

Теорія і практика сучасної психології



2019 р., № 1, Т. 2

Збірник наукових праць

виходить шість разів на рік

Головний редактор:

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

Заступник головного редактора:

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

Відповідальний секретар:

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

Редакційна колегія:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Іноземні члени редакційної колегії

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

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

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

Технічний редактор: Н. Ковальчук

Дизайнер обкладинки: А. Юдашкина

Сайт видання:

www.tpsp-journal.kpu.zp.ua

Засновник:

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

Видавець:

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

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

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

Видання рекомендовано до друку
та поширення через мережу Internet
Вченою радою
Класичного приватного університету
(протокол № 1 від 27.02.2019 р.)

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

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

Адреса редакції:

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

Здано до набору 25.02.2019.
Підписано до друку 04.03.2019.
Формат 60×84/8. Цифровий друк. Тираж 150 пр.

ISSN 2663-6026 (Print)

ISSN 2663-6034 (Online)

© Класичний приватний університет, 2019

ЗМІСТ

ПЕДАГОГІЧНА ТА ВІКОВА ПСИХОЛОГІЯ

<i>Алиев Ниджат Рамиз оглу</i> ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ В ПОДРОСТКОВЫЙ ПЕРИОД.....	5
<i>Е. М. Балашов</i> ТЕОРЕТИЧНІ ПІДХОДИ ДО ВИВЧЕННЯ ЧИННИКІВ МОТИВАЦІЇ САМОРЕГУЛЬОВАНОГО НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ.....	10
<i>Я. М. Бугерко</i> РОЗВИВАЛЬНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ІННОВАЦІЙНИХ МЕТОДІВ ДІАГНОСТУВАННЯ.....	17
<i>М. А. Волошенко</i> ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ.....	22
<i>О. М. Галієва</i> КРИТЕРІЇ ТА ПОКАЗНИКИ ПРОЯВУ СИТУАТИВНОЇ ТРИВОЖНОСТІ МАЙБУТНІХ ПРАКТИЧНИХ ПСИХОЛОГІВ.....	27
<i>О. І. Галян</i> ВПЛИВ РІВНЯ ІДЕНТИФІКАЦІЇ МАЙБУТНЬОГО ПСИХОЛОГА НА ЕФЕКТИВНІСТЬ МІЖОСОБИСТІСНОГО ПІЗНАННЯ.....	34
<i>Н. М. Даниленко</i> СТАВЛЕННЯ ДО ВЛАСНОЇ ЗОВНІШНОСТІ В СТРУКТУРІ ЦІННІСНИХ І СМИСЛОЖИТТЄВИХ ОРІЄНТАЦІЙ ДІВЧАТ ЮНАЦЬКОГО ВІКУ	39
<i>С. В. Дорофей, О. М. Чайковська</i> ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ КРЕАТИВНОСТІ В МОЛОДШОМУ ШКІЛЬНОМУ ВІЦІ.....	43
<i>К. В. Єрмоленко</i> ПСИХОЛОГІЧНІ ЗАКОНОМІРНОСТІ СОЦІАЛЬНОЇ КРЕАТИВНОСТІ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ НА СТАРТОВОМУ ЕТАПІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ.....	48
<i>Ю. В. Кролівець</i> ОПИС ПСИХОДІАГНОСТИЧНОГО КОМПЛЕКСУ ВИВЧЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ УСНОГО РОЗПОВІДНОГО МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ.....	53
<i>М. С. Кудінова</i> ХАРАКТЕРИСТИКА КОМПОНЕНТІВ СТРЕСОСТІЙКОСТІ УЧНІВ СТАРШИХ КЛАСІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ШКІЛ-ІНТЕРНАТІВ.....	58
<i>Л. М. Леженіна</i> ДИНАМІКА САМОАКТУАЛІЗАЦІЇ ТА СТАВЛЕННЯ ДО СЕБЕ МАЙБУТНІХ СЛІДЧИХ.....	65
<i>А. О. Лісневська, Л. О. Ляховець</i> ІНДИВІДУАЛЬНО-ТИПОЛОГІЧНІ ВЛАСТИВОСТІ СХИЛЬНИХ ДО ІНТЕРНЕТ-ЗАЛЕЖНОСТІ ОСІБ РАНЬОГО ЮНАЦЬКОГО ВІКУ.....	70
<i>К. Р. Маннапова</i> РОЛЬ ЖИТТЄСТІЙКОСТІ У ПОДОЛАННІ СКЛАДНИХ ЖИТТЄВИХ СИТУАЦІЙ.....	75

<i>О. В. Мельничук, Н. П. Ярощук</i> ПСИХОЛОГІЧНА ГОТОВНІСТЬ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ДО РОБОТИ В УМОВАХ ІНКЛЮЗІЇ.....	79
<i>М. М. Назар</i> ІНТЕРНЕТ-НАВЧАННЯ ЯК БАЗОВА ВЛАСТИВІСТЬ ІНФОРМАЦІЙНОГО СУСПІЛЬСТВА.....	83
<i>М. О. Нестеренко, М. В. Коваленко</i> ПРОБЛЕМИ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ПІДЛІТКІВ, ЯКІ ВИХОВУЮТЬСЯ В ДИСТАНТНИХ СІМ'ЯХ.....	88
<i>О. Ф. Орда, Ж. Л. Кущенко, М. Є. Тихонова</i> САМООЦІНКА ЯК ЗАСІБ САМОКОНТРОЛЮ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ.....	93
<i>О. Д. Павлюк</i> РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ КОМПОНЕНТІВ ЛІДЕРСЬКИХ ЯКОСТЕЙ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ ПРОФЕСІЙНИХ (ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНИХ) НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ.....	97
<i>Т. В. Сергєєва, О. В. Назимко</i> МЕХАНІЗМИ ФОРМУВАННЯ РОЗУМОВИХ МОВЛЕННЄВИХ ДІЙ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ.....	107
<i>І. В. Сергєєва, П. О. Лоіш</i> ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК КАР'ЄРНИХ ОРІЄНТАЦІЙ СТАРШОКЛАСНИКІВ З ЇХНІМИ ОСОБИСТІСНИМИ ВЛАСТИВОСТЯМИ.....	113
<i>О. А. Сорокіна, О. М. Шевцова</i> РЕФЛЕКСІЯ У СТРУКТУРІ ПРОФЕСІЙНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ.....	118
<i>О. О. Стахова</i> ЗДАТНІСТЬ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ІДЕНТИФІКАЦІЇ ЯК ПСИХОЛОГІЧНИЙ МЕХАНІЗМ РОЗВИТКУ ЙОГО ПРОФЕСІЙНОЇ САМОСВІДОМОСТІ	123
<i>І. В. Томаржевська</i> ПСИХОЛОГІЧНИЙ СУПРОВІД ПРОФЕСІЙНО-ОСОБИСТІСНОГО СТАНОВЛЕННЯ СТУДЕНТІВ-ПСИХОЛОГІВ.....	129
<i>Д. М. Туркова, Т. Ю. Гончарова</i> ІНДИВІДУАЛЬНІ ВІДМІННОСТІ ТІЛЕСНОГО Я МАТЕРІ ПАЛІАТИВНОЇ ДИТИНИ.....	134
<i>М. С. Халько</i> ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПЕРЕЖИВАННЯ ТРИВОЖНОСТІ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ.....	139
<i>З. І. Хоменко</i> СВІТОВИЙ ДОСВІД ЗАПОБІГАННЯ КІБЕРБУЛІНГУ В МЕРЕЖЕВОМУ СПІЛКУВАННІ ПІДЛІТКІВ: СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ.....	144
<i>О. В. Чистяк</i> АДАПТАЦІЯ СТУДЕНТІВ ПЕРШОКУРСНИКІВ ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ.....	149

І. В. Чухрій, Д. І. Билина

ОСОБЛИВОСТІ ЦІННІСНО-СМИСЛОВОЇ СФЕРИ ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ,
ЯКІ БРАЛИ УЧАСТЬ В АНТИТЕРОРИСТИЧНІЙ ОПЕРАЦІЇ.....153

С. В. Шевченко

ОСОБЛИВОСТІ ДІАГНОСТИКИ НАВЧАЛЬНОЇ МОТИВАЦІЇ
ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ.....159

СПЕЦІАЛЬНА ПСИХОЛОГІЯ

І. V. Dmytriieva, A. S. Ivanenko

SEX-ROLE PARENTING MENTALLY RETARDED TEENAGERS.....164

А. І. Руденко

КОРЕКЦІЙНА МУЗИКОТЕРАПЕВТИЧНА ПРОГРАМА
ПІЗНАВАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ.....168

Н. П. Шайда, О. В. Чернякова

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ТЕХНІЧНОГО МИСЛЕННЯ
УЧНІВ СПЕЦІАЛЬНОЇ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ-ІНТЕРНАТУ
У СУЧАСНОМУ КОНТЕКСТІ ОСВІТИ.....173

ПСИХОЛОГІЯ ДІЯЛЬНОСТІ В ОСОБЛИВИХ УМОВАХ

О. С. Колесніченко

СТРУКТУРА СТІЙКОСТІ ДО БОЙОВОЇ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ТРАВМАТИЗАЦІЇ
У ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ ІЗ РІЗНИМ
РІВНЕМ ТРАВМАТИЧНОСТІ БОЙОВОГО ДОСВІДУ.....177

В. А. Оверчук

МОБІНГ ЯК ФОРМА ПСИХОЛОГІЧНОГО НАСИЛ'ЛЯ
В ТРУДОВОМУ КОЛЕКТИВІ.....185

О. В. Радько

ІНДИВІДУАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ЯК СКЛАДНИК
ЕФЕКТИВНОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ФАХІВЦІВ СЛУЖБИ ІНКАСАЦІЇ.....189

А. П. Шумейко

ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ ФОРМУВАННЯ ІМІДЖУ
МАЙБУТНЬОГО ОФІЦЕРА-ПСИХОЛОГА
ЗБРОЙНИХ СИЛ УКРАЇНИ Й АРМІЙ ПРОВІДНИХ КРАЇН СВІТУ.....194

ОРГАНІЗАЦІЙНА ПСИХОЛОГІЯ; ЕКОНОМІЧНА ПСИХОЛОГІЯ

О. І. Зімовін

МОТИВАЦІЙНІ ПРЕДИКТОРИ ЛОЯЛЬНОСТІ ПЕРСОНАЛУ.....199

С. М. Кучеренко, Д. С. Мохонько

ВПЛИВ РІВНЯ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНО ВАЖЛИВИХ ЯКОСТЕЙ ОСОБОВОГО
СКЛАДУ ПІДРОЗДІЛІВ РЯТУВАЛЬНИКІВ
НА ОРГАНІЗАЦІЮ ДІЯЛЬНОСТІ В ЕКСТРЕМАЛЬНИХ УМОВАХ.....205

ПЕДАГОГІЧНА ТА ВІКОВА ПСИХОЛОГІЯ

УДК 371(075).159.9

Алиев Ниджат Рамиз оглудиссертант по программе доктора философии
Институт Образования Азербайджанской Республики

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ В ПОДРОСТКОВЫЙ ПЕРИОД

В статье исследуются психологические особенности подросткового возраста и факторы, влияющие на формирование личности. Анализируются различные теории, посвященные подростковому периоду, раскрывается значимость социализации. В статье также изучаются мотивы деятельности подростков и взаимовлияние процессов формирования личности. Все сказанное основывается на итогах экспериментального исследования. Обобщение полученных результатов показало, что есть существенные различия в социализации между младшими и старшими подростками. В заключение статьи автор приходит к выводу о том, что психическое развитие подростков и формирование личности в современный период начинается значительно раньше, чем 20–30 лет назад.

Ключевые слова: подростки, психическое развитие, личность, общение, лидер, взаимоотношения, социальное развитие.

Введение. Известные психологи С. Холл, З. Фрейд, К. Левин, Ж. Пиаже, Л.С. Выготский, Л.И. Божович и другие подробно занимались исследованием подросткового периода. Психологи, изучающие данный возрастной период с биогенетической (З. Фрейд и другие), социогенетической (М. Мид и другие) и психогенетической (Ж. Пиаже и другие) точек зрения, естественно, рассматривали проблему с различных позиций [1]. В то же время общая позиция такова, что подростковый возраст характеризуется сензитивным периодом, стремлением повзрослеть, стать более независимым и этим отличаться от других. В соответствии с этими особенностями подросток стремится к самоутверждению, самореализации и самоактуализации [7].

Очевидно, что самореализация возможна только в процессе социальных взаимоотношений. Наряду с этим по характеру подросток все еще недостаточно взрослый. Однако мотивационно-потребностная сфера формирует у подростка необходимость взаимоотношений и общения. Несмотря на разные подходы и теории относительно данной проблемы, а также противоречия существуют совпадающие позиции относительно развития и формирования личности в подростковом возрасте.

Наиболее подходящим здесь является определение, данное А.Н. Леонтьевым. По его мнению, личность, будучи сама по себе сложной системой, формируется посредством многочисленных социальных отношений, то есть в процессе деятельности и общения индивидов. Наряду с этим у

личности имеются врожденные (наследственные) и приобретенные чувства и личностные качества [11]. Таким образом, в формировании личности особое значение имеет окружающая среда и образ жизни. С точки зрения воспитания развитие личности следует рассматривать как динамический процесс. При их комплексном воздействии происходит уровень формирования личности, социальная зрелость и интеграции в общество.

Д. И. Фельдштейн указывает, что в подростковом возрасте социальное развитие не только опережает интеллектуальное развитие, но и обеспечивает переход к следующему этапу онтогенетического развития [10]. Очевидно, что этот процесс может быть многовариантным. Здесь проявляются индивидуальные особенности подростка, уровень развития общества, система воспитания и так далее.

Степень осознания подростком социальных отношений, понимание здесь своей роли и уровень социальной активности связаны с двумя различными социальными позициями. Во-первых, подросток осознает себя членом общества. Во-вторых, подросток вместе с тем и отделяет себя от общества. Его примерная модель поведения выглядит следующим образом: «Я и общество» [9]. В данном случае у подростка доминируют отличные друг от друга позиции.

Каждая позиция носит интегративный характер для социального развития подростка. А это обуславливает возникновение новой позиции. При рассмотрении того, какая из этих социальных позиций является более подходящей с онтогенетиче-

ской точки зрения, становится ясно, что на разных этапах подросткового возраста они сменяют друг друга [11]. Предметно-практическая деятельность играет более важную роль в социализации личности, иными словами, во взаимоотношениях, самореализации. Наряду с этим происходит интеллектуальное развитие. Подростковый период также является важным этапом социализации личности. В.А. Сухомлинский отмечал: «Опыт убеждает, что правильная социализация основывается на богатстве, идейной полноценности эмоциональной жизни. Нужно научить ребенка прежде всего ощущать и сопереживать» [8, с. 42].

В подростковом возрасте, в процессе социального развития, также повышается число негативных проявлений характера. Подростки противостоят учителям и родителям. В этот период также повышается и положительная форма поведения. Сфера их деятельности расширяется, и растет требовательность к себе и другим. И самое главное – этот возрастной период связан с новым качеством осознанного отношения к себе и к окружающим.

Одним из интересных аспектов является то, что подростки, независимо от конкретных исторических условий и уровня развития общества, с психологической точки зрения не отличаются от своих сверстников, живших 50–60 лет назад. С другой стороны, социально-экономические изменения качественно влияют на сознание, самосознание подростка и на формирование его личности. Мотивы общественно-полезной деятельности подростков в современный период отличаются от предыдущих периодов. Например, если в 50-х годах прошлого века в общественно-полезной деятельности подростков преобладали мотивы коллективизма, то в современную эпоху общественно-полезная деятельность основывается на более индивидуальных мотивах. То есть эти мотивы носят общественно-эгоистичный характер. Это, по сути, самоутверждение личного «Я» и стремление иметь авторитет среди сверстников. Здесь важно заметить, что для подтверждения своих эгоистичных мотивов подросток действует и для коллектива, и для общества. Отрицательной стороной этого является то, что подростки участвуют в данном процессе не для того, чтобы получить доверие взрослых [11].

Исследования (Д.И. Фельдштейн, В.А. Петровский) показывают, что по сравнению с началом 70-х годов кризис у современных подростков увеличился на 20–25% [10]. Также известно, что современные подростки стремятся к самостоятельности, самоутверждению и меньшей зависимости от родителей и учителей. Одной из причин является снижение возможностей самоутверждения подростков. А это – искусственное препятствие развитию личности. В данном случае

подросток находит среду самоутверждения в общении со своими сверстниками или в уличных компаниях, группах. Таким образом и возникает новое отношение к обществу, школе и родителям.

В 2017/2018 годах в школе № 151 города Баку нами проводилось исследование среди 123 подростков. В процессе исследования среди учителей и учащихся был проведен опрос. Для определения ведущих (устойчивых) мотивов была использована экспериментальная методика в модификации Л.С. Славиной [9].

Было определено, что в поведении подростков проявляется агрессивность, повышенная тревожность или замкнутость. Однако лишь 15,6% подростков отмечают, что уличные группы удовлетворяют их потребность в общении. 58,4% подростков показывают, что общение в уличных группах не отвечает их потребностям в коммуникации. 26% подростков утверждают, что уличные группы удовлетворяют их потребность в общении, но асоциальное поведение группы их не устраивает. Парадоксальным фактом является то, что 59% подростков сообщают, что не могут установить социальное общение с учителями. Только 23% отмечают, что они частично или в нормальной форме могут построить социальное общение с учителями. А 18% подростков считают, что такое общение вообще невозможно.

Здесь также проявляются половые различия. Так, мальчики более недовольны социальным общением с учителями, нежели девочки. То есть возникают противоречия между мужским характером и поведением мальчиков и школьными требованиями. Если дошкольник хочет играть со взрослыми, младший школьник – подражать им, то подросток стремится быть наравне со взрослыми и иметь с ними реальные социальные отношения [7].

А.А. Гадиров отмечает, что «в подростковом возрасте развитие личности, изменения в этой области, появление чувства взрослости проявляется в возникновении нового типа взаимоотношений, формировании самооценки и других качеств» [3].

В начале и в конце подросткового возраста их роль и место в обществе меняют их идеи и мотивы. На каждом этапе личность подростка, его отношение к себе и другим, мотивы деятельности и интересы получают новое содержание. На первом этапе подросткового возраста (10–11 лет) отношение к себе носит своеобразный характер. Согласно проведенному нами исследованию, только 33% мальчиков и 25% девочек замечают в себе отрицательные качества. 67% мальчиков и 75% девочек демонстрируют как положительные, так и недостающие качества. Однако в их ответах отражены преимущества отрицательных качеств. Иными словами, у младших подростков преоб-

ладает негативный эмоциональный фон. Второй этап подросткового возраста (12–13 лет) заключается в поиске недостатков. Однако наряду с этим в их самооценке важную роль играет оценивание сверстников и взрослых [4].

На третьем этапе подросткового возраста (14–15 лет) преобладает оперативная самооценка. Такая самооценка возникает в соответствии с личностными качествами подростка и его поведенческими нормами. Одним из важных условий формирования личности является стремление понять свой внутренний мир и внутренний мир других. На первом этапе подросткового возраста этот процесс носит ситуативный характер и основан на индивидуальном поведении. На втором этапе подросток обращает внимание на свой характер и взаимоотношения с окружающими. Интересно, что на данном этапе происходит прорыв в формировании личности. Подросток стремится к самовоспитанию. На третьем этапе вновь усиливается критическое отношение к себе и поведению [7].

Одно из проявлений социального развития личности связано с его идеалами. Это также является единицей измерения самооценки подростков. Для подростков в возрасте 10–11 лет идеалом являются конкретные люди. Это могут быть родители, учителя, друзья и так далее. В возрасте 12–13 лет этим идеалом может быть конкретный человек и в то же время обобщенный образ. В 14–15 лет идеалом являются литературные герои, известные люди. Взрослые оценивают социальное развитие подростковой личности по интеллектуальному и эмоциональному уровню, поведению [9].

В ранние подростковые годы круг их интересов многомерен. Но обычно они не успевают проверить все свои интересы. На втором этапе подросткового возраста сфера интересов несколько стабилизируется и конкретизируется. В возрасте 14–15 лет остаются лишь 2–3 выбора. В формировании личности особое значение имеют мотивы деятельности и поведения. На их основе строится отношение к себе и окружающим. С возрастом в подростковом периоде преобладают общественные и индивидуально-общественные мотивы [8].

Результаты, полученные в средней школе № 151 города Баку, представлены в следующей таблице.

Подростки в возрасте 10–11 лет строят свои поведенческие интересы на оценке взрослых. Поэтому их поведение носит ситуативный характер. Они не могут сформировать единство между своими личными качествами и поведением. На втором этапе у них повышается интерес к собственному «Я». Подросток всерьез стремится к самоутверждению в группе сверстников и чувствителен к их оцениванию. Поведенческие мотивы более многогранны.

На третьем этапе подросток пытается отрегулировать свое поведение, предпочитая самовоспитание. Все сказанное более четко отражается в процессе общественно-полезной деятельности. Если в этой области в поведении младших подростков преобладает эмоциональное отношение, то в возрасте 14–15 лет преобладают нравственные мотивы. В их поведении проявляются взаимопомощь, ответственность перед коллективом, стремление помочь людям. Подросткам нравится быть со своими сверстниками и получать удовольствие от совместной деятельности. Однако они хотят, чтобы к ним относились с уважением и считались с ними.

Изучение характера мотивов развития позволяет расширить воображение о социальной зрелости подростковой личности. Для этого стоит обратить внимание на трудовую деятельность, являющуюся одной из важнейших областей подростковой деятельности. Как правило, большая часть взрослых подростков (86%) положительно относятся к социально-полезной деятельности. Эти виды деятельности варьируются от 10 до 15 лет, чтобы удовлетворить свои социальные потребности, насладиться процессом и так далее. В то же время эти мотивы носят различный характер. Можно сгруппировать их следующим образом. К первой группе можно отнести мотивы «быть полезным», «помогать другим». Они хотят быть полезными своим друзьям, пожилым, незнакомым людям, школе, коллективу. Этим они стремятся к самоутверждению: «Если не я, то кто?» Подростки, предпочитающие этот мотив, более независимы.

Социально мотивированные подростки, принадлежащие ко второй группе, также предпочитают работать для коллектива. Но в то же время их интересует, удастся ли коллективу или классу

Таблица 1

Динамика мотивации в структуре деятельности подростков (в %)

№	Деятельность и поведенческие мотивы	Подростковый возраст		
		10–11 лет	12–13 лет	14–15 лет
1.	Общественные	21.5	27.6	28.2
2.	Индивидуально-общественные	32.3	37.5	38.3
3.	Групповые	22.2	15.2	15.4
4.	Эгоистичные	11.8	13.4	10.2
5.	Другие мотивы	12.2	6.3	7.9

победить в соревновании. Они обычно предпочитают работать в коллективной форме. Они также не отказываются от индивидуальной деятельности, если это необходимо для коллектива. В то же время они не хотят в индивидуальной форме работать на благо других. В особенности, когда другие не знают об их работе. Социальные мотивы в их деятельности возникают тогда, когда они работают в коллективной форме.

Мотивы деятельности подростков, относящихся к третьей группе, основываются на солидарности группы. Для них не важен общественный мотив деятельности. Их больше всего интересует возможность побыть с товарищами. Такие подростки хотят, чтобы их идентифицировали в группе. Для них интересно соперничество, соревнование между группами. Для них важно быть первыми, победить.

Для четвертой группы, относящейся к эгоистичным мотивам, важнее личные мотивы. Тех, кто выбирает эгоистичные мотивы, также можно разделить на две группы: а) индивидуально-общественные; б) чисто эгоистичные. Индивидуально-мотивированные ученики во время выбора думают о себе. Но в зависимости от ситуации они могут изменить мнение. А ученики, выбор которых основывается на эгоистичных мотивах, думают о себе во всех ситуациях. Правда, они могут оправдать эгоистичный мотив по-другому.

Как известно, ведущие мотивы деятельности подростков должны быть общественными и полезными для других. Так они стремятся к самоутверждению. Мотивы их деятельности перечислены в следующей таблице.

Как видно из таблицы, к старшему периоду подросткового возраста мотивы деятельности общественной значимости уменьшаются. Если с одной стороны, это связано с возрастными особенностями, то с другой стороны, с упущениями и недостатками в педагогической деятельности.

Начиная с младшего подросткового возраста и до старшего, у подростков начинают преобладать коллективистские мотивы. В возрасте 14–15 лет они пытаются определить свое место и роль среди сверстников и членов коллектива. В особо организованных делах поведенческие мотивы проявляются более наглядно. В делах, не требующих коллективного характера и групповой

солидарности, у старших подростков проявляются мотивы индивидуальности.

Подростки-коллективисты обычно социальные. В них также сильна групповая солидарность. Наряду с этим усиливается групповой эгоизм, и в результате повышается индивидуализм. Очевидно, что характер этих мотивов не может быть идентифицирован. Многие подростки больше заинтересованы в принятии их деятельности сверстниками, а не в социальной значимости их деятельности. Подростки-индивидуалисты инициативны и способны выполнять любую работу на высоком уровне. При условии, что эта работа поможет им выделиться и завоевать авторитет.

Таким образом, у подростков попытки к независимости, самоутверждению и самореализации носят постоянный характер. Это приводит их к социально значимой деятельности. Именно эти качества позволяют развивать их социальную активность и усилить психологические аспекты деятельности. Однако все еще существуют противоречия между мотивами деятельности и мотивами самореализации. Именно это противоречие мешает взрослым принять подростков.

Одна из характерных особенностей подросткового возраста связана с общественно-полезной деятельностью. Участие в общественных делах помогает подростку осознать себя и окружающих, формирует у него самостоятельность, чувство ответственности. В результате усиливается желание проявлять коллективную деятельность. Подросток, правильно оценивая свои возможности, стремится к самореализации. В ходе этого процесса постепенно меняется отношение окружающих к подросткам.

Выводы. Таким образом, подростковый возраст, являясь важным этапом социального развития, играет большую роль в формировании личности. На первом этапе подросткового периода, в возрасте 10–11 лет, у них наблюдается стремление к независимости, потребность выглядеть старше в глазах взрослых и желание быть наравне с другими. Они пытаются выйти из близкого окружения и войти в более широкий социальный круг. Их психологические особенности от других возрастов отличает то, что они вначале пытаются понять свое внутреннее «Я», а затем окружающих. В возрасте 12–13 лет близкие и посторонние

Таблица 2

Мотивы участия подростков в общественно-полезных делах (в %)

№	Мотивы	Подростки		
		10–11 лет	12–13 лет	14–15 лет
1.	Адекватность труда к общественной значимости	40.2	29.5	18.1
2.	Общественное	13.3	11.2	15.4
3.	Групповая солидарность	9.4	27.2	11.5
4.	Эгоистичное: а) индивидуально-общественное	21.1	22.1	34.0
	б) чисто эгоистичное	16.0	10.2	21.0

люди начинают относиться к подросткам, как ко взрослым людям. А это влияет на их деятельность, общение и отношение.

На втором этапе подросткового возраста, в 12–13 лет, принятие их со стороны взрослых формирует у них новое отношение к своим правам и обязанностям. На этом этапе развития подросток чувствует себя полноправным членом общества, субъектом, важной личностью в системе общественных отношений. Подросток переходит к осознанному подходу, от отношения «Я для себя» к отношению «Я для всех».

На третьем этапе подросткового периода, в возрасте 14–15 лет, он приступает к стадии активного самоутверждения. В этот период он пытается реализовать свои потенциальные возможности и предметно-практическую деятельность.

Следовательно, каждый этап подросткового возраста имеет большое значение с точки зрения социального, психического развития, формирования личности и дополняет друг друга. Интересно отметить, что особенности, относящиеся к третьему этапу подросткового возраста в современную эпоху, 20–30 лет назад причислялись к первичной стадии раннего юношеского возраста.

Литература:

1. Алиев Р.И. История психологии. Баку: Нурлан, 2006 (на азерб. языке)
2. Ализаде А.А. Психология женщины. Баку: Техсил, 2015 (на азерб. языке)
3. Гадиров А.А. Возрастная психология. Баку: Маариф, 2002 (на азерб. языке)
4. Как построить свое «Я». Москва : Педагогика, 1991.
5. Левин К. Динамическая психология. Москва : Смысл, 2001.
6. Психология /под редакцией проф. С.И. Сеидова и проф. М.А. Гамзаева. Баку: Нурлан, 2006
7. Прихожан А.М., Толстых Н.Н. Подросток в учебнике и в жизни. Москва : Знание, 1990.
8. Сухомлинский В.А. Методика воспитания коллектива. Москва : Просвещение, 1981.
9. Славина Л.С. Роль мотива и способов поведения при выполнении школьниками общественных поручений. Москва : АПН. РСФСР, 1961.
10. Фелдштейн Д.И. Современный подросток. Психологические исследования условий, механизмов его воспитания. Москва : АПН. СССР, 1983.
11. Формирование личности в переходный период от подросткового к юношескому возрасту / под редакцией И.В. Дубровиной. Москва : Педагогика, 1987.
12. Юферова Т.И. Образы мужчин и женщин в сознании подростков. *Вопросы психологии*. № 3, 1985.

Алієв Н. Р. Психологічні особливості розвитку особистості в підлітковий період

У статті досліджуються психологічні особливості підліткового віку і фактори, що впливають на формування особистості. Аналізуються різні теорії, присвячені підлітковому періоду, розкривається значимість соціалізації. У статті також вивчаються мотиви діяльності підлітків і взаємовплив процесів формування особистості. Все сказане ґрунтується на підсумках експериментального дослідження. Узагальнення отриманих результатів показало, що є істотні відмінності в соціалізації між молодшими і старшими підлітками. Автор доходить висновку про те, що психічний розвиток підлітків і формування особистості в сучасний період починається значно раніше, ніж 20–30 років тому.

Ключові слова: підлітки, психічний розвиток, особистість, спілкування, лідер, взаємини, соціальний розвиток.

Aliiev N. R. Psychological peculiarities on the formation of personality in adolescence period

The article researches psychological peculiarities of adolescence age and the facts influencing the formation of personality. It explores different theoretical clauses regarding to adolescence age and the importance of socialization. Similarly one can learn adolescents action motives and mutual impacts over the formation of personality. All the above written are proved by means of experimental methods. The obtained results are classified and the difference reveals between younger and older adolescents. In conclusion the author makes a result that in contemporary time mental development of adolescents and the formation of personality begins earlier than the time regarding 20–30 years ago.

Key words: juvenile, mental development, personality, development, sociability, leader, mutual attitude.

ТЕОРЕТИЧНІ ПІДХОДИ ДО ВИВЧЕННЯ ЧИННИКІВ МОТИВАЦІЇ САМОРЕГУЛЬОВАНОГО НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ

У статті розглянуто теоретичні підходи до визначення психологічних особливостей саморегуляції навчальної діяльності студентів, яка розглядається як важливий фактор академічної успішності. Уточнено сутність поняття, теоретичні підходи до його вивчення у психологічній науці та окреслено його стратегії. Охарактеризовано структурні компоненти мотивації навчальної діяльності і наведено класифікацію факторів мотивації навчальної діяльності студентів ЗВО, яка містить психолого-педагогічні, особистісні та соціально-психологічні фактори. Визначено психолого-педагогічні методи для підвищення мотивації до саморегульованого навчання студентів.

Ключові слова: студент, заклад вищої освіти, саморегульоване навчання, мотивація, навчальна діяльність.

Постановка проблеми. Українське вище шкільництво інтегрується у європейський освітній простір. Цей процес відбувається з метою забезпечення підвищення вмотивованості навчальної діяльності студентів та конкурентоспроможності випускників на світовому ринку праці. У сучасній психологічній науці все більше уваги приділяється вивченню особистісних характеристик студентів і специфіки їхнього функціонування в якості членів суспільства, а також особливостям саморегульованого навчання та його мотивації. Саморегульоване навчання є важливим показником навчальної мотивації студентів. Цей процес вимагає від студентів самостійного планування, контролю та оцінки процесу власного навчання.

Актуальність нашого дослідження вбачається у вивченні співвідношення і взаємозв'язку між мотиваційною сферою студентів та успішністю їхньої навчальної діяльності у ЗВО. Саме студенти, вмотивовані на успішність у навчанні, досягають значно вищих особистісних здобутків. І навпаки – відсутність у них необхідного мінімального рівня мотиваційних прагнень до успішної навчальної діяльності погіршує рівень ефективності цієї діяльності. Слід зазначити, що розвиток мотивації навчальної діяльності тісно пов'язаний з індивідуально-особистісними якостями студентів, і на неї також впливають психолого-педагогічні умови навчального процесу у ЗВО та соціально-психологічні умови навколишнього соціокультурного середовища, у якому перебувають студенти. У зв'язку з цим ми вважаємо доречним і актуальним вивчення психологічних факторів мотивації навчальної діяльності студентів ЗВО та їхньої взаємодії з оточуючим соціокультурним середовищем.

Метою дослідження є розгляд теоретичних підходів до вивчення мотивації студентів до саморегульованого навчання. Предметом цього дослідження є особливості мотивації саморегу-

льованого навчання студентів, об'єктом – саморегульоване навчання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Вивчення наукових проблем формування, розвитку мотивів навчальної діяльності студентства українськими та закордонними психологами і педагогами значно інтенсифікувалося у минулому столітті. Досліджувалися характеристика та структура навчальної мотивації, а також такі її складники, як потреби й установки особистості (Л. Виготський, Х. Гекгаузен, Г. Костюк, О. Леонтьєв, С. Максименко, А. Маслоу, Ф. Олпорт, І. Пасічник, С. Рубінштейн, Б. Скіннер та інші). Деякі автори вважали мотивацію станом особистості, який дозволяє їй реалізувати власні мотиви у соціокультурному середовищі, а також зазначали, що мотивація визначає становище особистості у цьому середовищі [6].

Деякі сучасні представники педагогічної психології відзначають надзвичайно важливу роль вищого шкільництва у навчанні та вихованні студентської молоді і наголошують, що особистісні властивості студентів визначають величину і напрям їхніх навчальних успіхів упродовж навчання у виші (Е. Афанасенков, Е. Балашов, Л. Божовіч, І. Васильєв, А. Вербицький, А. Маркова, І. Пасічник та ін. [3; 4]. Сучасні науковці досліджують характеристики і сутність формування мотиваційно-ціннісної сфери студентської молоді (І. Абрамович, Е. Балашов, Л. Божовіч, Л. Буйновська, Г. Гандзілевська, Р. Каламаж, І. Пасічник, Г. Радчук, Г. Цукерман та ін.), пізнавальні, мотиваційні і цільові характеристики навчальної діяльності студентів (В. Якунін, М. Тутушкіна, С. Смірнов та ін.) [1; 2].

Зарубіжними науковцями досліджено, що саморегуляція має важливе значення для процесу навчання [21; 37]. Вона допомагає студентам розвинути кращі навчальні здібності і навички [36], застосовувати стратегії навчання для покращення

навчальних результатів, контролювати свою успішність [19], а також оцінювати власний навчальний прогрес [14]. Окрім саморегуляції, мотивація може мати ключовий вплив на навчальні досягнення студентів.

Сукупність українських та зарубіжних психолого-педагогічних досліджень дозволяє нам зробити висновок, що досить багато аспектів, чинників і компонентів мотивації навчальної діяльності студентів залишаються недостатньо висвітленими. Перед психолого-педагогічною наукою постала необхідність системного вивчення структурних компонентів цього феномену серед студентської молоді.

Виклад основного матеріалу. Саморегульоване навчання – це процес, який допомагає студентам керувати своїми думками, поведінкою і емоціями, щоб успішно орієнтуватися у своєму навчальному досвіді. Цей процес відбувається, коли цілеспрямовані дії та процеси студента спрямовані на набуття інформації або навичок [8].

Зазвичай моделі саморегульованого навчання поділяються на етапи. Одна з популярних циклічних моделей (рис. 1) виділяє три різні етапи: передбачення і планування, моніторинг продуктивності та аналіз продуктивності [27; 37].

На етапі прогнозування і планування студенти аналізують навчальне завдання та ставлять конкретні цілі для його виконання. Однак коли студенти вивчають незнайомі теми, вони не знають, як найкраще підійти до завдання, або які цілі можуть бути найбільш раціональними.

На етапі моніторингу продуктивності студенти використовують новітні методи для досягнення прогресу в навчанні та контролюють їхню ефек-

тивність, так само як і власну мотивацію у досягненні навчальних цілей. Під час остаточного аналізу етапу продуктивності студенти оцінюють свою роботу упродовж виконання завдання та ефективність обраних ними методик. На цьому етапі студенти також повинні вміти керувати своїми емоціями, викликаними під час досягнення позитивних результатів навчання. Цей самоаналіз пізніше впливає на визначення майбутніх навчальних цілей студентів.

Активні якості самостійних студентів і здатність до самомотивації допомагають вирізнити їх серед однолітків. Дослідження показують, що саморегульовані студенти більше уваги приділяють своєму навчанню [24], добровільно відповідають на запитання [17] і шукають додаткові ресурси, коли це необхідно для освоєння матеріалу [12]. Найважливіше, що саморегульовані студенти також маніпулюють своїм навчальним середовищем для задоволення своїх навчальних потреб [23]. Наприклад, дослідники виявили, що студенти, які прагнуть до саморегулювання, частіше потребують поради [12] та інформації [14] і прагнуть до підтримки позитивних навчальних умов [24], ніж їхні колеги, які демонструють менший рівень саморегуляції. Результати нещодавніх досліджень свідчать про те, що студенти, які прагнуть до саморегулювання, також краще виконують академічні тести та мають кращі досягнення та показники успішності [30; 37].

Деякі дослідження показують, що студенти, які здобули навички саморегуляції шляхом моніторингу та імітації, з більшою вірогідністю мали вищий рівень академічної самоефектив-



Рис. 1. Етапи саморегульованого навчання згідно з Б. Циммерманом

ності і показали кращі показники успішності [24]. Саморегуляція демонструє різницю між успішністю і неуспішністю багатьох студентів [18; 22]. Саморегульоване навчання підконтрольне взаємопов'язаним чинникам, що визначають його розвиток і стійкість [9; 27; 37].

Якщо студенти не вбачають цінності у виконанні завдань чи вивченні матеріалу, то вони менш схильні витратити час на встановлення цілей і планування методів, потрібних для виконання цих завдань. Крім того, переконання студентів в ефективності (їхня упевненість в здатності успішно виконувати завдання) також відіграє важливу роль у навчанні. Дослідження показали, що самоефективність та використання методик саморегуляції мають позитивний вплив один на одного [37].

На етапі моніторингу продуктивності навчання студенти постійно оцінюють значущість і важливість завдання. Внутрішня мотивація та воля визначають рівень зусиль та наполегливості, що використовуються під час виконання завдання та застосування інших методик саморегулювання. Нарешті, причинно-наслідкові зв'язки студентів – фактори, які студенти приписують своєму успіху або невдачі в конкретному завданні – відіграють ключову роль у відображенні фази продуктивності, оскільки студенти приймають рішення щодо того, чи будуть вони брати участь у діяльності та чи використовуватимуть методи саморегуляції відносно подібних заходів у майбутньому. Загалом саморегуляція та мотивація пояснюють навчальні успіхи студентів. Коли студенти вмотивовані до навчання, вони з більшою ймовірністю докладуть більше енергії для вивчення та застосування відповідних навичок. Якщо студенти успішно використовують методи саморегуляції, вони більш мотивовані до виконання завдань [37].

Для покращення навчальної саморегуляції студентів їх треба ознайомити з основними процесами саморегулювання, що полегшують навчання. Ці процеси часто включають: постановку цілей [35], планування, самомотивацію [36; 37], контроль уваги, гнучке використання стратегій навчання [34], самоконтроль [11], відповідний пошук допомоги [29] і самооцінку [31].

Цілі можна розглядати як стандарти, які регулюють дії окремих осіб [30]. У навчальній аудиторії цілі можуть бути загальними, такими як отримання хорошої оцінки на іспиті, або детальними, такими як отримання широкого розуміння теми. Короткострокові цілі часто використовують для досягнення довгострокових. Наприклад, якщо студент встановлює довгострокову ціль у вигляді успішного складання іспиту, то він або вона також може встановлювати проміжні цілі, такі як навчання упродовж певного часу та використання спеціальних методик навчання, щоб забезпечити

успіх на іспиті. Дослідження також вказує на те, що заохочення студентів до встановлення короткострокових цілей в рамках навчальної діяльності може бути ефективним способом допомогти студентам відслідковувати свої успіхи [31; 37].

Планування може допомогти студентам самостійно регулювати своє навчання до початку виконання навчальних завдань. Фактично, дослідження показують, що планування та постановка цілей є взаємодоповнюючими процесами, оскільки планування може сприяти розробці студентами добре продуманих цілей та стратегій з метою досягнення успіху. Планування відбувається в три етапи: постановка мети навчання, створення стратегії її досягнення, визначення необхідних для її досягнення часових та інших ресурсів. Допомога в освоєнні студентами підходу до навчальних завдань за допомогою планування є важливим методом сприяння саморегуляції та навчанню [28].

Самомотивація виникає тоді, коли студент для навчання самостійно використовує одну або більше методик. Це важливо для процесу саморегулювання, оскільки він вимагає від студентів контролю над власним навчанням. Більше того, самомотивація відбувається за відсутності зовнішніх заохочень або стимулів і, отже, може бути вагомим показником самостійності студентів [37]. Встановлюючи власні навчальні цілі та знаходячи внутрішню мотивацію для досягнення прогресу у їхньому виконанні, студенти з більшою вірогідністю продовжуватимуть виконувати складні завдання [36].

Для того щоб регулювати власне навчання, студенти повинні мати можливість контролювати свою увагу. Контроль уваги є когнітивним процесом, який вимагає значного самоконтролю. Часто цей процес тягне за собою звільнення від відволікаючих думок, а також пошук відповідних умов, які сприяють навчанню. Дослідження показують, що академічні результати студентів зростають зі збільшенням часу, витраченого на завдання. Таким чином, уміння студентів приділяти увагу завданням має бути пріоритетом. Викладачі можуть допомогти студентам контролювати увагу шляхом усунення подразників, які можуть відволікати, і надання постійних перерв для підвищення уважності [34].

Успішні студенти можуть використовувати кілька методик навчання в різних завданнях і за необхідності корегувати ці методи, щоб сприяти їх вдосконаленню у досягненні бажаних цілей [26]. Проте важливо відзначити, що більшість студентів зазвичай не мають в своєму розпорядженні великої кількості навчальних методик. Студентам потрібен час для їх вивчення.

З метою досягнення стратегічних навчальних цілей студенти повинні взяти на себе від-

повідальність за навчальні результати [22]. Студенти, що прагнуть до саморегуляції, беруть на себе цю відповідальність, контролюючи свій прогрес у напрямку досягнення цілей. Процес самоконтролю охоплює всі вищезгадані стратегії. Для того щоб студент міг самостійно контролювати свій прогрес, він повинен виокремити власні навчальні цілі, спланувати їх, самостійно змотивувати себе на досягнення цих цілей, зосередити свою увагу на поставлених завданнях та використати відповідні навчальні методи для покращення розуміння матеріалу [37]. Викладачі можуть заохочувати студентів до самоконтролю, пропонуючи записувати кількість разів, коли вони працювали над певними завданнями, які методи вони використовували та використаний час. Ця практика дозволяє студентам візуалізувати прогрес і вносити корективи.

Всупереч поширеній думці, саморегульовані студенти не намагаються виконати кожне завдання самостійно, а частіше звертаються за допомогою до інших, коли це необхідно [8]. Такі студенти не тільки шукають поради у інших, але роблять це з метою стати більш самостійними [29].

Студенти з більшою ймовірністю стануть саморегульованими, якщо вони здатні оцінювати власне навчання незалежно від отриманих підсумкових балів [35]. Ця практика дозволяє студентам оцінювати свої методи навчання і вносити корективи у виконання аналогічних завдань у майбутньому [31]. Викладачі можуть сприяти самооцінці студентів, допомагаючи їм контролювати виконання власних навчальних цілей та використовувати методику, а потім вносити зміни до цих цілей та методик, що ґрунтуються на результатах навчання [37].

Саморегульовані студенти здатні встановлювати коротко- та довгострокові цілі для свого навчання, планувати заздалегідь задля досягнення своїх цілей, самотивувати себе та зосереджувати увагу на своїх цілях та прогресі. Вони також можуть застосовувати численні методи навчання і коригувати їх, коли це необхідно, самостійно контролювати прогрес, звертатися за допомогою до інших і оцінювати свій прогрес на основі власних результатів. Викладачі на початковому та середньому рівнях можуть використовувати вищезгадані методи для просування саморегуляції студентів на заняттях. Однак викладачі повинні розуміти, що методи, які найкраще спрацьовують для одного студента, не завжди підходять іншим.

Наукова література демонструє різні ефективні навчальні методи для заохочення навчальної саморегуляції студентів. Деякі з цих методів включають безпосереднє навчання та моделювання, керовану та самостійну практику, соціальну підтримку та зворотній зв'язок, рефлексивну практику [7; 10; 13; 15; 16; 32].

Пряме навчання передбачає чітке пояснення різних методик студентам, а також того, як ці методи використовуються і які навички необхідні для їхнього використання [37]. У центрі уваги навчання такого роду є моделювання та демонстрація. Коли викладачі моделюють і пояснюють власні процеси мислення, необхідні для виконання завдань, студенти більш схильні до розуміння і починають використовувати ті самі процеси самостійно [10]. Незважаючи на те, що пряме навчання може бути не потрібним для заохочення саморегуляції навчальної діяльності для всіх студентів, це може бути важливим для більшості студентів, особливо молодших, оскільки багато з них не можуть ефективно використовувати методи саморегульованого навчання. Дослідження показали, що цей тип навчання може бути найкращою початковою стратегією для заохочення студентів до більшої саморегуляції [37].

Навчальна практика є ще одним способом, за допомогою якого викладачі можуть заохочувати студентів до саморегульованого навчання. Під час навчальної практики відповідальність за реалізацію методів навчання переходить від вчителя до студента. Наприклад, студент може практикувати реалізацію конкретної письмової методи, тоді як вчитель уважно спостерігає і пропонує допомогу, коли це необхідно. Взаємовідносини між студентами та викладачами є одним із способів, за допомогою якого викладачі можуть допомогти студентам у визначенні цілей та моніторингу прогресу використання методик, оскільки такий зв'язок зазвичай сприяє мисленню та навчанню студентів [25].

Самостійна робота повинна бути важливим елементом навчання. Студенти отримують можливість самостійно практикувати методику, що в кінцевому результаті може підвищити рівень самостійності. Результати деяких досліджень показали, що самостійна практика читання є цінним показником оцінки розуміння прочитаного студентами протягом восьми тижнів. Хоча пряме та явне навчання методики може бути ефективним, студенти з меншою ймовірністю включатимуть методи саморегуляції у свої навчальні програми та самостійні роботи [30].

Соціальна підтримка з боку вчителів і однолітків може зіграти ключову роль, оскільки студенти навчаються бути більш саморегульованими. Часто соціальна підтримка має форму зворотного зв'язку. Дослідження показують, що ефективний зворотній зв'язок включає інформацію про те, що студенти виконали добре, що їм потрібно покращити, і кроки, які вони можуть вжити для поліпшення своєї роботи [20]. Він не тільки допомагає студентам покращити свою успішність, але також може сприяти мотивації та саморегулюванню студентів [33]. Вчені досліджували вплив зворотного зв'язку викладача з використанням методик саморегульованого навчання для підвищення матема-

тичних досягнень студентів. Результати показали, що студенти, які отримували інформацію у відповідь від своїх викладачів, частіше використовували методи саморегульованого навчання для покращення своїх результатів.

Рефлексивна практика або адаптація і перегляд педагогічних стилів для студентів може бути найважливішим і найефективнішим інструментом, що може використовувати викладач. Ця практика дозволяє викладачам досліджувати можливі причини, що пояснюють ефективність даної навчальної методи, що використовується в аудиторії. Завдяки продуманому розумінню, експериментуванню та оцінці, викладачі можуть створювати кращий навчальний досвід для студентів.

Багато дослідників стверджують, що головною перешкодою у становленні саморегуляції студентів є брак часу, необхідного для навчання студентів використанню конкретних методів саморегульованого навчання [10]. Може виникнути потреба в фундаментальних змінах на рівні вищої школи для того, щоб викладачі могли виділити час і ресурси, необхідні для саморегуляції студентів. Найголовніше, що навчальна програма та системи оцінювання були організовані таким чином, щоб підтримувати автономне навчання та стратегічне планування вирішення проблем студентами [5].

Розуміння того, що невідконтрольні викладачам чинники можуть мати значний вплив на розвиток здатності студента до саморегуляції, є також важливим. Наприклад, варто усвідомлювати, у який спосіб студенти обирають методи навчання та контролюють їх виконання, і чи відповідає це їхній бажаній соціальній ідентичності [13]. Тоді як студенти, котрі вважають, що хороші навчальні результати не пасують їм як представникам певної соціальної групи, членом якої вони є, і тому можуть ігнорувати ефективні методи саморегуляції, такі як ефективна підготовка і виконання домашніх завдань, студенти з ідентичністю, що відповідає інтелектуальній допитливості, можуть бути більш схильними до саморегульованого навчання. Зрештою, соціальна ідентичність студентів може впливати на їхню академічну поведінку та цілі [25].

Висновки та перспективи подальших досліджень. Теоретичний аналіз сучасних вітчизняних і закордонних психолого-педагогічних досліджень дозволяє стверджувати, що мотивація і саморегуляція є основними чинниками визначення успішності навчання студентів в університеті. Навчаючи студентів бути більш саморегулюючими, викладачі можуть досягти більшого успіху у покращенні навчальних досягнень, мотивації навчальної діяльності студентів протягом усього їхнього навчання. Зрештою, оскільки одне з завдань сучасної вищої освіти полягає у навчанні і формуванні успішних випускників-професіоналів, які мають здатність навчатися протягом усього життя, уні-

верситети повинні навчати студентів плануванню, виконанню та аналізу власної діяльності.

Література:

1. Балашов Е. Метакогнітивний моніторинг і метакогнітивні стратегії освітньої діяльності студентів. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія і педагогіка»*. Вип. 6, 2018. С. 44–48.
2. Балашов Е. Психологічні особливості і механізми саморегуляції навчальної діяльності студентів. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія і педагогіка»*. Вип. 5. 2017. С. 5–13.
3. Балашов Е. Саморегуляція особистості як психологічна проблема. Матеріали IV Всеукраїнської науково-практичної конференції «Гуманітарні, соціальні і точні науки як основа соціального розвитку». Центр наукових технологій, Харків. 2017. С. 42–47.
4. Балашов Е.М. Теоретико-емпіричне обґрунтування моделі самореалізації студентської молоді у міжнародних волонтерських програмах. *Журнал Національної академії Державної прикордонної служби України: електрон. наук. фах. вид.* 2013. № 3. URL: www.nbuv.gov.ua/e-journals/Vnadsps/2013_3/13bemmvp.pdf.
5. Болгаріна В., Гуменюк Л. Вивчення мотивації учіння засобами педагогічної соціології. *Педагогіка і психологія*. 1997. № 4. С. 7–14.
6. Пасічник І., Каламаж Р., Августюк М. Метакогнітивний моніторинг як регулятивний аспект метапізнання. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія і педагогіка»*. Вип. 28, 2014. С. 3–16.
7. Andreassen, R. & Braten, I. (2011). Implementation and effects of explicit reading comprehension instruction in fifth-grade classrooms. *Learning and Instruction*, 21, 520–537.
8. Balashov, E., Pasichnyk, I. & Kalamazh, R. (2016). Intercultural Components of Student Selfrelisation in International Volunteering. *Ljetopis Socijalnog Rada / Annual of Social Work*. Vol. 23. Issue 1. 123–139.
9. Boekaerts, M. (1999). Self-regulated learning. *International Journal of Educational Research*, 31 (6), 445–551.
10. Boekaerts, M. & Corno, L. (2005). Self-regulation in the classroom: A perspective on assessment and intervention. *Applied Psychology: An International Review*, 54 (2), 199–231.
11. Butler, D. L., & Winne, P. H. (1995). Feedback and self-regulated learning: A theoretical synthesis. *Review of Educational Research*, 65, 245–281.
12. Clarebout, G., Horz, H., & Schnotz, W. (2010). The relations between self-regulation and the embedding of support in learning environ-

- ments. *Educational Technology Research and Development*, 58 (5), 573–587.
13. Cleary, T. J., & Zimmerman, B. J. (2004). Self-regulation empowerment program: A school-based program to enhance self-regulated and self-motivated cycles of student learning. *Psychology in the Schools*, 41, 537–550.
 14. de Bruin, A.B., Thiede, K.W., & Camp, G. (2001). Generating keywords improves metacomprehension and self-regulation in elementary and middle school children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 109 (3), 294–310.
 15. De Corte, E., Mason, L., Depaepe, F., & Verschaffel, L. (2011). Self-regulation of mathematical knowledge and skills. In B. J. Zimmerman, & D. H. Schunk (Eds.), *Handbook of self-regulation of learning and performance* (pp. 155–172). New York: Routledge.
 16. Dignath, C. & Buttner, G. (2008). Components of fostering self-regulated learning among students. A meta-analysis on intervention studies at primary and secondary school level. *Metacognition and Learning*, 3, 231–264.
 17. Elstad, E., & Turmo, A. (2010). Students' self-regulation and teacher's influence in science: Interplay between ethnicity and gender. *Research in Science & Technological Education*, 28 (3), 249–260.
 18. Graham, S. & Harris, K. R. (2000). The role of self-regulation and transcription skills in writing and writing development. *Educational Psychologist*, 35 (1), 3–12.
 19. Harris, K. R., Friedlander, B.D., Saddler, B., Frizzelle, R. & Graham, S. (2005). Self-monitoring of attention versus self-monitoring of academic performance: Effects among students with ADHD in the general education classroom. *Journal of Special Education*, 39 (3), 145–156.
 20. Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77, 81–112.
 21. Jarvela, S., & Jarvenoja, H. (2011). Socially constructed self-regulated learning and motivation regulation in collaborative learning groups. *Teachers College Record*, 113 (2), 350–374.
 22. Kistner, S., Rakoczy, K., & Otto, B. (2010). Promotion of self-regulated learning in classrooms: Investigating frequency, quality, and consequences for student performance. *Metacognition and Learning*, 5 (2), 157–171.
 23. Kolovelonis, A., Goudas, M., & Dermitzaki, I. (2011). The effect of different goals and self-recording on self-regulation of learning a motor skill in a physical education setting. *Learning and Instruction*, 21 (3), 355–364.
 24. Labuhn, A.S., Zimmerman, B.J., & Hasselhorn, M. (2010). Enhancing students' self-regulation and mathematics performance: The influence of feedback and self-evaluative standards *Metacognition and Learning*, 5 (2), 173–194.
 25. Montalvo, F.T., & Torres, M.C. (2008). Self-regulated learning: Current and future Directions. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 2 (1), 1–34.
 26. Paris, S. G., & Paris, A. H. (2001). Classroom applications of research on self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 36, 89–91.
 27. Pintrich, P. R., & Zusho, A. (2002). The development of academic self-regulation: The role of cognitive and motivational factors. In A. Wigfield & J. Eccles (Eds.), *Development of achievement motivation* (pp. 249–284). San Diego, CA: Academic Press.
 28. Pressley, M., & Woloshyn, v. (1995). *Cognitive strategy instruction that really improves children's academic performance* (2nd ed.). Cambridge, MA: Brookline.
 29. Ryan, A. M., Pintrich, P. R., & Midgley, C. (2001). Avoiding seeking help in the classroom: Who and why? *Educational Psychology Review*, 13, 93–114.
 30. Schunk, D. & Zimmerman, B. (2007). Influencing children's self-efficacy and self-regulation of reading and writing through modeling. *Reading & Writing Quarterly*, 23 (1), 7–25.
 31. Schraw, G., & Moshman, D. (1995). Metacognitive theories. *Educational Psychology Review*, 7, 351–371.
 32. Tonks, S. M., & Taboada, A. (2011). Developing self-regulated readers through instruction for reading engagement. In B. J. Zimmerman, & D. H. Schunk (Eds.), *Handbook of self-regulation of learning and performance* (pp. 173–186). New York: Routledge.
 33. Wigfield, A., Klauda, S. L., & Cambria, J. (2011). Influences on the development of academic self-regulatory processes. In B. J. Zimmerman, & D. H. Schunk (Eds.), *Handbook of self-regulation of learning and performance* (pp. 33–48). New York: Routledge.
 34. Winne, P. H. (2009). Self-regulated learning viewed from models of information processing. In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.), *Self-regulated learning and academic achievement*, (2nd ed.) (pp. 153–189). New York: Routledge.
 35. Winne, P. H., & Hadwin, A. F. (1998) Studying as self-regulated learning. In D. J. Hacker & J. Dunlosky (Eds.), *Metacognition in educational theory and practice*, The educational psychology series. Mahwah, NJ: Erlbaum.
 36. Wolters, C.A. (2011). Regulation of motivation: Contextual and social aspects. *Teachers College Record*, 113 (2), 265–283.
 37. Zimmerman, B. (2008). Investigating self-regulation and motivation: Historical background, methodological developments, and future prospects. *American Educational Research Journal*, 45 (1), pp. 166–183.

Балашов Э. М. Теоретические подходы к изучению саморегулируемого обучения студентов

В статье рассмотрены теоретические подходы к определению психологических особенностей саморегуляции учебной деятельности студентов, которая рассматривается как система важных факторов академической успеваемости. Уточнен смысл понятия, теоретические подходы к его изучению в психологической науке и определены его стратегии. Охарактеризованы структурные компоненты мотивации учебной деятельности и представлена классификация факторов мотивации учебной деятельности студентов учреждений высшего образования, которая включает психолого-педагогические, личностные и социально-психологические факторы. Определены психолого-педагогические методы повышения мотивации саморегулируемого обучения студентов.

Ключевые слова: студент, учреждение высшего образования, саморегулируемое обучение, мотивация, учебная деятельность.

Balashov E. M. Theoretical approaches to studying the self-regulated learning of students

Theoretical approaches to determination of psychological characteristics of self-regulation of motivation to learning activity of the students, which has been considered as an important factor of the academic success, have been studied in the article. Essence of the term and theoretical approach to its studying in psychological science have been clarified and its strategies have been determined. Structural components of motivation of the learning activity have been characterized, and the classification of the factors of motivation of the student learning activity, which include psychological and pedagogical, personal and socio-psychological ones, have been described. Psychological and pedagogical approaches to increasing the motivation of self-regulated learning of students have been presented.

Key words: student, institution of higher education, self-regulated learning, motivation, learning activity.

Я. М. Бугеркокандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри психології та соціальної роботи
Тернопільський національний економічний університет

РОЗВИВАЛЬНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ІННОВАЦІЙНИХ МЕТОДІВ ДІАГНОСТУВАННЯ

У статті розглянуто особливості зреалізування розвивально-діагностичної діяльності. Проаналізовано психодіагностичний процес як взаємодію психолога й обстежуваного, опосередковану психодіагностичною методикою, кінцевим результатом якої є не лише постановка психологічного діагнозу, а й психосоціальний розвиток обстежуваного. Показана ефективність використання інноваційних проблемно-ситуаційних методів діагностики.

Ключові слова: розвивальна діагностика, внутрішня проблемна ситуація, джерела проблемності, проблемно-ситуаційні методики.

Постановка проблеми. Сучасна прикладна психологія – не просто наука, а безпосередня дійсність життя, спосіб світорозуміння і самореалізування. Психолог-практик не лише вивчає людину, мислить, проектує і взаємодіє з нею, а й, як зазначає А. Фурман, ще й залучає її до певного способу буття і світобачення, вивільняючи в такий спосіб горизонти для духовного зростання, психологічного здоров'я, внутрішньої свободи. Для цього він повинен вміти поєднувати теоретизування, мислєдіння, експериментування і точно вивірене практикування для основного – відшукування оптимального вирішення виявленої психологічної проблеми. Психодіагностична інформація інтенсивно впливає на психічну реальність обстежуваного, вводить у його свідомість нові конструкти, а тому, як зауважує Ф. Василюк, психолог відповідальний за те, «чи буде людина шукати у своїй душі Едипа, чи Христа» [3, с. 226].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У сучасній психологічній літературі склалося розуміння психодіагностики як теорії та практики постановки психологічного діагнозу (В. Войтко, Ю. Гільбух), як фундаменту практичної психології (А. Болотова, І. Макарова), як сфери практичного застосування психологічного знання (Л. Бурлачук, С. Морозов), як одного з основних видів (Г. Абрамова, О. Ануфрієв) чи допоміжних компонентів (І. Карицький) психологічної практики. У наукових розвідках детально описується діагностичний процес, зокрема такі його основні етапи, як збирання даних, їх перероблення й інтерпретація, ухвалення рішення щодо діагнозу і прогнозу. Водночас сама діагностична діяльність, її структура, форми, способи і засоби в їх взаємодоповненості розглядаються побіжно, практично відсутні дослідження психодіагностичної діяльності в системі її відтворення за логікою трансплювання норм культури. Тому **метою статті** є аналіз сучасних концепцій і моделей психодіагностичної

діяльності й обґрунтування ефективності використання проблемно-ситуаційних методів діагностики як інноваційних засобів розвивального діагностування.

Виклад основного матеріалу. Щоденне життя надає в розпорядження психодіагностичний психодуховний матеріал, який має бути не тільки ним зібраний, вивчений і типологізований відповідними методами і засобами, а й глибоко осмислений та оптимально організований у вигляді мінімізованого чи розширеного психологічного діагнозу. Одержані матеріали завжди підлягають спеціальній мисленнєво-рефлексивній обробці психологом, відповідно до прийнятих у психодіагностиці принципів і канонів та подаються у вигляді заповнення різноманітних статистичних матриць і таблиць, виведення індексів і коефіцієнтів, побудови певних аналітичних моделей і психологічних профілів, обґрунтування факторних і кореляційних зв'язків, детального опису психологічної ситуації чи випадку тощо.

Критичний аналіз численних літературних джерел [2; 4; 6; 7; 9] дає змогу вказати на наявність чотирьох основних психодіагностичних підходів – об'єктивного, суб'єктивного, проєктивного та розвивального. Першим, історично найстаршим, психодіагностичним підходом є **об'єктивний**. Основними показниками його є результативність та спосіб виконання діагностичної діяльності. Характерним є використання двох великих, децю протилежних, груп методик: тестів особистості – для вимірювання неінтелектуальних особливостей, і тестів інтелекту – для дослідження рівнів інтелектуального розвитку особи [6, с. 48].

Для **суб'єктивного** підходу специфічним є те, що діагностування реалізується на підґрунті відомостей, що повідомляються самим обстежуваним чи обстежуваними, тобто на основі самоопису особливостей особистості, її поведінки та вчинків у тих чи інших ситуаціях. Зазначений підхід реа-

лізується за допомогою численних психологічних опитувальників.

Експериментальне вивчення особистості з допомогою **проективного** підходу вперше застосував Герман Роршах. Особливістю методу є здійснення діагностики на засадах аналізу особливостей взаємодії із зовні нейтральним, немов безособовим, матеріалом, що стає об'єктом проекції.

Зазначені теоретичні підходи є традиційними для вітчизняної психології, більшою чи меншою мірою визнані і містять достатню кількість напрацювань. Що стосується четвертого, **розвивального**, підходу, то він є фактично маргінальним, інноваційним. Розвивальна психодіагностика зорієнтована на подолання категоричності висновків в інтерпретації результатів наявної системи вимірів і передбачає не просто вияв сутнісних характеристик обстежуваного, а й прогнозування його особистісного зростання, актуалізацію психодуховного потенціалу, психологічний супровід саморозвитку і самовдосконалення особистості.

Науковець Г. Єпанчинцева аналізує поняття «розвивальна діагностика в освіті» як інструмент самопізнання особистості в перспективах власного розвитку, а його сутність вбачає в пошуку діагностичних засобів і способів, які забезпечують осмислення, інтегрування, структурування конкретних знань в цілісну і системну картину світу окремої індивідуальності завдяки самій контрольно-вимірювальній процедурі. Вона вказує на те, що розвивальні тестові завдання, розвивальні психологічні ігри, кейси сприяють оволодінню творчими прийомами і засобами перероблення інформації, розвивають вміння побудови цілісного образу об'єкта, який вивчається, і представленості його в різних знакових формах; дозволяють сформулювати особистісно-сміслову ставлення до матеріалу, який вивчається, і до власної пізнавальної діяльності [4]. Адекватний та індивідуалізований психолого-педагогічний супровід суб'єкта освіти, на думку науковця, сприяє вияву особливостей розвитку самосвідомості особистості, а розроблення діагностичного інструментарію розвивальної діагностики особистісного самовизначення суб'єктів освіти дозволить, на основі розкриття особистісного потенціалу, здійснити проектування власного розвитку.

Зауважимо, що зазначене не цілком розкриває всі можливості даного психодіагностичного підходу. Адже, навіть виходячи з назви методу, основне його завдання – стимулювати розвиток внутрішніх ресурсів конкретної особистості, актуалізувати розгортання її психодуховного потенціалу. Слушною є думка українського психолога і розробника проблемно-ситуативної (розвивальної) діагностики А. Фурмана, що основне її завдання є не тільки розпізнавання складних психічних явищ, а й «розвиток людини як надситуативного суб'єкта, полівмотивованої особистості,

впливової індивідуальності та саморозвивального універсума у взаємодоповненні і гармонійній цілісності» [7, с. 149]. Доцільно означити *розвивальну діагностику* як інноваційний напрям розроблення методів розпізнавання в сучасній психології індивідуальних психологічних особливостей особи чи групи і водночас технологію діагностичного обстеження, які, як зазначає А. Фурман, керуються таким засадничим положенням: «постановка психологічного діагнозу ґрунтується на проблемно-ситуативному опрацюванні обстежуваним стимульного матеріалу, що спричинює виникнення, розвиток і функціонування в його психодуховному світі внутрішніх проблемних ситуацій і завдань, отже, активізує аналітико-синтетичну діяльність, критичну і творчу рефлексію, прискорює загальний розумовий розвиток та розширює проблемно-діалогічне поле свідомості» [7, с. 149].

У зв'язку із цим зазначимо той важливий момент, що особливістю розвивальної психодіагностики є те, що головне завдання (і прямий продукт) її – створення умов для прискорення, оптимізації психосоціального розвитку особистості, а постановка психологічного діагнозу є побічним продуктом. Це, зокрема, усуває дві проблеми традиційних діагностичних методик, на які вказує відомий український психолог Л. Бурлачук. По-перше, відповідь обстежуваного – результат дії багатьох причин, що перебувають у різних зв'язках і варіантах, тому зв'язок діагностованої риси особистості з відповіддю не є цілком детермінованим (наявні дані вказують на те, що від 11% до 35% обстежуваних змінюють свої відповіді під час повторного дослідження), а лише статистичним. По-друге, «завжди існують відмінності між *змірною* і *зміненою* після вимірювання особистістю (зокрема, можна припустити, що саме вимірювання вносить деякі новоутворення у вимірюваний об'єкт)» [2, с. 90].

У розвивальній психодіагностиці ці недоліки інвертуються в переваги, оскільки, на відміну від традиційних методик діагностики, для яких основною метою проведення є одержання максимально вичерпної та об'єктивної інформації про даний об'єкт, для розвивальних – значущості набуває створення особистісно-розвивальних ситуацій, які забезпечують становлення досвіду суб'єктивування, вироблення свого (особистісного) знання, власної думки, своєї концепції світу (світогляду), свого стилю, власної структури різноманітних діянь, що створює максимально сприятливі умови для конструктивного саморозвитку особистості.

Унікальність розвивального психодіагностичного методу і заснованої на ньому професійної діяльності повно пояснює проблемно-ситуативний підхід. А. Фурман зауважує, що людина, проживаючи у світі, завжди перебуває в ситуації – змінній, нестабільній, часто проблемній чи

критичній. Саме через динаміку життєвих ситуацій вона взаємодіє зі світом, реалізує себе як суб'єкт, особистість, індивідуальність, універсум [6, с. 52]. Однак не кожна ситуація буде розвивальною. До розвитку приводить лише *задачно організована проблемна ситуація*. Саме вона є початковим моментом мисленнєвого процесу.

Аналіз організації людської діяльності у форматі проблемно-задачного ставлення до світу дозволив А. Фурману виділити таку важливу структурно-функціональну складову частину, як *внутрішня проблемна ситуація* – «організована сукупність умов і засобів розгортання пошукової продуктивної активності і спрямованої мислєдїяльності, яка забезпечує рівновагу між людиною і світом шляхом відкриття нових явищ, їхніх властивостей, відношень, ознак» [5, с. 54].

Дослідження науковця показали, що функціонування проблемної ситуації має двофазний (двоскладовий) характер. Перша фаза містить усі ті психічні процеси, які забезпечують формування проблемної ситуації, і складається з етапів становлення і виникнення, а друга – процеси, які організовують її розв'язання (переборення), й диференціюється на етапи розв'язування і зняття проблемності [5, с. 62].

Змістова характеристика чотирьох етапів проблемної ситуації, у ракурсі вивчення її рефлексивного потенціалу, здійснена нами [1], показала, що вже сам етап виникнення навчальної проблемності характеризує перехід суб'єкта до принципово іншої форми організації діяльності – рефлексивної, за якої учасник розвивальної діяльності робить власну діяльність об'єктом своїх дій, виявляє й аналізує невідповідності між бажанням, необхідністю вирішення завдання та недоцільністю продовження попередньої дії.

Інтенсивне формування внутрішньої проблемної ситуації, розгортання процесів пошуку, оцінки й апробації способів дій на другому етапі становлення навчальної проблемної ситуації організує дію такого компонента рефлексії, як *констрування*, тобто розмежування відомого й невідомого в

проблемній ситуації та задіяння визначених суб'єктом елементів освітньої діяльності до предмета рефлексивного аналізу. Оформлення проблемної ситуації непомітно наближає її до розв'язку і зникнення. Водночас суб'єкт здійснює змістовний аналіз відношень між умовами і вимогами проблемної задачі, використовує таку функцію рефлексії, як *схематизація*, що дає змогу довизначити проблему, висунути й обґрунтувати гіпотезу та спрогнозувати результат пошукової роботи. Зняття проблемної ситуації на четвертому етапі її розв'язання забезпечується *об'єктивацією* суб'єктом власної пізнавальної активності, яка передбачає вихід його в особливу рефлексивну позицію, зовнішню і відсторонену щодо власної діяльності.

Під час розв'язування навчальних проблемних ситуацій учасники вчаться виділяти в об'єкті структурні відношення і генетичні взаємозв'язки, а використання мисленнєвих схем, моделей дозволяє їм відшукати принцип побудови завдання, абстрагувати його від конкретних умов існування, здійснювати аналіз власних дій із чітких критеріальних позицій.

Аналіз психозмістовного наповнення етапів розгортання внутрішньої проблемної ситуації вказує на наявність трьох основних груп *джерел проблемності*: суб'єктивно-особисту невизначеність, інтелектуальне утруднення, пізнавально-сміслову суперечність [7]. Водночас, враховуючи особливості розвивальної діагностики, доцільно вказати ще і на четверту групу, пов'язану із ціннісно-сенсовою неузгодженістю, яка проявляється в рефлексивному оцінюванні системи базових цінностей і сенсів в їх співвідношеннях з інваріантними сенсами (добра, краси, істини тощо). Класифікацію джерел проблемності відображає табл. 1.

Психологічний аналіз проблемних ситуацій та найбільш можливих виходів-розв'язків розвиткових задач із соціально-культурних позицій висвітлює залежності, ознаки й особливості перебігу процесів внутрішнього прийняття, пошуку напрямів і засобів виходів-розв'язків із реальних та змодельованих проблемних ситуацій.

Таблиця 1

**Класифікація джерел проблемності пізнавального процесу
(тип зв'язку «загальне – особливе – одиничне» за А. Фурманом)**

		Тип діалектичного зв'язку за горизонталлю			
		Загальне	Особливе	Одиничне	Універсальне
Тип діалектичного зв'язку за вертикаллю	Сутність (внутрішні форми)	Суб'єктивно-особиста невизначеність	Інтелектуальне утруднення	Пізнавально-смістова суперечність	Ціннісно-сенсова неузгодженість
	Явище (зовнішні форми)	Передчуття і передбачення проблемності: невизначення проблеми	Проблема поставлена в неявному вигляді: угледіння проблеми	Проблема поставлена в явному вигляді: бачення проблеми	Актуалізація ціннісних аспектів проблеми: рефлексія власних уявлень (виборів)

Виконання *проблемно-ситуативних розвивальних* тестів передбачає активну участь досліджуваного, яка приводить до внутрішніх змін у його самосприйманні, розвиває здатність до рефлексивної позиції стосовно себе та взаємовідношень з оточенням, активізує ціннісне ставлення до світу. Водночас, як зазначає розробник даної методики А. Фурман, аналітико-синтетична робота обстежуваного із запропонованими текстовими моделями проблемних ситуацій поєднується із внутрішнім прийняттям або частковим неприйняттям кожної окремої проблемної ситуації, вибором оптимального варіанта дії та його критичної рефлексії [6, с. 49].

Для визначення ефективності використання проблемно-ситуативних методів розвивального діагностування нами обрана методика А. Фурмана, О. Фурман «Наскільки відповідальна Ви особистість» [8], яка ґрунтується на теоретико-методологічних напрацюваннях у сфері психології задачної організації соціального життя людини та зреалізовує засадничі положення ситуаційного підходу.

Кожна пропонується ситуація в зазначеній розвивальній методиці – це фрагмент соціально-культурного досвіду, який потребує глибинного осмислення і внутрішнього прийняття чи неприйняття. Саме тому в учасників діагностування активізуються *різні форми особистісної рефлексії*, яка забезпечує безпосереднє включення суб'єкта як цілісного «Я» у мисленнєвий потік шляхом усвідомлення важливості окремих процедур пошуку [1, с. 51]. Постійна актуалізація власного ставлення особистості до своїх дій створює особистісну зацікавленість учасників у виконанні тесту. Для визначення показників рефлексивності в учасників діагностування використали методику А. Карпова – В. Пономарьової «Опитувальник визначення індивідуальної міри вияву рефлексивності».

Експериментальне дослідження проводилося у вересні – грудні 2018 р. на базі кафедри психології та соціальної роботи юридичного факультету Тернопільського національного економічного університету. Дослідницьку вибірку склали студенти спеціальностей «Психологія», «Соціальна робота» та «Соціальне забезпечення». Загальний обсяг вибірки – 120 осіб (по 60 студентів в експериментальній і контрольній групах).

Аналіз результатів дозволив виявити дві закономірності. По-перше, існує взаємозалежність між показниками рефлексивності і рівнем громадянської відповідальності учасників діагностування (див. табл. 2). По-друге, розвивальна методика А. Фурмана й О. Фурман «Чи відповідальна Ви особистість?», через активацію різних джерел проблемності (особливо суб'єктивно-особистісної невизначеності та ціннісно-сенсової неузгодженості) сприяє психосоціальному розвитку учасників розвивальної взаємодії, зокрема гармонізує розвиток найменш вираженої форми рефлексивності – ретроспективної.

Переважа проблемно-ситуативного підходу (тесту) полягає в тому, що програма вивчення цілісних життєвих ситуацій людини не тільки дає змогу працювати з актуальним змістом свідомості індивіда, а й дозволяє звертатися також до минулого досвіду і досліджувати їх у взаємозв'язку. Це, своєю чергою, активізує функціонування *ретроспективної рефлексії* в учасників розвивального діагностування, яка виявляється в схильності до аналізу вже виконаної в минулому діяльності та подій, які відбулися. Її предметами стають передумови, мотиви і причини минулих подій, щонайперше зміст здійсненої поведінки, а також результативні параметри і допущені помилки.

Водночас, як показав аналіз самозвітів учасників діагностування, аналізування варіантів відповідей і їх рефлексивна оцінка тривали і після виконання методики. Так, 68% досліджуваних відзначили, що навіть через кілька днів у них спонтанно актуалізувались у пам'яті окремі ситуації, було бажання довести самому собі правильність власного вибору і дискредитувати не вибрані ними варіанти.

Аналіз змін показників рефлексивності в учасників розвивального діагностування в грудні 2018 р. показав, що в учасників контрольної групи показники рефлексивності залишилися практично без змін. В експериментальній групі показники ситуативної, ретроспективної, проспективної та рефлексії спілкування дали приріст у 0,13; 2,07; 0,4 та 0,6 відповідно. Водночас зауважимо, що обстеження показало, що серед студентів із низьким рівнем рефлексивності 25% мають високий рівень відповідальності. У цих студентів добра академічна успішність, однак їхній емоційний стан

Таблиця 2

Зведені результати обстеження студентів експериментальної групи за тестом «Наскільки відповідальна Ви особистість?» (А. Фурман, О. Фурман) та опитувальником особистісної рефлексивності (А. Карпов, В. Пономарьова) (вересень 2018 р., вибірка – 60 осіб)

Вид відповідальності	Показник рефлексивності (у балах)			
	Ситуативна рефлексія	Ретроспективна рефлексія	Проспективна рефлексія	Рефлексія спілкування
Надвідповідальність	36,5	32,7	37,8	33,2
Відповідальність	34,4	34,9	38,1	34,5
Безвідповідальність	32,3	31,8	35,9	34,8

характеризувався високою тривожністю, емоційною нестабільністю, часто негативним внутрішнім самопочуттям. Будь-яке тестування, опитування вони схильні сприймати як ситуацію перевірки своїх здібностей, що створювало для них додаткову напругу. Процедура проведення проблемно-ситуативної діагностики, завдяки співдіяльній і співтворчій позиції учасників розвивального діагностування, не сприймалась ними як ситуація експертизи, а спонукала до аналізу засад власних дій, до відчуття себе активним діячем власного життя.

Якісна особливість розвивальної психодіагностики полягає в тому, що обстежувані є не пасивними об'єктами впливу психолога, а активними суб'єктами власної пізнавально-пошукової діяльності. Вони аналізують пропоновані ситуації, звертаються до засад свого ментального досвіду, розглядають їх на предмет відповідності внутрішнім умовам завдання, особливостям його структури. Така активність суб'єкта, спрямована на усвідомлення здійснюваної діяльності, актуалізує рефлексивні спроможності учасників діагностування, їхнє свідоме ставлення до самих себе, до власних дій.

Отже, в умовах рефлексивно-розвивального (проблемно-ситуативне) діяння відбувається накопичення особистісного досвіду, його систематизація й організація в більш складні структури.

Висновки:

1. Сучасне психодіагностичне дослідження має чітко визначений власний предмет і метод пізнання, специфічний вимірювальний інструментарій. До ефективних інноваційних методик належать розвивальні методики, предметний зміст яких становлять моделі життєвих проблемних ситуацій, а специфічна особливість побудови яких – виконання насамперед розвивальної функції і лише потім – діагностичної.

2. Результати дослідження показали, що розвивальна методика А. Фурмана, О. Фурман «Наскільки відповідальна Ви особистість?» через активацію різних джерел проблемності сприяє психосоціальному розвитку учасників розвиваль-

ної взаємодії, зокрема гармонізує розвиток найменш вираженої форми рефлексивності – ретроспективної.

3. Проведений аналіз інноваційних форм психодіагностичної діяльності вказує на ефективність використання проблемно-ситуативних методів діагностики та доцільність використання запропонованої технології розвивальної діагностики в освітньому процесі сучасного закладу вищої освіти. Водночас перспективним є визначення розвивального потенціалу проблемно-ситуативних методів діагностування на предмет визначення їх впливу на розвиток творчих здатностей обстежуваних.

Література:

1. Бугерко Я. Процеси розгортання інтелектуальної рефлексії у модульно-розвивальному освітньому циклі. *Психологія і суспільство*. 2003. № 4. С. 46–53.
2. Бурлачук Л. Психодіагностика особистості: понятійний апарат та методи дослідження. *Психологія і суспільство*. 2014. № 4. С. 85–102.
3. Васильюк Ф. Методологический анализ в психологии. Москва : МГППУ ; Смысл, 2003. 240 с.
4. Епанчинцева Г. Психология развивающей диагностики в образовании : монография. Оренбург : ГОУ ОГУ, 2008. 300 с.
5. Фурман А. Теорія навчальних проблемних ситуацій: психолого-дидактичний аспект. Тернопіль : Астон, 2007. 164 с.
6. Фурман А. Обґрунтування системи базових концептів психологічної діагностики. *Психологія і суспільство*. 2007. № 4. С. 39–55.
7. Фурман А. Розвивальна діагностика психологічної грамотності педагога. Тест «Хто підніме папірець?». *Психологія і суспільство*. 2002. № 1. С. 119–153.
8. Фурман О. Громадянська відповідальність особистості як предмет психологічного дослідження. *Психологія і суспільство*. 2015. № 1. С. 65–89.

Бугерко Я. Н. Развивающий потенциал инновационных методов диагностирования

В статье рассмотрены особенности развивающей диагностической деятельности. Проанализирован психодиагностический процесс как взаимодействие психолога и обследуемого посредством психодиагностических методик, конечным результатом которого является не только постановка психологического диагноза, но и психосоциальное развитие обследуемого. Показана эффективность использования инновационных проблемно-ситуационных методов диагностики.

Ключевые слова: развивающая диагностика, внутренняя проблемная ситуация, источники проблемности, проблемно-ситуационные методики.

Buherko Ya. M. Developing potential of the diagnostic innovative methods

In article the features of developmental-diagnostic activity realization is considered. Psychodiagnostic process is analyzed as the interaction between a psychologist and examinee that is mediate by the psychodiagnostic technique. The end result of this technique is not only psychological diagnosis statement but also examinee psychosocial development. The efficiency is shown to use innovation problem situational diagnostic methods.

Key words: developmental diagnostics, internal problem situation, sources of problem, problem situational methods.

УДК 371.15+373.66+159.922.6+316.624

М. А. Волошенко

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

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ

В статье проанализирована роль дистанционного образования, обусловленная спецификой виртуальной среды, особенностями взаимодействия в этой среде педагога и ученика, организации информации в условиях виртуального взаимодействия.

Проведен анализ психолого-педагогических особенностей педагога, определяющих выбор наиболее эффективных форм и перспектив реализации дистанционного обучения. Этим обусловлена актуальность исследования.

Обосновано предположение о том, что целью дистанционного образования является объединение преимуществ виртуальной и традиционной форм обучения.

Показано, что эти особенности обуславливают организацию дистанционной формы обучения, средств и методов применения образования, а также формы контроля и их оценочной деятельности.

Предложена к рассмотрению содержательная модель формирования дистанционного образования, включающая следующие компоненты: мотивационно-целевой, содержательный, управленческий, технологический, результативный.

Ключевые слова: дистанционное образование, виртуальная форма образования, психолого-педагогические особенности, содержательная модель.

Актуальность исследования. Современное образование развивается в условиях растущего потока информации, взаимопроникновения различных культур, возникает необходимость оперировать огромным количеством знаний в различных сферах человеческой деятельности.

По данным [1; 2; 4; 6], реформа образования связана с бурным развитием информационных, виртуальных и коммуникационных технологий, ориентирована на сокращение периода обучения студентов, изменения в содержании программ, углубление знаний учащихся, расширение их кругозора, а также на индивидуализацию и дифференциацию обучения.

В рамках осуществления модернизации образования неизбежно появление новой формы обучения, которая должна соответствовать всем требованиям обучения в инновационной форме, на основе использования интернет-видео-технологий, современного мультимедийного интерактивного оборудования, обеспечивающая эффективность реализации основных образовательных программ [1; 3; 7; 9].

Таким требованиям соответствует дистанционное обучение, целью развития которого является объединение преимуществ виртуальной и традиционной форм образования.

По мнению [3; 5; 7; 9–12], при дистанционном обучении субъекты разделены в пространстве, во времени, а передача и восприятие информации реализуются в виртуальной среде, организация учебного процесса обеспечивается специальной

системой, особой методикой разработки учебных пособий и стратегией преподавания, использования электронных или иных коммуникационных технологий.

Поэтому дистанционное образование позволяет удовлетворить потребности каждого человека в обучении, решить проблемы традиционного образования, связанные с отсутствием индивидуального подхода, недостаточным использованием активных форм обучения, директивностью образовательного процесса, слабой мотивацией к самостоятельной познавательной деятельности, жесткой привязкой к территории и времени, субъективностью оценки результатов обучения.

По данным [1; 4; 10; 13], история дистанционного образования началась с методов, основанных на применении печатных материалов в обучении, в первой половине XX в. мультимедийные материалы стали внедряться в систему обучения. В настоящее время, по данным [9; 14], дистанционное обучение связано главным образом с применением компьютерной техники и сети Интернет.

Как показывают многие исследования, дистанционное обучение в наше время является объектом многочисленных научных работ [8; 14].

По данным [2; 11; 13–14], дистанционное обучение способно оптимально преодолеть недостатки традиционного образования и отличается от него по следующим показателям: повышает посещаемость мероприятий за счет онлайн-участников и просмотров записей; поощряет тех участников, которые не могут присутствовать на

занятиях из-за нехватки времени или географической удаленности; дает возможность доступа к электронным материалам и видеозаписям лекций; привлекает новых слушателей, предоставляя им возможность в любое свободное время присоединиться к онлайн-занятиям; обеспечивает доступность и экономичность образования для всех категорий граждан, в том числе социально незащищенных и маломобильных; обеспечивает возможность выбора индивидуального содержания обучения, а также его эффективность и результативность; предоставляет возможность выбора индивидуального темпа усвоения знаний; стимулирует самостоятельную познавательную деятельность ученика.

По данным [3; 4; 8; 12], в отличие от традиционного, дистанционное обучение опосредованно виртуальной средой, а в отличие от виртуального – предполагает педагогическое взаимодействие реальных субъектов педагогического процесса. Следовательно, эффективная интеграция современных технологий ориентирована на повышение качества обучения, развитие творческих способностей педагогов и студентов, на их стремление к непрерывному освоению новых знаний.

Однако, как показал анализ научных источников, при дистанционном обучении остается нерешенной задача исследования психолого-педагогических особенностей педагога, определяющих выбор наиболее эффективных форм и перспектив его реализации. Этим обусловлена актуальность нашего исследования.

Целью статьи является выявление связи между ролью преподавателя и студента при дистанционном обучении. При этом от педагога требуются более глубокие знания и умения по организации работы в телекоммуникационной среде в рамках поставленных дидактических задач. Проведение анализа предложенной дистанционной модели обучения.

Содержание и результаты научного исследования могут быть использованы научно-педагогическими работниками и студентами вузов в профессиональной подготовке будущих специалистов и педагогов в вузе, а также в процессе переподготовки и повышения квалификации специалистов.

Методы исследования. Для решения поставленных задач и достижения цели использован комплекс взаимодополняющих методов исследования: теоретический анализ психолого-педагогической литературы и нормативной документации, опытно-экспериментальная работа, наблюдение, изучение и обобщение опыта управления профессиональным педагогическим образованием, экспертная оценка продуктов инновационной деятельности.

Изложение основного материала. Современные компьютерные технологии трансформируют мировосприятие в направлении много-

мерной, разнообразной виртуальности. Широкое внедрение современных информационных технологий может привести к принципиально новому подходу к технологии образования в целом, который будет опираться и на дидактические возможности сверхсознательных функций человека.

При этом меняются методы, способы обучения, взаимодействие участников образовательного процесса, содержание учебных материалов, учебных циклов и роль субъектов образования.

Использование виртуальных технологий требует тщательной подготовки материалов: программного обеспечения, планов, учебных пособий по управлению Программой, руководства, индивидуализации и инструкции, выдвигает требования к технической оснащенности, информационной компетентности педагога и студента.

Особую сложность при подготовке к реализации дистанционного курса представляет проблема аутентификации студента при дистанционной проверке знаний. Также дистанционные курсы могут быть использованы как дополнение к основному курсу или в качестве основного курса.

Педагог выступает одновременно в нескольких ипостасях: как секретарь, администратор, технический консультант и как преподаватель-консультант. Он должен уметь организовать групповое, индивидуальное обучение, решать проблемы технического плана, проводить инструктаж, оценивать и контролировать работу, вести документацию по курсам, а также быть педагогом-тьютором, который в дистанционном обучении отвечает за организацию учебного процесса и создание позитивной атмосферы в течение всего периода обучения.

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

В дистанционном образовании применяются различные модели обучения: очная форма + дистанционная; сетевое обучение (автономные курсы или информационно-образовательная среда – виртуальные кафедры, школы, университеты); сетевое обучение + кейс-технологии; обучение, построенное преимущественно на видео-конференц-связи.

Это означает, что разработка дистанционных курсов отличается высокой трудоемкостью, требует достаточного уровня квалификации и может быть успешной только при учете психолого-педагогических особенностей данной формы обучения.

Дистанционная модель обучения предусматривает передачу информации в специальной информационно-образовательной среде (вирту-

альное пространство). Специфика данной среды кардинальным образом влияет на все компоненты учебной деятельности: мотивацию, учебную ситуацию, контроль и оценку осведомленности учеников. Изменения внутренних психологических качеств субъектов, возникающие в результате виртуального взаимодействия реальных субъектов, характеризуют процесс обучения.

В процессе дистанционного образования каждым субъектом самостоятельно выстраивается индивидуальная виртуальная учебная среда, которая становится фактором социализации, посредством создания и решения психолого-педагогических проблем, инструментом формирования нового социокультурного опыта. Виртуальный учебный процесс использует личностный психолого-педагогический потенциал человека, развивающийся в тех сферах, которые субъект сам для себя выбирает. Виртуальное учебное пространство субъекта отражает взаимосвязь всех сфер личности: интеллектуальной, эмоциональной, ценностно-смысловой, поведенческой и др.

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

Анализ педагогической литературы и исследований, относящихся к управлению образовательными организациями, позволил предложить к рассмотрению содержательную модель управления образованием, выделить следующие ее компоненты: мотивационно-целевой, содержательный, управленческий, технологический, результативный, определить критерии результативности реализации данной модели (рис. 1).

Мотивационно-целевой компонент включает следующие модели управления инновационным развитием: развитие мотивации и способность педагога работать в инновационном режиме;

непрерывное повышение квалификации педагогов, самореализация в профессиональной деятельности, развитие предметной компетентности; развитие активности, креативности, самостоятельности, конкурентоспособности будущего специалиста.

Мотивационно-целевой компонент включает цели и задачи управления инновационным развитием образования (рис. 2): развитие мотивации и способность педагога работать в инновационном режиме; непрерывное повышение квалификации, самореализация в профессиональной деятельности, развитие предметной компетентности; развитие активности, креативности, самостоятельности, конкурентоспособности.



Рис. 2. Компоненты содержательной модели управления дистанционным образованием

Содержательный компонент раскрывает содержание управленческой деятельности и организационно-педагогические условия эффективности управления качеством образовательной деятельности.

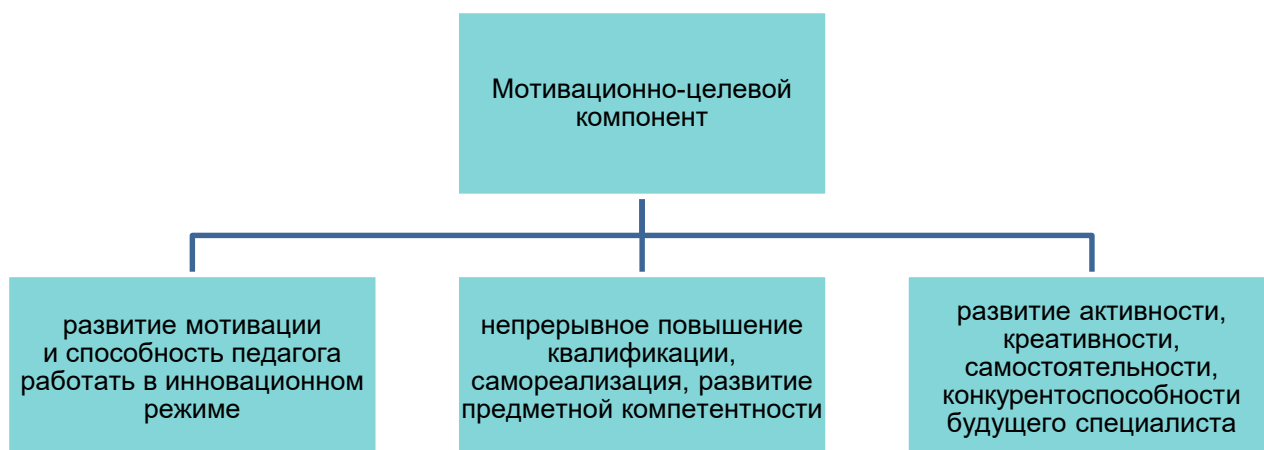


Рис. 1. Компоненты и критерии результативности содержательной модели управления инновационным развитием

Технологический компонент предполагает изменение и оценивание эффективности управления обучения через инновационные структуры, которые созданы в организации. Оценочно-результативный компонент позволяет оценивать эффективность разработанной модели управления инновационным развитием и выявить уровни управления деятельностью образовательной организации.

Основным критерием эффективности разработанной содержательной модели управления инновационным развитием психолого-педагогической деятельности является качество образования, которое определяется через: качество образовательных программ; качество образовательной среды; качество педагогических кадров; качество подготовки студентов образовательной организации и др.

Таким образом, дистанционное обучение с применением различных психолого-педагогических технологий в виртуальной среде позволяет преодолеть многие проблемы традиционного обучения, максимально расширяет аудиторию обучаемых, дает возможность удовлетворения индивидуальных образовательных потребностей и реализации творческого потенциала как педагога, так и ученика.

Выводы. Проанализирована роль дистанционного образования, связанная со спецификой виртуальной среды, особенностями взаимодействия в этой среде педагога и ученика, организацией информации в условиях виртуального взаимодействия.

Проведен анализ психолого-педагогических особенностей педагога, определяющих выбор наиболее эффективных форм и перспектив реализации дистанционного обучения.

Выявлено, что эти особенности обуславливают организацию данной формы обучения, средств и методов применения образования, а также формы контроля и их оценочной деятельности.

Обосновано предположение о том, что целью дистанционного образования является объединение преимуществ виртуальной и традиционной форм обучения. Предложена к рассмотрению содержательная модель формирования дистанционного образования, включающая следующие компоненты: мотивационно-целевой, содержательный, управленческий, технологический, результативный.

Литература:

1. Андреев А. Дидактические основы дистанционного обучения. Москва : РАО, 1999. 122 с.
2. Бухаркина М., Моисеева М., Полат Е. Теория и практика дистанционного обучения. Москва : Академия, 2004. 416 с.
3. Введение в сетевые технологии обучения / под ред. Л. Титарева, Ю. Рубина. Москва : РИЦ «Альфа» ; МГОПУ, 2003.
4. Иванов Д. Виртуализация общества. Санкт-Петербург : Петербургское востоковедение, 2000. 96 с.
5. Королева Н. Семиосфера личности. Санкт-Петербург : Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2005.
6. Корольков А. Статистика российского рынка дистанционного обучения – результаты опроса. URL: http://websoft-elearning.blogspot.com/2011/04/blog-post_21.html.
7. Мащенко Т. Рейтинговая система оценки знаний учащихся в современном образовательном пространстве. URL: http://pedsovet.org/component/option,com_mtree/task,viewlink/link_id,5733.
8. Многопользовательские игры стимулируют сотрудничество между людьми. URL: <http://old.kv.by/index2006190601.htm>.
9. Информационные и коммуникационные технологии в дистанционном образовании / Н. Мур и др. Москва : Обучение-Сервис, 2006.
10. Носов Н. Виртуальная психология. *Труды лаборатории виртуалистики*. Вып. 6. Москва : Аграф, 2000. 432 с.
11. Перспективы дистанционного обучения в России. URL: www.memoid.ru/node/Perspektivy_distancionnogo_obucheniya_v_Rossii.
12. Применение технологий виртуальной реальности для обучения и исследований. URL: <http://www.ve-group.ru/use30.html>.
13. Троян Г. Концепция дистанционного образования, его эволюция и роль информационных и коммуникационных технологий. Москва : МЭСИ, 2001.
14. Хуторской А. Современная дидактика : учебник для вузов. Санкт-Петербург : Питер, 2001. 544 с.

Волошенко М. А. Психолого-педагогічні особливості дистанційного навчання

У статті проаналізовано роль дистанційної освіти, зумовлена специфікою віртуального середовища, особливостями взаємодії в цьому середовищі педагога й учня, організації інформації в умовах віртуальної взаємодії.

Проведено аналіз психолого-педагогічних особливостей педагога, що визначають вибір найбільш ефективних форм і перспектив реалізації дистанційного навчання. Цим зумовлена актуальність дослідження.

Обґрунтовано припущення про те, що метою дистанційної освіти є об'єднання переваг віртуальної і традиційної форм навчання.

Показано, що ці особливості зумовлюють організацію дистанційної форми навчання, засоби і методи здобуття освіти, а також форми контролю й оціночної діяльності.

Запропонована до розгляду змістовна модель формування дистанційної освіти, що включає такі компоненти: мотиваційно-цільовий, змістовний, управлінський, технологічний, результативний.

Ключові слова: *дистанційна освіта, віртуальна форма освіти, психолого-педагогічні особливості, змістовна модель.*

Voloshenko M. A. Psychological and pedagogical features of distance learning

The article analyzes the role of distance education, which is presented in the specifics of the virtual environment, features of interaction in this environment of the teacher and student, organization of information in the context of virtual interaction.

The analysis of the psychological and pedagogical features of the teacher, determining the choice of the most effective forms and prospects for the implementation of distance learning, is carried out. This is due to the relevance of the study.

The assumption is justified that the goal of distance education is to combine the advantages of virtual and traditional forms of education.

It is shown that these features determine the organization of distance learning, the means and methods of applying education, as well as forms of control and their evaluation activities.

A substantive model for the formation of distance education is proposed for consideration, which includes the following components: motivational-targeted, informative, managerial, technological, effective.

Key words: *distance education, virtual form of education, psychological and pedagogical features, meaningful model.*

КРИТЕРІЇ ТА ПОКАЗНИКИ ПРОЯВУ СИТУАТИВНОЇ ТРИВОЖНОСТІ МАЙБУТНІХ ПРАКТИЧНИХ ПСИХОЛОГІВ

У статті з метою визначення критеріїв та показників ситуативної тривожності майбутніх практичних психологів проаналізовано підходи науковців до її структури. На основі теоретичного аналізу наукових підходів виявлено основні структурні компоненти та критерії досліджуваного явища: когнітивний, нейрофізіологічний, поведінковий. Розкрито основні характеристики кожного критерію щодо виокремлення показників ситуативної тривожності майбутніх психологів.

Ключові слова: тривога, тривожність, стан, структурні компоненти, критерії ситуативної тривожності, показники ситуативної тривожності.

Постановка проблеми. Інтенсивні зміни, які відбуваються в наш час у житті суспільства, породжують невизначеність і непередбачуваність майбутнього життя, що приводить до збільшення вимог, які пред'являються сучасній людині. Вміння пристосовуватись до мінливих умов життя є однією з найбільш потрібних для сучасної людини якостей, що зазначено в одному із принципів державної політики у сфері вищої освіти, який визначено в Законі України «Про вищу освіту»: «сприяння сталому розвитку суспільства шляхом підготовки конкурентоспроможного людського капіталу» [12]. Конкурентоспроможність є одночасно й соціально очікуваним результатом процесу здобуття вищої освіти, показником якої може бути вміння долати ситуативну тривожність. Стан тривожності є першою ситуативною емоційною реакцією у відповідь на різноманітні стреси, тому стає невід'ємною частиною емоційних переживань учасників будь-якої значущої діяльності, зокрема і навчальної. Розвиток навичок саморегуляції ситуативної тривожності повинен стати основою якісного вдосконалення системи підготовки практичних психологів у сучасних умовах навчання в закладах вищої освіти. Цю думку підтверджує М. Міщенко [22], яка зазначає, що професійна діяльність практичного психолога пов'язана з постійними ситуаціями невизначеності, які супроводжуються психічним напруженням, що вимагає від фахівця безупинної роботи, спрямованої на активізацію рефлексивних механізмів, саморегуляцію, самокорекцію. Тому підготовка практичних психологів у закладах вищої освіти повинна бути спрямована на формування професійних та особистісних якостей майбутніх фахівців. Саморегуляція ситуативної тривожності є одним з основних складників «виживання» майбутнього фахівця в теперішніх умовах; вирішальним чинником, який впливає на його успішність у процесі життєпобудови та життєтворчості. Для визначення рівня ситуативної тривож-

ності майбутніх практичних психологів необхідно виявити чіткі критерії, які дозволяють оцінити її динамічні та процесуальні боки прояву, ступінь досягнення кінцевого результату за оптимального використання наявних можливостей.

Критерій (від грец. *kriterion* – «ознака») – ознака істинності, на підставі якої дається оцінка, пізнання, керування, оптимізація тощо [10]; узагальнений показник розвитку системи, успішності діяльності, основа для класифікації, яка передбачає виділення низки ознак, за якими можна визначити критерії та показники [32].

Кожен із критеріїв містить показники, які відображають окремі сторони або складники, що розкривають його зміст. Термін «показник» за «Новим тлумачним словником української мови» означає «свідчення, доказ, ознаку чого-небудь; наочні дані про результати якоїсь роботи, якогось процесу; дані про досягнення чого-небудь» [24]. Показниками може бути набір характеристик, які в сукупності виражають той чи інший критерій. Отже, критерії та показники є елементами певної системи, які виражають її внутрішню впорядкованість і цілісність. Тому ситуативну тривожність майбутніх практичних психологів ми будемо розглядати як систему, яка включає компоненти та показники – основні характеристики кожного критерію.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Нині існує значна кількість наукових досліджень, пов'язаних із вивченням проблеми тривоги та тривожності. Питання визначення структурних компонентів ситуативної тривожності висвітлено в працях таких науковців: О. Бізюка [5], Т. Борковця [35], В. Вілюнаса [6], О. Воскресенської [7], А. Галяміної [8], Д. Големени [44], Р. Девідсона [44], Дж. Зінгера [43], К. Ізарда [14], З. Кісарчук [26], Н. Кухтової [7], Є. Мельник [7], Дж. Мендлера [42], Р. Лазаруса [39; 40], Г. Льдокової [20], Я. Омельченко [26], Ч. Спілбергера [26; 45; 46], О. Федякіна [33], С. Шахтера [43], Г. Шварца [44]. Проте структура

ситуативної тривожності майбутніх практичних психологів виявляється недостатньо розробленою в сучасній віковій та педагогічній психології, що потребує наукового пошуку способів вирішення цієї проблеми.

Мета статті – розкриття змісту основних критеріїв та показників ситуативної тривожності майбутніх практичних психологів.

Виклад основного матеріалу. З метою виокремлення критеріїв та показників ситуативної тривожності майбутнього практичного психолога необхідно розглянути структуру цього явища. Найбільш поширений спосіб розв'язання цього завдання полягає у виконанні такої послідовності дій: теоретичний огляд наукової літератури із проблеми визначення структурних компонентів ситуативної тривожності; виявлення основних структурних компонентів досліджуваного феномена; розкриття особливостей кожного структурного компонента ситуативної тривожності; виявлення критеріїв та показників ситуативної тривожності.

Для вирішення першої дії важливо здійснити огляд наукових розвідок представників психологічної науки. У науковій літературі ситуативна тривожність розглядається, з одного боку, як дво- (В. Вілюнас, О. Воскресенська, А. Галяміна, Д. Големен, Дж. Зінгер, Р. Девідсон, З. Кісарчук, Н. Кухтова, Р. Лазарус, Є. Мельник, Дж. Мендлер, Я. Омельченко, С. Саразон, О. Федякін, С. Шахтер, Г. Шварц) або трикомпонентне (Т. Борковець, Г. Льдокова, Ч. Спілбергер) явище, а з іншого – як явище, що складається з достатньо незалежних компонентів (О. Бізюк, К. Ізард).

У структурі ситуативної тривожності як двоконпонентного явища вчені виокремлюють: когнітивний та соматичний компоненти (О. Воскресенська [7], Д. Големен [44], Р. Девідсон [44], Є. Мельник [7], Дж. Мендлер [42], Н. Кухтова [7], С. Саразон [42], Г. Шварц [44]); фізіологічні та поведінкові компоненти (А. Галяміна [8]); когнітивний та афективний компоненти (В. Вілюнас [6], Р. Лазарус [39; 40]); фізіологічний та психологічний (Дж. Зінгер [43], З. Кісарчук [26], Я. Омельченко [26], О. Федякін [33], С. Шахтер [43]).

Тривожність як стан, який спричинений якоюсь ситуацією, може виступати в тріаді таких компонентів: когнітивний, поведінковий, фізіологічний (Т. Борковець [35]); когнітивний, афективний, поведінковий (Г. Льдокова [20], Ч. Спілбергер [29; 45; 46]).

Альтернативним варіантом представлених підходів є дослідження, які вказують на те, що в структуру ситуативної тривожності може вплітатися комплекс деяких феноменів: емоційний дискомфорт, астеничний і фобічний компоненти тривожності, тривожна оцінка перспективи та потреба в соціальному захисті (О. Бізюк [5]); страх, ворожість, страждання, сором, провина, психофізіологічне збудження, безпорадність і «очевидна ірраціональність» (К. Ізард [14]).

Отже, результати наукових розвідок щодо виділення структури ситуативної тривожності дозволяють нам виконати другу дію: виявити основні структурні компоненти досліджуваного феномена. Наше бачення структури ситуативної тривожності як трикомпонентного явища збігається з поглядами Т. Борковець. На жаль, у дослідженнях цього автора та розглянутих вище упущений нейрофізіологічний компонент, який зумовлює активацію ситуативної тривожності. Отже, у структурі ситуативної тривожності далі будемо виокремлювати такі основні компоненти: когнітивний, нейрофізіологічний, поведінковий. Визначені компоненти в системі прояву ситуативної тривожності є ієрархічно структурованими підсистемами.

Вважаємо доцільним наповнити кожний із компонентів власним змістом, який буде відображати специфіку підготовки майбутніх психологів у закладах вищої освіти. Це допоможе нам виконати третю дію: розкрити зміст структурних компонентів ситуативної тривожності.

Когнітивний компонент є основним у структурі ситуативної тривожності. Цю думку підтверджують Дж. Аверілл [40], Е. Зинів'єва [13], Р. Лазарус [40], С. Суботін [30], О. Турчак [31], які розглядають залежність інтенсивності емоційного переживання тривоги від когнітивної оцінки ситуації.

Коротко наведемо результати наукових розвідок В. Астапова, Дж. Аверілла, З. Кісарчук, Р. Лазаруса, Г. Льдової, Я. Омельченка, які розкривають суть механізму когнітивної оцінки ситуації та дозволяють нам виокремити основні характеристики когнітивного компонента ситуативної тривожності.

У когнітивному аспекті, як зазначає В. Астапов, тривога проявляє себе у вигляді труднощів, пов'язаних із вибором дій у тій чи іншій ситуації і невпевненістю щодо майбутнього. Сюди ж, на його думку, можна включити занепокоєння, страх, передчуття неприємностей, страх нездатності впоратися з обставинами і страх посилення тривоги до такої міри, за якої вона може стати причиною публічного зникання. Із тривогою пов'язаний гнів, зменшення якого може привести до пропорційного зниження тривоги [2].

Подібну думку висловлюють Р. Лазарус та Дж. Аверілл, які зазначають, що тривожність виникає як наслідок аналізу засобів боротьби із загрозливою ситуацією, коли до суб'єктивно небезпечної ситуації додається усвідомлення неможливості виходу з неї [40].

На думку Г. Льдової, когнітивна оцінка ситуації одночасно й автоматично викликає реакцію організму на загрозливі стимули, що приводить до появи контрзаходів та відповідних реакцій у відповідь, спрямованих на зниження ситуативної тривожності. Підсумок усього цього безпосередньо позначається на виконуваній діяльності.

Ця діяльність перебуває в безпосередній залежності від стану тривожності, яку не вдалося подолати за допомогою вжитих відповідних реакцій і контрзаходів, а також адекватної когнітивної оцінки ситуації [20].

Я. Омельченко і З. Кісарчук виокремлюють такі складові частини когнітивного компонента тривожності: 1) мотиваційна сфера: порушені процеси цілепокладання, самоорганізації, саморегуляції; 2) рівень домагань – надмірно високий або надмірно занижений; 3) самооцінка – неадекватна: занижена або завищена; 4) самоусвідомлення – формується ірраціональний компонент у сприйманні «Я-образу»; 5) вербальні прояви – порушений темпоритм мовлення, формуються специфічні словесні настанови [26].

Отже, складниками когнітивного компонента ситуативної тривожності можна вважати такі: результат аналізу засобів боротьби із загрозливою ситуацією, тобто коли до суб'єктивно небезпечної проблеми додається усвідомлення неможливості її вирішення (В. Астапов [2], Р. Лазарус та Дж. Аверілл [40], Г. Льюкова [20]); занепокоєння, страх, передчуття неприємностей, страх нездатності впоратися з обставинами і страх посилення тривоги до такої міри, за якої вона може стати причиною публічного зніяковіння (В. Астапов [2]); порушений процес цілепокладання, самоорганізації, саморегуляції; надмірно високий або надмірно занижений рівень домагань; самооцінка є неадекватною, заниженою або завищеною; формується ірраціональний компонент у сприйманні «Я-образу»; з боку вербальних проявів порушений темпоритм мовлення, формуються специфічні словесні настанови (Я. Омельченко, З. Кісарчук) [26].

Перейдемо до розгляду наступного, нейрофізіологічного компонента ситуативної тривожності.

Розкриття нейрофізіологічної основи ситуативної тривожності дозволить пояснити особливості функціонування психічних процесів залежно від мозкової організації [19].

Ситуативну тривожність варто розглядати, на думку В. Астапова, як кінцевий продукт взаємодії систем, що включають ядра стовбура головного мозку, лімбічну систему, передлобову кору та мозочок [2].

Р. Мальмо вважає, що нейрофізіологічною основою тривожності є розлад гомеостатичних механізмів ретикулярної формації, який виражається в порушенні координації й активності її гальмівних впливів [41].

Мозкові структури, відповідальні за виникнення ситуативної тривожності, містяться здебільшого в старіших, центральних частинах головного мозку. Лімбічна система відіграє першорядну роль у реалізації тривожності як емоційного стану [16]. Також значну роль у мозковому забезпеченні три-

вожності відіграє активність скроневих частин кори (білатерально) та ділянки тім'яної частки (зліва), мозочка, парагіппокампальної звивини лівої півкулі [23; 38]. Поясна звивина, яка має чисельні зв'язки як з новою корою, так і зі стовбуровими центрами, виконує, на думку деяких авторів, роль головного інтегратора різноманітних систем мозку, які формують тривожність [23]. Лобові частини виконують загальну виконавчу функцію: вони залучені в процеси оцінювання, планування, координації стратегій та ухвалення рішень. Кожна із цих систем робить свій внесок у формування реакцій тривожності на внутрішні та зовнішні стимули [2; 37].

В основі нейрофізіологічного аналізу тривожності А. Гельгорна покладені уявлення про те, що за нормального функціонування антагоністичних ерго- та трофотропічних систем між ними існує реципрокна та врівноважена взаємодія. Тривожність є результатом одночасно високої активності обох систем, а також наслідком порушення реципрокності між ними [2; 9; 14].

Узагальнивши теоретичні уявлення, емпіричні дані щодо нейропсихологічної основи ситуативної тривожності, ми прийшли до низки висновків: ситуативну тривожність варто розглядати як продукт взаємодії систем, які включають ядра стовбура головного мозку, лімбічну систему, передлобову кору та мозочок [2]; більш старі, центральні частини головного мозку, лімбічну систему [16; 23]; активність скроневих частин кори (білатерально) та ділянки тім'яної частки (зліва), мозочка, парагіппокампальної звивини лівої півкулі [23; 38]; нейрофізіологічною основою тривожності є розлад гомеостатичних механізмів ретикулярної формації впливів [4; 41]; тривожність є результатом одночасно високої активності ерго- та трофотропічних систем, а також наслідком порушення реципрокності між ними. Домінує зазвичай ерготропічна система [2; 14].

Ситуативна тривожність викликає фізіологічні зміни, які готують організм до реакції на небезпеку [2]. Фізіологічні аспекти прояву ситуативної тривожності висвітлені в роботах низки науковців: Г. Айзенка [36], Т. Артюхової [1], В. Астапова [2; 3], В. Вілюнаса [6], А. Галяміної [8], А. Грибанова [23], Ю. Джос [23], Ю. Зайцева [11], Г. Залевського [28], О. Ігумнової [17], К. Ізард [14], Є. Ільїна [16], Т. Левицької [28], А. Малолеткової [21], О. Нехорошкової [23], А. Прихожан [27], Т. Рогачової [28] та ін.

Зокрема, Г. Айзенк вказує на існування двох відносно незалежних активізуючих систем: ретикулярної, що активує кору головного мозку, та лімбічної, пов'язаної з емоційно-мотиваційними аспектами поведінки й активністю нервової системи [36].

Т. Артюхова виокремлює дві групи ознак тривожності, одну з яких складають внутрішні сома-

тичні прояви. Вони проявляються через посилення серцебиття, сухість у роті, відчуття «кому в горлі», важкості та болі в голові, слабкості в ногах, треморі рук тощо [1].

На думку деяких дослідників, як зазначає В. Астапов, найбільш поширеною фізіологічною реакцією, що супроводжує як стан тривожності, так і особистісну тривожність, є підвищена м'язова напруга [2].

А. Галяміна підтримує думку А. Прихожан в тому, що фізіологічні симптоми включають у себе посилення серцебиття, пришвидшення дихання, збільшення обсягу циркуляції крові, підвищення артеріального тиску, зростання загальної збудженості, зниження порога чутливості [8; 27].

Стан тривожності може проявлятися, як зазначає Ю. Зайцев, фізіологічно – відчуттям порожнечі в надчеревній ділянці, почуттям «кому» у грудях, серцебиттям, пітливістю, тремтінням [11].

О. Ігумнова, аналізуючи результати досліджень В. Астапова, В. Вілюнаса, К. Ізард, Є. Ільїна, робить висновок, що стан тривожності супроводжується психомоторними порушеннями, фізіологічними змінами в дихальній, серцево-судинній, нервовій системах, змінами в перебігу психічних процесів та проявляється в міміці, рухах, відтінках інтонації тощо [17].

За даними Є. Ільїна, тривожність проявляється як тяжке невизначене відчуття «занепокоєння», «тремтіння», «кипіння», «бурління» у різних частинах тіла, частіше в грудях, і нерідко супроводжується різними соматовегетативними розладами (тахікардією, пітливістю, почастішанням сечовипускання, зудом тощо) [16].

А. Малолеткова вказує на те, що даний стан тривожності може виникати в будь-якої людини напередодні можливих неприємностей і життєвих ускладнень, що може проявитися в головному болю, підвищеній стомлюваності, астенії, неприємних відчуттях в області серця, порушеннях сну, легких почервоніннях. Іноді напруга тривожного очікування така велика, що людина мимоволі може сама завдати собі болю [21].

Як зазначають О. Нехорошкова, А. Грибанов, Ю. Джос, багатьма авторами підкреслюється роль вегетативного гомеостазу в нейрофізіологічних механізмах тривожності [23]. Дослідження показують, що в процесі тривожності мають місце зміни активності симпатичної та парасимпатичної систем. Вегетативні прояви тривожності включають також посилене серцебиття, зміну кольору шкірних покривів, відчуття підвищення температури тіла, потіння, вологість долонь, сухість у роті, здавлювання в грудях, відчуття нестачі повітря, почастішання дихання, кольки в животі, нудоту, позиви до сечовипускання тощо [23].

Основними соматичними симптомами тривоги, як зазначають Т. Рогачова, Г. Залевський,

Т. Левицька, можуть бути прискорене серцебиття, припливи жару або холоду, пітливість, холодні і вологі долоні, відчуття «кому» у горлі, відчуття нестачі повітря, болі в грудях, нудота, болі в животі, сухість у роті, запаморочення і переднепритомний стан, тремор, м'язові посмикування, напруга і болі в м'язах, прискорене сечовипускання, зниження лібідо [28].

Отже, серед фізіологічних проявів ситуативної тривожності більшість учених виокремлюють такі: прискорене серцебиття (Т. Артюхова [1], А. Галяміна [8], А. Прихожан [27], Ю. Зайцев [11], Є. Ільїн [15; 16], А. Малолеткова [21], Т. Рогачова [28], Г. Залевський [28], Т. Левицька [28]); тремтіння, тремор (Т. Артюхова [1], Ю. Зайцев [11], Є. Ільїн [14–16], Т. Рогачова [28], Г. Залевський [28], Т. Левицька [28]); пітливість (Ю. Зайцев [11], Є. Ільїна [15], В. Рогачова [28], Г. Залевський [28], Т. Левицька [28]) тощо. Загалом, фізіологічні прояви ситуативної тривожності можна об'єднати у дві групи: зовнішні – почастішання дихання, зростання загальної збудженості, пітливість, тремтіння, тремор, зуд, сльозливість, легкі почервоніння; внутрішні – прискорене серцебиття, сухість у роті, важкість та біль у голові, слабкість у ногах, болі в грудях, почастішання сечовипускання, підвищена стомлюваність, біль у животі, запаморочення і переднепритомний стан, м'язові посмикування, напруга і біль у м'язах, порушення сну, збільшення обсягу циркуляції крові, підвищення артеріального тиску тощо.

Перейдемо до розкриття змісту останнього, поведінкового компонента ситуативної тривожності.

Думку про те, що високий рівень тривожності впливає на поведінку людини, підтверджують низка авторів (В. Янсон, З. Дайя, Л. Рожане, Г. Льодокова). Вони зазначають, що тривога, яка за інтенсивністю та тривалістю неадекватна ситуації, перешкоджає формуванню адаптаційної поведінки, призводить до порушення поведінкової інтеграції, загальної дезорганізації психіки людини [20; 34].

Деякі дослідники (В. Астапов, Ю. Зайцев, О. Ігумнова, Р. Лазарус, А. Малолеткова, Ю. Нуллер, А. Прихожан) досить точно розкривають особливості поведінкових проявів особистості в ситуаціях, які викликають тривожність. Розкриємо послідовно їхні погляди.

Як зазначає Ю. Зайцев, поведінкові прояви ситуативної тривожності можуть бути як у вигляді збудження з хаотичною діяльністю, так і у вигляді апатії з відмовою від будь-якої діяльності [11].

О. Ігумнова, узагальнюючи дослідження вчених, робить висновок, що формами прояву тривожності в студентів можуть бути невпевненість у собі, недовірливість, занепокоєння щодо можливих неприємностей, ускладнення ухвалення остаточного рішення, схильність до межових станів та ін. [17].

Деякі науковці (Р. Лазарус, В. Астапов) порівнюють тривожність із реакцією на стрес. Водночас традиційно виділяють три форми поведінкової реакції на стресову ситуацію: втеча, агресія, ступор [18]. Кожна з них по-своєму модифікує спрямованість поведінки суб'єкта: втеча – через усунення самої можливості зіткнення з об'єктом, що несе загрозу; агресія – через знищення джерела небезпеки; ступор – повне згортання будь-якої активності. Причому тривогу викликає не сама наявність загрози або небезпеки, а те, що індивід оцінює ситуацію як небезпечну і не має у своєму розпорядженні готових та надійних, на його погляд, способів її вирішення [3].

Результати досліджень, проведених А. Малолетковою, свідчать про те, що поведінка в тривожному стані характеризується скутістю поз і рухів, пасивністю, сповільненим перебігом психічних процесів, загальною м'язовою напругою або підвищеною метушливістю, нестриманістю в спілкуванні. У стані тривожності відзначається порушення координації рухів (наприклад, непослух пальців, зміна почерку); можна виявити підвищену чутливість до звичайних та звичних подразників (взуття, одяг); з'являється відчуття спраги, ознобу або спекоти. У разі сильного емоційного напруження насамперед дезорганізуються більш складні форми цілеспрямованих дій: планування, оцінка і контроль [21].

За даними Ю. Нуллера, за інтенсивної ситуативної тривожності може підвищуватися рухова активність або загальмованість. Крайні ступені цих реакцій проявляються різким руховим збу-

дженням, аж до раптусу, або ж гальмуванням, «тривожним заціпенінням», аж до ступору. Ці два типи рухових реакцій на загрозу простежуються, починаючи з ранніх стадій еволюції, наприклад, у вигляді застигання – реакції «мертвого жука» – або ж хаотичного рухового збудження [25].

А. Прихожан виділяє специфічні поведінкові реакції в разі виникнення як ситуативної, так і особистісної тривожності: ходіння з одного боку в інший, стукотіння пальцями по столу тощо [27].

Отже, виходячи з уявлень учених щодо особливостей поведінкового прояву ситуативної тривожності, можна зробити такі узагальнення: формами прояву тривожності можуть бути невпевненість у собі, недовірливість, занепокоєння щодо можливих неприємностей, ускладнення ухвалення остаточного рішення, схильність до межових станів та ін. [17]; виділяються три форми поведінкової реакції на стресову ситуацію: втеча, агресія, ступор [3; 11; 13; 18; 25]; поведінка в тривожному стані характеризується скутістю поз та рухів, пасивністю, сповільненим перебігом психічних процесів, загальною м'язовою напругою або підвищеною метушливістю, нестриманістю в спілкуванні; відзначається порушення координації рухів (наприклад, непослух пальців, зміна почерку); можна виявити підвищену чутливість до звичайних та звичних подразників (взуття, одяг); з'являється відчуття спраги, ознобу або спеки [21]; проявляються специфічні поведінкові реакції: ходіння з одного боку в інший, стукотіння пальцями по столу тощо [13; 27].

ОСНОВНІ СТРУКТУРНІ КОМПОНЕНТИ СИТУАТИВНОЇ ТРИВОЖНОСТІ			
КРИТЕРІЇ	ПОКАЗНИКИ	Когнітивний	Нейрофізіологічний
		Поведінковий	
		аналіз засобів боротьби із загрозовою ситуацією, тобто коли до суб'єктивно небезпечної ситуації додається усвідомлення неможливості її вирішення	зовнішні прояви – почастищення дихання, зростання загальної збудженості, пітливість, тремтіння, тремор, зуд, слюзливність, легкі почервоніння
		занепокоєння, передчуття неприємностей, страх нездатності впоратися з обставинами і страх посилення тривоги до такої міри, за якої вона може стати причиною публічного зніяковіння	внутрішні прояви – прискорене серцебиття, сухість у роті, важкість та біль у голові, слабкість у ногах, болі в грудях, почастищення сечовипускання, підвищена стомлюваність, біль у животі, запаморочення і переднепритомний стан, м'язові посмикування, напруга і біль у м'язах, порушення сну, збільшення обсягу циркуляції крові, підвищення артеріального тиску тощо
		порушений процес цілепокладання, самоорганізації, саморегуляції; надмірно високий або надмірно занижений рівень домагань; неадекватна самооцінка: занижена або завищена; формується ірраціональний компонент у сприйманні «Я-образу»	
		невпевненість у собі, недовірливість, занепокоєння щодо можливих неприємностей, ускладнення ухвалення остаточного рішення, схильність до межових станів та ін.	
		реакції: втеча, агресія, ступор	
		скутість поз та рухів, пасивність, сповільнений перебіг психічних процесів, загальна м'язова напруга або підвищена метушливість, нестриманість у спілкуванні; порушена координація рухів; підвищена чутливість до звичних подразників (взуття, одяг); з'являється відчуття спраги, ознобу або спеки; проявляються специфічні поведінкові реакції: ходіння з одного боку в інший, стукотіння пальцями по столу тощо	

Рис. 1. Критерії та показники ситуативної тривожності майбутніх практичних психологів

Отже, ситуативна тривожність характеризується складною будовою, основними структурними компонентами якої є: когнітивний, нейрофізіологічний, поведінковий. Найбільш доцільно розглядати ситуативну тривожність як цілісне, системне, інтегроване явище. Зважаючи на те, що критерії – ознака істинності, на підставі якої дається оцінка, пізнання, керування, оптимізація тощо [10]; показники – певний набір характеристик, які в сукупності конкретизують той чи інший критерій. У нашому випадку виокремленні структурні компоненти ситуативної тривожності відповідають таким критеріям: когнітивному, нейрофізіологічному, поведінковому; показники збігаються з основними характеристиками кожного структурного компонента ситуативної тривожності. Детально це проілюстровано на рисунку 1.

Висновки. У результаті теоретичного аналізу наукової літератури виокремлено основні структурні компоненти ситуативної тривожності майбутніх практичних психологів: когнітивний, нейрофізіологічний, поведінковий, на основі яких визначено критерії та показники досліджуваного явища. Отримані результати нашого наукового пошуку дозволять у майбутньому вирішити проблему пошуку діагностичного інструментарію для визначення рівня прояву ситуативної тривожності майбутніх практичних психологів.

Література:

1. Артюхова Т. Психологические механизмы коррекции состояния тревожности личности : дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01. Новосибирск, 2000. 197 с.
2. Астапов В. Тревожность у детей. Москва : ПЕРСЭ, 2008. 160 с.
3. Астапов В. Функциональный подход к изучению состояния тревоги. *Психологический журнал*. 1992. № 25. С. 111–117.
4. Астапов В., Гасилина А. Клиническая психология. Коморбидность тревоги и подростковой депрессивности : учебное пособие для бакалавриата и специалитета. Москва : Юрайт, 2019. 178 с.
5. Бизюк А., Вассеран Л., Иовлев Б. Применение интегративного теста тревожности (ИТТ). Санкт-Петербург : СПбНИПНИ им. В.М. Бехтерева, 2005. 23 с.
6. Вилюнас В. Психология эмоциональных явлений. Москва : Изд-во МГУ, 1976. 142 с.
7. Воскресенская Е., Мельник Е., Кухтова Н. Психология страха и тревоги в спортивной деятельности (теория и практика) : методические рекомендации. Витебск : ВГУ имени П.М. Машерова, 2015. 53 с.
8. Галямина А. Исследование взаимосвязи тревожности и депрессии в развитии смешанного тревожно-депрессивного расстройства : фарамакологический подход : дис. ... канд. биол. наук: 03.03.01. Новосибирск, 2015. 120 с.
9. Гельгорн Э., Луфборроу Дж. Эмоции и эмоциональные расстройства : нейрофизиологическое исследование. Москва : Мир, 1966. 672 с.
10. Горбачук В., Горбачук Д. Основы научных исследований : навчальний посібник. Слов'янськ : ТОВ «Видавництво «Друкарський двір»», 2013. 124 с.
11. Зайцев Ю. Тревожность в подростковом и раннем юношеском возрастах (диагностика, профилактика, коррекция). Кемерово : КРИПКИПРО, 2006. 112 с.
12. Про вищу освіту : Закон України (документ № 1556–VII, чинний, поточна редакція – редакція від 25 липня 2018 р., підстава 2443–VIII). URL: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18> (дата звернення: 15.02.2019).
13. Зиновьева Э. Школьная тревожность и ее связь с когнитивными и личностными особенностями младших школьников : дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01. Москва, 2005. 260 с.
14. Изард К. Эмоции человека. Москва : Изд-во МГУ, 1980. 439 с.
15. Ильин Е. Психофизиология состояний человека. Санкт-Петербург : Питер, 2005. 412 с.
16. Ильин Е. Эмоции и чувства. Санкт-Петербург : Питер, 2001. 752 с.
17. Ігумнова О. Генеза негативних психічних станів студентів та їх психокорекція : дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. Острого : Нац. ун-т «Острозька академія», 2014. 275 с.
18. Лазарус Р. Теория стресса и психофизиологические исследования. *Эмоциональный стресс*. Ленинград : Медицина, 1970. С. 178–209.
19. Леонтьев А. Проблемы развития психики. Москва : МГУ, 1981, 583 с.
20. Лыдкова Г. Негативные психические состояния студентов в ситуациях с неопределенным исходом : монография. Елабуга : Изд-во ОАО «Алмедиа», 2006. 160 с.
21. Малолеткова А. Снижение ситуативной тревожности как показатель эффективности психологической подготовки студентов педагогического вуза : дис. ... канд. псих. наук: 19.00.07. Казань, 2003. 196 с.
22. Міщенко М. Психологічні чинники запобігання синдрому емоційного вигорання у майбутніх практичних психологів : дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. Київ, 2015. 323 с.
23. Нехорошкова А., Грибанов А., Джос Ю. Проблема тревожности как сложного психофизиологического явления. *Экология человека*. 2014. № 6. С. 47–54.
24. Новий тлумачний словник української мови / укл. В. Яременко, О. Сліпущко. Київ : Аконті, 2001. Т. 2: Ж – О. 911 с.
25. Нуллер Ю. Структура психических расстройств. Киев : Сфера, 2008. 128 с.

- 26.Омельченко Я., Кисарчук З. Психологічна допомога дітям з тривожними станами. Київ : Шкільний світ, 2008. 112 с.
- 27.Прихожан А. Тревожность у детей и подростков : психологическая природа и возрастная динамика. Москва : МОДЭК, 2000. 304 с.
- 28.Рогачева Т., Залевский Г., Левицкая Т. Психология экстремальных ситуаций и состояний : учебное пособие. Томск : Издательский Дом ТГУ, 2015. 276 с.
- 29.Спилбергер Ч. Концептуальные и методологические проблемы исследования тревоги. *Стресс и тревога в спорте* : международный сборник научных статей. Москва : Физкультура и спорт, 1983. С. 12–24.
- 30.Субботин С. Устойчивость к психическому стрессу как характеристики метаиндивидуальности учителя : дис. ... канд. психол. наук. Пермь, 1992. 152 с.
- 31.Турчак О. Психологічні особливості вербальних проявів тривожності студентів у ситуаціях емоційної напруги : дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. Острог, 2015. 194 с.
- 32.Тушева В. Основы научных исследований : навчальний посібник. Харків : Федорко, 2014. 408 с.
- 33.Федякин А. Педагогическая коррекция тревожности студентов методами физического тренинга : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Сочи, 2003 146 с.
- 34.Янсон В., Дайя З., Рожане Л. Психологическое прогнозирование риска дезадаптации к учебным нагрузкам. *Психологическое и психофизиологическое обеспечение процесса обучения студентов*. Рига, 1988. С. 20–48.
- 35.Borkovec T. Physiological and Cognitive Progress in the Regulation of Anxiety. *Consciousness and Self-Regulation : Advances in Research* / G. Schwartz, D. Shapiro D. New York : Plenum Press, 1976. P. 261–312.
- 36.Eysenk H. The biological basis of personality. Thomas Springfield. 1967. 399 p.
- 37.Fuster J. The Prefrontal Cortex. New York : Raven Press, 1989. 255 p.
- 38.Kimbrell T. Regional brain activity during transient self induced anxiety and anger in healthy adults. *Biological Psychiatry*. 1999. V. 46. № 4. P. 454.
- 39.Lazarus R. Psychological Stress and Coping in Adaptation and Illness. *The International Journal of Psychiatry in Medicine*. 1974. V. 5. P. 321–333.
- 40.Lazarus R., Averill J. Emotion and cognition with special reference to anxiety. *Anxiety, Current Trends in Theory and Research*. New York : Academic Press, 1972. V. 1. P. 121–128.
- 41.Malmo R. Anxiety and behavioral arousal. *Psychological Review*. 1957. V. 64. P. 276–287.
- 42.Mandler G., Sarason S. A study of anxiety and learning. *Journal of Abnormal and Social Psychology*. 1952. V. 47. P. 1166–1173.
- 43.Schachter S., Singer J. Cognitive, social and physiological determinants of emotional state. *Psychological Review*. 1962. V. 69. P. 379–399.
- 44.Schwartz G., Davidson R., Goleman D. Patterning of cognitive and somatic processes in the self – regulation of anxiety: effects of meditation versus exercise. *Psychosomatic medicine*. 1978. V. 40. P. 321–328.
- 45.Spielberger C. Trait-state anxiety and motor behavior. *Journal at Motor Behavior*. 1971. P. 265–279.
- 46.Spielberger C., Diaz-Guerrero R. The nature and measurement of anxiety. *Crosscultural anxiety*. W-L : Hemisphere Publishing corporation, 1976. P. 3–12.
- 47.Spielberger C., Gorsuch R., Lushene R. Manual for the state-trait-anxiety inventory. Palo Alto, California : Consulting Psychologists Press, 1970. 10 p.

Галиева О. М. Критерии и показатели проявления ситуативной тревожности будущих практических психологов

В статье, с целью определения критериев и показателей ситуативной тревожности будущих практических психологов, проанализированы подходы ученых к ее структуре. На основе теоретического анализа научных подходов выявлены основные структурные компоненты и критерии исследуемого явления: когнитивный, нейрофизиологических, поведенческий. Раскрыты основные характеристики каждого критерия относительно выделения показателей ситуативной тревожности будущих практических психологов.

Ключевые слова: тревога, тревожность, состояние, структурные компоненты, критерии ситуативной тревожности, показатели ситуативной тревожности.

Haliieva O. M. Criteria and indicators of the state anxiety manifestation of future practical psychologists

In order to determine the criteria and indicators of the state anxiety of future practical psychologists, the article analyzed the approaches of scientists to its structure. On the basis of theoretical analysis of scientific approaches, the main structural components and criteria of phenomenon under study were revealed: cognitive, neurophysiological, and behavioral. Basic characteristics of each criterion for allocating indicators of the state anxiety of future psychologists were revealed.

Key words: worry, anxiety, condition, structural components, criteria of state anxiety, indicators of state anxiety.

ВПЛИВ РІВНЯ ІДЕНТИФІКАЦІЇ МАЙБУТНЬОГО ПСИХОЛОГА НА ЕФЕКТИВНІСТЬ МІЖОСОБИСТІСНОГО ПІЗНАННЯ

У статті висвітлено результати емпіричного дослідження змістових показників ідентифікації як механізму міжособистісного пізнання майбутніми психологами клієнтів. Розкрито відмінності когнітивного й емоційного компонентів «концепції Іншого» та «Я-концепції» досліджуваних для високого, середнього та низького рівнів ідентифікації. Обґрунтовано думку, що групу студентів із середнім рівнем ідентифікації вирізняє більш конструктивна позиція щодо оцінювання психологічних характеристик клієнта. Визначено потребу підготовки майбутніх психологів до адекватного, контрольованого використання механізму ідентифікації в співдії із клієнтом.

Ключові слова: ідентифікація, рівень ідентифікації, компоненти ідентифікації, міжособистісне пізнання, «концепція Іншого», майбутній психолог.

Постановка проблеми. Професійна підготовка до діяльності у сфері психологічної допомоги актуалізує дослідження широкого кола питань, пов'язаних з особистісним та професійним зростанням майбутніх психологів. Це, з одного боку, спонукальний контекст їх професійного вибору, ціннісно-смыслові настановлення, знання власної ресурсності тощо, які є засадничим для становлення конкурентоспроможного професіонала, а з іншого – компетентності, завдяки яким уможлиблюється ефективна реалізація професійних функцій. Очевидно, що конструювання простору психологічної практики відбувається в площині умілого поєднання психологом особистісного й професійного співіснування у взаємодії із клієнтом як його власної унікальної моделі світу, так і суспільного й особистого досвіду «Іншого». На змістовий та динамічний контекст їх спілкування накладають відбиток різноманітність життєвих світів, в яких вони перебувають, подієвість життєвих сценаріїв, результативність процесів соціалізації та індивідуалізації, які взаємозумовлюють когнітивний, емоційно-оцінний та поведінковий ракурси самоставлення.

Готовність до роботи з модальностями психічної реальності «Іншого» – важливе завдання професійної підготовки майбутніх психологів, яке, своєю чергою, детермінує науково-дослідницьку зацікавленість кодифікаційним конструктом «Я», інкорпорованим у систему взаємодії «психолог – клієнт». З позиції психолога «зустріч» з «Я» іншої людини породжує ситуацію пізнання й осмислення сутності її особистісних особливостей, переживань, взаємоспіввіднесеність проблемностей у репрезентованому клієнтом самонаративі, і, що важливо, потребує оптимального рівня ідентифікації з «концепцією Іншого». Саме останнє, на нашу думку, становить значні труднощі для студентів, які навчаються будувати конструктивні відносини із клієнтами, та потребує детального емпіричного

дослідження, адже його результати уможливлять розроблення системи психологічного супроводу підготовки майбутніх психологів, набуття ними відповідних професійних компетенцій.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідницький інтерес до міжособової взаємодії викликаний специфічністю породженої нею ситуації, в якій операціоналізуються значення, інтерпретації, рольова поведінка, сконструйована соціальна реальність (І. Гофман [1], Л. Нагорна [2], В. Москаленко [3] та ін.). У професійній діяльності психолога всі вони деконструються з огляду на новоутворений із клієнтом контекст контактування, а отже, розглядаються з позиції ефективності інтервенції або якостей ефективного психотерапевта. Так, В. Wampold упорядковано чотирнадцять характеристик, вплив яких визначає результативність терапевтичного альянсу. Усі вони сконцентровані навколо професійних умінь організувати співдію, побіжно визначаючи ті психологічні механізми, опертя на які створює оптимум для успішного вирішення актуальних для клієнта проблем. Зокрема, це дії-характеристики психолога, що забезпечують можливість встановлення психологічних меж та сприяють уникненню переносу й контрпереносу, водночас створюють ресурс для усвідомлення труднощів життя- та самоздійснення клієнта [4], де не останню роль відіграє ідентифікація. Численні праці сучасників містять узагальнення теоретико-емпіричних досліджень цього психологічного феномена (В. Агеев, Г. Андреева, О. Бодальов, Л. Шнейдер [5] та ін.), диференціацію понять «ідентифікація», «ідентичність», «ідентичність особистості» (С. Ємельянова [6], Х. Турецька [7] та ін.), умови та чинники становлення професійної ідентичності (Г. Балл, В. Заливков та С. Копилов [8] та ін.), однак не акцентують увагу на професійних аспектах використання соціально-психологічного меха-

нізму ідентифікації в роботі психолога. Привертає увагу досвід закордонних дослідників і практиків, де представлено оновлений погляд на традиційні для психологічної науки концепції проєктивної та інтроективної ідентифікації (Т. Ogden [9], J. Scharff [10]), аргументовано їх використання для практики психологічної допомоги, якщо виникає відповідна потреба.

Різноманітність досліджень професіогенезу психологів, сутності, механізмів та особливостей їх взаємодії із клієнтами, чинників ефективності цього процесу не розкриває питання вибору психологом (особливо майбутнім психологом) оптимального рівня прояву ідентифікації під час структурування процесово-технологічних аспектів пропрацювання проблем клієнта. Передбачаємо, що неконструктивний прояв ідентифікації ускладнює процес пізнання особистісних особливостей та проблем життєздійснення клієнтів, а отже, може негативно позначитися на співдії психолога і клієнта.

Мета статті – представити результати дослідження здатності майбутніх психологів до оцінювання та розуміння себе й оточення залежно від наявного в них рівня ідентифікації з «концепцією Іншого».

Виклад основного матеріалу. Дослідженням охоплено здобувачів вищої освіти спеціальності «Психологія» випускного курсу та враховано, що вони мають достатній рівень знань про особливості й технологічні аспекти організації основних видів діяльності психолога, знайомі з його роботою, вимогами до неї та володіють елементарними вміннями (отримані під час діагностико-корекційної та психологічної практик) взаємодії з особами, які потребують психологічної підтримки.

Для виявлення особливостей когнітивного компонента ідентифікації на рівні «Я-концепції» залежно від ступеня ідентифікації студентів із клієнтами використано методику двадцяти тверджень «Хто Я?» (О. Прутченков). Величину ідентифікації себе з іншими людьми та величини позитивності оцінок, що даються собі й оточенню, а також ступеня структуризації «Іншого», виокремлення в ньому різнобічних якостей дав змогу визначити метод репертуарних решіток Дж. Келлі [11]. Отримані за його допомогою результати проаналізовано в трьох напрямках: 1) ідентифікація майбутніх психологів з обраним для дослідження оточенням («концепція Іншого»); 2) семантичний аналіз конструктів; 3) позитивність оцінок себе та суб'єктів ідентифікації.

Розглянемо сутність застосованої діагностичної процедури. Наприкінці практики під час заповнення бланка тесту репертуарних решіток Дж. Келлі студентам пропонувалася детальна інструкція етапного порівняння між собою 12 осіб, з якими їм довелося контактувати з питань психологічної допомоги під час практики. Процедура

оброблення результатів передбачала визначення величини ідентифікації з іншими людьми, що ґрунтувалася на зіставленні оцінок себе та інших. Відповідно було розраховано, що загальна кількість збігів у таблиці, яка містить 13 конструктів, може варіюватися від 0 до 13. Якщо кількість ролей – 13, то середній показник ідентифікації становить 6,4–6,8 бала. Збільшення їх кількості поза окресленими межами засвідчує настановлення досліджуваного на подібність між собою й іншими людьми. Зменшення ж, навпаки, – про констатування здебільшого відмінностей.

Отримані результати уможливили виокремлення трьох груп досліджуваних: з високим (33,3%), середнім (43,8%) і низьким (22,9%) рівнями ідентифікації із клієнтами (рис. 1). Надалі аналіз змістових характеристик ідентифікації розглянуто окремо для представників цих трьох вибірок.

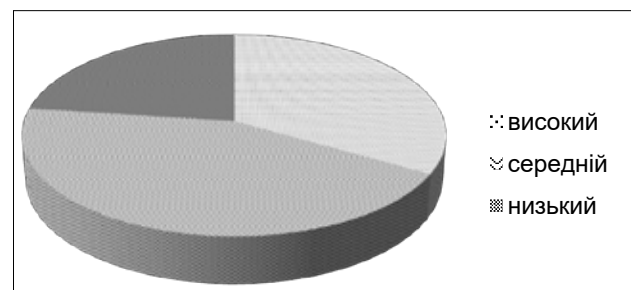


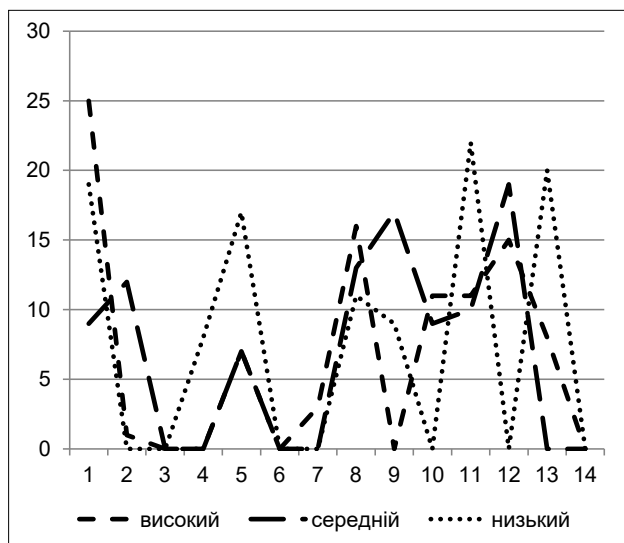
Рис. 1. Розподіл досліджуваних за рівнями ідентифікації

На думку Дж. Келлі, конструкти, породжувані досліджуванним, виникають не випадково, а є результатом індивідуального досвіду людини. З огляду на це, для семантичного аналізу конструктів використано запропоновані І. Шкураторовою категорії: ставлення до інших людей (наприклад, друзі – вороги), ставлення до себе, ставлення до професійної та інших видів діяльності, ставлення до предметів, егоцентричні конструкти (оцінювання досліджуванним інших людей щодо себе), ставлення до явищ культури, науки, світоглядні ставлення (життєве кредо), властивості темпераменту, інтелект і здібності, здоров'я та хвороби, непсихологічні характеристики (наприклад, опис зовнішності), захоплення й інтереси, приналежність до сім'ї, екстраординарні характеристики (метафоричне сприйняття людей) [12].

У нашому дослідженні проаналізовано, наскільки різноманітними є конструкти, тобто скільки категорій вони позначають; яка категорія представлена найбільш широко; що випало з поля зору досліджуваних (рис. 2).

Зокрема, студенти з високим рівнем ідентифікації продемонстрували ширший спектр характеристик клієнтів – 9 категорій із 14 можливих. Найбільш представленими виявилися конструкти, які характеризують клієнтів за тим, як

вони ставляться до інших людей, їхню поведінку в процесі спілкування. Наступними за чисельністю виявилися конструкти, що характеризують клієнтів за властивостями темпераменту. На третьому місці – так звані егоцентричні конструкти. Мало представлени конструкти, які відображають ставлення клієнтів до самих себе. Констатовано незначущість для розуміння «концепції Іншого» конструктив «інтелект і здібності», «ставлення до матеріальних предметів», «ставлення до професійної й інших видів діяльності», «ставлення до явищ культури, науки».



Примітка: 1) ставлення до інших людей; 2) ставлення до себе; 3) ставлення до професійної та інших видів діяльності; 4) ставлення до предметів; 5) егоцентричні конструкти; 6) ставлення до явищ культури, науки; 7) світоглядні ставлення; 8) властивості темпераменту; 9) інтелект і здібності; 10) здоров'я та хвороби; 11) непсихологічні характеристики; 12) захоплення й інтереси; 13) приналежність до сім'ї; 14) екстраординарні характеристики.

Рис. 2. Показники семантичного аналізу «концепції Іншого»

У студентів із середнім рівнем ідентифікації констатовано 8 конструктив із 14 можливих. Найбільш вираженими виявилися конструкти, пов'язані із захопленнями й інтересами клієнтів. На другому місці ті, в яких описано їхні розумові й інші здібності. На третьому місці – властивості темпераменту.

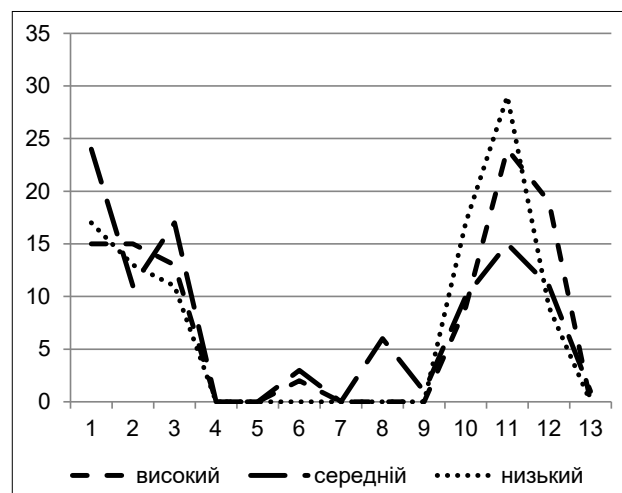
Студенти з низьким рівнем ідентифікації виокремили 7 із 14 можливих конструктив. Зафіксовано найбільшу представленість непсихологічних характеристик клієнтів, тобто конструктив, які не містять безпосередньої психологічної інформації. Друга позиція належить конструктам, що вказують на конкретні акти поведінки, констатують вчинки. Достатньо вираженими в цій групі були егоїстичні конструкти.

Отже, у студентів із високим рівнем ідентифікації переважає позитивне ставлення до клієнтів, цікавість до їхнього життя, поведінки, інтересів та захоплення, однак вони в основному мають непси-

хологічний характер, що свідчить про невміння побачити за вчинками психологічні особливості клієнтів, риси та властивості їхньої особистості. Групу студентів із середнім рівнем ідентифікації також характеризує цікавість до клієнтів, що виходить за межі професійних відносин, але зміст цих знань інший, вони складають в основному психологічний портрет своїх клієнтів, що важливо для професіоналізації взаємин. Низький рівень ідентифікації в третьої групи студентів позначився на недостатньому рівні усвідомлення ними якостей своїх клієнтів, по суті, незнанні їх, відсутності цікавості до них.

Семантичний аналіз конструктив дозволив констатувати, що, попри відмінності проаналізованих конструктив у студентів із різним рівнем ідентифікації, необхідно формувати в них уміння більш диференційовано аналізувати психологічні характеристики, які відображають «концепцію Іншого», та важливі для глибокого пізнання детермінації психічної активності в конкретній ситуації взаємодії (наприклад, реальний запит та його прихований зміст, істинні мотиви суб'єктних проявів та їх репрезентація клієнтом тощо). Дж. Бієрі, послідовник Дж. Келлі, назвав це когнітивною складністю, і визначив її як здатність конструювати соціальну поведінку багатовимірно [цит. за: 11].

Результати дослідження змістовного наповнення когнітивного компонента ідентифікації студентів на рівні «Я-концепції» проаналізовано нами за тими самими конструктами (див. рис. 3).



Примітка: 1) ставлення до інших людей; 2) ставлення до себе; 3) ставлення до професійної та інших видів діяльності; 4) ставлення до предметів; 5) ставлення до явищ культури, науки; 6) світоглядні ставлення; 7) властивості темпераменту; 8) інтелект і здібності; 9) здоров'я та хвороби; 10) непсихологічні характеристики; 11) захоплення й інтереси; 12) приналежність до сім'ї; 13) екстраординарні характеристики.

Рис. 3. Показники семантичного аналізу самохарактеристик

Як видно з рис. 3, у групі студентів із високим рівнем ідентифікації із 13 самохарактеристик

представленими виявилися 7, що свідчить про відсутність умінь рефлексії, і, як наслідок, недостатньо диференційовану самооцінку. Найбільш виражені категорії – захоплення й інтереси, приналежність до сім'ї та ставлення до інших людей. Водночас достатньо вираженими є самохарактеристики, що відображають ставлення студентів до самих себе.

Недостатньо глибинний психологічний характер мають конструкти студентів із низьким рівнем ідентифікації. У них незначний арсенал як сприймання й розуміння інших, так і оцінювання власних особливостей.

Найповніший психологічний портрет склали представники групи із середнім рівнем ідентифікації. У них констатовано 10 самохарактеристик із 13. На першому місці – ставлення до інших людей, на другому – ставлення до професійної та інших видів діяльності, на третьому – захоплення й інтереси.

Зауважимо, що в усіх трьох групах непрезентованими виявилися самохарактеристики ставлення до матеріальних предметів, явищ культури та науки, властивості темпераменту. Не викликали значного зацікавлення власні світоглядні ставлення, інтелект та здібності. Відсутність характеристик, що стосуються здоров'я і хвороби, пояснюємо віковими особливостями та фізичним станом респондентів, який не викликає занепокоєння. Якісний аналіз самохарактеристик засвідчив переважання в студентів, незалежно від рівня ідентифікації, констатувальних характеристики на противагу оцінювальним.

Цілісність оцінювання змістових ознак ідентифікації забезпечено аналізом її емоційного компонента. Він містить переживання емоційного ставлення до «Іншого»: прихильність, визнання цінності «Іншого», довіра до нього або відсутність цікавості, заперечення його цінності, недовіра. Емоційна складова частина ідентифікації на рівні «Я-концепції» є самоставленням особистості, що виявляється в емоційній оцінці власного «Я», яка може бути як позитивною, так і негативною, постає як своєрідний підсумок самопізнання. Результати використаного психодіагностичного інструментарію уможливили виявлення полюсів оцінювання студентами себе та клієнтів, їх порівняння з метою зіставлення в площині подібності з іншим, уявлення себе кращим або гіршим за нього, диференціацію позитивних оцінок (рис. 4).

Як видно з рис. 4, студенти з різним рівнем ідентифікації відрізняються величиною позитивності оцінювання себе та клієнтів. Зокрема, виявлено закономірну залежність: за високого рівня ідентифікації позитивність сприймання клієнта, його ціннісність перевищує позитивне ставлення до самих себе, за низького, навпаки, домінуючим виявилось позитивне ставлення до себе, а

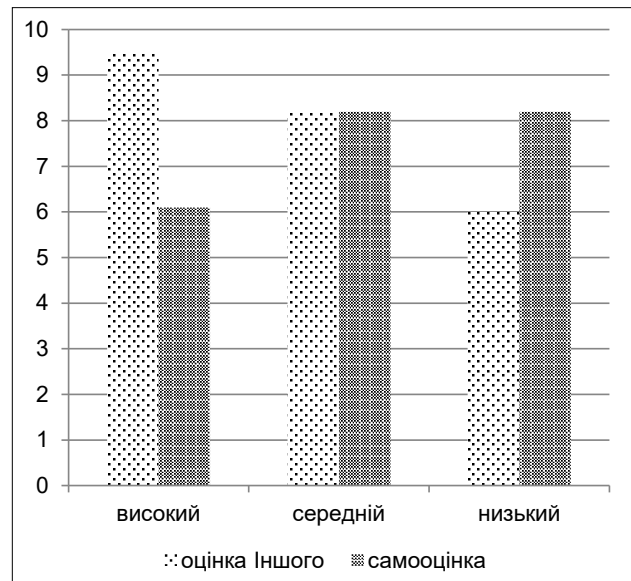


Рис. 4. Зіставлення позитивності ставлення до себе та «Іншого» у майбутніх психологів із різним рівнем ідентифікації

студенти із середнім рівнем розвитку ідентифікації схильні до високого позитивного оцінювання і себе, і клієнта, що, на нашу думку, відповідає адекватному, конструктивному підходу в міжособистісній комунікації психолога і клієнта. Цінність та довіра до «Іншого» за збереження самоповаги створює ту ситуацію співдії, в якій чітко окреслені психологічні межі контактування, зони відповідальності, наявний оптимістичний прогноз психолога щодо ресурсності клієнта у вирішенні проблем, визначено міру впливу на дискретні характеристики внутрішнього світу клієнта.

Висновки. Предметом професійної діяльності психолога є психічна реальність клієнта. Її пізнання й осмислення передбачає взаємозумовлену, солідаризовану систему компетентних дій, серед яких виокремлюємо використання фахівцями механізмів соціальної перцепції. Емпатія та рефлексія отримали належне науково-практичне обґрунтування в роботі психолога. Питання ідентифікації, її використання, з огляду на багатоманітність інтерпретацій, виявилось гостро дискусійним, а тому визначило її розгляд у вимірах оптимальності та ресурсності для співдії психолога і клієнта. Крім того, порушено питання про підготовку психологів до адекватного, контрольованого використання ідентифікації ще на етапі навчання в закладі вищої освіти.

Проведене дослідження показало, що майбутні психологи вирізняються за рівнями ідентифікації (високий, середній, низький) та їх змістовим наповненням. Аналіз когнітивного компонента ідентифікації засвідчив: значну кількість ознак за недостатньої уваги до психологічних характеристик «концепції Іншого» у студентів із високим рівнем; розуміння різноплановості проявів клієнтів, акцентування уваги на їхньому психологічному

контексті в студентів групи середнього рівня; відсутність зацікавленості та глибини пізнання, схематизацію образу «Іншого» у студентів із низьким рівнем ідентифікації. Закономірну тенденцію спостережено і щодо самохарактеристик майбутніх психологів та емоційного компонента ідентифікації. Отже, група майбутніх психологів із середнім рівнем ідентифікації наближається до адекватного використання цього соціально-психологічного механізму для виокремлення та розкриття сутності психічних проявів клієнтів.

Перспектива наукових пошуків зосереджена в площині дослідження змістових та процесних аспектів формування адекватного рівня ідентифікації майбутніх психологів у співдії із клієнтом.

Література:

1. Гофман И. Ритуал взаимодействия: очерки поведения лицом к лицу / под ред. Н. Богомоловой, Д. Леонтьева. Пер. с англ. С. Степанов, Л. Трубицына. Москва : Смысл, 2009. 319 с.
2. Нагорна Л. Соціокультурна ідентичність: пастки ціннісних розмежувань. Київ : ІПіЕНД ім. І.Ф. Кураса НАН України, 2011. 272 с.
3. Москаленко В. Соціалізація особистості : монографія. Київ : Фенікс, 2013. 540 с.
4. Wampold B. Qualities and Actions of Effective Therapists. Research suggests that certain psychotherapist characteristics are key to successful treatment. URL: <https://www.apa.org/education/ce/effective-therapists.pdf>.
5. Шнейдер Л. Личностная, гендерная и профессиональная идентичность: теория и методы диагностики. Москва : Моск. психол.-соц. ин-т, 2007. 234 с.
6. Емельянова С. Что такое идентичность, или история одного события. URL: <http://hpsy.ru/authors/x1346.htm>.
7. Турецька Х. Проблема емпіричного дослідження особистісної ідентичності. *Вісник Львівського університету. Філософські науки*. 2008. Вип. 11. С. 259–267.
8. Балл Г., Заливков В., Копилов С. Становлення ідентичності фахівця / за ред. В. Зликова. Київ ; Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2014. 260 с.
9. Ogden T. Projective Identification & Psychotherapeutic Technique. New Jersey : Karna, 2005. 246 p.
10. Scharff J. Projective and Introjective Identification and the Use of the Therapist's Self. New Jersey : Jason Aronson, 1992. 340 p.
11. Франселла Ф., Баннистер Д. Новый метод исследования личности: Руководство по репертуарным личностным методикам / общ. ред. и предисл. Ю. Забродина, В. Похилько. Пер. с англ.; Москва : Прогресс, 1987. 236 с.
12. Шкуратова И. Когнитивный стиль и общение. Ростов-на-Дону : Издательство РГПУ, 1994. 156 с.

Галян О. І. Влияние уровня идентификации будущего психолога на эффективность межличностного познания

В статье отражены результаты эмпирического исследования содержательных показателей идентификации как механизма межличностного познания будущими психологами клиентов. Раскрыты различия когнитивного и эмоционального компонентов «концепции Другого» и «Я-концепции» испытуемых для высокого, среднего и низкого уровней идентификации. Обосновано утверждение, что группу студентов со средним уровнем идентификации отличает более конструктивная позиция в оценивании психологических характеристик клиента. Определена потребность подготовки будущих психологов к адекватному, контролируемому использованию механизма идентификации во взаимодействии с клиентом.

Ключевые слова: идентификация, уровень идентификации, компоненты идентификации, межличностное познание, «концепция Другого», будущий психолог.

Halian O. I. Influence of the level of identification of the future psychologist on the effectiveness of interpersonal cognition

The article shows the results of the empirical study of the content of indicators of identification as a mechanism of interpersonal knowledge by future psychologists of the clients. The differences of the cognitive and emotional components of the "concept of the Other" and "Self-concept" of the subjects studied for high, medium and low levels have been revealed. It has been found out that a group of students of an average level of identification distinguishes a more constructive position in understanding the psychological characteristics of the client. The need to prepare future psychologists for an adequate, controlled use of the identification mechanism in cooperation with the client based on a more differentiated analysis of its psychological characteristics.

Key words: identification, level of identification, components of identification, interpersonal cognition, "concept of the Other", future psychologist.

Н. М. Даниленкоаспірант кафедри практичної психології
Харківський національний педагогічний університет
імені Г. С. Сковороди

СТАВЛЕННЯ ДО ВЛАСНОЇ ЗОВНІШНОСТІ В СТРУКТУРІ ЦІННІСНИХ І СМИСЛОЖИТТЄВИХ ОРІЄНТАЦІЙ ДІВЧАТ ЮНАЦЬКОГО ВІКУ

У статті представлено результати емпіричного дослідження взаємозв'язку складників ставлення до власної зовнішності, смисложиттєвих і ціннісних орієнтацій дівчат юнацького віку. Визначено тісний позитивний зв'язок складників ставлення до власної зовнішності дівчат-юнок з усіма складниками смислу життя, крім прагнення до вдосконалення своєї зовнішності і ситуативної незадоволеності образом тіла, які негативно пов'язані зі смисложиттєвими орієнтаціями. Встановлено термінальні й інструментальні цінності, що найбільш тісно пов'язані зі ставленням до власної зовнішності дівчат юнацького віку.

Ключові слова: ставлення до власної зовнішності, смисложиттєві орієнтації, ціннісні орієнтації, термінальні цінності, інструментальні цінності, дівчата, юнацький вік.

Постановка проблеми. Ставлення до зовнішності сучасної людини перебуває під значним впливом із боку засобів масової інформації (далі – ЗМІ), реклами, телебачення, кінематографа тощо. Нереалістичність ідеалу зовнішності, надання зовнішності підвищеної цінності й значущості призводить до незадоволеності багатьох людей власним зовнішнім виглядом, появи на тлі даної незадоволеності психологічних проблем, порушень психологічного й психічного здоров'я. Схильність до впливу пов'язаних із зовнішнім виглядом соціокультурних стандартів дослідники даної проблематики зумовлюють різноманітними внутрішньоособистісними чинниками, зокрема особливостями ціннісно-сислової сфери особистості.

Значна кількість досліджень ставлення до власної зовнішності присвячена її вивченню в людей із дефектами зовнішності, з порушеннями харчової поведінки, в осіб, залежних від косметичних процедур або орієнтованих на хірургічну зміну свого зовнішнього вигляду. У віковому аспекті представлені в літературі дослідження головним чином стосуються осіб підліткового й зрілого віку. Водночас актуальним здається вивчення психологічних особливостей, що сприяють формуванню позитивного ставлення до власної зовнішності в юнацькому віці, який характеризується пошуком свого місця у світі, смислу життя, зі становленням справжнього авторства у визначенні й реалізації свого власного способу життя, свого саморозвитку [1; 2].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Зв'язок ставлення до власної зовнішності з характеристиками ціннісно-сислової сфери особистості, окремих ціннісно-сислових утворень потрапляє у фокус уваги сучасних дослідників. Так, Л. Баранська під час вивчення психологіч-

них механізмів, що беруть участь у формуванні конструктивної мотивації діяльності, спрямованої на самовдосконалення зовнішнього вигляду, відзначає їхню зумовленість ціннісно-сисловими характеристиками. Результати проведених автором досліджень показали, що мотивація звернення до естетичної хірургії зумовлена ціннісно-сисловими викривленнями і, як наслідок, підміною саморозвитку обмеженою квазітворчою активністю щодо своєї зовнішності [3, с. 15].

Т. Леві виділяє об'єктний та суб'єктний спосіб ставлення людини до свого зовнішнього вигляду. За об'єктного ставлення зовнішній вигляд має інструментальну цінність, людина ставиться до своєї зовнішності як до засобу досягнення певних цілей, а позитивність стосовно зовнішності визначається ефективністю в досягненні даних цілей. Система дій щодо власної зовнішності складається за таких умов із підвищеного самоконтролю, маніпулювання собою, настановами на самокорекцію. У разі суб'єктного ставлення до своєї зовнішності його характер визначається станом задоволення потреб, пов'язаних із самовираженням, самореалізацією, пошуком власного призначення. Дії ж стосовно свого зовнішнього вигляду визначаються зусиллями, які будуть сприяти самовираженню. У разі суб'єктного ставлення зовнішність виражає внутрішній світ людини й виступає як термінальна цінність, пов'язана зі здатністю бути собою, зберігати свою індивідуальність [4, с. 5–7].

Однак підвищена увага до догляду за собою, за даними Є. Варлашкіної, може перетворюватися на єдиний ресурс досягнення життєвих цілей і розвитку особистості, призводити до підміни й зсуву базових цінностей (родина, діти, професія тощо) на егоцентричні цінності [5, с. 5].

За результатами досліджень К. Ліоссі, жінки, якщо порівнювати їх із чоловіками, більш схильні сприймати зовнішність як еталон самооцінки й основне джерело уявлень про себе, а підвищена стурбованість жінок щодо свого зовнішнього вигляду багато в чому зумовлена високою значущістю зовнішності в структурі їхніх цінностей [6, с. 163].

О. Капітанова, яка вивчала ставлення до зовнішності студентів обох статей, виявила більшу задоволеність, але й більшу стурбованість зовнішнім виглядом у дівчат порівняно з юнаками. Водночас представники обох статей досить високо оцінюють свій зовнішній вигляд. На задоволеність зовнішнім виглядом студентів як представників юнацького віку впливають самооцінка обличчя й оформлення зовнішності, привабливості зовнішнього вигляду для протилежної статі, а на рівень стурбованості зовнішнім виглядом впливають не стільки самооцінка фізичних компонентів зовнішнього вигляду, скільки його оформлення [7, с. 133–134].

У дослідженні І. Касабової, спрямованому на вивчення особливостей використання одягу як засобу самопред'явлення фемінінними і маскулінними дівчатами, встановлено, що дівчата проявляють досить велику цікавість до різних аспектів зовнішності, а під час вибору одягу орієнтуються на його практичність, зручність, естетичність, але головним мотивом є вираження власної індивідуальності [8, с. 141].

Мета статті – визначити характер зв'язку складників ставлення до власної зовнішності та смисложиттєвих і ціннісних орієнтацій у дівчат юнацького віку.

Виклад основного матеріалу. Під час організації емпіричного дослідження ми виходили із прийнятого нами попередньо визначення ставлення до власної зовнішності, під яким розуміється значущий, емоційно насичений компонент ціннісно-смислової сфери особистості, що регулює її переживання, взаємини із соціальною реальністю, впливає на оцінку людиною власних життєвих перспектив, на задоволеність собою і власним життям [9, с. 73].

Виходячи з даного визначення, ставлення до власної зовнішності як інтегральний феномен включає такі складові частини: задоволеність власним тілом, вплив образу тіла на якість життя, задоволеність своїм зовнішнім виглядом, задоволеність своєю зовнішністю в ситуативному аспекті, стурбованість своїм зовнішнім виглядом, оцінно-змістовні інтерпретації різних компонентів зовнішності, ставлення до відображеного зовнішнього вигляду, відповідність зовнішнього вигляду віковим і рольовим характеристикам, прагнення до вдосконалення своєї зовнішності.

Дослідження проводилося з використанням методик «Шкала оцінки рівня задоволеності влас-

ним тілом» О. Скугаревського, «Ставлення до свого зовнішнього вигляду: задоволеність, стурбованість» В. Лабунської, «Оцінно-змістовна інтерпретація зовнішнього вигляду» В. Лабунської, «Вплив образу тіла на якість життя» і «Ситуативна незадоволеність образом тіла» Т. Кеш в адаптації Л. Баранської, С. Татаурової, «Тест смисложиттєвих орієнтацій» Д. Леонтьєва, «Методика вивчення ціннісних орієнтацій» М. Рокіча в адаптації Д. Леонтьєва.

У дослідженні брали участь 62 студентки Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди та Національного юридичного університету імені Ярослава Мудрого віком 19–21 рік, у яких на етапі попереднього дослідження були визначені оцінки власної зовнішності та задоволеність нею в межах середнього діапазону.

За результатами кореляційного аналізу визначений тісний взаємозв'язок показників складників ставлення до власної зовнішності та смисложиттєвих орієнтацій дівчат юнацького віку. Визначені позитивні зв'язки поєднують складники смислу життя з усіма складниками ставлення до власної зовнішності, крім прагнення до вдосконалення своєї зовнішності і ситуативної незадоволеності образом тіла, які пов'язані зі смисложиттєвими орієнтаціями негативно (табл. 1).

Отже, дівчата юнацького віку з більш позитивним ставленням до власної зовнішності характеризуються наявністю життєвих цілей, які надають життю осмисленості, спрямованості та часової перспективи, сприйняттям процесу свого життя як цікавого, емоційно насиченого й сповненого смислом, задоволеністю своєю самореалізацією, уявленням про себе як про особистість, що контролює події власного життя, здатна вільно ухвалювати рішення і втілювати їх у життя.

Зниження рівня осмисленості життя супроводжується зниженням задоволеності власним тілом і зовнішністю, стурбованістю своїм зовнішнім виглядом, зниженням самооцінки власного обличчя, тіла, оформлення власної зовнішності, своєї виразної поведінки, відображеної зовнішності, відповідності зовнішнього вигляду віку і статусу дівчат, упевненості в позитивному впливі власної зовнішності на якість свого життя, але зростанням кількості ситуацій, в яких дівчата незадоволені власним тілом і збільшенням прагнення до вдосконалення своєї зовнішності. За достатньої зрозумілості отриманих результатів може з'явитися питання щодо одночасного підвищення або зниження задоволеності власним тілом і зовнішністю та стурбованості ними в разі збільшення або зниження осмисленості життя. Варто зазначити, що питання щодо співвідношення задоволеності зовнішнім виглядом і стурбованості ним було предметом розгляду в дослідженні О. Капітанової.

Дослідницею визначено, що стурбованість зовнішнім виглядом виникає в людини у зв'язку із припущенням про негативне враження, яке деякі компоненти її зовнішнього вигляду можуть справити на інших людей у ситуаціях взаємодії. Стурбованість своїм зовнішнім виглядом може виникати на тлі як задоволеності, так і незадоволеності ним [7, с. 72].

Під час інтерпретації результатів кореляційного аналізу показників ставлення до власної зовнішності й ціннісних орієнтацій враховувалося, що більш вагомі для особистості цінності мають менший ранг в ієрархії за результатами методики М. Рокіча.

За результатами кореляційного аналізу визначено, що найбільша кількість зв'язків поєднують складники ставлення до власної зовнішності і термінальні цінності щасливого сімейного життя і наявності хороших, вірних друзів. Так, виявилось, що зі зростанням цінності щасливого сімейного життя зростає рівень задоволеності дівчат власною зовнішністю ($r = -0,432$, $p < 0,01$), рівень самооцінки власної виразної поведінки ($r = -0,308$, $p < 0,05$), оцінки відповідності зовнішнього вигляду статусу ($r = -0,329$, $p < 0,01$), оцінки впливу образу власного тіла на якість життя ($r = -0,315$, $p < 0,01$), але слабшає прагнення до вдосконалювання своєї зовнішності ($r = 0,305$, $p < 0,05$) і ситуаційна незадоволеність образом тіла ($r = 0,345$, $p < 0,01$). Зростання цінності наявності хороших і вірних друзів супроводжує зростання прагнення до вдосконалювання своєї зовнішності ($r = -0,408$, $p < 0,01$), але зниження рівня самооцінки власного обличчя ($r = 0,277$, $p < 0,05$) і відповідності зовнішнього вигляду віку ($r = 0,412$, $p < 0,01$). Цінність життєвої мудрості підвищується разом із рівнем задоволеності власним тілом ($r = -0,345$, $p < 0,01$). Зростання цінності матеріально забезпеченого життя супроводжує зниження оцінки впливу

образу власного тіла на якість життя ($r = 0,233$, $p < 0,05$), зростання цінності щастя інших – зниження задоволеності власним зовнішнім виглядом ($r = 0,419$, $p < 0,01$), зростання цінності продуктивного життя – зниження оцінки відображеної зовнішності ($r = 0,225$, $p < 0,05$).

За результатами кореляційного аналізу складників ставлення до власної зовнішності й інструментальних цінностей визначено, що цінність незалежності підвищується разом із задоволеністю власним обличчям ($r = -0,349$, $p < 0,01$) і відповідністю зовнішності статусу ($r = -0,316$, $p < 0,05$), а знижується зі збільшенням прагнення до вдосконалювання власної зовнішності ($r = 0,389$, $p < 0,01$). Цінність сміливості в обстоюванні своїх поглядів підвищується зі зростанням рівня задоволеності власним тілом ($r = -0,361$, $p < 0,01$), а знижується зі зростанням оцінки впливу образу власного тіла на якість життя ($r = 0,345$, $p < 0,01$). Зростання цінності чесності супроводжує підвищення задоволеності власною зовнішністю ($r = -0,340$, $p < 0,01$), а зростання цінності ефективності в справах – підвищення самооцінки оформлення зовнішності ($r = -0,322$, $p < 0,05$) і відповідності зовнішності віку ($r = -0,354$, $p < 0,01$).

Зростання цінності відповідальності супроводжує зниження самооцінки відповідності зовнішності статусу ($r = 0,314$, $p < 0,05$) і віку ($r = 0,347$, $p < 0,01$), зростання цінності терпимості – зниження задоволеності власним зовнішнім виглядом ($r = 0,401$, $p < 0,01$), зростання цінності широти поглядів – зниження оцінок відображеної зовнішності ($r = 0,373$, $p < 0,01$), оформлення зовнішності ($r = 0,428$, $p < 0,01$) і обличчя ($r = 0,319$, $p < 0,05$), а також рівня задоволеності зовнішнім виглядом ($r = 0,286$, $p < 0,05$).

Висновки. Визначений під час емпіричного дослідження тісний позитивний зв'язок складників

Таблиця 1

Коефіцієнти кореляції смисложиттєвих орієнтацій і показників ставлення до власної зовнішності дівчат юнацького віку

Складники ставлення до власної зовнішності	Смисложиттєві орієнтації					
	Загальний показник	Цілі	Процес	Результат	ЛК – Я	ЛК – життя
Задоволеність власним тілом	0,403**	0,515**	0,466**	0,544**	0,196	0,421**
Стурбованість своїм зовнішнім виглядом	0,452**	0,257*	0,405**	0,305*	0,261*	0,400**
Прагнення до вдосконалювання своєї зовнішності	-0,483**	-0,479**	-0,434**	-0,503**	-0,488**	-0,404**
Оцінка власного обличчя	0,531**	0,537**	0,516**	0,612**	0,496**	0,613**
Оцінка власного тіла	0,279*	0,280*	0,378**	0,411**	0,213*	0,441**
Оцінка оформлення власної зовнішності	0,291*	0,228*	0,253*	0,351**	0,268*	0,429**
Оцінка своєї виразної поведінки	0,468**	0,559**	0,599**	0,401**	0,460**	0,598**
Оцінка відображеної зовнішності	0,506**	0,209	0,526**	0,541**	0,418**	0,422**
Задоволеність своєю зовнішністю	0,473**	0,264*	0,528**	0,440**	0,221*	0,484**
Відповідність зовнішнього вигляду віку	0,200	0,148	0,158	0,190	0,229*	0,282*
Відповідність зовнішнього вигляду статусу	0,489**	0,481**	0,420**	0,469**	0,494**	0,569**
Вплив образу тіла на якість життя	0,393**	0,486**	0,518**	0,474**	0,486**	0,370**
Ситуативна незадоволеність образом тіла	-0,376**	-0,241*	-0,432**	-0,331**	-0,412**	-0,402**

ставлення до власної зовнішності дівчат з усіма складниками смислу життя, крім прагнення до вдосконалювання своєї зовнішності і ситуативної незадоволеності образом тіла, які пов'язані зі смисложиттєвими орієнтаціями негативно, підтверджує можливість визначення ставлення до власної зовнішності як компонента ціннісно-смислової сфери особистості.

Вивчення зв'язку ставлення до власної зовнішності з термінальними й інструментальними цінностями дівчат юнацького віку дозволило визначити цінності, засновані на позитивній оцінці складників власної зовнішності, задоволеності нею. Такими виявилися цінності щасливого сімейного життя, життєвої мудрості, незалежності, чесності, ефективності в справах, сміливості в обстоюванні власних поглядів. Високий рівень прагнення до вдосконалювання власної зовнішності характеризує дівчат юнацького віку з низьким рівнем осмисленості життя, цінності незалежності, високим рівнем цінності наявності хороших і вірних друзів.

Перспективи подальших розвідок у даному напрямку вбачаємо у вивченні особливостей ставлення до власної зовнішності як компонента ціннісно-смислової сфери представників юнацького віку обох статей із різними рівнями задоволеності зовнішнім виглядом.

Література:

1. Кузікова С. Психологічні основи становлення суб'єкта саморозвитку в юнацькому віці : монографія. Суми : МакДен, 2012. 409 с.
2. Слободчиков В., Исаев Е. Психология развития человека. Развитие субъективной реальности в онтогенезе. Москва : ПСТГУ, 2013. 400 с.
3. Баранская Л. Факторы риска расстройств личностной адаптации у пациентов эстетической хирургии : автореф. дис. ... докт. психол. наук: 19.00.04. Москва, 2010. 44 с.
4. Леви Т. Отношение к телу в структуре самоотношения. *Психология телесности: теоретические и практические исследования: материалы Международной заочной научно-практической конференции*, г. Пенза, 25 марта 2008 г. Пенза, 2008. С. 5–9.
5. Варлашкина Е. Личностные предикторы удовлетворенности образом физического «Я» у женщин в период зрелости : дис. ... канд. психол. наук: 19.00.05. Ярославль, 2016. 171 с.
6. Liossi C. Appearance related concerns across the general and clinical populations. Unpublished thesis, City University, London, 2003. 239 p.
7. Капитанова Е. Социально-психологические факторы удовлетворенности студентов своим внешним обликом : дис. ... канд. психол. наук: 19.00.05. Ростов-на-Дону, 2017. 212 с.
8. Касабова И. Особенности самопредъявления фемининных и маскулинных девушек в межличностном общении : дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01. Ростов-на-Дону, 2016. 188 с.
9. Даниленко Н., Меднікова Г. Проблема ставлення особистості до власної зовнішності в психологічній науці. *Вісник ХНПУ імені Г.С. Сковороди. Психологія*. Харків, 2018. Вип. I (57). С. 67–77.

Даниленко Н. Н. Отношение к собственной внешности в структуре ценностных и смысловых ориентаций девушек юношеского возраста

В статье представлены результаты эмпирического исследования взаимосвязи составляющих отношения к собственной внешности, смысловых и ценностных ориентаций девушек юношеского возраста. Определена тесная положительная связь составляющих отношения к собственной внешности девушек юношеского возраста со всеми составляющими смысла жизни, кроме стремления к совершенствованию своей внешности и ситуативной неудовлетворенности образом тела, которые связаны со смысловыми ориентациями отрицательно. Установлены терминальные и инструментальные ценности, которые наиболее тесно связаны с отношением к собственной внешности девушек юношеского возраста.

Ключевые слова: отношение к собственной внешности, смысловые ориентации, ценностные ориентации, терминальные ценности, инструментальные ценности, девушки, юношеский возраст.

Danylenko N. M. Attitude to one's own appearance in the structure of value and life-purpose orientations of adolescent girls

The article presents the empirical research results of interrelation of the components of attitude to one's own appearance, life-purpose and value orientations of adolescent girls. There is close positive connection of the components of attitude to own appearance of adolescent girls with all the components of life purpose except for aiming at perfection of own appearance and situational body image dissatisfaction which are negatively connected with life-purpose orientations. The article presents the terminal and instrumental values that are more closely connected with attitude to own appearance of adolescent girls.

Key words: attitude to one's own appearance, life-purpose orientations, value orientations, terminal values, instrumental values, adolescent girls.

УДК 373.3.015.3:159.954

С. В. Дорофей

кандидат психологічних наук,
старший викладач кафедри психології освіти
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

О. М. Чайковська

кандидат психологічних наук,
старший викладач кафедри психології освіти
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ КРЕАТИВНОСТІ В МОЛОДШОМУ ШКІЛЬНОМУ ВІЦІ

У статті аналізуються та виносяться на розгляд основні теоретичні підходи щодо розвитку креативних здібностей дітей молодшого шкільного віку. Розкрито розмаїття аспектів і підходів стосовно визначення природи креативності, виділення умов реалізації і розвитку креативних якостей особистості. Розглянуто компонентний склад креативних здібностей молодших школярів, методи розвитку та формування креативних здібностей. Досліджено й охарактеризовано роль креативних здібностей у навчальному процесі.

Ключові слова: креативність, творчість, креативні здібності, креативний потенціал, творча особистість, творча діяльність.

Постановка проблеми. Зміни, пов'язані з освітньою реформою, спрямовані на забезпечення психологічних умов, які включають розвиток креативності в школярів, які можуть особисто ухвалювати рішення та пристосовуватися до змін сьогодення, знаходити вихід із непередбачуваних, іноді досить складних життєвих ситуацій. Проблема розвитку креативного потенціалу особистості в молодшому шкільному віці набула в останні роки яскраво виявленої соціальної значущості.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідження проблем креативності та її вплив на навчання завжди були актуальними і не втрачають своєї цінності. Тому багато вчених у своїх працях, присвячених проблемам творчості, зробили неоціненний внесок у науку, зокрема: О. Запорожець, В. Козаков, О. Кондратюк, В. Семиченко, О. Матюшкін, Е. Фромм та інші.

На сучасному етапі розвитку психологічної науки проблема творчого потенціалу розкривається в дослідженнях Д. Богоявленської, А. Брушлінського, І. Волкова, Г. Готової, А. Коваленко, А. Лука, О. Матюшкіна, В. Моляко, А. Савенкова, С. Симоненко, Є. Яковлевої та інших, а також таких закордонних дослідників, як: Д. Рензуллі, Д. Фельдхьюсен, Т. Любарт, Р. Гілфорд, Е. Фромм, Е. Торренс, А. Маслоу, М. Генрі, У. Рассел та інші. В означених дослідженнях особлива увага приділяється виокремленню сутнісних характеристик творчого потенціалу особистості, розгляду структури та принципів формування та розвитку. Креативність як важливу характеристику самоактуалізації розглядали А. Адлер, А. Маслоу, К. Роджерс.

У теоретичних і експериментальних дослідженнях креативності вітчизняних і закордонних науковців (О. Григоренко, О. Разумнікова, О. Солдатова, М. Холодна, Дж. Гауен, Дж. Гілфорд, Ю. Дері, Дж. Монета й інші) простежується припущення про наявність у процесі реалізації креативності як дивергентного, так і конвергентного мислення. Тому під час вирішення проблеми формування креативних здібностей необхідно враховувати як дивергентні, так і конвергентні стратегії організації розумової діяльності.

Деякі автори (Г. Айзенк, Д. Векслер, Р. Стернберг, Л. Термен, У. Уайсберг та ін.) розглядають креативність лише як різновид інтелектуальної поведінки. В. Русалов та Л. Полтавцева розглядають креативність як аспект інтелекту людини. М. Смульсон розглядає креативність як характеристику інтелекту, яка є цілісним інтегрованим психічним утворенням і забезпечує породження, конструювання й перебудову особистісних ментальних моделей світу.

Досить ґрунтовно питання про розвиток креативних здібностей дітей молодшого шкільного віку вивчали Ю. Гільбух, В. Дружинін, В. Моляко, О. Матюшкін, Л. Обухова, Н. Хазратова, А. Леві та ін. І. Бех, Л. Божович, Л. Виготський, В. Давидов, С. Діденко, О. Леонтьєв та інші довели, що молодший шкільний вік є періодом найінтенсивнішого креативного становлення.

Незважаючи на велику кількість досліджень, спрямованих на вивчення креативності, розмаїття аспектів і підходів щодо визначення природи креативності, виділення умов реалізації і розвитку креативних якостей особистості, багато питань зали-

шаються недостатньо розробленими. Зокрема, це стосується розроблення проблеми розвитку креативності дітей на різних вікових етапах, визначення механізмів прояву та формування креативних якостей особистості в різні вікові періоди.

Вирішення даних проблем має особливе значення, коли йдеться про дітей молодшого шкільного віку. Це зумовлено як низкою теоретичних положень, які розкривають доцільність дослідження креативності дітей молодшого шкільного віку (Л. Виготський, Ю. Гільбух, О. Гарнець, В. Кудрявцев, О. Яковлева й ін.), так і практичною значущістю впливу особливостей мікросередовища на розвиток креативності молодших школярів.

Мета статті – теоретично вивчити й емпірично дослідити особливості розвитку креативності в учнів молодшого шкільного віку.

Виклад основного матеріалу. Аналіз психолого-педагогічної літератури та дисертаційних досліджень (В. Беліч, Г. Буш, Г. Батіщев, Д. Говорун, О. Леонтьєв, Б. Теплов та ін.) показав, що погляди вчених на поняття «творчість» та «креативність» неоднозначні.

Визначаючи поняття «креативні здібності», ми поділяємо думку А. Хуторського [9], який розглядає дане поняття як «комплексні можливості учня у скоєнні діяльності і дій, спрямованих на творення ним нових освітніх продуктів».

Проблема визначення компонентів, складників креативних здібностей учнів на сьогодні в психолого-педагогічній літературі залишається дискусійною. Спираючись на дослідження Л. Виготського, В. Дружиніна, Т. Кудрявцева, А. Петровського, можемо виділити такий компонентний склад креативних здібностей молодших школярів: творче мислення, творча уява і застосування методів творчості учнями в процесі виконання творчих завдань.

Незважаючи на різні трактування в науковій літературі виділених компонентів креативних здібностей, багато вчених зазначають, що для розвитку творчого мислення та творчої уяви учнів необхідний розвиток вміння вирішувати творчі завдання, які передбачають систематичне і послідовне перетворення дійсності, ґрунтування на суб'єктивному досвіді учнів, що становить основу системного, діалектичного мислення, довірливої, продуктивної, просторової уяви, застосування евристичних і алгоритмічних методів організації творчої діяльності учнів.

Аналіз наявних визначень поняття «креативність» показує, що вони відрізняються за основними компонентами, що перебувають у центрі вивчення. Такими найчастіше є або продукт, або процес, або здатність, або риса особистості, або сукупність особистісних і соціальних чинників.

Дж. Гілфорд [2] за основу креативності як загальної творчої здібності брав операцію дивергенції. Він виділяє такі параметри креативності,

як здатність до виявлення постановки проблеми, здатність до генерування великої кількості ідей; гнучкість – здатність продукувати різноманітні ідеї; оригінальність – здатність відповідати на подразники нестандартно; здатність удосконалити об'єкт, додаючи деталі; здатність вирішувати проблеми.

П. Торренс [11] визначав креативність як процес, який породжується сильною потребою людини в знятті напруги, що виникає в ситуації невизначеності і дефіциту інформації. Він виділяє чотири характеристики креативності (швидкість, гнучкість, оригінальність, розробленість).

Креативність, на думку Р. Стернберга [8], передбачає здатність іти на розумний ризик, готовність переборювати перешкоди, внутрішню мотивацію, толерантність, готовність протистояти думкам оточення. Як важливий складник він виділяє здатність створювати «продуктивні метафори».

Д. Богоявленська [1], спрямовуючи свої погляди на цю проблему, зазначає, що основним показником творчості є інтелектуальна активність, представлена пізнавальним (загальні розумові здібності) і мотиваційним компонентами.

Серед усього розмаїття думок можемо виділити два загальних підходи до процесу креативності:

- як до процесу, що відбувається в окремій особистості (дотримується більшість дослідників) – мала креативність;

- як до процесу в широкому соціально-історичному контексті – велика креативність.

Численні роботи, присвячені дослідженню креативності особистості, наголошують на необхідності її вивчення у взаємозв'язку з пізнавальними процесами (В. Дружинін, В. Давидов, А. Матюшкін, В. Кудрявцев, Д. Фельдман та ін.). Що стосується молодшого шкільного віку, то це продиктовано тим, що дитина як суб'єкт може реалізувати свої можливості через пізнавальну активність, розумові здібності, специфічні для даного вікового періоду види діяльності.

Проаналізувавши умови розвитку креативності в молодшому шкільному віці, доцільно виділити зовнішні чинники: характер і систему сімейного виховання; відносини між батьками; спілкування з дорослими й однолітками; гарантування психологічної безпеки, тобто поваги до дитини, вплив школи; внутрішні чинники: вікові особливості; індивідуально-психологічні особливості особистості; чинник самовиховання; відкритість новому досвіду, спонтанність, можливість оперувати образами й поняттями; стратегії мислення.

Найбільш важливими періодами входження і реалізації у творчій діяльності В. Моляко вважає дошкільний період, молодший шкільний вік та етап професіоналізації – становлення молодого спеціаліста [5, с. 3]. Дані про важливість молод-

шого шкільного віку для розвитку творчих здібностей наведені також у роботах В. Давидова [3], О. Дусавицького [4] і багатьох інших.

Проаналізувавши питання доцільності допомоги в розвитку креативних здібностей, ми поділяємо думку вчених про те, що необхідна допомога, особливо з боку осіб, що безпосередньо контактують із дітьми, і саме в молодшому шкільному віці.

Щодо методів розвитку та формування креативних здібностей, то за останній час їх накопичилося досить багато. Т. Сидорчук [6] виокремлює такі методи розвитку креативності: дихотомія, системний підхід, діалектичний підхід, євритм, мозкова атака, морфологічний аналіз, каталог, метод фокальних об'єктів, синектика, прийоми типового фантазування. А. Чус і В. Данченко [10] вирізняють такі методи активізації творчого мислення: метод каталога, метод фокальних об'єктів, метод гірлянд випадковостей та асоціацій. Тобто існує досить значна кількість методів і прийомів із розвитку креативності, і їх застосування вихователями, вчителями, шкільними психологами сприятиме формуванню творчо мислячої особистості. Найуспішнішою є методика розвивального навчання, яка передбачає інтенсивну розумову роботу учнів шляхом організації проблемного навчання (І. Лернер, О. Матюшкін, М. Махмутов, М. Скаткін та ін.), яке найповніше відповідає завданням розвитку творчого мислення.

Дослідження проводилося на базі Кам'янець-Подільської загальноосвітньої школи № 8 І–ІІІ ступенів серед учнів молодшого шкільного віку. Загальна кількість досліджуваних – 27 (14 хлопчиків, 13 дівчаток).

Для виявлення особливостей розвитку креативності в молодших школярів використано такі методи: спостереження, індивідуальні та групові бесіди, опитувальник креативності Джонсона, методики дослідження оригінальності, швидкості, гнучкості, варіативності (П. Торренса і Д. Гілфорда), тест «Конструювання фрази за початковими літерами слів» (за методикою вивчення творчого мислення Дж. Гілфорда), мета якого – виявити рівень мовленнєвого розвитку учня, багатство його словникового запасу, оцінити творчі здібності. Також використаний метод експертних оцінок.

Про сформованість творчих здібностей зроблено висновки за результатами дослідження за опитувальником креативності Джонсона. Результати обрахунку методики ми зафіксували у відсотковому співвідношенні у вигляді діаграми (Рис. 1).

Результати дослідження за методикою Джонсона свідчать про те, що у 18,5% учнів експериментального класу виявлено низький рівень розвитку творчих здібностей. В учнів цієї групи

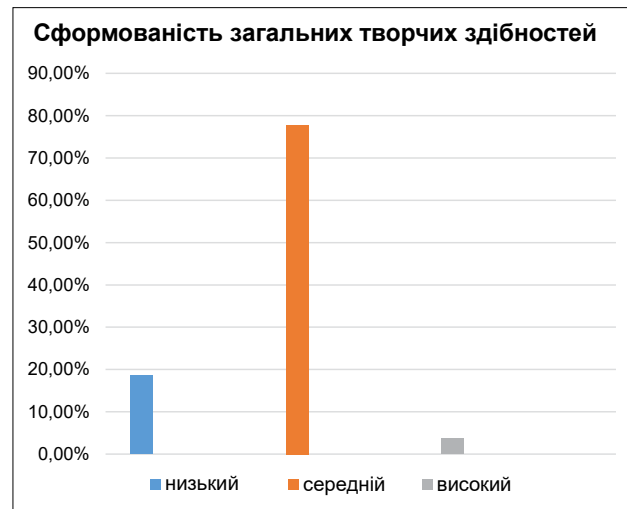


Рис. 1. Сформованість творчих здібностей

рідко виявляються спостережливість, здатність передбачати проблеми; вміння висловлювати незвичайні, оригінальні ідеї, думки; творча уява; вміння доводити розпочату справу до кінця (наполегливість у досягненні мети); прагнення до самовираження і самоствердження. Учні цієї групи відтворюють ідеї дуже повільно, дають 1–2 відповіді.

Середній рівень розвитку креативності виявлено в 77,8% школярів.

Учні із цим рівнем розвитку креативності не дають логічних відповідей, не здійснюють вибір адекватного рішення, відповідного поставленій меті. У них рідко виявляються такі показники, як швидкість процесів уяви; незвичайність, оригінальність стилю; багатство уяви (рівень фантазії, різноманітність); емоційність образів.

Високий рівень зафіксований лише в 3,7% учнів. Учні цієї групи швидко відтворюють ідеї, дають досить велику кількість відповідей. Їхні відповіді відрізняються логічністю. Їхні рішення відрізняються незвичайним вживанням елементів, оригінальністю структури відповідей. У них часто виявляються такі показники, як швидкість процесів уяви; незвичайність, оригінальність стилю; багатство уяви (рівень фантазії, різноманітність); пропрацьованість деталей і глибина образів; емоційність образів.

Аналіз результатів дослідження за методикою П. Торренса і Д. Гілфорда показав, що в більшості молодших школярів зафіксовано середній рівень (51,9%) оригінальності, гнучкості та варіативності, які проявляються в здатності висувати нові, несподівані ідеї, що відрізняються від загальноприйнятих, здатністю швидко, легко знаходити нові стратегії рішення та пропонувати різноманітні ідеї в тій чи іншій ситуації; 39,6% учнів початкової школи демонструють середній рівень швидкості творчого мислення, що дозволяє дітям миттєво адаптуватися в складних ситуаціях (табл. 1).

Таблиця 1
Рівні сформованості творчих здібностей
у молодших школярів за П. Торренсом
і Д. Гілфордом

Рівні	Оригінальність (%)	Гнучкість (%)	Швидкість (%)	Варіативність
Низький	3,7	29,6	36,7	3,7
Середній	51,9	51,9	39,6	51,9
Високий	44,4	18,5	23,7	44,4

З метою виявлення рівня мовленнєвого розвитку учнів, багатства їхнього словникового запасу дітям був запропонований тест «Конструювання фрази за початковими літерами слів» Дж. Гілфорда. Одержані результати тестування оброблено за вказаними критеріями і відображено у вигляді діаграми (Рис. 2).

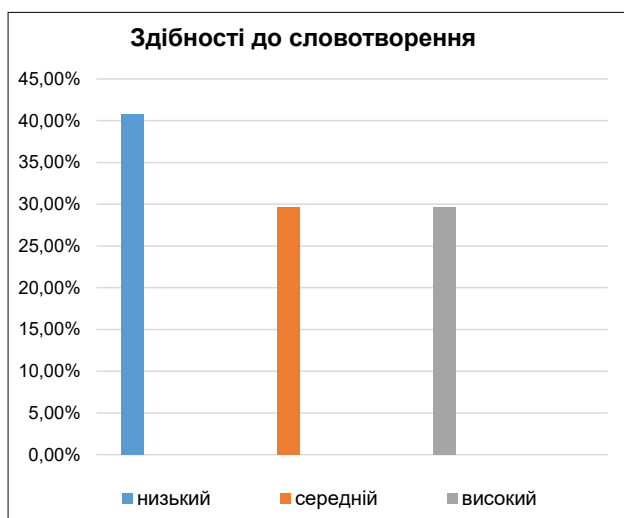


Рис. 2. Здібності до словотворення

Аналіз результатів тестування показав, що майже 60% учнів написали 3 і більше речень із чотирьох слів, у яких кожне слово починається з певної букви, водночас фрази були обов'язково логічні, а слова в реченні – погоджені за родами, числами, особами та відмінками. Це є свідченням високого мовленнєвого рівня розвитку школярів.

Зіставивши індивідуальні дані кожного учня з результатами, отриманими після проведення дослідження, можемо стверджувати, що чим краще в школярів розвинуті креативні здібності, тим вищого рівня успішності вони досягають. Наприклад, діти, які мають добре розвинуті здібності до словотворення, добре працюють на уроках української мови, а учні, у яких, за результатами нашого дослідження, високий показник за критерієм «гнучкість розуму», виявляють гарні

результати під час розв'язування нестандартних математичних задач.

Після проведеного психодіагностичного дослідження й отримання експертних оцінок вчителів щодо креативності їхніх учнів нами з'ясовано, що діти, які характеризуються високим рівнем креативності, за результатами емпіричного дослідження, були охарактеризовані педагогами як такі, що завжди мають свою думку, непосидючі, гіперактивні, здатні до ризику, вони проявляють ініціативу, уміють вирішувати проблеми.

Вважаємо, що саме такі наскрізні вміння, як розвинені креативні здібності, вміння вирішувати різноманітні проблеми повсякденного життя, справлятися зі стресом та напругою є основою успішної самореалізації учня в подальшому житті.

Висновки. Отже, з метою формування креативних здібностей школярів у процесі навчання необхідно поєднувати їхню наочно-пізнавальну і творчу діяльність. Цілеспрямоване тренування гнучкості мислення, асоціативності, використання фантазії, інтуїції, уяви, дослідницьких методів навчання – усе це сприяє розвитку творчих здібностей учнів. Крім того, однією з найголовніших умов розвитку креативних здібностей школярів є створення креативного навчально-розвиваючого середовища. Воно характеризується атмосферою взаємної пошани, дружельності, делікатності, створює комфортні умови для творчої роботи й розкриття індивідуальних здібностей кожної особистості, сприяє формуванню й розвитку креативного потенціалу учнів.

Перспективу подальшого дослідження вбачаємо у виявленні й обґрунтуванні психологічних механізмів розвитку творчих здібностей учнів інших вікових груп.

Література:

1. Богоявленская Д., Сусоколова И. К вопросу о дивергентном мышлении. *Психологическая наука и образование*. 2006. № 1. С. 85–96.
2. Гилфорд Дж. Три стороны интеллекта. *Психология мышления*. Москва : Прогресс, 1965. 14 с.
3. Давыдов В. Проблемы развивающего обучения: опыт теоретического и экспериментального психологического исследования. Москва : Педагогика, 1986. 240 с.
4. Дусаицький О. Система розвивального навчання в дзеркалі шкільної практики. *Сучасні шкільні технології*. Київ : Ред. загальнопед. газ., 2004. С. 85–94.
5. Моляко В. Психологія творчості – нова парадигма дослідження конструктивної діяльності людини. *Практична психологія та соціальна робота*. 2004. № 8. С. 1–4.
6. Сидорчук Т. Система творческих заданий как средство формирования креативности на начальном этапе становления личности : сбор-

- ник. *Креативная педагогика 21 века* : тезисы докладов Международной научно-практической конференции. Москва : МГИУ, 1999. С. 102–104.
7. Смульсон М. Психологічні засади розвитку інтелекту дорослих. *Проблеми сучасної психології*. 2013. № 1. С. 9–15.
 8. Стернберг Р. Практический интеллект. Санкт-Петербург, 2002. 272 с.
 9. Хуторской А. Принцип человекообразности и его роль в обновлении современного образования. *Инновации в образовании; человекообразный ракурс* : сборник научных трудов / под ред. А. Хуторского. Москва : ЦДО «Эйдос», 2009. С. 10–20.
 10. Чус А., Данченко В. Основы технического творчества : учебное пособие для студентов технических вузов. Киев ; Донецк : Вища школа, 1983. 183 с.
 11. Torrance E. The Search for Satori and Creativity. Buffalo ; New York : Creative Education Foundation, 1979. P. 259–271.

Дорофей С. В., Чайковская О. Н. Психологические особенности развития креативности в младшем школьном возрасте

В статье анализируются и выносятся на рассмотрение основные теоретические подходы относительно развития креативных способностей детей младшего школьного возраста. Раскрыто многообразие аспектов и подходов в определении природы креативности, выделении условий реализации и развития креативных качеств личности. Рассмотрены компонентный состав креативных способностей младших школьников, методы развития и формирования креативных способностей. Исследована и охарактеризована роль креативных способностей в учебном процессе.

Ключевые слова: креативность, творчество, креативные способности, креативный потенциал, творческая личность, творческая деятельность.

Dorofei S. V., Chaikovska O. M. Psychological peculiarities of the development of juniors' creativity in the primary school

The article analyzes and presents the basic theoretical approaches regarding the development of creative abilities of children of elementary school age. The variety of aspects and approaches in determining the nature of creativity, in the allocation of conditions for the implementation and development of creative personality traits are revealed. The component composition of creative abilities of junior schoolchildren, methods of development and formation of creative abilities is considered. The role of creative abilities in the educational process has been researched and characterized.

Key words: creativity, talent, creative abilities, creative potential, creative personality, creative activity.

ПСИХОЛОГІЧНІ ЗАКОНОМІРНОСТІ СОЦІАЛЬНОЇ КРЕАТИВНОСТІ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ НА СТАРТОВОМУ ЕТАПІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

Дослідження присвячене теоретичному та емпіричному вивченню основних психологічних особливостей прояву соціальної креативності майбутніх психологів на початку процесу професійної підготовки. Закладаються передумови подальших досліджень у зазначеній царині, зокрема психологічні чинники, що зумовлюють динаміку соціальної креативності у процесі фахової підготовки майбутнього психолога та можливості для подальшої розвивальної роботи у вказаному напрямку.

Ключові слова: креативність особистості, соціальна креативність, комунікативна креативність, майбутній психолог, самосвідомість, соціальна невизначеність, професійна підготовка, структура, чинник.

Постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими або практичними завданнями. Різні за своєю природою перетворення, які охопили майже всі сфери сучасного суспільства, конкретизують вимоги до творчих можливостей фахівців, що безпосередньо працюють із окремими людьми та соціальними спільнотами. До фахівця, який претендує на посаду практичного психолога, висувається низка жорстких вимог, яка є багатокомпонентною та структурованою. Це вимоги як до професійної компетентності фахівця, так і до його особистості. У сучасному науковому психологічному просторі інтенсифікація досліджень креативності призвела до виділення та дослідження окремих її видів, зокрема соціальної креативності. Саме вона привертає нашу увагу, оскільки психологічна професія передбачає безліч вимог, які мають соціальну природу та можуть безпосередньо впливати на подальшу професійну діяльність. Крім того, складно уявити професійно розвинену особистість в інноваційній діяльності без наявності у неї творчого потенціалу, а новаторську діяльність майбутнього психолога – без високорозвиненої соціальної креативності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Концепція креативності Дж. Гілфорда в історико-психологічному сенсі була однією із перших, та креативність розглядалася автором як універсальна пізнавальна творча здібність [1, с. 14]. Завдяки Гілфорду вперше починається розгляд чинників, характеристик та параметрів креативності, як-от: швидкість (кількість ідей, що виникають протягом певної одиниці часу); гнучкість (здатність перемикається з однієї ідеї на іншу); оригінальність мислення (здатність продукувати ідеї, що відрізняються від загальноприйнятих); допитливість (підвищена чутливість до проблем,

що не викликають інтересу в інших); іррелевантність (логічна незалежність реакцій від стимулів).

С.Д. Максименко розглядає креативність як один з принципів побудови генетико-моделюючого методу дослідження особистості та зазначає, що «...креативність є глибинною, первісною і абсолютно природною ознакою особистості – це є вища форма активності, яка створює і залишає слід, втілюється. З іншого боку, креативність означає прагнення виразити свій внутрішній світ» [6, с. 65]. Отже, розвинена цілісна особистість може повноцінно функціонувати та повинна мати значний креативний потенціал у всьому розмаїтті його видів, форм, рівнів, засобів та механізмів.

У дослідженнях вітчизняних психологів поняття «соціальна креативність» зустрічається фрагментарно, чітке його визначення практично відсутнє, отже, воно доволі часто замінюється семантично близькими термінами «комунікативна креативність» (А.А. Голованова), «креативність у сфері спілкування» (С.Ю. Канн), «соціальний інтелект» (В.Н. Куніцина), «комунікативна компетентність» (О.Ф. Остроумова). На думку Є.Ю. Чичук, останніми десятиліттями психологи застосовують до соціальної креативності комплексний підхід, коли функціональну структуру розглядають через взаємодію складників творчої особистості (когнітивних і особистісних), а також через взаємозв'язок особистості і його оточення протягом усього процесу творчої діяльності [11, с. 87].

У роботах Є.Л. Яковлевої описана трикомпонентна структура соціальної креативності, а саме: пізнавальна система (розвинені соціальний інтелект і соціальна компетентність; розвинене соціальне мислення: проблематизація, трансформація та імплікація соціальних ситуацій; синергічність та інтуїція; дивергентні характеристики соціального мислення: швидкість, гнучкість, ори-

гінальність, розвинена уява, створення образів неіснуючих моделей соціального світу, його оригінальних комбінацій і форм; особистісні підстави поведінкового компонента соціальної креативності (надситуативна активність, вихід за межі соціальної ситуації, активне соціальне пізнання, пошук нового досвіду взаємодії з соціальною реальністю; трансгресивні дії, що розширюють і перетворюють соціальний простір особистості, неригідність в поведінці і незалежність від соціальних норм і стереотипів); особистісні підстави афективного компонента соціальної креативності (спонукальна система, соціальний інтерес, почуття цікавого), що спонукає до соціальної активності, творче ставлення до простору соціальних явищ, дивергентне відчуття і гнучке емоційне ставлення до соціального світу [12, с. 104–105].

На думку А.Є. Ільїних, структура соціальної креативності складається з таких компонентів:

- мотиваційний параметр (творча позиція особистості, її прагнення до самовдосконалення, особистісного зростання);
- когнітивний параметр (вербальна оригінальність та її нестандартне застосування у спілкуванні, особливості словникового запасу, пошук нових мовних зворотів у повсякденній комунікації);
- комунікативний параметр (різні види сензитивності (вербальна, невербальна і поведінкова), що дозволяють адекватно інтерпретувати поведінку інших людей, а також використовувати різні поведінкові стилі у взаємодії з іншими людьми);
- емоційний параметр (продуктивна взаємодія з людьми, прагнення зрозуміти і відчувати емоційний стан партнера; емпатія як структурний компонент супроводжує міжособистісну взаємодію, що сприяє підтримці оптимального емоційного фону в умовах соціальної творчості);
- екзистенційний параметр (автентичність особистості, наявність у неї життєвих цілей, свідомості життя і відчуття тимчасових перспектив) [3].

Соціальна креативність проявляється в нестандартному вирішенні особистістю соціальних завдань, дозволяє створювати щось нове у сфері міжособистісної взаємодії і властива здебільшого соціально адаптованим особам, які не відчують ситуаційної напруги в соціальній взаємодії [5]. Соціальна креативність особистості характеризується багатоскладовою взаємозалежністю та підставами різних рівнів. На думку В.М. Куніциної, соціальна креативність – багатовимірна, складна структура, що має такі аспекти: комунікативно-особистісний потенціал; характеристики самосвідомості; соціальні перцепції, мислення, уяву і уявлення, здатність до моделювання соціальних явищ, розуміння людей та їхніх рушійних мотивів [4, с. 235–237].

На думку М.В. Саврасова, структура соціальної креативності виступає багатфакторним гетероном-

ним утворенням особистісної природи, а в її структурі більш вагомо проявляються чинники низького рівню особистісної тривожності, вираженої сили «Я», гнучкості поглядів, схильність до незалежності; низького рівню агресивності, розвиненої емпатії, легкості у спілкуванні, схильність до самопрезентації, низька конфліктність, емоційна стійкість у спілкуванні, схильність до маніпулювання, експресивність, комунікативна компетентність [9].

Під час ретельного аналізу теоретичних та емпіричних досліджень з проблематики навчально-особистісного функціонування майбутнього психолога в процесі професійної підготовки нами виділені наведені нижче досягнуті нашими попередниками результати та концептуальні положення. О.М. Ігнатович зазначає, що в якості психологічного механізму даного процесу доцільно розглядати процес взаємодії мотиву самоактуалізації, локалізації суб'єктивного контролю в інтернальній зоні, адекватної самооцінки інтелекту та креативності. Психологічними критеріями наявності здатності до творчої самодіяльності у студентів дослідника вбачає високі рівні розвитку та ступінь сполучення внутрішньої потреби студентів у творчій самодіяльності (самоактуалізації), опредмечування і розпредмечування досвіду творчої самодіяльності (інтелектуальних функцій, креативності, суб'єктивного контролю, самооцінки й фізичної кондиції) [2].

Т.М. Розова, аналізуючи креативність як чинник розвитку професійно-комунікативних здібностей майбутніх психологів, зазначає наявність тісного взаємозв'язку креативності та професійно-комунікативних здібностей студентів, результативності вирішення професійно-комунікативних завдань у майбутніх психологів та ряду інших психологічних чинників. До складу професійно-комунікативних здібностей майбутніх психологів автор включає: контактність, легкість вступу в професійно-комунікативні контакти, здібності тримати такі контакти, здібності слухати і розуміти інших, здійснювати психологічний вплив в процесі комунікації, розрізняти первинний і глибинний зміст повідомлень клієнтів, адекватно розуміти вербальні і невербальні комунікативні сигнали, тривалий час утримувати велику кількість інформації, здатність долати комунікативні бар'єри тощо [8].

Так, Р.В. Белоусова пропонує розглядати комунікативну креативність як стійку властивість особистості, що включає комплекс інтелектуальних, емоційних та поведінкових компонентів, які сприяють нестандартному, нешаблонному розв'язанню ситуацій спілкування, прояву творчості у спілкуванні, генерації оригінальних ідей та засобів спілкування, вибору найбільш оптимальних для суб'єкта стратегій поведінки, що спрямовані на забезпечення успішної взаємодії з іншими людьми. В якості структурних компонентів комунікативної креативності дослідниця пропонує

розглядати: легкість у спілкуванні, схильність до самопрезентації, схильність до незалежності, конфліктність, емоційну стійкість у спілкуванні, схильність до маніпулювання, експресивність, комунікативну компетентність [2].

Н.М. Макаренко виділяє такі психологічні чинники розвитку креативного мислення майбутніх практичних психологів: мотиваційно-особистісні (особистісна креативність, внутрішня мотивація, рівень самооцінки, комунікативні, емпатичні професійно важливі якості) та когнітивно-операційні (інтелектуальний рівень, стиль мислення, компетентність у розв'язанні професійних задач), а також середовище навчального закладу як зовнішній чинник. Дослідниця зазначає, що підвищення рівня професійних і загальних знань, компетентності, знайомства з новітніми креативними технологіями, набуття практичних навичок діяльності, використання евристичних прийомів, зняття остраху критики виказаних нестандартних думок, виникнення надситуативної активності під час вирішення проблем, наближених до реальних умов, є важливою психолого-педагогічною умовою розвитку креативного мислення майбутніх практичних психологів [5].

Л.В. Мова, узагальнюючи теоретичні відомості щодо психологічних особливостей особистісної самореалізації майбутніх психологів у процесі фахової підготовки, зазначає, що важливим складником процесу фахової підготовки майбутніх психологів є забезпечення їх особистісної самореалізації, що характеризується такими критеріями: низький рівень особистісної тривожності; низький рівень агресивності; виражена сила «Я»; гнучкість поглядів; розвинута емпатія; високий рівень креативності; впевненість у собі; емоційна стійкість; самостійність (незалежність суджень) [7].

Аналізуючи запропоновані нашими попередниками структури соціальної креативності, зауважимо, що соціальна креативність у сучасному науковому розумінні виступає як багатовимірна, складноструктурована та розгалужена відносно стійка характеристика цілісної особистості. Своєрідність особистісного функціонування майбутнього психолога та розмаїття притаманних йому професійно важливих характеристик зумовлюють яскравість прояву та ієрархічність будови його соціальної креативності. Втім, соціальну креативність майбутнього психолога на початковому етапі професійної підготовки, на нашу думку, передусім характеризують показники вербально-креативної, емоційної, мотиваційно-ціннісної та соціально-перцептивної природи.

Метою нашого дослідження є з'ясування психологічних закономірностей соціальної креативності майбутніх психологів на початковому етапі їх професійної підготовки. Для цього вважаємо за необхідне розв'язати наступні завдання дослідження:

- 1) здійснити теоретико-методологічний аналіз психологічної проблеми соціальної креативності майбутніх психологів у сучасних дослідженнях;
- 2) виділити та описати характеристики соціальної креативності майбутніх психологів та змістові психологічні особливості її прояву на початковому етапі підготовки в умовах сучасного вітчизняного ВНЗ;
- 3) спроектувати перспективні напрями подальших прикладних досліджень психологічних особливостей, закономірностей та механізмів соціальної креативності майбутніх психологів.

Під час емпіричного дослідження нами були використані такі методики: процедура кореляційного аналізу за Пірсоном; тест-опитувальник комунікативної креативності (О.П. Саннікова, Р.В. Белоусова) [10]; тест вербальної креативності С. Медніка (в модифікації Т.В. Галкіної); методика діагностики рівня емпатії І.М. Юсупова; методика діагностики спрямованості особистості Б. Басса; методика діагностики мотивації майбутньої професійної діяльності К. Замфир (у модифікації А.А. Реана). До складу емпіричної вибірки увійшли студенти 2–5-го років навчання спеціальності «053 Психологія» факультету психології, економіки та управління ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет» (м. Слов'янськ) загальною кількістю 110 осіб.

Виклад основного матеріалу. Аналізуючи результати, отримані за методикою діагностики комунікативної креативності, ми перш за все спирались на вторинний узагальнений (сумарний) показник – загальний показник комунікативної креативності. Він є інтегральним, а отже, найбільш повно та цілісно відображає загальний рівень соціальної креативності наших опитуваних.

В результаті здійсненого нами кореляційного аналізу показників соціальної та вербальної креативності майбутніх психологів на початковому етапі навчання нами зафіксовано статистично достовірний позитивний зв'язок (на рівні $p < 0,01$) між показником гнучкості вербальної креативності та загальним показником комунікативної креативності ($r = 0,52$), показником розробленості вербальної креативності та загальним показником комунікативної креативності ($r = 0,38$), показником бігlosti вербальної креативності та загальним показником комунікативної креативності ($r = 0,68$), показником оригінальності вербальної креативності та загальним показником комунікативної креативності ($r = 0,64$).

Очевидно, що в структурі вербальної креативності майбутнього психолога, системоутворюючими компонентами виступають показники оригінальності, розробленості, гнучкості та бігlosti вербальної креативності. Долучення до цих показників вербальної креативності загального показника комунікативної креативності із його психологічними корелятами виводить креативну під-

систему психіки майбутнього психолога на якісно новий рівень – рівень міжособистісної комунікації, інтеракції та соціальної перцепції. Очевидним також є те, що в структурі соціальної креативності вербальна креативність відіграє важливу роль, оскільки побудова соціальної взаємодії вимагає від її учасників наявності розвиненої комунікативної системи, насамперед знакової підсистеми як ознаки широти та системності інформаційного тезаурусу та правил оперування з поняттями, що його утворюють.

В результаті здійсненого кореляційного аналізу показнику емпатії та загального показника комунікативної креативності майбутніх психологів нами зафіксовано статистично достовірний позитивний зв'язок (на рівні $p < 0,01$) зі значенням коефіцієнту кореляції ($r = 0,55$). Цей факт може свідчити про певну роль емпатійних здібностей у структурі соціальної креативності майбутнього психолога, оскільки саме емпатія дозволяє психологу глибше зануритись у внутрішній світ іншого та точніше його відчувати. Втім, відкритим залишається питання про те, які саме канали емпатії домінують в цьому процесі. Вирішення цього питання вимагає використання іншого методичного забезпечення діагностики власне емпатії, а отже, ми залишимо його у перспективі наших подальших емпіричних досліджень.

В результаті здійсненого кореляційного аналізу загального показника соціальної креативності та показників мотивації майбутньої професійної діяльності майбутніх психологів на початку навчання нами не зафіксовано статистично достовірних зв'язків. Це, з одного боку, може свідчити про відсутність певного усвідомлення структури та особливостей майбутньої професійної діяльності майбутніми психологами на певних етапах навчання, а з іншого боку – про те, що вирішення питань соціальної взаємодії у ситуаціях невизначеності не пов'язане зі специфікою майбутньої професійної діяльності та її мотивами у структурі особистості майбутнього психолога.

В результаті здійсненого кореляційного аналізу загального показника комунікативної креативності та показників спрямованості особистості майбутніх вчителів психологів нами зафіксовано статистично достовірний позитивний зв'язок (на рівні $p < 0,05$) між загальним показником комунікативної креативності та показником спрямованості на спілкування ($r = 0,47$), а також між загальним показником комунікативної креативності та показником спрямованості на себе ($r = 0,43$). Якщо спрямованість на спілкування виступає цілком очікуваним корелятом соціальної креативності, то ситуація із показником спрямованості на себе свідчить про те, що, по-перше, майбутні психологи схильні аналізувати власні переживання в процесі креативної соціальної взаємодії, а по-друге, в процесі спілкування з високим рівнем соціальної невизначеності

вони не схильні розчинятися в ньому, лишаючись все ж таки самими собою.

Висновки. За результатами проведеного дослідження можемо зробити такі висновки:

1) у теоретико-методологічному аспекті соціальна креативність особистості майбутнього психолога найчастіше вбачається через такі категорії її змістовно-процесуальних психологічних характеристик, як вербально-креативна підсистема (показники оригінальності, розробленості, гнучкості та біглості вербальної креативності), емоційна підсистема (продуктивна взаємодія з людьми, прагнення зрозуміти і відчувати емоційний стан партнера; емпатія як структурний компонент супроводжує міжособистісну взаємодію, що сприяє підтримці оптимального емоційного фону в умовах соціальної творчості), мотиваційно-ціннісна підсистема (творча позиція особистості, її прагнення до самовдосконалення, особистісного зростання, внутрішня мотивація, рівень самооцінки) та соціально-перцептивна підсистема (соціальний інтерес, почуття цікавого, що спонукає до соціальної активності, творче ставлення до простору соціальних явищ, дивергентне відчуття і гнучке емоційне ставлення до соціального світу, соціальна перцепція, здатність до моделювання соціальних явищ, розуміння людей);

2) розвинена соціальна креативність у поєднанні з високою вербальною креативністю здатна у перспективі виводити креативну підсистему психіки майбутнього психолога на якісно новий рівень – рівень міжособистісної креативної комунікації, креативної інтеракції та креативної соціальної перцепції;

3) значною є роль емпатійних здібностей у структурі соціальної креативності майбутнього психолога на початку навчання, оскільки саме емпатія дозволяє психологу глибше зануритись у внутрішній світ іншого та точніше його відчувати;

4) майбутні психологи вже на початку професійної підготовки схильні глибоко та розгорнуто аналізувати власні переживання в процесі креативної соціальної взаємодії, проте не поринають у цей процес цілком, а зберігають автентичність власного «Я».

Література:

1. Гилфорд Дж. Три сторони інтелекта. *Психология мышления*. Москва : Прогресс, 2000. 147с.
2. Ігнатович О.М. Психологічні особливості творчої самодіяльності особистості як умови професійної підготовки майбутніх психологів: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. Київ, 2004. 21 с.
3. Ильиных А.Е. Социальная креативность личности: психологическая структура. *Известия Саратовского университета*.

- Сер. Философия. Психология. Педагогика.* Т. 11. 2011. Вып. 3. С. 76–87.
4. Куницына В.Н. Межличностное общение: [учеб. для вузов] / В.Н. Куницына, Н.В. Казаринова, В.М. Погольша. Санкт-Петербург : Питер, 2003. 544 с.
 5. Макаренко Н.М. Психологічні чинники розвитку креативного мислення майбутніх практичних психологів: автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.07. К., 2008. 20 с.
 6. Максименко С. Д. Генеза здійснення особистості. Київ : Видавництво ТОВ «КММ», 2006. 240 с.
 7. Мова Л.В. Психологічні особливості забезпечення особистісної самореалізації майбутніх психологів у процесі фахової підготовки: автореф. дис... канд. психол. наук. 19.00.07. К., 2003. 20 с.
 8. Розова Т.М. Креативність як чинник розвитку професійно-комунікативних здібностей майбутніх психологів: автореф. дис... канд. психол. наук. 19.00.07. К., 2007. 18 с.
 9. Саврасов М.В., Ермоленко К.В. Психологічний аналіз теоретико-методологічних передумов дослідження соціальної креативності майбутніх психологів. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Психологічні науки.* Миколаїв: МНПУ, 2016. № 1 (16). С. 188–192.
 10. Санникова О.П., Белоусова Р.В. Оценка показателей коммуникативной креативности с помощью оригинальной методики. *Наука та освіта.* 2001. № 6. С. 52–54.
 11. Чичук Е.Ю. Побудительные основания социальной креативности личности (на материале социномических профессий): дис...канд. психол. наук. 19.00.01. Краснодар, 2006. 220 с.
 12. Яковлева Е.Л. Развитие творческого потенциала личности как цель образования. *Мир психологии.* № 2, 1996. 151 с.

Ермоленко Е. В. Психологические закономерности социальной креативности будущих психологов на начальном этапе профессионального становления

Исследование посвящено теоретическому и эмпирическому изучению основных психологических особенностей проявления социальной креативности будущих психологов в начале процесса профессиональной подготовки. Закладываются предпосылки дальнейших исследований в данной области, в том числе психологических факторов динамики социальной креативности в процессе профессиональной подготовки будущего психолога и возможностей дальнейшей развивающей работы в данном направлении.

Ключевые слова: креативность личности, социальная креативность, коммуникативная креативность, будущий психолог, самосознание, социальная неопределенность, профессиональная подготовка, структура, фактор.

Yermolenko K. V. Psychological laws of social creativity of future psychologists at the start stage of professional preparation

The research is devoted to the theoretical and empirical study of the main psychological peculiarities of the manifestation of social creativity of future psychologists at the beginning of the professional training process. The preconditions for further research in this area, in particular, the psychological factors of the dynamics of social creativity in the process of professional training of the future psychologist and the possibilities for further development work in this direction, are laid.

Key words: creativity of the individual, social creativity, communicative creativity, future psychologist, self-consciousness, social uncertainty, professional training, structure, factor.

ОПИС ПСИХОДІАГНОСТИЧНОГО КОМПЛЕКСУ ВИВЧЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ УСНОГО РОЗПОВІДНОГО МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

У статті описуються підходи до вибору психодіагностичного інструментарію з метою вивчення психологічних особливостей усного розповідного мовлення дітей дошкільного віку. З урахуванням останніх досліджень у галузі психології, представлено низку діагностичних методів та методик, які дають змогу виявити стан розвиненості операцій побудови дошкільниками розповідей і на основі цих даних виділити виокремити психологічні особливості усного розповідного мовлення дітей дошкільного віку.

Ключові слова: метод, методика, діагностика, розповідне мовлення, діти дошкільного віку.

Постановка проблеми. На нинішньому етапі розвитку науки розповідне мовлення дітей дошкільного віку вивчається на міждисциплінарному рівні із різних підходів, методологічних і теоретичних позицій: нейролінгвістичних (Т.В. Ахутіна, К.В. Засипкіна, Н.А. Краєвська, А.О. Романова, Т.П. Хризман та ін.); психолінгвістичних (Т.В. Ахутіна, Л.О. Калмикова, М.М. Кольцова, Н.І. Лепська, М.І. Лісіна, В.Н. Овчинников та ін.); онтолінгвістичних (О.О. Завалко П.М. Ейсмонт, А.І. Лаврентьєва, І.Г. Овчиннікова, Н.М. Юр'єва та ін.); психологічних (Т.В. Ахутіна, Д.Б. Ельконін, З.М. Істоміна, О.Р. Лурія, Г.О. Люблінська, Г.М. Леушина, С.Л. Рубінштейн, Ф.О. Сохін та ін.), педагогічних (А.М. Богуш, Л.І. Величко, Н.В. Гавриш, К.Л. Крутій, Т.О. Ладижинська, О. М. Лещенко С.І. Максимова, О.П. Фоміна, Л.Г. Шадріна та ін.). Однак у наукових розвідках досі не представлено завершеного концептуального підходу, який би в повному обсязі представив перевірену на вірогідність і надійність методику дослідження психологічних особливостей усного розповідного мовлення дошкільників.

Тому **метою** цієї статті є обґрунтування сформованого нами комплексу взаємодоповнювальних методів і методик діагностики психологічних особливостей усного розповідного мовлення дітей дошкільного віку.

Виклад основного матеріалу. Враховуючи результати теоретичного аналізу феномену «розповідь», ми виокремили *критерії* й *показники* вивчення особливостей розвитку усного розповідного мовлення дітей дошкільного віку, зокрема *мотиваційний критерій*, який співвідноситься з такими показниками, як: сталість і самостійність мотивів, пізнавальна спрямованість, соціальна спрямованість мовленнєвих мотивів; *внутрішньо-мовленнєвий критерій*, представлений показниками, а саме: смислове синтаксування й вибір смислів у внутрішньому мовленні, семан-

тичне синтаксування і вибір мовних значень слів; *лексико-граматичний критерій*, презентований комплексним показником формально-граматичного структурування й вибором слів за формою (лексемою) зі встановленням: видів речень, видів словосполучень, наявності морфологічних класів слів, наявності лексико-семантичної групи слів, кількості слів у реченнях, формальної граматичної зв'язності; *контекстний критерій*, співвідносний з наступними показниками: послідовність викладу розповіді, логічна зв'язність, цілісність; *структурний критерій*, що передбачає такі показники, як: наявність композиційних частин, порядок слів у реченні; *інтонаційний критерій*, суть якого розкривається через такі показники: мелодика, темп, фразовий і логічний наголоси, інтонація закінчення [13].

Для діагностики стану розвиненості усного розповідного мовлення дітей дошкільного віку згідно з представленими критеріальними показниками було підібрано комплекс психодіагностичних методик, як-от: методика діагностування операцій виникнення мовленнєвих мотивів Л.О. Калмикової, Гейдельбергський тест Х. Грима, Х. Шелера, методика діагностування операцій внутрішнього програмування Л.О. Калмикової, методика закінчення речень І.Л. Баскакової, В.П. Глухова, методика встановлення послідовності подій О.М. Бернштейна, методика «Розкажи за картинкою» Р. Немова, методика дослідження просодики в дітей О.Ф. Архипової, Є.Е. Артемової.

У процесі дослідження в дітей дошкільного віку операцій виникнення мотивів розповідного мовлення використовувалася **методика Л.О. Калмикової «Діагностика операцій виникнення мовленнєвих мотивів»** [10, с. 43–47]. Ця методика містить мету, завдання й методи діагностування та можливі рівні розвитку операцій виникнення мотивів. Психодіагностичний

інструментарій складається із завдання й оцінювальника (оцінка від 1 до 14 балів). Спільно з підрахунком балів визначалося, чи має розповідь дитини характер орієнтації на досягнення результату у висловлюваннях. Використання методики дає змогу дослідити в дітей наявність або відсутність мовленнєвих мотивів, а також їхню самостійність у процесі побудови висловлювань. Для вивчення соціальної спрямованості мотивів дітей дошкільного віку, а саме операцій контактування з учасниками освітнього процесу використовувався **Субтест 9. «Взаємозв'язок вербальної та невербальної інформації» Гейдельбергського тесту Х. Грима та Х. Шелера** [5, с. 97–100; 9, с. 126–128], спрямований на визначення здатності дітей диференціювати емоційний стан людей у різних ситуаціях. Він містить 8 завдань у градації від 0 до 2 балів. Дітям давали розглянути картинку, на якій зображений різний емоційний стан людей. Їхнім завданням було вказати той стан людини, який відповідає словесній вказівці дослідника, наприклад: *Мені важко і сумно, що аж хочеться плакати; Мені це дуже приємно!*

Для вивчення стану розвитку операцій внутрішнього програмування розповідного мовлення використовувалася методика діагностування операцій внутрішнього програмування Л.О. Калмикової та Гейдельбергський тест Х. Грима, Х. Шелера. Завдяки використанню **методики діагностування операцій внутрішнього програмування** [10, с. 114–115, 129–157] вдалося дослідити рівень сформованості в дошкільників таких операцій, зокрема: а) смислове синтаксування і вибір смислів у внутрішньому мовленні; б) семантична сформованість розповідей-текстів і вибір мовних значень слів [10, с. 42]. Діагностування проводилося за допомогою другого модуля тестів: **Блок 2. Тести на визначення здатності дітей до програмування розгорнутих висловлювань**, який складається з таких завдань: 1) скласти розповідь за серією малюнків; скласти розповідь про подію, зображену на картинці; 2) розповісти про певні події з власного досвіду; 3) скласти розповідь на запропоновану тему. Завдання передбачали поступове збільшення вимог до програмування мовлення дошкільниками. У першому завданні внутрішня схема розповіді дітей опосередковувалася зовнішніми опорами – діями, зображеними на картинках, тому дошкільники використовували мінімальну самостійність у програмуванні свого висловлювання. В інших завданнях зовнішні опори були відсутні, тому діти самостійно будували програму власних висловлювань. У процесі виконання мовленнєвих завдань були зведені до мінімуму допоміжні запитання дослідника до дітей, які стосувалися змісту їхніх повідомлень, оскільки самостійний автентичний стан висловлювань дошкільників дає змогу достовірніше й надій-

ніше встановити внутрішній механізм породження мовленнєвої програми. Завдання на складання опису та міркування в процесі діагностування не використовувалися, тому що вони належать до інших функціонально-смыслових типів мовлення.

Оцінка розвитку операцій внутрішнього програмування дітей вираховувалася шляхом групування отриманих значень (за кожне завдання дитина може отримати по 6 балів), що входять у групу загальних характеристик програмування розгорнутих висловлювань.

Для вивчення в дітей операцій вибору характерних для синтагматичних висловлювань мовних значень слів у внутрішньому мовленні використовувався **Субтест 4. «Корекція семантично неправильних речень» та Субтест 12. «Знаходження слів» Гейдельбергського тесту Х. Грима та Х. Шелера** [5, с. 98–100]. Процедура виконання першого субтесту полягала у виявленні в дітей здатності помічати змістовно-смыслові помилки в реченнях, вивченні їхніх умінь добирати мовні значення слів відповідно контексту речення. Завдання дошкільників полягало у виправленні речень, у яких окремі слова не відповідали загальному смислу, заміні цих слів на доречні, наприклад: *Коли стається горе, люди сміються*. Субтест 12. «Знаходження слів» застосовувався для перевірки вміння у дітей добирати схожі слова за семантичними ознаками (продовження однорідних слів). Дослідник називав дитині три слова, її завдання було знайти й додати четверте слово, яке продовжує смисловий ряд, наприклад: *Блакитний – жовтий – рожевий – (червоний); Слон – тигр – лев – (леопард)*. Позитивна відповідь на кожне із запропонованих тверджень оцінюється в 2 бали.

З метою діагностики розвитку операцій лексико-граматичного структурування використовувалися такі методи й методики, як-от: методика закінчення речень, направлений асоціативний експеримент І.Л. Баскакової, В.П. Глухова, методика «Розкажи за картинкою» Р. Немова, метод психографологічного аналізу І.М. Луцихіної, В.К. Гайди, В.В. Лоскутова.

Методика закінчення речень І.Л. Баскакової, В.П. Глухова [3, с. 82–86] застосовувалася для перевірки в дітей дошкільного віку видів речень, які вони найчастіше використовують у своєму мовленні. Означена методика дозволяє виявити традиційні правила та механізми синтаксичної організації мовленнєвих висловлювань дітей, встановити можливі варіанти мовного розгортання повідомлення. Вона полягає в тому, що дошкільникам пропонується усно закінчити розпочаті експериментатором речення, наприклад: *«Лікар...», «Вихователь з дітками...»* та ін. Один і той же початок речення може мати різне продовження, за яке дитина може отримати від

0 до 2 балів. Потім підсумовується кількість балів і визначаються позитивні відповіді дітей (високий рівень – 5–6 балів, середній рівень – 3–4 бали, низький рівень – 0–2 бали).

Для вивчення операцій вираження часових відношень у синтагматичних структурах та операцій актуалізації антонімів і синонімів застосовувався **направлений асоціативний експеримент** [3, с. 33–35]. Асоціативний експеримент слугує засобом отримання як психолінгвістичних, так і психологічних знань про семантичні складові частини знаків мови й закономірності їх використання у мовленнєвій діяльності дітей. Він використовується і як один із додаткових методів дистрибутивно-статистичного аналізу текстів, коли дослідники проводять статистичний підрахунок частотності словосполучень різного типу (так званої «дистрибуції») [3].

У процесі вивчення стану розвитку операцій вираження часових відношень у синтагматичних структурах дітям давалося слово-стимул, із якого необхідно було утворити словосполучення. Потім проводився аналіз цих словосполучень з метою з'ясування типів підрядних зв'язків, які переважають в активному мовленні дошкільнят. За кожне правильно побудоване словосполучення дитина отримувала 1 бал. Однак для більш глибокої діагностики характеру граматичного структурування аналізувалися словосполучення, запозичені зі спонтанних висловлювань і розповідей дітей.

Означений експеримент також дає змогу встановити особистісно-психологічні особливості асоціативних реакцій дошкільників. Завдання направлено асоціативного експерименту полягало в тому, що дитині пропонували на кожне задане слово відповісти іншим – словом протилежного або схожого значення. Слова стимули відбиралися з освітніх програм для дітей дошкільного віку, рекомендованих МОН. Для оцінки експериментальних результатів розділяли відповіді дітей на адекватні, неадекватні та приблизно правильні (семантичні парафазії). Адекватна відповідь оцінювалася в 2 бали, семантична парафазія – 1 бал, неадекватна відповідь – 0 балів.

Для дослідження розвиненості операцій актуалізації частин мови використовувалася **методика Р. Немова «Розкажи за картинкою»** [12, с. 117–123]. Її завдання полягає в тому, що дитині показують картинки і просять скласти за ними розповідь, яка триває не більше 2 хв. Потім проводиться діагностика розповіді й виокремлення вживаних дитиною частин мови, а саме: 1) Іменники, 2) Дієслова, 3) Прикметники (звичайна форма), 4) Прикметники (порівняльний ступінь), 5) Прикметники (найвищий ступінь), 6) Прислівники, 7) Сполучники, 8) Прийменники, 9) Займенники, 10) Складні конструкції та речення. Дитина мала змогу отримати стільки балів, скільки

фрагментів мови зустрічалася в її мовленні (від 0 до 10). Таким чином визначався стан розвитку вживання частин мови: 10 балів – дуже високий; 8–9 балів – високий; 4–7 балів – середній; 2–3 бали – низький; 0–1 бал – дуже низький. Ця методика визначає запас слів в оперативній мовленнєвій пам'яті дитини.

З метою визначення середнього обсягу синтагматичних структур дітей дошкільного віку було використано **метод психографологічного аналізу І.М. Луцкихіної, В.К. Гайди, В.В. Лоскутова** [9; 11, с. 201–202]. До уваги брались такі показники: обсяг тексту, кількість речень, їхній середній розмір, коефіцієнт логічної зв'язності, коефіцієнт емболії. Коефіцієнт логічної зв'язності вираховувався за формулою співвідношення загальної кількості службових слів (сполучників і прийменників) до загальної кількості речень.

$$K \text{ лог. зв'язн.} = \frac{\text{служб. слів}}{\text{з } N \text{ речень}}$$

Коефіцієнт емболії чи «засміченість» мовлення, становить собою співвідношення чисельної кількості ембол, тобто слів, які не несуть семантичного навантаження до загальної кількості слів у реченні:

$$K \text{ ембол.} = \frac{N \text{ ембол}}{N \text{ усіх речень}} * 100\%$$

Результати кількісного обчислення дають змогу зробити висновок про володіння або не володіння дітьми дошкільного віку операціями поєднання слів у реченні за законами розумової (мисленнєвої) діяльності, діагностувати сформованість у дошкільників операцій перебігу оперативної мовленнєвої пам'яті.

Для вивчення контекстності розповідного мовлення дітей дошкільного віку використовувалися методика «Встановлення послідовності подій» О.М. Бернштейна, методика аналізу семантичної розгорнутості й структури тексту Л.Ю. Долгих, метод завершення мовленнєвого висловлювання І.Л. Баскакової, В.П. Глухова.

Діагностика послідовності викладу подій у розповідному мовленні дітей дошкільного віку здійснювалася завдяки **методиці «Встановлення послідовності подій» О.М. Бернштейна** [4]. Завдання методики полягало в тому, що дослідник показував дитині сюжетні картинки, об'єднані однією темою, і просив розкласти їх в послідовності, з чого все почалося, що було далі, чим закінчилася подія, і розповісти про це. Завдяки цій методиці виявлялись вміння дітей розуміти зв'язок подій і будувати послідовні умовиводи. Оцінювалися означені операції в градації від 0 до 4 балів.

Для визначення операцій логічної зв'язності розповідного мовлення був застосований **метод завершення мовленнєвого висловлювання** [3, с. 131]. Метод має на меті виявити можли-

вості дітей у рішенні поставленого мовного та творчого завдання, в умінні використовувати в процесі складання розповіді запропонований наочний матеріал. Суть цього методу полягала в тому, що дитині давалася на розгляд картинка та зачитувався текст незавершеної розповіді. Її завданням було продовжити текст, спираючись на зображений сюжет картинки. У процесі виконання цього завдання досліджується смислова відповідність висловлювання дітей змісту запропонованого дослідником початку розповіді та дотримання логічної послідовності подій. За виконання завдання дитина отримувала від 0 до 4 балів. Згідно з підрахунками балів визначався рівень виконання завдання (I – високий, II – задовільний, III – недостатній, IV – низький, V – завдання не виконано).

Діагностика цілісності розповідного висловлювання здійснювалась завдяки психолінгвістичному підходу до аналізу семантичної структури тексту як ієрархії смислових предикатів [7; 8]. Психолінгвістичні методи, які аналізують текст як ієрархічно організовану систему предикацій, дають змогу дослідити смислову сторону висловлювання. Використовувалась **методика аналізу семантичної розгорнутості й структури тексту Л.Ю. Долгих** [6], яка розроблена автором на основі уявлень М.І. Жинкіна про виділення ієрархічних предикаційних зв'язків у тексті. Під предикаціями вчені розуміють виражені в тексті або зумовлені текстом семантико-смислові зв'язки, які суттєві з погляду реалізації основного задуму повідомлення [7, с. 63]. Предикації, які виражають основну думку висловлювання, отримали назву предикації першого порядку; ті, які розкривають й уточнюють головну предикацію – другого порядку; предикації третього і т. д. порядку ще більш деталізують попередні предикації. Предикації другого порядку передбачають побудову наративної розповіді, де розкриваються події – переважно це дії героїв. Функціонально вони становлять ядро події, канву, основу сюжету, тому автор називає їх «основними» предикаціями. Структурно, нарівні тексту, усі предикації другого порядку можуть бути розглянуті як паралельно з'єднані предикації певної теми. Предикаціями третього порядку є смислові одиниці, які слугують для уточнення, роз'яснення, ілюстрації основних ознак події, а також «фонові» предикації, які пояснюють, на якому фоні розгортається подія (її часові, просторові характеристики). Таким чином, функціонально це предикації «ілюстративного» характеру. Їхнє виключення з тексту не впливає на розвиток сюжету, але робить його зжати, менш насиченим деталями [7].

Процедура дослідження полягала в пред'явленні кожній дитині комунікативної ситуації, а саме розповісти про якусь подію з власного дос-

віду. Методика спрямована на діагностику в дітей дошкільного віку операцій смислового узгодження між собою частин і речень у тексті та здатності дітей цілеспрямовано будувати синтагматичні структури. Обробка результатів дала змогу визначити рівні розвитку виконання реципієнтами завдань (високий, достатній, недостатній, низький рівні).

З метою вивчення внутрішніх і зовнішніх операцій логічного структурування висловлювання дітей дошкільного віку був використаний метод структурного аналізу текстів, на основі якого автором створено **методику дослідження структурних частин розповіді дітей дошкільного віку**. Вона розроблена з метою діагностики в дітей дошкільного віку операцій структурування композиційних елементів розповіді, таких як: *експозиція – зав'язка – розвиток подій – кульмінація – розв'язка*. Методика складається з двох завдань, що стосуються виокремлення дошкільниками композиційних структурних елементів прослуханого тексту та їхнього вживання в процесі побудови власної розповіді. За виконання означених завдань реципієнт міг отримати 10 балів.

Дослідження в дітей операцій побудови внутрішньої схеми речення, тобто структури речення здійснювалось за допомогою **Субтесту 11. «Конструювання речень» Гейдельбергського тесту Х. Грима та Х. Шелера** [5, с. 99]. Означений субтест використовувався з метою вивчення операцій вживання порядку слів у реченнях дошкільників та вивчення їхньої здатності логічно об'єднувати різні поняття в реченні. Сутність завдання полягало в тому, що експериментатор називав деякий набір слів по 2–3 слова, із яких досліджувани мали збудувати речення, наприклад: *Дівчина – гратися – лялька*. За кожну відповідь дитина отримувала від 0 до 2 балів.

У процесі діагностики інтонаційної виразності розповідного мовлення дітей дошкільного віку було використано **методику О.Ф. Архипової, Є.Е. Артемової «Дослідження просодики в дітей»** [1, с. 123; 2]. Методика містить комплекс психодіагностичних завдань, ступінь якості виконання яких дозволяє оцінити головні складові просодичного компонента мовлення, а саме: інтонацію, логічний наголос і темпо-ритмічну організацію. За кожне виконання завдання реципієнт мав змогу отримати від 0 до 4 балів.

Висновки. Таким чином, обрані методи та методики психодіагностичного дослідження дозволяють всебічно проаналізувати стан розвиненості в дошкільників операцій породження усного розповідного висловлювання та перебігу такого функціонально-смислового типу мовлення, як «розповідь» у зоні їхнього актуального розвитку. Перевагою розробленого комплексу психодіагностичних методик є те, що вибрані психодіагностичні засоби за принципом взаємодоповнюваності в

їх органічній єдності дають можливість вивчати феномен «усного розповідного мовлення» з огляду на функціонування як внутрішньомовленнєвих, так і зовнішньомовленнєвих операцій, одночасно діагностувати стан і рівні розвитку мовленнєво-мисленнєвих операцій, які дають змогу фіксувати здатність мислення дітей встановлювати часові (темпоральні) зв'язки, виражати в мовленні послідовність подій. Сукупність застосованих психодіагностичних методів і методик також сприяє не тільки обсервації мовленнєвих і мисленнєвих операцій дітей дошкільного віку, а й студюванню мовних операцій, які засвідчують стан розвитку їхньої мовленнєво-мовної компетенції в галузі розповідного мовлення. Перспективи подальших досліджень вбачаємо в отриманні кількісних і якісних характеристик стану сформованості в дошкільників операцій побудови окремих завершених семантичних висловлювань, що надасть змогу виявити психологічні особливості розповідного мовлення дітей дошкільного віку.

Література:

1. Артемова Е.Э. Формирование просодики у дошкольников с речевыми нарушениями : монография. Москва : МГГУ им. М.А. Шолохова, 2008. 123 с.
2. Архипова Е.Ф. Стертая дизартрия у детей : учебное пособие. Москва : АСТ : Астрель, 2007. 331 с.
3. Баскакова И.Л., Глухов В.П. Практикум по психолінгвістике : учебное пособие. Москва : АСТ: Астрель, 2009. 187 с.
4. Бернштейн О.М. Методика «Встановлення послідовності подій». URL: <https://sites.google.com/site/logopedonline/psihologogiceskaa-diagnostika-testy/testy-dla-detej-ot-5-do-7-let/test-na-myslenie-posledovatelnost-sobytij-a-n-bernstejn>.
5. Бурлачук Л.Ф. Словарь-справочник по психодиагностике. Санкт-Петербург : Питер, 2007. 688 с.
6. Долгих Л.Ю. Развернутость и семантическая структура высказываний умственно отсталых детей в разных коммуникативных условиях. *Культурно-историческая психология*. ФГБОУ ВО МГППУ, 2017. Т. 13. № 4. С. 73–80.
7. Дридзе Т.М. Язык и социальная психология : учебное пособие / под ред. А.А. Леонтьева. Москва : Высш. школа, 1980. 224 с.
8. Жинкин Н.И. Механизмы речи. Москва, 1958.
9. Засекина Л.В., Засекин С.В. Психолінгвістична діагностика : навчальний посібник. Луцьк : РВВ «Вежа» Волин. нац. ун-ту ім. Лесі Українки, 2008. 188 с.
10. Калмикова Л.О. Формування у дітей старшого дошкільного віку мовленнєвої діяльності: діагностико-розвивальний комплекс : навчально-методичний посібник. Київ : Видавничий дім «Слово», 2016. 384 с.
11. Крылов А.А., Маничев С.А. Практикум по общей, экспериментальной и прикладной психологии. ЗАО Издательский дом «ПИТЕР». 562 с.
12. Немов Р.С. Психология : учебник : в 3 кн. Москва : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. Кн. 3. 640 с.
13. Krolivets Y. Про підходи до психолінгвістичної діагностики розповідного мовлення дітей дошкільного віку. *Психолінгвістика*. 2017. № 22 (1). С. 124–141.

Кролевец Ю. В. Описание психодиагностического комплекса изучения психологических особенностей устной повествовательной речи детей дошкольного возраста

В статье описаны подходы к выбору психодиагностического инструментария с целью изучения психологических особенностей устной повествовательной речи детей дошкольного возраста. С учетом последних исследований в области психологии представлен ряд диагностических методов и методик, которые позволяют выявить состояние развитости операций построения дошкольниками рассказов и на основе этих данных выделить психологические особенности устной повествовательной речи детей дошкольного возраста.

Ключевые слова: метод, методика, диагностика, повествовательная речь, дети дошкольного возраста.

Krolivets Yu. V. Exposition of psychodiagnostic complex for studying the psychological peculiarities of preschool children's oral narrative

The article analyzes the choice of psychodiagnostic complex for studying the psychological peculiarities of preschool children's oral narrative. Based on the latest research in the field of psychological science, was presented a list of diagnostic methods and techniques that make it possible to study the state of the formation the preschool children's operation to compose stories and, based on them, to distinguish the psychological peculiarities of preschool children's oral narrative.

Key words: method, diagnostics, psychological peculiarities narrative, preschool children.

М. С. Кудінова

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

ХАРАКТЕРИСТИКА КОМПОНЕНТІВ СТРЕСОСТІЙКОСТІ УЧНІВ СТАРШИХ КЛАСІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ШКІЛ-ІНТЕРНАТІВ

У статті розглянуто та охарактеризовано компоненти стресостійкості учнів старших класів загальноосвітніх шкіл-інтернатів. Досліджено внутрішні та зовнішні ресурси стресостійкості. Визначено, що внутрішні ресурси поділяються на три групи: біологічні, особистісні та поведінкові. До особистісних ресурсів належать особистісний, емоційний, когнітивний та мотиваційно-вольовий компоненти. Ресурси та компоненти стресостійкості охарактеризовано відповідно до особливостей розвитку особистості у юнацькому віці та особливостей розвитку особистості учнів в умовах інтернатного навчального закладу.

Ключові слова: стресостійкість, ресурси стресостійкості, компоненти стресостійкості, учні старших класів, загальноосвітній інтернатний заклад.

Постановка проблеми. Сучасний етап розвитку українського суспільства характеризується значними політичними, соціальними, економічними і культурними перетвореннями, що спричиняють вплив стрес-факторів на дитину. При цьому основною проблемою є не сам вплив стрес-факторів (оскільки існування людини неможливе без них), а їхня різноманітність за природою походження, тривалістю й інтенсивністю впливу, специфічністю реакцій.

Однією з найбільш вразливих категорій, що страждають від впливу стрес-факторів, стають учні старших класів загальноосвітніх інтернатних закладів. По-перше, такі діти потребують додаткової постійної чи тимчасової підтримки в освітньому процесі з метою забезпечення їхнього права на освіту; по-друге, різноманітність, патогенез, природа та інтенсивність стресорів, що впливають на учнів інтернатних закладів, є ширшими порівняно зі здоровими однолітками; по-третє, юнацький вік є межею між дитинством та дорослістю.

Саме тому знання особливостей розвитку особистості у юнацькому віці та особливостей розвитку особистості учнів в умовах інтернатного навчального закладу дасть змогу підготувати молодих людей до стресових ситуацій життя, щоб вони були готові до них і реагували на них без шкідливих наслідків для свого здоров'я.

Мета статті – охарактеризувати компоненти та ресурси стресостійкості відповідно до особливостей розвитку особистості у юнацькому віці та особливостей розвитку особистості учнів в умовах інтернатного навчального закладу.

Виклад основного матеріалу. Стресостійкість особистості становлять дві групи ресурсів: зов-

нішні (соціальні) та внутрішні (особистісні). Внутрішні ресурси є фундаментом стресостійкості. Вони поділяються на три групи: біологічні, особистісні та поведінкові ресурси.

Біологічні ресурси стресостійкості зумовлюються генетичними факторами та властивостями нервової системи. О. Церковський, досліджуючи проблему стресостійкості, зазначає, що особи зі слабкою нервовою системою більш нестійкі до будь-яких видів стресу порівняно з особами з міцною нервовою системою. Рухливість нервових процесів забезпечує високу працездатність у напружених умовах. Натомість інертність нервових процесів спричиняє загальмованість, тривожність, замкненість. Безпосередньо впливають на перебіг стресу властивості темпераменту (екстраверсія, ригідність, імпульсивність) [38, с. 9–10].

До особистісних ресурсів належать особистісний, емоційний, когнітивний та мотиваційно-вольовий компоненти.

Характерологічними складниками особистісного компонента стресостійкості ми визначили самооцінку, саморегуляцію та позитивний образ «Я». Охарактеризуємо їх відповідно до особливостей розвитку особистості у юнацькому віці та особливостей розвитку особистості учнів в умовах інтернатного навчального закладу.

Основною особливістю особистісного розвитку старшокласників є помітний розвиток самосвідомості, самооцінки, що ґрунтується на самостійному аналізі й оцінці власної діяльності [23, с. 118].

Н. Божок визначила, що юнаки з низькою самооцінкою мають труднощі з адекватним аналізом та розумінням складної ситуації. Депресія та навіть схильність до суїциду корелюють з низькою самоо-

цінкою. Особистості з високою самооцінкою краще вирішують особисті та соціальні проблеми, мають високий рівень ефективного виконання завдань та кращу мотивацію до досягнення мети [7, с. 193].

На думку А. Андреевої [2, с. 39], С. Анохіної [3, с. 133], О. Церковського [38, с. 12], адекватна самооцінка сприяє підвищенню стресостійкості у складних умовах життєдіяльності, дає змогу оптимально використовувати власний потенціал, сприяє саморегуляції [3, с. 133]. Натомість, підкреслює О. Чернецька, низька самооцінка знижує опірність стресу [39, с. 125].

Т. Бондаренко, О. Вакуленко, Н. Комарова зазначають, що самооцінка старшокласника – учня загальноосвітньої школи-інтернату, здійснюється шляхом порівняння ідеального «Я» з реальним. Але ідеальне «Я» ще не вивірене і може бути випадковим, а реальне «Я» ще всебічно не оцінене самою особистістю [4, с. 83]. На думку Р. Карпушевської, під час навчання в закладі інтернатного типу в учнів може сформуватися негативне ставлення до себе, розвинути закомплексованість, невпевненість у собі [12, с. 402]. Т. Аксьоненко [1, с. 36], О. Кузьміна [16, с. 191], А. Наточій [21, с. 91] та О. Сосонна [31] додають, що відчуття власної неповноцінності, невпевненість у собі, неадекватна (знижена) самооцінка – найбільш типові характеристики учнів інтернатних закладів.

Юнацький вік є сензитивним для розвитку свідомиї саморегуляції та самоконтролю власної поведінки. На основі саморегуляції розвивається вміння керувати собою відповідно до реалізації поставленої мети, вдосконалюється вміння спрямовувати свою поведінку відповідно до вимог життя та професійних й учбових задач [29, с. 87–88].

Важливою слід вважати думку С. Анохіної, яка зазначає, що для стресостійких учнів характерні конструктивні засоби подолання стресу, що базуються на механізмах регуляції і саморегуляції [3, с. 136]. Однак А. Наточій зазначає, що у учнів шкіл-інтернатів здебільшого спостерігаються низькі показники самоконтролю і саморегуляції [19, с. 81].

Саме в ранньому юнацькому віці головним новоутворенням є відкриття власного «Я», розвиток рефлексії, усвідомлення власної індивідуальності та її властивостей [16, с. 199–200]. У старшокласників образ «Я» залежить великою мірою від успішності їхньої діяльності і характеру взаємин з оточуючими, старшими й однолітками [23, с. 169].

За І. Бехом, у юнацькому віці негативна «Я-концепція» окреслюється когнітивною простотою й недостатньою розрізненістю елементів образу «Я»; обмеженістю лише формально-функціональними ознаками (успішність, ставлення до навчання тощо); суперечливістю образу «Я», критичною неузгодженістю між «Я-реальним» і «Я-ідеальним», високою його мінливістю й ситуативністю [5, с. 34].

О. Сідун узагальнює, що юнаки і дівчата з позитивним образом «Я» відрізняються високою (здебільшого адекватною) самооцінкою; високим рівнем самоповаги та аутосимпатії [30, с. 67].

Досліджуючи психологічні особливості стресостійкості, В. Степаненко вважає, що у разі позитивного образу «Я» стресостійкість є більш високою [34, с. 279]. Х. Стельмащук уточнює, що за несформованої Я-концепції рівень стресостійкості знижується [33, с. 91].

Цікавими для нас стосовно аналізу Я-концепції старшокласників інтернатних закладів є висновки, зроблені Л. Канішевською [36, с. 20] та О. Кізю [14, с. 8], про те, що сімейна депривація, яку зазнали діти, гальмує перебіг особистісного становлення, ускладнює процес позитивного самоставлення, дисгармонізує образ «Я» та позначається на формуванні позитивної Я-концепції.

Проаналізуємо наступний, когнітивний компонент стресостійкості. Перш за все розглянемо загальну картину інтелектуального розвитку.

За даними досліджень з вікової психології українського науковця Р. Павелківа, у старшокласників помітно підвищується інтерес до школи й учіння, оскільки навчання набуває безпосереднього життєвого сенсу, пов'язаного з майбутнім. Одним з важливих новоутворень інтелектуальної сфери в юнацькому віці стає розвиток теоретичного мислення. Другою особливістю інтелектуального розвитку є виражена тяга до узагальнень, пошуку загальних закономірностей і принципів, що стоять за окремими фактами. Третьою характерною рисою є поширена юнацька схильність перебільшувати свої інтелектуальні здібності і силу свого інтелекту, рівень знань і самостійності, тяжіння до показної, вигаданої інтелектуальності [22, с. 288–289].

На думку Дж. Вайлда, юнаки здатні розуміти і використовувати раціональне мислення в подоланні стресових та фрустраційних станів [42, с. 94]. Однак на протигагу до вікової норми старшокласники інтернатних закладів характеризуються відставанням в інтелектуальному розвитку, нерозвиненістю пізнавальних процесів, низькою ерудицією, нестійкістю уваги, слабкою пам'яттю та мисленням (наочно-образним, абстрактно-логічним, вербальним), втратою інтересу до навчання [23, с. 12–14].

Далі зупинимось на таких важливих складниках когнітивного компонента, як навички оцінювати та планувати.

Старший шкільний вік є сензитивним у формуванні світогляду, виробленні стратегії життя, визначенні життєвих планів, формуванні вміння творити власну долю [23, с. 118–119]. Здатність оцінювати ситуацію, аналізувати власні ресурси, формувати план дій та реалізовувати його є ключовою у розбудові самостійного життя за межами інтернату.

Аналізуючи наукові роботи, присвячені формуванню життєвих навичок випускників інтернатних закладів, ми знайшли такі характеристики навичок планувати:

- учні не здатні реально оцінювати ситуацію і знайти раціональний вихід з неї;
- не вміють приймати рішення, планувати свої дії та нести за них відповідальність [12, с. 402];
- не вміють дивитись у майбутнє, пов'язуючи його з минулим, вони зациклені на теперішньому з домінуванням короточасних цілепокладань, не бажають аналізувати своє минуле [36, с. 20].

Емоційний компонент проявляється у ставленні особистості до складних життєвих ситуацій та реакції на них. Відповідно до цього він безпосередньо залежить від рівня тривожності (як особистісної, так і ситуативної) та емоційної стійкості.

Характеризуючи емоційну сферу сучасного юнацтва, дослідники (В. Шевченко, О. Байєр) насамперед зауважують на її особливий уразливості, схильності до підвищеної тривожності, до депресивних станів, нейротизму, агресії тощо [40]. Л. Канішевська, Л. Кузьменко, С. Свириденко додають, що старший шкільний вік характеризується емоційною нестійкістю, різкими коливаннями настрою. Сильні афективні спалахи нерідко змінюються підкреслено спокійним іронічним ставленням до оточуючих. Схильність до самоаналізу часто сприяє виникненню депресивних станів. Цілеспрямованість і наполегливість можуть поєднуватися з імпульсивністю і нестійкістю [23, с. 169].

Опишемо емоційний портрет сучасного учня старших класів інтернатного навчального закладу, спираючись на наукові роботи С. Анохіної [3, с. 134], А. Грітчиної [10, с. 394], О. Сосонної [31]. Отже, емоційний портрет характеризується: схильністю до нервових зривів, підвищеною вразливістю, депресивністю, пасивністю, порушенням емоційних контактів з оточуючими, емоційною нестриманістю або навпаки – замкненістю, емоційною напругою, обмеженою гамою емоцій, стереотипністю емоційних реакцій, неадекватністю форм емоційного реагування на заохочення та покарання (від пасивності до агресії) та емоційною лабільністю.

Дослідження тривожності в юнацькому віці особливо важливе, оскільки ця властивість зумовлює поведінку суб'єкта, де виявляються особистісні компоненти стресостійкості. Тривожність у юнацькому віці має дуже різні прояви, які коливаються від повної апатії до демонстративної жорстокості. Один із частих проявів тривожності в юнацькому віці – апатія, в'ялість, безініціативність [27, с. 52].

Однією з характеристик, притаманних вихованцям інтернатних закладів, за даними досліджень О. Кузьміної [16, с. 199], А. Мартиненко [17, с. 71], А. Наточія [20, с. 163], О. Сосонної [31], Г. Улунової [35, с. 3], є підвищена (висока) особистісна та ситуативна тривожність.

Дослідники (А. Андреєва, В. Степаненко, В. Харченко, О. Церковський) у своїх роботах відзначають залежність ступеня тривожності та міри схильності до стресу. О. Церковський зазначає, що тривожність детермінує всю систему взаємин особистості та взаємодіє з нейродинамічними та темпераментними властивостями, такими як слабка нервова система, невірноваженість нервових процесів, сенситивність та емоційна збудливість [38, с. 10]. А. Андреєва зазначає, що висока стресостійкість включає в себе низьку особистісну та ситуативну тривожність [2, с. 39]. Натомість, стверджують В. Степаненко [34, с. 280] та В. Харченко [37, с. 223], до зниження стресостійкості призводять підвищена тривожність, песимістичне відношення до життєвої ситуації; замкнутість, ворожість.

Наступний компонент стресостійкості, виділений нами, – мотиваційно-вольовий, передбачає спрямованість особистості на досягнення наміченої цілі та подолання стресу. Під час аналізу цього компонента ми зупинимось на мотивації та локусі контролю.

Дослідження Л. Божович свідчать, що особистість юнацького віку головну увагу зосереджує на розвитку мотиваційної сфери: визначення свого місця у світі, формування світогляду, самоусвідомлення і моральну свідомість [6, с. 170].

Значне місце в мотиваційній сфері юнаків належить мотивації досягнення успіху й мотивації уникнення невдач як позитивної й негативної мотивацій, тому що досягнення успіху залежить від прагнення домогтися мети, упевненості в собі, здатності розвиватися й трудитися [28, с. 256].

Старшокласники інтернатних закладів мають слабкий прояв орієнтації на майбутнє, на життєві перспективи [16, с. 209], активність, упевненість у собі розвинені у вихованців надто слабо [20, с. 164].

Спираючись на думку Х. Стельмашук, зауважимо, що сила мотивів визначає значною мірою стійкість до стресів, підвищуючи мотивацію, можна збільшити стресостійкість [32, с. 192].

Д. Роттер наголошував, що вищу стресостійкість мають особи з внутрішнім локусом контролю [41, с. 490]. Однак аналіз робіт науковців привів нас до розуміння того, що у вихованців інтернатних закладів переважає зовнішній локус контролю. Правомірність нашої думки підтвердимо цитатами дослідників. Так, О. Кузьміна стверджує: «Старшокласники інтернатних закладів орієнтовані не на самооцінку, а на оцінку себе іншими» [16, с. 209], Л. Канішевська зауважує: «Їхня поведінка орієнтована на покроковий контроль з боку педагогів, <...> з'являється споживацька позиція «нам винні», «дайте» [23, с. 12–14, с. 246].

Продовжуючи наше дослідження, розглянемо поведінкові ресурси стресостійкості учнів стар-

ших класів загальноосвітніх шкіл-інтернатів у двох ракурсах. Перший – особливості поведінки у разі виникнення проблемних (стресових) ситуацій, другий – особливості комунікативної поведінки юнаків.

Під час аналізу юнацького віку потрібно звернути увагу на особливості поведінки у виникненні проблемних ситуацій. Так, М. Вовк зауважила, що юнацтву властива крайність у вирішенні проблем, що супроводжується вживанням алкоголю, наркотичних препаратів. Проте однією із крайніх форм переживання фрустраційних ситуацій є суїцидальні думки та суїцидальна поведінка [9, с. 121]. О. Сідун деструктивну поведінку юнаків називає узалежненою. Сутність узалежненої поведінки полягає в тому, що, намагаючись втекти від реальності, юнаки штучним шляхом змінюють власний психічний стан, що надає їм ілюзію безпеки, встановлення рівноваги [30, с. 69].

Є й інший вид поведінки юнаків – конструктивна, опанувальна або копінг-поведінка, яка натеper є одним із центральних понять у психології стресу та адаптації [8, с. 128].

Л. Кузнєцова визначає копінг-поведінку як особливий вид соціальної поведінки людини, що підтримує її здоров'я та психологічне благополуччя, адже дає змогу впоратися зі стресом чи складними життєвими обставинами шляхом активної цілеспрямованої взаємодії зі стресогенною ситуацією – її зміною або пристосуванням до неї [15, с. 96]. За такої поведінки використовуються конструктивні стратегії (копінг-стратегії), які приводять зрештою до подолання важкої ситуації [24, с. 96].

Такі вчені, як М. Доннік [11, с. 66] та О. Сосонна [31], відзначають, що учні шкіл-інтернатів не мають досвіду соціальної поведінки, непристосовані до дорослого самостійного життя, у них несформоване уміння побутового самообслуговування, відсутні позитивні стереотипи сімейних стосунків. Окрім цього, вони легко піддаються негативним зовнішнім впливам, не здатні чинити їм опір, не готові відповідати за свої вчинки та вирішувати життєві проблеми.

Наступний компонент поведінкових ресурсів стресостійкості – комунікативна поведінка юнаків.

Однією з головних тенденцій раннього юнацького віку є переорієнтація спілкування на однолітків [36, с. 15]. О. Кузьміна стверджує, що спілкування в цей період набуває низки специфічних рис: розширення кола контактних груп, у які включається старшокласник, і водночас велика вибірковість у спілкуванні, яка виявляється, зокрема, у чіткій диференціації груп спілкування на товариські, з досить широким складом членів і обмеженою інтенсивністю спілкування всередині них, і дружні, з якими підліток ідентифікує себе й які він прагне використовувати як стандарт для самооцінки та як джерело цінностей [16, с. 204].

Старшокласники інтернатних закладів характеризуються підвищеною потребою у спілкуванні з ровесниками [16, с. 201]. Однак, як зазначає Т. Аксьоненко, значна частина дітей мають проблеми у спілкуванні. Як пояснює вчена, наявність комунікативних деструктивних тенденцій викликана дефіцитом спілкування з батьками, нестачею тактильних та емоційних контактів з близькими [1, с. 37–38].

А. Машкаринець-Бутко таку ситуацію теж пояснює дефіцитом адекватного спілкування з дорослими та дітьми, що є характерним для вихованців інтернатних установ. Дефіцит зумовлює розвиток неадекватності в побудові моделі подальшого спілкування: переважання захисних форм поведінки у конфліктних ситуаціях, що проявляється в нездатності до конструктивного вирішення проблемних ситуацій, агресивних спалахах, прагненні перекласти відповідальність на інших [18, с. 117].

Продовжуючи логіку нашого дослідження, розглянемо зовнішні ресурси стресостійкості учнів старших класів загальноосвітніх шкіл-інтернатів. Зовнішні ресурси стресостійкості є результатом соціального впливу. До таких ресурсів ми відносимо: наявність гідних побутових умов, комфортний статус у соціальній групі та соціальну захищеність.

Спираючись на результати наукових досліджень, присвячених вихованню дітей у сучасних загальноосвітніх школах-інтернатах, ми визначили, що суттєвою проблемою більшості учнів закладів інтернатного типу є відсутність вільного простору (місця), де молода особа могла б бути наодинці із собою; постійне перебування у вузькому комунікаційному просторі; відсутність власних речей (крім одягу та предметів особистої гігієни) [20, с. 163–164; 11, с. 70; 26, с. 364; 13, с. 102; 16, с. 169]. Така територіальна депривація унеможливорює «внутрішню свободу», призводить до психологічної та емоційної самотності, перешкоджає усвідомленню себе автономною особистістю, зумовлює в майбутньому споживацьке ставлення до життя та знижує ступінь підготовки до діяльності в конкурентному середовищі. Загалом, соціальна ситуація розвитку вихованців закладів інтернатного типу характеризується як дериваційна.

Л. Канішевська зазначає, що у дітей, які виховуються у закладах інтернатного типу, або повністю відсутня можливість засвоєння соціального досвіду батьків, або цей досвід має негативний асоціальний характер [36, с. 17]. Т. Позняк та І. Бельська додають, що протягом свого життя їм завжди доводиться діяти так, як кажуть, дотримуватися норм і правил статуту школи інтернатного типу, у якій мешкають і навчаються. Такі діти постійно перебувають в одному й тому ж середовищі, спілкуються з одними й тими ж людьми, можуть обирати друзів лише з тих, хто навчається з ними [25, с. 100]. Р. Карпушевська підкреслює,

що життя вихованців інтернатних закладів залишається переважно шкільним, і реально вони відірвані, виключені із соціальної діяльності, як такої [12, с. 402].

За даними досліджень науковців, однією з найважливіших проблем випускників закладів інтернатного типу є їхня соціальна незахищеність, відсутність матеріальної та моральної підтримки, відсутність житла, постійного місця роботи [23, с. 12–14; 20, с. 163–164].

Висновки. Аналіз досліджень і теоретичні узагальнення щодо вивчення компонентів стресостійкості учнів старших класів загальноосвітніх шкіл-інтернатів дав змогу встановити, що старший шкільний вік є складним, суперечливим, визначальним етапом життєвого шляху особистості і має свої проблематичні аспекти. Юнаки переходять від несамотійного та залежного дитинства до самотійного й відповідального дорослого життя. Такий перехід для учнів інтернатних закладів є стресовим і характеризується підвищеною тривожністю та емоційністю, суперечливістю образу «Я», неадекватною самооцінкою, домінуванням екстернального локусу контролю, низькою мотивацією досягнення успіху, узалежненою поведінкою, соціальними негараздами та психологічними труднощами дорослішання. Далеко не всі юнаки мають оптимальний рівень сформованої стресостійкості. У результаті молоді люди виявляються неготовими до подолання стресових ситуацій життя без шкідливих наслідків для свого психологічного здоров'я.

Література:

1. Аксененко Т.А. Педагогические условия социализации воспитанников школы-интерната : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.03. Пензенский государственный педагогический университет имени В.Г. Белинского. Пенза. 2002. 139 с.
2. Андреева А.А. Стрессоустойчивость как фактор развития позитивного отношения к учебной деятельности у студентов : дисс. ... кандидата психол. наук : 19.00.07. Тамбовский государственный университет имени Г.Р. Державина, Тамбов, 2009. 155 с.
3. Анохина С.А. Динамика развития стрессоустойчивости подростков. *Педагогика, психология, философия*. 2007. № 2 (34). С. 130–136.
4. Бондаренко Т.В., Вакуленко О.В., Комарова Н.М. Методичні рекомендації для соціальних працівників щодо соціального супроводу випускників соціальних закладів (зокрема інтернатних). Київ : Держсоцслужба, 2006. 168 с.
5. Бех І.Д. Образ «Я» як мета формування і розвитку особистості. *Педагогіка та психологія*. 1998. № 2. С. 30–40.
6. Божович Л.И. Проблемы формирования личности: избр. психол. тр. Москва : Московский психолого-социальный институт, Воронеж : НПО «МОДЭК», 2001. 352 с.
7. Божок Н. Психологічні особливості юнацького віку та їх вплив на формування фрустраційної толерантності майбутнього фахівця. *Психологія особистості*. 2013. № 1 (4). С. 187–194.
8. Бохонкова Ю.О. Психологічні особливості прояву випереджальної стратегії поведінки особистості. *Науковий вісник Мукачівського державного університету*. 2015. № 2 (2). С. 126–130.
9. Вовк М.В. Особливості переживання фрустраційних ситуацій юнацького віку. *Актуальні проблеми соціології, психології, педагогіки*. 2013. № 19. С. 118–124.
10. Грітчина А.І. Підготовка старшокласників інтернатних закладів до сімейного життя як соціально-педагогічна проблема. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді* : збірник наукових праць. 2010. № 2 (14). С. 391–398.
11. Доннік М.С. Соціальний гуртожиток – шлях до самотійності випускників шкіл-інтернатів. *Наукові записки. Серія «Педагогічні науки»*. 2009. № 83. С. 66–70.
12. Карпушевська Р.Л. Особливості виховання самотійності у старших підлітків в умовах закладу інтернатного типу. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді*. 2009. № 13. С. 399–406.
13. Кахіані Ю.В., Бондарчук А.О. Заклад інтернатного типу як суб'єкт соціально-педагогічної діяльності. *Young Scientist*. 017. № 10.1 (50.1). С. 101–105.
14. Кіз'я О.Б. Формування психологічної готовності вихованців інтернатних закладів до створення сім'ї : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова. Київ, 2003. 30 с.
15. Кузнєцова Л.М. До проблеми копію у життєдіяльності сучасного студентства. *Сучасна психологія: теорія і практика*: мат-ли II Міжнародної наук.-практ. конф. (м. Івано-Франківськ, 6–7 травня 2016 р.). Херсон : Видавничий дім «Гельветика», 2016. С. 98–102.
16. Кузьміна О.В. Теоретико-методичні засади формування життєвої компетентності учнів старших класів загальноосвітніх шкіл-інтернатів : дис. ... доктора пед. наук : 13. 00. 05. Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова. Київ. 2012. 571 с.
17. Мартиненко А.Л. Соціально-педагогічна реабілітація вихованців загальноосвітніх шкіл-інтернатів. *Таєрійський вісник освіти*. 2009. № 4 (28). С. 68–76.
18. Машкаринець-Бутко А.І. Особливості розвитку дітей-вихованців загальноосвітніх шкіл-інтернатів. *Науковий вісник Ужгородського національного університету*. 2015. № 15. С. 100–105.

- нального університету. Серія «Педагогіка, соціальна робота». 2013. № 27. С. 116–119.
19. Наточій А.М. Загальноосвітні школи-інтернати у сучасному освітньому просторі України. *Наука і освіта*. 2006. № 1/2. С. 80–84.
 20. Наточій А.М. Особливості виховання підлітків у сучасних загальноосвітніх школах-інтернатах України. *Science and Education a New Dimension*. 2013. Vol. 1. P. 161–166.
 21. Наточій А.М. Теоретичні основи виховання моральних і соціальних цінностей у підлітків сучасних загальноосвітніх шкіл-інтернатів України. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*. 2014. № 19. P. 90–93.
 22. Павелків Р.В. Вікова психологія : підручник. Київ : Кондор, 2015. 469 с.
 23. Підготовка учнів інтернатних закладів до життєдіяльності у відкритому суспільстві : навчально-методичний посібник / Л.В. Канишевська, Л.В. Кузьменко, С.О. Свириденко та ін. Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2013. 336 с.
 24. Подорожня А.В. Проблема дослідження копінг-поведінки. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія «Психологічні науки»*. 2011. Т. 2. Вип. 94. С. 93–97.
 25. Позняк Т.М., Бельська І.А. Особливості ціннісно-сміслової сфери підлітків – вихованців закладів інтернатного типу. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія «Психологічні науки»*. 2014. Вип. 121(2). С. 98–102.
 26. Поліщук О.В. Особливості правового виховання молодших підлітків шкіл-інтернатів. *Педагогічний дискурс*. № 14. 2013. С. 363–367.
 27. Прокоф'єва О.О., Говар А.О. Попередження тривожності в учнів перед складанням зовнішнього незалежного оцінювання засобами психологічного тренінгу. *Tendencje, zbiory danych, innowacje, praktyka w nauce: zbiór raportów naukowych* (Lublin, 29–30.04.2014). Warszawa : Wydawca: Sp. z o.o. "Diamond trading tour", 2014. P. 52–54.
 28. Савченко К. Взаємозв'язок показника мотивації успіху й рівня актуалізації особистісних мотивів у студентів і слухачів, що здобувають другу вищу освіту. *Психологія особистості*. 2013. № 1 (4). С. 255–262.
 29. Сидоренко Н.І. Розвиток саморегуляції в юнацькому віці. *Актуальні проблеми психологічної підготовки в системі вищої школи*: мат-ли міжнар. наук.-практ. конф. (Одеса, 29 квітня 2005 р.). Одеса : Південноукраїнський державний педагогічний університет ім. К.Д. Ушинського, 2005. С. 87–92.
 30. Сідун О.Ю. Сугестивність як детермінанта узалежнених форм поведінки в юнацькому віці : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова. Київ, 2018. 270 с.
 31. Сосонна О.А. Рівень розвитку життєвих компетенцій вихованців спеціальних закладів, шляхи корекції соціальної адаптації. URL: <http://www.onvk.kh.ua/metodichna-skrinka> (дата звернення: 6.02.2019).
 32. Стельмашук Х. Психологічний механізм стресостійкості підлітків-сиріт. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2014. № 4. С. 189–198.
 33. Стельмашук Х.Р. Особливості самоставлення та міжособистісної взаємодії у дітей-сиріт, що виховуються в закладах інтернатного типу. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Психологічні науки»*. 2017. № 4 (том 1). С. 91–96.
 34. Степаненко В.В. Психологічні особливості стресостійкості студентів. *Актуальні питання сучасної психології*. 2015. Т. 1. С. 276–282.
 35. Улунова Г.Є. Психологічна корекція ускладненого спілкування в учнів шкіл-інтернатів : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова. Київ, 2006. 24 с.
 36. Формування цінностей сімейного життя у вихованців закладів інтернатного типу : монографія / Канишевська Л.В. та ін.; Харків : «Друкарня Мадрид», 2015. 222 с.
 37. Харченко В.Є. Соціально-психологічні особливості стресостійкості (на прикладі педагогічної діяльності). *Актуальні проблеми психології*. Т. 7. № 20. Ч. 2. С. 221–227.
 38. Церковский А.Л. Современные взгляды на проблему стрессоустойчивости. *Вестник ВГМУ*. 2011. ТОМ 10. № 1. С. 6–19.
 39. Чернецкая О.Г. Из опыта коррекции психофизиологической саморегуляции стрессоустойчивости личности подростка. *Наука и современность – 2010*: материалы V Международной научно-практической конференции. URL: http://dev.zrns.ru/2konf_arhiv_ns5_2.html (дата обращения: 21.01.2019).
 40. Шевченко В.С., Байер О.О. Особливості емоційної та вольової сфери у розвитку осіб юнацького віку. *Scientific researches and their practical application. Modern state and ways of development* (6–18 October 2015). URL: <https://www.sworld.com.ua/konfer40/20.pdf> (дата звернення: 26.02.2019).
 41. Rotter J. B. Internal Versus External Control of Reinforcement. *American Psychologist*. 1990. Vol. 45. № 4. P. 489–493.
 42. Wilde J. Treating the BIG Three (Depression, Anxiety, and Anger) in Children and Adolescents. Washington, D. C. : Accelerated Development, 1996. 183 p.

Кудинова М. С. Характеристика компонентов стрессоустойчивости учеников старших классов общеобразовательных школ-интернатов

В статье рассмотрены и охарактеризованы компоненты стрессоустойчивости учащихся старших классов общеобразовательных школ-интернатов. Исследованы внутренние и внешние ресурсы стрессоустойчивости. Определено, что внутренние ресурсы делятся на три группы: биологические, личностные и поведенческие. К личностным ресурсам относятся личностный, эмоциональный, когнитивный и мотивационно-волевой компоненты. Ресурсы и компоненты стрессоустойчивости охарактеризованы в соответствии с особенностями развития личности в юношеском возрасте и особенностями развития личности учащихся в условиях интернатного учебного заведения.

Ключевые слова: стрессоустойчивость, ресурсы стрессоустойчивости, компоненты стрессоустойчивости, ученики старших классов, общеобразовательное интернатное заведение.

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

The article deals with the stress-resistance components of senior pupils at general-education boarding schools. The internal and external resources of stress-resistance were researched. The internal resources were divided into three groups: biological, personal and behavioral. The personal resources include personal, emotional, cognitive and motivational-volitional components. The stress-resistance resources and components were characterized in accordance with personality development aspects in adolescence and personality development aspects in conditions of boarding schools.

Key words: stress-resistance, stress-resistance resources, stress-resistance components, senior pupils, general-education boarding school.

Л. М. Леженіна

кандидат психологічних наук, доцент,
Інститут підготовки юридичних кадрів для Служби безпеки України
Національного юридичного університету імені Ярослава Мудрого

ДИНАМІКА САМОАКТУАЛІЗАЦІЇ ТА СТАВЛЕННЯ ДО СЕБЕ МАЙБУТНІХ СЛІДЧИХ

У статті представлені результати емпіричного дослідження, спрямованого на визначення динаміки самоактуалізації та ставлення до себе, а також їх взаємозв'язку у майбутніх слідчих від 1 до 5 курсу навчання. За результатами дослідження визначена позитивна динаміка самоактуалізації майбутніх слідчих від 1 до 5 курсу за параметрами компетентності у часі, підтримки, прийняття агресії. Однак найвищий рівень цих параметрів самоактуалізації припадає на 3 курс. Визначені і відмінності ставлення до себе між курсантами різних років навчання. Найбільш тісний зв'язок самоактуалізації зі ставленням до себе визначений у курсантів 5 року навчання.

Ключові слова: самоактуалізація, ставлення до себе, майбутні слідчі, етапи навчання, кризи професійного становлення.

Постановка проблеми. Робота слідчого вимагає від її виконавця високого рівня володіння професійними знаннями, вміннями та навичками, здатності працювати понаднормово в умовах нервово-психічного напруження, самостійності в прийнятті рішень, що може призводити до погіршення якості виконання професійних обов'язків, втрати працездатності, виникнення професійних деформацій. Можливість запобігання цьому криється у повноцінній реалізації слідчого в професійній діяльності, його самоактуалізації в професії, що привертає увагу до цих процесів ще на етапі професійної підготовки майбутніх слідчих у вищому навчальному закладі. Стимулювання та супровід процесу самоактуалізації майбутніх слідчих повинні спиратися на науково обґрунтовані закономірності самоактуалізації майбутніх слідчих у навчально-виховному процесі, але слід зазначити, що досліджень у цьому напрямі недостатньо.

Вивченню самоактуалізації курсантів юридичного профілю в умовах навчально-виховного процесу присвячене дисертаційне дослідження С.В. Фатуєва, за результатами якого визначена структура самоактуалізації, що включає фактори адекватності поведінки, соціальної перцепції, самоприйняття, пізнавальної активності [1, с. 17–18]. На жаль, у дослідженні С.В. Фатуєва не представлена динаміка самоактуалізації майбутніх юристів.

О.А. Столярчук вивчала динаміку показників самоактуалізації студентів трьох спеціальностей, у т. ч. юристів. Дослідницею виявлена позитивна лінійна динаміка показників самоактуалізації у студентів-юристів від 1 до 6 курсу навчання, яка відрізняє їх від студентів-психологів і студентів-педагогів, у яких динаміка самоактуалізації менш послідовна [2, с. 134].

О.В. Сахаль визначила специфіку показників самоактуалізації студентів-психологів на різних етапах навчання і пов'язала цю специфіку з кризовістю певних періодів професійної підготовки. За даними авторки, до старших курсів провідну роль у забезпеченні самоактуалізаційної активності виконує функціонально-регулятивний її компонент, до складу якого входять ставлення до себе, рефлексія, відповідальність творча активність [3, с. 17].

У дослідженні О.В. Тимофієвої, спрямованому на визначення особливостей ставлення до себе студентів у період кризи ревізії вибору професії, що припадає на 1 курс навчання, виявлено зниження показників самовпевненості, самоцінності, самоприйняття, підвищення показників самозвинувачення та внутрішньої конфліктності [4, с. 90].

А.С. Кузьміна та Д.В. Каширський вивчали динаміку ставлення до себе студентів-юристів від 1 до 4 курсу. Визначено, що третьокурсники відрізняються найвищим рівнем самокерування та найнижчим рівнем самозвинувачення, найвищим рівнем інтегрального ставлення до себе. На 2 та 4 курсах дослідниками зареєстровано збільшення показників самозвинувачення, на 4 та 1 – підвищення очікуваного ставлення інших [5, с. 43–47].

Л.К. Насирова, досліджуючи взаємозв'язок ставлення до себе та самоактуалізації у співробітників поліції, визначила достатній рівень самоактуалізації співробітників поліції та високий рівень їх ставлення до себе за показником самоцінності. На низькому рівні у співробітників поліції перебуває самоактуалізація за показником креативності. Результати вивчення взаємозв'язку ставлення до себе та самоактуалізації показали, що ставлення до себе визначає цінності, самоприйняття та сферу міжособистісних стосунків співробітників поліції. Відображене ставлення обмежує творчу спрямованість, а здатність приймати на себе про-

вину за власні помилки, навпаки, сприяє самоактуалізації співробітників поліції [6].

Г.І. Меднікова вивчала особливості самоактуалізації студентів – майбутніх фахівців у сфері психології, інженерії, державного управління, із різними особливостями ставлення до себе. Авторкою визначено, що структура та зміст ставлення до себе можуть як сприяти, так і перешкоджати самоактуалізації особистості [7, с. 205].

Мета статті – визначити динаміку самоактуалізації, ставлення до себе та їх взаємозв'язку у майбутніх слідчих у процесі професійного навчання.

Виклад основного матеріалу. Дослідження проводилося із використанням опитувальників «Методика дослідження ставлення до себе» С.Р. Пантілєєва і «Самоактуалізаційний тест» у адаптації Ю.Є. Альошиної, Л.Я. Гозмана, М.В. Загики та М.В. Кроз. У дослідженні брали участь курсанти – майбутні слідчі, котрі навчаються в Інститутах підготовки юридичних кадрів Національного юридичного університету імені Ярослава Мудрого на 1 (40 осіб), 3 та 5 курсах. Дослідницьку вибірку склали 150 студентів – по 50 представників кожного курсу.

Порівняння показників самоактуалізації курсантів різних років навчання дозволило визначити відмінності за такими параметрами самоактуалізації, як компетентність у часі, підтримка, прийняття агресії (табл. 1). Найвищі показники за цими параметрами самоактуалізації визначені у курсантів третього року навчання. Результати курсантів-п'ятикурсників вищі за результати курсантів 1 курсу, але нижчі за результати третьоккурсників.

Порівняння показників ставлення до себе курсантів різних років навчання показало відмінності за такими модальностями, як закритість, відображене ставлення, самоприв'язаність (табл. 2). Більш високі показники конформності, мотивації соціального схвалення, поверхневого ставлення до себе демонструють курсанти першого року навчання, а більшу критичність щодо себе, більш глибоке самоусвідомлення, внутрішню чесність – третьоккурсники. Курсанти 5 курсу відрізняються від молодших курсантів більшою впевненістю у повазі, симпатії щодо них, схваленні та розумінні їх особистості, характеру, вчинків з боку інших людей. Від 1 до 3 і далі до 5 курсу у курсантів зростає самоприв'язаність, тобто, курсанти 1 курсу

Таблиця 1

Середні значення показників самоактуалізації за групами майбутніх слідчих на різних етапах навчання

Параметри самоактуалізації	Курси			F	p
	1	3	5		
Компетентності у часі	6,75±2,2	9,50±3,1	7,53±2,4	6,101	0,003
Підтримки	41,50±6,9	46,67±6,1	45,47±5,3	4,402	,01
Ціннісних орієнтацій	10,35±2,6	10,67±2,9	10,41±2,3	,084	,920
Гнучкості поведінки	9,90±3,1	11,28±3,1	11,08±3,7	1,003	,371
Сензитивності	5,85±1,8	6,72±1,7	6,47±1,5	1,517	,225
Спонтанності	6,45±2,1	7,00±2,2	7,29±1,9	1,237	,295
Самоповаги	7,90±2,9	9,61±1,9	8,76±2,5	2,153	,122
Самоприйняття	9,80±2,7	10,94±3,4	10,51±2,1	,721	,489
Уявлення про природу людини	5,20±1,2	5,22±1,5	4,75±1,2	1,285	,282
Синергії	3,55±1,1	3,83±1,4	3,24±1,1	2,076	,132
Прийняття агресії	7,35±1,8	9,11±2,2	7,94±2,1	3,692	,029
Контактності	8,35±2,7	9,33±2,4	8,96±2,3	,798	,454
Пізнавальних потреб	5,50±1,7	5,67±1,5	5,43±1,8	,118	,889
Креативності	6,65±2,1	7,17±1,7	6,18±2,1	1,580	,212

Таблиця 2

Середні значення показників ставлення до себе за групами майбутніх слідчих на різних етапах навчання

Модальності ставлення до себе	Курси			F	p
	1	3	5		
Закритість	6,55±1,7	5,50±,9	5,73±1,1	4,105	,020
Самовпевненість	6,55±1,3	6,50±1,5	6,45±1,4	,034	,967
Самокерування	7,05±1,6	6,67±1,3	6,69±1,4	,447	,641
Відображене ставлення	6,20±1,7	6,11±1,1	7,02±1,79	3,022	,044
Самоцінність	7,25±1,2	6,67±1,3	7,45±1,5	2,020	,139
Самоприйняття	5,30±1,1	6,00±1,6	5,94±1,3	1,811	,169
Самоприв'язаність	5,25±1,7	5,94±1,3	6,41±1,4	4,375	,015
Внутрішня конфліктність	4,40±1,2	4,78±1,1	4,47±1,1	,648	,526
Самозвинувачення	4,10±1,9	4,05±1,8	4,00±1,6	,025	,975

відрізняються більш виразним бажанням змінюватися, відповідати ідеальним уявленням про себе, а п'ятикурсники – небажанням змінюватися навіть у кращу сторону, консервативною самодостатністю, прийняттям себе таким як є з відтінком певного самовдоволення.

Отримані нами результати певним чином узгоджуються із результатами інших дослідників, що вивчали динаміку самоактуалізації та ставлення до себе студентів різного фаху [3–5]. За результатами нашого дослідження можна зробити висновок, що у курсантів 3 курсу на тлі кризи професійної ідентичності спостерігається активізація внутрішніх ресурсів для подолання переживань, пов'язаних із кризою, що виявляється у підвищенні рівня самоактуалізації. Ставлення до себе, що характеризується критичністю щодо себе, глибоким самоусвідомленням, саморефлексією, може розглядатися як механізм продуктивного переживання кризи професійної ідентичності. Кризові переживання студентів старших курсів пов'язують із відчуттям некомпетентності в зв'язку з браком практичного досвіду, невпевненістю у власному професійному майбутньому [8, с. 115]. Визначені у курсантів-п'ятикурсників особливості ставлення до себе дозволяють підтримувати гомеостаз, усувати тривогу, пов'язану із власним професійним майбутнім.

Під час вивчення взаємозв'язків показників самоактуалізації та ставлення до себе у групі курсантів 1 курсу визначено позитивні кореляційні зв'язки компетентності у часі з відображенням ставленням ($r=0,328$, $p<0,05$), ціннісних орієнтацій із самокеруванням ($r=0,337$, $p<0,05$), самоповаги з самоцінністю ($r=0,286$, $p<0,05$), а також негативні зв'язки пізнавальних потреб із самоприйняттям ($r=-0,287$, $p<0,05$), самоповаги з самозвинуваченням ($r=-0,307$, $p<0,05$) і креативності з внутрішньою конфліктністю ($r=-0,308$, $p<0,05$).

Отже, курсантів, впевнених у власній здатності викликати в оточуючих повагу, симпатію, розуміння і схвалення, характеризує здатність переживати теперішній момент свого життя в усій його повноті, відчувати нерозривність минулого, теперішнього і майбутнього, тобто бачити своє життя цілісним. Здатність курсантів першого року навчання поділяти цінності, притаманні особистості, що самоактуалізується, супроводжується їх впевненістю щодо керування власною долею, почуттям обґрунтованості й послідовності своїх переживань і цілей. Курсанти-першокурсники, здатні цінити свої досягнення, позитивні риси характеру, поважати себе за них, відрізняються переживанням цінності власної особистості й уявленням щодо цінності свого Я для інших людей, неохайністю звинувачувати себе за помилки та переживати через власні недоліки. Чим більше виражена симпатія курсантів до себе, прийняття себе, поблажливе ставлення до себе, тим менше вони

прагнуть до набуття знань про навколишній світ, а спрямованість курсантів на творчість гальмується внутрішніми сумнівами, конфліктами, незгодою із собою, тенденцією до надмірної рефлексії.

У групі курсантів 3 курсу визначено позитивні кореляційні зв'язки компетентності у часі з самоцінністю ($r=0,440$, $p<0,01$), самоприйняття і прийняття агресії з самоприв'язаністю ($r=0,281$, $p<0,05$ та $r=0,276$, $p<0,05$ відповідно). Негативні кореляційні зв'язки поєднують само прийняття з самозвинуваченням ($r=-0,322$, $p<0,05$), уявлення про природу людини з самоприв'язаністю ($r=-0,326$, $p<0,05$), прийняття агресії з внутрішньою конфліктністю ($r=-0,290$, $p<0,05$). Результати кореляційного аналізу засвідчують, що здатність жити теперішнім й сприймати минуле, теперішнє і майбутнє цілісно характеризує майбутніх слідчих, які переживають власну особистість як цінність для себе та інших. Прийняття себе зі всіма позитивними сторонами та недоліками, здатність приймати своє роздратування, гнів як природні прояви людської природи супроводжується у третьокурсників переживанням власної самодостатності, відсутністю бажання змінюватися. Прийняття себе крім того передбачає неохайність ставити собі за провину власні помилки та невдачі, а небажання змінюватися, консервативна самодостатність характеризує третьокурсників, що схильні до антитомічного сприйняття людей, їхньої природи. Розвинута здатність приймати своє роздратування, гнів як природні прояви людської природи характеризує курсантів-третьокурсників, які позбавлені внутрішніх конфліктів, незгоди з собою.

На 5 курсі виявлена найбільша кількість кореляційних зв'язків показників самоактуалізації і ставлення до себе. Так, позитивний кореляційний зв'язок поєднує показники підтримки й самоприв'язаності ($r=0,287$, $p<0,05$), ціннісних орієнтацій і самокерування ($r=0,360$, $p<0,01$), прийняття агресії й самовпевненості ($r=0,338$, $p<0,05$), пізнавальних потреб і самоцінності ($r=0,362$, $p<0,01$), самоприйняття як показника самоактуалізації й таких характеристик ставлення до себе, як закритість ($r=0,443$, $p<0,01$) і самоприв'язаність ($r=0,329$, $p<0,05$). Внутрішня конфліктність ставлення до себе негативно корелює з компетентністю у часі ($r=-0,304$, $p<0,05$) та прийняттям агресії ($r=-0,411$, $p<0,01$), а самозвинувачення – з уявленням про природу людини ($r=-0,306$, $p<0,05$). Негативно корелюють з обома модальностями негативного ставлення до себе (внутрішньою конфліктністю й самозвинуваченням) такі параметри самоактуалізації: підтримка ($r=-0,499$, $p<0,01$ і $r=-0,375$, $p<0,01$ відповідно), ціннісні орієнтації ($r=-0,381$, $p<0,01$ і $r=-0,340$, $p<0,05$ відповідно), спонтанність ($r=-0,343$, $p<0,05$ і $r=-0,335$, $p<0,05$ відповідно), само прийняття ($r=-0,432$, $p<0,01$ і $r=-0,343$, $p<0,05$ відповідно), гнучкість ($r=-0,364$, $p<0,01$ і

$r=-0,286$, $p<0,05$ відповідно), самоповага ($r=-0,511$, $p<0,01$ і $r=-0,408$, $p<0,01$ відповідно).

Отже, чим більш незалежний у своїх учинках п'ятикурсник, тим більше він прагне керуватися в житті власними цілями, переконаннями, установками й принципами, тим більше він себе приймає, ставиться до себе повністю позитивно, не бажаючи що-небудь у собі міняти. Чим більш схильний випускник – майбутній слідчий розділяти цінності самоактуалізації, тим більшою мірою він сприймає себе як людину, чия доля перебуває в її власних руках. Здатність курсантів 5 курсу приймати своє роздратування, гнів і агресивність як природний прояв людської природи супроводжується їх ставленням до себе як до впевненої в собі, самостійної, вольової й надійної людини, яку є за що поважати. Прагнення до придбання знань про навколишній світ пов'язане з відчуттям цінності власної особистості й передбачуваною її цінністю для інших. Прийняття п'ятикурсниками себе такими, як є, незалежно від оцінки своїх позитивів і недоліків, супроводжує консервативна самодостатність, поверхнєве ставлення до себе, соціально схвалювана мотивація поведінки. Чим більш виражені в п'ятикурсників внутрішні конфлікти, сумніви щодо себе, схильність до надмірного самокопання й рефлексії, тим менше вони здатні переживати справжній момент свого життя у всій його повноті, відчувати нерозривність минулого, сьогодення й майбутнього, бачити своє життя цілісним, а також приймати свої негативні емоційні прояви як природну реакцію на певні події. Схильність до самозвинувачення, негативних емоцій щодо себе, власних промахів і невдач, недоліків сполучається у п'ятикурсників із критичним ставленням до природи людини загалом, сприйняттям інших людей і світу в чорно-білих тонах.

Незалежність цінностей і поведінки від впливу ззовні, прийняття цінностей самоактуалізації, гнучкість у реалізації цінностей у поведінці, взаємодії з оточуючими людьми, здатність спонтанно й безпосередньо виражати свої почуття, цінувати свої достоїнства, позитивні властивості характеру, поважати себе за них, приймати себе таким, як є, характеризують п'ятикурсників із загальним позитивним емоційним фоном ставлення до себе, що проявляється низькою внутрішньою конфліктністю без тенденції до самозвинувачення.

Висновки. За результатами дослідження визначена позитивна динаміка самоактуалізації майбутніх слідчих від 1 до 5 курсу за параметрами компетентності у часі, підтримки, прийняття агресії. Однак найвищий рівень цих параметрів самоактуалізації припадає на 3 курс. Визначені і відмінності ставлення до себе між курсантами різних років навчання. Ставлення до себе першокурсників характеризується більшою залежністю від соціального схвалення, поверховістю, відображає найбільш виразне бажання змінюватися, незадоволеність

собою. Третьюкурсники відрізняються більш глибоким самоусвідомленням, чесністю в самооцінках. Курсанти 5 курсу відрізняються найбільшою упевненістю в привабливості своєї особистості для інших, а також самодостатністю, запереченням можливості й бажаності саморозвитку. Визначені особливості самоактуалізації майбутніх слідчих відображають специфіку певних етапів навчання, що характеризуються наявністю криз професійного становлення. Найбільш тісний зв'язок самоактуалізації зі ставленням до себе визначений у курсантів п'ятого року навчання. Складники самоповаги й аутосимпатії сприяють самоактуалізації майбутніх слідчих, а негативне ставлення до себе у вимірах внутрішньої конфліктності та самозвинувачення гальмують її. Водночас можливий і обернений вплив самоактуалізації на ставлення до себе майбутніх слідчих.

Перспективи подальших розвідок у цьому напрямі вбачаємо у розробці заходів психолого-педагогічного супроводу самоактуалізації майбутніх слідчих на різних етапах навчання.

Література:

1. Фатуев С.В. Самоактуализация в учебно-воспитательном процессе личности курсантов юридического профиля : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.13. Москва, 2011. 24 с.
2. Столярчук О.А. Самоактуалізація як чинник становлення особистості майбутнього фахівця. *Innovative solutions in modern science*. 2017. № 4 (13). С. 129–139.
3. Самаль Е.В. Самоактуализация личности в процессе обучения в вузе : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01. Ярославль, 2008. 24 с.
4. Тимофеева О.В. Самоотношение студентов в период кризиса ревизии профессии. *Вестник ВГУ. Серия: Проблемы высшего образования*. 2016. № 2. С. 88–91.
5. Кузьмина А.С., Каширский Д.В. Динамика самоотношения личности студента. *Вестник психологии и педагогики АлтГУ*. 2017. № 3. С. 41–48.
6. Насырова Л.К. Исследование взаимосвязи самоотношения и самоактуализации при оценке профессиональной пригодности сотрудников полиции. *Современные исследования социальных проблем*. 2013. № 4 (24). DOI: <http://dx.doi.org/10.12731/2218-7405-2013-4-49>.
7. Меднікова Г. І. Характеристики самоактуалізації студентів з різними варіантами структури ставлення до себе. *Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В.О. Сухомлинського* : збірник наукових праць. 2013. Т. 2. Вип. 10 (91). С. 200–205.
8. Курусь И.А. Содержание переживания кризисных ситуаций у студентов старших курсов. *Образование личности*. 2016. № 2. С. 114–120.

Леженина Л. Н. Динамика самоактуализации и самоотношения будущих следователей

В статье представлены результаты эмпирического исследования, направленного на определение динамики самоактуализации и самоотношения, а также их взаимосвязи у будущих следователей от 1 до 5 курса обучения. По результатам исследования определена положительная динамика самоактуализации будущих следователей от 1 до 5 курса по параметрам компетентности во времени, поддержки, принятия агрессии. Однако наивысший уровень данных параметров самоактуализации приходится на 3 курс. Определены и отличия самоотношения между курсантами разных лет обучения. Наиболее тесная связь самоактуализации с отношением к себе выявлена у курсантов пятого года обучения.

Ключевые слова: самоактуализация, отношение к себе, будущие следователи, этапы обучения, кризисы профессионального становления.

Lezhenina L. M. Self-actualization and self-attitude dynamics of the future investigators

The article presents results of the empirical research directed to definition of self-actualization and self-attitude dynamics as well as their interconnection of the future investigators from the 1st to the 5th course of studies. According to the research results, the positive self-actualization dynamics of the future investigators from the 1st to the 5th course of studies within parameters of competence in time, support, aggression acceptance is defined. However, the highest level of the given self-actualization parameters fall on the 3rd course of studies. The differences of self-attitude between the students of different courses of studies are specified. The 5th-year students have the closest connection of self-actualization with self-attitude.

Key words: self-actualization, self-attitude, future investigators, studies stages, professional formation crises.

А. О. Лісневська

кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри загальної, вікової та соціальної психології
імені М. А. Скока
Національний університет «Чернігівський колегіум»
імені Т. Г. Шевченка

Л. О. Ляховець

кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри загальної, вікової та соціальної психології
імені М. А. Скока
Національний університет «Чернігівський колегіум»
імені Т. Г. Шевченка

ІНДИВІДУАЛЬНО-ТИПОЛОГІЧНІ ВЛАСТИВОСТІ СХИЛЬНИХ ДО ІНТЕРНЕТ-ЗАЛЕЖНОСТІ ОСІБ РАНЬОГО ЮНАЦЬКОГО ВІКУ

У статті розглянуто схильність осіб раннього юнацького віку до Інтернет-залежності в контексті розуміння особистості як цілісної системи. Показано, що схильність до Інтернет-залежності зумовлюється вираженістю таких індивідуально-типологічних властивостей, як інтроверсія, агресивність, тривожність, а також орієнтацією на уникнення життєвих проблем, що викликають стрес. Водночас до Інтернет-залежності не схильні особи раннього юнацького віку, в яких виражені екстраверсія й емотивність і які орієнтовані на розв'язання життєвих ситуацій, пов'язаних зі стресом.

Ключові слова: Інтернет-залежність, Інтернет-аддикт, віртуальний простір, індивідуально-типологічні властивості, копінг-поведінка.

Постановка проблеми. Технологізація різних сфер суспільного життя поступово змінює повсякденну життєдіяльність кожної людини. Більшість сучасних людей не можуть уявити своє життя без комп'ютерів, планшетів, смартфонів, які в будь-який час забезпечують доступ до Інтернету, що надає широкі можливості для роботи, навчання, спілкування, розваг. Як наслідок, в останні десятиліття з'явилася проблема залежності від Інтернету, яка набуває загрозливих масштабів, особливо серед дітей і молоді.

Існує ціла низка передумов виникнення Інтернет-залежності в дітей і молоді: наявність вільного часу для проведення дозвілля [1, с. 112], доступність Інтернету та простота використання комунікативно-технічних засобів [2, с. 12], психологічні суперечності між фізіологічним і емоційним відчуттям себе дорослим і реальним статусом дитини [3, с. 120], підвищення вимог до особистості з боку суспільства (розкриття свого потенціалу, гнучкість поведінки тощо) [1, с. 112]. Відповідно, коли дитина або молода людина зустрічається з труднощами, які вона не може самотійно подолати, коли вона усвідомлює невідповідність між бажаним і реальним, Інтернет може стати для неї засобом втечі від реальності у штучно створений віртуальний світ.

Оскільки найбільш чутливими до вимог суспільства є підлітки, які ще не мають достатнього ресурсу, щоб швидко пристосуватися до них, саме вони найчастіше й розглядаються як

найбільш схильна до Інтернет-залежності вікова група [1, с. 113]. Водночас є думка, що надмірне захоплення Інтернетом у підлітковому віці не зумовлює порушення соціальної адаптації та Інтернет-залежність у більш старшому віці. Для підлітків притаманні захоплення віртуальним спілкуванням і гра в комп'ютерні ігри (зокрема в ігри онлайн), проте велике значення має те, як дитина навчається в школі, як вибудовує стосунки з однолітками. А ось період від 18 до 22 років є вирішальним для виникнення Інтернет-залежності. Якщо молода людина не розв'язала проблеми, які спонукали її занурюватися у віртуальний світ у підлітковому віці, вона й надалі розглядатиме Інтернет як ідеальне місце для протистояння тривоги і депресії [4, с. 273]. Оскільки ранній юнацький вік (16–17 років) – це той віковий період, коли молода людина вже має вирішити підліткові проблеми, але ще не сформуватися як Інтернет-аддикт, доцільно, на наш погляд, звернути увагу на внутрішні передумови формування Інтернет-залежності саме в цьому віці.

У науковій літературі докладно описані ознаки Інтернет-залежності, проте недостатньо чітко розмежоване нормальне і патологічне використання Інтернету. Фахівці Інституту соціальної та політичної психології НАПН України вказують, що основним критерієм діагностики Інтернет-залежності виступає критерій тотального впливу на життя і діяльність аддикта, взаємопов'язаний із критерієм кількості часу, витраченого на пере-

бування у віртуальному світі. Водночас цього критерію недостатньо для того, щоб довести, що перебування в мережі є патологічним. Тому вчені пропонують орієнтуватися на такий критерій, як мета перебування в мережі. Якщо людина перетворює Інтернет із засобу досягнення певних цілей на спосіб свого життя, то це вказує на наявність у неї Інтернет-залежності [4, с. 267–268].

Оскільки джерелом неконтрольованої пристрасті людини до чого-небудь є її психічні властивості, були проведені численні дослідження особистісних характеристик людей, схильних до Інтернет-залежності. Більшість учених погоджуються з тим, що Інтернет-залежність виникає в тих людей, які мають труднощі в соціальній адаптації і безпосередньому спілкуванні, низьку самооцінку, фрустровані потреби й уникають розв'язання проблем в реальному житті [1, с. 113; 4, с. 273; 5, с. 101]. Водночас немає однастайності щодо впливу екстраверсії, інтроверсії, агресивності, упевненості в собі, образу «Я» на становлення Інтернет-залежності [4, с. 273; 5, с. 100; 6, с. 16]. Якщо говорити про старших підлітків та осіб юнацького віку, то до Інтернет-залежності схильні ті з них, які мають потребу в близькому спілкуванні з однолітками за недостатньої соціальної сміливості [5, с. 102], нереалістичні або нечіткі уявлення про своє подальше життя [6, с. 16], спутану ідентичність, що свідчить про негативне розв'язання кризи ідентичності [7, с. 16]. Відповідно до виявлених суперечностей було вирішено поглибити вивчення особистісних властивостей схильних до Інтернет-залежності осіб раннього юнацького віку.

Мета статті – виділити в цілісній структурі особистості ті індивідуально-типологічні властивості (включаючи стратегії копінг-поведінки), які зумовлюють схильність осіб раннього юнацького віку до Інтернет-залежності.

Виклад основного матеріалу. У дослідженні взяли участь учні 10 та 11 класів СЗСШ № 1 із поглибленим вивченням іноземних мов м. Чернігова (100 осіб, із них 50 хлопців і 50 дівчат). Для встановлення схильності осіб раннього юнацького віку до Інтернет-залежності було використано Тест К. Янг на виявлення Інтернет-залежності, для визначення їхніх індивідуально-типологічних властивостей – Індивідуально-типологічний опитувальник (ІТО) Л. Собчик і методика «Копінг-поведінка в стресових ситуаціях» С. Нормана, Д. Ендлера, Д. Джеймса, М. Паркера (адаптація Т. Крюкової).

За результатами Тесту К. Янг усіх досліджуваних було розділено на три групи залежно від того, наскільки вони захоплюються Інтернетом. Як наслідок, було встановлено, що 32% респондентів є звичайними користувачами Інтернету (низька схильність до Інтернет-залежності). Інші 38% респондентів відзначаються тим, що багато

часу проводять в Інтернеті (середня схильність до Інтернет-залежності). Нарешті, 30% респондентів мають певні проблеми, пов'язані з самопочуттям, стосунками з оточуючими людьми, через надмірне захоплення Інтернетом (висока схильність до Інтернет-залежності). Отримані результати вказують на те, що більшість опитаних осіб раннього юнацького віку проводять свій вільний час, а можливо, й час, призначений для навчання та виконання домашніх справ, занурюючись у віртуальний світ, пропонований Інтернетом. Це порушує їх функціонування в реальному житті, призводить до конфліктів із членами сім'ї, зумовлює труднощі в «живому» спілкуванні.

Для того, щоб розкрити особистісні передумови надмірної захопленості Інтернетом особами раннього юнацького віку, було проведено вторинний статистичний аналіз даних (кореляційний аналіз, однофакторний дисперсійний аналіз (ANOVA)).

Зокрема, кореляційний аналіз отриманих даних (застосовано коефіцієнт рангової кореляції Кендалла) дозволив виявити статистично достовірні кореляційні зв'язки між показником схильності осіб юнацького віку до Інтернет-залежності та такими індивідуально-типологічними властивостями, як «інтроверсія» ($r = 0,526$ при $p \leq 0,01$), «емотивність» ($r = -0,515$ при $p \leq 0,01$), «агресивність» ($r = 0,474$ при $p \leq 0,01$), «екстраверсія» ($r = -0,470$ при $p \leq 0,01$), «тривожність» ($r = 0,287$ при $p \leq 0,01$). Отримані кореляційні зв'язки між показником *схильності до Інтернет-залежності* та всіма індивідуально-типологічними властивостями наведено в табл. 1.

Таблиця 1

Кореляційні зв'язки між показником схильності осіб раннього юнацького віку до Інтернет-залежності та їх індивідуально-типологічними властивостями

Індивідуально-типологічні властивості	Кореляційний зв'язок із показником схильності до Інтернет-залежності
Екстраверсія	-,470**
Спонтанність	,156
Агресивність	,474**
Ригідність	,208
Інтроверсія	,526**
Сензитивність	-,201
Тривожність	,287**
Емотивність	-,515**

** – рівень значущості 0,01

Розглянемо докладніше встановлені кореляційні зв'язки. Так, виявлений позитивний кореляційний зв'язок між показником *схильності до Інтернет-залежності* й *інтроверсією* можна пояснити тим, що інтровертовані особи орієнтовані передусім на світ свого «Я», який суб'єктивно сприймається як більш значущий порівняно із навко-

лишньою дійсністю. Для інтровертів характерною є поведінка, пов'язана з комфортною самотністю, внутрішніми роздумами і переживаннями, творчою діяльністю. Як наслідок, для них властиві зовнішня пасивність, відхід у світ власних ілюзій, фантазій. Інтернет надає широкі можливості для створення безпечного віртуального простору, який міг би максимально задовольнити ці потреби інтровертованої особи. Отже, природно, що орієнтація на власний внутрішній світ має прямий взаємозв'язок із надмірною захопленістю Інтернетом.

Цікавим є виявлений позитивний кореляційний зв'язок між показником *схильності до Інтернет-залежності* й *агресивності*. На наш погляд, цей зв'язок можна пояснити тим, що особа, яка прагне до самоствердження та схильна відстоювати свої інтереси в агресивній манері, знаходить в Інтернет-просторі безліч можливостей для того, щоб дати вихід своїм агресивним імпульсам (комп'ютері ігри, тролінг у мережевому спілкуванні, перегляд фільмів агресивного змісту тощо). Відтак орієнтація на Інтернет-середовище дає можливість такій особі діяти або висловлюватися агресивно, особливо не зважаючи на поширені в суспільстві норми й обмеження. Отже, цілком закономірно, що агресивність осіб раннього юнацького віку має прямий взаємозв'язок із їхньою схильністю до Інтернет-залежності.

Також встановлено позитивний кореляційний зв'язок між показником *схильності до Інтернет-залежності* та *тривожності*. Ця індивідуально-типологічна властивість може виражатися як в обережності, відповідальності, соціальній співзвучності з середовищем, так і в недовірливості, боязливості, нав'язливих страхах. Відтак отриманий зв'язок можна пояснити тим, що занепокоєння і страх, які тривожна особа час від часу відчуває перед навколишньою дійсністю, спричиняє блокування її активності в реальному світі і призводить до її втечі від реальності у світ Інтернету, де все зрозуміло, передбачувано, безпечно. До речі, нині активність особи в Інтернет-просторі є соціально прийнятним способом пристосування до соціуму.

Виявлений негативний кореляційний зв'язок між показником *схильності до Інтернет-залежності* й *емотивності* можна пояснити тим, що емотивні особи мають мінливий настрій і потребують постійної взаємодії з оточуючими людьми. Для них важливий взаємний обмін думками, емоціями з іншими людьми, можливість отримувати безпосередній зворотній зв'язок у спілкуванні. На перший погляд, ці потреби емотивної особи міг би задовольнити й Інтернет, але Інтернет-середовище має менші можливості для того, щоб безпосередньо обмінюватися думками, почуттями, поглядами, жестами, дотиками та здійснювати прямий вплив на внутрішній світ інших людей. Отже, інтерес до «живого» спілку-

вання з оточуючими людьми має негативний взаємозв'язок із надмірною захопленістю Інтернетом.

Встановлений негативний кореляційний зв'язок між показником *схильності до Інтернет-залежності* й *екстраверсією* можна пояснити тим, що висока спрямованість екстравертованих осіб на зовнішній світ зумовлює їх зацікавленість реальними явищами життя. Йдеться про безпосереднє спілкування з оточуючими людьми, інтерес до масових заходів, які проводяться у їх місті або навчальному закладі, захопленість розвагами, які передбачають взаємодію з іншими людьми, маніпуляцію з предметами, задоволення від фізичних рухів тощо. Відповідно, екстравертовані особи не можуть так само багато часу приділяти віртуальному світові, який пропонує Інтернет. Отже, орієнтація на зовнішній світ має зворотній взаємозв'язок із надмірною захопленістю Інтернетом.

Отримані результати свідчать про те, що до надмірної захопленості Інтернетом схильні переважно ті особи раннього юнацького віку, які занурені у свій внутрішній світ, не знають, як опанувати свої агресивні імпульси, мають труднощі з тим, щоб почуватися безпечно в зовнішньому світі. Водночас особи юнацького віку, котрі потребують «живого» спілкування і безпосередньої взаємодії з оточуючими людьми та спрямовані на зовнішній світ, значно менше захоплені Інтернетом.

Особливості копінг-поведінки осіб раннього юнацького віку, схильних до Інтернет-залежності, було розкрито за допомогою процедури однофакторного дисперсійного аналізу (ANOVA). Було виявлено статистично значущі відмінності (всі при $p \leq 0,05$) за такими копінгами:

1) копінг, орієнтований на вирішення завдань: нижче – в осіб із високою (44,80 балів) і середньою (48,44) схильністю до Інтернет-залежності, вище – в осіб із низькою схильністю до Інтернет-залежності (56,11);

2) копінг, орієнтований на уникнення: нижче – в осіб із низькою схильністю до Інтернет-залежності (40,18), вище – в осіб із високою (50,27) та середньою (49,44) схильністю до Інтернет-залежності.

Не було виявлено статистично значущої різниці між особами раннього юнацького віку з низькою, середньою і високою схильністю до Інтернет-залежності за копінгом, орієнтованим на емоції, та двома додатковими субшкалами: «відволікання» та «соціальне відволікання».

Отже, особам юнацького віку, котрі мають високу схильність до Інтернет-залежності, більшою мірою притаманна копінг-поведінка, яка передбачає уникнення неприємних переживань, пов'язаних зі складними життєвими ситуаціями, труднощами в реальному житті. Для такої копінг-поведінки характерна орієнтація на поринання у світ фантазій, мрій, вигаданих світів, зокрема у віртуальний світ. Натомість особам

юнацького віку, котрі мають низьку схильність до Інтернет-залежності, більшою мірою властива копінг-поведінка, яка передбачає спрямованість на розв'язання проблем, подолання перешкод. Тобто, такі особи не уникають зіткнення із труднощами реального світу, а навпаки, намагаються подолати їх. Вони не покладаються на віртуальний простір як на ефективний засіб подолання стресу, а спрямовують свої зусилля на причини своїх неприємних переживань. Звичайно ж, ця стратегія є більш дієвою для розв'язання проблемної ситуації, яка спричиняє стрес, ніж стратегія відволікання від реальної дійсності.

Водночас викликає інтерес група осіб із середньою схильністю до Інтернет-залежності. Для неї характерна та ж сама тенденція у виборі копінг-поведінки, що й для групи осіб із високою схильністю до Інтернет-залежності. Це означає, що особи цієї групи мають певні внутрішні передумови до поступового підвищення схильності до Інтернет-залежності.

Аналогічні результати було отримано шляхом кореляційного аналізу отриманих даних (використано коефіцієнт рангової кореляції Кендалла). Були виявлені статистично достовірні кореляційні зв'язки між показником схильності осіб юнацького віку до Інтернет-залежності та такими копінг-стратегіями, як «копінг, орієнтований на вирішення завдань» ($r = -0,408$ при $p \leq 0,01$), «копінг, орієнтований на уникнення» ($r = 0,288$ при $p \leq 0,01$). Отримані кореляційні зв'язки між показником схильності до Інтернет-залежності та всіма копінг-стратегіями поведінки в стресових ситуаціях наведено в табл. 2.

Таблиця 2

Кореляційний зв'язок між показником схильності осіб раннього юнацького віку до Інтернет-залежності та їх копінг-поведінкою в стресових ситуаціях

Копінг-поведінка в стресових ситуаціях	Кореляційний зв'язок із показником схильності до Інтернет-залежності
Копінг, орієнтований на вирішення завдань	-,408**
Копінг, орієнтований на емоції	,144
Копінг, орієнтований на уникнення	,288**
Субшкала відволікання	,163
Субшкала соціального відволікання	,041

** – рівень значущості 0,01

Розглянемо детальніше встановлені кореляційні зв'язки. Так, встановлений позитивний кореляційний зв'язок між показником *схильності до Інтернет-залежності та копінг, орієнтованим на уникнення*, можна пояснити тим, що ця поведінкова стратегія передбачає обмеження контактів із

реальним світом, щоб уникнути повного усвідомлення необхідності розв'язання проблемної ситуації. Така особа буде шукати щось, що не було б пов'язане зі стресовою ситуацією, але на що можна б було спрямувати свою активність. І таким об'єктом уваги може стати Інтернет. Отже, особа, котра застосовує внутрішні ресурси для того, щоб відволіктися на щось стороннє, є більш схильною до Інтернет-залежності.

Відповідно, виявлений негативний кореляційний зв'язок між показником *схильності до Інтернет-залежності та копінг, орієнтованим на вирішення завдань*, можна пояснити тим, що ця поведінкова стратегія передбачає необхідність проявляти активність, ініціативність, самостійність у реальному житті для того, щоб шукати різні способи ефективного розв'язання проблемної ситуації. Отже, особа, котра застосовує внутрішні ресурси для того, щоб подолати стрес в реальному житті, є менш схильною до Інтернет-залежності.

Висновки. Отримані в ході дослідження результати свідчать про те, що до Інтернет-залежності схильні передусім ті особи раннього юнацького віку, які відзначаються заглибленістю у свій внутрішній світ і мають труднощі у взаємодії з навколишнім середовищем. Через те, що такі особи віддають перевагу своєму внутрішньому світові, вони обмежують контакти із соціальним оточенням і спрямовують психічну активність на упорядкування своїх думок, переживань, інтересів, намірів. Водночас через те, що такі особи не можуть вибудовувати оптимальні відносини в системі «людина – світ», вони вдаються або до напористості, наступальності, навіть агресії у досягненні своїх цілей та відстоюванні своїх інтересів, або до надмірної обережності, блокування своєї активності. Відповідно, через невміння знайти баланс між своїми потребами та вимогами навколишнього середовища і через схильність утікати в свій внутрішній світ у разі виникнення труднощів у соціальному функціонуванні, такі особи прагнуть уникати усвідомлення життєвих ситуацій, що викликають стрес, і брати на себе відповідальність за їх вирішення. У свою чергу, ті особи раннього юнацького віку, які цікавляться різними сторонами навколишньої дійсності, орієнтовані на соціальну залученість, прагнуть до самодемонстрації та до здійснення впливів на внутрішній світ інших людей, менш схильні до Інтернет-залежності. Для таких осіб притаманне не уникати, а розв'язувати проблеми, що викликають стрес.

На наш погляд, перспективою подальших досліджень може стати вивчення індивідуальної свідомості осіб раннього юнацького віку, схильних до Інтернет-залежності. Зокрема, реконструкція індивідуальної системи значень осіб, котрі мають різну схильність до Інтернет-залежності, дозволить розкрити особливості сприймання ними навколиш-

нього світу й усвідомлення себе в цьому світі, що дозволить виявити ті проблемні вузли, навколо яких може бути побудована психологічна допомога особам, схильним до Інтернет-залежності.

Література:

1. Николаева Е.И. Зависимое поведение: причины, последствия, профилактика. *Социальная педагогика*. 2012. № 5. С. 111–122.
2. Малєєва Н.С. Комунікативні інтернет-практики залежної від соціальних мереж молоді : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.05 ; Інститут соціальної та політичної психології НАПН України. Київ, 2017. 17 с.
3. Бессонова Т.В. Профилактика интернет-зависимости старших подростков. *Социальная педагогика*. 2010. № 6. С. 119–122.
4. Медіакультура особистості: соціально-психологічний підхід : навчальний посібник / за ред. Л.А. Найдьоновой, О.Т. Боришпольця. Київ, 2010. 440 с.
5. Егоров Ф.Ю. Нехимические зависимости. Санкт-Петербург, 2007. 190 с.
6. Посохова В.В. Соціально-психологічні особливості формування життєвих планів Інтернет-залежної молоді : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.05 ; Інститут соціальної та політичної психології НАПН України. Київ, 2006. 20 с.
7. Турецька Х.І. Особистісна ідентичність схильних до Інтернет-залежності осіб : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.05 ; Інститут соціальної та політичної психології НАПН України. Київ, 2011. 20 с.

Лисневская А. О., Ляховец Л. А. Индивидуально-типологические свойства склонных к Интернет-зависимости лиц раннего юношеского возраста

В статье рассмотрена склонность лиц раннего юношеского возраста к Интернет-зависимости в контексте понимания личности как целостной системы. Показано, что склонность к Интернет-зависимости обуславливается выраженностью таких индивидуально-типологических свойств, как интроверсия, агрессивность, тревожность, а также ориентацией на избегание жизненных проблем, вызывающих стресс. Вместе с тем Интернет-зависимости не подвержены лица раннего юношеского возраста, у которых выражены экстраверсия и эмотивность и которые ориентированы на разрешение жизненных ситуаций, связанных со стрессом.

Ключевые слова: Интернет-зависимость, Интернет-аддикт, виртуальное пространство, индивидуально-типологические свойства, копинг-поведение.

Lisnevskaya A. O., Liakhovets L. O. Individual and typological traits of the Internet addicts among adolescents

The article deals with the tendency of persons in their early adolescence to the Internet addiction in the context of understanding the person as an integral system. It is shown that the propensity to the Internet addiction is determined by such individual and typological traits as introversion, aggressiveness, anxiety, as well as an orientation towards avoiding everyday stress situations. At the same time, young people of the early adolescent age are not addicted to the Internet if they are extraverted and emotive and are focused on solving stress-related life problems.

Key words: Internet addiction, Internet addict, virtual space, individual and typological traits, coping behavior.

К. Р. Маннапова

кандидат психологічних наук,
доцент кафедри соціології та психології
Харківський національний університет внутрішніх справ

РОЛЬ ЖИТТЄСТІЙКОСТІ У ПОДОЛАННІ СКЛАДНИХ ЖИТТЄВИХ СИТУАЦІЙ

У статті розглядаються останні дослідження ролі життєстійкості у подоланні складних життєвих ситуацій. Аналізуються основні теоретичні підходи до поняття «складна життєва ситуація», її особливості й ознаки, вектори дослідження різних аспектів процесу подолання складних життєвих ситуацій, а також алгоритм аналізу перебування особистості в складних ситуаціях. Зазначено вплив життєстійкості, її рівня та складників на подолання складних життєвих ситуацій.

Ключові слова: життєстійкість, складна життєва ситуація, критична ситуація, залученість, контроль, прийняття ризику, копінг-стратегія.

Постановка проблеми. Вивчення особливостей поведінки людини у кризових ситуаціях завжди було у центрі уваги науковців. Дослідниками проведено численні емпіричні розвідки окремих аспектів стресу, складних життєвих ситуацій, копінг-стратегій. Протягом всього життя практично кожна людина опиняється у ситуаціях, що переживаються нею як важкі та порушують звичний хід життя. Переживання таких ситуацій часто міняє і сприйняття навколишнього світу, і сприйняття свого місця в ньому.

Мета статті – проаналізувати наукові теорії та підходи щодо ролі життєстійкості у подоланні складних життєвих ситуацій.

Виклад основного матеріалу. Кризовою називають ситуацію, коли людина зіштовхується із перешкодами у реалізації важливих життєвих цілей і не може впоратися з цією ситуацією за допомогою звичних засобів. У психології поряд із кризою вживається поняття «складна життєва ситуація». Різні зарубіжні та вітчизняні вчені займалися дослідженням життєвої кризи та її похідних (Е. Еріксон, Д. Маттесон, Е.П. Крупник, С.К. Нартова-Бочавер, Л.І. Анциферова, А.А. Кронік, К.Н. Василевська, Л. Пельцман, М.Ш. Магомед-Емінов, К.Н. Артемова, Ф.Е. Василюк, Т.М. Титаренко, Л.В. Сохань, І.П. Маноха, Т.С. Кириленко та ін.), але залишаються недостатньо вивченими особистісні зміни людини, що позитивно подолала кризову ситуацію.

Критична ситуація – це ситуація неможливості. Тобто, це така ситуація, у якій суб'єкт зіштовхується із неможливістю реалізації внутрішніх необхідностей свого життя (мотивів, прагнень, цінностей тощо). Критична життєва ситуація – це життєві обставини, які емоційно переживаються й у сприйнятті людини становлять складну психологічну проблему, яка потребує свого розв'язання або подолання [1, с. 10]. Говорячи про критичні життєві ситуації, потрібно пам'ятати, що йдеться не про ті життєві обставини,

які є звичними і періодично повторюються, у яких ми застосовуємо звичні способи їхнього подолання, а про ситуації, що для свого подолання вимагають від людини пошуку нового для неї способу подолання, використання для вирішення такої ситуації незвичних психологічних ресурсів.

Важка ситуація завжди характеризується невідповідністю між тим, чого людина хоче (зробити, досягти й т. п.), і тим, що вона може, опинившись у цих обставинах і маючи у своєму розпорядженні власні можливості. Така неузгодженість перешкоджає досягненню спочатку поставленої мети, що спричиняє виникнення негативних емоцій, які служать важливим індикатором труднощів тієї або іншої ситуації для людини. Важкі життєві ситуації виникають або у разі невідповідності в системі відносин особистості та її оточень; або невідповідності між цілями, прагненнями й можливостями їхньої реалізації та якостями особистості. Подібні ситуації висувають підвищені вимоги до здатностей і можливостей людини, до її особистісного потенціалу і стимулюють її активність [2, с. 102].

Мисливий дотримуватися думки М.Ш. Магомед-Емінова про те, що навіть ситуації максимального ступеню складності, які можуть травмувати особистість або викликати ті чи інші психічні порушення, здійснюють трансформаційний вплив на особистісні структури. Відбувається перетворююча конструктивна робота особистості, виявляється її життєстійкість [9, с. 14]. Життєстійкість відображає психологічну живучість і розширену ефективність людини, а також є показником її психічного здоров'я. Життєстійкість перешкоджає появі гострої реакції на стресову ситуацію та є основним особистісним компонентом, що нівелює вплив стресогенних факторів.

С. Горбач, досліджуючи феноменологію поняття «тяжка життєва ситуація», стверджує, що життєві ситуації, які підштовхують людину до

анормальної, ненормативної кризи, – це такі життєві обставини, що потребують від людини дій, перевершуючи її адаптивні можливості, енергетичні ресурси. Ненормативна криза руйнує не лише діяльності, що вже не є провідними. Вона зачіпає також і діяльності відносно незрілі, не цілком засвоєні. Негативна фаза, під час якої йде процес руйнації, триває набагато довше, ніж у межах кризи нормативної. Творча особистість, на відміну від особистості незрілої, нетворчої, може перетворити найтяжчі життєві обставини у плацдарм для формування нових «технік» життя, конструктивних життєвих стратегій. Вона не лише переживає неприємності, не лише страждає, а й сприймає їх як випробування, які навчають, дають необхідний досвід, загартовують [5, с. 103].

У роботі Н.А. Цветкової ознаки важких життєвих ситуацій систематизуються таким чином: 1) високий ступінь значимості для людини; 2) відсутність або неможливість використання звичних схем: вирішення завдань; 3) невизначеність перспектив розвитку ситуації; 4) рівень «біографічного стресу»; 5) суб'єктивна оцінка людиною ситуації як важкої; 6) можливі втрати; 7) варіанти вирішення; 8) ресурси і можливості (фізичні, психологічні, інтелектуальні, моральні, тимчасові); 9) наявність досвіду подолання [11, с. 160].

О.В. Бітюцька виокремлює три вектори психологічних досліджень, присвячених вивченню процесу подолання особистістю складних життєвих ситуацій у контексті. У зв'язку з цим видається можливим виділення трьох векторів психологічних досліджень різних аспектів процесу подолання складних життєвих ситуацій:

1) у межах одного типу ситуацій (Є.А. Сорокіна, Н.Г. Городоцька, З.Ф.Семенова, Т.О. Архипова, Н.С. Коса, Б.С. Божук);

2) у межах декількох типів ситуацій (К.С. Максименко, І.В. Козицька);

3) комплексний підхід, який інтегрує в собі суб'єктивні й об'єктивні характеристики процесу опанування (Є.Г. Суркова, І.П. Шкуратова, К.В. Битюцькая, О.А. Анненкова) [2, с. 100].

Я.Р. Амінева у своєму емпіричному вивченні особистісних детермінант копінг-стратегій у осіб, які перебувають в умовах складної життєвої ситуації, виявила, що ефективність використання тієї чи іншої копінг-стратегії залежить як від об'єктивних характеристик складної життєвої ситуації, так і від індивідуально-психологічних особливостей особистості. До останніх, виходячи з даних нашого емпіричного дослідження, слід віднести інтернальність локусу контролю, емоційний інтелект, життєстійкість, толерантність до невизначеності, его-пластичність і психологічне здоров'я [1, с. 16].

Т.П. Рисинець, І.С. Потоцька, Л.С. Лойко розробили алгоритм аналізу перебування особистості в складних ситуаціях, серед яких:

1) вивчення подій повсякденного життя;

2) визначення ситуації як одиниці виміру життєвого континууму;

3) аналіз проблемних ситуацій як суб'єктивного, тобто феномена, що сприймається;

4) визначення суб'єктивного відчуття ускладнення як відправної точки категоризації складних життєвих ситуацій;

5) вивчення психологічних причин і стимулів, що зумовлюють взаємодію особистості із зовнішнім і внутрішнім світом;

6) визначення сильних і слабких сторін особистості, що сприяють або перешкоджають реалізації мети;

7) виявлення характерних помилок і неправильних дій особистості під час виконання певних завдань;

8) зсув акценту з аналізу фізіологічних реакцій у стресових, травматичних і надзвичайних ситуаціях, зумовлених несприятливими обставинами або умовами життя особистості, на виявлення причин або джерел психологічного утруднення, які вона відчуває;

9) розрізнення захисних способів і копінг-стратегій вирішення ускладнень, що зустрічаються на життєвому шляху;

10) створення багатофакторної моделі дій особистості в складних ситуаціях (з урахуванням динамічних особливостей ситуації й особистості) [10, с. 73].

У науковому світі дедалі більшого поширення набуває уявлення про те, що маса дрібних стресів шкідливіші для здоров'я, ніж рідкісні, але сильні струси. Цієї ж думки дотримуються і вітчизняні фахівці. Так, за даними Т.Б. Дмитрієвої та В.С. Положій, співвідношення хронічного стресу і гострого стресу в розвитку нервово-психічних розладів становить 85 : 14,5%. Багато психічних станів (депресії, фрустрація, перевтома, монотонія та ін.) виникають на тлі затяжних стресів повсякденного життя. Такі стани не завжди є усвідомленими і не виявляють себе у разі з'ясування справжніх причин, наприклад: конфліктної міжособистісної взаємодії, душевних і тілесних розладів, помилок у діяльності та ін. [6, с. 30].

У дослідженні психологічних особливостей переживання життєвої кризи особистістю в ранньому юнацькому віці Р. Чіп виявив, що, маючи досвід розв'язання проблемних ситуацій і розвинути здатність до рефлексії, особистість претендує на цілісне уявлення про суть, значення та шляхи розв'язання життєвої кризи, сприймаючи її як перехідний період на своєму життєвому шляху. Усвідомлюючи власну поведінку і діяльність, вона перетворюється на суб'єкта пізнання своїх внутрішніх психічних процесів і станів, який спроможний управляти власною активністю. Перебуваючи у пошуку шляхів вирішення життєвої кризи,

людина прагне якнайшвидше віднайти конкретні способи опанування та стратегії подолання проблемної ситуації. У складному багатовимірному процесі переживання кризи рефлексія дає можливість їй не лише критично оцінити себе і свою діяльність, будучи суб'єктом власної активності, а й визначити і спрямувати свою поведінку в кризовій ситуації: на перегляд самооцінки і розвитку особистісних якостей; на розв'язання проблеми і подолання стресу чи на переоцінку самої ситуації і пошук причин її виникнення [12, с. 294–295].

В.Л. Зликов вважає, що саме в юнацькому віці особистість, маючи недостатній досвід, зіштовхується з важкими, невідомим, несподіваним для себе ситуаціями, вихід із яких породжує негативні емоції та переживання, викликає несприятливі наслідки для їх подальшого розвитку. У своєму дослідженні він вважає, що саме іспит для студентів є важкою ситуацією, оскільки під час іспиту в них виникають негативні емоції й переживання, погіршується їх настрій, самопочуття, ця ситуація приводить до порушення діяльності. Це може свідчити про те, що під час іспиту напруга, відчуття деякого дискомфорту, навіть страх знижують настрій, самопочуття студентів. Однак спостерігається незначне підвищення активності, необхідної для досягнення позитивних результатів, для отримання бажаної оцінки [7, с. 7].

Порівняльний аналіз, проведений О.М. Воронкіним, показує, що людям, котрі переживають важку сімейну ситуацію, складно відчувати свою активну залученість у навколишні події, їм складніше контролювати своє життя, і вони менш готові до ризикових вчинків, що, в підсумку, призводить до більш низької життєстійкості як такої. Коли ситуація не усвідомлюється як суб'єктивно важка, людині немає причин намагатися долати ці важкі обставини. З іншого боку, це може означати, що у разі усвідомлення проблеми як суб'єктивно важкої людині може бути легше знайти в собі сили, щоб боротися з нею [4, с. 58].

Емпіричне дослідження життєстійкості та релігійності як ресурсу сучасної людини у важких життєвих ситуаціях Н.М. Волобуєва, Т.А. Сережки показало, що життєздатні люди схильні використовувати конструктивні стратегії («вирішення проблеми» і «пошук соціальної підтримки») у складних життєвих ситуаціях, які дозволяють їм активно задіяти як зовнішні, так і внутрішні ресурси для вирішення ситуації на свою користь. Релігійно орієнтовані люди також використовують конструктивні стратегії подолання стресових ситуацій і практично не застосовують стратегію

«уникнення». Отримані дані свідчать про те, що релігійність поряд із життєстійкістю дозволяє бути людині більш ефективною у своїй життєдіяльності, незважаючи на складні життєві ситуації [3, с. 157].

Л.Л. Крючкова, вивчаючи життєстійкість випускників дитячих будинків, зазначає, що в групі випускників дитячих будинків частіше зустрічається середній і низький рівень розвитку життєстійкості, на відміну від однолітків, які виховувалися в умовах сім'ї, для яких високий рівень сформованості життєстійких переконань є домінуючим. Причиною домінування низьких значень життєстійкості у молодих людей із дитячого будинку є вплив різних депривуючих факторів, які супроводжують дітей упродовж всього їх зростання і формування. Недолік емоційного спілкування, батьківської любові і прийняття, відсутність повноцінного досвіду життя в родині не створюють умов для формування такої особистісної складової частини, як життєстійкість. Зниження інтересу до різних аспектів життя характерне для юнаків і дівчат – випускників дитячих будинків. Лише у незначній кількості випускників дитячого будинку, порівняно з однолітками з сім'ї, сформована переконаність, що вони завжди можуть вплинути на результат того, що відбувається навколо. Для них більшою мірою характерно оцінювати виникаючі труднощі як нерозв'язні. Вони нерідко не впевнені в своїх рішеннях, і їх лякають думки про майбутнє [8, с. 152–153].

Висновки. Отже, у науковій літературі зустрічаються кілька формулювань поняття «складна життєва ситуація». Життєві ситуації, якщо йти від порівняно легких до складніших їх форм (від стресу через фрустрацію до конфлікту), вимагають від особистості вибору копінг-стратегії та високий рівень життєстійкості. Життєві події залежно від психологічної переробки різних обставин життя викликають в особистості різні реакції, структурують дійсність відповідно до глибини проблеми. Постійний вибір особистістю звичних способів реагування у важких життєвих ситуаціях, зумовлений прагненням до комфорту і безпеки, через деякий час призводить до однозначності її відносин зі світом, до життєвого застою, відчуття власного безсилля, перетворення на жертву. Вибір життєстійких стратегій, життєстійкого стилю подолання, навпаки, говорить про сміливість, мужність, стимулює людину, сприяє постійному самооновленню, екзистенційному розвитку, розширенню своїх уявлень про світ і кращому розумінню своїх взаємин із ним і стимулює здатність до життєвої творчості.

Література:

1. Аминев Я.Р. Эмпирическое изучение личностных детерминант копинг-стратегий у лиц, находящихся в условиях сложной жизненной ситуации. *Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии* : сборник статей по матер. XXI междунар. науч.-практ. конф. Ч. II. Новосибирск : СибАК. 2012. С. 10–17.
2. Битюцкая Е.В. Современные подходы к изучению совладания с трудными жизненными ситуациями. *Вестн. моск. ун-та. Сер. 14. Психология*. 2011. № 1. С. 100–111.
3. Волобуева Н.М., Сережко Т.А. Жизнестойкость и религиозность как ресурсы современного человека в трудных жизненных ситуациях. Белгород : *Белгородский государственный университет. Научные ведомости, Серия: Гуманитарные науки*. 2015. № 24 (221). С. 151–158.
4. Воронкин А.Н. Взаимосвязь уровня психологического здоровья и личностных характеристик у людей в трудной жизненной ситуации. Санкт-Петербургский Государственный Университет, 2016. С. 64.
5. Горбач С. Феноменологічний аналіз категорії «складна життєва ситуація». *Теорія та методика управління освітою*. 2010. № 1. С. 94–103.
6. Дмитриева Т.Б., Положий В.С. Психическое здоровье россиян. *Человек*. 2002. № 6. С. 21–31.
7. Зливков В.Л., Лукомська С.О., Федан О.В. Психодіагностика особистості у кризових життєвих ситуаціях. Київ : Педагогічна думка, 2016. 219 с.
8. Крючкова Л.Л. Жизнестойкость выпускников детских домов. *Психическая депривация детей в трудной жизненной ситуации: образовательные технологии профилактики, реабилитации, сопровождения* : Материалы I Международной научно-практической конференции 14–15 ноября 2013 г. Москва, 2013. С. 131–136.
9. Магомед-Эминов М.Ш. Деятельностно-смысловой подход к психологической трансформации личности : автореф. дис. ... док. психол. наук : 19.00.01. Москва : МГУ, 2009. 53 с.
10. Рисинець Т.П., Потоцька І.С., Лойко Л.С. Психологічний аналіз категорій життєвої ситуації та складної життєвої ситуації. *Науковий вісник Херсонського державного університету*. 2016. Вип. 1. Т. 2. С. 69–73.
11. Цветкова Н.А. Женщина – клиент социальной службы: модель управления процессом социализации в трудной жизненной ситуации. Годиные чтения «Повышение психологической компетентности специалистов социально-реабилитационного профиля». Москва : РГСУ, 2008. С. 157–166.
12. Чіп Р. Психологічні особливості переживання життєвої кризи особистістю в ранньому юнацькому віці. *Актуальні проблеми психології розвитку особистості. Психологія особистості*. 2011. № 1 (2). С. 289–296.

Маннапова Е. Р. Роль жизнестойкости в преодолении сложных жизненных ситуаций

В статье рассматриваются последние исследования роли жизнестойкости в преодолении сложных жизненных ситуаций. Анализируются основные теоретические подходы к понятию «сложная жизненная ситуация», ее особенности и признаки, векторы исследования различных аспектов процесса преодоления сложных жизненных ситуаций, а также алгоритм анализа пребывания личности в сложных ситуациях. Отмечено влияние жизнестойкости, ее уровня и составляющих на преодоление сложных жизненных ситуаций.

Ключевые слова: жизнестойкость, сложная жизненная ситуация, критическая ситуация, вовлеченность, контроль, принятие риска, копинг-стратегия.

Mannapova K. R. The role of life in life of complex living situations

The article deals with theoretical analysis of recent studies on the role of hardiness in overcoming complex life situations. The main theoretical approaches concerning the complex life situation, its features and characteristics, vectors of research of various aspects of the process of overcoming complex life situations, as well as the algorithm of the analysis of the person's stay in difficult situations are analyzed. The influence of hardiness, its level and components on the overcoming of difficult life situations is noted.

Key words: hardiness, difficult life situation, critical situation, involvement, control, risk taking, copy-strategy.

О. В. Мельничуквикладач сурдопедагогіки
кафедри педагогіки, психології та окремих методик
Луцький педагогічний коледж**Н. П. Ярощук**практичний психолог, викладач психологічних дисциплін
кафедри педагогіки, психології та окремих методик
Луцький педагогічний коледж

ПСИХОЛОГІЧНА ГОТОВНІСТЬ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ДО РОБОТИ В УМОВАХ ІНКЛЮЗІЇ

У статті розглядаються теоретичні аспекти професійної підготовки майбутніх педагогів до роботи в умовах інклюзії. Авторами проаналізовано теоретико-методологічні засади підготовки фахівців до роботи в інклюзивних умовах. Досліджено та виділено основні підходи до визначення проблеми формування психологічної готовності майбутніх педагогів до роботи в умовах інклюзії.

Ключові слова: професійна підготовка, професійна готовність, готовність, психологічна готовність, інклюзія.

Постановка проблеми. Впровадження інклюзивної освіти є важливим фактором розвитку суспільства, який передбачає навчання усіх без винятку дітей у закладах освіти, а також створення умов для адаптації освітнього процесу до потреб дитини з особливими освітніми потребами. Для того, щоб інклюзивні ідеї могли стати реальністю, недостатньо лише нормативних чи законодавчих реформ, необхідне належне осмислення з боку суспільства та педагогів [12, с. 103].

За визначенням Н. Софій і Н. Найда, «інклюзивна освіта – це система освітніх послуг, яка ґрунтується на принципі забезпечення основного права дітей на освіту та права навчатися за місцем проживання, що передбачає навчання дитини з особливими освітніми потребами, зокрема дитини з особливостями психофізичного розвитку, в умовах загальноосвітнього закладу» [13].

Практичне здійснення ідеї навчання дітей із особливостями психофізичного розвитку в інклюзивному освітньому середовищі, на думку В. Бондаря, вимагає, насамперед, цілеспрямованої підготовки у вищих навчальних закладах різнопрофільних спеціальних фахівців: психологів, соціальних педагогів, логопедів, асистентів тощо, тобто реконструкції системи підготовки кадрів з урахуванням парадигм нової філософії спеціальної освіти [1].

В умовах запровадження ідей інклюзивної освіти педагог виконуватиме нову, особливу роль, адже успішність усього освітнього процесу залежатиме від його здатності адаптуватися до нових вимог та особливостей, від здатності й бажання зробити свій індивідуальний внесок у реалізацію педагогічного процесу, його розвиток і вдосконалення. Тому у готовності педагога до роботи в

умовах інклюзії значну роль відіграватимуть його професійні та особисті якості. Адже готовність до інклюзивного процесу полягає не лише у наявності нового методичного матеріалу, матеріальної бази, а й у моральній, психологічній готовності педагога до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами [9, с. 65].

Проблема формування готовності до професійної діяльності привертала увагу багатьох науковців. Різні аспекти професійної підготовки майбутнього вчителя і формування його готовності до успішного здійснення професійних функцій розглядалися у працях І. Богданової, І. Гавриш, М. Дяченка, Л. Кандиловича, Н. Кузьміної, Н. Кічук, Л. Кондрашової, О. Пехоти, В. Семиченко, В. Сластьоніна, Г. Троцько, Р. Хмелюк, В. Чайки та ін. Особливості професійної підготовки фахівців дошкільної освіти вивчалися в дослідженнях А. Богуш, Г. Беленької, Н. Грами, Н. Ємельянової, Л. Загородньої, Н. Ковальової, Т. Котик, Н. Лисенко, Г. Підкурманної, О. Поліщук, Т. Поніманської, Т. Танько, О. Федій та ін.

Науковцями визначено теоретико-методологічні засади підготовки фахівців у сучасних умовах, сутність професійної підготовки майбутнього педагога, здійснено структурно-функціональний аналіз професійно-педагогічної підготовки як системи, вивчено особливості організації та здійснення підготовки студентів до різних видів педагогічної діяльності [10, с. 326].

Аналіз психолого-педагогічної та навчально-методичної літератури свідчить, що різні вчені по-різному визначали психологічну готовність. Наприклад, М. Левітов визначав її як можливість своєчасно приймати рішення в цій конкретній ситуації. Г. Гагаєва визначає психологічну готов-

ність як емоційний стан, що характеризується оптимальним рівнем працездатності аферентних і еферентних систем.

Зауважимо, що відсутність належної кадрової підготовки до роботи в складних інклюзивних умовах, масове впровадження ідеї інклюзії може призвести до втрати дітьми можливості отримати належний рівень освіти. Тому одним із перших кроків у реалізації інклюзивного навчання має стати вивчення готовності педагогічних працівників загальноосвітніх закладів до впровадження інклюзії.

Мета статті. Головною метою роботи є висвітлення теоретичних аспектів психологічної готовності як складової частини професійної готовності та майбутніх педагогів до впровадження інклюзивної освіти. Зауважуємо на важливості й актуальності порушених вище питань, опираючись на те, що у нових умовах розвитку інформаційного суспільства виникає необхідність розробки єдиної загальнодержавної стратегії у галузі освіти.

Виклад основного матеріалу. Готовність до певного типу професійної діяльності в межах освітнього простору передбачає суворе і системне оволодіння певними знаннями і вміннями, стійку переконаність людини, соціально значиму спрямованість особистості. Тому важливо проаналізувати труднощі, які відчувають учасники освітнього процесу, пов'язані з реалізацією процесів інклюзивної освіти, й озвучити ряд компонентів, які можуть як сприяти, так і перешкоджати впровадженню цих процесів. Без такого аналізу неможливо визначити ступінь готовності педагогічної системи до трансформацій, характер основних завдань і послідовність конкретних дій, спрямованих на їх рішення [5].

Розглядаючи готовність педагога як системоутворюючу установку до діяльності з позитивним результатом і прагненням до вирішення педагогічних завдань, можна зробити висновок, що вона є складним, багаторівневим, різноплановим особистісним утворенням людини [6].

Готовність як інтегральне утворення особистості, що полягає у вибірковій спрямованості на педагогічну діяльність, виникає на ґрунті позитивного ставлення і скеровується відповідними потребами та мотивами до цієї діяльності. Ядро готовності становлять психічні процеси і властивості. Вони є фундаментом якостей особистості. Якості та психологічні властивості особистості, психічні особливості й моральні якості, що є основою установки майбутнього вчителя на усвідомлення функцій педагогічної праці, професійної позиції, оптимальних способів діяльності, співвіднесення своїх здібностей із можливостями – характеристики психологічної готовності. Гостро стоїть питання розв'язання проблеми психологічної готовності майбутнього педагога, розвитку в

нього адекватних змістові педагогічної діяльності особистісних якостей і властивостей [15].

У багатьох психолого-педагогічних дослідженнях доведено, що категорія готовності до професійної діяльності є системною якістю особистості, яка формується у процесі професійної підготовки у ВНЗ. Науковець Г. Алексеева вказує на доцільність її розгляду як інтегрального цілого, оскільки вона характеризується наявністю загальних і специфічних компонентів, що відображають особливості того чи того виду діяльності.

У дослідженні С. Альохіної готовність педагогів до роботи в умовах інклюзивної освіти репрезентована двома різновидами – професійною та психологічною. За своєю структурою перша з них охоплює інформаційну обізнаність, володіння педагогічними технологіями, знання основ психології та корекційної педагогіки, індивідуальних відмінностей дітей, здатність до моделювання уроку, використання варіативності у процесі навчання, професійної взаємодії в інклюзивно-освітньому процесі; друга – емоційне прийняття дітей із різними типами порушень у розвитку, спроможність залучати дітей із різними типами порушень до діяльності на уроці та задоволеність власною педагогічною діяльністю [3, с. 7].

Професійна готовність педагога до роботи в умовах інклюзії включає три аспекти: теоретичний, практичний і психологічний. Теоретична підготовка до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами включає в себе: базу знань про психофізіологічні особливості таких дітей, в т. ч. пов'язані зі специфікою конкретного розладу; знання про особливості їх навчальної діяльності; ознайомленість із методиками роботи з цієї цільовою групою. Практична готовність включає такі складники: володіння методиками навчальної роботи з дітьми з особливими освітніми потребами; розуміння власних особистісних і професійних обмежень; володіння інформацією про спеціалістів і служби, які здійснюють загальний і спеціальний медичний і соціально-психологічний супровід таких дітей, за потреби – перенаправлення, або необхідність отримати додаткову інформацію для більш успішної роботи. Психологічна готовність педагога включає власне толерантне ставлення, усвідомлення власних амбівалентних почуттів (неоднозначних, одночасно позитивних і негативних) і вміння з ними обходитися екологічно для себе й оточення [4, с. 330].

На думку Н.В. Грозної, «досвід впровадження інклюзивної освіти показує, що вчителі та інші фахівці не відразу починають відповідати тим професійним ролям, які потрібні для цієї форми навчання. Фахівці відчувають страх: «Чи зможу я зробити це?». Вони бояться не впоратися і втратити роботу, бояться відповідальності, бояться ризикувати. Страх і невпевненість також пов'я-

зані з тим, що фахівці бояться, що не будуть повністю контролювати те, що відбувається, що їм доведеться просити про допомогу учнів, батьків або педагогів, тим самим визнавши, що вони не мають відповідей на абсолютно всі питання... Інклюзія – це зміни. Зміни лякають всіх. Так влаштований наш організм. Але в цьому разі йдеться про права людини, і йти назустріч змінам ми повинні все одно. Зрозуміло, що в такий кризовий період людям потрібна підтримка. І все ж висновок, який був зроблений із перших кроків, такий: потрібно подивитися в обличчя страху й не відвести погляд; назвати його на ім'я та йти далі» [2].

Під психологічною готовністю традиційно розуміють психічний феномен, за допомогою якого пояснюють стійкість діяльності людини в полімотивованому просторі (К. Платонов, М. Котик, В. Сосновський, Р. Санжаєва, Л. Захарова та ін.). На думку О. Краснорядцевої, психологічна готовність до професійної діяльності виявляється у формі установок (як проекції минулого досвіду на ситуацію – тут і зараз), що передують будь-яким психічним явищам і проявам; у вигляді мотиваційної готовності до впорядкування свого образу світу (така готовність дає людині можливість усвідомити сенс і цінність того, що вона робить) та у вигляді професійно-особистісної готовності до самореалізації через процес персоналізації [7].

Реформування освітньої галузі передбачає формування нового типу педагога, спрямованого на професійне самовдосконалення. Тому вже на етапі навчання у вищому навчальному закладі виникає гостра необхідність формувати у студентів готовність до професійного самовдосконалення, що в майбутньому дозволить їм реалізуватися як самостійним, ініціативним, успішним і затребуваним фахівцям. Нині від високого рівня професійної компетентності майбутніх вчителів, успішної мотивації до професійного самовдосконалення залежить ефективність їх подальшої педагогічної діяльності. Формування готовності студентів до професійного самовдосконалення розглядається як цілеспрямований процес, який дозволяє майбутнім педагогам розвивати професійну мотивацію, вольові якості особистості, рефлексію, що супроводжується їх включенням до самопізнання, самоактуалізації, самоосвіти, самореалізації в ході професійної підготовки, зорієнтованої на оволодіння знаннями та вміннями самостійного вдосконалення в професійній діяльності [14].

На думку Ю. Сенько, готовність до професійної діяльності як новоутворення майбутнього педагога є фундаментом його професійної компетентності. Тобто і готовність, і компетентність – це рівні професійної педагогічної майстерності. Професійна педагогічна компетентність – своєрідна зона найближчого (або віддаленого) розвитку педагогічної готовності. Однак автор підкреслює, що вони не

перебувають у відношеннях наслідування: спочатку готовність, потім – компетентність [11, с. 68].

Висновки. Процес формування професійної готовності вчителя до інклюзивного навчання – процес складний і багатоплановий, який відбувається протягом усього життя вчителя та розв'язується за допомогою школи, методичної служби, психологічного супроводу. Варто наголосити, що без психологічної готовності, без позитивного ставлення педагога до дитини з особливими потребами будь-які спроби залучення її до освітнього простору приречені на невдачу.

Українські дослідники С. Міронова, О. Завальнюк зазначають, що за кордоном визначено такі необхідні умови забезпечення інтегрованого та інклюзивного навчання: позитивну налаштованість психолого-педагогічного персоналу загальноосвітніх навчальних закладів, адекватне сприймання ним дітей з особливостями психофізичного розвитку, готовність до налагодження соціальної взаємодії вихованців із різними рівнями здоров'я і розвитку, вміння співпрацювати з батьками. Тому сьогодні поруч із подоланням таких проблем, як фінансування, забезпечення відповідним приладдям, програмне забезпечення інклюзивної освіти, необхідно здійснювати психологічну підготовку та забезпечити психологічну підтримку майбутніх і працюючих педагогів, проводити додаткові семінари, тренінгові програми для розвитку і закріплення відповідного ставлення до дитини з особливими потребами [8, с. 8].

Перспективним напрямом подальших досліджень цієї проблеми є вивчення шляхів формування психологічної готовності майбутніх педагогів до роботи в умовах інклюзії.

Література:

1. Бондар В. Освіта дітей з особливими потребами: пошуки та перспективи. URL: http://www.fl-life.com.ua/inclusion/?page_id=454 (дата звернення 21.02.2019).
2. Грозная Н.С. Включающее образование. История и зарубежный опыт. *Вопросы образования*. 2006. № 2. С. 89–104.
3. Демченко І.І. Готовність учителя початкових класів до роботи в умовах інклюзивної освіти: структура та діагностика : навчально-методичний посібник. Умань : Сочінський М.М., 2014. 160 с.
4. Іванашко О.Є., Вічалковська Н.К. Особливості психологічної готовності майбутніх учителів до роботи з дітьми із особливими освітніми потребами в рамках інклюзії. *Збірник наукових праць К-ПНУ імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України «Проблеми сучасної психології»*. 2014. Вип. 24. С. 328–338.
5. Інклюзивна освіта. Підтримка розмаїття у класі : практичний посібник. Інклюзивна освіта.

- Посібник для батьків : посібник. Київ : Паливода А.В., 2012. 120 с.
6. Колупаєва А.А., Савчук Л.О. Діти з особливими освітніми потребами та організація їх навчання : науково-методичний посібник. Київ : АТОПОЛ, 2011. 274 с.
 7. Краснорядцева О.М. Особенности профессионального мышления в условиях психодиагностической деятельности. Барнаул : Асс, 1998. 324 с.
 8. Рейнсвейка К. Специальное образование в развитии. Санкт-Петербург, 1996. 150 с.
 9. Савенко Л.В. Формування психологічної готовності педагогів до взаємодії із дитиною з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання. Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти. *Наукові записки Рівненського державного гуманітарного університету*. 2014. Вип. 10 (53). 202 с.
 10. Садова Т.А. Професійно-педагогічна підготовка: дефінітивний аналіз проблеми. *Педагогічні науки*. № 51. С. 326–332.
 11. Сенько Ю.В. Гуманитарные основы педагогического образования : Курс лекций. Москва : Академия, 2000. 240 с.
 12. Система надання освіти дітям з особливими потребами в умовах сучасного навчального закладу : матеріали Всеук. наук.-практ. конф., 14 грудня 2016 р. Лисичанськ: ВП «Лисичанський педагогічний коледж Луганського національного університету імені Тараса Шевченка». Лисичанськ : ФОП Пронькіна К.В., 2016. 198 с.
 13. Софій Н.З., Найда Ю.М. Концептуальні аспекти інклюзивної освіти. Інклюзивна школа: особливості організації та управління : навчально-методичний посібник. Київ, 2007. 128 с.
 14. Уличний І. Формування готовності студентів педагогічних вищих навчальних закладів до професійного самовдосконалення. *Наукові записки. Серія : Педагогічні науки*. Кіровоград. 2014. Вип. 125. 272 с.
 15. Шанскова Т.І Готовність до професійної діяльності фахівців гуманітарного профілю в умовах здобуття другої вищої освіти. URL: <http://eprints.zu.edu.ua/17184/1/%D0%A3%D0%94%D0%9A%2037.pdf> (дата звернення 21.02.2019).

Мельничук О. В., Ярошук Н. П. Психологическая готовность будущих педагогов к деятельности в условиях инклюзии

В статье рассматриваются теоретические аспекты профессиональной подготовки будущих педагогов к деятельности в условиях инклюзии. Авторы проанализировали теоретически-методологические основы подготовки специалистов к деятельности в условиях инклюзии. Исследованы и выделены основные подходы к проблеме формирования психологической готовности будущих педагогов к деятельности в условиях инклюзии.

Ключевые слова: профессиональна підготовка, професійна готовність, готовність, психологическая готовность, инклюзия.

Melnychuk O. V., Yaroshchuk N. P. Psychological readiness of future teachers to work in the conditions of inclusion

The article deals with the theoretical aspects of the professional training of future teachers to work in conditions of inclusion. The authors analyze the theoretical and methodological principles of training specialists to work in inclusive conditions. The main approaches for determining the problem of forming the psychological readiness of future teachers to work in the inclusive conditions are investigated and highlighted.

Key words: professional preparation, professional readiness, readiness, psychological readiness, inclusion.

УДК 159.9:004.738.5

М. М. Назар

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

ІНТЕРНЕТ-НАВЧАННЯ ЯК БАЗОВА ВЛАСТИВІСТЬ ІНФОРМАЦІЙНОГО СУСПІЛЬСТВА

Метою роботи є дослідження ролі інтернет-навчання для індивідуальної продуктивності та адаптивності в інформаційному суспільстві. Перманентне навчання у форматі освітніх курсів, семінарів, тренінгів тощо, яке триває протягом майже всього життя, починає займати все більш вагоме місце у житті представників інформаційного (постіндустріального) суспільства. Зростаючий попит на знання, що постійно оновлюються та вдосконалюються і від володіння якими залежить місце індивідуума в соціальній ієрархії інформаційного суспільства, потенціали персональної адаптації та досягнень створюють умови для розвитку можливостей доступу до них, зберігання та використання. Інтернет-навчання стає одним із найцінніших суспільних і психологічних ресурсів. Віртуальне середовище мережі Інтернет стає ключовою репрезентацією розвитку інфокомунікативних і мультимедійних технологій, тенденцій до глобалізації та інтеграції. Навчання все більшою мірою охоплює віртуальний простір. Інтернет-навчання розкриває своє значення не тільки як можливість, але і як властивість, що характеризує суспільство інформаційної формації та є базово притаманним для нього, враховуючи два чинники: по-перше, необхідність індивідуумів постійно опрацьовувати нові знання, вміння та навички, щоб забезпечувати свою соціальну продуктивність і адаптивність, по-друге, віртуальний мережевий простір, що стає провідним майданчиком для здійснення навчання.

Ключові слова: Інтернет, інтернет-навчання, інформаційне суспільство.

Постановка проблеми. Інформація та знання – головна цінність інформаційного суспільства, разом із тим значення має не просто факт наявності знань у суспільстві, а й соціальний розподіл цих знань, мотивація та можливості доступу до них, відтворення та генерація нових суспільно корисних знань. Значення набуває як знання, так і нестача знань, що іноді є психологічно важливішим за самі знання; обидва чинники перетворюються перш за все у суспільстві ризику на соціальні та економічні аргументи та важелі. Наука в інформаційному суспільстві активно розвивається та зростає, стають сильнішими потреби в рефлексивності, в осмисленні зворотних зв'язків між діяльністю та знаннями, все більш актуальним стає розвиток продуктивного, творчого мислення в широкому сенсі. Наукові знання забезпечують раціоналізацію відносин усередині суспільства, культури, природи та між собою. Формуються потреби у знаннях, здатних розв'язувати невизначеності у соціальних та особистих контекстах, серед яких особливу роль займають різні напрями психології. Постійне, майже протягом усього життя, навчання, самонавчання та перенавчання стають провідними чи одними з базових діяльностей у суспільстві.

Глобальна всесвітня концентрація знань, процесів з їх пошуку, зберігання, виробництва та використання у віртуальному просторі мережі Інтернет робить останню ключовим інструментом, що забезпечує навчання та самонавчання представників

інформаційного суспільства. Це підкреслює особливу роль та актуальність її психологічного дослідження у відповідному контексті. Предметом дослідження є навчання у мережі Інтернет як одна з базових властивостей інформаційного суспільства.

Мета статті. Метою роботи є дослідження ролі інтернет-навчання для індивідуальної продуктивності та адаптивності в інформаційному суспільстві.

Перманентне навчання у форматі освітніх курсів, семінарів, тренінгів тощо, яке триває протягом майже всього життя, починає займати все більш вагоме місце у житті представників інформаційного (постіндустріального) суспільства. Зростаючий попит на знання, що постійно оновлюються та вдосконалюються і від володіння якими залежить місце індивідуума в соціальній ієрархії інформаційного суспільства, потенціали персональної адаптації та досягнень створюють умови для розвитку можливостей доступу до них, зберігання та використання. Навчання стає одним з найцінніших суспільних і психологічних ресурсів.

З іншого боку, постіндустріальне суспільство характеризується інтенсивним розвитком інформаційних технологій та їх тотальною інтеграцією майже в усі сфери життя людини. Інформаційні технології продовжують і посилюють психічні можливості індивідуума, зокрема у доступі до майже невичерпних обсягів інформації. Активно впливаючи на навчання та освіту, інформатизація ампліфікує їх новими можливостями, новими

контекстами, новими інструментами. Віртуальне середовище мережі Інтернет стає ключовою репрезентацією розвитку інфокомунікативних і мультимедійних технологій, тенденцій до глобалізації та інтеграції. Навчання все більшою мірою охоплює віртуальний простір.

Враховуючи тенденції переходу індустріальних суспільних формацій до інформаційних разом із сотнями мільйонів людей, що їх уособлюють, інтернет-навчання набуває для них все більшого значення, впливаючи на продуктивність і потенціали соціальної адаптивності. Актуальність дослідження не викликає сумнівів.

Виклад основного матеріалу. Психологічний фундамент інформаційного суспільства слід шукати у його базових цінностях: інформації та знаннях, виробництві знань, обміні знаннями, глобалізації, перманентному навчанні. Первинними авторами терміна «інформаційне суспільство» слід вважати вчених з Японії К. Курокаву і Т. Умесао. Сучасні уявлення про психологічні, соціальні, економічні, політичні, наукові тощо властивості ери інформаційного суспільства вже встигли інтегруватися у масову, буденну свідомість, визначаючи ціннісно-орієнтувальні когнітивні моделі мислення й діяльності її представників. Нині продовжує створюватися і розвиватися нове поняття та імідж успіху, що багато в чому базується на необхідності постійного навчання, ефективного використання та споживання інфокомунікативних технологій, комп'ютерних розробок, електронних продуктів сучасних і все більшою мірою роботизованих виробництв. Ідейною репрезентацією психологічної специфіки ери суспільства нової формації виступає «трійця» з орбітального супутника зв'язку, кабельного телебачення та персонального комп'ютера. Своєю чергою персональні комп'ютери в процесі постійної мініатюризації поступово зменшуються у розмірах і досить скоро можуть бути імплантовані людині як потужні інструменти посилення її психічних можливостей і при цьому як практично чи повністю непомітні частини її тіла [2; 4].

Діяльність окремих представників та цілих спільнот, які належать до інформаційного суспільства, все більшою мірою визначається їхніми можливостями володіти інформацією, ефективно її знаходити, аналізувати, зберігати, використовувати та продукувати нову. Результативність діяльності значним чином визначається ефективністю проведеної роботи зі збору, накопичення та переробки інформації, її аналізу, осмислення та практичного використання, втіленого у здійсненні найбільш оптимальних рішень. Когнітивні можливості людини мають свої обмеження, тим більше, коли йдеться про обробку значних обсягів інформації, тому ці можливості слід розширювати доцільним залученням спеціальних електронних комп'ютеризованих засобів і підключенням інфокому-

нікативних технологій, зокрема інформаційного простору мережі Інтернет. Ментальні можливості людини посилюються завдяки її постійному опрацюванню нових знань, їх знаходженню та використанню, через що перманентне навчання представника інформаційного суспільства, зокрема у форматі "lifelong learning" – навчанні протягом усього життя, стає не тільки прийнятним явищем, але і таким, якого вимагає суспільне середовище для забезпечення продуктивності індивіда, його успішності [1; 14].

Інформаційне суспільство детермінує зміни не просто у виробництві, а визначає трансформації ціннісно-орієнтувальних ментальних карт у мільйонів людей, цілого укладу життя, системи та ієрархії цінностей. Так, більшої ваги набуває постійне навчання та самонавчання, саморозвиток, культурне дозвілля стосовно матеріальних цінностей. Процес виробництва та споживання товарів, характерний для індустріального суспільства, змінюється, адже у суспільстві нового типу інтелект, його розвиток, знання та інформація стають головним засобом і продуктом виробництва, забезпечуючи зростання сегмента розумової праці, можливостей і навіть самого значення інтелектуального розвитку. Представники інформаційного суспільства живуть у контексті попиту на творчість, мислення та знання [11; 13].

Інформаційне, або постіндустріальне суспільство, відоме як третій етап розвитку суспільства, характеризується такими провідними тенденціями, як тотальна інформатизація, синтез наукових і технічних розробок, розвиток медицини та рівня медичного обслуговування, підвищення освіченості людей, перманентне навчання, перенавчання і самонавчання. Властивості інформаційного суспільства формують умови для поліпшення якості діяльності та в цілому життя його представників, надають психологічні ресурси для розвитку та ампліфікації мислення. Репрезентацією виробництва, накопичення, обміну та використання інформації або (більш конкретно) знань разом із глобальними інтегративними процесами є електронна мережа Інтернет. Нині саме вона стала головною платформою для навчання та самонавчання у представників інформаційного суспільства [6; 8].

Прогрес суспільства та його поступовий перехід до нового ступеня розвитку відбувається не спонтанно, а детермінований сукупністю чинників, що по-своєму осмислюються представниками різних філософських шкіл. Так, наприклад, в індустріальній теорії підкреслюються такі чинники, як зменшення кількості працівників матеріального виробництва внаслідок процесів механізації, автоматизації та поступової роботизації виробництва, а також у результаті модернізації технологій. Суспільні зміни, за яких робітників на індустріальних виробництвах стає менше, створюють для них

виклики та більш високі освітні вимоги, вимоги до інтелектуального розвитку, здатностей самостійно і творчо мислити, оперувати знаннями. Освіта та навчання стають базовою, загальноприйнятною, такою, що визначає діяльність та адаптацію до соціуму, цінністю. Створюється взаємна залежність: освічені представники суспільства потребують більш якісних послуг і товарів, тоді як надання таких послуг і товарів визначається діяльністю фахівців з високою кваліфікацією, зокрема таких, які здійснюють діяльність з високою інтелектуальною часткою. Навчання у мережі Інтернет стає зручним і продуктивним ресурсом, здатним сприяти цій тенденції та допомагати її подальшому розвитку [3; 5; 9; 12].

Іншою фундаментально важливою властивістю інформаційного суспільства є актуалізація можливостей, ролі та значення «чинника людини», що пов'язано з новими умовами діяльності, за яких розумова праця цінується та оплачується вище за фізичну чи механічну. Суб'єкт перманентно здобуває нові знання, вміння і навички протягом усього життя, отримує (іноді неодноразово) освіту; організації «постіндустріальної» хвилі забезпечують регулярні навчання співробітників, націлені на підвищення їхньої кваліфікації, оволодіння новими знаннями та вміннями, все частіше переносячи навчання у віртуальний простір (повністю або у змішаному форматі). Класичні стандарти у виробництві переосмислюються через все більшу індивідуалізацію потреб користувачів. Зростає переважання дрібносерійних партій товарів та їхня модифікація під потреби вузьких цільових аудиторій, що відбувається на фоні зростання попиту на пропозиції в сфері послуг і нематеріальні блага [6; 16; 17].

Ключовою психологічною властивістю, що точно описує інформаційне суспільство, є чинник володіння знаннями, процес, мета і результат розвитку мислення, до якого включаються вміння та потреби шукати та знаходити потрібну інформацію, зберігати та організовувати її, ефективно використовувати, поширювати та креативно створювати нову. Не дивно, що синонімами інформаційного суспільства є не тільки «постіндустріальне», але і «комп'ютерне», «віртуальне» та навіть «постекономічне» [2; 19].

У психологічному плані загрози втратити можливості володіти (знаходити, опрацьовувати) актуальні знання та, як наслідок, увійти в стан соціальної дезадаптації здатні призводити в інформаційному суспільстві до масового розвитку тривожності, страхів, стресів, неврозів, обмежувати можливості для інтелектуального та особистісного зростання, блокувати усвідомлення духовних цінностей і сенсу власного життя. Таким чином, хоча інформаційне суспільство надає значні потенціали для інтелектуального та особистісного розвитку, розширення когнітивних гори-

зонтів, гарантій для здійснення цих потенціалів не має через наявність чинників, що їх обмежують і також відносяться до особливостей діяльності у середовищі цього суспільства. Навчання та ще більшою мірою інтернет-навчання стає тим психологічним інструментом, що спрямований на ефективне подолання соціальної дезадаптації та пов'язаних з нею або зі страхом її пережити нересурсних станів індивідуума [10; 11; 15].

До інформаційних суспільств сучасного світу, в яких домінуючим сектором економіки є третинний, слід віднести США, Японію, Південну Корею, Німеччину, Канаду, Сінгапур, Великобританію, Нідерланди, Ізраїль тощо. Майже третина всього населення в цих країнах зайнята в інтелектуальній та/або творчій сфері, все більша кількість людей користується навчанням у віртуальному середовищі. Здатності ефективно та творчо мислити, розв'язувати завдання інноваційними способами, рухатися попереду стандартів та конвенцій, вести інших за собою, постійно навчатися нового, отримувати нову освіту, протягом усього життя опрацьовувати нові знання, вміння та навички є важливими психологічними характеристиками вчених, громадських діячів, представників мистецтва, журналістів, письменників, інженерів тощо. Знання та вміння їх знаходити, застосовувати, генерувати стають у постіндустріальному суспільстві найголовнішим, найбільш цінним і актуальним товаром, від дії якого залежить майже будь-яка галузь людської діяльності та її ефективність. Інформація та (більш конкретно) знання як продукт діяльності, як беззаперечна цінність, як інструмент досягнення цілей набуває есенціального значення для життя, діяльності та розвитку, тоді як навчання і насамперед інтернет-навчання стає способом оволодіння знаннями та пов'язаними з ними вміннями та навичками, шляхом оптимізації власної відповідності до актуальних запитів і завдань інформаційного суспільства [6; 7; 11; 18].

Висновки і пропозиції. Інтернет-навчання розкриває своє значення не тільки як можливість, але і як властивість, що характеризує суспільство нової формації та є базово притаманним для нього, враховуючи два чинники: по-перше, необхідність індивідуумів постійно опрацьовувати нові знання, вміння та навички, щоб забезпечувати свою соціальну продуктивність і адаптивність, по-друге, віртуальний мережевий простір, що стає провідним майданчиком для здійснення навчання. Ці два психологічні ресурси починають відігравати особливо потужну роль для розвитку психічних, інтелектуальних можливостей сучасної людини – представника інформаційного суспільства. Є все більш актуальна необхідність як виваженого та безпечного розвитку інтернет-навчання, залучення до нього нових учасників та педагогів (викладачів, тренерів, ведучих навчальних програм і курсів, занять, вебінарів тощо), так і паралельного все-

бічного психологічного дослідження його можливостей, сильних і слабких сторін, специфіки різних змістовних напрямів і аудиторій користувачів.

Література:

1. Бабин А.И. Инфокоммуникационные технологии в образовании: глобальные тенденции развития. *Современные наукоемкие технологии*. Вып. 11. 2007. С. 42–43.
2. Белл Д. Грядущее постиндустриальное общество. Опыт социального прогнозирования. Москва : Academia, 2004. 944 с.
3. Голуб Л. Виртуальное обучение. *Учись. Работай. Отдыхай*. № 30 (191). 2008. С. 12–13.
4. Гриценко В.С. Теория постиндустриального общества в современной зарубежной науке. Пермь : ПГУ, 2010.
5. Знамцева О.П. Информационный человек: социально-видовые характеристики : дисс. канд. филос. наук : 09.00.11. Саратов, 2008. 152 с.
6. Кастельс М. Информационная эпоха. Экономика, общество и культура. Москва, 2000. 606 с.
7. Минькова Е.Н. Инфокоммуникационные технологии и педагогические инновации как фактор изменений традиционного обучения URL: https://superinf.ru/view_helpstud.php?id=3375.
8. Моисеев Н.Н. Расставание с простотой. Москва, 1998. С. 98.
9. Мунтян П. Влияние сети Интернет на развитие человека как психологическая проблема. URL: http://www.library.by/portalus/modules/psychology/readme.php?subaction=showfull&id=1106588195&archive=&start_from=&ucat=15&category=15
10. Назар М.М. Деякі інструменти дистанційного навчання у розвитку суб'єктної активності. *Технології розвитку інтелекту*. Т. 2. № 7 (18). Київ : Інститут психології ім. Г.С. Костюка НАПН України, 2017. URL: http://psytir.org.ua/index.php/technology_intellect_develop/article/view/315.
11. Признаки постиндустриального общества: общая характеристика и основные типы *BusinessMan.ru*. 2016. URL: <https://businessman.ru/new-priznaki-postindustrialnogo-obshhestva-obshhaya-karakteristika-i-osnovnyye-tipy.html>.
12. Прудский В.Г. Теоретические и методологические основы преодоления исторического отставания России на пути перехода к постиндустриальному обществу. *Новые идеи в философии*. 2009. Вып. 18. С. 48.
13. Орлов В.В., Гриценко В.С. Постиндустриальное общество и проблема труда. *Философия и общество*. № 3. 2012 р. С. 60–78.
14. Смульсон М.Л. Психологічні особливості віртуальних навчальних середовищ. *Технології розвитку інтелекту*. Київ : Інститут психології ім. Г.С. Костюка НАПН України, 2012. URL: http://psytir.org.ua/upload/journals/3/authors/2012/Smulson_Maryna_Lazarivna_-_Psychologichni_osoblyvosti_virtualnyh_navchalnyh_seredovysh.doc.
15. Чумак В.В. Впровадження дистанційних технологій у процес розв'язування студентами психологічних задач. *Віртуальний освітній простір: психологічні проблеми (Психологія нового тисячоліття)*: междунар. наук-практ. інтернет-конф., 28 травня 2012 р. : тези доповідей. URL: http://www.psy-science.com.ua/Konferenciya_2012_05_28/Chumak_Viktor_2012.doc.
16. Complexity, Global Politics and National Security / ed. by D. Alberts, T. Czerwinski. Washington, D.C., 1997. P. 87.
17. Harris R.J. A Cognitive Psychology of Mass Communication. 4th ed. Mahwah : Lawrence Erlbaum, 2004. 488 p.
18. Psychology and the Internet: Intrapersonal, Interpersonal, and Transpersonal Implications / ed. by Jayne Gackenbach. 2nd ed. San Diego : Academic Press, 2006. 392 p.
19. Suler J. The Psychology of Cyberspace. New Jersey : Science and Technology Center of Rider University, 2007. URL: <http://www-usr.rider.edu/~suler/psycyber/psycyber.html>

Назар М. Н. Интернет-обучение как базовое свойство информационного общества

Целью работы является исследование роли интернет-обучения для индивидуальной продуктивности и адаптивности в информационном обществе. Перманентное обучение в формате обучающих курсов, семинаров, тренингов и т.п., продолжающееся в течение почти всей жизни, начинает занимать всё более весомое место в жизни представителей информационного (постиндустриального) общества. Растущий спрос на знания, постоянно обновляющиеся и совершенствующиеся и от владения которыми зависит место индивидуума в социальной иерархии информационного общества, потенциалы персональной адаптации и достижений, создают условия для развития возможностей доступа к ним, хранения и использования. Интернет-обучение становится одним из самых ценных общественных и психологических ресурсов. Виртуальная среда сети Интернет становится ключевой репрезентацией развития инфокоммуникационных и мультимедийных технологий, тенденций к глобализации и интеграции. Обучение всё в большей степени охватывает виртуальное пространство. Интернет-обучение раскрывает своё значение не только как возможность, но и как свойство, характеризующее общество информационной формации, и является базово присущим, учитывая два фактора: во-первых, необходимость инди-

видуумов постоянно прорабатывать новые знания, умения и навыки, чтобы обеспечить свою социальную продуктивность и адаптивность, во-вторых, виртуальное сетевое пространство, становящееся ведущей площадкой для обучения.

Ключевые слова: Интернет, интернет-обучение, информационное общество.

Nazar M. M. E-learning as a base property of information society

The purpose of research work is role of e-learning in the individual productivity and adaptiveness in information society. Permanent (life-long) education in the format of educational courses, seminars, trainings etc. begins to occupy more important place in life of information (post-industrial) society people. Growing demand on knowledges, constantly brushing up and becoming more perfected, determines the place of individual in the social hierarchy of information society, potentials of personal adaptation and achievements, create terms for development of access to them possibilities, storage and using. E-learning becomes one of the most valuable public and psychological resource. Virtual network environment of Internet becomes key representation of information-communicative and multimedia technologies development, tendencies to globalization and integration. Education integrates in virtual space more and more. E-learning releases own value not only as possibility but also property describes informative society structure and is base finherent for it, taking into account two factors: at first, necessity of individuals to work over new knowledges, abilities and skills constantly, for providing the social productivity and adaptiveness; secondly, virtual network space becomes a leading ground for implementation of education.

Key words: Internet, e-learning, information society.

М. О. Нестеренко

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

М. В. Коваленко

кандидат психологічних наук,
старший викладач кафедри педагогіки,
методики та менеджменту освіти
Українська інженерно-педагогічна академія

ПРОБЛЕМИ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ПІДЛІТКІВ, ЯКІ ВИХОВУЮТЬСЯ В ДИСТАНТНИХ СІМ'ЯХ

У статті розглядаються психологічні особливості соціалізації підлітків із дистантних сімей, що пов'язуються з батьківською (материнською) депривацією. Акцентовано увагу на психологічних ознаках дистантної сім'ї та її типах. Визначено основні психологічні проблеми підлітків із дистантних сімей. Зазначено, що депривуючими чинниками розвитку особистості дитини є тривала відсутність одного (чи обох) батьків, порушення змісту повноцінного функціонування родини, непослідовний стиль батьківського виховання.

Ключові слова: дистантна сім'я, деприваційні умови, соціалізація, дитячо-батьківські стосунки, особистість підлітка.

Постановка проблеми. У сучасному суспільстві в епоху префігуративної культури (М. Мід), трансформацій у політичних, економічних і соціальних умовах життя загострюються протиріччя у життєдіяльності та функціонуванні сім'ї, що негативно позначається на дитячо-батьківських стосунках і процесі соціалізації дітей. Особливо відчутний кризовий стан родини та шлюб як соціального інституту в житті проблемних сімей. До таких сімей належать дистантні, або «розірвані сім'ї» [13, с. 80], в яких тривалий час один із батьків (чи обоє) відсутній через специфіку професії, трудову міграцію або особливі умови (лікування, ув'язнення). Це призводить до порушення та зниження цінності внутрішньосімейних зв'язків, неспроможності реалізувати виховну функцію, відчуження між дітьми та батьками через часову, просторову дистанції. Як наслідок, у дітей із дистантних сімей виникають соціалізаційні труднощі. Дистантні сім'ї, значну частину яких утворюють родини трудових мігрантів, є соціокультурним явищем, досить поширеним у сучасній Україні. Особливої уваги потребують підлітки з дистантних сімей, які досить часто залишаються без батьківського піклування, тобто виховання яких відбувається в деприваційних умовах.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Різні проблемні аспекти соціалізації дітей із дистантних сімей, які виховуються в умовах батьківської депривації, відображені в наукових працях, що стосуються визначення самого поняття «дистантна сім'я» та пов'язаних із ним явищ

(О.О. Карабанова, Н.І. Куб'як, Ф.А. Мустаєва, Д.І. Пенішкевич, Я.М. Раєвська, У.Я. Тарновська-Яковець, В.С. Торхотій, І.М. Трубавіна, В.М. Целуйко та ін.); причин зростання дистантних сімей і наслідків розриву дитячо-батьківських стосунків, у результаті чого діти залишаються без батьківського піклування протягом тривалого часу (О.Є. Блінова, Дж. Боулбі, Л.В. Боярин, О.В. Двіжона, І.Р. Крупник, Й. Лангмейєр, Г.М. Прихожан, Я.М. Раєвська, В.О. Рудь і ін.); типології дистантних сімей (Д.І. Пенішкевич, Я.М. Раєвська); розкриття соціально-педагогічних питань життєдіяльності дистантної сім'ї (Н.І. Гордієнко, Н.І. Куб'як, К.Б. Левченко, І.М. Трубавіна та ін.). На особливості емоційно-почуттєвої сфери, особистості та самосвідомості дітей і підлітків із дистантних сімей вказують О.В. Двіжона, Я.М. Раєвська, Г.Л. Цинцарь. Також зустрічаються праці, які вивчають уявлення про дитячо-батьківські стосунки у підлітків із сімей трудових мігрантів (З.Г. Николаєва, В.О. Рудь). Вплив батьківської депривації на розвиток особистості підлітків проаналізував І.Р. Крупник. Запобігання виникненню соціально дезадаптованої поведінки у підлітків із дистантних сімей та соціально-психологічній роботі з ними присвячені праці Л.В. Боярин, Н.І. Куб'як, К.Б. Левченко, І.М. Трубавіної, М.І. Тютюнник. Проте, незважаючи на наявну низку досліджень, проблеми, з якими зустрічаються підлітки з дистантних сімей, залишаються маловивченими.

Мета статті – на основі теоретичного аналізу літератури з проблеми соціалізації особистості з'ясувати особливості соціалізації підлітків із дистантних сімей.

Виклад основного матеріалу. Проблематику дистантних сімей і процес соціалізації підлітків із дистантних сімей порівняно нещодавно почали досліджувати у психології. У.Я. Тарновська-Яковець дистантною називає повну сім'ю з дітьми, в якій один із батьків тривалий час відсутній через особливості професійної діяльності або вимушеної трудової міграції з метою забезпечення добробуту родини, в результаті чого він часто перериває безпосередні контакти з дітьми та вимушено обмежує свою роль як агента соціалізації просторово віддаленим «значимим іншим» (за термінологією Дж. Міда) [14, с. 7]. Авторка вважає такі сім'ї сім'ями з дистантним батьківством і підкреслює неефективність виховного потенціалу, оскільки присутність батька епізодична, викликає тимчасові нормативно-рольові трансформації в родині, яка не впливає на систему виховання дітей і зводиться до позиції гостя, батьківська виховна позиція часто суперечить виховній позиції матері. Як правило, у таких родинах встановлюється непослідовний стиль батьківського виховання з перевагою попереджувально-опікуючих відносин, що є передумовою формування у дитини інфантильно-залежного типу особистості.

У.Я. Тарновська-Яковець у своєму дослідженні виявила особливості соціалізації дітей із дистантних сімей, що полягають у нестійкому, дрейфуючому характері. Подібність соціалізаційної моделі дистантної сім'ї та неповної в період тривалої відсутності члена родини та подібність моделі дистантної сім'ї та повної в період повернення члена родини із тривалих відраджень. При цьому важливо, щоб родина функціонувала як відкрита система, що постійно розвивається. Визначальним фактором сімейної соціалізації виступає батьківство, що утворює складну динамічну структуру та містить у собі батьківські цінності, установки та очікування, батьківське ставлення, батьківські почуття, батьківські позиції, батьківську відповідальність і стиль сімейного виховання [14, с. 7–8].

І.М. Трубавіна вважає дистантною сім'ю, члени якої перебувають із різних причин на відстані один від одного (професія, ув'язнення, лікування, неспроможність утримувати родину та передача дітей тимчасово в інтернат). На думку вченої, головними проблемами таких сімей є епізодичність виховних впливів на дітей, брак сімейних стосунків, що призводить до емоційного відчуження між батьками та дітьми, непорозуміння дітей з мікросередовищем, неузгодженість поглядів батьків на виховання дітей. Авторка схиляється до зарахування такого типу сім'ї до неблагополучних [5, с. 35].

В.С. Торохтій характеризує дистантну сім'ю за особливими умовами її життя (сім'ї військовослужбовців чи сім'ї трудових мігрантів), в яких

спільне життя перебуває під впливом частих і тривалих розлук. До таких сімей автор відносить родини моряків, будівельників, військовослужбовців, артистів, спортсменів [15].

Дистантну сім'ю трудових мігрантів, на думку О.Є. Блинової, слід розглядати як сім'ю, що перебуває у складних життєвих обставинах, переживає кризу. За класифікацією життєвих криз, яка запропонована П.П. Горностаєм, трудову міграцію авторка пропонує визначати як кризу значущих стосунків, оскільки відбувається вимушена розлука із близькими людьми, та кризу самореалізації, тобто неможливість нормальної, звичної або такої, що планується, самореалізації людини [1].

Проблема визначення поняття «дистантна сім'я» у психології порушувалась у дослідженні А.Л. Цинцарь [16]. Дистантна сім'я розглядається автором як сім'я, в якій один із батьків довгостроково відсутній через трудову діяльність з метою підвищення добробуту родини, яку виконує в іншому місті (або країні), в результаті чого контакти з дітьми відрізняються нерегулярністю та дистантністю (опосередковане спілкування за допомогою засобів зв'язку), що, своєю чергою, призводить до виникнення своєрідних дитячо-батьківських стосунків, які впливають на процес формування самосвідомості в підлітковому віці. Авторка вважає дистантну сім'ю повною, з дітьми. Значну частину таких сімей утворюють сім'ї трудових мігрантів. А.Л. Цинцарь доходить висновку, що в умовах дистантної сім'ї у зв'язку з відсутністю безпосередньої взаємодії й спілкування з батьками процес соціалізації підлітків має певні труднощі.

Було встановлено, що у підлітків із дистантних сімей може формуватися занадто раннє, надмірне прагнення до автономії, незалежності від батьків, самостійності, що, своєю чергою, може призвести до деформації дитячо-батьківських стосунків, відторгнення від родини й суспільних норм. Вчена виявила відмінності між самосвідомістю підлітків із дистантних сімей та їхніми однолітками зі звичних родин. У підлітків із дистантних сімей, з одного боку, менш розвинена самоповага, самоприйняття, знижена мотивація до успіху. З іншого боку, вони більш незалежні, у них більш розвинене самокерівництво та саморозуміння.

Можна припустити, що така висока самооцінка самостійності у підлітків із дистантних сімей пов'язана зі зміною структури сім'ї та перерозподілом функціонально-рольових обов'язків в умовах відсутності одного з батьків, що сприяє виникненню стресової для дитини ситуації. Саме стресова ситуація стимулює підлітків до прояву більшої самостійності, до усвідомлення необхідності прийняти відповідальність за себе, за інших членів родини, що прискорює процес дорослішання [16, с. 180].

У дистантних сім'ях дітям бракує психологічного комфорту та емоційної підтримки, почуття безпеки, цінності та значущості свого Я, спілкування з близькими людьми, їм не вистачає батьківського тепла та любові, що є сильним стресовим чинником і може стати причиною нервово-психічних розладів та формування неадекватної самооцінки у підлітків.

А.Л. Цинцарь переконана, що підлітки з дистантних сімей, загалом, стикаються з тими ж проблемами, що й їхні однолітки зі звичайних сімей: складності процесу соціалізації особистості, проблеми з навчанням, побудови взаємин з протилежною статтю, психологічні конфлікти та труднощі тощо. Але через відсутність батьків у них виникають додаткові проблеми: переживання за батьків, неспокій, самотність, страх, надмірні намагання самоствердитися. Нерідко це проявляється у девіантній поведінці, конфліктах.

Як зазначають дослідники І.М. Трубавіна, К.Б. Левченко, І.І. Цушка, з від'їздом батьків за кордон змінюється соціальне оточення дитини, звички та цінності. До від'їзду батьків для підлітка було найважливішим становище батьків у суспільстві, місце проживання родини, успішність у навчанні. Після від'їзду батьків система цінностей дитини змінюється, зокрема стають більш важливими модний одяг, можливість «красиво» жити, поїздки за кордон. Успішності навчання майже не надається значення, тому у багатьох учнів після від'їзду батьків значно погіршується успішність у навчанні [9, с. 17].

На думку Й. Лангмейєра, З. Матейчека, в родині кожний окремих член виконує природним образом певну роль і задовольняє життєві потреби дитини: фізичні, емоційні, інтелектуальні, моральні. Якщо в родині постійно відсутній основний член, то виникає загроза депривації для дитини, оскільки не завжди можна замінити роль, яку такий член родини мусить виконувати стосовно дитини та всіх інших членів сім'ї [8, с. 146].

У своєму дослідженні Я.М. Раєвська дистантну сім'ю розглядає як таку сім'ю, що характеризується особливими умовами життя, пов'язаного з перебуванням одного (чи обох) батьків за межами країни. Вчена переконана в тому, що дистантна сім'я – це один із типів неповної сім'ї, в якій юридично наявні стосунки двох батьків, але один із них через різні причини (заробітчанство, конфлікти в сім'ї тощо) досить тривалий час відсутній і здійснює спілкування опосередковано (через листування, по телефону, за допомогою соціальних мереж) чи під час короткочасних зустрічей тощо [12].

Я.М. Раєвська стверджує, що причини утворення дистантних сімей слід шукати в усій палітрі відносин людини із зовнішнім середовищем як соціальної істоти, в тому, що є змістом соціального буття людини в усіх його складностях та супереч-

ностях. Загалом можна відзначити, що соціальні відносини, в яких особистість почувається нерівною з іншими, завжди характеризуються протестуючою поведінкою. Однією з причин утворення дистантних сімей є соціально-економічна, а саме необхідність фінансового забезпечення функціонування сім'ї, створення умов для одержання належної освіти, надання з боку батьків переваги платним послугам, з одного боку, та неможливість забезпечити сімейні потреби в країні – з іншого, вимагають від батьків пошуку роботи з належною оплатою за межами країни. Наступною причиною утворення дистантних сімей є соціально-психологічна, яка детермінується міжособистісними стосунками в родині, в тому числі конфліктами в сім'ях, між родичами, знайомими. Ще одна причина проявляється в інтенсивності трудових міграційних поїздок розлучених, котрі стикаються з проблемою утримання дитини без допомоги другого із батьків. Особливо це стосується мігрантів-жінок [11, с. 281–282].

Типовою реакцією на відсутність батьків, материнську та батьківську депривацію, повноцінного сімейного спілкування стають складність процесу соціалізації особистості, розлади й перепади настрою, закомплексованість, несформованість Я-образу, ґендерної ідентичності, домінування залежності в поведінці, імпульсивність, що нерідко проявляється у девіантній поведінці, конфліктах. Найвагомішою є проблема дефіциту спілкування з батьками, їхньої підтримки та захисту, що впливає на загальний стан самопочуття підлітків, викликає погіршення настрою, стану загального самопочуття, підвищений рівень тривожності, агресивності, схильність до конфліктної поведінки як у шкільному колективі з однолітками та учителями, так і в сімейному середовищі.

Я.М. Раєвська довела, що внаслідок тривалої відсутності одного з батьків виникають відхилення в емоційній сфері підлітків, які негативно позначаються на їхній поведінці. За ступенем емоційного реагування на розлуку з одним із батьків підлітки з дистантних сімей були розподілені автором на: тривожних, адаптованих; агресивно-тривожних, дезадаптованих; ворожо-тривожних, дезадаптованих; агресивно-ворожих, дезадаптованих; не мають відхилень [12].

До проблеми особливостей життєвих труднощів у процесі соціалізації дітей транскордонних трудових мігрантів Закарпаття зверталася В.О. Рюль. Вчена виявила, що діти українських трудових мігрантів мають власну систему ціннісних диспозицій (смислів) щодо розуміння життєвих особистих та сімейних труднощів і способів їх долання. Для більшості підлітків характерні загальний негативний психологічний фон і бажання вирішувати певні проблеми. Однак їхні вимоги носять дещо агресивний характер, вони живуть насиченим

життям і прагнуть позбутися того, що їх пригноблює. Підліткам з дистантних сімей характерне формування якостей індивідуалістської спрямованості, має місце девальвація цінностей, пов'язаних з трудовою діяльністю [13, с. 110].

Інша проблема полягає в тому, що тривала відсутність когось із батьків часто стає причиною порушення принципу єдності вимог у спільній виховній діяльності. У дистантних сім'ях часто батьки неузгоджують очікування, вимоги до дитини, надають різну міру автономії тощо.

З точки зору ґендерного розвитку підлітків необхідно виділити порушення ґендерної ідентифікації. За відсутності одного з батьків дитина залишається без еталона близького дорослого для наслідування ґендерних ролей, що ускладнює процес її розвитку як представника певної статі. У звичайних сім'ях діти ґендерно ідентифікуються з батьками або близьким дорослим, родичами; коли батьки або один із них відсутній більш активно відбувається ідентифікація зі своїми однолітками. Згідно з дослідженнями Г.В. Католик та А.Л. Підсаднюк, у більшості хлопців, у яких відсутній батько, та у дівчат, у яких відсутня мати, ґендерна ідентифікація не досить розвинута [5, с. 31–33]. Г.В. Католик вважає, що теперішні трудові мігранти мають специфічний батьківський сценарій, оскільки до ясел їх віддавали ще немовлятами, і в принципі їх можна вважати за ступенем психотравматизації покинутими дітьми. Є вірогідність того, що як і сироти, котрі, ставши дорослими, вже самі залишають своїх дітей без батьківського піклування, так і діти трудових мігрантів, реалізуючи батьківський сценарій, покинуть уже своїх дітей, мотивуючи це матеріальними труднощами. У результаті відсутності батьків обмежуються можливості засвоєння ґендерних ролей, що негативно впливає на процес ґендерної соціалізації підлітків.

Аналіз життєвої ситуації, що складається в сім'ях трудових мігрантів, здійснила Д.І. Пенішкевич. Однією з основних проблем, пов'язаних з трудовою міграцією, є розрив родинних стосунків, у результаті чого діти залишаються без батьківського піклування протягом тривалого часу. Автор відповідно до життєдіяльності дистантних сімей умовно поділяє їх на декілька категорій: 1) сім'ї, де є взаєморозуміння (кожен з батьків виконує відведену йому роль, а один із них заробляє гроші на навчання дітей, будівництво житла, відкриття власного бізнесу тощо; такі сім'ї не можна назвати неблагополучними, соціальний захист зводиться до надання їм соціально-педагогічної допомоги інформативного характеру); 2) неблагополучні дистантні сім'ї (з дітьми вдома залишається один із батьків, частіше чоловік; неможливість поєднання в таких умовах виконання ролі матері й батька; виникнення в членів сім'ї спочатку стресу,

а з часом і депресії; нерідко втрата роботи через необхідність догляду за дитиною; вирішення потреби в матеріальних коштах за рахунок заробітку мігранта; зловживання алкоголем та бездоглядність дитини); 3) обидва батьки тривалий час перебувають на заробітках за кордоном (дитина, як правило, залишається під опікою бабусі, дідуся, далеких родичів, сусідів, друзів тощо; наслідок цього – дезадаптація та соціальна незахищеність дитини) [10].

Аналізуючи причини дисгармонійного виховання в дистантних сім'ях, Л.Б. Боярин звертає особливу увагу на інверсію ієрархії, яка може відбуватися внаслідок активного втручання в процес виховання бабусь і дідусів. Фактично в такій ситуації має місце змішування соціальних ролей, що призводить до плутанини у взаєминах. З одного боку, дитина має підкорятися мамі, з іншого боку, місце матері (батька) займає бабуся, оскільки мама в дистантній родині часто виконує рольові функції батька, скеровуючи свою активність на роботу, залучання грошей в сім'ю та частково виховання [2].

Висновки і пропозиції. Значущою проблемою сучасності виступають дистантні сім'ї. У них дитячо-батьківські стосунки мають нестійкий характер, стиль виховання непослідовний, зумовлений неузгодженістю батьківських позицій. Найбільш гострими проблемами підлітків із дистантних сімей є тривала відсутність одного із батьків, брак емоційного спілкування з батьками, що породжує емоційне відчуження дітей від батьків, викликає погіршення самопочуття. Успішність соціалізації підлітків із дистантних родин визначається здатністю сім'ї створити умови для особистісного розвитку дитини.

Література:

1. Блинова О.Є. Особливості дитячо-батьківських стосунків в сім'ях трудових мігрантів. *Теоретичні і прикладні проблеми психології*. 2015. № 2(17). С. 30–36.
2. Боярин Л.В. Особливості соціально-психологічної роботи з підлітками з соціально дезадаптованою поведінкою із дистантних сімей та дистантною сім'єю загалом. *Теоретичні і прикладні проблеми психології*. 2014. № 1(33). С. 86–91.
3. Гриценко В.П., Ефременкова Л.Н., Муращенкова Н.В., Смотров Т.Н. Семьи трудовых эмигрантов: социально-психологическая адаптация к условиям вынужденной разлуки. Смоленск : СГУ, 2014. 256 с.
4. Двіжона О.В., Тютюнник М.І. Засоби корекції емоційно-почуттєвої сфери дітей і підлітків із дистантних сімей : навчально-методичний посібник. ЧНУ ім. Ю. Федьковича, Чернівці : Рута, 2006. 214 с.
5. Католик Г.А., Підсаднюк А.Л. Діти трудових емігрантів. Особливості особистісної ідентичності

- у підлітково-юнацькому віці. Практична психологія та соціальна робота, 2006. № 12. С. 31–33.
6. Карабанова О.А. *Психология семейных отношений и основы семейного консультирования*. Москва : Гардарики, 2004. 320 с.
 7. Крупник І.Р. Наявність впливу батьківської депривації в сім'ї трудових мігрантів. Актуальні проблеми психології : збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. Т. 11. *Психологія особистості*. 2014. Випуск 11. Ч. 1. С. 450–456.
 8. Лангмейер Й., Матейчик З. Психическая депривация в детском возрасте. Прага : Мед. изд-во Авиценум, 2009. 162 с.
 9. Левченко К.Б., Трубавіна І.М. Соціально-педагогічна та психологічна робота з дітьми трудових мігрантів : навчально-методичний посібник. Київ : ФОП «Купріянова», 2007. 240 с.
 10. Пенішкевич Д. Підготовка майбутніх соціальних педагогів до роботи з дискантними сім'ями. *Науковий вісник Чернівецького університету імені Ю. Федьковича*, 2005. Вип. 225. Педагогіка та психологія. С. 92–97.
 11. Раєвська Я.М. Феномен дистантної сім'ї та її вплив на особистість підлітка. *Збірник наукових праць КПНУ імені Івана Огієнка*. Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України. 2011, Випуск 13. С. 280–281.
 12. Раєвська Я.М. Особливості емоційної сфери підлітків з дискантних сімей : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.05 «Соціальна психологія, психологія соціальної роботи», Київ : Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України, 2012. 171 с.
 13. Рюль В.О. Соціалізація дітей трудових мігрантів Закарпаття. Ужгород : Видавництво ФОП Бреза А.Е., 2013. 222 с.
 14. Тарановская-Якобец У.Я. Особенности социализации детей с дистантным отцовством: на примере моряков и рыбаков дальнего плавания : автореф. дис. ... д. пед. наук : 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования». Москва, 2006. 36 с.
 15. Торохтий В.С. Психология социальной работы с семьей. Москва : Центр социальной педагогики, 1996. 218 с.
 16. Цынцарь А.Л. Психолого-педагогические условия формирования самосознания подростков из дистантных семей : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 «Педагогическая психология», Москва, 2015. 163 с.

Нестеренко М. А., Коваленко М. В. Проблемы социализации подростков, воспитывающихся в дистантных семьях

В статье рассматриваются психологические особенности социализации подростков из дистантных семей, которые связывают с отцовской (материнской) депривацией. Акцентируется внимание на психологических признаках дистантной семьи и ее типах. Определены основные психологические проблемы подростков из дистантных семей. Указано, что депривующими факторами развития личности ребёнка являются длительное отсутствие одного (или обоих) из родителей, нарушение содержания полноценного функционирования семьи, непоследовательный стиль родительского воспитания.

Ключевые слова: дистантная семья, депривационные условия, социализация, детско-родительские отношения, личность подростка.

Nesterenko M. O., Kovalenko M. V. Socialization problems of the teenagers brought up in distant families

The article considers psychological aspects of socialization of teenagers from distant families connected with father (mother) deprivation. Attention is paid to psychological qualities of a distant family, its types. The main psychological problems of teenagers from distant families are defined. It is noted that deprivation factors of a child's personality development are a long-term absence of one (or both) of parents, violation of the content of the proper functioning of a family, inconsequent style of parental upbringing.

Key words: distant family, deprivation conditions, socialization, parent-child relationships, teenager's personality.

УДК 159.9.07

О. Ф. Ордавикладач кафедри іноземних мов
Харківський національний університет будівництва та архітектури**Ж. Л. Кущенко**старший викладач кафедри іноземних мов
Харківський національний університет будівництва та архітектури**М. Є. Тихонова**викладач кафедри іноземних мов
Харківський національний університет будівництва та архітектури

САМООЦІНКА ЯК ЗАСІБ САМОКОНТРОЛЮ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ

У статті виносяться на розгляд методи орієнтування сучасних студентів на самостійну роботу, саморозвиток та здатність до адекватної та справедливої самооцінки, які необхідні для підготовки затребуваного, конкурентноспроможного фахівця. Аналізуються та пропонуються засоби досягнення цих цілей на основі сучасних розробок у педагогіці. Описується використання мовного портфелю для оцінювання досягнень під час вивчення іноземних мов.

Ключові слова: самостійна робота, принципи саморозвитку, компетентнісний підхід, спеціальні уміння, сучасна педагогіка, диференційований підхід, формування здібностей та якостей, когнітивно-смислове орієнтування.

Постановка проблеми. Наукова проблема полягає в дослідженнях принципів саморозвитку, посиленні значимості етапів самоосвіти в загальній системі навчання.

Мета статті – проаналізувати шляхи та методи актуалізації саморозвитку та компетентнісного підходу, який є сучасним та ефективним засобом побудови українських державних освітніх стандартів.

Виклад основного матеріалу. У зв'язку з трансформацією професійної освіти безперервно неминує змінюється середовище навчання, яке все більше орієнтується на самостійну роботу студентів. Актуалізується принцип саморозвитку, збільшується тривалість і посилюється значимість етапів самоосвіти в загальній системі навчання, істотно зростає обсяг самостійної навчальної роботи студентів.

Тривалий час в основі процесів навчання лежала класична модель взаємин вчителя та учня, яка ґрунтувалася на особистому спілкуванні педагога зі студентами і на передачі їм якомога більшої кількості інформації. На перше місце ставилися навички та вміння: учні мусили опанувати навички і вміння, необхідні для успішного виконання своїх обов'язків на робочому місці. Змінилися умови життя, високий ритм повсякденних подій і постійно зростаючі вимоги роботодавців до своїх співробітників поставили питання про необхідність зміни традиційного підходу до освіти. Підготовка сучасного конкурентноспроможного фахівця не обмежується передачею професійних знань, умінь і навичок. Одним із факторів,

що підвищують затребуваність випускника вищого навчального закладу на ринку праці, є його здатність до самостійних дій у професійній сфері. Мається на увазі набуття студентом спеціальних умінь, які дадуть змогу цього домогтися ще в процесі навчання.

Одне з відносно нових понять, що застосовується в сучасній педагогіці, – компетенція, лягло в основу компетентнісного підходу, на основі якого побудовані українські державні освітні стандарти вищої професійної освіти третього покоління. Компетентнісний підхід враховує не тільки знання, вміння і навички, а й здатності застосовувати отримані знання і вміння в певній ситуації. Одна з характерних рис сучасної освіти – більша увага до особистості того, хто навчається.

Вивчення особистості студента в практиці вищої школи здійснюється за такими показниками: мотиви вступу до вищого навчального закладу, рівень загальноосвітньої підготовки, характер діяльності до вступу до вищого навчального закладу, ступінь сформованості умінь і навичок самостійної роботи, характер інтересів, захоплень, рівень розвитку здібностей, відповідність їх змісту та вимогам до майбутньої професії. Для виявлення всього цього широко використовуються опитування, спостереження, рецензування самостійних робіт студентів, результати виконання контрольних завдань, заліків, іспитів, тестувань. На основі такого вивчення здійснюється диференційований підхід до студентів. Виявляються труднощі в навчанні і практичній роботі, надається

перевага навчальним дисциплінам і видам занять, визначається самооцінка рівня своєї діяльності і себе як особистості, ступінь задоволеності. В особистісно орієнтованому навчанні, яке розглядає учня як суб'єкт освітнього процесу, формуються особистісні якості, що сприяють його гармонійному розвитку.

Реалізуючи компетентнісний підхід у викладанні, виникає питання: як зробити студента активним учасником освітнього процесу на етапі оцінювання, яких освітніх результатів можна очікувати у разі включення студента в оцінювання власної навчальної або творчої діяльності? Перерахована вище низка питань призводить до осмислення ролі самооцінки.

Сучасні дослідники (С.В. Іванова, В.Г. Марача, В.С. Меськов та ін.) особливу увагу приділяють проблемі відповідальності студентів за своє навчання та їхньої мотивації. Якщо студент має високу особисту зацікавленість і розуміє цілі і завдання, пов'язані з освоєнням тієї чи іншої дисципліни, то процес навчання буде більш успішним. Мотивація, усвідомлення своїх інтересів і потреб, опора на власний досвід стають стимулами до навчання в ситуації успіху в навчальній обстановці. Таким чином, застосування компетентнісного і орієнтованого на особистість підходу до сучасного процесу навчання сприятиме його ефективності.

Для контролю за засвоєнням навчального матеріалу зазвичай використовуються як оцінка, так і самооцінка. Яка різниця між цими двома способами оцінювання? Оцінка, за словником С.І. Ожегова: «думка про цінності, рівні або значення кого або чого-небудь» [2, с. 484]; самооцінка в тому ж виданні визначається як: «оцінка самого себе, своїх досягнень і недоліків» [2, с. 693]. Під час виставлення оцінок педагог висловлює суб'єктивну думку, своє враження про кого-небудь або про що-небудь у максимально формалізованій і найменш інформативній формі, а у самооцінці студент сам собі дає змістовну і розгорнуту характеристику своїх результатів, аналізує свої переваги та вади, шукає шляхи усунення останніх. Під час традиційного способу викладання оцінки за контрольну роботу часто сприймаються як вирок, що не підлягає оскарженню. Самооцінка сприяє реалістичному рівню домагань. Таким чином, самооцінка виступає як основа саморегуляції і внутрішньої мотивації навчання.

Відмітка використовується багатьма педагогами-практиками з метою регуляції процесу навчання. Але таке регулювання, як показує педагогічний досвід, не так підштовхує учня до саморегуляції пізнавальної діяльності, скільки змушує всіма способами добувати позитивні оцінки, що і призводить до підміни мотивів навчання.

Самооцінка полягає в самоконтролі того, хто навчається, його саморегуляції, самостійної екс-

пертизи власної діяльності і в самостимуляції. У цьому полягає її основний зміст. Важливість самооцінки полягає не тільки в тому, що вона дає змогу людині побачити сильні і слабкі сторони своєї роботи, але і в тому, що на основі осмислення цих результатів вона отримує можливість вибудувати власну програму подальшої діяльності. Самооцінка стає механізмом, що коректує діяльність, створює умови, в яких виникає ситуація-стимул, що дає змогу учневі самовизначитися і вибудувати самостійний план дій.

Самооцінка відноситься до центральних утворень особистості, до її ядра. Самооцінка значною мірою визначає соціальну адаптацію особистості, вона – регулятор поведінки і діяльності. Слід пам'ятати: формування самооцінки відбувається в процесі діяльності та міжособистісної взаємодії.

Вчені (Б.Г. Ананьєв, Т.В. Сергєєва, Ш.А. Амонашвілі, А.Г. Ковальов, Н.В. Кузьміна, А.К. Осницький, В.А. Якунін та ін.) підкреслюють важливу роль оцінки та самооцінки у всіх видах навчальної та професійної діяльності учнів, тому що невміння неупереджено, гнучко та об'єктивно проконтролювати своє просування в навчальному просторі й оцінити можливості свого зростання ускладнює успішне оволодіння дисципліною і вихід на новий виток розвитку.

Т.В. Сергєєва відзначала, що формування здібностей та якостей на основі знань про процес зумовлюють розвиток таких якостей, як реалістичність та автономність, знань про себе та психологічні механізми – проактивність; усвідомлення взаємозв'язків – креативність та гнучкість, усвідомлення взаємозалежності «Я – середовище» – відповідальність та емпатію. Широта та системна організація початкового когнітивно-смыслового орієнтування задає якість способів діяльності, отже, здібностей і якостей, що збагачують індивідуальний ресурс, що дають змогу вийти на новий виток розвитку [4, с. 88].

Згідно з В.А. Якуніним, оцінка – це порівняння реальних результатів процесу навчання з нормами і стандартами, які задають умови успішності навчальної діяльності та її бажані результати. Підвищені або занижені норми знижують загальну ефективність системи. Так, потреба збереження контингенту студентів веде до зниження вимог до їхньої роботи, завищення оцінок і підготовки некомпетентних випускників.

Б.Г. Ананьєв зауважив, що педагогічна оцінка необхідна студенту для усвідомлення своїх результатів і можливостей подальшого розвитку. На його думку, оцінка виконує орієнтуючу і стимулюючу функції, виступаючи в першому разі індикатором результатів і рівня досягнень учня, а в другому – спонуканням до зміни самооцінки людини, рівня її домагань, способів її навчальної роботи і взаємин учасників освітнього процесу.

За способом презентації оцінку поділяють на пряму й опосередковану, коли оцінка проводиться через відгук інших студентів.

За способами впливу виділяють такі види оцінки: її відсутність; невизначена оцінка; пряма позитивна і пряма негативна оцінка. Коли викладач ухиляється від винесення будь-якої оцінки – це теж різновид оцінки, нерідко найгіршої за своїм впливом.

Слід також виділити формативну оцінку, яка дається у вигляді розгорнутого всеосяжного судження викладача щодо відповіді студента і зазвичай супроводжується відповідною відміткою. О.М. Сафроненко зазначає, що використання формативних оцінок під час навчання іноземної мови в неможливому вузі є відносно новим досягненням, тому потрібно опрацювати не тільки діагностичні процедури, але і досліджувати їх концептуальні підстави. Формативна оцінка, на відміну від традиційної, передбачає використання не формальних, а змістовних критеріїв і спирається на різні форми людського мислення й активності.

Традиційна оцінка виконує в основному реєструючу, репресивну й іноді стимулюючу функції, тоді як формативна оцінка значно мотивує студента. Учень і викладач констатують ті види діяльності, в яких вони мають значний прогрес, і визначають ті форми активності, над якими необхідно попрацювати. Формативна оцінка є основним результатом підсумкової комплексної оцінки рівня іншомовної підготовки студентів (початковий, нижче середнього, середній, вище середнього і просунутий рівні).

Одним з інструментів оцінки мовної компетенції є «Європейський мовний портфель», виданий Радою Європи. Мовний портфель (МП) являє собою комплект документів, в яких його укладач протягом тривалого періоду відзначає свої досягнення і досвід в оволодінні мовою, отримані результати і окремі види виконаних робіт. Він дає змогу оцінювати досягнення, досвід навчання в будь-якій галузі іноземних мов, психологічну готовність до ефективної навчально-пізнавальної діяльності та зменшує вплив суб'єктивності в оцінці результатів.

Відзначений у МП досвід використання іноземної мови та формування компетенцій в професійно значущій діяльності студента допомагає йому краще усвідомити свої особистісні та індивідуальні якості, що сприяють оволодінню іноземною мовою, і планувати своє подальше просування в навчальному та професійному просторі. Викладачеві ж такі відомості допомагають коригувати умови та зміст процесу навчання іноземної мови у вищах, спираючись на виявлені індивідуальні особливості та потреби того, хто навчається.

У студентів формується адекватна самооцінка своїх реальних і потенційних можливостей, тому

що вони залучаються до спільної навчально-оціночної діяльності, що супроводжується зворотним зв'язком.

Питання формування самооцінки студентами своїх здібностей і можливостей набувають великого значення. Різні аспекти психології самооцінки досліджували Б.Г. Ананьєв, К. Роджерс, С.Л. Рубінштейн, Д.Д. Шірапова. До 80-х років ХХ століття у вітчизняній науці самооцінка розглядалася у співвідношенні із самосвідомістю, були проаналізовані її структура, функції і закономірності формування.

Згідно з Е.С. Цигановою, ефективність освітнього процесу у вищах зумовлена навчальною діяльністю студента, яка також залежить від його академічних успіхів і насамперед від його самооцінки.

Дослідження структури самооцінки, її функцій здійснювалися з різних позицій, що пояснює відмінності в трактуванні результатів. Були виділені когнітивний, емоційний і поведінковий компоненти в структурі самооцінки. У зв'язку з вивченням характеристик самооцінки, що змінюються, вивчались її адекватність-неадекватність.

Виділяють соціальний і автономний механізми розвитку самооцінки, тобто формування самооцінки особистості визначається, з одного боку, її соціальним оточенням, думкою інших людей і загальноприйнятими цілями, а з іншого боку, людина оцінює себе самостійно, за результатами активності.

У Мовному портфелі поєднуються і соціальна схема визначення самооцінки, тобто думки інших людей (викладача, однокурсників), і особистісна, що дає змогу оцінювати своє просування більш адекватно.

Досвід застосування різних варіацій МП у неможливих вузах дав змогу виділити такі функції: спосіб оцінки якості мовної підготовки студентів неможливих спеціальностей; інструмент реалізації професійного складника в процесі іншомовної підготовки студентів неможливих вузів; метод формування компетенції соціальної взаємодії учнів; засіб оцінки і самооцінки іншомовних знань.

Осмислена навчальна діяльність передбачає, що всі її складові частини, такі як орієнтовно-мотиваційна, операційно-виконавча і рефлексивно-оцінна мають усвідомлюватися і реалізовуватися повністю. Вочевидь, що в навчальній діяльності завжди присутня операційно-виконавча частина. МП дає змогу зупинитися на орієнтовно-мотиваційній стадії, організовуючи пізнавальну активність, і на рефлексивно-оцінній, де є місце самоконтролю і самооцінці.

Слід також зазначити, що застосування МП у неможливих вищах впливає на усвідомлення важливості іноземної мови для майбутньої професійної діяльності учнів, позаяк з'являється перспектива

використання МП як доказ, що підтверджує мовну компетентність випускника, який може вразити ймовірного роботодавця.

Таким чином, аналіз можливостей МП як засобу оцінки та самооцінки показав, що його використання особливо актуальне в немовних вишах, де велика кількість годин відводиться на самостійну роботу студентів з оволодіння іноземною мовою. Він дає змогу формувати й адекватно оцінювати мовні компетенції і самооцінку студентів, усвідомити реальні особистісно значущі потреби у вивченні іншомовної культури, забезпечувати безперервне вивчення іноземної мови і готувати їх до майбутньої професійної діяльності. Саме послідовна робота над МП забезпечує розвиток здібностей студентів до адекватної самооцінки й умінь робити необхідні висновки щодо власного самовдосконалення, систематичність і регулярність самоаналізу, що є показником їх автономії в діяльності, спрямованій на оволодіння іноземною мовою. Наповнюючи МП, який є реальним особистісним освітнім продуктом, учні бачать вхідні, проміжні та підсумкові результати свого просування, що показують їхню готовність до подальшої навчальної та майбутньої професійної діяльності, накопичують ефективний досвід практичного використання іноземної мови і можуть переносити його на новітні ситуації.

Література:

1. Иванова, Н.В. Мовний портфель як інструмент формування соціокросс-культурної компетенції учнів. Матеріали міжнародної науково-практичної конференції «*Полікультурна освіта: проблеми соціокросс-культурної інтеграції*», Новосибірськ, 2004. С. 36–39.
2. Ожегов С.І. Словарь русского языка: Ок. 53 000 слов / Под общ. ред. проф. Л.И. Скворцова. 24-е изд., испр. Москва : Оникс, Мир и Образование, 2007. 1200 с. ISBN 5-488-00727-X, 5-94666-347-X.
3. Ананьев Б.Г. Выбранные психологические работы. У 2-х т. Москва, 1980. Т.1. 230 с., Т. 2. 287 с.
4. Сергеева Т.В. Принципы эколо-гуманистического развития личности. Научно-практический журнал Южного науч. Центра НАПН Украины «Наука і освіта» № 7. Одеса, 2013. С. 86–91.
5. Амонашвили Ш. Виховна і освітня функція педагогічної оцінки вчення школярів. Москва, 1984. 296 с.
6. Кузьміна Н.В. Поняття «педагогічна система» і критерії її оцінки. *Методи системного педагогічного дослідження*. Ленінград, 1980. 172 с.
7. Якунін В.А. Педагогічна психологія : навчальний посібник. 2-е вид. Санкт-Петербург : Вид-во Михайлова В.А., 2000. 349 с.
8. Сафроненко О.І. Діагностичні методики і система оцінки якості мовної підготовки студентів немовних вузів. *Викладач вищої школи в XXI столітті – The Teacher of a Higher School in the 21-st century*: тр. міжнар. наук.-практ. інтернет-конф. International Scientific-Practical Internet Conference. РГУПС. Ростов-на-Дону, 2007. 36. 5, Ч. 1. С. 217–222.
9. Європейський мовний портфель. Москва–Санкт-Петербург : «Златоуст», 2001. 64 с.
10. Ширапова Д.Д. Психологічні чинники розвитку професійної самооцінки студентів : дисертація на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук, 19.00.13 «Соціальна (суспільна) психологія». Санкт-Петербург, 2005. 165 с.
11. Циганова Е.С. Критерії взаємодії самооцінки студентів та ефективності освітнього процесу. URL: <http://do.teleclinica.ru/207011/> (дата звернення: 22.09.12).

Орда А. Ф., Кущенко Ж. Л., Тихонова М. Е. Самооценка как средство самоконтроля познавательной деятельности студентов

В статье выносятся на рассмотрение методы ориентирования современных студентов на самостоятельную работу, саморазвитие и способность к адекватной и справедливой самооценке, которые крайне необходимы для подготовки востребованного, конкурентоспособного специалиста. Анализируются и предлагаются средства достижения этих целей на основе современных разработок в педагогике. Описывается использование языкового портфеля при оценке достижений при изучении иностранных языков.

Ключевые слова: самостоятельная работа, принципы саморазвития, компетентностный подход, специальные умения, современная педагогика, дифференцированный подход, формирование способностей и качеств, когнитивно-смысловое ориентирование.

Orda O. F., Kushchenko Zh. L., Tykhonova M. Ye. Self-assessment as a mean of students' cognitive activities self-control

The article presents for consideration methods of orienting contemporary students to independent work, self-development and ability to adequate and fair self-assessments, which are essential for being in demand, competitive specialist. The means of achieving these goals are based on modern output in pedagogy. Describes the use of language portfolio in assessing the achievements in the study of foreign languages.

Key words: independent work, self-development principles, competence-based approach, special skills, modern pedagogy, differentiated approach, abilities and qualities formation, cognitive-semantic orientation.

О. Д. Павлюкаспірант кафедри психології управління
ДВНЗ «Університет менеджменту освіти»

РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ КОМПОНЕНТІВ ЛІДЕРСЬКИХ ЯКОСТЕЙ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ ПРОФЕСІЙНИХ (ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНИХ) НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

У статті висвітлено результати емпіричного дослідження особливостей розвитку лідерських якостей здобувачів освіти професійних (професійно-технічних) навчальних закладів за допомогою авторської методики та діагностичного комплексу методик відповідно до тематики дослідження. Охарактеризовано структуру лідерських якостей, в якій виокремлено мотиваційний (мотивація до лідерства та успіху, потреба в досягненні поставлених цілей, та ін.), емоційно-вольовий (цілеспрямованість, наполегливість, відповідальність та ін.), когнітивний (логічність, творче мислення, здатність до прогнозування та узагальнення та ін.), особистісний (активність, надійність, адекватна самооцінка та ін.) компоненти. Наведено результати рівнів розвитку лідерських якостей відповідно до компонентів, що були виокремлені в авторській моделі та в комплексі методик відповідно до тематики. Констатовано недостатній рівень розвитку лідерських якостей у значної кількості учнів. Представлено результати дисперсійного аналізу, за яким виокремлено гендерно-вікові, організаційно-професійні та соціально-демографічні особливості. Показано доцільність організації спеціального навчання з розвитку лідерських якостей здобувачів освіти професійних (професійно-технічних) навчальних закладів.

Ключові слова: лідерські якості, здобувачі освіти закладів професійної (професійно-технічної) освіти, діагностичний інструментарій для вивчення лідерських якостей, компоненти лідерських якостей.

Постановка проблеми. В сучасних умовах реформування професійно-технічної освіти відповідно до запитів і викликів сучасного суспільства гостро стоїть питання про розвиток лідерства в закладах професійної (професійно-технічної) освіти. Сучасні роботодавці на підприємствах та в закладах вищої освіти потребують ініціативних, відповідальних та цілеспрямованих працівників та учнів, що будуть активно, наполегливо та результативно навчатися, працювати та перекваліфіковуватись в умовах розвитку та постійної трансформації сучасного суспільства. Натомість освітня практика свідчить, що рівень розвитку лідерських якостей у здобувачів освіти професійної (професійно-технічної) освіти перебуває на досить низькому рівні та потребує комплексного, цілеспрямованого розвитку.

Зазначимо, що проблема лідерських якостей особистості вже була предметом уваги дослідників. Вивченням різних аспектів лідерства займалися такі вчені, як Г. Андрєєва, О. Бондарчук, Т. Гавлітіна, Л. Карамушка, І. Кон, Є. Кузьмін, Б. Паригін, А. Петровський, Р. Стогділл, Л. Уманський та ін. Досліджувались лідерські якості особистості представників різних вікових груп і професійних спільнот (О. Бондарчук, Т. Гавлітіна, Л. Карамушка, Н. Семченко, О. Чернишов, Т. Фелькель та ін.), дитячих і юнацьких колективів (Є. Аркін, Л. Артемова, І. Волков, Г. Драгунова, А. Залужний, Я. Коломінський, В. Мороз, В. Ягоднікова та ін.).

У ПТНЗ в основному в межах педагогіки накопичено великий позитивний досвід підготовки висококваліфікованих спеціалістів із середньою освітою. Історико-педагогічні аспекти цієї важливої проблеми відображено у працях вітчизняних вчених (Н. Абашкіної, А. Дьоміна, О. Дубінчук, Н. Ничкало, В. Паламарчука, В. Пікельної, Н. Розенберга, Л. Сергєєва, Н. Талалуєвої, О. Щербак та ін.). Проблеми підготовки кваліфікованих фахівців у галузі управління приділено увагу у дослідженнях В. Єфремова, О. Кудріна, Т. Литвиненко, В. Маслова, В. Олійника, Ю. Старостіна та ін.

Мета статті – дослідити рівні розвитку компонентів лідерських якостей здобувачів освіти закладів професійної (професійно-технічної) освіти за авторською методикою та комплексом психодіагностичних методик.

Виклад основного матеріалу. Реалізація констатувального етапу емпіричного дослідження передбачала адекватний добір психодіагностичного комплексу, створення оптимальних організаційних умов для його проведення в закладах професійної (професійно-технічної) освіти. За результатами теоретичного аналізу проблеми формування та розвитку лідерських якостей учнів закладів професійної (професійно-технічної) освіти, експертної оцінки практичних психологів та інженерно-педагогічних працівників системи професійної освіти, роботодавців, опитування учнів та їх батьків, було розроблено модель лідерських яко-

стей учнів закладів професійної (професійно-технічної) освіти, що містить такі компоненти: мотиваційний, когнітивний, комунікативно-організаційний, особистісний, емоційно-вольовий. Додатково для діагностики вище перерахованих компонентів було сформовано методичну базу дослідження показників розвитку лідерських якостей учнів професійних (професійно-технічних) навчальних закладів, що включає в себе такі методики:

1) методика діагностики досягнень (автор М. Емінов) [12, с. 98–102];

2) методика діагностики до успіху (автор Т. Елерс) [10];

3) методика дослідження самооцінки (автор Дембо-Рубінштейн) [15];

4) експрес-тест діагностика самооцінки лідерства [12, с. 391–392];

5) методика діагностики лідерських здібностей (автори Є. Жаріков, Є. Крушельницький) [12, с. 316];

6) методика діагностики комунікативних та організаторських схильностей (КОС – 2) [12, с. 263–265];

7) методика дослідження міжособистісних відносин у групі – соціометрія [12, с. 3].

Експериментальною базою констатувального етапу емпіричного дослідження, проведеного протягом 2017–2018 р.р., стали такі заклади: «Київський центр професійно технічної освіти», Державний навчальний заклад «Київський професійний коледж з посиленою військовою та фізичною підготовкою», «Вище професійне училище № 33» м. Київ, «Київське вище професійне училище сервісу та дизайну», «Київський професійний будівельний ліцей», «Вище професійне училище № 1» м. Рівне, «Слов'янський професійний художній ліцей».

Емпірична перевірка здійснювалася на виборці 370 учнів, яких було розподілено на групи за: 1) за статтю: дівчата (43,8%), хлопці (56,2%); 2) за віком: до 17 років (57,3%), понад 17 років (42,7%); 3) за курсом навчання: I курс (62,2%), II курс (31,9%), III курс (5,9%); 4) за освітою: базова середня (86,8%), повна середня (13,2%); 5) за типом майбутньої професії: «людина – людина» (40,5%), «людина – техніка» (38,1%), «людина – знакова система» (21,4%); 5) за характеристикою майбутньої професії: споріднена (44,1%), інтегрована (55,9%). Додатково враховувалося: 1) склад сім'ї: повна сім'я (64,6%), неповна сім'я (30,5%), «дитина – сирота» (4,9%); 2) кількість дітей у сім'ї: одна дитина (26,8%), дві дитини (41,6%), троє і більше дітей (31,1%), семеро дітей (0,5%); 3) регіон проживання: село (37%), місто (63%); 4) участь в гуртках і секціях: беруть участь (30,5%), не беруть участі (69,2%).

Було проведено діагностику *гностичного* компоненту, що визначає сформованість знань про лідер-

ство, лідерські якості, сучасні та ефективні теорії та стилі лідерства, закономірності розвитку групи та колективу, обізнаність учнів щодо чинників формування лідерських якостей, усвідомлення рівня розвитку власних лідерських якостей та розуміння важливості завдань, які необхідно виконувати для їх розвитку. Дослідження проводилися шляхом малоформалізованих, діалогічних засобів діагностики спостереження та бесіди, було встановлено *низький рівень знань*, що тяжіє до середнього рівня у зазначеному вище компоненті. У процесі вивчення сформованості лідерських якостей здобувачів освіти професійних (професійно-технічних) навчальних закладів використовувалися вищевказані засоби діагностики. Опитані розкривали зміст поняття «Лідерство» у 20% та давали відповідь за такими критеріями: 1) сукупність рис та якостей, які допомагають бути лідером; 2) становище в групі та міжособистісному спілкуванні; 3) вміння переконувати та вести за собою; 4) вміння приймати рішення та планувати; 5) аспект харизми, що виражається у лідерській поведінці; 6) впевненість у собі та підтримка від інших; 7) організація групової динаміки власним прикладом. Знання та уявлення про лідерство в опитаних здебільшого формувалися на основі власного досвіду, спочатку в школі, а пізніше в професійних (професійно-технічних) навчальних закладах під час участі в самоврядуванні (включаючи спостереження за іншими лідерами), а також під впливом соціальних умов, в яких проживали опитані.

Мотиваційний компонент діагностувався за трьома методиками: авторською методикою лідерських якостей учнів закладів професійної (професійно-технічної) освіти (мотиваційний блок авторської методики), методикою діагностики досягнень (автор М. Емінов), методикою діагностики успіху (автор Т. Елерс).

За авторською методикою досліджувані учасники навчально-виховного процесу пропонувалося оцінити представлені якості за шкалою від 1 до 5 балів: 1 бал – якість практично не виражена; 2 бали – якість мало виражена; 3 бали – якість тяжіє до середнього рівня; 4 бали – якість виражена; 5 балів – значуще виражена якість.

За кожною групою якостей підраховувалися середні бали, порівняння яких дало змогу визначити їх ієрархію. При цьому групи якостей, які займали перші позиції в ієрархії якостей, вважалися найбільш значущими для досліджуваних. Крім того, визначено рівні оцінки кожної групи компонентів: низький (до 2 балів), середній (від 2 до 4 балів), високий (4 бали і більше).

У процесі обробки мотиваційного блоку за авторською методикою було отримано показники в балах на середньому рівні, що свідчить про недостатній рівень зовнішньої та внутрішньої мотивації здобувачів освіти у закладах професійної (професійно-технічної) освіти.

Результати діагностики мотиваційного блоку за авторською методикою:

Таблиця 1

Лідерські якості	Бали, у середньому
<i>Мотиваційний блок</i>	
потреба в досягненні поставлених цілей	3,92
прагнення до самоствердження та самореалізації	3,68
мотивація до лідерства та успіху	3,38
Загалом	3,66

Додатково провівши аналіз оціночних маргінальних середніх, отримали такі дані в балах: мотивації до лідерства та успіху – хлопці (3,425), дівчата (3,323); потреба в досягненні поставлених цілей – хлопці (3,83), дівчата (3,975); прагнення до самоствердження та самореалізації – хлопці (3,678), дівчата (3,685). Цей аналіз свідчить про те, що розвиток групи мотиваційних якостей в учнів закладів професійної (професійно-технічної) освіти частково залежить від статевої приналежності. У процесі одномірного дисперсійного аналізу міжгрупових факторів (статі досліджуваних (хлопці – 208, дівчата – 162) та віку (до 17 років, понад 17 років)) отримали графіки профілю при оцінці маргінального середнього прагнення до самоствердження та самореалізації і показники в балах: до 17 років (3,625), понад 17 років (3,37). Додатково у процесі аналізу, що пов'язаний зі статтю та віком, отримали такі дані в балах: дівчата (від 3,6 до 3,76), хлопці (від 3,65 до 3,72).

Для додаткового аналізу в діагностиці мотиваційного компонента ми використали методику діагностики до успіху (автор Т. Елерс). У процесі обробки результати було розділено по балах: 1 бал – низька мотивація до успіху; 2 бали – середній рівень мотивації; 3 бали – помірно високий рівень мотивації; 4 бали – дуже високий рівень мотивації до успіху. В результаті обробки результатів за цією методикою було отримано середній бал (2,7), що свідчить про середній рівень мотивації до успіху в учасників навчально-виховного процесу закладів професійної (професійно-технічної) освіти. Провівши додатковий аналіз по рівнях за цією методикою, ми отримали такі результати: 1) низький рівень мотивації до успіху (1,6% – 6 осіб); 2) середній рівень мотивації до успіху (38,6% – 143 особи); 3) помірно високий рівень мотивації до успіху (42,6% – 174 особи); 4) дуже високий рівень мотивації до успіху (12,2% – 45 осіб).

Також для діагностики мотиваційного блоку ми використали методику діагностики досягнень (автор М. Емінов) Тест складається з опитувальника, що має дві форми – чоловічу (форма А) та жіночу (форма Б), з низки тверджень, що стосуються окремих сторін характеру, а також думок

і почуттів із приводу деяких життєвих ситуацій. Бали усієї вибірки було поділено на рівні розвитку: 1) (форма А) до 118 балів – низький рівень розвитку; 118–132 бали – середній рівень; вище 132 балів – високий рівень розвитку; 2) (форма Б) до 68 балів – низький рівень розвитку; 68–86 балів – середній рівень; вище 86 балів – високий рівень розвитку. В процесі обробки даних ми отримали результати, що відповідають середньому рівню розвитку мотиваційного блоку в опитаних. Отже, з наведених даних ми можемо дійти висновку, що мотиваційний компонент в учнів закладів професійної (професійно-технічної) освіти розвинений на *середньому рівні*, виявлені гендерні відмінності (у хлопців показники вищі, ніж у дівчат), віковий аспект відіграє додаткову, значну роль (із віком дані зростають).

У процесі дослідження та аналізу *комунікативно-організаційного* компонента за розробленою нами авторською методикою ми отримали відповідні дані.

Таблиця 2

**Результати діагностики
комунікативно-організаційного блоку
за авторською методикою**

Лідерські якості	Бали, у середньому
<i>Комунікативно-організаційний блок</i>	
доброзичливість	4,11
товариськість	4,10
енергійність	4,05
уважність	3,65
ініціативність	3,65
вміння адаптуватися	3,64
тактовність	3,61
комунікабельність	3,58
вміння розв'язувати конфлікти	3,56
працювати в системі зворотного зв'язку	3,55
Загалом	3,77

В комунікативно-організаційному блоці найвищі показники отримали доброзичливість, товариськість та енергійність. Це зумовлюється віком опитаних осіб (юнацький вік) та значущістю для учнів закладів професійної (професійно-технічної) освіти цих якостей у контексті нашого дослідження. Отже, середній бал цього компонента становить (3,77) і це свідчить про невисокий рівень розвитку лідерських якостей у цьому блоці.

З метою додаткового аналізу та порівняння ми використали методику діагностики комунікативних та організаторських схильностей (КОС – 2). Після обробки комунікативних здібностей за статевою ознакою відмінностей не спостерігалось, результати становлять (0,60), що відповідає середньому рівню. Це свідчить про те, що досліджувані прагнуть контактів із людьми, не обмежують коло

своїх знайомств, відстоюють власну думку, однак цей потенціал їхніх комунікативних схильностей не вирізняється високою стійкістю. Аналізуючи організаторські схильності за цією методикою та статевою ознакою, можна дійти висновку, що у хлопців показники вищі (0,63), ніж у дівчат (0,58), та знаходяться на другому рівні, що займає позицію – нижче середнього. Опитувані відчувають труднощі у встановленні контактів і при виступах перед аудиторією, не відстоюють власну думку та не проявляють ініціативи, намагаються уникати проявів активної поведінки, прийняття самостійних рішень та відповідального ставлення до важливих ситуацій. Важливо зауважити, що показники за статевою ознакою корелюються з попередньою методикою. Аналізуючи комунікативні здібності по вікових групах, можна сформулювати висновок, що середні показники цього компонента вищі у групі осіб до 17 років; це можна пояснити адаптаційним періодом в навчальних закладах, що стимулює розвиток встановлення комунікацій між опитаними. Організаційні здібності в аналізі порівняння за цим контекстом не відрізняються та становлять в обох вікових категоріях 0,60. У процесі аналізу комунікативно-організаційних здібностей (КОС – 2) за регіоном проживання опитаних якості розвинені більше в осіб, що проживають у селах, додатково необхідно зауважити, що дані корелюються з даними попередньої методики.

Отже, з огляду на наведені дані ми можемо дійти висновку, що *комунікативно-організаційний компонент* в учнів закладів професійної (професійно-технічної) освіти розвинений *на середньому рівні* та потребує комплексного розвитку в процесі навчально-виховної діяльності.

Під час аналізу *емоційно-вольового* блоку ми отримали наведені нижче дані.

Таблиця 3
Результати діагностики емоційно-вольового блоку за авторською методикою

Лідерські якості	Бали, у середньому
цілеспрямованість	3,85
відповідальність	3,84
наполегливість	3,78
готовність до ризику	3,74
рішучість	3,71
впевненість у собі	3,66
врівноваженість	3,59
цілісність і послідовність	3,52
стресостійкість	3,47
Загалом	3,69

З представленої таблиці бачимо, що *емоційно-вольовий* блок в опитаних розвинений на середньому рівні та становить 3,69 бали. Найвищі показники отримали цілеспрямованість

(3,85) та відповідальність (3,84), а найнижчі – стресостійкість (3,47). Ці показники свідчать про те, що представлені якості не є значущими для опитаних. Аналізуючи представлений блок та порівнюючи його за статевим чинником, важливо зауважити, що якості в цьому компоненті в хлопців розвинені більше, ніж у дівчат, це пояснюється гендерними аспектами. В процесі подальшого вивчення емоційно-вольового блоку за віковим аспектом встановлено, що якості цього компонента більше розвинені в осіб вікової категорії до 17 років. Під час додаткового аналізу варто зауважити, що емоційно-вольові якості розвинені краще в осіб, які навчаються на II курсі. Додатковий аналіз свідчить, що показники цього компонента найнижчі в осіб, які проживають у неповних сім'ях та є однією дитиною в сім'ї. Важливо зазначити, що рівень цього компонента збільшується в осіб, які беруть участь у секціях та гуртках.

Також було проведено діагностику цього компонента *за методикою діагностики лідерських здібностей* (автори Є. Жаріков, Є. Крушельницький). В результаті ми розподілили якості на різні виразності емоційно-вольових якостей та отримали такі результати: низький – 108 осіб (30%), середній – 161 особа (44,6%), високий – 92 особи (25,4%). Аналіз рівнів виразності емоційно-вольових якостей за статтю хлопців дав такі результати: низький рівень – 55 опитаних, середній – 91, високий – 55; дівчата: низький рівень – 49 опитаних, середній – 70, високий – 37 осіб. Проводячи додатковий аналіз за віковими категоріями, ми дійшли висновку, що рівні виразності емоційно-вольових якостей за цією методикою на середньому рівні найбільш виражені та додатково прослідковується збільшення показників за віком. Розглядаючи виразність емоційно-вольових якостей у контексті отриманої освіти, ми бачимо, що особи, які здобули базову середню освіту, мають: низький рівень (95 опитаних), середній – 135 опитаних, високий – 83 опитаних (загалом 313 опитаних), а з осіб, які здобули повну середню освіту, низький рівень мають 13 опитаних, середній рівень – 26 осіб, високий – 9 осіб (загалом 48 опитаних). Аналізуючи рівень виразності якостей за типом майбутньої професії, ми отримали такі дані: за типом «людина-людина»: на низькому рівні – 45 осіб, на середньому – 68 осіб, на високому – 32 особи; за типом «людина-техніка»: на низькому рівні – 39 осіб, на середньому рівні – 64 особи, високий – 34 особи; за типом «людина-знакова система»: на низькому – 24 особи, на середньому – 29 осіб, на високому – 26 осіб. Аналізуючи дані за характеристикою професії (споріднена та інтегрована), ми можемо дійти висновку, що дані корелюються з попередніми та знаходяться на середньому

рівні. Розглядаючи рівні виразності емоційно-вольових якостей у цій методиці за таким чинником, як склад сім'ї, можна дійти висновку, що в осіб, які проживають у повних сім'ях, показники знаходяться на вищому рівні, ніж в опитаних, що проживають у неповних сім'ях. Отже, можемо сформулювати висновок, що рівні виразності емоційно-вольових якостей в опитаних знаходяться на середньому рівні та корелюються з попередньою методикою.

Для додаткового аналізу в нашому дослідженні ми провели *соціометрію*, що призначена для діагностики емоційних зв'язків, тобто взаємних симпатій і антипатій членів групи. За допомогою цього способу встановили популярність/непопулярність окремих членів групи, вивчили типологію соціальної поведінки учнів в умовах колективної діяльності, розкрили неформальну структуру групи, виявили ступінь соціально-психологічної сумісності її членів. У системній груповій соціограмі на основі даних соціоматриці графічно показано міжособистісні стосунки в підрозділі. На основі отриманих відповідей усі досліджувані поділяються на чотири групи: 1) «зірки» (учні, які мають найбільшу кількість позитивних виборів, як правило, шість і більше). Таких налічується не більше 4–6 осіб, тобто 13% (усі розрахунки для груп до 30 осіб); 2) «прийняті» або «ті, кому віддають перевагу», тобто 36% (учні, які мають 3–4 позитивних вибори). Таких налічується не більше 10–12 осіб (усі розрахунки для груп до 30 осіб); 3) «ті, ким знехтували» (учні, які мають 1–2 позитивних вибори), тобто 33%. Таких також налічується 10–12 осіб; 4) «ізольовані» (учні, позбавлені виборів), тобто 18%. Таких налічується до 4–5 осіб у групі.

Аналізуючи відповіді респондентів системи «людина – людина» у кількості 150 осіб, на запитання: «Кого із групи Ви запросили б на день народження?» ми отримали такі результати: 22 учні (16%) є комунікабельними, тобто «зірками»; 30 опитаних (20%) є «ізольованими»; 46 осіб (28%) – ті, ким знехтували в учнівському середовищі; 52 учнів (36%) отримали взаємний вибір. Досліджуючи відповіді респондентів системи «людина – техніка» у кількості 141 особа, на попереднє запитання ми отримали такі результати: 16 учнів (11%) є комунікабельними, «зірками»; 28 опитаних (20%) є «ізольованими»; 51 особа (36%) – ті, ким знехтували в учнівському середовищі; 46 учнів (33%) отримали взаємний вибір. Вивчаючи відповіді респондентів системи «людина – знакова система» у кількості 79 осіб, на це ж питання ми отримали такі результати: 9 учнів (12%) є комунікабельними, «зірками»; 11 опитаних (14%) є «ізольованими»; 28 осіб (35%) – ті, ким знехтували в учнівському середовищі; 31 учень (33%) отримали взаємний вибір.

На запитання: «З ким із групи Ви виконували б разом завдання (навчальне, виробниче)» системи «людина – людина» у кількості 150 осіб констатували: 23 учнів, тобто 15%, є комунікабельними, «зірками»; 27 опитаних, тобто 18%, є ізольованими; 43 особи, тобто 29%, – ті, ким знехтували в учнівському середовищі, 57 осіб, тобто 37%, отримали взаємний вибір. Досліджуючи відповіді респондентів системи «людина – техніка» у кількості 141 особа, на попереднє запитання ми отримали такі результати: 20 учнів (14%) є комунікабельними, «зірками»; 27 опитаних (19%) є «ізольованими»; 45 особа (32%) – ті, ким знехтували в учнівському середовищі; 49 учнів (35%) отримали взаємний вибір. Вивчаючи відповіді респондентів системи «людина – знакова система» у кількості 79 осіб, на це ж питання ми отримали такі результати: 9 учнів (11%) є комунікабельними, «зірками»; 15 опитаних (20%) є «ізольованими»; 28 осіб (35%) – ті, ким знехтували в учнівському середовищі; 27 учні (34%) отримали взаємний вибір.

За результатами опитування, під час якого ставилось запитання: «З ким із групи Ви могли б поділитися своїми власними переживаннями?», ми отримали такі результати: 18 учнів (12%) є комунікабельними, «зірками»; 33 опитаних (22%) є «ізольованими»; 51 особа (33%) – ті, ким знехтували в учнівському середовищі; 48 учнів (32%) отримали взаємний вибір. Вивчаючи відповіді респондентів системи «людина-техніка» у кількості 141 особа, на попереднє запитання ми отримали такі результати: 16 учнів (11%) є комунікабельними, «зірками»; 27 опитаних (19%) є «ізольованими»; 51 особа (36%) – ті, ким знехтували в учнівському середовищі; 47 учнів (34%) отримали взаємний вибір. Аналізуючи відповіді респондентів системи «людина – знакова система» у кількості 79 осіб, на це ж питання ми отримали такі результати: 8 учнів (10%) є комунікабельними, «зірками»; 13 опитаних (17%) є «ізольованими»; 28 осіб (35%) – ті, ким знехтували в учнівському середовищі; 30 учнів (38%) отримали взаємний вибір.

У процесі аналізу та виведення середнього показника соціометричного дослідження в нашій роботі у системі «людина – людина» «зірками» є 14% відсотків респондентів; 19% опитаних є «ізольованими»; взаємний вибір отримали 36% опитаних; ті, ким знехтували, – 31%. Середні результати в системі «людина – техніка»: «зірками» є 12% відсотків респондентів; 19% опитаних є «ізольованими»; взаємний вибір отримали 34% опитаних; ті, ким знехтували, – 35%. Середні показники в системі «людина – знакова система»: «зірками» є 12% відсотків респондентів; 18% опитаних є «ізольованими»; взаємний вибір отримали 36% опитаних; ті, ким знехтували, – 34%. Загалом, об'єднавши всі результати за класифікацією типу майбутньої професії, ми отримали показ-

ники, які практично збігаються з соціометрією по групах, а саме: «зірки» – 13%; «ізолювані» – 19% опитаних; особи, які отримали взаємний вибір, – 35%; ті, ким знехтували, – 33%.

Провівши аналіз соціометричних даних учнів закладів професійно-технічної освіти, отримали показники ініціативності з боку учнів щодо проведення заходів: не беруть участі 65,4%, беруть участь 26,5%. Це свідчить, що рівень ініціативності опитуваних тяжіє до показника нижче середнього, що збігається з результатами попередніх методик. Проаналізувавши підтримку ініціативності учнів із боку вчителів, які оцінювалися за п'ятибальною шкалою (1 бали – ніколи, 2 бали – мало, 3 бали – час від часу, 4 бали – часто, 5 балів – завжди) ми отримали такі дані: ніколи (17%), мало (14,9%), час від часу (26,2%), часто (16,2), завжди (14,9%). Додатково проаналізувавши підтримку ініціативності учнів із боку майстрів виробничого навчання за такими ж критеріями, отримали такі показники: ніколи (13%), мало (12,7%), час від часу (22,4%), часто (15,7%), завжди (25,4%). Провівши порівняння показників підтримки ініціативності учнів викладачами та майстрами виробничого навчання, можна зробити висновок, що майстри виробничого навчання беруть більш активну участь у навчальній та виховній діяльності та розвитку лідерських якостей опитаних. Провівши аналіз даних щодо підтримки ініціативності учнів із боку однолітків за такими самими критеріями, отримали такі показники: ніколи (9,5%), мало (13,5%), час від часу (24,3%), часто (23,5%), завжди (18,4%). Також у соціометричному дослідженні додатковим було питання щодо підтримки опитаних у складних обставинах особистого життя з боку вчителів, майстрів виробничого навчання та однолітків. Дані оцінювалися за попередніми критеріями. Отже, розглянемо результат: 1) із боку вчителів: ніколи (25,4%), мало (16,2%), час від часу (20%), часто (16,2%), завжди (11,4%); 2) з боку майстрів виробничого навчання: ніколи (19,2%), мало (14,9%), час від часу (20%), часто (16,5%), завжди (18,9%); 3) з боку однолітків: ніколи (11,1%), мало (13,5%), час від часу (24,1%), часто (21,6%), завжди (18,1%).

Отже, з огляду на наведені дані ми можемо дійти висновку, що *емоційно-вольовий компонент* в учнів закладів професійної (професійно-технічної) освіти *тяжіє до рівня нижче середнього* та потребує комплексного розвитку в процесі навчально-виховної діяльності з боку ІПК, батьків та значущих для них дорослих.

Проводячи аналіз *когнітивного* компонента, що зумовлює логічність, здатність до прогнозування та узагальнення, критичність та розсудливість, творче мислення, ми отримали такі результати.

Таблиця 4

Результати діагностики особистісного блоку за авторською методикою

Лідерські якості	Бали, у середньому
<i>Когнітивний блок</i>	
творче мислення	3,74
логічність	3,69
критичність і розсудливість	3,50
здатність до прогнозування і узагальнення	3,49
Загалом	3,60

Результати з таблиці свідчать, що когнітивний блок в опитаних розвинений на середньому рівні та становить 3,6 бали. Такі показники свідчать, що представлені якості не є значущими для опитаних. Аналізуючи представлений блок та порівнюючи його за статевим чинником, бачимо, що якості у цьому компоненті в хлопців розвинені більше, ніж у дівчат, це пояснюється гендерними аспектами. В процесі подальшого вивчення представленого блоку за віковим аспектом стає зрозумілим, що в осіб до 17 років показники вищі, ніж в осіб старших 17 років. Аналізуючи розвиток когнітивного блоку за регіональними аспектами, можна дійти висновку, що в осіб, які проживають у селі, показники вищі. Отже, цей компонент лідерських якостей розвинений більше в учнів, що отримали повну середню освіту, порівняно з учнями, які мають базовою середню освіту, цей показник корелюється з віковими показниками у нашому дослідженні. Аналізуючи цей компонент за характеристикою професій: 1) «людина-людина», 2) «людина-техніка», 3) «людина-знакова система» дані оціночного маргінального середнього найвищі показники в системі «людина-техніка», на нашу думку, це пов'язано зі специфікою навчальних закладів. У процесі вивчення впливу класифікації професій (інтегрована та споріднена) на розвиток якостей у цьому блоці стає зрозуміло, що в споріднених професіях цей компонент розвинений менше, але різниця не суттєва. На нашу думку, це пов'язано з тим, що в процесі оволодіння інтегрованих професій виділяється достатньо часу в навчальних програмах на вивчення, засвоєння теоретичного матеріалу та практичне застосування цих знань на навчальній та виробничій практиці. В інтегрованих професіях часто творче мислення зумовлює розвиток когнітивного компоненту. Під час аналізу такого фактору, як вплив складу сім'ї (повна, неповна, дитина-сирота) на розвиток цього компонента, видно, що відповідні якості найбільше розвинені в дітей-сиріт та дітей, які проживають в повних сім'ях. Це можна пояснити тим, що діти-сироти піддаються кваліфікованому впливу з боку наглядових органів (соціальна служба) та інтегрованого супроводу з боку ІПК у навчальних закладах. Найнижчі показники в цьому компоненті в осіб, що проживають у неповних сім'ях, на нашу думку, це частково пояснюється

тим, що нівелюються ролі в сім'ї, та не приділяється достатньо часу на розвиток, навчання та виховання. Важливо зазначити, що кількість дітей у сім'ї також впливає на розвиток цього компонента: зі збільшенням кількості дітей у сім'ї показники зростають завдяки комунікації членів родини. Розглядаючи такий чинник, як участь у гуртках та секціях, можна зазначити, що показники розвитку цього компонента вищі в осіб, що займаються в гуртках та секціях (113 осіб), ніж у опитаних, що не беруть у них участі (256 осіб).

Для додаткового аналізу когнітивного компоненту ми використовували вербальний експрес-тест, що дав змогу учням визначити актуальний рівень прояву лідерства в спільній груповій діяльності. Обробка та інтерпретація результатів проводиться відповідно до ключа тесту та підраховується кількість балів. Підраховується загальна кількість «А» та «Б» відповідей: де високий рівень лідерства А = 7–10 балів; середній рівень А = 4–6 балів; низький А = 1–3 бали. Велика кількість відповідей «Б» свідчить про низький рівень, або ж деструктивне лідерство. Отже, ми отримали показники середнього балу за цією методикою, що становить 6,195 і свідчить про середній рівень розвитку лідерства в груповій діяльності. Важливо підкреслити, що, розподіляючи середні дані за статтю, ми отримали такий результат: хлопці – 6,4, дівчата – 5,8. Це свідчить, що рівень розвитку когнітивного компоненту серед учнів закладів професійно-технічної освіти у хлопців вищий, ніж у дівчат, що корелюється з попередньою методикою.

Отже, з огляду на наведені дані ми можемо дійти висновку, що *когнітивний* компонент в учнів закладів професійної (професійно-технічної) освіти розвинений *найменше серед всіх компонентів* у нашому дослідженні та перебуває на *низькому рівні* розвитку. Тому цей компонент потребує комплексного, тривалого та цілового розвитку в процесі навчально-виховної діяльності з боку ІПК та значущих дорослих, що беруть активну участь в їх розвитку.

Аналізуючи *особистісний компонент*, який ми діагностували за двома методиками – особистісний блок авторської методики та методика дослідження самооцінки (автор Дембо-Рубінштейн), – ми отримали наведені нижче результати.

Таблиця 5
Результати діагностики особистісного блоку за авторською методикою

Лідерські якості	Бали, у середньому
<i>Особистісний блок</i>	
надійність	4,08
почуття гумору	3,98
активність	3,93
оптимізм	3,85
вимогливість до себе та інших	3,82
адекватна самооцінка	3,79
ініціативність	3,78
Загалом	3,94

В *особистісному* блоці найвищі показники отримали надійність та почуття гумору. Середній бал цього компонента становить 3,94, і це свідчить про середній рівень розвитку лідерських якостей у цьому блоці.

Якщо порівнювати представлений блок за статевою приналежністю, стає зрозуміло, що у хлопців показники (3,95) вищі, ніж у дівчат (3,92), але цей розрив не суттєвий. Аналіз компонента за віковою категорією свідчить, що з віком показники зменшуються. Прослідковується зниження показників особистісного компоненту на II курсі навчання, це пояснюється тим, що учні пройшли адаптаційний період у навчальних закладах та утворилися стабільні міжособистісні зв'язки між собою. У представленому блоці показники за місцем лідерські якості вищі в осіб, що проживають у селах та селищах міського типу, порівняно з особами, що проживають у місті. У процесі аналізу компонента за характеристикою професії: 1) «людина–людина», 2) «людина–техніка», 3) «людина–знакова система» дані оціночного маргінального середнього в системі «людина–техніка» та «людина–людина» мають практично однакові показники. Важливо зазначити, що кількість дітей у сім'ї також впливає на розвиток цього компонента: зі збільшенням кількості дітей у сім'ї показники збільшуються. Розглядаючи такий чинник, як участь у гуртках та секціях, можна зазначити, що показники розвитку цього компонента суттєво вищий в осіб, що займаються в гуртках та секціях, ніж в опитаних, що не беруть у них участі. На нашу думку, цей чинник загалом позитивно впливає не тільки на розвиток представленого компонента, а й на розвиток всіх компонентів лідерських якостей у нашому дослідженні.

Для додаткового аналізу особистісного компоненту було проведено аналіз результатів за *методикою дослідження самооцінки* (автор Дембо-Рубінштейн).

Таблиця 6

Самооцінка показників учнями	Бали, у середньому	Бажаний результат	Бали, у середньому
Здоров'я на даний момент	7,07	Бажане здоров'я	8,98
Умілі руки на даний момент	6,67	Бажані умілі руки	8,67
Впевненість у собі на даний момент	6,67	Бажана впевненість	8,79
Зовнішність на даний момент	6,47	Бажана зовнішність	8,64
Сила волі на даний момент	6,44	Бажана сила волі	8,74
Розум на даний момент	6,38	Бажаний розум	8,68
Авторитет в однолітків	6,19	Бажаний авторитет	8,37

Провівши аналіз даних за наступною методикою (дослідження самооцінки Дембо – Рубінштейна), можна спостерігати часткову залежність показників із попередніми даними. Рівень самооцінки, наведений у таблиці, свідчить про реалістичність даних особистісного компонента та усвідомлення учнями закладів професійно-технічної освіти власного становища в соціумі, середні дані становлять 6,19–7,07 балів. При цьому рівень домагань відповідає реалістичному усвідомленню і коливається від 8,64 до 8,98 балів.

Отже, ми можемо дійти висновку, що *особистісний* компонент в учнів закладів професійної (професійно-технічної) освіти розвинений на *середньому рівні* та потребує комплексного розвитку в процесі навчально-виховної діяльності.

Експериментальний масив даних, отриманих під час констатувального етапу експерименту, був підданий багатоаспектному кількісному та якісному аналізу. Опрацювання даних здійснювалося за допомогою комп'ютерного пакету статистичних програм SPSS (версія 17.0).

Висновки. На основі узагальнення результатів представлених методик визначено рівні розвитку компонентів лідерських якостей. *Високий* рівень констатувався, якщо за цими методиками респонденти отримували високі рівні (при цьому допускався середній рівень за однією з методик). В учнів сформовані знання про лідерство, лідерські якості, сучасні та ефективні теорії та стилі лідерства, закономірності розвитку групи та колективу, сформована обізнаність щодо чинників формування лідерських якостей, усвідомлення рівня розвитку власних лідерських якостей. *Низький* рівень визначався в разі низьких рівнів та показників за кожною методикою (при цьому допускався *середній* рівень за однією з методик). Усі інші можливі комбінації результатів були зараховані до середнього рівня розвитку компонентів лідерських якостей. Здобувачі освіти недостатньо вмотивовані до розвитку відповідних компонентів та малокомпетентні в питаннях взаємодії з іншими учнями, значущими дорослими в їх житті та ІПК. Особистісні характеристики, що забезпечують позитивне сприймання та ефективне керування розвитком власних лідерських якостей, розвинуті на середньому рівні.

Отже, у процесі вивчення, аналізу та порівняння всіх компонентів лідерських якостей у контексті нашого дослідження гностичний компонент характеризується низькими показниками та оцінками. У здобувачів освіти низька сформованість знань про лідерство, лідерські якості, сучасні та ефективні теорії та стилі лідерства,

закономірності розвитку групи та колективу. Обізнаність учнів щодо чинників формування лідерських якостей, усвідомлення рівня розвитку власних лідерських якостей та розуміння важливості завдань, які необхідно виконувати для їх розвитку, перебувають на низькому рівні. Знання та уявлення про лідерство в опитаних здебільшого сформовані на основі власного досвіду спочатку в школі, пізніше в професійних (професійно-технічних) навчальних закладах під час участі в самоврядуванні (включаючи спостереження за іншими лідерами), також під впливом соціальних умов, в яких проживали опитані.

З огляду на наведені вище дані ми можемо дійти висновку, що мотиваційний, особистісний та комунікативно-організаційний компоненти в учнів закладів професійної (професійно-технічної) освіти розвинені на *середньому* рівні та потребують комплексного розвитку в процесі навчально-виховної діяльності. Розглядаючи емоційно-вольовий компонент, можна дійти висновку, що він тяжіє до рівня *нижче середнього* та зумовлює необхідність у майбутньому комплексного підходу до його розвитку.

Після порівняння когнітивного компонента в учнів закладів професійної (професійно-технічної) освіти з представленими вище компонентами зрозуміло, що він розвинений *найменше серед всіх компонентів* у нашому дослідженні, перебуває на *низькому рівні* розвитку та потребує комплексного, тривалого та цільового розвитку в процесі навчально-виховної діяльності з боку ІПК та значущих дорослих, що беруть активну участь в їх розвитку.

Отже, представлені рівні розвитку лідерських якостей відповідно до компонентів, що були виокремлені в авторській моделі та в комплексі психодіагностичних методик, зафіксували недостатній рівень розвитку лідерських якостей у значної кількості учнів. У представлених результатах дисперсійного аналізу ми виокремили гендерно-вікові, організаційно-професійні та соціально-демографічні особливості, показали доцільність організації спеціального навчання із розвитку лідерських якостей учнів закладів професійної (професійно-технічної) освіти.

Перспективи подальшого дослідження полягають у розробленні та апробації тренінгових занять розвитку лідерських якостей учнів та інженерно-педагогічних працівників, що сприятимуть підготовці впевнених та цілеспрямованих, ініціативних та самостійних, відповідальних та ефективних майбутніх працівників.

Література:

1. Алфімов Д.В. Зміст феномену «лідерські якості особистості». *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах* : збірник наук. пр. Запоріжжя : [б. в.], 2010. Вип. № 11 (64). С. 44–51
2. Бондарчук О.І. Експериментальна психологія : Курс лекцій. Київ : МАУП, 2003. 120 с.
3. Бурлачук Л.Ф. Психодіагностика. 2-е вид. Санкт-Петербург : Питер, 2011. 384 с.
4. Василькова О.І. Дослідження особистісних характеристик лідерів навчальних груп ПТУ. *Проблеми загальної та педагогічної психології*. Збірник наук. пр. Ін-ту психології ім. Г.С. Костюка АПН України / За ред. С.Д. Максименка. Київ : «Гнозис», 2003. Т. 5, ч. 4. С. 73–77.
5. Еникеев М.И. Психологическая диагностика: стандартизир. Тесты. Приор, 2003. 288 с.
6. Карамушка Л.М. Психологія управління закладами середньої освіти : монографія. Київ : Ніка-Центр, 2000. 332 с.
7. Карамушка Л.М. Формування конкурентоздатної управлінської команди (на матеріалі діяльності освітніх організацій) : монографія / Л.М. Карамушка, О.А. Філь. Київ : ІНКОС, 2007. 268 с.
8. Комплекс психодіагностичних методик дослідження професіоналізму педагогічних працівників / О.І. Бондарчук, Т.М. Гавлітіна, Л.М. Смольська, В.М. Вронська. Київ-Рівне, 2017. 23 с. URL: <http://umo.edu.ua/spilna-z-roippp-laboratoriya-psikhologhiji-profesionalizmu> (Дата звернення: 13.05.2018).
9. Мороз В.П. Організаційно-педагогічні умови формування лідерських якостей студентів вищих навчальних закладів у процесі діяльності органів студентського самоврядування : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07. Старобільськ, 2015. 20 с.
10. Пашукова Т.И. Психологические исследования: Практикум по общей психологии для студентов педагогических вузов. Учебное пособие / Т.И. Пашукова, А.И. Допира, Г.В. Дьяконов. Москва : Изд-во «Институт практической психологии», 1996. 127 с.
11. Психологические тесты / Под ред. А.А. Карелина. В 2 т. Москва : ВЛАДОС, 2003. Т. 2. 248 с.
12. Самооценка лидерства / Н.П. Фетискин, В.В. Козлов, Г.М. Мануйлов. *Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп*. Москва, 2002. С. 98–102.
13. Сергеева Л.М. Формування управлінських навичок в учнів вищих професійних невинробничой сфери : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04. Київ, 2000. 18 с.
14. Ягоднікова В.В. Формування лідерських якостей старшокласників в особистісно орієнтованому виховному процесі загальноосвітньої школи : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 «Теорія та методика виховання». Одеса, 2005. 28 с.
15. Яншин П.В. Клиническая психодиагностика личности. Учебно-метод. пособ. 2-е изд., испр. Санкт-Петербург : Речь, 2007. С. 320.
16. SPSS: искусство обработки информации. Анализ статистических данных и восстановление скрытых закономерностей / Ахим Бююль, Петер Цефель : Пер. с нем. Санкт-Петербург : ООО «ДиаСофтЮП», 2005. 608 с.

Павлюк О. Д. Результаты исследования компонентов лидерских качеств соискателей образования профессиональных (профессионально-технических) учебных заведений

В статье отражены результаты эмпирического исследования особенностей развития лидерских качеств соискателей образования профессиональных (профессионально-технических) учебных заведений с помощью авторской методики и диагностического комплекса методик в соответствии с тематикой исследования. Охарактеризована структура лидерских качеств, в которой выделены: мотивационный (мотивация к лидерству и успеху, потребность в достижении поставленных целей и др.) компоненты, эмоционально-волевой (целеустремленность, настойчивость, ответственность и др.), когнитивный (логичность, творческое мышление, способность к прогнозированию и обобщению и др.), личностный (активность, надежность, адекватная самооценка и др.). Приведены результаты уровней развития лидерских качеств в соответствии с компонентами, которые были выделены в авторской модели и в комплексе методик соответственно тематике. Констатирован недостаточный уровень развития лидерских качеств у значительного количества учеников. Представлены результаты дисперсионного анализа, по которому выделены гендерно-возрастные, организационно-профессиональные и социально-демографические особенности. Показана целесообразность организации специальной учебы из развития лидерских качеств соискателей образования профессиональных (профессионально-технических) учебных заведений.

Ключевые слова: лидерские качества, соискатели образования заведений профессионального (профессионально-технического) образования, диагностический инструментарий для изучения лидерских качеств, компоненты лидерских качеств.

Pavliuk O. D. The results of the research components of the leadership qualities of the candidates education professional (vocational) educational institutions

The article reflects the results of empirical research of features of the development of leadership qualities applicants education professional (vocational) educational institutions for using the author's methods and diagnostic techniques in accordance with the research subject. Characterized the structure of leadership in which selected: motivational (motivation to leadership and success, the need for achievement of goals, etc.), emotional (dedication, persistence, responsibility, etc.), the cognitive (logical, creative thinking, ability for prediction and generalization, etc.), personality (activity, reliability, self-esteem, etc.) components. The results of the levels of development of leadership qualities in accordance with components that have been isolated in the author's model and the complex of methods according to topics. It is stated the lack of development of leadership qualities in a significant number of students. Presents results of analysis of variance which highlighted gender and age, organizational-professional and socio-demographic characteristics. The expediency of organizing special training on leadership development candidates education professional (vocational) educational institutions.

Key words: leadership, job applicants, educational institutions, professional (vocational) education, diagnostic tools for the study of leadership, components of leadership qualities.

УДК 159.9.07:811.111

Т. В. Сергеевадоктор психологічних наук, професор,
завідувач кафедри іноземних мов
Харківський національний університет будівництва та архітектури**О. В. Назимко**старший викладач кафедри іноземних мов
Харківський національний університет будівництва та архітектури

МЕХАНІЗМИ ФОРМУВАННЯ РОЗУМОВИХ МОВЛЕННЄВИХ ДІЙ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

У статті аналізуються та виносяться на розгляд основні теоретичні підходи наявного у вітчизняній і зарубіжній психології розуміння розумових мовленнєвих дій у процесі навчання іноземної мови. Розкрито основні концепції, підходи та моделі породження та сприйняття мовленнєвого висловлювання. Визначено одиницю мовленнєвої діяльності. Розглянуто процесуальні характеристики мовленнєвих дій усіх видів мовленнєвої діяльності. Зазначено вплив механізму породження та сприйняття іншомовного висловлювання на формування мовленнєвої компетентності.

Ключові слова: розумові дії, мовленнєва компетентність, іншомовне висловлювання, породження і сприйняття мовленнєвого висловлювання, навчання іноземної мови, е-навчання.

Постановка проблеми. Наукова проблема полягає в теоретичному дослідженні психологічних механізмів схоплення смислу у породженні та сприйнятті іншомовного мовленнєвого висловлювання. Проводячи аналіз зазначених методик викладання іноземної мови, було б доцільним дослідити, які розумові дії виконує студент у сприйнятті та породженні іншомовного висловлювання, чи враховуються закономірності пам'яті та мислення людини у разі виконання вправ студентами в умовах вивчення іноземної мови.

Мета статті – проаналізувати та систематизувати наукові теорії та підходи стосовно розумових мовленнєвих дій, виконуваних у процесі навчання іноземної мови; виявити когнітивні особливості сприйняття та породження іншомовного мовлення, які доцільно вивчити з подальшим застосуванням для оптимізації навчання іноземної мови.

Виклад основного матеріалу. Узагальнення наукових праць показало, що натеper залишається не досить вивченим питання про когнітивні особливості формування розумових дій сприйняття та породження іншомовного висловлювання в умовах навчання у вищих навчальних закладах. Фундаментальні питання психолінгвістики докладно висвітлені в численних працях вітчизняних науковців (П.Я. Гальперін, Л.С. Виготський, О.О. Леонтьєв, А.Р. Лурія, І.Л. Бім, Н.Д. Гальскова, Г.О. Китайгородська, І.О. Зимня, ін.). У пошуках визначення розумових дій з породження і сприйняття мовленнєвого висловлювання було зроблено аналіз наявного у вітчизняній і зарубіжній психології розуміння розумових і мовленнєвих дій у контексті цілей дослідження. Оскільки сучасна

психологічна наука має безліч точок входу у вивчення психологічних механізмів розумових мовленнєвих дій, завдання є багатозначним, мультидисциплінарним і комплексним.

У зарубіжній психології, пов'язаній з внутрішніми процесами зі схоплення та породження смислу в межах базової структури висловлювання, виявилися конструктивними: «гіпотеза лінгвістичної відносності» американських етнолінгвістів Е. Сепіра і Б. Уорфа; «модель глибинних і зовнішніх структур мови», розроблена американським лінгвістом, філософом і психологом Н. Хомським; уявлення французької соціологічної школи про предмет психолінгвістики; уявлення американських психолінгвістів про породження і сприйняття мовленнєвого висловлювання.

«Гіпотеза лінгвістичної відносності» Е. Сепіра і Б. Уорфа дає уявлення про зумовленість свідомості людини (сприйняття, мислення тощо) структурами мови, але, на жаль, автори не змогли побачити або недооцінили роль соціокультурного чинника. Тому ця гіпотеза являє інтерес тільки частково, в тій її частині, яка пов'язана із зумовленістю внутрішніх дій структурою мови.

Теорія Н. Хомського, що являє «модель глибинних і зовнішніх структур мови», постулює наявність механізму породження, що генерує безліч поверхневих структур на основі роботи з базовою глибинною структурою. Співвідношення поверхневих і глибинних структур мови важливе для розуміння сутності розумових процесів. Взаємне розуміння між людьми під час комунікації засноване на збереженні глибинної смислової сутності поверхневої структури. Таке уявлення переформулює

ється з нашим розумінням розумових мовленнєвих дій зі сприйняття і передачі смислу на основі базової смислової структури висловлювання, що служить основою як для породження, так і для сприйняття всього різноманіття мовленнєвих висловлювань. Але, на жаль, теорія породжуючих граматик (граматик перетворень – transformational Grammar) не знайшла належного місця в практиці навчання, оскільки в неадаптованому вигляді вона виявилася занадто складною. Але при цьому в сфері штучного інтелекту вона була вузько сприйнята, спрощена і виродилася в суто статистичний метод машинної обробки текстів через правила взаємного перетворення зовнішніх поверхневих і глибоких структур [1, с. 151–152].

Якщо змінити точку входу в проблему нашого дослідження, то постають цікаві ідеї представників французької соціологічної школи, які побачили в предметі психолінгвістики вивчення відносин між потребами вираження і повідомлення, з одного боку, і тими засобами, які надає для цього мова, – з іншого. Ці ідеї перегукуються з нашим розумінням внутрішніх дій як смислової інтерпретації на основі структури висловлювання, але системного уявлення про конкретні дії і мовні засоби французька психолінгвістика не дала.

Зарубіжна психолінгвістика дала деякі ідеї, які становлять інтерес у контексті проблеми породження і сприйняття мовного висловлювання. Так, американські психолінгвісти пояснюють процеси, що сприяють перетворенню наміру того, що говорить, у сигнали (кодування), а сигналів – в інтерпретації слухача (декодування). Однак саме «кодування-декодування» розуміється більше як технічний, аніж психологічний феномен.

Таким чином, ідеї зарубіжних дослідників тільки частково збігаються з нашим уявленням про внутрішні дії щодо породження і сприйняття мовленнєвих висловлювань. При цьому вони виражені не конкретно, більшість з них розглядаються поза контекстом навчання.

У рамках дослідження ми спробували поєднати переваги західного конкретного прагматичного підходу з вітчизняною традицією, для якої характерний фундаментальний підхід до дослідження психологічних механізмів. У рамках системного підходу дається не просто цілісний опис мовленнєвих повідомлень на основі вивчення механізмів породження і сприйняття мовлення, а представлений аналіз особливостей роботи цих механізмів у зв'язку з функціями мовленнєвої діяльності в суспільстві і з розвитком особистості. Таке розуміння – результат досліджень, які тривали майже 90 років у специфічних умовах розвитку наукової думки під потужним ідеологічним тиском, де ідеї могли «вижити» лише під покровом марксистської термінології, в якій важко розібратися недосвідченому. Вітчизняна традиція, яка розви-

валася в рамках культурно-історичної концепції Л.С. Виготського і діяльнісного підходу, спочатку була більше спрямована на філософський аспект у спробі примирити психологію з марксизмом, а вже потім заданий вектор визначив весь подальший шлях вітчизняної традиції. Тому в процесі наукового аналізу гостро відчуються «ідеологічні перешкоди» в пошуку істини та «езопова мова» теорій швидше заплутує, ніж допомагає в розумінні власне психологічної сутності. Проте в рамках досліджень, що проводяться в рамках вітчизняної традиції, є гідні відповіді на нагальні питання сучасної освіти в її безпрецедентних змінах, викликаних соціальними і технологічними причинами.

Ідеї Л.С. Виготського про зв'язок соціальної та психологічної функцій в розвитку свідомості і поняття про психологічні системи запліднили мовознавство. Л.С. Виготський зробив вагомий внесок у створення нейролінгвістики і розвиток теорії мовленнєвої діяльності. Для цілей нашого дослідження особливу цінність являє його розуміння мовленнєво-мисленнєвої діяльності, що спирається на підхід до мови В. Гумбольта і О.О. Потебні, що розділяли розуміння мови у взаємозв'язку з мисленням як історично зумовленою системною діяльністю. Розрізняють комунікативну і інтелектуальну функції мови як засобу вираження думок, їх освіти і розвитку. Опановуючи мову як суспільно-фіксовану знакову систему, людина опановує нерозривно пов'язаними з нею логічними формами й операціями мислення. Мова стає засобом аналізу і синтезу, порівняння та узагальнення предметів і явищ дійсності. Розвиток мови у дітей, оволодіння граматичною будовою мови відбувається в єдності із розвитком мислення. Л.С. Виготський вважав, що розумові дії утворюються шляхом «вростання» мовних форм спілкування людей у внутрішній план індивідуальної свідомості і перетворення їх через проміжну форму «спілкування з самим собою» на власне людські форми психічної діяльності. У зв'язку з цим викликає подив визначення розумових дій у всіх вітчизняних психологічних словниках, де заперечується їх будь-яка опора на зовнішні засоби, в тому числі почуте мовлення. Таке визначення за самою своєю суттю суперечить фундаментальній ідеї зв'язку внутрішньої і зовнішньої діяльності.

У контексті «мовленнєво-мисленнєвої» діяльності цікава метафора Л.С. Виготського щодо мисленнєвої чернетки, яка необхідна для попереднього продумування складного за самою своєю природою мовлення. За Виготським, ця мисленнєва чернетка промови і є внутрішнім мовленням, яке він називає «промовою майже без слів». Підтвердженням тому служить те, що у внутрішньому висловлюванні дія (присудок),

його суб'єкт (підмет) і об'єкт (доповнення) разом з обставинами і атрибутами (визначеннями) наявні у внутрішньому мовленні, де немає необхідності вимовляти слова, оскільки вони вже за змістом зрозумілі [2, с. 71–81].

Визнаний на міжнародному рівні інтерес викликає вивчення порушень мови як засіб розуміння мовних механізмів. О.Р. Лурія і його учні об'єднали системний аналіз мовних порушень з теоретичними уявленнями лінгвістики і психолінгвістики. Порушення, що розрізняються в нейролінгвістиці, парадигматичних зв'язків мовних елементів (порушення вибору елементів) і синтагматичних зв'язків мовних (порушення комбінування елементів у цілісні структури – розпад граматичних структур) не тільки підтверджують зв'язок мови і мислення, а й, що особливо важливо для цілей нашого дослідження, підтверджує ключову роль смислової структури висловлювання у формуванні мовленнєвої дії [3, с. 103–109].

Ідея Л.С. Виготського отримала розвиток у 30-і рр. у роботах О.М. Леонтьєва, А.В. Запорожця і Л.І. Божович. Ними була висунута ідея діяльності, яка розширила уявлення про механізм розумових дій. В основі концепції лежить положення І.П. Павлова про психіку як орієнтування стосовно виконавчих форм поведінки. Це положення було розширене в працях А.В. Запорожця, Д.Б. Ельконіна і П.Я. Гальперіна. Орієнтовна діяльність стала розкриватися як функціональна характеристика психічного, на цій основі П.Я. Гальперіном була побудована теорія розумових дій як основного засобу формування і розвитку мислення [4, с. 20–29].

Психологічні механізми мовленнєвої діяльності найбільш повно представлені в концепції, розробленій психолінгвістичною школою В.А. Артемова, М.І. Жинкіна, І.О. Зимньої. Відповідно до цієї концепції основними психологічними механізмами мовленнєвої діяльності є механізми: осмислення, мовної пам'яті, мовного прогнозування (аналізу і синтезу мови). За допомогою цих внутрішніх механізмів здійснюється дія основного операційного механізму мовлення, який М.І. Жинкін визначив як: єдність двох ланок – механізму складання слів з елементів і складання фраз-повідомлень зі слів. Таке розуміння суперечить нашим уявленням про внутрішні дії щодо породження і сприйняття мовленнєвих висловлювань, оскільки поза зв'язком у рамках висловлювання окремі слова ще не мають смислу. В нашому уявленні основний операційний механізм мови працює не за принципом «складання» з елементів, а за принципом початкового орієнтування в смисловій структурі висловлювання з подальшою вербальною конкретизацією елементів, що становлять смислову структуру. Психолінгвістами була пропущена

орієнтовна діяльність на початковому етапі планування або вилучення смислу на рівні висловлювання як функціональна характеристика психічного складника [5, с. 91–107].

У контексті нашого дослідження інтерес являє механізм осмислення мовлення, який забезпечує розумовий аналіз, як змістової сторони мовлення, так і її структурної організації і мовного оформлення. Реалізується механізм на основі основних розумових дій і операцій (порівняння, зіставлення, узагальнення, класифікація, аналіз і синтез). Осмисленню підлягає предмет мовлення. На основі цього механізму відбувається комплексний всебічний аналіз ситуації мовленнєвого спілкування, планування і програмування, контроль за протіканням мовленнєвої діяльності і її результатами. В рамках нашого дослідження ми використовуємо аналогічний підхід у комплексних матрицях письма і говоріння, які спрямовані на формування відповідних мовленнєвих навичок. Що ж стосується зазначених розумових дій і операцій, вони скоріше пов'язані з комунікативною метою цілісного повідомлення, ніж з виділенням або породженням конкретного смислу на рівні висловлювання.

Процес безпосереднього породження і сприйняття, який у психолінгвістів згадується лише в контексті ролі короткочасної пам'яті в утриманні компонентів висловлювання на період його породження або аналізу, також не відповідає цілі нашого дослідження. Вагомим є механізм попереджувального аналізу і синтезу, однак цей механізм прогнозування мовленнєвої діяльності залишається досі ще не досить вивченим у рамках психолінгвістики.

Таким чином, у поданні вітчизняної традиції школи психолінгвістики мовленнєва діяльність у всіх її видах реалізується за допомогою складного механізму, в якому психологічні і мовленнєві механізми являють собою складне утворення з пов'язаними один з одним ланками. На думку О.О. Леонтьєва, дію цього механізму можна охарактеризувати як «евристичний принцип» організації мовленнєвої діяльності. Відповідно до цього мовленнєва діяльність має включати вибір стратегії мовленнєвої поведінки, а також допускати різні шляхи оперування з висловлюванням на окремих етапах породження мовлення. Повинна, але не включила, оскільки конкретні розумові дії з породження і сприйняття мовленнєвого висловлювання на початковому етапі смислового орієнтування в межах самого висловлювання були опущені.

У межах нашого дослідження важливим є розуміння мовленнєвої дії О.О. Леонтьєвим. Слідуючи традиції діяльнісного підходу, він уточнює поняття мовної діяльності як системи мовних дій, що входять в якусь предметну діяльність.

Мовленнєва дія має певні властивості і структуру, врахування яких необхідне у її виборі під час комунікації. Будь-яка мовленнєва дія характеризується усвідомлюваною метою або завданням і визначається іншими діями (особливо попередніми), що входять у діяльність. Мовленнєва дія складається з операцій, які зумовлені взаємодією характеристик дії, пов'язаних з будовою діяльності і є загальними для однотипних актів діяльності і тих конкретних умов або обставин, в яких ці дії здійснюються в такому разі, у поточний момент. Структура мовленнєвої дії складається в динаміці її становлення, коли під час реалізації наміченого змісту забезпечується перехід до його конкретної форми: від того, *ЩО* ми хочемо сказати, до того, *ЯК* ми це говоримо. Мовний задум породжується завданням, яке «провокує» його виникнення. Завдання вимагає використання відповідних мовних засобів. На думку О.О. Леонтьєва, мовленнєва дія – це одиниця діяльності, що дорівнює вислову [6, с. 52–61].

У викладеному матеріалі імпліцитно містяться наші спільні уявлення про внутрішні мовленнєві дії з породження і сприйняття висловлювань, однак поряд з постановкою низки важливих лінгвістичних і психологічних проблем ми не виявили методологічно прийнятного їх вирішення в реальній практиці навчання іноземної мови.

Якщо узагальнити, то найбільший практичний внесок вітчизняна традиція внесла в розуміння психологічного механізму сприйняття мовлення. У контексті нашого дослідження важливе визнання

смислової основи сприйняття. Як відомо, будучи «опосередкованим за своєю будовою і соціальним за своїм генезисом» (О.Р. Лурія), сприйняття мовлення є СМИСЛОВИМ, тому що «нормально включає акт розуміння, осмислення» (С.Л. Рубінштейн). Саме на смисловому рівні встановлюється смисл висловлювання і всього повідомлення в цілому. У рамках нашого дослідження початкове орієнтування в смисловій структурі висловлювання слугить ключовою базовою підставою всіх наступних мовленнєвих дій як у сприйнятті, так і у породженні мовленнєвих висловлювань.

З точки зору сформованого самого процесу смислового сприйняття воно може бути суцесивним або симультанним. Визнано, що у формуванні мовленнєвої діяльності рідною, а потім під час навчання іноземною мовою сприйняття характеризується суцесивністю, тоді як у разі сформованості цих видів мовленнєвої діяльності сприйняття симультанне (рис. 1).

Ми в цьому розумінні зробили спробу продовжити дослідження, спочатку розвиваючи вміння «схоплювати» смислову структуру висловлювання як орієнтування і спосіб вирішення всіх задач лінгвістичного плану.

У власне українській психологічній науці близькими є дослідження М.О Орап щодо одиниць репрезентації мовного досвіду. У дослідженні відзначається близькість інтерпретації психолінгвістичних одиниць і психологічної інтерпретації одиниць мовлення [7, с. 89–98]. При цьому принципи методологічного підходу

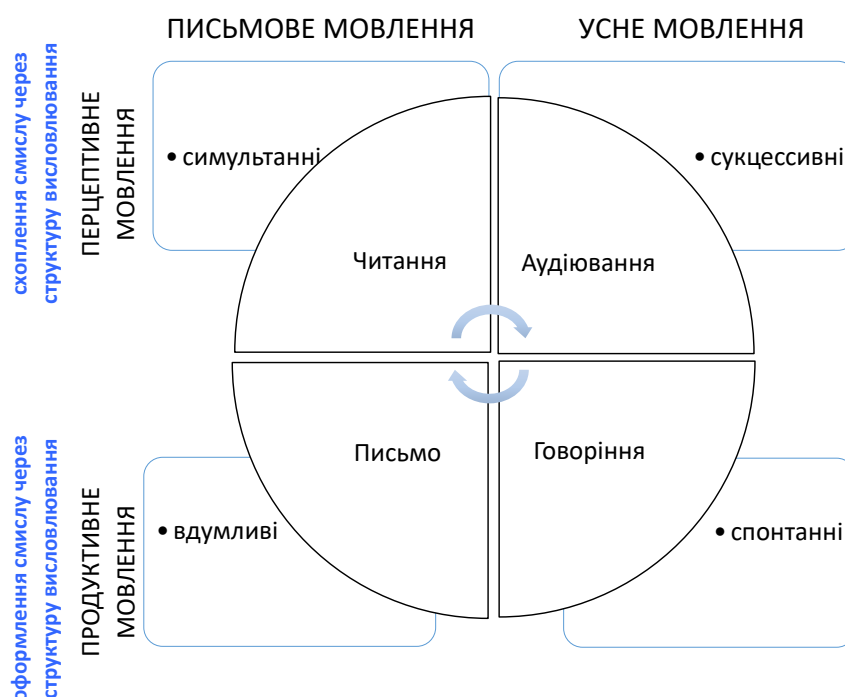


Рис. 1 Процесуальні характеристики розумових дій з породження і сприйняття смислу висловлювання залежно від виду мовленнєвої діяльності

до виділення самих одиниць відрізняються: психолінгвістичні одиниці виділяються щодо різних рівнів мовленнєвої діяльності, а одиниці мови – як смислові одиниці процесу реалізації мовленнєвої діяльності. Тому психолінгвістичні одиниці не можуть бути одиницями аналізу змісту мовного досвіду, оскільки не передбачають виділення структур збереження й обробки результатів мовленнєвого освоєння світу людиною. Слід зазначити, що психолінгвістичні одиниці являють послідовність розгортання мовленнєвої діяльності, а в разі аналізу мовленнєвого досвіду розглядаються ті одиниці, в яких цей досвід зберігається і може бути актуалізований.

Наші дослідження також стосуються мимовільного запам'ятовування мовного матеріалу на основі принципів розвиваючого навчання. В основу курсу покладено лінгвістичне поняття про внутрішній зв'язок повідомлення з певною значущою граматичною формою його вираження в мові. Характерною формою вираження цього зв'язку в англійській мові виступає строго зафіксоване місце слова в структурі англійського речення і морфема, зміна яких корелює зі зміною змісту висловлення. Виділення цих зв'язків здійснюється за допомогою специфічних для лінгвістичних знань дій зі синтагматичного та парадигматичного аналізу мови. Поняття про внутрішній сутнісний зв'язок змісту і форми, виділення якого здійснюється на шляху простеження історії походження мови, є детермінуючим. Усі явища виводяться з сутності під час вирішення практичних завдань. Такий підхід забезпечує системність і усвідомленість навчальних дій, що, своєю чергою, зумовлює ефективність засвоєння мовленнєвих дій з породження та сприйняття висловлювань та дає змогу здійснювати пізнавальну діяльність самостійно [8, с. 106].

Ефективність запам'ятовування мовних знань залежить від широти смислового орієнтування, що задається до здійснення відповідної системи пізнавальних дій. Воно створює установку на утримання результатів дій як необхідних умов досягнення кінцевої мети і тим самим зумовлює власне мнемічний ефект. Оптимальні умови високої ефективності запам'ятовування матеріалу забезпечуються в тому разі, якщо змістом стратегічного завдання стає виявлення сутності предмета. Це дає змогу максимізувати системність і усвідомленість дій, а також забезпечити безперервну роботу пам'яті в процесі освоєння всього предмета, оскільки створюється установка на утримання результатів дій як необхідних умов досягнення кінцевої мети. Усвідомлення сутності дає змогу усвідомити

систему дій і, як наслідок, будувати свої дії самостійно. З точки зору раціонального використання пам'яті найбільш ефективним є навчання, орієнтоване на мимовільне запам'ятовування знань у самому процесі їх засвоєння.

Висновки. Таким чином, кожен з проаналізованих підходів зробив свій внесок у наше розуміння психологічного механізму, що лежить в основі формування розумових дій з породження і сприйняття мовленнєвого висловлювання. За незаперечної цінності концептуально-наукового уявлення мовленнєвої діяльності як системи мовленнєвих дій, воно мало що дало реальній практиці навчання іноземної мови. Свідченням тому є відсутність справді ефективного підходу до навчання, попри велику кількість теоретичних концепцій. Ми змінили точку входу в проблему і спробували на підставі наявних наукових уявлень справді з'ясувати їх практичну спроможність. Дослідження виявилось не на користь перших, хоча в них імпліцитно закладений потужний практичний потенціал. Причина розкрилася у відсутності врахування рівня аналізу, коли були змішані розумові дії рівня конкретного висловлювання і повідомлення в цілому. Весь комплексний аналіз адекватних теорій цієї проблеми показав відсутність початкового смислового орієнтування на рівні висловлювання, де мовленнєва дія являє собою одиницю діяльності, рівну висловлюванню. Тобто фундаментальні ідеї орієнтовної діяльності та одиниці діяльності були опущені.

Разом із тим результати аналізу досліджень дали змогу значно розширити наше системне уявлення про проблему в історичному континуумі розвитку наукової думки. У висновку, щоб уникнути багатозначності, доцільно дати робоче визначення розумовим діям породження і сприйняття мовленнєвого висловлювання, яке базується на уявленні про їх зумовленості базовою смисловою структурою висловлювання. Отже, під розумовими діями з породження і сприйняття мовленнєвого висловлювання ми розуміємо дії, здійснювані людиною у внутрішньому плані і спрямовані на вилучення та передачу сенсу, вираженого в межах смислової структури мовленнєвого висловлювання, в усній або письмовій формі. Породження іншомовного висловлювання – суцесивне формування мовленнєвого висловлювання у смислових одиницях базової структури висловлювання, що відповідають комунікативній цілі. Сприйняття іншомовного висловлювання – симультанне охоплення мовленнєвого висловлювання в смислових одиницях базової структури висловлювання, що відповідають комунікативній цілі.

Література:

1. Chomsky, N. Selected Readings. Oxford : OUP. 2003. P. 152–159.
2. Выготский Л.С. Психология. Москва : Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2000. 108 с. (Серия «Мир психологии»).
3. Лурия А.Р. Язык и сознание. Изд. 2-е. Ростов-на-Дону, 2003. 149 с.
4. Гальперин П.Я. К учению об интериоризации. *Вопр. психол.* 1966. № 6. С. 20–29.
5. Зимняя И.А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке. Москва : Просвещение, 1985. 160 с.
6. Леонтьев А.А. Основы психолингвистики. Москва : Смысл, 1999. 287 с.
7. Орап М.О. Одиниця репрезентації змісту мовленнєвого досвіду: теоретичний аналіз. Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди, державний вищий навчальний заклад. *Психолінгвістика*. 2015. Вип. 18 (1). С. 89–98.
8. Сергеева, Т.В. Мнемотехніка VMT. *Харківський осінній марафон психотехнологій (Каталог психотехнологій, тези доповідей)* : матеріали наук.-практ. конф., 28 жовтня 2017 р., Харків. М-во освіти і науки України, ХНПУ імені Г.С. Сковороди та ін. Харків : Вид-во «Діса плюс», 2017. 320 с. С. 106.

Сергеева Т. В., Назимко Е. В. Механизмы формирования умственных речевых действий в процессе обучения иностранному языку

В статье анализируются и выносятся на рассмотрение основные теоретические подходы существующего в отечественной и зарубежной психологии понимания умственных речевых действий в процессе обучения иностранному языку. Раскрыты основные концепции, подходы и модели порождения и восприятия речевого высказывания. Определена единица речевой деятельности. Рассмотрены процессуальные характеристики речевых действий всех видов речевой деятельности. Отмечено влияние механизма порождения и восприятия иноязычного высказывания на формирование речевой компетентности.

Ключевые слова: умственные действия, речевая компетентность, иноязычное высказывание, порождение и восприятие речевого высказывания, обучение иностранному языку, e-обучение.

Serheieva T. V., Nazymko O. V. Mechanisms of mental speech actions formation in the process of learning a foreign language

The article analyzes and considers the main theoretical approaches to understanding mental speech actions in the process of learning a foreign language that exist in domestic and foreign psychology. The basic concepts, approaches and models of the generation and perception of a speech utterance are clarified. The unit of speech activity is defined. The procedural characteristics of speech actions of all types of speech activity are considered. The influence of the mechanism of generation and perception of foreign language utterances on the formation of speech competence has been noted.

Key words: mental actions, language competence, foreign language utterance, generation and perception of speech utterance, learning a foreign language, e-learning.

І. В. Сергєєвакандидат психологічних наук,
доцент кафедри психології
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»**П. О. Лоїш**магістрант кафедри психології
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»

ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК КАР'ЄРНИХ ОРІЄНТАЦІЙ СТАРШОКЛАСНИКІВ З ЇХНІМИ ОСОБИСТІСНИМИ ВЛАСТИВОСТЯМИ

Стаття присвячена аналізу результатів емпіричного дослідження кар'єрних орієнтацій старшокласників як психологічного чинника побудови професійної кар'єри та важливого компонента професійного становлення особистості. Проаналізовано виразність кар'єрних орієнтацій юнаків і дівчат. Встановлено, що кар'єрна спрямованість старшокласників зумовлена сукупністю особистісних властивостей: смисложиттєвими орієнтаціями, термінальними цінностями, характерологічними особливостями.

Ключові слова: професійна кар'єра, кар'єрні орієнтації, особистість, особистісні властивості, старшокласник.

Постановка проблеми. Зараз Україна переживає складний період модифікації суспільного розвитку і корінних перетворень у економічних і соціальних галузях, намагаючись вийти на рівень світових стандартів. Але є невідповідність між об'єктивною потребою суспільства у збільшенні головної рушійної сили країни та професійною спрямованістю молоді. Основна причина цього пов'язана з проблемою перших кроків старшокласників на шляху визначення власних професійних переваг.

Юнакам та дівчатам часто бракує інформації щодо професійного вибору в сучасних соціально-економічних умовах, вимог до працівника, стану ринку праці. На цьому етапі старшокласники знайомляться з власними психофізіологічними особливостями і можливостями. Врахування особистісних якостей, цінностей і уявлень школярів безпосередньо впливає на формування їхніх кар'єрних орієнтацій. Юнаки та дівчата орієнтуються на ту професійну діяльність і кар'єру, яка викликати найбільше задоволення і реалізацію особистісного потенціалу [8, с. 196].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питаннями професійної кар'єри займалися В.С. Агапов, О.О. Бодальов, А.С. Борисюк, А. П. Єгошин, В.Ф. Мітін, Є.О. Могільовкин, О.Г. Молл, В.В. Овсяннікова, Л.Г. Почебут, Л.О. Рудкевич, В.О. Чикер та інші дослідники.

Значна увага останнім часом приділяється дослідженню практичних аспектів професійної орієнтації особистості в сучасних соціально-економічних умовах, зокрема в наукових працях Р.С. Гуревича, В.Т. Лозовецької, Н.Г. Ничкало, В.О. Радкевич, О.І. Щербак, М.С. Янцур та ін.

Нині вчені акцентують увагу на залежності успіху професійної кар'єри фахівця від зовнішніх і внутрішніх факторів та пов'язують його, відповідно, з організаційними й особистими структурами [1; 4].

Кар'єрні орієнтації старшокласників більш детально досліджували Д. О. Закатнов, Л. М. Карамушка, О. П. Цариценцева та інші вчені. Психологи відзначають фактори, що впливають на розвиток того чи іншого типу кар'єрної орієнтації. Це – психологічний тип особистості, пізнавальні інтереси, нахили, професійна спрямованість, професійна мотивація. Щоб збільшити шанси вибору належного професійного шляху, слід врахувати особистісні якості, цінності та уявлення школярів. Аналіз впливових факторів збільшує ймовірність вибору старшокласниками тієї кар'єри, яка морально задовольняє і дає можливість реалізувати особистісний потенціал [3; 6; 11].

Отже, накопичено чимало матеріалу щодо вивчення проблеми формування кар'єрних орієнтацій особистості, розкрито важливість своєчасної діагностики та формування відповідних кар'єрних орієнтацій та професійних вподобань. Однак не досить вивченим залишається питання психологічних особливостей кар'єрних орієнтацій учнів та їхнього взаємозв'язку з особистісними характеристиками як суб'єктивним чинником кар'єрного розвитку.

Формулювання цілей статті. Метою цієї роботи є вивчення кар'єрних орієнтацій старшокласників у взаємозв'язку з їхніми особистісними властивостями.

Виклад основного матеріалу. Кар'єра може розглядатися як професійний шлях до успіху по службових сходинках, до престижного соці-

ального і професійного статусу та положення в суспільстві [1; 2].

Кар'єрні орієнтації – це базові соціальні установки, що відображають важливість кар'єри для людини й тип кар'єри, якому вона надає перевагу. З одного боку, це спрямованість діяльності на реалізацію посадових та професійних цілей, а з іншого – психологічний чинник побудови власної кар'єри та важливий компонент професійного становлення особистості. Кар'єрні орієнтації є кар'єрним потенціалом суб'єкта професійної діяльності, його життєвих стратегій. Вони формуються на основі ціннісних орієнтацій і в процесі набуття життєвого досвіду [4; 5; 7].

Саме в період юнацтва відбуваються основні зміни у професійному самовизначенні. Для вдалого вибору професії юнакам і дівчатам потрібно зіставити три чинники: осмислити власні бажання і наміри, оцінити власні можливості та усвідомити те, що очікує суспільство. Врахування особистісних якостей, цінностей і уявлень учнів безпосередньо впливає на формування їхніх кар'єрних орієнтацій [8; 9; 10].

Емпіричне дослідження проводилось у Райгородоцькій ЗОШ I–III ступенів смт Райгородок Слов'янського району Донецької області. У дослідженні взяли участь 50 учнів 10-х та 11-х класів. Серед них – 27 дівчат та 23 хлопчики.

Під час дослідження нами було використано такі методики: методика вивчення кар'єрних орієнтацій «Якір кар'єри» Е. Шейна; тест «Смисложиттєві орієнтації» Д.О. Леонтьєва; опитувальник термінальних цінностей І.Г. Сеніна; п'ятифакторний особистісний опитувальник («Велика п'ятірка»); методика дослідження макіавеллізму особистості (мак-шкала IV, адаптована Н.В. Кухтовою).

Перший етап емпіричного дослідження полягав у виявленні основних типів кар'єрних орієнтацій старшокласників (табл. 1).

Таблиця 1

Виразність кар'єрних орієнтацій старшокласників за методикою «Якір кар'єри»

Кар'єрні орієнтації	Кількість учнів, %
Професійна компетентність	0
Менеджмент	6
Автономія (незалежність)	11
Стабільність роботи	36
Стабільність місця проживання	11
Служіння	13
Виклик	4
Інтеграція стилів життя	19
Підприємництво	0

Так, серед досліджуваних старшокласників найбільш виражена кар'єрна орієнтація «Стабільність роботи» (36%). Для таких школярів важливе задоволення потреби в безпеці й стабільності, тобто соціальні гарантії, тривалий контракт і стабільне

становище компанії на ринку. Учні, які зорієнтовані на інтеграцію стилів життя (19%), більше цінують своє життя в цілому – де живуть, як вдосконалюються, а не конкретну роботу, кар'єру чи організацію. 13% старшокласників обрали кар'єрну орієнтацію «Служіння». Тобто основними їхніми цінностями є «робота з людьми», «служіння людству», «допомога людям», «бажання зробити світ кращим». У 11% учнів домінує кар'єрна орієнтація «Автономія»: головним критерієм обрання роботи стає можливість працювати в організації, яка забезпечує достатній ступінь свободи. Юнаки та дівчата, які пов'язують себе з географічним регіоном, зорієнтовані на «Стабільність місця проживання» (11%). Для 6% старшокласників значуща кар'єрна орієнтація «Менеджмент». Такі особистості націлені на посаду, яка буде пов'язана з управлінням різними сферами діяльності компанії. Орієнтацію «Виклик» (4%) обирають учні, яким важлива конкуренція, перемога над іншими, подолання перешкод.

На жаль, таких кар'єрних орієнтацій, як «Професійна компетентність» та «Підприємництво», не було виявлено серед досліджуваних старшокласників.

Охарактеризовані професійні типи вказують на те, що у старшокласників у цей період відбувається інтенсивне формування системи ціннісних орієнтацій, що, своєю чергою, зумовлює формування особистісної зрілості. Це пов'язане з появою на цьому віковому етапі необхідних передумов: оволодіння понятійним мисленням, накопичення морального досвіду. Поява переконань в юнацькому віці свідчить про значний якісний злам у характері становлення системи моральних цінностей.

Розглянемо результати діагностики особистісних властивостей старшокласників. Дослідження смисложиттєвих орієнтацій дало змогу виявити особливості переживання осмисленості життя учнями (табл. 2).

Таблиця 2

Виразність показників смисложиттєвих орієнтацій старшокласників, %

Рівень виразності	Смисложиттєві орієнтації та кількість старшокласників				
	Мета в житті	Процес життя	Результативність життя	Локус контролю-Я	Локус контролю-жизня
Низький	36	17	32	4	13
Середній	64	83	59	92	87
Високий	0	0	9	4	0

Так, у більшості юнаків та дівчат показники цілей в житті (64%), процесу життя (83%), результативності життя (59%) представлені середніми показниками. У старшокласників не зовсім сформовані цілі. Вони не повністю усвідомлюють сам процес свого

життя як цікавий, емоційно насичений і наповнений змістом, перебувають у процесі становлення і осмислення життя в цілому. Учням важко оцінити пройдений відрізок життя та приймати важливі рішення. Орієнтації «Локус контролю-життя» (87%) та «Локус контролю-Я» (92%) також у більшості школярів виражені на середньому рівні.

Результати дослідження ціннісних орієнтацій старшокласників представлені у таблиці 3.

Таблиця 3

Виразність термінальних цінностей старшокласників (за методикою І.Г. Сеніна), %

Термінальні цінності	Кількість учнів
Досягнення	62
Розвиток себе	13
Високе матеріальне становище	9
Власний престиж	4
Духовне задоволення	2
Активні соціальні контакти	4
Збереження власної індивідуальності	4
Креативність	2

Домінуючою термінальною цінністю старшокласників є «Досягнення» (62%). Це вказує на прагнення старшокласників домагатися насамперед реальних і конкретних результатів у різні періоди життя. Крім того, часто велика кількість життєвих досягнень служить підставою для високої самооцінки.

За результатами діагностики (табл. 4) у досліджуваній вибірці 51% старшокласників – це амбіверти. 27% учнів добрі, чуйні, добре розуміють інших людей, відчують особисту відповідальність за їхній добробут, терпляче ставляться до недоліків інших людей. Сумлінність, відповідальність, обов'язковість, точність і акуратність у спра-

вах проявляють учні з хорошим самоконтролем (19%). 30% досліджуваних емоційно нестійкі – не здатні контролювати свої емоції та імпульсивні потяги. 32% старшокласників притаманна відкритість новому досвіду, легкість ставлення до життя, емоційність. Вони мало звертають увагу на повсякденні справи і обов'язки, уникають рутинної роботи.

Таблиця 4

Виразність показників особистісних властивостей старшокласників (за методикою «Велика п'ятірка»), %

Рівень виразності	Властивості старшокласників				
	Екстраверсія – інтроверсія	Доброчинність – ворожість	Самоконтроль – імпульсивність	Емоційна нестійкість – емоційна стійкість	Експресивність – практичність
Низький	13	9	4	6	0
Середній	51	64	77	64	68
Високий	36	27	19	30	32

Третина (32%) старшокласників показали високий рівень макіавеллізму. Вони прагнуть говорити правду, критичні, прямолінійні, наполегливі в досягненні мети. Їм властиві домінантність, якості лідера, агресивність, наполегливість, прагнення до суперництва, особистісна сила, любов до змагання. Вони можуть нехтувати соціальним схваленням, мати окрему думку, відмінну від думки більшості, водночас пристосовуються до будь-якої ситуації. У 68% досліджуваних середній рівень макіавеллізму.

Для встановлення взаємозв'язку між кар'єрними орієнтаціями старшокласників та їхніми особистісними властивостями нами був застосо-

Таблиця 5

Коефіцієнти інтеркореляцій між показниками кар'єрних орієнтацій та особистісних властивостей старшокласників

Показники інтеркореляцій		Кар'єрні орієнтації						
		Інтеграція стилів життя	Виклик	Служіння	Стабільність місця проживання	Стабільність роботи	Автономія (незалежність)	Менеджмент
Смисложиттєві орієнтації	Мета в житті	0,082	-0,304*	0,299*	0,156	0,112	0,404*	0,258
	Процес життя	-0,155	-0,479*	0,037	0,120	0,173	0,200	0,008
	Локус контролю-життя	-0,017	-0,191	-0,123	-0,216	0,435*	0,095	0,162
Особистісні властивості старшокласників	Екстраверсія – інтроверсія	0,327*	0,563*	0,380*	-0,115	0,341*	-0,069	0,053
	Емоційна нестійкість – стійкість	-0,175	0,263	0,005	0,033	-0,349*	0,349*	0,298
	Експресивність – практичність	0,298*	0,473*	-0,134	0,379*	-0,328*	-0,092	0,086
Термінальні цінності	Високе матеріальне становище	0,324*	0,197	0,134	-0,112	-0,040	0,065	0,356*
	Креативність	0,354*	0,067	0,247	-0,051	-0,023	0,174	0,261
	Збереження власної індивідуальності	0,123	0,017	0,029	0,084	-0,084	0,080	0,361*
Мак-шкала		0,059	-0,023	0,094	0,144	-0,308*	-0,284*	-0,231

ваний метод кореляційного аналізу. Результати представлені у таблиці 5. Всі зазначені коефіцієнти кореляцій значущі на рівні $p \leq 0,05$.

Так, кар'єрна орієнтація «Стабільність роботи», яка найбільш представлена в нашій виборці (36%), має тісний прямий зв'язок зі смисложиттєвою орієнтацією «Локус контролю-життя» ($r = 0,435$), позитивно пов'язана зі шкалою «Екстраверсія – інтроверсія» ($r = 0,341$), негативно – зі шкалами «Емоційна нестійкість – стійкість» ($r = -0,349$), «Експресивність – практичність» ($r = -0,328$) та «Мак-шкала» ($r = -0,308$). Тобто школярі, для яких насамперед важлива стабільність роботи, переконані, що можуть контролювати своє життя, вільно приймати рішення і втілювати їх у життя. Вони екстраверти; почуваються самодостатніми, впевненими у своїх силах, емоційно зрілі; не схильні маніпулювати людьми у міжособистісних стосунках. Є реалістами, раціональними, стурбованими своїми матеріальними проблемами, наполегливі у реалізації своїх планів; водночас негнучкі, не люблять різких змін у своєму житті, віддають перевагу постійності та надійності у всьому, що їх оточує.

Кар'єрна орієнтація «Інтеграція стилів життя», яка найбільш значуща для 19% старшокласників, корелює зі шкалами «Екстраверсія – інтроверсія» ($r = 0,327$) та «Експресивність – практичність» ($r = 0,298$), а також термінальними цінностями «Високе матеріальне становище» ($r = 0,324$) і «Креативність» ($r = 0,354$). Таким чином, учні, які цінують своє життя в цілому, бажають збалансованого об'єднання його різних боків, є екстравертами; емоційні, експресивні; прагнуть до реалізації своїх творчих можливостей, внесення різноманітних змін у всі сфери свого життя.

Кар'єрна орієнтація «Служіння», яку обрали 13% старшокласників, позитивно корелює з такою смисложиттєвою орієнтацією, як «Мета в житті» ($r = 0,299$), а також зі шкалою «Екстраверсія – інтроверсія» ($r = 0,380$). Тобто школярі, основними цінностями яких є «робота з людьми», «служіння людству», «допомога людям», «бажання зробити світ кращим», мають цілі в майбутньому, які надають життю осмисленість, спрямованість і тимчасову перспективу, відчують потребу спілкування з людьми.

У старшокласників з вираженою орієнтацією у кар'єрі на стабільність місця проживання (11% досліджуваних) досить виражена риса практичності ($r = 0,379$) – прагнення сталості та надійності в усьому, що їх оточує, і відповідно негнучкість.

Школярі (11%), у яких виражена потреба в звільненні від обмежень, організаційних правил, норм, стандартів (кар'єрна орієнтація «Автономія (незалежність)»), мають цілі в майбутньому ($r = 0,404$), емоційно стійкі ($r = 0,349$), з низьким рівнем макіавеллізму ($r = -0,284$).

Кар'єрна орієнтація «Менеджмент» значущо корелює з термінальною цінністю «Високе матеріальне становище». Тобто учні (6%), для яких першорядне значення має управління людьми, проектами, бізнес-процесами, вважають матеріальний достаток головною умовою життєвого добробуту.

Кар'єрна орієнтація «Виклик», обрана 4% старшокласників, зворотно пов'язана зі смисложиттєвими орієнтаціями «Мета в житті» ($r = -0,304$), «Процес життя» ($r = -0,479$), а також має позитивні зв'язки зі шкалами «Екстраверсія – інтроверсія» ($r = 0,563$), «Експресивність – практичність» ($r = 0,473$). Тобто учні, які орієнтовані на те, щоб «кидати виклик», зробити неможливе можливим, вирішувати унікальні завдання, мають цілі в майбутньому, сприймають процес свого життя як цікавий, емоційно насичений і наповнений змістом. Вони мають екстравертовану спрямованість психіки, раціональні, практичні, наполегливі, але негнучкі.

Висновки та перспективи. Найважливішим чинником побудови кар'єри старшокласників виступає потреба в безпеці, стабільності та передбачуваності майбутніх подій. Відповідальність, відданість, порядок, надійне робоче місце, високі доходи й оцінка з боку керівництва є для них фундаментальними (кар'єрна орієнтація «Стабільність роботи»). Другим важливим для старшокласників чинником є орієнтація на інтеграцію різних сторін способу життя, баланс сім'ї, кар'єри та саморозвитку (кар'єрна орієнтація «Інтеграція стилів життя»).

Кар'єрна спрямованість старшокласників зумовлена сукупністю особистісних властивостей: смисложиттєвими орієнтаціями, термінальними цінностями, характерологічними особливостями. Вони є суб'єктивним чинником кар'єрного розвитку юнаків та дівчат. Юнаки та дівчата орієнтуються на ту професійну діяльність і кар'єру, яка викликати найбільше задоволення і реалізацію особистісного потенціалу.

Перспективи подальшого дослідження цієї проблеми потребують, на наш погляд, більш детального вивчення кар'єрних орієнтацій старшокласників з урахуванням ґендерного аспекту.

Література:

1. Богатырева О.О. Психологические предпосылки карьерного роста. *Вопросы психологии*. 2008. № 3. С. 92–98.
2. Борисюк А.С. Професійна кар'єра як соціально-психологічний феномен: етапи, типи проф. кар'єри. *Проблеми заг. та пед. психології*: зб. наук. праць Ін-ту психології ім. Г.С. Костюка АПН України. Київ, 2007. Т. 9, ч. 4. С. 94–101.
3. Гумеров Д.В. Проблема карьерных ориентаций в пространстве профессионального развития личности. *Вестник Университета Российской Академии образования*. 2012. № 1. С. 53–56.

4. Долгих Л.М. Кар'єрні домагання як суб'єктивний механізм професійної самореалізації. *Соціальна психологія*. 2005. № 2. С. 64–71.
5. Жданович А.А. Карьерные ориентации в структуре профессиональной Я-концепции студентов : дисс. ... канд. психол. наук : 19.00.01. М., 2011. 277 с.
6. Карамушка Т.В. Типи кар'єрних орієнтацій старшокласників. *Актуальні проблеми соціології, психології, педагогіки* : зб. наукових праць XIII Міжнародної наукової конференції молодих науковців «Проблеми особистості в сучасній науці: результати та перспективи дослідження» (14–15 квітня 2011 р., м. Київ). Київ : Фенікс, 2011. С. 114–120.
7. Овсянникова В.В. Особливості професійної кар'єри особистості. *Проблеми сучасної психології*. 2013. № 1. С. 91–104.
8. Павелків Р.В. Вікова психологія : підручник. Київ : Кондор, 2011. 469 с.
9. Полянская Е.Н. Индивидуально-типические особенности настойчивости, инициативности и карьерных ориентаций студентов: дисс. ... канд. психол. наук : 19.00.01. Москва, 2008. 175 с.
10. Сидоренко В.К. Наукові основи професійного самовизначення школярів: зміст трудового навчання як засіб профорієнтації школярів. *Трудова підготовка в закладах освіти*. 2000. № 2. С. 48–53.
11. Цариценцева О.П. Карьерные ориентации современной молодежи: теория, эксперимент, тренинг : монография. *Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований*. 2010. № 6. С. 73–74.

Сергеева И. В., Лоиш П. А. Взаимосвязь карьерных ориентаций старшеклассников с их личностными свойствами

Статья посвящена анализу результатов эмпирического исследования карьерных ориентаций старшеклассников как психологического фактора построения профессиональной карьеры и важного компонента профессионального становления личности. Проанализирована выраженность карьерных ориентаций юношей и девушек. Установлено, что карьерная направленность старшеклассников обусловлена совокупностью личностных свойств: смысловыми ориентациями, терминальными ценностями, характерологическими особенностями.

Ключевые слова: профессиональная карьера, карьерные ориентации, личность, личностные свойства, старшеклассник.

Serhieieva I. V., Loish P. O. Relationships of career prospects of senior students with their personal traits

The article is devoted to the analysis of the results of empirical research of career prospects of senior students as a psychological factor for the construction of a professional career and an important component of individual professional development. Expressiveness of career prospects of boys and girls is analyzed. It is established that the career prospect of senior students is due to a complex of personal traits: the meaning of life directions, terminal values, characterological features.

Key words: professional career, career direction, personality, personality traits, senior student.

О. А. Сорокіна

кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри загальної, вікової та педагогічної психології
Київський університет імені Бориса Грінченка

О. М. Шевцова

кандидат психологічних наук,
доцент кафедри загальної, вікової та педагогічної психології
Київський університет імені Бориса Грінченка

РЕФЛЕКСІЯ У СТРУКТУРІ ПРОФЕСІЙНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ

Стаття присвячена дослідженню рефлексії у процесі професійного самовизначення студентів-психологів; розкрито її роль як регулюючого компонента особистості у сприянні професійній самореалізації майбутніх фахівців соціономічної сфери. На основі емпіричних досліджень встановлено, що рефлексія як механізм аналізу й усвідомлення теоретичного і практичного досвіду у професійній діяльності слугує ключовим чинником особистісно-професійного розвитку студентів-психологів. Показано, що рефлексивний підхід на етапі професійної підготовки майбутніх фахівців-психологів забезпечує продуктивне засвоєння студентами профільних знань і умінь.

Ключові слова: рефлексія, професійне самовизначення, особистісно-професійний розвиток, майбутні психологи.

Постановка проблеми. Кардинальні зрушення, які відбуваються в суспільстві, вимагають суттєвих змін у системі підготовки фахівців сфери «людина–людина». І якщо раніше професії зберігали тривалий час свій традиційний вигляд та змістовне наповнення, то у сьогоденні настає час стрімких змін. Хіба уявлялося у професійному середовищі вищої школи кілька років тому, що наші випускники-психологи будуть працювати не тільки в освітніх і медичних закладах, а й надавати фахову психологічну допомогу внутрішньо переміщеним особам та учасникам бойових дій? Сучасність вимагає гнучкої адаптації фахівця до швидкоплинних змін, потребує наявності у фахівця соціономічних професій особистісного потенціалу задля оперативного розв'язання актуальних завдань. Ефективне використання власних ресурсів для коригування діяльності може здійснюватися завдяки рефлексії, яка є важливим регулятором професійної діяльності фахівців соціономічної сфери.

Метою статті є висвітлення й аналіз результатів емпіричного дослідження ролі рефлексії у професійному самовизначенні майбутніх психологів.

Виклад основного матеріалу. Міждисциплінарний, багатоаспектний характер дослідження рефлексії значно ускладнює пошук чіткого психологічного визначення цієї категорії. Так, А. Карпов вказує на широке коло власне психологічних напрямів її вивчення, до яких належать: діяльнісний (Л. Виготський, О. Леонтьєв та ін.); педагогічний (О. Анісімов, А. Зак, А. Захарова); особистісний (Ф. Василюк, М. Гінзбург, Н. Гуткина, О. Лазурський);

генетичний (Ж. Піаже, В. Слободчиков); метакогнітивна парадигма дослідження рефлексивних процесів (Дж. Флейвелл, М. Холодна) тощо [2]. Крім того, джерелом принципових утруднень теоретичного осмислення рефлексії виступає слабка розробленість власне методичних аспектів цієї проблеми, недостатність емпіричних і експериментальних методів її вивчення. Навіть діагностичний інструментарій, запропонований в останні роки (А. Карпов [2], Д. Леонтьєв [3]), не дає змоги змістовно і якісно оцінити ступінь сформованості рефлексії у досліджуваних.

У царині сучасної психологічної науки інтерес до вивчення рефлексії набуває пріоритетності. Науковцями різних психологічних галузей розробляється категорія «професійної рефлексії». Особливо важливим є питання про зміст цього поняття в межах професій системи «людина–людина», відмітною ознакою яких є насичений психологічний фон, що ускладнює будь-яку технологічну регламентацію професійної діяльності. Інтерес дослідників до феномена професійної рефлексії визначається останнім часом у педагогічному (О. Мирошник [5], М. Романова [6]) і психолого-акмеологічному (О. Сорокіна [7], О. Шевцова [8]) напрямках. Особливе місце вона займає у вивченні різних видів професійного мислення і діяльності, а також професійного самовизначення і професійної майстерності. Професійна рефлексія переважно розуміється як співвіднесення себе, можливостей свого «Я» з тим, чого вимагає обрана професія. Ці уявлення постійно змінюються і розвиваються. Професійна рефлекс-

сія допомагає людині сформулювати одержувані результати, зумовити цілі подальшої роботи, скоординувати свій професійний шлях. На нашу думку, професійна рефлексія дуже тісно пов'язана з процесом професійного становлення, перші етапи якого припадають саме на період фахової підготовки студентів, що є сенситивним для професійного самовизначення особистості, для формування уявлень про життєві та професійні перспективи, усвідомлення відповідальності за своє життя, зокрема у професійному аспекті.

Зважаючи на неефективність використання тестових методик для визначення рівня сформованості рефлексії нами було обрано якісний метод дослідження – написання студентами письмових звітів. Структура звітів відбивала визначені А. Карповим і В. Пономарьовою види рефлексії (ретроспективна рефлексія діяльності; рефлексія реальної діяльності; передбачення майбутньої діяльності; інтраперсональна рефлексія). Таким чином, у процесі експериментального дослідження студентам, після проходження різних видів тренінгів, навчальних і виробничих практик, пропонувалося написати твір (есе, самозвіт), в якому були б відображені такі аспекти: аналіз власних здібностей (рівень інтелектуального розвитку, комунікативні навички) і психологічних фахових знань, отриманих у процесі навчання (знання з теоретичних та прикладних галузей психології). Студенти також аналізували власний рівень знань на кожному етапі (курсі) навчання та ділилися своїми уявленнями про свою майбутню професійну діяльність. Методом обробки текстів став контент-аналіз як метод якісно-кількісного аналізу змісту документів із метою виявлення різних фактів і тенденцій, відображених у цих документах. Вибірку становили студенти денної форми навчання спеціальності «Психологія» освітніх програм «Психологія» та «Практична психологія»: 103 особи I курсу, 111 осіб III курсу, 38 магістрантів (V курс). Серед опитаних було 82% осіб жіночої статі. Середній вік респондентів становив 19,1 роки.

За результатами контент-аналізу самозвітів студентів-психологів I, III і V курсів встановлено, що у процесі професійної підготовки (навчання у закладі вищої освіти) у студентів відбулися зміни і в поглядах на професію психолога, і у власному розумінні себе в обраній професії. На нашу думку, цьому сприяла саме рефлексія професійної діяльності. Так, для студентів I курсу характерна активна руйнація помилкових і стереотипних уявлень щодо професії психолога, які вони мали на початку навчання. Першокурсники демонструють високий рівень професійної невизначеності. Вони активно набувають знань щодо власних рис і здібностей через систему практичних та тренінгових занять, спрямованих на знайомство з основними

психологічними категоріями та провідними психодіагностичними методиками, які студенти застосовують, насамперед, на собі. Відбувається перше зіставлення наявних особистісних характеристик із вимогами професійної діяльності до фахового психолога, що поступово призводить до втрачання романтичних нашірвань щодо обраної професії. Аналізуючи власну професійну компетентність, студенти-першокурсники зазначають труднощі у засвоєнні категоріально-понятійного апарату наукової психології і розгублені через відсутність загальноприйнятої теорії в основних психологічних галузях. Найбільше ускладнено цей процес відбувається у студентів, в яких спостерігаються низька сформованість абстрактно-логічного мислення, складнощі встановлення причинно-наслідкових зв'язків, обмежений словниковий запас і недостатньо розвинуті комунікативні навички. І хоча нині зазначається тенденція до активного використання тренінгових вправ у процесі навчання, деякі студенти визнають штучність створених ситуацій і умов, які перешкоджають їхньому особистісному розкриттю і природному процесу знайомства і встановленню дружніх стосунків в академічній групі. Для них також характерна невизначеність власного професійного місця. Рефлексія невизначеності професійної діяльності зростає у студентів до початку III курсу, потім знижується, що підтверджує зниження мотивації у студентів на цьому етапі навчання і засвідчує кризу професійної апробації. У деяких студентів спостерігається процес розчарування в обраній професії, навіть зміна фаху навчання (за нашими спостереженнями, приблизно до 10% першокурсників, і це можуть бути не найгірші за успішністю студенти). Виходом із цієї кризи, як правило, постає пошук «своєї» сфери професійної діяльності і цільової аудиторії: діти, дорослі, хворі, люди з адиктивною поведінкою тощо. Студенти-третьокурсники демонструють вже значно більшу обізнаність у професії, усвідомлюють обмеженість аудиторних занять і визнають необхідність активного процесу особистісно-професійного саморозвитку і самонавчання. У деяких студентів-психологів III курсу виявляється тенденція до волонтерської діяльності, активний запит до набуття практичних навичок через проходження практик у фахово-різноспрямованих установах і закладах.

Студенти V курсу, описуючи власне професійне майбутнє і сфери професійної діяльності, виявляють більше усвідомлення сенсу роботи психолога, знають конкретні види психологічної діяльності й розуміють, де саме вони прагнуть у подальшому працювати. Магістранти висловлюють занепокоєння недостатнім власним рівнем практичних умінь і навичок та намагаються особистісно-професійно саморозвиватися через відвідування додаткових тренінгів, майстер-класів,

розвивальних сесій тощо. Взагалі звіти старшокурсників порівняно зі звітами першокурсників якісно характеризуються більшою цілісністю, критичним ставленням до результатів власної діяльності і високою диференційованістю у висловлюваннях. У п'ятикурсників сформовані навички відокремлювати успішність чи неуспішність у певному виді професійної діяльності від оцінки себе як особистості і майбутнього професіонала.

У майбутніх психологів на заключному етапі професійного навчання прагнення саморозвитку є найбільш осмисленим і усвідомленим: вони рефлексивні у ставленні до своєї діяльності та виявляють суб'єктність через активність і ініціативність у самопізнанні й самоаналізі професійного досвіду. Якщо на початковому етапі навчання студентів суттєво вираженими є соціальні чинники, пов'язані з орієнтацією першокурсників на ідеалізацію професії психолога, то на завершальному етапі професійного навчання значуще вираженнями стають альтруїстичні компоненти, що проявляються в усвідомленні потреби і спрямованості допомагати людям, розвивається власна індивідуальність і орієнтація на саморозвиток та самовдосконалення, а також прагнення реалізувати себе як професіонала саме у сфері психологічної діяльності. Рефлексія за таких умов виступає як механізм процесів переосмислення і саморозуміння як резерв творчих здібностей особистості майбутнього фахівця соціономічної сфери.

У сучасних умовах професійної підготовки майбутніх фахівців соціономічної сфери досвід формування і розвитку рефлексії недостатньо поширений. До найбільш відомих методів і технік формування рефлексивних умінь можна зарахувати такі: аналіз типових проблемних ситуацій (кейс-метод), використання прийомів інтерактивного навчання; рефлексивні задачі (В. Ляудіс, 2003); моделювання психологічних ситуацій. Вітчизняними дослідниками накопичено певний досвід використання інноваційних технологій формування рефлексивних умінь у майбутніх психологів. Проте, зважаючи на сенситивність розвитку професійної рефлексії на етапі професійної підготовки майбутніх фахівців, постає пошук ефективних технологій формування рефлексивних умінь саме у процесі профільного навчання. Ефективним методом розвитку рефлексії у майбутніх психологів вважається метод супервізії (С. Литвиненко, В. Ямницький, 2014), через практику якої набувається рефлексивна компетентність та, відповідно, відбувається поступ студентів до професійної майстерності. Під супервізією розуміється практична діяльність студентів під керівництвом кваліфікованого фахівця, який має досвід успішної роботи у сфері практичної психології або соціальної роботи [4]. Очевидно, що таку форму навчання можуть забезпечити фахівці, які поєднують викладання та

безпосередньо практичну діяльність. Іншою групою супервізорів можуть стати фахівці (керівники) установ, де студенти проходять практику. Проте здійснення такої роботи переважно ускладнюється відсутністю зацікавленості та низькою мотивацією фахівців баз практики приділяти достатньо уваги студентам-практикантам.

Рефлексивна компетентність студентів-психологів тісно взаємопов'язана з їх аутопсихологічною компетентністю, оскільки остання здебільшого проявляється і формується через готовність і здатність особистості здійснювати рефлексивну і регуляторну діяльність у внутрішньоособистісному просторі, через цілеспрямовані усвідомлення нових уявлень про себе, змін особистісних диспозицій і діяльнісних характеристик [8, с. 117]. Відповідно, одним із системних методів сприяння розвитку як аутопсихологічної компетентності, так і рефлексивної компетентності майбутніх фахівців соціономічної сфери, є інтегральні акмеологічні технології, що містять співробітницький, проєктний, інформаційно освітній, проблемно-пошуковий, психолого-розвивальний, тренінговий компоненти (О. Шевцова, 2018). Позитивний розвиток рефлексивної й аутопсихологічної компетентностей у студентів у межах акмеологічних технологій спричинює послідовна зреалізованість *психодіагностичного* блоку, за результатами якого моделюється зміст *інформаційно-смыслового* та *розвивального* блоків, переважно спрямованих на самоусвідомлення професійних прагнень і перспектив, високу диференційованість уявлення про себе як суб'єкта професійної діяльності, конгруентність образу «Я професіонал», набуття навичок самоаналізу і саморозуміння, підвищення самоінтересу, самоповаги й самоприйняття, зростання професійної самооцінки, інтернальний локус контролю в професійній діяльності, розвиток умінь і навичок саморегуляції та самоконтролю, що дає змогу здійснювати особистісно-професійні проєктування і прогностику [8, с. 118].

Ще один спосіб, який може бути використаний на молодших курсах, – це формування рефлексії через порівняльний рефлексивний аналіз текстів інтелектуальної (насамперед, художньої) культури (Н. Оксантик, 2008). Цей метод виводить людину за межі суб'єктивного досвіду, сприяє більш цілісній ідентифікації. Психологічний аналіз художніх творів сприятиме розвитку аналітичних навичок майбутніх психологів щодо визначення сутності проявів психологічних явищ у героїв художніх творів, розвиватиме критичність мислення, здатність до доказовості, обґрунтування своєї позиції. З огляду на наш досвід, використання цього методу може бути обмежено з двох причин: по-перше, не всі вчинки героїв художніх творів можна піддати психологічному аналізу, оскільки, використовуючи механізми художньої уяви, автор

не завжди керується психологічними закономірностями поведінки своїх героїв; по-друге, мережа Інтернет перенасичена різними неякісними роботами з означеної тематики, що буде перешкоджати студентів зробити роботи вдумливо і самостійно, а викладача поставити перед необхідністю додаткової перевірки унікальності роботи.

До інноваційних методів розвитку рефлексії належить психотехнологія забезпечення професійного становлення (Т. Буякас, В. Міхєєв, 2017), де пропонується використання тілесно орієнтованих психотехнік, які, окрім підвищення рівня функціонування психічних процесів, сприяють кристалізації власного стилю професійної діяльності, покращують здатність до планування, спонукають до усвідомлення цінностей, оптимізують збереження модусу діяльності [1, с. 106–112].

Висновки. Рефлексія як механізм самопізнання й активного особистісного переосмислення індивідуальної свідомості забезпечує самовдосконалення особистості й успішність її діяльності та спілкування. Професійна рефлексія слугує засадничим механізмом професійного самовизначення і становлення на усіх етапах професіогенезу, зокрема на етапі професійної підготовки. Під час рефлексії фахівець повною мірою активізує і послуговується особистісними ресурсами для коригування самореалізації у професії, тобто ефективність професійної діяльності компетентного фахівця якісно змінюється внаслідок рефлексивних процесів. Відповідно, фахівець соціономічної сфери з високим рівнем рефлексивних умінь може ефективно здійснювати свою професійну діяльність у мінливих умовах.

У процесі розвитку професійної рефлексії в межах самовизначення у майбутніх психологів зростає мотивація до реалізації життєвих цілей, тобто їх уявлення про мету стають чіткішими й усвідомленими. На початковому етапі профільного навчання у студентів-психологів більше виражена комунікативна й зовнішня соціальна мотивація, пов'язані з потребами у спілкуванні і дружбі, мотивом зміни соціального статусу (бути студентом; отримати диплом про вищу освіту); на заключному етапі навчання майбутніх фахових психологів пріоритетом для них постає особистісно-професійний саморозвиток, власна індивіду-

альність і її утвердження у професії, орієнтація на внутрішньоособистісні зміни в аспекті ефективності у подальшій фаховій діяльності як професіонала високого рівня.

Втім, на нашу думку, доволі невизначеними залишаються питання про особливості перебігу рефлексивних процесів на інших етапах професіогенезу особистості фахівців соціономічної сфери, зокрема психологів, у чому вбачаються перспективи подальших досліджень.

Література:

1. Буякас Т.М., Михеев В.А. Системная рефлексия и ее психотехническое обеспечение в процессе профессионального становления. *Вестник Московского университета. Серия 14. Психология*. 2017. № 1. С. 105–120.
2. Карпов А.В. Рефлексивность как психическое свойство и методика ее диагностики. *Психологический журнал*. 2003. Т. 24. № 5. С. 45–57.
3. Леонтьев Д.А., Осин Е.Н. Рефлексия «хорошая» и «дурная»: от объяснительной модели к дифференциальной диагностике. *Психология*. 2014. Т. 11. № 4. С. 110–135.
4. Литвиненко С.А., Ямницький В.М. Формування рефлексивної компетентності у професійній підготовці майбутніх психологів. *Наука і освіта*. 2014. № 10. С. 115–119.
5. Мирошник О.Г. Концепції педагогічної рефлексії у психологічних дослідженнях. *Психологія і особистість*. 2016. № 2 (10). Ч. 1. С. 189–199.
6. Романова М.В. Виды профессиональной рефлексии будущих педагогов-психологов. Теория и практика общественного развития. 2014. № 2. С. 120–122.
7. Сорокина О.А. Вплив рефлексії на професійне становлення студентів-психологів. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського. Психологічні науки*. 2017. № 2 (18). С. 190–194.
8. Шевцова О.М. Розвиток аутопсихологічної компетентності майбутніх фахівців соціономічної сфери засобами акмеологічних технологій. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Психологічні науки»*. 2018. Вип. 2. Т. 2. С. 114–119.

Сорокина Е. А., Шевцова Е. М. Рефлексия в структуре профессионального самоопределения будущих психологов

Статья посвящена исследованию рефлексии в процессе профессионального самоопределения студентов-психологов; раскрыта ее роль как регулирующего компонента личности в содействии профессиональной самореализации будущих специалистов социономической сферы. На основе эмпирических исследований установлено, что рефлексия как механизм анализа и осознания теоретического и практического опыта в профессиональной деятельности служит ключевым фактором личностно-профессионального развития студентов-психологов. Показано, что рефлексивный подход на этапе профессиональной подготовки будущих специалистов-психологов обеспечивает продуктивное усвоение студентами профильных знаний и умений.

Ключевые слова: рефлексия, профессиональное самоопределение, личностно-профессиональное развитие, будущие психологи.

Sorokina O. A., Shevtsova O. M. Reflection as a Component of Professional Self-Determination of Future Psychologists

The article is dedicated to the research of reflection as a component of professional self-determination of students majoring in Psychology. The article specifies the role of reflection as regulating component of personality as it facilitates professional self-determination of future specialists in socioeconomic sphere.

Based on the empiric research results, it is determined that reflection, being a mechanism of analysis and realization of theoretical and practical experience, serves as a key factor of personal and professional development of students of Psychology. It is articulated that a reflective approach to professional learning increases academic productivity and facilitates learning of professional skills among students of Psychology.

Key words: reflection, professional self-determination, personal and professional development, future psychologists.

О. О. Стаховакандидат психологічних наук, старший викладач
кафедри загальної, вікової та педагогічної психології
Житомирський державний університет імені Івана Франка**ЗДАТНІСТЬ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ
ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ІДЕНТИФІКАЦІЇ ЯК ПСИХОЛОГІЧНИЙ МЕХАНІЗМ
РОЗВИТКУ ЙОГО ПРОФЕСІЙНОЇ САМОСВІДОМОСТІ**

Статтю присвячено проблемі особистісно-професійного зростання майбутніх педагогів початкової ланки шкільної освіти, основою якого є розвиток їх професійної самосвідомості. В межах публікації висвітлено залежність функціонування професійно-педагогічної Я-підструктури студентської молоді від низки психологічних феноменів як механізмів розвитку цього утворення, передусім здатності майбутніх фахівців до ідентифікації, зокрема професійної. Емпірично досліджено взаємозв'язок статусів професійної ідентичності майбутніх представників педагогічної спільноти з рівнями розвитку їх професійного «Я».

Ключові слова: професійна самосвідомість, психологічні механізми розвитку професійної самосвідомості, рефлексія, ідентифікація, цілепокладання.

Постановка проблеми. Реалії сучасного життя надзвичайно гостро висвітлюють потребу новітнього українського суспільства у кваліфікованих, креативних фахівцях, творчих особистостях, здатних, з урахуванням особливостей власного внутрішнього світу, до свідомого самовдосконалення, постійної самореалізації в обраній сфері трудової взаємодії. Безперечно, виконання окресленого завдання висуває підвищені вимоги до підготовки в професійних навчальних закладах фахівців усіх напрямів, зокрема педагогів, яким належить виняткова роль у становленні підростаючого покоління. Як наслідок, результатом, показником фахового зростання майбутніх представників педагогічної спільноти має бути високий рівень їх професійної компетентності, змістовним елементом та умовою розвитку якої є професійна самосвідомість майбутніх фахівців.

У зв'язку з цим одним із пріоритетних завдань національної вищої освіти сьогодення є завдання створення оптимальних умов для формування професійно-педагогічної Я-підструктури, без якої унеможливорюється аналіз особистістю самої себе в межах професійної діяльності й своєї відповідності обраній професії, усвідомлення людиною власної належності до певної професійної групи, саморегуляція особистістю своїх дій у професійній сфері, її самостійна творча діяльність, досягнення професійної майстерності, повноцінне особистісно-професійне самовизначення.

Звернення до проблеми розвитку професійно-педагогічної самосвідомості особистості, в основі якої лежать знання про психологічні механізми її становлення, є досить актуальним і являє собою важливу галузь наукового пізнання, представлену численними працями як науковців-фундаторів

окресленої проблеми (І.В. Вачков [3], Н.В. Кузьміна [6], А.К. Маркова [9], Л.М. Мітіна [11], А.О. Реан [6], В.П. Саврасов [15] та ін.), так і їх послідовників (О.А. Бессонова [2], Н.І. Гусякова [4], П.В. Лебедчук [7], А.В. Мартинова [10], Л.В. Римар [14] й ін.).

Утім, аналізуючи згадані вище роботи, необхідно зауважити, що більшість їх авторів у межах своїх наукових проблем фрагментарно звернулися до визначення окремих механізмів розвитку професійного «Я» педагога, зокрема на етапі його фахової підготовки у вищому навчальному закладі – передусім рефлексії (О.А. Бессонова [2], Т.М. Яблонська [19] та ін.), цілепокладання (Н.І. Гусякова [4] й ін.), особистісної зрілості (Л.В. Потапчук [13], О.В. Темрук [18] та ін.), професійної спрямованості вчителя (П.В. Лебедчук, [7], Н.П. Максимчук [8] й ін.).

Свою чергою, Т.С. Березіна [1], О.В. Кочкурова [5], Т.В. Міщенко [12], О.О. Семенова [16] та ін., поглиблюючи концептуальні положення про феномен професійно-педагогічної Я-підструктури, вказали на залежність її функціонування від професійної ідентифікації вчителя, що оптимізує процес розвитку його професійного «Я».

Так, О.О. Семенова, розглядаючи ідентифікацію як «багатогранне явище, структурними характеристиками якого є знання особистості про себе як фахівця, нормативи власного професійного розвитку, самооцінювання, самовдосконалення наявного професійного потенціалу», зазначила, що цей механізм виступає передумовою формування установки на майбутню професію [16, с. 188].

Натомість, зважаючи на зазначені вище міркування, варто зауважити, що здебільшого представники психологічної науки обмежилися теоретичними припущеннями про взаємозв'язок

ідентифікації та професійно-педагогічної самосвідомості, оскільки, як показав аналіз психолого-педагогічної літератури, спеціальних досліджень, проведених ними на емпіричному рівні, виявлено надто мало.

Метою статті стало емпіричне вивчення залежності функціонування професійного «Я» майбутніх педагогів від їх здатності до ідентифікації, зокрема професійної, яка на етапі фахової підготовки студентської молоді у вищому навчальному закладі набуває характеристик, зумовлених обраною трудовою діяльністю.

Виклад основного матеріалу. Приймаючи низку наявних на сьогодні у психологічній науці дефініцій професійної Я-підструктури та вдаючись до спроби їх синтезу й власного бачення одного з центральних понять нашої дослідницької роботи, ми підійшли до професійної (педагогічної) самосвідомості як до сукупності психічних процесів – професійного самопізнання, емоційно-оцінного ставлення фахівця до своєї особистості, саморегуляції поведінки в обраній сфері професійної взаємодії, за допомогою яких ця особистість усвідомлює себе суб'єктом трудової діяльності; при цьому професійне самопізнання визначається нами, насамперед, як процес усвідомлення та співвіднесення особистістю власного внутрішнього потенціалу з реальними вимогами професійної діяльності [17].

Розглядаючи таким чином професійно-педагогічну самосвідомість особистості, зокрема вчителя початкових класів, як складне, багатогранне, неоднорідне, динамічне утворення, ми вкотре довели, що її структура в загальних рисах збігається зі структурною організацією самосвідомості загалом і являє собою взаємодоповнююче поєднання трьох складових частин – когнітивної, афективної й поведінкової, кожна з яких відрізняється своїм психологічним змістом.

Отже, на першому етапі нашого дослідження, обґрунтовуючи вибір методик, спрямованих на визначення особливостей прояву та рівнів розвитку професійної самосвідомості майбутнього вчителя 1–4-х класів, ми виходили з міркувань, що оскільки в психологічній науці немає спеціального інструментарію для дослідження такого складного феномена, як професійна самосвідомість, і оскільки зазначене утворення в контексті нашої роботи розглядається у вигляді єдності когнітивної, афективної й поведінкової складових, то до цієї групи увійшли психодіагностичні методики, які були безпосередньо спрямовані на вивчення специфіки прояву кожної структурно-функціональної одиниці професійного «Я» педагога (анкета «Вчитель початкових класів» (О.О. Стахова), методика дослідження самооцінки особистості (С.А. Будассі, модиф. О.О. Стахова), методика дослідження самоставлення (С.Р. Пантілєєв),

методика «Стиль саморегуляції поведінки-98» (В.І. Моросанова, О.М. Коноз)), що дало змогу виокремити три групи студентів із високим, середнім і низьким рівнями розвитку їх професійної Я-підструктури.

Метою ж другого етапу експериментальної роботи стало визначення в даних досліджуваних статусів їх професійної ідентичності за допомогою методики А.А. Азбель.

Третій, заключний етап дослідження був спрямований на встановлення взаємозв'язку між рівнями професійно-педагогічної самосвідомості й професійної ідентичності студентської молоді, що стало можливим завдяки застосуванню як теоретичних (передусім порівняння), так і статистичних методів, зокрема кореляційного аналізу за критерієм Ч. Спірмена.

У дослідженні взяли участь 193 студенти I, III, V курсів навчально-наукового інституту педагогіки Житомирського державного університету імені Івана Франка (напрямок підготовки – «Початкова освіта»).

Таким чином, узагальнюючи результати емпіричного дослідження особливостей розвитку когнітивної, афективної та поведінкової складових професійної самосвідомості майбутніх учителів початкових класів, необхідно підкреслити, що розглянуті нами окремі прояви структурно-функціональних одиниць вищезазначеного явища (уявлення про педагогічну професію, професійну спільноту, власний професійний потенціал і ступінь його відповідності вимогам трудової діяльності, загальне ставлення педагога до себе загалом або до окремих сторін свого професійного «Я» зокрема, здатність до саморегуляції поведінки в конкретних ситуаціях педагогічної взаємодії) водночас виступають критеріями професійної Я-підструктури майбутніх фахівців, на основі яких нами виокремлено три групи студентів із високим, середнім і низьким рівнями її розвитку.

Так, у майбутніх педагогів початкової ланки шкільної освіти з високим рівнем професійної самосвідомості (14,0%) сформовані чіткі диференційовані уявлення про обрану професію, ґрунтовні знання про її психолого-педагогічні особливості. Студенти цієї групи добре ознайомлені з вимогами, котрі до них висуває майбутня професійна діяльність, і намагаються розвинути в собі всі необхідні професійно важливі якості, аби їм відповідати. Саме тому їх професійний ідеал є досить цілісним, усебічним й представлений щонайменше 10 характеристиками, більшість з яких належить до блоку професійних знань, елементів педагогічної майстерності та блоку спрямованості, що свідчить про їх орієнтацію на суто педагогічну діяльність. Такий стан пізнавальної сфери сприяє активному позитивному емоційному ставленню до себе як до майбутнього представника педагогічної спільноти, додаючи сту-

дентам окресленого рівня впевненості в собі й гармонії в стосунках як із власним «Я», так і з оточуючими; ці фахівці відрізняються оптимальним співвідношенням Я-ідеального та Я-реального, котре проявляється в адекватності їх самооцінки професійно важливих якостей. Учителям цієї групи притаманний порівняно однаковий високий рівень сформованості всіх регуляторних процесів і регуляторно-особистісних властивостей, найбільш розвиненими серед яких є моделювання й гнучкість, що дають змогу швидко орієнтуватися та успішно розв'язувати професійні завдання в часто змінюваних умовах педагогічної діяльності.

Студенти із середнім рівнем професійної Я-підструктури (62,7%) відрізняються недостатньо сформованими системними уявленнями про майбутню професію, неглибокими знаннями про її специфічні змістовні характеристики. Майбутні вчителі початкових класів, які перебувають у зазначеній групі, поверхово ознайомлені з вимогами педагогічної діяльності, а тому їх професійний ідеал, представлений 5–9 ознаками, котрі, як правило, належать до блоку спрямованості й блоку загальноособистісних якостей, є неповним та свідчить про частково педагогічну спрямованість. Щодо самоставлення, то студенти цього рівня, відрізняючись неабиякою впевненістю у власних силах, досить позитивно, іноді навіть безпідставно добре сприймають себе як гарних фахівців; такі суттєві розбіжності між Я-ідеальним і Я-реальним позначаються на їх самооцінці професійно важливих якостей, яка є переважно неадекватно завищеною. Майже всі механізми саморегуляції представлені середніми показниками, між якими спостерігаються різкі перепади, котрі позначаються на діапазоні поведінки, що коливається від безініціативної, конформної до активної, діяльної.

І, нарешті, для майбутніх педагогів із низьким рівнем професійної самосвідомості (23,3%) характерні фрагментарні уявлення про обрану професію, розпливчасті знання про її психолого-педагогічні особливості. Такі студенти не орієнтуються у вимогах, котрі до них висуває майбутня професійна діяльність, через те їх професійний еталон, обмежений 3–4 якістьми, що належать до блоку загальноособистісних якостей і загального блоку особистості, є невід'ємною складовою частиною кожної трудової діяльності й відрізняється своєю однобічністю, невизначеністю, які вказують на випадковість і неостаточність професійного вибору. Представники цього рівня, будучи невпевненими у власних можливостях і ступені реалізації своїх планів, перебувають у внутрішньому конфлікті з собою, весь час займаючись самокопанням, постійно фіксуючи увагу на недоліках власного «Я», внаслідок чого їм притаманна неадекватна занижена самооцінка. Майже всі регуляторні процеси (моделювання, планування, програмування, оцінювання результатів) та регу-

ляторно-особистісні властивості (гнучкість, самостійність) перебувають на низькому рівні розвитку.

У подальшому, розкриваючи специфіку прояву в майбутніх учителів початкових класів окреслених вище груп статусів їх професійної ідентичності, яка, за нашим припущенням, виступає важливим психологічним механізмом розвитку професійної самосвідомості студентської молоді, нами було проведено опитування, згідно з яким більшість респондентів (79,8%) відрізняється несформованою професійною ідентичністю, що представлена статусами невизначеної, нав'язаної ідентичності та станом мораторію (див. табл. 1).

Таблиця 1

Рівні розвитку професійної ідентичності майбутніх учителів початкових класів (n=193)

Рівень	Кількість досліджуваних	
	абсолютна	у %
Невизначена ідентичність	25	12,9
Нав'язана ідентичність	38	19,7
Мораторій	91	47,2
Сформована ідентичність	39	20,2

Так, 12,9% досліджуваних характеризуються невизначеною професійною ідентичністю, яка притаманна, передусім, тим студентам, котрі звикли жити одним днем, сьогоднішніми бажаннями й не переймаються завтрашніми планами. Такі опитані, як правило, неповною мірою усвідомлюють важливість професійного вибору у своєму житті, в більшості з них відсутні чіткі уявлення про кар'єру, яка для них не є актуальним питанням, пов'язаним із найближчим майбутнім.

19,7% респондентів властивий статус нав'язаної професійної ідентичності, основною ознакою якої є те, що професійний вибір студентів зроблений не шляхом їх самостійних роздумів, а за допомогою думки авторитетних осіб, наприклад, поглядів батьків чи друзів. Зазвичай, така визначеність у світі професій протягом певного часу сприяє забезпеченню комфортності внутрішнього стану молодих фахівців, даючи їм змогу уникнути хвилювань щодо власного професійного майбутнього. Проте здебільшого така ситуація не є тривалою та, на жаль, не гарантує, що обрана таким чином професія в подальшому відповідатиме інтересам і здібностям досліджуваних. Саме тому такий вибір досить часто завершується розчаруванням нав'язаною професією, яке призводить, з одного боку, до виходу з цієї сфери трудової взаємодії, а з іншого – до сприймання майбутніми педагогами своєї професійної діяльності як певного обов'язку, котрий вони мусять виконувати незалежно від того, подобається їм це чи ні.

Наступний статус професійної ідентичності – стан мораторію, притаманний 47,2% опитаних, які перебувають у тривалому пошуку альтернативних варі-

антів подальшого професійного розвитку й активно намагаються вийти з цього стану. Такі студенти, всупереч порадам найближчого оточення – рідних, друзів тощо, прагнуть самостійно якомога більше дізнатися про різноманітні професії та шляхи їх здобуття, приміряючи на собі численні професійні ролі. Утім, варто підкреслити, що, перебуваючи на цій стадії, частина респондентів ніби тут застряє, зазнаючи суттєвих труднощів у подоланні «кризи вибору». У такому разі досліджувані цієї групи залишаються одвічними пошуковцями, які в майбутньому змінюватимуть безліч професій, так і не зумівши зупинитися на жодній із них. Натомість більшість студентів, як правило, після «кризи вибору» піднімається на щабель вище, набуваючи при цьому статусу сформованої професійної ідентичності.

Отже, звертаючись до сформованої ідентичності, варто зазначити, що цей статус мають 20,2% майбутніх учителів початкових класів. В основному це студенти, котрі вже пройшли період кризи й самостійно виокремили низку важливих для себе цілей, головні з яких безпосередньо пов'язані з власним професійним розвитком. Респонденти цього рівня впевнені в правильності прийнятого ними рішення щодо обраної професії, адже чітко знають, чого хочуть від життя. Зазвичай, вони не схильні змінювати місце роботи і в обраній сфері трудової взаємодії часто досягають високого рівня професійної майстерності.

Водночас, досліджуючи специфіку розвитку професійної ідентичності в студентів різних курсів, необхідно наголосити на тенденції поступового підвищення до V курсу числових показників сформованої ідентичності і, внаслідок цього, зниження процентних величин статусів (див. табл. 2). Така ситуація, на нашу думку, зумовлена цілеспрямованим формуванням психолого-педагогічною просвітою в майбутніх фахівців уявлень про педагогічну професію, які дають їм змогу співвідносити знання про власний професійний потенціал із вимогами трудової діяльності, зіставляти себе з професійною спільнотою та на основі цього остаточно визначатися зі своїм професійним майбутнім.

Утім, інтерпретуючи результати констатувального експерименту, варто зауважити, що студенти з високим рівнем професійної самосвідомості відрізняються здебільшого сформованою ідентичністю (44,8%), в той час як значна частина майбутніх

учителів 1–4-х класів із середнім рівнем професійного «Я» перебуває в стані мораторію (72,4%), а більшість майбутніх педагогів із низьким рівнем професійної Я-підструктури характеризується нав'язаною ідентичністю (40,6%) (рис. 1).

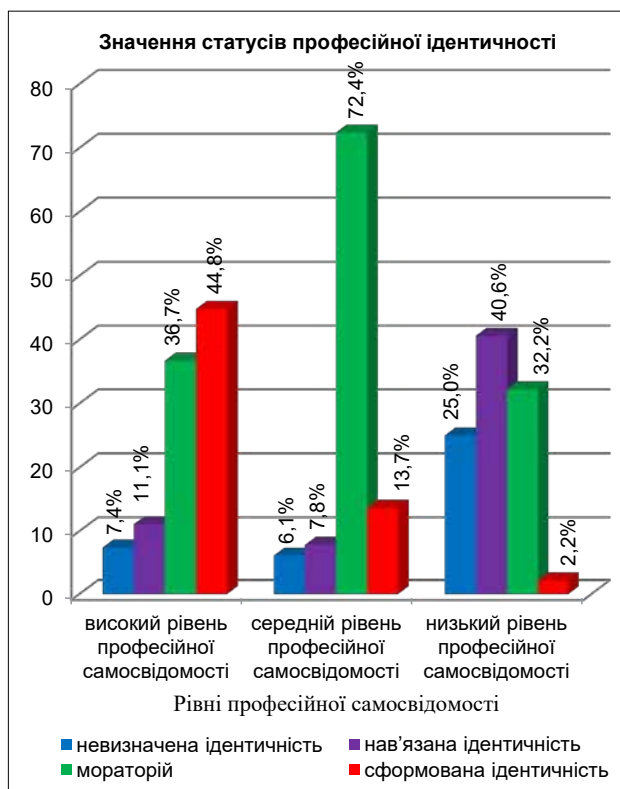


Рис. 1. Особливості професійної ідентичності майбутніх учителів початкових класів із різними рівнями професійної самосвідомості

Статистичним підтвердженням наявного зв'язку між окресленими вище утвореннями (рівнями професійного «Я» та статусами професійної ідентичності) є числовий показник коефіцієнта рангової кореляції Ч. Спірмена, який становить $r_{xy} = 0,47$ ($p \leq 0,01$).

Висновки. Таким чином, проведений нами порівняльний аналіз результатів дослідження професійної самосвідомості майбутніх фахівців та їх здатності до професійної ідентифікації дає підстави стверджувати, що між цими психологічними феноменами

Таблиця 2
Динаміка професійної ідентичності майбутніх педагогів початкової ланки шкільної освіти (n=193)

Курс	Статуси професійної ідентичності							
	Невизначена ідентичність		Нав'язана ідентичність		Мораторій		Сформована ідентичність	
	Кількість досліджуваних		Кількість досліджуваних		Кількість досліджуваних		Кількість досліджуваних	
	абсол.	у %	абсол.	у %	абсол.	у %	абсол.	у %
I	10	15,1	12	18,2	37	56,1	7	10,6
III	6	9,8	15	24,6	27	44,3	13	21,3
V	9	13,6	11	16,7	27	40,9	19	28,8

є прямий зв'язок: чим вищим є рівень професійної Я-підструктури, тим вищим є рівень професійної ідентичності майбутніх педагогів, і навпаки. Це дає змогу розглядати здатність до ідентифікації, зокрема професійної, майбутнього вчителя початкових класів як один із показників його самосвідомості, як важливий психологічний механізм її розвитку.

Перспективи подальших наукових розвідок ми вбачаємо в емпіричному дослідженні залежності функціонування професійного «Я» майбутнього педагога початкової ланки шкільної освіти від інших психологічних феноменів, зокрема цілепокладання, окремих педагогічних здібностей тощо, які, за нашим припущенням, виступають психологічними механізмами його становлення.

Література:

1. Березина Т.С. Становление профессиональной идентичности педагога. *Педагогическое образование и наука*. 2008. № 7. С. 24–27.
2. Бессонова Е.А. Рефлексия и ее развитие в процессе учебно-профессионального становления будущего учителя : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Хабаровск, 2000. 160 с.
3. Вачков И.В. Основы технологии группового тренинга. Психотехники : учебное пособие. Москва : Ось-89, 2008. 256 с.
4. Гусятникова Н.И. О психологических механизмах становления профессионального сознания будущего учителя. *Мир психологии*. 2006. № 1. С. 152–161.
5. Кочкурова О.В. Особливості динаміки розвитку професійної ідентичності студентів педвузу різних спеціальностей. URL: http://nauka.hnpu.edu.ua/sites/default/files/fahovi%20vudannia/2010/Psikhologia_37/20.html (дата звернення: 02.11.2015).
6. Кузьмина Н.В., Реан А.А. Профессионализм педагогической деятельности : метод. пособ. Санкт-Петербург : Международная академия акмеологических наук, Рыбинск : НИЦ развития творчества, 1993. 54 с.
7. Лебедчук П.В. Особенности формирования профессионального самосознания студентов педвуза : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Москва, 1995. 22 с.
8. Максимчук Н.П. Психологичні особливості становлення ціннісних орієнтацій майбутнього вчителя у процесі професійної підготовки : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Київ, 2000. 221 с.
9. Маркова А.К. Психология профессионализма. Москва : Знание, 1996. 310 с.
10. Мартынова А.В. Формирование самосознания будущего учителя начальной школы : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. Новокузнецк, 2006. 250 с.
11. Митина Л.М. Формирование профессионального самосознания учителя. *Вопросы психологии*. 1990. № 3. С. 58–64.
12. Мищенко Т.В. Становление профессиональной идентичности студентов педагогического вуза : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Ярославль, 2005. 23 с.
13. Потапчук Л.В. Психологічні особливості становлення особистісної зрілості старшокласників : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01. Київ, 2001. 205 с.
14. Римар Л.В. Формування професійної самосвідомості майбутніх учителів у процесі вивчення педагогічних дисциплін : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Київ, 1999. 214 с.
15. Саврасов В.П. Особенности развития профессионального самосознания молодого учителя : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Ленинград, 1986. 21 с.
16. Семенова Е.А. Профессиональное самосознание и психологические механизмы его становления. *Сибирский психологический журнал*. 2007. № 26. С. 186–190.
17. Стахова О.О. Психологічні механізми розвитку професійної самосвідомості майбутнього вчителя початкових класів : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Київ, 2016. 247 с.
18. Темрук О.В. Розвиток особистісної зрілості майбутнього вчителя у процесі професійної підготовки : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Київ, 2006. 288 с.
19. Яблонська Т.М. Розвиток здатності до рефлексії в професійному становленні особистості вчителя початкових класів : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Київ, 2000. 199 с.

Стахова О. А. Способность будущего учителя начальных классов к профессиональной идентификации как психологический механизм развития его профессионального самосознания

Статья посвящена проблеме личностно-профессионального роста будущих педагогов начального звена школьного образования, основой которого является развитие их профессионального самосознания. В пределах публикации отражена зависимость функционирования профессионально-педагогической Я-подструктуры студенческой молодежи от ряда психологических феноменов как механизмов развития данного образования, прежде всего способности будущих специалистов к идентификации, в частности профессиональной. Эмпирически исследована взаимосвязь статусов профессиональной идентичности будущих представителей педагогического сообщества с уровнями развития их профессионального «Я».

Ключевые слова: профессиональное самосознание, психологические механизмы развития профессионального самосознания, рефлексия, идентификация, целеполагание.

Stakhova O. O. The ability of a future primary school teacher to professional identification as a psychological mechanism of development of his professional self-awareness

The article reveals the problem of personal and professional growth of future primary school teachers, which is based on the development of their professional self-awareness. Within the publication we highlighted the dependence of the functioning of the professional pedagogical I-substructure of student youth on a number of psychological phenomena such as mechanisms of development of this formation, first of all, the ability of future specialists for identification, in particular, professional. The interconnection between the status of professional identity of the future representatives of the pedagogical community and the level of development of their professional self-awareness was empirically researched.

Key words: professional self-awareness, psychological mechanisms of development of professional self-awareness, reflection, identification, goal-setting.

І. В. Томаржевськакандидат психологічних наук,
доцент кафедри практичної психології
Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова

ПСИХОЛОГІЧНИЙ СУПРОВІД ПРОФЕСІЙНО-ОСОБИСТІСНОГО СТАНОВЛЕННЯ СТУДЕНТІВ-ПСИХОЛОГІВ

У роботі висвітлено методичні аспекти психологічного супроводу професійно-особистісного становлення студентів у процесі навчання у закладі вищої освіти. Здійснено аналіз досліджень особистості професіонала. Розглянуто наукові підходи до використання термінів «професійне» та «особистісне становлення». Розкрито зміст тренінгової програми розвитку професійно-особистісних якостей студента-психолога та подано результати її впровадження.

Ключові слова: професійно-особистісне становлення, студенти-психологи, психологічний супровід, тренінгова програма.

Постановка проблеми. Питання особистісного розвитку і формування готовності студента до майбутньої професійної діяльності є ключовими у діяльності вищих навчальних закладів. Це зумовлено тим, що під час етапу «первинного» засвоєння професії, який приходить саме на період навчання у вищому навчальному закладі, здійснюється процес самовизначення студента, формується його світогляд, індивідуальні форми виконання тих чи інших завдань, поведінка в спілкуванні. Отже, дедалі актуальнішою стає проблема виявлення зв'язку і взаємозумовленості двох процесів: розвитку особистості і становлення фахівця.

Важливо також звернути увагу спеціалістів на методики розвитку і корекції особистісних якостей майбутнього фахівця-психолога. Ці методики базуються на вивченні професійних і особистісних характеристик студента-психолога.

З нашої точки зору, професійне становлення, окрім необхідності відповідати вимогам конкретної професійної діяльності, має розглядатись у контексті вирішення професійно важливих завдань, що поступово ускладнюються та сприяють оволодінню фахівцем необхідним комплексом професійно значимих ділових, особистісних, комунікативних, моральних якостей тощо. Певна комбінація професійно значущих і психодинамічних якостей особистості зумовлює успішне опанування професії психолога та ефективну діяльність у межах цієї професії.

Професійна підготовка у вищому навчальному закладі, окрім формування професійно важливих якостей майбутнього психолога, вимагає ще й формування необхідної компетентності, до якої належать вичерпні знання предмета і об'єкта діяльності, вміння розбиратися в будь-якому нестандартному питанні, здатність пояснити певні явища, що пов'язані з діяльністю психолога, точно оцінити якість своєї роботи та її наслідки, поставити завдання і

забезпечити рішення конкретних проблем, з якими зустрічається психолог у своїй діяльності, тобто це майстерність, яка полягає не стільки у виконанні, скільки в організації і системному розумінні проблем, пов'язаних із діяльністю психолога. Саме тому формування компетентності є результатом досягнення студентом на певному етапі зрілості у своїй майбутній професійній діяльності, спілкуванні і співробітництві, що характеризує становлення особистості і індивідуальності професіонала.

Дослідження вітчизняних і зарубіжних вчених показують низку як професійних, так і особистісних якостей психолога, які формуються саме у період навчання у вищому навчальному закладі.

Останнім часом дослідження особистості професіонала ведуться в кількох напрямках. Багато робіт присвячено вивченню індивідуально-психологічних особливостей особистості в праці. Інтерес до цього напрямку зумовлений тим, що з експериментальної точки зору простіше здійснити поглиблене вивчення однієї або кількох рис особистості, ніж досліджувати цілісну особистість.

Більшість наявних методик теж спрямовано на діагностику окремих рис або їх комплексів. Постановка у формі спостереження однієї властивості особистості дає змогу більш глибоко і детально простежити прояв цієї властивості у професійній діяльності та її вплив на процес і результат роботи. Найчастіше роботи цього напрямку йдуть від запитів практики і присвячені якомусь конкретному виду професійної діяльності.

Для кожного виду діяльності набір професійно важливих якостей може бути досить специфічний. Посилена увага до певної якості особистості дає змогу розробляти практичні рекомендації з урахування, корекції і цілеспрямованого формування цієї властивості у професійній діяльності. Багато рекомендацій апробовані, їх практична цінність підтверджена.

Роботи цього напрямку часто є складовими частинами комплексного дослідження, що має на меті розглянути цілісний комплекс професійно важливих якостей, їх взаємозв'язок і взаємовплив у процесі конкретної професійної діяльності. Оскільки у психолого-педагогічній літературі широко використовується термін «професійне становлення» особистості, а сучасні дослідники розглядають його з різних позицій та підходів, доречно детальніше зупинитися на окремих із них.

Наприклад, Т. Кудрявцев розглядає «професійне становлення» як тривалий процес розвитку особистості із початку формування професійних намірів до повної реалізації себе в професійній діяльності. Центальною ланкою цього процесу виступає професійне самовизначення [2].

На думку Е. Зеєра, професійне становлення, яке розглядається як «формування» особистості, адекватної вимогам професійної діяльності, припускає використання сукупності розгорнутих у часі прийомів соціальної взаємодії особистості, включення її в різноманітні професійно значущі види діяльності [1; 3]. Такий підхід до розуміння процесу соціалізації дає змогу говорити про те, що особистість у цьому процесі має змінитися так, щоб відповідати вимогам професійної діяльності.

Спроби охарактеризувати процес професійного становлення та його стадії знаходимо також у роботах В. Бодрова, А. Деркача, В. Зазика, Є. Климова, С. Максименка, А. Маркової, Л. Мітіної, Н. Самоукиної, Д. Сьупера, В. Шадрікова, Т. Щербан та ін.

Е. Климов пропонує таку послідовність стадій професійного становлення: *оптатія* – період вибору професії в навчально-професійному закладі; *адаптація* – входження в професію і звикання до неї; фаза *інтернала* – придбання професійного досвіду; *майстерність* – кваліфіковане виконання трудової діяльності; *фаза авторитету* – досягнення професійно високої кваліфікації; *наставництво* – передача професіоналом свого досвіду. Вчений зараховує професію психолога до типу «людина–людина» як професію, що вимагає спеціальних знань, умінь, навичок, тобто спеціального навчання (кваліфікації) працівника, в процесі якого формуються вторинні ознаки спеціальності. До цих ознак належать доброзичливість, почуття емпатії, емоційна стійкість, інтелектуальна активність, високий рівень професійних знань, вміння спілкуватися з людьми, доброта, тактовність, спостережливість та ін. [4].

Повертаючись до питання професійного становлення майбутніх психологів, зазначимо, що останнє відбувається в рамках професійної підготовки у ВНЗ і є доволі складним процесом, що потребує врахування специфіки студентського віку як важливої стадії особистісного розвитку, виявлення сутності етапів та детермінуючих фак-

торів становлення професіонала у сфері психології, визначення ролі і місця здібностей, інтересів, мотивів та індивідуально-особистісних особливостей у формуванні професійно важливих якостей спеціаліста, а також оптимізації умов здійснення успішного професійного розвитку.

У роботах О. Бондаренка, Н. Коломінського, В. Панка, Н. Пов'якель розкриваються ідеї впровадження «рівневого» підходу в контексті розв'язання проблеми підготовки та подальшого професійного становлення психологів, що передбачає наявність чіткої структури умінь та якостей майбутнього фахівця.

В. Панок вказує на значимість процесу професійної підготовки в межах навчання у ВНЗ та пропонує трирівневу структуру отримання професійних психологічних знань [5]. Основу першого, загальнонаукового рівня мають становити теорії, гіпотези та факти, що встановлені в дослідженнях. Другий рівень – це практична психологія, третій – прийоми і досвід роботи у конкретній техніці (техніках), або так званий індивідуально-типологічний рівень, покликаний урахувати особливості кожної особистості, що навчається.

На думку Н. Чепелевої, система організації підготовки практичного психолога має включати світоглядний, професійний та особистісний рівні, спрямовані як на формування професійної свідомості, психологічної культури та професійно значущих особистісних якостей, так і на оволодіння відповідною системою знань, технологією практичної діяльності майбутнього психолога [7].

Перспективними ми вважаємо ґрунтовні дослідження механізмів професійного становлення і професійного розвитку майбутнього психолога, що допоможе оптимізувати процеси професіоналізації і особистісного зростання під час освоєння фаху з урахуванням реформування системи освіти та потреб сьогодення [6]. Крім того, актуальною вважаємо роботу над впровадженням у навчально-виховний процес програм психологічного супроводу професійного становлення майбутніх фахівців, що забезпечить збалансованість процесу професіоналізації, ефективність процесу особистісно-професійного вдосконалення молодого покоління та успішність в обраній професійній сфері.

Мета статті полягає в розкритті методичних аспектів психологічного супроводу професійно-особистісного становлення студентів у процесі навчання у ВНЗ та змісту тренінг-програми. Здійснено аналіз результатів впровадження цієї програми.

Матеріали і методи дослідження: теоретичні – аналіз, порівняння та узагальнення наукової літератури з проблеми дослідження; емпіричні – опитування, спостереження, методики: 16-факторний особистісний опитувальник (Sixteen Personality Factor Questionnaire, 16 PF) Р. Кеттелла; «Опитувальник емоційної емпатії» А. Мехребіана.

Виклад основного матеріалу. Оптимальні освітні умови, які створюються у ВНЗ для продуктивного навчання студентів, застосовувані технології психолого-педагогічного супроводу студентів відкривають можливості для всебічного професійно-особистісного розвитку.

Мета особистісно орієнтованої професійної освіти – розвиток спрямованості, компетентності, професійно важливих якостей і психофізіологічних властивостей.

Сформулюємо основні концептуальні положення особистісно орієнтованої професійної освіти:

- особистісний та професійний розвиток студента розглядається як головна мета, що змінює місце суб'єкта навчання на всіх етапах професійного освітнього процесу. Це передбачає суб'єктивну активність студента, який сам творить вчення і самого себе;
- критеріями ефективної організації професійної освіти виступають параметри особистісного та професійного розвитку;
- як психолого-дидактична одиниця професійної освіти розглядається навчально-професійна ситуація, яка моделює всі складники професійного освітнього процесу;
- соціально-професійні особливості особистості педагога інтегруються в зміст і технології навчання, стають чинниками професійного розвитку студентів;
- орієнтація на індивідуальну траєкторію розвитку особистості студента призводить до зміни співвідношення нормативних вимог до результатів освіти, виражених у держстандартах освіти, та вимог до самовизначення, самоосвіти, самостійності та самоздійснення у навчально-професійних видах праці;
- запорукою повноцінної організації професійного освітнього процесу стає співпраця педагогів і студентів.

З огляду на сутність особистісно орієнтованої професійної освіти, визначимо основний зміст психологічного супроводу студентів. Найважливішим принципом психологічного супроводу виступає визнання права суб'єкта освіти самому приймати рішення про шляхи свого професійного становлення і нести відповідальність за їх наслідки. Мета психологічного супроводу – повноцінна реалізація професійно-психологічного потенціалу особистості та задоволення потреб суб'єкта діяльності. Головне – допомогти людині реалізувати себе у професійній діяльності.

Реалізація функцій психологічного супроводу можлива у разі використання особистісно орієнтованих технологій професійного розвитку:

- розвиваючої діагностики;
- тренінгів особистісного та професійного розвитку і саморозвитку;

- психологічного консультування з проблем соціально-професійного розвитку;

- особистісно орієнтованих тренінгів підвищення соціально-професійної та психолого-педагогічної компетентності;

- тренінгів самоврядування, саморегуляції емоційно-вольової сфери та самовідновлення особистості.

Для роботи з групою студентів-психологів був створений тренінг «Розвиток професійно-особистісних якостей», який мав на меті сформулювати інтерес до спеціальності психологія, розвинути такі професійно важливі якості, як емпатійність, рефлексивність, дипломатичність, емоційна стабільність, наявність високого самоконтролю. Тренінг має комплексні завдання, вивчення яких передбачає розвиток таких професійно-важливих якостей як впевненість у собі, емпатійність, рефлексивність, вміння читати невербальні сигнали, зниження рівня ситуативної тривожності, навички встановлення контакту.

Тренінг-програма запропонована для групової роботи зі студентами-психологами віком від 18 до 20 років, які потребують розвитку професійно-особистісних якостей. В групі одночасно можуть працювати від 8 до 14 осіб. Тривалість одного заняття – 80 хвилин (тобто одна повна пара). Заняття проводилися один раз на тиждень. Тренінг розрахований на студентів вищих навчальних закладів, які навчаються на спеціальності «Психологія».

Під час проведення тренінгу можна очікувати таких результатів:

- розвиток емпатійності;
- розвиток критичного мислення;
- розвиток навички активного слухання;
- корекція рівня ситуативної тривожності;
- активізація усіх професійно важливих якостей психолога;
- здобуття навичок сенситивності.

За результатами впровадження тренінгу було проведено повторне дослідження студентів-психологів і були виявлені зміни. Згідно з Тестом Кеттела, помітне зниження за шкалою L, яка відповідає за критерій довірливості – підозрілості (рис. 1). Якщо до провадження показники становили 8 стенів у середньому, то після тренінгу цей показник дорівнював 6,8 стенів, що свідчить про зниження підозрілості. Відбулось зниження показників за критеріями спокій – тривога (критерій O). Якщо до впровадження показники становили 7,5 стенів, то після провадження програми – 6,5 стенів, що може свідчити про зниження тривожних тенденцій. Помітне збільшення показників ми можемо спостерігати за шкалами A, I, N. Критерій A відповідає за замкнутість – товарищескість. До провадження програми показники в середньому становили 4,7 стенів, після – 6 стенів у середньому. Критерій I від-

повідает за чуттєвість, до цього компонента як раз можна зарахувати емпатійність. У студентів цей показник був середнім – 5,1 стенов. Після тренінгу показник виріс до 6 стенов у середньому.

Згідно з Тестом Кеттела (форма С) у студентів-психологів були виявлені такі особливості: високі показники по фактору L, який відповідає за емоційне ставлення до людей, фактору О, який свідчить про емоційну напруженість.

Після тренінгу була проведена повторна діагностика, яка показала покращення показників:

- загальне зниження рівня підозрілості на 18,75%;
- загальне зниження рівня тривожності на 13,33%;
- збільшення рівня товариськості на 27,65%;
- збільшення рівня чуттєвості на 17,64% ;
- збільшення рівня дипломатичності на 12,5%.

Також нами був помічений загальний ріст рівня емпатії: середній рівень емпатії спостерігався у 40% студентів-психологів, і після тренінгу цей показник змінився, показники збільшилися до 60% (табл. 1.).

Треба зауважити зміну в термінальних цінностях студентів-психологів, оскільки зріс інтерес до досягнень у навчанні і пізнанні, а також рівень саморозвитку і самопізнання. Зазначаємо ефективність проведеної психологічної роботи зі студентами-психологами.

Висновки. Професійне становлення – це тривалий процес розвитку особистості із початку формування професійних намірів до повної реалізації себе в професійній діяльності. Особистісне становлення – невід’ємна частина професіоналізації, яка, будучи динамічною за своєю природою, розвивається в процесі вищої професійної освіти. Провідною складовою частиною готовності до майбутньої професійної діяльності є особистісна

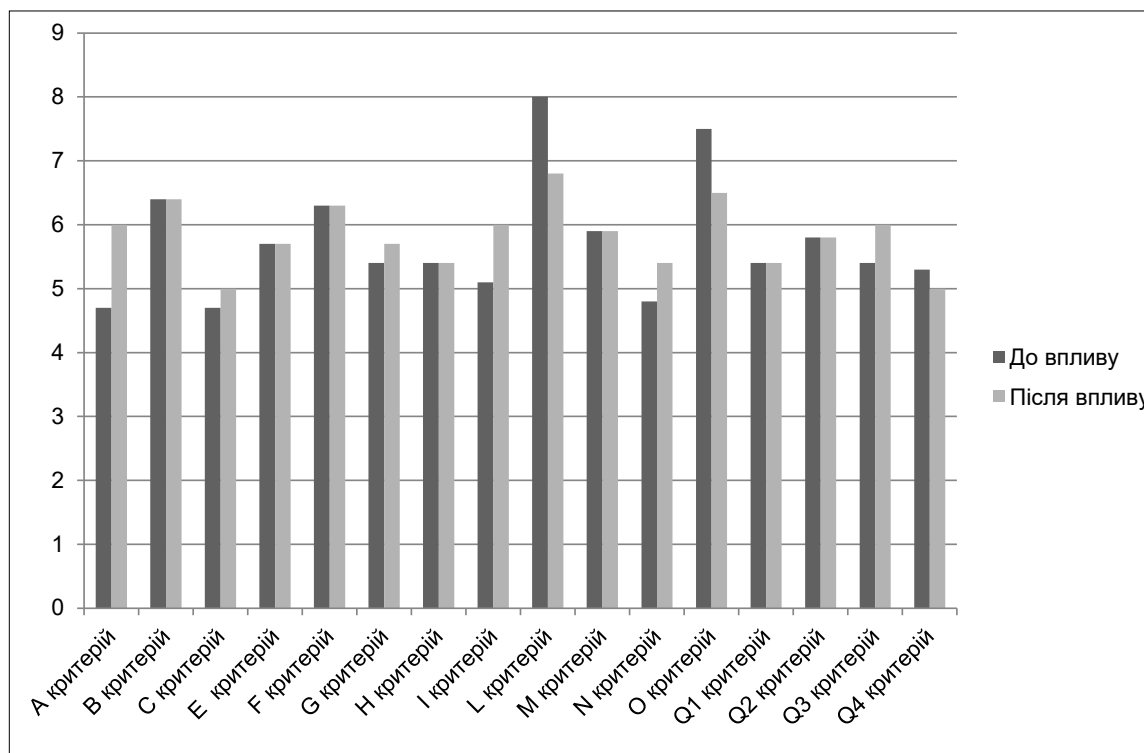


Рис. 1. Результати розподілу показників студентів за особистісними факторами методики Кеттела

Таблиця 1

**Рівень прояву емоційної емпатії студентів-психологів
(за методикою «Опитувальник емоційної емпатії» А. Мехребіана)**

Досліджувана ознака	Рівень прояву	Відсоток респондентів			
		Експериментальна група		Контрольна група	
		До формульовального експерименту	Після формульовального експерименту	До формульовального експерименту	Після формульовального експерименту
Емпатія	Високий	10	10	10	10
	Середній	40	60	30	30
	Низький	40	30	50	50
	Дуже низький	10	0	10	10

готовність, оскільки психолог має володіти спеціальними знаннями і навичками.

З метою успішного формування професійно-особистісних якостей студентів-психологів потрібно впроваджувати програми психологічного супроводу студентів-першокурсників, створювати спецкурси зі спеціалізації, майстер-класи, проводити соціально-психологічні тренінги. Отримані під час дослідження результати мають практичну значущість, можуть використовуватись у процесі викладання відповідних курсів.

Література:

1. Антонова Н.О. Психологічні детермінанти готовності до професійної діяльності психолога. *Психологічні науки* : збірник наукових праць. Т. 2. Вип. 6. Київ, 2009. С. 13–24.
2. Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А. Психология высшей школы : Учеб. пособие для вузов. 2-е изд., перераб. и доп. Минск, 1981. 383 с.
3. Зеер Э.Ф. Психология профессионального развития : учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений. 2-е изд., стер. Москва : Изд. центр «Академия», 2007. 240 с.
4. Климов Е.А. Психология профессионала. Москва : Издательство «Институт практической психологии», Воронеж : «МОДЭК», 1996. 400 с.
5. Панок В.Г. Основні напрями професійного становлення особистості практичного психолога у вищій школі. *Практична психологія та соціальна робота*. 2003. № 4. С. 14–17.
6. Томаржевська І.В., Хартман О.Ю. Теоретичні засади дослідження проблем професійно-особистісного розвитку спеціаліста соціономічної сфери. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія Психологічні науки*. Випуск 1. Том 2. Видавничий дім «Гельветика», 2016. С. 74–78.
7. Чепелева Н.В. Становлення професійної компетентності в системі вузівської підготовки практичних психологів. *Психолого-педагогічна наука і суспільна ідеологія* : збірник наукових праць. Київ : Гнозис, 1998. 605 с.

Томаржевская И. В. Психологическое сопровождение профессионально-личностного становления студентов-психологов

В работе освещены методические аспекты психологического сопровождения профессионально-личностного становления студентов в процессе обучения в вузе. Осуществлен анализ исследованной личности профессионала.

Рассмотрены научные подходы к использованию терминов «профессиональный» и «личностное становление». Раскрыто содержание тренинговой программы развития профессионально-личностных качеств студента-психолога, и представлены результаты ее внедрения.

Ключевые слова: профессионально-личностное становление, студенты-психологи, психологическое сопровождение, тренинговая программа.

Tomarzhevskia I. V. Psychological support to the professional development of future psychologist at the university

In work it is examined the issue of professional development of the future psychologists at the university. The questions of personal development and formation of readiness of the student for future professional activity are the key in the work of higher educational institutions. Professional development is a long process of personality development from the beginning of the formation of professional intentions to full realization of a professional activity.

Key words: personal development, professional development, student-psychologist, psychological support, training program.

Д. М. Турковакандидат психологічних наук,
старший викладач кафедри практичної психології
Криворізький державний педагогічний університет**Т. Ю. Гончарова**магістрант кафедри практичної психології
психолого-педагогічного факультету
Криворізький державний педагогічний університет

ІНДИВІДУАЛЬНІ ВІДМІННОСТІ ТІЛЕСНОГО Я МАТЕРІ ПАЛІАТИВНОЇ ДИТИНИ

У статті подається порівняльний аналіз сприймання тілесного Я жінками, що мають дитину з особливими потребами, і жінками, що виховують здорову дитину. Предметом аналізу стали ставлення жінки до власного тіла та ретроспективні думки щодо періоду вагітності. Досліджувався взаємозв'язок самооцінки матері у контексті наближеності чи віддаленості взаємин у системі «мати–дитина».

Ключові слова: тілесне Я, ставлення до тіла, «мати–дитина», гестаційна домінанта, паліативні клієнти.

Постановка проблеми. На фоні неповної, дисфункціональної, неблагополучної родини є сім'ї, що виховують дітей з особливими потребами, що є невиліковно хворими й належать до категорії паліативних пацієнтів. Найчастіше батьківські функції в таких сім'ях одноосібно покладаються на жінку, яка, крім материнських турбот, має забезпечувати догляд за дитиною з особливими потребами. Такі обставини життя позбавляють особистісної та психологічної автономії й утворюють якісно нові дитячо-батьківські взаємини, що впливають на особистість жінки й тілесне Я зокрема.

Дослідження психології материнства нині набирає популярності як у теоретичному, так і прикладному аспектах (Е. Бандинтер, Е. Еріксон, Г. Каплан, І.С. Кон, М. Мід, М.С. Радіонова та ін.). У науковому дискурсі психосоціальний феномен материнства розглядається або як забезпечення умов для розвитку дитини, або материнство як частина особистісної сфери жінки. У першому випадку увага дослідників концентрується на системі «мати–дитина», в напрямі від завдань виховання дитини до особливостей матері [3]. Тобто важливості набувають материнські якості і характеристики материнської поведінки, а також культурні, соціальні, еволюційні, фізіологічні та психологічні аспекти. У другому випадку материнство вивчається в аспекті задоволеності жінки своєю материнською роллю як стадія особистісної та статевої ідентифікації [5].

Індивідуальні особливості материнства виокремлюються у контексті народження дитини з вадами розвитку. Проблемами сімей, що виховують дитину з особливими потребами, опікувались Н.В. Мазурова, Г.А. Мішина, В.В. Ткачева, І.І. Мамайчук, Є.М. Мастюкова, А.Г. Московкіна,

А.С. Співаковська та інші. Вивченням психотравмуючого впливу порушення розвитку дитини на психіку та поведінку батьків займалися В. Вишневський, Р. Майрамян, І. Мамайчук, які підкреслюють наявність у таких матерів різних психологічних та психосоматичних проблем, а саме: вираженого афекту туги, синдрому тривожної депресії, виснаження та сильної втоми, неврозів, головних болей, нудоти, коливань артеріального тиску, психогенного свербіжу, порушень менструального циклу, частих застуд та алергій, серцево-судинних та ендокринних захворювань тощо [3]. На думку В. Вишневського, негативні емоційні переживання матерів можуть трансформуватися в невротичний розвиток особистості й суттєво порушити її соціальну адаптацію [1]. Тому доречним є виділення психосоматичного аспекту материнства жінки, що виховує дитину з вадами розвитку.

Вивчення взаємин особистості з власним тілом у психології описують низкою дефініцій, зокрема: «образ тіла», «образ фізичного Я», «тілесне Я», «концепція тіла», «схема тіла» (А.А. Налчаджян, В.А. Подорога, Е.Т. Соколова та ін.). Співвідношення «тілесності» та «ідентичності» ґрунтовно представлені в роботах Н.М. Єршова, Л.А. Мяснікова, Т.С. Леві, В.П. Нікітін, проте диференціації потребує саме категорія тілесності жінки, яка виховує дитину з особливими потребами.

Метою статті є порівняльний аналіз рефлексії власної тілесності жінкою, що виховує дитину з особливими потребами, і матір'ю зі здоровою дитиною.

Виклад основного матеріалу. На часі розглядають «тілесність» не ідентичною тілу, а «ширшою» і «більшою» за нього, як таку, що метафо-

рично виражає психологічні проблеми людини. Водночас, незважаючи на сучасний рівень знань про тіло і психологію людини, сама сутність тілесності нині повністю не розкрита.

Єдність соматичних і психічних проблем виважено обговорювалася в психоаналізі. Наприклад, В. Райх вважав, що розум і тіло – нерозривна єдність. У своїй теорії він розглядав характер людини як постійний, звичний патерн захистів. У міру того як «Его-захисти» набувають сталості й автоматизованості, вони перетворюються на риси характеру або характерний панцир [4].

Г.А. Аріна [2] називає психосоматичний феномен як закономірний наслідок соціалізації тілесності людини, тобто її психосоматичного розвитку. Проблема тілесності жінки протягом останніх років активно обговорюється в пренатальній психології та психології репродуктивної сфери. У плані реалізації репродуктивної функції тіло жінки виконує різні завдання в процесі репродуктивного циклу: статеве поведінка, вагітність, пологи, грудне вигодовування, здійснення контактів із дитиною. На кожному з цих етапів взаємини жінки зі своїм тілом можуть бути різними. Це залежить від індивідуальної історії життя жінки, її сімейної історії й онтогенезу її репродуктивної сфери [3].

Період вагітності, коли за короткий термін кардинально змінюється соціальна ситуація розвитку, являє собою кризовий період у становленні жіночої ідентичності. Е.Б. Айвазян зазначає, що розвиток тілесного та емоційного досвіду в період вагітності відбувається в структурі внутрішньої картини вагітності – складної багаторівневої ієрархічно організованої і динамічної системи, в становленні якої відбивається зміна соціальної ситуації розвитку, пов'язана з настанням вагітності, і яка включає феномени мотиваційного, емоційного, когнітивного і тілесного досвіду [1].

Г.Г. Філіппова також вважає першу вагітність критичною точкою в розвитку жіночої ідентичності [8]. Прийняття в собі жіночності прямо пов'язане з повноцінним переживанням материнства і виконанням функцій матері. Наприклад, у жінок з акушерською патологією виявлено спотворення статево-рольової ідентичності: посилення маскулинних якостей і ослаблення та навіть відкидання власної жіночності. У жінок із соматичною патологією вагітності спостерігається порушення жіночої ідентичності за типом незрілості.

Дуже сильною психічною травмою, а значить, ударом по самооцінці жінки, можуть стати викидень, народження мертвої дитини або народження дитини з генетичними вадами. З точки зору деяких жінок, всі ці важкі події свідчать про нездатність впоратися зі своїм природним призначенням – роллю матері. Після народження дитини з відхиленнями жінці здається, що з її тілом щось не в порядку, якщо вона не може виносити здо-

рову дитину. Варто зазначити, що, крім зниження самооцінки жінки, значно змінюється і характер – спокій змінюється дратівливістю, агресією, нападами паніки [5].

Так, задля більш детального дослідження тілесного Я жінки у контексті материнства нами було утворено психодіагностичний комплекс, до складу якого увійшли такі методики:

1) опитувальник «Ставлення жінки до себе в аспекті тілесності» (Є.Б. Станковська) [6], що виявляє ставлення жінки до свого фізичного стану;

2) опитувальник «Моє ставлення до власного тіла» (Є.Б. Станковська) [6], спрямований на стимулювання самодослідження і рефлексії особистості;

3) методика незакінчених речень «Вербалізація тілесного Я» (Т.Б. Хомуленко) [7], спрямована на проєктивну діагностику ознак психосоматичної компетентності: обізнаність, прийняття, інтрацептивність, метафоричність, казуальність, діалогічність, суб'єктність, інтегративність;

4) тест ставлення вагітної, вже народившої жінки (ТСВ(н)) [9] призначений для ретроспективного дослідження, заснованого на спогадах про вагітність та розкриття особливостей ставлення жінки до себе вагітної; до стосунків із боку оточення, до системи «мати – дитина»;

5) тест «Сімейна соціограма» [9], який дає змогу виявити положення суб'єкта в системі міжособистісних відносин і визначити характер комунікацій у сім'ї (прямий або опосередкований).

Емпіричне дослідження здійснювалось на базі комунального закладу «Криворізький спеціалізований будинок дитини Дніпропетровської обласної ради», протягом січня-лютого 2018 р. Загальна вибірка досліджуваних склала 50 осіб, до складу якої увійшли жінки-матері зі здоровими дітьми та дітьми з особливими потребами. Експериментальну групу (група 1) утворили матері з дітьми із вадами розвитку, контрольну (група 2) – матері здорових дітей.

З метою порівняльного аналізу двох груп нами було використано міру центральної тенденції $\bar{x}$ та непараметричний U-критерій Манна – Уїтні (Mann–Whitney U-test). У роботі подані лише статистично значущі розрахунки. Всі обчислення виконані за допомогою програми IBM SPSS Statistics 23.0.0.0.

Результати діагностичного дослідження за опитувальником «Ставлення жінки до себе в аспекті тілесності» свідчать, що між групами виявлено відсутність відмінностей (середнє значення по групах: 1 група – 11,0; 2 група – 8,4), що вказує на однакове ставлення до власного тіла матерів обох груп, однакове прагнення вдосконалювати його, розуміння своїй недоліків, усвідомлення тіла частиною себе.

Результати дослідження за методикою «Моє ставлення до власного тіла» наведені у табл. 1.

Таблиця 1
Результати середнього арифметичного
за методикою
«Моє ставлення до власного тіла»

Групи	Кількісні значення за шкалами			
	відчужене ставлення	контролююче ставлення	дбайливе ставлення	розвивальне ставлення
1 група	31,7	40,2	60,3	72,6
2 група	25,5	33,8	43,7	67,7

Згідно з таблицею 1, середнє арифметичне за шкалами «відчужене ставлення», «контролююче та розвивальне відношення» суттєво не відрізняються ($U_{\text{емп}} > U$, при 0,05). Цей факт може свідчити про те, що жінки обох груп мають однаковий зв'язок із тілом, розуміють його сигнали та потреби, контролюють його стан, наповнюють тіло різноманітними формами самосвідомості та самодіяльності, мають інтерес до своєї тілесності.

Суттєві відмінності спостерігаються за шкалою «дбайливе ставлення» ($U_{\text{емп}} = 10$; $U_{\text{емп}} < U$, при 0,01), це вказує на те, що матері зі здоровими дітьми мають більш гнучкий та тонкий зв'язок зі своєю тілесністю, на відміну від матерів, що виховують дітей з особливими потребами. Тобто у фокусі уваги опиняється рух від полюса тілесності до полюсу «Я». Значна частина активності особистості при цьому полягає в

спостереженні, дотриманні і вибранні імпульсів, що приходять до неї від соматичної сфери.

Також для жінок можливі кілька варіантів співвідношення «Я» і тілесності. У першому випадку тілесність виступає для «Я» об'єктом, джерелом плотських задовольень – аж до експлуатації особистості цієї здатності (модус «моє тіло – для мене»). У другому випадку тілесна сфера розглядається особистістю як грань її індивідуальності (модус «я, що є мною»). Крім того, для матерів дітей з особливими потребами можливе усунення суб'єкт-об'єктного поділу на короткий або більш тривалий час. Також можемо зазначити, що для жінок 1 групи тіло «дарує радість», «підвладне їм» та «пізнаване», а для жінок 2 групи – «несе страждання», «яке не підвладне їм» і «таємниче».

Результати за методикою незакінчених речень «Вербалізація тілесного Я» представлені у табл. 2.

За даними таблиці 2 відмінностей між групами за шкалами «обізнаність», «прийняття», «інтрацептивність», «метафоричність», «суб'єктність» та «каузальність» виявлено не було ($U_{\text{емп}} > U$, при 0,05). Це вказує на те, що жінки володіють знаннями про своє тіло як про продукт пізнання і аналізу власного тілесного досвіду, проявляють більшою мірою, позитивне та адекватне ставлення до свого тіла, намагаються проявляти здатність фіксувати та концентрувати увагу на внутрішніх відчуттях, які проявляються у диференційованій вербалізації, намагаються застосовувати образні порівняння та аналогії для характеристики влас-

Таблиця 2
Результати середнього арифметичного за методикою «Вербалізація тілесного Я»

Групи	Кількісні значення за шкалами								загальний показник вербалізації тілесного Я
	обізнаність	прийняття	інтрацептивність	метафоричність	каузальність	діалогічність	суб'єктивність	інтегративність	
1 група	5,4	5,4	5,0	4,4	5,6	4,6	2,8	3,6	36,5
2 група	4,6	3,0	3,9	2,2	3,1	2,3	3,7	2,1	24,9

Таблиця 3
Середні значення за методикою ТСВ (н)

Групи	Кількісні значення													
	Блоки ставлень									Типи психологічного компонента гестаційної домінанти ПКГД				
	А до себе вагітної			Б до системи «мати-дитина»			В ставлення вагітної до ставлення до неї оточуючих							
	Варіації ставлення									оптимальний	гіпогестогнозичний	ейфорійний	тривожний	депресивний
до вагітності	до способу життя	до пологів	до себе як до матері	до своєї дитини	до годування грудьми	до мене вагітної чоловіка	до мене вагітної родичів та знайомих	до мене вагітної сторон- ніх людей						
1 група	2,6	2,7	3,1	3,3	2,6	3,7	2,7	3,3	2,5	8,9	6,2	5,9	4,7	1,6
2 група	3,8	3,2	3,4	2,7	3,3	2,7	3,0	2,2	2,4	7,1	4,3	4,9	4,2	2,6

ного тіла, проявляти внутрішню комунікацію та взаємодію з власним тілесним «Я», бачать у стані тіла причину та наслідок подій власного внутрішнього й зовнішнього простору.

За іншими шкалами («діалогічність», «інтегративність», «загальний показник вербалізації тілесного Я») відмінності не виявилися суттєвими, як за середнім арифметичним, так і за U-критерієм Манна-Уїтні, котрі потрапили у зону невизначеності. Цей факт вказує на ситуативність відмінностей між обома групами й додаткові неконтрольовані чинники, що впливають на ці розбіжності. Представники обох груп можуть відрізнятися за розвиненістю здатності вести внутрішній діалог між «Я в тілі» та «Я тіло»; включності психіки і тіла в процеси один одного та їх взаємовплив; є розбіжності у вербалізації власного тілесного Я, що виявляються у трудноцях опису власних тілесних почуттів, сигналів тіла.

Результати діагностики за тестом ставлення вагітної жінки, яка вже народила, ТСВ(н) представлені у табл. 3.

Суттєвих відмінностей між групами не спостерігається майже за всіма шкалами (Uemp>U, при 0,05) (табл. 3). Це вказує на однаковий перебіг вагітності у жінок обох груп, більшість мала позитивне ставлення до неї, мали добре ставлення до себе вагітної, до системи «мати – дитина» та ставлення до них оточуючих.

Відмінності виявлено лише за шкалою «Ставлення до себе вагітної», проте з локалізацією критерію U Манна-Уїтні в зоні невизначеності. Це вказує на тенденцію розбіжностей між групами жінок за фактором сприймання себе вагітною, свого нового образу, ставленням до своєї нової ролі – ролі «матері».

Якісний аналіз результатів проективної діагностики за методикою «Сімейна соціограма» показав, що між групами спостерігаються суттєві відмінності. У першій групі переважає кількість жінок, в яких адекватна самооцінка та близькі стосунки з дитиною. У другій, навпаки, більшість жінок має адекватну самооцінку, але віддаленість від своєї дитини. Можемо припустити, що таким чином матері дітей з особливими потребами зберігають свою особистість цілісною, намагаються адекватно оцінювати події, що відбуваються навкруги. З метою визначення зв'язків між якісними ознаками нами було використано непараметричний показник тісноти зв'язку: коефіцієнт асоціації (коефіцієнт зв'язку) – Q-Юла, який показав відсутність значущої кореляції. Таким чином, рівень самооцінки не пов'язаний із наближеністю чи віддаленістю матері від дитини та навпаки.

Висновки. Проведене дослідження дало нам змогу дійти наведених нижче висновків.

1. Незважаючи на залежність від здоров'я народженої дитини, жінки мають адекватне ставлення до себе в аспекті тілесності з орієнтиром на розвиток.

2. Жінки із дітьми з особливими потребами поступаються навичками дбайливого ставлення до власного тіла щодо жінок зі здоровими дітьми.

Переважно уповні забезпечуючи догляд за дитиною з особливими потребами, жінка втрачає навичку робити це для себе.

3. Ситуативними відмінностями різняться характеристики вербалізації тілесного Я між представницями обох груп, зокрема за шкалами діалогічності та інтрацептивності.

4. Ретроспективні спогади про період вагітності у жінок обох груп – однакові, спостерігається лише тенденція до варіативності за шкалою ставлення до власної вагітності.

5. Наближеність чи віддаленість матері у взаєминах із дитиною не пов'язана з рівнем самооцінки матері як у випадку зі здоровою дитиною, так і з дитиною з особливими потребами. Проте матері з дітьми з особливими потребами виявилися більш сепарованими від дитини.

Отримані нами результати відкривають можливості цілеспрямованого планування й розробки програми корекційно-розвивального спрямування з оптимізації зв'язку з тілесним Я матері, що виховує дитину з особливими потребами. Переважно програма може бути універсальною для всіх матерів, але з додатковими блоками щодо вироблення гнучких взаємин із дитиною із вадами розвитку та розвитком дбайливого ставлення до власного тіла матері цієї дитини.

Література:

1. Айвазян Е.Б. Развитие телесного и эмоционального опыта женщины в период беременности : дис. ... канд. психол. Наук : 19.00.10. Москва, 2005. 321 с.
2. Арина Г.А. Психосоматический симптом как феномен культуры. *Телесность человека: междисциплинарные исследования*. 1991. № 5. С. 45–54.
3. Григорьева Е.С. Роль личностных особенностей женщины в возникновении патологии беременности (обзор современных исследований). *Психология телесности: теоретические и практические исследования*. 2010. № 10. С. 177–185.
4. Малкина-Пых И.Г. Психосоматика: справочник практического психолога. Москва, 2005. 992 с.
5. Солодянкина О.В. Воспитание ребенка с ограниченными возможностями здоровья в семье. Москва, 2007. 80 с.
6. Станковская Е.Б. Структура и типы отношения женщины к себе в аспекте телесности : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01. Москва, 2011. 231 с.
7. Хомуленко Т.Б. «Методика проективной диагностики телесного Я». *Научный вестник Херсонского государственного университета*. 2016. № 5. С. 39–45.
8. Филиппова Г.Г. Психология материнства : учебное пособие. Москва, 2002. 240 с.
9. Эйдемиллер Э.Г., Добряков И.В., Никольская И.М. Семейный диагноз и семейная психотерапия. Учебное пособие для врачей и психологов. Изд. 2-е, испр. и доп. Санкт-Петербург : Речь, 2006, 352 с.

Туркова Д. М., Гончарова Т. Ю. Индивидуальные различия телесного Я матери паллиативного ребенка

В статье представлен сравнительный анализ восприятия телесного Я женщинами, которые имеют ребенка с особенными потребностями, и женщинами, которые воспитывают здорового ребенка. Предметом анализа стало отношение женщины к собственному телу и ретроспективные мысли относительно периода беременности. Исследовалась взаимосвязь самооценки матери в контексте близости или отдаленности взаимоотношений в системе «мать–ребенок».

Ключевые слова: телесное Я, отношение к телу, «мать–ребенок», гестационная доминанта, паллиативные клиенты.

Turkova D. M., Honcharova T. Yu. The bodily–self’s individual differences of palliative child’s mother

The comparative analysis of bodily–self perception by women with special needs’s child towards the women with a healthy child had been presented in the article. The subject matter was woman’s attitude to her body and retrospective ideas the pregnancy’s period. The mother’s self-appraisal was investigated in the context of closeness or remoteness of mutual relations in the “mother–child” system.

Key words: bodily–self, attitude to a body, «mother–child», gestational dominant, palliative clients.

М. С. Хальковикладач кафедри психології і педагогіки
Національний педагогічний університет
імені М. П. Драгоманова

ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПЕРЕЖИВАННЯ ТРИВОЖНОСТІ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

Стаття присвячена дослідженню та характеристиці особливостей тривожності у молодших школярів. Здійснено теоретичний аналіз та емпіричне дослідження проблеми тривожності учнів початкової школи. У статті представлені результати дослідження рівня тривожності на прикладі школярів другокласників загальною кількістю 37 осіб (8 років) на базі Навчально-виховного комбінату І–ІІІ ступенів м. Боярки у 2017/2018 навчальному році.

Проаналізовано різні підходи до визначення сутності таких понять, як «тривога», «тривожність», «страх» молодших школярів; розглянуто особливості тривожності як психологічного явища. Виокремлено основні проблеми, що викликають тривогу, які впливають на формування тривожності молодших школярів в умовах навчального-виховного процесу.

Ключові слова: тривога, страх, тривожність, школярі, стрес, психічне здоров'я, навчальний процес.

Постановка проблеми. Сучасні соціально-економічні зміни розбудови українського суспільства мають досить інтенсивний характер, що не може не впливати на психологічний клімат шкільних колективів. Змінюються вимоги до дитини, що приходить до школи, ускладнюються умови освітнього процесу і, відповідно, навчання та самореалізації особистості, що розвивається. Дитина з переходом від дошкільного до шкільного життя зустрічається з новими вимогами до поведінки, діяльності, виконання своїх обов'язків, отримує досвід спілкування з новими однолітками та дорослими, що часто викликає у неї стан невизначеності. Усі ці зміни викликають у молодших школярів напружені емоційні реакції, які можуть призводити до підвищеної тривожності. Для всебічного розвитку та нормального перебігу різних видів діяльності молодшого школяра потрібна збалансованість емоцій. Порушення емоційного балансу спричиняє емоційні розлади, тривожні стани, зниження самооцінки та погіршення результатів діяльності. За даними останніх досліджень, збільшилась кількість дітей молодшого шкільного віку з високою тривожністю (О. Казаннікова, Ю. Кушнір, О. Сімович, О. Шатковська та ін.). Тому особливо актуальним є завдання дослідження тривожності молодших школярів із метою розкриття причин її виникнення, визначення механізмів подолання негативних емоцій та покращення психічного самопочуття дітей.

У сучасному світі є багато тлумачень поняття «тривожність». Проблема тривожності вивчали та розкривали ще у минулому столітті, але й нині психологи звертають увагу на цю проблему. Дослідженню тривожності присвятили праці В. Астапов, Ф. Березін, Л. Божович, О. Захаров, К. Ізард, А. Петровський, А. Прихожан, Г. Салліван,

Ч. Спілбергер, С. Ставицька, З. Фройд, Е. Фромм, Ю. Ханін, К. Хорні та інші.

Серед основних груп чинників виникнення тривожності визначають зовнішні – тривала стресова ситуація (Ю. Александровський), перинатальні – тривалі негативні переживання матері під час вагітності, загроза життю дитини під час пологів (С. Гроф, О. Ранк), психофізіологічні – порушення динамічного стереотипу, підвищена лабільність нервової системи (В. Астапов, К. Броннер, Дж. Грей, В. Мерлін, М. Левітов), психологічні – порушення міжособистісних стосунків (Г.С. Салліван, К. Хорні), внутрішній конфлікт (Д. МакКлеланд, К. Роджерс), невідповідність самооцінки та рівня домагань (Л. Бороздіна, К. Сидоров), недостатність адаптивних можливостей для пристосування, надмірна мотивація (Ж. Піаже, П. Фресс) [2].

У «Психологічному тлумачному словнику» за редакцією В. Шапаря тривога розглядається як емоційний стан, який виникає в ситуаціях невизначеної небезпеки і проявляється в очікуванні неблагополучного розвитку подій. А тривожність – це стан доцільного підготовчого підвищення сенсорної уваги і моторної напруженості в ситуації можливої небезпеки, що забезпечує відповідну реакцію на страх. Це «схильність індивіда до переживання тривоги, що характеризується низьким порогом виникнення тривоги; один з основних параметрів індивідуальних відмінностей» [8, с. 577]. На думку вченого, тривожність – це суб'єктивний прояв неблагополуччя особистості.

Л. Божович, А. Прихожан, Ч. Спілбергер розглядають тривожність як індивідуальну психологічну особливість, яка проявляється в схильності індивіда до частого та інтенсивного переживання тривоги, що характеризується низьким поро-

гом виникнення реакції тривоги. Ю. Приходько та В. Юрченко вважають, що тривожність – це схильність людини до частих та інтенсивних переживань стану тривоги, а також низького порогу її виникнення. При цьому тривожність може бути особистісним утворенням, властивістю темпераменту (так звана особистісна тривожність), а може бути ситуативною, тобто пов'язаною з конкретною обставинами [5, с. 190].

С. Ставицька наголошує, що тривога – емоційний стан, який виникає в ситуаціях невизначеної небезпеки, пов'язаної з очікуванням невдач саме у соціальній взаємодії та несприятливого розвитку подій. Тривога може мати як конструктивний (мобілізуюча ситуативна тривожність), так і деструктивний (дезорганізуюча особистісна тривожність) характер [6].

Тривожна людина постійно очікує несприятливого розвитку якихось подій, що стосуються безпосередньо неї. Як зазначають О. Шатковська та Ю. Кушнір, навіть у досягненні успіху високо тривожна особистість очікує на негативні наслідки – висловлювання, оціночні судження, переживання, дії з боку оточення [9]. На думку В. Шапаря, тривога є звичайно підвищеною: 1) при нервово-психічних і важких соматичних захворюваннях; 2) у здорових людей, які переживають наслідки психічної травми; 3) у багатьох груп людей із поведінкою, що відхиляється від норми [8, с. 577].

Страх, на відміну від почуття тривожності, належить до категорій основних емоцій людини. Якщо припустити, що страх виникає як відповідь на загрозу, тоді усвідомлення небезпеки формуватиме в процесі накопичення життєвого досвіду і міжособистісних відносин почуття тривожності. За таких умов деякі індиферентні подразники поступово набувають загрозливого характеру для особи. Це так званий травматичний досвід, що став наслідком її психологічного «зараження» від оточуючих осіб.

Враховуючи викладене, можна зробити висновок, що тривога – це негативно забарвлена емоція очікування негативних подій, своєрідний функціональний фон. Тривога як передчуття небезпеки є невизначеною та незрозумілою, може проявлятися як занепокоєння, як очікування події будь-якого характеру, в якій особистість не спроможна спрогнозувати можливі загрози та неприємні наслідки. Якщо вона буде стійкою і тривалою, то переходить у властивість особистості. В такому контексті тривожність визначається як чуттєвість до небезпеки, схильність реагувати емоцією тривоги. Тривожна особистість проявляє такі виражені властивості, як манія до порядку, прагнення все регламентувати, створює для себе правила і заборони. Таким особам властива особлива суворість у судженнях, бережливість та скрутість.

Досліджуючи поняття тривожності у молодших школярів, С. Ставицька зазначає, що шкільні роки – найважливіший етап у житті людини, протягом якого найактивніше формується її особистість, відбувається психічний розвиток, який часто супроводжується тривогою. Найбільш виражені емоційні реакції, переживання виникають у критичні моменти розбалансованості в динамічному процесі взаємодії дитини і середовища, у так звані «критичні періоди». Саме такий період виникає під час переходу дитини з дошкільного в молодший шкільний вік. Науковець вважає, що дітям цього віку властиві певні психологічні особливості, які спричиняють виникнення тривожності. Зокрема, до них належать:

- підвищена емоційна чутливість до зовнішніх впливів та сильна зовнішня і внутрішня реакція на них;
- недостатньо розвинена довільність пізнавальної і особливо емоційно-вольової сфер;
- безпосередність сприйняття зовнішнього світу й обмеженість форм адаптивних реакцій на впливи;
- високий рівень наслідування та емоційного зараження;
- залежність від оцінок дорослих;
- низька здатність протистояти чужій думці тощо.

Тому, як наголошує С. Ставицька, саме в цьому віці тривожність може закріпитися як властивість особистості [6].

З іншого боку, психологічні характеристики молодшого шкільного віку можна вважати і найбільш сприятливими до соціально-організованих (навчально-виховних) впливів, що дає змогу проводити ефективну формувальну та корекційну роботу з подолання особистісної тривожності учнів початкової школи. Адже високий рівень тривожності може спричинити розвиток неврозу у дітей та ускладнити процес формування їх особистості (С. Ставицька) [7, с. 14].

Нині переважає думка, що тривожність, маючи природною основою властивості нервової системи, формується в результаті дії соціальних і особистісних чинників. Тому виділяють стійку часткову тривожність в якій-небудь сфері (навчальній, екзаменаційній, міжособистісній тощо) і загальну, що вільно змінює сприймання людиною об'єктів залежно від зміни їхньої значущості для неї [5, с. 190].

В. Петренко зазначає, що високий рівень тривожності школярів зумовлений труднощами адаптації до умов перебування в школі та статусу учня. У молодшому шкільному віці дівчаток та хлопців спостерігається значне зростання рівня тривожності саме в 1 класі, причому у хлопців рівень тривожності вищий за рівень тривожності дівчаток, що вчена пояснює більшим ступенем відповідальності останніх [2].

Поділ тривожності на стан і властивість міцно ввійшов у психологічну науку й став досить зручним не лише в теорії, а й у діагностичній та експериментальній практиці. Однак усі науковці погоджуються з твердженням: внутрішній конфлікт стає причиною для занепокоєння, відчуття тривожності дитини, суперечливість у певних прагненнях, коли бажання суперечать одне одному, а одні потреби заважають реалізувати інші. Постійний суперечливий стан дитини та її внутрішнього світу може бути пов'язаний із: неоднозначними вимогами з боку батьків, вчителів, однолітків; вимогами, які не відповідають дійсності, можливостям, прагненням дитини; негативними емоціями та вимогами, що ставлять дитину в принизливе й залежне становище. У таких трьох випадках починає виникати почуття «втрати опори», почуття непевності в оточуючому середовищі. Основою конфлікту внутрішнього світу дитини може стати зовнішній конфлікт між батьками, однокласниками тощо.

У своєму дослідженні автори Л. Помиткіна та М. Полухіна [3] виокремили чинники тривожності молодших школярів: страх у самовираженні, почуття неповноцінності в сімейній ситуації дитини, страх ситуації перевірки знань, конфліктність у сім'ї, особливості ставлення батьків до дитини (суворість, жорстокість, неадекватність у стилі виховання, відсутність емоцій, обмежене спілкування, незнання вікових й індивідуальних якостей дитини).

Тривожність, як психологічна особливість, може набувати різноманітних форм. На думку А. Прихожан, форма тривожності – це особливе поєднання характеру переживання, усвідомлення вербального й невербального вираження в характеристиках поведінки, спілкування та діяльності. Дослідниця виділяє відкриті та закриті форми тривожності. До відкритих вона зараховує гостру, нерегульовану тривожність, регульовану й компенсовану тривожність і культивовану тривожність. До закритих (замаскованих) належать так названі «маски», в ролі яких виступають: агресивність, надмірна залежність, апатія, брехливість, лінь, надмірна мрійливість. Підвищена тривожність впливає на всі сфери психіки дитини: афективно-емоційну, комунікативну, морально-вольову, когнітивну [4].

О. Захаров зазначає, що у молодших школярів тривожність супроводжується нав'язливим побоюванням, яке засвідчує недовіру до себе, невпевненість, тобто про «неміцність» свого «я», внутрішню суперечливість. З віком може з'являтися частіше коливання у виборі правильного рішення, сумніви в своїх діях та їх правильності, що за певних умов стає початком формування тривожно-недовірливого настрою. Він не є стійким характерним утворенням, адже може змінюватися під впливом певних життєвих обставин та внаслідок психокорекційного втручання [1].

Підсумовуючи, констатуємо, що молодший шкільний вік є досить важливим з огляду на ризик закріплення тривожності як особистісної властивості. Це передбачає необхідність постійного моніторингу проявів тривожності з метою її попередження або коригування, а також встановлення причин її виникнення, що зумовлено індивідуальними психологічними особливостями та соціально-психологічними умовами становлення особистості.

Мета статті полягає в емпіричному визначенні рівня прояву тривожності у дітей 8-го року життя.

Виклад основного матеріалу. Дослідження рівня тривожності молодших школярів проводилось на базі Навчально-виховного комбінату І–ІІІ ступенів м. Боярки Києво-Святошинського району Київської області у 2017/2018 навчальному році. Вибірка досліджуваних складалася з 37 учнів 2 класу, вік досліджуваних – 8 років. Задля виявлення рівня тривожності використано такі методики: проективна методика для діагностики шкільної тривожності А. Прихожан, «Шкала явної тривожності для дітей CMAS», методика «Оцінка рівня шкільної тривожності» Б. Філліпса, анкетування батьків «Тест для батьків на оцінку рівня тривожності дитини» О. Захарова та анкетування вчителя «Анкета визначення рівня тривожності» Г. Лаврентьєвої, Т. Титаренко.

Узагальнення отриманих даних показало, що більшість дітей 8 року життя (55%) мають високий рівень тривожності, 35% – її середній рівень і 10% дітей – низький рівень. За допомогою даних застосування методики «Оцінка рівня шкільної тривожності» Б. Філліпса встановлено ті фактори, які спричиняють найбільшу тривожність серед дітей цього віку. На першому місці за значущістю – страх ситуації перевірки знань, який виявили 29,7% досліджуваних. Майже третина учнів переживає тривожність, коли вчитель встановлює рівень їхніх навчальних досягнень, що може бути пов'язано як із вимогами, зафіксованими в освітніх програмах, так і з вимогливістю значущих дорослих – педагога та батьків.

На другому місці зафіксовано загальну тривожність у школі та переживання соціального стресу та страх не відповідати очікуванням оточення (по 21,6% досліджуваних). Це свідчить про переважання загального негативно забарвленого емоційного стану дитини, що пов'язане з різними формами її включення у шкільне життя. Особливо травматичними і невизначеними виступають для молодшого школяра його соціальні контакти: можливі напружені стосунки з однокласниками. Невизначеними можуть бути взаємини з батьками, що пов'язано з прагненням молодшого школяра відповідати їхнім вимогам. Встановлено, що у дітей цього віку сформована орієнтація на значимість інших людей в оцінці своїх результатів та вчинків, тривога з приводу оцінок, що даються оточенням, очікування негативних оцінок.

Наступним фактором, що спричиняє підвищення тривожності, є низька фізіологічна опірність дитини стресу (8,1% дітей). Це свідчить про особливості психофізіологічної організації, що знижують пристосовність дитини до ситуацій стресогенного характеру та, відповідно, підвищують ймовірність неадекватного реагування на тривожний фактор середовища.

Варто зазначити, що 8,1% досліджуваних виявили страхи у стосунках із вчителями. Ці дані відображають загальний негативний емоційний фон відносин із дорослими в школі, що, по суті, впливає на успішність навчання дитини. На думку автора методики, тривожність молодшого школяра, викликана стосунками з педагогом, знижує рівень його навчальних досягнень.

Встановлено, що на виникнення тривожності молодшого школяра впливають також фрустрація його потреби в досягненні успіху та його страх самовираження (по 5,4% досліджуваних). Це свідчить про наявність у дитини несприятливого психічного стану, який не дає їй змоги розвивати свої потреби в успіху та досягненні високого результату. Крім того, ситуації, пов'язані з необхідністю саморозкриття і демонстрації своїх здібностей, викликають у цих дітей негативні емоційні переживання.

За аналізом результатів анкетування батьків і вчителів, які оцінювали тривожність молодших школярів, встановлено, що 51% учнів властивий їй високий рівень, у 30% досліджуваних виявлено її середній рівень, у 19% – зафіксовано низький рівень. Хоча значущі дорослі й знижують показники тривожності у дітей 8-го року життя, половина досліджуваних молодших школярів мають її високий рівень.

Порівняння результатів тестування і анкетування показує їхню подібність і свідчить про те, що більшість учнів 8-го року життя мають високий рівень тривожності (від 51% до 55%), її середній рівень виявляють від 30% до 35% дітей і низький рівень – від 10% до 19%. Таким чином, більшість дітей мають високий рівень тривожності, що вважаємо негативним фактором для становлення особистості у такий важливий період онтогенезу.

Висновки. Результати власного емпіричного дослідження свідчать про те, що у більшості дітей 8-го року життя виявлено високий рівень тривожності. Найбільш травмівними для молодших школярів є ситуації перевірки знань (майже третина дітей). На другому місці – загальна тривожність у школі,

переживання соціального стресу (насамперед з однолітками) та страх не відповідати очікуванням оточення, що притаманно п'ятій частині учнів.

Проведене дослідження розкриває перспективи подальшого вивчення тривожності молодших школярів, що навчаються за новою освітньою програмою «Нова українська школа», яка передбачає менше навчальне навантаження дітей шляхом впровадження інтерактивного та інтегративного підходів до вивчення дисциплін. Тому завданням нашого наступного дослідження є здійснення порівняльного аналізу особливостей прояву тривожності в молодших школярів, що навчаються за традиційною державною освітньою програмою та програмою «Нова українська школа».

Література:

1. Захаров А.И. Неврозы у детей и подростков: Анамнез, этиология и патогенез. Ленинград : Медицина, 1988. 244 с.
2. Петренко В.Є. Психологічна корекція тривожності старшокласників різних типів загальноосвітніх навчальних закладів : автореф. дис. канд. психол. наук : 19.00.07. Київ, 2015. 23 с.
3. Помиткіна Л.В. Соціально-психологічні чинники шкільної тривожності молодших школярів / Л.В. Помиткіна, М.П. Полухіна. *Актуальні проблеми психології*. 2015. Т. 10, Вип. 27. С. 482–492.
4. Прихожан А.М. Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика. Москва : Московский психолого-социальный институт ; Воронеж : Изд-во НПО «МОДЭК», 2000. 304 с.
5. Приходько Ю.О., Юрченко В.І. Психологічний словник-довідник. Навчальний посібник. Київ : Каравела, 2012. 328 с.
6. Ставицька С.О. Психолого-педагогічні умови подолання особистісної тривожності у дітей молодшого шкільного віку : дис. ... канд. психол. наук : спец. 19.00.07. Київ, 1999. 242 с.
7. Ставицька С.О. Психолого-педагогічні умови подолання особистісної тривожності у дітей молодшого шкільного віку : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Київ, 1999. 14 с.
8. Шапарь В.Б. Психологічний тлумачний словник найсучасніших термінів. Харків : Прапор. 2009. 670 с.
9. Шатковська О.І., Кушнір Ю.В. Особливості шкільної тривожності в підлітковому віці як соціально-педагогічна проблема. *Young Scientist*. 2017. № 11 (51). С. 835–838.

Халько М. С. Эмпирическое исследование переживания тревожности у детей младшего школьного возраста

Статья посвящена исследованию и характеристике особенностей тревожности у младших школьников. Осуществлен теоретический анализ и эмпирическое исследование проблемы тревожности учащихся начальной школы. В статье представлены результаты исследования уровня тревожности на примере школьников второклассников общим количеством 37 (8 лет) лиц на базе учебно-воспитательного комбината I–III ступеней г. Боярки в 2017/2018 учебном году.

Проанализированы различные подходы к определению сущности таких понятий, как «тревога», «тревожность», «страх» младших школьников; рассмотрены особенности тревожности как психологического явления. Выделены основные проблемы, вызывающие тревогу, влияющие на формирование тревожности младших школьников в условиях учебно-воспитательного процесса.

Ключевые слова: тревога, страх, тревожность, школьники, стресс, психическое здоровье, учебный процесс.

Khalko M. S. Empirical study of anxiety in young children

The article is devoted to research and characterization of peculiarities of anxiety in junior pupils. The theoretical analysis and empirical research of the anxiety problem of elementary school students are carried out. The article presents the results of the study of the level of anxiety on the example of schoolchildren of second-graders with a total of 37 (8 years old) people on the basis of the Boyarka Educational Complex I–III degrees in the 2017/2018 academic year.

Different approaches to the definition of the essence of such concepts as “anxiety”, “anxiety”, “fear” of junior pupils are analyzed; the features of anxiety as a psychological phenomenon are considered. The main problems, causing anxiety, which are influenced on the formation of anxiety of junior schoolchildren in the conditions of educational-educational process are singled out.

Key words: anxiety, fear, anxiety, schoolchildren, stress, mental health, educational process.

3. І. Хоменко

аспірант кафедри загальної,
вікової та практичної психології
Полтавський національний
педагогічний університет імені В. Г. Короленка

СВІТОВИЙ ДОСВІД ЗАПОБІГАННЯ КІБЕРБУЛІНГУ В МЕРЕЖЕВОМУ СПІЛКУВАННІ ПІДЛІТКІВ: СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ

У статті розглянуто соціально-психологічний аспект проблем запобігання булінгу в спілкуванні підлітків у кіберпросторі, проаналізовано зарубіжні та вітчизняні дослідження з дотичної проблематики, з'ясовано головні причини появи й перебігу подібних переслідувань. Визначено психологічні особливості кіберагресії як новітньої форми соціальної девіації та види впливу інтернет-цькування на психологічну безпеку підлітків. Наведено систематизовані дані аналізу дослідниками проявів явищ кібербулінгу в різних країнах світу, здійснено систематизацію заходів запобігання та боротьби з інтернет-переслідуваннями, які застосовуються в розвинутих країнах Європи та Америки.

Ключові слова: соціальні мережі, інтернет, мережеве спілкування, кібербулінг, кіберзалякування, онлайн-безпека.

Постановка проблеми. Спілкування значних груп людей у глобальній мережі Інтернет нині стало атрибутом високотехнологічного суспільства, а широкий доступ до інформаційних ресурсів – складником сучасного культурного та освітнього середовища. Науковцями і практиками з'ясовано, що кожного року аудиторія користувачів всесвітніх комунікаційних мереж значно розширюється, а підлітки й молодь становлять більшість цієї аудиторії, проводячи в мережах по кілька годин на добу – аж до 16 годин в окремих випадках [1]. Інтернет-простір приваблює підлітків не лише можливостями самоосвіти й саморозвитку, але першочергово потенціалом комунікації практично в будь-якій точці земної кулі в будь-який час дня і ночі, що вкрай складно при традиційному офлайн-спілкуванні. Всесвітня мережа щодня відкриває нові можливості для пошуку інформації, але водночас інтернет створює гострі ризики, висуваючи на перший план питання онлайн-безпеки, особливо стосовно дітей підліткового вікового періоду. Закордонні дослідники часто говорять про комунікативну депривацію (М. Джуммер), коли дитина стає закритою ("closed child" – П. Мортлі) для відвертого спілкування з однолітками, втрачає емоційний контакт із батьками або педагогами, які на цьому етапі відіграють основну роль у соціально-психологічному становленні (С. Іванов). Також ученими спостережено, що дорослі не завжди розуміють важливість щирого, відвертого взаємопорозуміння з дитиною та не відчують певної загрози від віртуальної комунікації (Ф. Астанцині). За таких умов інтернет повністю замінює інтимно-особистісне спілкування підлітка з дорослими і ровесниками (О. Пережогін).

Систематизуючи прояви насилля в мережах, дослідники зазначають: підлітки переважно використовують можливості сайтів Facebook, YouTube, Twitter, Qzone, Instagram, до яких намагаються бути підключеними. Провідними формами взаємодії з однокласниками стає спілкування в блогах, переглядання інтернет-щоденників, обмінювання миттєвими повідомленнями (IM), текстовими повідомленнями, листами електронною поштою, обмін відео, комунікація в чатах тощо. Діти використовують сайти, щоб залишатися на зв'язку з друзями, завести нових приятелів, фліртувати з дівчатками (хлопчиками), будувати плани на майбутнє. Такий зміст і форми спілкування зараховуємо до позитивних можливостей мереж, водночас акцентуємо, що у різноманітних проявах поширюється явище кібербулінгу, яке розглядаємо як сучасний цифровий аналог дитячого знущання.

Залякуваннями в інтернеті як зростаючою проблемою в глобальному масштабі створена Організація Об'єднаних Націй, де говорять навіть про такі форми кібербулінгу, які переростають у кіберзлочинність. Кіберзлочинність може мати багато проявів (знущання, образи, чутки або погрози, виявлення та обмін приватними даними або несправжніми фотографіями та представлення себе як іншої особи тощо). Як і залякування, це також є результатом деструктивної групової динаміки, де панує низький рівень толерантності та обмеженого сприйняття різноманітності людей. Кіберпереслідування може мати серйозні та тривалі наслідки для її жертв, частково завдяки своїй здатності поширюватися незалежно від часу та географічних меж. Кібернасильство зачіпає значну кількість дітей та підлітків, і дослідження свідчать,

що ця кількість зростає щороку, адже збільшується використання мобільних пристроїв дітьми. Його наслідки можуть бути спустошливими та невідворотними для потерпілих і їхніх сімей, а також для шкільних громад, які не вирішують проблеми по мірі їх появи або взагалі не помічають їх. Кібернапади часто призводять до зниження самооцінки, посилення депресії та почуття безсилля, у багатьох випадках їхній вплив жертви недооцінюють, що ускладнює вирішення проблем на тривалий час.

Учені підкреслюють, що є кілька основних причин кібербулінгу: прагнення завоювати авторитет серед однолітків і користувачів; потреба бути на виду і показати свою перевагу; міжкультурні конфлікти, засновані на значній відмінності в традиціях, мові і зовнішності; почуття ненависті, ворожості або заздрощів до конкретних користувачів, бажання їм помститися; вчинення агресивних дій у соціальних мережах від нудьги заради розваги [2]. Таким чином, можна говорити про те, що кібербулінг як прояв насильства серед підлітків є нагальною проблемою, яка потребує вивчення, обговорення і пошуку методів вирішення.

Для розробки проблеми істотне значення має те, що теоретичні питання вияву та профілактики кібернасильства (кібербулінгу) висвітлюють у своїх роботах П. Агатстон, О. Баришполець, О. Блискун, Р. Ковальські, Є. Кулик, О. Лапа, С. Лімбер, Л. Найдьонова, М. Робін й інші. У працях Г. Грачова, Л. Пережогіна, О. Черкасенко, Л. Чуприни, Р. Susan, W. Patricia та ін. наведено значну кількість прикладів того, як люди ховаються за псевдоіменами в інтернеті та вчиняють агресію стосовно інших членів електронної мережі, що й сприяє поширенню такого явища, як кібербулінг.

Аналіз психолого-педагогічної, соціологічної літератури свідчить, що актуальні дані містяться в дослідженнях, проведених протягом останніх років в Європі, Австралії, Канаді та США. Це пояснюється як активним розвитком комунікаційних електронних мереж у руслі розвитку передових технологій, так і рівнем публічного доступу до інформації в цих демократичних країнах. Більшою мірою проблема кіберпереслідування розроблена зарубіжними вченими, зокрема канадськими та американськими, у той час як в Україні це явище значно пізніше стало предметом інтересу учених та практиків. Серед українських дослідників виділяємо публікації Л. Найдьоновой, однак швидкий розвиток мережевого спілкування, поява нових засобів спілкування (айпади, айфони, планшети тощо), новітніх інформаційних технологій актуалізує соціально-психологічний аспект формування готовності дитини до діяльності в мережевому спілкуванні та запобігання проявам кібербулінгу.

Метою статті вбачаємо аналіз соціально-психологічного аспекту світового досвіду запобігання кібербулінгу в мережевому спілкуванні підлітків.

Виклад основного матеріалу. У процесі системного аналізу комплексу різнопланових джерел із проблеми доходимо висновку, що нині немає спільного визначення мережевих нападів на європейському і світовому рівнях, однак загально визнано, що вони складаються з повторюваних вербальних та психологічних переслідувань і відбуваються за допомогою електронних та цифрових засобів. Такі повторення завжди присутні, зроблені вони з наміром заподіяти шкоду, є настирливими й відображують порушення рівноваги між жертвами та виконавцями. Ініціатори нападів мають відчуття безкарності, анонімності, відсутності підзвітності та змогу легко досягати нескінченної аудиторії без географічних і часових меж. Їх можна назвати маніпуляторами, адже сьогодні досить популярним стало поширювати неправдиву інформацію засобами «модних» соціальних мереж – Facebook, Instagram та інші. Маніпуляція як нав'язування маніпулятором своєї волі у формі прихованого психологічного впливу передбачає своєю основою експлуатацію емоцій людини. Соціальні ж сервіси (мережі) допомагають «безцензурно» транслювати маніпуляційні дії, моментально їх публікувати і так само швидко поширювати. Причому видалити або змусити припинити поширювати будь-яку інформацію в інтернеті набагато важче, ніж у сучасних ЗМІ [3].

Кіберагресія містить широкий діапазон різних форм поведінки: від грайливо-жартівливого до психологічного віртуального терору. До основних факторів, що сприяють прояву агресії в соціальних мережах, можна зарахувати анонімність, доступність, низьку ціну за інтернет-послуги. Анонімність робить кіберпереслідування набагато простішим для агресора, оскільки він не бачить реальної реакції жертви.

Варто зазначити загальновідоме – повноцінний розвиток індивіда залежить від якості міжособистісного спілкування. Особливо актуальними є дослідження міжособистісних відносин у підлітковому віці, коли «образ Я» як елемент самосвідомості проходить важливий етап розвитку. Оскільки формування «образу Я» у підлітка не завершено, то психологічне насильство накладає на нього значний відбиток. Проте нині незначна кількість учених концентрує увагу на психологічному аспекті проблеми та аналізі причин деструктивної поведінки підлітків в інтернеті [4]. В окремих роботах американських дослідників вивчено вплив кібербулінгу на суїцидальну поведінку: встановлено, що жертви інтернет-цькування і його ініціатори порівняно з іншими підлітками значно частіше здійснювали спроби самогубства – у 1,9 і 1,5 рази відповідно [5].

Згідно з проведеним у США дослідженням, у 2004 р. 6,5% опитаних підлітків зазнали кібербулінгу [6]. Дослідження Я. Юновена, проведене в

2008 р., встановило, що 72% учнів зазнали кібербулінгу [7]. Більшість таких досліджень визначають таке відсоткове співвідношення підлітків, які зазнали кібербулінгу: від 6% до 30%. У цих рамках знаходяться показники, отримані в результаті дослідження А. Ленхарт у 2007 р. [8], У. Ріверса і Н. Норета в 2007 р., Р. Ковальські і С. Лімбер у 2007 р. [9]. Дослідження, проведене Pew Research Center у 2014 р., показало, що 40% користувачів мережі Інтернет хоча б раз у житті стикалися з кібербулінгом на власному досвіді (ставали жертвами самі або були свідками інтернет-булінгу щодо інших людей). За іншими даними, у США тільки за один рік 41% школярів відчували вплив в середньому трьох атак кібербулінгу, близько 13% – чотирьох-шести, 19% – семи і більше [10]. В Європі найбільше підлітків і юнаків зазнали цього виду насильства в Польщі (52%) і Естонії (31%), найменше – в Бельгії (10%) [4].

У США компанія McAfee, що входить до складу Intel Security, представила результати свого дослідження «Підлітки за комп'ютером 2014: питання захисту особистої інформації, спілкування в соціальних мережах і кібербулінгу» [11]. У щорічному дослідженні вивчали поведінку у віртуальному просторі й особливості мережевого спілкування дітей підліткового віку. Консалтингова фірма The Futures Company з 2 по 14 квітня 2014 р. провела усне опитування 1 502 хлопців і дівчат-американців у віці від 10 до 18 років, рівномірно охоплюючи вікові категорії обох статей. За даними цього заходу, 87% опитаних стали свідками кібербулінгу (залякування і цькування в мережах). У 2013 р. 27% опитаних підтвердили, що вони були жертвами кібербулінгу. Результати цього опитування нами наведено в табл. 1.

Таблиця 1

**Результати опитування
американських школярів у 2014 році [5]**

Причини, які називали опитані діти	% від загальної групи
Зовнішність	72%
Національність або віросповідання	26%
Статева сфера	12%

Але це не завжди було причинами кібербулінгу, а скоріше тим чинником, за допомогою якого підлітки намагалися образити або принизити один одного, звертаючи, насамперед, увагу на зазначені особливості [12].

Провівши у близькому до зазначеного вище контексті опитування групи підлітків віком 14–16 років стосовно переслідування в інтернеті, ми виявили: 100% опитаних користуються мережею Інтернет; 40% дітей були свідками кібербулінгу; поведінка 30%, як вони самі вважають, могла призвести до таких явищ. Як бачимо, результати нашого опиту-

вання загалом відповідають показникам, отриманим вченими в інших країнах, що зумовлює і тему цієї статті, і її завдання – аналіз досвіду запобігання явищ кібербулінгу, представленого в працях іноземних учених і психологів-практиків.

Враховуючи мотивацію кібербулерів та специфіку цього явища, зарубіжні дослідники проблеми також розглядають нормативні й морально-етичні засоби його запобігання. Такі чинники, як обмежена здатність сприймати причинно-наслідкові зв'язки або розвиток емпатії, не вважають тими, що впливають на виникнення комп'ютерних розбіжностей, адже дітям часто важко помітити й усвідомити, наскільки шкідливою для інших може бути їхня діяльність у віртуальному світі. Тому вчені – педагоги і психологи – наполегливо рекомендують пам'ятати про важливість ролі вихователів та вчителів у подоланні симптомів комп'ютерного переслідування серед молоді, пояснюють, що зазвичай винуватці агресії є людьми з низькою соціальною компетентністю, які мають труднощі в міжособистісних стосунках, тому використовують у спілкуванні соціально неприйнятні методи, що тенденція використовувати цей тип актів агресії у підлітків пов'язана з низькою самооцінкою та відчайдушною спробою побудувати свій образ завдяки іншим. Найшвидший відгук на навіть м'які прояви агресії, а також навчання та моделювання належної поведінки в контексті нових технологій вважають найефективнішим способом мінімізації шкоди, яку може принести кіберпереслідування. В американській пресі інтернет-цькування серед підлітків вже міцно входить до топу найбільш обговорюваних проблем. На жаль, в Україні ця сфера є ще не досить вивченою, тому ми маємо самі подбати про життя і безпеку своїх дітей.

Це завдання вимагає інноваційних рішень, підходів і проектів, які мають цифрову або мобільну базу і можуть запобігати, підвищувати обізнаність, пропонувати підтримку, сприяти звітності про інциденти та допомагати винуватцям зрозуміти наслідки своєї поведінки. Розглянемо деякі рішення, що сприяють запобіганню негативних явищ, які застосовуються в різних країнах світу й спрямовані на зацікавлені сторони – батьків, учителів та дітей.

За словами міністра освіти Великобританії Е. Боллза, під визначення кібербулінгу здебільшого потрапляє публікація і поширення в мережах образливих текстів, відео і фотографій, загроз, а також видача себе за «жертву» в онлайні, але навчальні заклади часто не приділяють належної уваги цій проблемі. Тим часом такий вид цькування часто виявляється досить стресовим для підлітка, переважно через анонімність агресорів і неможливість зупинити її учасників. Більшість випадків залякування серед школярів не вважаються правопорушеннями і вирішуються на рівні

школи, але деякі види знущань є незаконними, про що слід повідомляти поліції. Здебільшого це залякування з подальшим насильством, шантаж із використанням засобів зв'язку, цькування на ґрунті ненависті. Суворому покаранню підлягають випадки кібербулінгу, що підпадають під Закон Великобританії про шкідливі контакти 1988 р. [13].

У Німеччині кібербулінг зараховується до делікту – приватного або цивільно-правового проступку, який передбачає покарання для дорослих до 5 років. Підлітки переважно піддаються меншому покаранню – до 10 днів арешту або примусових виправних робіт. Працює також закон про «захист прав молодого покоління», в якому є параграфи, що регулюють використання медіа [14].

У травні 2011 р. Міністр освіти Франції спільно з підтримкою Facebook постановила: кібербулери мають бути ідентифіковані і за певних обставин звільнені від занять або виключені зі школи. Вчителі зобов'язані вести облік контенту блогів [14].

Інший помітний інцидент стався в Австралії. Там група підлітків напала на 17-річну школярку, зняла напад на відео, а потім завантажила на YouTube. Юні злочинці вихвалялися своїми витівками в колі ровесників, адже все, що для цього треба було зробити – просто дати посилання на відеоролик. Після цього інциденту кібербулінгу в 1 500 австралійських шкіл був заблокований доступ до YouTube. Однак австралійські психологи, які аналізували ситуацію, констатували: впливати на всіх підлітків шляхом культивування «позитивного» світогляду явно не вдасться [13].

Як превентивний захід деякі дослідники [15] пропонують обмежити або заборонити доступ до соціальних мереж у школах, а також заборонити школярам користуватися смартфонами для виходу в соціальні мережі. Однак цей захід є важко реалізованим. Своєю чергою, власники великих соціальних мереж зацікавлені в мінімізації випадків кібербулінгу щодо своїх користувачів – як підлітків, так і дорослих. Наприклад, Instagram і Facebook надають змогу видалити або блокувати окремих користувачів за допомогою особистих налаштувань; також можна передати адміністраторам інформацію про образи в діях користувача за допомогою кнопки «Поскаржитися» («Report»). Подібний захід дослідники нових медіа [16] зараховують до прояву «силового дисбалансу», оскільки жертви булінгу мають змогу заблокувати кривдника. Також у жовтні 2016 р. Facebook перезапустив центр запобігання цькуванню (facebook.com/safety/bullying), розроблений спільно з Єльським центром емоційного інтелекту. Одним із методів запобігання і профілактики кіберцькування центр називає розробку навчального курсу, присвяченого безпечній поведінці в інтернеті. Можливо, подібний курс міг би знизити рівень участі підлітків у процесах кібербулінгу та стати

перспективним напрямом майбутніх досліджень у визначеній сфері.

Дитячий фонд ООН Unicef разом із Miami Ad School запустив серію принтів, щоб привернути увагу до цькування в мережі та можливих наслідків такої поведінки для інших користувачів. Творці кампанії використали логотипи найбільших соціальних платформ, показавши те, що відбувається із людьми, які зазнають кібербулінгу в реальному житті. Кампанія вийшла зі слоганом «Соціальні мережі можуть вбити. Будьте добрими в онлайні». Це не перша кампанія, яку запускає Фонд, аби закликати людей бути більш толерантними в мережевому спілкуванні [17].

Висновки. Аналіз комплексу зарубіжних джерел і адаптованих вітчизняними дослідниками даних свідчить про гостру актуальність проблеми кібербулінгу, адже сучасна молодь отримала в руки нову технологічну зброю, яка може завдати куди більш вагомої шкоди, ніж звичне з'ясування стосунків. Кібербулінг – віртуальне психологічне насильство, що супроводжується агресивною взаємодією підлітків, стає стресовою і психотравмальною ситуацією для всіх учасників кібернасильства: для жертви у процесі залякування чи переслідування, для агресора – у процесі можливого та відворотного покарання.

На наш погляд, подальше вивчення цього феномену має рухатися в напрямі з'ясування рольових моделей учасників кібербулінгу і їхніх особистісних особливостей. Отримані дані дадуть змогу побудувати структуру програми, спрямованої на запобігання кіберагресії, і методику, спрямовану на підвищення свідомого розуміння підлітками сутності неагресивних відносин між користувачами соціальних мереж, ознайомлення з різними можливостями застосування інтернету, завдяки яким можна отримувати користь від знань. Перспективою дослідження є також пошук ефективних методів захисту підлітків від небажаного впливу інтернету, озброєння дітей і молоді актуальними знаннями, навчання їх уникненню конфліктів та керуванню емоціями, актуальними під час роботи в мережах, зокрема як ідентифікувати знущання і безпечно їм протистояти.

Література:

1. Аникина М.Е., Ермошкина Т.А., Исаков Д.З., Кобзев М.В. Восприятие длинных текстов поколением «цифровых островитян». *Медиаскоп*. 2016. Вып. 1. URL: <http://mediascope.ru/node/2089>.
2. Сашенков С.А. Проблема коммуникационных угроз в социальных сетях Интернета и их влияние на несовершеннолетних пользователей. *Преступность в сфере информационно-телекоммуникационных технологий: проблемы предупреждения, раскрытия и расследования*.

- вания пре ступлений : Всерос. науч.-практ. конф. Воронеж : Воронеж. ин-т МВД России, 2015. С. 45–50.
3. Андреева А.О. Манипулирование в сети Интернет. Информационная безопасность и вопросы профилактики киберэкстремизма среди молодежи. Магнитогорск. 2015. С. 21–28.
 4. Баранов А.А., Рожина С.В. Психологический анализ причин подросткового кибербуллинга. *Вестник Удмуртского университета*. 2015. № 3. С. 5–8.
 5. Hinduja S., Patchin J. Bullying. *Cyberbullying and suicide Archives of Suicide Research*. 2010. № 14 (3). P. 206–221.
 6. Ybarra M. Linkages between depressive symptomatology and internet Harassment among young regular internet users. *CyberPsychology and behavior*. 2004. № 7 (2). P. 247–257.
 7. Junoven J. Extending the school grounds? Bullying experiences in cyberspace. *Journal of School Health*. 2008. № 78. P. 496–505.
 8. Lenhart A., Ling R., Campbell S., Purcell K. Teens and mobile phones. Washington, DC : Pew Research Center. 2010. URL: <http://www.pewinternet.org/2010/04/20/teens-and-mobile-phones/>
 9. Kowalski R., Limber S. Electronic bullying among middle school students. *Journal of Adolescent Health*. 2007. № 41 (6, Suppl.). P. 22–30.
 10. Маренцова А.И. Запугивание и издевательство в сети: феномен Cyberbullying. *Материалы дипломной работы*. 2015. URL: https://vemsy.ru/pubs/5779/Zapugivanie_i_izdevatelstvo_v_Seti_fenomen_cyberbullying?view_mode=text.
 11. Зинцова А.С. Социальная профилактика кибербуллинга. *Вестник Нижегородского университета имени Н.И. Лобачевского*. 2014. № 3. С. 122–128.
 12. Федоренко И.А., Колобова О.Л. Исследование кибербуллинга в современном мире. 2016. URL: <https://www.scienceforum.ru/2016/2161/25851>.
 13. Демидов В. Н., Кибербуллинг: Интернет против школьников. *Компьютерные вести*. 2011. № 5. URL: https://www.kv.by/archive/index_2011054401.htm.
 14. Кругляк А. Прикладні аспекти медіакультури: кібербулінг. <https://prezi.com/hrjmzh2h-giw/presentation/>
 15. Hvdston D., Hvdston B., Range B., Harbour C. Cyberbullying: Implications for Principal Leadership. *NASSP Bulletin*. 2013. № 97 (4). P. 297–313.
 16. Edeberg G., Thorvaldsen S., Ronning J. The Impact of cyberbullying and cyber harassment on academic achievements. *Digital Expectations and Experiences in Education*. 2016. P. 183–204.
 17. Unicef запустив кампанію проти кібербулінгу в мережі. URL: <https://netfreedom.org.ua/unicef-zapustyv-kampaniyu-proti-kiberbulin>.

Хоменко З. И. Мировой опыт предотвращения кибербуллинга в сетевом общении подростков: социально-психологический аспект

В статье рассмотрен социально-психологический аспект проблемы предотвращения буллинга в общении подростков в киберпространстве, проанализированы зарубежные и отечественные исследования подобной проблематики, выяснены главные причины появления и течения подобных преследований. Определены психологические особенности киберагрессии как новой формы социальной девиации и виды воздействия интернет-травли на психологическую безопасность подростков. Приведены статистические данные анализа исследователями явлений кибербуллинга в разных странах мира, осуществлена систематизация мер предупреждения и борьбы с интернет-преследованиями, которые применяются в развитых странах Европы и Америки.

Ключевые слова: социальные сети, интернет, сетевое общение, кибербуллинг, киберзапугивание, онлайн-безопасность.

Khomenko Z. I. World experience in preventing cyberbullying in networking adolescents: the socio-psychological aspect

The article deals with the socio-psychological aspect of the problem of preventing bullying in communicating teenagers in cyberspace, analyzing foreign and domestic studies on tangential issues, and identifying the main causes of the appearance and course of such persecution. The psychological peculiarities of cyberaggression as the latest form of social deviation and types of Internet harassment influence on psychological safety of adolescents are determined. The statistical data of researchers' analysis of manifestations of phenomena of cybersquatting in different countries of the world are presented, systematization of measures to prevent and combat Internet harassment, which are used in developed countries of Europe and America.

Key words: social networks, internet, network communication, cybersquatting, cyber bullying, online security.

АДАПТАЦІЯ СТУДЕНТІВ ПЕРШОКУРСНИКІВ ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ

У статті аналізуються та виносяться на розгляд основні теоретичні підходи до адаптації студентів першокурсників. Розкрито види, етапи та критерії адаптації студентів закладу вищої освіти. Виділено труднощі, які виникають в процесі адаптації. Розглянуто вплив адаптації на успішність навчання та психологічний стан студента. Зазначено вплив проведених заходів на покращення процесу адаптації.

Ключові слова: адаптація, студент-першокурсник, види адаптації, труднощі адаптації, етапи адаптації.

Постановка проблеми. Вступаючи до закладу вищої освіти, особистість зустрічається з новими умовами, на прийняття яких потрібні певний час та бажання самого студента. Має пройти процес адаптації до цих умов, під час якого відбудеться налагодження міжособистісних стосунків з одногрупниками та викладачами, пристосування студента до вимог навчального процесу та прийняття нового соціального статусу. Пристосування до цих умов відіграє важливе значення в освітньому житті студента та в особистому становленні особистості. Задля полегшення процесу адаптації студентів першокурсників необхідна також допомога дорослого (викладачів, адміністрації, кураторів). Наукова проблема полягає в тому, що чітко не окреслено засоби адаптації, які варто застосовувати як студентам, так і працівникам закладу вищої освіти задля швидкої адаптації першокурсників.

Дослідженням адаптації студентів-першокурсників займалася низка вітчизняних науковців, а саме: Т. Алексєєва, О. Венгер, В. Гамов, О. Гречишкіна, Г. Левківська, Є. Резнікова, О. Солодухова, Ф. Хайруллін, А. Фурман та ін., досліджували проблему адаптації студентів до навчання у закладі вищої освіти (ЗВО) Н. Дятленко, Л. Гармаш, Н. Коцур, Л. Клочек, Л. Косарева, Н. Любченко, О. Прудська, І. Шаповал та ін., які вивчали адаптацію студентів-першокурсників до навчання у ЗВО; І. Бех, М. Вієвська, Л. Красовська, Н. Фролова та ін. займалися дослідженням соціально-психологічної адаптації підлітка до нових умов навчання; педагогічні аспекти адаптації студентів досліджуються у працях В. Штифурак, В. Сорочинської та ін.; негативний вплив дезадаптації на процес навчання розкривають А. Андрєєва, Ю. Бохонкова, С. Гапонова, В. Острова, О. Прудська, М. Вієвська, Л. Красовська, О. Стягунова, Н. Дятленко, О. Маріна, Л. Гармаш, Н. Коцур, Т. Буяльська, М. Прищак та ін. зазначають важливість адаптації

студентів-першокурсників до навчання в умовах ЗВО, оскільки вони відчують різкі зміни у своєму житті, що впливають на їхню соціалізацію.

Метою статті є чітке визначення чинників успішної адаптації студентів першокурсників закладу вищої освіти.

Виклад основного матеріалу. Заслугує на увагу позиція Л. Зданевич, яка поняття «адаптація» використовує для позначення:

- процесу, під час якого відбувається пристосування суб'єкта до нового середовища;
- рівноваги, яка встановлюється між суб'єктом і середовищем;
- результату процесу пристосування (адапційність як якісний етап у цьому процесі);
- мети, яку ставить перед собою суб'єкт [3, с. 124].

Такі науковці, як М. Вітковська та І. Троцук [1, с. 2], виділяють окремо соціальну адаптацію як пристосування індивіда до групи, всього студентського колективу, прийняття нормативно-правових вимог перебування у ЗВО, осмислене прийняття норм моралі та культури, адаптацію до проживання у гуртожитку, а також говорять про біологічну адаптацію як адаптацію організму до нових умов (кліматичних, побутових, санітарних), режиму праці й сну, фізичних та нервових навантажень; режим і якість харчування. Ф. Хайруллін, розуміючи адаптацію як звикання, пристосування особистості до нового оточення, виділяє *два види адаптації* залежно від характеру ставлення особистості до умов і змісту конкретної діяльності [7, с. 2]:

- творча адаптація – повне пристосування до навчального процесу (здобуття глибоких і міцних знань, формування творчого мислення і навичок майбутнього фахівця, загальна активність у пізнавальній діяльності);
- формальна адаптація – пристосування не для успішного оволодіння знаннями, а для доведення справи до кінця – одержання диплома.

Виділяють також дві сторони соціальної адаптації студентів:

а) професійна адаптація – пристосування до характеру, змісту, умов і організації навчального процесу, набуття навичок самостійності у навчальній і науковій роботі;

б) соціально-психологічна адаптація – пристосування індивіда до групи, взаємин у ній, формування власного стилю поведінки [2, с. 38].

Розрізняють три форми адаптації першокурсників до умов закладу вищої освіти:

а) формальна – стосується пізнавально-інформаційного пристосування до нового оточення, структури вишу, змісту навчання в ньому, його традицій, власних обов'язків;

б) суспільна – визначає процес внутрішньої інтеграції групи студентів-першокурсників і інтеграцію цієї групи зі студентським оточенням загалом;

в) дидактична – стосується підготовки до нових форм і методів навчальної роботи у виші [5].

На процес адаптації впливає низка чинників: обстановка в групі, психологічний клімат, ситуація взаємодії з однокурсниками та викладачами, комфорт та безпека під час занять тощо.

О. Стягунова виділяє критерії успішної адаптації студентів-першокурсників до навчання в умовах ЗВО:

– пізнавальний (дидактичний) – відповідність навчальних і професійних інтересів; стійка потреба у знаннях із фахових дисциплін; наявність певних знань із майбутньої професійної діяльності; порівняння попереднього досвіду спілкування з учасниками групи, функціонування у попередньому соціумі із теперішнім із наявною системою ціннісних орієнтацій і установок;

– емоційний – стійке позитивне та зацікавлене ставлення до обраного фаху; позитивна оцінка нової групи, прийняття групових норм, внаслідок чого відбувається поступова ідентифікація індивіда з цією групою;

– діяльнісний (практичний) – стійка потреба в діяльності, максимально наближеної до майбутньої професії; активна позиція в опануванні професійно значущих дисциплін; узяття активної участі в житті студентського колективу;

– вольовий – упевненість як у подоланні труднощів, пов'язаних з оволодінням професійною діяльністю, так і у вирішенні проблемних ситуацій на соціальному і побутовому рівнях [6, с. 21].

В. Кондрашова виділила 3 фази процесу адаптації студентів до закладу вищої освіти за часовими межами:

1) початкова фаза, коли адаптація розглядається як психічна реакція організму на нові умови, закінчується приблизно наприкінці I семестру;

2) фаза перебудови пристосувальних механізмів, динамічного стереотипу та психічних процесів триває до середини II семестру;

3) фаза виникнення стійкої адаптації завершується наприкінці I курсу [4, с. 122].

Проте в деяких студентів адаптованості до умов закладу вищої освіти не настає. Труднощі, які виникають в процесі адаптації студентів-першокурсників, можна об'єднати в три групи: пізнавальні, соціально-психологічні, професійні [8, с. 143]. Пізнавальні труднощі пов'язані з подоланням новизни в процесі навчання (нові методи і форми організації навчальної і наукової роботи, новизна вимог до студентів на заліках та екзаменах). Оволодіння навчальною програмою закладу вищої освіти вимагає від студента вміння самостійно працювати, думати, осмислювати навчальний матеріал, сприймати нове, засвоювати його і вміти застосовувати на практиці. Нові форми організації навчального процесу сприяють удосконаленню процесів відчуття та сприйняття, формуванню у студентів активної розумової діяльності, розвитку різних форм мислення. Для закладу вищої освіти характерна періодичність контролю знань студентів (на відміну шкільної безперервності), причому вирішальне значення мають регулярні заліки й екзамени з усіх дисциплін навчального плану. Звичайною практикою стала проміжна перевірка знань: семінари, практичні й лабораторні заняття, модулі та індивідуальні співбесіди. Особливе значення в період адаптації мають труднощі, пов'язані з переходом на форми навчання закладу вищої освіти: необхідність конспектування лекцій, складність практичних та семінарських занять, збільшення обсягу самостійної навчальної роботи, зміна опитувальної системи й контролю за успішністю. Новизна дидактичної обстановки суттєво знецінює набуті в школі способи засвоєння матеріалу. Спроба компенсувати це старанністю не завжди приводить до успіху. І минає чимало часу, поки студент набуває нових умінь, адекватних формам і методам навчання закладу вищої освіти. Усе це відбувається в кожного студента індивідуально і поступово, в повсякденній, наполегливій та систематичній праці.

Соціально-психологічні труднощі пов'язані з умовами життя, оточенням людей, нормами поведінки в студентському колективі, режимом діяльності, стилем міжособистісних відносин у групі, на курсі, факультеті, новизною великого міста й особливостями життя в нових, цілком змінених умовах, необхідністю самостійного ведення бюджету, самообслуговування, раціонального використання і розподілу часу, подоланням різних матеріальних труднощів тощо. Усе назване вище здійснює велике навантаження на нервову систему, змінює характер психічних процесів молодшої людини. Психологічна невідповідність до навчального процесу у закладі вищої освіти може сприяти поступовому нагромадженню розумової, психічної втоми, послаблювати увагу,

пам'ять, мислення, волю, без оптимального стану яких неможливе успішне навчання.

Професійні труднощі пов'язані з оволодінням обраною спеціальністю: умінням бачити спрямованість процесу навчання щодо майбутньої професійної діяльності, усвідомлення необхідності вчитися працювати з людьми різних професійних, вікових категорій, виховувати в собі організаторські навички, поєднувати навчальну, науково-дослідну і громадську роботу. Подолання цих труднощів та розв'язання інших проблем навчально-виховного процесу залежить від успішної психолого-педагогічної адаптації першокурсників до навчання у закладі вищої освіти.

Виділяють три етапи адаптації студентів-першокурсників.

На першому етапі важливу роль відіграє куратор, який має допомогти студентам адаптуватися до нових умов та створити сприятливий клімат у групі. Задля вирішення поставленого завдання доречно проводити різноманітні заходи, як-от КВК, дебют першокурсника, круглі столи, творчі вечори та ін. Такі заходи допомагають зняти напругу студентів та сформувати здоровий студентський колектив.

Другий етап характеризується налагодженням контакту з викладачем, який може бути психологічним, моральним та логічним. На цьому етапі викладачеві важливо показати однакове ставлення до всіх студентів, а також надати психологічну підтримку під час виконання різноманітних завдань та здачі сесії. Як зазначає Г. Аркушенко, з метою покращення адаптації важливо насамперед:

1) навчити студента вчитися.

а) самостійно працювати з підручником, довідковою літературою;

б) навчити займатися науковою, пошуковою і дослідницькою роботою;

в) логічно мислити, відстоювати свою думку, бути комунікабельним;

2) зацікавлювати студентів загальноосвітніми дисциплінами як базовими для формування майбутнього спеціаліста. З цією метою використовуються нові сучасні форми і методи навчання, це дасть змогу підвищити якість навчання;

3) вивчати індивідуальні особливості студентів, які не встигають, із метою визначення дидактичних методів усунення причин неуспішності;

4) створювати групи взаємодопомоги, залучаючи кращих студентів академічної групи;

5) удосконалювати форми і методи індивідуальної роботи зі студентами;

6) виховувати у студентів відповідальність до себе і своїх товаришів, щоб кожен міг усвідомити, що треба вчитися.

Третій етап – професійна адаптація в умовах ЗВО є процесом, під час якого у студентів формується інтерес до обраної професії та наполегливість до опанування повним обсягом знань, умінь, нави-

чок із професії, методикою та логікою науки. Тому важливо, щоб, ідучи до закладу вищої освіти, абітурієнт свідомо обирає майбутню професію [8, с. 134].

Висновки. Часто студентів, які не адаптувалися до умов закладу вищої освіти, показують низький рівень знань із навчального матеріалу, не йдуть на контакт з іншими студентами групи або агресивно поведуться з ними, ідуть на конфлікт із викладачами або не відвідують заняття, відраховують із закладу освіти. Щоб змінити таку ситуацію, важливо, щоб викладачі були зацікавлені в успішній адаптації студентів, допомагали їм у вирішенні проблем, що пов'язані з навчальним процесом, та проводили заходи спрямовані на зміцнення студентського колективу. Важливо також впроваджувати досвід інших країн (Японія, Корея, Велика Британія та ін.), які враховують індивідуальні особливості та професійні якості абітурієнта, що підвищує ефективність професійної адаптації та рівень знань.

Література:

1. Витковская М.И., Троцук И.В. Адаптация иностранных студентов к условиям жизни и учебы в России. *Вестник РУДН. Серия: Социология*. 2004. № 6-7. С. 268; Кочерган М.П. Вступ до мовознавства : підруч. для студентів філологічних спеціальностей вищих навчальних закладів. Київ : Видавничий центр «Академія», 2004. 368 с.
2. Гришанов А.К., Цуркан В.Д. Социологические проблемы адаптации студентов младших курсов. *Психолого-педагогические аспекты адаптации студентов к учебному процессу в вузе*. Кишинёв, 1990. С. 29–41.
3. Зданевич Л.В. Професійно-педагогічна адаптація першокурсників педагогічних коледжів. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика* : збірник. Київ : ЕКСМО, 2001. С. 120–126.
4. Кондрашова В.П. Некоторые психологические показатели адаптации студентов-первокурсников к условиям обучения в ВУЗе. *Вопросы вузовской педагогики, психологии и методики*. Воронеж, 1972. С. 111–133.
5. Короткевич О.А. Роль куратора учебной группы в повышении эффективности адаптации студентов-первокурсников. URL: <http://18630.doc>.
6. Стягунова О.О. Форми організації та методи активізації самостійної роботи студентів. *Вісник Луганського національного педагогічного університету ім. Тараса Шевченка*. 2006. № 4 (99), березень. С. 269–277.
7. Хайруллин Ф.Г. Некоторые социальные проблемы формирования студенчества при адаптации студентов к вузу : дис. ... канд. пед. наук. Уфа, 1972. 236 с.
8. Щербакова К.И. Вступ до спеціальності. Київ : Вища школа, 1997. 165 с.

Чистяк О. В. Адаптация студентов первокурсников учреждения высшего образования

В статье анализируются и выносятся на рассмотрение основные теоретические подходы к адаптации студентов первокурсников. Раскрыты виды, этапы и критерии адаптации студентов учреждения высшего образования. Выделены трудности, возникающие в процессе адаптации. Рассмотрено влияние адаптации на успешность обучения и психологическое состояние студента. Отмечено влияние проведенных мероприятий на улучшение процесса адаптации.

Ключевые слова: адаптация, студент-первокурсник, виды адаптации, трудности адаптации, этапы адаптации.

Chystiak O. V. Adaptation of first-year students of higher education institution

The article analyzes and introduces the basic theoretical approaches concerning the adaptation of freshmen students. The types, stages and criteria of adaptation of students of the institution of higher education are revealed. The difficulties that arise during the process of adaptation are highlighted. The influence of adaptation on the success of the study and the psychological state of the student are considered. The influence of the measures taken to improve the process of adaptation is noted.

Key words: adaptation, student-freshman, types of adaptation, difficulties of adaptation, stages of adaptation.

І. В. Чухрійдоцент кафедри психології та соціальної роботи
Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського**Д. І. Билина**студентка спеціальності «Психологія»
Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського

ОСОБЛИВОСТІ ЦІННІСНО-СМИСЛОВОЇ СФЕРИ ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ, ЯКІ БРАЛИ УЧАСТЬ В АНТИТЕРОРИСТИЧНІЙ ОПЕРАЦІЇ

У статті, за результатами теоретичного аналізу, розкрито поняття ціннісних орієнтацій та життєвих смислів військовослужбовців, які брали участь в антитерористичній операції. За результатами емпіричного дослідження виявлено провідні ціннісні орієнтації та життєві стратегії учасників антитерористичної операції. Встановлено відмінності в особливостях ціннісних орієнтацій та життєвих смислів військовослужбовців, які брали участь у антитерористичній операції, та військовослужбовців, які не брали участь у збройних конфліктах. Досліджувані особливості, а саме низькі показники за шкалами, які відповідають низькому прагненню до професійного становлення та особистісного зростання учасників антитерористичної операції, потребують психокорекційної допомоги, бо зазначені особливості є стрижневими конструктами молодого віку.

Ключеві слова: військовослужбовці – учасники антитерористичної операції, ціннісні орієнтації, життєві смисли, ціннісно-смилова сфера особистості, громадська активність, соціальні контакти.

Постановка проблеми. Наукова проблема полягає в необхідності психологічних досліджень змін особистісних особливостей у військовослужбовців, які брали участь в антитерористичній операції. За результатами зазначеного дослідження, зокрема дослідження ціннісно-смилової сфери, можливе розроблення спеціальних психокорекційних заходів задля покращення соціально-психологічної адаптації учасників антитерористичної операції до умов мирного життя.

Дослідження особливостей ціннісно-смилової сфери особистості розкриті в багатьох наукових концепціях, зокрема Б. Ломов, С. Рубінштейн, В. Мясіщев акцентували на векторній стороні цінностей, а саме на спрямованості особистості; духовну складову частину ціннісних орієнтацій розкрито в роботах М. Савчина, В. Москальця; надситуативний характер ціннісних орієнтацій розкрито в роботах Ш. Шварца та Білські. Класифікації ціннісних орієнтацій запропоновані М. Рокичем, А. Маслоу, О. Добницьким та іншими науковцями. Життєві смисли та теоретичні засади вивчення смислової сфери особистості висвітлені в наукових здобутках Д. Леонтьєва, О. Запорожця, Д. Узнадзе, В. Франкла та інших.

Дослідженням особливостей психічного здоров'я військовослужбовців займалися Є.М. Потапчук, В.Г. Кохан, Г.В. Ложкін та інші, проблеми соціально-психологічної дезадаптованості військовослужбовців висвітлені в працях М.І. Гринцова, М.М. Дорошенка, Н.І. Корольюка, В.О. Лефтерова.

Психологічні особливості військовослужбовців, які брали участь в антитерористичній операції, висвітлені в працях О. Буряка, М. Гіневського, Г. Катеруши та інших.

Мета статті. Метою є теоретично обґрунтувати те емпірично виявити відмінності в особливостях ціннісно-смилової сфери військовослужбовців, які брали участь в антитерористичній операції, та військовослужбовців, які не брали участь у збройних конфліктах.

Виклад основного матеріалу. Відповідно до сучасних українських психологічних та медичних досліджень, після звільнення в запас у військовослужбовців внаслідок життя в бойових умовах виникає криза ідентичності, тобто втрата цілісності і віри у власну соціальну роль. Зазначені особливості виявляються в порушенні здатності учасників бойових дій проявляти себе в складних соціальних взаємодіях, в яких відбувається самореалізація людської особистості. Військовослужбовці втрачають інтерес до суспільного життя, знижується їх активність у вирішенні власних життєво важливих проблем. Також можна помітити зниження здатності до співпереживання і потреби в душевній близькості з іншими людьми.

В умовах мирного життя учасникам АТО/ООС їх екстремальний досвід стає непотрібним, а відмовитися від нього вони не можуть відповідно до принципу незворотності розвитку психіки. Також треба зважати на внутрішнє психологічне протиріччя ветеранів: з одного боку, армійська дисципліна,

необхідність беззаперечного виконання наказу, підпорядкування старшим за званням ведуть до придушення особистої свободи; з іншого боку – екстремальні умови війни виробляють такі якості, як рішучість, ініціативність, винахідливість, здатність до самостійних дій у складних обставинах, адже виживає той, чия реакція виявиться швидше, а прийняте рішення буде найбільш адекватним конкретній ситуації. Можна говорити про те, що військові – слухняні виконавці, звиклі до армійського розпорядку і забезпечення всім необхідним, погано пристосовуються до життя поза військовою зоною, водночас нерідко є сильними, вольовими, незалежними особистостями, які усвідомлюють свою значимість, яка зумовлена специфічним досвідом і особливою системою поглядів. В умовах мирного життя такі люди виявляються незручними для керівництва саме своєю самостійністю, сміливістю і фронтовим максималізмом, тобто саме тими якостями, які допомогли їм вижити на війні.

Спогади, спільне минуле, невідомі рідним і знайомим, зближують колишніх військовослужбовців і змушують їх тягнутися один до одного. Так створюються громадські об'єднання та організації учасників бойових дій. Усвідомлення своєї приналежності до «особливої касты» надовго зберігає між колишніми бійцями теплі, довірливі відносини. Не тільки однополчани, товариші по службі, але і просто колишні військовослужбовці намагаються один одному допомагати і підтримувати один одного в навколишньому світі, де інші ставляться до них без належного розуміння, з підозрілістю і настороженістю [1; 2].

На хід адаптації до нових життєвих умов значно впливають характерні особливості особистості. У поведінці людини, яка повернулася із війни, поєднуються способи поведінки, які сформувалися під впливом стрес-факторів бойової ситуації, і довоєнні способи поведінки. Психіка кожної людини по-своєму захищається від екстремальних впливів, виробляючи як механізми захисної поведінки руху збудливості і активності, агресію, апатію, психічну регресію або ж вживання алкоголю і наркотичних речовин [3].

Л. Китаєв-Смик диференціював учасників бойових дій із деструктивними постстресовими змінами особистості на кілька підтипів: для першої категорії властиве постійне переживання страху, неповноцінності і схильності до жорсткості, невірноваженості, зазвичай вони прагнуть до усамітнення і вживання алкоголю і наркотиків; до другої категорії належать ті військовослужбовці, які мають схильність до інфантильних вчинків, недоречних жартів, як правило, вони недооцінюють реальну загрозу для власного життя; до третьої категорії належать «оскаженілі», які за час бойових дій виробили в собі гіперагресивність. Вони небезпечні і для себе, і для оточуючих, особливо коли в руках у них зброя.

Залежно від індивідуальних властивостей учасників бойових дій проявляються різноманітні відстрочені реакції на психотравмуючі події війни. Згідно з дослідженнями А. Кардинера, це можуть бути: фіксація на травмі, типові сни, зниження загального рівня психічної діяльності, дратівливість або вибухові агресивні реакції.

На думку А. Кардинера і Д. Шпігеля, на хід процесу адаптації учасника бойових дій впливають такі чинники: особистісні особливості солдата, що були сформовані до його участі в військових діях, у тому числі його здатність адаптуватися до нових ситуацій, його реакція на небезпечні ситуації, в яких загроза знищення є першорядним фактором, рівень відновлення цілісності особистості [1–3].

Особливості військової діяльності ставлять жорсткі вимоги до особистих рис військовослужбовців, передбачають певну ієрархію цінностей, в якій національні, громадянські цінності мають незаперечний пріоритет перед особистими. Тому важливим є дослідження механізму становлення ціннісних орієнтацій у процесі адаптації особистості військового, а саме учасника АТО/ООС до громадянського життя після повернення в зони бойових дій.

Цінності загалом тісно взаємопов'язані з духовною сферою особистості, будучи суттєвою ознакою рівня її розвитку. Ґрунтовний аналіз такого взаємозв'язку можна зустріти у працях І. Беґа, М. Боришевського, С. Рубінштейна, М. Савчина та ін. Зокрема, М. Боришевський зазначає, що розвиток духовності передбачає наявність у структурі її носія розвинених ціннісних якостей – справедливості, відповідальності, чесності та інших морально-релевантних вартостей [4–6].

Таким чином, ми припускаємо, що дослідження ціннісно-сміслової сфери учасників АТО/ООС буде результативним при застосуванні запропонованої структурної моделі ціннісно-сміслової сфери особистості, що складається з таких компонентів:

– *спрямованість особистості*, що вказує вектор ціннісно-сміслової сфери особистості учасників АТО-ООС (переважаючий вид спрямованості), залежно від умов, або дії певних чинників психологічного або соціального характеру, має властивість дещо змінюватися. Серед видів спрямованості можна виділити 3 основних види – це ділова спрямованість, спрямованість на себе, спрямованість на спілкування, а також окремо можна виділити змішану спрямованість;

– *ціннісні орієнтації особистості*. Цей компонент визначає домінування в особистості цінностей певного виду, а саме: особистісні цінності або престижно-егоїстичні, до яких належать відпочинок, здоров'я, матеріальне становище, насолода прекрасним тощо; цінності досягнень, тобто соціальний статус та керування людьми, визнання та повага; або ж суспільно-соціальні цінності, до них нале-

жать спілкування, допомога і милосердя, кохання, пізнання нового у світі тощо. Особистість, залежно від умов і впливу певних факторів, може певним чином коригувати власні ціннісні орієнтації, тобто вдосконалювати, розвивати ціннісно-смыслову сферу [4–6].

Смысловиттєві орієнтації особистості містять кілька принципово значимих положень для дослідження змісту ціннісно-смыслові сфери особистості, а саме наявність в особистості життєвих цілей, міра задоволення особистості сутністю власного життя та діяльності, наявність в особистості відчуття можливості обирати власну долю і керувати нею. Ступінь розвитку в особистості кожного з вищезазначених положень вказує чіткість і визначеність смысловиттєвих орієнтацій особистості [4–6].

Самоактуалізація є важливим показником змісту ціннісно-смыслові сфери особистості. Будучи показником розвитку власного потенціалу особистості, реалізації творчих, комунікативних, пізнавальних можливостей та самостійності і автономності, ступінь самоактуалізації особистості в сукупності з вищезазначеними компонентами дає змогу визначити ступінь розвитку ціннісно-смыслові сфери особистості та особливості організації цієї сфери особистості студента технічного профілю [4–6].

Комплексне дослідження кожного структурного компоненту моделі ціннісно-смыслові сфери дає змогу визначити певні особливості ціннісно-смыслові сфери досліджуваної особистості. Вивчення змісту спрямованості особистості дає змогу визначити переважну орієнтацію думок та прагнень досліджуваного, оцінити та спрогнозувати поведінку людини в певній ситуації. Визначення ціннісних орієнтацій дає змогу виявити індивідуальну і групову спрямованість на певні загальнолюдські цінності, цілі та засоби життєдіяльності, виявити міру їх значення для людини і загальну установку на певний тип поведінки.

Метою дослідження було встановлення особливості ціннісної сфери учасників АТО/ООС та визначення відмінностей між військовими, які були безпосередньо в зоні бойових дій, та чоловіками, які не були в АТО/ООС. Дослідження було проведене за допомогою методик: Тест «Смысловиттєвих орієнтацій» Д.А. Леонтьєва, «Морфологічний тест життєвих цінностей» Ф.В. Сопова, Л.В. Карпушина, Ціннісний опитувальник Шварца. У дослідженні брало участь 30 осіб, які перебували безпосередньо в зоні бойових дій, і 30 осіб, які не були в АТО. Середній вік в обох групах опитуваних – у діапазоні 28–40 років. Досліджуваним було гарантоване збереження анонімності.

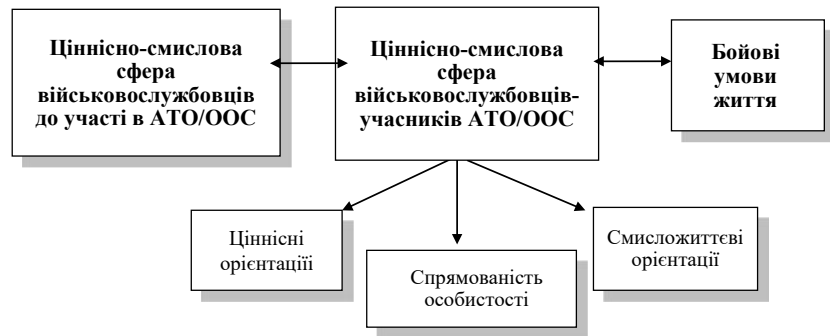


Рис. 1.2. Модель ціннісно-смыслові сфери військовослужбовців, які брали участь в АТО/ООС

Відповідно до дослідження за методикою «Ціннісний опитувальник» Ш. Шварца в учасників АТО на першому місці стоять такі цінності: безпека (4,6), досягнення (3,9), самостійність (3,8). На першому місці стоїть «безпека», а це означає, що основним для учасників АТО є безпека інших людей і себе, безпека в навколишньому світі, стабільність суспільства та взаєностосунків. Сюди можна зарахувати і національну безпеку, враховуючи нестабільну ситуацію в країні і особистий досвід перебування досліджуваних у зоні бойових дій. Крім того, досить значимою цінністю для учасників АТО/ООС є «самостійність», а це похідний елемент від потреб самоконтролю, самоуправління, автономії та незалежності. «Досягнення» проявляється через компетентності.

«Безпека» знаходиться на другому місці у чоловіків, які не були в АТО/ООС, і це також можна пов'язати з нестабільною ситуацією в країні і бажанням почувати безпеку і гармонію в країні і особистому житті.

На найнижчому рівні в учасників АТО/ООС знаходиться «гедонізм». Мотиваційна ціль цього типу – це насолода життям, емоційне задоволення від життя. Така ситуація є досить тривожною, адже це може означати, що досліджувані, які були демобілізованими бійцями АТО/ООС, не надають сенсу гедоністичній стороні життя. Тобто вони не дають собі право отримувати задоволення та насолоджуватися життям.

На найнижчому рівні у чоловіків, які не були в АТО/ООС, «універсалізм» (2). Це розуміння, терпимість, захист благополуччя всіх людей і природи.

Загалом по результатах цієї методики прослідковується спільні тенденції по цінностях обох груп досліджуваних.

Підтвердження статистичної значущості зроблених висновків за допомогою використання програми SPSS Statistics 17.0 показало, що достовірні відмінності між двома групами досліджуваних за цією методикою існують по шкалах: конформізм ($t = 0,04$); універсалізм ($t = 0,05$); самостійність ($t = 0,01$).

У воїнів, які пройшли боєві дії, міняється ієрархія ціннісної сфери внаслідок зміни ставлення до життя.

Наступною методикою для дослідження ціннісно-сислової сфери був «Морфологічний тест життєвих цінностей» Ф.В. Сопова, Л.В. Карпушина.

Проведений порівняльний аналіз методики «Морфологічний тест життєвих цінностей» Ф.В. Сопова, Л.В. Карпушина показав, що серед життєвих цінностей учасників АТО/ООС найбільше виражені цінності «Активні соціальні контакти», «Досягнення» та «Високе матеріальне забезпечення».

Високий показник по шкалі «Активні соціальні контакти» свідчить про прагнення досліджуваних до встановлення до сприятливих стосунків з іншими людьми. Це також може свідчити про їх дружельність, соціальну активність та комунікабельність.

Високий показник по шкалі «Досягнення» є показником того, що для досліджуваних важливим є планування життя з постановкою конкретних цілей і досягнення цих цілей. Часто велика кількість досягнень для таких людей слугує способом підвищення самооцінки.

«Високе матеріальне забезпечення» теж увійшло в топ життєвих цінностей досліджуваних учасників АТО/ООС. Такий результат можна інтерпретувати таким чином, що ситуація в країні досить нестабільна і після демобілізації учасники АТО/ООС мають певні хвилювання за своє матеріальне становище, чи забезпечить держава їх на гідному рівні, чи знайдуть вони роботу для того, що забезпечувати свою сім'ю.

Варто також звернути увагу на витіснені цінності або ті, які набрали найменше балів. Шкала «Креативність» свідчить про придушення творчих схильностей, стереотипність поведінки та діяльності, консерватизм та наслідування вже усталених нормам і цінностей. «Духовне задоволення» також знаходиться на найнижчому щаблі, що можна інтерпретувати як небажання досліджуваних, які були в АТО/ООС, прагнути до отримання морального задоволення в різних сферах життя. Вони не надають значення духовній стороні життя, що може негативно відображатися на їх адаптації до життя після бойових дій.

Щодо сфер життя, то найбільша кількість балів була отримана по шкалах сфер сімейного життя і професійного життя. Це означає, що цим сферам досліджуваних надають найбільше значення. Загалом така тенденція є нормальною, враховуючи, що більшість досліджуваних одружені, мають сім'ї і їхній вік передбачає спрямованість на сімейне життя.

Тривожним може бути те, що на найнижчому рівні знаходиться сфера освіти, а це може означати, що бійці АТО/ООС не прагнуть розширювати свій кругозір і підвищувати свій рівень освіченості.

Якщо порівнювати дані двох груп досліджуваних, то прослідковується певна різниця між цінностями чоловіків, які були в АТО/ООС і які не були в АТО/ООС. По загальних життєвих цінностях «Саморозвиток» для них є важливішим, ніж для учасників АТО/ООС, а «Матеріальне забезпечення», навпаки, знаходиться на нижчому рівні загальної ієрархії цінностей. Щодо життєвих сфер, то сфера захоплень для чоловіків, які не були в АТО, є значно важливішою, ніж для демобілізованих бійців. Можна припустити, що така різниця зумовлена тим, що, перебуваючи в зоні АТО, чоловіки не мають можливості та часу займатись своїми захопленнями та хобі і тому після повернення до нормального мирного життя не надають їм великого значення.

При розрахунках t-критерію Стюдента (Додаток В) було виявлено найбільший розрив між шкалами двох груп досліджуваних: «Високе матеріальне забезпечення» ($t = 0,01$) та «Збереження власної індивідуальності» ($t = 0,01$).

Це свідчить, що відмінність по цих цінностях між чоловіками, які були в АТО і які не були в АТО, має достовірну значущість і можна дійти висновку, що перебування в зоні військових дій впливає на загальну ієрархію цінностей людини.

За результатами дослідження було визначено середнє значення по суб'єктивним шкалам методики «СЖО» серед учасників АТО/ООС, над якими проводилось дослідження.

Ці результати свідчать, що плани військовослужбовців не мають реальної опори в сьогоденні і не підкріплюються особистою відповідальністю за їх реалізацію. Орієнтування смислового локусу на цілі виконує за таких умов функцію захисту від реальних проблем, часто за допомогою відходу в ілюзорно-компенсаторну реальність, при раціоналізації явищ об'єктивної реальності і реакцією на зовнішній світ за звинувачуючим типом, тобто шляхом приписування оточуючим недовірливості, нерозуміння і ворожості. При цьому стані зазначаються низькі показники локусу контролю життя і середні – локусу контролю себе. Така ситуація цілком виправдана тим, що після повернення із зони бойових дій людина змінюється. Перша причина – чиста фізіологія. У зоні бойових дій життя солдата постійно під загрозою. Змінити це він не може, і єдиний спосіб вижити – це виробити нові шаблони поведінки. Боець постійно насторожі, зауважує всі зміни в навколишньому середовищі, на будь-яку потенційну загрозу реагує миттєво. Ця реакція – ціна його життя і життя його побратимів. Тому вона так міцно, на рівні інстинктів, в'їдається в психіку.

Щодо результатів чоловіків, які не були в АТО/ООС, ситуація виглядає таким чином: найбільша кількість балів набрана за шкалою «Процес життя», що свідчить про їхню зацікавленість

в емоційній насиченості теперішнього життя. І локус контролю «Я» відповідає уявленню про себе як про сильну особистість, яка володіє власною свободою і достатньою свободою вибору, щоб будувати своє життя відповідно до своїх цілей та задач.

Загалом, порівнюючи результати обох груп досліджуваних за цією методикою, просліджується певна різниця у смисложиттєвих орієнтаціях, тому можна припустити, що АТО все-таки вплинуло на зміну цінностей чоловіків, які перебували в зоні бойових дій.

Розрахувавши *t*-критерій Стюдента, ми виявили, що достовірні відмінності між результатами учасників АТО і чоловіків, які не були в АТО, є лише за шкалою «Процес життя» ($t = 0,01$).

Дослідження виявило наявність статистично значущого зв'язку (Додаток Г) між шкалами «Доброта» і «Цілі життя» ($p = 0,05$). Оскільки «Цілі життя» характеризують осмисленість, спрямованість і часову перспективу і цілеспрямованість особистості, можливо, «Доброта» для досліджуваних, які перебували в АТО, лежить в основі сприймання життя і для них є важливим збереження благополуччя людей.

Також виявлений зв'язок ($p = 0,05$) між шкалами «Влада» і «Сфера сімейного життя». Таку ситуацію можна інтерпретувати таким чином, що учасники АТО саме в сімейних стосунках звикли виявляти владу. І сім'я є тим місцем, де він може реалізовувати свою домінантність і бажання влади.

Іншими шкалами, між якими був помічений кореляційний зв'язок, були «Цілі в житті» і «Сфера сімейного життя» ($p = 0,05$). На нашу думку, це може бути пов'язано з тим, що сімейне життя і є найголовнішою ціллю в житті учасника бойових дій, а також це може значити, що чим більш осмисленим є життя для досліджуваних, тим важливішими для них є сімейні цінності.

Також було виявлено зворотний кореляційний зв'язок між шкалами «Досягнення» і «Сфера сімейного життя» ($p = 0,01$), що можна аналізувати так: чим важливішою для демобілізованого бійця є спрямованість на досягнення в житті, тим менший рівень спрямованості на сімейні цінності.

І варто зазначити, що є обернений зв'язок між шкалами «Цілі життя» і «Особистий престиж» ($p = 0,01$), це свідчить про те, що в учасників АТО/ООС осмисленість життя і цілеспрямованість, відповідно, є важливішим за «особистий престиж». А «особистий престиж» як прагнення людини до визнання, поваги, похвали зі сторони інших, як правило, значимих людей не підкріплюється високою цілеспрямованістю і планами на майбутнє.

Аналіз виділених конструктів дав змогу виявити основні сфери, з якими досліджувані

пов'язують життєві цілі і цінності. Найголовнішими життєвими сферами миротворці бачать сімейне щастя та кар'єрний ріст, активну громадянську позицію, високе матеріальне забезпечення, та важливими для них також залишаються загальнолюдські цінності.

Характерним для більшості військовослужбовців є орієнтація на цілі життя, тобто це характеризує їх як цілеспрямованих людей, які мають плани на майбутнє і перспективи в житті. Але низькі бали за шкалою результативності свідчать про незадоволення прожитою частиною життя, це може бути пов'язано з тим, що, повернувшись із зони бойових дій, вони можуть повністю не усвідомлювати, що їх місія була важливою і що від цього є певний результат, також це може бути внаслідок фрустрації, яка виникає фону контрасту війни та мирного життя.

З огляду на викладене актуальним, на наш погляд, є вивчення показників ціннісно-смислових орієнтирів в учасників АТО/ООС. І наостанок варто додати, що наша задача як психолога полягає в тому, щоб допомогти особистості знайти і зрозуміти, які цілі наявні в цей момент життя, як жити далі після участі в бойових діях, не спираючись тільки на негативний досвід, який вони могли отримати в зоні бойових дій.

Висновки. Досліджувані результати підтверджують доцільність розробки комплексної програми психокорекції, метою якою буде формування конструктивних ціннісних орієнтацій та життєвих смислів у військовослужбовців-учасників АТО/ООС, що сприятимуть підвищенню рівня адаптації до умов мирного життя.

Література:

1. Василюк Ф.Е. Психология переживания. Москва : Из-во Моск. ун-та, 1984. 200 с.
2. Психология життєвої кризи / Відп. ред. Т.М. Титаренко. Київ, Агропромвидав України, 1998. С. 69–99.
3. Пушкирев А.Л., Доморацкий В.А., Гордеева Е.Г. Посттравматическое стрессовое расстройство: диагностика, психофармакотерапия, психотерапия. Москва : Изд-во Института психотерапии, 2000. 234 с.
4. Романюк Л. Становлення цінностей особистості: концептуальна модель та її методологічний потенціал. *Психологія особистості*. 2013. № 1. С. 138–148.
5. Тюрина В.С., Научитель Е.Д. Ценностные ориентации : учебное пособие. Киев : ООО «Международное финансовое агентство», 1998. 450 с.
6. Узнадзе Д.Н. Установка человека. Проблема объективации. Психология личности в трудах отечественных психологов. Санкт-Петербург : Питер, 2000. С. 87–91.

Чухрий І. В., Былына Д. И. Особенности ценностно-смысловой сферы военнослужащих, принимавших участие в антитеррористической операции

В статье по результатам теоретического анализа раскрыто понятие ценностных ориентаций и жизненных смыслов военнослужащих, принимавших участие в антитеррористической операции. По результатам эмпирического исследования выявлены ведущие ценностные ориентации и жизненные стратегии участников антитеррористической операции. Установлены различия в особенностях ценностных ориентаций и жизненных смыслов военнослужащих, принимавших участие в антитеррористической операции и военнослужащих, которые не принимали участие в вооруженных конфликтах. Исследуемые особенности, а именно низкие показатели по шкалам, которые соответствуют низкому стремлению к профессиональному становлению и личностному росту участников антитеррористической операции, требуют психокоррекционной помощи, так как указанные особенности являются ключевыми конструктами молодого возраста.

Ключевые слова: военнослужащие, участники антитеррористической операции, ценностные ориентации, жизненные смыслы, ценностно-смысловая сфера личности, общественная активность, социальные контакты.

Chukhrii I. V., Bylyna D. I. Characteristic features of the axiological area of the military, who participated in the Anti-Terrorist Operation

According to the theoretical analysis, the concept of valuable orientations and reasons for being of the military, who participated in the Anti-Terrorist Operation in the article are revealed. According to the empirical research, the leading valuable orientations and life strategies of the participants of the Anti-Terrorist Operation are identified. The differences in the characteristics of valuable orientations and reasons for being of the military, who participated in the Anti-Terrorist Operation and the military, who did not participate in the conflict are determined. The characteristics under study, namely the low scores on-scale, that correspond to a low desire for professional development and personal growth of the participants in the Anti-Terrorist Operation need the psycho-correctional assistance, since these features are principal constructs of the youthful stage.

Key words: military, participants of the Anti-Terrorist Operation, valuable orientations, reasons for being, axiological area of the personality, social activities, social intercourse.

С. В. Шевченкокандидат психологічних наук, доцент кафедри психології
Мелітопольський державний педагогічний університет
імені Богдана Хмельницького

ОСОБЛИВОСТІ ДІАГНОСТИКИ НАВЧАЛЬНОЇ МОТИВАЦІЇ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Стаття присвячена розгляду питань діагностики навчальної мотивації здобувачів вищої освіти. Представлено розбіжність поглядів науковців щодо теорії питання, наголошено на відсутності єдиного розуміння навчальної мотивації та класифікації навчальних мотивів. Експериментально досліджено особливості мотивації навчання у ЗВО здобувачів різних курсів, виявлено динамічні зміни у домінуючих мотивах навчання за умов спеціально організованого впливу.

Ключові слова: мотив, навчальна мотивація, ціннісна мотивація, навчальна діяльність, здобувачі вищої освіти, ЗВО.

Постановка проблеми. На сьогоденному етапі трансформації суспільства істотно змінюються зовнішні (соціальні) мотиви навчання, соціальна престижність вищої освіти, значущість професії, потреби суспільства у фахівцях певного напрямку, уявлення здобувачів вищої освіти про власну реалізацію, що суттєво модифікує внутрішні регуляторні ресурси особистості [9]. Велике значення в успішності здобувачів вищої освіти та майбутній самореалізації відіграє особистісна мотивація та зацікавленість у тому чи іншому різновиді навчальної діяльності; у засвоєнні того чи іншого навчального предмета вони (мотивація та зацікавленість) можуть виникати з майбутнього досвіду та в процесі навчання, бути глибокими чи поверхневими та ін. Задля підтримання мотивації та зацікавленості на високому рівні необхідно дотримання рівноваги між традиційністю і новизною викладання, розумна пропорціональність теоретичного та практичного матеріалу, висока підготовленість викладача до заняття, його добре самопочуття, творче викладання матеріалу, можливість активної самостійної участі здобувачів у засвоєнні матеріалу. Варто враховувати наявність певної межі психічних та психофізіологічних можливостей здобувачів, певної стійкості їх психічних процесів. Вони мають різний характер змін залежно від статі, віку, дотримання режиму сну, харчування та інших факторів [2, с. 121].

Не менш важливою проблемою є невизначеність мотивації вибору професії та недостатня психологічна підготовка до неї. Хоча більшість здобувачів мотивують вибір заклад вищої освіти (ЗВО) прагненням оволодіти спеціальністю, яка подобається, вважають, що навчання дасть їм змогу засвоїти певні знання, стати освіченими людьми, розвинути особистісні здібності і в подальшому приносити користь суспільству, частина здобувачів вищої освіти головним вважають отримати диплом та певну незалежність

у житті. Їм важко співвіднести себе з майбутньою професією, спеціальністю, однак вони точно знають, що вища освіта необхідна. Є й такі, для яких отримання вищої освіти розглядається як засіб досягти високого матеріального забезпечення та просунутися в кар'єрі. Враховуючи неоднозначність професійної орієнтації, вищій школі доводиться вирішувати цю проблему вже в освітньому процесі [10]. Враховуючи це, особливої актуальності набувають питання вивчення та діагностики навчальної мотивації здобувачів вищої освіти з урахуванням всіх аспектів цієї проблеми.

Проблема мотивації навчання є однією з центральних у педагогічній психології, оскільки і результат, і процес засвоєння знань значною мірою залежать від залученості до навчального процесу, зацікавленості особистості тих, хто навчається [7; 15]. Проблема мотивації навчальної діяльності студентів розглядали зарубіжні і вітчизняні учені: Л. Божович, Л. Виготський, В. Вилюнас, І. Васильєв, М. Боришевський, Б. Додонов, О. Донцов, О. Дусавицький, Є. Ільїн, О. Коваленко, Г. Костюк, О. Леонтьєв, Й. Лінгардт, С. Максименко, А. Маркова, А. Маслоу, В. М'ясищев, В. Семиченко, О. Скрипченко, Д. Узнадзе, Х. Хекхаузен, П. Якобсон, М.А. Плис [12] та ін.

Як зазначає Є.П. Ільїн [7], значна кількість досліджень мотивації навчальної діяльності несе на собі відбиток недоліків у поглядах на мотивацію і мотив, які існують у психології. Під мотивом навчальної діяльності розуміють усі чинники, які зумовлюють вияви навчальної активності: мету, потреби, установки, почуття обов'язку, інтереси, тощо. У психолого-педагогічній літературі немає єдиного розуміння навчальної мотивації та класифікації навчальних мотивів. Різні дослідники використовують подібні, але не синонімічні, поняття для позначення цього феномена, а саме: навчальна мотивація, мотивація навчання, мотивація навчальної діяльності, мотиваційна сфера,

мотиваційний синдром. І.О. Зимня [5] визначає навчальну мотивацію як окремий вид мотивації, що включено в діяльність навчання або навчальну діяльність.

У дослідженні мотиваційної сфери особистості у навчальній діяльності О.В. Карпова [8] запропонувала розглядати її як інтегративний ефект взаємодії двох основних категорій детермінант – загальних і специфічних. О.Л. Афанасенкова під час вивчення мотивів навчання та їхньої зміни в процесі навчання студентів [1] дійшла висновку, що мотиваційна готовність студентів є необхідним компонентом успішності професійної діяльності. Г.Г. Бугрименко [4] було виявлено зв'язок внутрішньої навчальної мотивації з когнітивною складовою частиною образу «Я». Цей зв'язок виявляється в тому, що студенти з більш складним, «тонким» образом «Я», які усвідомлюють у деталях свої відмінності від значущих інших, характеризуються більш високим рівнем внутрішньої навчальної мотивації. У дослідженні психолого-педагогічних особливостей мотивів навчальної діяльності студентів різних вишів О.О. Чаденкової [14] визначено, що мотиви навчальної діяльності як психологічний феномен можуть змінюватися стихійно і цілеспрямовано, але найчастіше залежать від статевовікових, інтелектуальних й особистісних особливостей студентів, а також від професійної спрямованості вишу.

Особливий інтерес становлять дослідження управління процесами мотивації діяльності, проведені В.А. Іванніковим. Вчений виділяв прийоми свідомого впливу на процес мотивації: поєднання двох смислів в одній дії, мовна самостимуляція, використання символів-нагадувань про наслідки, навмисна зміна привабливості мотиву [6].

Позиція єдиної інтерпретації емоційних й мотиваційних процесів, як зазначив Ю.Ю. Палайма, вочевидь пов'язана з тим, що емоційність у цьому разі виступає як іманентна властивість мотиву. Тому одне і те саме явище різні автори розглядають то як прояви волі, то як мотивацію, то як емоції. В дослідженні самооцінок вольових якостей такі якості, як відповідальність, ініціативність, самостійність, обов'язковість, енергійність, пов'язані із соціально-нормативною регуляцією, а рішучість, сміливість – із мотиваційною [11].

Мета статті. Головною метою роботи є експериментальне дослідження навчальної мотивації здобувачів вищої освіти. З огляду на мету роботи були поставлені такі завдання: проаналізувати особливості мотивації навчання у ЗВО здобувачів різних курсів, визначити наявність чи відсутність у них ціннісної мотивації до навчання, дослідити динамічні зміни у домінуючих мотивах навчання за умов спеціально організованого впливу.

Виклад основного матеріалу. Для успішного навчання у вищій школі має значення наявність

у здобувачів вищої освіти ціннісної мотивації до навчання, яка розглядається нами як ставлення до навчання, що виявляється в прагненні оволодіти спеціальністю, засвоїти певні знання, стати освіченою людиною та розвинути особистісні здібності. Враховуючи означену мету та завдання роботи, нами було проведено експериментальне дослідження із застосуванням методики **«Мотивації навчання у ВНЗ» (авт. Т.І. Ільїна)**. Створюючи цю методику, її автор використовувала низку інших відомих методик. У ній є три шкали: «Придбання знань» (прагнення до придбання знань, допитливість); «Оволодіння професією» (прагнення оволодіти професійними знаннями і сформулювати професійно важливі якості); «Отримання диплома» (прагнення придбати диплом при формальному засвоєнні знань, прагнення до пошуку обхідних шляхів під час здачі іспитів і заліків).

З метою виявлення домінуючих мотивів навчання здобувачів вищої освіти до експерименту було залучено 285 здобувачів вищої освіти різних факультетів (I–III курсів) Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького. Результати, що були отримані, представлені на рис. 1.

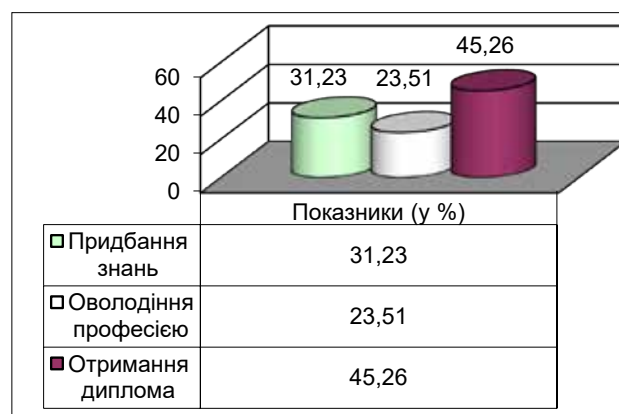


Рис. 1. Домінуючі мотиви навчання здобувачів вищої освіти (n=285)

Отже, як видно з наведеної діаграми (рис. 1), більшість здобувачів (45,26%) *орієнтовані у процесі навчання* у ЗВО тільки на отримання диплома. Вони прагнуть, насамперед, придбати диплом формально засвоюючи знання, прагнуть до пошуку обхідних шляхів під час здачі іспитів і заліків. Тобто можна говорити про наявність неціннісної мотивації навчання у ЗВО, що може бути визвана нав'язанням установки отримання вищої освіти з боку батьків, оточення без наявності внутрішньої мотивації до цього. Разом із цим 31,23% респондентів все ж таки мають *прагнення до придбання знань*, виявляючи допитливість, цілеспрямованість та самостійність у процесі їх засвоєння. Для 23,51% опитаних важливим є

саме оволодіння професією. Вони прагнуть оволодіти професійними знаннями і сформувати професійно важливі якості, стати освіченою людиною та високопрофесійним спеціалістом.

В межах нашого дослідження інтерес представляє також виявлення особливостей навчальної мотивації в розрізі різних курсів. Після порівняння результатів виявлення домінуючої мотивації навчання у ЗВО здобувачів I та III курсів виявлені такі показники (рис. 2).

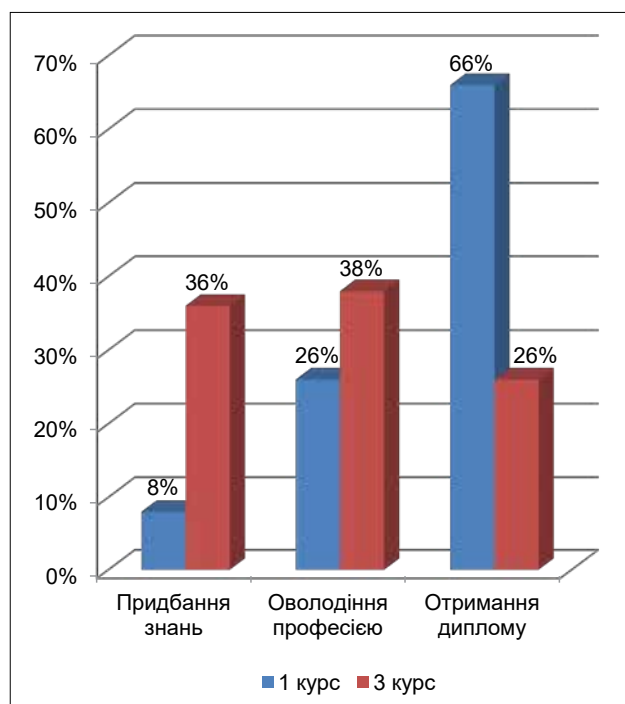


Рис. 2. Порівняльні результати діагностики здобувачів вищої освіти I та III курсів за методикою «Мотивація навчання у ВНЗ» (авт. Т.І. Ільїна)

Як демонструє рис. 2 у більшості здобувачів вищої освіти I курсу ціннісна мотивація навчання у виші має малий відсоток, адже більшість першокурсників орієнтовані, насамперед, на отримання диплому (66,00%), то на III курсі пріоритетним є оволодіння професією (39,00%) та придбання знань (36,00%), тобто більш ціннісна мотивація навчання у ЗВО. На нашу думку, це пов'язано з тим, що навчання на старших курсах є більш професійно орієнтовним та дає змогу здобувачам відчувати необхідність оволодіння про-

фесійними знаннями і формування професійно важливих якостей.

З огляду на результати діагностики нами була розроблена програма соціально-психологічного тренінгу «Мотиваційний поштовх», спрямована на підвищення мотивації навчання шляхом актуалізації життєвих планів та мрій щодо професійної самореалізації. Підґрунтям для розробки тренінгової програми став *особистісно-орієнтований підхід*, розроблений І.Д. Бехом [3]. Основу цього підходу становлять самоцінність особистості, глибока повага та емпатія до неї, врахування її індивідуальності тощо. Він втілює демократичні, гуманістичні положення щодо формування і розвитку особистості, для якої свобода й соціальна відповідальність виступають домінуючими життєвими орієнтирами. Основними *принципами функціонування означеного підходу* є такі: принцип цілеспрямованого створення емоційно збагачених ситуацій (активний вплив на особистість, створення відповідних умов із метою сприйняття та засвоєння нових знань, які емоційно переживаються та набувають особистісної значущості); принцип особистісно розвивального спілкування (розуміння, визнання та сприйняття особистості); принцип використання співпереживання як психологічного механізму у вихованні особистості (включає два пізнавальних компоненти, як-от вміння вирізнити й назвати емоції, які переживають інші люди, і прийняти чужу позицію, та емоційний компонент – здатність до душевного відгуку); принцип систематичного аналізу особистістю власних вчинків та вчинків інших (це сприяє формуванню здатності передбачити згадані результати та позитивно позначається як на виробленні навичок поведінки, так і на подоланні миттєвих прагнень, станів, бажань). Зазначені принципи важливо застосовувати тоді, коли особистість прагне по-новому сприйняти себе та оточуючі обставини, намагається оволодіти новими способами поведінки та взаємодії з людьми, що позначається на сприйнятті нової інформації [21].

За результатами формувального експерименту, за умов спеціально організованого впливу (після проведення соціально-психологічного тренінгу) відбулись позитивні зрушення у показниках навчальної мотивації здобувачів вищої освіти (таблиця 1).

Таблиця 1

Мотиви навчання студентів експериментальної (n=30) та контрольної (n=28) груп за результатами проведення формувального експерименту n=58

Мотиви навчання	Показники у % (абсолютна кількість)			
	Експериментальна група		Контрольна група	
	до	після	до	після
Придбання знань	33,36 (10)	36,67(11)	28,57 (8)	28,57 (8)
Оволодіння професією	10,00 (3)	36,67 (11)	7,14 (2)	10,71 (3)
Отримання диплома	56,66 (17)	26,66 (8)	64,29 (18)	60,71 (17)

Як ми можемо бачити з табл. 1, в експериментальній групі відбулось збільшення на 26,67% кількості здобувачів, які прагнуть, насамперед, оволодіти професією (з 10,00% до 36,67%). Тобто в них трапилось переосмислення себе як майбутнього професіонала, вони стали прагнути сформулювати професійно важливі якості, стати освіченою людиною та високопрофесійним спеціалістом. Крім того, дещо зросла чисельність осіб (з 33,36% до 36,67%), які орієнтовані на придбання певних професійних знань, виявляючи допитливість, цілеспрямованість та самостійність у процесі їх засвоєння. За рахунок цього на 30,00% зменшилась кількість опитаних, що пріоритетним у процесі навчання у ЗВО вважають лише отримання диплома та вищої освіти. Тобто можна констатувати, що мотивація до навчання експериментальної групи після проведення відповідних заходів стала більш ціннісною. Аналізуючи показники контрольної групи вбачаємо лише поодинокі зміни. Лише на 3,57% відбувся зсув у мотивах оволодіння професією та отримання диплома.

Тож, результати формульованого експерименту свідчать, що спеціально розроблена програма сприяла формуванню у здобувачів вищої освіти ціннісної мотивації навчання у ЗВО (орієнтуючись на придбання знань, виявлення допитливості та самостійності під час виконання інтелектуальних завдань). Таким чином, отримані дані дають змогу констатувати доцільність і високу ефективність впровадженої тренінгової програми.

Висновки. У результаті дослідження виявлено особливості мотивації навчання у ЗВО здобувачів різних курсів визначено динамічні зміни у домінуючих мотивах навчання за умов спеціально організованого впливу. Аналіз отриманих даних дає змогу дійти таких висновків:

1) у психолого-педагогічній літературі немає єдиного розуміння навчальної мотивації та класифікації навчальних мотивів. Різні дослідники використовують подібні, але не синонімічні, поняття для позначення цього феномена, а саме: навчальна мотивація, мотивація навчання, мотивація навчальної діяльності, мотиваційна сфера, мотиваційний синдром;

2) для успішного навчання у вищій школі має значення наявність у здобувачів вищої освіти *ціннісної мотивації до навчання*, яка розглядається нами як ставлення до навчання, що виявляється в прагненні оволодіти спеціальністю, засвоїти певні знання, стати освіченою людиною та розвинути особистісні здібності;

3) експериментальні дані свідчать про орієнтацію більшості здобувачів у процесі навчання у ЗВО на отримання диплома. Вони прагнуть, насамперед, придбати диплом, формально засвоюючи знання, прагнуть до пошуку обхідних шляхів під час здачі іспитів і заліків. Це може бути визвано

нав'язанням установки отримання вищої освіти з боку батьків, оточення без наявності внутрішньої мотивації до цього;

4) навчання на старших курсах є більш професійно орієнтовним та дає змогу здобувачам відчувати необхідність оволодіння професійними знаннями і формування професійно важливих якостей, що позначається на показниках домінуючої мотивації навчання у ЗВО;

5) тренінгова програма з підвищення мотивації навчання шляхом актуалізації життєвих планів та мрій щодо професійної самореалізації, побудована на засадах особистісно-орієнтованого підходу, виявила позитивні зрушення у показниках навчальної мотивації здобувачів вищої освіти.

Видається важливим вивчення факторів, які впливають на формування навчальної мотивації здобувачів вищої освіти, що вбачається нами перспективним напрямом подальших досліджень.

Література:

1. Афанасенкова Е.Л. Мотивы обучения и их изменение в процессе обучения студентов вуза : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Москва, 2005. 23 с.
2. Бачериков Н.Е. Психогигиена умственного труда учащейся молодежи / Н.Е. Бачериков, М.П. Воронцов, Э.И. Добромиль. Киев : Здоровье, 1988. 168 с.
3. Бех І.Д. Виховання особистості : у 2 кн. Київ : Либідь, 2003. Кн. 1: Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади. 280 с.
4. Бугрименко А.Г. Соотношение образа «Я» и внутренней учебной мотивации студентов : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Москва, 2007. 24 с.
5. Зимняя И.А. Педагогическая психология. Москва : Логос, 2004. 384 с.
6. Иванников В.А. Психологические механизмы волевой регуляции. 2-е изд. Москва : УРАО, 1998. 144 с.
7. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. Санкт-Петербург : Питер, 2002. 512 с.
8. Карпова Е.В. Структура и генезис мотивационной сферы личности в учебной деятельности : автореф. дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.07. Ярославль, 2009. 51 с.
9. Кочарян О.С. Структура мотивации навчальної діяльності студентів : навчальний посібник / О.С. Кочарян, Є.В. Фролова, В.М. Павленко. Харків : Нац. аерокосм. ун-т ім. М.Є. Жуковського «Харк. авіац. ін-т», 2011. 40 с.
10. Малінка О.О. Психологічні проблеми мотивації навчально-професійної діяльності студентів у сучасних умовах. URL: www.psych.kiev.ua.
11. Палайма Ю.Ю. Опыт исследования относительной силы мотива и формирования соревновательной установки у спортсменов.

Психология и современный спорт : сборник науч. работ психологов спорта социалистических стран. Москва, 1973. С. 86–99.

12. Плис М.А. Факторы формирования у студентов мотивации к обучению. *Актуальні проблеми державного управління, педагогіки та психології*. 2012. № 9. С. 300–305.
13. Чаденкова О.А. Психолого-педагогические особенности мотивов учебной деятельности

сти студентов различных вузов : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Самара, 2003. 19 с.

14. Эффективность учебной деятельности студентов: проблема выбора факторов успешности и мишеней педагогического воздействия / А.С. Кочарян, Е.В. Фролова, В.Н. Павленко, Н.А. Чичихина. *Проблеми емпіричних досліджень у психології*. 2009. Вип. 2. С. 379–387.

Шевченко С. В. Особенности диагностики учебной мотивации соискателей высшего образования

Статья посвящена рассмотрению вопросов диагностики учебной мотивации соискателей высшего образования. Представлены расхождения взглядов ученых на теорию вопроса, отмечено отсутствие единого понимания учебной мотивации и классификации учебных мотивов. Экспериментально исследованы особенности мотивации обучения в учреждениях высшего образования соискателей различных курсов, обнаружены динамические изменения в доминирующих мотивах обучения в условиях специально организованного воздействия.

Ключевые слова: мотив, учебная мотивация, ценностная мотивация, учебная деятельность, соискатели высшего образования, учреждения высшего образования.

Shevchenko S. V. Peculiarities of diagnostics of educational motivation of higher education applicants

The article is devoted to the examination of issues of diagnostics of educational motivation of applicants for higher education. The differences of views of scientists on the theory of the issue are presented, the lack of a common understanding of learning motivation and the classification of learning motives is noted. Experimentally investigated features of the motivation of learning in institutions of higher education of applicants of various courses, found dynamic changes in the dominant motives of learning in a specially organized impact.

Key words: motive, learning motivation, value motivation, learning activities, applicants for higher education, institutions of higher education.

СПЕЦІАЛЬНА ПСИХОЛОГІЯ

UDC 305-035.6-056.36

I. V. Dmytriieva

Doctor of Pedagogic Sciences,
Professor at the Department of Technology of Special and Inclusive Education
Donbass State Pedagogical University

A. S. Ivanenko

Candidate of Psychological Sciences,
Associate Professor at the Department of Technology of Special and Inclusive Education
Donbass State Pedagogical University

SEX-ROLE PARENTING MENTALLY RETARDED TEENAGERS

This article analyzes the features of manifestation of sex-role behavior of mentally retarded adolescent students. The results of the study was to investigate the nature of the manifestation of sex-role behavior in mentally retarded adolescents (adoption of its sex, gender determination regarding interpersonal relationships, values and direction). The methodology of working on forming ideas about the future family of pupils with intellectual disabilities is presented in the article. The psycho-correction program for students of grades 8–9 of the special school is presented, aimed at forming adequate gender-role behavior, acceptable forms of relations with the opposite sex, constructive ideas about the future husband or wife and about themselves as future peasants.

Key words: sex-role behavior, masculinity, femininity, adolescents with intellectual disorders, presentation, psycho-correction program.

The introduction. Nowadays it's typical for society the transformation of social aims and changing of views on the tender roles and stereotypes, the social roles of women and men are crossing now, a large number of male areas of social activities are mastered by women and vice versa. These trends do not pass over a negative impact on the sphere of family and domestic relations: the instability of marriages among young people, the lack of young people's willingness for performing family roles, the increasing of internal family conflicts and the increasing of the number of divorces [1; 2].

The teenagers' idea of male and female qualities in the future have a significant impact on the relations between a man and a woman in all spheres of life, and especially in the family and domestic sphere. The peculiarities of formation of these ideas depend on the following factors: the expression of teenagers' sex-role behavior; the realization and emotional experience by a teenager of gender identity; the expression of masculine and feminine qualities of boys and girls. The active teenagers' assimilation of forms of behavior and the formation of their character affect the formation of ideas about the qualities which are typical for men and women in accordance with the parents' view, the reference group, society in whole about masculinity and femininity.

The problem of formation of the traditional qualities of boys' masculinity and girls' femininity is rather urgent in special education, and directly in the pro-

cess of mentally retarded teenagers' training for future family life. The psychophysical and intellectual disorders affect the ability to orient to sex-role standards and norms of relationships according to N. Zaihrayeva. The scientist said that the formation of sex-role ideas of teenagers with intellectual disabilities is characterized by incompleteness, low level of generality, poor differentiation of tender roles though it meets the general patterns of development. The mentally retarded teenagers' mastering of disharmonious aims of masculinity and femininity affects the destructive nature on young men and women's formation of sex-role ideas [4; 5; 6].

The purpose of the article – to identify the main directions of forming ideas about the future family of teenagers with mental disabilities.

The main presentation of the material. In order to reveal the dominance of masculine or feminine behavior of mentally retarded teenagers, the research have been carried out by us. The results show that for the most of mentally retarded boys the dominance of masculine behavior is typical, that shows up in the boys' preference for male companies. They enjoy sports and active games, they also resort to power methods in conflict settlement, their appearance and style of dress meet the male standards. Among the most of girls of special school the feminine behavior dominates – the girls prefer female society, they like variety of women's affairs – to sew, to cook, heightened sentimentality and self-doubt

show up in their behavior, the appearance and style of dress meet female standards. For our study of peculiarities of sex-role identification of pupils with intellectual disabilities we conducted a design methodology – the picture “Draw a person of the same sex and the opposite one”. According to H. Mahovir, the author of the picture is unconsciously identified himself with the represented person and he or she gives her or him the own internal and external features.

The analysis of the teenagers’ pictures allowed to reveal the peculiarities of boys and girls’ notions of a person of male and female sex. The level of these notions is determined by the number of sexual characteristics presented in pupils’ pictures. The images of the following sexual characteristics of drawn men and women are considered at the analysis:

1) the accordance of figure peculiarities of a sex, which are pictured on it (the broad shoulders and smooth waist of men; small shoulders and rounded hips of women);

2) the accordance of sex’s clothes and accessories, which are pictured on it (pants, a shirt, shorts, a briefcase of men; a dress, a skirt, a blouse, a handbag, jewelry of women);

3) the accordance of the sex’s appearance, which are pictured on it (short hair or a forelock of men; braids, long hair, bows, makeup of women);

4) the accordance of a man or a woman’s sexual characteristics which were painted (primary and secondary sexual characteristics).

The received data of the pictures “Draw a person of the same sex” indicate that the ideas of the sexual characteristics of the majority of pupils both the special school and the regular school meet the traditional characteristics. For the most of boys and girls did not have much difficulty in the depicting of a person of the same sex, the figures peculiarities, clothing and accessories, appearance, primary and secondary sexual characteristics to corresponding sex were pictured on it. The data of the picture “Draw a person of the opposite sex” indicate that the ideas of the sexual characteristics of the opposite sex among the majority of young men and women both with intellectual disabilities and with normal intellect development meet the traditional ideas of men and women’s sex characteristics. However, the analysis of the received data show that a female person was depicted in details on the mentally retarded boys’ pictures, than a male person on mentally retarded girls’ pictures.

At the analysis of a series of pictures “Draw a person of the same sex and the opposite one” for interpretation it was used the elements of H. Mahovir’s projective methodology – the picture “Draw a person”, which aims to identify individual peculiarities of children: the notion of himself, the level of communication skills, the level of intellectual development, and also peculiarities of sex-role identity. H. Mahovir highlights beautiful eyes, long eyelashes, full lips,

clearly drawn face and its features among the characteristics of sex-role identity. It was determined the number of typical differences as a result of the teenagers’ pictures interpretation.

The obtained data indicate that the level of sex-role identification of mentally retarded boys and girls is lower than of boys and girls with normal intellectual development. Also it was found that the mentally retarded boys’ level of sex-role identification is higher than mentally retarded girls according to the pictures of the opposite sex. That is, on the boys’ pictures it was depicted more sex characteristics typical for women. This is due to the fact that there are a lot of women among boys’ surrounding – mother, grandmother, teaching staff of the school, which generally consists of women. The level of sex-role identification according with the pictures of opposite sex of mentally retarded girls is lower compared with boys. Men characters are depicted incomplete on the girls’ pictures, there was a lack of such qualities as courage, virility, some of these men have feminine image – the elements of female hairstyle, plenty of accessories, clothing in the style of “unisex”. This is due to the modern youth subcultures where in external boys’ style there are elements of the female image and vice versa, the girls imitate male images. Also, as the analysis of personal records shown the girls who had difficulties in the depicted of an opposite sex man, most of them were from single-parent families, where they were brought up by mothers or grandmothers. So these girls don’t have obvious example of a men in the family that affects the reducing of ideas of sexual characteristics of the opposite sex.

The data of the analysis led to the following conclusions:

- at first, the level of intellectual development of teenagers affects their level of sexual identity, it means that teenagers with normally intellect development, in comparison with the mentally retarded teenagers, identify their opposite sex for more qualities of features;

- at second, the awareness about the features of their own sex is higher than the opposite one of both the students of special school and regular school;

- at third, the knowledge of their own sexual characteristics of mentally retarded girls is broader than boys, and the boys, for their turn, have wider knowledge of the sexual characteristics of the opposite sex than girls;

- at fourth, the idea of the differences between a male and a female is formed in the most of majority of both teenagers with intellectual disabilities and normally intellect development;

- at fifth, the sex-role identification of mentally retarded boys and girls meets their sex, teenagers with intellectual disabilities identify themselves with a person of his or her own sex, they have psychological traits and behavior characteristics that are peculiar to their sex.

The results of the analysis of different aspects of scientific, educational and methodological literature and a number of scientific and psychological studies show the necessity of creation of the integrated system of working on forming the peculiarities of displaying of mentally retarded teenager pupils' sex-role behavior.

The methodology of correctional work is developed, which includes a set of lectures for parents such as "Training of pupils with intellectual disabilities for the future family life" and a set of lectures for pedagogues such as "I am a future family man" to form ideas about the future family of pupils of 8th and 9th forms with intellectual disabilities. While developing the methodology we relied on the regulations on the age peculiarities of adolescents and their intellectual characteristics. It is the adolescence is considered to be the most favorable age for the family life according the psychological and pedagogical literature, which is one of the most important in gender role determination and the establishment of an individual. Adolescence has all the necessary prerequisites for preparing the younger generation for future family life and is characterized by: the creating of the plans for adulthood, the origin of the need to communicate with teenagers of the opposite sex, the finishing of puberty of a personality, the awakening of the need to love and be loved, the emergence of sexual interest. It's indicated in the studies of T. Vlasova, V. Kuzmina, K. Lebedynska, O. Mastukova [3], M. Matveev, S. Mironova, V. Synyov, M. Pevzner and others that the period of adolescence of teens with mental disabilities passes disharmoniously. The difficulty of adolescent of the teenagers with intellectual disabilities increases because of mental disorder which is closely linked with the problem of social adaptation of these children.

The peculiarities of mental activity of pupils with intellectual disabilities which are significantly differ from the norm, play a significant role in forming their identity in the mechanisms of interiorization of moral concepts and their implementation in the existing norms of behavior (N. Buffet, I. Yeremenko, A. Kapustin, N. Tarasenko, R. Muravyeva and others), which creates conditions for easier mastering of unwanted forms of behavior.

While developing the forming stage of our investigation, we relied on the complex of psychological and pedagogical methods, which included the elements of psychotherapy, plot and role playing games, training techniques and psychological methods such as psychotherapy schools like Gestalt therapy, psychodrama, transactional analysis.

So the proposed program of forming ideas about the future family of teenagers with intellectual disabilities includes three components: work with students; educational work with pedagogues; educational work with parents.

The first unit includes the work directly with pupils of 8th and 9th forms of special school. So the leading idea in the upbringing of a future family man is the idea of harmonization, which is based on the complex interaction of parents and pedagogues with the orientation on the pupils' subjective inclusion according to S. Anisutyina. In order to form ideas about the future family of teenagers with intellectual disabilities we have developed the complex program "I am a future family man", which is intended for students of 8th and 9th forms of special school. The program includes 34 correctional and developmental activities that should be conducted once every two weeks for two years. The duration of the correctional and developmental lesson is 45 minutes.

The complex program "I am a future family man" consists of four parts, the first part is "Origin of the family" and the second part is "Building of family relationship" is designed for students of 8th forms, the third part is "Organization of family life" and the fourth part is "I am a future family man" – for the 9th form.

The lessons on proposed integrated program "I am a future family man" should be conducted once every two weeks for two years. All lessons should take place in the afternoon in the office of psychological relief. It should be group lessons. The number of members of the group should consist of from 10 to 12 pupils.

The second unit includes instructive work with parents. In fact, the researches of K. Vitek, M. Vovchyk-Blakytina, A. Volkov, I. Klemantovych, S. Kratochvil, Z. Freud, S. Tselmer, V. Cherednichenko, C. Jung, T. Yufereva and others prove that parent's family affects the fate of the young couple and their family well-being in the future, because the children tend to transfer unconsciously the model of their parents' relationship in their own family. That's why work with parents is an important part in the preparation of teenagers with intellectual disabilities for the future family life [7].

With this purpose we have developed the complex of lectures for parents "Upbringing of a future family man", which includes 18 lectures to be conducted by the psychologists at the parents' meetings twice a year with the parents from 1st to 9th forms. The main purpose of the complex lectures for parents "Upbringing of a future family man" was the instruction of parents of teenagers with intellectual disabilities and increasing of their level of pedagogical competence in areas such as boys and girls' peculiarities in upbringing, the culture of family communication, especially teens, forming the necessary qualities of a future family man.

The third unit included educational work with pedagogues. S. Maksimenko and M. Zabrotskyi emphasize that not in all families healthy and favorable moral and psychological climate for a person is dominated who can realize himself as a family

man, so, according to scientists, the school can be helpful. O. Mastjukova emphasizes that a special school is considered the main coordinating source of tasks realization for training such children for future family life [3].

So, the set of lectures for pedagogues "Training of pupils with intellectual disabilities for future family life" entered in methodology of forming ideas about the future family of pupils of 8th and 9th forms. The proposed lectures intended for conducting by their psychologist 10 times a year with the teachers and educators to provide psychological education on the issue of training of pupils of a special school for family life.

Conclusions. One of the main tasks of the special psychology is to provide the children with peculiar educational needs with optimal integration in modern conditions of life. One of the components of social adaptation of persons of this category, including pupils with intellectual disabilities is marriage and building their own family. Today to the problem of training of pupils with intellectual disabilities for future family life is given insufficient attention, as the problems of formation and development of the young families of people with intellectual disabilities are evidenced.

Thus, the problem of education of a teenager with intellectual disabilities as a future family man is very urgent today and it requires timely solution. So it is necessary to implement an integrated system of fam-

ily education of adolescents and young people with intellectual disabilities to family life, which should be based on the complex interaction of parents and professionals of specialized educational institutions.

References:

1. Бурнард Ф. Тренинг межличностного взаимодействия. Санкт-Петербург, 2001. 247 с.
2. Вольф К.Б., Хапке А. Учить и руководить. Культура и конфликт. Берлин : OWEN, 2005. 194 с.
3. Мастюкова Е.М. Семейное воспитание детей с отклонениями в развитии. Москва : ВЛАДОС, 2004. 398 с.
4. Омарова П.О. Формирование социальной компетентности у умственно отсталых учащихся подросткового возраста. *Известия Российского государственного педагогического университета имени А.И. Герцена*. Санкт-Петербург, 2009. № 112. С. 250–256.
5. Сухомлинський В.О. Батьківська педагогіка. Київ : Радянська школа, 1978. 263 с.
6. Burgess E.W. The Family in a Changing Society. *Amer. Journ. Sociol.* 1948. Vol. 53. P. 250.
7. Rosenberg P.B. Attention deficit disorder and hyperactivity. *Indian J. Ped.* 1990. Vol. 57. № 3. P. 353–360.
8. Web site Prosecutor General's Office of Ukraine. URL: http://www.gp.gov.ua/ua/konstitution_zakoni_ukraine.html.

Дмитрієва І. В., Іваненко А. С. Особливості статево-рольового виховання підлітків з інтелектуальними порушеннями

У представлений статті проаналізовано особливості прояву статево-рольової поведінки підлітків з інтелектуальними порушеннями та визначено основні психолого-педагогічні умови її корекції. Наведено результати дослідження щодо прийняття ними своєї статевої належності, гендерного самовизначення щодо міжособистісних стосунків, гендерних цінностей і спрямованості. Представлено психокорекційну програму для учнів 8–9 класів спеціальної школи, спрямовану на формування адекватної статево-рольової поведінки, прийнятних форм взаємин із протилежною статтю, конструктивних уявлень про майбутніх чоловіка або дружину та про себе як майбутнього сім'янина.

Ключові слова: статево-рольова поведінка, маскуліність, фемініність, підлітки з інтелектуальними порушеннями, уявлення, психокорекційна програма.

Дмитриева И. В., Иваненко А. С. Особенности поло-ролевого воспитания подростков с интеллектуальными нарушениями

В представленной статье проанализированы особенности проявления поло-ролевого поведения подростков с интеллектуальными нарушениями и определены основные психолого-педагогические условия его коррекции. Приведены результаты исследования особенностей принятия ими своей половой принадлежности, гендерного самоопределения относительно межличностных отношений, гендерных ценностей и направленности. Представлена психокоррекционная программа для учащихся 8–9 классов специальной школы, направленная на формирование адекватного поло-ролевого поведения, приемлемых форм взаимоотношений с противоположным полом, конструктивных представлений о будущих муже либо жене и о себе в качестве будущего семьянина.

Ключевые слова: поло-ролевое поведение, маскулинность, феминность, подростки с интеллектуальными нарушениями, представления, психокоррекционная программа.

КОРЕКЦІЙНА МУЗИКОТЕРАПЕВТИЧНА ПРОГРАМА ПІЗНАВАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

У статті розглядаються питання, пов'язані із впливом музики на дітей з особливими освітніми потребами (діти з розладами аутичного спектра та із синдромом дефіциту уваги і гіперактивністю). Розкрито особливості розвитку пізнавальної активності дітей з особливими освітніми потребами. Запропоновані основні види використання музикотерапії у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами.

Ключові слова: діти з особливими освітніми потребами, діти з розладами аутичного спектра (РАС), діти з синдромом дефіциту уваги і гіперактивністю (СДУГ), музичне сприйняття, психокорекція, музикотерапія.

Постановка проблеми у загальному вигляді.

З кожним роком в Україні, як і в усьому світі, зростає кількість дітей з особливими освітніми потребами (ООП). Нині навчання і виховання дітей з особливими освітніми потребами відбувається не лише в спеціальних закладах освіти, а й в загальноосвітньому просторі. Для корекції їхніх психофізичних порушень необхідні нові нетрадиційні методи та моделі психолого-педагогічної допомоги. І саме музикотерапія є одним із таких методів, який використовує музику як засіб мобілізації інтелектуальних, емоційних, рухових, мовленнєвих та інших функціональних можливостей організму дитини.

Лікувальний вплив музики було відзначено ще з найдавніших часів. У стародавньому Єгипті безсоння лікували з допомогою співу хору, а в стародавній Греції з допомогою звуків сурми позбавляли від розладів нервової системи. Сучасна ж музикотерапія стала розвиватися у другій половині XX століття. Вплив музики на фізіологічні процеси нашого організму став предметом дослідження вчених різних країн. На основі їхніх досліджень і було засновано музикотерапію як наукову дисципліну.

В. Сухомлинський наголошував, що в руках педагога є могутній засіб попередження грубості, безсердечності, моральної невихованості, а саме лікування музикою. Дітям музикотерапія допомагає прищепити любов до музики, навчити розуміти й слухати, збагатити знання про навколишній світ. Для того щоб музикотерапія позитивно вплинула на виховання й розвиток дітей, обов'язково потрібно враховувати особливості їхнього розвитку.

У наукових роботах К. Щедролосевої, Л. Гаврілової, Н. Кривошеї [4] розкриті лікувально-педагогічні можливості музики, її вплив на емоційний стан дошкільників. Проте вплив музикотерапії саме на розвиток пізнавальної активності дітей

дошкільного віку з особливими освітніми потребами не досить досліджений.

У галузі спеціальної психології є велика кількість досягнень стосовно методів роботи з дітьми з особливими освітніми потребами. Та, незважаючи на це, музикотерапевтичний підхід вивчено не досить. Саме тому, на нашу думку, є потреба у розробці нових, альтернативних шляхів психокорекції, що будуть позитивно впливати на розвиток пізнавальної активності дітей з особливими освітніми потребами та матимуть суттєві результати. Тому роль музикотерапевтичного підходу у психології значно зростає.

Аналіз останніх досліджень. Перші розробки проблеми позитивного впливу музики з'являються наприкінці XIX століття. В. Бехтерев зазначав, що музичний твір, який за своїм станом співпадає з настроєм слухача, викликає сильне враження, а твір, що дисгармоніє з настроєм слухача, може не тільки не подобатися, але й роздратовувати. К. Швабе створив систему методів музичної терапії, а саме виділив активну терапію, в межах якої використовують музичну імпровізацію, вокалотерапію і танцювальну терапію; а також рецептивну терапію, суттю якої є сприймання музики [1]. Д. Алвін активно використовувала прийоми музичної терапії для роботи з дітьми із розладами спектра аутизму. Вона наголошує, що за допомогою музики можна значно зменшити негативні прояви поведінки у дітей та допомогти дитині з аутизмом адаптуватися у навколишньому світі [2]. У своїх дослідженнях А. Томатіс виклав концепцію музичної терапії, згідно з якою дитина під час внутрішньоутробного розвитку у амніотичній рідині чує важливі для себе звуки (дихання матері, серцебиття, голос), які втрачає після народження. Він змодельював звуки, які дитина чує через плаценту,

і став використовувати їх у практиці з метою терапії дітей з різноманітними порушеннями – гіперактивністю, аутизмом, дислексією [7].

Поняття «діти з особливими освітніми потребами» (ООП) охоплює категорію дітей, життєдіяльність яких характеризується будь-якими обмеженнями або відсутністю здатності здійснювати діяльність способом або в рамках, що вважаються нормативними для дитини такого віку. Загальним для всіх цих дітей є те, що певні особливості розвитку деформують особистість («Я») дитини, пов'язану з її емоційною сферою, мовленням, що призводить до проблем соціалізації дитини, порушення процесів сприйняття навколишнього світу та будування відносин з ним, зниження діяльності, що, своєю чергою, частково або зовсім вилучає людину із соціального життя.

У результаті досліджень науковців були виявлені особливості розвитку пізнавальної сфери дітей з РАС:

- увага визначається недостатністю загального і психічного тону, що поєднується з підвищеною сенсорною та емоційною чутливістю, яка зумовлює вкрай низький рівень активної уваги; спостерігаються грубі порушення цілеспрямованості і довільності уваги (увага стійка лише протягом декількох хвилин, а іноді і секунд) [7];

- відчуття і сприйняття характеризуються своєрідністю у реагуванні на сенсорні подразники (підвищена сенсорна ранимість);

- відзначається достатня механічна пам'ять, що створює умови для збереження емоційних переживань;

- відзначається специфічне ставлення до мовленнєвої діяльності і одночасно своєрідність у становленні експресивної сторони мови (перші активні мовні реакції у вигляді гудіння у аутичних дітей можуть запізнюватися);

- мислення – діти орієнтуються на сприйняття яскравих, а не функціональних ознак предметів і в результаті засвоюється лише частина ознак навколишньої дійсності [8].

Щодо дітей із СДУГ, то виражені порушення в сфері пізнавальних процесів пов'язані з розладами слухового гнозису (О. Політик). Ці порушення характеризуються:

- нездатністю правильно оцінити звукові комплекси з серії послідовних звукових ланцюгів, неможливістю їх відтворення і недоліками зорового сприйняття, на яке впливають одномоментні імпульси;

- пам'ять може відповідати нормативним показникам відповідно до віку, але внаслідок нестійкості уваги спостерігаються пропуски в засвоєному матеріалі (Л. Ясюкова); можливі порушення короткочасної пам'яті, що виявляється в недостатньому обсязі запам'ятовування, підвищенні гальмування слідів пам'яті, уповільненому запам'ятовуванні, але позитивна мотивація і пра-

вильний підбір матеріалу, відповідно до можливостей дитини, дає компенсаторний ефект, що свідчить про збереження коркової функції пам'яті;

- інтелектуальна діяльність циклічна: довільна продуктивна робота не перевищує 5–15 хвилин, далі втрачається контроль над подальшою розумовою активністю і протягом 3–7 хвилин мозок накопичує енергію для наступного робочого циклу; у періоди відновлення дитина перестає розуміти, осмислювати і переробляти інформацію, тому може не пам'ятати, що вона в цей час робила і не помічати таких перерв;

- на мислення впливають порушення мови, особливо її регулюючої функції, це ускладнює послідовне виконання інтелектуальних операцій; дитина забуває поставлене завдання, не помічає своїх помилок, легко перемикається на несуттєві подразники.

Метою статті є висвітлення програми підвищення пізнавальної активності дітей з особливими освітніми потребами з допомогою музикотерапії.

Виклад основного матеріалу дослідження.

Музикотерапія – вид терапії, коли знаряддям зцілення є музика, спів та звуки; лікувальний та психокорекційний вплив на психічний та фізичний стан людини здійснюється засобами музичного мистецтва, підбір яких визначається конкретними завданнями.

Важливою функцією музики є посилення розумової діяльності дитини, підвищення пізнавальної активності та активізація самоконтролю. Системна музична діяльність, спрямована на підсилення мислення (хто потребує пробудження) або на заспокоєння (хто занадто збуджений), стимулює розум дитини до покращення сприйняття матеріалу та до пізнавальної діяльності. Дитина з особливими освітніми потребами не здатна повною мірою сприймати музику і належним чином самовиражатися через неї. Проте вплив музики все ж таки торкається емоційно-вольової та розумової сфер дитини. Це підтверджується тим фактом, що значна кількість дітей з особливими освітніми потребами є обдарованими в музичному плані. А отже, важливо розуміти, що для цих дітей музика є важливим засобом взаємодії з навколишнім світом і слугує підґрунтям для будування взаємин з ним.

Використовується музикотерапія і в соціально-педагогічній роботі з дітьми з різними функціональними обмеженнями. Так, грамотно підібрана музика позитивно впливає на загальну гармонізацію психічних станів дітей. Засоби музикотерапії здатні сприяти загальному розвитку особистості дитини, включенню в соціальні цінності; надають змогу дітям із різними особливостями розвитку в доступній для них формі відгукнутися на позитивні почуття і вчинки, допомагають активізувати інтелектуальну діяльність. Традиційно використовуються такі варіанти музикотерапії: рецептивна музикотерапія (передбачає сприйняття музики з корек-

ційною метою) і активна (корекційно-спрямована, активна музична діяльність).

У роботі з дітьми з РАС доцільно використовувати обидва варіанти музичної психокорекції. Рецептивну музикотерапію слід використовувати на настановних етапах психологічної корекції для встановлення емоційно-довірчих контактів з музикотерапевтом і членами групи; створення довірчої, емпатійної атмосфери в групі; зниження емоційного дискомфорту тощо. Але говорячи про дітей з синдромом дефіциту уваги і гіперактивністю, засоби рецептивної музичної терапії дають порівняно малі результати стосовно засобів активної музичної терапії.

Активна музична терапія – це дія під музику, разом з музикою, гра на простих музичних інструментах, рух під музику, малювання музики. Активна терапія означає щось робити разом з музикою.

Основні завдання музикотерапії для дітей з ООП дошкільного віку полягають у такому: допомогти в загальному розвитку; покращити моторику; стимулювати ефективність розумової праці, пізнавальної діяльності, розвиток почуттів, уваги та пам'яті; творчий та емоційний розвиток, який дає змогу повною мірою використовувати потенціал дитини; задовольняти потреби дітей у пізнавальних розвагах; надавати можливості для вільного самовираження вербальної, рухової, вокальної та емоційної експресії; знімати емоційну напругу; підвищувати віру у власні можливості та самооцінку; ліквідувати різні негативні емоції і розвивати позитивні; заспокоювати, розслабляти; допомагати у позбавленні від стресу; позбуватись агресії.

У процесі розробки нашої програми були використані напрацювання вітчизняних авторів, таких як: Н. Квітка, І. Малашевська, Г. Побережна, С. Шабутін, І. Кондратець, О. Безклинська [3; 9]. Всі вони використовують методики та вправи для розвитку емоційно-вольової сфери дітей, розвитку мовлення, активізації їхньої діяльності та інтересів у музично-творчій діяльності. Концепція підтримуючо-розвиваючої музикотерапії І. Малашевської спрямована на знаходження шляху, на якому за допомогою музики можна дійти до оптимізації стану дитини, підтримки її розвитку, покращення якості її життя [6]. Методичний посібник з музикотерапії Н. Квітки спрямований стимулювати й коригувати розвиток дітей дошкільного віку зі складними (комбінованими) порушеннями психофізичного розвитку (дитячий церебральний параліч, затримка психічного розвитку, аутизм, порушення інтелекту, зору, слуху тощо), а саме на формування естетичного смаку до музики, вміння слухати й розуміти її, формування уявлення про музичні твори, їх характер, побудову, виражальні засоби, підвищення рівня емоційної чуйності, розвиток музичного слуху [5].

Оскільки діти дошкільного віку зі складними порушеннями психофізичного розвитку мають свої специфічні особливості, програма будова-

лася з максимальним урахуванням розвитку їхньої пізнавальної діяльності, вікових та індивідуальних можливостей, рівнем музичної підготовки.

Беручи до уваги напрацювання науковців і практиків, ми вважаємо, що в основі побудови та використання спеціальних завдань із формування пізнавальних умінь дітей з ООП слід враховувати такі психолого-педагогічні принципи: опора на наочно-образне мислення; враховування потреб дитини; наростання рівня складності (від простого до складного); посилення практичної спрямованості навчання; наступність у навчанні.

Основною метою нашої корекційної музикотерапевтичної програми є підвищення рівня пізнавальної активності дітей з РАС і СДУГ з допомогою музикотерапії. Вагомий акцент був спрямований на розвиток уваги, оскільки, на нашу думку, вона є провідною в пізнавальній активності.

Завдання корекційної музикотерапевтичної програми: корекція недоліків пізнавальної активності дітей шляхом розвитку сприймання музики; розвиток комунікативних навичок; розвиток моторно-рухової сфери; збагачення знань про навколишній світ; розвиток навичок саморегуляції.

Під час проведення корекційних занять у роботі з дітьми варто включати такі блоки:

- встановлення емоційного контакту;
- формування позитивного налаштування на контакт із середовищем;
- усунення негативних впливів зовнішнього середовища;
- визначення здібностей дитини;
- застосування корекційних завдань для розвитку пізнавальних процесів.

У роботі з дітьми, а також під час гри слід використовувати різні види занять музикотерапією, а саме: психогімнастичні вправи (мімічні й пантомімічні етюди з ілюстрацією пісні за допомогою звуконаслідування та імітаційних жестів, що відображають її текст); мовні ігри та інсценізація (для цього дітям роздають ролі, пов'язані зі змістом, використовуючи іграшки, ляльки, маріонетки тощо); артикуляційну гімнастику, що співпадає з текстом пісні; слухові вправи – аудіювання, імітація та повторення звуків, розпізнавання звуків; музично-ритмічні вправи в поєднанні з танцювальною імпровізацією (рухи мають співпадати з ритмом музики); поєднання музики з малюнком (діти малюють те, що відчують під час прослуховування композиції, а тим, хто не вміє малювати, пропонуються тематичні розмальовки).

Кожне заняття з музикотерапії передбачає три етапи: підготовчий; зняття напруги; зарядження позитивними емоціями. Відповідно, на кожному етапі використовувались різні музичні твори, які відповідали тематиці заняття та емоційному стану дітей дошкільного віку з особливими освітніми потребами (див. табл. 1).

Таблиця 1

Комплекс музикотерапевтичних занять

Заняття № 1. «Знайомство з чарівним світом музики» Вправа 1. «Знайомство» – розвиток комунікативних здібностей. Вправа 2. Спів та інсценізація пісень – розвиток довільної уваги, пам'яті. Вправа 3. «Кулька» – дихальна гімнастика. Вправа 4. «Чутливі вушка» – розвиток концентрації уваги. Вправа 5. «Запрошення до танцю». Вправа 6. «Ми красиві, як музика» – релаксація, орієнтація в тілі.
Заняття № 2. «Звуки природи» Вправа 1. «Вітрячок» – позитивне налаштування. Вправа 2. «Вітерець» – розвиток здатності до музично-рухової творчості. Вправа 3. «Подарунок моря» – розвиток умінь концентрувати слухову увагу. Вправа 4. «Капіж» – танок. Вправа 5. «Місяць, сонечко і дощик» – навчаємо розрізняти характер музики. Вправа 6. «Лоскітки» – нормалізація дихання, отримання задоволення та радості.
Заняття № 3. «Звукові мандри м'ячика» Вправа 1. «Дрібушечки» – музично-танцювальна діяльність. Вправа 2. «Що робив м'ячик?» – слухання і прислухання. Вправа 3. «Іграшки» – спів та інсценізація пісень. Вправа 4. «Оживи м'яч» – релаксація. Вправа 5. «Грайливий м'ячик» – розвиток рухової координації. Вправа 6. «Повітряні кульки» – розвиток уваги, заспокоєння.
Заняття № 4. «Мешканець морів» Вправа 1. «Знайомство з дельфіном» – розвиток комунікативних здібностей. Вправа 2. «Дитина та дельфіни» – слухання та прислухання. Вправа 3. «Танок дельфінів» – музично-танцювальна діяльність. Вправа 4. «Пальчики-дельфінчики» – пальчикова гімнастика. Вправа 5. «Дельфін і акула» – музична гра. Вправа 6. «Дельфінчики та синє море» – релаксація.
Заняття № 5 «Погода» Вправа 1. «Вітер хитає гілки дерев» – розрізнення і порівняння різних шумів. Вправа 2. «Дощик» – розвиток уяви і фантазії, музичного сприймання. Вправа 3. «Талановиті пальчики» – формування графічних навичок. Вправа 4. «Мама і сонечко» – розвиток асоціативного малювання й уяви. Вправа 5. «Чобітки» – орієнтація в просторі, координація рухів. Вправа 6. «Місяць, сонечко і дощик» – навчаємо розрізняти звуки.
Заняття № 6. «Ріпка» Вправа 1. «Плескаємо-тупаємо» – музично-ритмічна. Вправа 2. «Дощик» – навчаємо виконувати рухи під пісню. Вправа 3. «Сонечко гріє» – навчаємо слухати музику. Вправа 4. «Ріпка» – виховуємо любов до українського фольклору. Вправа 5. «Гопачок» – навчаємо виконувати рухи емоційно; виконувати притупи, плескання, кружляння. Вправа 6. «Сонечко і дощик» – навчаємо виконувати рухи емоційно.
Заняття № 7. «Країна барв» Вправа 1. «Чий колір?» – розвиток уваги, пам'яті та сенсорного сприйняття. Вправа 2. «Склади веселку» – розвиток просторової орієнтації, пам'яті. Вправа 3. «Збери крапельки» – навчаємо виконувати рухи під пісню, розвиток уваги. Вправа 4. «Веселі кольори» – формування знань про властивості кольорів. Вправа 5. «Посади метелика на квітку» – музично-танцювальна діяльність. Вправа 6. «Мрійник» – релаксація.
Заняття № 8. «Веселий оркестр» Вправа 1. «Лісова стежинка» – розвиток здатності до музично-рухової творчості. Вправа 2. «Магазин музичних інструментів» – збагачення словника. Вправа 3. «Музики» – розвиток здатності до музично-рухової творчості. Вправа 4. «Який інструмент звучить?» – розвиток слухової пам'яті, уваги. Вправа 5. «Дитячий оркестр» – довільна імпровізація. Вправа 6. Стимуляція позитивного настрою.
Заняття № 9. «На лісовій галявині» Вправа 1. «Пташка польку танцювала...» – музично-танцювальна діяльність. Вправа 2. «Весело крокуємо» – навчаємо виконувати рухи під пісню, розвиток уваги. Вправа 3. «Як пахнуть квіти» – дихальна гімнастика, розвиток уяви. Вправа 4. «Чия це хатинка?» – розвиток сприймання усного мовлення. Вправа 5. «Пекарі» – навчаємо виконувати рухи під пісню. Вправа 6. «Танок з хустинками» – навчаємо виконувати рухи емоційно.
Заняття № 10. «Країна «Емоцій» Вправа 1. «Раз, два, три – настрої замири» – розвиток уваги, наслідування. Вправа 2. «Радість» – розвиток комунікативних здібностей. Вправа 3. «Смуток» – розвиток уваги, розрізнення емоцій. Вправа 4. «Злість» – розвиток комунікативних здібностей. Вправа 5. «Страх» – розвиток уваги, розрізнення емоцій. Вправа 6. «Лінь» – релаксація.

Висновки. Аналізуючи психолого-педагогічну, спеціальну психолого-педагогічну літературу та враховуючи практичний досвід роботи з дітьми з ООП, ми дійшли висновку, що музика суттєво впливає не лише на розвиток усіх сфер дитини (фізичної, психічної та розумової), але й має здатність терапевтично (цілюще, різнобічно, розвиваючи) впливати на дитину з ООП. Це, своєю чергою, соціалізує таких дітей і дає їм можливість найбільш гармонійно жити у суспільстві.

Перспективи подальших досліджень – емпіричне дослідження ефективності розробленої програми музикотерапевтичних занять з розвитку пізнавальної активності дітей з особливими освітніми потребами.

Література:

1. Алвин Дж. Музыкальная терапия для детей с аутизмом. Москва, 2004. 208 с.
2. Безклиньська О. Музикотерапія під час роботи з дітьми з особливими потребами. *Позашкільля*. 2014. № 12. С. 61–64.
3. Гаврілова Л. Терапія мистецтвом і музикотерапія в профілактиці та корекції емоційних станів дітей дошкільного й молодшого шкільного віку. *Психологічні перспективи*. Луцьк. 2009. Вип. 13. С. 41–47.
4. Квітка Н.О. Заняття з музикотерапії для дітей дошкільного віку зі складними порушеннями психофізичного розвитку. *Дефектологія. Особлива дитина: навчання і виховання*. 2012. № 4. С. 11–14.
5. Малашевська І.А. Програма оздоровчо-освітньої роботи з дітьми старшого дошкільного віку «Веселкова музикотерапія». Тернопіль. 2015. 4 с.
6. Мэш Э., Вольф Д. Детская патопсихология. Нарушения психики ребенка. Санкт-Петербург: ПРАЙМ ЕВРОЗНАК. 2003. 384 с.
7. Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либлинг М.М. Аутичный ребенок: пути помощи. Москва. 1997. 342 с.
8. Осипова А.А. Общая психокоррекция: учебное пособие. Москва: Сфера, 2002. 510 с.
9. Шабутін С.В. Зцілення музикою / С.В. Шабутін, С.В. Хміль, І.В., Шабутіна. Тернопіль: Підручники і посібники, 2006. 192 с.

Руденок А. И. Коррекционная музыкально-терапевтическая программа познавательной активности детей с особыми образовательными потребностями

В статье рассматриваются вопросы, связанные с влиянием музыки на детей с особыми образовательными потребностями (дети с расстройствами аутистического спектра и дефицитом внимания и гиперактивности). Раскрыты особенности развития познавательной деятельности детей с особыми образовательными потребностями. Предложены основные виды использования музыкотерапии в работе с детьми с особыми образовательными потребностями.

Ключевые слова: дети с особыми образовательными потребностями, дети с расстройствами аутистического спектра (РАС), дети с дефицитом внимания и гиперактивности (СДВГ), специфика музыкального восприятия, психокоррекция, музыкотерапия.

Rudenok A. I. Correctional music therapy program of cognitive activity of children with special educational needs

The article looks into issues related to the influence of music on children with special educational needs (children with autism spectrum disorders and attention deficit hyperactivity disorder). The article reveals peculiarities of the development of cognitive activity of children with special educational needs. It offers main types of use of music therapy in working with children with special educational needs.

Key words: children with special educational needs, children with autism spectrum disorders (ASDs), children with attention deficit hyperactivity disorder (ADHD), musical perception, psychocorrection, music therapy.

УДК 37.015.3:[159.955-056.36:62]

Н. П. Шайдакандидат психологічних наук,
доцент кафедри загальної психології
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»**О. В. Чернякова**кандидат психологічних наук,
доцент кафедри загальної психології
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ТЕХНІЧНОГО МИСЛЕННЯ УЧНІВ СПЕЦІАЛЬНОЇ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ-ІНТЕРНАТУ У СУЧАСНОМУ КОНТЕКСТІ ОСВІТИ

У статті проаналізовано зміст дослідження психолого-педагогічних особливостей функціонування складових структурних компонентів технічного мислення, зокрема таких як актуалізація технічних знань, вміння перекоструювати предмет у процесі розв'язання задач і здатність до мисленевого переміщення об'єктів у просторі учнями спеціальної загальноосвітньої школи-інтернату у сучасному контексті освіти та організації управління розумовою діяльністю учнів.

Ключові слова: мислення, технічне мислення, зона актуального і найближчого розвитку, компоненти технічного мислення, актуалізація технічних знань, перекоструювання предмета, мислене переміщення об'єкта у просторі.

Постановка проблеми. Актуальність статті пов'язана з питанням підготовки учнів із психофізичними вадами до майбутньої професії. У зв'язку з цим аспектом є необхідність пошуку ефективних прийомів керівництва розумовою діяльністю підлітків. Тому велике значення набуває вивчення психологічних особливостей функціонування компонентів технічного мислення школярів.

Проблему розвитку розумової діяльності дітей розробляли Г. Балл, І. Бех, О. Волкова, В. Давидов, О. Запорожець, О. Іванова, Г. Костюк, Т. Кудрявцев, В. Моляко, Г. Петренко, О. Есаулов, І. Якиманська та ін.

Аналіз психолого-педагогічної літератури з цієї проблеми свідчить про те, що мало вивчені компоненти технічного мислення дітей із психофізичними вадами, вміння актуалізувати технічні знання, перекоструювати предмет, подумки переміщати об'єкт у просторі в процесі розв'язання конструктивно-технічних задач. Водночас вимоги шкільного навчання і соціальної адаптації школярів потребують поглибленого вивчення умов успішного формування технічного мислення в процесі розв'язання ними конструктивно-технічних задач [1].

В основу нашого дослідження покладена концепція Л. Виготського про первинні і вторинні дефекти, яка стверджує, що своєчасне навчання є засобом корекції і компенсації наявного дефекту, взаємозв'язку навчання й розвитку, положення про єдність свідомості та діяльності, зону актуального і найближчого розвитку дитини. Важливим є теоретичне положення про вищі психічні функції,

які піддаються впливу більше, дефекти в них усуваються швидше, ніж в нижчих, елементарних [2].

У психолого-педагогічних дослідженнях, присвячених вивченню розумової діяльності школярів із психофізичними вадами, виявлені значні недоліки у розвитку наочно-образного мислення, що ускладнює шкільне навчання і практичну діяльність (Л. Виготський, Л. Занков, В. Лубовський, О. Лурія, П. Матасов, М. Певзнер, Б. Пінський, С. Рубінштейн, В. Синьов, І. Соловйов, О. Стребелева, В. Шинкаренко, Ж. Шиф та ін.). Однак у цих роботах не висвітлено питання про розвиток і особливості функціонування технічного мислення в дітей із психофізичними вадами інтелектуально-розумової діяльності, тоді як рішення конструктивно-технічних задач на уроках праці відіграє суттєву роль і сприяє розвитку пізнавальної діяльності учнів загалом.

Актуальність проблеми визначається також необхідністю підвищення ефективності професійного навчання школярів, яке залежить від багатоаспектних можливостей, навчання розв'язувати конструктивно-технічні задачі, значимості діагностичної та корекційної психологічної роботи з учнями з подальшим уточненням критеріїв їх профадаптації в умовах сьогодення. Рішення конструктивно-технічних задач пов'язане з процесом засвоєння знань, що є суттєвим у формуванні світогляду дитини.

Як відомо, психологи (А. Анастасі, В. Моляко, В. Крутецький, І. Якиманська) виділяють компоненти технічного мислення: актуалізація технічних

знань, спостережливість, технічна уява, технічні здібності та здатність до комбінування об'єктів, переміщення їх у просторі. Наші спостереження та досвід роботи в школі свідчать, що ці компоненти реалізуються на практиці недостатньо. Так, учні не вміють актуалізувати технічні знання вчасно, не можуть переконструювати технічний об'єкт, а також подумки перемістити його в просторі. Все це гальмує успішність розв'язання конструктивно-технічних задач і, відповідно, це пов'язане з низкою причин. Головною з них ми вважаємо незначну увагу з боку вчителів до формування в учнів вказаних вище компонентів технічного мислення. У нашій статті особливого значення ми надаємо процесу цілеспрямовано організованого навчання детермінованого ступенем розвитку таких структурних компонентів технічного мислення при розв'язанні конструктивно-технічних задач, як актуалізація технічних знань, вміння переконструювати предмет у процесі розв'язання задач і здатність до мисленнєвого переміщення об'єктів у просторі.

Мета статті. Метою статті є виявлення психологічних особливостей структурних компонентів технічного мислення в процесі розв'язання конструктивно-технічних задач і організації управління розумовою діяльністю підлітків загальноосвітніх шкіл для навчання дітей з особливими потребами.

Виклад основного матеріалу. У фундаментальних психологічних дослідженнях розглядалися проблеми сутності технічного мислення (Т. Кудрявцев, Ю. Кулюткін, Б. Ломов, В. Моляко), підкреслювалася специфіка технічного мислення, яке включає «технічні судження» та «технічні умовиводи» (Б. Ананьєв, П. Іванов), наголошувалося на його оперативно-пошуковому спрямуванні, умінні застосовувати технічні знання задля розв'язання задач у різноманітних умовах (Г. Балл, А. Есаулов, Г. Костюк, Ю. Кулюткін, Т. Тихомиров). У роботах П. Іванова, І. Лернера, С. Максименка, М. Скаткіна порушуються питання застосування проблемного методу навчання для розвитку в учнів уміння вирішувати технічно-пошукові задачі. Низка досліджень присвячена проблемі розвитку творчості, інтересу до технічної діяльності (Н. Литвинова), механізмів творчості (А. Брушлінський, Г. Буш, О. Ігнатович, О. Матюшкін, Я. Пономарьов), профорієнтації на технічні професії (Н. Побірченко, В. Синявський, Є. Єгорова), трудового виховання (О. Хохліна), виховання у ПТНЗ (Л. Хомич), особистісно орієнтованого підходу у трудовій діяльності (І. Маноха, Н. Ничкало, О. Отич, В. Панок, Е. Помиткін), розвитку інтелектуальних здібностей учнів (В. Моргун, О. Самойлов, М. Смульсон), визначення особливостей та розробці способів ефективного розв'язання конструктивно-технічних задач (Н. Менчинська, Є. Мілерян, Л. Мойсеєнко, І. Якиманська, Б. Яковсон), сутності творчості у

процесі розв'язання практичних технічних задач та технічного винахідництва (П. Енгельмейєр, Я. Пономарьов, П. Яковсон) [3].

С. Рубінштейн зазначає, що дослідження, спрямоване на розвиток процесу мислення, його видів і закономірностей, відіграють велику роль у психолого-педагогічній діяльності. Найбільш повне розкриття цього питання міститься в працях Л. Виготського. Подальші дослідження про взаємозв'язок розвитку і навчання знаходимо в роботах П. Гальперіна, В. Давидова, О. Запорожця, О. Іванової, Г. Костюка, О. Люблинської, О. Скрипченка, Д. Ельконіна та інших, вони розглядають навчання як вирішальний фактор, що впливає на розумовий розвиток дитини.

Особливості технічного мислення підлітків представлені в роботах С. Василевського, Т. Кудрявцева, І. Якиманської, П. Яковсона. Вчені визначають технічне мислення як процес вирішення певного типу завдань, пов'язаних із регулюванням специфічних (технічних) образів у статичному і динамічному поєднанні.

На основі специфіки технічного матеріалу виділені деякі риси технічного мислення:

- динамічний взаємозв'язок між абстрактно-теоретичними і конкретно-практичними компонентами розумової діяльності;
- своєрідність оперування просторовими уявленнями і їх співвідношеннями, які витікають із специфіки схематичного і наочного матеріалу.

У процесі вирішення багатьох технічних завдань понятійний та наочний компоненти тісно пов'язані і є рівноправними в загальному процесі розумової діяльності. Тільки за умови встановлення гармонійної єдності між ними може бути успішно вирішена та чи інша конструктивно-технічна задача.

У складній технічній і конструктивно-технічній діяльності компоненти технічного мислення – переконструювання, актуалізація технічних знань, уявне переміщення об'єктів в просторі – можуть проявляти себе порівняно самостійно, проте, за свідченням Т.В. Кудрявцева, під час вирішення конструктивних задач на перший план може виступити понятійно-образний компонент технічного мислення. У процесі вирішення конструктивно-технічних задач велике значення має сформованість теоретико-практичного компонента, а це й формування нових понять, а також оперування ними у просторі вже відомих у процесі уяви в розумовому плані, як з опорою на предметно-практичну діяльність.

Розглядаючи питання про взаємодію важливих компонентів розумової діяльності, Т. Данюшевська вказує на те, що умовою успішного вирішення конструктивно-технічних, понятійно-образно-практичних задач є розумова діяльність учнів, яка характеризується єдністю та взаємодією понятійного і практичного компонентів мислення, які

знаходяться в складних взаємодіях між собою. Відсутність одного з компонентів чи недостатній розвиток одного з них може привести до невдач у вирішенні конструктивно-технічних задач.

На розвиток технічного мислення негативно впливає виключення одного з компонентів, особливо в молодшому шкільному віці. У старшому віці можливі розбіжності між припущенням, що виявляється в теоретичному задумі, і дією, що протікає в практичному плані. На нашу думку, причиною є відсутність належної уваги на уроках праці.

Для нас важливим положенням є те, що різні рівні співвідношень понятійно-образних компонентів технічного мислення і ступінь їх сформованості залежить як від індивідуальних якостей розумової діяльності, так і від особливостей навчання.

Для формування технічного мислення учнів із психофізичними вадами необхідно застосовувати систематичний корекційний вплив, спрямований на формування і розвиток основних структурних компонентів у процесі розв'язання конструктивно-технічних задач (актуалізації технічних знань, переконструювання предметів і мисленнєве переміщення об'єктів у просторі).

Молодший підлітковий вік у дітей із психофізичними вадами найбільш сенситивний для формування технічного мислення. Своєчасне формування забезпечує ефективний розвиток розумової діяльності, сприяє формуванню трудових навичок, які забезпечують їм умови для самостійного життя.

Наше дослідження проводилось на базі Слов'янської спеціальної загальноосвітньої школи-інтернату та Слов'янської загальноосвітньої школи № 17. В дослідженні брали участь 60 учнів. У процесі нашого дослідження двом категоріям дітей (нормально розвиненим і дітям із психофізичними вадами) пропонувалися три експериментальні завдання, які складалися з трьох задач: сконструювати предмет залежно від матеріалу і його функціонального призначення; удосконалити конструкцію олівця з метою його подальшого використання; перемістити предмет (валун) у просторі з відбором найкращого варіанту рішення.

Перше завдання нашого дослідження було спрямоване на виявлення у дітей умінь конструювати предмет, зіставляти форму предмета з метою об'єкта призначення.

Друге завдання було націлене на виявлення конструктивних умінь. Принципова відмінність його від першого полягала в тому, що в цій задачі повинен мати місце елемент евристичного мислення.

Третє завдання передбачало умінь учнів технічно вирішувати проблемну задачу комплексного характеру.

Одержані результати дали змогу виділити кілька груп учнів за характером рішення задач: перша група – учні, які оригінально розв'язували задачу; друга група – діти розв'язували задачу традиційно; третя група – школярі, які неадекватно розв'язували задачу.

Крім того, в перших двох групах ми виділили доцільність і адекватність рішення задачі.

Одночасно розглядали розв'язання задач і за способом рішення (наочно-графічне; наочно-словесне; словесне), за якими можна було простежити індивідуальні властивості розумової діяльності підлітка.

З метою якісного і кількісного аналізу одержаних даних у процесі дослідження отримані рангові оцінки, що дало нам змогу застосувати методи математичної статистики.

Умовним рангом «0» оцінювалися незадовільні і неадекватні відповіді піддослідних; ранговий показник «1» одержували відповіді, які, по суті, можна назвати традиційними, а показник «2» – відповіді, які мали деякий елемент нестандартності як елемент індивідуальної творчості.

Висновки. Проводячи аналіз результатів розв'язання задач учнями спеціальної загальноосвітньої школи-інтернату, можна зазначити наявність позитивної вікової динаміки результатів від четвертого до восьмого класів, але вони виражені в меншій мірі, ніж в учнів із нормально розвиненим інтелектом. Аналіз свідчить, що восьмикласники не досягли показника «1» за жодною із запропонованих задач.

Для об'єктивної характеристики процесу технічного мислення в шкільному віці важливим етапом є не тільки вивчення особливостей функціонування деяких складових компонентів, а також оволодіння учнями методами та прийомами розв'язання конструктивно-технічних задач у загальноосвітній спеціальній школі.

Одержані експериментальні дані свідчать, що розвиток технічного мислення учнів спеціальної загальноосвітньої школи-інтернату знаходиться на недостатньому рівні і не дає їм змоги повноцінно і грамотно використовувати накопичений життєвий досвід у нестандартних ситуаціях. Звернення до життєвого досвіду і до наукових понять, які застосовуються в процесі систематичного навчання, спонукає й активізує технічну діяльність школярів.

Формування технічного мислення відбувається в процесі власної активності дітей, яка спрямовується на створення нового технічного об'єкта, і є надзвичайно важливим для учнів спеціальної загальноосвітньої школи-інтернату з точки зору самовираження і використання накопиченого досвіду.

Література:

1. Шайда Н.П. Психологічні особливості технічного мислення учнів загальноосвітньої середньої та допоміжної шкіл у процесі розв'язання конструктивно-технічних задач : автореф. дис. ... канд. психол. наук. : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія». Харків, 1995. 16 с.
2. Выготский Л.С. О связи между трудовой деятельностью и индивидуальным развитием ребенка. *Дефектология*. 1976. № 6. С. 3–8.
3. Хімчук Л.І. Психологічні умови формування технічного мислення в учнів 1–4 класів у позаурочній роботі : автореф. дис. ... канд. психол. наук. : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія». Київ, 2007. 25 с.
4. Білосевич І.А. Розвиток технічного мислення у майбутніх вчителів технологій в процесі вивчення спеціальних дисциплін : автореф. дис. ... канд. пед. наук. : спец. 13.00.02 «Теорія та методика трудового навчання». Чернігів, 2011. 18 с.
5. Рубинштейн С.Я. Психология умственно отсталого школьника. Москва : Просвещение, 1986. 192 с.
6. Кудрявцев Т.В. Психологічні основи політехнічного і трудового навчання. Київ: Рад. школа, 1966. С. 25–31.

Шайда Н. П., Чернякова О. В. Психологические особенности технического мышления учащихся специальной общеобразовательной школы-интерната в современном контексте образования

В статье проанализировано содержание психолого-педагогических особенностей функционирования составляющих компонентов технического мышления, а именно актуализации технических знаний, переконструирования предмета и мысленного перемещения объекта в пространстве учащимися специальной общеобразовательной школы-интерната в современном контексте образования и организации управления умственной деятельности учеников.

Ключевые слова: мышление, техническое мышление, зона актуального и ближайшего развития, компоненты технического мышления, актуализация технических знаний, переконструирование предмета, мысленное перемещение объекта в пространстве.

Shaída N. P., Cherniakova O. V. Psychological features of special comprehensive school students' technical thinking in the modern education context

In the article the content of researching psychological and pedagogical features of functioning complex structural components of technical thinking, in particular mainstreaming technical knowledge, skills to rebuild an object while solving problems, as well as an ability to mental moving of the objects by special comprehensive school students in the modern context of education and organizing the students' mental activities.

Key words: thinking, technical thinking, the zone of actual and the closest development, components of technical thinking, mainstreaming technical knowledge, rebuilding an object, moving objects in space mentally.

ПСИХОЛОГІЯ ДІЯЛЬНОСТІ В ОСОБЛИВИХ УМОВАХ

УДК [159.9:355/351.74]:616.89

О. С. Колесніченко

кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник,
начальник науково-дослідної лабораторії
морально-психологічного супроводження службово-бойової діяльності
Науково-дослідного центру службово-бойової діяльності
Національної гвардії України
Національної академії Національної гвардії України

СТРУКТУРА СТІЙКОСТІ ДО БОЙОВОЇ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ТРАВМАТИЗАЦІЇ У ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ ІЗ РІЗНИМ РІВНЕМ ТРАВМАТИЧНОСТІ БОЙОВОГО ДОСВІДУ

У статті розкрито результати емпіричного дослідження структури стійкості до бойової психологічної травматизації у військовослужбовців із різним рівнем травматичності бойового досвіду. У військовослужбовців висхідного типу вираженою є тенденцію до дистанціювання від небезпечних ситуацій, уникнення активної протидії їй, збільшення ізольованості, уявлення про унікальність власного досвіду, закріплюється негативне самовизначення. Їх адаптація до накопичення дії бойових стрес-факторів є формуванням «вимушеної безпомічності». Встановлено що у військовослужбовців низхідного типу з накопиченням бойового досвіду стійкість до бойової психічної травматизації на перших етапах входження в бойову ситуацію багато в чому визначається освоєним досвідом дій своєї професійної групи. Засвоєний досвід дозволяє їм виробити власний стиль взаємодії з травматичною бойовою ситуацією з подальшим усвідомленням сильних і слабких сторін досвіду інших.

Ключові слова: психологічна травматизація, військовослужбовець, бойові умови, стрес-фактори, професійна психологічна підготовка, травматичний досвід.

Постановка проблеми. Незважаючи на те, що сучасна психологічна наука володіє значним потенціалом знань, необхідним для постановки та вирішення завдань у межах концепцій відстрочених реакцій на травматичний стрес і діяльності в особливих умовах і професійної підготовки фахівців екстремального профілю, проблема вивчення структури стійкості до бойової психологічної травматизації у військовослужбовців – учасників бойових дій потребує вирішення й обґрунтування.

Брак емпіричної літератури [4; 8], покликаной розширити заходи психологічного супроводження службово-бойової діяльності військовослужбовців Національної гвардії України, посилюється браком загальноприйнятої або єдиної концептуальної основи, що визначає потрібні й достатні компоненти психологічної стійкості до бойової психологічної травматизації. Зрештою, досі не було проведено системних досліджень щодо розроблення заходів психологічного забезпечення службово-бойової діяльності військовослужбовців для зміцнення їх психологічної стійкості та профілактики розвитку посттравматичного стресового розладу (далі – ПТСР).

На жаль, під час визначення психологічної стійкості вживають такі конструкції, які є надто

широкими або змінними [1; 5–6; 8; 11]. Крім того, дослідження стійкості, витривалості, самоефективності в подоланні стресу, а також біологічних компонентів стресостійкості проводилися в рамках патології розвитку, вивчення травми, позитивної психології з незначним взаємним використанням результатів між цими дисциплінами [10].

Нові дані, які викладені у науковій літературі щодо психічної стійкості, часто пов'язані із дослідженням фахівців, діяльність котрих не пов'язана із впливом бойових стрес-факторів. Ці дослідження не враховують той факт, що психічна стійкість пов'язана зі здатністю відчувати зв'язок із групою (товаришів по службі) зі спільним службово-бойовим завданням (мотивація обов'язку), витримувати високі рівні страху і продовжувати ефективно виконувати службово-бойові завдання, тоді як психобіологічні чинники відіграють не надто значну роль [7].

Мета статті – визначити й обґрунтувати структуру стійкості до бойової психологічної травматизації у військовослужбовців з різним рівнем травматичності бойового досвіду.

Виклад основного матеріалу. Для визначення структурних особливостей стійкості до бойової психологічної травматизації отримані

емпіричним шляхом дані військовослужбовців низхідного (стійкого) і висхідного (нестійкого) типу з різним рівнем травматичності бойового досвіду [2–3] було піддано процедурі факторного аналізу з подальшим спрощенням отриманих факторних структур (матриць).

Проведений факторний аналіз дозволив виділити 6-факторну структуру стійкості до бойової психічної травматизації у військовослужбовців низхідного типу з низьким рівнем травматичності бойового досвіду, яка описує 81,78% дисперсії ознак.

Перші два фактори в цій структурі мають найбільшу і приблизно однакову вагу. Так, перший фактор (19,99%) в цій підгрупі об'єднує змінні «Залученість» (0,92), «Контроль» (0,96), «Прийняття ризику» (0,81) – усі шкали методики «Життєстійкість», – що дозволяє проінтерпретувати його як «Життєстійкість». Провідна роль у ньому змінної «Контроль» підкреслює важливу роль установки, переконаності в тому, що «боротьба дозволяє вплинути на результат того, що відбувається, нехай навіть цей вплив не абсолютний і успіх не гарантований». Позначимо перший фактор – «Життєстійкість як активна позиція щодо контролю небезпечної ситуації».

Другий фактор (19,28%) поєднує змінні, які також є шкалами однієї методики – «Локус контролю» – і, відповідно, цей фактор описує інтернальність військовослужбовців підгрупи 1.1. Змінні, що увійшли до цього фактора, свідчать про специфіку цієї інтернальності. Так, суміщення в цьому факторі «Інтернальності в професійній діяльності» (0,73) і «Інтернальності в сфері міжособистісного спілкування» (0,89) засвідчують усвідомлення групового характеру професійної діяльності військовослужбовців, а змінна «Заперечення активності» (-0,92), як і «Готовність до діяльності з подолання труднощів» (0,93), підкреслюють загальну схильність цих військовослужбовців до інтернальності, причому на рівні не тільки світогляду, але і готовності до діяльності. Певне уточнення в зміст цього фактора вносить змінна «Прийняття ризику» (0,39). Враховуючи все перелічене, позначимо другий фактор – «Інтернальність як готовність до діяльності з подолання труднощів, як готовність до ризиконебезпечної діяльності».

Обидва ці фактори підкреслюють впевненість і готовність військовослужбовців низхідного типу за низького рівня травматичності бойового досвіду до керування ситуацією. Відзначимо, що у цих військовослужбовців вказані вище установки співвідносяться саме з ситуаціями безпеки, а не з контролем життям загалом.

Інші чотири фактори мають суттєво меншу вагу.

Так, третій фактор (12,47%) об'єднує такі змінні, як «Цілепокладання» (0,78), «Професіоналізм» (0,79) і «Вміння працювати в команді» (0,80). Якщо перші дві змінні описують чітке уявлення про про-

фесійну діяльність (здатність уявляти й утримувати в свідомості образ бажаного результату – ціль) і сформовані професійні навички, то останньою, як і в попередньому факторі, підкреслюється усвідомлення групового характеру професійної діяльності військовослужбовця, навички професійної взаємодії під час виконання поставлених завдань. Доповнює зміст цього фактора змінна «Інтернальність в професійній діяльності» (0,35). Відповідно цей фактор було позначено, як «Професійна спів-компетентність військовослужбовця».

До четвертого фактора (10,92%) увійшли такі змінні, як «Самостійність» (-0,73), «Міжособистісна інтолерантність до невизначеності» (0,76) та «О» спокій – тривожність (0,81). Цей фактор описує «Усвідомлення урегульованості професійної діяльності» як фактора, що забезпечує військовослужбовцю впевненість у правильності своїх дій.

П'ятий фактор (10,12%) об'єднує два особистісні фактори – «Н» боязкість – сміливість (0,79) та «Q4» розслабленість – напруженість (-0,87). Уточненню змісту цього фактора сприяють такі змінні, як «Цілепокладання» (-0,35), «Самостійність» (0,32), «Вміння працювати в команді» (0,29) та «Інтернальність в професійній діяльності» (0,21). Ці уточнення вказують на наявність такої характеристики, як здатність до імпровізації, спонтанної взаємодії з товаришами по службі у небезпечних умовах. Зазначений фактор було позначено як «Професійна (неемоційна) сміливість».

До шостого фактора (9,02%) майже з однаковою вагою увійшли два копінгі – «Активне подолання» (0,87) та «Стимування» (0,86). Перший передбачає активні кроки або прямі дії, спрямовані на подолання стресової ситуації, а другий – на совладання. Суміщення цих зовнішньо- та внутрішньо спрямованих копінгів в одному факторі свідчить про недиференційованість заходів врегулювання ситуації і її переживання (можливо внаслідок злитого, синкретичного сприйняття себе в ситуації). Відповідно позначимо цей фактор як «Синкретичність копінг-стратегій».

Як бачимо, за низького рівня травматичності бойового досвіду військовослужбовці низхідного типу мають активну дієву позицію, яка ґрунтується на їх професіоналізмі, прийнятті професійного досвіду своєї професійної групи, розвитку професійно важливих для професії військовослужбовця вольових (сміливість) якостей.

Виділена структура стійкості до бойової психічної травматизації у військовослужбовців низхідного типу з середнім рівнем травматичності бойового досвіду має 6-факторну структуру стійкості до бойової психологічної травматизації й описує майже 70% дисперсії ознак.

Перший найвагоміший фактор (18,44%) практично повністю за змістом збігається із виділеним у низхідного типу з низьким рівнем травматичності

бойового досвіду фактором «Інтернальність як готовність до діяльності із подолання труднощів, як готовність до ризиконебезпечної діяльності». У військовослужбовців із середнім рівнем травматичності бойового досвіду цей фактор доповнений «Інтернальністю у сфері досягнень», що суттєво не змінює змісту фактора, проте підкреслює дещо різне ставлення до успіхів і невдач.

Крім того, цій факторній структурі значно розширена роль копінг-стратегій. Так, копінг, спрямований на подолання ситуації, і копінг, спрямований на переживання ситуації, у військовослужбовців підгрупи 2.1 (на відміну від підгрупи 1.1) формують окремі фактори, що є свідченням актуалізації процесу диференціації себе і ситуації. Непрямим свідченням такої диференціації є і описане вище введення в фактор «Інтернальності...» змінної, що описує інтернальність у сфері досягнень за відсутності у факторі змінної «інтернальність» у сфері невдач. Відповідно доцільно уточнити назву першого фактора – «Диференційована інтернальність професійної діяльності в небезпечній ситуації».

До другого фактора (12,80%) увійшли такі продуктивні копінг-стратегії, як «Позитивне переформулювання і особистісне зростання» (0,71), «Заглушення конкуруючої діяльності» (0,74), «Планування» (0,82), «Активне подолання» (0,82). Як бачимо, використання зазначених продуктивних копінгів дозволяє оптимізувати (перерозподілити витрати енергії, переформулювати мету та винайти додаткові ресурси) для активного подолання дії стрес-факторів. Цей фактор можна позначити «Копінги як активний контроль небезпечної ситуації».

Третій фактор (12,60%) поєднав у собі т. зв. непродуктивні копінг, використання яких є доцільним у ситуаціях, що є об'єктивно нездоланними, оскільки дозволяє захищати свідомість від травматичного впливу: «Концентрація на емоціях та їх активне вираження» (0,71), «Уявне уникнення проблем» (0,74), «Заперечення» (0,77) та «Поведінкове уникнення проблем» (0,79). Уточненню цього фактора сприяє негативний зв'язок зі змінною «Планування» (-0,27), який підкреслює, що йдеться саме про переживання ситуації, а не розв'язання, перетворення їх – «Копінги, як переживання небезпечних ситуацій».

Четвертий фактор (9,54%) об'єднує в собі такі компетентності, як «Професіоналізм» (0,74), «Самоменеджмент» (0,75), «Індивідуальність» (0,84), на відміну від фактора, що описує професійну компетентність у військовослужбовців низхідного типу з низьким рівнем травматичності бойового досвіду, за середнього рівня травматичності бойового досвіду акцент зміщено у здатність самостійно вирішувати професійні завдання, послідовність і умови реалізації яких в екстремальних умовах є змінюваними, непередбачува-

ними, такими, що не відповідають раніш побудованим планам. Цей фактор доцільно позначити як «Професійна незалежність».

До п'ятого фактора (7,34%) увійшли такі змінні, як «Аналіз протиріч» (0,72) та «Е» підпорядкованість – домінантність (0,81). Деяке уточнення в зміст цього фактора вносять змінні «Інтернальність у професійній діяльності» (0,21) та «Концентрація на емоціях і їх активне вираження» (-0,21). Зазначимо, що саме з «Аналізу протиріч» розпочинається процес самоврядування – процес, який активізується у разі втрати професійним алгоритмом діяльності відповідності новим умовам її виконання. Таким чином, цей фактор описує «Здатність самостійно виважено ухвалити рішення про необхідність відходу від непрацюючого професійного алгоритму дій».

До шостого фактора (6,83 %) увійшли особистісні узагальнені риси «Н» боязкість – сміливість (0,77) та «F» стриманість – експресивність (0,82), які передбачають схильність до активних, сміливих, експансійних дій як особистісної характеристики. І, на відміну від сміливості низхідного типу з низькою травматичністю бойового досвіду, вона є більш нестримною, необмеженою. Цей фактор було позначено як «Нестримна сміливість».

Порівнюючи описи структур низхідного типу з низькою та середньою травматичністю бойового досвіду, зазначимо, що фактори цих структур переходять у свою дихотомічну протилежність (що дозволяє військовослужбовцям зрозуміти глибину цих факторів): так співкомпетентність переходить у професійну незалежність; у військовослужбовців підгрупи 2.1 відбуваються процеси виділення себе із ситуації професійної діяльності; стримана сміливість переходить у нестримну експансію; прагнення керуватися нормами – у здатність самостійно ухвалювати рішення про відхід від напрацьованих професійних алгоритмів. Військовослужбовці низхідного типу у разі збільшення травматичності бойового досвіду до середнього рівня усвідомлюють повноту своїх можливостей, увесь обсяг розвитку своїх якостей, реально розуміють, на що вони здатні, усвідомлюють, наскільки широкими є їх можливості (що визначається величиною діапазону між двома полюсами розвитку фактора).

Шестифакторна структура стійкості до бойової психічної травматизації у військовослужбовців підгрупи 3.1 описує 83,46% дисперсії ознак. І кожен із її факторів об'єднує в собі обидва виділені полюси його розвитку.

Так, перший фактор (19,99%) поєднує в собі «Інтернальність у сфері досягнень» (0,83) та «Інтернальність у сфері невдач» (0,77). Крім того, на відміну від підгруп 1.1 та 2.1 у підгрупі 3.1 акцент переміщено з інтернальності як безпосередньої готовності до дій на інтернальність як

світоглядну установку у професійній діяльності – «Інтернальність у професійній сфері» (0,91), «Заперечення активності» (-0,86), «Готовність до самостійного планування діяльності» (0,81). Цей фактор можна позначити як «Цілісна інтернальність», як усвідомлення (на набутому досвіді) своїх реальних можливостей контролювати ситуації професійної діяльності.

До другого фактора (16,02%) з однаковою вагою увійшли такі компетентності, як «Професіоналізм» (0,96), «Індивідуальність» (0,96), «Вміння працювати в команді» (0,96). Вони описують здатність до командної роботи (професійної співпраці) на основі реального усвідомлення своєї компетентності. Таке усвідомлення дозволяє військовослужбовцям у командній роботі компенсувати недоліки один одного, страхувати один одного від помилок у діяльності. Цей фактор доцільно позначити як «Командний професіоналізм».

Третій фактор (14,37%) описує ставлення до структурованості ситуації – впевненість у собі, у своїй здатності впоратися з ситуацією незалежно від її структурованості. Він об'єднує такі змінні, як «Розслабленість» (0,78), «Q4» розслабленість – напруженість (-0,81), «Толерантність до невизначеності» (0,78) та «Інтолерантність» (0,83). Цей фактор було позначено як свідоме ставлення до ролі структурування в діяльності і спілкуванні, як «Свідоме ставлення до нормативної урегульованості професійної діяльності і спілкування військовослужбовців».

Четвертий фактор (12,06%) поєднав у собі «Наполегливість» (0,86) і «Самовладання» (0,80) – шкали методика «Вольової регуляції особистості» і такий особистісний фактор методики Кеттелла, як «М» практичність – мрійливість (-0,76). У цьому факторі поєднано впорядкування ситуації і переживань щодо неї на новому порівняно з аналогічним фактором підгрупи 1.1 рівні. Особливістю цього фактора є те, що впорядкування ситуації і своїх переживань щодо неї здійснюється не на основі копінгів, а на основі волі – відповідно, військовослужбовець реально, об'єктивно, не викривлено захисними механізмами свідомості усвідомлює ситуацію професійної діяльності (попри її небезпечність) і свої переживання в ній. Відповідно четвертий фактор – «Об'єктивність сприйняття ситуації і свого місця в ній».

П'ятий фактор (10,57%) поєднує такі змінні, як «Критерій оцінки якості» (Опитувальник «Здатність самоврядування») (0,86) та «Автономність» («Опитувальник загальної компетентності») (0,83). Перший із них завершає процес самоврядування, свідчить про сформованість нового професійного алгоритму дій для актуальних ситуацій, другий – про здатність самостійно пристосовуватися до змін умов. Таким чином, цей фактор свідчить про завершеність процесу індиві-

дуального пристосування до актуальних умов (до небезпечності ситуацій). Цей фактор позначимо як «Набуття професійного алгоритму дій в бойових умовах, адаптованість до них».

До шостого фактора (10,45%) увійшли дві змінні, які описують особистісну зрілість – «Ставлення до свого Я» (0,90) та «Життєва установка» (0,84). Цей фактор, по суті, підсумовує зміни, які відбулися в особистості низхідного типу при накопиченні досвіду дій в бойових, які є випробування для будь-якої людини, – позитивність самоставлення і позитивне ставлення до життя загалом. Цей фактор було позначено як «Набуття особистої зрілості, мудрості», він описує визначення свого місця у структурі суспільства і є новим рівнем самоусвідомлення, оскільки до цього військовослужбовець був зосереджений на усвідомленні свого місця в професійній діяльності, професійному колективі, в професійній екстремальній ситуації діяльності.

У військовослужбовців висхідного типу стійкості до бойової психологічної травматизації підгрупи 1.2, факторна структура стійкості до бойової психологічної травматизації описує 85,59% дисперсії ознак.

До першого фактора (19,96%) увійшли змінні, що описують інтернальність: «Інтернальність у професійній діяльності» (0,84), «Заперечення активності» (-0,81), «Готовність до діяльності з подолання труднощів» (0,93) і компетентності «Професіоналізм» (0,84) та «Вміння навчати» (0,84). Цей фактор подібний до другого та третього факторів підгрупи 1.1.

Проте в цій факторній структурі стійкості до травматизації у військовослужбовців підгрупи 1.2 інтернальність представлена меншою кількістю змінних. Так, до першого фактора не увійшла змінна, яка описує інтернальність у сфері міжособистісного спілкування. Крім того, менш вираженою є загальна дієва установка (змінна «Заперечення активності») порівняно з конкретною установкою на подолання труднощів.

Порівняно з підгрупою 1.1 в підгрупі 1.2 серед змінних, що описують компетентність, вміння працювати в команді «підмінена» зміною, яка у цьому контексті свідчить про прагнення бути корисним іншим у надії, що товариші по службі зможуть їх «підмінити» за потреби. Крім того, за поєднання компетентностей зі шкалами інтернальності останні можуть виступати як рефлексія при реалізації освоєних навичок і свідчити про недостатню автоматизацію навичок. Таким чином, попри психологічну готовність спробувати себе у ситуації із подолання труднощів, військовослужбовці підгрупи 1.2 мають не повною мірою сформовану професійну компетентність, їх професійні вміння не стали автоматизованими навичками, вони слабо усвідомлюють груповий характер професійної діяльності військовослужбовця, до остан-

нього плекають надію, що їх підмінять інші. Таким чином, цей фактор позначено як «Обмежений професіоналізм».

Зміст другого фактора (15,08%) визначають такі змінні, як «Ціннісно-смилова організація особистості» (0,82), «Ставлення до свого Я» (0,83), «Аналіз протиріч» (0,87) та «Емоційна приємність» (0,79). Як вже вказувалося раніше, «Аналіз протиріч» запускає процеси самоврядування, тобто процеси, які покликані віднайти алгоритм дій, що будуть ефективними, адекватними новій, незвичній для особистості ситуації, за усвідомлення невідповідності звичних алгоритмів саморегуляції діяльності (активності). Зазвичай процеси самоврядування пов'язані зі складними життєвими ситуаціями, проте запуск процесів самоврядування поєднаний із позитивною оцінкою цього життєвого відрізка часу, що дозволяє припустити, що ці зміни оцінюються як бажані. Проведений у пункті 3.1 цього розділу аналіз показав, що пристосування до нового у військовослужбовців підгрупи висхідного типу йде на основі звернення до свого індивідуального досвіду успіхів, які сформували їх особистість. (Військовослужбовці підгрупи 1.1 впевненість отримують за рахунок узагальнення в нормативній базі досвіду інших військовослужбовців – див. фактор «Усвідомлення урегульованості професійної діяльності, як фактора, що забезпечує військовослужбовцю впевненість у правильності своїх дій» в підгрупі 1.1). Однак змінні, які наповнили цей фактор можуть свідчити і про те, що військовослужбовці підгрупи 1.2 прагнуть змін як таких, що відповідають їх уявленням про себе, про свої цінності. У цьому факторі також може відображатися прагнення пошуку нових ситуацій, які дозволять продемонструвати оточуючим їх цінності, силу їх Я. Цей фактор умовно було позначено «Самоставлення як джерело змін».

Третій фактор (14,29%) поєднує в собі змінні, які описують життєстійкість особистості – «Залученість» (0,92) і «Контроль» (0,75). Проте, на відміну від аналогічного фактора, виділеного у структурі життєстійкості підгрупи 1.1 у військовослужбовців підгрупи 1.2, цей фактор не містить «Прийняття ризику». Таким чином, описуючи життєстійкість військовослужбовців підгрупи 1.2, зазначимо, що для них важливим є бути у центрі соціально значущих подій, проте вони не сприймають екстремальні ситуації як такі, що сприяють їх розвитку, набуттю позитивного досвіду. Цей фактор позначено як «Соціально активна життєва позиція».

Четвертий фактор (12,88%) є ще одним фактором, до якого увійшли змінні, які описують інтернальність – «Інтернальність у сфері невдач» (0,85) і «Схильність до самозвинувачення» (0,86). Крім того, до цього фактора увійшла така змінна, як «L» довірливості – підозрілості (-0,84). Уточнюють зміст цього фактора такі змінні, як «Контроль»

(-0,43), «Ставлення до свого Я» (-0,31). У цьому факторі відбивається переживання провини через нездатність контролювати екстремальну ситуацію. Зміст цього фактора відбиває картання військовослужбовців висхідного типу, які у демонстрації своєї соціальної позиції під впливом інших (йдучи за іншими) зайшли так далеко і наразили себе на реальну (а не уявну) небезпеку. Цей фактор було позначено як «Самозвинувачення, як прояв невпевненості у своїй здатності долати небезпечні ситуації».

Позитивний полюс п'ятого фактора (12,29%) сформували такі змінні, як «N» прямолинійність – дипломатичність (0,80) і «Прогнозування» (0,85), уточнюють його змінні «Заперечення активності» (0,39), «Схильність до самозвинувачення» (0,36) та «Вміння навчати» (0,33). Протилежний полюс формує змінна «Заперечення» (-0,79). Як бачимо, зміст цього фактора полягає у здатності бути уважним до усіх обставин ситуації (не ігнорувати маркери небезпек) і передбачити можливу небезпеку, попередити її. Цей фактор позначено як «Попередження небезпеки» (віра у можливість уникнути небезпеки).

Шостий фактор (11,08%), який описує їх сміливість, містить такі змінні, як «N» боязкість – сміливість (0,82), «Самоцінність» (0,78) та «Ефективне спілкування» (0,74). Як бачимо, сміливість, можна сказати, є іміджевою характеристикою – формується / реалізується у спілкуванні (а не у діяльності) і співвідноситься з характеристикою образу Я. Позначимо цей фактор як «Іміджева (умовна) сміливість».

Як бачимо з цієї структури, участь у бойових діях, хоча і була реалізацією активної життєвої позиції, прагненням продемонструвати оточуючим свою сміливість, свої цінності, із самого початку супроводжувалася сумнівами у правильності цього рішення (ці військовослужбовці картають себе за те, що, приймаючи рішення про участь у бойових діях, пішли на поводу в інших), сумнівами у своїй професійній підготовці; вони до останнього сподіваються, що їм вдасться уникнути реальної небезпеки. У них суттєво виражена зосередженість на собі, своєму місці у ситуації, що свідчить про їх рефлексивність, спрямовування активності на внутрішній світ, а не на активну протидію небезпечній ситуації – дієвість, професійну сміливість і командну роботу, як у підгрупі 1.1.

Структура стійкості до бойової психологічної травматизації у військовослужбовців низхідного типу з середнім рівнем травматичності бойового досвіду (підгрупа 2.2) описує 79,69% дисперсії ознак.

Зміст першого фактора (16,08%) визначають три копінг-стратегії – «Використання інструментальної соціальної підтримки» (0,85), «Спрямування до релігії» (0,90) та «Використання емоційної соціаль-

ної підтримки» (0,76). Цей фактор проінтерпретовано, як «Гостра потреба у допомозі». Зазначимо, що вони прагнуть не якоїсь конкретної, а необмеженої (у всьому без винятку, аж до виходу із ситуації участі в бойових діях) допомоги.

Другий фактор (13,36%) співвідноситься зі змінними «Організація діяльності» (0,85), «Розслабленість» (0,75), «L» довірливість – підозрілість (-0,73). Цей фактор було позначено як «Гостра потреба задати структуру ситуації, як протидія відчуття власного безсилля, втраті контролю».

Фактори з третього по шостий мають приблизно однакову вагу.

Третій фактор (12,95%) визначають змінні «Самовладання» (-0,84), «MD» низька – висока самооцінка (0,80). Певному уточненню його змісту сприяє кореляція із «L» довірливість – підозрілість (0,48). Цей фактор проінтерпретовано як «Егоцентричність, як реакція на фрустрацію».

Зміст четвертого фактора (12,46%) визначають такі змінні, як «Заперечення активності» (0,84) та «Готовність до діяльності з подолання труднощів» (-0,94). Цей фактор позначимо як відчуття втрати контролю над ситуацією – «Безпорадності».

П'ятий фактор (12,44%) поєднує змінні «Готовність до самостійного планування» (-0,84) та «F» стриманість – експресивність (0,76). Уточнює зміст цього фактора кореляція зі змінною «Заперечення активності» (0,47). Цей фактор було позначено, як «Дезорієнтованість» (нездатність організовувати, планувати власну діяльність).

До шостого фактора (12,40%) віднесено копінг «Позитивне переформулювання й особистісне зростання» (0,85) й особистісну узагальнену рису «E» (підпорядкованість – домінантність) (16-факторний особистісний опитувальник Кеттелла) (0,85). Уточненню змісту цього фактора сприяють зв'язки з копінгм «Використання інструментальної соціальної підтримки» (0,28) й особистісною узагальненою рисою «F» (стриманість – експресивність) (0,28). Цей фактор було позначено як «Прагнення самоствердитися». Такий механізм переживання фрустрації Я може проявлятися у роздратуванні, агресії, а можливо, і в невинновданій жорстокості до захопленого (такого, що вже є слабшим за них) супротивника. Зрозуміло, що в цьому факторі мало спільного зі сміливістю військовослужбовців низхідного типу.

Структура стійкості до бойової психічної травми підгрупі 2.2 свідчить про їх нездатність самостійно долати ситуації середнього рівня травматичності бойового досвіду. При їх переживанні військовослужбовці відчувають безпорадність, дезорієнтованість; вони відчувають потребу у допомозі й у структуруванні ситуації; фрустрація Я переживається з реакціями егоцентризму, самоствердження, які можуть проявлятися у роздратуванні, агресії до оточення, жорстокості.

Визначена структура стійкості до бойової психічної травми у військовослужбовців висхідного типу з високим (накопленим) рівнем травматичності бойового досвіду описує 82,16% дисперсії ознак.

Перший фактор (18,30%) містить змінні, що описують компетентність – «Професіоналізм» (0,75), «Автономність» (0,81), «Вміння переконувати» (0,82), «Індивідуальність» (0,89). Певному уточненню цього фактора сприяють позитивні зв'язки зі змінними «Інтернальність у сфері досягнень» (0,22), «Заперечення активності» (0,23) та «Інтолерантність» (0,24). Як бачимо, з накопиченням бойового досвіду у військовослужбовців низхідного типу збільшується сприйняття власної компетентності як унікальної, як такої, що має викликати повагу у оточуючих. У них виникає (як і в захисному механізмі неадекватно завищеної самооцінки) прагнення уникати реалізації цього унікального досвіду на практиці для визначення його істинності (прямий зв'язок із «Запереченням активності»). Цей фактор позначено як «Сприйняття власного компетентності як унікальної».

Другий фактор (16,43%) співвідноситься зі змінними, які описують інтернальність – «Інтернальність у сфері досягнень» (0,86), «Заперечення активності» (-0,86) та «Інтернальність в сфері професійної діяльності» (0,92). Певний внесок у зміст цього фактора робить така шкала опитувальника «Загальної компетентності», як «Професіоналізм» (0,30). Як бачимо, у цьому факторі підкреслюється «Інтернальність досягнень у професійній діяльності», що є дією захисного механізму, коли успіхи приписуються собі, а невдачі – іншим людям, об'єктивно нездоланим обставинам.

Третій фактор (14,54%) визначають такі змінні, як «Планування» (0,78), «Інтолерантність» (0,84) і «Міжособистісна інтолерантність до невизначеності» (0,84). Деякому уточненню змісту цього фактора сприяють компетенції «Вміння переконувати» (0,29), «В» (низький – високий інтелект) (0,21) і копінг «Стимування» (0,25). Це дозволяє припустити, що інтолерантність для військовослужбовців підгрупи 3.2 – це, насамперед, ментальна здатність структурувати і здійснювати умовний (не реальний, реалізований у зовнішньому світі) контроль над ситуацією, стосунками. Цей фактор позначено, як «Ментальна інтолерантність».

Зміст четвертого фактора (13,79%) визначають копінг «Уявне уникнення проблем» (0,84) та «Стимування» (0,78) і «Ставлення до свого Я» («Опитувальник особистісної зрілості») (-0,81). Ці змінні описують невпевненість особистості в собі, в своїй здатності вирішувати проблеми, описують особистості, яка вагається при прийнятті рішень – формування «Комплексу меншовартості», як результуючої накопичення досвіду переживання у бойових травматичних ситуаціях.

П'ятий фактор (11,56%) містить такі змінні, як «Інтернальність у сфері сімейних стосунків» (0,89) і «Розслабленість» (0,84). Деякому уточненню змісту цього фактора сприяє змінна «Професіоналізм» (-0,38). Як бачимо, в цьому факторі родина протиставляється професійній діяльності за оцінкою «розслабленість – напруженість» у сприйнятті відрізків життя, що з ними пов'язані. Повернення до родини сприймається як очікувана можливість розслабитися, відпочити на противагу напруженості при несенні служби в бойових умовах. Попри логічність такого ставлення до родини як до місця, де можна відпочити, в цьому факторі закладено поділ життя на «до та після», що є однією із ознак формування ПТСР. Крім того, така дихотомія вказує, що у групі висхідного типу так і не досягається прийнятний рівень адаптації до дії бойових стрес-факторів (принаймні, їм потрібно більше часу і досвіду подолання, ніж військовослужбовцям низхідного типу), через що професійна діяльність військовослужбовця, попри відчутний досвід, продовжує стійко асоціюватися з напруженням. Цей фактор було позначено як «Прагнення повернення до родинного (цивільного) розмірного (контрольованого, спокійного) життя».

Зміст шостого фактор (7,55%) визначається зв'язком зі змінною «В» (низький – високий інтелект) (0,95). Певному уточненню сприяє зв'язок із компетентністю «Автономність» (0,39). Доречно припустити, що цей фактор описує особливості індивідуальної адаптації військовослужбовців висхідного типу. Попри те, що розгляд інтелекту як ключового фактора адаптації є поширеним, у цьому факторі він підкреслює і певну відсутність практичної спрямованості цієї адаптації, відсутність спрямованості у зовнішній світ, прагненням відгородитися (ізолюватися) від нього. Цей фактор було позначено як «Ментальна (не спрямована на зовнішнє пристосування) адаптація».

Висновки. Таким чином, пристосування до дії бойових стрес-факторів у військовослужбовців висхідного типу істотно відрізняється від низхідного:

– у військовослужбовців висхідного типу вираженою є тенденція до дистанціювання від небезпечних ситуацій, уникнення активної протидії їй, збільшення ізолюваності, уявлення про унікальність власного досвіду, закріплюється негативне самовизначення. Їх адаптація до накопичення дії бойових стрес-факторів, по суті, є формуванням «вимушеної безпомічності»;

– у військовослужбовців низхідного типу з накопиченням бойового досвіду стійкість до бойової психічної травматизації на перших етапах входження в бойову ситуацію багато в чому визначається освоєним досвідом дій своєї професійної групи, тобто досвідом інших військовослужбовців, який покладено в основу професійної підготовки

військовослужбовців до дій в бойових умовах. Далі на основі реалізації цього засвоєного досвіду інших військовослужбовців виробляє власний стиль взаємодії з травматичною бойовою ситуацією з подальшим усвідомленням сильних і слабких сторін досвіду інших, формується свідоме ставлення до нього і його вдосконалення.

Актуальним завданням подальших досліджень є розроблення моделі бойової психологічної травматизації військовослужбовців Національної гвардії України.

Література:

1. Бондар А.Я. Психологічні особливості стресостійкості представників стресогенних професій (на прикладі працівників приватних охоронних структур). *Наукові записки НаУКМА. Педагогічні, психологічні науки та соціальна робота*. 2013. С. 49–57.
2. Колесніченко О.С. Методика «Оцінка травматичності бойового досвіду» у військовослужбовців – учасників бойових дій. *Власть и общество (история, теория, практика)*. Тбилиси : Ассоциация открытой дипломатии, 2017. № 1 (41). С. 145–60.
3. Колесніченко О.С. Психологічна травматизація військовослужбовців. *Актуальні дослідження в сучасній вітчизняній екстремальній та кризовій психології* : монографія / за заг. ред. В.П. Садкового, О.В. Тімченко. Харків : ФОП Мезона В.В., 2017. С. 287–311.
4. Охорона психічного здоров'я в умовах війни / пер. з англ. Т. Семігіна, І. Павленко, Є. Овсяннікова та ін. Київ : Наш формат, 2017. 1068 с.
5. Швець Д.В. Психологічна стійкість працівника поліції як основа готовності до службової діяльності в екстремальних ситуаціях. *Особистість, суспільство, закон: психологічні проблеми та шляхи їх розв'язання* : тези доп. Міжнар. Наук.-практ. конф., присвяченої пам'яті С.П. Бочарової. Харків : ХНУВС, 2017. С. 226–229.
6. Treatment of acute stress disorder: a comparison of cognitive behavioral therapy and supportive counseling / R.A. Bryant et al. *J Consult Clin Psychol*. 1998. P. 862–866.
7. Charney D.S. Psychobiological mechanisms of resilience and vulnerability: implications for successful adaptation to extreme stress. *Am J Psychiatry*. 2004. P. 195–216.
8. Ehlers A., Clark D.M. A cognitive model of posttraumatic stress disorder. *Behav Res Ther*. 2000. P. 319–345.
9. Risk vulnerability, resistance, and resilience: toward an integrative conceptualization of posttraumatic adaptation / C.M. Layne et al. In: Friedman M.J., Keane T.M., Resick P.A., eds.

- Handbook of PTSD: Science and Practice*. New York : Guilford Press, 2007. P. 497–520.
10. Luthar S.S., Zelazo L.B. Resilience and vulnerability: an integrative review. In Luthar S.S., ed. *Resilience and Vulnerability: Adaptation in the Context of Childhood Adversities*. New York : Cambridge University Press, 1987. P. 510–549.
11. McEwen B.S., Stellar E. Stress and the individual. Mechanisms leading to disease. *Arch Intern Med*. 1993. P. 2093–2101.
-

Колесниченко А. С. Структура устойчивости к боевой психологической травматизации у военнослужащих с разным уровнем травматичности боевого опыта

В статье раскрыты результаты эмпирического исследования структуры устойчивости к боевой психологической травматизации у военнослужащих с разным уровнем травматичности боевого опыта. Раскрыто, что у военнослужащих восходящего типа выраженной является тенденция к дистанцированию от опасных ситуаций, избежать активного противодействия ей, увеличение изолированности, представление об уникальности собственного опыта, закрепляется отрицательное самоопределение. Их адаптация к накоплению действия боевых стресс-факторов, по сути, является формированием «вынужденной беспомощности». Установлено, что у военнослужащих нисходящего типа с накоплением боевого опыта устойчивость к боевой психической травматизации на первых этапах вхождения в боевую ситуацию во многом определяется освоенным опытом действий своей профессиональной группы. Усвоенный опыт позволяет им выработать собственный стиль взаимодействия с травматической боевой ситуацией с последующим осознанием сильных и слабых сторон опыта других.

Ключевые слова: психологическая травматизация, военнослужащий, боевые условия, стресс-факторы, профессиональная психологическая подготовка, травматический опыт.

Kolesnichenko O. S. Structure of sustainability to the mental psychological training in the military trainers with different level of traffic training of the bangko experience

The article presents the results of an empirical study of the structure of resistance to combat psychological trauma in soldiers with different levels of traumatic combat experience. It is disclosed that there is a tendency towards the distancing from the dangerous situations, the avoidance of active opposition to it, the increase of isolation, the idea of the uniqueness of own experience, and the negative self-determination established in the upward-type military personnel. Their adaptation to the accumulation of the action of the fighting stress factor – in essence, is the formation of “forced unreliability”. It has been established that descendant soldiers with the accumulation of combat experience that the resistance to combat psychological traumatization in the first stages of entering the combat situation is largely determined by the experience gained in the work of their professional group. The acquired experience allows them to develop their own style of interaction with the traumatic combat situation, with further awareness of the strengths and weaknesses of the experience of others.

Key words: psychological traumatism, serviceman, combat conditions, stress factors, professional psychological training, traumatic experience.

В. А. Оверчуккандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри психології
Донецький національний університет імені Василя Стуса

МОБІНГ ЯК ФОРМА ПСИХОЛОГІЧНОГО НАСИЛЛЯ В ТРУДОВОМУ КОЛЕКТИВІ

Стаття присвячена аналізу причин, проявів та наслідків мобінгу як форми психологічного насилля в трудових колективах.

Завдяки великій кількості літератури і засобам масової інформації, які висвітлюють цю тему в Європі, проблема мобінгу на робочих місцях почала обговорюватися і в Україні, однак дослідженню цієї проблеми приділяється ще не досить уваги, отже, жертвам мобінгу доводиться здебільшого розраховувати на себе. У статті здійснений аналіз причин, проявів та наслідків мобінгу як форми психологічного насилля на робочому місці, виділені його головні характеристики, розглянуті особливості перебігу кожної із стадій мобінгу. Особливо виділені індивідуально-психологічні особливості мобінг-мішеней та моберів, зв'язок між мобінгом на роботі й розладом особистості.

Зазначено, що в Україні необхідно вивчати та використовувати досвід європейських країн щодо протидії мобінгу на роботі з метою покращення умов праці, створення комфортної психологічної атмосфери, профілактики професійного вигорання та захисту професійної гідності працівника.

Ключові слова: мобінг, трудовий колектив, мобінг-мішені, мобер, психологічні та соматичні розлади.

Постановка проблеми. Більшу частину свого життя сучасна людина проводить на роботі. З кожним днем все більше уваги приділяється реалізації всіх прав працівників, передбачених трудовим законодавством. Психологічне насильство та цькування на робочому місці стає все більш поширеною і актуальною проблемою в наш час. Проблема мобінгу на роботі все частіше обговорюється в засобах масової інформації та професійних спільнотах. Вчені, що займаються вивченням особливостей поведінки в організаціях, відтепер приділяють увагу і цій проблемі. Так, за останні роки з'явилася низка публікацій у наукових журналах і написано кілька книг, які присвячені неприпустимому поведінженню на робочих місцях, жорстокості керівництва, проблемам булінгу і мобінгу.

Аналіз останніх досліджень. Дослідженням психологічного насильства, цькування, мобінгу і булінгу на робочих місцях присвячена низка досліджень закордонних та вітчизняних фахівців, серед яких – К. Lorenz, Н. Leymann, І.Г. Малкіна-Пих, Т.Ю. Базаров, А.В. Скавитін, А.В. Соловйов, М.С. Агафонова, К.Х. Рекош, Е.Л. Доценко, С.О. Дружилов та інші.

Завдяки великій кількості літератури і засобам масової інформації, які висвітлюють цю тему в Європі, проблема мобінгу на робочих місцях починає обговорюватися і в Україні. В Європі цією проблемою займаються психологи, цілі клініки спеціалізуються на лікуванні жертв мобінгу, спеціальні консультаційні центри допомагають виходити з кризових станів, в Інтернеті створюються десятки мобінг-сайтів, де можна знайти підтримку. В Україні дослідженню цієї проблеми

приділяється не досить уваги і жертвам мобінгу доводиться здебільшого розраховувати на себе. Правда, останнім часом і в Україні почали з'являтися професійні психологи, які пропонують учасникам тренінгів свої пропозиції з вирішення цієї проблеми.

Формулювання цілей статті. З урахуванням усього вищезазначеного метою статті є аналіз причин, проявів та наслідків мобінгу як форми психологічного насилля в трудових колективах.

Виклад основного матеріалу. Мобінг – форма психологічного насильства, що проявляється у вигляді цькування співробітника в колективі. Мобінг, або іншими словами офісне цькування, є різновидом булінгу, який має на увазі психологічне насильство групи людей над людиною на роботі. Тому доцільно розглядати здебільшого саме його з точки зору управління персоналом.

На основі аналізу публікацій, що відносяться до дослідження мобінгу за кордоном, виділимо його головні характеристики:

- тривалість мобінгу – від одного до п'яти років;
- жертвами мобінгу стають 30–50% співробітників;
- відсоток поширеності мобінгу в сфері освіти в два рази вищий, ніж в інших сферах діяльності;
- у 90% випадків моральне переслідування починає керівник [1].

Мобінг (mobbing – від англ. дієслова to mob – грубити, нападати натовпом, зграєю, цькувати) – форма психологічного насильства у вигляді цькування співробітника в колективі з метою його подальшого звільнення.

Мобінг у колективі поширюється дуже швидко. Зазвичай розвиток цього процесу пов'язаний із поганим рівнем управління, недосвідченістю керівника в сфері вирішення конфліктів і поганою організацією праці в цілому. У такому разі жертвами цього явища зазвичай стають особистості, які виділяються серед інших працівників, які продемонстрували розум або компетентність, освіченість або креативність у своїй роботі. Інколи керівництво використовує мобінг цілеспрямовано з метою позбавлення від небажаних працівників [2].

Поняття «мобінг» було введено в 1958 році біологом Конрадом Лоренцем [3], який описав феномен групового нападу кількох дрібних тварин на більш крупного супротивника. В психологію та медицину термін «мобінг» був уведений у 1960 роках шведським лікарем П. Хайнеманном, який описав його в книзі «Мобінг – групове насильство серед дітей і дорослих» [4], в якій він порівнював поведінку дітей стосовно однолітків з агресивною поведінкою тварин. Пізніше інший шведський дослідник Х. Лейман на підставі вивчення поведінки людей в трудовому колективі охарактеризував мобінг як «психологічний тероризм», у якому систематично повторюється вороже ставлення однієї або декількох особистостей до іншої людини [5].

Виділяють два види мобінгу: вертикальний – «босинг» (від англ. Boss – господар), коли психологічний терор виходить від керівника, і горизонтальний – коли цькування організовують колеги. Мобінг може проявлятися у латентній (закритій) або відкритій формах.

А.В. Соловійов наводить перелік форм вертикального мобінгу [6]:

- вербальна агресія (провокаційні питання; брехливі твердження; сумніви в рівні професіоналізму і компетентності співробітника; емоційні нападки і погрози; безпідставні звинувачення у будь-чому тощо);
- постійна дискусія з працівником з метою демонстрації своєї переваги (грубе і зверхнє переривання підлеглого; заперечення перш ніж працівник встигне висловити власну думку, викласти точку зору, привести аргумент; сприйняття тільки тієї інформації, яку можна будь-яким чином використати проти працівника; ігнорування об'єктивних і обґрунтованих доводів тощо);
- спалахи гніву, які супроводжуються грубими висловлюваннями, які принижують особистість працівника, які провокують його на здійснення помилок або на відповідь некоректною поведінкою;
- демонстративна відмова від продовження обговорення проблеми спільно з працівником або в його присутності;
- скорочення працівнику термінів виконання доручень або навмисна повільність в ухваленні рішень, які стосуються виконання завдань працівника;

– умисне приховування повної і достовірної інформації, яка необхідна працівнику для виконання дорученого завдання;

– безпідставна зміна розміру заробітної плати працівника;

– переміщення робочого місця з метою морального гноблення співробітника;

– навмисне поширення неправдивої інформації та чуток про працівника;

– нелегітимний колегальний розгляд поведінки працівника;

– розгляд сфальсифікованих скарг і доповідних, які з об'єктивних причин не зможуть привести до застосування до працівника дисциплінарного стягнення тощо.

Слід зазначити, що мобінг, спрямований на одного з працівників, супроводжується створенням угруповань в організації, підключенням до психологічного тиску на працівника інших членів організації [6].

Мобінг можна умовно розділити на три стадії:

1. Перша стадія – відкритий конфлікт у колективі. На цій стадії є групи з різними точками зору і група, яка зберігає нейтралітет.

2. Друга стадія – учасники протистояння починають сприймати конфлікт як розбіжності між ними і окремою людиною, якій призначають роль «жертви». Сам конфлікт, його суть втрачає свою актуальність і відходить на задній план. Причиною агресивних дій стає не стільки спірне рішення, скільки безпосередньо особистість «жертви». Вся увага акцентується на тому, що «жертва» «не вписується» в колектив. На цій стадії вже немає групи, що займає вільну нейтральну позицію, напруга в колективі зростає і потребує виходу в тому чи іншому вигляді. Таким виходом можуть бути як офіційні дії у вигляді скарги або вимоги переведення «жертви» в інший відділ, так і безпосередньо психологічне насильство і тиск групи на «жертву» [7], внаслідок чого процес мобінгу переходить в останню, фінальну стадію, коли дії колективу перетинають останню межу моралі та офіційних норм.

3. Третя стадія – застосовуються всі види мобінгу [8], які призводять об'єкт мобінгу до таких наслідків, як: нервовий зрив, психічна травма, соматичні захворювання. Результатом можуть бути не тільки соматичні розлади, але і суїцидальні прояви.

Під час обговорень і дискусій експерти дійшли висновку про те, що розпізнати мобінг на робочому місці можна за такими основними ознаками:

- постійна агресивність до оточуючих;
- негативний, пригнічений настрій, який не пов'язаний з тимчасовими труднощами людини, а є постійною манерою поведінки;
- наявність відносин між людьми з різними статусами;

– намір здійснення агресивних дій стосовно колег і отримання задоволення від результату цих дій.

Загальними умовами зародження мобінгу в колективі є низький рівень корпоративної культури і неефективний менеджмент: поширеність родинних або інтимних зв'язків; наявність співробітників пенсійного віку, які бояться втратити роботу; наявність дублюючих посад, розмитих мір відповідальності та меж професійної відповідальності; потурання інтригам і пліткам; нерівномірність робочого навантаження між працівниками; відсутність можливості кар'єрного зростання; наявність керівника, який підживлює розбрати в колективі і використовує їх як інструмент маніпулятивного управління.

До групи ризику мобінг-мішеней належать: неординарні особистості; емоційно відкриті простаки; зарозумілі індивідуалісти; хронічні скаржники і прохачі; порушники корпоративної моралі й негласних правил; амбітні новачки; новачки з високим рівнем професіоналізму, які створюють конкуренцію в колективі; керівники, які схильні до фаворитизму та їх «навушники»; працівники, які відчули на собі різке посадове підвищення або пониження; колеги, з якими доводиться ділити роботу; «дон жуани» і «мессаліни», які переграють із протилежною статтю; патологічні жартівники, які втрачають почуття міри; сенситивні особистості з надмірною чутливістю, зниженою стресовою і фрустраційною толерантністю.

Можна виділити такі причини виникнення мобінгу, які безпосередньо не пов'язані з поведінкою жертви: зовнішня для колективу кризова ситуація; конкуренція за вакантне місце; заздрість як прояв латентної агресії; страх втратити роботу; страх виявлення корпоративних махінацій; неприйняття «інших» людей (провінціалів, осіб із інвалідністю, іноземців тощо), які мають відмінні політичні та соціальні переваги; відсутність зворотного зв'язку між працівниками; погана організація інформаційних потоків на підприємстві.

За результатами дослідження проблеми мобінгу психологи стверджують, що роль мобера найчастіше виконують люди з такими психологічними особливостями:

- імпульсивні особистості, які прагнуть до лідерства і вважають, що виключно за допомогою утиску можна змусити оточуючих підкорятися їм;
- індивіди, які володіють статусом вищим, ніж об'єкт мобінгу.
- люди, яких називають нечутливими в емоційному плані, які не здатні співчувати, які дратуються від слабкості оточуючих;
- керівники, які не здатні організувати роботу і привести в порядок виробництво, але компенсують свої недоліки криками на підлеглих, хамством, невіглаством і іншими неприпустимими діями.

Також можна виділити психологічні особливості, за допомогою яких можна визначити схильність до того, щоб стати об'єктом агресії. В організаціях мобінг найчастіше спрямований на сором'язливих, уразливих, скромних людей, які мало спілкуються з колегами і намагаються заглибитися в себе. Ці якості і приваблюють потенційних агресорів.

Недавні дослідження британських учених виявили зв'язок між мобінгом на роботі і розладом особистості. Вони виділили 3 типи розладів особистості, які найчастіше зустрічаються у керівників-моберів. До них належать:

- театральний розлад особистості, суть якого полягає в постійній потребі отримання уваги, нещирості, егоцентризмі й маніпуляціях людьми;
- нарцисичний розлад особистості, який полягає у манії величчя, почутті зверхності над іншими людьми, відсутності співчуття до інших, незалежності;
- обсесивно-компульсивний розлад особистості, який виражається як перфекціонізм, надмірна відданість роботі, жорстокість, упертість і диктаторські риси.

У книзі «Насильство на роботі» ("Violence at Work"), виданої Міжнародним бюро праці (МБП) у 1998 р, мобінг поставлений на один щабель поруч з убивством, зґвалтуванням або пограбуванням. І хоча мобінг може здатися цілком невинним порівняно зі зґвалтуванням або іншими проявами фізичного насильства, ефект, який він справляє на жертву, особливо, якщо він носить затяжний характер, має таку руйнівну силу, що може призвести до суїциду.

Висновки. Таким чином, безумовно, наслідки мобінгу насамперед позначаються на здоров'ї та психічному стані людини. Залежно від жорсткості, періодичності та тривалості такого впливу і від того, наскільки особистість психологічно до нього стійка, людина може страждати від цілої низки розладів психологічного і фізичного характеру: від безсоння до нервових зривів, від дратівливості до депресії, від труднощів з концентрацією уваги до панічних станів або навіть інфарктів. У багатьох, хто став об'єктом мобінгу, настільки сильно підривається здоров'я, розвиваються психосоматичні розлади, що вони більше не можуть виконувати свої службові обов'язки. Врешті-решт, жертва мобінгу звільняється за власним бажанням або проти нього, з нею розривають контракт або вона змушена раніше виходити на пенсію.

Наслідки психологічного тиску мають руйнівний вплив не тільки на жертв мобінгу, але й на їхні сім'ї та організації, в яких вони працюють. Страждають відносини між працівниками, залишається негативний відбиток у людській психіці, падає рівень продуктивності праці в організації, тому що вся енергія колективу спрямовується на

здійснення мобінгу, а не на виконання важливих щоденних завдань.

Україні необхідно вивчати та використовувати досвід європейських країн щодо протидії мобінгу на роботі з метою покращення умов праці, створення комфортної психологічної атмосфери, профілактики професійного вигорання та захисту професійної гідності працівника.

Література:

1. Рекош К.Х. Моббинг и проблема его преодоления во Франции. *Труд за рубежом*. 2002. № 2. С. 97–105.
2. Базаров Т.Ю. Управление конфликтами. Моббинг. *Бизнес-образование*. 2006. 15 июня (Электронный журнал). URL: <https://ubo.ru/articles/?id=1167> (дата звернення: 20.02.2019 р.)
3. Lorenz K. Das sogenannte Bose: Zur Naturgeschichte der Aggression. Wien : Borotha-Schoeler, 1963.
4. Скавитин А.В. Проблема притеснений на рабочих местах. *Менеджмент в России и за рубежом*. 2004. № 5. С. 118–126.
5. Leymann H. The content and development of mobbing at work. *European Journal of Work and Organizational Psychology*. 1996. N 5 (2). P. 165–184.
6. Соловьев А.В. Моббинг: психологический террор на рабочем месте. *KADROVIK.RU* : электронный журнал. URL: <http://www.kadrovik.ru/modules.php?op=modload&name=News&file=article&sid=1049> (дата звернення: 20.02.2019 р.)
7. Доценко Е.Л. Психология манипуляции: феномены, механизмы и защита. Санкт-Петербург : Речь, 2003. 304 с.
8. Дружилов С.А. Психологический террор (моббинг) на кафедре вуза как форма профессиональных деструкций. *Психологические исследования* : электрон. науч. журн. 2011. № 3 (17) URL: <http://psystudy.ru> (дата звернення: 20.02.2019 р.)

Оверчук В. А. Моббинг как форма психологического насилия в трудовом коллективе

Статья посвящена анализу причин, проявлений и последствий моббинга как формы психологического насилия в трудовых коллективах.

Благодаря большому количеству литературы и средствам массовой информации, освещающих эту тему в Европе, проблема моббинга на рабочих местах начала обсуждаться и в Украине, однако исследованию этой проблемы уделяется еще недостаточно внимания, и жертвам моббинга приходится в большинстве случаев рассчитывать на себя. В статье осуществлен анализ причин, проявлений и последствий моббинга как формы психологического насилия на рабочем месте, выделены его главные характеристики, рассмотрены особенности течения каждой из стадий моббинга. Отдельно выделены индивидуально-психологические особенности моббинг-мишеней и мобберов, связь между моббингом на работе и расстройством личности.

Отмечено, что в Украине необходимо изучать и использовать опыт европейских стран по противодействию моббинга на работе с целью улучшения условий труда, создания комфортной психологической атмосферы, профилактики профессионального выгорания и защиты профессионального достоинства работника.

Ключевые слова: моббинг, трудовой коллектив, моббинг-мишени, моббер, психологические и соматические расстройства.

Overchuk V. A. Mobbing as a form of psychological violence in the working community

Article considered reasons, analysis, reveals and consequence of mobbing as forms of psychological violence in the working communities.

Due to the large amount of literature and the media covering this subject in Europe, the problem of mobbing in the workplace began to be discussed and in Ukraine, however, investigating this problem and yet is paid to victims of mobbing, in most cases, you have to rely on themselves. This article makes an analysis of reasons, reveals and consequences of mobbing as forms of psychological violence on the working places, mentioned its main characteristics, considered measures of spending each stages of mobbing. Separately mentioned individual and psychological features of mobbing targets and mobbers, the connection between working mobbing, and personality disorder. There are mentioned, that Ukraine needs to learn and use the experience of the European countries concerning the counteraction of mobbing at work in order to improve working conditions, creating a comfortable psychological atmosphere, the prevention of professional burnout and protect professional dignity employee.

Key words: mobbing, working community, mobbing targets, mobbers, psychological and somatic disorders.

ІНДИВІДУАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ЯК СКЛАДНИК ЕФЕКТИВНОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ФАХІВЦІВ СЛУЖБИ ІНКАСАЦІЇ

У статті проведений порівняльний аналіз індивідуально-психологічних особливостей фахівців служби інкасації з різним рівнем ефективності професійної діяльності з метою виявлення професійно важливих якостей. Результати дослідження дають змогу конкретизувати основні професійні вимоги, які висуває професія інкасатора до особистості фахівця.

Ключові слова: фахівець інкасації, діяльність, професійна діяльність, індивідуально-психологічні особливості, професійно важливі якості, ефективність професійної діяльності.

Постановка проблеми. Останнім часом кількість професій, які здійснюються в особливих і екстремальних умовах діяльності, стрімко збільшується. До однієї з таких належить діяльність інкасаторів, що відбувається під впливом постійної потенційної загрози життю та безпеці фахівців. Крім того, у зв'язку з підвищенням криміногенної ситуації в країні все частіше стаються злочинні напади, результатами яких є загибель фахівців.

Особливі умови професійної діяльності інкасаторів завжди пов'язані із впливом стрес-чинників як робочого середовища, так і з виникненням непередбачених екстремальних ситуацій, які характеризуються несподіваністю та раптовістю. Усі ці фактори висувають підвищені вимоги працюючій людині та стають причиною зривів і помилок у роботі, несприятливо впливають на продуктивність та надійність професійної діяльності фахівців.

Натепер особливої актуальності серед психологічних проблем набуває проблема підвищення ефективності професійної діяльності в особливих і екстремальних умовах, здебільшого увага приділяється ретельному професійно психологічному відбору до лав фахівців екстремального профілю діяльності. Від професійної надійності таких фахівців залежить не тільки ефективність діяльності організації в цілому, а і їхнє життя, а іноді навіть життя інших людей. Тому вивчення професійно важливих якостей фахівців служби інкасації є дуже актуальною темою в сучасному психологічному просторі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Значним внеском у розвиток психології професійної діяльності стали основоположні роботи таких учених, як: Б.Г. Ананьєв, В.О. Бодров, С.О. Дружилов, Г.М. Зараковський, В.П. Зінченко, Є.О. Клімов, О.М. Леонтьєв, Б.Ф. Ломов, В.Д. Шадріков та ін. Дослідження в галузі підвищення ефективності про-

фесійної діяльності сприяли розвитку теоретико-методологічних положень цього наукового напрямку [1; 2; 3].

Концепція системного підходу до аналізу й оптимізації взаємодії людини і машини сформувалася завдяки Б.Ф. Ломову, який своїми роботами визначив основні напрями досліджень у цій галузі. Ідеї системного підходу отримали свій розвиток у працях О.В. Брушлінського, Є.О. Клімова, В.Д. Шадрікова та інших. Системний підхід реалізується в сукупності з іншими, більш конкретними науковими підходами, такими як діяльнісний, особистісний та динамічний [4].

Діяльнісний підхід у дослідженні професійної діяльності був розроблений С.Л. Рубінштейном, О.М. Леонтьєвим, Б.Ф. Ломовим. Він визначає необхідність установлення та врахування причинно-наслідкових стосунків на різних рівнях макроструктури трудового процесу. А також вивчає закономірності психічного віддзеркалення наочного світу [5].

Положення про особовий підхід у вивченні професійної діяльності, зокрема динаміки розвитку особи, обґрунтоване в працях К.О. Альбуханової, Б.Г. Ананьєва, К.К. Платонова. Цей підхід реалізує уявлення про особливості прояву внутрішніх чинників діяльності і їхньої ролі в регуляції процесів розвитку особи, її професіоналізації [1].

Динамічний підхід у дослідженнях професіоналізації суб'єкта праці було реалізовано в праці Л.І. Анциферової та орієнтований на дослідження закономірностей постійного руху самої особи в просторі своїх якостей, свого віку, змінних соціальних норм [5].

Мета статті. Головною метою нашої роботи було проведення порівняльного аналізу індивідуально-психологічних особливостей фахівців служби інкасації ДСО при МВС України з різним рівнем ефективності професійної діяльності для виявлення їхніх професійно важливих якостей, що

впливатимуть на високу ефективність професійної діяльності.

Методи дослідження: метод теоретичного дослідження питань ефективності професійної діяльності особистості; метод емпіричного дослідження відбувався за допомогою 16-факторного особистісного опитувальника Р. Кеттела, а саме вторинних факторів тесту та груп прояву якостей. Для інтерпретації даних застосовувався t-критерій Стюдента, обробка проводилася за допомогою комп'ютерної програми SPSS STATISTICS 17.0.

Виклад основного матеріалу. Під час теоретичного дослідження питання ефективності професійної діяльності фахівців ризиконебезпечних професій було виявлено, що ефективність діяльності служби інкасації прямо залежить від ступеня розвитку професійних знань, умінь і навичок інкасаторів; їхньої фізичної та психологічної підготовки до діяльності в екстремальних умовах, а також від стажу роботи за спеціальністю та практичним досвідом роботи.

Емпіричне дослідження проводилося під час комплексного аналізу, який включав психологічне обстеження фахівців батальйону спеціального підрозділу служби інкасації ДСО при МВС України у кількості 89 осіб. За допомогою розроблених нами критеріїв ефективності професійної діяльності фахівців служби інкасації досліджуваних було розділено на три групи залежно від показників ефективності їхньої професійної діяльності.

Так, у першу групу увійшли фахівці інкасації, які характеризуються високими показниками ефективності професійної діяльності, в кількості 30 осіб віком від 25 до 45 років. Другу групу становили фахівці з середньою ефективністю професійної діяльності загальною кількістю 43 особи віком від 21 до 48 років. Третя група досліджуваних характеризувалася фахівцями з низькими показниками ефективності їхньої професійної діяльності та налічувала 16 осіб віком від 26 до 50 років.

Отримані дані вторинних факторів опитувальника Р. Кеттела працівників інкасації представлено в таблиці 1.

Перш ніж говорити про розбіжності між досліджуваними групами, треба відзначити їх загальну характеристику за показниками вторинних факторів.

Вищі середніх показників у першій групі було отримано за фактором F3 ($8,19 \pm 1,43$), що характеризує фахівців з високим рівнем ефективності професійної діяльності як заповзятливих, рішучих та гнучких особистостей, схильних не помічати життєвих нюансів, спрямовуючи свою поведінку на дуже явне та очевидне, а труднощі викликають у них швидку дію без достатнього роздуму. Такі фахівці пасивні та залежні від групи, що дає їм змогу легко знаходити спільну мову в колективі.

Друга група фахівців інкасації, яка характеризується середніми показниками ефективності професійної діяльності, має практично всі вторинні показники вищі за норму, характеризує їх як більш тривожних та невротичних особистостей, які добре встановлюють та підтримують міжособистісні зв'язки, заповзятливі, рішучі та гнучкі. А низькі показники за фактором F4 ($3,06 \pm 1,71$) також вказують на їхню залежність від групи та пасивну поведінку.

Нарешті, фахівці з низькими показниками ефективності професійної діяльності, які увійшли до третьої групи досліджуваних, проявили себе, як і фахівці другої групи, але на відміну від неї, мають вищий показник рівня тривожності та невротичності, що є очікуваним та описаним у першому розділі нашої роботи.

Як свідчать наведені в таблиці 1 дані, за вторинними факторами найбільші відмінності між групами є за показниками фактора F1 (тривожність), що ще раз підкреслює важливу роль емоційної сфери особистості в діяльності в особливих умовах. Ми виявили пряму залежність рівня ефективності професійної діяльності від рівня тривожності. Рівень тривожності достовірно (на рівні $p \leq 0,05$ та $p \leq 0,01$) нижчий у тих фахівців, у яких ефективність професійної діяльності вища.

Також було виявлено, що у фахівців другої групи, на відміну від першої, рівень екстраверсії достовірно (на рівні $p \leq 0,05$) вищий. На рівні поведінки це проявляється у тому, що вони краще вступають у контакти та схильні їх підтримувати, спрямовані на навколишній світ, більш стабільні, життєрадісні, рішучі, але і більш залежні, пасивні, контрольовані.

Була виявлена також пряма залежність між ефективністю професійної діяльності і рівнем емоційної лабільності (за фактором F3), на що

Таблиця 1

Показники вторинних факторів тесту Р. Кеттела працівників служби інкасації ДСО при МВС України з різними показниками ефективності професійної діяльності (стени)

Фактор	1 група ($M \pm m$)	2 група ($M \pm m$)	3 група ($M \pm m$)	t (1 – 2)	t (2 – 3)	t (1 – 3)
F1	$5,90 \pm 0,55$	$6,47 \pm 0,82$	$7,05 \pm 0,83$	3,31**	2,39*	5,62**
F2	$6,39 \pm 1,74$	$7,56 \pm 2,51$	$6,67 \pm 2,49$	2,21*	1,21	0,45
F3	$8,19 \pm 1,43$	$7,77 \pm 1,50$	$7,08 \pm 1,20$	1,18	1,68	2,65*
F4	$3,38 \pm 1,37$	$3,06 \pm 1,71$	$3,03 \pm 1,68$	0,84	0,06	0,76

Примітка: * $p \leq 0,05$; ** $p \leq 0,01$

вказує те, що між першою та другою групою досліджуваних були достовірні розбіжності (на рівні $p \leq 0,05$), хоча між першою та третьою групами вони вже критичного числа не досягають. Це вказує, що фахівці з високим рівнем ефективності більш врівноважені, ніж фахівці з низьким рівнем ефективності професійної діяльності, що не суперечить таким особистісним показникам виразності факторів більш ефективних фахівців служби інкасації, які нами були розглянуті раніше.

За показниками фактора F4 теж спостерігається пряма залежність між рівнем ефективності професійної діяльності та рівнем конформності, але значущих відмінностей тут не виявлено, тому ми не можемо віднести цей фактор до важливих у професійній діяльності фахівців інкасації.

Таким чином, аналіз вторинних факторів за показниками опитувальника Р. Кеттела дає нам змогу стверджувати, що саме емоційно-вольові якості є основою ефективності професійної діяльності фахівців інкасації.

Цікавим для нас також є питання виразності у наших досліджуваних показників за групами якостей, що представлені в таблиці 2.

Згідно з отриманими даними, у фахівців усіх груп було отримано середні результати за загальними показниками перших трьох груп якостей, а ось показник останньої групи (загальний показник регуляторної групи) був вищим за норму, що свідчить про виразність таких якостей, як самодисципліна та моральна нормативність. Тобто фахівці здатні мобілізувати себе на досягнення поставленої цілі всупереч внутрішньому спротиву

та зовнішнім перепонам. Діють вони продумано, настійливо. Такі люди організовані: завжди закінчують розпочаті справи, чітко уявляють порядок виконуваної справи, планують час. Важливим є і те, що вони зберігають спокій у критичних ситуаціях, здатні регулювати зовнішні прояви емоцій.

У комунікативній сфері фахівці служби інкасації за показником «потреба та уміння спілкуватись» демонструють дані, трохи вищі за норми, що не підтверджує вже надану нами характеристику за первинними показниками. Отже, фахівці служби інкасації легко встановлюють контакти, не напружуються перед аудиторією та вміють відстоювати власну точку зору. І хоч інтелектуальні можливості у них невеликі, проте їх компенсує розвиток гнучкості та оперативності мислення, показники за яким виявилися вищими за норму.

Передбачувані у нашому дослідженні став той факт, що всі фахівці служби інкасації мають низькі показники за проявами тривожності, які вкотре підтверджують, що ефективні фахівці служби інкасації мають високу самооцінку, впевненість у собі, задоволеність своїми досягненнями, що допомагають переборювати труднощі, які реально виникають. Терпимо ставляться до зауважень.

Але, не зважаючи на те, що фахівці всіх трьох груп мають близьку виразність показників прояву групових якостей, ми отримали значущі розбіжності по деяких з них.

Отримані дані свідчать про те, що комунікативні якості у представників виділених груп знаходяться трохи вище норми. Але для досліджуваних другої групи характерною виявилася більш висока

Таблиця 2

Показники прояву груп якостей за тестом Р. Кеттела (у стенах)

Групи	Показники	1 гр. (M±m)	2 гр. (M±m)	3 гр. (M±m)	t (1 – 2)	t (2 – 3)	t (1 – 3)
Комунікативні	Потреба та уміння спілкуватись	6,63±1,23	7,41±1,84	6,56±1,79	2,01*	1,58	0,16
	Ставлення до інших	5,23±0,87	4,79±1,28	5,38±1,45	1,65	1,50	0,41
	Лідерський потенціал	4,90±0,77	4,72±1,34	4,28±0,98	0,66	1,20	2,36*
	Загальний показник	5,59±0,51	5,64±0,77	5,41±0,73	0,32	1,05	0,99
Інтелектуальні	Інтелект. можливості	3,90±1,39	4,16±1,29	4,63±1,15	0,83	1,26	1,79
	Гнучкість та оперативність мислення	6,95±0,89	6,34±1,35	5,97±1,20	2,17*	0,96	3,14**
	Загальний показник	5,43±0,82	5,25±0,61	5,30±0,94	1,05	0,23	0,48
Емоційні	Чутливість до емоційogenних впливів	5,70±0,86	5,70±0,90	5,72±1,05	0,01	0,08	0,07
	Схильність до ризику	5,58±1,21	6,45±1,68	5,91±1,78	2,43**	1,09	0,73
	Прояви тривожності	2,03±1,10	2,79±1,90	3,69±1,58	1,97*	1,68	4,17***
	Загальний показник	4,44±0,61	4,98±0,65	5,10±0,60	3,61***	0,66	3,54***
Регуляторні	Загальний показник	8,25±1,81	7,77±2,07	7,47±1,48	1,03	0,52	1,48

Примітка: * $p \leq 0,05$; ** $p \leq 0,01$; *** $p \leq 0,001$

потреба у спілкуванні, що порівняно з першою набуває достовірності (на рівні $p \leq 0,05$). Також треба відзначити рівень лідерського потенціалу. Він достовірно вищий (на рівні $p \leq 0,05$) у фахівців з високою ефективністю професійної діяльності, які мають власну точку зору, але не нав'язують її нікому, завжди поважають рішення, прийняті в колективі, а іноді під тиском можуть і свою точку зору змінювати.

Порівняння показників за інтелектуальним блоком дало нам змогу побачити розбіжності за показниками інтелектуальних можливостей, і, як парадокс, фахівці з високим рівнем ефективності професійної діяльності мають нижчий рівень інтелектуальних можливостей, на відміну від фахівців з низькою ефективністю професійної діяльності, але ці показники не досягали рівня достовірних розбіжностей.

Гнучкість та оперативність мислення достовірно вищі (на рівні $p \leq 0,05$ між 1 та 2 групами та на рівні $p \leq 0,01$ між 1 та 3 групами) у більш ефективних працівників, що вказує на глибоке розуміння проблемних ситуацій особистістю та швидке прорахування можливих варіантів розв'язання та виходу з них. Лінійне зменшення цього показника у досліджуваних групах дає нам право стверджувати, що ефективність професійної діяльності фахівців інкасації залежить від гнучкості та оперативності мислення, що проявляється в тому, що фахівці з вищими показниками ефективності професійної діяльності найбільш успішно вирішують практичні задачі і здатні до творчої розробки ідей, які висуваються іншими, швидко орієнтуються в проблемних ситуаціях, але не завжди вміють прораховувати варіанти рішення.

Емоційні особливості наших досліджуваних перебувають у межах норми, окрім показника прояву тривожності, який у всіх групах є доволі низьким і досягає статистичних розбіжностей (на рівні $p \leq 0,05$) між першою та третьою групами. Це ще раз підкреслює важливу роль емоційного компонента для роботи в особливих умовах. На поведінковому рівні це проявляється в менш тривожному стані фахівців з високою ефективністю професійної діяльності, завдяки чому сильні емоційні реакції у них можуть виникнути лише в зв'язку з важкими та якимись неочікуваними ситуаціями, але і в таких випадках нічого не завадить їм виконати добре свою роботу. Отже, чим нижчий рівень тривожності особистості, тим вищий рівень ефективності професійної діяльності.

І, нарешті, розглянемо регулятивний показник. Як уже було зазначено, він має досить високі значення по всіх групах досліджуваних, не відрізняється суттєво. Але необхідно відзначити, що фахівці з високим рівнем ефективності професійної діяльності більш здатні мобілізувати себе на досягнення поставленої цілі всупереч вну-

трішньому спротиву та зовнішнім перепонам. Такі фахівці діють продумано, настійливо. Вони добре організовані: завжди закінчують усе, що розпочинають, чітко уявляють порядок виконуваної справи, планують час. Зберігають спокій у критичних ситуаціях, здатні регулювати зовнішні прояви емоцій. Поведінка часто регулюється вимогами групи та оточенням. У діяльності рекомендують себе як відповідальні особистості з яскраво вираженим почуттям обов'язку.

Отже, аналіз показників прояву якостей за тестом Р. Кеттела підтвердив важливість емоційних якостей у структурі особистості фахівця інкасації. Крім того, це дало нам можливість конкретизувати ті особистісні характеристики, які пов'язані з ефективністю їхньої професійної діяльності:

- у комунікативній сфері – це лідерський потенціал;
- в інтелектуальній сфері – це гнучкість та оперативність мислення;
- в емоційній сфері – це тривожність та схильність до ризику.

Висновки і пропозиції. Проведене нами дослідження індивідуально-психологічних показників особистості фахівців служби інкасації з різним рівнем ефективності професійної діяльності дало нам змогу зробити такі висновки:

1. Провідними особистісними характеристиками, що відрізняють високоефективних фахівців від фахівців з низькою ефективністю професійної діяльності, є високорозвинені емоційно-вольові якості.
2. Саме низький рівень тривожності, схильність до ризику, гнучкість та оперативність мислення, лідерський потенціал становлять основу особистості фахівця інкасації з високою ефективністю професійної діяльності.

На нашу думку, саме на ці індивідуально-психологічні особливості необхідно звертати увагу під час професійного відбору фахівців інкасації, оскільки, якщо ці якості залишити без уваги, вони можуть сприяти поганому виконанню своїх професійних обов'язків, що приведе до низького рівня ефективності професійної діяльності в майбутньому.

Література:

1. Бодров В.А. Современные исследования фундаментальных и прикладных проблем психологии профессиональной деятельности. *Психологический журнал*. 2008. Т. 29. № 6. С. 66–74.
2. Дружилов С.А. Становление профессионализма человека как реализация индивидуального ресурса профессионального развития. Новокузнецк: Издательство ИПК, 2002. 242 с.
3. Пряжников Н.С., Пряжникова Е.Ю. Психология труда и человеческого достоинства. Москва: Академия, 2003. 480 с.

4. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения : учебное пособие. Москва : Издательский центр «Академия», 2004. 304 с.
5. Человек и его профессия : учебное пособие / под ред. А.М. Кухарчук, В.В. Лях, А.Б. Широкова. Минск : Соврем. слово, 2006. 544 с.

Радько О. В. Индивидуально-психологические особенности как составляющая эффективности профессиональной деятельности специалистов службы инкассации

В статье приведен сравнительный анализ индивидуально-психологических особенностей специалистов службы инкассации с разным уровнем эффективности профессиональной деятельности с целью выявления профессионально важных качеств. Результаты исследования позволяют конкретизировать основные профессиональные требования, которые предъявляет профессия инкассатора к личности специалиста.

Ключевые слова: специалист инкассации, деятельность, профессиональная деятельность, индивидуально-психологические особенности, профессионально важные качества, эффективность профессиональной деятельности.

Radko O. V. Individually psychological features as composing the effectiveness of professional activity of the specialists of the collection service

The article presents a comparative analysis of the individual psychological characteristics collection service specialists with a different level of professional performance in order to identify professionally important qualities. The results of the study allow specify the main professional requirements that the profession of the collector makes to the identity of a specialist.

Key words: collection specialist, activity, professional activity, individual psychological characteristics, professionally important qualities, professional performance.

А. П. Шумейкоад'юнкт (штатний) науково-організаційного відділення
Військовий інститут
Київського національного університету імені Тараса Шевченка

ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ ФОРМУВАННЯ ІМІДЖУ МАЙБУТНЬОГО ОФІЦЕРА-ПСИХОЛОГА ЗБРОЙНИХ СИЛ УКРАЇНИ Й АРМІЙ ПРОВІДНИХ КРАЇН СВІТУ

У статті проаналізовано психологічні чинники формування іміджу офіцера-психолога у військових вищих навчальних закладах України. Виявлено суттєві взаємозв'язки мотивації до досягнень у військовій діяльності й значущих особистісно-професійних характеристик офіцерів-психологів. Розширено та доповнено уявлення про поняття професійного іміджу. Розглянуто структуру іміджу майбутнього офіцера та найбільш суттєві мотиваційні чинники його формування. Здійснено порівняльний аналіз мотиваційних чинників формування іміджу офіцерських кадрів Збройних Сил України й армій зарубіжних країн у вищій школі.

Ключові слова: імідж офіцера-психолога, професійний імідж, мотивація до військової діяльності, ідентифікація, Збройні Сили України, збройні сили зарубіжних країн, імідж армії, співпраця з НАТО і ЄС.

Постановка проблеми. Згідно з армійськими стандартами високо розвинутих країн в сучасних воєнних умовах на сході України не вистачає військових психологів. На думку багатьох вчених, зокрема О.М. Кокуна, Н.А. Агаєва, В.В. Остапчука [1; 2; 3; 5], перебування військовослужбовців під впливом затяжного бойового стресу й особовий склад Збройних Сил країни потребують кваліфікованого психологічного супроводу, гарантованого професійною компетентністю військового психолога як вагомим складником його професійного іміджу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Особливості становлення професійного іміджу майбутнього офіцера Збройних Сил України, в тому числі й іміджу армії, досліджували такі українські вчені, як Н.А. Агаєв, В.І. Алещенко, М.В. Герасименко, О.П. Ковальчук, О.М. Кокун, І.О. Пішко, Л.М. Карамушка, С.А. Кубіцький, Є.А. Литвиненко, Н.С. Лозінська, С.Д. Максименко, В.В. Ткаченко, А.П. Шумейко та інші. В зарубіжних країнах цю проблему вивчали П. Берд, С. Блек, Е.Н. Богданов, К. Спенсер, М. Спіллейн та інші.

Особливості формування професійно значущих якостей практикуючих психологів як вагомий іміджевий складник у процесі їх професійного становлення описували Г.С. Абрамова, Н.А. Амінов, О.Ф. Бондаренко, Ю.М. Ємельянов, О.П. Саннікова, Н.Ф. Шевченко та інші. Мотивацію до професійної діяльності і професійне становлення особистості в особливих умовах діяльності описують К.О. Абульханова-Славська, Г.С. Грибенюк, Л.М. Дунець, С.С. Занюк, М.С. Корольчук, Г.В. Ложкін, А.К. Маркова, Є.М. Потапчук, В.А. Семиченко, С.О. Філіпов та інші.

Виділення невіршених раніше частин проблеми. В навчальних програмах з підготовки

майбутніх офіцерів-психологів вищими військовими навчальними закладами України слабо розкрито питання психологічного забезпечення формування їхнього іміджу. Крім того, в психологічній літературі [10] зазначено, що недостатньо вивчається становлення іміджу воєнного психолога-професіонала в особливих умовах діяльності. Безумовно, ці факти підкреслюють актуальність дослідження особливостей та психологічних чинників формування іміджу майбутнього офіцера Збройних Сил України, а також провідних країн світу з урахуванням досягнення співпраці з ними у сфері військової освіти задля успішної підготовки українських офіцерів-психологів.

Мета і завдання статті полягає у порівняльному психологічному аналізі теоретичного дослідження мотиваційних чинників формування іміджу офіцера-психолога ЗСУ та збройних сил зарубіжних країн; виявленні суттєвих взаємозв'язків мотивації до досягнень у військовій діяльності й значущих особистісно-професійних характеристик офіцерів-психологів.

Виклад основного матеріалу. У психологічній літературі [9] поняття «імідж» (від англ. image – образ, престиж, репутація) увійшло в науковий обіг багатьох країн наприкінці 80-років ХХ століття. Імідж командира курсантського підрозділу – це емоційно-забарвлений й соціально-значущий образ офіцера, що має характер стереотипу, який склався в свідомості його соціального оточення та впливає на поведінку як самого офіцера, так військового середовища.

Теоретичний аналіз літератури [2; 3; 4; 6; 7; 9; 10; 12] показав, що формування іміджу майбутнього офіцера-психолога ми розглядаємо як процес особистісного й професійного становлення

курсанта під впливом зовнішньо організованих мотиваційних чинників військового іміджотворення, що підвищує його конкурентноспроможність та забезпечує успішне функціонування в особливих умовах діяльності.

Як вже зазначалося вище, збройний конфлікт у східних регіонах України зумовив потребу системи освіти країни в підготовці більш кваліфікованих військових психологів, готових до управління підрозділами в бойових умовах та спроможних своїм професійним іміджем викликати довіру в населення й військового середовища з метою стабілізації складних соціальних ситуацій. До того ж розгортання воєнних дій в багатьох країнах світу потребує формування інтегрованого образу військового психолога під впливом міжнародного інституту Паблік рилейшнз збройних сил у США, Англії, Німеччині, Франції, Ізраїлі, досвід функціонування якого вимагає ґрунтовного вивчення з метою подальшого впровадження його у військову освіту України.

На реформування Збройних Сил України впливає співробітництво з НАТО у підготовці військових кадрів. Так, підготовка офіцерів як у зарубіжних країнах, так і ЗСУ забезпечується активною участю військовослужбовців у миротворчих операціях, у процесі спільних військових навчань та соціально-психологічних тренінгів. У зв'язку з цим формування позитивного іміджу психолога-офіцера як військового управлінця є вагомим завданням військової політики України. Покращення професійного іміджу українського військового загалом можливо завдяки «удосконаленню системи кризового планування та впровадження стандартів управління військовими, прийнятих у державах – членах НАТО» [8, с. 43]. Професійне становлення курсанта-психолога на належному рівні може забезпечити воєнну безпеку як військовому середовищу, так і населенню. Для цього Україна буде інтегруватися у європейський простір, отримуючи досвід підготовки курсантів членами ЄС. Попри це, визначальними залишаються вітчизняні освітянські традиції «виховання в майбутнього військового людяності, доброти, чесності, гуманного ставлення до особи військового, стійкого захисника Вітчизни під час проведення планових психологічних занять та соціально-психологічних тренінгів» [8, с. 61–63].

Цікавим є загальновідомий науковий факт, що позитивний професійний імідж формується передусім у людей з високою мотивацією досягнень в діяльності, орієнтованих на особистісно-професійне зростання. Для таких суб'єктів професійний імідж є засобом досягнення професійного успіху. На думку багатьох зарубіжних психологів [2; 3; 4; 6; 7; 8; 9; 11; 12], формування іміджу офіцерських кадрів може значною мірою зумовлюватися внутрішніми психологічними чинниками, зокрема

мотиваційними. Мотивацію досягнення суб'єкта діяльності досліджено в працях Дж. Аткинсона, С.С. Занюка, М.Ш. Магомед-Емінова, А. Маслоу, Х. Хекхаузена та інших.

Психологічні чинники формування іміджу майбутнього офіцера-психолога розглядаємо як сукупність внутрішніх умов, які забезпечують процес взаємодії особистості офіцера-психолога і військового професійно-фахового середовища під впливом зовнішньої мотивації: військового навчання, ділових ігор, соціально-психологічних тренінгів тощо. Психологічні чинники формування іміджу майбутнього офіцера-психолога здатні покращити всі складники його структури: загальну культуру поведінки, дотримання норм службової етики, професійно-важливі якості, зовнішній вигляд. До того ж практичні психологи стверджують, що зовнішній образ військового, здатний викликати довіру в сприйнятті його іншими людьми, відображає і його внутрішній світ. Зовнішні соціальні ситуації військової сфери це насамперед відбиття почуттів, емоцій, страхів, сумнівів, тривог військовослужбовця, і це може позначитися на відображенні його реального іміджу, прийнятті відповідальних рішень у військовій сфері, що своєю чергою є вже складником іміджу армії, всього соціального інституту – збройних сил країни.

На думку А.П. Шумейко, концептуальна модель процесу формування іміджу офіцера має такі складники: середовище формування професійного іміджу військового, його ресурси, конкретні індивідуальні прояви професійного іміджу. Вчений вважає, що «ідеальний образ професіонала-психолога очима клієнта трансформується, й у цьому фільтрі головними залишаються: компетенції, професійний «Я – образ» психолога, особистісні властивості (самоповага, самодисципліна, людяність, патріотизм, активна громадська позиція, статусні характеристики, соціальні ролі й повноваження фахівця)» [12, с. 209].

Ціннісно-мотиваційними складниками іміджу офіцерів різних зарубіжних країн є значущі особистісно-професійні якості, окремими з яких є такі: в Ізраїлі – виховання високоінтелектуальної молоді, відданої ідеалам держави і готової служити їй; у США – формування і розвиток особистості американського військового – патріота США, мотивованого на самовдосконалення; в Англії і Франції – спонукання військових до патріотизму й миротворчої ролі в Західній Європі на демократичних принципах (що характерно і для ЗСУ); у Німеччині – формування гнучкого професійного мислення, проблемної свідомості, готовності до об'єктивної оцінки реальних подій (реалізм) [3; 6; 11].

Фундаментальним чинником формування іміджу майбутнього військового психолога Ізраїлю й США є передусім мотиваційний. Ізраїльська армія ЦАХАЛ (Сили оборони Ізраїлю) має надзви-

чайно високий позитивний імідж, оскільки займає найвище за рейтингом становище в суспільстві.

Соціально-психологічними іміджевими характеристиками особистості військового армії США є такі: оптимальний рівень професійної відповідальності, лідерські якості, які сприймаються іншими людьми фактично як харизматичні, патріотизм і відвага військових, належний рівень професійної підготовки, взірць доблесті й героїзму [1; 2; 6; 11].

У військовій освіті Німеччини застосовується практика психологічної адаптації майбутніх офіцерів до умов сучасних збройних конфліктів, а у Великобританії зовнішньо мотиваційні виховні впливи набувають особистого характеру, внаслідок чого відбувається індивідуалізація формування морально-бойового духу.

Загалом морально-психологічна підготовка майбутніх офіцерів у вищих навчальних закладах країн НАТО здійснюється за єдиним зразком, проте з урахуванням національних особливостей тої чи іншої країни. Головним критерієм ефективності військової підготовки офіцерів-психологів країн НАТО є те, що після закінчення навчального закладу вони здають іспит-тест на професійну відповідальність. Безумовно, військовий, мотивований на досягнення в діяльності, є відповідальним. Отже, освітні програми зарубіжних країн у підготовці офіцерських кадрів спрямовані на формування в них професійної відповідальності й стійкої мотивації досягнення успіху у військовій діяльності.

О.П. Ковальчук стверджує, що для розвитку іміджу армії в США застосовується стратегія виховання лідера-військовослужбовця (Army Levelopment Strategy – ALDS [4] – цілеспрямований процес становлення компетентного лідера з сильними позитивними рисами характеру на основі синтезу навчання і саморозвитку. На думку вченого, завдяки загальноармійській програмі CSF2 (США) здійснюється підготовка майбутнього армійського лідера – інтелектуально-розвиненої креативної особистості, здатної дотримуватися високих корпоративних морально-етичних стандартів військовослужбовців. У межах програми CSF2 проводяться спеціальні психологічні тренінги. Так, метою тренінгу впевненості є «зміцнення характеру завдяки методикам контролю офіцера за своїми думками, зосередження його уваги на позитивних та оптимістичних моментах, оволодіння конструктивними діями в екстремальних ситуаціях. Військовослужбовцям показують зв'язки між високою адаптивністю, гнучкістю психіки, прийняттям оптимальних рішень та успіхами в екстремальних ситуаціях. Психологічний тренінг досягнення цілей виходить за межі традиційного складання списку бажань, його мета – стимулювати розвиток особистості й загальної культури військовослужбовця, навчити його за допомогою психотерапевтичних технік уявляти образи досяг-

нення й вірити у проміжні та фінальні результати» [4, с. 56].

Американські військові психологи Ч. Валентайн, Ч. Брей, Д. Уолф, У. Карр, М. Кроуфорд, Р. Гане, У. Бойль розробляли основні PR-технології впливу на імідж військової структури. Вони вважають, що ефективність паблік рилейшнз армій розвинених демократичних країн впливає на рейтинг довіри населення до армії та забезпечує стійкий позитивний імідж збройних сил. Тому під час підготовки курсанта надають перевагу соціально-психологічним аспектам формування особистості американського військового завдяки засобам психологічного впливу на свідомість і поведінку технік навчання, тренінгів, використання певних воєнних політичних настанов, розгалуженої мережі радіо- і телевізійних станцій та інших сучасних засобів комунікацій, внаслідок чого зростає престижність професії військовослужбовця.

Військовий психолог Великої Британії Н. Коупленд визначив такі основні умови успішного формування іміджу майбутнього офіцера: примус повинен бути замінений розкриттям усіх позитивних якостей особистості; почуття братерства і високий моральний дух кожного – вершина військової взаємодії. На думку Е. Діднера, найважливішими завданнями підготовки військового в збройних силах Німеччини є: подолання страху та недопущення паніки; поліпшення управління та зміцнення внутрішньогрупової злагоженості в екстремальних умовах. Вагомий внесок у дослідження проблем психологічної підготовки військових країн НАТО внесли такі дослідники США, як Є. Шілз, М. Яновіц, С. Москос, Р. Габріел, П. Севідж, С. Стауффер, Х. Сервін та інші. На їх думку, здатність військового вести тривалі бойові дії визначається його рівнем стресостійкості, а бойовий дух американського солдата залежить від стилю військового управління й міжособистісних стосунків [7].

Важливим для розуміння психологічних особливостей формування іміджу військового психолога у досвіді як зарубіжних країн, описаних вище, так і Збройних Сил України є питання ідентифікації особистості військового в процесі його соціалізації. Психологічна проблема ідентифікації вперше була розглянута З. Фрейдом та одержала подальший розвиток в працях Г. Парсонса і В. Парето, Л.С. Виготського, Л.М. Карамушки, Л.Е. Орбан-Лембрик та інших. У контексті вивчення цієї проблеми питання сприйняття і оцінки людини людиною вивчали А.А. Бодальов, А.М. Зімічева, А.А. Венгер, В.Н. Панферов та інші.

Ураховуючи специфіку психологічних чинників формування іміджу військового в зарубіжних країнах та Україні, нами розроблено соціально-психологічний тренінг формування позитивного іміджу офіцера-психолога як лідера-військового, внутрішнім змістом якого є вправи на актуалізацію

процесів ідентифікації з військовим оточенням, на основі яких курсант рефлексує значущі професійно-особистісні характеристики (емоційна стійкість, адекватна професійна самооцінка, професійна відповідальність, задоволеність військовою справою тощо). Головною метою цього тренінгу є формування в курсантів такого рівня відповідальності й професійних і комунікативних компетенцій, за якого вони стають здатними чітко дотримуватися суворих вимог етичного кодексу у сфері кадрового управління військовими людськими ресурсами, бути готовими до діяльності в особливих умовах, викликати повагу й довіру в інших військових до себе, мати авторитет у своєму військовому оточенні.

У програмі цього тренінгу вагомими структурними компонентами є такі: оптимізація впевненого типу самоставлення у курсантів як чинника формування їх професійної самосвідомості; психологічне забезпечення розвитку лідерських якостей курсантів [1]; психологія мотивації досягнення успіху у військовій діяльності; професійна ідентичність військового, його права, обов'язки та відповідальність у прийнятті рішень в екстремальних ситуаціях як вагомі компоненти позитивного іміджу військово-професійної діяльності.

Таким чином, досвід психологічного забезпечення іміджу військовослужбовців зарубіжних країн є актуальним для практики поліпшення іміджу офіцерів-психологів ЗСУ. Загальними мотиваційними орієнтирами в іміджі ЗСУ та збройних сил зарубіжних країн є такі: цілеспрямоване формування в народній свідомості соціально-психологічних настанов щодо надійності й авторитету військового офіцера-психолога; спрямованість на національну культуру й миротворчі завдання; вимогливість до якості військової освіти такою мірою, якою формується висока професійна відповідальність самого курсанта; ефективність управління офіцерів-психологів; міжнародна співпраця й обмін зарубіжним досвідом у розв'язанні проблем реформування в інших країнах, а на прикладі нашої статті – вітчизняної військової освіти.

Висновки з дослідження та перспективи подальших розвідок. У досвіді військових навчальних закладів України психологічними засобами формування іміджу військового психолога є такі: розвиток значущих особистісно-професійних якостей; позитивна мотивація досягнень у військовій діяльності; виховання в особового складу почуття патріотизму, гуманізму, людяності, національних цінностей згідно з Кодексом честі офіцера. У процесі професійного становлення курсанти усвідомлюють значущість обраної професії, її престиж у світі, в якому військова справа є однією з найскладніших. Засвоєння майбутніми офіцерами-психологами ідеалів, спонукань, цінностей – всього змісту військової професійної діяльності – сприяє інтеріоризації їх навчальної мотивації у внутрішню.

Спільним для підготовки офіцерських кадрів у вищих навчальних закладах як України, так і багатьох сучасних зарубіжних країн є те, що викладачі й командири армійських підрозділів надають вагоме значення мотиваційним чинникам формування іміджу особистості військового – це передусім професійна відповідальність, впевненість у собі, адекватна професійна самооцінка, позитивне ставлення до навчальної діяльності й військової професії, наявність стійкого мотиву досягнення успіху, професійні цінності.

На нашу думку, першочерговим завданням творення іміджевої культури військового соціального інституту нашої країни є запровадження інноваційних моделей навчання у співробітництві з країнами ЄС, а також включення до їх змісту навчального курсу «Психологія мотивації досягнення успіху у військовій діяльності», який ґрунтувався б на найкращих здобутках світового досвіду з одночасним збереженням традицій вітчизняної системи вищої освіти.

Література:

1. Агаєв Н.А. Збірник методик для діагностики негативних психічних станів військовослужбовців: [метод. посібн.] / Н.А. Агаєв, О.М. Кокун, І.О. Пішко, Н.С. Лозінська, В.В. Остапчук. Київ : НДЦ ГП ЗСУ, 2016. 234 с.
2. Агаєв Н.А. Теоретико-методологічні підходи до формування позитивного іміджу Збройних Сил України. *Вісник Національної академії оборони*. 2010, № 4 (7). с. 110–121.
3. Алещенко В.І. Психологічне забезпечення миротворчої діяльності військовослужбовців Збройних Сил України: монографія. Харків, ХУПС. 2008. 238 с.
4. Ковальчук О.П. Система психологічного забезпечення військовослужбовців армії США: сучасний стан та перспективи України. *Вісник Національної академії оборони*. 2016, № 1 (47). С. 52–57.
5. Кокун О.М. Основи психологічної допомоги військовослужбовцям в умовах бойових дій: [метод. посібн.] / О.М. Кокун, Н.А. Агаєв, І.О. Пішко, Н.С. Лозінська, В.В. Остапчук. Київ : НДЦ ГП ЗСУ, 2015. 170 с.
6. Костенко Ю.І., Малюга В.М.. Формування іміджу Збройних Сил України: проблеми та перспективи. *Вісник Національного університету оборони України*. 2011. С. 213–219.
7. Литвиненко Є.А. Теоретико-методологічні основи психологічної підготовки воїнів. Київ : ВГІ НАОУ. ЗНП № 3. 2001. С. 38–46
8. Петренко В.М. Методика воєнно-ідеологічної підготовки : навч. посіб. / В.М. Петренко, О.М. Шевченко. Суми : Сумський державний університет, 2017. 480 с.

9. Саватеев А.В. Психологические условия совершенствования имиджа командира курсантского подразделения : автореф. дисс. на соискание учёной степени к-та псих. наук : спец. 19.00.05 Военный университет. Москва, 2001. 19 с.
 10. Сірко Р.І. Особливості підготовки психологів у вищих навчальних закладах до діяльності в особливих умовах. *Особистість в екстремальних умовах* : збірн. Статей VII Всеукраїнської науково-практичної конференції. Львів, 2015. С. 88–91.
 11. Уткин В. Особенности воспитательной работы в ВС США, Великобритании и Франции. *Зарубежное военное обозрение*. 2001. № 11. URL: <http://militaryarticle.ru/zarubezhnoe-voennoe-obozenie/2001-zvo/6792-osobennosti-vospitatelnoj-raboty-v-vs-ssha>.
 12. Шумейко А.П. Формування іміджу офіцера психолога: методологічно-дослідницький аспект. Запоріжжя: Теорія і практика сучасної психології, 2018. № 4. С. 207–213.
-

Шумейко А. П. Психологические факторы формирования имиджа будущего офицера-психолога Вооруженных Сил Украины и армий ведущих стран

В статье анализируются психологические факторы формирования имиджа офицера-психолога в военных вузах Украины. Выявлены существенные взаимосвязи мотивации с достижениями в военной деятельности и значимые личностные и профессиональные характеристики офицеров-психологов. Концепция профессионального имиджа была расширена и дополнена. Осуществлен сравнительный анализ мотивационных факторов формирования имиджа офицерских кадров Вооруженных Сил Украины и армий зарубежных стран в высшей школе.

Ключевые слова: имидж офицера-психолога, профессиональный имидж, мотивация к военной деятельности, идентификация, Вооруженные Силы Украины, вооруженные силы зарубежных стран, имидж армии, сотрудничество с НАТО и ЕС.

Shumeiko A. P. Psychological factors for forming the image of the future officer-psychologist of the Armed Forces of Ukraine and the armies of leading countries

The article analyzes the psychological factors of forming the image of an officer-psychologist in military higher educational institutions of Ukraine. Significant relationships of motivation with achievements in military activity and significant personal and professional characteristics of officer-psychologists are revealed. The concept of a professional image has been expanded and supplemented. The structure of the image of the future officer and the most significant motivational factors of its formation are considered. The comparative analysis of the motivational factors of forming the image of officer personnel of the Armed Forces of Ukraine and the armies of foreign countries in the high school is carried out.

Key words: image of officer-psychologist, professional image, motivation for military activity, identification, Armed Forces of Ukraine, armed forces of foreign countries, image of the army, cooperation with NATO and the EU.

ОРГАНІЗАЦІЙНА ПСИХОЛОГІЯ; ЕКОНОМІЧНА ПСИХОЛОГІЯ

УДК 159.9.072.43 + 65.013

О. І. Зімовінкандидат психологічних наук,
старший викладач кафедри прикладної психології
Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна

МОТИВАЦІЙНІ ПРЕДИКТОРИ ЛОЯЛЬНОСТІ ПЕРСОНАЛУ

У статті визначаються мотиваційні предиктори лояльності персоналу: потреби у стосунках, структуруванні праці та владі. Лояльність персоналу розуміється через розгляд лояльних дій співробітника, тобто дій, орієнтованих на конструювання спільного майбутнього працівника й організації. Наголошується на важливості для наукової та практичної психології зосередженості саме на лояльних діях працівника, а не на більш абстрактних та узагальнених категоріях. Визначені мотиваційні предиктори лояльності пояснюються у співвіднесенні їх із вимірами онтологічної безпеки, сформульованими В. Шутцом. Наводяться рекомендації щодо задоволення потреб персоналу, на яких ґрунтується організаційна лояльність.

Ключові слова: лояльність, лояльні дії, мотивація, онтологічна безпека, організаційне консультування, організаційне підтримуюче середовище.

Постановка проблеми. Складність, гетерогенність, конфліктність постмодерної суспільної ситуації створює особливі труднощі для організацій. Їм доводиться функціонувати у нестабільному контексті: по-перше, соціально-політичних умов – змінюється законодавство, здійснюється переорієнтація країни на інших закордонних партнерів, триває окупація АР Крим і окремих регіонів Донецької та Луганської областей; по-друге, самого ринку, де постійно виникають нові, більш якісні продукти та послуги, а конкуренція стає все більш жорсткою. Але й внутрішньорганізаційні чинники, які визначаються способами комунікації між окремими співробітниками, а також особистісними якостями останніх, роблять не менший, а навіть більший внесок у дестабілізацію сучасної організації як соціально-психологічної системи. Загалом сучасній організації доводиться існувати в умовах як внутрішньої, так і зовнішньої нестабільності.

Лояльність персоналу як відданість, прив'язаність до певної соціальної системи може забезпечити певну її внутрішню стабільність. Ця тема стає насправді злободенною, і всі зацікавлені особи шукають найбільш якісні та швидкі способи забезпечення лояльності. Адже, якщо перекласти вимір лояльності простою бізнес-мовою (як зазначив один із клієнтів автора, який звернувся по послугу організаційного консультування), то можна сказати, що саме цей вимір відповідає на запитання, чи будуть працювати в цій компанії люди і завтра, тобто чи матиме організація людські ресурси для власного розвитку?

Яким чином можна вплинути на лояльність персоналу – загальнонаукова проблема, здійснити внесок у вирішення якої покликана ця стаття. Які мотиваційні предиктори слід враховувати керівнику, аби формувати та підтримувати лояльність персоналу – конкретно-наукова проблема, на якій ми сфокусуємося.

Як і будь-який інший інтегральний вимір організаційного життя, лояльність перенавантажена визначеннями, тлумаченнями, класифікаціями. Намагаючись узагальнити ці визначення, В.О. Заболотна доходить висновку, що лояльність – це «вірність співробітників своїй організації» [1, с. 69]. Розуміючи ті труднощі, які постають перед дослідниками у визначенні складних соціально-психологічних феноменів, відзначаємо, що концепт «вірність», за допомогою якого тлумачиться лояльність персоналу, сам по собі надзвичайно полісемічний, а отже, не дозволяє якісно операціоналізувати феномен лояльності. Більш продуктивним видається пошук поведінкових ознак, проявів лояльності, вірності чи інших психологічних абстракцій, аніж подальше замикання у колі теоретичних міркувань. Так, наприклад, стаття Т.В. Грубі має назву «Лояльність персоналу як складова відданості організації» [2, с. 217]. Навіть не здійснюючи глибинного аналізу змісту статті, просто згадавши, що слово лояльність отримано від «loyal», яке перекладається як «вірний, відданий», легко помітити тавтологічність у назві статті, яка відображає те теоретичне коло, у пастку якого потрапляє сучасна наукова концепція лояльності.

В.О. Заболотна характеризує три компоненти лояльності: прийняття співробітником цілей і цінностей організації, мотивацію докладати зусилля заради організації, мотивацію залишатися в організації тривалий час [1, с. 69]. Цікаво, що серед двох із трьох компонентів дослідниця зазначає саме мотиваційні аспекти. Ми вважаємо, що мотивація є надзвичайно важливою умовою лояльності, але не слід вводити її повністю у структуру цього явища. Мотивація особистості – сама по собі дуже складна, багатомірна система, яка відповідає за спрямування активності людини не тільки у сфері професійної самореалізації.

Трикомпонентну модель лояльності пропонували також Д. Мейер і Н. Аллен. Розуміючи лояльність як вид зв'язку між співробітником та організацією, який визначає намір першого продовжити працювати у цьому місці у майбутньому, дослідники розглядають компоненти емоційного ставлення, прийняття цілей, цінностей, норм, правил, процедур організації, намір діяти відповідним чином [3]. Така структура лояльності відповідає розповсюдженому у загальній психології аналізу будь-якого явища за його когнітивним (прийняття цілей), емоційним (позитивне ставлення) та поведінковим (намір діяти певним чином) аспектами. Водночас вважаємо, що керівники якраз і потребують найбільше поведінкових, спостережуваних ознак лояльності.

Є дослідники (Д. Харт і Дж. Топмсон), котрі найбільш важливим у розгляді лояльності вважають когнітивний аспект. Вони тлумачать лояльність, використовуючи концепт «психологічний контракт», і вважають, що її можна трактувати як індивідуальну конструкцію, яка відображає сприймані взаємозобов'язання [4, с. 297]. Ця концепція забезпечує практиків організаційного консультування та керівників певним інструментом налагодження лояльності, адже зобов'язання можна обговорити, визначити, тоді лояльність буде виникати як результат певної домовленості. Водночас зосередженість тільки на когнітивному аспекті, звісно ж, збіднює концепцію лояльності.

Доки тривають суперечки між теоретиками щодо розуміння лояльності, перед практиками постають більш життєві завдання її вимірювання та впливу на неї. Так, Ф. Райхельд, відповідаючи на запити організацій, розробив особливий інструмент вимірювання лояльності клієнтів (NPS – англ. Net Promoter Score), в основі якого лежить лише одне запитання – яка ймовірність того, що Ви порекомендуєте компанію / товар / бренд своїм друзям / знайомим / колегам? [5, с. 46]. Незважаючи на те, що Ф.Райхельд не створив детальної соціально-психологічної концепції, яка б обґрунтовувала такий підхід до лояльності, адже був більше зосереджений на економічному аналізі поведінки споживачів, вважаємо його підхід продуктивним. На основі NPS був розроблений також

відповідний інструмент для вимірювання лояльності працівників – eNPS (employee Net Promoter Score), який ефективно використовується як у зарубіжній, так і у вітчизняній практиці [6; 7]. Тут головне запитання модифікується відповідно до завдань дослідження: яка ймовірність того, що Ви порекомендуєте роботу у компанії своїм друзям / знайомим / колегам? [8].

Вважаємо, що найбільш адекватною психологічною концепцією, котра може пояснити й обґрунтувати ефективність застосування інструменту Ф. Райхельда, є сучасна концепція дії (В.П. Зінченко), яка розвиває найбільші досягнення діяльнісного підходу [9]. Жива дія, за Зінченком, є проявом свободи, функціональним органом індивіда, вона спрямована у майбутнє. Водночас суб'єкт здатний обмежувати власну активність, керуючись особливою «внутрішньою системою відліку» [10, с. 179]. Отже, лояльність може бути зрозуміла через особливі лояльні дії – дії, орієнтовані на конструювання, проектування спільного майбутнього працівника та організації. Прикладом такої дії може бути рекомендація компанії друзям, знайомим, колегам, оцінювання вірогідності якої пропонує Ф. Райхельд. Іншими словами, під лояльною дією ми будемо розуміти такий акт поведінки, який за своїм сенсом спрямований на продовження роботи працівника в організації і в майбутньому. Це особлива форма піклування про спільне майбутнє працівника й організації, що відображає прагнення зберегти та розвинути теперішнє. Як бачимо, лояльна дія наче «клітинка», «вузол» здатна поєднати у собі і когнітивні аспекти лояльності, і емоційні, і поведінкові, адже вона є особливим «активним хронотопом, орієнтованим на майбутнє» [10, с. 178]. Звісно, тут концепція дії перетинається з моделлю Д. Мейєра і Н. Аллена, ці автори також кажуть про намір працювати у цьому місці у майбутньому, але ми наголошуємо на необхідності фокусуватися саме на діях працівника, а не на більш узагальненому концепті «вид зв'язку».

Наведемо й інші можливі лояльні дії, окрім рекомендації роботи у компанії: звернення до керівника або колег із проханням про зворотний зв'язок щодо своєї роботи; пропозиції керівнику, як покращити роботу, розвинути організацію, вирішити певні проблеми; планування свого розвитку у компанії на декілька років вперед; надання зворотного зв'язку іншим працівникам... Цей перелік не вичерпує всіх можливих проявів лояльності, але наближує нас до певної дієвої її моделі.

Г.С. Солдаткіна довела, що образ майбутнього організації, його розробленість, складність, конкретність, пов'язані з лояльністю персоналу [11]. Але запитання щодо чинників, які б визначили цей соціально-психологічний факт, все одно залишається відкритим.

Відповідно, якщо лояльна дія орієнтована на конструювання, створення спільного майбутнього працівника й організації, особливо важливим стає запитання про мотивацію такої дії. У сучасній науці накопичено уявлення, узагальнені, наприклад, Н. Пилат [3], про матеріальні та нематеріальні чинники формування лояльності. Перші – це, звісно, заробітна плата, преміювання, гарні умови праці. Другі – можливості самореалізації в організації, корпоративна культура, співвідношення роботи з іншими сферами життя. Водночас емпірична перевірка впливу зазначених чинників лояльності, порівняння потужності їх впливу здійснені недостатньо.

Отже, вважаємо визначення мотиваційної основи лояльної дії важливим науковим завданням, вирішення якого може зробити свій внесок у розуміння формування та розвитку лояльності персоналу.

Мета статті – визначення мотиваційних предикторів лояльності персоналу.

Виклад основного матеріалу. Це дослідження було проведено на базі великого виробничого підприємства, яке на той момент перебувало у певній кризі лояльності. Велика кількість працівників звільнялася, інші саботували професійні завдання, шантажували керівництво звільненням і т. д. Об'єктивних причин такого становища власники та керівники не бачили, адже заробітна плата була на середньому рівні відповідно до галузі, а її підвищення лише зменшило лояльність. Умови праці також можна вважати задовільними. Отже, питання про чинники лояльності для цієї організації стало дійсно злободенним.

Дослідження мотивації та лояльності персоналу було однією зі складових частин діагностичного етапу тривалої програми організаційного консультування цього підприємства.

Загалом, у дослідженні мотивації та лояльності взяли участь 113 співробітників, із них: працівники виробництва – 81 особа; офісні співробітники – 32 особи. Поділ вибірки на дві групи є важливим, адже відрізняються умови та характер праці, та й загалом існує певна суперечність, яку можна позначити як конфлікт між «синіми та білими комірцями».

Для виявлення професійних мотивів респондентів використовувався Мотиваційний профіль Ш. Річі та П. Мартіна, який дозволяє вимірювати вираженість таких мотивів, як: заробітна плата, комфортні умови праці, структурованість праці, соціальні контакти, довготривалі відносини, визнання, складні цілі, влада, різноманітність, креативність, особистісне зростання, затребуваність.

Вимірювання лояльності персоналу здійснювалося за допомогою методики eNPS (employee Net Promoter Score) Ф. Райхельда. Респондентам пропонувалося відповісти на 2 запитання: 1. З якою ймовірністю ви порекомендуєте роботу в організації своїм друзям або знайомим (за шкалою від 1 до 10, де 1 – не порекомендую, 10 – обов'язково порекомендую?); 2. Яка основна причина такої оцінки?

Окрім визначення індивідуальної лояльності окремого працівника та сприйманих ним причин цього явища, методика також дозволяє зробити важливе узагальнення щодо лояльності всього персоналу. Воно ґрунтується на розрахунку індексу чистої лояльності персоналу (eNPS). Він розраховується за формулою:

$$\left(\frac{\text{Кількість промоутерів} - \text{Кількість критиків}}{\text{Кількість респондентів}} \times 100, \right) \quad (1)$$

де кількість промоутерів – це кількість співробітників, які поставили оцінку 9 або 10;

кількість критиків – це кількість співробітників, котрі поставили оцінку від 1 до 6.

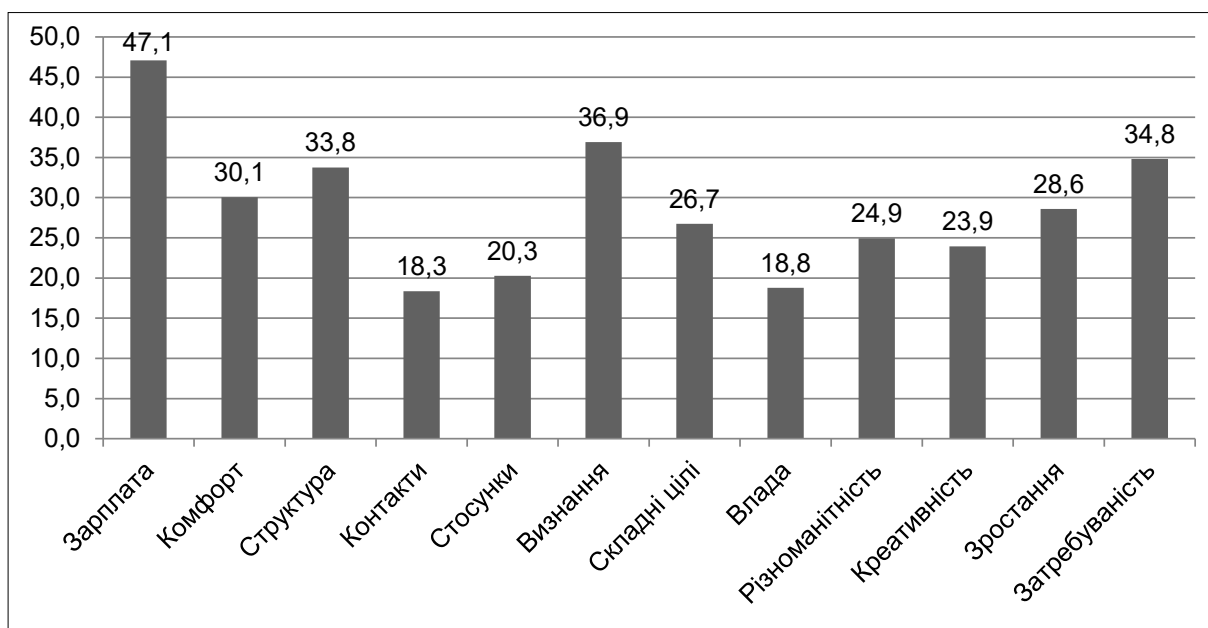


Рис. 1. Загальний мотиваційний профіль організації

Для досліджуваної організації індекс лояльності персоналу склав 37%. Негативне значення індексу вказує на критичну ситуацію, адже кількість «критиків» значно перебільшує кількість «промоутерів». Загалом, Ф. Райхельд вказував, що лояльність вважається недостатньою вже тоді, коли індекс є нижчим за 30%, а тут ми мали справу зі значним зниженням лояльності, що й відобразило у квантифікованому вигляді ту «кризу лояльності», яку помітило керівництво.

Охарактеризуємо найбільш виражені мотиви співробітників організації (рис. 1).

Як видно з рис. 1, найбільш вираженими мотивами працівників є: потреба у високій заробітній платні та загалом у матеріальних винагородах; потреба у визнанні, коли керівники та співробітники помічають і цінують досягнення, підкреслюють власну значущість людини; потреба у переживанні затребуваності, коли людина відчуває, що вона робить щось суспільно корисне та важливе; потреба у чіткому структуруванні праці, коли людина отримує чіткі та прозорі завдання, а також зворотний зв'язок щодо їх виконання; потреба у комфортних умовах праці (гарному освітленні, приємній температурі, зручних робочих місцях і т. д.).

Для порівняння вираженості мотивів працівників виробництва й офісних співробітників застосовувався *t*-критерій Стюдента. Значущі коефіцієнти разом із середніми значеннями наведено у табл. 1.

Як бачимо, офісні співробітники мають більш виражені прагнення ставити та вирішувати складні, амбітні цілі, мати владу, керувати іншими людьми, мати справу з новими нетривіальними ідеями та й самим бути відкритими новому досвіду, зростати, розвиватися особистісно та професійно.

Хоча відмінності у вираженості мотиву комфорту і не є статистично значущими, на них слід зупинитися. Так, для співробітників офісу середнє за цією шкалою дорівнює 28,4, для працівників

виробництва – 30,7. Тобто, можна говорити про те, що існує помітна тенденція недостатньої задоволеності цієї потреби в працівників виробництва. Це й зрозуміло, адже сам характер їх праці зумовлює менш комфортні умови, вони проводять час у менш чистих і тихих приміщеннях, ніж співробітники офісу. Тоді важливими рекомендаціями для керівництва стають або покращення умов роботи, або ж певна компенсація їх для робітників.

Для визначення впливу мотивів на лояльність персоналу було застосовано множинний лінійний регресійний аналіз із покроковим відбором змінних (див. табл. 2). Загалом модель пояснює лише 18,1% дисперсії незалежної змінної «лояльність». Це вказує на обмеження моделі у прогнозуванні лояльності. Тим не менше було отримано значущі коефіцієнти регресії для трьох мотивів.

Цікаво те, що на лояльність впливають не найбільш виражені мотиви персоналу, з переліку виражених можна зазначити тільки потребу у структуруванні. Найбільший вплив мають стосунки, за ними йде структура, на третьому місці – влада.

Отже, з усіх дванадцяти мотивів, які вимірювалися у дослідженні, тільки три можна розглядати як предиктори лояльності. Лояльність залежить від того, наскільки можливо в організації побудувати якісні, довготривалі міжособистісні взаємини, прозорі, відверті, сповнені підтримки та поваги. Здається, що мотив «відносини» вказує загалом на значущість неформального спілкування у творенні якісної комунікативної мережі організації та лояльності до неї, адже, на відміну від мотиву «контакти», перший вказує не на різноманітне спілкування з багатьма людьми, а на довготривалі, глибокі взаємини з невеликою кількістю важливих колег. Загалом підкреслимо значущість того факту, що саме «відносини» є найбільш потужним предиктором лояльності, тобто те, як спілкуються співробітники між собою, як спілкуються з ними

Таблиця 1

Значущі відмінності у мотивації співробітників офісу та виробництва

	Складні цілі	Влада	Креативність	Зростання
Офісні співробітники	32,0	22,4	27,9	34,9
Працівники виробництва	24,7	17,4	22,3	26,1
<i>t</i>	3,327	2,837	2,371	4,616
<i>p</i>	0,001	0,006	0,02	0,00001

Примітка: *t* – критерій Стюдента, *p* – статистична значущість

Таблиця 2

Регресійна модель впливу мотивів на лояльність персоналу

Змінні моделі	<i>B</i>	Стандартна помилка	β	<i>t</i>	<i>p</i>
(Константа)	1,026	0,928		1,105	0,272
Стосунки	0,064	0,022	0,253	2,901	0,004
Структура	0,048	0,017	0,242	2,772	0,007
Влада	0,069	0,028	0,217	2,493	0,014

Примітка: *B* – коефіцієнт і константа рівняння регресії, β – стандартизований коефіцієнт рівняння регресії; *t* – відношення коефіцієнта *B* до стандартної помилки, *p* – статистична значущість.

керівники – все це визначатиме конструювання образу спільного майбутнього. З погляду побутової психології або ж досвідчених керівників цей висновок є дещо тривіальним, але підкріплення спостережень науковими даними також важливий аспект розвитку організаційного консультування загалом.

Коли людина розуміє, чого від неї очікують, які цілі ставить організація, як планує рухатися у процесі їх досягнення (все це – аспекти мотиву «структура»), звісно, що людині легше утворити спільний образ майбутнього та бути лояльною до такої організації. Водночас, якщо розглянути мотиви «відносини» та «структура» разом, зрозумілою стає загальна важливість організаційної транспарентності. Тільки відкритість, прозорість, коли інформація якісно розповсюджується між усіма зацікавленими особами, можуть забезпечити не тільки формування організаційної лояльності, але й розвиток організації загалом.

Щодо мотиву «влада»... Його вплив на лояльність, на перший погляд, можна пояснити легко та поверхнево. Коли людина жадає влади, тобто керування іншими особами, їй доводиться залишатися в організації певний час, аби зайняти більш високі позиції в ієрархії. Тобто, конструюючи образ свого майбутнього, в якому така людина ефективно керує іншими, великою кількістю людей, їй доводиться прив'язувати цей образ до майбутнього організації.

Хоча наведені вище інтерпретації предикції лояльності мають певний сенс, нам здається, що вони залишаються достатньо поверхневими доти, доки ми не зможемо зрозуміти певну системність, закономірність, яка стоїть за виявленими фактами. Загалом отримана модель із трьох предикторів узгоджується з теорією онтологічної безпеки В. Шутца [12]. Автор відзначає, що без онтологічної безпеки, безпеки власного буття людина не має здатності рухатися вперед. Така думка видається пов'язаною з наведеними вище ідеями щодо лояльності як конструювання спільного майбутнього працівника й організації. Дійсно, не може бути ніякого спільного майбутнього, якщо людині небезпечно тут і зараз в організаційному просторі, неможливо рухатися вперед, якщо ти й нині не міцно стоїш на ногах.

В. Шутц вказує, що загальна потреба в онтологічній безпеці конкретизується у трьох вимірах або окремих, більш диференційованих потребах: приєднання, відкритість і контроль. Автор застосовує ці виміри для аналізу різних соціальних організацій, груп та окремих особистостей. Під приєднанням розуміється переживання себе частиною більш загального цілого, коли людина визнана у власній групі, має повагу та якісні взаємини з іншими. Вимір відкритості відображається у довірі членів організації один до одного, у тому,

наскільки людина може проявляти себе відповідно до певних (відомих і визначених) групових правил. За виміром контролю постає потреба у впливі на ситуацію, керуванні певними аспектами групового життя, здійсненні внеску у прийняття важливих організаційних рішень.

Визначені нами мотиваційні предиктори лояльності узгоджуються з вимірами онтологічної безпеки, які описав В. Шутц. Так, мотив «відносини» можна розглядати як прояв потреби у приєднанні, мотив «структура» – відкритості, а мотив «влада» – контролю.

Відповідно, ми отримуємо конкретні та зрозумілі способи задоволення наведених потреб, які можуть бути використані керівниками як засоби підвищення лояльності персоналу. Аби задовольнити потребу у приєднанні, слід розвивати стосунки між людьми, позитивні зв'язки між ними. Так, і сам керівник має піклуватися про те, як він вибудовує стосунки, чи висловлює повагу та визнання своїм підлеглим, чи цікавиться іншими аспектами їх життя, окрім професійного. Крім того, важливим є спонукання людей до взаємодії під час виконання професійних завдань, без обмежень і заборони певних більш особистих контактів. Задовольнити потребу у відкритості дозволяє прозорість організаційної комунікації, коли співробітникам пояснюються як окремі цілі підрозділів, так і загальна мета організації, надається зворотний зв'язок, чітко визначаються терміни та критерії виконання їх завдань. Потреба у контролі буде задовольнятися тоді, коли людина отримає змогу впливати на організаційні рішення, коли її думкою будуть цікавитися, питатимуть у неї поради, а крім того, інформуватимуть про можливі зміни й обговорюватимуть її ставлення до них.

Загалом, визначені предиктори – стосунки, структура та влада – відображають значущість онтологічної безпеки й окремих її вимірів для підвищення лояльності персоналу та забезпечення стабільного, сталого розвитку організації.

Описані закономірності узгоджуються також із груп-аналітичним підходом до організаційного консультування, розробленим М. Нітсаном. Автор застосовує поняття «підтримуюче середовище» (holding environment), підкреслюючи, що організація має створювати безпечний простір для працівників [13, с. 255]. У цьому підході проводиться аналогія між материнським холдингом (Д. Віннікот), піклуванням матері про свою дитину та здатністю організації піклуватися про своїх членів, підтримувати їх і створювати відповідні безпечні умови існування, не обмежуючи зростання.

Висновки:

1. Лояльність персоналу слід розглядати через ті лояльні дії, які здійснює працівник, тобто дії, орієнтовані на конструювання спільного майбутнього працівника й організації.

2. Значущими мотиваційними предикторами лояльності персоналу є потреби у якісних, насичених, тривалих стосунках із керівниками та колегами, у структурованості власної праці, коли людина розуміє, чого від неї очікують, куди загалом рухається організація й отримує відповідні зворотні зв'язки, у владі, тобто впливі на організаційне життя, прийняття рішень, певній контрольованості організаційного простору.

3. Визначені мотиваційні предиктори відповідають трьом вимірам онтологічної безпеки: приєднанню, відкритості та контролю. Лише той працівник, потреба якого в онтологічній безпеці задоволена за всіма трьома вимірами, може будувати спільний для себе й організації образ майбутнього, який і визначатиме лояльність.

Перспективи подальших досліджень полягають у виявленні особистісних сенсів, які формують прихильність працівника до організації.

Література:

1. Заболотна В.О. Феномен лояльності персоналу в контексті різних поколінь. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*. 2015. № 55. С. 68–73.
2. Грубі Т.В. Лояльність персоналу як складова відданості організації. *Актуальні проблеми психології особистості та міжособистісних взаємин*: матеріали VII міжнародної науково-практичної конференції (Київ, 23 квітня 2015 р.). Кам'янець-Подільський, 2015. С. 217–220.
3. Пилат Н. Лояльність персоналу до організації в контексті цінностей та самореалізації особистості. *Освіта регіону: політологія, психологія, комунікації*. 2013. № 1. URL: <http://social-science.com.ua/article/1019> (дата звернення 21.02.2019).
4. Hart D., Thompson J. Untangling Employee Loyalty: A Psychological Contract Perspective. *Business Ethics Quarterly*. 2007. Vol. 17. № 2. P. 297–323. DOI: 10.5840/beq200717233.
5. Reichheld F.F. The one number you need to grow. *Harvard business review*. 2003. Vol. 81. № 12. P. 46–55.
6. Куяченко С.М. Практическое применение индекса чистой лояльности для оценки персонала. *Современные научные исследования и инновации*. 2013. № 2 (22). С. 11–13.
7. Дем'янчук М.А., Фітяк О.Б. Дослідження лояльності співробітників банку на основі розрахунку індексу eNPS. *Фінансові аспекти розвитку держави, регіонів та суб'єктів господарювання: сучасний стан та перспективи*: збірник матеріалів II Міжнар. наук.-практ. конф. (Одеса, 27–28 травня 2016 р.). Одеса, 2016. С. 79–82.
8. Reichheld F.F., Markey R. The Ultimate Question 2.0: How netpromoter companies thrive in a customer-driven world. *Harvard business press*, 2011.
9. Зинченко В.П. Посох Осипа Мандельштама и Трубка Мамардашвили. К началам органической психологии. Москва: Новая школа, 1997. 336 с.
10. Кузьмина Е.И. Психология свободы: теория и практика. Санкт-Петербург: Питер, 2007. 338 с.
11. Солдаткина Г.С. Связь образа будущего организации с лояльностью сотрудников. *Вестник ЯрГУ. Серия Гуманитарные науки*. 2011. № 4 (18). С. 106–109.
12. Шутц В. Глубокая простота. Основы социальной философии. Санкт-Петербург: Роза Мира, 1993. 218 с.
13. Nitsun M. The Organizational Mirror A Group-Analytic Approach to Organizational Consultancy. Part I – Theory. *Group Analysis*. 1998. Vol. 31. № 3. P. 245–267.

Зимовин А. И. Мотивационные предикторы лояльности персонала

В статье определяются мотивационные предикторы лояльности персонала: потребности в отношениях, структурировании работы и власти. Лояльность персонала понимается через рассмотрение лояльных действий сотрудника, то есть действий, ориентированных на конструирование общего будущего работника и организации. Отмечается важность для научной и практической психологии сосредоточенности именно на лояльных действиях работника, а не на более абстрактных и обобщенных категориях. Выявленные мотивационные предикторы лояльности соотносятся с измерениями онтологической безопасности, определенными В. Шутцом. Приводятся рекомендации по удовлетворению потребностей персонала, на которых основывается организационная лояльность.

Ключевые слова: лояльность, лояльные действия, мотивация, онтологическая безопасность, организационное консультирование, организационная поддерживающая среда.

Zimovin O. I. Motivational predictors of employee loyalty

The next motivational predictors of employee loyalty are defined in the article: the need for relationships, structuring work and power. Employee loyalty is understood through consideration of loyal actions, that is, actions aimed at constructing a common future for employee and organization. The importance for scientific and practical psychology of focusing precisely on the loyal actions of the worker, but not more abstract and generalized categories, is noted. Revealed motivational predictors of loyalty correlate with measurements of ontological safety, defined by W. Schutz. Recommendations for satisfaction the needs of staff, on which organizational loyalty is based, are made.

Key words: loyalty, loyal actions, motivation, ontological safety, organizational consulting, organization holding environment.

С. М. Кучеренкокандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри психології діяльності в особливих умовах
Національний університет цивільного захисту України**Д. С. Мохонько**магістр соціально-психологічного факультету
Національний університет цивільного захисту України

ВПЛИВ РІВНЯ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНО ВАЖЛИВИХ ЯКОСТЕЙ ОСОБОВОГО СКЛАДУ ПІДРОЗДІЛІВ РЯТУВАЛЬНИКІВ НА ОРГАНІЗАЦІЮ ДІЯЛЬНОСТІ В ЕКСТРЕМАЛЬНИХ УМОВАХ

У статті аналізуються та виносяться на розгляд основні підходи до дослідження особливостей професійно важливих якостей рятувальників Державної служби надзвичайних ситуацій України, організаційних аспектів їх службової діяльності. Представлені результати дослідження емоційно-вольової стійкості фахівців до стресогенних факторів, проведення відповідної роботи стосовно підвищення та вивчення впливу емоційно-вольової стійкості на ефективність прийняття рішень під час організації службової діяльності спеціалістів ризиконебезпечних професій.

Ключові слова: організація професійної діяльності, екстремальні умови діяльності, професійно важливі якості, емоційно-вольова стійкість.

Постановка проблеми. Професійна діяльність працівників рятувальної служби протікає в екстремальних умовах та характеризується дією значного числа стресогенних факторів. Ці фактори пред'являють високі вимоги до професійних та особистісних якостей рятувальника, рівню професіоналізму і відповідним організаційним аспектам їх службової діяльності, зокрема умінню швидко й ефективно приймати рішення тобто загалом ефективно організовувати виконання професійних завдань. Процес становлення особистості-професіонала є цілісним процесом, який починається з моменту вибору професії й продовжується протягом всього професійного життя спеціаліста і суттєвим чином впливає на організацію діяльності як безпосередньо спеціаліста, так і тих підрозділів, у котрих він працює. Його професійний розвиток є невід'ємною частиною професіоналізації особистості і починається на стадії оволодіння професією та продовжується до закінчення професійної діяльності, але, на жаль, недостатньо пов'язується з її організаційними аспектами.

Незважаючи на наявність значної кількості наукових робіт, присвячених дослідженню професійно важливих якостей, досі недостатньо розглянуто їх зв'язок з організаційними аспектами професійної діяльності, зокрема фахівців і безпосередньо організацій. Відсутні ґрунтовні положення щодо структури професійно-важливих якостей з урахуванням організаційної специфіки професійної діяльності спеціаліста, зокрема фахівців екстремального профілю діяльності. Такий стан речей і спонукає нас до проведення наукових досліджень

зв'язку професійно-важливих якостей представників екстремального профілю діяльності з її організаційними аспектами.

Проведений нами аналіз досліджень направлених на вивчення організаційних аспектів діяльності фахівців в екстремальних умовах показав, що рівень розвитку професійно важливих якостей враховується недостатньо. Так, існує велика кількість праць, присвячених дослідженню професійно важливих якостей фахівців. Зокрема, В.Д. Шадріков включає до ПВЯ: комплекс психічних процесів (відчуттів, сприйняття, пам'яті, уявлень, уяви, мислення, уваги); властивості продуктивності різних психічних процесів; властивості психомоторики для різних професій. І.І. Приходько, описуючи професійно важливі якості військовослужбовців Національної гвардії України, виділяє такі якості: індивідуально-типологічні (сила збудження та гальмування, врівноваженість, рухливість, динамічність і лабільність тощо нервових процесів); сенсорні; переключення уваги); атенційні; психомоторні; мнемічні (обсяг пам'яті, швидкість запам'ятовування, тощо); мислительні, вольові (цілеспрямованість, наполегливість, рішучість, ініціативність, самостійність, витримку, самоволодіння) тощо. Фахівці науково-дослідної лабораторії екстремальної та кризової психології Національного університету цивільного захисту України включають до ПВЯ рятувальників ДСНС України такі, як: властивості пізнавальних психічних процесів (якості сприйняття, уваги, мислення і пам'яті); б) моторні властивості (якості психомоторики, мовлення, фізичного розвитку); в) осо-

бистісні якості, котрі надалі ми будемо вивчати у зв'язку особливостями організації службової діяльності підрозділів рятувальників.

Як один з аспектів організації професійної діяльності ми розглядаємо особливості прийняття рішення. Засновником основної психологічної теорії прийняття рішень вважається Ю.А. Козелецький. Надалі розробкою теорії прийняття рішень займалися В.В. Дружинин, Д.С. Конторов, Т.М. Корнілова та інші вчені, результати досліджень котрих дозволяють всесторонньо розглянути проблематику прийняття рішень, умови, в яких фахівець приймає рішення. Б.Ф. Ломов вважав, що «прийняття рішень», яке розглядається на психологічному рівні, не є ізольованим процесом. Воно включене в контекст реальної діяльності людини. А.В. Карпов відносить прийняття рішень до класу інтегральних процесів регуляції діяльності. Він підкреслює такі параметри, які демонструють особливості когнітивного опосередкування процесів прийняття рішень у трудовій діяльності людини: необхідність розпізнати ситуацію невизначеності, роль суб'єктивного уявлення про задачу прийняття рішення, активність людини у реалізації прийняття рішення та проявлення феномену відповідальності.

Мета статті. Головною метою нашої роботи є дослідження зв'язку професійно-важливих якостей рятувальників ДСНС України з організаційними аспектами діяльності екстремального профілю.

Виклад основного матеріалу. Професія рятувальника, безумовно, одна з найнебезпечніших, аже це і робота в екстремальних ситуаціях, і ризик для життя, і величезна відповідальність за інших людей. В екстремальних ситуаціях рятувальнику необхідно оцінити ситуацію, прийняти правильне рішення і мати адекватну поведінку. Ефективність організації службової діяльності пожежних рятувальників залежить як від генетично зумовлених властивостей особистості, так і від професійно важливих якостей, знань, умінь і навичок, придбаних у процесі професійного навчання та службової діяльності.

У психологічній літературі трапляються різноманітні трактування терміна «прийняття рішень»: вибір мети засобів діяльності, а також програми дій даними засобами для досягнення поставленої мети, формування плану чи програми, відповідно до якого відбуватиметься послідовність дій, вибір альтернатив, пошук відповідей на низку запитань, формування послідовності дій для досягнення мети на підставі певної вихідної інформації.

На те, як рятувальник формує судження у прийнятті рішень, впливають не тільки когнітивні процеси, але також професійно важливі якості фахівця, складові частини мотиваційної та емоційно-вольової сфер, саморегуляція тощо. Від такої якості рятувальника, як саморегуляція, залежить здатність тверезо приймати рішення, а також керувати своїм психоемоційним станом. Від виду професійної мотивації та її

рівня залежить якість виконання професійних обов'язків, задоволеність працею, а також плінність кадрів. Емоційно-вольова стійкість допоможе виявити психологічний стан, тип тривожності та рівень вольової саморегуляції, від яких залежить здатність приймати обдумані, виважені рішення та дії, коли рятувальник перебуває в ситуації сильного емоційного впливу та напруження. Все вищевикладене в комплексі здійснює значний вплив на ефективність організації службової діяльності рятувальників.

Емоційно-вольова стійкість дозволяє більш ефективно справлятися зі стресом, впевнено користуватися навиками, приймати адекватні рішення в обстановці дефіциту часу. Емоційно-вольова сфера особистості як стимул і регулятор активності значним чином впливає на ефективність і продуктивність організації діяльності працівників ДСНС. Тому проблема управління та саморегуляції психологічними станами має велике значення в організації як психологічної підготовки рятувальників, так і виконання ними професійних функцій.

Наше дослідження було спрямоване на вивчення відповідних аспектів організації службової діяльності рятувальників ДСНС України, розробку комплексної програми формування професійно важливих якостей рятувальників і їх організаційних навичок, що повинно дозволити приймати спеціалістам більш оптимальні рішення у виконанні професійних завдань в екстремальних умовах діяльності.

На основі висновків експертів – офіцерів ДСНС України, котрі мають стаж служби не менше 10–15 років, мають високі показники виконання службової діяльності, користуються повагою в особового складу, – проведеного аналізу документації, наказів, інструкцій, інтерв'ю з провідними фахівцями, ми отримали відомості, що службова діяльність фахівців ДСНС в екстремальних умовах буде здійснюватися більш ефективно, якщо будуть враховуватися такі показники рятувальників, як рівень прийняття рішень під час виконання складних службових завдань, мотивація до професійної діяльності в особливих умовах, саморегуляція, емоційно-вольова стійкість.

У нашому дослідженні для виявлення особливостей організації службової діяльності особового складу підрозділів ДСНС України з урахуванням динаміки психологічного стану респондентів були використані такі діагностичні методики: для діагностики психологічного стану, настрою та сфери почуттів «Опитувальник на виявлення домінуючого стану та настрою» Л.В. Куликова, домінуючого фактору прийняття рішення – «Мельбурнський опитувальник прийняття рішень» в адаптації Т.В. Корнілової.

Дослідження проводилося на двох етапах. На першому етапі оцінювалися психологічні відмінності між експериментальною та контрольною групами до проведення корекційної роботи. Так, за резуль-

татами «Опитувальника на виявлення домінуючого стану та настрою» Л.В. Куликова ми виявили, що за шкалою «Активне – пасивне ставлення до життєвої ситуації» у респондентів обох груп в оцінці різних життєвих ситуацій переважає песимістична позиція, невіра в можливість успішного подолання перепон і пасивне ставлення до життєвої ситуації. За результатами шкали «Тонус високий – низький» ми можемо зробити висновок, що для досліджуваних характерно проявляти активність і розтрачувати енергію. За шкалою «Спокійність – тривога» в обох групах отримані низькі результати, що говорить про очікування подій із негативним закінченням, відчуття майбутньої загрози. Результати шкали «Стійкість – нестійкість емоційного тону» в обох групах також на низькому рівні, тобто у респондентів знижена емоційна стійкість, легко з'являються емоційне збудження, настрої мінливі, підвищена дратівливість. Відмінностей між групами за шкалою «Задоволеність – незадоволеність життям загалом» не знайдено, на першому етапі дослідження у більшості переважають низькі показники. Та за останньою шкалою «Позитивний – негативний образ самого себе» достовірних відмінностей не виявлено, показники знаходяться на низькому рівні, що свідчить не тільки про негативне ставлення до себе, але й про високу критичність в оцінці себе і в більшому прагненні бути відвертішим.

Дослідження факторів що впливають на прийняття рішень проводилася за допомогою методики «Мельбурнський опитувальник прийняття рішень» в адаптації Т.В. Корнілової. З проведеної діагностики ми можемо говорити про те, що достовірних відмінностей між групами виявлено не було. Із чотирьох факторів: «Пильність», «Уникнення», «Прокрастинація» та «Надпильність» більшість респондентів в обох групах доміантними факторами є «Уникнення» та «Прокрастинація». Це свідчить про те, що підвищений показник схильності відкладати прийняття важливих рішень, ігнорувати цю необхідність і відволікати свою увагу на більш дрібні справи або розваги. Особливо цей фактор проявляється коли потрібно робити що-небудь під примусом або під тиском обставин або ж коли були сумніви в потрібності і корисності задуманого. Людина свідомо відкладає прийняття рішень у наміченій справі, незважаючи на те, що це спричинить певні проблеми і ускладнення. Людина може приймати рішення у малих і незначних справах, яким надає більшого значення, ніж дійсно важливому.

Важливість розвитку емоційно-вольової стійкості та вміння приймати оптимальні рішення під час виконання службових завдань в екстремальних умовах в роботі рятувальника підтверджується структурою виконавчих дій. Пожежникам-рятувальникам потрібно уміти вирішувати завдання щодо екстреного захисту населення або запобігати

розвитку чи зменшувати вплив наслідків надзвичайної ситуації – в обох випадках рятувальник постає перед проблемою прийняття рішення. Під час професійної діяльності в структуру виконавчих дій входить: витягання потерпілих з-під завалів, палаючих будинків, пошкоджених транспортних засобів, евакуація людей із зони лиха, аварії, осередку ураження, надання медичної допомоги; санітарна обробка людей, тобто робота з людьми, які перебувають у сильному нервовому збудженні, істеричі чи апатії. Рятувальник повинен залишатися емоційно врівноваженим, свідомо мислити, не піддаватися напливу емоцій – саме в таких випадках потрібна емоційно-вольова стійкість.

Таким чином, до проведення психологічної корекційної роботи у рятувальників емоційно-вольова стійкість, що впливає на прийняття рішень, знаходиться на низькому рівні, в обох групах не виявлено відмінностей за отриманими в ході психодіагностичного дослідження показників.

Нами були розроблена комплексна програма формування професійно важливих якостей рятувальників і їх організаційних навичок для підвищення ефективності прийняття рішень, метою якої було: підвищити рівень організації службової діяльності особового складу підрозділів рятувальників ДСНС України як у повсякденних, так і екстремальних умовах, навчити учасників стратегіям боротьби зі стресом, оволодіння ними прийомам саморегуляції психологічного напруження, підвищення таких компонентів емоційно-вольової стійкості, як: емоційна стабільність, рівень вольового самоконтролю, рівень тривожності і психологічної готовності до ризику, сформувати вміння приймати оптимальні рішення.

На другому етапі оцінювалися психологічні відмінності експериментальної та контрольної групи після проведеної корекційної роботи на підвищення рівня емоційно-вольової стійкості та формування навичок прийняття оптимальних рішень.

Аналіз результатів діагностики психічних станів, настрою та сфери почуттів «Опитувальник на виявлення домінуючого стану та настрою». Після проведеної корекції в експериментальній групі спостерігаються різні рівні ставлення до життєвої ситуації, стійкості емоційного тону, задоволеністю життям загалом та образом самого себе.

За шкалою «Активне – пасивне відношення до життєвої ситуації» респонденти експериментальної групи показують більш високі результати. Це говорить про оптимістичність, активне ставлення до життєвої ситуації. У них більша віра в свої можливості, вони відчувають у собі сили і готові до боротьби з перепонами. У респондентів контрольної групи не спостерігається значних розбіжностей за показниками за цією шкалою. У них, як і раніше, більше переважає пасивне ставлення і песимістична позиція до життєвої ситуації.

За шкалою «Тонус високий – низький» як до, так і після корекційної роботи достовірних відмінностей не знайдено, це свідчить про те, що досліджуваним характерна підвищена здатність витратити енергію, проявляти активність.

Оцінки за шкалою «Спокійність – тривога» в експериментальній групі стали вищими, отримані дані говорять про те, що у респондентів емоційні процеси протікають більш спокійно, переважає позитивний емоційний фон, а отже, і за емоційного збудження, наприклад, під час надзвичайної ситуації, зберігається ефективність і адекватність психологічної саморегуляції поведінки та діяльності.

Результати за шкалою «Задоволеність – незадоволеність життям загалом» залишилися майже незмінними, достовірних відмінностей як до, так і після тренінгу, ми не виявили. Ця шкала показує задоволеність життям, самореалізацією та успішністю. Результати залишилися на середньому рівні.

Достовірні відмінності в результаті повторної діагностики після корекційної роботи ми отримали за шкалою «Позитивний – негативний образ самого себе», показники в експериментальній групі зросли. Це характеризує ступінь прийняття себе особистістю, прагненням адекватно оцінювати свій психологічний стан і критичність у самооцінці своїх якостей.

Співставлення результатів за методикою «Мельбурнський опитувальник прийняття рішень» в експериментальній групі після проведеної корекційної роботи показало значні відмінності. Домінантним фактором прийняття рішень в експериментальній групі стала шкала «Пильність», це свідчить, що основна стильова характеристика людини як особистості, що приймає рішення після аналізу альтернатив, уточнює цілі і задачі, характеризується потребою у пізнанні інформації до конкретної проблеми, що потребує прийняття рішення.

Висновки. Проведений аналіз літературних джерел свідчить, що психологічним аспектам проблеми організації службової діяльності фахівців ризиконебезпечних професій не приділяється достатня увага. Розроблена нами комплексна програма формування професійно важливих якостей рятувальників і їх організаційних навичок сприяє підвищенню їх рівня, зокрема емоційно-вольової стійкості, ефективності виконання службових завдань у рятувальників підвищується за рахунок прийняття більш оптимальних рішень. Так, до її застосування отримані результати свідчили про низький рівень емоційно-вольової стійкості, в прийнятті рішень домінував фактор уникнення самостійного прийняття рішень і відкладання на потім. Після тренінгу показники емоційно-вольової стійкості підвищилися, що позитивно позначилося на стратегії прийняття рішень. Необхідно зазначити, що нині зв'язку професійно важливих якостей рятувальника з організаційними аспектами виконання професійної діяльності приділяється недостатня увага, хоча такий зв'язок безпосередньо впливає на ефективність виконання професійних обов'язків і допомагає гармонічно існувати підрозділам ДСНС. Дослідженню цього питання будуть присвячені наші подальші роботи.

Література:

1. Анохин П.К. Принятие решений в психологи. Москва : Мысль, 1974. 179 с.
2. Кучеренко С.М., Кучеренко Н.С., Назаров О.О. Проблема саморегуляції рятувальників як одна з центральних щодо успішності виконання службової діяльності. *Проблеми екстремальної та кризової психології*. Харків : НУЦЗУ, 2017. Вип. 21. С. 57–66.
3. Свенсон О.О. Засоби вирішення проблемних ситуацій. Київ : Верзилин і К. ЛТД, 1991. 98 с.

Кучеренко С. М., Мохонько Д. С. Влияние уровня развития профессионально важных качеств личного состава подразделений спасателей на организацию деятельности в экстремальных условиях

В статье анализируются и выносятся на рассмотрение основные подходы к исследованию особенностей профессионально важных качеств спасателей Государственной службы чрезвычайных ситуаций Украины, организационных аспектов их служебной деятельности. Представлены результаты исследования эмоционально-волевой устойчивости специалистов к стрессогенным факторам, проведения соответствующей работы по повышению и изучение влияния эмоционально-волевой устойчивости на эффективность принятия решений при организации служебной деятельности специалистов рискованных профессий.

Ключевые слова: профессионально важные качества, эмоционально-волевая устойчивость, организация профессиональной деятельности, экстремальные условия деятельности.

Kucherenko S. M., Mokhonko D. S. Influence of the level of development of professionally important qualities of personnel of rescue units on the organization of activities in extreme conditions

The article analyzes and presents for consideration the main approaches to the study of the characteristics of the professionally important qualities of the rescuers of the State Emergencies Service of Ukraine, the organizational aspects of their service activities. The results of the study of the emotional-volitional stability of specialists to stress factors, the performance of relevant work to improve and study the impact of emotional-volitional stability on the effectiveness of decision-making in the organization of professional activities of specialists in hazardous occupations are presented.

Key words: professionally important qualities, emotional and volitional stability, organization of professional activity, extreme conditions of activity.