчі Б.В. – к. психол. н., Мукачівський державний університет

Марценюк М.О. – к. психол. н., Мукачівський державний університет

Воронова О.Ю. – старший викладач, Мукачівський державний університет

Мовчан К.М. – директор наукової бібліотеки, Мукачівський державний університет

Збірник представлено у таких наукометричних базах даних: Research Bib (Японія),
Infobase Index (Індія).

П 86 Психологія: теорія і практика: збірник наукових праць / ред.кол. :
І. О. Корнієнко (гол.ред.) та ін. Мукачево : РВВ МДУ, 2019. Випуск 1 (3)'. 235 с.

У збірнику наукових праць представлено роботи з теоретичних та практичних
досліджень в галузі психологічних знань. Збірник розраховано на фахівців, для яких
проблеми теоретичних та практичних аспектів психології становлять науковий та
теоретичний інтерес.

УДК 159.9(051)

©Мукачівський державний університет, 2019

©Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України, 2019

©Колектив авторів, 2019

MINISTRY OF EDUCATION AND SCIENCE OF UKRAINE
MUKACHEVO STATE UNIVERSITY
G.S. KOSTIUK INSTITUTE OF PSYCHOLOGY OF THE
NATIONAL ACADEMY OF PEDAGOGICAL SCIENCES OF UKRAINE

PSYCHOLOGY: THEORY AND PRACTICE

Collection of scientific articles

Issue 1(3)'2019

Mukachevo - Kyiv

2019

UDC 159.9 (051)

ISSN: 2617-9601 (Online)

ISSN: 2617-9598 (Print)

Psychology: theory and practice

Issue 1 (3)' 2019

*Recommended for publication by the Academic Board of Mukachevo State University
(Minutes № 13 of June 27, 2019)*

Founders - Mukachevo State University, G.S. Kostiuk Institute of Psychology of NAPSU
Twice a year

Editor in Chief:

Korniienko I.O. – Doctor of Psychology, Associate Professor, Head, department of psychology, Mukachevo State University

Deputy Editor:

Kostiu S.Y. – Ph.D. in Psychology, Associate Professor, Associate Professor, department of psychology, Mukachevo State University

Editorial Board:

Maksymenko S.D. – Doctor of Psychology, Professor, Full Member of the NAPS of Ukraine, Director, G.S. Kostiuk Institute of Psychology of the NAPS of Ukraine

Scherban T.D. – Doctor of Psychology, Professor, Rector, Mukachevo State University

Prorok N.P. – Doctor of Psychology, Senior Researcher, G.S. Kostiuk Institute of Psychology of the NAPS of Ukraine

Tytarenko T.M. – Doctor of Psychology, Professor, Corresponding Member of NAPS, Institute of Social and Political Psychology Academy of Pedagogical Sciences Ukraine

Sniadanko I.I. – Doctor of Psychology, Associate Professor, Lviv Polytechnic National University

Lytvynchuk L.M. - Doctor of Psychology, Senior Researcher, G.S. Kostiuk Institute of Psychology of the NAPS of Ukraine

Berezovska L.I. - Ph.D. in Psychology, Associate Professor, Lviv Polytechnic National University

Bretsko I.I. – Ph.D. in Psychology, Associate Professor, Mukachevo State University

Barchi B.V. – Ph.D. in Psychology, Mukachevo State University

Martseniuk M.O. – Ph.D. in Psychology, Mukachevo State University

Voronova O.Yu. – Senior Lecturer, Mukachevo State University

Movchan K.M. – Chief of the Library, Mukachevo State University

The collection is presented in the following scientometric databases: Research Bib (Japan), Infobase Index (India).

II 86 Psychology: theory and practice: collection of scientific articles / ed.board: I. O. Korniienko (Ed. In Chief) and others. Mukachevo: MSU publ., 2019. Issue 1 (3)' 2019. 235 p.

The collection of scientific articles contains the works on theoretical and practical researches in the field of psychological knowledge. The collection is intended for specialists, who are interested in researches of theoretical and practical aspects of psychology.

UDC 159.9 (051)

© Mukachevo State University, 2019

© G.S. Kostiuk Institute of Psychology of NAPSU, 2019

© Authorstaff, 2019

ЗМІСТ

Алмашій І. І. Компоненти екологічної свідомості студентської молоді гуманітарних спеціальностей.....	7
Барчі Б. В. Антиципація як умова прогнозування, вибору та регуляції майбутньої діяльності: теоретичний аспект.....	15
Барчій М. С. До проблеми самоактуалізації майбутнього психолога в процесі первинної професіоналізації.....	24
Бойко С. Т. Психологічна безпека особистості в умовах розірваного інформаційного простору.....	32
Волинець Н. В. Рекомендації військовим капеланам прикордонного відомства щодо підвищення рівня та збереження особистісного благополуччя персоналу державної прикордонної служби України.....	44
Воронова О. Ю. Професійна рефлексія як фактор професійного становлення.....	55
Гнатюк О. В. Роль учителя початкових класів у формуванні валеологічної культури здобувачів освіти в інформаційному суспільстві.....	63
Кондратенко Л. О. Мотивація учіння в ситуації недовизначеності життєвих задач.....	72
Корнієнко І. О. Роль рефлексії у формуванні професійної деформації педагога.....	82
Костю С. Й., Алмаші С. І. Психологічний тренінг як засіб підготовки молоді до сімейного життя.....	91
Лалак Н. В., Граб Л. М., Лешко Х. Ю. Особливості психолого-педагогічного супроводу дітей з обмеженими можливостями в умовах інклюзії.....	100
Манилова Л. М. Особливості мотивації учіннєвої діяльності учнів молодшого підліткового віку в сучасних умовах.....	108
Марценюк М. О. Теоретичні та практичні аспекти використання гри в сімейній психотерапії.....	117
Мар'яненко Л. В., Поклад І. М. Гуманістичний підхід у розгляді психологічних феноменів: особистість, міжособистісна взаємодія, гуманістичне навчання.....	127
Немаш Л. І. Сучасні підходи до вивчення умов розвитку професійної ідентичності психологів.....	138
Пророк Н. В. Мотивація самовдосконалення: зв'язок із індивідуально-психологічними властивостями особистості.....	146
Царенко Л. Г. Особливості переживання психотравми під час воєнного конфлікту.....	158
Чекстере О. Ю. Вплив психологічної культури вихователів дошкільних освітніх закладів на їхню професійну мотивацію.....	171
Чернов А. А. Емпіричне дослідження афективного компоненту ставлень молодшого школяра до моральних настанов.....	183
Шатирко Л. О. Психологічні виміри деструктивної взаємодії суб'єктів освітнього простору у проявах залякування та цькування.....	199
Штих І. І. Механізми соціальної перцепції у процесі взаємодії психолога та клієнта.....	211
Щербан Т. Д., Брецько І. І. Тренінг як засіб розвитку професійної ідентичності психологів..	222

CONTENTS

Almashii I. I. Components of environmental awareness of young student of humanitarian specialties.....	7
Barchi B. V. Anticipation as a condition of forecasting, selection and regulation of future activity: theoretical aspects.....	15
Barchii M. S. To the problem of self-actualization of the future psychologist in the process of primary professionalization.....	24
Boiko S. T. Psychological personality safety in the conditions of the broken informational space...	32
Volynets N. V. Recommendations to the military chaplains of the border agency on raising the level and saving the personal well-being of the staff of the state border guard service of Ukraine.....	44
Voronova O. Y. Professional reflection as factor of professional development.....	55
Hnatiuk O. V. The role of the primary schoolteacher in the formation of valeological culture of the education provider in informational society.....	63
Kondratenko L. O. Motivation to study in a situation of unimportance of life tasks.....	72
Korniienko I. O. The role of reflection in the process of pedagogue's professional deformation...	82
Kostiu S. Y., Almashi S. I. Psychological training as a tool of youth's preparation for family life.....	91
Lalak N. V., Hrab L. M., Leshko Kh. Yu. Peculiarities of psychological and pedagogical support of children with special educational needs in conditions of inclusive education.....	100
Manylova L. M. Features of motivation of student activities in teachers young adults age in modern conditions.....	108
Martseniuk M. O. Theoretical and practical aspects of using the game in family therapy.....	117
Marianenko L. V., Poklad I. M. Humanistic approach to the consideration of psychological phenomena: personality, interpersonal interaction, humanistic learning.....	127
Nemash L. I. Modern approaches to studying the conditions of development professional identity of psychologists of general secondary education.....	138
Prorok N. V. Motivation to self-improvement: connection with the individual-psychological features of personality.....	146
Tsarenko L. G. Peculiarities of the experience of psychotrauma in a military conflict.....	158
Chekstere O. Yu. The influence of the psychological culture of educators of pre-school educational institutions on their professional motivation.....	171
Chernov A. A. Empirical research of the affective component of the attitudes of the young school children to moral directives.....	183
Shatyrko L. O. Psychological measurements of destructive interaction of subjects of the educational space in the manifestations of intimidation and harassment.....	199
Shtih I. I. Mechanisms of social perception in the process of the interaction of a psychologist and a client.....	211
Shcherban T. D., Bretsko I. I. Training as a means of developing professional identity of future psychologists.....	222

УДК 159.98

DOI: 10.31339/2617-9598-2019-1(3)-7-14

Алмашій Іван Іванович
старший викладач кафедри психології,
Мукачівський державний університет

КОМПОНЕНТИ ЕКОЛОГІЧНОЇ СВІДОМОСТІ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ ГУМАНІТАРНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

Анотація. Розглянуто екологічну свідомість майбутнього спеціаліста як компонент, складову частину екологічного світогляду. Зазначено, що екологічна свідомість формується шляхом логічного переосмислення знань, перетворення їх у переконання, які зумовлюють ціннісні орієнтації та настановлення людей, їхнє свідоме, відповідальне ставлення до природи. Після теоретичного аналізу проблеми емпірично досліджено особливості процесу формування екологічної свідомості особистості. Зроблено порівняння досліджуваних груп спеціальності «Психологія» та «Середня освіта (Англійська мова та зарубіжна література)» за методикою С. Дерябо, В. Ясвіна «Індекс ставлення до свого здоров'я». Характерними для філологів є прояви за пізнавальною шкалою, а для психологів – за практичною.

Ключові слова: студентська молодь, екологічна свідомість, процес формування, екологічні цінності.

Постановка проблеми. Розгортання екологічної кризи, яка загрожує перерости у глобальну екологічну катастрофу, зумовлює необхідність зміни індивідуального та суспільного ставлення до природи. Психологія екологічної свідомості ставить питання про необхідність подолання проявів антропоцентричної свідомості із притаманним їй суб'єкт-об'єктним типом взаємодії зі світом природи. На зміну йому повинен прийти екоцентричний тип свідомості із суб'єкт-суб'єктною логікою взаємодії. Тому проблема розвитку екологічного ставлення до природи полягає у пошуку відповідних психологічних механізмів і методів його формування у майбутніх природокористувачів, що пов'язано з особливостями формування екологічної свідомості у студентської молоді різної професійної спрямованості.

У взаємодії людини з навколишнім середовищем (природним, штучним, соціальним) є все більш актуальними проблеми процесу сталого розвитку в системі «Природа-Людина». Вихідною умовою сталого розвитку людства є сформована екологічна свідомість особистості. Тому у зв'язку з пошуками виходу з екологічної кризи є необхідними дослідження формування екологічної свідомості фахівців різних спеціальностей, зокрема гуманітарних.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Формування екологічної свідомості розглядали науковці С. Дерябо, В. Ясвін, О. Рудоміна-Дусяцька, Ю. Швалб, А. Львовичкіна, А. Калмикова, В. Моляко та ін. Над визначенням компонентів екологічної свідомості працювали А. Окопов, О. Чедимова, І. Кряж. Формування екологічної свідомості за наявності систематичної вигоди розглянуто в працях Ф. Зімбардо та М. Ляйппе.

Досліджуючи психологічні умови розвитку екологічної свідомості, О. С. Мамешина визначає її як вищий рівень психічного відображення природного та штучного середовища, свого внутрішнього світу, рефлексії щодо місця і ролі людини у світі природи, а також здатність до саморегуляції цього відображення. Екологічна свідомість зумовлена зовнішніми, незалежними від людини екологічними чинниками, що відбиваються крізь призму її внутрішнього світу, реалізується у ставленнях людини до середовища, обумовлює поведінку на основі саморефлексії. Як зазначає Н. В. Лисенко, для того, щоб сформувати екологічну свідомість, засвоєні знання у формі уявлень, понять, поглядів та ідей повинні трактувати об'єкти та явища природи у відносинах «людина – природа – суспільство» як єдине, цілісне й неподільне утворення, яке функціонує у взаємній зумовленості всіх його складових частин.

Метою статті є розгляд проблем формування екологічної свідомості майбутніх спеціалістів гуманітарних спеціальностей на прикладі спеціальностей «Психологія» та «Середня освіта (Англійська мова та зарубіжна література)».

Виклад основного матеріалу. У найбільш загальному вигляді екологічну свідомість розуміють як сформовану у вигляді поняттєвого апарату систему ставлення людини до її зв'язків із зовнішнім світом, до можливостей і наслідків зміни цих зв'язків у інтересах людини або людства, а також поширення наявних концепцій і уявлень, що мають соціальну природу, на явища і об'єкти природи та на їхні взаємні зв'язки з людиною.

Екологічній свідомості притаманний динамічний соціокультурний характер, що закріплюється у досвіді людини і засвоюється індивідуально. Вона відображує навколишнє середовище і може трансформуватися. Цьому сприяє практика взаємодії індивідів у процесі життєдіяльності. Все це говорить про те, що екологічна свідомість виступає передумовою до суттєвих змін у взаємодії людини та природи.

Для дослідження екологічної свідомості та процесу формування останньої вченими розроблено ряд психологічних методик, які можна використати та застосувати в дослідженні. Нами було обрано три методики. Кожна із цих методик дає можливість виявити велику кількість інформації, яка потрібна для отримання більш точних результатів:

1. Методика «Індекс ставлення до здоров'я» С. Дерябо та В. Ясвіна.
2. Методика «Альтернатива».
3. Опитувальник «Натурофіл».

Вибірка дослідження складала 50 осіб, з яких 25 студентів спеціальності «Середня освіта (Англійська мова та зарубіжна література)» та 25 студентів спеціальності «Психологія» (4 курс) Мукачівського державного університету.

Для дослідження складових екосвідомості ми використали психологічний тест «Індекс ставлення до здоров'я», розроблений С. Дерябо і В. Ясвіним, що діагностує такий

найважливіший параметр ставлення до здоров'я та способу життя, як інтенсивність. Показник інтенсивності показує, у якому ступені і в яких сферах проявляється суб'єктивне ставлення. Методика дає змогу визначити рівень розвитку за такими шкалами: «Емоційна», «Практична», «Пізнавальна» та шкала «Вчинки».

Аналізуючи показники середніх значень для досліджуваних групи філологів, можемо говорити про те, що найбільш високі показники у них спостерігаються за шкалою «Емоційна» (Хсер. = 12,54 балів). Ця шкала вимірює, якою мірою проявляється ставлення людини до здоров'я, здорового способу життя в емоційній сфері. Отримані бали за цією шкалою говорять про те, що випробуваний здатний насолоджуватися своїм здоров'ям, вміє отримувати естетичне задоволення від здорового організму, вільний від негативних емоційних стереотипів, що існують у суспільстві стосовно здорового способу життя, він піклується про здоров'я не тільки тому, що це «необхідно», не під тиском обставин, а заради задоволення. Водночас найбільший показник в стенайках за шкалою «Вчинків» (Хсер. = 8 балів). Ця шкала вимірює, якою мірою проявляється ставлення людини до здоров'я, здорового способу життя у сфері здійснених ним вчинків, спрямованих на зміну свого оточення відповідно до його ставлення. Обробка та інтерпретація результатів свідчить про те, що випробуваний активно прагне змінювати своє оточення: намагається вплинути на ставлення до здоров'я оточення, стимулювати інших вести здоровий спосіб життя, пропагує різні засоби оздоровлення організму, взагалі створює навколо себе здорове середовище. Це може бути пов'язано з тим, що досліджувані вважають, що тільки через низку вчинків з їхнього боку і від вчинків інших людей формується позитивне ставлення до власного здоров'я. Також на високому рівні у студентів-філологів показник за шкалою «Практична» (Хсер. = 9,67 балів). Ця шкала вимірює, якою мірою проявляється ставлення людини до здоров'я, здорового способу життя в практичній сфері. Отримані дані свідчать про те, що досліджувані активно піклуються про своє здоров'я в практичній сфері: схильні відвідувати різні спортивні секції, робити спеціальні вправи, займатися оздоровчими процедурами, формувати у себе відповідні вміння та навички, вести здоровий спосіб життя в цілому. Це можна пояснити тим, що студенти зазвичай використовують свій вільний час на заняття спортом, адже це необхідно й модно, а також корисно. Найменш виразно проявляються показники за шкалою «Пізнавальна» (Хсер. = 6,73 балів). Ця шкала вимірює, якою мірою проявляється ставлення людини до здоров'я, здорового способу життя в пізнавальній сфері. Отримані бали свідчать про те, що ставлення до здоров'я у досліджуваних мало зачіпає пізнавальну сферу. Це можна пояснити тим, що вони в кращому випадку готові лише сприймати інформацію про здоров'я, що надходить від інших людей, але самі не проявляють активності в її пошуку. Це може бути пов'язано з тим, що в студентів

багато часу йде на основне навчання, і в них є час лише на деякі заняття спортом, але не на пошук інформації у цій сфері.

Аналіз результатів дослідження за цією ж методикою для досліджуваних групи «психологи» показав, що для них є найбільш притаманними показники за шкалою «Емоційна» (Хсер. = 11,89 балів) та «Вчинків» (Хсер. = 10,1 балів). Бачимо, що результати схожі на показники з попередньою групою. Це говорить про те, що майбутні психологи вважають, що процес формування здорового способу життя залежить від власних учинків у цьому напрямку та позитивного емоційного ставлення до свого здоров'я. Це є позитивним фактом, адже становлення екосвідомості починається з різних вчинків та позитиву. Водночас виявлено, що найменш яскраво виражені показники за шкалою «Практична» (Хсер.= 8,6 балів). Це вказує на те, що студенти готові лише якоюсь мірою включатися в практичну діяльність, яка спрямована на збереження здоров'я, яку організовують інші люди, у крайньому разі, вони можуть щось зробити, якщо цього вимагатиме ситуація.

Отже, порівнюючи обидві досліджувані групи, можемо сказати, що існують деякі відмінності між ними. Для студентів спеціальності «Середня освіта (Англійська мова та зарубіжна література)» характерні прояви за шкалою «Пізнавальна», а для студентів спеціальності «Психологія» – за шкалою «Практична». Це характеризує студентів як пасивних осіб щодо турботи про власне здоров'я, хоча й із різних сторін.

Наступною методикою, яку ми застосували у нашому дослідженні, є тест «Альтернатива». Вказана методика спрямована на діагностику провідного типу мотивації взаємодії з природними об'єктами: естетичного, когнітивного, практичного та прагматичного.

Аналізуючи результати дослідження за цією методикою для студентів спеціальності «Середня освіта (Англійська мова та зарубіжна література)», ми з'ясували, що провідним типом мотивації взаємодії з природними об'єктами є «Прагматичний» (Хсер. = 5,2 балів). Прагматизм – доктрина або, скоріше, світогляд, що ставить усе знання і правду у пряме відношення до життя та дії; прагматизм судить про значення ідей, суджень, гіпотез, теорій і систем відповідно до їхньої здатності задовольнити людські потреби та інтереси у соціальний спосіб. Прагматик – послідовник, прихильник прагматизму як філософської системи. У побутовому сенсі – це людина, яка все робить тільки з точки зору доцільності, вигоди, та якій не притаманні бездумні витівки. Це свідчить про те, що студенти всі свої дії та вчинки щодо природних об'єктів направляють у сторону користі та необхідності. Тобто стараються зробити тільки потрібне для себе і нічого зайвого. Також на високому рівні показники прояву за шкалою «Естетичний тип» (Хсер. = 3,67 балів). Отриманий результат вказує на те, що естетичні потреби, що визначаються через прагнення до гармонії, симетрії, порядку, краси, переважають у мотивації особистості досліджуваних студентів та є важливим фактором у

процесі формування екосвідомості. Найменш виразно проявляються показники за шкалами: «Когнітивний тип» (Хсер. = 2,7 балів) та «Практичний тип» (Хсер. = 2,47 балів) мотивації. Для особистості з когнітивним суб'єктно-непрагматичним типом відносини природні об'єкти є суб'єктами, що володіють власною самоцінністю. Респонденти характеризуються об'єктивним сприйняттям світу природи, тобто із цим типом відносин неможливим є партнерське суб'єкт-суб'єктне ставлення до природних об'єктів. Також студенти не бажають практично обробляти природні об'єкти.

Аналіз результатів дослідження за цією ж методикою для студентів-психологів вказує на те, що у них переважним типом мотивації ставлення до природних об'єктів є «Когнітивний тип» (Хсер. = 5,37 балів). Це свідчить про те, що студенти прагнуть більше знати про природу взагалі або різні природні об'єкти зокрема, не допускаючи стосовно них руйнівних дій. Вони готові отримувати, шукати й переробляти інформацію про об'єкти природи, включатися в практичну діяльність, отримуючи естетичне задоволення від спілкування з природою. В процесі навчання особливу увагу слід приділяти формуванню у студентів етичних, моральних, громадянських, екологічних, загальнокультурних цінностей, мотивів поведінки і відносин до природних об'єктів. Також спостерігається високий показник за шкалою «Прагматичний тип» (Хсер. = 4,6 балів). Як і попередня група, вони зазвичай працюють з об'єктами природи, які приносять або для них особисто, або для суспільства конкретну користь.

Отже, узагальнюючи результати дослідження за наведеною методикою для обох досліджуваних груп, можемо сказати, що між ними існують певні, незначні відмінності. А саме, для філологів переважним типом мотивації взаємодії з природними об'єктами є «Прагматичний» та «Естетичний», у той час як для психологів – «Пізнавальний».

Для підкріплення результатів за цією методикою нами було використано методику «Натурофіл». Опитувальник «Натурофіл» призначений для діагностики рівня розвитку інтенсивності особистісного ставлення до природи і його структури. Під інтенсивністю ставлення розуміється його структурно-динамічна характеристика, що є показником того, які потреби і якою мірою відображені на об'єктах ставлення, у яких сферах і в якому ступені воно проявляється.

Висновки і перспективи. Аналізуючи результати дослідження за наведеною методикою для студентів спеціальності «Середня освіта (Англійська мова та зарубіжна література)» виявлено, що найбільш притаманними для них є показники за шкалою «Практична» (Хсер. = 7,8 балів). Практична шкала спрямована на діагностику ступеня змін у мотивації і спрямованості практичної діяльності з природними об'єктами, обумовленої ставленням до неї, які проявляються в готовності і прагненні до непрагматичної практичної взаємодії з природними об'єктами. Отриманий результат свідчить про те, що студенти прагнуть

практично займатися діяльністю, що пов'язана з природою, зокрема це проявляється у тому, що вони люблять доглядати за тваринами, рослинами тощо. Також високі показники проявляються за шкалою «Перцептивно-афективна» ($X_{\text{сер.}} = 6,9$ балів). Ця шкала вказує на те, що студенти схильні до підвищеної сприйнятливості до їх чуттєво-виразних елементів, прагненні їх «отримувати» – у своєрідному «сенсорно-естетичному голоді», свободі від неадекватних соціальних естетичних стереотипів, чуйності на вітальні прояви природних об'єктів, що реалізується через емпатію та ідентифікацію тощо. Це свідчить про те, що респонденти даної групи вміють співчувати тваринам, рослинам та іншим природним об'єктам, ототожнювати себе з ними. Такий показник вважаємо позитивним фактором, адже через такі різні ознаки в людини активно відбувається процес формування екосвідомості. Найменш виразним у цій групі є прояв за шкалою «Вчинків» ($X_{\text{сер.}} = 5,5$ балів). Ця шкала вказує на зміни у вчинках особистості, що обумовлені ставленням до природи, що виявляються в активності особистості. Такий результат може бути пов'язаний з тим, що студенти на четвертому курсі багато уваги приділяють навчанню, а тому на різного роду вчинки стосовно природних об'єктів у них не вистачає часу.

Виходячи з результатів проведеного дослідження, робимо висновок, що для студентів спеціальності «Психологія» притаманні прояви за шкалою «Когнітивна» ($X_{\text{сер.}} = 7,2$ балів). Ця шкала спрямована на діагностику ступеня змін в мотивації і спрямованості пізнавальної активності, пов'язаної з об'єктами природи, обумовлених ставленням до неї, які проявляються в готовності (нижчий рівень) і прагненні (вищий) отримувати, шукати і переробляти інформацію про ці об'єкти, в особливій «інформаційної сензитивності» до них. Це свідчить про те, що студенти мають бажання дізнаватися про об'єкти природи велику кількість інформації, їм подобається бути обізнаними у цій сфері. Це є позитивним фактом, адже сприяє процесу формування екосвідомості. Високий рівень прояву спостерігається за шкалою «Практична» ($X_{\text{сер.}} = 6,2$ балів). Як і попередня група, респонденти прагнуть практично займатися діяльністю, що пов'язана з природою, зокрема це проявляється у тому, що вони люблять доглядати за тваринами, природою взагалі, допомагати їм тощо. Найменш яскраво проявляються показники за шкалою «Вчинки» ($X_{\text{сер.}} = 4,9$ балів). Отриманий результат свідчить про те, що студенти не здійснюють вчинки стосовно природних об'єктів. Це може бути пов'язане із насиченістю студентського життя і відсутністю вільного часу на це.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Варій М. Й. Психологія особистості : навч. посіб. К. : Центр учбової літератури, 2008. 592 с.
2. Видра О. Г. Вікова та педагогічна психологія : навч. посіб. К. : Центр учбової літератури, 2011. 112 с.

3. Мамешина О. С. Психологічні умови розвитку екологічної свідомості старшокласників у системі позашкільної освіти : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00. 07. К., 2004. 29 с.
4. Негруца Н. А. Формування екологічного світогляду студентів вищих навчальних закладів I–II рівнів акредитації аграрного профілю у процесі вивчення економічних дисциплін : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. К., 2003. 241 с.
5. Паламарчук О. М. Екологічна свідомість : процес виникнення та динаміка розвитку. *URL*: ecopsy.com.ua/data/zbirki/2003_01/sb01_49.pdf.

REFERENCES

1. Varij M. J., 2008. Psihologija osobistosti : navch. posib [Psychology of the personality]. К. : Centr uchbovoi literaturi. 592 p.
2. Vidra O. G., 2011. Vikova ta pedagogichna psihologija [Age and pedagogical psychology]. Navch. posib. К. : Centr uchbovoi literaturi. 112 p.
3. Mameshina O. S., 2004. Psihologichni umovi rozvitku ekologichnoi svidomosti starshoklasnikov u sistemi pozashkilnoi osviti [Psychological conditions of the ecological development of the adult imagination in the system of post grade education]. avtoref. dis. ... kand. psihol. nauk : 19.00. 07. К. 29 p.
4. Negruca N. A., 2003. Formuvannja ekologichnogo svitogljadu studentiv vishhih navchalnih zakladiv I-II rivniv akreditacii agrarnogo profilju u procesi vivchennja ekonomichnih disciplin [Student ecological outlook formation of higher educational establishments in agricultural profile of I and II degree of accreditation in the process of subject education] dis. ... kand. ped. nauk: 13.00.04. К. 241p.
5. Palamarchuk O. M. Ekologichna svidomist : proces viniknennja ta dinamika rozvitku. [Ecological conciseness : the process of arising and the dynamic of the development]. Retrieved from ecopsy.com.ua/data/zbirki/2003_01/sb01_49.pdf.

**Almashii I. I. COMPONENTS OF ENVIRONMENTAL AWARENESS OF YOUNG
STUDENT OF HUMANITARIAN SPECIALTIES**

Summary. *The ecological consciousness of future specialist has been considered as a component, an integral part of the ecological world outlook. It has been noted that ecological consciousness is formed by logical rethinking of knowledge, their transformation into convictions, which determine the people's value orientations and mind sets, their conscious, responsible attitude to nature. The peculiar features of the process of the person's ecological consciousness formation, after theoretical analysis of the problem, have been empirically investigated.*

A comparison test "Index of attitude towards health" suggested by Deryabo S.D, Yasvin V.A. has been conducted in the studied groups of "Practical Psychology" and "English philology". A manifestation according to the cognitive scale is typical for philologists, and according to practical scale – for psychologists.

The results of the study showed that according to the method "Naturaphil" the most characteristic are indicators according to the scale "Practical" for students of "English philology". Practical scale is aimed at diagnostic procedure of the degree of change in the motivation and orientation of practical activity with natural objects, caused by the attitude towards it, which manifest themselves in readiness and desire for non-pragmatic practical interaction with natural objects. The analysis of the results of the conducted study according to the same method for students of "Practical Psychology" showed that they have intrinsic manifestations on the scale "Cognitive".

As it has been shown, that there are insignificant differences between students groups, namely, practical scale is characteristic for philologists, and cognitive – for psychologists.

Key words: *student youth, ecological consciousness, formation process, ecological value.*

УДК 378.159.923.2:331.54(045)
DOI: 10.31339/2617-9598-2019-1(3)-15-23

Барчі Беата Василівна
кандидат психологічних наук,
старший викладач кафедри психології,
Мукачівський державний університет

АНТИЦИПАЦІЯ ЯК УМОВА ПРОГНОЗУВАННЯ, ВИБОРУ ТА РЕГУЛЯЦІЇ МАЙБУТНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ: ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ

***Анотація.** У статті розкрито теоретичний аспект антиципації як умови прогнозування, вибору та регуляції майбутньої діяльності; проаналізовано регулятивну, когнітивну та комунікативну функції антиципації, висвітлено основні теоретичні підходи до розуміння поняття антиципації. Описано п'ять рівнів антиципації: субсенсорний, сенсомоторний, перцептивний, рівень уявлення (вторинних образів), мовно-розумовий. Підкреслено роль та значення необхідності цілеспрямованого розвитку компонентів здібності до професійної антиципації та необхідність передбачати можливі психологічні труднощі антиципаційної спроможності майбутніх фахівців. Визначено, що для розвитку конкретних індивідуально-психологічних детермінант, що взаємопов'язані з професійною антиципацією, можна використовувати тренінг навичок спілкування, тренінг вирішення проблем чи постановки досягнення цілей, тренінг життєстійкості. Окреслено антиципацію як здатність, що пов'язана з потребово-мотиваційними та смисловими характеристиками особистості.*

***Ключові слова:** антиципація, передбачення, психічне відображення майбутнього, прогнозування.*

Постановка проблеми. Сучасні умови життя пред'являють високі вимоги до підготовки спеціалістів у будь-якій сфері професійної діяльності, що викликане необхідністю підвищити конкурентоздатність випускників ЗВО на ринку праці. На сьогодні ефективно діючим є спеціаліст, що адекватно реагує на нові соціальні очікування, мобільний, здатний до професійного самовдосконалення. У зв'язку з цим актуальності набуває питання формування адекватного ставлення до якісної характеристики майбутньої професійної діяльності у студентів спеціальності «Психологія», професійна діяльність яких є надзвичайно важливою і передбачає високу особисту відповідальність за її результати.

Важливим завданням у підготовці майбутніх фахівців-психологів стає вивчення їхніх професійних очікувань та уявлень щодо майбутньої професійної діяльності протягом навчання у ЗВО, спостереження за динамікою та змінами у їхній структурі, тому що професія психолога відрізняється особливими вимогами до фахівця: він має бути підготовлений до практичної роботи з людьми різного віку, досвіду, соціального статусу.

Яскравим проявом антиципування у студентський період є уявлення студентів про свою майбутню професійну діяльність та ставлення до неї.

Визначальну роль ставлення фахівця до професійної діяльності підкреслюють дослідники Е. Ф. Зеєр, Д. М. Завалишина, О. М. Іванова, Є. А. Клімов, А. В. Карпов, М. С. Пряжников, А. К. Маркова, Л. М. Мітіна, Н. В. Кузьміна, С. П. Бочарова, Б. Ф. Ломов, Г. С. Костюк та ін.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема антиципації ще досить нова і недостатньо вивчена. Термін «антиципація» був введений у психологію німецьким ученим Вільгельмом Вундтом в 1880 р. Сутність антиципації та механізм її прояву пояснюється дослідниками по-різному. З одного боку, з проблемою антиципації зіткнулися вчені, які працюють у галузі нейро- та психофізіології. З цієї точки зору антиципацію розглядають як здатність до випереджаючого відображення, що проявляється в очікуванні організмом певної ситуації та відповідно прийняття певної пози, здійснення певних рухів (П. К. Анохін, Т. Ф. Базилевич, Н. А. Бернштейн, Н. Н. Ладигіна-Коте, Н. Н. Поддьяков та ін.).

З іншого боку, проблема антиципації розроблялась вченими й на власне психологічному рівні. Ці дослідження були проведені перш за все у зв'язку з вивченням мислення, де антиципація трактується як уявлення в свідомості людини у схематичній формі, відповідь на будь-яку проблему ще до того, як вона буде реально розв'язана. Процеси антиципації аналізуються як мислительні в працях А. В. Брушлінського, М. І. Воловікової, Б. Ф. Ломова, О. М. Матюшкіна, Л. О. Регуш, С. Л. Рубінштейна, Е. М. Суркова, Б. М. Теплова [5].

У XX ст. у зв'язку з дослідженнями фізіології поведінки тварин і людини, пізнавальних процесів, творчої діяльності для позначення ефектів антиципації з'явилися терміни «попереджувальна діяльність» (І. П. Павлов), «випереджальне відображення» (П. К. Анохін), «модель потрібного майбутнього» (Н. А. Бернштейн), «інтерполяція» (Ф. Бартлетт), «екстраполяція» (Л. В. Крушинський), «ймовірнісне прогнозування» (І. М. Фейгенберг), «прогностична здатність» (Л. А. Регуш) та ін. У фундаментальній праці Б. Ф. Ломова та Є. Н. Суркова узагальнено й систематизовано дані, що стосуються проблеми антиципації, а також наведено визначення, що стало класичним для вітчизняної психології: «Антиципація – це здатність (в найширшому сенсі) діяти і приймати ті чи інші рішення з певним часово-просторовим випередженням щодо очікуваних, майбутніх подій» [2; 5].

Приємно відзначити також те, що останнім часом інтерес до спеціального дослідження антиципації з'явився і серед українських психологів. Ще на початку 90-х років минулого століття автор цієї роботи був практично єдиний в Україні, хто спеціально досліджував проблему антиципації [6]. Нині коло українських дослідників психологічних аспектів антиципації досить швидко розширюється [2; 4; 8].

Як добре видно з викладеного вище, термін «антиципація» впевнено рухається до домінуючого становища серед термінології психологічної науки, якою описуються

різноманітні прояви стосовно фактора майбутнього. І в цьому контексті виникає питання про те, якого, так би мовити, максимального термінологічного статусу слід надати поняттю «антиципація» серед поняттєво-категоріального апарату сучасної психології.

Мета статті – проаналізувати історію входження поняття «антиципація» у психологічну науку і виокремити основні тенденції його еволюції в термінологічному апараті психології.

Виклад основного матеріалу. Сутність антиципації зводиться до того, що з її допомогою здійснюється таке відображення дійсності, у результаті якого в мозку людини не тільки фіксуються і засобами мови оформляються стан навколишнього середовища, значення тих чи інших впливів у момент безпосереднього сприйняття, а й проглядаються їх динаміка, тенденції розвитку, імовірні зв'язки й відносини в майбутньому. Таким чином, антиципація є «універсальний механізм психічної організації людини», що дає змогу у відповідь на стимули, що діють в сьогоденні, передбачувати або передбачати події, що ще не настали, використовуючи накопичений у минулому досвід.

У феномені антиципації зв'язуються воєдино збереження минулого, відображення сьогодення та уявлення майбутнього. У цьому сенсі антиципація має універсальне значення для всіх форм людської діяльності. Відповідно антиципування поширюється на різні сторони життєдіяльності суб'єкта [4].

Л. О. Подкоритова зазначає [6], що антиципація є не лише здатністю до передбачення, а й особливим психічним процесом, за своєю природою ближчим до пізнавального, а також результатом випереджального сприйняття. Під час дослідження процесу становлення фахівця велике значення відіграє уява, що впливає на його регуляцію майбутньої діяльності [2].

Системний підхід до визначення антиципації дозволив виділити її основні функції: регулятивну, когнітивну, комунікативну. Саме на цих трьох функціях зосередив увагу Є. Сергієнко, тоді як Б. Ф. Ломов і Є. Н. Сурков виділяли тільки когнітивно-регулятивні аспекти процесу антиципації [5].

У визначенні Б. Ф. Ломова та Є. Н. Суркова, яке наводилося вище, на перший план виступає **регулятивна функція** антиципації, яка проявляється в обмеженні ступенів свободи живої системи відповідно до просторово-часової структури середовища. У зв'язку з прогнозованими змінами умов зовнішнього середовища здійснюється випереджальна підготовка, прогноз результатів дії та побудова її програми. Все це визначає напрям і характер поведінки в ситуації, що склалася. Антиципаційним процесам належить провідна роль в регуляції діяльності людини. Саме антиципація забезпечує формування суб'єктом мети, планування і програмування діяльності, прийняття рішення, здійснення контролю.

Когнітивна функція антиципації пов'язана зі здійсненням різних пізнавальних процесів; це передбачення, очікування тих чи інших подій. У сприйнятті, яке здійснюється в

теперішньому часі, завжди є момент антиципації, тобто віднесеність до майбутнього. На думку У. Найссера, дослідницька активність суб'єкта направляється передбачувальними схемами, які є планами перцептивних дій. У результаті взаємодії схем з наявним середовищем отримана інформація модифікує вихідну передбачувальну схему. Змінена схема спрямовує подальше сприйняття.

Третя функція антиципації – **комунікативна**. Будь-яке спілкування між людьми, їх взаємодія – це готовність підкоритися або враховувати соціальні та культурні норми, здатність миттєво дізнаватися емоційні стани інших, оцінювати соціальний контекст. Отже, комунікативна функція антиципації полягає в готовності, плануванні, передбачуваності процесів спілкування. Без цієї функції важко припустити існування будь-якої комунікації.

Процеси антиципації беруть участь у процесі уяви. За гіпотезою У. Найссера, образи уяви є планами збору інформації з потенційно доступного оточення, є реалістичним передбаченням майбутнього.

Антиципація впливає на мнемічні процеси. Прогнозування є істотним компонентом запам'ятовування, збереження і відтворення інформації. Як показують дослідження Б. Ф. Ломова, провідна роль у процесі селекції інформації для запам'ятовування належить тим передбаченням і планам, які людина буде в процесі поведінки. Інформація, закладена в пам'ять, під час збереження видозмінюється, реорганізується і в зміненому вигляді включається в новий процес антиципації. Селекція інформації з пам'яті в процесі відтворення теж залежить від змісту антиципованого майбутнього [5].

З процесами антиципації тісно пов'язане мислення. Процес мислення, як зазначає А. В. Брушлинський, «є шукання і відкриття істотно нового», яке здійснюється у формі прогнозування. Прогноз шуканого водночас розглядається як детермінанта, що визначає напрямок пошуку невідомого [3]. На цій підставі Б. Ф. Ломов і Є. Н. Сурков вважають за можливе говорити про єдність мислення і прогнозування. На їхню думку, мислення – це перш за все передбачення. Таким чином, антиципація, яка базується на функції роботи мозку, що «забігає» вперед, є проявом пізнавальної активності суб'єкта [5; 8].

Залежно від типу задач, що визначають ті чи інші конкретні дії, та критеріїв, якими людина користується при їх вирішенні, Б. Ф. Ломов і Є. Н. Сурков виділяють п'ять рівнів антиципації: субсенсорний, сенсомоторний, перцептивний, рівень уявлення (вторинних образів), мовно-розумовий [5; 8].

Кожен рівень антиципації відповідає певному рівню складності поставлених завдань. На кожному наступному рівні збільшується часова перспектива здійснюваних прогнозів. Ускладнюється зміст самого процесу антиципації, змінюється склад психічних процесів, на основі яких вона відбувається.

Автори зазначають, що в назві рівнів міститься деяка умовність. Вони (за винятком рівня, який позначений як «сенсомоторний») позначають переважні когнітивні компоненти антиципації, але не вказують особливостей психічної регуляції дій, що здійснюється на цьому рівні.

Термін «перцептивний рівень антиципації» означає не тільки процес формування цілісного образу предмета, що безпосередньо впливає на органи чуття, а й особливості регуляції предметно-практичних дій, що здійснюються перцептивним чином, а також і перцептивні дії, тобто дії, базовим компонентом яких є перцепція (перцептивні оцінки, вимірювання, вибір і т. п.). Це стосується й інших рівнів.

Перехід від рівня до рівня (від сенсомоторного – до мовно-розумового) характеризує ускладнення як когнітивного, так і регулятивного аспектів антиципації.

Субсенсорний рівень – це рівень неусвідомлюваних нервово-м'язових передналаштувань і рухів, що забезпечують різноманітні тонічні й потонічні ефекти, з якими пов'язане виконання майбутніх дій. Ефекти антиципації цього рівня своєрідні і стосуються широкого спектру функціональних зрушень, переважно в нервово-м'язовій системі.

Сенсомоторний рівень – це генетично рання форма антиципації, що істотно впливає на характер підготовчих операцій до очікуваних впливів. Антиципаційний ефект тут є вираженням щодо елементарного часово-просторового виявлення, розрізнення та випередження стимулу.

Перцептивний рівень характеризується певним ускладненням інтеграції психічних процесів, наслідком якої є установка індивіда на кінцевий ефект і синтез минулого досвіду; тут використовуються локальні антиципаційні схеми і форми вторинних образів-уявлень, які дають змогу виділити задачу, заздалегідь уявити можливі реакції та їх результат відповідно заданому критерію. Клас задач, які охоплюються перцептивним рівнем антиципації, зростає, а діапазон її «дозвільних ефектів» розширюється. Тут можуть спостерігатися різні ефекти надання переваги у виборі оптимальних дій, евристичні способи пошуку маршрутів в різних структурах перцептивного поля і т. д.

Віддаючи належне всім зазначеним рівням антиципації, ми зупинимось більш детально на двох вищих її рівнях, які мають безпосереднє значення, а саме рівень уявлення і мовно-розумовий рівень.

Рівень уявлень передбачає активне використання «структурних» схем, що зберігаються в оперативній і довготривалій пам'яті. На цій основі виникає особливий специфічний ефект панорамного передбачення. Панорамні образи в різних формах їх прояву дуже характерні для діяльності людини, оскільки їй доводиться орієнтуватися не тільки на те, що вона бачить перед собою безпосередньо, але і на те, що знаходиться «за її спиною» і чого ще немає, але повинно

з'явитись. Ефект панорамного передбачення переживається людиною як часово-просторова безперервність того середовища, у якому вона діє і буде діяти в найближчий відрізок часу. Отже, панорамне передбачення – необхідна умова для впевнених дій суб'єкта як у часі, так і в просторі.

Мовно-розумовий (вербально-логічний) рівень, тобто рівень переважно-інтелектуальних операцій, пов'язаний із ще більшим ускладненням інтеграції психічних процесів і появою інших, якісно нових форм передбачення. На цьому рівні стає можливим більш глибоке й широкє узагальнення, а також класифікація ситуацій, що пов'язано, ймовірно, з посиленням впливу семантичного фактора, за використання зовнішньої і внутрішньої мови. Основний механізм – формулювання гіпотез про очікувані події.

На цій основі здійснюється завчасно випереджальне планування дій до настання очікуваних подій, складається мегаплан поряд із планами, що визначають ситуативні дії людини від моменту до моменту. Це дає змогу суб'єкту на основі постійно оновлюваної інформації про свій власний стан і готовності до дії формувати гіпотези про очікувані події. Передбачувана картина очікуваних подій, що складає зміст цих гіпотез, служить уявною моделлю того, чого індивід прагне досягти в найближчий відрізок часу.

У мовно-розумовому (інтелектуальному) рівні антиципації випереджальне відображення отримує найбільш повний свій прояв. «Дозвільна здатність», дальність антиципації цього рівня найбільш велика. Узагальнення та абстракції, якими оперує мислення, дають змогу вирішувати різноманітні теоретичні й практичні завдання.

Принципово новим для цього рівня антиципації є використання не тільки первинних і вторинних образів предметів, а й знаків і знакових систем, які створені людством і в яких зафіксовано його узагальнений і «спресований» досвід.

Ще більше ускладнюється процес антиципації в структурі мислення людини із включенням у вирішення групових, колективних завдань (особливо в умовах протидії). Синхронізація індивідуальних дій людини з діями своїх партнерів можлива тому, що має місце постійне взаємне передбачення планованих у часі та просторі «ходів». На цій основі виникає колективний задум. Одна з його особливостей – випереджальний характер, тобто створення можливостей до часово-просторового випередження дій інших людей (наприклад, противника). Таке колективне передбачення лежить в основі процесу координації індивідуальних задумів із загальною стратегією спільних дій групи чи колективу. Природно, що антиципаційний ефект виникає тут, з одного боку, із використанням мовної сигналізації (у згорнутій, скороченій формі), з іншого – специфічних жестів, міміки і пантоміміки, у яких в закодованому вигляді міститься додаткова інформація. На основі останньої стає можливим взаєморозуміння між партнерами під час реалізації того чи іншого задуму [7].

Висновки й перспективи. Антиципація розглядається в психологічній літературі як здатність суб'єкта діяти та приймати рішення з певним часово-просторовим передбаченням відносно очікуваних подій. Така здатність пов'язана з потребово-мотиваційними та смисловими характеристиками особистості.

Психологічні дослідження вказують на те, що розвиток антиципаційних образів триває все життя: зі збільшенням життєвого досвіду, удосконаленням професійної діяльності підвищується їхня потужність, точність і диференційованість. Будь-яка взаємодія людини зі світом передбачає зв'язок минулого з майбутнім через теперішнє. Результати аналізу теоретичної літератури дають змогу зробити висновок про необхідність цілеспрямованого розвитку компонентів здібності до професійної антиципації та необхідність передбачати можливі психологічні труднощі антиципаційної спроможності майбутніх фахівців у галузі психології і за необхідності будувати потрібну психолого-профілактичну та консультаційно-корекційну роботу. Проведений теоретичний аналіз психологічної літератури дає можливість зробити припущення про доцільність використання різних прийомів та технік корекції песимізму, емоційної нестабільності, тривожності, боязкості, емоційної напруженості, підозрілості та розвитку відкритості, оптимізму, сенситивності, самостійності, самоконтролю, особистісного зростання, адекватної самооцінки, комунікативних навичок з метою розвинення антиципаційної здатності і, як наслідок, підвищення професійної компетентності працівників освіти. Для розвитку конкретних індивідуально-психологічних детермінант, що взаємопов'язані з професійною антиципацією, можна використовувати тренінг навичок спілкування, тренінг вирішення проблем чи постановки досягнення цілей, тренінг життєстійкості та ін. Проведене дослідження не вичерпує всієї глибини проблеми. У зв'язку з цим можливе подальше проведення більш глибокого аналізу виявлених значущих зв'язків антиципаційної спроможності з індивідуально-особистісними якостями майбутніх фахівців, взаємозв'язку антиципаційних здібностей фахівців з особливостями їх роботи, наприклад, типом закладу освіти, методами роботи (робота у рамках традиційної державної освіти, Вальдорфський метод, метод М. Монтесорі тощо). Подальшого розвитку потребує також вивчення мотиваційного компонента прогностичної діяльності, дослідження ціннісно-змістовної сфери та визначення критеріїв процесу вдосконалення антиципаційної спроможності майбутніх фахівців.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Барчі Б. В. Дослідження проблеми становлення фахівця в психології. *Становлення особистості професіонала: перспективи й розвиток* : матеріали II Всеукраїнської науково-практичної конференції. Одеса : ОДУВС, 2009. С. 36–39.

2. Батраченко І. Г. Мікрогенез автобіографічної антиципації особистості. *Вісник ДНУ ім. О. Гончара*. Т. 16. Сер. «Педагогіка і психологія». 2008. С. 20–25.
3. Батраченко І. Г. Зазирнути в майбутнє або Антиципація в дошкільному віці. *Дошкільне виховання*. 2010. № 5. С. 5–10.
4. Головаха Е. И. Жизненная перспектива и профессиональное самоопределение молодежи. К. : Наук. думка, 1988. 144 с.
5. Ломов Б. Ф., Сурков Е. Н. Антиципация в структуре деятельности. М., 1980. 279 с.
6. Подкоритова Л. О. Індивідуально-типологічні особливості антиципації життєвих виборів випускників вищих навчальних закладів : дис... канд. психол. наук: 19.00.07. Інститут психології ім. Г. С. Костюка. К., 2006. 21 с.
7. Тараненко Т. Прогнозування і планування життєвого шляху. *Основи практичної психології*. К., Либідь. 1999. С. 177–190.
8. Сурякова М. В. Уявлення студентів-психологів про майбутню професійну діяльність. *Вісник Дніпропетровського університету економіки та права імені Альфреда Нобеля*. Серія «Педагогіка і психологія». 2011. С. 136–141.

REFERENCES

1. Barchi B. V., 2009. Doslidzhennja problem i stanovlennja fahivcja v psihologii [Investigation of the problem of becoming a specialist in psychology] Stanovlennja osobistosti profesionala: perspektivi j rozvitok: Materiali II Vseukrainskoi naukovo-praktichnoi konferencii. Odesa: ODUVS. P. 36-39.
2. Batrachenko I. G., 2008. Mikrogenez avtobiografichnoï anticipacii osobistosti [Microgenesis of Autobiographical Antispacity of Personality] T. 16. Visnik DNU im. O. Gonchara. Ser. «Pedagogika i psihologija». P. 20–25.
3. Batrachenko I. G., 2010. Zazirnuti v majbutne abo Anticipacija v doshkilnomu vici [Look In to The Future Or Antisipatio In The Preschool Age]. Doshkilne vihovannja. № 5. P. 5–10.
4. Golovaha E. I., 1988. Zhiznennaja perspektiva i professional'noe samoopredelenie molodezhi [Life Perspective and Professional Self-Determination of Youth]. K. Nauk. dumka. P. 144.
5. Lomov B. F., Surkov E. N., 1980. Anticipacija v strukture dejatel'nosti [Antitrustin the structure of activity]. M. 279 p.
6. Podkoritova L. O., 2006. Individual'no-tipologichni osoblivosti anticipacii zhittevih viboriv vipuskniv vishhij navchal'nij zakladiv [Individual-typological peculiarities of anticipation of life-election of graduates of higher educational institutions] : dis... kand. psihol. nauk: 19.00.07 Institut psihologii im. G. S. Kostjuka. K. 21 ark. : ris., tabl. Bibliogr.: ark. 173-190.
7. Taranenko T., 1999. Prognozuvannja i planuvannja zhittevogo shljahu [Prediction and Planning of the Life Path]. Osnovi praktichnoi psihologii. Libid. P.177–190.

8. Surjakova M. V., 2011. Ujavlennja studentiv-psihologiv pro majbutnju profesijnu dijal'nist [Representation of students-psychologists about the future professional activity]. Serija «Pedagogika i psihologija». Visnik Dnipropetrovs'kogo universitetu ekonomiki ta prava imeni Al'freda Nobelja. P. 136-141.

**Barchi B. V. ANTICIPATION AS A CONDITION OF FORECASTING, SELECTION
AND REGULATION OF FUTURE ACTIVITY: THEORETICAL ASPECTS**

Summary. *The article deals with the theoretical aspect of anticipation as a condition for forecasting, selecting and regulating future activities; analyzed regulatory, cognitive and communicative functions of anticipation, highlights the main theoretical approaches to understanding the concept of anticipation. Five levels of anticipation such as sub sensory, sensorimotor, perceptual, level of representation (secondary images), linguistic-mental have been described.*

The purpose of the article is to analyze the history of the concept of "anticipation" in psychological science and to distinguish the main tendencies of its evolution in the terminology apparatus of psychology.

The role and importance of the necessity of purposeful development of the components of the ability to professional anticipation and the need to anticipate the possible psychological difficulties of the anticipatory capacity of the future have been emphasized. It has been determined that for the development of specific individual psychological determinants, which are interrelated with professional anticipation, one can use: training of communication skills, training in solving problems or setting goals, training in viability. The anticipation as an ability, which is connected with the needs-motivational and semantic personality characteristics has been outlined.

The typology of the concept of "anticipation" in modern psychological science has been determined. Synonymic notions belonging to this category have been considered.

It has been proved that further development requires the study of the motivational component of the predictive activity, the study of the value-content sphere and the definition of criteria for the process of improving the anti-capability of future specialists.

Key words: *anticipation, prediction, mental reflection of the future, forecasting.*

Барчій Магдалина Степанівна
старший викладач кафедри психології,
Мукачівський державний університет

ДО ПРОБЛЕМИ САМОАКТУАЛІЗАЦІЇ МАЙБУТНЬОГО ПСИХОЛОГА В ПРОЦЕСІ ПЕРВИННОЇ ПРОФЕСІОНАЛІЗАЦІЇ

Анотація. У статті розкрито зміст самоактуалізації особистості; проаналізовано структуру та етапи самоактуалізації, висвітлено основні характеристики самоактуалізованої особистості. Описано особливості самоактуалізації особистості майбутнього психолога в процесі навчально-професійної діяльності. Підкреслено роль та значення формування професійно важливих якостей, соціально-психологічної компетентності майбутнього психолога для успішної самореалізації та самоактуалізації особистості. Визначено, що перелік якостей особистості психолога-фахівця співвідноситься з індивідуально-психологічними якостями самоактуалізованої особистості. Окреслено психолого-педагогічні умови професійної самоактуалізації майбутніх психологів у процесі професійної підготовки, вказано, що самоактуалізація майбутнього психолога може бути якісно реалізована лише в гармонійному поєднанні особистісно орієнтованого підходу й особистих зусиль студента.

Ключові слова: самоактуалізація особистості, професійна підготовка, професійна самоактуалізація, самореалізація.

Постановка проблеми. Важливу роль у становленні фахівця відіграє професійна освіта, яка на сьогоднішній день повинна створювати умови для становлення творчої особистості майбутнього фахівця. Особливо це важливо для підготовки майбутнього психолога, оскільки сьогодні панує уявлення про фахівця-психолога як про гнучку особистість, що постійно розвивається, здатна вирішувати власні проблеми, розкрити свій потенціал і прагне до самоактуалізації як унікальної цілісності та невід'ємної умови досягнення успіху у житті.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Самоактуалізацію розглядають як багатовимірний феномен, що охоплює всебічний і безперервний розвиток творчого та духовного потенціалу людини, максимальну реалізацію її можливостей, адекватне сприйняття навколишнього світу і свого місця в ньому, багатство емоційного й духовного життя, високий рівень фізичного здоров'я та моральності (Л. Гозман, М. Кроз, М. Латинська).

Сучасні науковці (І. Бех, М. Боришевський, Б. Братусь, І. Булах, Л. Долинська, Ю. Приходько, О. Скрипченко, Т. Титаренко й ін.) розглядають самоактуалізовану особистість як індивіда з розвиненою суб'єктністю, здатністю до самовияву, активного суб'єкта власної життєдіяльності, творця свого неповторного життєвого світу.

У дослідженнях О. Байтінгера, О. Лазурського, А. Сейтешева самоактуалізацію в

юнацькому віці пов'язують із професійним самовизначенням, від якого залежить подальша реалізація потенціалу особистості. Деякі вчені (Л. Долинська, Н. Чепелева, В. Панок) пов'язують ефективне вирішення різноманітних професійних завдань із наявністю й рівнем сформованості професійно важливих особистісних рис і якостей майбутніх психологів.

На думку В. Карнаухової, студенти, які прагнуть самоактуалізації власного потенціалу, повинні виявляти такі свої якості, як виражена орієнтація в часі, здатність до самопроектування, цілепокладання, мотивованість на досягнення успіху у своїй діяльності [2].

Аналіз літературних джерел засвідчує неоднозначність трактування поняття «самоактуалізація», виділення основних компонентів її структури й особливостей виявлення в різних сферах життєдіяльності. Більшість науковців вважають поняття «самоактуалізація» та «самореалізація» дуже близькими за змістом. Самоактуалізація є показником повноти самореалізації особистості. Вона свідчить про ступінь розвитку самосвідомості, рівень орієнтування в життєвих і соціальних ситуаціях, наявність потенційних та реальних можливостей особистості для її самоздійснення, рівень організаційно-вольової зрілості в управлінні життєвими обставинами й подоланні життєвих труднощів.

О. Ященко узагальнено визначає самоактуалізацію як психічне явище (яке можна інтерпретувати як процес, стан, метапотребу, результат і властивість особистості), що перебуває в реципрокних стосунках із самопізнанням та самовдосконаленням і сприяє керуванню не тільки потенціальними здібностями, а й усіма рівнями психіки й формами свідомості особистості, а також забезпечує соціальну результативність [5].

Мета статті – проаналізувати сутність процесу самоактуалізації та основні властивості самоактуалізованої особистості майбутнього психолога.

Виклад основного матеріалу. Сутність процесу самоактуалізації особистості полягає в здатності особистості внутрішньо приймати, усвідомлювати й оцінювати протиріччя й труднощі, здатності самостійно й продуктивно вирішувати їх відповідно до своїх найбільш загальних цілей і моральних ідеалів, що обумовлює нові стадії та ступені її розвитку.

Особливої уваги заслуговує розгляд проблеми самоактуалізації у професійному контексті, адже самоактуалізація у обраній професії для багатьох стає провідним її способом. Дослідження у цій сфері студентів-психологів викликає особливу увагу, тому що саме в цей період, період навчання, закладаються основи майбутньої професії. Професійне становлення психолога – складний, неперервний процес «проектування» особистості. Навчаючи людей самостійно вирішувати свої проблеми, психолог піднімає суспільну свідомість на новий рівень; він використовує свої професійні і особистісні можливості, щоб впливати на ріст самосвідомості конкретної особистості. Виконати цю місію може тільки особистісно зріла людина, внутрішньо і професійно підготовлена до вирішення завдань, які стоять перед нею.

Особистісна зрілість проявляється у вмінні поєднувати, співвідносити свої індивідуальні особливості, статусні й вікові можливості та набуті знання з вимогами суспільства й оточуючих.

М. Ткалич відзначає тісний зв'язок професійної самоактуалізації із вирішенням особистісних протиріч, зі зміною мотиваційної сфери, з появою внутрішньої потреби у формуванні певної професійної стратегії, плануванні професійної кар'єри. Самоактуалізація в професійній сфері також тісно пов'язана з питаннями соціального призначення, професійного зростання, використання права на творчість [5]. Самоактуалізація в професійній сфері також тісно пов'язана з питаннями соціального призначення, професійного зростання, використання права на творчість.

Сутність професійної самоактуалізації, заснованої на концепції особистісного розвитку А. Реана, представлена М. Ткалич таким чином: а) свобода та відповідальність (з якою зв'язана і «сутність буття зрілої особистості, і успішність, і способи її самоактуалізації»); б) диспозиційна терпимість (це визначена позиція, настановлення, світовідчування особистості, коли людина залишається чутливою та емпатійною, має позитивне бачення дійсності); в) виражена потреба в саморозвитку («яка є показником особистісної зрілості й одночасно умовою її досягнення») [5].

Професійна самоактуалізація особистості – складний, багаторівневий процес спрямованого прогресивного професійного розвитку зрілої особистості, який характеризується реалізацією особистісно-професійного потенціалу, що надає особистості можливість досягти найвищого рівня – професійного «акме».

За М. Ткалич, процес самоактуалізації складається з чотирьох етапів: самовизначення у професійній діяльності; самовираження у професійній діяльності; особистісна самоактуалізація; досягнення професійного «акме» [5].

Для повної самореалізації своїх потенційних можливостей, тобто самоактуалізації в процесі професійної підготовки, необхідний високий ступінь інтеграції властивостей самоактуалізованої особистості. Ключове значення в процесі професійної самоактуалізації повинно надаватись розвитку тих професійно важливих якостей і здібностей особистості, які потрібні їй та суспільству, можливості її ефективного саморозвитку й творчого потенціалу особистості, що передбачає вироблення умінь обирати мету, планувати діяльність, організовувати, виконувати, регулювати, контролювати, аналізувати й оцінювати її результати.

Процес самоактуалізації здійснюється через послідовну зміну певних станів та їхній взаємозв'язок:

- 1) усвідомлення студентами своїх потенційних можливостей, що пов'язані із системою професійних цінностей;
- 2) їхній адекватний вияв у навчальній та професійній діяльності;
- 3) активне оволодіння студентами способами (пізнавальна активність, творчість) та засобами (самопізнання, самооцінка, самопрограмування, самовияв) самоактуалізації.

Студентство як важливий етап становлення особистості майбутнього фахівця випробовує та кристалізує потенціал своєї суб'єктності. Фахове навчання повинно стати платформою для самоактуалізації особистості студента, забезпечити апробацію його професійного самовизначення. Вища освіта має так організувати навчальний процес, щоб усі внутрішні резерви особистості майбутніх фахівців спрямувати на їхнє особистісне і професійне зростання, на набуття навичок побудови самоактуалізації. Водночас самоактуалізація майбутнього спеціаліста може бути якісно реалізована лише в гармонійному поєднанні особистісно орієнтованого підходу й особистих зусиль студента як індивіда.

Специфічною особливістю самоактуалізації особистості в студентському віці є те, що вона здійснюється в межах навчально-професійної діяльності. Реалізуючи свої здібності, свій особистісний потенціал, студент здійснює безперервний рух до самоактуалізації – єдності професійного та особистісного зростання.

Психологічна практика як особлива галузь діяльності висуває цілу низку вимог до професійного психолога як суб'єкта. Учені підкреслюють необхідність гуманістичної спрямованості психолога; відповідність особистісних рис загальнолюдським і національно-культурним цінностям [3]. Важливими професійними рисами психолога вважають орієнтацію на іншого як рівноправного суб'єкта спілкування, вміння встановлювати конструктивні контакти з людьми, вести професійно орієнтований діалог, розвиток особистісної та професійної рефлексії, наявність психологічної культури, яка передбачає такі структурні компоненти, як культура спілкування, емоційна культура та здатність до професійної рефлексії [2]. Творча самореалізація в цій професії передбачає, насамперед, становлення й психокорекцію своєї особистості, розвиток соціально перцептивних умінь та професійної інтуїції. Враховуючи складність і специфіку професійної діяльності психолога, Р. Овчарова формулює такі вимоги до його особистості: інтелектуальність, соціальність, емоційна стабільність, гуманістична спрямованість. Умовою професійного зростання й розвитку майбутніх психологів розглядають рівень соціально-психологічної компетентності. Компонентами її структури є мотиваційно-ціннісний, що відображає особистісно-світоглядну позицію психолога, функціональний (знання й техніки) і регулятивний (позитивне емоційне тло, висока працездатність, відсутність тривожності). Досягнення високого рівня професійної

компетентності є для психолога метою його особистісно-професійного зростання та вдосконалення, а, отже, і самоактуалізації й самореалізації [2].

З метою профвідбору шкільних психологів Н. Пророк пропонує використовувати модель, яка містить такі основні вимоги до індивідуально-психологічних та особистісних якостей майбутніх фахівців: гуманістичну спрямованість особистості; свідоме й несвідоме прагнення до надання допомоги людям; інтерес до людини, її внутрішнього світу як предмету пізнання й перетворення; любов до людей, толерантність. Також, на думку автора, психолог-практик повинен відрізнятися яскраво вираженою мотивацією вдосконалення, самовдосконалення та професійного зростання, постійним розширенням спектру цілей і мотивів професійної діяльності, збагаченням «Я-концепції» [1]. Аналізуючи професійно важливі характеристики психолога, дослідники підкреслюють єдність особистісного й професійного розвитку. Так, у виділених О. Пряжніковою етапах професійного становлення практичних психологів знаходить відображення процес перетворення внутрішнього світу спеціаліста.

Погоджуємось із думкою дослідників, що перелік якостей особистості психолога-фахівця співвідноситься з індивідуально-психологічними якостями самоактуалізованої особистості. Схожість виокремлених компонентів цілком зрозуміла, оскільки і професіоналізація, і самоактуалізація як процеси, пов'язані з певною діяльністю, є специфічно організованими діяльностями і внутрішньо, і зовнішньо. Отже, період професійного навчання, входження до професійної діяльності характеризується суттєвими змінами у сфері самосвідомості, формуванням нової структури особистості, з представленими професійно важливими характеристиками як властивостями само актуалізованої особистості.

Н. Старинська пояснює самоактуалізацію особистості майбутніх психологів у навчально-професійній діяльності як безперервний динамічний процес актуалізації та розвитку потенційних можливостей суб'єкта навчання, який забезпечує формування соціально-психологічної адаптованості й рефлексивності, що супроводжується формуванням професійної ідентичності та вираженою тенденцією до продуктивних особистісних і професійних самозмін [4].

Студенти, які прагнуть до самоактуалізації власного потенціалу, повинні виявляти такі якості: виражена часова орієнтація, здатність до самопроекування, окреслення мети, вмотивованість досягнення успіхів у своїх ініціативах. Результатом успішного застосування цих якостей у професійній діяльності психолога є ефективна професійна самореалізація.

Критеріями самоактуалізації особистості у навчально-професійної діяльності виступають осмисленість життя, визнання головними в ньому цінностей зростання й розвитку; позитивне сприйняття себе, інших, обраної професії, розгляд її як можливості реалізувати

власні інтереси, здібності й цінності; інтернальність; креативність; відкритість до життя й готовність постійно вчитися. Розширюючи свої знання та вміння, переходячи на новий рівень світовідчуття, що відображає актуальність цього моменту, студент ще більше розкриває свої здібності, які можна успішно втілити, реалізувати в навчально-професійній діяльності, особистому житті та майбутній професійній діяльності.

Прагнення особистості до зростання, розвитку, досягнень, самовдосконалення, самоактуалізації є характерним саме для студентського віку і його необхідно цілеспрямовано підтримувати на етапі первинної професіоналізації. Тому головним завданням закладів вищої освіти має стати створення умов, що сприяють розкриттю особистісного потенціалу студента, стимулювання прагнення до зростання та розвитку протягом усього навчання у закладі вищої освіти. Реалізації цього завдання сприятиме особистісно-орієнтоване навчання. Навчання у закладі вищої освіти має розвивати у студентів прагнення реалізувати свій потенціал у суспільстві, розкрити свої можливості. Для цього необхідно акцентувати увагу студентів на майбутній професійній діяльності; максимально пов'язувати завдання з уже набутим навчальним і життєвим досвідом студента; переконати студента, що тільки власне прагнення й амбіції можуть спонукати особистість до виконання певних дій і певної діяльності; спонукати студента впевнено робити вибір на користь знань і не боятися приймати самостійні рішення; підтримувати позитивний емоційний стан як результат задоволення від власної навчальної діяльності; сприяти перетворенню навчальної діяльності в справжню цінність студента, яка би поступово ставала потребою особистості. Усвідомлення студентами значущості для себе майбутньої професійної діяльності психолога, прийняття професійних ролей і суб'єктивне задоволення від причетності до цієї професійної спільноти є невід'ємними атрибутами розкриття й максимальної реалізації студентами свого особистісного потенціалу (здібностей, прагнень, знань, умінь) на етапі професійної підготовки. Самоактуалізація майбутнього психолога може бути якісно реалізована лише в гармонійному поєднанні особистісно орієнтованого підходу й особистих зусиль студента. Таким чином, основними психолого-педагогічними умовами самоактуалізації майбутніх психологів виступають: забезпечення усвідомлення студентами завдань та вимог майбутньої професії; формування у майбутніх психологів гуманістичної спрямованості особистості; організація активності кожного студента; врахування у процесі навчальної взаємодії зі студентами індивідуальних особливостей кожного з них; організація керованої самостійної роботи студентів; максимальне використання у навчально-виховному процесі активних методів навчання та нетрадиційних форм професійної підготовки.

Висновки і перспективи. Самоактуалізація – це активне якісне перетворення людиною свого внутрішнього світу, яке відбувається в процесі її діяльності, насамперед професійній.

Вона – найбільш повна й вільна реалізація особистістю своїх можливостей; вроджена тенденція до безперервного розгортання свого необмеженого творчого потенціалу у найрізноманітніших сферах життєдіяльності; тенденція максимізувати таланти і дарування.

Особливістю самоактуалізації особистості в студентському віці є те, що вона здійснюється в межах процесу професіоналізації особистості на етапі професійної підготовки. Це обумовлює необхідність доповнення сукупності властивостей самоактуалізації майбутніх психологів тими властивостями, які відображають особливості студентського віку та специфіку професійного становлення особистості на етапі вузівської підготовки. Перспективи подальших досліджень полягають в обґрунтуванні засобів оптимізації самоактуалізації майбутніх психологів у процесі їх професійної підготовки.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Братаніч Б. В., Ільченко І. Г. Самоактуалізація особистості та освіта. *Філософські проблеми освіти*. 2011. № 2. С. 13–20.
2. Долінська Ю. Г. Самоактуалізація особистості майбутнього психолога у процесі професійної підготовки. 19.00.07. пед. та вікова психологія : автореферат дис. ... канд. психологічних наук. К., 2000. 20 с.
3. Кобильнік Л. М. Психологічні особливості самоактуалізації особистості майбутніх психологів і педагогів : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. К., 2007. 250 с.
4. Старинська Н. В. Особливості самоактуалізації майбутніх психологів у процесі професійної підготовки. К., Інтерсервіс, 2015. 178 с.
5. Ткалич М. Г. Психолого-організаційні детермінанти самоактуалізації менеджерів комерційних організацій : автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.10. Ін-т психології ім. Г. С. Костюка АПН України. К., 2006. 20 с.

REFERENCES

1. Bratanich B. V., Ilchenko I. G., 2011. Samoaktualizacija osobistosti ta osvita [Self-actualization of personality and education] *Filosofskiproblemiosviti* #2. P. 13–20.
2. Dolinska Ju. G., 2000. Samoaktualizacija osobistosti majbutnogo psihologa u procesi profesijnoi pidgotovki [Self-actualization of the personality of the future psychologist in the process of professional training] 19.00.07. Ped. Ta vikova psihologija : Avtoreferatdis. kand. psihologichnih nauk. K. 20 p.
3. Kobilnik L. M., 2007. Psihologichni osoblivosti samoaktualizacii osobistosti majbutnih psihologiv i pedagogiv [Psychological peculiarities of self-actualization of the personality of future psychologists and teachers] 19.00.07 dis. kand. psihol. Nauk. K. 250 p.

4. Starinska N. V., 2015. Osoblivosti samoaktualizacii majbutnih psihologiv u procesi profesijnoi pidgotovki [Features of self-actualization of future psychologists in the process vocational training]. K.: Interservis, 178 p.
5. Tkalic M. G., 2006. Psihologo-organizacijni determinanti samoaktualizacii menedzheriv komercijnih organizacij [Psycho-organizational determinants of self-actualization managers of commercial organizations] 19.00.10 Avtoref. dis. kand. psihol. nauk: In-t psihologii im. G. S. Kostjuka APN Ukraini. K., 20 p.

***Barchii M. S. TO THE PROBLEM OF SELF-ACTUALIZATION OF THE FUTURE
PSYCHOLOGIST IN THE PROCESS OF PRIMARY PROFESSIONALIZATION***

Summary. *The article reveals the peculiarities of self-actualization of the personality at the student's age. The structure and stages of self-actualization have been analyzed. A specific feature of self-actualization of the individual in a student's age is that it is carried out within the framework of educational and professional activities. Realizing his abilities, his personal potential, the student carries out a continuous movement to self-actualization - the unity of professional and personal growth.*

The article describes the main characteristics of self-actualized personality. The features of self-actualization of the personality of the future psychologist in the process of educational-professional activity have been described. The role and importance of professionally important qualities formation, social psychological competence of the future psychologist for successful self-actualization and self-actualization of the personality have been emphasized. It has been determined that the list of personality traits of psychologist-specialist correlates with the individual and psychological qualities of self-actualized personality. The criteria for self-actualization of the person in the educational and professional activities are as follows: the meaningfulness of life, recognition of the values of growth and development that are its main values; positive perception of oneself, others, chosen profession, considering it as an opportunity to realize their own interests, abilities and values; internality; creativity; openness to life and readiness to study constantly. Expanding their knowledge and skills, moving to a new level of attitude that reflects the relevance of this moment, the student even more reveals his abilities that can be successfully implemented, taken in educational activities, personal life and future professional activities.

Studying at a higher education institution should develop students' aspirations to realize their potential in society, to open up their opportunities. The psychological and pedagogical conditions of professional self-actualization of future psychologists in the process of professional training have been outlined. The self-actualization of the future psychologist can be qualitatively realized only in the harmonious combination of personally oriented approach and personal efforts of the student.

Key words: *self-actualization of the person, professional training, professional self-actualization, self-actualization.*

УДК 159.98:316.62:316.774

DOI: 10.31339/2617-9598-2019-1(3)-32-43

Бойко Світлана Тихонівна

науковий співробітник,

Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України

ПСИХОЛОГІЧНА БЕЗПЕКА ОСОБИСТОСТІ В УМОВАХ РОЗІРВАНОГО ІНФОРМАЦІЙНОГО ПРОСТОРУ

Анотація. У статті обґрунтовано необхідність розгляду проблеми інформаційно-психологічної безпеки особистості. Розглянуто інформаційне суспільство як сучасний етап розвитку цивілізації. Виявлено особливості функціонування патогенних текстів в інформаційному просторі. Розкрито сутність та означено основні критерії психологічної безпеки особистості в умовах інформаційного простору України, у якому активно присутній інформаційний продукт різних систем. Визначено, що поглиблення знань про структурно-функціональні особливості психологічної безпеки особистості є важливим складником подальшого поширення в суспільстві основ культури психологічної безпеки, що сприятиме зміцненню державної безпеки.

Ключові слова: інформаційне суспільство, інформаційний простір, інформаційно-психологічна культура, патогенний текст, інформаційний стрес, психологічна безпека, психологічний захист.

Постановка проблеми. В умовах соціальної нестабільності та напруженості, що існують зараз в Україні (війна на Сході країни, наявність окупованих територій, більше 1,5 млн внутрішньо переміщених осіб, психологічний стан ветеранів АТО (ООС), масовані інформаційно-психологічні операції, складне економічне та політичне становище), пріоритетною цінністю, необхідною для психологічного здоров'я, благополуччя, вільного розвитку та самоактуалізації людей, є психологічна безпека особистості. Тож проблематика із цього питання привертає все більше уваги дослідників із різних галузей знань – філософів, соціологів, юристів, дослідників медіакультури та, звісно, психологів.

Метою написання статті є розкрити сутність та означити основні критерії психологічної безпеки особистості в умовах інформаційного простору України, у якому активно присутній інформаційний продукт різних систем («розірваний інформаційний простір»).

Виклад основного матеріалу. На сьогодні жодна зі сфер і галузей суспільного життя не може нормально функціонувати й розвиватися без урахування реалій і вимог інформаційного суспільства. У науковий обіг це поняття увійшло в 60-ті роки ХХ ст. приблизно одночасно у США та Японії (Ю. Хаяші, Ф. Махлуп, Т. Умесао). Зі звітів за 1969–1971 рр. таких організацій, як Агентство економічного планування, Інститут розробки й використання комп'ютерів, Рада зі структури промисловості, що працювали на японський уряд, можна виокремити думку про те, що на цьому етапі розвитку людства не матеріальний, а інформаційний продукт стає основним рушієм розвитку суспільства. Подальший розвиток інформаційних технологій і

зумовлені ним зміни не тільки в економіці, науці, культурі та освіті, а й у побуті та стилі життя знайшли теоретичне осмислення у працях М. Пората, Д. Белла, Ж. Бодріяра, М. Постера, М. Кастельса та ін. Утім, окрім апологетів, у концепції «інформаційного суспільства» були і є також критики – зокрема, британський соціолог Френк Вебстер у ґрунтовній роботі «Теорії інформаційного суспільства» (2002 р.) відзначав відсутність єдності в аргументації авторів робіт, присвячених впливу сучасних інформаційно-комунікаційних технологій та індустрії знань на суспільні відносини; вважав, що ніяких конкретних дефініцій, точних критеріїв та методів вимірів згадана концепція не надає, а отже, йдеться не про новий тип суспільства, а про прискорення інформатизації (що насправді триває століттями) внаслідок процесів індустріалізації та глобалізації у ХІХ–ХХ ст. [8].

Слід зазначити, що світова криза інформаційно-комунікаційної сфери 2001–2002 рр. та глобальна фінансово-економічна криза 2008–2009 рр. спричинили спад популярності терміна «інформаційне суспільство» – адже сподівання на швидке його настання так і не здійснилося. Тим не менше, український науковий простір (особливо гуманітарний) переповнений публікаціями на тему інформаційного суспільства – щоправда, про якесь ґрунтовне вивчення впливу інформаційних технологій на всі сфери життя і суспільства та вичерпні відповіді на питання «що з цим робити і чого чекати надалі?» не йдеться (справедливості заради, слід зазначити що це стосується не тільки України), адже це динамічний і багато в чому непередбачуваний процес. У нашій країні становлення інформаційного суспільства відбувається в умовах військового конфлікту, внутрішньополітичного конфлікту і складного економічного становища. Не дивно, що часто причиною різноманітних неврозів, депресій, страхів, фобій є саме інформація. Тож дедалі вживанішими стають поняття «інформаційна війна», «інформаційно-психологічна безпека», «інформаційно-психологічний захист».

Однією з характеристик сучасного етапу розвитку інформаційного середовища є зростання маніпулятивного потенціалу ЗМІ і почастищення маніпулятивних впливів на суспільство з боку інформаційних систем. В умовах ускладнення і динамічності соціальних процесів, кількісного збільшення масової інформації, посилення масових інформаційних потоків, технологічного розвитку інформаційних мереж людині стає все важче орієнтуватися у світі інформації. Розширення медіапростору збільшує психологічні навантаження та ускладнює можливість аналізу й орієнтування аудиторії в медіасередовищі. Зросла інтерактивність масових комунікацій є зручним середовищем для маніпулятивних впливів, що подібно до вірусів поширюються на суспільство.

Варіативність маніпулятивних технологій і прийомів мовного маніпулювання в текстах ЗМІ, що накладається на психологічні особливості аудиторій, які сприймають ці тексти,

робить маніпулятивний вплив на свідомість непомітним і ефективним, когнітивне освоєння реальності стає залежним від інтерпретацій і версій, які поширюються по каналах ЗМІ.

Проблема медіаманіпуляцій пов'язана і з розвитком інтернету, що ще більше збільшує психологічні навантаження і ускладнює можливість аналізу й орієнтування в медіасередовищі. Це особливо позначається на молодіжній аудиторії, яка є основним споживачем мережевих ЗМІ.

Натепер соціально-політичні відносини в Україні формуються у складних умовах під впливом ідеології інформаційного суспільства, процесів геополітичної конкуренції, глобалізації, політичного та інформаційного протиборства. Ці процеси в сучасних умовах можуть набувати особливо небезпечних та агресивних форм, що отримали назву інформаційно-психологічних операцій, а використання всього їх арсеналу сил, засобів і методів у політичних цілях у сучасному світі набуло широкого поширення в силу своєї безкарності.

Г. Г. Почепцов писав: «...Для України одними із центральних задач, на нашу думку, можуть стати такі, як: “Створення національної ідентичності” та “Подолання високого рівня песимізму у населення”, оскільки без їх вирішення Україна не зможе залишитися незалежною державою. А ці завдання можна вирішити саме механізмами інформаційної сфери» [7, с. 48]. А також: «Якщо психологічна/інформаційна війна стукає в двері, то відчинити ці двері без страху можуть тільки добре підготовлені фахівці...» [там само, с. 10].

У країнах із давніми демократичними традиціями вже давно досліджують вплив медіапростору на особистість. Британський дослідник і медіапедагог Л. Мастерман, активний прихильник розвитку критичного мислення аудиторії, визначив чотири основні ділянки вивчення медіаінформації таким чином:

- 1). На кому лежить відповідальність за її створення, хто володіє засобами масової інформації та контролює їх?
- 2). Як досягається необхідний ефект?
- 3). Які ціннісні орієнтації створюваного таким чином світу?
- 4) Як його сприймає аудиторія? [4, с. 22–23].

Не дивно, що особливу увагу дослідників привернули явища негативного характеру. Зокрема, американський науковець Р. Харріс у своїй праці «Психологія масових комунікацій» зібрав приклади негативних впливів мас-медіа на психологію людей і пояснив ці явища з психологічної точки зору [10].

В Україні питання впливу медіа на людську свідомість почали вивчати із середини 90-х років. Зокрема, Б. Потятиник ввів поняття «патогенний текст» і дав йому таке визначення: «...Під патогенним ми будемо розуміти текст, який завдає чи, на думку експертів, спроможний

завдавати шкоду моральному та психічному здоров'ю окремої особи, нації, держави, людства» [6, с. 209]. Також «патогенний текст – це семіотична (знакова) структура, яка має вбудовані механізми розмноження, самоекспансії» [там само]. Симптомами патогенного тексту Б. Потятиник вважає:

- «1) погіршене сприйняття нової, особливо суперечливої інформації, зациклення на певній інформації, як єдино правильній, параноїдальна одержимість певним текстом;
- 2) зниження морально-психологічного рівня функціонування особистості» [6, с. 209].

Французький мислитель Ж. Бодріяр, «препаруючи» сучасне суспільство у книзі «Прозорість зла», означив його вірусну природу: «Вірусні, чарівливі, індіферентні форми примножені вірулентністю зображень, позаяк всі сучасні засоби масової інформації самі володіють вірусною силою і їх вірулентність заразна. Ми існуємо в культурі іррадіації тіл та умів знаками й образами, і якщо ця культура дає найпрекрасніші результати, то чи варто дивуватися, що вона продукує і найбільш убивчі віруси? Опромінення тіл почалось у Хіросімі, та воно продовжується, подібне на безкінечну епідемію у вигляді опромінення, здійснюваного засобами масової інформації, образами, знаками, програмами, мережами» [1, с. 55].

На думку філософів-постмодерністів, для сучасного суспільства визначальною є стратегія підміни, імітації, симуляції, реальне більше не має можливостей для прояву в людській життєдіяльності, а більшість соціальних проявів описуються категорією гіперреального, що складається із симулякрів, про вірусну природу яких і писав Бодріяр. Вважаємо, що симулякр за своєю природою є одним із різновидів патогенного тексту, коли інформація не продукує смисл, а тільки «розігрує» його, підмінюючи комунікацію симуляцією спілкування (сотні, а то й тисячі «френдів» у соціальних мережах – чи можливе повноцінне спілкування з ними?). У книзі «Симулякри і симуляція» Ж. Бодріяр писав: «Ми перебуваємо у світі, в якому дедалі більше інформації і дедалі менше смислу. <...> Інформація пожирає свої власні змісти. Вона пожирає комунікацію і соціальне. І це з двох причин:

1. Замість того щоб стимулювати комунікацію, вона вичерпує свої сили на інсценування комунікації. <...>

2. За цим надмірним інсценуванням комунікації засоби масової інформації, інформація посилено домагаються непереборної деструктуризації соціального» [1, с. 117–120].

У результаті, як вважає Бодріяр, люди мають справу не з реальністю, а з гіперреальністю, що сприймається як більш реальна, ніж сама реальність. (Пригадаймо слова одного з персонажів роману У. Еко «Маятник Фуко»: «Я якраз розмірковував над тим, хто такі ми самі. Ми, хто віримо у Гамлета більше, ніж у власного консьєржа [11, с. 397].) Адже розростання аудіовізуальних образів, зумовлене безкінечною репродукцією об'єктів, і утворює простір

гіперреального, власне – уявний світ у свідомості, що вже не здатна відрізнити дійсність від фантазії.

В Україні знаково-символічна система передавання інформації, по суті, існує в умовах *розірваного інформаційного простору*. Це «неадекватний інформаційний простір, у якому активно присутній інформаційний продукт різних систем» [12, с. 154]. Це виражається в тому, що «громадяни значною мірою споживають не національний, а імпортований продукт телебачення, радіо, книговидавання, інтернету (переважно з РФ та США) або продукт колишнього СРСР та похідні від нього варіанти, що спричиняє вкорінення чужої героїки та переживань за чужі проблеми – все це не має для громадян України зв'язку з реальністю, отже, створює у суспільстві додаткову (надмірну) напругу та конфлікти між різними соціальними групами» [там само]. Це зумовлено як об'єктивними чинниками (Україна є посттоталітарною та постколоніальною державою, і 25 років незалежності замало, аби позбутися усіх ознак цієї «спадщини»), так і діяльністю «агентів впливу» і всередині країни, і з-поза її меж, спрямованою на нівелювання процесу українського національно-культурного відродження, що розпочався у кінці 1980-х – початку 90-х років.

Скажімо, «уважно придивившись до радянського кінематографу (до речі, майже всуціль російськомовного), ми можемо побачити, що україномовними в ньому показані помітно дурнуватіші, тупіші персонажі (в кращому випадку; в гіршому це були герої, показані одвертими падлюками і зрадниками. Цієї тенденції – хоч і більш завуальовано – дотримуються і зараз). Українська мова їхня – неприємна, зокрема з тією чи іншою мірою яскраво вираженою “сільською” грубістю і неотесаністю у вимові, та ще й з огидним суржилом... <... > Таким чином всім, хто визнавав себе українцем, підсвідомо нав'язувалася думка про “недорозвиненість” українців, “нездатність” їх самостійно мислити (а тим паче, відповідно, будувати власну державу), постійна “потреба” їх у “старшому братові”» [12, с. 35–36]. Практично ця ж тенденція продовжується у нібито «українських» фільмах, серіалах та різноманітних гумористичних телепрограмах (особливо тих, що пов'язані зі «Студією Квартал-95»).

Розірваний інформаційний простір також є причиною стану соціальної амбівалентності (наявність та взаємодія одночасно двох антагоністичних почуттів, думок або бажань, часто може бути симптомом біполярного розладу (шизофренії)), що призводить до когнітивного дисонансу (тобто неузгодженості двох суперечливих знань, які є у свідомості людини, що супроводжується виявами негативних емоцій). Отже, та соціальна напруженість, що існувала й існує в Україні, має цілком пояснювані соціально-психологічні причини. І психолого-педагогічні інституції в Україні, працівники освіти та засобів масової інформації мають

спрямувати зусилля на перетворення енергії когнітивного дисонансу у стан консонансу – узгодженості, рівноваги і відповідності між очікуваною та отримуваною інформацією.

У цьому зв'язку доцільно розглянути поняття «інформаційний стрес», в основі якого лежать порушення інформаційно-когнітивних процесів регуляції діяльності. Ще у 1978 р. вийшла монографія М. М. Хананашвілі «Информационные неврозы», у якій проаналізовано умови виникнення та прояви патології вищої нервової діяльності, обумовленої характерними для епохи науково-технічної революції особливостями, а також викладено результати дослідження саморегуляції мозку в умовах все більших інформаційних навантажень, сформульовано уявлення про стійкість нервової системи до інформаційних перевантажень та інформаційного неврозу, розглянуто питання про можливі шляхи підвищення цієї стійкості і профілактики та лікування інформаційних неврозів. Автор приходить до висновку, що «оскільки багато професій у наш час потребують напруженої нервово-психічної діяльності, то очевидно, що висунута нами концепція може лягти в основу розроблення конкретних, відповідних тій чи іншій професії методик із визначення стійкості нервової системи до негативних емоцій та невротичних явищ, викликаних усе більшими інформаційними навантаженнями...» [9, с. 135].

Тривале споживання соціально шкідливої інформації; надто великий обсяг інформації, а з іншого боку – довготривалий дефіцит високозначимої інформації; довготривале обмеження доступу до інформації; особливості використання сучасних електронних технологій викликають порушення вищої нервової діяльності, функцій сну. Основними ознаками інформаційного стресу є підвищений або знижений тиск, головний біль, втрата зосередженості, втрата сил, страх перед майбутнім, невпевненість у собі, роздратування.

Надзвичайно важливими в розвитку інформаційного стресу є чинники, пов'язані з особливостями розвитку сучасних технологій. Зокрема, робота на комп'ютері може супроводжуватися чинниками, що викликають інформаційний стрес: втрата інформації; збої в роботі комп'ютера; інформаційне перевантаження; повільна робота інформаційної системи; спам; програма з недоброзичливим або прихованим інтерфейсом.

Аналіз досліджень, присвячених поняттю інформаційного стресу, показав достатньо вузьке його розуміння науковцями. Зокрема, найчастіше зустрічається таке: «Інформаційний стрес – явище напруженого стану організму людини, яке виникає, коли працівник не встигає приймати рішення, не справляється з поставленими завданнями й обов'язками в обставинах жорсткого обмеження часу або в умовах опрацювання надзвичайно великих обсягів інформації» [5].

Також стресорами вважають дефіцит інформації та надлишок негативної інформації. Трапляється і більш широке розуміння інформаційного стресу: «Будь-який різновид

психологічного стресу (особистісного, міжособистісного, сімейного, професійного тощо) є у своїй основі інформаційним, тобто джерелом його розвитку служать зовнішні повідомлення, інформація про поточний (реальний) або передбачуваний, імовірний вплив несприятливих подій, їхню загрозу або “внутрішня” інформація у формі минулих уявлень, витягнутих з пам’яті відомостей про травмівні для психіки події, ситуації та їхні наслідки. Ці реакції зазвичай пов’язані з продукуванням негативних емоцій, розвитком почуття тривоги протягом усього існування конфліктної ситуації (реальної чи уявної) аж до її дозволу або суб’єктивного подолання цього стану. Отже, у цих видах психологічного стресу інформація про несприятливу, небезпечну подію є пусковим моментом, що визначає загрозу його виникнення і формує почуття тривоги, функціональну напруженість на основі актуалізації психічного образу ситуації професійної діяльності» [2, с. 33].

Надзвичайно важливими в розвитку інформаційного стресу є чинники, пов’язані з особливостями розвитку сучасних технологій. Зокрема, дослідники відзначають виникнення нових видів фобій, пов’язаних із новими технологіями. Це *технофобія* (загалом (страх чи тривожність через ефекти технологій), *номофобія* (страх залишитись без мобільного телефона), *кіберфобія* (боязнь комп’ютерів), *телефонофобія* (боязнь телефонів), *селфіфобія* (боязнь робити селфі) [3]. (Слід зазначити, що фобії і стрес пов’язані одне з одним нерозривно – патологічний страх змушує відчувати тривогу, занепокоєння, у людини може порушуватися сон, вона стає емоційно нестійкою, тобто виявляються класичні ознаки стресу).

З метою оцінювання психічного стану і рівня стресу нами було проведено дослідження за методикою «Шкала психологічного стресу PSM-25» Лемура-Тес’є-Філіона в адаптації Н. С. Водоп’янової, доповненою інформаційним блоком, серед шкільних психологів Києво-Святошинського районного навчально-методичного центру практичної психології (34 особи). Більшість досліджуваних (63%) показали низький рівень стресу, у 37% – середній рівень стресу. Ці показники корелюють із даними інформаційного блоку запитань. Так, шкільні психологи із низьким рівнем психологічного стресу менше відчують перевантаженість інформацією чи її брак, а також більш упевнені у своїй здатності аналізувати правдивість медіаконтенту. І навпаки – шкільні психологи із середнім рівнем стресу більше відчують перевантаженість інформацією, страждають від її нестачі та оцінюють досить низько свої знання та навички щодо аналізу отриманої інформації.

Всебічне вивчення аспектів впливу інформаційного середовища на психологічний стан людини виявило необхідність запровадження нового поняття – інформаційно-психологічна культура.

Отже, *інформаційно-психологічна культура (ІПК)* – особливий вид культури, що відбиває не тільки загальний соціальний досвід людства, а й індивідуальний досвід людини;

забезпечує оптимальну та адекватну реакцію на інформацію, уміння діяти в умовах недостатньої чи надлишкової інформації, оцінювати її якість, відбирати достовірну інформацію; захищає психіку та свідомість від небезпечних інформаційних впливів.

Інформаційно-психологічна культура – важливий складник психологічної культури, яка є інтегративною якістю особистості і формується в умовах упорядкованих і невпорядкованих джерел отримання професійної і загальної інформації. Формування і розвиток її можливі тільки за умови безперервної самоосвіти з використанням сучасних технологій. Компоненти ПК: 1) базові психологічні знання; 2) інформаційна культура; 3) психологічна культура орієнтування в сучасному інформаційному просторі: уміння розпізнавати маніпуляції в ЗМК, психологічна готовність до опрацювання отриманої інформації, здатність до інформаційно-психологічного захисту, критичне мислення, емоційний інтелект.

Становлення ПК особистості зумовлене не лише зовнішніми чинниками, але й внутрішніми – рівнем розвитку індивідуальності як психічного світу, особистісними властивостями і рисами, що визначають готовність до подолання бар'єрів у інформатизації своєї діяльності.

Для ПК є необхідним розвиток оптимальної реакції на інформацію та адекватної поведінки особистості, формування вміння діяти в умовах недостатньої чи надлишкової інформації, оцінювати її якість, відбирати достовірну інформацію та ін. Важливим складником інформаційно-психологічної культури є інформаційна безпека особистості, яка характеризується захищеністю її психіки та свідомості від небезпечних інформаційних впливів: маніпулювання, дезінформування, образ, спонукування до самогубства тощо.

Розвиток ПК є тривалим процесом поступового переходу від незнання до знання, від удосконалення одних умінь до появи інших умінь, від одних особистісних і психічних властивостей і якостей до інших новоутворень. Це процес трансформації інформаційної поведінки в професійну сферу, інтеграції інформаційної та педагогічної, освітньої діяльності. ПК значною мірою індивідуальна, оскільки є характеристикою не стільки розвитку певного суспільства, скільки самої людини.

Виходячи з того, що формування культури означає передачу й оволодіння людиною досвідом, накопиченим людством, організація процесу формування ПК має стати системою отримання спеціальних знань і вмінь, спрямованих на актуалізацію позитивних психічних станів, розвиток психічних властивостей і якостей, що мають принципове значення для розвитку інформаційно-психологічної культури як цілісного утвору.

В основі формування і розвитку ПК лежить обумовлена психологічними закономірностями розвитку людини інтеграція знань, досвіду діяльності, що активізує

самоаналіз і самооцінку власного досвіду, актуалізує потреби в саморозвитку відповідних здібностей і вмінь, психічних і особистісних властивостей і якостей.

Процес формування інформаційно-психологічної культури – постійна еволюція, пошук нового бачення у мінливих соціально-культурних умовах, відмова від стереотипів. Особистість, що освоїла інформаційно-комунікаційні технології і володіє достатнім рівнем ПК, набуває якісно нового рівня професійної майстерності та конкурентоздатності на ринку праці, а також робить вклад у збереження свого психічного та фізичного здоров'я і забезпечує свою інформаційно-психологічну безпеку.

Інформаційно-психологічна безпека особистості – це захищеність психіки від шкідливих інформаційних впливів, що здатні проти волі і бажання людини змінювати її психологічні характеристики та поведінку.

Для забезпечення інформаційно-психологічної безпеки особистості існують різноманітні способи запобігання чи нейтралізації негативного впливу інформації. Зокрема, це 1) «Відхід» – збільшення дистанції, переривання контакту, вихід за межі досяжності інформаційного впливу (відмова від перегляду/прослуховування/читання певних каналів ЗМІ, зміна неприємної теми розмови, ухиляння від зустрічей з тими, хто є джерелом неприємних переживань; 2) «Блокування» – контроль інформаційного впливу (критичне сприйняття інформації, емоційне відчуження, збільшення міжособистісного простору під час розмови та ін.); 3) «Керування» – контроль процесу інформаційного впливу, вплив на його характеристики і джерело (використання зворотного зв'язку – участь в опитуваннях рейтингу популярності певних ЗМІ тощо, вираження свого ставлення до певних видовищних заходів, використання під час бесіди принципу «своїх не ображають, ослаблення чи дестабілізація активності співрозмовника несподіваним відволіканням та ін.); 4) «Зачаювання» – контроль своєї реакції на зовнішній інформаційний вплив (відтермінування своїх реакцій, поспішних висновків та оцінок, затримка і відмова від дій та вчинків, викликаних інформаційним впливом, маскування, приховування своїх почуттів та емоцій).

Уміння застосовувати різноманітні засоби інформаційно-психологічного захисту залежно від ситуації є одним із чинників формування інформаційно-психологічної культури особистості, необхідної і у сфері професійної діяльності, і для особистісного функціонування в сучасному світі. Інформаційно-психологічна культура особистості передбачає виховання особистої відповідальності за поширення інформації, а також вироблення культури виробництва і споживання інформації, а саме: розвиток оптимальної реакції на отриману інформацію та адекватна поведінка, формування уміння діяти в умовах надлишкової чи недостатньої інформації, оцінювати її якість, відбирати достовірну інформацію.

Висновки. Проведене дослідження виявило необхідність широкого впровадження медіаосвіти та подальшого напрацювання науково обґрунтованих методів нейтралізації деструктивного впливу патогенних текстів, а також створення системи соціального контролю з метою протидії психологічно руйнівним наслідкам їх поширення.

Оптимальним способом запобігання медіаманіпуляціям може виступати цілеспрямований і послідовний розвиток медіакомпетентності, під якою слід розуміти сукупність антиманіпулятивних знань, умінь, навичок, якостей, що сприяє усвідомленому сприйняттю, вибору, критичному аналізу, оцінці, інтерпретації та використанню текстів ЗМІ, а також вираженої мотивації медіаспоживання та емоційної стабільності у сприйнятті медіатекстів, що забезпечує психологічну стійкість до медіавпливів. Формована силами дидактичного процесу вищої школи медіакомпетентність особистості може стати тим «захисним екраном» і тією контрманіпулятивною мірою, яка може бути протиставлена сучасним медійним психотехнологіям.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бодрийяр Ж. Прозрачность зла : сб. эссе. М. : Добросвет, 2000. 258 с.
2. Бодров В. А. Информационный стресс : учебное пособие для вузов. М. : ПЕР СЭ, 2000. 352 с.
3. Краснов А. Пять технофобий, о существовании которых вы даже не догадываетесь. URL: <http://www.qwrt.ru/news/2469>
4. Мастерман Л. Обучение языку средств массовой информации. *Специалист*, 1993. С. 22–23.
5. Навчальні матеріали онлайн. URL: http://pidruchniki.com/17800924/pedagogika/profesiyniy_stres_profesiyne_vigorannya_pedagogich_niy_diyalnosti_zasobi_zapobigannya
6. Потятиник Б. В., Лозинський М. В. Патогенний текст. Львів : Місіонер, 1996. 296 с.
7. Почепцов Г. Г. Психологические войны. 3-е изд., доп. М. : Рефл-бук ; К. : Ваклер. 2002. 528 с.
8. Уэбстер Ф. Теории информационного общества. М. : Аспект Пресс. 2004. 400 с.
9. Хананашвили М. М. Информационные неврозы. Москва : Медицина, 1978. 144 с.
10. Харрис Р. Психология массовых коммуникаций. 4-е изд. СПб. : Прайм-Еврознак, 2003. 445 с.
11. Эко У. Маятник Фуко : роман : пер. с итал. К. : Фіта, 1995. 752 с.
12. Яцко Н. PR та маніпуляції : практичний словник. К. : Видавець Карпенко В. М., 2013. 472 с.

REFERENCES

1. Bodryi Zh., 2000. Prozhachnost zla : sb. esse [Transparency of Evil]. M. : Dobrosvet, 258 p.
2. Bodrov V. A., 2000. Ynformatsyonnyi stress : uchebnoe posobyе dlia vuzov [Informational stress]. M. : PER SЭ. 352 p.
3. Krasnov A. Piat tekhnofobyi, o sushchestvovanii kotorykh vy dazhe ne dohadывaetes [Five technophobia, the existence of which you can not even guess]. URL: <http://www.qwrt.ru/news/2469>
4. Masterman L., 1993. Obuchenye yazyku sredstv massovoi ynformatsyy [Media language training]. Spetsyalyst, pp. 22–23.
5. Navchalni materialy onlain [Training materials online]. URL: http://pidruchniki.com/17800924/pedagogika/profesiyniy_stres_profesiyne_vigorannya_pedagogich_niy_diyalnosti_zasobi_zapobigannya
6. Potiatynyk B. V., Lozynskyi M. V., 1996. Patohennyi tekst [Pathogenic text]. Lviv : Misioner, 296 p.
7. Pocheptsov H. H., 2002. Psykholohicheskiye voiny [Psychological Warfare]. 3-e yzd., dop. M. : Refl-buk ; K. : Vakler. 528 p.
8. Uэbster F., 2004. Teoryy ynformatsyonnoho obshchestva [Theories of the Information Society]. M. : Aspekt Press. 400 p.
9. Khananashvyly M. M., 1978. Ynformatsyonnyye nevrozy [Information neuroses]. Moskva : Medytyna. 144 p.
10. Kharrys R., 2003. Psykholohiya massovykh kommunykatsyi [Psychology of mass communications]. 4-e yzd. SPb. : Praim-Evroznak. 445 p.
11. Эko U., 1995. Maiatnyk Fuko : roman : per. s ytal [Foucault's pendulum]. K. : Fita., 752 p.
12. Yatsko N., 2013. PR ta manipuliatsii : praktychnyi slovnyk [PR and manipulations]. K. : Vydavets Karpenko V. M., 472 p.

**Boiko S. T. PSYCHOLOGICAL PERSONALITY SAFETY IN THE CONDITIONS OF
THE BROKEN INFORMATIONAL SPACE**

The concept of "psychological safety of the personality" is extremely important at the present stage of the world civilization development. Scientists introduced the term "psychological safety" not so long ago, but it has become widespread and documented in many works. However, there is currently no single interpretation of the term. Dictionaries for the most part contain the definition of "personality security", which, however, is related not only to the environment and external influences, but also largely with the internal state, feelings and experiences of a person. So in psychology, the problem of psychological safety of the personality are studied more and more. The development of informational technologies and globalization processes in the modern world also led to the need to consider issues of information and psychological safety of personality. The purpose of writing the article is to reveal the essence and define the main criteria for the psychological safety of the personality in the conditions of the information space of Ukraine, in which the information product of different systems ("broken informational space") is actively present. The scientific novelty of the article is the consideration of issues of information and psychological safety of the personality in the context of the concept of a broken information space, formulated by N. B. Yatsko.

For a research methods used: theoretical analysis of literature on the research problem, empirical methods (testing).

The deepening of knowledge about the structural and functional peculiarities of psychological safety of the personality is an important component of the further development in the society of the foundations of a culture of psychological safety, which will contribute to the strengthening of state security.

Key words: *information society, media literacy, information warfare, information psychological culture, pathogenic text, informational stress, psychological safety, psychological protection.*

УДК 159.922:356.13(043.3)

DOI: 10.31339/2617-9598-2019-1(3)-44-54

Волинець Наталія Валентинівна

кандидат психологічних наук, доцент,

старший науковий співробітник

відділення організації наукових досліджень

науково-дослідного відділу

Національної академії Державної прикордонної служби України

імені Богдана Хмельницького

РЕКОМЕНДАЦІЇ ВІЙСЬКОВИМ КАПЕЛАНАМ ПРИКОРДОННОГО ВІДОМСТВА ЩОДО ПІДВИЩЕННЯ РІВНЯ ТА ЗБЕРЕЖЕННЯ ОСОБИСТІСНОГО БЛАГОПОЛУЧЧЯ ПЕРСОНАЛУ ДЕРЖАВНОЇ ПРИКОРДОННОЇ СЛУЖБИ УКРАЇНИ

***Анотація.** У статті представлено рекомендації військовим капеланам прикордонного відомства з питань підвищення рівня та збереження особистісного благополуччя персоналу Державної прикордонної служби України. Показано, що соціально-психологічна підтримка, психологічна просвіта та профілактика військовими капеланами проблем, пов'язаних з підвищенням рівня та збереження особистісного благополуччя прикордонників передбачає соціально-психологічне спрямування активності, рефлексії, осмислення та активізації прикордонників у напрямках особистісної здійсненності життя, переживання особистісної гармонії та активізацію власної самоефективності, спрямуванні активності на розвиток професійної компетентності та самореалізацію, мотивацію для здійснення професійної діяльності, професійний розвиток та досягнення, а також здійснення індивідуальної душпастирського супроводу та опіки особового складу прикордонного відомства.*

***Ключові слова:** особистісне благополуччя, військові капелани, персонал Державної прикордонної служби, соціально-психологічна підтримка, психологічна просвіта та профілактика.*

Постановка проблеми. Питання психологічного забезпечення професійної діяльності в контексті психологічного забезпечення особистісного благополуччя персоналу та військовослужбовців силових структур в різних країнах світу, у тому числі в Україні, є вкрай актуальним. Оскільки особистісне благополуччя персоналу Державної прикордонної служби України (далі – ДПС України), яке розглядається, по-перше, як глобальне, цілісне суб'єктивне рефлексивне переживання прикордонниками позитивності та значущості власного «Я-існування» в цілому та через призму їхнього життєздійснення в середовищі професійної діяльності, що репрезентує інтегральну оцінку життя, позитивні афекти стосовно виконуваної роботи, організаційного середовища та, як наслідок, життя в цілому, і, по-друге, як суб'єктивне переживання-проживання ситуативного досвіду в контексті професійної діяльності в складних особливих та екстремальних умовах забезпечення ефективної охорони державного кордону, як гармонійне поєднання вкладених зусиль для здійснення роботи, досягнутих цілей роботи та отриманої вигоди (винагороди, визнання, перспектив тощо), воно

визначає не лише якість життя прикордонника, а й якість виконання ним завдань з охорони державного кордону та прикордонної безпеки держави загалом. Відсутність комплексних психодіагностичних методик та прикладних методик наукових програм психологічного супроводу, підтримки, допомоги щодо цільового впливу на різні аспекти особистісного благополуччя прикордонників вимагає розробки заходів його психологічного забезпечення. Відповідно до Положення про службу військового духовенства (капеланську службу) у Державній прикордонній службі України за № 1430/29560 від 2 листопада 2016 р. основним призначенням військового священика (капелана) є задоволення релігійних потреб особового складу ДПС України та зміцнення позитивних рис характеру й моральних цінностей [1]. У межах правового поля здійснення професійної діяльності військові капелани ДПС України можуть надавати психологічну допомогу з питань підвищення рівня та збереження особистісного благополуччя прикордонників у напрямках соціально-психологічної підтримки та психологічної просвіти та профілактики.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. У багатьох провідних країнах світу в збройних силах активно розробляються та впроваджуються заходи психологічного забезпечення благополуччя військових. Так, наприклад, американський прикордонний патруль має давню історію підтримки своїх співробітників і є лідером в рамках розробки надійних програм їхньої підтримки з метою збереження стійкості під час виконання професійних обов'язків. Так, команда національних критичних інцидентів, яка складається з капеланів та фахівців з психічного здоров'я, здійснює оцінку та супровід щоденних операцій прикордонного патруля, її діяльність орієнтована на мінімізацію впливу на благополуччя прикордонників, вона підтримує їх та надає психологічну допомогу. Ця команда фахівців реалізує цільову програму управління стресом, орієнтуючись на роботу з особистісною чесністю (правдивістю, справжністю переживань), поведінкою та стійкістю (тобто здатністю до відновлення від неблагополуччя), які визначаються ключовими чинниками здатності прикордонного патруля США ефективно виконувати місію [2]. Окрім того, Департаментом внутрішньої безпеки США реалізується Програма підтримки різних рівнів «Прикордонний патруль» у всіх секторах з підтримкою та наглядом від штаб-квартири прикордонного патруля, місія якої полягає в тому, щоб пропонувати конфіденційну допомогу та підтримку всім співробітникам прикордонної служби та членам їх сімей у випадках виникнення особистісних потреб або внаслідок травми [3]. Програма надає емоційну підтримку, допомагає працівникам стосовно проблем, які виникають на роботі або в особистих питаннях, реагує на критичні інциденти і спрямована на сприяння загальному благополуччю прикордонників [2]. Пентагон приділяє увагу і службі капеланів, що обумовлено їх важливою роллю в зміцненні психологічної стійкості американських військовослужбовців. Вони виступають в ролі

радників і консультантів командирів частин і підрозділів із питань релігії та морально-психологічного стану особового складу, а також надають значну допомогу у вихованні солдатів, сержантів, офіцерів, ґрунтуючись на морально-етичних і гуманістичних принципах. Інститут капеланів у збройних силах країни, представлений більш ніж 120 релігійними конфесіями, грає величезну роль у житті армії і флоту США, будучи однією з найстаріших служб у американських збройних силах (створений у липні 1775 р.). Всього в збройних силах США близько 2 500 офіцерів-капеланів (удвічі менше перебуває в резерві національної гвардії). За даними зарубіжного військового огляду, військово-політичне керівництво США вважає підтримку морально-психологічного стану особового складу збройних сил одним із пріоритетних напрямків у сфері забезпечення національної безпеки. Це пов'язано з прагненням знизити вплив негативних чинників на психічний та емоційний стан військовослужбовців і тим самим підвищити їх готовність до виконання бойових завдань [4, с. 61–62]. У межах загальної концепції підтримки німецьких військовослужбовців, що зазнали впливу психічних навантажень, розгорнуто «психосоціальну мережу» (до складу якої залучені медична служба, психологічна служба, соціальна служба та військові капелани). Це дає змогу військовослужбовцям отримувати компетентну психологічну підтримку. Тих військовиків, яким ця підтримка не допомагає, для подолання наслідків навантажень повертають на батьківщину (щорічно їх чисельність сягає близько 200 осіб) [4, с. 107].

В Україні особливості професійної діяльності військових капеланів перебувають на етапі теоретичних та прикладних розробок, і досліджень, присвячених діяльності військових капеланів з питань психологічного забезпечення особистісного благополуччя різних категорій персоналу ДПС України, які здійснюють охорону державного кордону, не проводилося.

Мета статті – висвітлення напрямків та особливостей надання психологічної допомоги військовими капеланами прикордонного відомства з питань підвищення рівня та збереження особистісного благополуччя персоналу ДПС України.

Виклад основного матеріалу. Відповідно до Положення про організацію психологічного забезпечення діяльності Державної прикордонної служби України № 829 від 06.10.2008 р. психологічним забезпеченням є сукупна узгоджена діяльність його суб'єктів, спрямована на досягнення психологічної готовності та оптимальної працездатності військовослужбовців, державних службовців та працівників за трудовим договором Державної прикордонної служби України (далі – персонал) до виконання завдань з охорони державного кордону, підвищення ефективності оперативно-службової діяльності персоналу, формування, зміцнення та відновлення його оптимального психологічного стану, забезпечення соціально-психологічного благополуччя та збереження психічного здоров'я персоналу, запобігання виникненню професійної деформації персоналу шляхом

цілеспрямованого використання науково обґрунтованих форм, методів і засобів психологічної науки [5].

Відповідно до Положення про службу військового духовенства (капеланську службу) у Державній прикордонній службі України за № 1430/29560 від 02 листопада 2016 р. основними напрямками діяльності військового священика (капелана), що орієнтовані на забезпечення особистісного благополуччя прикордонників, є: задоволення релігійних потреб військовослужбовців, релігійно-освітня робота, індивідуальний підхід у роботі з особовим складом, соціально-доброчинна діяльність, задоволення релігійних потреб сімей військовослужбовців та ветеранів. Основними завданнями військового священика (капелана), спрямованими на психологічне забезпечення особистісного благополуччя прикордонників у зазначеному Положенні визначено:

- організацію та проведення молитов, богослужінь, благословень, урочистих і поминальних заходів та інших релігійних обрядів і культів, пов'язаних із задоволенням релігійних потреб військовослужбовців, з урахуванням державних та релігійних свят та ознайомлення військовослужбовців з основами релігійного вчення;

- виховання у військовослужбовців високого патріотичного почуття та бойового духу на основі морального і духовного потенціалу релігійної та культурної спадщини українського народу; виховання у військовослужбовців толерантного ставлення до людей з іншим світоглядом та релігійними переконаннями;

- ознайомлення особового складу з історією національного, культурного та релігійного становлення української державності;

- допомогу військовослужбовцям у розвитку їх особистих та колективних моральних якостей: братерства, мужності, хоробрості, відповідальності, поміркованості, жертвності, дисциплінованості, розсудливості;

- забезпечення військовослужбовців релігійною атрибутикою, духовною літературою та іншими речами, потрібними для задоволення їхніх релігійних потреб; участь у реабілітації військовослужбовців, які потребують психологічної допомоги;

- надання допомоги та підтримки військовослужбовцям [1].

Ефективна робота військових капеланів у зонах бойових дій, де вони фактично заміняють психологів і укріплюють боєздатність особового складу, підтверджує необхідність існування інституту військового капеланства [6].

Відповідно до Концепції душпастирської опіки у Збройних Силах та інших військових формуваннях України головним призначенням душпастирювання є: сповіщення військових про таїнство Бога; виховання почуття любові до Батьківщини, поваги до загальнонародних і загальнолюдських цінностей культурного та духовного надбання; розвиток у воїнів стійких

моральних якостей, необхідних для військової служби та подальшої суспільно-корисної діяльності. Головними завданнями душпастирства є:

- проголошення людям у погонах релігійних вчень, прилучення до святих таїнств;
- виховання любові до Бога, готовності до самопожертви заради Вітчизни і ближніх;
- формування у військових Божих чеснот (віри, надії, любові) і моральних чеснот (мудрості, поміркованості, мужності і справедливості), нетерпимості до всякого роду гріха – морального зла;
- усвідомлення всіма військовими (як начальниками, так і підлеглими) відповідальності перед Богом за свої вчинки;
- плекання вірності присязі, Бойовому прапорові частини;
- розвиток любові до Батьківщини, послуху керівництву держави та військовому командуванню;
- зміцнення віри у справедливість справи захисту Батьківщини;
- свідоме дотримання дисципліни як основи встановленого Божого порядку;
- розвиток морально-психологічної стійкості в подоланні небезпек і труднощів військової діяльності [7].

Згідно з чинним законодавством та угодами про співпрацю між деномінаціями та Збройними Силами (та іншими військовими формуваннями України), головними формами роботи військових душпастирів є:

- прилучення до святих таїнств військовослужбовців, які з власної волі звертається до душпастиря;
- організація відвідування військовослужбовцями місцевих храмів, розташованих поблизу місць дислокації військових частин;
- узгодження з командуванням частини питань відправлення богослужінь за умови відсутності храму поблизу частини;
- організація та впровадження навчальних програм з основ християнської віри;
- проведення спеціальних програм (антиалкогольної, антинаркотичної, проти самогубств, розлучень, дитячого виховання та ін.);
- робота з сім'ями військовослужбовців;
- відвідування хворих військовослужбовців у шпиталях і лікарнях;
- участь у складанні присяги молодим поповненням;
- освячення Бойових Знамен, військової техніки та приміщень;
- опіка над захороненнями воїнів, які загинули під час воєн;
- будівництво нових і відновлення старих храмів, призначених для потреб військовослужбовців;

- інші завдання, виходячи з реалій життя та специфічних умов діяльності Збройних Сил та інших військових формувань [7].

Оскільки діяльність військових капеланів спрямована на духовну опіку та підтримку прикордонників у визнанні (усвідомленні) та вирішенні їхніх духовних потреб, спектр яких є надзвичайно різноманітний, узагальнюючим показником впливу духовного піклування та втручання, а також стратегічного значення капеланства, може стати показник особистісного благополуччя, а саме: його зростання. Діяльність військових капеланів зорієнтована на роботу з внутрішнім світом прикордонників. Окрім того, у капеланів є більш широкі можливості працювати із сім'ями військовослужбовців, батьками, рідними порівняно з офіцерами, молодшими командирами та психологами [8, с. 347], оскільки на вимогу капелана вони швидше погодяться на зустріч, а відповідно – і розмову.

У своїй діяльності військовий священник (капелан) повинен надавати перевагу індивідуальним формам роботи з особовим складом прикордонного відомства. Надання психологічної підтримки прикордонникам з питань підвищення рівня та збереження особистісного благополуччя вимагає оволодіння військовими капеланами необхідними компетенціями. Військовий капелан, який надає психологічну допомогу у зазначеному контексті повинен:

1) мати активну життєву позицію, самостійно визначати життєві та професійні пріоритети, працювати на досягнення цілей;

2) володіти навичками вербальної комунікації: чітко та впевнено спілкуватися з широким колом осіб, швидко, логічно та структуровано формувати висловлювання;

3) володіти навичками написання текстів, листів, звітів, використовуючи чітку та лаконічну мову та навичками роботи з комп'ютером та в інтернеті;

4) володіти навичками активного слухання, рефлексії та навичками задавати відкриті питання, що допомагатиме прикордонниками розмірковувати над власним досвідом, моделями поведінки, переконаннями та проблемами;

5) бути орієнтованим «на клієнта», поважати його як цілісну особистість: володіти холістичним підходом у психологічній допомозі та підтримці і піклування про окремих прикордонників (членів їхніх сімей тощо), а також про прикордонний підрозділ в цілому із врахуванням зв'язків між фізичним, психологічним та духовним благополуччям, залишаючись при цьому орієнтованим на індивідуальні відмінності прикордонників;

6) володіти техніками надання емоційної підтримки та емпатії: техніками створення у прикордонників відчуття «перебування в проблемній ситуації разом з ними», допомагаючи прикордонникам не відчувати себе самотніми та кинутими на самоті, відчуття «розради, втіхи», відчуття «присутності підтримки з боку інших осіб» та налаштування на позицію

«триматися», створювати відчуття «безпечного місця», у якому прикордонники можуть бути самими собою і можуть висловити свої переживання і побоювання у конфіденційній обстановці;

7) володіти навичками швидкого прийняття рішень, визначення пріоритетів у роботі, навичками розробки та організації проектів і програм підвищення рівня та збереження особистісного благополуччя прикордонників з використанням групових форм роботи;

8) володіти навичками проведення консультацій та навичками організації спілкування з прикордонниками для досягнення поставлених цілей;

9) володіти навичками управління змінами, які виникають в середовищі здійснення професійної діяльності та життєдіяльності в цілому: вміти приймати життєві виклики, розуміти необхідність змін у власному житті та приймати оптимальні рішення для вирішення складних життєвих і професійних проблем, а також заохочувати до цього інших людей;

10) володіти навичками ведення переговорів з метою позитивної взаємодії з іншими людьми і досягнення бажаних узгоджених результатів;

11) володіти навичками роботи в команді: навичками співпраці, конструктивного виходу з конфліктних ситуацій для досягнення спільних цілей;

12) володіти аналітичним мисленням.

У межах правового поля здійснення професійної діяльності військові капелани ДПС України можуть надавати психологічну допомогу з питань підвищення рівня та збереження особистісного благополуччя прикордонників у напрямках соціально-психологічної підтримки та психологічної просвіти та профілактики.

Соціально-психологічна підтримка військовими капеланами з проблем, пов'язаних з підвищенням рівня та збереження особистісного благополуччя прикордонників, передбачає соціально-психологічне спрямування активності, рефлексії, осмислення та активізації прикордонників у напрямках особистісної здійсненності життя, переживання особистісної гармонії та активізацію власної самоефективності, спрямування активності на розвиток професійної компетентності та самореалізацію, мотивацію для здійснення професійної діяльності, професійний розвиток та досягнення.

Соціально-психологічна підтримка військовими капеланами з проблем, пов'язаних з підвищенням рівня та збереження особистісного благополуччя прикордонників, включає:

1) емоційну підтримку (формування впевненості прикордонників у тому, що про них дбають, їх люблять, про них піклуються, що вони не самотні, їхнє життя та діяльність є важливими тощо);

2) екзистенційно-смислову психологічну підтримку в контексті релігійних вчень (порівняння життєвих та професійних ситуацій прикордонників із прикладами зі священних

писань, ведення дискусій та надання відповідей на запитання, чи правильно прикордонники ставляться до тієї чи іншої проблеми тощо, допомога у сприйнятті та інтерпретації подій і ситуацій, які відбуваються у житті прикордонників);

3) психологічну підтримку у напрямку активізації насаги (натхнення) на життя (допомога у переосмисленні складних життєвих та професійних ситуацій, допомога у використанні цих проблемних ситуацій як досвіду (ресурсу, інструменту), який сприятиме новому етапу розвитку, як причини для активізації зусиль для покращення життя та/або його зміни, активізація натхнення, загального піднесення й радості в житті)

Психологічна робота капеланів з прикордонниками в умовах здійснення професійної діяльності з охорони державного кордону проводиться з наступних психологічних проблем, пов'язаних з переживанням особистісного благополуччя:

1. Психологічна підтримка спрямована на психоемоційне пристосування до екстремальних (бойових) умов через пошук сенсу і мети проживання важких часів.

2. Психологічна допомога спрямована на подолання травматичних переживань, пов'язаних із пораненням або загибеллю побратимів чи цивільного населення, страхом перед смертю, провинною і прощенням тощо.

3. Психологічна допомога з питань сімейних проблем та відносин спрямована на мотивування та активне використання ресурсів віри (вірувань) та власне особистісних і професійних ресурсів прикордонників в управлінні власними труднощами, власним життям, професійним зростанням тощо.

4. Психологічна робота з родиною, колегами, керівництвом та друзями з питань соціально-психологічної підтримки прикордонників у складних життєвих та професійних ситуаціях.

5. Психологічна допомога з питань примирення та терпимості в прикордонних підрозділах.

6. Психологічна допомога з питань переживання духовної та особистісної гармонії.

7. Консультації з організації та забезпечення культурно-просвітницьких заходів, спрямованих на зростання особистісного благополуччя прикордонників: сприяння організації цих заходів та допомога в їхньому проведенні, формування потреби в прикордонників у необхідності прийняття участі в освітніх програмах, тренінгах та інших заходах, спрямованих на їхнє особистісне та професійне зростання та самореалізацію.

8. Допомога у залученні та підтримці зв'язку з різними зовнішніми установами, якщо це необхідно, і якщо потрібно, супровід прикордонників до цих установ.

Висновки та перспективи. Отже, діяльність капеланів у напрямках соціально-психологічної підтримки, психологічної просвіти та профілактики з питань підвищення рівня

та збереження особистісного благополуччя прикордонників є діяльністю, спрямованою на забезпечення задоволення релігійних потреб прикордонників, проведення релігійно-освітньої роботи з питань особистісної здійсненності, гармонії та самоефективності прикордонників, професійної мотивації, компетентності та самореалізації, розвитку та досягнень, а також здійснення індивідуальної душпастирського супроводу та опіки особового складу прикордонного відомства. Перспективи подальших розвідок пов'язані з підготовкою управлінського персоналу ДПС України щодо впровадження заходів психологічного забезпечення особистісного благополуччя персоналу в прикордонних підрозділах.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Положення про службу військового духовенства (капеланську службу) у Державній прикордонній службі України за № 1430/29560 від 02 листопада 2016 р. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z1430-16>.
2. Border Patrol Strategic Plan The Mission : Protect America. 2012-2016 / U.S. Customs and Border Protection. 2012. 30 p. URL : https://nemo.cbp.gov/obp/bp_strategic_plan.pdf.
3. Garrett S. Peer support program: An overview of the United States border patrol peer support program; Presentation to the IOM Committee on Department of Homeland Security Workforce Resilience; February 4-5. Washington, DC. 2013. URL : [http://www.national-academies.org/hmd/~media/Files/Activity%20Files/Health Services/DHSWorkforceResilience/2013-FEB-04/Presentation/Garrett%20ScottPSP%20IOM%20brief%2020130201.pdf](http://www.national-academies.org/hmd/~media/Files/Activity%20Files/Health%20Services/DHSWorkforceResilience/2013-FEB-04/Presentation/Garrett%20ScottPSP%20IOM%20brief%2020130201.pdf).
4. Агаєв Н. А., Кокун О. М., Герасименко М. В., Пішко І. О., Лозінська Н. С. Досвід роботи в армії США та арміях інших країн щодо недопущення втрат особового складу з причин, не пов'язаних із виконанням завдань за призначенням : методичний посібник. Київ: НДЦ ГП ЗСУ, 2018. 156 с.
5. Положення про організацію психологічного забезпечення діяльності Державної прикордонної служби України №829 від 06.10.2008 р. URL : <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z1068-08> (дата звернення 29.10.2018).
6. Томчук О. Душпастирська опіка у волонтерському русі на допомогу збройним силам України під час російської агресії (2014–2017). *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Історичні науки»*. Острог, 2018. Вип. 27 : На пошану Володимира Трофимовича. С. 169–172.
7. Основні аспекти Концепції душпастирської опіки у Збройних Силах та інших військових формуваннях України. URL : <http://archiv.orthodox.org.ua/page-1671.html> (дата звернення 05.01.2019).

8. Дубовчук В. Роль та місце військового духовенства у розбудові сучасних збройних сил України. Історія та сучасні виклики непокараних злочинів радянського тоталітаризму проти церкви : матеріали Міжнародної науково-практичної конференції, м. Київ, 11 червня 2015 р. Дніпропетровськ : Видавництво «Пороги» 2015. 364 с. С. 344–349.

REFERENCES

1. Polozhennia pro sluzhbu viiskovoho dukhovenstva (kapelansku sluzhbu) u Derzhavnii prykordonnii sluzhbi Ukrainy za № 1430/29560 vid 02.11. 2016 r. [Regulations on the service of the military clergy (chaplaincy service) in the State Border Guard Service of Ukraine No. 1430/29560 dated 02.11.2016]. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z1430-16>.
2. Border Patrol Strategic Plan The Mission : Protect America. 2012–2016 / U.S. Customs and Border Protection. 2012. 30 p. Retrieved from https://nemo.cbp.gov/obp/bp_strategic_plan.pdf.
3. Garrett S., 2013. Peer support program: An overview of the United States border patrol peer support program; Presentation to the IOM Committee on Department of Homeland Security Workforce Resilience; February 4-5. Washington, DC. Retrieved from <http://www.national-academies.org/hmd/~media/Files/Activity%20Files/HealthServices/DHSWorkforceResilience/2013-FEB-04/Presentation/Garrett%20ScottPSP%20IOM%20brief%2020130201.pdf>.
4. Ahaiev N.A., Kokun O.M., Herasymenko M.V., Pishko I.O., Lozinska N.S., 2018. Dosvid roboty v armii SShA ta armiiakh inshykh krain shchodo nedopushchennia vtrat osobovoho skladu z prychyn, ne pov'iazanykh iz vykonanniam zavdan za pryznachenniam. Metodychnyi posibnyk [Experience in the US Army and the armies of other countries to prevent the loss of personnel for reasons not related to the purpose of the assignment. Methodical Guide]. Kyiv: NDTs HP ZSU. 156 p.
5. Polozhennia pro orhanizatsiiu psykholohichnoho zabezpechennia diialnosti Derzhavnoi prykordonnoi sluzhby Ukrainy № 829 vid 06.10.2008 r. [Regulation on the organization of psychological support for the activity of the State Border Guard Service of Ukraine No. 829 dated October 6, 2008]. Retrieved from <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z1068-08>.
6. Tomchuk O., 2018. Dushpastyrska opika u volonterskomu rusi na dopomohu zbroinym sylam Ukrainy pid chas rosiiskoi ahresii (2014–2017) [Pastoral care in the volunteer movement to assist the armed forces of Ukraine during the Russian aggression (2014-2017)]. Naukovi zapysky Natsionalnoho universytetu "Ostrozka akademiia". Seriiia "Istorychni nauky" [Scientific notes of the National University of Ostroh Academy. Series "Historical Sciences"]. Ostroh. # 27 : Na poshanu Volodymyra Trofymovycha. P. 169–172.
7. Osnovni aspekty Kontseptsii dushpastyrskoii opiky u Zbroinykh Sylakh ta inshykh viiskovykh formuvanniakh Ukrainy [The main aspects of the concept of pastoral care in the Armed Forces and other military formations of Ukraine]. Retrieved from <http://archiv.orthodox.org.ua/page-1671.html>.

8. Dubovchuk V., 2015. Rol ta mistse viiskovoho dukhovenstva u rozbudovi suchasnykh zbroinykh syl Ukrainy [The role and place of military clergy in the development of modern armed forces of Ukraine.]. Istorii ta suchasni vyklyky nepokaranykh zlochyniv radianskoho totalitaryzmu proty tserkvy : materialy Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii [History and current challenges of non-punishable crimes of Soviet totalitarianism against the church: materials of the International Scientific and Practical Conference]. Kyiv, 11 chervnia 2015 r. Dnipropetrovsk : Vydavnytstvo «Porohy». 2015. 364 p. P. 344–349.

Volynets N. V. RECOMMENDATIONS TO THE MILITARY CHAPLAINS OF THE BORDER AGENCY ON RAISING THE LEVEL AND SAVING THE PERSONAL WELL-BEING OF THE STAFF OF THE STATE BORDER GUARD SERVICE OF UKRAINE

Summary. In the article are represented the recommendations to the military chaplains of the border agency on raising the level and saving the personal well-being of the staff of the State Border Guard Service of Ukraine. It is noted that within the legal field of professional activity, military chaplains can provide psychological assistance on raising the level and saving the personal well-being of border guards in the areas of social and psychological support, psychological education and prevention. The competencies of military chaplains, which they must possess to provide psychological support to border guards on raising the level and saving personal well-being and solving the psychological problems associated with the experiences of personal well-being of border guards, are outlined.

It was shown that socio-psychological support, psychological education and prevention by military chaplains of problems related to raising the level and saving of personal well-being of border guards provides for the socio-psychological orientation of activity, reflection, comprehension and activation of border guards in the directions of personal feasibility of life, experience of personal harmony and activating self-efficiency, focusing on the development of professional competence and self-realization, motivation for professional development, professional development and achievement, as well as the implementation of individual pastoral care and guardianship of the staff of the border agency.

Key words: personal well-being, military chaplains, staff of the State Border Guard Service, socio-psychological support, psychological education and prevention.

УДК 159.923: 331.104.2

DOI: 10.31339/2617-9598-2019-1(3)-55-62

Воронова Ольга Юрїївна

кандидат психологічних наук,
старший викладач кафедри психології,
Мукачівський державний університет

ПРОФЕСІЙНА РЕФЛЕКСІЯ ЯК ФАКТОР ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ

***Анотація.** У статті проаналізовано психолого-педагогічні дослідження, у яких розглядається роль педагогічної рефлексії в професійному розвитку педагога. Доведено необхідність формування професійної рефлексії в педагогічній діяльності. Зроблено висновок, що рефлексія допомагає усвідомлювати людині внутрішні особливості (які забезпечують діяльність суб'єкта відповідно до прийнятих рішень) і спрямовувати свої зусилля на перебудову відношень та змісту, неадекватних ситуації, що склалася. Саме тому рефлексія має бути важливим компонентом у системі підготовки сучасного педагога.*

***Ключові слова:** рефлексія, професійна рефлексія, педагогічна діяльність, професійне становлення.*

Постановка проблеми. Актуальні зміни наукового та освітнього простору, що відбуваються в Україні, сьогодні до професіоналізму фахівця висувають високі вимоги, спонукаючи його до знаходження нових життєвих і професійних рівнів. Сучасний фахівець – це особистість, здатна аналізувати, коректувати й удосконалювати свою професійну діяльність. Необхідною умовою цього вдосконалення є професійна рефлексія.

Оскільки наше дослідження присвячено вивченню процесу становлення професійної рефлексії в майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти на етапі навчання в закладі вищої освіти, особливий інтерес для нас представляють результати експериментальних досліджень щодо впливу професійної рефлексії на розвиток професіонала й роздуми науковців на цю тему (Г. О. Бізяєва, І. Я. Мельничук, Н. І. Пов'якель та ін.).

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Значна кількість праць присвячена дослідженню різних аспектів професійної рефлексії: теорії про вплив рефлексії на розвиток особистості (О. С. Анісімов, В. В. Давидов, А. З. Зак, Є. І. Ісаєв, Л. К. Максимова, Н. В. Мішанина, С. Л. Рубінштейн, В. А. Семиченко, В. І. Слободчиков, Є. А. Смирнов, Г. П. Щедровицький); вчення про співвідношення та взаємодію внутрішніх і зовнішніх чинників становлення свідомості та самосвідомості особистості (Г. С. Костюк, І. С. Булах); вчення про рефлексивну регуляцію розумових дій (В. К. Зарецький, Ю. М. Кулюткин, Ю. І. Машбиць, І. М. Семенов, М. Л. Смільсон,); теорії, які визначають сутність пізнавальної активності та закономірності її розвитку в процесі учіння (Л. С. Виготський, І. А. Зязюн,

Г. С. Костюк, О. М. Леонтєв, І. Я. Лернер, С. Д. Максименко, Н. О. Менчинська, В. О. Моляко, С. Л. Рубінштейн, І. М. Сеченов, О. В. Скрипченко та ін.)

Як свідчить аналіз психолого-педагогічної літератури, сутність рефлексії, її механізми, процеси, методологічні, теоретичні, експериментальні й прикладні проблеми висвітлено в дослідженнях С. Ю. Степанової, М. А. Віслогузової, Ф. Б. Сушкова, Ю. М. Швалба, Т. М. Щербакової, Р. В. Павелківа, І. П. Раченко, І. Н. Семенова та ін..

Мета статті – теоретично дослідити роль педагогічної рефлексії в професійному розвитку педагога. Для досягнення мети ми використовували комплекс взаємодоповнюючих методів дослідження: теоретичний аналіз вітчизняної та зарубіжної філософської та психолого-педагогічної літератури з проблеми дослідження.

Виклад основного матеріалу. Рефлексію, як фактор розвитку свідомості й діяльності суб'єкта, визнають в усіх дослідженнях, незалежно від підходів до вивчення цього психологічного феномену. Зокрема, вітчизняними й закордонними психологами професійна рефлексія розглядається як важлива умова професійного розвитку педагога. Але, перш ніж проаналізувати розробки щодо різних напрямків впливу професійної рефлексії на професійну свідомість і діяльність, необхідно розглянути наукові уявлення про неї.

Професійна рефлексія як галузь самопізнання, виникає вже на перших етапах професійного становлення: у процесі професійного навчання й на початковій стадії реалізації професійних функцій. Важливо підкреслити, що професійна рефлексія тісно пов'язана із загальною рефлексивною здатністю, зокрема, зі здатністю суб'єкта до усвідомлення власного життєвого досвіду, себе (своїх почуттів, думок, дій) у різних життєвих ситуаціях.

Як ми вже підкреслювали, рефлексія – це здатність зосередитись на собі самому й опанувати самого себе як об'єкт самопізнання. Отже, рефлексію педагогічної діяльності часто розглядають як якість, властиву всім, хто здійснює таку діяльність [3]. Але педагогічна рефлексія – це не просто знання чи розуміння суб'єктом самого себе. Це й з'ясування того, як інші (учні, вихованці, їхні батьки, колеги) знають і розуміють «рефлексуючого», його особистісні особливості, емоційні реакції та когнітивні уявлення.

Одночасно професійну рефлексію ми розглядаємо також як психічне утворення, яке має складну багаторівневу структуру, де утворення одного рівня є складовими частинами утворення більш високого рівня, яке, зі свого боку, входить до складу психологічного утворення ще більш високого рівня [7].

Внутрішніми умовами розвитку професійної рефлексії є суб'єктність індивіда: здатність усвідомлювати об'єктивність і складність своїх проблем; мати силу й відповідальність для їхнього вирішення; розвинуті навички самопізнання, самоаналізу, саморозуміння, рефлексії (В. В. Знаков). Зовнішнім провідним чинником розвитку професійної рефлексії є система

об'єктивних вимог до особистості, яка детермінується тією професійною діяльністю, у яку включена людина й у процесі виконання якої в неї виникають нові психологічні властивості та якості (Е. Ф. Зеєр, Ю. П. Поваренков, Є. Є. Вахромов). Адже в процесі пристосування особистості до діяльності в людини «формуються структури найбільш адекватного особистісного забезпечення цілей, завдань і змісту діяльності» (В. О. Бодров), до яких належить і професійна рефлексія. Зауважимо (про це ми вже зазначали), що особистісна рефлексія та рефлексія професійної діяльності виділяються в дослідженнях як відносно самостійні психологічні феномени [10].

А тепер розглянемо думки науковців про роль професійної рефлексії педагога в процесі його професійного становлення. У психолого-педагогічній літературі ми знаходимо багато праць, де в різних формах висловлюється теза про те, що рефлексія (як психологічне явище) є важливим чинником професіоналізму, компетентності, професійної зрілості, оскільки розвинута рефлексія збільшує ефективність вирішення широкого кола професійних повсякденних завдань педагога (Н. Ю. Певзнер, Є. О. Клімов, С. М. Симоненко, В. П. Морозов).

Дослідники, які вивчали процес професійного становлення (як багатоплановий і складнодетермінований процес, у ході якого особистість стає суб'єктом професійної діяльності), підкреслювали, що рефлексія виступає провідним фактором цього процесу [8] і робить професійне становлення особистісно значущим процесом [10]. Механізми рефлексії допомагають студентам освоювати в процесі навчання навчально-професійну діяльність [6].

У багатьох дослідженнях доведено, що чим вищий рівень рефлексивних умінь, тим вищий загальний рівень культури професійної педагогічної діяльності [8;10]. Найвищий рівень рефлексивних умінь характеризується критичною й адекватною оцінкою різноманітних сторін власної особистості й діяльності, чітким розумінням причин своїх творчих успіхів і невдач, передбаченням розвитку в себе нових якостей.

Я. І. Український акцентує увагу на тому, що саме розвинута рефлексія допомагає педагогу розвивати вміння психологічно грамотно виходити з важких педагогічних ситуацій (яке він виділяє в психологічній компетентності) і будувати взаємини з колегами, батьками, дітьми; прагнути до самопізнання, самовдосконалення. Такі вчені, як О. О. Леонтьєв, Б. Д. Паригін, А. О. Реан, вказували на те, що професійна рефлексія сприяє корекції способів спілкування.

Вважається, що рівень рефлексивної саморегуляції педагога впливає на його професійну майстерність і є психологічною основою його педагогічної творчості (І. П. Раченко, М. В. Кларін, Ю. М. Кулюткін, Н. О. Подалюк та ін.). Адже як формі пізнання, рефлексії притаманний не тільки критичний, але й евристичний принцип: вона виступає як джерело

нового знання. Усвідомлюючи неусвідомлене, пізнаючи непізнане, рефлексія вважає своїм предметом саме знання про нього. Е. Ф. Зеєр, Є. О. Клімов, А. К. Маркова неодноразово підкреслювали, що професійна рефлексія сприяє творчому пошуку й удосконаленню професіоналізму [8]. Н. В. Устинова, поглиблюючи цю тезу, вважає за обов'язкову умову керування розвитком творчого потенціалу педагога та вихователя – саморефлексію (самопізнання, самоаналіз, самооцінку, саморегуляцію, самовиховання).

Існує думка, що найважливішою умовою розвитку професіоналізму педагога, важливим чинником ефективності його педагогічної діяльності є налаштованість (готовність) педагога на постійний «зворотний зв'язок», його вміння інтерпретувати отриману інформацію з позиції учня, оцінювати результативність і доцільність педагогічних рішень, які він приймає, правильність підходів до проблемних ситуацій тощо.

Розглядаючи професійну рефлексію як рефлексивну сторону самосвідомості; як розумовий процес, орієнтований на внутрішнє «Я», такі вчені, як О. Г. Асмолов, Б. С. Братусь, А. В. Мудрик, В. П. Зінченко, І. Б. Котова та ін. вказують на те, що професійна рефлексія стимулює психічну й інтелектуальну активність, сприяє розвитку механізмів самовдосконалення й самореалізації, аналізу власних можливостей і переживань [2]. На цю ж тему ми знаходимо роздуми в роботах Г. М. Андрєєвої, А. В. Петровського, Б. Г. Ананьєва, О. О. Бодальова. Зокрема, вони стверджують, що за допомогою професійної рефлексії здійснюється критичний і ретроспективний аналіз досягнень особистісного росту [1; 4]. Отже, рефлексія є одним із важливих чинників саморозвитку особистості взагалі, і професійного розвитку зокрема.

У деяких дослідженнях рефлексивний аспект (пов'язаний із самосвідомістю особистості та розумінням партнерів по комунікації в процесі трудової діяльності) виділяють як системотвірний фактор успішної професіоналізації людини [5].

Важливість професійної рефлексії для процесу професіоналізації підкреслюється й у компетентнісному підході. У психолого-педагогічній літературі за цією темою існує поділ професійної компетентності на кілька видів: психологічна, педагогічна, психолого-педагогічна, рефлексивна. Але в кожній із них складовою частиною є рефлексія (О. Д. Альферов, Я. І. Український, О. А. Поліщук, В. О. Сластьонін й ін.). Так, В. О. Сластьонін визначає педагогічну компетентність через поняття рефлексія; емоційна стійкість; облік індивідуальних особливостей, схильностей, характеру педагога; позитивне ставлення до праці.

Наприклад, О. Д. Альферов розглядає психологічну компетентність як сукупність знань, умінь і навичок із психології; чіткість позиції відносно ролі психології в професійній діяльності педагога; вміння бачити за поведінкою дитини стан її душі, рівень розвитку її

пізнавальних інтересів, емоційної, вольової сфер; уміння педагогічно грамотно впливати на психіку дитини з метою її гармонійного розвитку. І поряд із названими складовими психологічної компетентності надзвичайно важливим компонентом він вважає вміння аналізувати, тобто здійснювати рефлексію.

Поняття «рефлексивна компетентність» було запропоновано О. А. Поліщук. На думку науковця, рефлексивна компетентність – це професійна якість особистості, яка дає змогу найбільш ефективно й адекватно здійснювати рефлексивні процеси, реалізацію рефлексивної здатності, що забезпечує процес розвитку й саморозвитку. Це також сприяє творчому підходу до професійної діяльності, досягненню її максимальної ефективності.

Низка дослідників звертають увагу на роль рефлексії в пізнанні, усвідомленні й самооцінці професійно значимих якостей, у ставленні до них, в усвідомленні себе як суб'єкта своєї професійної діяльності (В. Д. Брагіна, В. М. Козієв, В. П. Саврасов, Л.О. Григорович та ін.). В. М. Козієв розглядає ці процеси усвідомлення як центральний елемент педагогічної майстерності, що здійснюють, насамперед, регулюючу функцію діяльності педагога через рефлексію.

Рефлексія в професійній діяльності педагога, об'єктом якої стає цілісна особистість, спрямована на пізнання власного «Я». Вона дає змогу педагогові усвідомити необхідність пошуку особистого сенсу життя; систему своїх ціннісних орієнтацій, настановлень і моральних норм; свої інтелектуальні сили й можливості; необхідність пошуку свого місця в житті – такого, яке б дало можливість людині здійснити самореалізацію (самоактуалізацію, самоповагу). Осмислюючи власні духовні процеси, людина нерідко критично оцінює негативні сторони свого внутрішнього світу. І саме це робить особистість здатною до самовдосконалення. Пізнаючи себе, людина ніколи не залишиться такою, якою вона була колись.

Рефлексія є універсальним механізмом самозміни й саморозвитку особистості майбутнього педагога, включеного в утворювальну діяльність. Це не просте знання або розуміння суб'єктом педагогічної діяльності самого себе, але й з'ясування того, наскільки та як інші (діти, колеги, батьки) знають і розуміють «рефлексуючого», його особистісні особливості, емоційні реакції й когнітивні уявлення [9].

Висновки і перспективи. Таким чином, узагальнюючи психолого-педагогічні дослідження, у яких розглядається роль педагогічної рефлексії в професійному розвитку педагога, можемо констатувати, що як теоретики, так і практики вважають її:

- важливим чинником професіоналізму, компетентності, професійної зрілості (Н. Ю. Певзнер, Є. О. Клімов, С. М. Симоненко, В. П. Морозов);
- чинником самопізнання, осмислення духовного світу, власних дій і станів;

– стрижневою якістю фахівця, від розвитку якої залежать інші, адже професійна рефлексія стимулює психічну й інтелектуальну активність (К. О. Абульханова-Славская, Л. І. Анциферова, О. Р. Фонарьов, А. К. Маркова);

– ядром структури його професійно-важливих якостей, необхідним компонентом у професійній діяльності педагога;

– механізмом саморозвитку та самоактуалізації особистості; фактором професійного самовдосконалення, адже осмислення власної професійної діяльності, власних духовних процесів, критична оцінка негативних сторін свого внутрішнього світу, себе як особистості й фахівця, робить людину здатною до самовдосконалення, самовиховання, самозмінювання.

Отже, роль професійної рефлексії в педагогічній діяльності важко переоцінити: вона допомагає усвідомлювати людині внутрішні особливості (які забезпечують діяльність суб'єкта відповідно до прийнятих рішень) і спрямовувати свої зусилля на перебудову відношень та змісту, неадекватних ситуації, що склалася. І тому рефлексія має бути важливим компонентом у системі підготовки сучасного педагога.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания. 3-е изд. Санкт-Петербург : Питер, 2000. 288 с.
2. Асмолов А. Г. По ту сторону сознания : методологические проблемы неклассической психологии. Москва : Смысл, 2002. 480 с.
3. Банщикова Т. Н., Ветров Ю. П., Клушина Н. П. Профессиональная деятельность психолога в работе с педагогическим коллективом : учебно-методическое пособие / под ред. проф. Ю. Л. Ветрова. Москва : Книголюб, 2004. 352 с.
4. Бодалев А. А. Личность и общение: Избранные труды. Москва : Международная педагогическая академия, 1995. 328 с.
5. Варламова Е. П., Степанов С. Ю. Психология творческой уникальности: рефлексивно-гуманистический подход. 2-е изд. Москва, 2002. 256 с.
6. Вілюжаніна Т. А. Динаміка ціннісно-сміслової сфери особистості в процесі професійного становлення майбутніх психологів : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Ін-т психології ім. Г. С. Костюка АПН України. Київ, 2006. 22 с.
7. Завірюха В. В. Психолого-педагогічні принципи інноваційної технології формування здатності студентів до професійного самозростання. *Збірник наукових праць Київського інституту ВПС*. Київ : КІ ВПС, 2000. Вип. 2(20). С. 93–99.
8. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения. Ростов на Дону : Феникс, 1996. 599 с.
9. Степанов С. Ю., Семенов И. Н. Рефлексия в организации творческого мышления и саморазвитии личности. *Вопросы психологии*. 1983. № 2. С. 35–42.

10. Шапошникова Ю. Г. Проблема рефлексії у філософських та філософсько-психологічних дослідженнях. *Стратегія соціально-психологічного та медико-біологічного забезпечення життєдіяльності людини* : матеріали Всеукраїнської наук.-практ. конференції. Миколаїв : МДУ, 2004. С. 172–177.

REFERENCES

1. Anan'ev B. H., 2000. Chelovek kak predmet poznaniya. [Man as a subject of knowledge] 3-e yzd. Sankt-Peterburh : Pyter, 288 p.
2. Asmolov A. H., 2002. Po tu storonu soznaniya : metodologicheskiye problemy neklassicheskoi psikhologii. [On the other side of consciousness: methodological problems of non-classical psychology] Moskva : Smysl, 480 p.
3. Banskhykova T. N., Vetrov Yu. P., Klushyna N. P., 2004. Professyonalnaya deyatelnost psikhologa v rabote s pedagogicheskym kollektivom : uchebno-metodicheskoe posobie [Professional activity of a psychologist in work with a pedagogical collective: educational and methodical manual] pod red. prof. Yu. L. Vetrova. Moskva : Knyholyub, 352 p.
4. Bodalev A. A. 1995., Lychnost y obshchenye: Yzbrannyye trudy. [Personality and communication: Selected works] Moskva : Mezhdunarodnaya pedagogicheskaya akademiya, 328 p.
5. Varlamova E. P., Stepanov S. Yu., 2002. Psikhologiya tvorcheskoi unikalnosti: refleksivno-humanisticheskyy podkhod. [Psychology of creative uniqueness: reflexive-humanistic approach] 2-e yzd. Moskva, 256 p.
6. Viliuzhanina T. A., 2006. Dynamika tsinnisno-smyslovoi sfery osobystosti v protsesi profesiynogo stanovleniya maibutnykh psikhologov : [Dynamics of value-semantic sphere of personality in the process of professional formation of future psychologists] avtoref. dys. ... kand. psikh. nauk : 19.00.07 / In-t psikhologii im. H. S. Kostiuka APN Ukrainy. Kyiv, 22 p.
7. Zaviriukha V. V., 2006. Psikhologo-pedagogicheskiye printsipy innovatsionnoy tekhnologii formirovaniya zdatsnosti studentov do profesiynogo samozrastaniya. [Psychological and pedagogical principles of innovative technology of formation of students' ability to professional self-development] Zbirnyk naukovykh prats Kyivskoho instytutu VPS. Kyiv : KI VPS, 2000. Vyp. 2(20). P. 93–99.
8. Klymov E. A., 1996. Psikhologiya professyonalnogo samoopredeleniya. [Psychology of professional self-determination] Rostov na Donu : Feniks, 599 p.
9. Stepanov S. Yu., Semenov Y. N., 1983. Refleksiya v organizatsii tvorcheskogo myshleniya y samorazvitiya lychnosti. [Reflexion in the organization of creative thinking and self-development of personality] Voprosy psikhologii. # 2. P. 35–42.
10. Shaposhnykova Yu. H., 2004. Problema refleksii u filosofskikh ta filosofsko-psikhologicheskikh doslidzhenniakh. [The problem of reflection in philosophical and philosophical and psychological studies] Stratehiia sotsialno-psikhologicheskoho ta mediko-biologicheskoho

zabezpechennia zhyttiediiialnosti liudyny : materialy Vseukrainskoi nauk.-prakt. konferentsii. Mykolaiv : MDU, P. 172–177.

Voronova O. Y. PROFESSIONAL REFLECTION AS FACTOR OF PROFESSIONAL DEVELOPMENT

Summary. *Psychological and pedagogical researches, that review the role of pedagogical reflection in the professional development of a teacher have been analyzed in the article. It has been stated, that professional reflection is closely related to the general reflexive ability, connected with the ability of the subject to realize its own life experience, feelings, thoughts, actions in different life situations. It has been determined that the reflection is an important factor of professionalism, competence, professional maturity; a driver of self-knowledge, capability to understand the mental world, own actions and conditions. Reflection is assumed as the core quality of a specialist which determines the development of others. It has been revealed that professional reflection stimulates mental and intellectual activity; being the mechanism of self-development and self-actualization it becomes the factor of professional self-improvement. It has been concluded that the reflection of one's own professional activity, mental processes, the critical assessment of the negative aspects of the inner world, oneself as a person and specialist, makes a person capable of self-improvement, self-education, self-transformation.*

The necessity of professional reflection development in pedagogical activity has been proved. It allows the pedagogue to realize the need of search for the personal life meaning; a system of own values, attitudes and moral norms; intellectual powers and opportunities; the need to search and find personal position in life – the one that would enable a person to fulfill self-realization (self-actualization, self-esteem). Understanding own mental processes, a human often critically evaluates the negative aspects of own inner world. And this is the main reason which makes a person capable of self-improvement. Knowing oneself, a person will never remain same as before.

It has been concluded that reflection helps to understand the internal peculiarities of a person (which ensure to act in accordance to the decisions) and direct the efforts into rebuilding the relations and the content that may be inadequate. Therefore, the reflection should be an important component in the system of modern teacher training process.

Key words: reflection, professional reflection, pedagogical activity, professional development.

УДК: 373.3.015.31:613]:004.77

DOI: 10.31339/2617-9598-2019-1(3)-63-71

Гнатюк Ольга Владиславівна

кандидат психологічних наук,

провідний науковий співробітник,

Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України

РОЛЬ УЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ У ФОРМУВАННІ ВАЛЕОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ В ІНФОРМАЦІЙНОМУ СУСПІЛЬСТВІ

***Анотація.** Статтю присвячено проблемі формування валеологічної культури у здобувачів освіти в сучасній початковій школі. Розкрито роль учителя у вивченні предмета «Основи здоров'я» у навчально-виховному процесі. У статті уточнено сутність поняття «валеологічна культура». Висвітлено особливості валеологічного навчання молодших школярів у інформаційному суспільстві. Розкрито основні напрямки системи роботи з валеологічної культури. Дано практичні рекомендації для вчителів початкових класів щодо удосконалення валеологічної роботи в школі.*

***Ключові слова:** освіта, навчання, учитель, учні початкової школи, здоров'я, валеологічна культура.*

Постановка проблеми. В умовах трансформації суспільства відбуваються кардинальні зміни в різних сферах життєдіяльності людини, зокрема в освіті, пріоритетні напрямки розвитку якої окреслено в нормативно-правових документах: Законі України «Про освіту», Державній національній програмі «Освіта» («Україна ХХІ століття»), Державному стандарті початкової загальної освіти, Концепції неперервної валеологічної освіти в Україні, Концепції «Нової української школи» та ін. Головні державні нормативні документи спрямовані, зокрема, й на збереження і зміцнення здоров'я дітей та учнівської молоді, виховання в них свідомого дбайливого ставлення до здоров'я, дотримання принципів здорового способу життя, забезпечення всебічного гармонійного розвитку людини.

Валеологічна освіта є базою для формування свідомого ставлення до свого здоров'я, найбільш повного розвитку духовних, фізичних, психічних можливостей особистості, оптимального добору методів для зміцнення свого організму. Школа має забезпечити виховання навичок здорового способу життя, навчити дитину берегти та зміцнювати своє здоров'я, здоров'я членів своєї сім'ї та оточення. Звідси важливим завданням педагогів є навчання валеологічної культури здобувачів освіти, здатних нести відповідальність за своє здоров'я і здоров'я свого оточення [12].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз відповідної літератури показує, що останнім часом все більше фахівців різних галузей науки – психологи, педагоги, валеологи, медики – приділяють увагу проблемі здоров'я та валеологічній культурі різних верств населення. Так, поняття і сутність «здоров'я» розкривали М. М. Амосов, Г. Л. Апанасенко,

І. І. Брехман, Б. І. Бутенко, О. В. Вакуленко, Д. Д. Венедиктов, В. І. Войтенко, Д. А. Ізуткін, Б. М. Ільїн, О. М. Кудрявцева, Ю. П. Лісцин, В. П. Петленко та багато інших авторів. Проблема формування і забезпечення психічного здоров'я у навчально-виховному процесі розглядалася М. Є. Андросом, С. Ю. Головіним, С. М. Громбахом, М. І. Кандибовичем, В. В. Клименко, С. Д. Максименко, А. Ю. Рождественським, Р. І. Сірко, Л. Г. Терлецькою, С. П. Тищенко та ін.; психологічним аспектам формування здоров'я дітей присвячені роботи О. В. Завгородньої, Л. О. Курганської, Н. М. Куїнджі, О. С. Лісової, Н. Ю. Максимової.

Учені В. П. Горащук, В. І. Климова, Г. Л. Кривошеєва, Л. П. Сущенко, Л. Г. Татарнікова та інші досліджували проблему формування культури здоров'я громадян різних груп населення. У працях Т. Є. Бойченко, І. І. Брехмана, М. С. Гончаренко, М. В. Гриньова, В. В. Колбанова, Н. А. П'ясецької, В. І. Шахненко висвітлено питання валеології, валеологічної освіти і культури. Над проблемою формування валеологічної культури працювали вчені В. Г. Бутенко, Е. М. Казін, Д. В. Колесов та інші.

Мета статті полягає у визначенні ролі вчителя початкової школи у формуванні валеологічної культури школярів у навчально-виховному процесі.

Виклад основного матеріалу. Аналіз наукової літератури свідчить, що погляди вчених щодо поняття і сутності валеологічної культури особистості різняться. Валеологічна культура розглядається як особистісна якість індивіда (Е. Вайнер, В. Колбанов, О. Торохова та інші); як теорія і практика збереження та зміцнення здоров'я людини (Е. Казін, М. Романцов, В. Скумін та інші); як результат валеологічної освіти і виховання (І. Брехман, В. Горащук, Г. Кривошеєва, Л. Татарнікова та інші); як складова загальної культури особистості (О. Адєєва, Ю. Бойчук, Л. Пакушина, Н. Панова, С. Симоненко та інші) та як складова професіоналізму (Ю. Бойчук, В. Коваль, Н. П'ясецька та ін.).

Ми розглядаємо валеологічну культуру вчителя як складову його загальної і професійної культури, що характеризується валеологічною обізнаністю, потребою в збереженні і зміцненні здоров'я та її реалізації, умінням передавати валеологічні знання іншим людям.

Під «валеологічними знаннями» слід розуміти «систему науково обґрунтованих уявлень понять, ідей і суджень, накопичених людством, про здоров'я і здоровий спосіб життя» [11, с. 45].

У процесі засвоєння валеологічних знань має сформуватися валеологічна грамотність. «Валеологічна грамотність – стан особистості, обумовлений розумінням сутності здоров'я і здорового способу життя, чітко вираженою мотивацією здоров'язберігаючої діяльності, моральною готовністю вести здоровий спосіб життя, розвивати і зберігати своє здоров'я поряд з реалізацією своїх інтересів, здібностей і дбайливим ставленням до здоров'я інших людей» [11, с. 44].

Реальною силою, здатною втілити валеологічну грамотність в життя школи, є вчитель, який має володіти на високому професійному рівні валеологічною культурою, конкретністю творчого використання її засобів, форм і методів.

Для того, щоб здійснювати діяльність з формування валеологічної культури, спрямовану на збереження і зміцнення здоров'я учнів, учитель початкових класів насамперед сам повинен усвідомлювати цінність здоров'я, бути переконаним в цінності здоров'я, відчувати себе суб'єктом валеологічної діяльності і мати глибокі знання з основ наук, зокрема, з педагогіки, психології та валеології. Безумовно, тільки зацікавлений учитель, який на власному досвіді пізнав цінність здорового способу життя, цілеспрямованої систематичної роботи над своїм здоров'ям, може повною мірою передати валеологічні знання і власний досвід учням та створити в школі здорове освітнє середовище й безпечні умови навчання.

Педагог повинен володіти важливими професійними якостями, які дають змогу генерувати плідні педагогічні ідеї та забезпечать позитивні педагогічні результати, не шкодячи здоров'ю учнів, а саме: високим рівнем загальної культури, зокрема валеологічною; здатністю до формування і розвитку особистісних креативних якостей; знаннями з формування і функціонування психічних процесів, станів і властивостей особистості; знаннями з основ здоров'я, здорового способу життя, безпечної поведінки, основами здоров'язберігаючих технологій в освітньому середовищі та ін.

Нині система навчання й виховання, яка склалася в Україні, не формує у школярів необхідної мотивації до збереження і зміцнення свого здоров'я та здоров'я оточення. Школа орієнтована переважно на вивчення навколишнього світу й не здійснює систематичної роботи з формування валеологічної культури учнів, не використовує багатий національний досвід і традиції [9].

Формування валеологічної культури має посідати особливо важливе місце в навчально-виховному процесі. Тому валеологічне навчання й виховання школярів ми розглядаємо як невід'ємну частину всього навчального процесу, що, у свою чергу, тісно пов'язано із загальною освітою і формуванням загальної культури особистості школяра [13].

Провідна роль у формуванні валеологічної культури в учнів молодших класів відводиться навчальному предмету «Основи здоров'я», мета якого – формування здоров'язбережувальної компетентності учнів на основі оволодіння ними знаннями про здоров'я та безпеку, практичними навичками здорового способу життя і безпечної поведінки, формування в них ціннісного ставлення до життя і здоров'я, сприяння їх фізичному, психічному, соціальному і духовному розвитку [10, с. 314].

Компетентність щодо збереження здоров'я – це здатність учня застосовувати всі належні компетенції в конкретних умовах життєвої або навчальної ситуації на користь збереження, зміцнення і формування здоров'я.

Здоров'язбережувальні компетенції – це суспільно визнаний рівень знань, умінь, навичок, ставлень, які сприяють здоров'ю у всіх сферах життєдіяльності людини [10, с. 315].

Формування здоров'язбережувальної компетентності передбачає набуття учнями умінь збереження, зміцнення, використання здоров'я та дбайливого ставлення до нього, що досягається шляхом виконання таких завдань:

- ✓ формування в учнів знань про здоров'я, здоровий спосіб життя, безпечну поведінку, взаємозв'язок організму людини із природним, техногенним і соціальним оточенням;
- ✓ розвиток в учнів мотивації дбайливого ставлення до власного здоров'я, удосконалення фізичних, соціальних, психічних і духовних його чинників;
- ✓ виховання в учнів потреби у здоров'ї, що є важливою життєвою цінністю, свідомого прагнення до ведення здорового способу життя;
- ✓ розвиток умінь самостійно приймати рішення щодо власних вчинків;
- ✓ набуття учнями власного досвіду зі збереження здоров'я з урахуванням фізичного стану;
- ✓ розгортання у повсякденному житті практичної діяльності задля досвіду збереження власного здоров'я та здоров'я інших людей [10, с. 314].

Досягнення мети з цього предмета можливе за умов використання здоров'язбережувальних підходів до навчання, які розглядаються як сукупність прийомів і методів організації навчально-виховного процесу без шкоди для здоров'я учнів (забезпечення школяреві можливості збереження здоров'я за період навчання в школі, формування у нього необхідних знань, умінь і навичок зі збереження й зміцнення здоров'я, вироблення умінь використовувати отримані знання у повсякденному житті, формування валеологічного мислення тощо) [8].

У процесі формування валеологічної культури на уроках з основ здоров'я пропонуємо використовувати модифіковану структуру уроку, яка є оптимальною саме для уроків з «Основ здоров'я» [5; 6; 7]. Це дасть можливість учителю органічно поєднати навчально-пізнавальну та оздоровчо-рухову діяльність школярів, а також різноманітні види співпраці учнів і вчителя. На уроках учні вчаться працювати в режимі «учитель-учні», «учитель-учень», «учень-учень».

Добираючи дидактичні матеріали до уроків, учителю слід звернути увагу на відповідність їх змісту віковим особливостям, реальним потребам учнів та їхнім навчальним

можливостям. Лише за цих умов реалізація зазначеної мети сприятиме формуванню мотивації учнів до ведення здорового способу життя і безпечної поведінки.

Особливого значення для формування в учнів здорового способу життя та безпечної поведінки має емоційність і доступність навчального матеріалу, його унаочнення. Тому у роботі необхідно використовувати малюнки, ілюстрації, фотографії, слайди, комп'ютерні презентації, а також цікавий пізнавальний матеріал – казки, мультфільми, вірші, ігри, ребуси, загадки, прислів'я тощо.

Важливим моментом уроків є використання різних методів навчання (практичних, ігрових, пізнавальних, ситуаційних, змагальних; тренінгів, психогімнастики тощо). На уроках учні набувають знань щодо зміцнення свого здоров'я, профілактики травматизму, виходу з небезпечних та конфліктних ситуацій, знайомляться з різноманітними рухливими іграми та вправами, вивчають комплекси ранкової гімнастики, гімнастики до занять і фізкультхвилинок, а також отримують рекомендації та завдання щодо режиму дня, правил особистої гігієни, безпечної поведінки (в школі, на дворі, вдома), занять фізичними вправами вдома тощо [1–4].

Особливістю проведення уроків з основ здоров'я є те, що оволодіння здоров'язбережувальними компетенціями потребує багаторазового вправляння. Навчання учнів має практичну спрямованість, бо головним у підготовці школярів до життя є набуття ними практичних навичок. Водночас обов'язковою умовою є багаторазове (в різних формах) повторення дій, які імітують поведінку в школі, вдома, на вулиці, у дворі, щоб виробити у дітей звичку дотримуватися вивчених правил. Тому важливим під час проведення уроків є використання різних методів і прийомів інтерактивного навчання, що базуються на принципі активної участі самих учнів: робота у парах і групах, виконання вправ, рольові ігри, інсценування, екскурсії, проведення конкурсів, змагань, спільне виготовлення наочності (у тому числі підготовка презентацій, виготовлення плакатів, колажів) та ін.

З метою вдосконалення знань, умінь і навичок з питань безпеки життєдіяльності обов'язковим є створення ігрових ситуацій, які навчають дітей фізичній і психічній саморегуляції, адже навчити школярів правильно реагувати на різні небезпеки одними лише роз'ясненнями неможливо. Гра – найбільш доступна форма засвоєння та набуття знань і навичок.

Уроки з основ здоров'я слід проводити в спеціально обладнаному класі (кабінеті) або на спеціальному майданчику (у дворі школи, спортзалі, медичному кабінеті) з використанням навчально-наочних посібників та обладнання. Для живого спілкування на уроки запрошувати спеціалістів різних служб (психологів, співробітників пожежної служби, поліції, медичних працівників). Так, для пояснення деяких тем про здоров'я і хвороби (інфекційні хвороби, як захиститися від інфекцій, загартовування) запрошувати лікаря, заздалегідь обговоривши з ним

тематику уроку, зміст навчального матеріалу тощо. Для вивчення тем протипожежної безпеки запрошувати працівника пожежної служби тощо. Психолог краще пояснить теми: «Характер», «Самооцінка», «Розвиток пам'яті та уваги», «Творчі здібності», «Профілактика емоційного перенапруження», «Як уникнути конфліктних ситуацій?» тощо.

Уроки з вивчення правил дорожнього руху і безпеки на дорогах (перехід дороги, дорожня розмітка, дорожні знаки, перехрестя) краще проводити на подвір'ї (де є спеціальні розмітки) або на вулиці, поблизу перехрестя, де можна спостерігати роботу засобів регулювання, дорожню розмітку, рух транспортних засобів та пішоходів. Після екскурсії підводити підсумки, зробити висновки.

Для забезпечення мотивації учіння на уроках учителям слід застосовувати різного виду завдання – проблемного і творчого характеру, завдання різного рівня складності та такі, що навчають різних способів пізнання, практичні вправи тощо.

Отже, формування валеологічної культури на уроках буде ефективною за таких умов:

- ✓ постійної мотивації учнів до здорового способу життя і безпечної поведінки;
- ✓ проведення різних типів уроків із застосуванням інтерактивних методів навчання, проведенням практичних робіт; забезпечення змістових і мотиваційних зв'язків предмета з навчальним матеріалом інших предметів;
- ✓ наявності навчально-методичного забезпечення для всіх учасників навчально-виховного процесу;
- ✓ наявності підготовленого вчителя з міцними знаннями психології і валеології зі стійким прагненням до професійного зростання і відповідного освітнього середовища із спеціальним обладнанням;
- ✓ співпраці вчителя з батьками, батьків з дітьми;
- ✓ ціннісного ставлення вчителя і батьків до свого здоров'я, особистого прикладу дотримання правил здорового способу життя і безпечної поведінки.

Висновки і перспективи. Формування валеологічної культури здобувачів освіти у навчально-виховному процесі через предмет «Основи здоров'я» сприяє підготовці школярів до розуміння здоров'я, як особистісної цінності і найбільшого багатства людини, умінню використовувати чинники й засоби збереження і зміцнення здоров'я, запровадженню культури здоров'я в сім'ї, школі, вихованню фізично міцного, здорового покоління.

Чільне місце в цьому процесі займає учитель. Адже від його професійної культури, зокрема, валеологічної, його компетентності, здатності творчо підходити до розв'язання складних завдань з формування в учнів позитивної мотивації на здоровий спосіб життя, великою мірою залежить подальше життя і розвиток вихованців.

Перспективою подальшого дослідження є вивчення формування валеологічної культури у здобувачів освіти в умовах Нової української школи.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Гнатюк О. В. Основи здоров'я : підруч. для загальноосвіт. навч. закл.: 1 кл. К. : Генеза, 2012. 112 с.
2. Гнатюк О. В. Основи здоров'я : підруч. для 2-го кл. загальноосвіт. навч. закл. К. : Генеза, 2012. 112 с.
3. Гнатюк О. В. Основи здоров'я : підруч. для 3-го кл. загальноосвіт. навч. закл. К. : Генеза, 2013. 144 с.: іл.
4. Гнатюк О. В. Основи здоров'я : підруч. для 4 кл. загальноосвіт. навч. закл. К. : Генеза, 2015. 160 с.: іл.
5. Гнатюк О. В. Уроки з основ здоров'я в 1 класі : посіб. для вчителя. К. : Генеза, 2012. 184 с.
6. Гнатюк О. В. Уроки з основ здоров'я в 2 класі: посіб. для вчителя. К. : Генеза, 2013. 192 с.
7. Гнатюк О. В. Уроки з основ здоров'я в 3 класі : посіб. для вчителя. К. : Генеза, 2014. 114 с. + 6 с. вкл.
8. Ковалько В. И. Здоровьесберегающие технологии в начальной школе. 1–4 классы. М. : ВАКО, 2004. 246 с.
9. Няньковський С. Л. Формування здоров'я дітей і профілактика його порушень. Львів : Аверс, 1997. 192 с.
10. Основи здоров'я. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів. 1–4 класи. *Навчальні програми для загальноосвітніх навч. закл. із навчанням українською мовою. 1–4 класи.* К. : Видавничий дім «Освіта», 2012. С. 314–327.
11. Торохова Е. И. Валеология : словарь-справочник. Москва : Флинта, Наука, 2002. 344 с.
12. Шкільний курс «Валеології» : збірник матеріалів. К. : Освіта, 1994. С. 5–19.
13. Колбанов В. В. Валеология: основные понятия, термины и определения. Спб. : ДЕАН. 1988. 256 с.

REFERENCES

1. Hnatiuk O. V., 2012. Osnovy zdorov'ia [Basis of health]: pidruch. dlia zahalnoosvit. navch. zakl.: 1 kl. K. : Heneza. 112 s.
2. Hnatiuk O. V., 2012. Osnovy zdorov'ia [Basis of health]: pidruch. dlia 2-hokl. zahalnoosvit. navch. zakl. K. : Heneza. 112 s.
3. Hnatiuk O. V., 2013. Osnovy zdorov'ia [Basis of health]: pidruch. dlia 3-hokl. zahalnoosvit. navch. zakl. K.: Heneza. 144 s.: il.
4. Hnatiuk O. V., 2015. Osnovy zdorov'ia [Basis of health]: pidruch. dlia 4 kl. zahalnoosvit. navch. zakl. K. : Heneza. 160 s.: il.

5. Hnatiuk O. V., 2012. Uroky z osnovzdorov'ia v 1 klasi [Lessons from the basis of health in the first class] : posib. Dlia vchytelia. K. : Heneza. 184 s.
6. Hnatiuk O. V., 2013. Uroky z osnovzdorov'ia v 2 klasi [Lessons from the basis of health in the second class] : posib. Dlia vchytelia. K. : Heneza. 192 s.
7. Hnatiuk O. V., 2014. Uroky z osnovzdorov'ia v 3 klasi [Lessons from the basis of health in the third class] : posib. Dlia vchytelia. K. : Heneza. 114 s. + 6 s. vkl.
8. Kovalko V. Y., 2004. Zdrovesberehaiushchye tekhnolohyy v nachalnoishkole [Health-saving technologies in primary school]. 1–4 klasy. / V. Y. Kovalko. M. : VAKO. 246 s.
9. Niankovskyi S. L., 1997. Formuvanniazdorov'iaditei i profilaktykayohoporushen porushen [Formation of children's health and prevention of its violations]. Lviv : Avers, 192 s.
10. Osnovy zdorov'ia, 2012. Prohrama dlia zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv. 1–4 klasy. [Basis of health. Educational programs for general educational institutions with Ukrainian language education. 1 - 4 classes.] / [T. Ye. Boichenko, T. V. Vorontsova, O. V. Hnatiuk ta in.]. *Navchalni prohramy dlia zahalnoosvitnikh navch. zakl. Iz navchanniam ukrainskoiu movoiu.* 1–4 klasy. K. : Vydavnychiy dim «Osvita». S. 314–327.
11. Torokhova E. Y., 2002. Valeolohyia : slovar-spravochnyk [Valeology : dictionary reference]. Moskva : Flynta, Nauka, 344 s.
12. Shkilnyi kurs «Valeolohii» : zbirnyk materialiv, 1994. [The school course "Valeologii": a collection of materials]. K. : Osvita. S. 5–19.
13. Kolbanov V. V., 1988. Valeolohyia: osnovnye poniatyia, termyny y opredelenyia [Valeology: basic concepts, terms and definitions]. Spb. : DEAN. 256 s.

***Hnatiuk O. V. THE ROLE OF THE PRIMARY SCHOOLTEACHER IN THE
FORMATION OF VALEOLOGICAL CULTURE OF THE EDUCATION PROVIDER IN
INFORMATIONAL SOCIETY***

***Summary.** The purpose of the article is to determine the role of the elementary school teacher in forming valeological culture of pupils in the educational process.. Explained and experimentally it is checked up the program and technique of research of representations about health of children.*

The program included experimental check of sense of training to bases of health, different forms and methods of work on formation of representations about health at pupils of younger age in teaching and educational process and in cognitive work.

Suggested the program and complex of methods directed to improvement of sense of teaching and educational process by valeologization, improvements of a state of health of pupils and formations of the valuable attitude to the health and health of surrounding people is offered.

The article presents the problem of forming valeological culture of the primary school children. The article defines more precisely the essence of the concept «valeological culture». The article highlights features of the primary school pupils training valeology in the modern terms of teaching.

Presented the basic directions of the system of valeology culture. Practical advice is given to teachers for the improvement of school valeological work.

Key words: *education, training, teacher, elementary school pupils, health, valeological culture.*

УДК 159.9.072.42: 37.015.324

DOI: 10.31339/2617-9598-2019-1(3)-72-81

Кондратенко Лариса Олександрівна

доктор психологічних наук,

провідний науковий співробітник,

Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України

МОТИВАЦІЯ ДО УЧІННЯ В СИТУАЦІЇ НЕДОВИЗНАЧЕНОСТІ ЖИТТЄВИХ ЗАДАЧ

***Анотація.** У статті представлено результати пілотажного вивчення мотивації до учіння одинадятикласників, яка відбувається в ситуації недовизначеності життєвих задач, за допомогою тестоподібної методики «Лист до друга в соцмережі». Мотивація до учіння – це складне багатоаспектне явище, і його дослідження за допомогою простих опитувальників не завжди дає повну картину. До того ж частина тестованих намагається показати себе з кращої сторони, що суттєво впливає на достовірність отримуваних результатів. Тому доцільно використовувати проєктивні й напівпроєктивні методики, до яких належить і «Лист до друга в соцмережі». За його допомогою вдалося виявити, що значна частина одинадятикласників орієнтована лише на найближчу задачу – задачу ЗНО, а вже за його результатами збираються обирати вуз. Такий підхід негативно впливає на ставлення до учіння: мета майстерності замінюється метою перформансу.*

***Ключові слова:** мотивація, учіння, методики діагностики, мета, тип мотивації, плани на майбутнє, старші підлітки.*

Мотивація школярів до учіння завжди була і залишається тією проблемою, яка постійно хвилює дитячих педагогів та психологів. Останнім часом у цій царині з'явилися дослідження, які дають змогу побачити нові аспекти цієї проблеми. Зокрема, у працях таких психологів, як C. Ames, S. C. Broussard, M. E. B Garrison, A. E. Gottfried, J. S. Fleming, A. W. Gottfried, S. Hidi, J. M. Harackiewicz, E. R. Lai, L. Legault, S. M. Yilmaz, M. G. Zeleny, R. Zhao, R. H Bruning, M. S. Dempsey та D. F. Kauffman особлива увага звертається на зв'язок між усвідомлюваними життєвими задачами (цілями), типами мотивації та успішністю у шкільному навчанні та подальшому житті.

Важливе місце в сучасних західних дослідженнях займає проблема внутрішньої та зовнішньої мотивації учіння. В основі обох типів мотивації лежать цінності, важливі для певної особистості. Водночас цінності розглядаються як стимули чи причини для участі в діяльності [5]. Особистісна цінність певної діяльності може мати чотири компоненти: цінність досягнення, яка відноситься до особистісної цінності добре виконувати роботу (поставлене завдання); внутрішня цінність (цінність, що є складовою особистості індивіда), яка відноситься до суб'єктивного інтересу або задоволення від виконання завдання; утилітарна цінність, за якої виконання завдання сприймається як таке, що має полегшити здійснення

поточних або майбутніх цілей; і ціна (cost), а не цінність (value), що стосується негативних аспектів, які може викликати участь у виконанні завдання, – зокрема, це тривога і відчуття поразки [5; 10; 8].

Як стверджує E. R. Lai, поняття внутрішньої (intrinsic) мотивації тісно пов'язане з внутрішньою цінністю. Внутрішня мотивація відноситься до мотивації, яка анімована (is animated) особистою насолодою, інтересом або задоволенням, і зазвичай протиставляється зовнішній мотивації, яка управляється додатковими підсиленнями. Здебільшого вплив за допомогою зовнішньої мотивації здійснюється з використанням стимулу винагороди, яка може бути або матеріальною (гроші, оцінки, привілеї тощо) або нематеріальною (похвала, покращання іміджу, підвищення власного статусу в суспільстві). Важливими факторами впливу у зовнішній мотивації виступає внутрішнє бажання винагороди або запобігання покарання.

В «Енциклопедії особистості та індивідуальних відмінностей» (Encyclopedia of Personality and Individual Differences) L. Legault внутрішню мотивацію визначає як таку, що спонукає діяльність, яка сама по собі може приносити задоволення або радість (satisfying or enjoyable). Така діяльність важлива сама по собі, вона не є прив'язаною до певного результату. Зовсім інша ситуація із зовнішньою мотивацією, яка принципово залежить від досягнення в результаті діяльності певного результату. Зовнішня мотивація є багатовимірною і може породжуватись як зовнішніми, так і внутрішніми чинниками. Головною відмінністю від внутрішньої мотивації є те, що сама по собі стимульована нею діяльність не приносить задоволення, вона може бути навіть дуже обтяжливою для особистості, однак результат цієї дії є бажаним.

До змішаної форми мотивації E. R. Lai відносить мотивацію поведінки, зумовлену внутрішнім тиском, таким, як зобов'язання або відчуття провини.

Проведені дослідження [2; 3; 6] свідчать про те, що хороша внутрішня мотивація співвідноситься як з кращими успіхами у навчанні, так і життєвою успішністю в цілому.

Іншим важливим аспектом мотивації виступає мета мотивованої діяльності, чого, власне, хоче досягти певна особистість. Broussard та Garrison виокремлюють цілі майстерності та цілі перформансу. В чому різниця? Цілі майстерності зосереджені на навчанні заради навчання, самоцінності навчання, задоволенні власних пізнавальних потреб, тоді як цілі перформансу – показати оточенню свої досягнення. Цілі майстерності пов'язані з високою здатністю до аналізу інформації та планування, і вірою, що зусилля покращують можливості людини. З іншого боку, цілі перформансу супроводжуються думками про досягнення, оцінки, зовнішні нагороди. На перший погляд здається, що цілі майстерності, як і цілі перформансу, можуть бути однаково важливими для формування високої мотивації до учіння. Однак, як виявили

дослідження Connell, Wellborn, Eccles, Wigfield, Weiner (подаються в описі E. R. Lai), індивід буде настільки мотивований, наскільки відчуватиме, що він сам контролює свої власні успіхи та невдачі. Величезну роль у цьому відіграє локус контролю. В одному із визначень теорії локусу контролю автономія виступає однією із трьох базових психологічних потреб нарівні з компетенцією та зв'язністю (relatedness) понять у системі знань. Локус контролю тісно прилягає до концепту (поняття) атрибуцій. Атрибуції стосуються переконань індивіда щодо причин успішної або невдалої роботи. Відповідно до теорії атрибуцій типи атрибуцій, яких притримується людина визначають рівень її мотивації залежно від того чи сприймається певна подія як щось, що може бути зміненим і знаходиться під контролем людини. Наприклад, вроджені здатності є відносно (relatively) стабільними характеристиками, на які важко впливати. З іншого боку – зусилля знаходиться в межах людського контролю і ними можна цілком маніпулювати. Однак параметри певного завдання, а також удача знаходяться поза межами людського контролю і мають тенденцію до варіабельності.

Отже, погана продуктивність в ході вирішення задачі (виконання завдання) призведе до зменшення зусиль та падіння мотивації швидше у тих, хто вважає, що йому не вистачає здібностей, ніж у тих, хто пов'язує успіх із витраченими зусиллями, оскільки нездатність для першої групи означає неможливість, яку важко змінити, тоді як невдача для другої групи означає, що для успіху просто треба витратити більше зусиль. Так само цілі перформансу безпосередньо залежать від зовнішньої оцінки успішності діяльності, місця індивіда в соціумі, а цілі майстерності більше спираються на внутрішній потенціал людини. Тому люди, мотивовані на цілі перформансу, можуть легше ламатися і втрачати продуктивність власної мотивації, аніж люди, мотивовані на цілі майстерності, які навіть у випадку довготривалих невдач зберігають віру в себе та внутрішню мотивацію діяльності.

Розглянемо взаємини між цими діючими факторами (задачі, типи мотивації) в ситуації вибору старшокласниками життєвих цілей.

Загальна мета	Планування найближчого майбутнього			
Задача	Розуміння значення учіння для досягнення мети			
Тип мотивації	Внутрішня мотивація	Більш ефективна	Зовнішня мотивація	Менш ефективна
Ціль мотивованої діяльності	Майстерності	Більш ефективна	Перформансу	Менш ефективна
Локус контролю	Інтернальний	Більш ефективний	Екстернальний	Менш ефективний

Як ми бачимо з таблиці, різні фактори можуть підсилювати або послаблювати мотивацію індивіда на виконання певної діяльності.

Для вивчення особливості мотивації старшокласників було розроблено тестоподібну методику «Лист до друга в соцмережі». В її основі лежить підхід, запропонований Ю. З. Гільбухом: «Методика являє собою комбінацію трьох психодіагностичних методів: аналізу продуктів діяльності, опитувальника і проєктивної техніки. На уроці мови чи літератури підліткам, старшокласникам пропонується написати лист до друга – реального чи вигаданого – від власного імені або від імені уявного автора (вибір визначається задумом педагога). Мотивується такого роду завдання необхідністю розвитку у школярів елементарних літературно-творчих здібностей. Незадоволена потреба в сповідальності, яка відчувається більшістю підлітків і старшокласників, знаходить в цьому творі свій адекватний предмет. І хоча вони прекрасно усвідомлюють, що лист буде прочитаний сторонніми (учителем, психологом-експериментатором), проте з безсумнівною відвертістю і щирістю діляться своїми поглядами і переживаннями. Конкретна тематика, яка визначається психодіагностичним задумом педагога, задається шляхом пред'явлення готової експозиції - «питання друга», на які належить дати відповідь, наприклад: «Ти просиш розповісти про моє життя, зокрема про взаємини з батьками. Що ж, спробую це зробити...».

Психодіагностична цінність описаної методики полягає не тільки в можливості визначити знання в області етики, особисті думки і внутрішні соціальні установки школяра з того чи іншого питання – учитель отримує, крім того, цілісну картину його реальної поведінки в цікавій для нього сфері. Запропонувавши учням написати лист від імені вигаданого автора (і тим самим надавши методиці риси проєктивної техніки), ви створюєте додаткову гарантію проти спотворень у висловлюваннях школярів, викликаних бажанням показати себе в кращому світлі» [1, с. 84–85].

Створеній Ю. З. Гільбухом методиці вже більше тридцяти років і її досить широко використовують як практичні психологи, так і науковці лабораторії психодіагностики (зараз – психодіагностики та науково-психологічної інформації) Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. Однак досвід показав, що з часом вона дещо застаріла і потребує модифікації, оскільки сучасні діти не пишуть листів, а спілкуються переважно в соціальних мережах, де можлива анонімність. Звичка до анонімності викликає підозру стосовно будь-якого авторизованого тесту, до того ж старші підлітки взагалі є дещо складною для тестування популяцією внаслідок їхньої внутрішньої опозиції до світу дорослих. Тому запропонований варіант для вивчення мотивації до учіння передбачає використання не імен, а нікнеймів. Нікнейми потрібні для порівняння результатів, отриманих внаслідок аналізу результатів тестування за різними методиками, включно із традиційними опитувальниками.

Іншою новацією методики названою «Переписка із другом» є долучення другої частини – відповіді віртуального друга. Ця відповідь дає можливість подивитися на різницю розуміння проблеми на рівні его та супер-его, глибше виявити роль батьківського впливу на прийняття рішень.

Сама методика складається з інструкції (її виголошує той, хто проводить тестування) і двох бланків – для листа другові та його відповіді.

Інструкція. Добрий день. Сьогодні ми попрактикуємось у написанні листів. Зараз багато з вас мають друзів в соціальних мережах і переписуються з ними. Ті ж, у кого таких друзів немає, все одно знають про можливість їх існування. Однією з особливостей такого листування виступає його повна анонімність, що дає змогу вам розмовляти з таким віртуальним другом з повною відвертістю, адже ви навіть справжнього імені його не знаєте, а він не знає вашого. Ви (і ваш комп'ютерний друг) використовуєте так звані нікнейми, які є вашим обличчям в мережі, яке, за бажання, може відображати (а може і не відображати) вашу сутність, прагнення, характер, інтереси. Зараз ми спробуємо написати два листи: ваш до друга і його до вас. Початок листів наведений у вас на листочках Підпишіться тільки нікнеймами. Якщо таких немає – придумайте. Можете використовувати смайлики.

1 бланк. Лист до друга.

Привіт, (нікнейм друга)!

У мене проблеми, і я хотів (хотіла) б з тобою порадитися. Мої батьки раптом занепокоїлися моїм майбутнім і чіпляються до мене з питанням – ким я збираюся бути і що для цього збираюся робити. Я постарався (постаралася) відповісти, що ...

А ти як думаєш – це правильно? З привітом (ваш нікнейм).

2 бланк. Відповідь друга.

Привіт, (нікнейм адресата, тобто тебе як автора першого листа)!

Я прочитав (прочитала) твій лист і, в принципі, з тобою згоден (згодна). Тільки може я б ще додав (додала), що ...

Бажаю тобі всього хорошого і щоб батьки тебе не «діставали». (Нікнейм друга, якому був адресований твій лист).

За цією методикою обстеження старшокласників тільки почалося, але проведене пілотажне тестування показало, що вона дає змогу побачити дуже цікаві тенденції в мотивації учнів 11 класу. У тестуванні взяли участь 27 учнів міської школи міста обласного значення та 7 учнів сільської школи (у селі зберегли загальноосвітню школу попри дуже малу наповненість класів). Тестування проходило в кінці 2018 року.

Проаналізуємо їх у відповідності до запропонованої схеми.

1. Планування найближчого майбутнього.

У ході аналізу листів виявилась досить неочікувана тенденція. Із семи майбутніх випускників сільської школи четверо уже спланували своє найближче майбутнє. Вони будуть намагатися вступити до чітко визначеного вузу і зараз роблять все можливе, щоб краще здати екзамени:

"...Я готуюся до вступу у медичний коледж. Для здійснення своєї мрії я цікавлюсь усім, що пов'язане з медициною і додатково знайомлюсь із біологією, щоб орієнтуватись у медичних термінах, знати будову та роботу людських організмів...";

"...Буду старанно вчитися. І моя майбутня професія буде пов'язана з навчанням дітей у школі...";

У тих, хто не визначився, наявний відкритий конфлікт із батьками:

"...Я ще не обрала, ким хочу бути в майбутньому. Вони почали підвищувати голос на мене. Я на них дуже образилася. Ми з ними тепер не спілкуємося через це. Це мене образило, що вони почали на мене кричати...";

У міській школі старшокласників, які точно визначились із майбутнім, у процентному відношенні значно менше (8 учнів):

"...Мне нравятся точные науки, и я бы хотела связать свое будущее с этими предметами. Я посоветовалась с родителями и решила поступать на факультет программистики, так как мне это интересно. Сейчас мои родители помогают мне с учебой, потому что хотят, чтобы в будущем я достигла всего того, что я хочу сейчас. Я стараюсь изо всех сил сейчас учить все, что мне рассказывают учителя, я понимаю, что от того как я буду учиться сейчас зависит мое будущее...";

"...Мне нравится изучать филологию и литературу. Я люблю писать сочинения и читать разные книги, я выбрала профессию, связанную с этим направлением. Сейчас я упорно стараюсь осуществить мою мечту – поступить в высшее учебное заведение и достичь поставленной цели – успешно сдать ЗНО. Я очень надеюсь, что приложив старания и труд, у меня все получится...";

"...Хочу в будущем стать переводчиком. Я сказала, что мне пригодится знание иностранных языков, поэтому я старательно изучаю английский ".

Останні 19 одинадцятикласників за півроку до закінчення школи поділилися майже порівну на тих, хто просто орієнтований на те, щоб здати ЗНО і за його результатами збирається підбирати "підхожий" вуз, і тих, хто взагалі не визначився, що буде робити окрім того, що здаватиме ЗНО, вступатиме до вузу, а далі "робитиме гроші і кар'єру":

"...У майбутньому я хочу працювати у сфері бізнесу. І щоб у мене все вийшло, я повинна старанно вчитися і готуватися до ЗНО...";

"...Підготовка до ЗНО зараз іде дуже активно, навчання у школі теж не дає відпочивати. Це важко, але я роблю все, щоб піти навчатися далі, робити кар'єру і т. д..."

"Я пытаюсь старательно учиться, я детально изучаю те предметы, по которым собираюсь сдавать ЗНО, а там будет видно...";

"Я сама еще не знаю, кем я хочу быть. И мне нужна помощь близких. Я посоветовалась с братом о своей будущей профессии, чтобы он помог мне с выбором, так как родители не дали нужных мне советов...";

"...Я ще не знаю, ким я хочу бути. Моїм батькам не сподобалось це і вони сказали, що якщо я не визначусь із цим питанням, то вони візьмуть усе в свої руки ...";

"...Ничего не ответила. Они за меня все решили и точка. Вот такие у меня родители. Не жизнь, а праздник...".

Лише один хлопець, серед тих, хто проходив тестування, має плани на випадок невдачі із вступом до вузу:

"...Если я не наберу достаточно баллов для бюджета, то пойду работать к папе на СТО...".

2. Розуміння значення учіння для досягнення визначеної в процесі планування мети.

Слід визнати, що справжнє розуміння значення учіння наявне лише у тих, хто точно визначився з планами на найближче майбутнє і для яких ЗНО не мета, а лише засіб.

3. Тип мотивації (внутрішня, зовнішня).

У переважній більшості одинадцятикласників переважає зовнішня мотивація. Тільки двоє із протестованих підлітків виявили внутрішню мотивацію – я люблю літературу, пишу оповідання, тому буду займатись філологією; люблю конструювати, будувати – буду старатись стати архітектором.

4. Ціль учіння (майстерності, перформансу).

З огляду на важливість для випускників здачі ЗНО, цілі майстерності відходять на другий план, а переважають цілі перформансу.

5. Локус контролю (інтернальний, екстернальний).

Застосована методика не дала можливості визначити локус контролю у протестованих одинадцятикласників.

Проведене дослідження, хоч і мало орієнтовний характер, дало змогу зробити попередні висновки щодо особливостей мотивації старших підлітків у ситуації недовизначеності життєвих задач, коли планування майбутнього знаходиться на стадії попереднього осмислення. Виявлено, що межі мотивації учіння звужені до задачі здачі ЗНО та вступу до вузу. Справжнє розуміння значення учіння наявне лише у тих, хто точно визначився з планами

на найближче майбутнє і для яких ЗНО не мета, а лише засіб, зовнішня мотивація у більшості випадків сильніша за внутрішню, а цілі перформансу переважають цілі майстерності.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Гильбух Ю. З. Психодиагностическая функция учителя: пути реализации/ Вопросы психологии. 1989. № 3. С. 80–88.
2. Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structure, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84(3), 261–271.
3. Broussard, S. C., & Garrison, M. E. B. (2004). The relationship between classroom motivation and academic achievement in elementary school-aged children. *Family and Consumer Sciences Research Journal*, 33(2), 106–120.
4. Connell JP, Wellborn JG. 1991. Competence, autonomy, and relatedness: a motivational analysis of self-system processes. In *Minnesota Symposia on Child Psychology*, ed. M Gunnar, LA Sroufe, 23:43–77.
5. Eccles, J. S., Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology*, 53, 109–132.
6. Gottfried, A. E., Fleming, J. S., & Gottfried, A. W. (2001). Continuity of academic intrinsic motivation from childhood through late adolescence: A longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 93(1), 3–13.
7. Hidi, S., & Harackiewicz, J. M. (2000). Motivating the academically unmotivated: A critical issue for the 21st century. *Review of Educational Research*, 70(2), 151–179.
8. Lai Emily R. (2011) Motivation: A Literature Review: Research Report. URL: https://images.pearsonassessments.com/images/tmrs/Motivation_Review_final.pdf
9. Legault L. (2016) Intrinsic and Extrinsic Motivation. In: Zeigler-Hill V., Shackelford T. (eds) *Encyclopedia of Personality and Individual Differences*. Springer, Cham – URL: https://link.springer.com/referenceworkentry/10.1007%2F978-3-319-28099-8_1139-1
10. Stipek, D. J. (1996). Motivation and instruction. In D. C. Berliner & R. C. Calfee (Eds.), *Handbook of educational psychology* (pp. 85–113). New York: Macmillan.
11. Weiner, B. (1992). *Human motivation: Metaphors, theories, and research*. Thousand Oaks, CA, US: Sage Publications, Inc.
12. Yilmaz Soylu M, Zeleny MG, Zhao R, Bruning RH, Dempsey MS and Kauffman DF (2017) Secondary Students' Writing Achievement Goals: Assessing the Mediating Effects of Mastery and Performance Goals on Writing Self-Efficacy, Affect, and Writing Achievement. *Front. Psychol.* 8:1406. doi: 10.3389/fpsyg.2017.01406

REFERENCES

1. Hylbukh Yu. Z., 1989. Psykhodyahnostycheskaia funktsyia uchytelia: puty realizatsyy [Psychodiagnostic function of the teacher: ways to implement]. Voprosy psikhologiy. № 3. S. 80–88.
2. Ames, C., 1992. Classrooms: Goals, structure, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84(3), 261–271
3. Broussard, S. C., & Garrison, M. E. B., 2004. The relationship between classroom motivation and academic achievement in elementary school-aged children. *Family and Consumer Sciences Research Journal*, 33(2), 106–120.
4. Connell JP, Wellborn JG., 1991. Competence, autonomy, and relatedness: a motivational analysis of self-system processes. In *Minnesota Symposia on Child Psychology*, ed. M Gunnar, LA Sroufe, 23:43–77.
5. Eccles, J. S., Wigfield, A., 2002. Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology*, 53, 109–132
6. Gottfried, A. E., Fleming, J. S., & Gottfried, A. W., 2001) Continuity of academic intrinsic motivation from childhood through late adolescence: A longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 93(1), 3–13.
7. Hidi, S., & Harackiewicz, J. M.. 2000. Motivating the academically unmotivated: A critical issue for the 21st century. *Review of Educational Research*, 70(2), 151–179.
8. Lai Emily R.. 2011. Motivation: A Literature Review :Research Report – URL: https://images.pearsonassessments.com/images/tmrs/Motivation_Review_final.pdf
9. Legault L., 2016. Intrinsic and Extrinsic Motivation. In: Zeigler-Hill V., Shackelford T. (eds) *Encyclopedia of Personality and Individual Differences*. Springer, Cham – URL: https://link.springer.com/referenceworkentry/10.1007%2F978-3-319-28099-8_1139-1
10. Stipek, D. J., 1996. Motivation and instruction. In D. C. Berliner & R. C. Calfee (Eds.), *Handbook of educational psychology* (pp. 85–113). New York: Macmillan.
11. Weiner, B., 1992. *Human motivation: Metaphors, theories, and research*. Thousand Oaks, CA, US: Sage Publications, Inc.
12. Yilmaz Soylu M, Zeleny MG, Zhao R, Bruning RH, Dempsey MS and Kauffman DF, 2017. Secondary Students' Writing Achievement Goals: Assessing the Mediating Effects of Mastery and Performance Goals on Writing Self-Efficacy, Affect, and Writing Achievement. *Front. Psychol.* 8:1406. doi: 10.3389/fpsyg.2017.01406

**Kondratenko L. O. MOTIVATION TO STUDY IN A SITUATION OF UNIMPORTANCE
OF LIFE TASKS**

Summary. *The motivation of schoolchildren to study belongs to those problems that is constantly worried by children's teachers and psychologists. Particularly important, it acquires during the active reflection of older teens about their future.*

The motivation for studying is a complex multidimensional phenomenon and its research with the help of simple questionnaires does not always give a complete picture. In addition, some of the adolescents during the testing trying to show themselves on the best side, which significantly affects the reliability of the results. Therefore, it is advisable to use projective to which belongs "Letter to friend in social network". It is based on the approach proposed by Yu.Z.Gilbukh in the "Letter to Friend" method. However, experience has shown that in the course of time it is needs modification, because modern children do not write letters, but communicate mainly in social networks where there is absolute anomy

Completed in accordance with the modern features and needs of specific testing, the test includes not only a letter to a friend, but also the second part - the letter-reply of a virtual friend.

This answer allows us to look at the difference in understanding the problem at the level of ego and his super-ego, to deeper identify the role of parental influence on decision-making.

The research, although of its limited indicative nature, allowed us to draw preliminary conclusions about the peculiarities of the motivation of older teenagers in the situation of inadequate life tasks, when the planning of the future is at the stage of prior comprehension. It was revealed that the boundaries of study motivation are narrowed to the task of passing external independent assessment and entrance to the university. The true understanding of the meaning of the textbook is available from those who are precisely defined with plans for the near future and for which external independent assessment is not a goal, but only a means, external motivation, in most cases, is stronger than internal, and the goals of the performance are dominated by the goals of mastery.

УДК 159.923: 331.104.2

DOI: 10.31339/2617-9598-2019-1(3)-82-90

Корнієнко Інокентій Олексійович
доктор психологічних наук, доцент,
завідувач кафедри психології
Мукачівський державний університет

РОЛЬ РЕФЛЕКСІЇ У ФОРМУВАННІ ПРОФЕСІЙНОЇ ДЕФОРМАЦІЇ ПЕДАГОГА

***Анотація.** У статті виявлено специфіку розвитку професійної рефлексії та рівні професійної деформації у педагогів загальноосвітніх шкіл зі стажем. Виявлено найбільш розповсюджені риси професійної деформації педагогів: авторитарність, некритичність, ригідність. Проаналізовано найбільш значущі цінності професійної діяльності педагога. Здійснено спробу виявити кореляційний зв'язок між наявністю професійної деформації та рівнем професійної рефлексії. Доводиться висока практична професійна спрямованість педагогів зі стажем, які цінують результати своєї праці, що вказує на їх зацікавлене ставлення до педагогічної діяльності. Запропоновано психологічні компоненти, які можуть стати корелятами у вирішенні проблеми подолання професійної деформації педагога.*

***Ключові слова:** рефлексія, рефлексивність, професійна рефлексія, професійна деформація, цінності професійної діяльності.*

Постановка проблеми. Модернізація системи освіти висуває особливі вимоги до особистості педагога. Це обумовлено новими і все більш складними завданнями, що стоять перед навчально-виховними закладами. Актуалізується важливість педагогічного професіоналізму, наявність спеціальних знань і широкої ерудиції, сформованості професійної поведінки в цілому, включаючи емпатію, психолого-педагогічну грамотність і професійну рефлексію (Г. О. Бізяєва, О. Ю. Воронова, І. Я. Мельничук, Р. В. Павелків, М. В. Савчин, Ю. П. Поваренков, Т. В. Комар та ін.) [2; 4; 7; 10; 11; 12].

З огляду на стресогенний характер діяльності педагога, у ній потенційно закладена ймовірність розвитку професійної деформації особистості, що здатна порушувати її цілісність, знижувати адаптивність, погіршувати міжособистісну взаємодію і негативно позначатися як на продуктивності діяльності в цілому, так і на психологічній адекватності педагогічної роботи (М. А. Беребін, Я. І. Український, Є. І. Рогов, Н. Ю. Певзнер, Є. О. Клімовін) [1; 7; 10; 12].

Подолання професійної деформації педагога можливе за допомогою розвитку рефлексії, яка дає можливість педагогу усвідомити справжнє призначення педагогічної діяльності, сутність своєї місії в педагогічному процесі, мотиви власних вчинків та дій учнів, наслідки власного впливу на них й ролі в педагогічному процесі; загального комплексного впливу на розвиток особистості учня (Я. І. Український, Т. В. Комар, Н. В. Устинова, П. О. Садовнікова

та ін.) [7; 13]. Все це підвищує інтерес дослідників до проблеми професійної рефлексії професійного педагога.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Велика кількість прикладних досліджень рефлексії, у тому числі й у сфері педагогічної діяльності, показує відсутність єдиної методології розуміння професійної рефлексії педагога. У зв'язку з цим результати досліджень часто не співвідносяться між собою і навіть протирічать один одному (Ю. Г. Шапошникова, Б. П. Ковальов, О. Г. Асмолов, Б. С. Братусь, А. В. Мудрик, В. П. Зінченко, І. Б. Котова та ін.).

Оскільки професійна рефлексія педагога поки ще залишається недостатньо розробленою в методологічному відношенні, доводиться констатувати, що настільки ж недостатньо розробленими залишаються й діагностичні інструменти її вивчення (Г. О. Бізяєва, В. В. Давидов, О. Ю. Воронова, Т. В. Комар, В. Я. Мороз, В. М. Козієв, В. П. Саврасов, Л. О. Григорович та ін.) [2; 4; 5; 7].

Більшою мірою вивчені симптоми та чинники професійної деформації особистості педагога, проте вимагає обґрунтування питання взаємовпливу чинників деформації і особистісних ресурсів її подолання, включаючи професійну рефлексію педагога (М. В. Савчин, А. К. Маркова, П. О. Садовникова, і ін.) [9; 12; 13].

Особливий інтерес у контексті цієї роботи представляють дослідження професійного розвитку, а саме: процеси професійної деформації особистості педагога (М. О. Берєбін, В. Ю. Большакова, В. В. Орел, О. Є. Рукавішніков, Е. Е. Симанюкі і ін.) [2; 3].

Мета статті – визначити і вивчити роль рефлексії в подоланні професійної деформації особистості педагога. Для досягнення мети ми використовували комплекс взаємодоповнюючих методів дослідження: теоретичний аналіз вітчизняної та зарубіжної філософської та психолого-педагогічної літератури з проблеми дослідження, низку діагностичних методик: «Методика визначення рівня рефлексивності» (А. В. Карпов), «Методика діагностики професійної деформації особистості вчителя» (В. Є. Орел, С. П. Андрєєв), «Тест смисло-життєвих орієнтацій (СЖО)» (Д. О. Леонтьєв), «Методика визначення рівня самоактуалізації (САМОАЛ)» (Н. Ф. Каліна) [4; 6; 8].

Виклад основного матеріалу. Нами здійснено опис та інтерпретацію результатів дослідження відповідно до логіки досягнення основної мети дослідження: ми почали з пошуку й аналізу стану розвитку професійної рефлексії майбутніх фахівців та оцінки глибини їх професійної деформації; другий етап передбачав пошук взаємозв'язку між вищезазначеними компонентами. Експериментальну групу складали педагоги зі стажем загальноосвітніх шкіл № 2, 4, 5, 10, 20 міста Мукачеве – 30 осіб (середній стаж роботи 16 років, найменший – 10 років, найбільший – 22 роки). Разом – 120 респондентів.

У результаті загальної інтерпретації результатів дослідження ми зробили висновок, що

у досліджуваній вибірці лише 12% випробовуваних продемонстрували низький рівень професійної деформації особистості, водночас 40% випробовуваних демонструють високий рівень деформації і 48% педагогів – середній. Таким чином, можна констатувати, що у переважної більшості педагогів зі стажем від 10 років проявляється професійна деформація особистості. Такий результат підтверджує важливість і актуальність завдання подолання професійної деформації у педагогів.

Важливо відзначити, що виявлений нами високий рівень професійної деформації особистості педагогів необхідно сприймати і як свідчення того, що педагоги досить чітко фіксують прояви професійної деформації у своїй особистості, діяльності та спілкуванні, що є доказом високо розвинутої рефлексивності. У той же час ця фіксація носить переважно механічний і навіть демонстративний характер та не супроводжується усвідомленням негативних наслідків і місця деформації в педагогічній діяльності та необхідності її подолання взагалі.

Як показують результати нашого дослідження, найбільш розповсюдженою рисою професійної деформації особистості педагогів є авторитарність, далі за ступенем вираженості слідує некритичність і найменшою мірою деформація особистості педагогів проявляється у вигляді ригідності. Такий результат показує, що в ході професійного становлення негативний вплив професійної діяльності на особистість педагога проявляється насамперед у тому, що він стає нетерпимий до заперечень, відчуває непереборне прагнення командувати, демонструвати свою перевагу й владу. Можна припустити, що керівна роль вчителя в класі, закріплена системою шкільної освіти, ставить вчителя в ситуацію влади над учнями. У таких умовах для реалізації цілей та завдань освітнього процесу вчитель часто використовує далеко не демократичні й цивілізовані методи взаємодії, звертаючись до особистості учнів, а застосовує інструменти прямого примусу, маніпуляцій, санкцій та інших атрибутів авторитарної позиції.

Оскільки за авторитарністю іде некритичність, як прояв професійної деформації педагогів, то можна припустити, що саме в рамках авторитарної взаємодії педагога з учнями та з іншими людьми (професійні деформації, стаючи стійкими особистісними рисами, виявляються не тільки в професійному, а й у особистому житті педагога) ускладнюється отримання учителем зворотного зв'язку від учнів та оточення про його дії як особистості, що й веде до некритичного сприйняття себе і своєї поведінки та негативно впливає на взаємодію з іншими людьми.

Найменша група педагогів характеризується вираженістю у них ригідності. Це може свідчити про те, що стереотипізація поведінки й реагування формується у педагогів у ході педагогічної діяльності не так явно, як авторитарність і некритичність. Вважаємо, що однією з причин такого результату може бути загальний соціокультурний контекст життя, який

останні кілька років важко назвати стабільним. А це означає, що загальна відносна нестабільність навколишнього життя змушує педагогів до активного соціально-економічного й особистісного пристосування і робить саме цей вид професійної деформації вираженим в найменшій мірі.

За допомогою методики діагностики рефлексивності ми отримали дані щодо вираженості у педагогів особливої особистісної якості – схильності до обмірковування того, що відбувається в житті, до роздумів над своїми діями й вчинками інших людей. Автор методики діагностики рефлексивності наводить дані для переведення загального показника рефлексивності в стени, що дає змогу встановити місце досліджуваних стосовно вибірки стандартизації. Як показують результати, більшість педагогів (62%) характеризуються високим рівнем вираженості рефлексивності у співвіднесенні з вибіркою стандартизації.

Отже, педагогів з нашої вибірки відрізняє висока вираженість рефлексивності як особистісної риси, що проявляється у вираженій схильності до обмірковування того, що відбувається в житті, роздумуванням над своїми діями і вчинками інших людей. Ця група осіб звертається до аналізу власної професійної діяльності та вчинків учнів, здатні з'ясовувати причини й наслідки власних професійних дій як у минулому, так і здійснювати антиципацію сьогодення та майбутнього. Для них властиво обдумувати свою професійну діяльність у деталях, ретельно її планувати та прогнозувати наслідки. Аналіз результатів дає змогу зробити висновок, що більшість педагогів зі стажем роботи вміють виділяти, аналізувати й співвідносити власні дії із предметною ситуацією і лише 20% педагогів володіють цією якістю на низькому рівні.

Тим не менш, аналізуючи результати, підкреслимо, що, по-перше, рефлексивність, як якість особистості не ідентична професійній рефлексії педагогів, а по-друге, ймовірно, також має місце лише перцептивна сторона рефлексії, за якої людина здатна лише усвідомити негативні риси власної особистості, виявити проблеми у власному життєвому просторі, усвідомити негативні професійні стереотипи, але не здатна або/й не має бажання їх долати.

У зв'язку з цим виявлена у вибірці педагогів висока рефлексивність вказує на те, що педагоги схильні загалом міркувати про те, що відбувається, у тому числі й у професійному житті. Цей результат доповнює й узгоджується з даними, наведеними вище, про вираженість у більшості педагогів професійної деформації (перш за все авторитарності). Дійсно, висока рефлексивність дає змогу педагогам усвідомлювати у себе деформацію, але не надає можливості її долати так, як це, очевидно, було б необхідним, і не є достатньою умовою для цього. Ймовірно, відсутнім поєднувальним фактором цих двох характеристик педагогів може бути ціннісно-сміслова сфера. Адже саме ціннісна сфера педагога грає ключову роль в ході професійного становлення вчителя, задаючи напрямок професійного розвитку і способи

досягнення життєвих і професійних цілей.

Як показує аналіз даних, у трійку найбільш значущих цінностей професійної діяльності педагогів увійшли цінності «можливість бути корисним людям», «можливість самовдосконалення» і «можливість бачити результат своєї праці». Це означає, що педагоги у своїй професійній діяльності усвідомлюють, як важливий мотив, соціальну значимість своєї праці, задоволення від усвідомлення того, що приносить користь іншим. Для них також дуже важливим є удосконалення власної особистості, що дає змогу констатувати, що в педагогічному середовищі існує потреба в психологічному супроводженні педагогів, у психологічній роботі з розвитку зрілої особистості та в напрямку подолання професійної деформації особистості зокрема.

Показовою є зафіксована нами висока практична спрямованість педагогів, які цінують результати своєї праці і переймаються ними, що вказує на їхнє зацікавлене ставлення до педагогічної діяльності, небайдуже ставлення до учнів, до того, якими вони вийдуть зі школи. Така висока зацікавленість педагогів у кінцевих результатах своєї діяльності також вказує на те, що педагоги загалом позитивно сприймають можливість психологічної роботи над собою в рамках психологічного тренінгу, спрямованого на подолання професійної деформації.

У число низькозначимих для педагогів потрапила цінність «престижність педагогічної професії», що вказує на проблемну соціальну ситуацію: за високої соціальної значимості праці вчителя, реальні, а не декларативні умови професійної діяльності педагоги оцінюють як незадовільні, а престижність своєї праці – як низьку.

Найнижчу значимість для педагогів має цінність, пов'язана з можливістю спілкуватися з батьками учнів, що відображає, очевидно, складність і проблемність відносин з батьками, але не знижує їх важливості загалом у рамках шкільного педагогічного процесу. Як бачимо, у педагогів спостерігається досить диференційоване ціннісне ставлення до професійної діяльності.

У нашому дослідженні ми розглядаємо професійну деформацію педагогів, а також рефлексію як структурні феномени, що включають компоненти і рівні прояву. У той же час для досягнення головної мети експерименту, а саме – виявлення взаємозв'язку професійної рефлексії педагогів і їх професійної деформації, важливо провести попередній аналіз зазначеного взаємозв'язку без урахування їх структури, а спираючись лише на інтегральні показники професійної деформації та рефлексивності як особистісну рису.

Для виявлення взаємозв'язку між професійною деформацією педагогів і рівнем їх рефлексивності був проведений кореляційний аналіз, результати якого (коефіцієнти рангової кореляції Спірмена на рівні значущості 0,05) наведені в Табл. 1.

Таблиця 1

Кореляційна матриця

Шкала	Рефлексія минулого	Рефлексія теперішнього	Рефлексія майбутнього	Рефлексія спілкування	Рефлексивність
Авторитарність	0,13	0,06	0,14	0,11	0,12
Ригідність	0,02	-0,11	0,12	0,02	-0,31*
Некритичність	-0,11	0,09	-0,12	-0,07	0,09
Професійна деформація	0,19	0,11	0,12	-0,12	0,11

* - значуща кореляція

Кореляційний аналіз між показниками професійної деформації педагогів і рівнем рефлексивності показав відсутність достовірних кореляційних залежностей. Виняток становить слабка обернена кореляція між рефлексивністю й виразністю ригідності у педагогів.

Можна передбачити, що ригідність, що виражається в жорсткій стереотипізації, нездатності педагога щодо змін власних уявлень про навколишню дійсність, упертості, схильності застрягати в одних і тих же думках і емоціях, що перешкоджає визначенню стратегії його професійної діяльності, цілепокладання, вибору способів і засобів виконання діяльності, а також уповільнює його саморозвиток. Автор методики рефлексивності А. В. Карпов вказує на те, що взаємозв'язок рефлексивності як особистісної особливості та інших психологічних характеристик може носити нелінійний характер.

Висновки і перспективи. Відсутність кореляційних зв'язків професійної деформації та рефлексивності педагогів може мати два пояснення: або залежності дійсно немає, або вона носить немонотонний характер.

Для проведення подальшого аналізу ми зробили низку припущень і зауважень:

- відсутність взаємозв'язку професійної деформації і рефлексивності педагогів може означати, що цей зв'язок носить опосередкований характер, тобто цей взаємозв'язок проявляється за певних умов, за певних значень інших психологічних властивостей або є немонотонним;

- сама по собі рефлексивність, як здатність до когнітивного усвідомлення й аналізу не сприяє подоланню професійних деформацій, що вкорінені на більш глибоких рівнях свідомості;

- можна припустити, що зростання рефлексивності буде пов'язане з професійною деформацією педагогів тільки за таких умов, коли схильність до обдумування того, що відбувається в житті, до роздумів над своїми діями і вчинками інших людей буде поєднуватися у педагога з високим рівнем свідомості життя, з високим рівнем самоактуалізації, професійної мотивації та орієнтацією на творчість у професійній діяльності.

Отже, ми поставили перед собою завдання провести подальший аналіз пошуку вагомих факторів впливу на рівень професійної деформації педагогів, а саме: рівень свідомості життя,

рівень самоактуалізації, особистісної і професійної мотивації, репертуару опанувальної поведінки, інноваційності й творчості в роботі.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Беребин М. А. Факторы риска психической дезадаптации и ее распространенность у педагогов общеобразовательных школ : автореф. дис. ... канд. психол. наук. СПб, 1996. 14 с.
2. Бизяева А. А. Психология думающего учителя: педагогическая рефлексия. Псков : ПГПИ им. С. М. Кирова, 2004. 216 с.
3. Большакова Т. В. Личностные детерминанты и организационные факторы возникновения психического выгорания у медицинских работников : автореф. дис. ... канд. психол. наук. М. 17 с.
4. Воронова О. Ю. Особливості та умови розвитку поняття «професійна рефлексія». *Проблеми сучасної психології* : збірник наукових праць Кам'янець-Подільського нац. ун-ту ім. І. Огієнка, Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України. Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2010. № 8. С. 163–173.
5. Давыдов В. В., Зак А. З. Уровень планирования как условие рефлексии. *Проблемы рефлексии: современные комплексные исследования*. Новосибирск : Наука, 1987. С. 43–49.
6. Карпов А. В. Психология рефлексивных механизмов деятельности. Москва : Изд-во «Институт психологии РАН», 2004. 424 с.
7. Комар Т. В. Особистісна рефлексія як чинник соціального становлення підлітків : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Київ, 2003. 18 с.
8. Леонтьев Д. А. Тест смысложизненных ориентации (СЖО). М., 1992. 16 с.
9. Маркова А. К. Психология профессионализма. М. : Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. 312 с.
10. Павелків Р. В. Розвиток моральної свідомості та самосвідомості в дитячому віці. Волинські обереги, 2004. 248 с.
11. Поваренков Ю. П. Психологическая концепція професійного становлення личности. *Звезды ярославской психологии* / [под ред. В. В. Козлова]. Ярославль : Изд-во ЯрГУ, 2000. С. 195–218.
12. Савчин М. В. Рефлексія як механізм вдосконалення професійної діяльності. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2002. № 2. С. 137–146.
13. Садовникова П. О., Сыманюк Э. Э. Профессиональные деструкции педагогов и пути их коррекции. Екатеринбург, 2004. 122 с.

REFERENCES

1. Berebin M.A., 1996. Faktory riska psihicheskoy dezadaptacii i ee rasprostranennost' u pedagogov obshheobrazovatel'nyh shkol [Risk factors of mental disadaptation and its prevalence among teachers of comprehensives schools] Avtoref. dis. ... kand. psihol. nauk. SPb. 14p.
2. Bizjaeva A.A., 2004. Psihologija dumajushhego uchitelja: pedagogicheskaja refleksija [Psychology of thinking teacher: pedagogical reflexion] Pskov: PGPI im. S.M.Kirova. 216p.
3. Bol'shakova T.V. Lichnostnye determinanty i organizacionnye faktory vozniknovenija psihicheskogo vygoranija u medicinskih rabotnikov [Personality determinants and organizational factors for the emergence of mental burnout among health workers] Avtoref. dis. kand. psihol. nauk. M. 17p.
4. Voronova O. Ju., 2010. Osoblivosti ta umovi rozvitku ponjattja «profesijnarefleksija» [Features and conditions for the development of the concept of "professional reflection"] Problemi suchasnoi psihologii: zbirnik naukovih prac Kamjanec'-Podilskogonac. un-tuim. I. Ogienka, Institutu psihologii im. G. S. Kostjuka APN Ukraïni. Kamjanec-Podilskij Aksioma # 8. P. 163-173.
5. Davydov V.V., Zak A.Z., 1987. Uroven planirovanija kak uslovie refleksii [Level of planning as a condition of reflection] Problemy refleksii: sovremennye kompleksnye issledovanija. Novosibirsk. Nauka P. 43-49.
6. Karpov A. V., 2004. Psihologija refleksivnyh mehanizmov dejatel'nosti [Psychology of reflexive mechanisms of activity] Moskva Izd-vo «Institut psihologii RAN» 424p.
7. Komar T. V., 2003. Osobistisna refleksija jak chinnik socialnogo stanovlennja pidlitkiv [Personal reflection as a factor of social formation of adolescents] avtoref. dis. kand. psihol. nauk: 19.00.07. Kiiv. 18p.
8. Leontev D.A., 1992. Test smyslozhiznennyh orientacii (SZhO) [Symposium-life orientation test (LW)] M. 16p.
9. Markova A.K., 1996. Psihologija professionalizma [Psychology of professionalism] M. Mezhdunarodnyj gumanitarnyj fond «Znanie» 312p.
10. Pavelkiv R. V., 2004. Rozvitok moralnoi svidomosti ta samosvidomosti v ditjachomu vici [Development of moral consciousness and self-awareness in childhood] Volinski oberegi 248p.
11. Povarenkov Ju. P., 2000. Psihologicheskaja koncepcija professionalnogo stanovlenija lichnosti. Zvezdy jaroslavskoj psihologii [Psychological concept of professional formation of the person] Jaroslavl. Izd-vo JarGUS. P. 195-218.
12. Savchin M. V., 2002. Refleksija jak mehanizm vdoskonalennja profesijnoi dijalnosti. [Reflection as a mechanism for improving professional activity] Pedagogika i psihologija profesijnoi osviti # 2. P. 137-146.

13. Sadovnikova P.O., SymanjukJe.Je., 2004. Professionalnye destrukcii pedagogov i puti ih korrekcii [Professional destruction of teachers and ways of their correction] Ekaterinburg. 122p.

Korniienko I. O. THE ROLE OF REFLECTION IN THE PROCESS OF PEDAGOGUE'S PROFESSIONAL DEFORMATION

Summary. *The article deals with the specifics of the professional reflection development and the level of professional deformation among experienced teachers of secondary schools. The most widespread features of teachers' professional deformation have been revealed, they are: authoritarianism, uncriticality, rigidity. The most significant values of teachers' professional activities have been analyzed. They include: "the opportunity to be useful to people", "the possibility of self-improvement" and "the opportunity to see the result of their work." Among the low-valuable, the following have been stated: "the prestige of the pedagogical profession", "the ability to communicate with pupil's parents". High practical professional orientation of experienced teachers who appreciate the results of their work, indicating by this their interest in teaching activities has been proved. It has been stated that reflexivity itself, as the ability for cognitive awareness and analysis, does not contribute to overcoming professional deformations, which is rooted in deeper levels of consciousness. The assumption stating that the growth of reflexivity is associated with the professional deformation of teachers only under special conditions has been made. Those conditions may include: the tendency to contemplate what is happening in life, to reflect own actions and actions of other people combined with high level of consciousness of life, high level of self-actualization, professional motivation and a focus on creativity in professional activities.*

Key words: *reflection, reflexivity, professional reflection, professional deformation, values of professional activities.*

УДК 159.9.07:392.3-053.67(045)

DOI: 10.31339/2617-9598-2019-1(3)-91-99

Костю Світлана Йосипівна

кандидат психологічних наук,

доцент кафедри психології,

Мукачівський державний університет

Алмаші Світлана Іванівна

старший викладач кафедри психології,

Мукачівський державний університет

ПСИХОЛОГІЧНИЙ ТРЕНІНГ ЯК ЗАСІБ ПІДГОТОВКИ МОЛОДІ ДО СІМЕЙНОГО ЖИТТЯ

Анотація. У статті здійснено теоретичний аналіз проблеми підготовки молоді до створення шлюбу. Представлено результати емпіричного дослідження, що дали змогу виявити ціннісні орієнтації як один з факторів підготовки молоді до сімейного життя. Було виявлено, що в майбутніх шлюбних партнерів панує повага і розуміння, на жаль, емоційне тяжіння є найменш вираженим, що може негативно вплинути на формування сім'ї. Представлено тренінгову програму «Будуємо щасливу родину разом». Охарактеризовано ефективність проведеної психологічної тренінгової роботи. Окреслено перспективу подальшої роботи, яка полягає у з'ясуванні зв'язку між готовністю до шлюбу і особливостями гендерної ідентичності у молоді.

Ключові слова: психологічна готовність до шлюбу, сімейне життя, ціннісні орієнтації, емоційна сфера подружжя, психологічний тренінг.

Постановка проблеми. Підготовка до сімейного життя – це складний цілісний процес, показником результативності якого є готовність молодих людей правильно будувати свої взаємини у подружньому житті. У зв'язку з тенденцією до різкого омолодження шлюбу актуальною стає підготовка до одруження молоді.

Аналіз наукової літератури і життєва практика свідчать про те, що молодята часто зазнають труднощів, обумовлених їх психологічною невідповідністю: низьким рівнем психологічних знань, несформованістю якостей сім'янина, невмінням вирішувати міжособистісні проблеми, нездатністю проявляти емпатію, взаємоповагу, турботу. Все це викликає у них незадоволення, розчарування, невпевненість у собі, небажання разом з партнером налагоджувати сімейні взаємини, зниження мотивації шлюбу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Сімейна проблематика досить широко представлена як у соціологічних (С. І. Голод, В. І. Зацепін, М. С. Мацковський, А. Г. Харчев, Д. М. Чечот та ін.), так і у психологічних (М. І. Алексєєва, Т. В. Буленко, Т. В. Балакун, С. В. Дворяк, Е. Г. Ейдемільер, З. М. Кісарчук, Г. С. Кочарян, А. С. Кочарян, Б. Г. Херсонський, В. В. Юстицький та ін.) роботах [3].

Проблема підготовки молоді до сімейного життя, статевого та дошлюбного виховання знайшла своє відображення також у дослідженнях вітчизняних педагогів. Автори висвітлюють такі аспекти зі згаданої проблеми: теоретичні основи статевого виховання (В. Є. Каган, В. М. Колбановський, Л. І. Слинько); статеве виховання в сім'ї (А. В. Говорун, Г. Ф. Дейнега, Д. В. Колесов); моральні аспекти підготовки школярів до сімейного життя (Л. Я. Верб, З. Г. Зайцева, Р. А. Лемехова, І. А. Трухін); індивідуальний підхід у підготовці майбутнього сім'янина (В. М. Бизова, М. Ф. Феоктистова) [4].

З огляду на актуальність і недостатню розробленість проблеми, **метою статті** є: розробити та апробувати тренінгову програму підготовки молоді до сімейного життя.

Виклад основного матеріалу. Психологічна готовність до шлюбу і сімейного життя – багатоаспектна проблема, яка базується на психологічній сумісності партнерів та включає в себе питання формування статевої ідентифікації особистості, її розвиток, оволодіння стереотипами чоловічої і жіночої поведінки тощо. Психологічна готовність відіграє особливу роль у формуванні готовності до створення сім'ї. Саме вона зумовлює здатність до шлюбу, тобто спроможність: турбуватися про іншу людину; співчувати, співпереживати іншому; спілкуватися на основі співпраці з іншим; бути терпимим (толерантним), сприймати іншу людину з її індивідуальними особливостями, звичками, навіть протилежними власним, вміти пристосовуватися до них. Рівень готовності до подружнього життя визначає в подальшому стабільність і тривалість існування сім'ї.

Благополуччя сім'ї залежить від специфіки засвоєння ролей чоловіка і дружини, батька і матері, знання і уявлення про себе як людину певної статі зі специфічними потребами, ціннісними орієнтаціями, мотивами, інтересами і формами поведінки, а також уявленнями про сімейне життя, що служить психологічною основою шлюбу і впливають на міжособистісні відносини подружжя. Проблематика дослідження особливостей готовності молоді до подружнього життя набуває значного поширення як у соціологічній, так і в психологічній науці.

Емпіричне дослідження дало змогу виявити ціннісні орієнтації як один із факторів підготовки молоді до сімейного життя. Було виявлено, що в майбутніх шлюбних партнерів панує повага і розуміння, на жаль, емоційне тяжіння є найменш вираженим, що може негативно вплинути на формування сім'ї. Невисокі оцінки характеризують складності в спілкуванні у партнерів, відчуття втоми один від одного.

У досліджуваних парах високо виражена симпатія, але менш важливим є почуття любові, що говорить нам про те, що для досліджуваних любов відіграє лише другорядну роль. Саме це може негативно проявлятися в майбутньому наших пар. Слід зазначити, що отримані показники також говорять про міцність таких шлюбів, які не залежать від господарсько-

економічних відносин. Проте недоліком таких сімейних пар може бути ігнорування економічної сторони життя, що може призвести до розчарування у шлюбі через недостатню матеріальну забезпеченість.

Виділяють кілька напрямів психологічної роботи, що має на меті підвищення готовності молоді до сімейного життя: інформування, індивідуальне психологічне консультування, консультування майбутньої шлюбної пари, групова робота (тренінг).

З метою формування у молоді уявлень про майбутню родину передусім варто навчити їх:

- щиро ставитися до себе, до людей протилежної статі;
- більш точно розуміти і вербалізувати свої почуття;
- вирішувати міжособистісні конфлікти, взаємодіяти з протилежною статтю;
- набути навичок більш щирого, глибокого й вільного спілкування з протилежною статтю;
- закріпити нові форми поведінки, зокрема ті, котрі будуть сприяти адекватній адаптації і функціонуванню в майбутньому сімейному житті.

Для вирішення цих завдань було розроблено тренінгову програму «Будуємо щасливу родину разом», яка складалась із двох взаємозалежних тематичних блоків. Для випробування одного з напрямів роботи психолога з підготовки молоді до сімейного життя було проведено тренінг, у якому використано комплекс вправ, покликаних на покращення системи умінь і навичок взаємодії, технологій, що полягали в інтерпретації подій учасниками, удосконаленні та оволодінні способами реагування на різні ситуації, що можуть виникати під час сімейного життя.

Водночас саме власна активність учасників виступила тим головним чинником, що визначив успішність тренінгових занять і дала змогу їм виявити й усвідомити неефективні способи реагування, а також створити і відпрацювати більш конструктивні його форми, виявити та навчитись використовувати всі особистісні ресурси, необхідні для побудови щасливих сімейних стосунків.

Участь у тренінгу прийняло 16 осіб (8 жінок та 8 чоловіків) віком від 20 до 35 років – всього 8 пар, які перебувають у стосунках не більше 3 років. Контрольну групу склало також 16 осіб (8 жінок та 8 чоловіків) віком від 20 до 35 років – всього 8 сімейних пар, які перебувають у стосунках не більше 3 років.

Для виявлення ефективності програми було використано: ПРЕ (повага, розуміння, емоційне тяжіння)», «Любов та симпатія» та вибрані шкали методики «Вимірювання установок в подружній парі».

Зведені результати дослідження подано у таблиці (див. Табл.1).

Таблиця 1

Зведені результати експериментальної та контрольної груп

Група	До/ після тренін гу	Показ- ники	Шкали									
			Повага	Розуміння	Емоційне тяжіння	Любов	Симпатія	Ставлення до дітей	Автономність	Розлучення	Кохання	Секс. сфера
Експериментальна	ДТ	$X_{сер}$	19,20	16,54	12,88	17,43	20,17	10,57	10,52	10,33	10,57	11,83
		σ	1,12	1,21	2,14	2,74	3,12	2,78	2,78	2,33	2,04	2,11
	ПТ	$X_{сер}$	24,20	18,54	13,18	18,83	24,19	16,77	9,12	8,04	11,11	12,98
		σ	1,72	1,01	2,78	2,78	3,78	2,77	2,78	2,12	2,78	2,19
Контрольна	ДТ	$X_{сер}$	19,10	16,11	10,18	18,13	22,17	11,77	11,12	10,88	10,74	11,17
		σ	1,18	1,71	2,24	2,77	3,12	2,89	2,18	2,78	2,74	2,71
	ПТ	$X_{сер}$	19,20	16,54	11,14	17,73	22,07	10,98	10,72	10,13	10,17	11,83
		σ	1,19	1,28	2,18	2,79	3,02	2,44	2,48	2,93	2,44	2,41

З метою оцінки відмінностей між експериментальною та контрольною групами до і після проведення тренінгу, було використано непараметричний метод порівняння вибірок, а саме критерій U-Манна-Уїтні. Для наочного представлення він поданий нижче, в Таблиці 2.

Таблиця 2

**Значення критерію U-Манна-Уїтні для експериментальної та контрольної груп
на час до проведення тренінгу**

Назва методики Шкала	U - Манна- Уїтні	W- Вілкоксон	Z	P
Повага	171,000	361,000	-0,285	0,775
Розуміння	178,500	368,500	-0,060	0,952
Емоційне тяжіння	163,500	353,500	-0,504	0,613
Любов	177,000	368,000	-0,475	0,940
Симпатія	171,000	356,000	-0,254	0,799
Ставлення до дітей	170,500	321,000	-0,285	0,775
Автономність	178,500	328,500	-0,030	0,952
Розлучення	163,000	323,500	-0,524	0,613
Кохання	178,550	362,000	-0,175	0,940
Секс. сфера	171,250	363,000	-0,354	0,799

Емпіричне значення критерію відображає, наскільки збігаються ряди значень вимірюваних ознак. Під час порівняння експериментальної та контрольної групи до тренінгу

статистично значимих відмінностей на рівні значимості 0,05 не було зафіксовано. Це свідчить про те, що не зафіксовано статистично достовірних відмінностей між контрольною та експериментальною групами, що дає можливість подальшої роботи з цими групами задля виявлення можливих відмінностей після проведення психологічної тренінгової програми.

Отже, нами був проведений психологічний тренінг, який мав на меті допомогти молодим парам навчитися формувати оптимальні форми поведінки в різних конфліктних ситуаціях; знизити конфліктність та підвищити взаємопорозуміння між партнерами; покращити способи комунікації та взаєморозуміння між ними. Мета подальшої роботи полягала в тому, щоб перевірити, наскільки ефективною виявилася психологічна тренінгова програма за допомогою статистичного аналізу, а саме Т-критерію Вілкоксона. Було використано саме цей статистичний аналіз, оскільки він призначений для зіставлення показників, вимірюваних у двох різних умовах на одній і тій же вибірці випробуваних. Він дає змогу встановити не тільки спрямованість змін, але і їх вираженість, тобто здатний визначити напрям зсуву показників. Тому було порівняно отримані результати психодіагностичного дослідження контрольної та експериментальної груп до і після проведення психологічної тренінгової програми та виявлено статистично достовірні відмінності між цими групами за такими шкалами, як: «Повага», «Розуміння», «Симпатія», «Автономність», «Відношення до дітей», «Сексуальна сфера». Отримані результати представлено в таблиці (див. Табл. 3).

Таблиця 3

**Значення критерію Т-Вілкоксона для експериментальної групи
після проведення тренінгу**

Шкала	Z	P
Повага	-1,604	0,009
Розуміння	-1,890	0,015
Симпатія	-0,677	0,008
Автономність	-1,342	0,010
Ставлення до дітей	0,547	0,011
Секс. сфера	-1,7878	0,017

Після застосування статистичного аналізу Т-критерія Вілкоксона статистично значимих відмінностей в контрольній групі після проведення тренінгу за цим критерієм не було виявлено.

Таблиця 4

**Значення критерію Т-Вілкоксона для контрольної групи
після проведення тренінгу**

Шкала	Z	P
Повага	-1,814	0,770
Розуміння	-2,997	0,129
Емоційне тяжіння	-0,440	1,660
Любов	-2,889	1,004
Симпатія	-2,831	0,705
Ставлення до дітей	-2,889	0,404
Автономність	-0,313	0,755
Розлучення	-1,600	0,110
Кохання	1,647	0,484
Секс. сфера	1,788	0,584

Аналіз результатів після застосування цього критерію виявив збільшення показників за шкалами «Повага» і «Розуміння». Це вказує на те, що відбулися позитивні зміни в бік кращого розуміння ролі шлюбного партнера в молодих сім'ях, відкриваючи для них нові способи реалізації та розуміння своїх обов'язків, що є надзвичайно важливими характеристиками для стійкості шлюбу, особливо для молодого подружжя.

Оскільки вступ до шлюбу вимагає істотної зміни способу життя молодих людей, що пов'язано з необхідністю координувати, погоджувати ритм свого життя з ритмом життя іншої людини, налагодженням стосунків з батьками свого партнера, його друзями, формуванням внутрішньосімейних та позасімейних відносин, зближенням точок зору, ціннісних орієнтацій, уявлень, звичок подружжя. Сумісне життя вимагає постійного узгодження дій партнерів, від чого залежить стабільність шлюбного життя. Розуміння ролі шлюбного партнера дає змогу налагодити міжособистісне спілкування подружжя, що проявляється через подібність у сприйнятті подружніх ролей, а також позицій, займаних ними в сім'ї загалом, і тих функцій та обов'язків, які кожен з них виконує щодня у своєму подружньому житті. Внаслідок цього відбуваються позитивні зміни щодо реагування на стресові ситуації.

Статистичні дані, отримані за шкалою «Автономність» дають змогу стверджувати те, що такий показник полягає у протистоянні поглядів у сім'ї, що змінився на статистично-значущому рівні після проведення тренінгової роботи. Це має велике значення для молодого подружжя, оскільки із надлишком автономності, особливо молодій сім'ї, відбувається загострення міжособистісних стосунків – як результат, партнери не можуть зрозуміти і прийняти погляди один одного, що призводить до накопичення та загострення конфліктних ситуацій, а в подальшому – навіть до важких стресових ситуацій. Хоча не варто автономність розглядати виключно у негативному ракурсі, оскільки часто вона забезпечує здатність

особистості до опору труднощам, енергійність і завзятість під час вирішення проблемних ситуацій, вміння відстоювати власні інтереси.

Водночас позитивні зміни за шкалами «Симпатія» та «Відношення до дітей» дають змогу говорити про те, що для молодого подружжя важливого значення набула така характеристика, як наявність між подружжям глибокого взаєморозуміння щодо бачення дитини та взаємної симпатії. Адже відомо, що діти є тією опорою, яка дає змогу подружжю зберегти шлюб у найважчі періоди спільного життя. Це означає, що кожен партнер приймає і не засуджує погляди і поведінку іншого, навіть якщо вона не в усьому відповідає його власній, партнеру не потрібно щось пояснювати чи виправдовуватися перед ним. Взаєморозуміння відносно дітей в сім'ї передбачає добре знання свого партнера. Чим більше у партнерів спільних інтересів, тим простіше їм зрозуміти один одного. У процесі спільного життя подружні пари поступово дізнаються про характер, звички та особисті якості один одного, і так само разом відкривають особистість своєї дитини. Якщо погляди з якихось питань не збігаються, то довірчі стосунки допомагають досягти відповідного для обох партнерів рішення, що в подальшому буде визначати те, як подружжя буде реагувати на важкі життєві ситуації, з якими стикаються.

Отримані результати порівняння показників експериментальної та контрольної груп до і після проведення тренінгу за Т-критерієм Вілкоксона дають змогу стверджувати про ефективність проведеної психологічної тренінгової роботи.

Висновки і перспективи. Отже, в результаті можна зробити висновок, що психологічний тренінг, мета якого полягала в підвищенні готовності молоді до сімейного життя, покращення рівня взаємодії в стосунках молодої пари, прийняття свого партнера таким, як він є, була реалізована успішно. Адже з покращенням емоційної взаємодії у парах, бажанні сприймати емоційний стан свого партнера, шукати компроміси і взаєморозуміння з партнером, дасть змогу майбутньому молодому подружжю краще і якісніше реагувати на ситуації, які виникають у подружньому житті (особливо на початкових етапах життєвого циклу сім'ї) та обирати більш конструктивні способи поведінки задля збереження сім'ї.

Перспективами подальших досліджень може бути з'ясування зв'язку між готовністю до шлюбу і особливостями гендерної ідентичності у молоді. Адже конкретизація зв'язку між гендерною ідентичністю й образом сім'ї в молоді дає змогу виявити ті характеристики системи уявлень про себе, сімейне життя, про шлюбного партнера, які можна скорегувати в подальшій роботі психолога для проведення тренінгів, індивідуальних консультацій, семінарів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Алешина Ю. Е. Социально-психологические методы исследования супружеских отношений. М. Изд. Моск. Ун-та., 1987. 208 с.
2. Буленко Т. В. Особливості формування психологічної готовності до сімейного життя у студентської молоді : автореф. дис.канд. психол. наук : 19.00.07. Ін-т психології АПН України. К., 1995. 25 с.
3. Захарченко В. Г. Соціально-психологічні особливості готовності молоді до подружнього життя. Український соціум. 2004. 128 с.
4. Кісарчук З. Г., Єрусевич О. І. , Главник К. Психологічна допомога сім'ї. 2006. 128 с.
5. Обозов Н. Н. Факторы устойчивости брака. *Семья и личность*. Тезисы докладов Всесоюзной конференции в г. Гродно, 28–30 сентября 1981 г. М., 1981. С. 44–49.

REFERENCES

1. Aleshina Ju. E., 1987. Socialno-psihologicheskie metody issledovanija supruzheskih otnoshenij [Social-psychological methods of investigation of marital relations] M.: Izd. Mosk. Un-ta. 208p.
2. Bulenko T. V., 1995. Osoblivosti formuvannja psihologichnoї gotovnosti do simejnogo zhittja u studentskoї molodi [Features of the formation of psychological readiness for family life in student youth] Avtoref. dis.kand. psihol. nauk:19.00.07 In-t psihologii APN Ukraini. K. 25 p.
3. Zaharchenko V.G., 2004. Socialno – psihologichni osoblivosti gotovnosti molodi do podruzhnogo zhittja [Socio-psychological peculiarities of young people's readiness for married life] Ukrainiskij socium. 128 p.
4. Kisarchuk Z.G., 2006. Psihologichna dopomoga simi [Psychological help for the family] K. Glavnik. 128 p.
5. Obozov N. N., 1981. Faktory ustojchivosti braka [Factors of the stability of the marriage] V sb.: Semja i lichnost. Tezisy dokladov Vsesojuznoj konferencii v g. Grodno 28-30 sentjabrja 1981 g. M. P. 44-49.

Kostiu S. Y., Almashi S. I. PSYCHOLOGICAL TRAINING AS A TOOL OF YOUTH'S PREPARATION FOR FAMILY LIFE

Summary. *The article provides implemented theoretical analysis of youth's problem of preparation for marriage. The result of empirical researches that provided an opportunity for revealing orientation's value as one of the facts of youth's preparation for family life are presented. It was revealed that respect and understanding between future marriage partners prevails over emotional attraction. It's likely to have an adverse effect on family's formation. Training program "Build happy family together", where complex of exercises aimed at improving of skill's system and interaction's abilities, technologies based on participator's interpretation of events, improving and mastering the ways of reaction for different situations that can appear during family life, were used, is presented. 16 people (8 women and 8 men) between 20 and 35 years took part in training. Overall 8 couples that are together at most 3 years. The control group consisted of 16 people as well (8 women and 8 men, between 20 and 35 years). Overall 8 couples that are together at most 3 years.*

For discovering program's impact RUE (respect, understanding, emotional attraction), "Love and sympathy" and chosen scales of "Guidance measuring in married couple" methodology were used. Received results of experimental and control groups output's comparison before and after implementation of training with Wilcoxon t-criterion allow to state about effectiveness of held psychological training work. The prospect of further work, aimed at discovering of connection between readiness for marriage and specificities of youth's gender identity, is outlined. Specification of connection between gender identity and youth's family image allows to discover characteristic of submission system of yourself, family life, marriage partner, that can be corrected in further work of psychologist during trainings, private consultations, symposiums.

Key words: *psychological readiness for marriage, family life, orientation's value, couple's emotional sphere, psychological training.*

УДК 37.013.82:373–056.2/.3(043.2)
DOI: 10.31339/2617-9598-2019-1(3)-100-107

Лалак Наталія Володимирівна,
кандидат педагогічних наук, доцент,
Граб Лариса Михайлівна,
студентка ОС «Бакалавр», спеціальності «Початкова освіта»,
Лешко Христина Юрійвна,
студентка ОС «Бакалавр», спеціальності «Початкова освіта»,
Мукачівський державний університет

ОСОБЛИВОСТІ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОГО СУПРОВОДУ ДІТЕЙ З ОБМЕЖЕНИМИ МОЖЛИВОСТЯМИ В УМОВАХ ІНКЛЮЗІЇ

***Анотація.** У статті розглянуто окремі підходи до вивчення проблеми психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами. Авторами проаналізовано досліджувану проблему крізь призму змін, що відбуваються в сучасному освітньому просторі України. З'ясовано, що основними принципами організації психолого-педагогічного супроводу дітей у системі інклюзивної освіти є пріоритет їхніх інтересів і потреб, неперервність супроводу. Психологічна та соціально-педагогічна робота з учнями з обмеженими можливостями має спрямовуватися на досягнення головної мети – підготувати їх до самостійного життя. Закцентовано увагу на тому, що особливо ефективною в командній роботі є співпраця практичного психолога, вчителя, асистента вчителя та батьків. Зміни в організації освітнього середовища зумовлюють потребу вирішення низки психолого-педагогічних завдань, одним з яких є забезпечення комплексної допомоги дітям з особливими освітніми потребами в інклюзивних класах.*

***Ключові слова:** інклюзія, діти з особливими освітніми потребами, командний підхід, психолого-педагогічний супровід.*

Постановка проблеми. Сучасний стан розвитку України зумовлює визначення нових пріоритетів і перспектив функціонування інклюзивних закладів освіти та висуває нові вимоги до змісту навчання дітей з особливостями психофізичного розвитку, до розробки інноваційних технологій психолого-педагогічної підтримки і корекції. У нашій державі на достатньому рівні розроблено нормативно-правову базу, яка визначає основні засади здійснення освітньої діяльності в умовах інклюзії.

Інклюзивна освіта як сучасна інноваційна тенденція нині широко обговорюється в наукових колах, педагогічною та громадською спільнотами. Як показує практика, ефективність роботи інклюзивного навчального закладу залежить від створення особливого освітнього середовища, командного підходу, психологічного та корекційного супроводу, раціонально підібраних стратегій навчання. Спільне навчання має не лише гарантувати право дитини з порушеннями психофізичного розвитку не бути ізольованою від інших, а й

забезпечити їй можливість відвідувати школу. Адже основна ідея інклюзії: від інтегрування у школу – до інтегрування у суспільство.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. На сьогодні вітчизняними науковцями, методистами (А. Колупаєва, Т. Сак, В. Снігульська, О. Таранченко, О. Хохліна, В. Шинкаренко) та педагогами-практиками (Ю. Артемова, Л. Івахненко, В. Кулик, Г. Войтенко та ін.) активно розробляється концепція ефективної інклюзивної освіти [2].

Починаючи з 1870-х р., до вивчення різних аспектів освіти дітей-інвалідів, а пізніше й інклюзивної освіти звертались зарубіжні вчені У. Бронфенбреннер, Дж. Мерсер, І. Дено, М. Уїлл, Д. Ліпські, А. Гартнер, Г. Піннел, С. Гелловей та ін. В Україні проблеми інтеграції людей з особливими потребами до всіх галузей життя суспільства досліджували С. Болтівець, Б. Гершунський, О. Дікова-Фаворська, В. Жуковський та ін. Цінними для нашого дослідження є праці психологів Є. Ісаєва, В. Скрипника.

Проблеми організації навчання та виховання, психологічного супроводу та спеціально-педагогічного патронату дітей з особливими освітніми потребами розглядаються з позиції психологічних, педагогічних, організаційно-методичних вимог щодо організації роботи з такими дітьми. У своїх роботах вчені констатують, що робота з школярами з обмеженими можливостями має бути спрямована на організацію цілеспрямованої підтримки через надання їм психологічної та соціальної допомоги.

Мета статті: розкрити особливості організації психолого-педагогічного супроводу дітей з обмеженими можливостями у системі інклюзивної освіти.

Виклад основного матеріалу. Невід’ємною частиною освітньої реформи, без якої неможливо уявити нову українську школу, є розвиток інклюзивної освіти, що запроваджує прогресивні принципи сучасного суспільства. Для забезпечення повноцінного перебування дитини з особливими освітніми потребами в закладі загальної середньої освіти необхідний відповідний психолого-педагогічний супровід, адже якість освітнього процесу значною мірою залежить від того, наскільки враховуються і реалізуються потенційні можливості навчання та розвитку кожного школяра. Учені акцентують увагу на таких напрямках психолого-педагогічного супроводу в системі інклюзії: запобігання виникненню проблем розвитку дитини з обмеженими можливостями; допомога у вирішенні актуальних завдань її розвитку, навчанні і вихованні; психологічне забезпечення індивідуальних освітніх програм; розвиток психолого-педагогічної компетентності батьків та педагогів.

Важливим завданням команди, яка працює з дитиною з обмеженими можливостями, є створення особливої емоційно-когнітивної установки щодо неї: тут має бути не стільки жалю, скільки турботи, емпатійної, чуйної і тактовної взаємодії з дитиною, з одного боку, а з іншого – ставлення до неї як до рівноправного члена колективу. Науковці командний підхід в

інклюзивному закладі освіти трактують як співпрацю адміністрації школи, педагогів, психолога, фахівців та батьків, спрямовану на реалізацію потенційних можливостей дитини з метою її підготовки до незалежного життя в суспільстві. Склад команди має залежати від особливостей психофізичного розвитку школяра. Характерними рисами командної роботи є те, що рішення стосовно методів роботи з дитиною приймаються колективно, всі члени команди мають рівний статус і несуть відповідальність за результати загального розвитку, рівноправні члени команди – це батьки. Важливим документом у роботі з дитиною з ООП є індивідуальна програми її розвитку, яка зазвичай містить такі компоненти: інформація про школяра загального характеру; поточний рівень його знань та вмінь; цілі і завдання; спеціальні та додаткові послуги; адаптації/модифікації; термін дії ІНП; інформація про прогрес дитини тощо. Під час створення індивідуальної програми головну увагу звертають на розробку конкретних навчальних стратегій і підходів, а також систему додаткових послуг, що дадуть дитині змогу успішно навчатись у звичайному класі [4, с. 123].

Проте, як показує практика, особливо ефективною в командній роботі є співпраця практичного психолога, вчителя, асистента вчителя та батьків. Важливо, щоб психолог ознайомив учасників освітнього процесу з віковими та психічними можливостями дитини з особливими потребами, проводив моніторинг розвитку такого школяра, сприяв створенню умов для позитивного психологічного клімату в колективі, співпрацював з батьками. Базуючись на особистісному і системно-орієнтованому підході, супровід дитини з обмеженими можливостями повинен являти собою комплексну систему всебічної, динамічної, корекційної і розвивальної допомоги у відповідності з віковими та індивідуальними потребами.

Науковці зазначають, що в роботі вчителів із дітьми, які мають обмежені можливості, відіграють важливу роль не тільки окремі засоби та методичні прийоми, а, насамперед, особистість педагога, тобто сукупність його соціальних, емоційно-вольових і характерологічних якостей. Розглядаючи готовність учителя до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами, дослідники конкретизують її структуру такими ознаками:

- позитивне ставлення до суб'єкта (учня), об'єкта (педагогічного процесу) та способу діяльності (навчання та виховання);
- емоційна насиченість позитивного ставлення педагога, його особистісна зацікавленість;
- знання про структуру особистості, її вікові зміни, мету та способи педагогічного впливу в процесі її формування та розвитку;
- педагогічні вміння щодо організації та здійснення навчального й виховного впливу на особистість, яка формується;

- прагнення спілкування з дітьми, передавати їм свій досвід, знання відповідно до змісту і способів досягнення соціально значущих цілей [7, с. 97].

Отже, формуванню готовності педагогів до впровадження ідей інклюзивної освіти сприяє розвиток особистісних і професійних якостей учителя, його комунікативних, творчих та рефлексивних умінь. Від того, наскільки в педагогів буде позитивним ставлення до взаємодії з дітьми з особливими освітніми потребами, залежатиме процес входження дитини в шкільне середовище.

Не менш важливою є і психологічна підтримка вчителів, що працюють із такими дітьми. Вона спрямована на формування в педагогів психологічної готовності до роботи та на профілактику емоційного вигорання. До такої роботи можна віднести проведення тренінгів, круглих столів, конференцій, семінарів, розв'язування психолого-педагогічних задач та вправ. До прикладу, ефективними є вправи «Моя мрія», «Унікальність Я», «Міфи про захворювання», «Моя позиція», «Скринька доброти», «Бути поруч», «Стереотипи у школі», «Не зроби гірше», «Діяти разом» тощо. Цікавою, на нашу думку є вправа «Захочу – зумію». Під час її виконання педагогам необхідно навчитись психотехнічних методів релаксації та зняття психоемоційного напруження.

Важливим аспектом у запровадженні інклюзії є психолого-педагогічне консультування родин, які мають як здорових дітей, так і дітей з особливими потребами. Частина батьків досить болісно реагує на спільне їх навчання: хвилює вплив одних дітей на інших, щоб діти не були скривдженими. Команді доводиться вирішувати соціальні проблеми із сім'ями, надавати провідну інформацію про переваги інклюзивної моделі навчання, залучати до плідної співпраці. Поступово налагоджуються довірчі стосунки з батьками учнів, що укріплює віру сім'ї в успіх інклюзивної моделі навчання. У вітчизняній психології та педагогіці загальноприйнятим є розуміння консультування як психологічної допомоги людям у складній життєвій ситуації. Здебільшого консультування спрямоване на вирішення проблем, пов'язаних з труднощами в міжособистісних стосунках; під час консультування відбувається корекція уявлень, установок, ставлень та поведінки людини. Важливу роль в ефективності психологічної підтримки батьків дитини з особливими потребами відіграє створення різноманітних форм групової взаємодії батьків та інших членів сім'ї. Необхідно, щоб сам процес був безперервним, комплексним і мав творчий характер. Може бути корисним і використання таких групових форм роботи, як батьківські семінари та тренінгові заняття. Їх основною метою є розширення знань батьків про психологічні особливості дітей з проблемами в розвитку, про психологію виховання та психологію сімейних стосунків. Під час таких зустрічей підвищується не тільки їх поінформованість, а і, що важливіше, відбуваються зміни в ставленні батьків до проблем дитини та до завдань її виховання. Психологічна підтримка

родин здійснюється не тільки у формі групового спілкування, а й під час індивідуальних бесід щодо проблем дитини, сімейних проблем [6, с. 98].

Варто зазначити, що у місті Мукачеві ведеться системна та цілеспрямована робота щодо впровадження інклюзії в закладах загальної середньої освіти. Так, у 2018–2019 навчальному році інклюзивне навчання організовано у 13 школах, де отримує освітні послуги 41 дитина молодшого шкільного віку. З них – 18 учнів у першому класі, 13 – у другому, 2 – у третьому та 8 – у четвертому. У школах створена своєрідна мережа підтримки. Усі працівники, адміністрація, усі, хто працює з дитиною з особливими освітніми потребами, допомагають один одному, обмінюються знаннями, намагаються максимально використовувати місцеві ресурси для досягнення головної мети – реалізації дитиною її потенційних можливостей та підготовки її до незалежного життя в суспільстві.

Включення дітей з особливими потребами у загальноосвітні групи не відбувається автоматично. Це цілеспрямований процес, який потребує обережного впровадження та контролю і передбачає серйозну та виважену підготовчу роботу. Спільними зусиллями команди здійснюються різнопланові спостереження, визначаються цілі, розробляються завдання. Освітні програми залучення дають можливість учням з різними нозологіями взаємодіяти зі звичайними дітьми, спостерігати за ними, наслідувати їх. Інакше кажучи, діти з інвалідністю можуть отримувати такий соціальний досвід, як і їхні здорові товариші. Бо як відомо, спілкування – найважливіша соціальна потреба людини. Позбавлені спілкування діти несвоєчасно і неповноцінно розвиваються. Інтенсивна соціальна взаємодія сприяє встановленню дружніх, позитивних соціальних стосунків, свого роду мережі соціальної підтримки. Також особистісно-орієнтований освітній процес забезпечує умови не лише для спілкування з ровесниками, а й для їхнього досвіду. Це дає можливість дітям з особливими потребами бачити реакцію інших дітей на те чи інше завдання, способи його виконання, чути їхні мовленнєві висловлювання, і таким чином сприяє появі інтересу до пізнання навколишнього світу, формуванню мотивів до навчальної діяльності, до співпраці, забезпечує умови успішної соціальної, психологічної, фізичної адаптації та життєдіяльності. В інклюзивних класах наголос робиться насамперед на розвиток сильних якостей і талантів дітей з різними нозологіями, а не на їхніх фізичних або розумових проблемах.

Як показує практика, метою психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами в навчально-виховних закладах міста є вивчення особистісного потенціалу, а саме: співвідношення рівня розумового розвитку дитини і вікової норми, розвитку когнітивної сфери, сформованості мотивації до навчання; особливості емоційно-вольової сфери; індивідуально-характерологічні особливості, їх творчий та інтелектуальний розвиток через залучення всіх учасників навчально-виховного процесу (батьків, педагогів,

дітей) до реалізації запланованих дій щодо особливостей розвитку, спілкування, навчання; соціалізація та адаптація; професійна орієнтація дітей з особливими потребами.

Основними принципами організації психолого-педагогічного супроводу дітей у системі інклюзивної освіти є пріоритет їхніх інтересів і потреб, неперервність супроводу. Психологічна та соціально-педагогічна робота з учнями з обмеженими можливостями має спрямовуватися на досягнення головної мети – підготувати їх до самостійного життя [8]. Але потрібно слідкувати, щоб допомога та підтримка під час навчання не перевищувала необхідну, інакше діти стають занадто залежними від неї. Щоб забезпечити загальний успіх справи, слід з повагою ставитись до всіх і вдумливо та наполегливо працювати на користь дитини. Інклюзивне навчання та виховання учнів з особливими потребами ставить перед освітнім закладом два серйозних запитання: «Як допомогти їм нормально розвиватись?» і «Як звести до мінімуму можливі негативні наслідки сумісного навчання з іншими дітьми?». Насамперед, усім слід подолати існуючі стереотипи про людей з психофізичними вадами.

Повсякденні контакти з дитиною з особливостями розвитку сприяють розширенню соціального досвіду, можливо, навіть світоглядних меж звичайних дітей. За умови правильно побудованої психолого-педагогічної підтримки, цей досвід може стати підґрунтям справжнього особистісного зростання всіх школярів. У результаті дослідження виявлено, що учні, які навчаються в класах залучення, краще ставляться до не схожих на них людей. У них спостерігається вища соціальна відповідальність, більша впевненість у собі.

Висновки і перспективи. Таким чином, якість освітнього процесу значною мірою визначається тим, наскільки враховуються та реалізуються потенційні можливості навчання й розвитку кожної дитини, її індивідуальні особливості. Якими б не були фізичні чи психічні обмеження, у дитини завжди є резерви для розвитку, використання яких може суттєво поліпшити якість її життя. Більшість учнів з особливостями психофізичного розвитку може навчатися у загальноосвітніх школах за умови реалізації моделі інклюзивної освіти. Пріоритетними напрямками є сприяння соціальному, емоційному та когнітивному розвитку кожної дитини з тим, щоб вона відчувала себе неповторним, повноцінним учасником суспільного життя. Важливою умовою вирішення проблеми інклюзії є також докорінна перебудова суспільної етики. Необхідно повністю змінити ціннісні орієнтації соціального оточення; вивчати проблеми соціалізації учнів з фізичними вадами; створити належну підготовку суспільства до прийняття таких дітей. Перспективи подальших досліджень вбачаємо у вивченні співпраці асистента вчителя та психолога з родинами, що виховують дітей з особливими освітніми потребами.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Антошак О. Інклюзивна освіта: шляхи від теорії до практики. *Директор школи. Шкільний світ*, 2016. № 9-10. С.77–78.
2. Бондар В. І. Інклюзивне навчання як соціально-педагогічний феномен. *Рідна школа : науково-педагогічний журнал*. 2011. № 3. С.10–14.
3. Будяк Л. В. Основи інклюзивної освіти : навчально-методичний посібник. Черкаси: Вид. від. ЧНУ, 2009. 90 с.
4. Колупаєва А. А. Інклюзивна освіта: від основ до практики : [монографія]. К. : ТОВ «АТОПОЛ», 2016. 152 с.
5. Луценко І. В. Взаємодія школи та психолого-медико-педагогічної консультації. *Інклюзивна школа: особливості організації та управління*. К., 2007. С. 79–82.
6. Недомовна В. Діти з особливими потребами: психолого-педагогічний супровід в умовах загальноосвітнього закладу. *Директор школи. Шкільний світ*. 2016. № 9–10. С. 97–100.
7. Шевців З. М. Основи інклюзивної педагогіки : підручник. К. : Центр учбової літератури, 2017. 384 с.
8. Штефан Л. А. Організація соціально-педагогічної служби в загальноосвітніх школах України: ретроспективний аналіз : монографія. ХНПУ ім. Г. С. Сковороди. Харків : ХНАДУ, 2016. 185 с.

REFERENCES

1. Antoshchak, O., 2016. Inklyuzyvnaosvita: shlyakhy vid teoriyi do praktyky [Inclusive education: paths from theory to practice]. School Director. Schoolworld, 9-10, pp. 77-78.
2. Bondar, V.I., 2011. Inklyuzyvne navchannya yaksotsial'no-pedahohichnyy fenomen [Inclusiveeducationas a socio-pedagogical phenomenon]. Nativeschool, 3, pp. 10-14.
3. Budyak, L.V. 2009. Osnovy inklyuzyvnoyi osvity [Fundamentals of Inclusive Education]. Cherkasy: Viewfrom. ChNU.
4. Kolupayeva, A.A. and Taranchenko, O.M. 2016. Inklyuzyvna osvita: vid osnov do praktyky [Inclusive Education: From Basicsto Practice]. Kyiv: LLC "ATOPOL".
5. Lutsenko, I. V., 2007. Vzayemodiya shkoly ta psykholoho-medyyko-pedahohichnoy i konsul'tatsiyi [Interaction of school and psychological, medical and pedagogical consultation]. In: Inclusive School: features of organization and management. Kiev. pp. 79- 82.
6. Nedomovna, V., 2016. Dity z osoblyvymy potrebamy: psykholoho-pedahohichnyy suprovid v umovakh zahal'noosvitn'oho zakladu [Children with special needs: psychological and pedagogical accompaniment in the conditions of a comprehensive institution]. School Director. School world,9-10, pp. 97-100.
7. Shevtsiv, Z. M. 2017. Osnovy inklyuzyvnoyi pedahohiky [Fundamentals of inclusive pedagogy].

Kyiv: Center for Educational Literature.

8. Shtefan, L. A. And Bykasova, S. A. 2016. Orhanizatsiya sotsial'no-pedahohichnoyi sluzhby v zahal'noosvitnikh shkolakh Ukrayiny: retrospektyvnyy analiz [Organization of social-pedagogical service in secondary schools of Ukraine: retrospective analysis]. Kharkov: KhNADU.

Lalak N. V., Hrab L. M., Leshko Kh. Yu. PECULIARITIES OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT OF CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS IN CONDITIONS OF INCLUSIVE EDUCATION

Summary. *The article has dealt with individual approaches to studying the problem of psychological and pedagogical support for children with special educational needs. The authors have analyzed the investigated problem through the prism of changes taking place in the modern educational space of Ukraine. It has been found out that the main principles of organization of psychological and pedagogical support of children in the system of inclusive education are the priority of their interests and needs, continuity of support. Psychological, social and pedagogical work with students with disabilities should be aimed at achieving the main goal - to prepare them for independent life. The focus is on the cooperation of a practical psychologist, teacher, assistant teacher and parents to be particularly effective in team work. Changes in the organization of the educational environment necessitate the solution of a number of psychological and pedagogical tasks, one of which is to provide comprehensive assistance to children with special educational needs in inclusive classes.*

Key words: *inclusion, children with special educational needs, team approach, psychological and pedagogical support.*

Манилова Лідія Михайлівна

кандидат психологічних наук,

провідний науковий співробітник,

Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України

ОСОБЛИВОСТІ МОТИВАЦІЇ УЧІННЄВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ МОЛОДШОГО ПІДЛІТКОВОГО ВІКУ В СУЧАСНИХ УМОВАХ

Анотація. *Новітні інформаційні технології останнім часом все більше впливають на різні сфери життя суспільства. Не оминули вони й загальноосвітні навчальні заклади. Довгий час школа була основним джерелом отримання знань, тож мотивація до учіння в школі стимулювалась як внутрішньою потребою кожної людини в пізнанні світу, так і зовнішніми чинниками, зокрема суто статусними, оскільки закінчення школи ставало свідоцтвом отримання особою вищого рівня загальних знань, а відтак і запорукою кращих перспектив професійного облаштування та зростання. Сучасні можливості інтернету зламали цю монополію школи. Тепер для отримання достатнього рівня освіти працюють різноманітні онлайнів навчальні та пошукові системи. Щоб зберегти мотивацію дитини до навчання саме в загальноосвітній школі, потрібно кардинально перебудувати взаємодію вчителів з учнями. Особливо це актуально для школярів молодшого підліткового віку.*

Ключові слова: *мотивація до навчання, новітні інформаційні технології, освіта, учні, молодші підлітки, вчителі.*

Сучасна загальноосвітня школа переживає важку кризу власної ідентичності, втрату тих принципів, на яких вона базувалася протягом сторіч, розуміння нею (як соціальною інституцією) свого статусу, завдань і ролі в житті суспільства.

Школу в загальному сенсі можна визначати як оволодіння особистістю чимось не матеріальним – інформацією, упорядкованими знаннями, вміннями, розвитком власних здібностей, тренуванням здатностей. Це завжди не залежало ні від типу школи, ні від методів навчання, ні від учителів, ні навіть від самих учнів, оскільки, як влучно відмітив Володимир Даль у своєму Словнику, школа – це таке становище людини, де вона вільно чи мимоволі набуває досвід і знання.

Нові технології спочатку проникали в школу дуже повільно, практично не зачіпаючи навчального процесу: свічі змінилися електричними лампочками, механічні гонги й дзвоники перетворилися на часофіковані електричні дзвінки, парти на столи, дошки стали розсувними, з'явилися кольорові підручники та цікаві посібники – і нарешті радіо, проектор для діафільмів і навіть телевізор. Однак учитель як був, так і залишався основною фігурою і джерелом знань.

Але на межі XX і XXI сторіччя в школу практично увірвалася комп'ютерна техніка. Особливості впливу її на дітей і весь навчальний процес педагоги довгий час намагались

просто не помічати, сприймаючи новації як чергові допоміжні засоби у навчанні. Вони вважали, що просто використовуючи інтерактивну дошку зможуть і підвищити ефективність освітнього процесу, і посилити інтенсивність уроку, і здійснити диференційований підхід, і розвинути наочно-образне мислення. А застосування мультимедійних презентацій взагалі звільнить учителя від багатьох проблем (нічого не треба писати на дошці), а учнів – від нудьги (адже вони будуть не просто отримувати інформацію, а ще й розглядати цікаві картинки) [5]. Водночас практично не відбувається серйозного обговорення питань про доступ школярів до величезної кількості інформації. Як відзначає професор психології Каліфорнійського університету (Санта-Барбара) Richard Mayer, здобуття повноцінних знань «...лежить не в доступі до інформації, а в умінні інтегрувати інформацію і зробити з неї правильні висновки» [16, с. 2].

Зупинимось детальніше на мотивації учіння. У поведінці людини є дві функціонально взаємопов'язані сторони: спонукальна й регуляційна. Спонукування забезпечує активізацію і спрямованість поведінки, а регуляція відповідає за те, як вона складається з початку і до кінця в конкретній ситуації. Ці поняття включають в себе уявлення про потреби, інтереси, цілі, наміри, прагнення, мотиви, що є у людини, про зовнішні чинники, які змушують її поводитися певним чином, про управління діяльністю в процесі її здійснення і про багато іншого. Серед усіх понять, які використовуються в психології для опису та пояснення спонукальних моментів у поведінці людини, найзагальнішими, основними є поняття мотивації і мотиву.

Мотиви діяльності, за словами О. М. Леонтьєва, «це багатогранне поняття, що включає: потреби, настановлення, інтерес, звички, спонукування, бажання, схильності, потяги» [6].

Психологію мотивації можна в першому наближенні визначити, використовуючи відому формулу С. Л. Рубінштейна [9]. Це галузь загальної психології, що вивчає детермінацію конкретних поведінкових актів та їх послідовності, опосередковані психічними процесами. З цього визначення витікає, по-перше, що психологію мотивації цікавлять причини й регулятори поведінки, а не саме його протікання. По-друге, те, що психологія регуляції діяльності перетинається з психологією мотивації своєю частиною – психологією мотиваційної регуляції, тобто забезпечення спрямованості діяльності відповідно до її мотиву. На перший план виступають проблеми вибору, свободи, волі, контролю над мотивацією, життєвих цілей, перспективи майбутнього, саморегуляції в широкому значенні слова, можливостей, автономії і самодетерминації.

Концепція О. М. Леонтьєва визначає мотив як предмет задоволення потреб, а також пов'язана з цим ідея про те, що мотив немає необхідності формувати, оскільки його слід просто актуалізувати.

Натепер існує близько 50 теорій мотивації. У цьому різноманітті можна виділити шість базових підходів, які визначили методологію розвитку сучасних концепцій мотивації: 1) теорії інстинктів; 2) теорії потреб; 3) теорії навчання; 4) гуманістичні теорії; 5) когнітивні теорії; 6) діяльнісний підхід.

Найбільш повним, на наш погляд, є розуміння мотивації в так званій діяльнісній теорії навчання за П. Я. Гальперіним, Д. Б. Ельконіним, В. В. Давидовим, Н. Ф. Талізінною [2; 10; 11; 14]. У цій теорії приваблює її простота і строгість: мотивація може бути зовнішнішньою або внутрішньою, залежно від ставлення людини до процесу отримання знань. До цих двох, на наш погляд, можна додати і третій тип мотивації – змішаний (я буду робити те, що потрібно, але тільки тоді, коли ця діяльність збігатиметься з моїми інтересами).

Зовнішня мотивація має свої позитивні й негативні сторони. Престижна й змагальна мотивації дуже поширені в школі і приводять до гарних результатів у навчанні. Змагальна мотивація – звичне явище для середньої ланки школи, коли молодші підлітки намагаються не відставати один від одного. Престижна мотивація характерна для старшокласників, які намагаються самоствердитися, демонструючи свої здібності в тій чи іншій галузі. Але варто відзначити і негативні сторони навчальної діяльності, що підтримуються зовнішніми мотивами. Виникають труднощі у формуванні стійких наукових уявлень про світ. Сформувати їх можливо тільки за допомогою пізнавальної, тобто внутрішньої мотивації [8]. Її особливість полягає в тому, що вона з'являється у молодшого школяра в процесі формування навчальної діяльності. Оскільки діти вчаться по-різному, психологи запропонували розрізняти поняття навчання і навчальна діяльність. Навчальна діяльність має місце лише тоді, коли вона викликана пізнавальним (внутрішнім) мотивом. В інших випадках її можна вважати несформованою.

У вивченні мотивації вітчизняна і зарубіжна психологія акцентували увагу на різних формах її походження: якщо в зарубіжній науці мотивація вивчалася, переважно, з метою з'ясування дії інстинктивних (біологічних) мотивів людини (психоаналіз, біхевіоризм), то вітчизняні психологи говорили про соціальне походження мотивації людини. Тим самим вітчизняні вчені розрізняли біологічну мотивацію, за якою стоять потреби індивіда й виду, від власне людської (соціальної) мотивації, яка відповідає потребам суспільства. Соціальним походженням мотивації пояснюються такі її характеристики, як різноманітність, мінливість, історичність, а також і той факт, що вона в онтогенезі розвивається не спонтанно, а в результаті спеціально спрямованих формувальних впливів, що становлять основний зміст розвитку людини.

У вітчизняній і зарубіжній психології стало загальноприйнятим уявлення, що особистість того, хто навчається, визначається системою мотивів, яка має ієрархічну будову.

Мотиви і такі мотиваційні утворення, як інтереси і схильності, розглядаються як внутрішні умови психічного розвитку людини. Отже, формування позитивної мотивації до навчання є найважливішою умовою гармонійного розвитку особистості дитини [15].

Формування мотивації учіння в шкільному віці без перебільшення можна назвати однією з центральних проблем сучасної школи, а проблема забезпечення навчальної мотивації є найважливішим аспектом навчання в сучасних умовах

Ретельне вивчення мотивів учіннєвої діяльності молодших підлітків обумовлене зниженням їх загального інтересу до навчання, до школи. Найбільше падіння інтересу до навчальних предметів припадає якраз на 5 і 6 класи. Це виникає на ґрунті своєрідного «мотиваційного вакууму»: ті мотиви, які спонукали дитину до навчання в початкових класах, уже задоволені, а нові мотиви, що відповідають умовам середньої школи і віковим особливостям молодшого підлітка, не завжди сформовані..

Як і будь-який інший вид, учіннєва мотивація визначається цілою низкою специфічних факторів. По-перше, вона визначається самою освітньою системою, освітнім закладом, де здійснюється навчальна діяльність; по-друге, організацією освітнього процесу; по-третє, особливостями того, хто навчається (вік, стать, інтелектуальний розвиток, здібності, рівень домагань, самооцінка, взаємодія з іншими учнями і т. д.); по-четверте, особливостями педагога (насамперед системою його ставлення до учня, до справи); по-п'яте, специфікою навчального предмета.

Для спонукання до навчання учнів підліткового віку недостатні слова про необхідність навчання, про те, що це їхній обов'язок. Слова повинні обов'язково відображати особистий досвід підлітків, їх переживання і взаємодії з людьми, які розкриваються в словесній, понятійній формі. В іншому випадку проявляється невідповідність, а іноді й протиріччя форми розуміння свого внутрішнього світу і змісту – досвід моральних відносин. Відомо, що розвиток мотивів навчання йде двома шляхами: 1) через засвоєння учнями громадського сенсу учіння; 2) через саму учіннєву діяльність школяра, яка повинна чимось зацікавити його.

Виходячи з цього, мотивація учіння молодших підлітків в період переходу до багатопредметного навчання може бути досить ефективною [3; 4; 7; 12], якщо вона спрямована на:

- розвиток навичок творчого мислення;
- створення доброзичливої атмосфери в класі, як необхідної умови для розвитку у молодших підлітків впевненості в собі;
- вироблення ситуативно-адекватних реакцій на можливі труднощі в шкільному житті;
- формування позитивної внутрішньої мотивації до навчання.

Саме ці необхідні складові створюють проблему формування учіннєвої мотивації молодших підлітків. Особливо вона загострилася в останні роки, коли під впливом надмірних інформаційних потоків діти почали частково втрачати одну з головних своїх властивостей, яка протягом тисячоліть підтримувала і збагачувала мотивацію до учіння – пізнавальну цікавість, спрагу до нових відомостей, потребу відкривати світ і, зрештою, знаходити своє місце в ньому. Комп'ютерні технології дають змогу легко і без проблем ознайомлюватися з чимось новим, знаходити відповіді на запитання, вирішувати проблеми. Водночас дитина не відчуває і не бачить, що надана комп'ютером інформація є квазізнанням, вона, по суті, *присвоюється*, а не *засвоюється*. Якщо скористатися термінологією М. Вартофського [1], такі знання, проминувши етап репрезентації реальності, входять у свідомість дитини у вигляді чужої моделі. Оскільки така модель не проходить етапу репрезентації, не є витвором самої дитини, вона виступає у кристалізованій формі, а тому погано піддається корекції реальністю.

Учень, який у ході навчання повинен аналізувати, систематизувати, опрацьовувати отримувані відомості й таким шляхом вчитися пізнавати світ, створюючи й уточнюючи його ментальні (інтелектуальні) моделі, йде, як на його погляд, простішим шляхом – просто беручи запропоноване інтернетом світобачення. І він не помічає (на жаль, цього не помічають і його батьки, і частина вчителів), що такий шлях веде до занепаду пошукового потенціалу, а з ним і падіння когнітивних здібностей дитини. Виникає замкнене коло – школяр не хоче вчитися, бо йому важко усвідомлювати репрезентовану у вигляді знань реальність, аналізувати й систематизувати її, а важко тому, що він не звик вчитися, а воліє замість навчання отримувати готовий продукт.

Для учнів початкової школи більш притаманна зовнішня мотивація учіння. З переходом у середню ланку школи та в старші класи зростає вплив внутрішньої мотивації на учіння підлітків. Однак зараз ситуація почала докорінно змінюватися. Поява величезної кількості гаджетів, які полегшують (а то і повністю замінюють собою) будь-яку інтелектуальну працю, привела до різкого зростання кількості дітей із зовнішньою учіннєвою мотивацією.

Сучасні діти просто не при звичаєні змушувати себе робити щось, що не приносить задоволення, одноманітна тренувальна робота викликає нехоть, власні невправності породжують злість. Директор фізико-математичного ліцею № 239 в Санкт-Петербурзі, переможець Всеросійського конкурсу «Директор школи 2012» Максим Пратусевич вважає, що у сучасних школярів «...мало часу і працювати треба, а працювати зараз не дуже прийнято. Діти не привчені до роботи. Говорять, учитися треба весело, а це зовсім не так. Навчання – це напружена праця. Ми ж вчимося для життя, а в житті слід напружено працювати і уміти це робити» [13, с. 3]. Звичайно, школа не повинна перетворюватися на муштру, і дитина має

відчувати радість від навчання. Однак для того, щоб дійсно відчувати радість, треба здобути якусь, хоча б маленьку, перемогу. А перемог без зусиль не буває.

Тому, як і раніше, саме школа покликана забезпечити більшості зростаючого покоління необхідний рівень знань, умінь та навичок, а також розвиток їхніх компетентностей.

Водночас школа не може залишатись такою, якою вона була досі. Адже світ інтернету має забагато інших принад і окрім тих, які сприяють навчанню і розвитку дитини. Підліток, який зараз практично постійно взаємодіє з різного типу девайсами, звикає до яскравості фарб, мультимедійності контенту, легкості і не обов'язковості взаємодії та спілкування з іншими учасниками гри або соціальної мережі, можливості постійної зміни і неправдивості самопрезентації. Він може не просто втрачати інтерес до навчання в школі з її обов'язковістю і регламентованістю, але повністю заглиблюватися в ту частину інтернету, яка не буде вимагати від нього взагалі жодних зусиль.

Щоб зберегти себе як повноцінну освітню установу, школа повинна навчитися по-новому мотивувати дітей до навчання, ефективно поєднуючи привабливість мультимедії з традиційною взаємодією вчителя і учня; мати наставника, який завжди зрозуміє, підтримає і дасть слушну пораду, та вихованця, переконаного у тому, що з усіма своїми навчальними (і не тільки) проблемами він може завжди звернутися до свого педагога.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Вартофский М. Модели. Репрезентации и научное. М. : Прогресс, 1988. 507 с.
2. Гальперин П. Я. Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий. *Исследования мышления в советской психологии*. Отв. ред. Е. В. Шорохова. М., 1966. С. 236–277.
3. Дзюбко Л. В., Гриценко Л. І. Мотивація навчальної діяльності як психолого-педагогічна проблема. *Психодіагностика* : зб. наук. праць ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державн. пед. ун–т ім. Г.С.Сковороди». Переяслав-Хмельницький, 2009. Вип. 4. С. 33–34.
4. Кондратенко Л. О. Психологія первинної шкільної неспішності : монографія / Кондратенко Л. О. Чернігів : Десна Поліграф, 2017. 488 с.
5. Крехмаер О. Ю. (2012). Использование информационно-коммуникационных технологий в учебно-воспитательном процессе начальной школы. URL: <https://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/obshchepedagogicheskie-ekhnologii/2012/11/18/ispolzovanie-informatsionno>
6. Леонтьев А. Н. Потребности, мотивы, эмоции. М. : МГУ, 1971. 40 с. URL: https://www.e-reading.club/chapter.php/1001289/2/Leontev_Aleksey_-_Potrebnosti_motivy_i_emocii.html
7. Маркова А. К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте. М., Просвещение, 2014. 192 с.

8. Просви́рова И. Г. Особенности мотивации учебной деятельности у учащихся младшего подросткового возраста. *Вестник Томского государственного педагогического университета*. 2006. № 10. С. 61–64.
9. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. СПб : Питер, 2000. URL: https://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Psihol/rubin/
10. Талызина Н. Ф. Педагогическая психология : учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений. М. : Академия, 1998. 288 с.
11. Формирование учебной деятельности школьников / под ред. В. В. Давыдова и др. М. : Педагогика, 1982. 391 с.
12. Формування позитивної мотивації як фактору успіху навчальної діяльності молодших школярів. URL: <http://te.zavantag.com/docs/>
13. Эксперты рассказали, почему дети не хотят ходить в школу (2013). URL: <https://ria.ru/20131120/978238106.html>
14. Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды. М. : Педагогика, 1989. 560 с.
15. Якиманская И. С. Технология личностно-ориентированного образования. М. : Просвещение, 2008. 109 с.
16. Can college students learn as well on iPads, e-books? [Цитовано 19. 02. 2018.] URL: http://usatoday30.usatoday.com/news/education/2010-08-10-ebooklearning10_CV_N.htm

REFERENCES

1. Vartofskyi M., 1988. Modely. Reprezentatsyy u nauchnoe ponymanyе [Models. Representations and scientific understanding]. М. : Prohress. 507 s.
2. Halperyn P. Ya., 1966. Psykholohyia myshleniya y uchenye o poztapnom formyrovanyy umstvennykh deistviy. [Psychology of thinking and the doctrine of the phased formation of mental actions] // Yssledovanyia myshleniya v sovetskoй psykholohyy/Otv. red.E.V. Shorokhova. М. S. 236–277.
3. Dziubko L.V., 2009. Motyvatsiia navchalnoi diialnosti yak psykholoho-pedahohichna problema [Motivation of educational activity as a psychological and pedagogical problem] / L.V.Dziubko, L.I.Hrytsenok // Psykhodiahnostyka: zb. nauk. prats DVNZ "Pereiaslav-Khmelnyskyi derzhavn. ped. un–t im. H.S.Skovorody." Pereiaslav-Khmelnyskyi, 2009. Vyp. 4. S. 33–34.
4. Kondratenko L. O., 2017. Psykholohiia pervynnoi shkilnoi neuspishnosti: monohrafiia [Psychology of Primary School Failure: Monograph]. Chernihiv : Desna Polihraf, 2017. 488 s.
5. Krekhmaer, O. Yu., 2012. Yspolzovanye ynformatsyonno-kommunykatyionnykh tekhnolohyi v uchebno-vospytatelnom protsesse nachalnoi shkolы. [The use of information and communication technologies in the educational process of primary school.] URL: <https://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/obshchepedagogicheskie-tekhnologii/2012/11/18/ispolzovanie-informatsionno>

6. Leontev A. N., 1971. Potrebnosty, motyvny, emotsyy [Needs, motives, emotions]. M. : MHU, 1971. 40 s.
7. Markova A. K., 2014. Formirovaniye motivatsyy ucheniya v shkolnom vozraste. [Formation of learning motivation at school age.] M., Prosveshchenye, 2014. 192 s.
8. Prosvyrova Y. H. Osobennosti motivatsyy uchebnoi deiatelnosti u uchashchykh mladsheho podrostkovogo vozrasta [Features of the motivation of learning activities in students of younger adolescents]. *Vestnyk Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universyteta*. 2006. № 10. S. 61–64.
9. Rubynshtein S. L., 2000. Osnovy obshchei psikhologii. SPb: Yzdatelstvo "Pyter", 2000. [Elektronnyi resurs]. URL: https://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Psihol/rubin/
10. Talizyna N. F., 1988. Pedagogicheskaya psikhologiya: Ucheb. posobie dlia stud. sred. ped. ucheb. zavedeni. [Pedagogical psychology: Textbook. allowance for stud. n ped. studies. institutions]. M. : Yzdatelskiy tsentr «Akademiya», 1998. 288 s.
11. Formirovaniye uchebnoi deiatelnosti shkolnykov, 1982. [Formation of educational activities of schoolchildren]. Pod red. V.V. Davydova y dr. M.: Pedagogika, 1982. 391 s.
12. Formuvannya pozytyvnoi motivatsii yak faktoru uspihu navchalnoi diialnosti molodshykh shkolariv. / URL: <http://te.zavantag.com/docs/>
13. Эксперты рассказали, почему дети не хотят ходить в школу [Experts told why children do not want to go to school] (2013), s. 3. URL: <https://ria.ru/20131120/978238106.html>
14. Эконин Д. В., 1989. Выбранные психологические труды. [Selected psychological works]. M. : Pedagogika, 1989. 560 s.
15. Yakymanskaia Y. S., 2008. Tekhnologiya lichnostno-oriyentirovannogo obrazovaniya. [Technology student-centered education]. M. : Prosveshchenye, 2008. 109 s.
16. Can college students learn as well on iPads, e-books? 2018. URL: http://usatoday30.usatoday.com/news/education/2010-08-10-ebooklearning10_CV_N.htm

**Manylova L. M. FEATURES OF MOTIVATION OF STUDENT ACTIVITIES IN
TEACHERS YOUNG ADULTS AGE IN MODERN CONDITIONS**

Abstract. *The modern information technologies in recent times are increasingly affecting the various spheres of society. They did not pass the general educational institutions. For a long time, the school was the main source of knowledge, and therefore the motivation to study at school was stimulated as the inner need of each person in the knowledge of the world, and external factors, in particular, just as the status as a school graduation became a certificate of obtaining it a higher level of knowledge, and therefore a guarantee of the best prospects of professional arrangement. The modern system of the Internet has broken this monopoly of schools. Now for obtaining a sufficient level of education work a variety of online training systems. In order to preserve the motivation of the child to study in a general education school, it is necessary to rebuild the interaction of teachers with students.*

Key words: *motivation for learning, the modern information technologies, education, students, teacher.*

УДК 159.9.07:316.614.5:796(045)
DOI: 10.31339/2617-9598-2019-1(3)-117-126

Марценюк Марина Олексіївна
кандидат психологічних наук,
старший викладач кафедри психології,
Мукачівський державний університет

ТЕОРЕТИЧНІ ТА ПРАКТИЧНІ АСПЕКТИ ВИКОРИСТАННЯ ГРИ В СІМЕЙНІЙ ПСИХОТЕРАПІЇ

Анотація. У статті розглянуто теоретичні та практичні аспекти використання гри в форматі надання психологічної допомоги особистості та сім'ї засобами сімейної психотерапії. Проаналізовано історію виникнення та розвитку сімейної психотерапії як сучасного онтогенетично-орієнтованого методу. Особлива увага приділена висвітленню потенційних можливостей ігрової психотерапії, технології застосування та переваг використання ігор в процесі сімейної психотерапії. Підкреслено можливості застосування ігрової психотерапії на різних етапах психотерапевтичного, реабілітаційного процесу в якості як основного, так і допоміжного методу. Описано шість основних напрямків сучасної ігрової психотерапії, їх походження, теоретичне підґрунтя та специфіка в корекційній роботі з сім'єю.

Ключові слова: психотерапія, сімейні стосунки, вплив на психіку, гра, ігрові методи, сімейний психотерапевт.

Постановка проблеми. Доцільність використання ігрових методів в сімейній психотерапії є очевидною. Без них сеанси сімейної психотерапії, на яких присутні діти, перетворюються, з точки зору Г. Л. Лендрета, у просту бесіду психотерапевта з дорослими. У цей час діти або пасивно нудьгують, або капризують, або безцільно тиняються по кімнаті. Сімейні психотерапевти починають усвідомлювати необхідність використання на своїх прийомах іграшок, виявляють цікавість до ігрових методик. З 1990-х рр. сімейні психотерапевти все частіше почали використати у своїй роботі ігрові методики, причому не лише з метою зайняти чимось дитину під час сеансу, але і вирішуючи терапевтичні завдання. Застосування ігрових методик сприяло налагодженню комунікацій, залученню до психотерапевтичного процесу усіх членів сім'ї, допомагало розкрити її творчий потенціал. Робота з інтеграції сімейної ігрової психотерапії у результаті привела до видання в 1994 р. збірки, яка так і називалася – «Ігрова сімейна психотерапія». Її укладачі (Ч. Шеффер, один із засновників Міжнародної асоціації ігрової терапії, і Л. Кері) відмічали, що «сімейна ігрова психотерапія» – новий термін, що означає велику групу найрізноманітніших прийомів психотерапевтичної роботи. Таким чином, вони підкреслювали її інтеграційно-еклектичний характер [4].

Сімейної психотерапії як підходу не існувало до початку 50-х років XX століття. Звернення до сім'ї в ході роботи з особистістю вважалося таким, що суперечить принципам психотерапії, тому що сім'я розглядалася як сукупність індивідуальностей, а сімейні проблеми

– як результат неопрацьованості особистісних проблем кожного з подружжя. Передбачалося, що вирішивши проблеми кожного з членів подружжя, можна вирішити проблеми сім'ї загалом.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Сімейна психотерапія виникла в США. Вона була зобов'язана своїм виникненням Грегорі Бейтсону, Джею Хейлі, Доналду Джексону і Джону Уїкленду, що спільно розробили теорію подвійного зв'язку. Дослідники виявили, що у дітей із шизофренією, які пройшли лікування, спостерігалось або закріплення синдрому, або його послаблення, залежно від способу комунікації в сімейній системі. На пострадянському просторі це питання розробляли І. В. Добряков, М. І. Фонарьов, Б. Д. Карвасарський, Е. Г. Ейдемільер, В. В. Юстіцькіс, І. М. Нікольська, О. І. Захаров, С. А. Ігумнов, С. І. Заморев, С. В. Кудрявцева, Ю. С. Шевченко, Т. С. Яценко та низка інших науковців.

У 1978 р. Д. Б. Ельконін, що присвятив багато років дослідженню гри, писав про те, що, незважаючи на широке поширення ігрової терапії, спеціальних досліджень з цієї проблеми дуже мало. І хоча ще в 1982 році за ініціативою Ч. Шеффера і К. О'Коннора була створена Міжнародна Асоціація Ігрової (Association for Play Therapy), у 1994 р. Ч. Шеффер і Л. Кері відмічали, що більшість психотерапевтів мають украй мізерні відомості про цей напрям. Про недостатній обсяг досліджень в галузі ігрової психотерапії та недоліки в методичному плані пише Ч. Кампман-Ельзас у 1997 році. У ХХІ ст. ситуація змінюється на краще. Ігрова психотерапія з кожним роком стає усе більш популярною, кількість теоретичних моделей у цій галузі збільшується. Так, О'Коннор наводить дані про появу 13 різних підходів до ігрової психотерапії, відмічаючи, що кожен з них спирається на початкові стержневі моделі. Проте розуміють ігрову психотерапію автори неоднозначно і в літературі можна зустріти різні її визначення. Одні з них надмірно звужують рамки ігрової психотерапії, інші, навпаки, розширюють її межі. Тенденційність авторів відбиває їхні етичні переваги. Можна привести цілу низку прикладів, що підтверджують це. В. Екслейн, що розробила теорію і практику недирективної ігрової психотерапії – вважає, що її основна ознака – надання можливості дітям виразити у грі і програти свої почуття і проблеми. Допускаючи, що ігрова психотерапія може бути не лише недирективною, вона звужує круг пацієнтів, яким така терапія показана, включаючи в неї лише дітей. Практика показала, що ігрова психотерапія може бути дуже ефективна і в роботі з підлітками, дорослими і з цілими сім'ями [3].

Продовжуючи розвивати ідеї В. Екслейн, відомий психотерапевт Г. Л. Лендрет у 1991 році писав, що ігрова терапія є динамічною системою стосунків, які складаються між дитиною і терапевтом, який навчений процедурам ігрової терапії, забезпечує дитину ігровим матеріалом, полегшує йому побудову безпечних відносин, водночас дитина за допомогою гри (природного для неї засобу комунікації) може якнайповніше виразити власне «Я», досліджувати свої почуття, думки, переживання і вчинки. Неважко помітити, що таке

уявлення про ігрову психотерапію також не припускає використання її в роботі з дорослими клієнтами, із сім'єю, жорстко детермінує тактику проведення терапії[4].

О. І. Захаров у 1982 році визначає ігрову терапію як організований терапевтичний процес, заснований на природній для дітей потребі в грі, що вимагає від терапевта гнучкості, емоційної залученості та здатності до ігрового перевтілення. А вже в 1998 році вийшла в світ «Психотерапевтична енциклопедія» за редакцією Б. Д. Карвасарського, де ігрова психотерапія визначається як метод лікування емоційних та поведінкових розладів у дітей [2].

З точки зору С. І. Заморєва і С. В. Кудрявцевої, ігрова терапія – це взаємодія з дитиною на її власних умовах з наданням їй можливості для вільного самовираження з одночасним прийняттям її почуттів дорослими. У «Довіднику по психології і психіатрії дитячого і підліткового віку» відмічено, що ігрова психотерапія спирається на основні функції дитячої гри та застосовується в першу чергу при психотерапії широкого спектру психічних розладів, порушень поведінки і соціальної адаптації у дітей. Показання до застосування методу в цьому визначенні суттєво розширені, але сутність поняття «Ігрова психотерапія» залишається нерозкритою.

С. А. Ігумнов у 2006 році, вважаючи, що основою ігрової психотерапії є принципи динамічного психічного розвитку, також бачить її мету в полегшенні емоційного стресу у маленьких дітей за допомогою різноманітних виразних і таких, що дають матеріал уяви, ігрових матеріалів.

Враховуючи це, ігрову психотерапію можна визначити як онтогенетично-зорієнтований метод лікувального впливу на психіку хворого спеціально навченим психотерапевтом, що ставить перед собою завдання діагностики, виправлення і (чи) реабілітації, чим досягає психотерапевтичного контакту і рішення цих завдань шляхом організації, дослідження, інтерпретації і структуризації ігрової діяльності пацієнта [4].

Мета статті полягає у розгляді й висвітленні теоретичних та практичних аспектів використання гри в сімейній психотерапії.

Виклад основного матеріалу. Існує практика використання поєднання методик ігрової психотерапії, що мають різне теоретичне обґрунтування. Водночас варто відзначити, що не кожна гра є терапевтичною, не кожна ігрова ситуація припускає здійснення терапевтичного процесу. Варто відмітити різницю між «ігровою терапією» та «ігровою психотерапією». Перше поняття значно ширше і зовсім не обов'язково припускає психотерапевтичний аспект. Ігрова терапія може застосовуватися, наприклад, під час проведення занять з лікувальної фізкультури. За допомогою гри можна навчати дітей, наприклад, хворих на діабет, надавати собі допомогу і закріплювати ці навички. У зв'язку з цим прийняте на Заході і таке, що часто зустрічається у нас, використання для позначення психотерапевтичної дії терміна «ігрова

терапія» (*play therapy*) є недостатньо точним. Термін «ігрова психотерапія» є більш коректним.

Застосування ігрової психотерапії можливе на різних етапах психотерапевтичного, реабілітаційного процесу в якості як основного, так і допоміжного методу.

За стилем проведення сеансів розрізняють директивну і недирективну ППТ.

За організацією сеансу можна відмежувати форми ППТ, орієнтовані на використання іграшок (play therapy with toys), і на сюжетні, рольові і рухливі ігри (play therapy with games).

За тривалістю і характером проведення курси ППТ діляться на *короткотермінові* (менше 10 сеансів) і *довгострокові* (більше 10 сеансів); а також на *суцільні* щоденні сеанси) і *переривчасті* (сеанси 1–2 рази в тиждень).

За різновидом порушень, у зв'язку з якими проводиться ППТ, доцільно розділяти пацієнтів з нервово-психічними розладами як такими і з психосоматичними захворюваннями [2; 5; 7].

За теоретичним обґрунтуванням можна виділити шість основних напрямів ППТ:

1. *Психоаналітичний (психодинамічний) напрям пов'язаний з іменами засновників дитячого психоаналізу А. Фройд і М. Кляйн. Обоє вони вважали, що спонтанна гра відкриває доступ до несвідомого дитини.*

А. Фройд використала ігри передусім для встановлення з маленьким пацієнтом «союзу проти деякої частини його душевного життя». Вона підкреслювала необхідність того, щоб дитина в процесі роботи з психоаналітиком прийняла рішення про співпрацю самостійно, без тиску на нього батьків. У той же час А. Фройд вважала за доцільне включення в психотерапевтичну роботу батьків, інших родичів з оточення дитини, критикувала М. Кляйн за недостатню увагу до бажання дитини співпрацювати з терапевтом.

М. Кляйн розглядала спонтанні ігри дитини як еквівалент вільних асоціацій дорослих. Під час сеансу пацієнтові пропонувався великий вибір іграшок. Вважаючи, на відміну від А. Фройда, що у дитини вже досить розвинене супер-его, вона пропонувала їй відразу інтерпретувати гру і відмічала швидке зниження у пацієнта рівня тривожності. Батьки до психотерапевтичного процесу не залучалися, оскільки, з точки зору М. Кляйн, вони негативно впливали на перенос.

Д. В. Віннікотт застосовував ігрову психотерапію з метою набуття дітьми досвіду переробки ранніх конфліктів прихильності і розлуки, що коригувало їхні стосунки з батьками.

Одним з варіантів дитячого психоаналізу юнгіанського напрямку є так звана пісочна психотерапія (*sandplay*). Гра з піском дає змогу дитині встановлювати зв'язок з її несвідомими спонуканнями, особливо з архетипом самозвеличення, а їх вираження здійснювати в символічній формі, що значно знижує психічну напругу. Під час сеансу дітям надається пісочниця і різноманітні іграшки, що мають символічний сенс. Сцени, що зображуються

дітьми в пісочниці, тлумачаться, як сновидіння. Те, що виявляється в глибині піску, символізує несвідоме, а те, що на поверхні, – усвідомлювані процеси, пов'язані з проявами Его. Аналітики виділяють три стадії гри в пісок: хаос, боротьба і вирішення конфлікту. Існує модифікація цього методу, призначена для роботи із сім'єю.

У руслі психоаналітичного напрямку виник і такий метод, що має явно ігрову природу, та широко й успішно вживаний в сімейній психотерапії – це аналітична психодрама. Її автор, Дж. Морено, критикував психоаналітиків за недостатню увагу до тієї малої соціальної групи, у якій протікає повсякденне життя хворого невротика. Спостереження за тим, як діти в іграх втілюють свої фантазії, наштовхнули його на думку про створення ігрових методик. Таким чином, психодрама базується на ігрових принципах. Проте Дж. Морено запропонував замінити аналіз потоку вільних асоціацій аналізом спонтанної поведінки людини в малій групі в ігровій ситуації. Зі своїм котерапевтом Дж. Морено проводив подібні сеанси як групової, так і сімейної психотерапії.

І. Е. Вольперт у своїй монографії «Психотерапія» називає Дж. Морено засновником ігрової психотерапії і пропонує свою модифікацію психодрами – «імаготерапію». Це єдина методика, яка наводиться як приклад ігрової психотерапії у фундаментальній монографії Б. Д. Карвасарського «Психотерапія». Її автор називає ігрову психотерапію «самостійним і онтогенетично важливим розділом психотерапії» [2; 4].

2. *Напрямок «звільнювальної» ігрової психотерапії*, або терапія відреагуванням (*acting out*), розроблявся ще в 1930-х рр. Д. Леві. Своїм походженням він також було зобов'язаний психоаналітикові. Спочатку суть його зводилася до застосування ігрових ситуацій, у яких діти звільнялися від своїх страхів. Спеціально підібрані іграшки допомагали дитині знову пережити ситуацію, яка породжувала тривогу. Відтворення психотравмивної події давало звільнитися від напруги, викликані цією подією.

Розвитком цього напрямку є структурована ігрова терапія, що була розроблена Г. Хембриджем 1955 році. Суть її полягає в тому, що дитині з неврозом пропонується структурована ігрова ситуація, що дає змогу вирішити конкретні завдання. Наприклад, пропрацювати проблеми агресивності до сиблінга, вирішити конфлікт, породжений відчуттям провини, знизити тривогу з приводу розлуки з матір'ю і тощо.

О. І. Захаров впровадив напрям ігрової психотерапії на пострадянському просторі та справедливо вважав ігрову терапію провідною у психотерапії невротичних розладів у дітей. Розглядаючи гру як «природний експеримент», О. І. Захаров активно залучав батьків до участі в ній. Це давало змогу виявляти захисні установки, приховані симптоми, конфлікти і способи їх вирішення в сім'ї.

О. І. Захаров застосовував ігрові методики і на сеансах сімейної психотерапії. Теми для спільних ігор з батьками і психотерапевтом дитина вибирає сама. Ігри носять зазвичай імпрровізаційний характер, проте – за загальної згоди учасників гри – міг бути запропонований сюжет, який би відтворював проблеми сімейних взаємовідносин. У процесі гри діти і батьки могли мінятися ролями, що могло допомогти краще усвідомити негативні сторони наявних взаємовідносин.

3. *Напрямок ігрової психотерапії заснований на побудові стосунків.* У його основі лежать ідеї О. Ранка. Виходячи з його концепції, Дж. Тафт і Ф. Аллен будували ігрову терапію з дітьми, роблячи акцент на емоційних стосунках між терапевтом і клієнтом, не намагаючись інтерпретувати або пояснювати минулий досвід пацієнтів. Повага терапевтів до особистості дитини проявлялася і в наданні їй свободи вибору. Пацієнт міг вибирати будь-які іграшки під час сеансу, міг припиняти гру або залучати до неї терапевта. Таким чином, пацієнти вчилися управляти своєю діяльністю. Ці ідеї отримали свій природний розвиток в дуже поширеному зараз великому напрямі – недирективній ігровій психотерапії.

4. *Напрямок недирективної ігрової психотерапії* став практичним проявом теоретичних положень одного з яскравих представників гуманістичної психології К. Р. Роджерса. Згідно з його феноменологічним підходом, всі мотиви поведінки особистості зводяться до природженого прагнення актуалізуватися, тобто реалізувати свої здібності, а також інтенсифікувати їх і зберігати себе. Як уже вказувалося, в ігровій терапії ці ідеї були підхоплені В. Екслейн та Г. Л. Лендретом. Терапевти, що працюють у цьому напрямку, враховують природне прагнення пацієнта до актуалізації і його віру в здатність управляти власним розвитком. У добре оснащентій спеціальній ігровій кімнаті дитині створюються безпечні умови, що сприяє її спонтанній творчості.

Деякі форми недирективної ігрової терапії можуть успішно застосовуватися для рішення сімейних проблем, особливо для поліпшення взаємовідносин дітей і батьків. Ще в 1957 р. Н. Фухс описала свої ігри з дочкою, що давали змогу маленькій пацієнтці здолати емоційні утруднення, пов'язані з навчанням та здобуттям навичок охайності. Заняття проводилися за порадою діда дівчинки, К. Р. Роджерса, з дотриманням процедури, що була описана В. Екслейн.

У наш час існує добре розроблений, такий, що часто застосовується та продовжує розвиватися, тренінг дитячо-батьківських стосунків, що проводиться переважно в ігровій формі. Практика показує, що на невротичну симптоматику дітей, їхній розвиток впливає ставлення батьків до себе, їхня здатність до самовираження.

5. *Напрямок поведінкової ігрової психотерапії* має три теоретичні джерела. Перше джерело – вчення І. П. Павлова про умовні рефлекси, що довело, що саме в результаті освіти

й навчання з'являються нові форми поведінки. Друге джерело – теорія оперантного обумовлення і формування реакцій шляхом послідовних наближень Б. Ф. Скіннера. Згідно з ним, будь-яка форма поведінки визначається своїми наслідками. Третє джерело – теорія соціального навчання А. Бандури, який стверджує, що більшість дій людини формуються під впливом довкілля. На сеансах ігрової терапії цього напрямку емоційним проявам пацієнтів приділяється менше уваги. Своїм основним завданням терапевт вважає навчання дітей того, як правильно грати свої соціальні ролі.

Одна з найбільш популярних форм психотерапії в США натеper є *cognitive-behavioral play therapy (CBPT)*, тобто когнітивно-поведінкова ігрова терапія. Типові методики *CBPT* містять моделі адаптивних копінг-механізмів. С. В. Кнелл відмічає, що розробки *CBPT* для дошкільнят останнім часом успішно адаптуються до методик для дорослих. Під впливом *CBPT* в кращу сторону змінюється характер комунікацій, покращуються сімейні взаємовідносини.

Ігри в контексті поведінкової психотерапії і психокорекції дітей та членів їхніх сімей широко застосовують Ю. С. Шевченко і його співробітники. Обов'язковим для успішного використання своєї методики корекції поведінки дітей Ю. С. Шевченко вважає виконання трьох умов:

- 1) аналіз чинників, які впливають на поведінку, що відхиляється, конкретної дитини;
- 2) формулювання чіткої поведінкової мішені (чи системи окремих мішеней);
- 3) підбір дієвих стимулів, що є безпосередньою «нагородою» за бажану поведінку або «покаранням» за небажану.

Активне залучення батьків до роботи, спроби, створюючи, закріплювати у них і дітей нові поведінкові стереотипи, зменшити психотравмівні взаємовідносини дитини і її оточення вказує на сімейний характер психотерапії, що проводиться.

6. *Інтеграційно-еклектичний напрям ігрової психотерапії* включає елементи попередніх, що більш-менш гармонійно поєднуються, і на практиці зустрічається частіше за інші. Недаремно двома основними принципами Міжнародної асоціації ігрової терапії (*Association for Play Therapy*), що була створена в 1982 р. Ч. Шеффером і К. О'Коннором, стали еклектичність і мультидисциплінарність.

Інтеграційно-еклектичний підхід у використанні ігрових методів в сімейній психотерапії є цілком допустимим. Як справедливо вважають Э. Г. Ейдемільер і В. В. Юстіцкіс, оптимально, коли вибір того або іншого способу організації і проведення сімейної психотерапії залежить від особливостей сім'ї, а не від наукових переконань психотерапевта. Те ж саме можна сказати і про ігрову психотерапію [4; 5].

Висновки та перспективи. До переваг використання ігор в процесі сімейної психотерапії відносяться такі [4; 7]:

- 1) простота і природність приєднання до сім'ї психотерапевта під час ігрової діяльності;
- 2) можливість активного включення в процес сімейної психотерапії дітей, не здатних ще досить чітко вербалізувати свої емоції і ідеї;
- 3) зниження тривоги, зростання міри довіри й відвертості в процесі вдало підібраних і проведених ігор;
- 4) активізація вербальної експресії в процес ігор;
- 5) прояв в ігровій діяльності сімейних таємниць;
- 6) виявлення в іграх неусвідомлених або приховуваних, що не пред'являються сім'єю проблем, які члени сім'ї не готові обговорювати;
- 7) можливість спостерігати членів сім'ї в процесі взаємодії, а не тільки під час вербального спілкування;
- 8) можливість демонстрації членам сім'ї стосунків один до одного в символічній формі;
- 9) порівняно швидке досягнення розуміння членами сім'ї почуттів один одного і мотивів учинків;
- 10) підвищення ефективності сімейної психотерапії і скорочення тривалості курсу лікування.

У рамках сімейної психотерапії можливе проведення сеансів з усією родиною або декількома її членами, а також у групі, що складається з батьків і дітей різних сімей. Можлива ігрова психотерапія сім'ї, що не має дітей, або, навпаки, що має дорослих дітей.

Проведення сеансів ігрової сімейної психотерапії зазвичай здійснюється амбулаторно. Батьки з дітьми приходять з дому на заняття, а потім повертаються назад. Проте існують дві моделі стаціонарної сімейної психотерапевтичної допомоги. Водночас можуть використовуватися й ігрові методики. У першому випадку члени сім'ї, що беруть участь у психотерапевтичному процесі, госпіталізуються разом. Такий варіант може застосовуватися, наприклад, у подружніх дисгармоніях, наявності сексуальних проблем. У клініках санаторного типу можлива організація відпочинку із стаціонарною ігровою психотерапією сімей з дітьми. Друга модель передбачає госпіталізацію одного з членів сім'ї і відвідування сеансів іншими учасниками психотерапевтичного процесу в призначений терапевтом час.

Використати сімейну ігрову психотерапію можливо як додаткову (наприклад, для діагностики, для встановлення довірчих стосунків із сім'єю) і як основну, яка повністю вирішує завдання обстеження і лікування.

Перспективу подальших досліджень ми вбачаємо у висвітленні та представленні ігрових методик, що можуть застосовуватися у психодіагностиці та психотерапії сімейних стосунків.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Захаров А. И. Психотерапия невротизов у детей и подростков. М. : Медицина, 1982. 248 с.

2. Малкина-Пых И. Г. Семейная терапия : справочник практического психолога. М. : ЭКСМО, 2004. 784 с.
3. Эйдемиллер Э. Г. Практикум по семейной психотерапии: современные модели и методы. Учебное пособие для врачей и психологов. Изд. 2-е, испр. и доп. СПб. : Речь, 2010. 425 с.
4. Карвасарский Б. Д. Психотерапевтическая энциклопедия. СПб. : Питер Ком, 1998. 752 с.
5. Эйдемиллер Э. Г. Семейный диагноз и семейная психотерапия. Учебное пособие для врачей и психологов. [Изд. 3-е.] СПб. : Речь, 2007. 352 с.
6. Эйдемиллер Э. Г. Психология и психотерапия семьи. [4-е изд.]. СПб. : Питер, 2010. 672 с.
7. Яценко Т. С. Арт-терапевтичні технології в роботі психолога. Серія «Психологічний інструментарій». К. : Марич, 2009. 68 с.

REFERENCES

1. Zaharov A. I., 1982. Psihoterapija nevrozov u detejipodrostkov [Psychotherapy of neuroses in children and adolescents] M.: Medicina, 248 p.
2. Malkina-Pyh I. G., 2004. Semejnajaterapija. Spravochnik prakticheskogo psihologa [Family therapy. Directory of practical psychologist] M. :JeKSMO, 784 p.
3. Jejdemiller Je. G., 2010. Praktikum posemejnoj psihoterapii: sovremennye modeli i metody [Workshop on family psychotherapy: modern models and methods] Uchebnoe posobie dlja vrachej i psihologov. Izd. 2-e, ispr. idop. SPb. :Rech. 425 p.
4. Karvasarskij B.D., 1998. Psihoterapevticheskaj enciklopedija [Psychotherapeutic Encyclopedia] Spb. : PiterKom. 752 p.
5. Jejdemiller Je. G., 2007. Semejnyj diagnoz i semejnaja psihoterapija [Family diagnosis and family psychotherapy] Uchebnoe posobie dlja vrachej i psihologov. [Izd. 3-e.] SPb. : Rech. 352 p.
6. Jejdemiller Je. G., 2010. Psihologija i psihoterapija semi [Psychology and psychotherapy of the family] [4-e izd.] SPb. :Piter. 672p.
7. Jacenko T. S., 2009. Art-terapevtichni tehnologii v robotipsihologa [Art-therapeutic technologies in the work of a psychologist] Serija «Psihologichniy instrumentarij». K. : Marich. 68 p.

**Martseniuk M. O. THEORETICAL AND PRACTICAL ASPECTS OF USING THE
GAME IN FAMILY THERAPY**

Summary. *The article deals with theoretical and practical aspects of using the game in the format of providing psychological assistance to the individual and family by means of family therapy. The history of emergence and development of family psychotherapy as a modern ontogenetic and oriented method has been analyzed. The potential possibilities of play psychotherapy, technologies of application and advantages of using games in the process of family psychotherapy have been highlighted. The article examines and highlights six main areas of play therapy that are used in modern family psychotherapy. Among them, the psychoanalytic (psychodynamic) direction is associated with the names of the founders of child analysis A. Freud and M. Klein. Both of them believed that a spontaneous game opens up access to an unconscious child. One of the options for child psychoanalysis of the Jungian sense is the so-called sandplay syndrome, which allows the child to connect with his unconscious motives, especially with the archetype of self, and their expression in a symbolic form greatly reduces mental stress. In the direction of the psychoanalytic direction arose and such a method, which also has gaming nature, it is an analytical psychodrama J. Moreno.*

The possibilities of using play therapy at different stages of therapeutical and rehabilitation process as both the basic and the auxiliary method have been emphasized. As part of family therapy, it is possible to conduct sessions with the whole family or some of its members, as well as in a group consisting of parents and children of different families. Possible game psychotherapy for a family that does not have children, or, conversely, having adult children.

Key words: *therapy, family relations, effect on mind, game, role playing techniques, family therapist.*

УДК:159.923.2

DOI: 10.31339/2617-9598-2019-1(3)-127-137

Мар'яненко Ліана Василівна

*кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник,
Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України*

Поклад Ірина Миколаївна

*кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник,
провідний науковий співробітник,
Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України*

**ГУМАНІСТИЧНИЙ ПІДХІД У РОЗГЛЯДІ ПСИХОЛОГІЧНИХ ФЕНОМЕНІВ:
ОСОБИСТІСТЬ, МІЖОСОБИСТІСНА ВЗАЄМОДІЯ,
ГУМАНІСТИЧНЕ НАВЧАННЯ**

*«При гуманістичному підході в освіті пріоритетним стає
діалогічна стратегія міжособистісних впливів, тому одним із орієнтирів є
свобода особистості в ситуації вибору та цінності особистості».*

Г. О. Балл [1, с. 52]

Анотація. У статті обґрунтовано актуальність вивчення сутнісного змісту понять особистість, міжособистісна взаємодія, гуманістичне навчання. Досліджуються проблеми гуманізації освіти в процесі її реформування. З позиції гуманістичного підходу розглянуто теорії розвитку особистості та її творчого потенціалу. Акцентовується увага на ролі особистості вчителя у процесі формування гуманістично-орієнтованого навчання. Показано значимість діалогічної стратегії міжособистісних впливів як фактору розвитку особистості учня. Висвітлюються погляди науковців щодо впровадження відповідних засад в освіту в сучасних умовах розвитку суспільства.

Ключові слова: цінності, розвиток особистості, творчий потенціал, міжособистісна взаємодія, гуманістичне навчання.

Постановка проблеми. Сучасний розвиток психологічної науки характеризується, на нашу думку, зокрема тим, що у всьому величезному масиві психічних явищ виділяються декілька десятків таких, які набувають своєрідного статусу основних досліджуваних об'єктів на певний період часу. Одними з основних об'єктів пізнавально-дослідницького інтересу сучасної психології є такі психологічні феномени, як особистість, міжособистісна взаємодія, навчання через призму гуманістичного підходу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналізуючи праці сучасних вітчизняних вчених Г. О. Балла, І. А. Беха, С. Д. Максименка та інших, які вивчають проблему гуманізації освіти, можна зробити висновок про необхідність глибокого наукового вивчення цього

процесу з метою оптимізації та пошуку системної концепції та технології впровадження гуманістичного навчання в педагогічний процес [1].

Мета статті. Проаналізувати сутнісний зміст понять гуманістичний підхід, особистість, міжособистісна взаємодія та висвітлити погляди науковців щодо впровадження гуманістичних поглядів у психолого-педагогічну освіту та навчання.

Виклад основного матеріалу. У контексті гуманістичного підходу до навчання проблема становлення та розвитку особистості постає як необхідність вирішення низки завдань щодо самоактуалізації та саморозвитку її суб'єктивного потенціалу, а отже – самовдосконалення.

Відомі вітчизняні психологи та вчені радянської доби (Б. Г. Ананьєв, Г. С. Костюк, О. Ф. Лазурський, С. Л. Рубінштейн та ін.) неодноразово підкреслювали, що особистість – продукт конкретно-історичних умов життя і власної активності зі здійснення соціальної програми саморозвитку та самореалізації. Так, розглядаючи психологічні механізми розвитку особистості, Г. С. Костюк зазначав, що становлення особистості – це обумовлений і разом з тим саморозвивальний процес, і наголошував, що в цьому процесі зовнішні причини завжди діють через внутрішні умови [4]. Водночас до рушійних сил розвитку особистості вітчизняний науковець відносив такі характерні для суб'єкта внутрішні суперечності:

- по-перше, розбіжності між новими потребами, прагненнями суб'єкта і наявним рівнем оволодіння засобами для їх задоволення;
- по-друге, невідповідність досягнутого суб'єктом рівня розвитку місцю, яке він посідає в системі суспільних відносин, тим функціям, котрі він виконує;
- по-третє, протиріччя між тенденціями до інертності й сталості, стереотипізації, з одного боку, і до рухливості, змін – з іншого.

Також Г. С. Костюк особливо підкреслював, що форми прояву саморуху особистості виявляються (відбиваються) і у властивій їй активності, а, отже, у виникненні нових спонукань до неї і засобів її здійснення. Зумовлено це тим, що більш віддалені цілі, перспективні плани, ідеали, що формуються, можуть певним чином впливати на діяльність особистості, і через неї – на її розвиток. Саме завдяки прагненню до самовдосконалення через власну діяльність, навчання, гру і працю особистість виступає як суб'єкт власного розвитку, «стає самостійною, відносно незалежною від безпосередніх впливів середовища, здатною вести свою лінію поведінки, здатною вчитися і працювати» [4, с. 378].

Потреба особистості у творчості – це прагнення надати оточенню властивостей, які існують у власному світосприйманні. Це одна з головних особливостей людської природи, відображення її індивідуальності, вираження її «Я». Можна стверджувати, що творча особистість впливає на світ всією своєю індивідуальністю, так само і світ діє на неї. Аналіз

теорії творчості в історичному плані, огляд філософських, психолого-педагогічних поглядів на проблему творчості та дані сучасних наукових досліджень дали змогу узагальнити ряд висновків, які мають першочергове значення для ефективного впровадження гуманістичних поглядів у психолого-педагогічний процес:

1. Творчість є родовою рисою людини, тобто креативність тією чи іншою мірою притаманна кожній дитині, а творча діяльність, будучи первинною у історичному та особистісному контекстах, відповідає дитячій природі.
2. Природні творчі задатки зазнають зовнішнього впливу, тобто їх можна формувати, розвивати, відточувати, «будуючи» на цій основі розгалужену систему творчих здібностей.
3. Творчість постає не тільки як результат діяльності, але й як процес, дія, тобто критерієм її можна вважати характеристики, що активізують творчу діяльність.
4. Творча діяльність людини зумовлена двома групами факторів – внутрішніми силами особистості і зовнішніми умовами.
5. Найважливішим психолого-педагогічним завданням є забезпечення оптимальних умов і можливостей для найбільш повного розвитку та реалізації творчого потенціалу особистості.

Ідеї Г. С. Костюка про природу, розвиток і становлення особистості не тільки не втрачають актуальності, але й набувають сьогодні особливої значущості у зв'язку з проблемою відтворення і накопичення інтелектуального і культурного потенціалу країни. Принципове значення ідеї Г. С. Костюка мають і для вивчення таких психологічних феноменів, як гуманістичне навчання та міжособистісна взаємодія.

Сьогодні з впевненістю можна сказати, що задовго до оформлення гуманістичного напрямку в західній психологічній думці у своїх ранніх роботах Г. С. Костюк висловив низку гуманістичних ідей щодо розуміння унікальності особистості, прийняття неповторної індивідуальності особистості, переконливої віри в можливість її ефективного розвитку, виховання та навчання. Завдання індивідуального підходу, писав учений, полягає в тому, щоб «вплинути на формування індивідуальних особливостей учнів, відповідно їх скеровувати, забезпечувати максимальний розвиток нахилів, здібностей, талантів кожного» [4, с. 449]. Проблема індивідуального підходу, забезпечення рівневої диференціації навчання особливо актуальна для сучасної освітньої системи.

Погляди сучасних науковців (Т. В. Кес'ян, Л. В. Мар'яненко, І. М. Поклад) на проблему впровадження гуманістичних поглядів у освіту свідчать, що головна ідея гуманізації – це «наявність відповідних умов для самоактуалізації особистості», оскільки ще Г. С. Костюк

вбачав «мету гуманістичного підходу в освіті у виявленні творчих здібностей і мотивації саморозвитку, самовдосконалення особистості» [цит. за 8].

Справжньою заслугою гуманістичної психології (К. Роджерс, А. Маслоу, Р. Мей та ін.) є її безкомпромісне наполягання на тому, що всі люди, незалежно від раси, статі й коефіцієнта інтелекту, мають право прагнути до самоактуалізації, і впровадження гуманістичних перетворень в освіту повинно сприяти цьому процесу. Враховуючи вищесказане, можна визнати, що для гуманістичного підходу навчання характерними є увага до емоційних аспектів взаємодії вчителя і учнів, і, відповідно, перенесення центру тяжіння з процесу навчання на процес учіння.

Джерела гуманістичного підходу в педагогіці є досить різноманітними. Так, К. Роджерс [9] в якості центрального поняття у взаємодії вчителя з учнями висував свободу учіння, розглядаючи цілу низку особистісних якостей і особливостей поведінки вчителів з точки зору того, наскільки вони здатні забезпечити учням цю свободу. Водночас він не пропонує ніяких рецептів викладання, бо вважає, що кожен учитель має самостійно відшукувати шляхи найбільш ефективного застосування своїх можливостей. Такий погляд на навчання засновується на принципі розвитку на протигагу механістичному підходу та жорстко структурованому процесу навчання.

Найбільш яскраві твердження, що являють собою сутність антимеханістичного підходу в педагогіці, належать основоположнику гуманістичної психології А. Маслоу [5]. Він умовно розподіляв навчання на внутрішнє і зовнішнє. Внутрішнє навчання впливає на особистість учня загалом і спрямоване на розкриття його унікального потенціалу. Зовнішнє навчання ставить за мету традиційну передачу вчителем знань і засвоєння учнями цих знань, тобто воно стає «самоціллю у собі».

Діти, учитель яких прагне до самоактуалізації, сприймають процес навчання як стимуляцію внутрішнього росту. А. Маслоу дійшов висновку, що вчителі, які прагнуть самоактуалізації, обирають свою професію свідомо, оскільки в ній вони знаходять можливість для свого власного розвитку. Він вважав, що у самоактуалізованої особистості завжди існує така діяльність, яку розглядають не як нестачу чогось, що вимагає доповнення, а як необхідну умову для духовного розвитку особистості. Вчителі з тенденцією до самоактуалізації роблять процес навчання привабливим, і в силу цього не тільки створюють на уроці позитивний психологічний клімат, але й забезпечують умови для внутрішнього розвитку дітей. Вчителі, які не схильні до самоактуалізації, також можуть створювати атмосферу, сприятливу для учіння, але, зазвичай, тільки для окремих учнів.

З точки зору гуманістичної психології, справжнє навчання захоплює всю особистість учня і не зводиться до простого повідомлення знань, які учневі необхідно запам'ятати. Досвід

навчання допомагає людині (вчителю та учню), по-перше, усвідомити свої особистісні особливості, ті якості, які відрізняють її від інших, роблять унікальною, а по-друге, виявити у собі думки, дії і переживання, що носять загальнолюдський характер, і тим самим мовби «розмикають» її індивідуальність, пов'язують її з усім людством.

Таким чином, у такому розумінні учіння прирівнюється до становлення людини. Лише учіння у внутрішньому русі розглядається в гуманістичній традиції як справжнє учіння. Вважається, що система суспільного навчання і виховання, яка проводить в життя цей принцип, здатна навіть перетворити ціле суспільство шляхом перетворення окремої особистості.

Традиціям авторитарного виховання і механістичної трактовки навчання (в дусі біхевіоризму) протиставляється ідея надання особистості якомога більшого емоційного комфорту і свободи самовираження в стінах школи. Р. Бернс зауважує, що «Гуманістична школа» пропонує учням «занурення у світ внутрішньої гармонії» і міжособистісного взаєморозуміння. Постає завдання гармонізації духовно-емоційного життя учня і вчителя, а також перебудови міжособистісних відносин вчителя з учнем на гуманістичних засадах. Реалізація ідей цього напрямку здійснюється в так званих відкритих і альтернативних школах і класах, що набули широкого розповсюдження у США, а також у системі навчальної освіти в Англії.

Прихильники «гуманістичної школи» виступають проти структурно окресленого систематизованого навчання з регулярним контролем і оцінкою знань. Це, на їхню думку, гальмує ініціативу учнів і вчителя, нав'язує вчителю конформізм, що виключає можливість оригінального підходу до тих задач, що перед ним ставляться, а саме – стимулювання творчих сил учнів.

Теоретики спонтанного навчального процесу підкреслюють той факт, що учням глибоко імпонують вчителі, які приносять свій особистий досвід, емоційні переживання у викладання і повсякденне спілкування з учнями. Проголошується необхідність пошуку кожним учнем свого справжнього «Я», як сутності, зумовленої індивідуально-природними особливостями. Спонтанне здійснення такого пошуку в індивідуалістичному напрямку розглядається як справжня основа виховання і освіти. Ролі, що надаються вчителям і учням в рамках такого підходу, відрізняються від ролей, що надаються їм організацією шкільного навчання. Учень протягом всього навчального процесу відводиться гранично активна роль, яка передбачає самостійність у виборі того, чого, як і скільки він буде вчитися. За такого підходу втрачають своє значення головні дотепер рольові характеристики вчителя – його власний абсолютизм і здатність бути джерелом інформації. Роль вчителя передбачає надання

учням допомоги і створення особливої атмосфери, що сприяє їхньому емоційному та інтелектуальному розвитку [2].

У теорії неформального навчального процесу рольова поведінка вчителя не ототожнюється з пасивно-споглядалною позицією. Педагог активно взаємодіє з учнями і надає їм психологічну підтримку, збуджуючи пізнавальні інтереси. Але спонтанна самоактуалізація особистості, яку розглядають як основну мету, вступає в гостре протиріччя із систематичним засвоєнням знань. Перемагає нігілістична точка зору, згідно з якою викладання у стійких формах слід відкинути, як атрибут авторитарної школи. Активно спрямоване ззовні навчання відхиляється як фактор невротизації, чим обґрунтовується невинуватена трактовка виховання як спонтанного процесу оздоровчої самореалізації особистості.

Але яким чином можна створити таку гармонію міжособистісної взаємодії вчителя з учнями? Тільки на основі міжособистісної взаємодії, в основу якої покладено любов учителя до учнів. На це вказують усі видатні педагоги і педагогічні психологи. На думку В. О. Сухомлинського, педагог без любові до дитини – все одно, що співак без голосу, музикант без слуху, художник без відчуття кольору. Разом з тим, любов до дітей – це натхнення для вихователя, вона є для нього новим джерелом, з якого він постійно черпає сили. Саме тому видатні педагоги (К. Д. Ушинський, А. С. Макаренко, О. В. Сухомлинський) були людьми талановитими, неперевершеними, а головне – передовсім любили дітей, яких вони вчили і виховували. Отже, стрижневим моментом педагогічних здібностей є любов до дітей, що є передусім духовно-моральним аспектом.

Видатний педагогічний психолог І. О. Синиця підкреслював, що антигуманна маніпуляція передбачає застосування засобів впливу на людину тільки в інтересах маніпулятора. Тому, щоб вибрати найбільш дієві засоби впливу на учнів, вчитель має бути високодуховною людиною. Від рівня його моральності залежить і рівень його педагогічної майстерності. Педагогічна майстерність вимагає від учителя глибоких моральних переконань, усвідомлення завдань виховання; доброго знання предмета, відмінного володіння методикою викладання, поваги і любові до дітей [10]. В основу педагогічного такту покладається така моральна риса особистості вчителя, як людяність. Людяність – це достатня любов до людей, зокрема – до учнів, відсутність якої завжди приводить до нетактовності.

Ці дані служать достатньою підставою для твердження, що в основі міжособистісної взаємодії, педагогічного такту, педагогічної майстерності, педагогічних здібностей і таланту покладається любов вчителя до дитини, до учня, до класу. Що таке любов? На думку Р. Мея, «любов несе в собі невимірювану психологічну енергію. І це є найбільш могутня сила для впливу на особистість і для трансформації її особистості» [7, с. 81]. В любові Е. Фромм вбачає

найбільш радикальний і фактично єдиний належний вихід людини із деструктивності, відчуженості, ізольованості. Учений пише: «Любов є зв'язком, що передбачає збереження цілісності особистості, її індивідуальності» [11, с. 111]. Любити означає, перш за все, віддавати, а не отримувати [11, с. 113]. Віддавати може лише людина з багатим, різноманітним і складним внутрішнім світом. Людина повинна повірити у власні сили, нести відповідальність, поважати [11, с. 116]. По-справжньому любити може лише зріла, відкрита, продуктивна особистість.

У своїх роботах А. Маслоу доводить: «Під час пікових переживань люди найбільш тотожні самим собі, вони більше всього наближені до свого істинного «Я» і найбільш неповторні» [5, с. 139]. Вітчизняний науковець С. Д. Максименко зазначає: «Генетично-моделюючий аналіз дозволяє нам виокремлювати основну змістовну одиницю особистості, як відкритої системи, що саморозвивається, створюючи саму себе. Виявляється, що реальною силою, яка створює особистість, є любов. «Віддавання» означає водночас і «отримання» [6, с. 67]. І далі пояснює: «Цілком логічно уявити, що для дитини з базальною недовірою до світу буттєва любов буде закрита, або ж знадобляться нелюдські зусилля тієї людини, і людини, що її полюбить, щоб вона відбулася, здійснилася в цілісності. Чому ж тоді люди так мало люблять, і чому так багато жорстокості і деструктивності у світі? Коріння – в несвободі особистості в сучасному світі. Людина тікає від відповідальності. Необхідними атрибутами любові є саморозвиток і самореалізація. Вони для людини є водночас і дуже чудові, але і дуже важкі» [там же, с. 74]. Відповідно до цього вчений робить висновок: «Акція особистісного розвитку виявляється доволі непопулярним заходом, малоприємним шляхом ухилення від магістральних шляхів конформізму» [6, с. 79].

Особистість, що самореалізується, відмовляється від конформізму, існує на гірській висоті, їй там і гарно, і небезпечно. Тому, зазначає К. Г. Юнг, переважна кількість людей обирає не власний шлях, а конвенції, і внаслідок цього, кожна з них розвиває не саму себе, а дещо колективне за рахунок власної цілісності [12, с. 73]. Саме тому так важко вчителю працювати в системі гуманістичних підходів, які у вітчизняній педагогічній психології розвиваються в рамках розвивального і проблемного навчання.

У дослідженні Т. В. Кес'ян [3] визначається, що гуманістичне навчання – це особлива педагогічна філософія, яка нерозривно пов'язана з особистісним способом існування людини. У цю систему входять такі цінності:

1. Переконавання в особистій гідності кожної людини; переконання у значущості для кожної людини можливості вільного вибору і можливості відповідальності за його наслідки; задоволення від навчання як творчого процесу.

2. Організація викладання повинна відбуватися не як трансляція інформації, а як фасилітація (полегшення, допомога, сприяння) осмисленого учіння.

3. Має бути наявність певних особистісних настановлень учителя в процесі його взаємодії з учнями.

4. Істинність і відкритість – відкритість вчителя своїм власним думкам і переживанням, здатність вільно висловлювати і транслювати їх учням.

5. Сприяння і довіра – особиста впевненість вчителя в можливостях і здібностях учнів.

6. Емпатичне розуміння – бачення вчителем внутрішнього світу і поведінки учня ніби очима самого учня.

7. Вироблення вчителем власного інструментарію навчання на базі загальних методичних прийомів, спираючись на вищезазначені настановлення.

8. Використання різноманітних засобів навчання, але створення умов, які б забезпечили їх доступність для учнів.

9. Організація в навчанні зворотних зв'язків між вчителем та учнями (опитування, бесіди, групові форми спілкування).

10. Укладання індивідуальних або групових контрактів з учнями, у яких після спільного з учнями обговорення фіксується чітке співвідношення обсягів навчальної роботи та її оцінок.

11. Організація навчання в різновікових навчальних діадах, у яких один учень виконує функції вчителя.

12. Організація груп вільного спілкування (учнів, вчителів) з метою формування особистісних гуманістичних установок тощо [8].

Підсумовуючи, хотілось би навести слова Г. С. Костюка, який акцентував, що лише те навчання та виховання досягає мети, яке «сприяє виникненню і розгортанню самовиховання, керує ним і визнає в ньому свого сильного союзника» [4, с. 181].

Висновки і перспективи. Отже, виходячи з вищевикладеного, можна дійти висновку, що світова гуманістична психологія розглядається дослідниками як перспективний напрямок у розвитку сучасної психології. Розвиваючи ідеї Г. С. Костюка щодо розуміння особистості як саморегульованої та самоконтрольованої системи, а також до визнання кожної дитини як діючого суб'єкта, та інтегруючи сучасні дослідження, можна зробити деякі узагальнення. Психологічними передумовами, які сприяють особистісному вдосконаленню та самовдосконаленню, є такі:

- Розвиненість у людини активної потреби самопізнання, світопізнання, готовність до реалізації цієї потреби у своїй життєдіяльності.

- Становлення системи спрямованості інтересів, потреб особистості, яка націлена на інтеріоризацію духовних цінностей (людяність, справедливість, прекрасне, знання тощо).
 - Безперервний когнітивно-інтелектуальний розвиток, особливо таких розумових якостей, як допитливість, глибина, самостійність, критичність мислення.
 - Формування вольових якостей (цілеспрямованості, наполегливості, самовладання, саморегуляції).
 - Здатність долати внутрішні конфлікти між думками та почуттями, бажанням та необхідністю, любов'ю та ворожістю через духовні переконання та вчинки.
- Здійснений аналіз не вичерпує всіх аспектів проблеми і тому подальше дослідження передбачається в комплексному вивченні психологічних передумов, що сприятимуть здійсненню прогресивних якісних змін у психіці особистості та формувань її гуманістичної спрямованості. Таким чином, щоб відповідати тенденціям розвитку світового освітнього простору та викликам сучасного українського суспільства, програми подальшого розвитку системи вітчизняної вищої освіти повинні передбачати розробку концепцій гуманізації вищої освіти та реалізації їх в освітній діяльності ВНЗ шляхом розробки нових підходів до навчання і виховання.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Балл Г. О. Сучасний гуманізм і освіта: Соціально-філософські та психолого-педагогічні аспекти. Рівне: Листа, 2003. 128 с.
2. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание / перевод с англ. Москва : Прогресс, 1986. 422 с.
3. Кес'ян Т. В. Психологічні особливості самореалізації вчителів як чинник подолання невротичних розладів учнів. *Діяльнісна самореалізація особистості в освітньому просторі*: монографія / за заг. ред. С. Д. Максименка. Київ, 2017. С. 225–238.
4. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості. Київ : Радянська школа, 1989. 608 с.
5. Маслоу А. Психология бытия. Москва-Киев : Рефл-бук, Ваклер, 1997. 300 с.
6. Максименко С. Д. Особистість починається з любові. *Генеza здійснення особистості*. Київ : ТОВ КММ, 2006. 240 с.
7. Мей Р. Становлення екзистенційної психології. *Гуманістичні підходи в західній психології ХХ століття*. Київ : Пульсари, 2006. 124 с.
8. Поклад І. М. Творчий доробок наукової спадщини Г. С. Костюка в контексті сучасної психології. *Актуальні проблеми психології: збірник наукових праць Інституту психології імені*

Г. С. Костюка НАПН України. Психологія обдарованості. Житомир, 2015. Т. VI. Вип. 10. С. 108–122.

9. Роджерс К. К науке о личности. *История зарубежной психологии (30-60 гг. XX века)* / под ред. П. Я. Гальперина, А. И. Ждан. Москва : Москов. Ун-т. 1986. 324 с.

10. Синица И. Е. О такте и мастерстве (беседы с молодым педагогом). Киев : Радянська школа, 1976. 168 с.

11. Фромм Э. Теория любви. *Психология личности*. СПб : Питер, 1999. 606 с.

12. Юнг К.-Г. Человек и его символы. Москва : Академия, 1997. 367 с.

REFERENCES

1. Ball H. O., 2003. Suchasnyi humanizm i osvita: Sotsialno-filosofski ta psykholoho-pedahohichni aspekty [Modern humanism and education: Socio-philosophical and psychological-pedagogical aspects] Rivne: Lysta. 128 p.

2. Berns R., 1986. Razvytye Ya-kontseptsyy u vospytanye [The development of Ya-concept and education] M.: Prohress. 422 p.

3. Kes'ian T. V., 2017. Psykholohichni osoblyvosti samorealizatsii vchyteliv yak chynnyk podolannia nevrotychnykh rozladiv uchniv [Psychological peculiarities of Ya-actualization of teachers as a factor in overcoming students' neurotic disorders] / Diialnisna samorealizatsiia osobystosti v osvitnomu prostori: monohrafiia / za red. S.D. Maksymenka. K. P. 225-238.

4. Kostiuk H. S., 1989. Navchalno-vykhovnyi protses i psykhični rozvytok osobystosti [Educational process and psychological development of personality] Kyiv : Radianska shkola. 608 p.

5. Maslou A., 1997. Psykholohyia bytyia [Psychology of being] M.–K.: Refl.-Buk, Venkler. – 300 p.

6. Maksymenko S. D., 2006. Osobystist' pochynaet'sia z liubovi // Geneza zdiisnennia osobystosti [Personality begins with love] K.: TOV KMM. 240 p.

7. Mei R., 2006. Stanovlennia ekzystentsiinoi psykholohii – Humanistyčni pidkhody v zakhidni psykholohii KhKh stolittia [The formation of existential psychology] K.: Pulsary. 124 p.

8. Poklad I. M., 2015. Tvorchyi dorobok naukovoї spadshchyny H.S. Kostiuka v konteksti suchasnoi psykholohii [Creative achievements of the scientific heritage of G.S. Kostyuk in the context of modern psychology] Aktualni problemy psykholohii: zbirnyk naukovykh prats Instytutu psykholohii imeni H.S. Kostiuka NAPN Ukrainy. T.VI. Vip. 10. Zhytomyr. P. 108-122.

9. Rodzhers K., 1986. K nauke o lychnosti / Ystoryia zarubezhnoi psykholohyy (30-60 hh. KhKh veka) [To the science of personality] / pod red. P.Ya. Halperyna, A.Y. Zhdan. M.: Moskov. Un-ta. 324 p.

10. Synytsa Y. E., 1976. O takte y masterstve (besedy s molodym pedahohom) [About tact and skill (conversations with a young teacher)] K.: Radianska shkola. 168 p.

11. Fromm E., 1999. Teoryia liubvy / Psykholohyia lychnosti [Theory of Love] SPb.: Pyter. 606 p.

12. Yunh K.-H., 1997. Chelovek i yeho symvoly [Man and his characters] M. 367 p.

**Marianenko L. V., Poklad I. M. HUMANISTIC APPROACH TO THE
CONSIDERATION OF PSYCHOLOGICAL PHENOMENA: PERSONALITY,
INTERPERSONAL INTERACTION, HUMANISTIC LEARNING**

The purpose of the article: analyze the essential meaning of the concepts of humanistic approach, personality, interpersonal interaction, and highlight the views of scholars on the introduction of humanistic views in psychological and pedagogical education and training.

Methods of research: theoretical - methods of logical-psychological and historical-psychological analysis and generalization, designing, synthesis, comparison, systematization and methodological possibilities of scientific interpretation, used for generalization of theoretical and methodological bases of consideration of personality, interpersonal interaction and humanistic learning as psychological phenomena with positions of the humanistic approach and generalization of theoretical developments of the research problem in the scientific literature.

The scientific novelty is that: the article substantiates the relevance of studying the essence of the concepts of personality, interpersonal interaction, humanistic learning; from the standpoint of the humanistic approach, the theory of personality development and its creative potential is considered; the emphasis is on the role of the teacher's personality in the process of forming humanistic-oriented learning; the significance of the dialogic strategy of interpersonal influences as a factor of student's personality development is shown; the views of scholars on the implementation of the relevant principles in education on modern conditions of society development are highlighted.

Practical significance: the analysis and interpretation of the scientific heritage of domestic and foreign scholars can significantly expand the perception of such psychological phenomena as: personality, humanistic learning and interpersonal interaction in terms of humanistic approach.

Results: the material obtained during the study can be used by teachers at higher educational establishments during lectures, practical and laboratory classes on educational disciplines "General psychology", "Psychology of personality", "Pedagogical and age psychology", etc.

Key words: values, personality development, creative potential, interpersonal interaction, humanistic learning.

Немаш Лілія Ігорівна

аспірантка кафедри психології та соціальної роботи

ВДПУ імені Михайла Коцюбинського,

асистент кафедри психології Вінницького інституту

Університету «УКРАЇНА»

СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО ВИВЧЕННЯ УМОВ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ ПСИХОЛОГІВ ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

Анотація. У статті розглянуто сучасні підходи до вивчення категорій ідентичності особистості, професійної ідентичності психологів закладів загальної середньої освіти (або практичних психологів). Наведено приклади моделі структурних компонентів формування професійної ідентичності майбутніх психологів. Наведено обґрунтування категорії «розвиток» з точки зору його антоніму – «функціонування». Визначено і зосереджено увагу на розумінні терміну «розвиток», як необерненого, спрямованого, закономірного процесу, який має відбуватись у реальному часі та за умови виконання всіх вказаних складових. Таким чином відбувається процес розвитку життєвої та/або професійної ситуації, що загалом впливає на формування професійної ідентичності психологів закладів загальної середньої освіти.

Ключові слова: ідентичність особистості, професійна ідентичність, розвиток, професіоналізація, «Я-концепція», розвиток професійної ідентичності практичних психологів.

Постановка проблеми. Соціально-економічні умови життя людини в суспільстві постійно вимагають від неї певних зусиль для особистісного і професійного становлення. Протягом життя, під час вирішення різних проблем неодноразово перед людиною постає тема ідентичності як шлях і як мета власної реалізації. Поява нових вимог до організації життя, до професії і безпосередньої діяльності ставить багато питань, вирішення яких стає важливим етапом у становленні та розвитку особистості. Категорія «ідентичність особистості» та її складові вперше були сформовані у філософії, знайшли науковий інтерес та залишаються актуальними для вивчення у психології, педагогіці, соціології та інших соціономічних науках.

Ідентичність особи визнається науковцями широким концептуальним поняттям, яке охоплює всю різноманітність ототожнень людини із соціальними еталонами, визнаними зразками, нормами, ідеалами, кумирами, різними групами, психологічними типами людей, їхніми ролями, професійною приналежністю, різними статусами тощо. Доросла людина, отримавши фах, також має знайти своє місце в професійній спільноті, тобто визначитися з власною професійною ідентичністю. Але сам феномен ідентичності залежить від процесів ідентифікації, котрі можуть змінюватись і розвиватись залежно від умов, у яких перебуває

особа професіонала. Розвиток професійної ідентичності є важливим етапом професійного становлення для самого професіонала, а також залишається цікавим феноменом для вивчення особистісних особливостей як для науковців теоретиків, так і для психологів-практиків. Цим обумовлюється наш інтерес до проблеми вивчення умов розвитку професійної ідентичності психологів закладів загальної середньої освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Сучасна психологічна наука має чимало досліджень, присвячених різноманітним психологічним аспектам професійної діяльності та професіоналізації особистості загалом (Е. Зеєр, І. Зязюн, Т. Ільїна, Є. Климов, Т. Кудрявцев, С. Максименко, А. Маркова, І. Мартинюк, Л. Мітіна, В. Панок, Ю. Поваренков, Н. Пов'якель, М. Пряжніков, Н. Пророк, В. Рибалка, Д. Сьюпер, Т. Титаренко, Н. Чепелєва, В. Шадріков, С. Шандрук, Н. Шевченко, Л. Шнейдер та ін.).

Інтерес багатьох науковців до цієї теми знаходить вираження у дослідженнях, присвячених проблемі ідентичності, де розглядається з вихідної позиції поняття соціальної ідентичності (Л. Анциферова, М. Боришевський, Е. Еріксон, Н. Завацька, Н. Іванова, Л. Карамушка, К. Коростеліна, Г. Ложкін, Дж. Марсія, В. Москаленко, С. Московічі, М. Слюсаревський, Дж. Тернер, В. Ядов). Ґрунтовно вивченням професійної ідентичності займались М. Абдулаєва, Д. Барашева, А. Борисюк, Ж. Вірна, І. Дружиніна, В. Зливков, О. Ємельянова, О. Єрмолаєва, Н. Іванова, С. Максименко, О. Матеюк, Т. Міщенко, Л. Орбан-Лембрик, Ю. Поваренков, І. Хамітова, В. Семиченко, Н. Чепелєва, Л. Чорна, Є. Чорний, Ю. Швалб, Л. Шнейдер та ін.

Попри те, що професійна ідентичність виступає значущою складовою ідентичності особистості та існує постійний інтерес науковців до цієї категорії, наукове бачення зазначеного феномену все ж залишається фрагментарним, а дослідження умов розвитку професійної ідентичності психологів закладів загальної середньої освіти взагалі відсутні. Переважно вивчення цієї теми згуртовується навколо процесів саме становлення професійної ідентичності студентів-психологів, їхньої професійної самосвідомості, формування професійної «Я-концепції» майбутнього фахівця. Професійна ідентичність студентів психологічних вишів розглядається як система знань, умінь і навичок, основи яких закладають професійно спрямовані дисципліни та проходження навчальних практик. Саме там студенти знайомляться з вимогами професійної спільноти та отримують нагоду усвідомити можливість власної приналежності до цієї спільноти, отримують досвід сприймання цінностей, ідеалів, норм, котрі поєднують в структурі особистості когнітивний, мотиваційний, особистісний і операційний компоненти.

На основі розуміння структурних компонентів професійної ідентичності майбутніх психологів (когнітивний, мотиваційний, особистісний і операційний) науковці розглядають

моделі розвитку професійної ідентичності студентів-психологів, формування яких відбувається завдяки стабілізуючій та перетворюючій функціям, поєднання яких забезпечує професійне самовизначення і розвиток професіонала.

До такої моделі І. Дружиніна включає чинники, котрі обумовлюють розвиток професійної ідентичності студентів-психологів: професійні знання, уміння, навички та інші якості фахівця – ідеальний образ професії, вольові якості та екстравертованість особистості, самоінтерес, можливості соціальних та професійних перспектив, сформованість образу «Я» та його професійної складової. Представлений компонентний склад не вичерпний, але наведені показники є репрезентативними і характеризують виявлені найбільш типові прояви досліджуваного явища [3].

Ця концепція знаходить підтвердження у більшості досліджень, але нам цікаво виявити умови розвитку професійної ідентичності уже працюючих фахівців, котрі занурені в психологічну практику роботи у закладах загальної середньої освіти, тобто шкільних психологів.

Мета статті полягає в аналізі методичних аспектів вивчення умов розвитку професійної ідентичності психологів закладів загальної середньої освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження. Зупинимось на аналізі окремих підходів до проблеми розвитку професійної ідентичності. Науковці сходяться на думці, що професійна ідентичність має взаємозв'язок із процесом професійного становлення фахівця та виступає передумовою і результатом професійного розвитку особистості. Тобто наявність і ступінь розвитку певного обов'язкового для професії набору професійно значущих якостей особистості стає об'єктивною умовою успішності її професійного розвитку, а сформована професійна ідентичність стає інтегральною суб'єктивною оцінкою власної відповідності професійним вимогам та суспільним очікуванням від фахівця. Саме тому професійна ідентичність дослідниками традиційно розглядається як невід'ємна складова Я-концепції.

Розвиток професійної ідентичності науковці пов'язують із постійною спрямованістю на професійне зростання, гнучкістю у прийнятті рішень і розвиненими навичками цілепокладання та вмінні знаходити смисли у власній діяльності. Услід за іншими дослідниками, які працювали з цією темою, ми наводимо класифікацію Л. Б. Шнейдер, яка виділяє чотири рівні розвитку професійної ідентичності особистості:

- 1) усвідомлення професійних цілей (як дальньої, так і найближчої);
- 2) засвоєння основних знань, вимог професії до людини, усвідомлення своїх можливостей, уявлення про виконання певної діяльності (за зразком);
- 3) практична реалізація власних професійних цілей, самостійне та усвідомлене виконання діяльності, формування свого індивідуального стилю діяльності;

4) вільне виконання професійної діяльності, прагнення до вирішення складних професійних задач [6].

Окрім розуміння структури можливих рівнів розвитку професійної ідентичності психолога, на наш погляд, важливо мати також орієнтовний план для досягнення таких рівнів розвитку. Погоджуємось з думкою М. Барчій, яка з посиланням на Н. Токареву наводить практичні рекомендації для оптимізації особистісно-професійного розвитку практичного психолога: «1) теоретична підготовленість практичних психологів; 2) формування й розвиток практичних умінь і навичок; 3) підвищення ефективності зв'язку підготовки та професійної діяльності (взаємозв'язок теорії і практики); 4) розвиток практичного психолога в цілісності, унікальності як природно-соціальної і культурно-професійної індивідуальності; 5) розвиток особистості практичного психолога як активного, творчого суб'єкта діяльності; 6) розвиток здібності до широкого і глибокого соціально-педагогічного мислення і творчості; 7) розвиток здатності управляти своїм психічним і фізичним станами; 8) свідоме здійснення практичним психологом на себе виховного впливу, управління своєю поведінкою; 9) прогноз перспектив особистісно-професійного росту; 10) спрямованість на продуктивність і ефективність майбутньої професійної діяльності; 11) аналіз ступеня сформованості професійно важливих якостей; 12) визнання практичного психолога суб'єктом безперервного процесу розвитку (саморозвитку), пізнання (самопізнання), професійного функціонування (самореалізації), особистісно-професійного вдосконалення (самовдосконалення)» [2, с. 18].

Я. Андрушко вказує, що становлення професійної ідентичності, професіоналізація свідомості проходить опосередкування тривалим, поетапним розвитком індивіда як суб'єкта, особистості та індивідуальності. Дослідниця виділяє етапи становлення професійної ідентичності: 1) етап навчання, накопичення досвіду, освоєння та систематизації теоретичних знань; 2) підключається психологічна складова професіоналізації, коли особа спостерігає, привласнює та уявляє себе і майбутню професію; 3) етап саморефлексії, усвідомлення реального стану справ, їх прийняття чи неприйняття, а також визнання чи невизнання професійним співтовариством особи як фахівця. Також має опосередкований вплив на розвиток професійної ідентичності саморефлексія, моделювання, наслідування професійних взірців майбутнього фаху, чітке визначення свого місця і ролі у ньому [1].

Будь-який розвиток – це процес. А на проходження процесу впливають як зовнішні, так і внутрішні обставини. Одним із варіантів зовнішніх обставин для формування професійності може бути зустріч тим, хто є взірцем у професії. Н. В. Пророк наводить дослідження впливу на професійну самоідентифікацію психологів (емоційно-когнітивний процес ототожнення себе, як суб'єкта, з іншим суб'єктом, групою, зразком) такої події, як зустріч саме з реальним високопрофесійним психологом (Майстром). Образ життя професіонала, його

світосприйняття, професійні досягнення, суспільне визнання (і матеріальні статки) приваблюють психологів групи дослідження. Тобто зустріч з Майстром є важливим фактором для формування і розвитку професійної самоідентифікації [4].

Наведені нами приклади думок науковців стосуються переважно процесу досягнення статусу та змісту категорії «професійна ідентичність», котрі вивчаються стосовно психологів-студентів, психологів-практиків, у тому числі психологів закладів загальної середньої освіти або практичних психологів. Але в усій цій великій кількості досліджень дуже мало уваги приділяється роз'ясненню феномену «розвиток». Надзвичайно цікавим, на наш погляд, є бачення цієї категорії М. Л. Смульсон. Вона розглядає це поняття з точки зору «постнекласичних методологічних підходів, відповідно до яких категорія розвитку має відношення не тільки до розвитку людини, але й до розвитку систем і, відповідно, їх системної самоорганізації» [5]. Дослідниця зосереджує увагу на розумінні терміну «розвиток», що дає нам змогу краще пояснити процес, звертаючись до протилежного змісту слова, тобто його антоніма. Адже, якщо суб'єкт не розвивається, то що саме з ним відбувається – стагнація, деградація, деменція чи просто нормальне життя без змін і катаклізмів? – запитує науковця та наводить визначення розвитку, запропоноване відомим радянським філософом Е. Г. Юдіним, відповідно до якого розвиток – *необернена, спрямована, закономірна* зміна матеріальних та ідеальних об'єктів. Процес розвитку відбувається за умови одночасної наявності всіх указаних властивостей, саме це виділяє процеси розвитку серед інших змін [5].

Важливим у наведеному визначенні є те, що:

1. *Оберненість* змін характеризує процеси функціонування. Тобто *антонімом* поняття *розвиток* буде не *деградація*, а *функціонування*, або циклічне відтворення сталої системи функцій. Інакше кажучи, відсутність розвитку, хоча і характеризує «спокійне стабільне функціонування», ніяк не може розглядатися як позитивна характеристика загальної життєвої та професійної ситуації. Тобто з точки зору завдань «розвитку професійної ідентичності психолога» відсутність такого явища в його діяльності, як *«необерненість процесу змін»*, на наш погляд, може залишати фахівця на досягнутому рівні професіоналізму із сумнівною перспективою отримувати задоволення від новизни у своїй діяльності та можливості допомоги клієнтам у виході із «застрягання в ситуації» (що є однією з основних задач у консультативній роботі практичного психолога).

2. *Відсутність закономірності* характерна для випадкових процесів катастрофічного типу – що, на наш погляд, може призводити до хаосу як у діяльності, так і в особистості самого професіонала. Зважаючи на особливості діяльності психологів закладів загальної середньої освіти, відсутність закономірностей у їхній роботі може бути доволі небезпечним явищем для тих, з ким працює такий психолог.

3. *За відсутності спрямованості* зміни не можуть накопичуватися, і тому процес втрачає характерну для розвитку єдину, внутрішньо взаємопов'язану лінію. Тобто фрагментарні (часткові) зміни можуть відбуватись, але в такому випадку не виникає *нова якість*, котра виступає як зміна складу або структури (виникнення, трансформація чи зникнення його елементів та зв'язків). Отже, з точки зору психологічної роботи, не відбувається і цілісний та керований процес змін, що в багатьох випадках не може бути якісним результатом роботи та показником професіоналізму психолога.

Також М. Л. Смульсон звертає увагу на те, що суттєву характеристику процесів розвитку визначає категорія часу. Адже будь-який розвиток здійснюється в реальному часі та саме час виявляє спрямованість розвитку. Для професійної ідентичності психолога цей момент є принциповим, адже реалізованість зазначених умов визначає не лише професіоналізм, а й допомагає отримувати необхідні результати праці.

Отже, ми можемо зробити наступні **висновки**:

- наявність і ступінь розвитку певного обов'язкового для професії психолога набору професійно значущих якостей є об'єктивною умовою успішності професійної реалізації;
- сформована професійна ідентичність є інтегральною суб'єктивною оцінкою фахівця про свою відповідність професійним вимогам та суспільним очікуванням;
- розвиток професійної ідентичності психолога відбувається внаслідок постійної спрямованості на професійне зростання, залежить від уміння знаходити смисли у власній діяльності, гнучкості у прийнятті рішень та розвиненості навичок цілепокладання;
- умовою розвитку професійної ідентичності психолога є відповідність структурі рівнів розвитку професійної ідентичності та виконання рекомендацій для оптимізації особистісно-професійного зростання;
- професіоналізація свідомості психолога опосередковується тривалим поетапним розвитком суб'єктності та індивідуальності, яка теж відбувається поетапно;
- важливим фактором професійного розвитку для психолога стає «зустріч з Майстром»;
- розвиток професійної ідентичності психолога здійснюється в форматі необерненого, спрямованого, закономірного процесу, який має відбуватись в реальному часі та за умови виконання всіх вказаних складових;
- загальний розвиток життєвої та/або професійної ситуації загалом впливає на розвиток професійної ідентичності психологів закладів загальної середньої освіти.

Також можемо визначити перспективні напрямки подальших наукових розвідок стосовно дослідження умов розвитку професійної ідентичності психологів закладів загальної середньої освіти та особливостей проходження таких процесів. Вбачаємо основний напрямок

подальшого дослідження у вивченні ролі рефлексії в розвитку професійної ідентичності психологів закладів загальної середньої освіти та їхньої професіоналізації.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Андрушко Я. С. Професійна ідентичність особистості як психологічний феномен. *Актуальні проблеми соціології, психології, педагогіки* : збірник наукових праць. Вип.19. К. : Логос, 2013. С. 104–110.
2. Барчій М. С. До проблеми професійного становлення майбутніх психологів. *Вісник Національного університету оборони України* : Вип. 3 (46). 2015. С.14–19.
3. Дружиніна І. А. Дослідження динаміки розвитку структурних компонентів професійної ідентичності майбутніх практичних психологів. *Актуальні проблеми психології* : зб. наукових праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / [за ред. С. Д. Максименка]. Київ : ДП «Інформаційно-аналітичне агентство», 2008. Т. 10. Вип. 9. С. 120.
4. Пророк Н. В. До проблеми психологічних механізмів особистісного і професійного становлення. *Педагогіка і психологія сьогодення: теорія і практика* : збірник наукових робіт учасників науково-практичної конференції (20–21 січня 2017 р., м. Одеса). ГО «Південна фундація педагогіки», м. Одеса, Україна. С. 23–26.
5. Смульсон М. Л. Категорія розвитку в сучасній психології. Технології розвитку інтелекту, 2013. URL:
https://scholar.google.com/scholar?cluster=12015588484834707341&hl=ru&as_sdt=0,5&sciodt=0,5
6. Шнейдер Л. Б. Профессиональная идентичность: теория, эксперимент, тренинг : [учебное пособие]. М. : МСПИ; Воронеж МОДЭК, 2004. 600 с.

REFERENCES

1. Andrushko Ya. S., 2013. Professional identity of the individual as a psychological phenomenon. Actual problems of sociology, psychology, pedagogy: Collection of scientific works. Vip.19. K. : Logos. # p.p. 104–110.
2. Barchiy M. S., 2015. On the Problem of Professional Development of Future Psychologists. Bulletin of the National Defense University of Ukraine: Vip. 3 (46) / 2015. # p.p. 14-19.
3. Druzhinina I. A., 2008. Research of the dynamics of structural components of the professional identity of future practical psychologists Actual problems of psychology: scientific works of the Institute of Psychology them. G.S. Kostyuk of the Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine / [ed. S. D. Maksimenko]. Kyiv: SE "Information and Analytical Agency". T. 10, Vip. 9. # P. 120.
4. Prorock N. V. The problem of psychological mechanisms of personal and professional formation. Pedagogics and psychology of the present: theory and practice: a collection of scientific works of the

participants of the scientific and practical conference (January 20-21, 2017, Odessa) NGO "Southern Foundation of Pedagogy", Odessa, Ukraine, p. 23-26.

5. Smulson M. L. Category of development in modern psychology. Intellectual Development Technologies, 2013 - irbis-nbuv.gov.ua. URL: https://scholar.google.com/scholar?cluster=12015588484834707341&hl=ru&as_sdt=0,5&scioldt=0,5
6. Schneider L. B. Professional Identity: Theory, Experiment, Training: [tutorial]. - M. MSPI; Voronezh, MODEK, 2004. - # P. 600.

***Nemash L. I. MODERN APPROACHES TO STUDYING THE CONDITIONS OF
DEVELOPMENT PROFESSIONAL IDENTITY OF PSYCHOLOGISTS OF GENERAL
SECONDARY EDUCATION***

Summary. The purpose of the paper is to analyze and generalize the methodological aspects of studying the conditions for the development of professional identity of psychologists in institutions of general secondary education. In the article the analysis and generalization of scientific researches concerning studying of categories of identity of a person, professional identity of psychologists of institutions of general secondary education (or practical psychologists) is given.

Examples of models of structural components of the formation of professional identity of future psychologists are presented and the stages of formation of the professional identity of a specialist are highlighted.

The scientific concepts "identity", "development", "professional identity", "professionalization", "I-concept", "development of professional identity of psychologists of institutions of general secondary education" are supplemented. The use of philosophical scientific terms to describe the processes of practical work of a psychologist is expanded. The understanding of the category "development" from the point of view of its antonym - "functioning" is grounded.

The attention is defined and focused on the concept of the term "development" as a non-reciprocated, purposeful, logical process that should take place in real time and subject to the fulfillment of all these constituents. Thus, there is a process of development of a life and / or professional situation, which in general affects the formation of the professional identity of psychologists in institutions of general secondary education.

The perspective directions of further scientific researches concerning the study of the conditions of development of the professional identity of psychologists of institutions of general secondary education and the peculiarities of the passage of such processes are determined. The basic direction of further research of the role of reflection in development of professional identity of psychologists of institutions of general secondary education and their professionalization is determined.

Key words: identity of a person, professional identity, development, professionalization, "I-concept", development of professional identity of practical psychologists.

Пророк Наталія Василівна

*доктор психологічних наук, старший науковий співробітник,
Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України*

МОТИВАЦІЯ САМОВДОСКОНАЛЕННЯ: ЗВ'ЯЗОК ІЗ ІНДИВІДУАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНИМИ ВЛАСТИВОСТЯМИ ОСОБИСТОСТІ

***Анотація.** У статті представлено результати емпіричного дослідження зв'язків мотивації самовдосконалення практичних психологів із їхніми індивідуально-психологічними якостями. Показано, що існує зв'язок між наявністю прагнення до самовдосконалення і високим рівнем розвитку емоційно-вольових якостей (зокрема таких, як самоконтроль, точність, дисциплінованість, уміння контролювати свої емоції і поведінку); високим рівнем розвитку комунікативних якостей (зокрема таких, як щирість у стосунках і емоційність та сміливість у спілкуванні, доброзичливість). Порівняння «психологічних портретів» психологів, у яких виявлено і не виявлено прагнення до самовдосконалення дало змогу змістовно наповнити уявлення про результати професійного самовдосконалення.*

***Ключові слова:** самовдосконалення, саморозвиток, професіогенез, прагнення до самовдосконалення, професійно важливі якості, суб'єктність, індивідуально-психологічні властивості.*

Постановка проблеми. Життя в сучасному інформаційному суспільстві неможливе без уміння (здібності, спрямованості, бажання) особистості постійно вдосконалюватися, швидко реагувати на нові обставини. Професійний розвиток також не може відбуватися без саморозвитку, самовдосконалення фахівця [4; 14; 7; 10]. Постійні і швидкі зміни в глобалізованому світі вимагають неперервної підготовки й перепідготовки фахівців, неперервного навчання й постійної модернізації вмінь, а отже, і відповідних змін у характері професійних компетенцій. Як свідчить теоретичний аналіз психологічної літератури, потреба в дослідженні багатогранної і складної проблеми самовдосконалення впливає не лише із необхідності теоретичного вивчення цього процесу. Вона викликана сьогоденною актуальністю прикладних питань професійної підготовки фахівців соціономічних професій і підвищення ефективності їхньої праці [6; 17; 8].

Аналіз наукових досліджень. Зрозуміло, що діяльність самовдосконалення (як відрефлексована діяльність) можлива за наявності певних *внутрішніх* умов. Найчастіше зустрічаються думка про те, що здатність до вдосконалення своєї професійної діяльності, своєї особистості, системи стосунків з оточенням і свого життєвого світу загалом передбачає розвинуту *суб'єктність* [3; 19; 18]. Серед основних *критеріїв суб'єктності* В. В. Знаков

називає: здібність усвідомлювати об'єктивність і складність своїх проблем; мати силу і відповідальність для їх вирішення; мати розвинуті навички (здібності) самопізнання, самоаналізу, саморозуміння, рефлексії [9]. Суб'єктність з'являється із виникненням *здатності* людини перетворювати власну життєдіяльність у предмет практичного перетворення [19; 9; 1]. Ця здатність заснована на *самоконтролі* [15; 12]. Але у якості головного, центрального феномена людської суб'єктності багато науковців виділяють *рефлексію* [12; 11; 3]. У вивченні самовдосконалення вважається необхідним розгляд рефлексії у двох контекстах: а) під час вивчення процесів комунікації й кооперації, пов'язаних з необхідністю розуміння справжніх підстав спільних дій і їх координації; б) під час вивчення самосвідомості особистості і проблем, пов'язаних з формуванням, вихованням, розвитком і саморозвитком людини [12; 16; 4]. Деякі дослідники вивчають умови «запуску» рефлексивного процесу, який приводить до прийняття настановлення на самовдосконалення [18]. Розглядають можливість «запуску» рефлексивного процесу як природним шляхом (наприклад, під час зустрічі із бар'єрами і труднощами у їх подоланні), так і шляхом самоорганізації (наприклад, з позиції дослідника) [15; 3; 10].

Окрім розвинутої суб'єктності, серед найважливіших внутрішніх умов самовдосконалення розглядають мотивацію саморозвитку, наявність відповідних цілей, певних особистісних цінностей, достатній розвиток емоційно-вольової сфери [14; 19; 7].

Так, не треба багато говорити про те, що вміння перетворювати себе вимагає від людини неабиякої сили волі. Особистість, яка вдосконалює себе, чинить так в силу рішення працювати над собою [17; 3; 18]. Фактично, людина бере на себе зобов'язання робити це, незалежно від обставин. Зрозуміло, що реалізація такого рішення неможлива без волі. Адже людина стає перед вибором – спокій, стабільність чи певний ризик, невизначеність, необхідність щось робити. Піднятися над собою (над своїми лінощами, недоліками, слабкими сторонами, певними острахами), перебороти їх ми можемо лише завдяки вольовим зусиллям. Саме воля виступає як вища сила, яка піднімає нас над собою, допомагає досягати того, що уявляється, планується, очікується, прогнозується. Водночас для досягнення цілей самовдосконалення потрібні не короткострокові, а часто довгі і важкі зусилля. Справжній професіонал працює легко і невимушено, але скільки напруженої праці стоїть за цим! Тут доречно буде згадати метафору П. Адо, яка цілком підходить і до процесу самовдосконалення – це не ескалатор, а швидше правильно обрана гірська стежка, по якій можна йти вгору [10]. Отже, вміння працювати над собою є дуже важливим аспектом процесу самовдосконалення.

Серед *зовнішніх умов саморозвитку*, які підштовхують до такої роботи над собою, яка вдосконалює, найчастіше виділяють: вплив культури, традиції професійного колективу, професійні еталони, нормативні шляхи розвитку професіонала. Але зовнішні умови

саморозвитку (соціальні, економічні, політичні, культурні тощо) впливають на особистість і сприймаються нею неоднозначно, диференційовано, вибірково, оскільки опосередковуються, трансформуються низкою соціально-психологічних і психологічних явищ (внутрішніх умов) [12; 15; 1]. Тому процеси саморозвитку, їхні особливості визначаються конкретною формою взаємодії зовнішніх умов середовища і психологічних факторів.

І хоча існує багато наукових праць, у яких розглядаються проблеми саморозвитку, самовдосконалення, самотворення, сучасне інформаційне суспільство вносить настільки значні зміни в ці процеси, що їх подальше дослідження не втрачає своєї актуальності.

Мета статті – описати результати емпіричного дослідження зв'язків мотивації самовдосконалення практичних психологів із їхніми індивідуально-психологічними якостями.

Виклад основного матеріалу і результатів дослідження. Ґрунтуючись на розробках сучасних психологів (Е. Е. Вахромов, Г. В. Іванченко, Д. О. Леонтьєв, В. О. Лозовий), ми також вважаємо, що самовдосконалення – це універсальна забезпечувальна діяльність, яка уможлиблює здійснення всіх типів, видів, форм індивідуальної людської діяльності і характеризується цілеспрямованим самозмінюванням власної особистості (наприклад, через «вбудовану» в професійну діяльність освітньо-професійну задачу з метою розширення вже наявних компетенцій, навичок та умінь чи набуття нових компетенцій) [10; 5; 13; 19]. Ми вважаємо, що професійне самовдосконалення можна досліджувати через таке *мотиваційно-цільове утворення* (котре існує в діяльності суб'єкта), як *прагнення особистості до самовдосконалення*, через яке «накопичена енергія» (за К. Юнгом), навички, вміння, здібності отримують певне практичне спрямування – в напрямку дій із реалізації прийнятої мети. Мотивація, яка спонукає цю реально здійснювану активність, пов'язана з «викликами практики», з невдоволеністю якістю вирішення професійних завдань, з усвідомленням своїх обмежень у досягненні мети і представлена такими мотиваційними утвореннями, як: цілі (узагальнені й конкретні навчально-освітні задачі), суб'єктивний смисл (який надається діям), прагнення, інтереси, цінності, установки, ставлення. Принциповий момент: ці мотиваційні явища частково переходять одне в одне [12; 14; 6]. Регулятивні функції мотиваційної системи здійснюються з урахуванням ситуативних, соціальних і персональних детермінант. Отже, прагнення до самовдосконалення ми розглядаємо як *«енергетичне» мотиваційно-цільове утворення, яке об'єднує різні цілі чи дії навколо загальної теми* (у нашому випадку, самовдосконалення) і надає смисл процесу досягнення цілей (який відбувається кожного дня) [16].

Зрозуміло, що самовдосконалення пов'язане з тією реальною діяльністю суб'єкта (предметною, освітньою, соціальною, духовною), якою він займається (О. Г. Асмолов, В. О. Бодров, В. О. Лозовий) [1; 4; 13]. Зокрема, професійне самовдосконалення сприяє

успішності професійної діяльності: у фахівця виникає мета – не просто виконати професійне завдання, а зробити це якнайкраще. Тобто внутрішнім джерелом активності, спрямованої на самовдосконалення, є прагнення зробити себе кращим, потреба у розвитку та саморозвитку (В. Г. Асеев, Е. Ф. Зеєр, М. Ф. Макарець, К. Роджерс) [8; 12; 10].

Як ми вже зазначали, діяльність самовдосконалення (як відрефлексована діяльність) можлива за наявності різних внутрішніх умов. Саме тому нас зацікавив зв'язок мотивації самовдосконалення із індивідуально-психологічними якостями. Адже це питання залишається недостатньо вивченим [6; 1; 7; 18].

У дослідженні взяли участь практичні психологи, які перебували на різних фазах (етапах) професіогенезу. Структурування цих груп фахівців відбувалося за формальною ознакою «стаж роботи за спеціальністю», яка збігається з етапами професійного становлення особистості, виділеними багатьма дослідниками [11; 15; 8 та ін.]: 1) *професійна адаптація*, а саме входження в професію, засвоєння професійних технологій, набуття досвіду самостійного виконання професійної діяльності; зазвичай цей етап триває від 1 до 3 років професійної діяльності, тому досліджувані з таким стажем входили в 1 групу – «адаптанти»; 2) *первинна і вторинна професіоналізація* (формування професійної свідомості; інтеграція професійно і соціально важливих якостей і вмінь у відносно стійкі професійно значущі констеляції; високоякісне виконання професійної діяльності); зазвичай цей етап (фаза інтернала) триває від 3 до 8 років професійної діяльності, тому досліджувані з таким стажем входили у 2 групу – «інтернали»; 3) *професійна майстерність* (більш-менш повна реалізація, самоздійснення особистості в професійній діяльності на основі рухомих інтегративних психологічних новоутворень професійного розвитку, зокрема «акме»); здебільшого цей етап (фаза майстерності) настає після 8 років професійної діяльності, тому досліджувані з таким стажем входили у 3 групу – «майстри» [11].

Практичні психологи, що належать до цих груп, досліджувалися за допомогою опитувальника «16 PF» Р. Кеттелла, методики «Вивчення комунікативних установок» і авторської методики «Експертна оцінка співробітника» (яка дає змогу виявити певні особливості й тенденції реальної професійної поведінки і, зокрема, наявність/відсутність прагнення до самовдосконалення) [2; 16]. Наявність чи відсутність у фахівця *прагнення до самовдосконалення* визначалися за такими параметрами: наявність тенденції до підвищення професійної компетентності та фахової самоосвіти; здатність переймати кращий досвід своїх колег; активна позиція (відкритість інноваціям, новим знанням, новій інформації); прагнення до високих стандартів професійної діяльності [16]. Нагадаємо, що в опитувальнику Р. Кеттелла кожний фактор відображує тільки одну із суттєвих особистісних властивостей, які включають якості, що її складають. Звідси витікає, що виокремлені властивості є

незалежними від інших і не корелюють з ними. Фактори включають полярні характеристики властивості, а їх інтерпретація визначається кількістю стенів. Тобто кожна властивість представлена в опитувальнику в континуумі її крайніх проявів.

Отримані за допомогою перелічених методик емпіричні дані надали можливість зіставити індивідуально-психологічні властивості, комунікативні настановлення, професійну успішність, прагнення до самовдосконалення, які притаманні вищезазначеним групам практичних психологів. Таким чином, ми змогли визначити особистісні основи прагнення до самовдосконалення і отримати об'єктивну картину динаміки змін індивідуально-психологічних властивостей, пов'язану, зокрема, з професійним досвідом.

На основі кластерного аналізу (за показником: наявність/відсутність прагнення до самовдосконалення) в усіх трьох досліджуваних групах (1 група – «адаптанти», 2 група – «інтернали», 3 група – «майстри») виокремлено *по дві підгрупи з біполярними тенденціями*: у першу підгрупу входять практичні психологи, які проявляють прагнення до професійного самовдосконалення; у другу підгрупу входять ті, у кого це прагнення відсутнє. За результатами дослідження прагнення до самовдосконалення зафіксовано у 30% досліджуваних 1 групи, у 70% – 2 групи і 65% – 3 групи. Відсутність прагнення до самовдосконалення виявлено у 70% досліджуваних 1 групи, у 30% – 2 групи і 35% – 3 групи.

За допомогою кореляційного аналізу Пірсона було виявлено ті особистісні риси, які пов'язані з прагненням до самовдосконалення. Так, знайдено значущі зв'язки між параметром «прагнення до самовдосконалення» (який отримано на основі експертних оцінок) та *сімома особистісними факторами* методики «16 PF» Р. Кеттелла.

Отже, психологи, у яких наявне прагнення до самовдосконалення (1 підгрупа), вирізняються оптимізмом, життєрадісністю, енергійністю, відвертістю, щирістю. Для таких людей соціальні контакти є високо значущими, що має безсумнівно важливе значення для психолога-професіонала (фактор F (№5): стриманість-експресивність – $F=0,336$).

Наявність прагнення до самовдосконалення може свідчити також і про соціальну сміливість, активність, чутливість, доброзичливість, емоційність, навіть деяку безстрашність та безтурботність (фактор H (№ 7): сміливість-нерішучість: $H=0,299$). Тобто для респондентів 1 підгрупи притаманна готовність до співробітництва, уважність до людей, щирість у спілкуванні. Це свідчить про достатньо високий рівень прояву комунікативних властивостей.

Звернімо увагу на зворотний зв'язок між прагненням до вдосконалення себе та фактором J (№8) (м'якосердність, ніжність-жорстокість: $J=-0,334$). Такий зв'язок вказує на те, що наявність прагнення до самовдосконалення свідчить про реалістичність і практичність досліджуваних осіб, їх впевненість у собі, готовність брати на себе відповідальність за результати власних вчинків (чи відсутність страху відповідальності).

Наступний зворотній зв'язок між прагненням до самовдосконалення та фактором L (№ 9) (підозрілість-довірливість: $L = -0,436$;) вказує на те, що досліджувані, які проявляють це прагнення, мають низький рівень підозрілості, є вільними від залежностей, стереотипів, пересторог, розуміють і пробачають інших, доброзичливі, легко знаходять спільну мову з людьми (тобто їм легко працювати у колективі).

Наявність прагнення до самовдосконалення може говорити про високий творчий потенціал людини, її багату уяву, але й про розсіяність (фактор M (№10): мрійливість-практичність – $M = 0,333$),). Для таких досліджуваних притаманна цікавість до мистецтва і різноманітних теорій.

Прагнення до вдосконалення себе допомагає людині «пропрацювати» імовірні почуття провини, депресії, оскільки для них характерними є оптимізм, життєрадісність, щаслива вдача (фактор O (№12): схильність до почуття провини-самовпевненість – $O = -0,381$). Також цим досліджуваним властива самодостатність, критичне відношення до оцінок оточення.

Наявність прямого зв'язку між прагненням до самовдосконалення та фактором Q3 (№15: контроль бажань-імпульсивність) свідчить про те, що люди у яких існує це прагнення, відрізняються точністю, вольовими якостями, високим самоконтролем, можуть ефективно впливати на інших і бути успішними лідерами, діють за узгодженим планом, приймають соціальні норми та контролюють свої емоції та поведінку ($Q3 = 0,413$).

Встановленню індивідуально-психологічних особливостей та особливостей комунікативних стилів допомагає непараметричний критерій Манна-Уїтні, призначений для порівняння двох вибірок. Наведемо результати порівняльного аналізу 1 підгрупи (психологи, які проявляють прагнення до професійного самовдосконалення) і 2 підгрупи (психологи, у яких це прагнення відсутнє) молодих фахівців (група «адаптанти»). Так, найбільша відмінність між підгрупами встановлена у показниках, що відносять до блоку емоційно-вольових здібностей (за тестом Р. Кеттелла). Так, представники 1 підгрупи вирізняються високим рівнем витримки, емоційної зрілості, постійністю інтересів, відповідальністю, емпатією, співпереживанням та співчуттям. Для них також властивим є розвинений контроль власних емоцій та поведінки, цілеспрямованість та інтегрованість особистості, впевненість у собі та своїх силах.

Далі звернімо увагу на особливості прояву комунікативних позицій (чи его-станів) у досліджуваних із виділених підгруп (за методикою «Вивчення комунікативних установок») [2]. Для респондентів, які не проявили прагнення до самовдосконалення (2 підгрупа), характерним є більш високий рівень прояву «дитячої» позиції (Д-позиції) у спілкуванні. Основними рисами Д-позиції виступають потенційно висока психічна невірноваженість (як наслідок емоційної і психічної незрілості), а також настановлення на залежність і підтримку

(як наслідок відсутності досвіду прийняття відповідальних рішень). Ціннісні орієнтації у цих досліджуваних аморфні (несформовані). Також можна сказати, що особи з високим вираженням цієї позиції не прагнуть до професійних досягнень [2]. Для представників цієї підгрупи притаманні: підвищена емоційність, нестриманість, нестійкість в стресі, тривожність, невпевненість, безпомічність, залежність від підтримки і опіки оточуючих, нестійкість і неадекватність самооцінки, уникання відповідальності.

Натомість у осіб, які *проявляють прагнення до самовдосконалення (1 підгрупа)* можна констатувати вищий рівень стресостійкості, стриманості, адекватності самооцінки. Для них характерні більш високі оцінки за позиції «дорослого» у спілкуванні, що вказує на адекватну самооцінку, здатність розраховувати дії і контролювати їх, на раціональний характер реагування в проблемних ситуаціях, на тактовність і гнучкість у конфліктах, врівноваженість, стресостійкість, інтернальність, розвинуті вольові і ділові якості, тверезість і реалістичність оцінок і планів, незалежність від емоційного прийняття чи неприйняття оточуючих, відсутність комплексів і внутрішньої конфліктності, стриманість і надійність у стосунках, дисципліну [2].

Аналіз типів спілкування вказує також на домінування у досліджуваних *1 підгрупи* (ті, хто проявив прагнення до самовдосконалення) *гармонійного типу спілкування* (зокрема, це підсвідома чи свідомо орієнтація особистості на саморозкриття, ріст і розвиток як суб'єкта спілкування; готовність до контактів і компромісів у будь-якій ситуації; витримка, поступливість; увага до партнера; емпатійність; емоційна теплота у спілкуванні). Окрім того, для психологів цієї підгрупи характерними є високі оцінки на шкалі, яка вимірює *формальний тип спілкування* (зокрема, він актуалізує настановлення, які сприяють рішенню практичних задач і узгодженню дій партнерів у процесі соціальної взаємодії, насамперед ділового і професійного характеру).

Підкреслимо, що досліджувані із *1 підгрупи* (які проявили прагнення до самовдосконалення) рідко застосовують конфліктний тип спілкування. Нагадаємо основні негативні сторони цього типу спілкування. Як свідчать наукові дані, особистість з вираженим конфліктним комунікативним настановленням сприймає партнера зі спілкування як потенційного (актуального) суперника, конкурента, супротивника, чи як перешкоду в досягненні цілі. Співрозмовник може також бути матеріалом для самоствердження К-суб'єкта [2; 17; 6]. Підвищене прагнення до самозахисту не робить із К-суб'єкта приємного співрозмовника. Тому зрозуміло, що відсутність таких рис свідчить про професіоналізм фахівця.

Відмітимо, що у осіб, які проявили прагнення до самовдосконалення, експерти вище оцінюють ті властивості особистості, які пов'язані з процесом обробки та осмислення

соціальної інформації, зокрема: соціальне мислення, здібності аналізувати поведінку оточуючих, розбиратися у взаємовідносинах інших, самоконтроль, самокритичність, самооцінка, які лежать в основі критичності мислення, професійна рефлексія. Високі оцінки експертів отримують і властивості, які пов'язані з передачею інформації, із впливом на інших людей, уміннями професійного спілкування: емоційно-вольові і комунікативні якості. Підкреслимо, що успішність професійної діяльності (зокрема, професійні знання, вміння вирішувати складні завдання швидко і правильно тощо) психологів, у яких виявлено прагнення до самовдосконалення, оцінюється експертами значно вище, ніж успішність їх колег, у яких цього прагнення не виявлено [16; 17].

Аналіз середніх показників (за тестом Кеттелла та методикою «Вивчення комунікативних установок») досліджуваних двох підгруп, у яких виявлено (1 підгрупа) і не виявлено (2 підгрупа) прагнення до професійного самовдосконалення, показав, що психологи 1 підгрупи в усіх групах («адаптанти», «інтерналі», «майстри») вирізняються більш високим рівнем емоційної зрілості, врівноваженістю, стійкістю інтересів, відповідальністю, емпатією; впевненістю у собі та своїх силах, розвиненим контролем емоцій і поведінки, цілеспрямованістю та інтегрованістю особистості. Домінування в цій підгрупі комунікативних позицій «батька» і «дорослого» (досліджуваних з позицією «дорослого» значно більше в 3 групі) і гармонійного типу спілкування також вказує на розвинуті вольові й ділові якості, тверезість і реалістичність оцінок та планів, інтернальність, надійність у відношеннях, вмотивованість до досягнення успіху в професії і відповідного морального задоволення, свідчить про емоційну і психологічну зрілість. Ці факти доводять значущість емоційно-вольового, мотиваційно-ціннісного, смисло-цільового, суб'єктного аспектів для розвитку прагнення до самовдосконалення.

Респондентам 2 підгрупи (у яких не виявлено прагнення до самовдосконалення) притаманні емоційна і психологічна незрілість (яка проявляється, зокрема, у невірноваженості, у настановленні на залежність і підтримку, у невпевненості, в униканні відповідальності); аморфні (несформовані) ціннісні орієнтації, гедоністичні настановлення; домінування «дитячої» позиції у спілкуванні та комунікативних настановлень конфліктного чи відчуженого типу, що робить їхню комунікативну поведінку в соціальних видах діяльності малоуспішною. Наявність таких рис свідчить про недостатній професіоналізм чи навіть про професійну непридатність.

Висновки і перспективи. Таким чином, проведене дослідження експериментально підтвердило зв'язок мотивації самовдосконалення із індивідуально-психологічними властивостями особистості. Отримані емпіричні дані надали можливість зіставити індивідуально-психологічні властивості, комунікативні настановлення, професійну

успішність, які притаманні двом підгрупам практичних психологів: із виявленим прагненням до самовдосконалення і тих, у кого цього прагнення не виявили. Це допомогло виділити особистісні основи прагнення до самовдосконалення (як внутрішнього чинника професійного розвитку). Так, індивідуально-психологічні якості, які притаманні досліджуваним з вираженим прагненням до самовдосконалення (готовність брати на себе відповідальність за результати власних учинків, впевненість в собі, практичність, реалістичність тощо) свідчать про розвинуту *суб'єктність*. Дослідження також показало, що існує беззаперечний зв'язок між наявністю прагнення до самовдосконалення і: *високим рівнем розвитку емоційно-вольових якостей* (зокрема таких, як самоконтроль, точність, дисциплінованість, уміння контролювати свої емоції та поведінку, приймання соціальних норм, здатність позитивно впливати на інших тощо); *високим рівнем розвитку комунікативних якостей* (зокрема таких, як щирість у стосунках і емоційність та сміливість у спілкуванні, доброзичливість, вміння знаходити спільну мову з різними людьми, значущість соціальних контактів тощо). У психологів, які воліють займатися професійним самовдосконаленням, зафіксований більш високий рівень розвитку не тільки професійно важливих і соціально значущих властивостей особистості, а й професійних компетенцій, професійних знань, навичок, умінь. Отже, порівняння «психологічних портретів» психологів, у яких виявлено і не виявлено прагнення до самовдосконалення, дало змогу змістовно наповнити уявлення про результати професійного самовдосконалення (це, зокрема: покращення і розвиток професійно і соціально важливих властивостей; формування особистісних новоутворень; уміння працювати над собою; розширення вже наявних компетенцій, набуття нових тощо). Але такі аспекти професійного самовдосконалення, як різні його види і послідовні етапи, які виокремлюються в цьому процесі (наприклад: самопізнання, цілеутворення, смислобудівництво) – потребують подальшого вивчення.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Асмолов А. Г. По ту сторону сознания: методологические проблемы неклассической психологии. М. : Смысл, 2002. 480 с.
2. Берн Э. Игры, в которые играют люди. Психология человеческих взаимоотношений. СПб.: Лениздат, 1992. 400 с.
3. Бодалев А. А. Вершина в развитии взрослого человека, характеристики и условия достижения. М., 1998.
4. Бодров В. А. Профессиональная зрелость человека (психологические аспекты). *Феномен и категория зрелости в психологии* / отв. ред. А. Л. Журавлев, Е. А. Сергиенко. М. : Изд-во «Институт психологии РАН», 2007. С. 174–197.

5. Вахромов Е. Е. Вершины жизни и пути их достижения: самоактуализация, акме и жизненный путь человека. *Прикладная психология и психоанализ*. 2001. № 4; 2002. № 1, № 2.
6. Верняева Т. А. Профессионально-личностный портрет психолога : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : 19.00.03 «Психология труда; инженерная психология». СПб, 1997. 20 с.
7. Вірна Ж. П. До проблеми професійної успішності практикуючого психолога. *Психологічні перспективи*. 2002. Вип. 2. С. 132–140.
8. Зеер Э. Ф. Психология профессий : учебное пособие. М. : Академический проект, 2005. 336 с.
9. Знаков В. В. Психология понимания: проблемы и перспективы. М. : Ин-т психологии РАН, 2005. С. 76–95.
10. Иванченко Г. В. Идея совершенства в психологии и культуре. М. : Смысл, 2007. 255 с.
11. Климов Е. А. Психология профессионала. М. : Изд-во «Институт практической психологии», Воронеж : НПО «МОДЭК», 1996. 400 с.
12. Леонтьев Д. А. Психология смысла. Природа, структура и динамика смысловой реальности : монография. М. : Смысл, 1999. 486 с.
13. Лозовий В. О. Саморозвиток особистості у філософській рефлексії та соціальній практиці. Харків : Право, 2006–256 с.
14. Маркова А. К. Психология профессионализма. М. : Гардарики, 1996. 308 с.
15. Поваренков Ю. П. Психологическая концепция профессионального становления личности. *Звезды ярославской психологии* / [под ред. В. В. Козлова]. Ярославль : Изд-во ЯрГУ. 2000. С. 195–218.
16. Пророк Н. В. Уявлення про самовдосконалення в сучасній психології. *Актуальні проблеми психології* : зб. наук. пр. Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка / [за ред. С. Д. Максименка]. К. : ДП «Інформаційно-аналітичне агентство», 2012. Т. X : Психологія навчання. Генетична психологія. Медична психологія, вип. 23. С. 527–537.
17. Пророк Н. В. Самоефективність і успішність професійної діяльності. *Актуальні проблеми психології* : збірник наукових праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / за ред. Максименка С. Д. Житомир: «Вид-во ЖДУ ім. І.Франка», 2010. Т. 7, вип. 22. С. 176–180.
18. Фонарев А. Р. Профессиональная деятельность как смысл жизни и акме профессионала // Мир психологии. 2001. № 2. С. 104–109.
19. Швалб Ю. М. Целеполагающее сознание (психологические модели и исследования). К. : Миллениум, 2003. 152 с.

REFERENCES

1. Asmolov A.G. Po tu storonu soznaniya: metodologicheskiye problemy neklassicheskoy psikhologii. M.: "Smysl", 2002. 480 s.
2. Bern E. Igrы, v kotoryye igrayut lyudi. Psikhologiya chelovecheskikh vzaimootnosheniy. SPb.: Lenizdat, 1992. 400 s.
3. Bodalev A.A. Vershina v razvitii vzroslogo cheloveka, kharakteristiki i usloviya dostizheniya. M., 1998.
4. Bodrov V.A. Professional'naya zrelost' cheloveka (psikhologicheskiye aspekty) // Fenomen i kategoriya zrelosti v psikhologii / Otv. red. A.L.Zhuravlev, Ye.A.Sergiyenko. M. : Izd-vo "Institut psikhologii RAN", 2007. S. 174-197.
5. Vakhromov Ye.Ye. Vershiny zhizni i puti ikh dostizheniya: samoaktualizatsiya, akme i zhiznennyy put' cheloveka / Yevgeniy Yevgen'yevich // Prikladnaya psikhologiya i psikhoanalіz – 2001. № 4; 2002. № 1, № 2.
6. Vernyayeva T. A. Professional'no-lichnostnyy portret psikhologa : avtoref. dis. na zdobuttya nauk. stupenya kand. psikhol. nauk : 19.00.03 «Psikhologiya truda; inzhenernaya psikhologiya» / Tat'yana Aleksandrovna Vernyayeva. SPb, 1997. 20 s.
7. Vírna ZH. P. Do problemi profesіynoї uspіshnostі praktikuyuchogo psikhologa / ZH. P. Vírna // Psikhologіchnі perspektivi. 2002. Vip. 2. S. 132–140.
8. Zeyer E. F. Psikhologiya professiy : uchebnoye posobiye / E. F.Zeyer. M. : Akademicheskiy proyekt, 2005. 336 s.
9. Znakov V.V. Psikhologiya ponimaniya: Problemy i perspektivy. M. : In-t psikhologii RAN, 2005. S. 76-95.
10. Ivanchenko G.V. Ideya sovershenstva v psikhologii i kul'ture. M. : Smysl, 2007. 255 s.
11. Klimov Ye.A. Psikhologiya professionala. M. : Izd-vo "Institut prakticheskoy psikhologii", Voronezh : NPO "MODEK", 1996. 400 s.
12. Leont'yev D.A. Psikhologiya smysla. Priroda, struktura i dinamika smyslovoy real'nosti. Monografiya. M. : Smysl, 1999. 486s.
13. Lozoviy V.O. Samorozvitok osobistostі u філософs'kіy refleksії ta sotsіal'nіy praktitsії / V.O. Lozoviy, L.M. Sіdak. Kharkіv : Pravo, 2006. 256 s.
14. Markova A.K. Psikhologiya professionalizma. M. Gardarika, 1996. 308s.
15. Povarenkov YU. P. Psikhologicheskaya kontseptsiya professional'nogo stanovleniya lichnosti / YU. P. Povarenkov // Zvezdy yaroslavskoy psikhologii / [pod red. V. V. Kozlova]. Yaroslavl': Izd-vo YarGU. 2000. S. 195–218.
16. Prorok N. V. Uyavleniya pro samovdoskonalennya v suchasnій psikhologії [Tekst] / N. V. Prorok // Aktual'nі problemi psikhologії : zb. nauk. pr. Їn-tu psikhologії їm. G. S. Kostyuka / [za red. S. D.

- Maksimenka]. K. : DP «Іnformatsíyno-analítichne agentstvo», 2012. T. KH : Psikhologíya navchannya. Genetichna psikhologíya. Medichna psikhologíya, vip. 23. S. 527–537.
17. Prorok N.V. Samoyefektivníst' í uspíshníst' profesíynoí díyal'ností // Aktual'ní problemi psikhologíi / Zbírnik naukovikh prats' Ínstitutu psikhologíi ím. G.S.Kostyuka APN Ukraїni. / za red. Maksimenka S.D. – Zhitomir: «Vid-vo ZHDU ím. Í.Franka», 2010. t.7, vip. 22. S. 176-180.
18. Fonarev A.R. Professional'naya deyatel'nost' kak smysl zhizni i akme professionala // Mir psikhologii. 2001. № 2. S. 104-109.
19. Shvalb YU.M. Tselepolagayushcheye soznaniye (psikhologicheskiye modeli i issledovaniya). K. : Millennium, 2003. 152 s.

Prorok N. V. MOTIVATION TO SELF-IMPROVEMENT: CONNECTION WITH THE INDIVIDUAL-PSYCHOLOGICAL FEATURES OF PERSONALITY

The aim of the article: describing of empirical investigation results about correlation between practical psychologists motivation to self-improvement and their individual-psychological features. Research was doing with questionnaire “16 PF” R.Kettell, methodology “Study of Communicative Installations” and author’s methodology “Expert employee rating” (it can show some features and tendentious of real professional behavior and, in particular, show presence/absence of ambition to the self-improvement). Showed the presence of connection between having of ambition to the self-improvement and: high level of development emotional-voluntary qualities (such as a self-control, accuracy, discipline, ability to control their emotions and behavior); high level of communication qualities development (such as sincerity in relationships, emotionality and courage in communication, kindness). Comparison of “psychological portraits” of psychologists, who has or has not the ambition to the self-improvement allowed content to fill the presentation about results of professional self-improvement. Although there are many scientific works what is showing problems of self-development, self-improvement, self-creation, but modern informational society makes such significant changes to the processes of self-development that their further research does not lose its relevance. Results of investigation used for professional training the specialists of sociological professions and for increase the efficiency of their work.

Key words: *self-development, self-improvement, professiogenesis, ambition to the self-improvement, professionally important qualities, subjectivity, individual psychological properties.*

УДК 159.9.072.42 : 159.97

DOI: 10.31339/2617-9598-2019-1(3)-158-170

Царенко Людмила Григорівна
старший науковий співробітник,
Інститут психології ім. Г. С. Костюка НАПН України

ОСОБЛИВОСТІ ПЕРЕЖИВАННЯ ПСИХОТРАВМИ ПІД ЧАС ВОЄННОГО КОНФЛІКТУ

***Анотація.** У статті на основі теоретичного аналізу зарубіжних та вітчизняних досліджень розглянуто визначення психотравми як стану та психотравми як ситуації; вказано на відмінності між поняттями «психічна травма» і «психологічна травма», «психотравма» і «стрес», «подія» і «ситуація», «екстремальна» й «надзвичайна ситуація». Подано характеристики психотравми як ситуації/події, розглянуто типи життєвих ситуацій відповідно рівня їхньої суб'єктивної складності та впливу на психічне здоров'я: комфортні, проблемні, важкі (екстремальні, надзвичайні), гіперекстремальні. Представлено типологію травмівних подій і ситуацій.*

***Ключові слова:** життєва ситуація, криза, колективна психотравма, надзвичайна ситуація, подія, психологічна культура, психотравма, психотравмівна ситуація, стрес.*

Основою психологічної культури є психологічна грамотність, тобто комплекс психологічних знань, умінь та навичок, напрацьованих наукою. Проблеми, пов'язані з психотравмівними та стресовими станами, в Україні в останні роки стали актуальними як для людей постраждалих внаслідок воєнного конфлікту, членів їхніх родин, так і для тих, хто надає психологічну й соціальну допомогу, здійснює психологічну підтримку, а також для психологів-науковців, викладачів психології.

Питання психотравми як відносно самостійного психічного і психологічного феномену вивчали такі зарубіжні дослідники, як Б. Колодзін, Д. Калшед, П. Левін, Джерей і Баррі Уайнхолд, Е. Фредерик, Л. Бурбо, Н. Пезешкіан, А. Єрмошин, Н. Тарабріна та ін. В Україні інтерес до цієї проблеми різко зріс після 2013 року: з'явилася низка зарубіжних публікацій [3; 6; 8 та ін.], у яких систематизовано найновіший досвід подолання наслідків психотравми; зросла кількість робіт вітчизняних дослідників, серед яких публікації О. Романчука, З. Кісарчук, Т. Титаренко, В. Климчука, П. Горностая, А. Карачевського, Г. Лазос, Я. Омельченко, Л. Гребінь, Н. Журавльової, Л. Царенко, О. Вознесенської, М. Сидоркіної, В. Горбунової та ін.

І в зарубіжній, і у вітчизняній літературі більше зосереджуються на вивченні психотравми як стану, спричиненого травмівною подією/ситуацією. У статті ми зупинимося на характеристиках психотравми як ситуації/події і визначимо типологію травмівних подій.

У різних джерелах по-різному тлумачиться поняття «психотравма». Виділяють «*психічну*» і «*психологічну*» травми [2; 25]. За умови психічної травми спостерігаються помітні порушення нормального функціонування психіки. А якщо це травма психологічна, то таких порушень не буде, проте суттєво змінюються базові переконання і цінності людини. У випадку психічної травми події загрожують життю людини, а у випадку психологічної – події є загрозливими для особистості (чи такі, що інтерпретуються як загрозливі): втрата домівки, роботи, місця проживання, свободи (наприклад, у випадку ув'язнення); подружня зрада, приниження людської гідності (цькування в школі чи психологічне насильство в сім'ї) тощо. Такі події змінюють усталений спосіб життя та особистісну цілісність людини. Результатом пережитої психологічної травми може бути дистрес (виснаження), важкий емоційний стрес або криза. За цих умов зміни психічного стану суттєво відрізняються від змін у випадку психічної травми.

Часто визначення терміна «*психотравма*» (як синонім у літературі вживається ще й термін «травмівний стрес») схожі на визначення терміна «*стрес*» (подія [10], що несе додаткове навантаження на людину):

а) *психотравма* [25] – незвичайна подія, яка здатна спричинити важкий психологічний стрес, що супроводжується почуттям жаху, страху та безпорадності;

б) *психотравма* – це зовнішні подразники, що діють на індивіда болісно й патогенно, викликають переживання і страждання.

Незважаючи на подібність визначень, переживання стресу і психотравми відрізняються. На цю відмінність указує Н. Тарабріна [цит. за 22]. Згідно із сучасними уявленнями про стрес, останній стає психотравмою, коли наслідком дії стресора стає порушення у психічній сфері людини, аналогічне з порушеннями в соматичних процесах. Стресором у таких випадках стає травмівна подія. Тобто, як зазначалося вище, у цьому випадку спостерігається порушення нормального функціонування психіки (гостра реакція на стрес, гострий стресовий розлад, посттравматичний стресовий розлад, комплексний посттравматичний стресовий розлад тощо).

Травмівна подія характеризується раптовістю, руйнівною силою, інтенсивністю; часто пов'язана з фактом або загрозою смерті, серйозного тілесного ушкодження чи сексуального насильства; несе людині абсолютно нову інформацію, яку необхідно інтегрувати в попередній життєвий досвід. У випадку травмівних подій людина «зустрічається з фізичною смертю», тобто такі події можуть загрожувати життю чи фізичній цілісності людини: поранення, контузії, фізичне травмування; важкі медичні процедури; загибель чи смерть близьких людей, побратимів, мирного населення; картини смерті, поранень і людських страждань; суїциди і вбивства. Такі події з великою ймовірністю призведуть до *психічного травмування*.

Ця особливість відображена у п'ятому виданні (DSM-5; Американська психіатрична асоціація [АРА], 2013) [3], де **психотравма** визначається як «експозиція до смерті або загрози життю, серйозного ушкодження, або сексуального насильства в один (чи більше) з таких способів:

(1) безпосереднє переживання травмивної події (-ій); (2) перебування свідком подій, які трапилися з іншими; (3) знання того, що травмивна подія (-ії) трапилась із членом сім'ї чи близьким другом – у випадках смерті чи загрози життю члену сім'ї чи другові, якщо ця подія була насильницькою або непередбаченою; (4) переживання багаторазової або надмірної експозиції до нестерпних деталей травмивної події (-ій), наприклад, фахівці зі швидкого реагування, які збирають людські останки». (Експозиція – безпосереднє зіткнення з якоюсь подією та пов'язані з цим переживання).

Дослідники розглядають психотравму і як стан, і як ситуацію чи подію (психотравмивна ситуація чи психотравмивна подія).

Психотравма (як стан) [цит. за 22] – переживання невідповідності між загрозливими факторами ситуації та індивідуальними можливостями їхнього подолання. Цей стан супроводжується інтенсивним страхом, гострим відчуттям безпорадності й втрати контролю, когнітивними змінами і змінами у способах регуляції афектів, що спричиняє іноді тривалі фізичні, психічні й особистісні розлади. На фізіологічному рівні змінюється біохімічна рівновага (чим пояснюються ефект знеболення, надмірне збудження, амнезія, зниження імунітету, виснаження тощо); змінюється робота мозку – блокується міжпівкульна синаптична передача. Інакше функціонують нейрони кори головного мозку, внаслідок чого страждають насамперед мозкові зони, пов'язані з контролем агресивності та циклом сну [6; 10].

Коротко розглянемо характеристики психотравми як ситуації/події і визначимо типологію травмивних подій. Одне з визначень посттравматичного стресового розладу (ПТСР) – стійка реакція на **травмивну подію**. Проте в МКХ-10 [10] першим критерієм для постановки діагнозу «посттравматичний стресовий розлад» є перебування в **травмивній ситуації**: «Короткочасне або тривале перебування особи в надзвичайно загрозливій або катастрофічній ситуації, що здатна викликати відчуття глибокого розпачу».

У найширшому значенні психотравма (як стан) – це реакція особистості на психотравмивні події, такі як війни, терористичні акти, стихійні лиха, нещасні випадки та аварії, фізичне, емоційне і сексуальне насильства, важкі захворювання, ситуації втрати, горя, міжособистісні конфлікти тощо. **Психотравма** (як ситуація/подія) – це будь-яка особисто значуща ситуація/подія, що має характер патогенного емоційного впливу на психіку людини і може, у випадку недостатності захисних психологічних механізмів, зумовити психічні розлади [20].

Типи травмівних подій

Відмінність між поняттями «подія» і «ситуація» полягає в тому, що коли йдеться про ситуацію, то розглядають взаємовплив особистості й середовища, і провідна роль тут відводиться *суб'єктивним чинникам*: переживанню і розумінню ситуації людиною, ставлення до неї. А у визначенні поняття «подія» зауважують насамперед *зовнішні чинники*.

Подія [5]:

- те, що відбувалося або відбулося, сталося;
- явище, факт суспільного або особистого життя;
- сукупність пов'язаних між собою явищ, фактів суспільного життя (зазвичай, важливих, значних), які є ніби єдиним цілим;
- те, що порушує усталений, звичний хід життя; щось важливе, видатне; що-небудь непередбачене, несподіване; пригода.

Найважливіші характеристики травмівної події: несподівана, неочікувана, приголомшлива. Така подія виходить за межі звичайного досвіду людини. Це може бути аварія, пожежа, одиничний епізод насильства, раптова втрата близької людини тощо. Зазвичай таку травмівну подію називають *монотравмою*, на відміну від *мульти травми* [49], коли людина одночасно зазнає впливу кількох травмівних подій (наприклад, у зоні воєнного конфлікту – отримана контузія від вибуху, і від цього ж вибуху загинув товариш). Близьким до поняття мульти травма є поняття *політравма* – множинна, поєднана, комбінована травма. (Визначення – «монотравма», «мульти травма», «політравма» – запозичені з медичної термінології.)

Політравми особливо важкі, супроводжуються суттєвим розладом життєво важливих функцій організму, труднощами діагностики, складністю лікування, високим відсотком інвалідності, високим рівнем смертності. До комбінованих травм (політравм) призводять різні травмувальні чинники, що діють не обов'язково одночасно. Деякі характеристики множинних травм, прийняті в медицині, можна застосувати і для опису наслідків комбінованих психотравм та мульти травм.

Політравми характеризуються такими особливостями [15]:

- 1) синдромом взаємного обтяження – реакцією на множинну травму часто буває шоківий стан, важче переживаються травмівні ситуації, гірший прогноз; поєднання травм утруднює терапевтичний процес;
- 2) частіше розвиваються супутні розлади та важкі ускладнення;
- 3) спостерігається нечіткість симптоматики, що спричиняє діагностичні помилки.

Отже, наслідки політравми/мультитравми (кількох травмівних подій, що діють одночасно або через короткий час) завжди будуть важчі, ніж наслідки монотравми (однієї травмівної події).

Інше смислове навантаження (порівняно з визначенням «політравма») закладено в понятті **«повторювана травма»** («секвенційна травма») – ситуація пов'язана з тривалим жорстоким ставленням, домашнім насильством, війною, постійною зрадою тощо. Це поняття характеризує травмівну життєву ситуацію, у якій часто повторюються схожі події. Працюючи з наслідками повторюваної травми, вибирають найбільш інтенсивні, останні (чи перші) за часом або найбільш значущі для постраждалої людини. А якщо це політравмівна ситуація, то травмівні події – різні, і працювати потрібно з кожною.

Типи життєвих ситуацій

Життєва ситуація особистості [13] – це сукупність обставин життєдіяльності, які безпосередньо або опосередковано впливають на поведінку людини, її стан і внутрішній світ, зумовлюючи зміст та напрям індивідуального розвитку. **Ситуація** [5] як психологічна одиниця аналізу потреб і діяльності людини є інтегральною характеристикою відповідності можливостей (професійної підготовки, особистісної готовності і психічного здоров'я) щодо характеру завдань і проблем, що їх має розв'язувати людина в конкретних природно-кліматичних, часових, соціально-політичних, групових умовах.

На переживання ситуації чи події впливають **особистісні характеристики людини**. Зокрема, здатність адаптуватися до ситуації, що визначається підготовкою (професійною); попереднім досвідом перебування в складних ситуаціях і досвідом позитивного розв'язання проблем пов'язаних із цим перебуванням; стресостійкість та психологічна пружність (*psychological resilience*). Проблеми з адаптацією виражаються в неадекватному реагуванні на те, що відбувається – агресивності, дратівливості чи тривожності, апатії, відчуженості тощо; зловживанні психоактивними речовинами для зняття емоційного напруження тощо.

Особистісні характеристики, що залежать від **історії попереднього життя людини** [3]: наявність у минулому психічних розладів чи схильності до таких; проблеми з фізичним здоров'ям; зловживання потерпілого чи його батьків психоактивними речовинами; особистий досвід (чи відсутність) перебування в екстремальних ситуаціях; досвід позитивного розв'язання проблем і недостатня готовність/підготовка (брак необхідних знань, умінь та навичок); численні психічні травми в минулому, зокрема травми розвитку (від зачаття до 7 років) тощо.

Виділяють [5] **чотири типи життєвих ситуацій** відповідно до рівня їхньої суб'єктивної складності та впливу на психічне здоров'я.

1. **Комфортні ситуації**, що потребують мінімальних енергетичних витрат. Це ситуації, у яких задовольняються актуальні потреби, і людина відновлюється від втоми, виснаження.

2. **Проблемні, повсякденно-життєві ситуації**. Розв'язання проблем вимагає вибіркової активності, психічного й фізичного напруження. Проблемні ситуації є стресовими. Особистісні характеристики людини та соціальні чинники визначають, як завершиться ситуація – дистресом чи адаптацією й особистісним зростанням. Якщо не вдається адаптуватися до ситуації через збільшення втоми, розчарування, погіршення умов тощо, то психічні ресурси зменшуються, людина виснажується. За умови сприятливого вирішення ситуації і цілеспрямованого подолання проблем психічне здоров'я поліпшується.

3. **Важкі ситуації** (екстремальні, надзвичайні) пов'язані з великими енергетичними навантаженнями на людину через вплив різних чинників: небезпеки, несподіваності, невизначеності, новизни; високої інтелектуальної або/і психофізичної складності; необхідності поєднувати кілька видів діяльності й виконувати декілька завдань; негативного групового впливу; несприятливих природно-кліматичних і часових впливів; смислових розбіжностей або девальвації колишніх базових смислів і цінностей тощо. Психічні ресурси у важких ситуаціях виснажуються пропорційно зростанню втоми, фізичному та психічному травмуванню; й обернено пропорційно стосовно професійної підготовленості й готовності до виконання завдань завдяки сформованості базових психофізичних якостей, вмінню доволіно входити в оптимальний стан і відновлюватися.

Виділяють [4; 13; 23] чотири **типи важких життєвих ситуацій**: стрес, фрустрація, конфлікт і криза.

Стрес (англ. *stress* – напруження) – неспецифічна реакція організму на ситуацію (емоційний стрес – захисна реакція організму, спрямована на захист від впливу психічних чинників, що викликають сильні емоції). Стресовими можна вважати ситуації, що вимагають більшої або меншої функціональної перебудови організму, відповідної адаптації.

Фрустрація (лат. *frustratio* – обман, марне очікування, розлад) [23] – стан, спричинений великою вмотивованістю для досягнення мети та задоволення потреб і перешкодою, що перешкоджає досягнення бажаного. Перешкодами на шляху до мети можуть виявитися зовнішні та внутрішні чинники: фізичні (позбавлення волі), біологічні (хвороба, старіння), психологічні (страх, інтелектуальна недостатність), соціокультурні (норми, правила, заборони), матеріальні (гроші) тощо.

Конфлікт (лат. *conflictus* – сутичка) [12] – особливо гострий, такий, що виходить за межі правил і норм, спосіб розв'язання суперечностей в інтересах, цілях, поглядах. Проявляється в процесі соціальної взаємодії, полягає у протидії учасників цієї взаємодії, зазвичай, супроводжується негативними емоціями.

Криза [4; 13; 23] – це: а) «повний небезпеки шанс», надзвичайна загрозна ситуація, в якій необхідно діяти; б) поворотний пункт життєвого шляху, що виникає в ситуації неможливості реалізувати намічений життєвий задум; в) вкрай складна, важка та небезпечна ситуація, що «породжує дефіцит смислу в подальшому житті людини», коли неможливо реалізувати свої прагнення, мотиви, мету і цінності – все те, що може бути викликане внутрішньою необхідністю; г) стан, породжений проблемою, якої не можна уникнути і яку неможливо розв'язати за короткий час і звичним способом; д) стан, спричинений накопиченням нерозв'язаних життєво важливих проблем, суперечностей або подій, що призводить до втрати сенсу попереднього стилю життя, поведінки й діяльності.

Кризовими можуть стати ситуації фрустрації, конфлікту. Кризові ситуації можуть розвиватися на фоні дистресу, що переживається як горе, нещастя, виснаження сил і супроводжується порушенням адаптації, контролю, перешкоджає самоактуалізації особистості.

Травмівна подія, що переживається на фоні дистресу, фрустрації, конфлікту чи кризи з більшою ймовірністю призведе до розвитку посттравматичних стресових та супутніх розладів, ніж у випадку комфортної ситуації.

4. **Гіперекстремальні ситуації** [9], пов'язані з навантаженнями, що перевищують адаптаційно-компенсаторні можливості психіки й організму та супроводжуються руйнуванням психічного здоров'я. Гіперекстремальні ситуації завжди травмівні для кожного, хто їх переживає. А чи стануть такими важкі (екстремальні та надзвичайні), залежить від особистісної готовності, рівня підготовки та психічного здоров'я людини.

Поняття «**екстремальна**» і «**надзвичайна**» ситуація часто вживаються як синонімічні. У психологічній літературі інтерес до вивчення цих ситуацій і, зокрема, питань їхньої відмінності з'явився ще наприкінці ХХ століття, адже в цей час, як зазначено в довіднику практичного психолога «Екстремальні ситуації» [14, с. 2], «...сталася дуже багато лих і катастроф, світ буквально захлинається від епідемії терористичних актів. Проте поняття екстремальних, кризових і надзвичайних ситуацій ще не отримали вичерпного визначення». Утім, у цьому ж довіднику зазначені поняття вживаються як синонімічні. Тут зазначається: «**надзвичайні ситуації** набувають в сучасних соціально-політичних умовах усе більшого поширення. Дедалі частіше діти й дорослі переживають ситуації техногенних катастроф, стихійних лих, піддаються насильству, стають заручниками. Тому інтерес до психології екстремальних ситуацій у сучасному світі неухильно зростає».

Сукупність надзвичайних і екстремальних ситуацій називають небезпечними ситуаціями. У цих поняттях багато спільного, проте є і суттєві відмінності, на які треба зважати, організовуючи психологічний супровід.

Слово «надзвичайний» тлумачиться як «винятковий, дуже великий, що перевершує все».

Надзвичайна ситуація [16] – це обстановка на певній території, яка склалася в результаті аварії, небезпечного природного явища, катастрофи, стихійного або іншого лиха, що може призвести до людських жертв, шкоди здоров'ю людей або довкіллю, до значних матеріальних втрат і порушень умов життєдіяльності людей. Надзвичайні ситуації – це масштабні небезпечні та екстремальні ситуації, що загрожують тяжкими наслідками.

Екстремальна ситуація (від лат. *extremus* – крайній) [там же] тлумачиться як сукупність умов і обставин, що виходять за рамки звичайних, які ускладнюють або роблять неможливою життєдіяльність індивідів або соціальних груп. Екстремальні ситуації – це особливо складні небезпечні ситуації, коли збігаються кілька несприятливих для людини умов і чинники ризику. Екстремальні ситуації, зазвичай, вимагають для захисту життя і здоров'я людини напруження всіх її фізичних і духовних сил.

Поняття екстремальна й надзвичайна ситуація часто вживаються як синонімічні і використовуються для відображення впливу на людину небезпечних і шкідливих чинників, що призводять до нещасних випадків або здійснюють надмірний негативний емоційно-психологічний вплив. Проте найсуттєвішою відмінністю між зазначеними поняттями є визначення **джерела травмування**. Надзвичайні ситуації [7; 16] є наслідками аварій, небезпечних природних явищ, стихійних чи техногенних катастроф, які можуть призвести до людських жертв, шкоди здоров'ю людей, значних матеріальних втрат і порушень умов життєдіяльності людей. А джерелом травмування в екстремальній ситуації – є людина чи суспільство. Боротьба зі стихією й техногенними катастрофами об'єднує громаду. А в екстремальній ситуації постраждалі часто втрачають довіру до людей.

Конфліктну ситуацію на сході України можна вважати екстремальною [9; 16], тобто такою, що виходить за межі звичайного, «нормального людського досвіду», а для окремих груп українців ця ситуація є гіперекстремальною; внутрішні навантаження, які вона викликає, часто перевищують людські можливості, руйнують звичну поведінку і дії, можуть спричинити небезпечні наслідки. Гіперекстремальними можна вважати несподівану втрату близької людини, полон, тортури, насильство (особливо, якщо є загроза життю чи цілісності), присутність при загибелі чи травмуванні тощо.

У межах воєнного конфлікту (екстремальної ситуації) на Сході України часто трапляються й надзвичайні ситуації чи події (транспортні аварії, пожежі, руйнування житла тощо). Окремо виділяють **воєнні надзвичайні ситуації** внаслідок застосування сучасних засобів ураження (ядерна, хімічна, біологічна зброя), що призводять до загибелі людей, тварин і рослин, руйнування і пошкодження об'єктів народного господарства, елементів навколишнього природного середовища.

За масштабами [1] надзвичайні та екстремальні ситуації поділяють на загальнодержавні; регіональні; місцеві; об'єктові.

Психотравми в умовах надзвичайних та екстремальних ситуацій великого масштабу називають колективними. **Колективна травма** [11] – це психічна травма, яку отримала група людей будь-якого розміру, аж до цілого суспільства, внаслідок соціальної, техногенної чи екологічної катастрофи або злочинних дій політичних чи інших соціальних суб'єктів.

Причини колективних травм: війни; геноцид у різних виявах (в Україні це Голодомор); катастрофи (техногенні та гуманітарні); стихійні лиха (екологічні катастрофи); соціальні революції і перевороти (державні та військові); депортація або вигнання великих груп людей (наприклад, за етнічною чи релігійною ознакою); обмеження свободи великих груп людей (концтабори, рабство); політичні, релігійні та інші репресії; терористичні акти, що викликали суспільний резонанс; вбивство або трагічна загибель суспільних лідерів чи кумирів.

Особливості колективної травми [11]:

- не обмежена в просторі – окрім безпосередніх учасників, охоплює людей, прямо не причетних до травмівних подій;
- розтягнутість у часі – травма відривається від конкретної події, закріплюється в історичній пам'яті, часто проходить через декілька поколінь (тоді травму називають історичною);
- жертви колективної травми не окремі люди, а соціальні групи, що стали об'єктами травматизації;
- травмованою себе відчуває вся група, навіть ті, кого особисто не торкнулася трагедія;
- тривалий характер (в неопрацьованих травмах є багато прихованих наслідків, особливо, коли події замовчувалися).

Психологічна грамотність як основа психологічної культури сучасного фахівця, що надає психологічну допомогу й підтримку постраждалим від воєнного конфлікту на Сході України, передбачає вміння визначати різні форми психотравми (травми розвитку, первинні і вторинні травми («втома від співчуття», стресова травма), колективні травми, монотравми і політравми, повторювані травми тощо), відрізняти психотравму від таких станів як стрес, фрустрація, конфлікт, криза. А також відрізняти травмівні ситуації від проблемних, стресових, конфліктних. Це дасть змогу глибше зрозуміти особливості ситуації та стану постраждалої людини і визначити характер оптимальної допомоги і психологічної підтримки.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Безпека життєдіяльності людини. Надзвичайні ситуації воєнного характеру. URL: westudents.com.ua/glavy/2641-nadzvichayn-situats-vonnogo-harakteru.html
2. Бойко Г. М. Реабілітаційна психологія : посібник. Полтава : АСМІ, 2010. 240 с.
3. Бріер Д., Скот К. Основи травмофокусованої психотерапії. Львів : Свічадо, 2015. 448 с.
4. Василюк Ф. Е. Психологический анализ переживания преодоления критических ситуаций : автореф. дис. на соискание ученой степени канд. психол. наук : спец. 19.00.01 «Общая психология, история психологии». Москва, 1981. 18 с.
5. Военная психология: методология, теория, практика : учебно-методическое пособие. Москва, 1996. 232 с.
6. Герман Дж. Психологічна травма та шлях до видужання: наслідки насильства – від знущань у сім'ї до політичного терору. Львів : Видавництво Старого Лева, 2015. 416 с.
7. Екстремальна психологія : підручник / за заг. ред. проф. О. В. Тімченка. Київ : ТОВ «Август Трейд», 2007. 502 с.
8. EMDR. Подолання наслідків психотравми: практичний посібник / за ред. Арне Гофмана. Львів : Свічадо, 2017. 259 с.
9. Кадыров Р. В. Посттравматическое стрессовое расстройство (PTSD): состояние проблемы, психодиагностика и психологическая помощь : учебное пособие. СПб : Речь, 2012. 448 с.
10. Карманное руководство к МКБ-10: Классификация психических и поведенческих расстройств (с глоссарием и исследовательскими диагностическими критериями. Київ : Сфера, 2000. 464 с.
11. Колективна травма. URL: https://uk.wikipedia.org/wiki/Колективна_травма
12. Конфликт // Википедия. URL: <https://ru.wikipedia.org/wiki/Конфликт>
13. Кризова психологія : навчальний посібник / за заг. ред. проф. О. В. Тімченка. Харків : НУЦЗУ, 2010. 401 с.
14. Малкина-Пых И. Г. Экстремальные ситуации. Москва : Эксмо, 2005. 960 с.
15. Монотравми і політравми: класифікація та ознаки. URL: biomedicina.com.ua/monotravmy-i-politravmy-klassifikatsiya-ta-oznaky/
16. Надзвичайна ситуація. URL: <https://uk.wikipedia.org/wiki/>
17. Надзвичайні ситуації в сучасних умовах. Класифікація. URL: pidruchniki.com/1246122050818/bzhd/nadzvichayni_situatsiyi_suchasnih_umovah
18. Найдьонов М. І. Психологія травмівних ситуацій. URL: science.radioritual.ru/5957669472195397.html
19. Найдьонова Л. А. Історична травма спільноти: як нащадкам пам'ятати трагічне? URL: lib.iitta.gov.ua/707323/1/NaydonovaLA_st_2011_2.pdf

20. Погодин И. А. Суицидальное поведение: психологические аспекты : учеб. пособие. Москва : Флинта; МПСИ, 2008
21. Подія // Академічний тлумачний словник української мови. URL: sum.in.ua/s/podija
22. Психологічна допомога постраждалим внаслідок кризових травматичних подій: методичний посібник / З. Г. Кісарчук, Я. М. Омельченко, Г. П. Лазос, Л. І. Литвиненко, Л. Г. Царенко; за ред. З. Г. Кісарчук. Київ : Логос. 207 с.
23. Психосоціальна допомога в роботі з кризовою особистістю : навчальний посібник. Київ, 2012. 275 с.
24. Романчук О. І. Психотравма та спричинені нею розлади: прояви, наслідки й сучасні підходи до терапії. URL: https://i-cbt.org.ua/wp-content/uploads/2017/11/Romanchuk_PTSD.pdf
25. Семенова Ю. С. Теоретико-методологічний аналіз поняття психотравма. URL: rbis-nbu.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbu/cgiirbis_64.exe?
26. Хохлов Александр. Надзвичайні ситуації соціального, природного й техногенного походження, причини їхнього виникнення. URL: www.lit.dp.ua/oz/2.html

REFERENCES

1. Bezpeka zhyttiediialnosti liudyny. Nadzvychaini sytuatsii voiennoho kharakteru. [Safety of human life. Emergency situations of a military character]. URL: westudents.com.ua/glavy/2641-nadzvichayn-situats-vonnogo-harakteru.html
2. Boiko H. M., 2010. Reabilitatsiina psykholohiia : posibnyk. [Safety of human life. Emergency situations of a military character]. Poltava : ASMI, 2010. 240 s.
3. Brier D., Skot K., 2015. Osnovy travmofokusovanoi psykhoterapii. [Basics of traumatic psychotherapy]. Lviv : Svichado, 2015. 448 s.
4. Vasyliuk F. E., 1981. Psykholohycheskyi analiz perezhyvanyia preodolenyia krytycheskykh sytuatsyi. [Psychological analysis of the experience of overcoming critical situations] : avtoref. dys. na soyskanye uchenoi stepeny kand. psykol. nauk : spets. 19.00.01 «Obshchaia psykholohyia, ystoryia psykholohyy». Moskva, 1981. 18 s.
5. Voennaia psykholohyia: metodolohyia, teoriya, praktyka: uchebno-metodycheskoe posobyе. [Military psychology: methodology, theory, practice: educational and methodical manual] – Moskva, 1996. 232 s.
6. Herman Dzh., 2015. Psykholohichna travma ta shliakh do vyduzhannia: naslidky nasylstva – vid znushchan u sim'i do politychnoho teroru. [Psychological trauma and the way to recovery: the effects of violence - from domestic harassment to political terror]. Lviv : Vydavnytstvo Staroho Leva, 2015. 416 s.
7. Ekstremalna psykholohiia: pidruchnyk. [Extreme psychology: textbook] / za zah. red. prof. O. V. Timchenka. Kyiv : TOV «Avhust Treid», 2007. – 502 s.

8. EMDR. Podolannia naslidkiv psykhotravmy: praktychnyi posibnyk / za red. Arne Hofmana. [EMDR Overcoming the consequences of psychotrauma: a practical guide]. Lviv : Svichado, 2017. – 259 s.
9. Кадыров Р. В., 2012. Posttravmatycheskoe stressovoe rasstroistvo (PTSD): sostoianye problemy, psikhodyahnostyka y psikhologhycheskaia pomoshch: uchebnoe posobyе. [Post-traumatic stress disorder (PTSD): state of the problem, psychodiagnostics and psychological help: a manual] SPb : Rech, 2012. 448 s.
10. Karmannoe rukovodstvo k MKB-10: Klassyfykatsiya psikhycheskykh y povedencheskykh rasstroistv (s hlossaryem y yssledovatel'skymy dyahnostycheskymy kryteriiamy. [Pocket guide to ICD-10: Classification of mental and behavioral disorders] Kyiv : Sfera, 2000. 464 s.
11. Kolektyvna travma. [Collective trauma]. URL: https://uk.wikipedia.org/wiki/Kolektyvna_travma
12. Konflykt // Vykypediya. URL: <https://ru.wikipedia.org/wiki/Konflykt>
13. Kryzova psikhologhiia: navchalnyi posibnyk. [Crisis psychology: a manual] / za zah. red. prof. O. V. Timchenka. Kharkiv : NUTsZU, 2010. 401 s.
14. Malkyna-Рых Y. H., 2005. Экстремальные sytuatsyy. [Extreme situations] Moskva : Эксмо, 2005. 960 s.
15. Monotravmy i politravmy: klasyfikatsiia ta oznaky. [Monotoms and polytrauma: classification and features]. URL: biomedicina.com.ua/monotravmy-i-politravmy-klasyfikatsiya-ta-oznaky/
16. Nadzvychaina_sytuatsiia. [Emergency_Situation]. URL: <https://uk.wikipedia.org/wiki/>
17. Nadzvychaini situatsii v suchasnykh umovakh. Klasyfikatsiia. [Emergencies in modern conditions. Classification]. URL: pidruchniki.com/1246122050818/bzhd/nadzvichayni_situatsiyi_suchasnih_umovah
18. Naidonov M. I. Psykhologhiia travmivnykh situatsii. [Psychology of traumatic situations]. URL: science.radioritual.ru/5957669472195397.html
19. Naidonova L. A. Istorychna travma spilnoty: yak nashchadkam pam'iataty trahichne? [Historical trauma of the community: how do you remember the tragic descendants?]. URL: lib.iitta.gov.ua/707323/1/NaydonovaLA_st_2011_2.pdf
20. Pohodyn Y. A. Suytsydalnoe povedenye: psikhologhycheskye aspekty: ucheb. posobyе. [Suicidal behavior: psychological aspects: study. allowance] – Moskva : Flynta; MPSY, 2008
21. Podiia. [Event] // Akademichnyi tlumachnyi slovnyk ukrainskoi movy. URL: sum.in.ua/s/podija
22. Psykhologhichna dopomoha postrazhdalym vnaslidok kryzovykh travmatychnykh podii: metodychnyi posibnyk [Psychological help to the victims as a result of crisis traumatic events: a methodical manual] / Z. H. Kisarchuk, Ya. M. Omelchenko, H. P. Lazos, L. I. Lytvynenko, L. H. Tsarenko; za red. Z. H. Kisarchuk. Kyiv : TOV "Vydavnytstvo "Lohos". 207 s.

23. Psykhosotsialna dopomoha v roboti z kryzovoiu osobystistiu : navchalnyi posibnyk. . [Psychosocial help in working with a crisis person: a manual] Kyiv, 2012. 275 s.
24. Romanchuk O. I. Psykhotravma ta sprychyneni neiu rozlady: proiavy, naslidky y suchasni pidkhody do terapii. [Psychotrauma and her disturbances: manifestations, consequences and modern approaches to therapy] URL: https://i-cbt.org.ua/wp-content/uploads/2017/11/Romanchuk_PTSD.pdf
25. Semenova Yu. S. Teoretyko-metodolohichniy analiz poniattia psykhotravma. [Theoretical and methodological analysis of the concept of psychotrauma] URL: rbis-nbu.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbu/cgiirbis_64.exe?
26. Khokhlov Aleksandr. Nadzvychaini sytuatsii sotsialnoho, pryrodnoho y tekhnohennoho pokhodzhennia, prychyny yikhnoho vynyknennia. [Emergencies of social, natural and man-made origin, causes of their occurrence]. URL : www.lit.dp.ua/oz/2.html

Tsarenko L. G. PECULIARITIES OF THE EXPERIENCE OF PSYCHOTRAUMA IN A MILITARY CONFLICT

Senior researcher at the Institute of Psychology GS Kostiuk NAPS of Ukraine, Laboratory of Psychodiagnostics and Scientific Psychological Information, Tsarenko Lyudmila Grigorievna in the article «Peculiarities of the experience of psychotrauma in a military conflict» considered the peculiarities of the use of the concept of «psychotrauma» as well as the specifics of the experience of traumatic and stressful situations during a military conflict.

Problems associated with psychotropic and stressful conditions in Ukraine in recent years have become relevant for people affected by the conflict, members of their families, and for those who provide psychological and social assistance, psychological support, as well as for psychologists of scientists, teachers of psychology.

On the basis of theoretical analysis of foreign and domestic studies, the definition of psychotrauma as a condition and the definition of psychotrauma as a situation is considered; the difference between the concepts of «mental trauma» and «psychological trauma», «psychotrauma» and «stress», «event» and «situation», an «extreme» and an «emergency» situation it indicated.

The characteristics of the psychotrauma as a situation / event are given, types of life situations are considered in accordance with the level of their subjective complexity and influence on mental health: comfortable, problem, difficult (extreme, extraordinary), hyper-extreme. The typology of traumatic events and situations is presented.

Key words: *life situation, crisis, collective psychotrauma, emergency situation, event, psychological culture, psychotrauma, psycho-traumatic situation, stress.*

УДК 159.922.6:004

DOI: 10.31339/2617-9598-2019-1(3)-171-182

Чекстере Оксана Юріївна

кандидат психологічних наук,

старший науковий співробітник,

Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України

ВПЛИВ ПСИХОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ ВИХОВАТЕЛІВ ДОШКІЛЬНИХ ОСВІТНІХ ЗАКЛАДІВ НА ЇХНЮ ПРОФЕСІЙНУ МОТИВАЦІЮ

Анотація. У статті викладено результати емпіричного дослідження психологічної культури педагогів-дошкільників. На основі аналізу, узагальнення й систематизації наукових джерел було визначено показники сформованості таких основних компонентів психологічної культури педагогів, як когнітивний, афективний, ціннісно-смысловий, поведінковий (діяльнісний), мотиваційний, рефлексивно-перцептивний і творчий. Виявлено й проаналізовано рівні психологічної культури педагогів. Досліджено вплив психологічної культури вихователів дошкільних освітніх закладів на їхню професійну мотивацію.

Ключові слова: психологічна культура педагога, педагоги-дошкільники, мотивація.

Зміни, що відбуваються в сучасному світі, несуть із собою нові можливості. Щоб максимально використовувати ці можливості, необхідні постійне самовдосконалення, формування себе як особистості, розвиток своїх здібностей, придбання нових знань і умінь. Саме такі якості мають бути притаманні сучасному педагогу. Мотиви педагогічної діяльності мають певну динаміку, пов'язану з професійним становленням: прагнення до визнання, самоствердження – акцентування на змісті виховання, навчання – підвищений інтерес до способів педагогічної роботи – переважання інтересу до розуміння і розвитку дитини, володіння на високому рівні технологією оптимального педагогічного спілкування – такого спілкування педагога з дітьми, яке забезпечує ефективні умови для розвитку особистості і творчого потенціалу дітей. Але чи буде педагогічне спілкування оптимальним, чи буде сприяти прояву найкращих гуманістичних сторін психічного світу дитини і забезпечить їхній розвиток, в основному залежить від педагога, від ступеню розвитку його психологічної культури.

Актуальність дослідження проблеми психологічної культури педагога обумовлена провідною роллю цієї якості в процесах життєдіяльності людини, її спілкування, соціальної адаптації, продуктивного особистісного розвитку.

Аналіз досліджень, присвячених цій темі, дає змогу зробити висновок про відсутність єдиного розуміння сутності та структури зазначеного феномена. У той же час для сучасної психологічної думки характерним є визнання того, що представлені в психологічній культурі цінності тілесної, душевної та духовної розвиненості, зрілості фактично інтегровані в число базових цінностей сучасного суспільства і існують як аксіоми культури.

Звернення до дослідження психологічної культури обумовлено тим, що це поняття займає провідну позицію в структурі особистості та діяльності професіонала. Його вивчення є не тільки науково, а й соціально значущим. Педагог повинен бути не тільки професійно, але насамперед особистісно готовим до самореалізації в педагогічній діяльності в сучасних умовах. Однак не завжди педагогам вистачає психологічних знань, глибокого розуміння психологічних умов і сенсу педагогічної діяльності, психологічної готовності до неї як глибоко специфічної, що вимагає особливого ставлення, особливих знань і власного особистісного зростання.

Наше дослідження мало на меті такі завдання: визначити показники сформованості основних компонентів психологічної культури педагогів; вивчити стан готовності педагогів-дошкільників до роботи з дітьми; виявити рівні психологічної культури педагогів, дослідити вплив психологічної культури вихователів дошкільних навчальних закладів на їх професійну мотивацію.

На підставі аналізу запропонованих різними авторами варіантів структури психологічної культури, ми вважаємо можливим зробити деяку інтеграцію і сформувані на базі отриманих результатів перелік основних компонентів психологічної культури: когнітивний; афективний; ціннісно-смысловий; поведінковий (діяльнісний); мотиваційний; рефлексивно-перцептивний; творчий.

Когнітивний компонент пов'язаний насамперед з освоєнням комплексу знань, що включає в себе психологічні знання, навички та вміння, здатність використовувати їх у діяльності; розпізнавати психічні стани особистості, риси характеру іншої людини [1]; наявність стабільної мотивації в роботі з учнями; наявність почуття такту, терпимість до інших; спостережливість, здатність до фактичного аналітизму, систематизації та узагальненню; творчу уяву [2]. Самопізнання людини передбачає прийняття себе як особистості.

Афективний компонент базується на психологічній стійкості (Л. М. Аболін, Б. А. Вяткін, Є. П. Крупник, С. Л. Рубінштейн), її високий рівень істотно знижує напруженість діяльності педагога, що дає змогу зберігати ресурси для розвитку педагога. Стійкість до емоційного впливу позитивно впливає на здатність педагога до терпимості [3].

Перейдемо до аналізу мотиваційного компонента, який характеризується сформованістю системи цінностей, професійною спрямованістю на особистість учня, що приводить до педагогічного прогнозування. Л. С. Колмогорова виділяє такі індикатори психологічної спрямованості особистості: виражена і стабільна зацікавленість в отриманні психологічних знань, у пізнанні психологічного аспекту дійсності, внутрішнього світу людини; у

правильному виборі діяльності, що сприяє розкриттю та утвердженню внутрішньої спрямованості особистості; наявність психологічної позиції [4].

Поведінковий компонент психологічної культури педагога будується на комунікативній складовій, під якою В. В. Семерикін розуміє систему комунікативних властивостей і комунікативних психічних механізмів, що забезпечують адекватний, ефективний, гуманний і безпечний інформаційний процес [5].

Поведінковий компонент виявляється і в певному стилі поведінки; методах досягнення взаєморозуміння у спілкуванні; умінні вирішувати конфлікти, які неминучі у педагогічній діяльності.

Розглянемо рефлексивно-перцептивний компонент, який, з нашої точки зору, включає в себе розвинену спостережливість. Підкреслюючи її важливу значимість у соціальній взаємодії, Л. А. Регуш виділяє три основні риси. Перша обумовлюється необхідністю виявити внутрішній психічний стан особистості через специфіку зовнішньої поведінки і рис обличчя. Друга риса пов'язана з диференціацією ознак, за допомогою яких людина позиціонує себе в суспільстві. У якості третьої риси автор роботи розглядає інтерес до особистості як об'єкту сприйняття і спостереження [6].

Значуще місце в рефлексивно-перцептивному механізмі займають процеси децентрації, ідентифікації та проектування, які в рамках міжособистісної взаємодії є компонентами структури досліджуваного поняття.

На наш погляд, дуже важливим компонентом психологічної культури виступає ціннісно-смісловий, що формується з цінностей, відносин, соціальних поглядів і настановлень – комплексу явищ, що визначають ставлення особистості до інших людей. У структурі особистості важливу роль відіграють особистісні цінності, оскільки вони виконують функцію внутрішніх носіїв соціальної регуляції [7]. Цей компонент відображається в зрілості особистості.

Творчий компонент психологічної культури формує особливості розумової педагогічної діяльності, її особливий стиль, обумовлений значимістю результатів, їх новизною, необхідністю складного синтезу всіх психічних сфер (пізнавальної, емоційної, вольової і мотиваційної) педагога [8].

Професійна творчість педагога має ряд особливостей. С. Л. Іванова відзначає, на наш погляд, основні: спільний творчий процес у взаєминах педагога та учнів, педагога та його колег, заснований на єдиній меті та взаємній зацікавленості в діяльності; вміння педагога контролювати емоційно-психологічний стан, що сприяє адекватній поведінки учнів; здатність організувати педагогічний процес, як творчий діалог, який не пригнічує ініціативу й

винахідливість учнів, який створює необхідні умови для самореалізації та розкриття творчого потенціалу [9].

Серед важливих внутрішніх педагогічних умов формування психологічної культури педагогів слід відзначити також мотивацію.

Мотивація не тільки обумовлює діяльність людини, але є її базисом. Виходячи із сучасних психологічних уявлень, мотивацію трактують як сукупність стійких мотивів, що мають певну ієрархію і виражають спрямованість особистості [16, с. 126]. Мотив визначається як матеріальний або ідеальний «предмет», який спонукає і спрямовує на себе діяльність; за допомогою мотиву задовольняються певні потреби суб'єкта. Мотиви – це рушійна сила свідомої поведінки людини. Вони займають провідне місце в структурі її особистості, пронизуючи характер, погляди, спрямованість поведінки та діяльності. Мотиви є початком процесу самовиховання. Складні, глибоко усвідомлені, вони спонукають педагога до систематичної роботи над собою, над своєю духовністю, культурою.

З мотивами тісно пов'язані ціннісні орієнтації, культура, у тому числі психологічна, що формується вже в процесі навчання педагогів і якою вони повинні повною мірою володіти. Проблема мотивації складна і багатоаспектна, має ієрархічну структуру, що визначає різну спрямованість особистості в залежності від того, які конкретно мотиви стають для неї домінуючими. Вона є однією з найважливіших у педагогіці й педагогічній психології.

Відомо, що мотивація професійної педагогічної діяльності визначається багатьма факторами і може залежати як від прагнення до задоволення будь-яких інших потреб, наприклад таких, як соціальний статус, престижність, заробітна плата тощо, з одного боку, так і від особистісних характеристик самих педагогів – їх самооцінки, здібностей, комунікабельності та ін. Водночас мотивація має великий вплив не тільки на професійну педагогічну діяльність, але й на життєву позицію людини в цілому, у тому числі і на те місце, яке людина займає в суспільстві, на її пріоритетні життєві цінності, рівень її інтелекту і культури.

Враховуючи вищезначені компоненти психологічної культури, ми створили батарею тестів: Оцінка рівня товариськості (тест В. Ф. Ряховського), Опитувальник для визначення стилю спілкування вихователя з дітьми в педагогічному процесі ДНЗ, Методика для діагностики рівня емпатійних здібностей (В. В. Бойко), Методика оцінки комунікативних та організаторських здібностей особистості Б. У. Федорішин и В. Р. Синявський, методика «Самооцінка», «Емоційний інтелект» (Н. Холл), опитувальник «Діагностика спрямованості особистості вихователя». Мотивацію професійно-педагогічної діяльності ми вивчали за допомогою однойменної методики К. Замфір, у цьому випадку представленої в модифікації А. О. Реана.

Всього нами було протестовано 48 педагогів дошкільних навчальних закладів Дніпровського району міста Києва.

Виділені нами критерії психологічної культури ми використали для узагальненого визначення наявного рівня психологічної культури педагогів. Для цього ми всі вищезначені критерії, які були оцінені нами у сирих балах, перевели в рівні, які вважали вихідними показниками для аналізу рівнів психологічної культури.

У поданій нижче Табл. 1 показано переведення сирих балів у рівні розвитку психологічної культури педагогів та розподіл цих рівнів за всіма використаними нами методиками.

Таблиця 1

Переведення сирих балів у рівні психологічної культури і розподіл цих рівнів

Рівні / методика	1 низький	2 середній	3 високий
Оцінка рівня товарищескості (тест В. Ф. Ряховського)	25–30 бал	14–24 бал	3–8 бал
Опитувальник для визначення стилю спілкування вихователя з дітьми в педагогічному процесі ДНЗ	авторитарний	ліберальний	демократичний
Методика для діагностики рівня емпатійних здібностей (В. В. Бойко)	21 бал і менш	22–29 бал	30 бал і вище
Методика оцінки комунікативних та організаторських здібностей особистості Б. У. Федорішин и В. Р. Синявський	0	0,5	1
Методика «Самооцінка»	10–20 занижена 60–70 завищена	21–34 тенд. до заниж. 46–59 тенд. до завищ.	біля 40 адекватна
«Емоційний інтелект» (Н. Холл)	39 бал і менш	40–69 бал	70 бал і вище
Опитувальник «Діагностика спрямованості особистості вихователя»	3 бал і менш	4–7 балів	8 балів і більш

Після присвоювання рівнів за кожною методикою шляхом знаходження середнього значення ми одержали загальний рівень розвитку психологічної культури педагогів (таб. 2 і рис. 1).

Таблиця 2

Загальний рівень розвитку психологічної культури педагогів

19%	високий
75%	середній
6%	низький

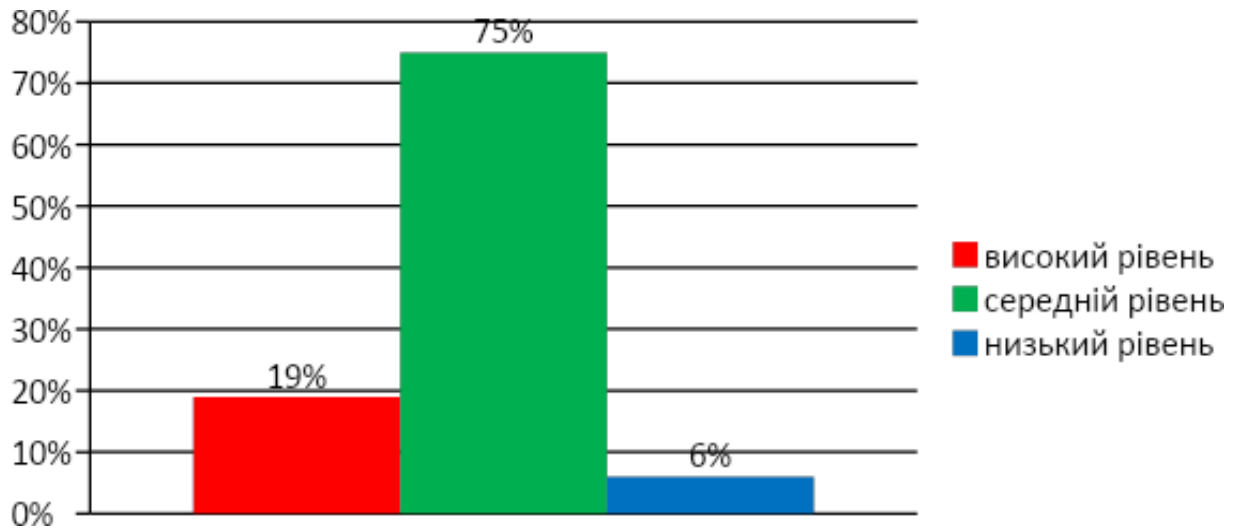


Рис. 1 Загальний рівень розвитку психологічної культури педагогів

З даних таблиці видно, що 19% досліджуваних педагогів мають високий рівень психологічної культури, 75% педагогів – середній рівень і 6% досліджуваної вибірки педагогів мають низький рівень психологічної культури.

В основу методики дослідження мотивації професійної діяльності К. Замфір (модифікація А. О. Реана) покладено концепцію про внутрішню і зовнішню мотивації. Про внутрішню мотивацію йдеться в тому випадку, коли діяльність сама собою має велике значення для особистості. Якщо ж в основі мотивації професійної діяльності лежить прагнення до задоволення будь-яких інших потреб, наприклад таких, як соціальний статус, престижність, зарплата тощо, то в цьому випадку слід говорити про зовнішню мотивацію.

Зовнішні мотиви також поділяються на зовнішні позитивні і зовнішні негативні. Зовнішні позитивні мотиви, звичайно ж, більш ефективні і більш бажані в будь-якому ракурсі, ніж зовнішні негативні мотиви.

На підставі отриманих результатів визначається мотиваційний комплекс особистості – співвідношення між собою трьох видів мотивації: внутрішня мотивація (ВМ), зовнішня позитивна (ЗПМ) та зовнішня негативна мотивація (ЗНМ). До кращих, оптимальних, мотиваційних комплексів слід відносити такі два типи поєднань: $ВМ > ЗПМ > ЗНМ$ і $ВМ = ЗПМ > ЗНМ$. Найгіршим мотиваційним комплексом є тип $ЗНМ > ЗПМ > ВМ$.

Середні показники мотивації професійної діяльності педагогів приведені в таб. 3 і рис. 2.

Таблиця 3

Середні показники мотивації професійної діяльності педагогів

Мотивація	Внутрішня	Зовнішня позитивна	Зовнішня негативна
	4,46	3,54	3,67

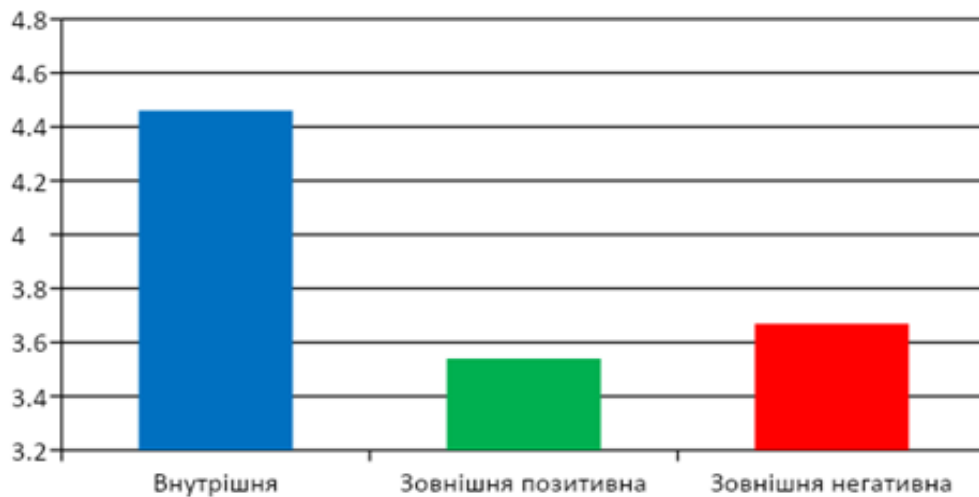


Рис. 2 Середні показники мотивації професійної діяльності педагогів

Провівши дослідження, ми отримали поєднання, які є проміжними з точки зору їх ефективності. Показники внутрішньої мотивації виявилися досить високими для більшості співробітників – 4,46. Отже, для вихователів педагогічна діяльність сама собою має велике значення. А ось показники зовнішньої негативної мотивації виявилися не тільки не меншими за показники зовнішньої позитивної мотивації, як очікувалося, а навіть вищими – 3,67 до 3,54. Виходить, що значною мірою діяльність досліджуваних педагогів обумовлена і мотивами уникнення осуду, бажанням «не потрапити в халепу», і ці мотиви превалюють над зовнішньою позитивною мотивацією, що може свідчити про високий рівень їх емоційної нестабільності.

Якісний аналіз виявив, що у вихователів з високим рівнем психологічної культури більш оптимальний мотиваційний комплекс: $BM > ЗПМ = ЗНМ$. Але все ж наявні високі показники зовнішньої негативної мотивації 3,45.

Чим оптимальніший мотиваційний комплекс, тим більш активність педагога мотивована самим змістом педагогічної діяльності, прагненням досягти в ній певних позитивних результатів, тим нижча емоційна нестабільність.

Задоволеність професією педагога має значні кореляційні зв'язки з оптимальністю мотиваційного комплексу педагога. Інакше кажучи, задоволеність педагога обраною

професією тим вища, чим оптимальніший у нього мотиваційний комплекс: високі показники внутрішньої і зовнішньої позитивної мотивації і низькі – зовнішньої негативною.

Висновки. Буремні події останніх років показали значення і велику цінність окремої особистості, її роль у суспільно-історичних змінах. У часи соціальних потрясінь якраз і виявляється увесь наявний потенціал особистості. Особисто це стосується педагогічних працівників. У наш час кожен педагог має показати суспільству все, на що він здатний, виявити високий професіоналізм, відповідальність перед людьми, чуйність і повагу до кожної дитини.

На підставі аналізу запропонованих різними авторами варіантів структури психологічної культури нами була сформована батарея тестів для оцінки рівнів психологічної культури педагогів-дошкільників. До неї увійшли: Оцінка рівня товариськості (тест В. Ф. Ряховського), Опитувальник для визначення стилю спілкування вихователя з дітьми в педагогічному процесі ДНЗ, Методика для діагностики рівня емпатійних здібностей (В. В. Бойко), Методика оцінки комунікативних та організаторських здібностей особистості Б. У. Федорішин и В. Р. Синявський, методика «Самооцінка», «Емоційний інтелект» (Н. Хол), опитувальник «Діагностика спрямованості особистості вихователя».

Мотивацію професійно-педагогічної діяльності ми вивчали за допомогою методики К. Замфір в модифікації А. О. Реана.

Було проведено дослідження на базі дошкільних навчальних закладів Дніпровського району міста Києва.

У процесі дослідження було визначені показники сформованості таких основних компонентів психологічної культури педагогів, як когнітивний, афективний, ціннісно-смісловий, поведінковий (діяльнісний), мотиваційний, рефлексивно-перцептивний; виявлено рівні психологічної культури педагогів.

Підводячи та узагальнюючи висновки щодо нашого дослідження, ми відмічаємо, що отримані результати показали:

19% досліджуваних педагогів мають **високий рівень** психологічної культури. Для них характерний дуже високий рівень розвитку комунікативних і організаторських здібностей, здатність управляти своїми і чужими емоціями, використовувати емоції для спрямування уваги на пріоритетні для мислення речі, на важливу інформацію; мають не нижчий за середній рівень емпатії, адекватну самооцінку, володіють демократичним стилем спілкування, їм притаманні високі показники всіх форм професійного спрямування;

75% педагогів отримали **середній рівень** психологічної культури. Вони загалом добре розуміють себе й інших в емоційному плані, відчувають психологічне благополуччя, успішно керують своїми емоціями за допомогою певних вольових зусиль, комунікабельні й товариські,

мають трохи знижені показники розвитку емпатії та завищені самооцінки, але показники всіх форм професійного спрямування досліджуваних педагогів є в межах норми;

6% досліджуваної вибірки педагогів мають **низький рівень** психологічної культури. Вони характеризуються вкрай низьким рівнем прояву схильностей до комунікативної та організаторської діяльності, неадекватною самооцінкою, зазнають труднощів у розумінні емоцій і почуттів інших людей.

Вихователі з високим рівнем психологічної культури мають більш оптимальний мотиваційний комплекс професійно-педагогічної діяльності. Чим оптимальніший мотиваційний комплекс, тим більше активність педагога мотивована самим змістом педагогічної діяльності, прагненням досягти в ній певних позитивних результатів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Алферов А. Д. Опыт и проблемы повышения психологической компетентности учителя. *Вопросы психологи.* № 5. 1988. С. 116–120.
2. Дмитриенко Е. А. К вопросу о ведущих компонентах структуры личности учителя. *Проблемы формирования профессионального мастерства учителя.* Алма-Ата, 1985. С. 10–11.
3. Аболин Л. М. Психологические механизмы эмоциональной устойчивости человека. Казань : Изд-во Казанского университета, 1987. 262 с.
4. Колмогорова Л. С. Становление психологической культуры личности как ориентир современного образования. *Педагог: наука, технология, практика.* Барнаул, 1997. – С. 30-49.
5. Парыгин Д. Б. Анатомия общения. СПб. : Изд-во Михайлова В. А., 1999. 301 с.
6. Регуш Л. А. Психология прогнозирования: успехи в познании будущего. СПб. : Речь, 2003. 352 с.
7. Лежнева Е. А. Ценностно-смысловой компонент психологической культуры личности подростка. *Психологическая культура человека: теория и практика.* Саранск, 2012. С. 47–50.
8. Слостенин В. А., Исаев И. Ф., Шиянов Е. Н. Педагогика. М. : Издательский центр «Академия», 2002. 576 с.
9. Иванова С. Л. Современное образование и психологическая культура педагога. Псков, 1999. 563 с.
10. Диагностика уровня эмпатических способностей В. В. Бойко. *Практическая психодиагностика. Методики и тесты : учебное пособие.* Ред. и сост. Райгородский Д. Я. Самара, 2001. С. 486–490.
11. Диагностика «эмоционального интеллекта» (Н. Холл). Фетискин Н. П., Козлов В. В., Мануйлов Г. М. *Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп.* М., Изд-во Института Психотерапии. 2002. С. 57–59.

12. Захарова А. В. Структурно-динамическая модель самооценки. *Вопросы психологи.* Ред. А. М. Матюшкин, О. А. Конопкин. 1989. № 1 (январь-февраль). 1989. С. 5–15.
13. Жуйкова Т. П. Педагогическая направленность и профессионально значимые качества педагога. *Молодой ученый.* 2014. № 6. С. 705–708.
14. Истратова О. Н. Методика КОС (В. В. Синявского и Б. А. Федоришина). *Психодиагностика : коллекция лучших тестов.* Изд. 3-е. Ростов-на-Дону : Феникс, 2006. С. 339–344.
15. Фетискин Н. П., Козлов В. В., Мануйлов Г. М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. М., Изд-во Института Психотерапии. 2002. 490 с.
16. Бордовская Н. В., Реан А. А. Педагогика : учебник для вузов. СПб : Питер, 2000. 304 с.
17. Сборник психологических тестов. Часть III : пособие / сост. Е. Е. Миронова. Мн.: Женский институт ЭНВИЛА, 2006. 120 с.

REFERENCES

1. Alferov A.D., 1988. Opyit i problemyi povyisheniya psihologicheskoy kompetentnosti uchitelya [Experience and problems of increasing the psychological competence of the teacher] // *Voprosyi psihologii* #5. pp. 116-120.
2. Dmitirenko E.A. 1985. K voprosu o veduschih komponentah strukturyi lichnosti uchitelya [On the question of the leading components of the teacher's personality structure] // *Problemyi formirovaniya professionalnogo masterstva uchitelya.* Alma-Ata. pp. 10-11.
3. Abolin L.M. 1987. Psihologicheskie mehanizmyi emotsionalnoy ustoychivosti cheloveka. [Psychological mechanisms of human emotional stability]. Kazan.: Izd-vo Kazanskogo universiteta 262 p.
4. Kolmogorova L.S. 1997. Stanovlenie psihologicheskoy kulturyi lichnosti kak orientir sovremennogo obrazovaniya [The formation of the psychological culture of the individual as a guideline of modern education] // *Pedagog: nauka, tehnologiya, praktika.* Barnaul P. 30-49.
5. Paryigin D.B. 1999. Anatomiya obscheniya. [Communication anatomy]. SPb.: Izd-vo Mihaylova V.A. 301 p.
6. Regush L.A. 2003. Psihologiya prognozirovaniya: uspehi v poznanii buduschego. [Psychology of forecasting: success in knowing the future]. SPb.: Rech. 352 p.
7. Lezhneva E.A. 2012. Tsennostno-smyslovoy komponent psihologicheskoy kulturyi lichnosti podrostka [Value-semantic component of the psychological culture of the personality of a teenager] // *Psihologicheskaya kultura cheloveka: teoriya i praktika.* Saransk P. 47-50.
8. Slastenin V.A., Isaev, I.F., Shiyanov, E.N. 2002. *Pedagogika.*[Pedagogy]. M.: Izdatelskiy tsentr «Akademiya», 576 p.

9. Ivanova S.L. 1999. Sovremennoe obrazovanie i psihologicheskaya kultura pedagoga. [Modern education and psychological culture of the teacher]. Pskov. 563 p.
10. Diagnostika urovnya empaticheskikh sposobnostey. [Diagnostics of the level of empathic abilities]. 2001. V.V.Boyko [Prakticheskaya psihodiagnostika. Metodiki i testyi. Uchebnoe posobie. Red. i sost. Raygorodskiy D.Ya] Samara. P.486-490.
11. Diagnostika emotsionalnogo intellekta [Diagnosis of emotional intelligence] (N. Holl). 2002 [Fetiskin N.P., Kozlov V.V., Manuylov G.M. Sotsialno-psihologicheskaya diagnostika razvitiya lichnosti i malyih grupp.] M., Izd-vo Instituta Psihoterapii. P.57-59.
12. Zaharova A.V. 1989. Strukturno-dinamicheskaya model samoootsenki [Structural-dynamic model of self-esteem] [A.V. Zaharova // Voprosyi psihologii / Red. A.M. Matyushkin, O.A. Konopkin.]– #1 yanvar-fevral p. 5-15.
13. Zhuykova T. P. 2014. Pedagogicheskaya napravlennost i professionalno znachimyye kachestva pedagoga [Pedagogical orientation and professionally significant qualities of a teacher] // Molodoy uchenyy. P. 705-708.
14. Istratova O.N. 2006. Metodika KOS [Methodology of Communicative and Organizational propensities] (V.V. Sinyavskogo i B.A. Fedorishina)/[O.N. Istratova, T.V. Eksakusto. – Rostov-na-Donu, 2006 // Psihodiagnostika : kolleksiya luchshih testov / O.N. Istratova, T.V. Eksakusto.] Izdanie 3-e. Rostov-na-Donu : Feniks, P. 339-344.
15. Fetiskin N. P., Kozlov V. V., Manuylov G. M. [Socio-psychological diagnosis of personal development and small groups], 2002. Sotsialno-psihologicheskaya diagnostika razvitiya lichnosti i malyih grupp. - M., Izd-vo Instituta Psihoterapii. 490 p.
16. Bordovskaya N. V. 2000. Pedagogika. [Pedagogy], [Uchebnik dlya vuzov / N. V. Bordovskaya, A.A.Rean.]– SPb: Piter, 304 p.
17. Sbornik psihologicheskikh testov. [Collection of psychological tests], 2006. Chast III: Posobie / Sost. E.E.Mironova Mn.: Zhenskiy institut ENVILA, 120 p.

***Chekstere O. Yu. THE INFLUENCE OF THE PSYCHOLOGICAL CULTURE OF
EDUCATORS OF PRE-SCHOOL EDUCATIONAL INSTITUTIONS ON THEIR
PROFESSIONAL MOTIVATION***

Summary. The article presents the results of the empirical research of the psychological culture of teachers - preschoolers. Appeal to the study of psychological culture is due to the fact that this concept occupies a leading position in the structure of personality and professional activity. It's study is not only scientifically but also socially meaningful. The teacher should be not only professionally, but first and foremost personally prepared for self-realization in pedagogical activity in modern conditions. The study was aimed at the following tasks: to determine the indicators of the formation of the main components of the psychological culture of teachers; to study the state of readiness of teachers - preschool children to work with children; to identify the levels of psychological culture of teachers, to study the influence of psychological culture of preschool teachers on their professional motivation.

Based on the analysis of variants of the structure of psychological culture proposed by various authors, we have developed a load of tests for assessing the levels of psychological culture of teachers-preschoolers. We studied the motivation of vocational and pedagogical activity with the help of K. Zamfir's method in the modification of A. A. Rean.

Satisfaction with the profession of a teacher has significant correlations with the optimality of the teacher's motivational complex. In other words, the teacher's satisfaction with the chosen profession is the higher the more optimal his motivational complex: high indicators of internal and external positive motivation and low - external negative.

In the course of the research, indicators of the formation of such basic components of the psychological culture of teachers as cognitive, affective, value-sensual, behavioral (activity), motivational, reflexive-perceptual were determined; levels of psychological culture of teachers are revealed.

Summing up the conclusions of our study, we note that the results showed the following: 19% of the teachers surveyed have a high level of psychological culture; 75% of teachers received an average level and 6% of the sample of teachers surveyed have a low level of psychological culture.

Educators with a high level of psychological culture have a more optimal motivational complex of vocational and pedagogical activities. What is the optimum motivational complex, the more activity of the teacher is motivated by the content of teaching activity, the desire to achieve certain positive results in it.

Key words: *psychological culture of the teacher, preschoolers, motivation.*

УДК 159.992.73

DOI: 10.31339/2617-9598-2019-1(3)-183-198

Чернов Артем Анатолійович

здобувач,

Національний педагогічний

університет імені М. П. Драгоманова,

практичний психолог,

Полтавський дошкільний навчальний заклад № 63 «Казка»

ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ АФЕКТИВНОГО КОМПОНЕНТУ СТАВЛЕНЬ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА ДО МОРАЛЬНИХ НАСТАНОВ

Анотація. Статтю присвячено емпіричному аналізу афективного компоненту ставлення в структурі особистості молодшого школяра. Описано основні принципи, за якими працюють використані нами тестові методики. Розкриття суті афективного компоненту відбувається через розгляд авторитетних осіб, які впливають на формування особистості молодшого школяра. Отримані результати зіставляємо з теоретичним доробком вікової та педагогічної психології, намагаємося адаптувати наші висновки до потреб Нової Української школи.

Ключові слова: авторитет, афективний компонент, когнітивний компонент, поведінковий компонент, ставлення, молодший шкільний вік, емоційний розвиток, проекція, тест.

Постановка проблеми. Афективний компонент ставлення в структурі особистості молодшого школяра має мотивувальний ефект – він перебуває у прямій залежності від авторитетних осіб, які висувають свої вимоги щодо моральної поведінки молодшого школяра, підкріплюють або припиняють поведінку учня, оцінюють її. Дослідження цього компоненту, ставлень дитини молодшого шкільного віку, дасть змогу теоретично розширити наші уявлення про взаємодію між всіма трьома компонентами ставлень (афективний, когнітивний, поведінковий) та краще визначити роль кожного з них, що також зробить можливим з певною долею надійності прогнозувати поведінку індивіда. У прикладному плані вирішення вище окресленої проблеми дасть змогу практичному психологу школи діагностувати афективний компонент ставлення молодшого школяра з метою створення для нього оптимальних умов розвитку та навчання.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. На сучасному етапі розвитку психологічної думки М. Біла розглянула ризики інформаційного середовища для формування особистості в сучасному світі, серед яких визначила: емоційну депривацію, агресивність та втрата почуття співпереживання [3]; В. Заїка зробив огляд сучасних небезпек, які можуть вплинути на емоційний розвиток молодшого школяра та особливості ставлень соматично хворої дитини [5; 6]; Л. Клочек розглядав вплив стосунків між вчителем та учнем на емоційне життя молодшого школяра [7]; Л. О. Кондратенко, Л. М. Манилова наголосили на важливості створення

сприятливої емоційної атмосфери у школі для дітей молодшого шкільного віку [8]; І. Кочерегіна окреслила нариси сучасного розуміння процесу саморегуляції [9]; А. Мелоян та І. Новіков описали вплив дитячо-батьківських стосунків на розвиток емоційного ставлення до інших [13]; Н. Михальченко вивчав патріотичну рефлексію молодшого школяра засобами проєктивної та суб'єктивної психодіагностики [14]; В. Найчук розглянув процес формування емоційного інтелекту в дітей молодшого шкільного віку [16]; М. Салюк та М. Яновська окреслили вплив сучасних медіа на емоційний стан людини [20]; Ю. Терлецька розглянула емоційну деривацію як деструктивний психологічний стан [21]. Українська школа на сучасному етапі розвитку зазнає значних змін і реформ, що стосуються насамперед початкових класів [18]. Сучасні наукові дослідження звертають свою увагу здебільшого на загрози інформаційного світу або розглядають окремо взятий вид стосунків (учень-вчитель). Запропонована робота значно розширює види цих стосунків, та уточнює їх, концентрує своє увагу на емоційному враженні дитини від них.

Метою запропонованої статті є використання вищезазначеного теоретичного підґрунтя до аналізу проблеми виміру афективного компонента ставлення дитини молодшого шкільного віку. Досягнення поставленої мети можливе через послідовне виконання таких завдань:

1. Визначити психологічні особливості дитини молодшого шкільного віку;
2. Аналіз опорних понять та визначення функцій афективного компоненту;
3. Підбір методик емпіричного виміру афективного компоненту;
4. Емпіричний вимір афективного компоненту.
5. Аналіз результатів, зіставлення результатів з даними попередніх досліджень, обґрунтування користі отриманих результатів для сучасної української школи.

Виклад основного матеріалу. Виходячи з заявленої теми, нам необхідно визначитися з термінологією та опорними поняттями, якими ми будемо користуватися під час розгляду заявленого питання. У трактуванні термінології часто виникають суперечності, зумовлені різними теоретичними вподобаннями вчених. Так, молодший шкільний вік – це період онтогенетичного розвитку, межі якого відповідають періоду навчання дитини в початковій школі (6–7, 10–11 років). Соціальна ситуація розвитку в цей віковий період характеризується переходом до систематичного навчання у школі. У цьому віці інтенсивно розвиваються пізнавальні процеси, які стають більш довільними та усвідомленими. Провідним пізнавальним процесом стає мислення (Л. Виготський), яке стимулює виникнення і розвиток таких новоутворень, як рефлексія та аналіз. Завдяки навчанню з'являється внутрішній план дій. Центальною подією в житті дитини молодшого шкільного віку є залучення її до суспільно оцінюваної діяльності [19]. Суспільна значущість навчальної діяльності є принципово важливою для розвитку особистості дитини, оскільки значно розширює її соціальні зв'язки,

що сприяє соціалізації. Дитина переходить на абсолютно нову позицію стосовно всього оточення – на позицію учня. О. Леонтьєв підкреслює, що зміна соціальної позиції приводить до зміни всієї системи ставлень дитини. Під ставленням ми розуміємо свідомий, вибірковий, заснований на досвіді зв'язок індивіда з різними сторонами об'єктивної дійсності, який проявляє себе у діях, реакціях та переживаннях [15]. Перша спроба побудувати теорію особистості на базі ставлень до дійсності належить О. Лазурському [10]. Як зазначалося вище, молодший шкільний вік є сприятливим часом для розвитку когнітивних психічних процесів. Тому логічно припустити, що цей проміжок часу є сензитивним для формування когнітивного компоненту ставлення.

В емоційному житті індивіда виникають зрушення, зумовлені кризою семи років. Найсуттєвішою особливістю цієї кризи є початок диференціації внутрішньої та зовнішньої сторін особистості. Школяр починає свідомо орієнтуватися в особистих почуттях. Наслідком цього є розуміння, що означає «Я радію», «Я засмучений», «Я сердитий», «Я добрий», «Я злий». У дитини виникає усвідомлена орієнтація у своїх почуттях. Вона відкриває для себе сам факт своїх почуттів. Почуття для неї починають відкривати свій сенс (школяр, що гнівається, розуміє, що він гнівається). Завдяки цьому у дитини виникають нові ставлення до себе, емоційний компонент стає більш зрілим. Під час кризи семи років вперше виникає узагальненість почуттів, або афективне узагальнення, логіка почуттів. Наприклад, у дитини дошкільного віку немає справжньої самооцінки та усвідомлення власної цінності. За умови успішного проходження кризи семи років у особистості виникає рівень домагань до самого себе та оцінка власної успішності

За М. Смітом та Б. Ломовим ставлення мають трикомпонентну структуру, до якої входить: афективний компонент – відповідає за емоційну оцінку ситуації, в період молодшого шкільного віку афективний компонент зазнає суттєвих трансформацій; когнітивний компонент – включає в себе знання людини про об'єкт, до якого відноситься ставлення, внаслідок цього провідною діяльністю стає навчання; провідним психічним процесом стає мислення [2; 11]. Когнітивний компонент в молодшому шкільному віці активно розвиваються. Серед надбань розвитку можна виділити план дій та аналіз уже виконаної діяльності. Таким чином, виникнення та формування ставлень напряму залежить від діяльності; поведінковий компонент – власне поведінка індивіда стосовно значущого об'єкту соціальної дійсності. Прийнято розрізняти мимовільну поведінку, основою якої є минулий досвід та стереотипні реакції; довільну поведінку, яка вимагає залучення свідомості та вольових зусиль. Найвищим проявом довільності прийнято вважати вчинок, про це ми говоримо детальніше у попередній роботі [26].

Користуючись принципом детермінізму та послідовності розвитку психічних процесів, ми гіпотетично припускаємо таку наступність розвитку та виникнення трикомпонентної структури. Першим формується емоційний компонент ставлення до навколишньої дійсності, у проміжок часу від народження до 6 років. Обґрунтовуємо цю тезу теорією прив'язаності та провідною потребою немовляти в емоційному спілкуванні. За ним формується когнітивний компонент ставлення. Така ситуація стає можливою внаслідок психічного розвитку та виходу на перший план когнітивних процесів, передумови виникнення ставлень ми розглядаємо тут [24]. Поведінковий компонент завжди тією чи іншою мірою присутній на кожному етапі розвитку, оскільки цей компонент напряму пов'язаний із задоволенням потреб. Наша точка зору близька до позиції В. Ядова стосовно послідовності формування ставлень та Д. Узнадзе, який прямо вказує на зв'язок між настановленням «ставлення» та потребою.

За класифікацією Л. Бурлачука, всі тестові методики можна умовно розділити на суб'єктивні, об'єктивні та проєктивні [4]. Для кращого розуміння принципу їх роботи нижче ми розглянемо механізми проєкції та визначимо сутність суб'єктивних методик, які можуть бути використані під час виміру афективного компоненту ставлення. Під час організації дослідження будемо керуватися основними вимогами до організації констатуючого експерименту [12].

Дія переважної більшості психодіагностичних методик, які підходять до виміру афективного компоненту, пов'язана з проєкцією. Проєкція як психологічне поняття вперше з'являється в психоаналізі та належить З. Фройд, котрий під проєкцією розумів механізм захисту «Я» від неприйнятних внутрішніх імпульсів, почуттів, думок тощо. Сутність цього захисного механізму полягає в приписуванні зовнішнім об'єктам власних неусвідомлюваних рис та особливостей, які були витіснені із свідомості. Таке розуміння проєкції як захисного механізму «Я» отримало назву класичної проєкції та широко розповсюдилось у проєктивній психодіагностиці [1]. Проте подальші дослідження в цьому напрямку (Л. Беллак, Дж. Хаперн, Т. Шибутані та ін.) вказали на існування проєкції, не пов'язаної з роботою захисних механізмів. На сьогоднішній день визначають такі типи проєкції:

- аутична проєкція (де проявляються актуальні потреби людини);
- раціональна проєкція (де проєктуються усвідомлені суб'єктом власні соціально нехвальні риси особистості або поведінки, ці риси суб'єктом постійно виправдовуються);
- симулятивна проєкція (під час якої назовні проєктуються неусвідомлені риси особистості);
- проєкція Панглоса та Кассандри (характеризується виникненням у індивіда поведінки, яка прямо протилежна висловленому прагненню);

– комплементарна проекція (проекція рис особистості, які є додатковими до рис, що реально притаманні особистості).

У дослідженні афективного компоненту ставлень молодшого школяра можливі прояви будь-якого з вищеописаних видів проекції. Найбільш відомими та тими, що заслуговують на довіру, є такі проективні тести, як малюнок сім'ї, незакінчені речення, неіснуюча тварина [17].

Методикою для вивчення афективного компоненту ми обрали незакінчені речення за Ж. Нютеном та О. Орловим [22]. Участь у ньому взяли 272 школярів віком від 6-ти до 10-ти років, дослідження здійснювалося на базі гімназії № 6 м. Полтави. Серед них 86 школярів 7–6 років, 41 школяр 7–8 років, 68 школярів 8–9 рок, 77 школярів 9–10 років. Відповіді школярів ми узагальнили (за темами, що хвилювали школярів, та подали в таблиці відповіді переважної більшості) з 1-го по 4-й клас (див. таб.1).

У відповідях на незакінчені речення в учнів молодшого шкільного віку проектується емоційне ставлення до своєї основної діяльності (навчання у школі), як загалом так і до складових освітнього процесу. Цікавим у відповідях учнів є той момент, що в них спроектувалися страхи, які недавно були трансльовані мас-медіа, що підтверджує результати, отримані сучасними вченими незалежно від нас (М. Біла, М. Салюк та М. Яновська). Методика «Незакінчених речень» чудово розкриває емоційну оцінку освітнього процесу молодшим школярем. Для оцінки впливу авторитету на емоційний компонент ставлення молодшого школяра додатково застосуємо проективно-суб'єктивну методику Рене Жиля.

Існують методики, які позиціонують себе як суб'єктивно-проективні, наприклад, методика Рене Жиля «Сфера міжособистісних стосунків дитини» [23], яку ми застосували до аналізу афективного компоненту. Участь у дослідженні взяли 272 школярів віком від 6-ти до 10-ти років, дослідження здійснювалося на базі гімназії № 6 м. Полтави. Серед них – 86 школярів 7–6 років, 41 школяр 7–8 років, 68 школярів 8–9 років, 77 школярів 9–10 років. Узагальнення відбувалося шляхом пошуку середньостатистичного значення.

Таблиця 1

Проективна методика «Незавершені речення»

Рече ння №	Найбільш типові відповіді	Що саме стало об'єктом проєкції	Інтерпретація
1	Гарно вчиться. Слухає вчителя. Гарно себе поводить. Дисциплінований відмінник.	Власні уявлення про учня як початковий етап переходу настанови в цінність	Учні молодших класів керуються настановами вчителя як орієнтиром у власній навчальній діяльності
2	Погано вчиться. Б'ється не поважає інших. Погано пише, погано читає. Погано себе поводить в школі.	До уявлень додається операційна сторона питання. Відсутність конкретних навичок.	Інтеріоризація досвіду з опорою на оцінку вчителя. Вироблення власних критеріїв оцінки.
3	Мене заохочує. Добрий, лагідний. Ставить хороші оцінки. Гарно пояснює теми.	Велика увага до особистісних, якостей вчителя, незначна увага до проф. якостей.	Вчитель цікавить дітей і як людина, і як професіонал (як людина більше).
4	Кричить. Пише зауваження. Сердиться, Ставить двійки	По суті не подобається покарання, без аналізу його причин.	Захисне прагнення зберегти свою самооцінку.
5	Вона вчить. Там друзі. Отримуєш розум. Добрі вчителі.	Бажання бути прийнятим в колектив. Розвиток власних якостей.	Реалізації власних особистісних потреб.
6	Довго сидить. Багато задають додому. Українська мова та математика. Є старшокласники.	Проекція власних труднощів у навчанні та особистісних страхів.	Відповідь має індивідуальні варіації. По суті відповідає на питання, з чим виникають складнощі.
7	Бувають свята. Багато друзів. Вихідний. Перерва.	Бажання знаходитись та діяти в дитячому колективі	Реалізація потреби в належності та прийнятті.
8	Пожежа. Когось б'ють. Суворий вчитель. Диктант. Контрольна	Проекції інформації з СМІ, бажання безпеки та власні труднощі	Потреба в безпеці розширена та соціалізована
9	Билися. Був ремонт. Були погані діти. Задавали домашню роботу	Індивідуальні складнощі та перенос оцінки вчителя.	Проекція моральних настанов та бажання перерозподілу часу
10	Дуже гарно. Страшно. Буде весело. Буде цікаво	Індивідуальні очікування від школи	Зіставлення реального і очікуваного
11	На мене кричать. Роблять зауваження. Ставлять 2. Сварять.	Протікання навчального процесу.	Емоції з приводу системи виховання в школі
12	Підіймаю руку. Питаю вчителя. Тихо сиджу. Розбираю вдома.	Вирішення складностей під час уроку	Індивідуальні стратегії рішення проблем
13	Запитую батьків. Питаю вчителя. Пишу в Вайбер. Звертаюсь до бабусі.	Вирішення складностей під час домашнього завдання	Індивідуальні стратегії рішення проблем.
14	Виконав вправу. Зробила класну роботу. Зробив домашню роботу. Зробив учинок.	Внутрішня стратегія перевірки класної роботи, дій у колективі	Проектується те, з чим виникають ускладнення.
15	Зробив математику. Відповідає учень. Зробила контрольну, самотійну.	Ускладнення під час навчального процесу.	У переважній кількості випадків учень просто називає проблему
16	Повторюю. Кличу маму. Вчу. Записую.	Мнемічні стратегії	У деяких учнів залишається залежність від дорослого
17	Щось нове. Основи здоров'я. Пишемо. Вчитель розповідає.	Чим цікавить навчальний процес.	В основному були відповіді цікаве та захоплене, як емоція.
18	Бубонять, кричать. Зупиняють урок. Повторюють. Немає нічого цікавого	Чим нецікавий навчальний процес	В основному скарги на дисципліну та відсутність інтересу
19	Була радість. Були друзі. Була перерва, був мир та спокій.	Пропозиції щодо поліпшення шкільного життя.	Від загального до конкретного, в основному потреба в належності.

Таблиця 2

Узагальнений вибір дитини 6–7 років

Шкала №	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
Кількість виборів	11	2	8	4	2	4	6	4	3	1	3	4	1

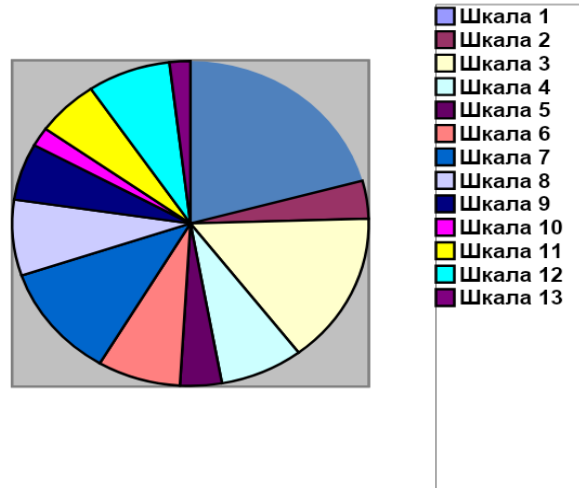


Рис.1 Узагальнений профіль школярів 6-7 років

Згідно з теорією діяльності, приступаючи до навчання в першому класі дитина 6–7 років перебудовує всю свою систему ставлень, зміна соціальної ситуації розвитку провокує внутрішні зміни в особистості – до безперечного авторитету батьків приєднується авторитет вчителя. Поведінка школяра оцінюється тепер і з боку школи та шкільних вимог, спочатку озвучені у формі моральних настанов, засвоєння яких сприяє становленню саморегуляції. Ж. Піаже та Л. Кольберг вважають, що діти 6–7 років вибудовують свою моральну поведінку з опорою на авторитетну особи, така думка емпірично підтверджується і в нашому дослідженні. Оскільки вчитель та батьки стимулюють «правильну» поведінку та припиняють неправильну засвоєння моральних норм будується на емоційному підкріпленні отриманому від авторитетної особи. Однак в ситуаціях, де потрібно відстоювати власні права та інтереси, дитина 6–7 років буде діяти, виходячи уже із власного відчуття справедливості, така поведінка виникатиме під час непорозумінь з однолітками та зумовлена попереднім вихованням в сім'ї. Розуміння справедливості добра і зла яскраво нам демонструє дослідження когнітивного компоненту [25].

Таблиця 3

Узагальнений вибір дитини 7–8 років

Шкала №	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
Кількість виборів	7	4	2	8	1	1	5	5	5	3	3	4	1

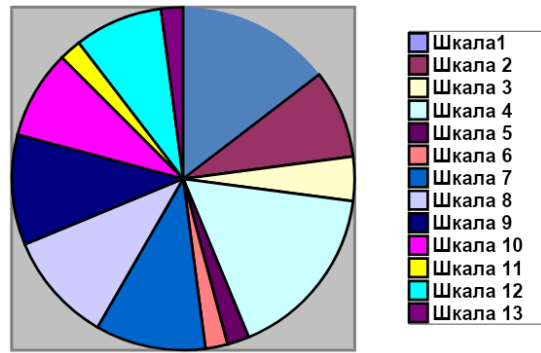


Рис. 2 Узагальнений профіль школярів 7-8 років

Узагальнені показники дитини 7–8 років свідчать про високу значущість для дитини стосунків з братами та сестрами. За даними американського навчального посібника із психології, старші брати та сестри є джерелом для наслідування дитини. Загалом дитина 7–8 років демонструє відхід від авторитетів в бік дитячого колективу – така тенденція ще не має яскраво вираженого характеру, але на профілі можна спостерігати зменшення виборів матері та авторитетної особи. Дитина частіше обирає взаємодію з дитячим колективом, аніж з дорослими, хоча така взаємодія може мати поверхневий та ситуативний характер. Цікавим спостереженням є те, що школярі другого класу із більшим задоволенням спілкуються з братами та сестрами, аніж з бабусями та дідусями, час, проведений з останніми, вже не викликає такого захоплення, як у першому класі. З’являється загальна тенденція приймати участь у суспільних справах в дитячому колективі (урочисті лінійки, виступи, життя класу). У школярів третього класу з’являється потреба в соціальному домінуванні та прагненні до лідерства в групах, у других та перших класах таке прагнення є поодиноким та зумовленим, на нашу думку, індивідуальними психічними якостями.

Таблиця 4

Узагальнений вибір дитини 8–9 років

Шкала №	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
Кількість виборів	8	3	5	3	1	4	5	5	2	3	4	4	3

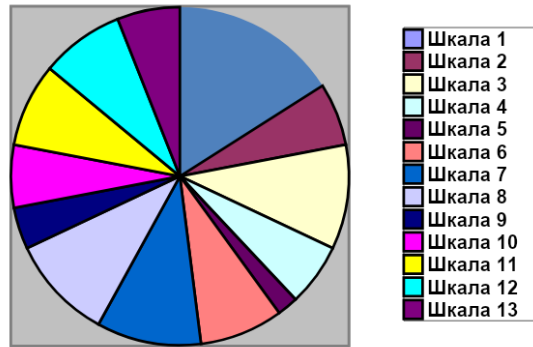


Рис.3 Узагальнений профіль школярів 8-9 років

Відчутної різниці між профілями 2 та 3 класу не має, але вкажемо на той факт, що під час відповідей, що стосувалися друзів, більшістю дітей третього класу був названий конкретний друг, що був вибраний, виходячи з інтересів та психологічної сумісності – тобто спокійний, цікавий, вихований, що свідчить про те, що симпатії дітей 8–9 років набувають сталого характеру, більш усвідомлені та диференційовані. Залишається значна кількість виборів матері та авторитетної особи, більшість з них бачить на її місці вчителя. Уперше діти виявляють тенденцію до ізоляції. Ми пов’язуємо цей факт з набуттям досвіду участі в масових заходах та в усвідомленні такої власної психологічної риси, як інтроверсія, тим паче, що в сучасному суспільстві належність до будь-якої соціальної групи не обов’язково повинна забезпечуватися фізичною присутністю, оскільки є соціальні мережі та групи з великою кількістю осіб, які в них перебувають.

Таблиця 5

Узагальнений вибір дитини 9–10 років

Шкала №	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
Кількість виборів	6	3	4	5	2	7	4	5	3	3	5	3	3

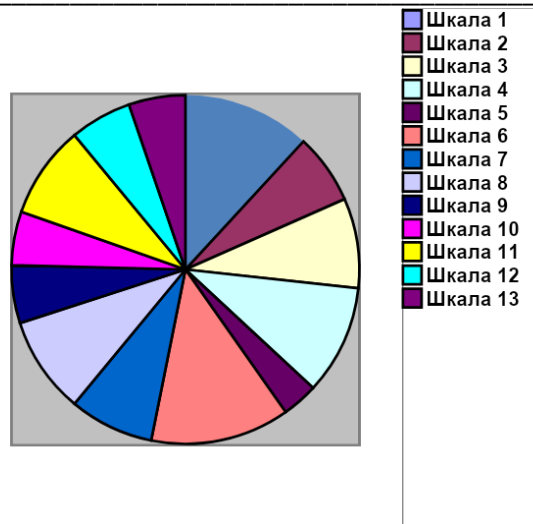


Рис. 4 Узагальнений профіль школярів 9-10 років

Узагальнений профіль дітей 4-го класу демонструє більший відхід від авторитету дорослих падіння в цілому кількість виборів сім'ї та авторитету вчителя в бік дитячого колективу, в цьому віці починається підліткова криза. Таку ситуацію можна пояснити зміною провідної потреби на потребу у спілкуванні, усвідомлення її та початком кризи підліткового віку. За нашою гіпотезою, чим більший відхід від дорослого світу, тим яскравіше ця криза буде протікати. Цікаво, що ставлення дитини змінюються поступово з першого по четвертий клас, і, можливо, в майбутньому завдяки запропонованому вище тесту можливо буде вивести формулу початку підліткової кризи. Таку позицію ми виправдовуємо тим, що ставлення дитини молодшого шкільного віку можливо порівняти з вектором, який має чітку спрямованість та протягом всього молодшого дошкільного віку поступово змінює свої напрямки то в бік дорослих, то в бік однолітків. Втрата авторитету дорослих або зміна напрямку в бік дитячого колективу демонструє нам динамічні характеристики ставлення, які підкріплюються емоційним задоволенням від спілкування з тією чи іншою віковою групою.

Висновки. Проблема наукового пошуку завжди певною мірою пов'язана з підбором адекватного та достатньо точного інструментарію для вивчення будь-якого феномену, закону або ефекту. Завдання психологічної науки – вивчати унікальний та неповторний світ, формалізуючи його, тобто шукати закономірності в унікальному і середньостатистичне в індивідуальному. Для виконання таких амбітних завдань нам, психологам, необхідні достатньо чутливі і одночасно надійні інструменти пізнання чужого суб'єктивного світу. Така вимога є справедливою для будь-якого психічного феномену, але вона виходить на перший план, якщо своїм завданням дослідник бачить вивчення емоцій. У минулому психодіагностика страждала фізіологічним редукціонізмом, зводила всі психологічні прояви емоційного життя індивіда до простих вимірювань нервових реакцій, втрачаючи водночас індивідуальний емоційний сенс, що його вкладає сам індивід у свої емоції, перефразовуючи –

психодіагностика в минулому ігнорувала ставлення. На сучасному етапі розвитку психологічних методів діагностики цей недолік усунуто, але питання підбору діагностичних методів, їх організація, кількість потрібних методик для виміру феномену навряд колись втратить свою актуальність. У запропонованій статті представлено підхід до аналізу афективного компоненту ставлення молодшого школяра, який може бути використаний, доповнений, модифікований або відкинутий. Показано динаміку змін ставлень молодшого школяра до авторитетних для нього осіб.

Перспектива подальших досліджень. Перспектива подальших досліджень полягає в емпіричному застосуванні проєктивних та суб'єктивних тестів для оцінки та опису афективного компоненту ставлення молодшого школяра, поєднанні всіх трьох компонентів ставлення, уточненні ролі кожного в структурі особистості молодшого школяра та організації формувального експерименту за всіма трьома компонентами.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Анастаси А., Урбина С. Психологическое тестирование. 7-е изд. СПб. : Питер, 2009. С. 422–423.
2. Андреева Г. М. Практикум по социальной психологии [под. ред. И. С. Клеценой]. СПб. : Питер, 2008. 256с.
3. Біла І. Інформаційна безпека розвитку особистості. *Становлення та розвиток особистості в умовах інформаційної війни: XI щорічна науково-практична конференція*. Київ: Таврійський університет, 2 березня, 2018. С. 22–25.
4. Бурлачук Л. Психодіагностика. СПб. : Питер». 2006. 351с.
5. Заїка В. М. Проблема кібернасилля, аутоагресивної та суїцидальної поведінки в сучасному суспільстві. *Молодь: освіта, наука, духовність* : тези доповідей XIV Всеукр. наук. конф., м. Київ, 04–06 квітня 2017 р. У II част., ч. II. К. : Ун-т «Україна», 2017. С. 80–82.
6. Заїка В. М. Психологічні особливості переживання хвороби у дитячому віці. *Соціальна робота в сучасному суспільстві: тенденції, виклики, перспективи* : матер. Всеукр. наук.-практ. конф., м. Полтава, 28 лютого 2017 р. К. : Ун-т «Україна», 2017. С. 42–47.
7. Клочек Л. Вплив соціальних умов на розвиток соціальної справедливості особистості педагога. *Forming of modern educational environment: benefits, implementation mechanisms* : International scientific-practical conference. Tbilisi : Orbeliani Teaching Universiti Faculty of Humanities Sulkhana-Saba. 29 september, 2017. С. 7–10.
8. Кондратенко Л. О., Пророк Н. В., Манилова Л. М. Любов до дітей як важлива складова психологічної культури вчителя початкової школи. *Personality, family and society: issue of pedagogy, psychology and sociology* : International scientific-practical conference. Conference: Proceedings. Shumen: “Konstantin Preslavsky Universiti”. 2017. June 16–17. С. 194–196.

9. Кочеригіна І. Саморегуляція в контексті теоретичних підходів. *Науково-методологічні та соціальні аспекти психології* : матеріали всеукраїнської науково-практичної конференції, м. Запоріжжя, 25–26 серпня 2017 р. Запоріжжя: «Класичний приватний університет», 2017. С. 28–31.
10. Лазурский А. Ф. Классификация личностей. СПб., 1921. 401с.
11. Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. М. : Наука, 1984. 439 с.
12. Максименко С., Носенко Е. Експериментальна психологія : підручник. К. : Центр учбової літератури, 2008. 360 с.
13. Мелоян А. Е., Новиченко І. С. Дитячо-батьківські стосунки як фактор розвитку емпатії у молодших школярів. *Науковий вісник Херсонського державного університету*. № 4 (Т-2) (серія психологічні науки). Херсон. 2017 р. С. 75–80
14. Михальченко Н. В. Психодіагностика патріотичної рефлексії молодших школярів. *Науковий вісник Херсонського державного університету*. № 6 (Т-2) (серія психологічні науки). Херсон. 2017 р. С. 87–92.
15. Мясищев В. Психология отношений. Л. : Изд-во ЛГУ, 1960. 153 с.
16. Найчук В. Психологічні особливості емоційного інтелекту молодших школярів. *Науковий вісник Херсонського державного університету*. № 3 (Т. 2) (серія «Психологічні науки»). Херсон. 2016р. С. 76–80.
17. Практикум по возрастной психологии / Л. А. Головей, Е.Ф. Рыбалко. СПб. Речь. 2002. 694 с.
18. Нова Українська школа / група упорядників: Гриневич Л., Елькін О., Колеснікова С. та ін. [загальна редакція Грищенко М.]. МОН 27.10.2016.
19. Приходько Ю. О. Психологічний словник-довідник : навч. посіб. К. : Каравела, 2012. С. 191–193.
20. Салюк М. Дослідження впливу сучасних мас-медіа на емоційний стан людини. *Modern methods, and operational experience in the field of psychology and pedagogics* : International research and practice conference. Lublin, “Maria Curie-Sklodowska Universit”. 2017 October 20–21. С. 217–219.
21. Терлецька Ю. Психічна деривація людини як деструктивний процес функціонування її психіки. *Modernization of educational system: word trends and national peculiarities* : International scientific conference. Kaunas: Izdevnieciba “Baltiga Publishing”, February 23th. 2018. С. 73-76.
22. Усе про мотивацію / укладач. А. Г. Деревеньова. Х. : Основа, 2012. 207 с.
23. Федотова Ю. Практическое руководство по применению методики «Фильм-Тест» Рене Жилия. Владивосток : изд-во МГУ им. адм. Г. И. Невельского, 2004. 47 с.

24. Чернов А. Генези трьохкомпонентної структури ставлень від народження до молодшого шкільного віку. *Науковий вісник Херсонського державного університету*. № 5. (Т-2) Херсон. 2017. С. 125–131.
25. Чернов А. Емпіричне дослідження когнітивного компоненту ставлення молодшого школяра до моральних настанов у структурі особистості молодшого школяра. *Науковий вісник Херсонського державного університету*. № 6 (серія «Психологічні науки»). Херсон. 2017 р. С. 111–119.
26. Чернов А. Моральний вчинок як міра духовного розвитку молодшого школяра. *Проблеми сучасної психології* : зб. наук. праць. Кам'янець-Подільський національний ун-т ім. І. Огієнка та Ін-т психології ім. Г. С. Костюка НАПН України. Вип. 20. 2013. С.728–758.

REFERENCES

1. Anastazy. A., Urbyna S. (2009) *Psykholohycheskoe testyrovanye* [Psychological testing]. Pyter: Pyter [in Russian].
2. Andreeva H.M. (2008) *Pratkytum po sotsyalnoi psykholohy* [Workshop on social psychologists]. Pyter: Pyter [in Russian].
3. Bila I. (2018) *Informatsiina bezpeka rozvytku osobystosti*. [Information security of personality development] *Stanovlennia ta rozvytok osobystosti v umovakh informatsiinoi viiny: XI shchorichna naukovo-praktychna konferentsiia*. (2 bereznia, 2018 hoda) –(pp. 22-25). – Kyiv: Tavriyskyi universytet, [in Ukraine].
4. Burlachuk L. (2006) *Psykodyahnostyka* [psychodiagnostics] Pyter: Pyter [in Russian].
5. Zaika V.M. (2017) *Problema kibernasyllia, autoahresyvnoi ta suitsydalnoi povedinky v suchasnomu suspilstvi*. [The problem of cyber-crime, auto-aggression and suicidal behavior in modern society] *Molod: osvita, nauka, dukhovnist: tezy dopovidei KhIV Vseukr. nauk. konf.*, m. Kyiv, (04–06 kvitnia 2017.) (pp. 80 – 82.) - Kyiv : Universytet «Ukraina», [in Ukraine].
6. Zaika V.M. (2007) *Psykholohichni osoblyvosti perezhyvannia khvoroby u dytiachomu vitsi*. [Psychological peculiarities of the childhood illness] *Sotsialna robota v suchasnomu suspilstvi: tendentsii, vyklyky, perspektyvy: materialy Vseukrainskoi nauk.-prakt. konf.*, m. (28 liutoho 2017 hoda). (pp. 42 – 47). Kyiv: Universytet «Ukraina». Poltava, [in Ukraine].
7. Klochek L. (2017) *Vplyv sotsialnykh umov na rozvytok sotsialnoi spravedlyvosti osobystosti pedahoha*. [Impact of social conditions on the development of social justice of the teacher's personality] *Forming of modern educational environment: benefits, implementation mechanisms/. scientific-practical conference*. (29 veresen, 2017 hod) (pp. 7-10) : “Orbeliani Teaching Universiti Faculty of Humanities Sulkhana-Saba”. Tbilisi [in Georgia].
8. N.V. Prorok, L.O. Kondratenko, L.M. Manilova (2017) *Liubov do ditei yak vazhlyva skladova psykholohichnoi kultury vchytelia pochatkovoї shkoly*. [Love for children as an important component

of the psychological culture of the elementary school teacher] Personality, family and society: issue of pedagogy, psychology and sociology *International scientific-practical conference. Conference: Proceedings.* (cherven 16-17 2017 hod) (pp. 194-196) Shumen: “Konstantin Preslavsky Universiti” Shumen [in Bulgaria]

9. Kocheryhina I. (2017) Samorehuliatsiia v konteksti teoretychnykh pidkhodiv. [Self-regulation in the context of theoretical approaches] Naukovo-metodolohichni ta sotsialni aspekty psykholohii: *Materialy vseukrainskoi naukovo-praktychnoi konferentsii m. Zaporizhzhia*, (25-26 serpnia 2017 hod) (pp. 28-31.) Zaporizhzhia: «Klasychnyi pryvatnyi universytet», Zaporizhzhia [in Ukraine].

10. Lazurskyi A.F. (1921) Klasyfikatsiia lychnosti [Classification of personalities] SPb. Pyter [in Russian].

11. Lomov B.F. (1984) Metodolohicheskye y teoretycheskye problemy psykholohyy. [Methodological and theoretical problems of psychology] Moskva: Nauka. [in Russian].

12. Maksymenko S, E. Nosenko (2008) Eksperymentalna psykholohiia: pidruchnyk. [Experimental psychology] Kyiv: Tsentr uchbovoi literatury. [in Ukraine].

13. Meloian A. E., Novychenko I. S.. (2017) Dytiacho-batkovski stosunky yak faktor rozvytku empatii u molodshykh shkoliariv. [Parent-child relations as a factor in the development of empathy among junior pupils]. Naukovyi visnyk Khersonskoho derzhavnoho universytetu № (seriia psykholohichni nauky) . Scientific Herald of Kherson State University V 4 (T-2) 75-80 Kherson, [in Ukraine].

14. Mykhalchenko N. V. (2015) Psykhodiagnostyka patriotychnoi refleksii molodshykh shkoliariv. [Psychodiagnostics of patriotic reflection of younger schoolchildren] Naukovyi visnyk Khersonskoho derzhavnoho universytetu (seriia psykholohichni nauky) - Scientific Herald of Kherson State University V 6 (T-2) 87-92 Kherson, [in Ukraine].

15. Miasyshchev V. (1960) Psykholohiia otnosheni [Relationship psychology] Pyter: Pyter [in Russian].

16. Naichuk V. (2016) Psykholohichni osoblyvosti emotsiinoho intelektu molodshykh shkoliariv [Psychologic features of the social institution of young schoolchildren] Naukovyi visnyk Khersonskoho derzhavnoho universytetu (seriia psykholohichni nauky) - Scientific Herald of Kherson State University V 3 (T-2) 76-80 Kherson, [in Ukraine].

17. Holovei L. A. Rybalko E.F. (2002) Praktikum po vozrastnoi psykholohyy [Workshop on age psychology] SPb.: Rech [in Russian].

18. Hrynevych L., Elkin O., Kolesnikova S. (2016) Nova Ukrainska shkola [Nova Ukrainian School] MON [in Ukraine]

19. Prykhodko Yu. O., Yurchenko V.I. (2012) Psykholohichniy slovnyk [Psychological Dictionary] Kiev: Caravel [in Ukraine]

20. Saliuk M. A., Yanovska M. V. (2017) Doslidzhennia vplyvu suchasnykh mas-media na emotsiynyi stan liudyny. [Research of the influence of modern mass media on the emotional state of man] Modern methods, and operational experience in the field of psychology and pedagogics *International research and practice conference* (zhovten 20-21 2017 hoda) (pp. 217-219) , Lublin: “Maria Curie-Sklodowska University” [in Poland].
21. Terletska Yu. (2018) Psykhichna deryvatsiia liudyny yak destruktyvnyi protses funktsionuvannia yii psykhiky [Mental derivation of man as a destructive process of functioning of his psyche] Modernization of educational system: word trends and national peculiarities. International scientific conference. (hruden 23th. 2018hoda) (pp. 73-76) Kaunas: Izdevnieciba “Baltiga Publishing”, [in Lithuania].
22. Derebenova A. H. (2012) Use pro motyvatsiiu [All about motivation] Kharkiv: Osnova [in Ukraine].
23. Fedotova Yu. (2004) Praktycheskoe rukovodstvo po pryimeneniiu metodyky «Fylm - Test» Rene Zhylia [Practical Guide to Using the Film-Test Method by Rene Gill] Vladyvostok: yzdatelstvo MHU ym. adm. H. Y. Nevelskoho [in Russian].
24. Chernov A. (2017) Henezhy trokhkomponentnoi struktury stavlen vid narodzhennia do molodshoho shkilnoho viku. [Genesis of the three-component structure of attitudes from the birth up yhe young school age]. *Naukovyi visnyk Khersonskoho derzhavnoho universytetu (seriia psykholohichni nauky). Scientific Herald of Kherson State University*. V-5 (T-2) 125-131 [in Ukraine].
25. Chernov A. (2018) Empirychne doslidzhennia kohnityvnoho komponentu stavlennia molodshoho shkoliara do moralnykh nastanov u strukturi osobystosti molodshoho shkoliara [Empirical study of the cognitive component of the attitude to moral principlesin the structure of the junior pupil personality] *Naukovyi visnyk Khersonskoho derzhavnoho universytetu (seriia psykholohichni nauky) - Scientific Herald of Kherson State University*. V-6 (T-2) 111-119 [in Ukraine].
26. Chernov A. (2013) Moralnyi vchynok yak mira dukhovnoho rozvytku molodshoho shkoliara [Moral act as a measure of the spiritual development of a junior schoolboy] *Problemy suchasnoi psykholohii (zbirnyk naukovykh prats) Kamianetsk-Podilskyi natsionalnyi universytet imeni Ivana Ohniiienka ta Instytut psykholohii im. H.S. Kostiuka NAPN Ukrainy - Problems of Contemporary Psychology* (collection of scientific works) Kamyansky National University named after Ivan Ognienko and the Institute of Psychology named after. GS Kostyuk V – 20. 728-758 [in Ukraine].

Chernov A. A. EMPIRICAL RESEARCH OF THE AFFECTIVE COMPONENT OF THE ATTITUDES OF THE YOUNG SCHOOL CHILDREN TO MORAL DIRECTIVES

The article is devoted to the empirical analysis of the affective component of the relation in the structure of the junior pupil personality. The essay describes the basic principles on which our used test methods work. The disclosure of the essence of the affective component is due to the consideration of authoritative individuals who influence on the formation of the junior pupil personality. We compare the obtained results with the theoretical work of age and pedagogical psychology, we try to adapt our conclusions to the needs of the New Ukrainian school.

The essay analyzes the attitude of the junior student towards moral directive in the context of their attitude to the authoritative person who produces these directives. We made a cut from the first to the third grades using a projective and subjectively projective technique. The received results we compare to the scientific achievements of pedagogical and age psychology. The analysis of moral directives was implemented from the position of social installation. This approach allows us to consider the attitude of the junior pupil in a wider social context. The article is a logical continuation of the analysis of attitudes in the three-component structure of the attitude, since in this paper we analyze the affective component that is close to the motivational structures. This allows us to assume in the essay what is moral or immoral behavior of a child of junior preschool age motivated by. In our opinion, empirical results which were analyzed by us and theoretical material both specify the process of formation of self-regulation of an individual, as an independent self-contained mental institution, which was formed as a result of interaction with the surrounding world. It will also allow a practical psychologist of the New Ukrainian School to more effectively identify the causes of school maladaptation for younger school children, which in turn will increase the effectiveness of their work.

Key words: *authority, affective component, cognitive component, behavioral component, attitude, junior school age, emotional development, projection, test.*

УДК 37.015.3:159.937 – 027.233.4
DOI: 10.31339/2617-9598-2019-1(3)-199-210

Шатирко Лариса Олексіївна
старший науковий співробітник,
Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України

ПСИХОЛОГІЧНІ ВИМІРИ ДЕСТРУКТИВНОЇ ВЗАЄМОДІЇ СУБ'ЄКТІВ ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ У ПРОЯВАХ ЗАЛЯКУВАННЯ ТА ЦЬКУВАННЯ

Анотація. У статті здійснено аналіз психологічних вимірів явищ залякування та цькування (булінгу) в контексті загальної проблеми забезпечення ефективної взаємодії учасників освітнього простору. Окреслено відповідне предметне поле та виявлено методологічні особливості його психологічного дослідження. Розглянуто сутність означених психологічних явищ як проявів деструктивної взаємодії, описано психологічні характеристики, за яких взаємодія втрачає конструктивне спрямування й набуває ознак деструктивності. Визначено методологічні орієнтири дослідницького пошуку, які дадуть змогу розширити уявлення про феномен залякування й цькування та психологічно обґрунтувати методи подолання проявів деструктивних стратегій взаємодії учасників освітнього простору в усіх його сегментах та різних рівнях соціальних контактів. Описано прояви негативного впливу деструктивної взаємодії на ефективність вирішення освітніх завдань та особистісний розвиток учасників освітнього простору.

Ключові слова: освітній простір, деструктивна взаємодія, залякування, цькування, міжособистісна взаємодія суб'єктів.

Важливим чинником ефективної організації освітнього процесу, рішення освітніх завдань і досягнення освітньої мети суспільства, чинником всебічного розвитку та самореалізації особистості є конструктивна успішна взаємодія всіх учасників освітнього простору – учнів, педагогів, представників адміністрації, батьків, спеціалістів (психологів, логопедів, медичних працівників, дефектологів тощо). Освітнянська практика з особливою увагою докладає зусиль до забезпечення конструктивної взаємодії учасників, максимально залучаючи соціальні важелі організації безпечного освітнього простору. 19 січня 2019 року набув чинності Закон України від 18.12.2019 року № 2657-VIII «Про внесення змін до деяких законодавчих актів України щодо протидії булінгу (цькуванню)» (у засіданнях робочої групи з підготовки закону до другого читання довелось брати участь і авторів цієї статті). Відповідно, Закон України «Про освіту» [3] доповнено пунктом, яким передбачено, що булінг (цькування) – це діяння (дії або бездіяльність) учасників освітнього процесу, які полягають у психологічному, фізичному, економічному, сексуальному насильстві, у тому числі із застосуванням засобів електронних комунікацій, що вчиняються стосовно малолітньої чи неповнолітньої особи та (або) такою особою стосовно інших учасників освітнього процесу,

внаслідок чого могла бути чи була заподіяна шкода психічному або фізичному здоров'ю потерпілого. Крім цього, зроблено відповідні доповнення до статей Закону «Про освіту», які визначають права та обов'язки осіб, які залучаються до освітнього процесу. Цей закон є важливим кроком на шляху гуманізації взаємодії суб'єктів освітнього простору в усіх його сегментах, а також на шляху правового забезпечення рішення цієї актуальної проблеми. Про своєчасність та важливість цього кроку свідчить, зокрема, увага засобів інформації, широкий резонансний відгук й обговорення в суспільстві, осмислення проблеми. Зокрема, в лютому 2019 р. Київська міська профспілка працівників освіти направила до парламентських фракцій і груп пропозиції щодо визнання булінгом злочинних дій батьків стосовно педагогічних працівників [7].

Постановка проблеми. Суттєвим моментом визнання суспільством соціального значення проблеми булінгу й постановки питання про правове її забезпечення була попередня дослідницька робота із психологічного аналізу навчально-виховного процесу, означення важливості психологічного забезпечення успішної взаємодії учасників освітнього процесу, відповідно докладного вивчення психологічних вимірів взаємодії в усіх її явищах і формах, як конструктивних, так і деструктивних. Наразі психологічне бачення проблеми ґрунтується на визнанні руйнівного впливу різних форм деструктивної взаємодії, таких як залякування, психологічне насилля, знущання та цькування (булінг) на психологічний клімат освітнього простору, що має подальші негативні наслідки в індивідуальному розвитку учасників освітнього простору й суспільства загалом, унеможливорює гарантування права дитини навчатися в безпечному освітньому просторі.

Важливо відзначити, що значною мірою визнання проблеми й актуальність постановки питання на рівні правового запобігання явищам цькування (булінгу) викликана не стільки відчутним їх поширенням в освітньому просторі, скільки відображенням загальної тенденції гуманістичної орієнтації суспільства на вирішення завдань освіти, розуміння суспільством важливості демократичних гуманістичних цінностей, що відображено, зокрема, в «Концепції розвитку освіти України на 2015–2025 роки» [5] та в Законі про освіту [3]. Разом з тим, попри увагу та активне обговорення в українському суспільстві, складно назвати психологічно обґрунтовані характеристики, що могли б відобразити кількісні аспекти проблеми як на рівні шкільного навчання, де проблема визнається як більш тривожна, так і на рівні інших сегментів освітнього простору. Означена ситуація спонукає дослідницьке осмислення її психологічної складової й подальший пошук шляхів, методів подолання деструктивних стратегій взаємодії учасників освітнього простору в усіх його сегментах та різних рівнях соціальних контактів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Загальний огляд означення цієї актуальної практичної проблеми на рівні психологічної науки, й зокрема її відображення у психологічних

дослідженнях дає підстави для висновку, що вагомий досвід системного психологічного вивчення явищ цькування та залякування протягом тривалого часу накопичено в Європейських країнах, особливо скандинавських, Великій Британії, Японії. Але більше число досліджень говорить швидше про увагу суспільства до організації безпечного освітнього простору, ніж про частоту проявів залякування в освітньому просторі саме тих країн. Певною мірою зростання уваги демократично зорієнтованих соціумів до проблем деструктивних форм взаємодії в освітньому просторі лежить у площині цінностей безпечного для розвитку особистості життєвого простору і викликано загальносвітовою увагою до проблеми прав людини, її права навчання та розвитку в безпечному просторі. Залякування й цькування в освітньому просторі – це всесвітня проблема, яка притаманна формалізованим освітнім просторам і визнається як загально розповсюджена, разом з тим в дослідженнях відзначається що не більше 15% учнів входять в число тих, хто або самі регулярно здійснюють цькування, або є його ініціаторами (Olweus, 1993) [12]. Проте й цей відносно незначний відсоток викликає велике занепокоєння з огляду на негативні наслідки на рівні загальних характеристик освітнього простору, педагогічного процесу і розвитку особистостей, у нього включених. Так, зокрема в психологічних дослідженнях прослідковується зв'язок між використанням таких деструктивних форм взаємодії, як залякування, цькування індивідуумом у шкільні роки й порушенням ним правових норм в дорослому віці. У дослідженні (Olweus, 1993) [12] наводяться дані про існування помітного (до 65%) зв'язку між діями залякування й протиправними вчинками; зрештою автор доходить висновку про закріплення особистістю досвіду активної участі в актах цькування та залякування в якості моделі поведінки в дорослому житті, що негативно впливає на формування вмінь розвивати й підтримувати позитивні стосунки з оточенням, на розвиток комунікативних здібностей (R. Oliver, J. H. Hoove & R. Hazler (1994)) [13].

Водночас не менш глибокі деформації відслідковуються стосовно учасників освітнього простору, які стали жертвами залякування та цькування, були його пасивними учасниками, належали до найближчого оточення або емоційно були пов'язані із жертвою. Психологічний аналіз деструктивної взаємодії дає підстави розглядати її коло як значно більше, ніж число безпосередніх учасників, оскільки до переживання ситуації долучаються батьки, рідні, друзі скривдженого; у цьому колі формується негативний образ освітнього простору. Не лише жертви, але й часом пасивні учасники бояться й уникають освітнього середовища, розцінюючи його як небезпечне місце, пов'язане з нещастями, переживанням образ, страху, гніву, приниження. Отже, дослідження підтверджують помітний кореляційний зв'язок між впливами, наслідками деструктивних форм взаємодії і подальшим проблемним розвитком особистості, появою психосоматичних захворювань, формуванням деструктивних

особистісних стратегій взаємодії людини в подальшому соціальному житті, фіксацією сценарію «агресор-жертва» в особистісному поведінковому наборі.

Наразі в Україні відчутно бракує порівняльних психолого-педагогічних досліджень стосовно кількісного розповсюдження явища залякування та цькування в різних сегментах освітнього простору. Зарубіжні дослідники відзначають, що найбільш характерним явищем залякування є в умовах середніх навчальних закладів (Nolinetal, 1995, M. J. Nolin, E. Davies & K. Chandler (1995) [11]. Помічено, що для навчального процесу середньої шкільної ланки випадки ситуацій цькування, залякування (особливо з використанням прямих фізичних інструментів впливу) є найбільш поширеними, знижуючись до закінчення школи, поряд з тим зловживання цькуванням в усній формі залишається постійним. Також дослідники відзначають, що залякування, має місце в усіх сегментах освітнього простору і використовується як інструмент впливу не лише учнями, але й іншими учасниками освітнього простору – вчителями, батьками.

Практичні проблеми прояву явищ залякування та цькування та потреба запобігання їм в освітньому просторі наразі актуалізують в Україні дослідницьку увагу психологів до їх вивчення з метою поглиблення теоретичних уявлень і побудови обґрунтованих інструментів їх психологічного супроводу. Зміст феноменології, що дає змогу окреслити ситуації залякування, знущань та цькування, відображує різні аспекти й описується в різних контекстах, засобами різних психологічних конструктів: як певний специфічний тип агресії; як поведінку, спрямовану на заподіяння шкоди, перешкоджання певним діям; як дисбаланс влади, коли людина або група з більш сильною владою атакує більш слабку; як прояви психологічного насилля, конфлікти. Відтак вважаємо перспективним, з метою інтеграції окремих дослідницьких підходів до вивчення та пошуку шляхів запобігання таким явищам, як цькування та залякування, їх психологічне осмислення в контексті загальної проблеми забезпечення ефективної продуктивної взаємодії учасників освітнього простору. Комплексне психологічне дослідження, зокрема вивчення засобів репрезентації смислових, емоційних складових, вербальних та невербальних інструментів цькування та залякування, дасть можливість розширити та поглибити психологічне знання про деструктивну взаємодію з метою напрацювання стратегій та засобів протидії деструктивним впливам, протидії спробам перетворення окремих сегментів освітнього простору в простір деструктивності.

Метою статті є означення та осмислення психологічних вимірів феноменів залякування та цькування, як проявів деструктивної взаємодії учасників освітнього простору, окреслення відповідного предметного поля та виявлення методологічних особливостей його психологічного дослідження.

Виклад основного матеріалу. Теоретичні засади дослідження складають методологічні орієнтири, розроблені в системі наукових підходів: діяльнісний підхід (Л. С. Виготський, В. В. Давидов); суб'єктний підхід (В. О. Татенко,); генетико-моделювальний метод психологічного дослідження (С. Д. Максименко,); гуманістична парадигма освіти (В. Г. Кремень). У межах означених методологічних орієнтирів долається протиріччя між традиційною парадигмою освіти з притаманними їй рисами десуб'єктності, та новими сучасними ідеями антропоцентризму, взаємодією в освітньому просторі через смислотвірну діяльність всіх суб'єктів освітнього простору, творення й відтворення культурних цінностей. У контексті діялісного підходу взаємодія визначається через наявність спільної діяльності, організованої активності двох або кількох суб'єктів, цілеспрямованої на виробництво й відтворення об'єктів матеріальної або духовної культури. Смысл взаємодії розуміється через призму розуміння дій, що забезпечують спільну для суб'єктів діяльність в ситуації обміну саме діями, що обумовлює необхідність для суб'єктів випрацювати нові форми та норми спільних дій. Парадигма суб'єктності дає можливість виокремити нову площину у вивченні системи освіти і особистості, ставить проблеми, пов'язані з вивченням процесів в розвитку, у багатоманітності їх проявів, закономірностей і аспектів аналізу сутнісних властивостей людини, що конкретизують її суб'єктність – цілепокладання, самодетермінація, самореалізація. Гуманістична парадигма дає змогу осмислити взаємодію в освітньому просторі, як спрямоване на розвиток індивідуальної ідентичності смислотворення всіх суб'єктів освітнього простору, становлення індивідуального стилю взаємодії учасників освітнього простору в контексті розповсюдження нових форм здобування знань і нових форм зайнятості. Відповідно до цих методологічних настанов, в освітньому просторі, який є складною різновіковою соціальною спільнотою з притаманною їй багатовекторною системою (безпосередньої, опосередкованої, представленої зовні, внутрішньо представленої) взаємодії, остання опосередковується психолого-педагогічними чинниками, позицією кожного з учасників стосовно мети, засобів діяльності, до інших учасників. В означеній у нашому дослідженні системі методологічних координат взаємодія є атрибутом спільної діяльності учасників, їхньої спільної активності, спрямованої на відтворення або створення матеріальних та ідеальних об'єктів, відтак учасники виступають як суб'єкти спільної для всіх суб'єктів діяльності, яка визначає, опосередковує цінність для суб'єкта себе й іншого суб'єкта для себе в діяльності. В освітньому просторі взаємодія реалізується через психолого-педагогічні впливи учасників для вирішення спільних завдань і взаємну їх психолого-педагогічну обумовленість у життєдіяльності.

У дослідженні ми послуговувалися найбільш розповсюдженим тлумаченням терміну «міжособистісна взаємодія» – «...в широкому розумінні – як випадковий, або умисний,

приватний, або публічний, довготривалий або короткочасний контакт двох і більше людей, що призводить до взаємних змін у їхній діяльності, стосунках, поведінці й установках. У вузькому сенсі – як система взаємообумовлених індивідуальних дій, пов'язаних циклічною причиновою залежністю, за якої поведінка кожного з учасників є одночасно і стимулом, і реакцією на поведінку решти” [6, с. 52]. Вирізняється взаємодія: конструктивна, деструктивна, реструктивна, рестриктивна (така, що обмежує, стримує, здійснює тиск і заборони (лат. *restrictio* – обмеження)).

У парадигмі суб'єктного підходу конструктивна взаємодія визначається суб'єкт-суб'єктною організацією через привнесення і взаємне збагачення особистісних смислів, через визнання й толерування подібності-відмінності думок, оцінок, уявлень суб'єктів освітнього простору з приводу фактів та подій, що відбуваються, відповідно у взаємодії домінують поведінкові сценарії допомоги, захисту, підтримки, супроводу. Розглянуті психологічні характеристики ефективної взаємодії учасників освітнього простору дають змогу окреслити сукупність психологічних ознак, за яких взаємодія втрачає конструктивне спрямування й набуває ознак деструктивності.

Осмилення в контексті визначених методологічних орієнтирів сукупності психологічних вимірів, що окреслюють архітектуру деструктивних форм особистісної взаємодії учасників освітнього простору, центрується навколо основної мотиваційно-сміслової характеристики, означеної відсутністю спільної, опосередкованої освітніми завданнями мети діяльності (учіннєвої, комунікативної, педагогічної), що нівелює цінність іншого як партнера в діяльності, який розглядається лише як об'єкт, його суб'єктні характеристики ігноруються або забороняються заперечуються, руйнуються. Отже, тим самим деструктивна взаємодія носить суб'єкт-об'єктний характер, спрямовується установками утвердження одним з учасників взаємодії власної суб'єктної позиції за рахунок морального приниження іншого, обмеження його прав, знецінення його суб'єктності; відтак деструктивні форми взаємодії в контексті провідної діяльності гальмують становлення особистісних новоутворень суб'єктності особистості. Ці базові мотиваційно-сміслові настанови визначають стратегію та форми взаємодії, добір засобів. Відтак у такій позасуб'єктній взаємодії учасники добирають негативні деструктивні поведінкові стратегії, інструменти комунікації, як більш ефективні й результативні.

Типологія деструктивної взаємодії (активної, пасивної, прихованої) може бути визначена за психологічною феноменологією, яка її описує: психологічне насилля, агресія, маніпулювання людиною, як об'єктом, ігнорування суб'єктних характеристик (свободи, гідності, прав і под.), ізоляція, брехня, залякування, цькування, використання несправедливих звинувачень, образ, презирливого ставлення, погроз, приниження, надмірних вимог та

критики, необґрунтованих заборон та обмежень, негативного оцінювання, повідомлення неправдивої, образливої інформації про людину, обмеження в діяльності або виключення з діяльності, із соціального кола спілкування, примус до дій, поведінки, мовних висловлювань. Залякування може проявлятися як через пряму відкриту форму дій, поведінки, наприклад, загрози, образи, фізичні та психічні тиски, так і носити непрямий, опосередкований характер, через дії ізоляції, виключення із суспільного середовища. Поряд з тим до кола психологічних вимірів деструктивної взаємодії слід віднести і певний добір психологічної феноменології, що і собі описує психологічні ефекти, прояви, особистісні новоутворення, які складаються в результаті досвіду деструктивних форм взаємодії: втрата довіри до себе і світу, дифузна самоідентичність, полезалежний когнітивний стиль, зовнішній локус контролю, занепокоєння, тривожність, фрустрація основних потреб, порушення сну й апетиту, депресія, агресивність, поступливість, догідливість, комунікативна некомпетентність, низька самооцінка, схильність до усамітнення, суїцидальні нахили, затримки фізичного та психічного розвитку, особистісні розлади, наркотичні залежності, харчові поведінкові розлади, соматичні та психосоматичні захворювання тощо. Слід зауважити, що поведінкові стратегії, які використовуються в різних ситуація деструктивної взаємодії, нерівнозначні за поняттєвим та феноменологічним наповненням, не належать до одного розряду психологічних явищ. Їх об'єднує свідомий негативний вплив на інших учасників, відсутність спільної мети діяльності, ігнорування суб'єктних характеристик інших, свідоме бажання викликати негативні переживання в інших, бажання самоствердження за рахунок морального приниження іншого. Домінантним емоційним забарвленням деструктивної взаємодії є негативна емоційна палітра, яку укладають негативні емоції та почуття (гнів, злоба, презирство, зневага, ревності, заздрощі, мстивість, образа, страх, роздратування і, поряд з ними, тривожність, занепокоєння, розпач, втрата довіри), які на емоційному рівні викликають, супроводжують та підтримують перебіг деструктивної взаємодії.

Особливе місце в низці деструктивних форм взаємодії займає цькування, залякування (булінг), специфічною характеристикою якого є характеристика тривалості перебігу, неодноразове продовження ситуації. Переважна більшість дослідників підкреслюють, що ключовим компонентом залякування, цькування (незалежно від форми – фізичне, психічне, пряме, опосередковане, у вигляді погроз), є його неодноразова демонстрація, повторюваність через деякий час з метою створення тривалого зразка переслідування й зловживання (Batsche и Knoff (1994); Olweus (1993) [9; 12]. У психологічних дослідженнях у якості важливого моменту цькування підкреслюється наявність свідомого наміру їх здійснювати й відповідно очікувати від залякуваних негативних переживань; підкреслюється свідоме бажання завдати шкоду іншому й піддавати його станові стресу (D. Tattum and E Tattum (1992) [15].

Комплекс чинників, що окреслюють причиново-наслідковий аспект виникнення, застосування, підтримки деструктивної взаємодії, є надзвичайно складним і потребує окремого розгляду, спеціального цілеспрямованого психологічного вивчення. У зарубіжних дослідженнях виокремлюється низка умов, які на загал об'єднуються навколо можливих причин використання учасниками освітнього простору різних форм деструктивної взаємодії: соціальні впливи, особистісні чинники та фактори навколишнього середовища (Ahmad&Smith (1994); Batsche&Knoff (1994)) [8; 9]. У числі чинників, що зумовили специфічне формування особистостей, схильних до здійснення цькування та залякування, відзначаються особливості виховання, коли використовується фізичне покарання, зразки стратегій залякування, знущання, цькування в організації своєї взаємодії з іншими. Особливого значення тут надається сімейному вихованню, яке оточувало учасника освітнього простору в дитинстві й могло негативно вплинути через дефіцит батьківської уваги, турботи, теплоти, піклування та любові, відсутність емоційного зв'язку з батьками, негативний приклад батьків використовувати агресивну поведінку, заявляти про себе соціально неприйнятними способами.

Серед психологічних особливостей, притаманних ініціаторам та виконавцям залякування, цькування, відзначають: труднощі соціальної адаптації; непередбачувану поведінку; опозиційність стосовно дорослих; відсутність співчуття до жертв; потребу контролювати ситуацію, дії інших. У деяких дослідженнях підкреслюється, що індивіди, схильні до здійснення цькування та залякування, демонструють високу тривожність. Зокрема у своїх дослідженнях (Batsche, Knoff (1994); Olweus (1993) [8; 12] зазначають, що особистості, які проявляли лідерство в ситуаціях залякування та цькування та були ініціаторами цього, демонстрували схильність до депресії та низьке почуття власної гідності, причому ці риси підсилювалися із процесом дорослішання.

Для особистостей, що опинились у статусі жертв залякування та цькування, характерними є низька самооцінка, недостатньо розвинуті соціальні навички спілкування, брак друзів, соціальна ізоляваність, потреба в батьківській опіці. Переважна більшість дослідників не відмічає суттєвої кореляції між потраплянням у статус жертви та фізичними характеристиками (одяг, вага, зріст, фізичні вади, певні аксесуари, наприклад окуляри). Єдиною вагомою в цьому плані характеристикою жертви можна назвати тенденцію бути більш слабкими, ніж ті, хто піддають їх залякуванню та цькуванню (Batsche, Knoff (1994); Olweus (1993) [8; 12]).

Висновки і перспективи. Залякування, цькування, знущання як прояви деструктивної взаємодії в освітньому просторі – важлива соціальна проблема, яка виходить за межі конкретного освітнього закладу й освітнього простору загалом, оскільки торкається освітніх

завдань суспільства в площині як академічної ефективності, так і особистісного зростання окремих учасників освітнього простору й суспільства загалом. Проблема психологічно обґрунтованого запобігання явищам деструктивної взаємодії учасників освітнього простору є багатоаспектною та багатосторонньою, що спонукає до поглибленого психологічного осмислення психологічних вимірів феноменів залякування та цькування, вивчення когнітивних, смислових, комунікативних параметрів, окреслення відповідного предметного поля та виявлення методологічних особливостей його психологічного дослідження. Негативний вплив досвіду деструктивної взаємодії проявляється: у роз'єднанні та ізоляції учасників освітнього простору, дезінтеграційних процесах; руйнації відносин прихильності між людьми, у деформаціях і порушеннях психічного (поведінкового, інтелектуального, емоційного, вольового, комунікативного, особистісного) розвитку; фіксації сценарію «агресор-жертва» в особистісному поведінковому наборі, використанні неадаптивних шаблонів поведінки, трансформації базових потреб особистості, формуванні особистісного самонеприйняття.

Основною мотиваційно-смисловою характеристикою деструктивної взаємодії є відсутність спільної, опосередкованої освітніми завданнями мети діяльності (учіннєвої, комунікативної, педагогічної), що нівелює цінність іншого як партнера в діяльності, який розглядається лише як об'єкт, його суб'єктні характеристики ігноруються або забороняються, заперечуються.

Психологічна проблематика актуального емпіричного вивчення цькування, залякування в контексті проблеми деструктивної взаємодії учасників освітнього простору конкретизується в напрямку: встановлення психологічних ознаки деструктивної взаємодії з позицій усіх учасників, а також на рівні позицій агресора та жертви; визначення системи емоційних та смислових концептів, що описує деструктивну взаємодію; окреслення психологічних ознак, що свідчать про набуття освітнім простором ознак деструктивності. Особливої дослідницької уваги заслуговують питання визначення й психологічної інтерпретації вербальних та невербальних маркерів деструктивної взаємодії.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Закон України про статус медпрацівника. URL: [www.osvita.ua\) http://osvita.ua/school/63540/](http://osvita.ua/school/63540/)
2. Закон України «Про внесення змін до деяких законодавчих актів України щодо протидії булінгу (цькуванню)». *Відомості Верховної Ради (ВВР)*, 2019, № 5, ст. 33. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2657-viii>
3. Закон України «Про освіту». *Відомості Верховної Ради (ВВР)*, 2017, № 38–39, с. 380. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>
4. Максименко С. Д. Генетична психологія учіння людини : монографія. Київ : Видавничий Дім «Слово», 2017.
5. Національна доповідь про стан і перспективи розвитку освіти в Україні. Н. М. Авшенюк, О. В. Аніщенко, М. В. Артюшина, Г. О. Балл. Педагогічна думка, 2016.
6. Психологічна енциклопедія / [авт.-упорядник О. М. Степанов]. К. : Академвидав, 2006. 424 с.
7. Пропозиції Київської міської профспілки працівників освіти до парламентських фракцій і груп щодо визнання булінгом злочинних дій батьків стосовно педагогічних працівників. URL: <http://osvita.ua/school/63865/>
8. Ahmad Y., & Smith P. K., 1994. Bullying in schools and the issue of sex differences. In John Archer (Ed.), *MALE VIOLENCE*. London : Routledge.
9. Batsche G. M., &Knoff H. M., 1994. Bullies and their victims: Understanding a pervasive problem in the schools. *School PSYCHOLOGY REVIEW*, 23 (2), 165-174. EJ 490 574.
10. Charach A., Pepler D., & Ziegler, S.,1995. Bullying at school a Canadian perspective: A survey of problems and suggestions for intervention. *EDUCATION CANADA*, 35 (1), 12-18. EJ 502 058.
11. Nolin M. J., Davies E., & Chandler, K., 1995. Student victimization at school: Statistics in brief. Washington, DC: NationalCenterforEducationStatistics. ED 388 439.
12. Olweus D., 1993. *Bullying at school: What we know and what we can do*. Cambridge, MA: Blackwell. ED 384 437.
13. Oliver R., Hoover J. H., &Hazler R., 1994. The perceived roles of bullying in small-town Midwestern schools. *JOURNAL OF COUNSELING AND DEVELOPMENT*, 72 (4), 416-419. EJ 489 169.
14. Sjostrom, Lisa & Stein Nan., 1996. *BULLY PROOF: A TEACHER'S GUIDE ON TEASING AND BULLYING FOR USE WITH FOURTH AND FIFTH GRADE STUDENTS*. Boston, MA: Wellesley College Center for Research on Women and the NEA Professional Library. PS 024 450.
15. Tattum D. and Tattum E., 1992. *Social Education and Personal Development*. London,: David Fulton.

16. Whitney I., & Smith P. K., 1993. A survey of the nature and extent of bullying in junior/middle and secondary schools. *EDUCATIONAL RESEARCH*, 35 (1), 3-25. EJ 460 708.

REFERENCES

1. Zakon Ukrainy pro status pedpratsivnyka [The Law of Ukraine on the status of a pedagogue] ([www.osvita.ua](http://osvita.ua)) <http://osvita.ua/school/63540/>
2. Zakon Ukrainy Pro vnesenniazmin do deiaknykh zakonodavchykh aktiv Ukrainy shchodo protydyi bulinhu (tskuvanniu) [Law of Ukraine On Amendments to Certain Legislative Acts of Ukraine on Combating Bullying (Violence)] (Vidomosti Verkhovnoi Rady (VVR), 2019, № 5, ст.33) <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2657-viii>
3. Zakon Ukrainy Pro osvitu [Law of Ukraine on Education] (Vidomosti Verkhovnoi Rady (VVR), 2017, № 38-39, ст.380). <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>
4. Maksymenko S.D. (2017). *Henetychna psykholohii auchinnia liudyny: monohrafiia*. [Genetic psychology of human learning: monograph]. Kyiv: Vydavnychi Dim «Slovo».
5. Natsionalna dopovid prostan i perspektyvy rozvytku osvity v Ukraini NM Avsheniuk, OV Anishchenko, MV Artiushyna, HO Ball... [National report on the state and prospects of education in Ukraine] 2016, Pedahohichna dumka.
6. *Psykholohichna entsyklopediia* / [avt. – uporiadnyk O.M.Stepanov]. [Pedagogical encyclopedia] K. : Akademvydav", 2006. 424 s.
7. Propozytsii Kyivskaoi miskoi profspilky pratsivnykiv osvity do parlamentskykh fraktsii i hrup shchodo vyznannia bulinhom zlochynnykh dii batkiv stosovno pedahohichnykh pratsivnykiv. [Proposals of the Kyiv City Union of Education Workers to parliamentary factions and groups on the recognition of bullying of parents' criminal actions against pedagogical workers] <http://osvita.ua/school/63865/>.
8. Ahmad, Y., & Smith, P. K., 1994. Bullying in schools and the issue of sex differences. In John Archer (Ed.), *MALE VIOLENCE*. London: Routledge.
9. Batsche G. M., & Knoff H. M., 1994. Bullies and their victims: Understanding a pervasive problem in the schools. *School PSYCHOLOGY REVIEW*, 23 (2), 165-174. EJ 490 574.
10. Charach A., Pepler D., & Ziegler S., 1995. Bullying at school--a Canadian perspective: A survey of problems and suggestions for intervention. *EDUCATION CANADA*, 35 (1), 12-18. EJ 502 058.
11. Nolin M. J., Davies E., & Chandler, K., 1995. Student victimization at school: Statistics in brief. Washington, DC: National Center for Education Statistics. ED 388 439.
12. Olweus, D., 1993. *Bullying at school: What we know and what we can do*. Cambridge, MA: Blackwell. ED 384 437.

13. Oliver R., Hoover J. H., & Hazler, R., 1994. The perceived roles of bullying in small-town Midwestern schools. JOURNAL OF COUNSELING AND DEVELOPMENT, 72 (4), 416-419. EJ 489 169.
14. Sjostrom, Lisa & Stein Nan., 1996. BULLY PROOF: A TEACHER'S GUIDE ON TEASING AND BULLYING FOR USE WITH FOURTH AND FIFTH GRADE STUDENTS. Boston, MA: Wellesley College Center for Research on Women and the NEA Professional Library. PS 024 450.
15. Tattum D. and Tattum E., 1992. Social Education and Personal Development. London,: David Fulton.
16. Whitney I., & Smith P. K., 1993. A survey of the nature and extent of bullying in junior/middle and secondary schools. EDUCATIONAL RESEARCH, 35 (1), 3-25. EJ 460 708.

***Shatyrko L. O. PSYCHOLOGICAL MEASUREMENTS OF DESTRUCTIVE
INTERACTION OF SUBJECTS OF THE EDUCATIONAL SPACE IN THE
MANIFESTATIONS OF INTIMIDATION AND HARASSMENT***

Summary. *The article analyzes the psychological measures of intimidation and bullying phenomena in the context of the general problem of ensuring effective interaction of participants in the educational space. The corresponding subject field is outlined and methodological peculiarities of his psychological research are revealed. The essence of these psychological phenomena, as manifestations of destructive interaction, is considered. Described psychological characteristics, in which the interaction loses a constructive direction and acquires signs of destructiveness. The methodological guidelines of the research search, which will expand the concept of the phenomenon of intimidation, harassment and psychological substantiation of methods of overcoming the manifestations of destructive strategies of the interaction of participants in the educational space in all its segments and different levels of social contacts, are determined. The manifestations of the negative influence of destructive interaction on the effectiveness of solving educational problems and the personal development of participants in the educational space are described. The psychological issues of the actual empirical study of the phenomena of harassment, intimidation in the context of the problem of destructive interaction of participants in the educational space are specified: the establishment of psychological signs of destructive interaction from the positions of all participants, as well as at the level of positions of the aggressor and the victim; definition of the system of emotional and semantic concepts describing destructive interaction; the outline of psychological signs, which testify to the acquisition of signs of destructiveness by the educational space. Particular research attention deserves attention to the definition and psychological interpretation of verbal and non-verbal markers of destructive interaction. The results of research will increase the psychological competence of participants in the educational space, the development of psychologically grounded constructive strategies for interaction.*

Key words: *educational space; destructive interaction; intimidation, harassment; interpersonal interaction of subjects.*

УДК 159.93:159.923(045)

DOI: 10.31339/2617-9598-2019-1(3)-211-221

Штих Ірина Ігорівна
старший викладач кафедри психології
Мукачівського державного університету

МЕХАНІЗМИ СОЦІАЛЬНОЇ ПЕРЦЕПЦІЇ У ПРОЦЕСІ ВЗАЄМОДІЇ ПСИХОЛОГА ТА КЛІЄНТА

Анотація. У статті йде мова про механізми соціальної перцепції у взаємодії психолога і клієнта. Особлива увага приділяється такому механізму як емпатія. Підкреслена роль емпатії у психотерапевтичній та консультативній роботі. Здійснений короткий теоретичний огляд історичного розвитку поняття емпатії у психології. Вказано, що емпатія представляє собою розуміння емоційного стану іншої людини через співпереживання. Висвітлюються результати досліджень емпатії, каналів емпатії та спрямованості особистості на прикладі студентів – майбутніх психологів. Окреслюються практичні підходи до формування емпатійних здібностей студентів закладів вищої освіти у процесі фахової підготовки.

Ключові слова: соціальна перцепція, емпатія, канали емпатії, емпатійні здібності, взаємодія «психолог – клієнт», спрямованість особистості.

Постановка проблеми. Становлення особистості психолога охоплює весь період його практичної діяльності. Даний процес бере свій початок з університетської лави і триває протягом усього професійного життя психолога. Зміст професіоналізму полягає не тільки в досягненні високих професійних результатів, не тільки у високій продуктивності людської праці, але неодмінно містить психологічні компоненти – внутрішнє ставлення людини до праці, стан її психічних якостей (мотиваційна і операціональна сторони професіоналізму), сприймання нею інших людей, спрямованість її особистості тощо. До структури міжособистісного спілкування, яке є надважливим в системі професійних умінь і навичок психолога, входить соціальна перцепція. Під соціальною перцепцією мається на увазі процес сприймання соціальних об'єктів – людей, соціальних групи, великих соціальних спільнот. Механізмами соціальної перцепції є пізнання і розуміння людьми один одного (ідентифікація, емпатія, атракція); пізнання себе в процесі спілкування (рефлексія); прогнозування поведінки партнера по спілкуванню (каузальна атрибуція). Нас цікавить найбільше процес емпатії – розуміння емоційного стану іншої людини через співпереживання, проникнення в її суб'єктивний світ.

Феномен емпатії розуміється як здатність людини уявляти себе іншою і тілесно – чуттєво проживати її стани і форми. Емпатія вважається важливим чинником морального розвитку особистості; вона розглядається як ефективний засіб розкриття і засвоєння внутрішнього єства моральних відносин, естетичних норм, що культивуються; вона сприяє розвитку гуманних відносин, альтруїстичного стилю поведінки. Емпатійне співчуття, співпереживання виступає мотивом-посередником у діяльності допомоги. Емпатійність розглядається як один із засобів обмеження людиною своєї агресивності. І, нарешті, емпатія –

необхідна умова розвитку особистості, її емоційної зрілості, міжособистісного взаєморозуміння.

У сучасній психологічній практиці емпатія – центральна категорія цілої низки напрямів консультування і психотерапії. У різноманітних психотерапевтичних школах саме високий рівень емпатії психотерапевта вважається найбільш доведеною умовою ефективності психотерапії в цілому. Здатність до емпатії вважається найважливішою професійно значущою якістю психолога. Проблема розвитку емпатії ставиться як одна з основних в контексті організації навчання та супервізії професіоналів-практиків [5].

У професійній підготовці фахівців гуманітарних професій ще зберігається недостатня увага до особистісної готовності до професійної діяльності, до можливості прояву емпатії, і в той же час виражена висока потреба гуманістичного ставлення до людини. В реальній життєвій практиці фахівці професійної сфери «людина-людина»: психологи, лікарі, педагоги, юристи, менеджери зустрічаються не тільки з дружнім ставленням, але і з жорсткістю як соціально-психологічною проблемою суспільства. Саме емпатія як здатність до співчуття, співпереживання, розуміння внутрішнього світу людини є для професіонала рятівним засобом збереження власної цілісності, доброзичливості, але для цього вона повинна виступати високорозвиненою і стійкою особистісною якістю людини гуманітарної професії. Тому розвиток і вдосконалення її проявів у взаєминах з іншими людьми є важливим завданням становлення особистості в умовах вищої освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. В останні десятиріччя у зв'язку з розвитком психологічної антропології, гуманітарної психології, суб'єктного підходу до вивчення особистості, а також зі зростанням популярності гуманістичної парадигми, значно збільшилася кількість досліджень емпатії. Перш за все, досліджується її значення для фахівців професій соціономічного типу загалом і, зокрема, психотерапевтів, медиків, учителів, викладачів вищих навчальних закладів, практичних соціологів та ін.

У багатьох визначеннях фігурує, що емпатія – це здібність, яку можна спеціально розвивати. Теж саме слід сказати і за погляди про емпатію як комунікативну навичку. У данному випадку А. Айві, М. Айві, Ю. Гіппенрейтер, Дж. Іган, Т. Карягіна, К. Козлова, Р. Кочюнас, Л. Саймек–Даунінг та К. Ягнюк чітко заявляють про те, що можна навчитися використовувати емпатію у консультативному процесі [3;4;5;7].

У вітчизняній психології радянського періоду поняття емпатії з'явилося досить пізно і було викликане поживавленням наукових процесів в цілому після кризи 90-х років. Донині зберігають свою актуальність методологічні проблеми дослідження емпатії, на які вказувала автор перших публікацій з даного питання Т. Гаврилова: «Одночасно порушується ряд питань,

теоретично і експериментально мало розроблених в науці, таких, наприклад, як проблема емоційних станів, взаємозв'язок переживання і поведінки і т.д.» [3]

У сучасній зарубіжній психології науковий інтерес багато в чому пов'язаний з появою нової галузі вивчення емпатії – нейрофізіологічної. Дана область виникла після відкриття італійським вченим Дж. Ріццолатті з колегами так званих дзеркальних нейронів. Йде мова про дзеркальний принцип роботи мозку в цілому. З кожним днем примножуються як емпіричні дослідження емпатії з використанням засобів реєстрації збудження дзеркальних нейронних мереж, так і теоретичні роботи, які намагаються переосмислити в світлі нових відкриттів нейрофізіології саму суть соціальності, людських відносин в цілому й емпатії зокрема [6].

У нашій країні зростання числа досліджень емпатії в основному кількісне з акцентом на дослідження емпатії у соціальній психології як феномену соціальної перцепції і міжособистісної взаємодії [4].

Слід зазначити, що вперше обґрунтування емпатії як найважливішого методу психотерапії ми знаходимо в роботах засновників найпотужніших психотерапевтичних напрямків К. Роджерса і Х. Кохута [3;7]. На думку К. Роджерса, емпатія означає «входження в особистий перцептивний світ Іншого і ґрунтовне його впорядкування. Вона має на увазі сенситивність до постійно змінюваних в цій іншій людині чуттєвих сенсів, які плавно переходять один в одного – до страху, чи гніву, або ніжності, або збентеження, або чого б то не було ще, що переживає він або вона. Емпатія означає тимчасове проживання в житті іншої людини, обережне переміщення в ньому без того, щоб давати будь-які оцінки; емпатія означає відчуття смислів, які він або вона навряд чи усвідомлюють, але без прагнення розкрити неусвідомлювані почуття, оскільки це могло б бути дуже загрозливим. Емпатія означає часту звірку з людиною відносно точності ваших відчуттів і керування тими реакціями, які ви отримуєте від неї. Ви є надійним супутником людини в його або її внутрішній світ» [7].

К. Роджерс виділяє наступні властивості процесу емпатії:

1. Збереження в емпатичному процесі власної позиції емпатуючого; збереження психологічної дистанції між ним і тим, до кого звернена емпатія.
2. Наявність співпереживання (яким би по знаку не було переживання емпатованого), а не просто емоційного ставлення (симпатії).
3. Динамічний (процес, дія), а не статичний (стан, здатність) характер феномена емпатії [7].

К. Роджерс і Х. Кохут затверджують також статус емпатії як предмета найважливішої потреби розвитку особистості, тобто вони здійснюють інтеграцію двох основних напрямків розвитку поняття «емпатія». Методологічною формою цієї інтеграції є взаємне опосередкування пізнання і відносин. Основним контекстом інтеграції виступає проблема

діалогічного трактування особистісного розвитку: розвиток особистості неможливий поза Іншим. У цьому контексті емпатія виступає як фундаментальна умова розвитку особистості. Розкриваючи цю умову більш детально, К. Роджерс висуває гіпотезу про те, що «суттєва позитивна особистісна зміна не може статися ніяким чином поза відносинами»[7]. Решта умов розкривають: по-перше, особливості учасників відносин: клієнт не конгруентний, вразливий або тривожний, а терапевт конгруентний або, іншими словами, інтегрований в цих відносинах; по-друге, характеристики відносин: терапевт відчуває безумовне прийняття клієнта й емпатичне розуміння його внутрішньої системи відліку, яке він передає клієнту, а клієнт, хоча б у мінімальному ступені, сприймає комунікацію емпатичного розуміння і безумовного прийняття терапевта [7].

Мета статті. Беручи до уваги всю складність розуміння емпатії як психологічного феномена та враховуючи погляди науковців на емпатію, як на професійно важливу якість практичного психолога, ми розуміємо доцільність вивчення даної теми в наш час. Актуальним на сьогодні є визначення чинників розвитку емпатії й оптимального рівня її вираженості для ефективної роботи практичного психолога. Окремої уваги потребує розвиток професійної емпатії як емоційної компоненти в структурі особистості студента-майбутнього психолога у процесі фахової підготовки у закладі вищої освіти.

Отже, метою статті є висвітлення ролі емпатії як механізму соціальної перцепції у процесі взаємодії психолога з клієнтом; дослідження рівня прояву емпатії та розвитку каналів емпатії у психологів в період їх навчання, а також визначення спрямованості особистості психолога. Результати емпіричного дослідження дають підстави до рекомендацій щодо необхідності розвитку емпатійних здібностей у психологів під час їх фахової підготовки.

Виклад основного матеріалу. Наше дослідження проводилось на базі Мукачівського державного університету серед студентів напряму підготовки «Психологія». Ми застосували такі методики як методика А. Мехрабяна й Н. Епштейна для діагностики емпатії, методику діагностики рівня емпатійних здібностей В. Бойка, опитувальник Т. Данилової для визначення типу спрямованості особистості практичного психолога.

Нами виявлено, що рівні прояву емпатії відрізняються у студентів, які тільки почали своє навчання на освітньому ступені «Бакалавр» (першокурсників), і студентів, які закінчують навчання (четвертокурсників). Дані, отримані в результаті проведеної діагностики за методикою А. Мехрабяна – Н. Епштейна, представлені у табл.1.

Таблиця 1

Результати дослідження рівня емпатійних здібностей за методикою А. Мехрабяна – Н.

Епштейна

Рівень емпатії	Кількість студентів 1-го курсу (у %)	Кількість студентів 4 –го курсу (у %)
Високий рівень	8,7%	16,6%
Середній рівень	46,1%	66,7%
Низький рівень	30,8%	8,3%
Дуже низький рівень	15,4%	8,3%

Як бачимо, у студентів-першокурсників низький і дуже низький рівні емпатії складають 46,2% – практично стільки ж як і середній рівень (46,1%). Високий рівень проявляють лише 8,7% студентів, що майже у два рази нижче, ніж студентів, що закінчують четвертий курс (16, 6%). З цього можемо зробити висновок, що роки навчання в університеті впливають на формування емпатійних здібностей студентів, оскільки вони задіяні в процесі професійної підготовки, у них цілеспрямовано формуються якості, необхідні у практичному застосуванні в майбутній професії. Серед цих якостей одне з провідних місць посідає здатність до емпатії.

Середній рівень проявляє майже у півтора рази більше студентів четвертого курсу ніж студентів першого курсу. Отже, рівень емпатії підвищується відповідно до ступеня професійної підготовки.

Теоретично обґрунтувавши актуальність дослідження емпатії у психологів під час навчання у закладах вищої освіти, ми дослідили рівень розвитку емпатійних здібностей студентів за допомогою тесту «Емпатійні здібності» В. Бойка.

Результати дослідження емпатійних здібностей за методикою В. Бойка представлені в табл.2.

Таблиця 2

Результати визначення каналів емпатії за методикою В.Бойко

Вид емпатії	Категорії студентів	
	Студенти-першокурсники	Студенти-четвертокурсники
Раціональний канал емпатії	20,8 %	12,5 %
Емоційний канал емпатії	20,8 %	18,8 %
Інтуїтивний канал емпатії	16,7 %	25 %
Установки, що сприяють чи перешкоджають емпатії	8,3 %	12,5 %
Проникаюча здатність в емпатії	16,7 %	6,25 %
Ідентифікація	16,7 %	25 %

На високому рівні найбільш представлені такі канали як емоційний канал емпатії та проникаюча здатність в емпатії. Низький рівень прояву всіх складових емпатії найбільш характерний для ідентифікації та інтуїції. Всі інші канали – раціональний, установки, що сприяють чи перешкоджають емпатії – представлені переважно на середньому рівні.

Результат, отриманий нами суперечливий для інтерпретації. Як бачимо з таблиці 2 найбільш розвинений в студентів усіх курсів емоційний канал емпатії (20,8 % у першокурсників і 18,8 % у старшокурсників). Емоційний канал емпатії фіксується як здатність людини входити в емоційний резонанс з оточуючими – співпереживати, брати участь в їх житті. Емоційна чуйність стає засобом входження в енергетичне поле партнера. Зрозуміти внутрішній світ іншої людини, прогнозувати її поведінку й ефективно впливати можливо тільки у випадку, якщо сталося енергетичне налаштування до партнера. Співучасть і співпереживання виконує роль сполучної ланки між людьми.

Першокурсники показують більш високий ніж старшокурсники раціональний канал емпатії (20,8 %), а випускники показують найвищий рівень по інтуїтивному каналу емпатії (25 %). Це може інтерпретуватись наступним чином: студенти молодших курсів застосовують у своєму розумінні іншої людини більшою мірою свої теоретичні знання (раціональний канал), а студенти старших курсів – свої професійні якості – емоції та інтуїтивне мислення, що цілеспрямовано розвивалось за час навчання у закладі вищої освіти. Про це свідчить і той факт, що у старшокурсників сумарний відсоток за емоційним та інтуїтивним каналом складає разом – 48, 8%, а в першокурсників – 37, 5%.

Цікаво, що в сумі за раціоналізацією та ідентифікацією як у першокурсників, так і в четвертокурсників приблизно однакові показники – 37, 5 % та 37, 5% відповідно. Раціональний канал емпатії характеризує спрямованість уваги, сприйняття і мислення людини на розуміння сутності будь-якої іншої людини, на її стан, проблеми та поведінку. Це спонтанний інтерес до іншого, що відкриває шляхи емоційного та інтуїтивного відображення партнера. Тобто, раціональний канал готує фахівця до емоційного та інтуїтивного сприймання – з чого у випускників більш високі показники, які ще лише будуть формуватися у першокурсників.

Умовою успішної емпатії є ідентифікація. Це вміння зрозуміти іншого на основі співпереживання, перенесення себе на місце партнера. В основі ідентифікації легкість, рухливість і гнучкість емоцій, здатність до наслідування. Ми бачимо досить високі показники з ідентифікації у студентів – 16,7% та 25% у першокурсників та четвертокурсників відповідно, хоча аналіз за рівнем вияву даного каналу показує, що саме з ідентифікації студенти проявили низький рівень.

Проникаюча здатність в емпатії розцінюється як важлива комунікативна властивість людини, що дозволяє створювати атмосферу відкритості, довірливості, задушевності. Розслаблення, розташування до себе партнера сприяє емпатії, а атмосфера напруженості, неприродності, підозрілості перешкоджає розкриттю й емпатичному розумінню. Студенти четвертого курсу показали невисокий прояв проникаючої здатності на відміну від першокурсників (6,25% проти 16,7% відповідно). Цей результат потребує додаткового уточнення для виявлення причин даного явища у зв'язку з важливістю проникаючої здатності в роботі психолога.

Результати досліджень за методикою Т. Данилової занесені в табл.3.

Таблиця 3

Домінування типу спрямованості особистості студентів – майбутніх психологів
(за методикою Т. Данилової)

Тип спрямованості особистості студента	Кількість студентів 1-х та 4-х курсів
Егоцентрична спрямованість	19, 5 %.
Гуманістична спрямованість	37, 5 %
Екзистенційна спрямованість	25 %
Прагматична спрямованість	22, 5 %

При егоцентричній спрямованості особистості цілі, інтереси, потреби носять переважно егоїстичний характер і займають центральне місце в ієрархії цінностей. Спілкування з іншими людьми має, як правило, маніпулятивний і споживацький відтінки, характеризується відсутністю справжнього, непідробного інтересу до співрозмовника. Егоїсти центровані на своїх особистих переживаннях, не здатні вийти за їх межі. Цей тип спрямованості не відповідає професійним вимогам практичного психолога. Теоретично він повинен бути представленим в якомога меншій кількості студентів. Так власне і є – лише 19,5 % досліджуваних за результатами методики проявляють даний тип спрямованості особистості.

При гуманістичній спрямованості цілі, інтереси та потреби інших людей набувають першорядного значення. У спілкуванні такі люди толерантні, автентичні, емпатійні. Особи з даним типом спрямованості можуть працювати в сфері психології, оскільки особистісні якості їх відповідають професійним вимогам. Серед обстежених студентів даний тип спрямованості домінує у 37, 5%.

Спрямованість, при якій домінуючою потребою виступає потреба у внутрішній діяльності, яка характеризується високим рівнем самоаналізу, прагненням до самовдосконалення та самореалізації – це екзистенційна спрямованість, яку ми виявили у

четвертої частини досліджуваних студентів – тобто у 25 %. Цей тип спрямованості сприяє становленню професійних навичок психолога, мотивує його до самопізнання та розуміння потреб клієнтів. Студенти з гуманістичною та екзистенційною спрямованістю разом становлять 62,5% і відповідно за методикою В. Бойко – 69% проявляють високий і середній рівні емпатії, з чого ми можемо зробити висновок, що до емпатії схильні в значній мірі особи з гуманістичною та екзистенційною спрямованістю.

При прагматичній спрямованості особистості системою домінуючих потреб є плани й успіхи у виконуваний особистістю діяльності. Інакше кажучи, особистість орієнтується на конкретні результати своєї діяльності, які в свою чергу, визначають особистісну цінність і значимість. Цей вид спрямованості показали 22, 5 % студентів, що свідчить про прагнення до успіху, професійної реалізації та фахового удосконалення.

Егоїстична спрямованість характерна для осіб з низьким та дуже низьким рівнями емпатії, а прагматична зустрічається як в осіб з низьким рівнем, так і з середнім рівнем емпатії.

Можна узагальнити, що для психолога важливим є гуманістичний напрям розвитку, екзистенційне світобачення та прагматизм, завдяки якому можуть успішно реалізовуватись професійні плани та амбіції. Егоїстичний тип особистості не сприяє розвитку емпатійних здібностей і не є перспективним в прогнозі подальшої професійної реалізації студентів як фахівців-психологів.

Висновки і перспективи. Таким чином, нами були проаналізовані та узагальнені рівні розвитку емпатії та спрямованості особистості у студентів-психологів. Застосовані методики дослідження підтвердили свою перспективність, а також здатність даного підходу виявляти емпатійних людей. Виявлено, що рівень емпатії підвищується пропорційно рівню професійної підготовки студентів – психологів (з першого по четвертий курс навчання на бакалавраті).

На високому рівні представлені такі канали емпатії як емоційний канал та проникаюча здатність в емпатії. Низький рівень прояву всіх складових емпатії найбільш характерний для ідентифікації та інтуїції. Всі інші канали – раціональний та установки, що сприяють чи перешкоджають емпатії – представлені переважно на середньому рівні.

Отримані емпіричні дані вказують на високий рівень прояву гуманістичної та екзистенційної спрямованості особистості практичного психолога, а отже емпатія в значній мірі розвивається в осіб саме з таким типом спрямованості особистості.

Даним дослідженням підкреслюється необхідність переорієнтації структури освіти з інтелектуальної на гуманістичну. В цілому ж результати нашого емпіричного дослідження свідчать про необхідність розробляти і впроваджувати рекомендації з підвищення рівня емпатії у студентів-психологів під час фахової підготовки. У цьому полягає просування у вирішенні проблеми.

На нашу думку, емпатійна спрямованість повинна цілеспрямовано формуватися у майбутнього психолога. Психологічними умовами оптимізації механізмів соціальної перцепції у взаємодії психолога з клієнтом є розвиток у психолога соціальної сенситивності, установки на безумовне позитивне прийняття клієнта, інтуїтивно-емоційної атрибуції, гнучкості поведінки, децентрації, навичок емпатичного слухання; орієнтація на пізнання ціннісно-сислової сфери клієнта та ставлення до партнера, до себе і до процесу спілкування як до цінності; прагнення до досягнення взаємного розуміння і довіри з клієнтом. Розвиток професійної емпатії на особистісному рівні передбачає елементи самовдосконалення, самопроекування, тобто самостійну роботу, спрямовану на самого себе. Навчання у закладі вищої освіти має сприяти особистісному зростанню студента. Погляд на емпатійність майбутніх психологів як на професійно важливу якість дає можливість оптимізувати навчально-виховний процес, розробляти нові технології виховання і навчання. Рекомендовано систематичне обстеження студентів-психологів на предмет визначення рівня емпатії і спрямованості особистості, а також розвиток емпатійних здібностей шляхом проведення відповідних тренінгів.

Таким чином, розглядаючи механізми соціальної перцепції, а серед них здатність до емпатії як фактор готовності психолога до професійної діяльності, роблячи акцент на співчутті, співпереживанні, здатності емоційно відгукуватися на переживання клієнта, його сприйняття, проникнення в його внутрішній світ, розуміння його переживань, думок і почуттів, ми можемо говорити про перспективність даного напрямку в дослідженні проблеми взаємодії психолога та клієнта.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бохарт А.К. Эмпатия в клиент-ориентированной психотерапии: сопоставление с психоанализом и Я-психологией. *Иностранная психология*, 1993, том 1, № 2, С. 57-64.
2. Вааль де Ф. Истоки морали : В поисках человеческого у приматов. М. : Альпина нон-фикшн, 2014. 376 с.
3. Гаврилова Т.П. Понятие эмпатии в зарубежной психологии. *Исторический обзор и современные проблемы. Вопросы психологи.* № 2. 1975. С. 147–168.
4. Журавльова Л. П. Психологія емпатії : монографія. Житомир : Вид-во ЖДУ ім.І.Франка, 2007. 328 с.
5. Карягина, Т. Д. Откуда в психотерапии эмпатия : К. Роджерс и его психоаналитические предшественники и последователи. *Консультативная психология и психотерапия.* 2012. № 1. С. 8-31.
6. Риццоллати Дж. Зеркала в мозге. О механизмах совместного действия и сопереживания. М.: Языки славянских культур, 2012. 222 с.

7. Роджерс К. Эмпатия К. Роджерс. Психология мотивации и эмоций ; под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, М. В. Фаликман. М.: ЧеРо, 2002. С. 428–430.

REFERENCES

1. Bohart A.K., 1993. Empatiya v klient-orientirovannoy psihoterapii: sopostavlenie s psihoanalizom i Ya-psihologiyey [Empathy in client-oriented psychotherapy: a comparison with psychoanalysis and I-psychology] Inostrannaya psihologiya, tom 1, 2, P.57-64.
2. Vaal de F., 2014. Istoki morali: V poiskah chelovecheskogo u primatov [Origins of morality: In search of humanity from the primates] М.: Alpina non-fikshn, 376p.
3. Gavrilova T.P., 1975. Ponyatie empatii v zarubezhnoy psihologii [The concept of empathy in foreign psychology] Istoricheskiy obzor i sovremennyye problemy. Voprosyi psihologi 2. P.147–168.
4. Zhuravlova L. P., 2007. PsihologIya empatii [Psychology of empathy] monografIya. Zhitomir: Vid-vo ZhDU Im.I.Franka, 328p.
5. Karyagina, T. D., 2012. Otkuda v psihoterapii empatiya: K. Rodzhers i ego psihoanaliticheskie predshestvenniki i posledovateli [Where in psychotherapy empathy: K. Rogers and his psychoanalytic predecessors and followers] Konsultativnaya psihologiya i psihoterapiya 1. P. 8-31.
6. Ritstsolatti Dzh., 2012. Zerkala v mozge. O mehanizmah sovmestnogo deystviya i soperezhivaniya [Mirrors in the brain. About mechanisms of joint action and empathy] М.: Yazyiki slavyanskikh kultur. 222p.
7. Rodzhers K. Empatiya K. Rodzhers, 2002. Psihologiya motivatsii i emotsiy [sychology of motivation and emotions] pod red. Yu. B. Gippenreyter, M. V. Falikman. М.: CheRo, P. 428–430.

**Shtih I.I. MECHANISMS OF SOCIAL PERCEPTION IN THE PROCESS OF THE INTERACTION OF A
PSYCHOLOGIST AND A CLIENT**

Summary. *The article deals with the mechanisms of social perception in the interaction of a psychologist and a client. Special attention is paid to such a mechanism as empathy, which is an understanding of the emotional state of another person through empathy and compassion, but without losing their own identity. Emphasizes the role of empathy in psychotherapeutic and advisory work, which was first described by C. Rogers and H. Kochut.*

In modern native psychology, the concept of empathy is becoming more relevant and researched both in the context of the mechanism of social perception and in the context of interpersonal interaction in the psychotherapeutic process. The results of empirical studies indicate that empathy develops during training in the process of training psychologists. First-year students are characterized by a lower level of empathy than graduate students. There are differences in the channels of empathy, determined by the method of V. Boyko. At the highest level, such channels of empathy as emotional channel and penetrating ability have been presented. At the lowest level, such components of empathy as identification and intuition have been presented.

The article also presents the results of determining the dominant orientation of the individual according to the method of T. Danilova, according to which the prevailing types of orientation in psychologists are humanistic and existential orientation, and the least represented - selfish orientation of the individual. The practical approaches to the formation of empathic abilities of students of higher educational institutions in the process of professional training have been revealed, as well as the prospects for researching the mechanisms of social perception in the context of psychologist and client interaction have been outlined.

Key words: *social perception, empathy, empathy channels, empathic abilities, interaction of a psychologist and a client, personality orientation.*

УДК 378.011.3-052:159.9:316.647.5:316.77
DOI: 10.31339/2617-9598-2019-1(3)-222-232

Щербан Тетяна Дмитрівна
доктор психологічних наук, професор,
Мукачівський державний університет

Брецько Ірина Іванівна
кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології,
Мукачівський державний університет

ТРЕНІНГ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ

***Анотація.** У статті розглянуто розробку та апробацію тренінгової програми з розвитку професійної ідентичності студентів. Здійснено теоретичний аналіз проблеми професійної ідентичності майбутніх психологів. Розроблено тренінг розвитку професійної ідентичності майбутніх психологів з урахуванням особливостей кризових періодів процесу навчання. Узагальнено результати та здійснено статистичний аналіз ефективності програми тренінгу. Отримані результати констатують покращення комунікативних здібностей, сприймання та розуміння партнерів; формування гуманістичної та альтруїстичної спрямованості на іншу людину, що лежить в основі емпатії; розвиток творчих здібностей та креативності; рефлексивних здібностей, самоаналізу та самопізнання; вербалізації життєвих та професійних цінностей та принципів; підвищення впевненості в собі та формуванні адекватної самооцінки учасників групи.*

***Ключові слова:** професійна ідентичність студентів, тренінгова програма, майбутній психолог, комунікативні здібності, психологічний тренінг.*

Постановка проблеми. Звернення людини до самої себе, прагнення до самореалізації у професійній сфері характеризує потребу суспільства у професійній підготовці. Стрімкі зміни в соціумі ставлять нові вимоги до підготовки таких психологів, які допомагатимуть людині розвиватися, витримувати виклики життя, успішно розв'язувати професійні задачі. Для цього в рамках процесу професійного навчання майбутній психолог повинен оволодіти цілою системою умінь для здійснення психодіагностичної, психокорекційної, консультаційної, психотерапевтичної, тренінгової, психопрофілактичної роботи.

Саме тому на перший план виходить питання не просто підвищення рівня теоретичної професійної підготовки студентів-психологів, а насамперед створення умов для практичної насиченості педагогічного процесу професійного становлення майбутніх фахівців [1; 11; 12]. Тобто психолог повинен вміти самостійно, творчо і відповідально працювати, креативно мислити, професійно діяти у проблемних для особистості клієнта ситуаціях. Ефективність цієї роботи вирішальним чином залежить від рівня професійної ідентичності та рівня готовності до практичної діяльності, які сформовані протягом навчання у вузі.

Сьогодні у вищій освіті сформувався якісно новий підхід до навчання майбутнього фахівця – компетентнісний, що спрямований на формування та розвиток ключових компетенцій особистості як суб'єкта професійної діяльності. Таким чином, професійна підготовка майбутніх психологів повинна здійснюватись у новій, особистісно зорієнтованій парадигмі, передбачати актуалізацію професійно важливих особистісних якостей, орієнтуватися на формування професійної компетентності психолога, а також створення системи професійних навичок, які дають змогу досягати професійного успіху, самореалізації, набуття професійної культури спілкування, професійної інтуїції, рефлексії [1; 7; 9]

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблематику професійної ідентичності психологів досліджували у своїх працях багато вчених, а саме: Г. Балл, О. Бондаренко, Ж. Вірна, Л. Долинська, Н. Коломінський, С. Максименко, В. Панок, Н. Пов'якель, Н. Пророк, О. Саннікова, В. Семиченко, Н. Чепелева, Н. Шевченко, Т. Яценко та ін. [2; 4; 5; 10]. Сьогодні науковцями доведено, що професійна ідентифікація обумовлена професійним потенціалом фахівця та особливостями його комунікативної сфери. Учені акцентували увагу на мотиваційній готовності до професійної діяльності, на особливостях розвитку гуманістичної спрямованості, позитивної Я-концепції, професійної свідомості, мислення, рефлексії та загалом професійно важливих якостей [3]. Розглянуто й проаналізовано різні вимоги до програми професійної підготовки психологів у вищих навчальних закладах. Однак проблема професійної підготовки психолога на етапі навчання у вузі є недостатньо вивченою та дослідженою. Серед широкого спектра питань, які потребують свого вирішення, не достатньо розробленими залишається і питання розвитку професійної ідентичності засобами тренінгу.

Мета дослідження. Таким чином, актуальність проблеми та недостатня її розробленість зумовили мету дослідження – розкрити психологічні особливості розвитку професійної ідентичності майбутніх психологів засобом тренінгу.

Виклад основного матеріалу. Освоєння майбутнім психологом професійної діяльності в освітньо-професійному просторі починається з формування образу предмета діяльності, який включає в себе елементи опису й відношення до них і обумовлює оволодіння цінностями й змістами професійної діяльності. Тому освітньо-професійний простір як сукупність чинників являє собою найважливішу умову розвитку професійних змістів професійного становлення майбутнього психолога: когнітивного, мотиваційно-ціннісного, емоційно-вольового, діяльнісно-практичного. Головна особливість освітньо-професійного простору полягає в умінні майбутнього фахівця розв'язати професійні завдання через здобуття сенсів, примірювання на себе професійної ролі та формування уявлення про професійну позицію. Професійна ідентичність тісно пов'язана з професіоналізацією індивіда, яка розглядається як

складний соціально-психологічний процес, що містить професійний тренінг, засвоєння стандартів і вимог до виконання діяльності, прийняття норм поведінки в межах групи.

Нами розроблено тренінг розвитку професійної ідентичності майбутніх психологів. Програма тренінгу побудована з урахуванням особливостей кризових періодів процесу навчання, які згідно з Е. Ф. Зеєром, обумовлюють перебудову смислових структур професійної свідомості, переорієнтацію на нові цілі, корекцію та ревізію соціально-професійної позиції. Специфіка навчально-пізнавальної діяльності полягає у великій насиченості проміжними цілями, необхідності усвідомлення особистістю значення, виробити сенс отримання певних знань, умінь та навичок майбутньої професійної діяльності. Це дає змогу розглядати тренінг як засіб побудови систем сенсів студентів упродовж навчання у ВНЗ з використанням контекстної організації навчання, що має викликати у студентів певні утруднення в процесі здійснення провідної діяльності, підвищити активність, визначити нові значення професійної діяльності, узгодити настанови й відносини, здійснити прийняття рішення, самоконтроль та регулювання свого професійного шляху. Відмітимо, що зміст програми тренінгу «Розвиток професійної ідентичності майбутнього психолога» використовує психологічні чинники та умови успішного здійснення професійної ідентичності студентів:

- когнітивні (усвідомлення своїх професійних інтересів і здібностей; усвідомлення образу своєї професії та вимог до неї; усвідомлення своєї відповідності вимогам професії та бачення власної перспективи професійного зростання);

- мотиваційно-ціннісні (потреба у придбанні професійних знань та умінь; мотивація до успішної навчально-професійної діяльності; ставлення до обраної професії як до особистісної та соціальної цінності; сформованість позитивного фахового ідеалу);

- емоційно-вольові (поведінкові) (позитивне ставлення до професійного навчання і професійної кар'єри; адекватна самооцінка; наполегливість у професійній підготовці, навчальна активність і самостійність тощо);

- діяльнісно-практичні (сформованість професійних умінь; орієнтація на творчість у навчально-професійній діяльності).

Досягнення мети розробленої нами тренінгової програми здійснювалося шляхом опрацювання 10 занять, психологічний зміст яких відповідає задачі професійного та особистісного розвитку студентів-психологів та формуванню їх ідентичності.

Загальна мета тренінгу: психолого-педагогічний супровід підвищення рівня професійної ідентичності студентів-психологів в умовах ВНЗ шляхом усвідомлення та актуалізації досвіду, рефлексії та вербалізації життєвих та професійних цінностей та принципів, сприяння розвитку професійних якостей майбутніх спеціалістів. Завдання тренінгу: підвищити свої комунікативні здібності; розвинути рефлексивні здібності самоаналізу та самопізнання;

сприяти рефлексії та вербалізації життєвих та професійних цінностей та принципів; сформувати впевненість у собі та адекватну самооцінку учасників групи; підвищити мотивацію студентів до навчання та діяльності; розвиток вміння керувати емоціями.

Тренінгова робота реалізовувалася за допомогою таких форм групової роботи: вправи (індивідуальні та групові), теоретичні частини (міні-лекції та інформаційні повідомлення) – виклад теоретичного матеріалу стосовно теми заняття, ігри, презентація, метод незавершених речень, мозковий штурм, рефлексія, релаксація, психотехнічні вправи тощо.

Тренінг складається з трьох взаємопов'язаних блоків.

1. Особистісна ідентифікація. Блок спрямований на усвідомлення учасниками власної особистості, свого життєвого досвіду, професійних цінностей та принципів, підвищення самооцінки та впевненості в собі (3 заняття).

2. Компенсація. Блок, має на меті розвиток і вдосконалення навичок спілкування, підвищення вербальної і невербальної комунікативності, навчання способам подолання конфліктів (3 заняття).

3. Професійна ідентифікація. Метою даного етапу є розвиток професійних якостей, що сприяють формуванню професійної ідентичності, а саме мотивації до діяльності, вміння керувати емоціями, розвиток творчих здібностей та креативності (4 заняття).

Кожне заняття побудоване таким чином, щоб зачепити всі вищевказані компоненти професійного розвитку та формування професійної ідентичності майбутніх психологів. Одне заняття розраховане на 1,5 години роботи і включає вступ (де відпрацьовуються вправи на підвищення настрою, зняття психоемоційної напруги, створення атмосфери співпраці), основної частини (вправи, спрямовані на реалізацію головної мети конкретного заняття та тренінгу в цілому), а також завершальної частини (вправи, спрямовані на підведення підсумків та рефлексію заняття).

У дослідженні щодо апробації тренінгу взяли участь 30 студентів-психологів (експериментальна та контрольна групи, по 15 осіб в кожній). Тренінгова програма спрямована на розвиток професійної ідентичності студентів-психологів в умовах ВНЗ. Після завершення тренінгу проведено тестування за методиками: «Діагностика особистісної зрілості» Ю. Гільбуха; самоствердження особистості В. Століна, С. Пантелєєва.

Для підтвердження ефективності програми тренінгу проведено аналіз порівняння статистичних відмінностей груп до і після проведення тренінгу (використано непараметричний метод порівняння вибірок, а саме критерій Т-Вілкоксона). Аналіз результатів дослідження після проведення тренінгу свідчить про наявність статистично значимих показників у контрольної та експериментальної групи (до та після тренінгу). Зокрема, на вибірці експериментальної групи отримано наступні результати.

За методикою «Діагностика особистісної зрілості» Ю. Гільбуха відбулися зміни за наступними шкалами: «Мотивація досягнень» – сер. знач. до $T = 3,53$ (24%), $B = 1,06$, після $T = 5,25$ (37%), $B = 1,19$; «Я-концепція» – сер. знач. до $T = 3,87$ (28%), $B = 1,25$, після $T = 5,80$ (40%), $B = 1,15$; «Життєва установка» – сер. знач. до $T = 3,73$ (15%), $B = 1,16$, після $T = 4,67$ (25%), $B = 1,45$.

За методикою «Тест самостворення особистості» В. Століна, С. Пантелєєва змінилися показники за шкалами: «Відвертість» – сер. знач. до $T = 4,43$ (14%), $B = 1,77$, після $T = 5,33$ (20%), $B = 1,35$; «Самовпевненість» – сер. знач. до $T = 3,93$ (11%), $B = 1,53$, після $T = 5,42$ (22%), $B = 1,59$; «Самокерівництво» – сер. знач. до $T = 4,20$ (12%), $B = 1,57$, після $T = 5,50$ (21%), $B = 1,02$; «Самоцінність» – сер. знач. до $T = 4,00$ (12%), $B = 2,00$, після $T = 5,23$ (18%), $B = 1,12$; «Самоприйняття» – сер.знач. до $T = 4,73$ (15%), $B = 1,67$, після $T = 6,13$ (22%), $B = 1,08$.

Після проведення тренінгової програми змінилися показники за 8-ми шкалами. Збільшилися показники мотивації досягнень, що свідчить про позитивну динаміку навчання та підвищення готовності студентів до здійснення особистісного та професійного вдосконалення. Також спостерігається позитивна тенденція до підвищення Я-концепції особистості, що сприяє активному формуванню професійної ідентичності студентів-психологів. Адже Я-концепція – динамічна система уявлень людини про саму себе, що включає усвідомлення своїх фізичних, інтелектуальних природних властивостей; самооцінку; суб'єктивне сприйняття, що характеризує вплив на власну особистість зовнішніх факторів. Вона формується під впливом досвіду кожного індивіда.

Таблиця 1

**Значення критерію Т-Вілкоксона
для експериментальної та контрольної груп**

Назва методики/Назва шкали		Експериментальна група		Контрольна група	
		Z	p	Z	p
Тест «Діагностика особистісної зрілості» Ю. Гільбуха	Мотивація досягнень	-3,310	,001	-1,414	,015
	Я-концепція	-2,277	,005	-2,271	,023
	Почуття громадського обов'язку	-2,994	,031	-1,342	,180
	Життєва установка	-2,994	,003	-1,857	,063
	Здатність до психологічної близькості з іншою людиною	-1,906	,057	-,272	,785
Опитувальник самостворення особистості С. Пантелєєва, В. Століна	Відвертість	-2,974	,003	,000	1,000
	Самовпевненість	-2,560	,010	-1,633	,102
	Самокерівництво	-2,828	,005	-1,414	,157
	Дзеркальне Я	-2,582	,021	-1,633	,102
	Самоцінність	-2,466	,014	-1,841	,066
	Самоприйняття	-2,430	,008	-1,035	,301
	Самоприв'язаність	-2,547	,067	-1,841	,066
	Конфліктність	-,359	,719	-1,190	,234
	Самозвинувачення	-2,845	,024	-,850	,395

Слід відмітити, що покращилися показники, які вказують на підвищення позитивного ставлення до себе, а саме: самоцінність, самовпевненість, самоприйняття. Це доводить, що студенти в ході тренінгових занять зуміли змінити в позитивну сторону уявлення про себе як про особистість, а це є позитивною тенденцією, оскільки сприяє більш швидкому процесу ідентичності учасників. Також у процесі тренінгової роботи підвищено показники: відвертості (зростає довіра до навколишнього світу); настанов (уміння ставити перед собою важливі цілі, пов'язані з особистим та професійним життям).

У результаті реалізації зазначеної тренінгової програми було використано самозвіти учасників, які відмітили позитивні тенденції у розвитку самосвідомості та саморефлексії, а також виконання домашніх завдань, які сприяли позитивній динаміці формування професійних та особистісних якостей. З'ясовано, що у самозвітах учасників відображено більшість очікуваних ефектів. Також учасники описують розширення власних уявлень щодо процесу спілкування в групі, особливостей прояву власних емоцій, набуття вміння ефективно презентувати себе. У цих сферах вони відмічають підвищення самоефективності, впевненості у собі, готовності щиро відноситися до себе та інших, схильністю проїнятися чужими проблемами, емпатійністю, здатністю йти на компроміс.

Зауважимо, що більшість учасників експериментальної групи зазначили, що участь у роботі тренінгової групи спричинила у них позитивні зміни щодо ставлення до себе, у сфері міжособистісного спілкування, вони стали більш впевненими у ставленні до життєвих труднощів, навчилися ставити перед собою конкретні цілі, отриманні нових способів дії у складних ситуаціях, вдосконаленні вмінь визначати, контролювати і відкрито виражати емоції стосовно інших та роботи, у розвитку вміння довіряти і здатності викликати довіру до себе. Негативних змін внаслідок занять у групі тренінгу зафіксовано не було.

Загалом учасники тренінгу за результатами повторної діагностики продемонстрували підвищення позитивного ставлення до себе, здатність приймати себе, відчувати симпатію до себе, проявляти достатній рівень активності для досягнення результатів, прагнення до розвитку, змін і вдосконалення на фоні зниження негативного ставлення до своєї особистості.

Разом з тим, відмічається підвищення рівня розвитку самоповаги та здатності приймати себе як особистість у період навчання у ВНЗ. Більш позитивне сприйняття себе, як майбутнього фахівця у представників експериментальних груп порівняно з контрольними, теж є свідченням позитивної динаміки розвитку професійної ідентичності як наслідку формувальних впливів.

Отже, отримані результати після проведеного тренінгу у студентів експериментальної групи констатують покращення комунікативних здібностей, сприймання та розуміння партнерів; формування гуманістичної та альтруїстичної спрямованості на іншу людину, що

лежить в основі емпатії; розвиток творчих здібностей та креативності; рефлексивних здібностей, самоаналізу та самопізнання; вербалізації життєвих та професійних цінностей та принципів; підвищення впевненості в собі та формуванні адекватної самооцінки учасників групи тощо.

Таким чином, результати проведеного експерименту показали, що теоретичні положення, методичні засоби і процедури, що лежать в його основі, є релевантним засобом розвитку професійної ідентичності студентів-психологів та корекції кризи в їх ідентичності.

Зазначені результати вказують на позитивний вплив розробленої тренінгової програми на формування, розвиток і вдосконалення професійних якостей, які сприяють формуванню професійної ідентичності студентів. Отриманий результат свідчить про правильний вибір форм, методів та інструментів роботи під час проведення формуючого експерименту.

Проведений експеримент показав, що елементи «Тренінгу професійної ідентичності» можна використовувати не тільки в груповій, але і в індивідуальній роботі зі студентами-психологами.

Результати переконливо доводять можливість впливу тренінгу на розвиток професійних структур ідентичності в процесі навчання студентів-психологів у ВНЗ. Розроблений тренінг забезпечує ефективність в досягненні адекватного рівня професійної ідентичності майбутніх психологів.

Висновки і перспективи. Дослідження присвячено розробці та апробації тренінгової програми з розвитку професійної ідентичності студентів. Вчені стверджують, що професійна ідентичність може виступати як основна тенденція професійного становлення особистості; показник рівня розвитку суб'єкта, його професійного шляху; динамічне утворення, яке змінюється під дією низки факторів, основним із яких є професійне навчання. Було реалізовано тренінгову програму, яка спрямована на формування професійної ідентичності майбутніх психологів.

Після проведення тренінгової роботи узагальнено результати та здійснено статистичний аналіз ефективності програми тренінгу. Отримані результати констатують покращення комунікативних здібностей, сприймання та розуміння партнерів; формування гуманістичної та альтруїстичної спрямованості на іншу людину, що лежить в основі емпатії; розвиток творчих здібностей та креативності; рефлексивних здібностей, самоаналізу та самопізнання; вербалізації життєвих та професійних цінностей та принципів; підвищення впевненості в собі та формуванні адекватної самооцінки учасників групи тощо. Це свідчить про ефективність розробленого та тренінгу.

Отже, можна зробити висновок, що психолого-педагогічний супровід професійно-особистісного становлення й розвитку фахівця-професіонала – це своєчасна вказівка

можливих професійних перспектив, а за необхідності – психологічна й педагогічна допомога та підтримка у виборі шляхів професійного й особистісного розвитку, яка може реалізовуватися як засобами психологічної служби, так і шляхом конструювання змісту навчальних дисциплін та використання сучасних методів навчання.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Антонова Н. В. Особливості професійної ідентичності студентів психологічного факультету. *Проблеми загальної та педагогічної психології* : збірник наукових праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України. Т. XI. Част. 4. К., 2009. С. 16-28.
2. Балл Г.А. Концепция самоактуализации личности в гуманистической психологии. Киев-Донецк : «Ровесник», 1993. 32 с.
3. Брецько І. І., В. Марушка. Взаємозв'язок мотиваційного компонента особистості з творчим потенціалом. *Міжнародний науковий журнал "Освіта і наука"* / гол.ред. Т.Д. Щербан, заст. гол. ред. J. Piwowarski, В.В. Гоблик. Мукачєво-Чєнстохова : РВВ МДУ; Академфя ім. Я. Длугоша, 2018. Вип. 24(1). С.86-91.
4. Вірна Ж. П. Мотиваційно-сміслова регуляція у професіоналізації психолога : дис. доктора наук: 19.00.01. Луцьк, 2004. 437 с.
5. Дідик Н. М. Професійно значущі характеристики особистісної зрілості майбутніх психологів. *Проблеми сучасної психології* : Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / За ред. С. Д. Максименка, Л. А. Онуфрієвої. Вип. 7. Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2010. С. 190–206.
6. Долинська Л. В, О. В. Темрук. Професійно-педагогічна спрямованість особистості майбутнього вчителя як показник рівня сформованості його особистісної зрілості. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. Серія 12. К., 2005. № 7 (31). С. 207—212.
7. Кокун О. М. Психологія професійного становлення сучасного фахівця : монографія. К. : ДП «Інформ.-аналіт. Агентство», 2012. 200 с.
8. Крикля К. П. Психологічні особливості професійного становлення майбутнього психолога в умовах сучасного суспільства. *Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ*. Серія психологічна : збірник наукових праць. Львів: ЛьвДУВС, 2012. Вип. 2 (1). 409 с.
9. Кузнєцов М. А., Подєнко А. В., Белоусова Т. К. Взаємозв'язок психологічних особливостей переживання часу та особистісних характеристик у студентів. *Вісник ХНПУ імені Г. С. Сковороди. Психологія*. Вип. 46. Частина II. . ХНПУ, 2013. С. 133-153.
10. Максименко С. Д. Професійне становлення молодого вчителя. Ужгород : Закарпаття,

1998. 106 с.

11. Хомуленко Б. В. Шляхи та засоби розвитку рольової структури особистості психолога. / Б. В. Сухомлинського. Сер.: Психологічні науки. 2014. № 2. Вип. 12. С. 184–190.

12. Щербан Т. Д. Гоблик В. В. Деякі проблеми професійної готовності. *Особистість у соціальному, віковому та клінічному вимірі сучасного життя* : збірник наукових статей. Луцьк: Вежа-Друк, 2016. С. 22–27.

REFERENCES

1. Antonova N. V. Osoblyvosti profesiinoi identychnosti studentiv psykholohichnoho fakultetu [Features of the professional identity of the students of the psychological faculty] / N. Antonova // Problemy zahalnoi ta pedahohichnoi psykholohii: zbirnyk naukovykh prats Instytutu psykholohii im. H.S. Kostiuka APN Ukrainy. T. KhI. Chast. 4. K., 2009. P. 16-28.
2. Ball H.A. Kontseptsyia samoaktualyzatsyy lychnosty v humanystycheskoi psykholohyy [The concept of self-actualization of personality in humanistic psychology] / H. A. Ball. Kyev-Donetsk: «Rovesnyk», 1993. 32 p.
3. Bretsko I. I. Vzaimozv'язok motyvatsiinoho komponenta osobystosti z tvorchym potentsialom [Interrelation of the motivational component of the individual with the creative potential] / I. I. Bretsko, V. Marushka // Mizhnarodnyi naukovyi zhurnal "Osvita i nauka" / hol.red. T.D. Shcherban, zast. hol. red. J. Piwowarski, V.V. Hoblyk. Mukachevo-Chenstokhova : RVV MDU; Akademiia im. Ya. Dluhosha, 2018. № Vyp. 24(1). S.86-91.
4. Virna Zh.P. Motyvatsiino-smyslova rehuliatyia u profesionalizatsii psykholoha: dys.doktora nauk: 19.00.01 [Motivational and semantic regulation in the professionalization of a psychologist] Zh. P. Virna. Luts'k, 2004. 437 p.
5. Didyk N. M. Profesiyno znachushchi kharakterystyky osobystisnoi zrilosti maibutnykh psykholohiv [Professionally significant characteristics of the personal maturity of future psychologists] / N. M. Didyk. // Problemy suchasnoi psykholohii: Zbirnyk naukovykh prats Kamianets-Podil'skoho natsional'nogo universytetu imeni Ivana Ohienka, Instytutu psykholohii im. H. S. Kostiuka APN Ukrainy / Za red. S. D. Maksymenka, L. A. Onufriievoi. Vyp. 7. Kamianets-Podil'skyi: Aksioma, 2010. P. 190-206.
6. Dolynska L. V. Profesiino-pedahohichna spriamovanist osobystosti maibutnoho vchytelia yak pokaznyk rivnia sformovanosti yoho osobystisnoi zrilosti [Professional and pedagogical orientation of the personality of the future teacher as an indicator of the level of formation of his/her personality maturity] / L.V.Dolynska, O.V.Temruk // Naukovyi chasopys NPU imeni M. P. Drahomanova. Seriiia 12. K., 2005. № 7 (31). P. 207-212.

7. Kokun O. M. Psykholohiia profesiinoho stanovlennia suchasnoho fakhivtsia: Monohrafiia.[Psychology of the professional formation of a modern specialist]/ O. M. Kokun / K. : DP "Inform.-analit. ahenstvo", 2012. 200 p.
8. Kryklia K. P. Psykholohichni osoblyvosti profesiinoho stanovlennia maibutnoho psykholoha v umovakh suchasnoho suspilstva.[Psychological peculiarities of professional formation of the future psychologist in the conditions of modern society] / K. P. Kryklia // Naukovyi visnyk Lvivskoho derzhavnoho universytetu vnutrishnikh sprav. Seriia psykholohichna: zbirnyk naukovykh prats. Lviv: LvDUVS, 2012. Vyp. 2 (1). 409 p.
9. Kuznietsov M. A. Vzaiemozviazok psykholohichnykh osoblyvosteŭ perezhyvannia chasu ta osobystisnykh kharakterystyk u studentiv [Relationship of psychological peculiarities of the experience of time and personal characteristics of students] / M. A. Kuznietsov, A. V. Podenko, T. K. Belousova // Visnyk KhNPU imeni H. S. Skovorody. Psykholohiia. Vyp. 46. Chastyna II. Kh.: KhNPU, 2013. P. 133-153.
10. Maksymenko S.D. Profesiine stanovlennia molodoho vchytelia [Professional formation of a young teacher] /S.D. Maksymenko, T.D. Shcherban.- Uzhhorod:Zakarpattia, 1998. 106 p.
11. Khomulenko B. V. Shliakhy ta zasoby rozvytku rolovoï struktury osobystosti psykholoha. [Ways and means of developing the role structure of psychologist personality.] B. V. Khomulenko // Naukovyŭ visnyk Mykolaïvskoho derzhavnoho universytetu imeni VO Sukhomlynskoho. Ser.: Psykholohichni nauky. 2014. №2. Vyp. 12. P. 184- 190.
12. Shcherban T. D. Deiaki problemy profesiinoi hotovnosti [Some problems of professional readiness]/ T. D. Shcherban, V. V. Hoblyk// Osobystist u sotsialnomu, vikovomu ta klinichnomu vymiri suchasnoho zhyttia: zbirnyk naukovykh statei. Lutsk: Vezha-Druk, 2016. P. 22-27.

**Shcherban T. D., Bretsko I. I. TRAINING AS A MEANS OF DEVELOPING
PROFESSIONAL IDENTITY OF FUTURE PSYCHOLOGISTS**

Summary. *The article deals with the development and testing of a training program for the development of students' professional identity. A theoretical analysis of the problem of professional identity of future psychologists has been carried out. A training on the development of the professional identity of future psychologists has been developed. After the training program, indicators have changed in 8 scales. The indicators of motivation of achievements have increased, which testifies to positive dynamics of training and increase of readiness of students for realization of personal and professional improvement. There is also a positive tendency to increase the self-concept of the individual, which contributes to the active formation of the professional identity of students-psychologists*

The results have been summarized and a statistical analysis of the effectiveness of the training program has been carried out. The results convincingly prove the possibility of influencing the training on the development of professional identity structures in the process of students-psychologists training at universities. The developed training provides efficiency in achieving an adequate level of professional identity of future psychologists.

The obtained results indicate improvement of communicative abilities, perception and understanding of partners; the formation of a humanistic and altruistic orientation towards another person underlying empathy; development of creative abilities and creativity; reflexive abilities, self-examination and self-knowledge; the verbalization of life and professional values and principles; increasing self-confidence and forming an adequate self-assessment of the group's participants.

Key words: *professional identity of students, training program, future psychologist, communicative skills, psychological training.*

НАШІ АВТОРИ

Алмаші С. І. – старший викладач кафедри психології, Мукачівський державний університет

Барчій М. С. – старший викладач кафедри психології, Мукачівський державний університет

Барчі Б. В. – кандидат психологічних наук, старший викладач кафедри психології, Мукачівський державний університет

Бойко С.Т. – науковий співробітник, Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України

Брецко І. І. – кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології, Мукачівський державний університет

Волинець Н. В. – кандидат психологічних наук, доцент, старший науковий співробітник відділення організації наукових досліджень науково-дослідного відділу, Національна академія Державної прикордонної служби України

Воронова О. Ю. – кандидат психологічних наук, старший викладач кафедри психології, Мукачівський державний університет

Гнатюк О. В. – кандидат психологічних наук, провідний науковий співробітник, Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України

Граб Л. М. – студентка ОС «Бакалавр», спеціальності «Початкова освіта» Мукачівський державний університет

Кондратенко Л. О. – доктор психологічних наук, провідний науковий співробітник, Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України

Корнієнко І. О. – доктор психологічних наук, доцент, завідувач кафедри психології, Мукачівський державний університет

Костю С. Й. – кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології, Мукачівський державний університет

Лалак Н. В. – кандидат педагогічних наук, доцент, Мукачівський державний університет

Лешко Х. Ю. – студентка ОС «Бакалавр», спеціальності «Початкова освіта», Мукачівський державний університет

Манилова Л. М. – кандидат психологічних наук, провідний науковий співробітник, Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України

Марценюк М. О. – кандидат психологічних наук, старший викладач кафедри психології, Мукачівський державний університет

Мар'яненко Л. В. – кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник, Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України

Немаш Л. І. – аспірантка кафедри психології та соціальної роботи ВДПУ імені Михайла Коцюбинського, асистент кафедри психології, Вінницький інститут Університету «УКРАЇНА»

Поклад І. М. – кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник, провідний науковий співробітник, Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України

Пророк Н. В. – доктор психологічних наук, старший науковий співробітник, Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України

Царенко Л. Г. – старший науковий співробітник, Інститут психології ім. Г. С. Костюка НАПН України

Чекстере О. Ю. – кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник, Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України

Чернов А. А. – здобувач, Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, практичний психолог, Полтавський дошкільний навчальний заклад № 63 «Казка»

Шатирко Л. О. – старший науковий співробітник, Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України

Штих І. І. – старший викладач кафедри психології, Мукачівський державний університет

Щербан Т. Д. – доктор психологічних наук, професор, Мукачівський державний університет

Випуск 1 (3) ' 2019

Психологія: теорія і практика

Збірник наукових праць

Наукове видання

Засновники: Мукачівський державний університет;
Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України

*Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого
засобу масової інформації КВ №23346-13186Р*

Переклад - Брецько І. І.

Комп'ютерна верстка - Козел А.І.

Коректура - Костю С.Й.

Підписано до друку 30.06.2019р. Формат 60*84/8
умовн.друк. арк. 12,22, Зам. № 64. Тираж 100 примірників

Адреса видавництва:

Мукачівський державний університет, вул. Ужгородська, 26,
м. Мукачево, Закарпатська обл. 89600,
Тел./факс(03131)3-13-43, 2-11-09.E-mail: rvc@mail.msu.edu.ua

Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи до Державного реєстру видавців,
виготовлювачів тарозповсюджувачів видавничої продукції ДК №4916 ВІД 16.06.2015р.

Publishing address :

Mukachevo State University, Uzhgorodska str., 26
Mukachevo, Transcarpathian region. 89600,

Tel / Fax (03131)3-13-43, 2-11-09.E-mail: rvc@mail.msu.edu.ua

Certificate of inclusion a subject of a publishing business to the State Register of Publishers,
manufacturers and distributors of publishing products DK №4916 FROM 16.06.2015.