УДК 159.922.6 + 613.86

Бабій Микола
кандидат психологічних наук, доцент кафедри
педагогічної та вікової психології
Волинського національного університету
імені Лесі Українки
https: //orcid.org/0000-0002-9550-3166

DOI https://doi.org/10.35619/praprv.v1i16.208

ВІКОВА РЕДУКЦІЯ ПРОФЕСІЙНОГО ЗДОРОВ'Я ВЧИТЕЛІВ У СУЧАСНІЙ ШКОЛІ

Анотація. *У статті розкривається проблема вікової редукції професійного здоров'я у вчителів. Вона пов'язана з детермінантами, які викликають феномен емоційно-професійного вигорання у педагогів різного освітнього профілю, різного віку та з різним стажем роботи. Визначена проблема вивчалася у площині емоційного виснаження, що породжує невідповідності між особистісними можливостями, ресурсами та професійними обов'язками. Цей синдром редукції (знесилення) бере свій початок із негараздів персональної взаємодії з учнями й включає генезис негативного ставлення до всього, що прямо чи опосередковано стосується педагогічної діяльності.*

Для підтвердження аргументів, автор представив результати власного діагностичного дослідження причин редукції професійного здоров'я у педагогів різного віку та стажем роботи. Вони вказують на те, що тривале, постійне перебуванням під пресом негативних ситуацій породжує відповідні почуття, які негативно позначається на фізичному та психічному здоров'ю вчителя. Збереження цієї тенденції спонукає до зростання рівнів емоційного знесилення, деперсоналізації, падіння рівня особистого задоволення та редукції власних досягнень, які є показниками емоційно-професійного вигорання.

Ключові слова*: навчання, редукція, педагогічна діяльність, професійно-емоційне вигорання, хронічна втома, комунікабельність, емоційне виснаження, стрес, генезис.*

Постановка проблеми. Негаразди з професійним здоров'ям вчителя викликаються багатьма факторами, на які він не здатен вплинути, або уникнути. До одного з таких відноситься синдром емоційно-професійного вигорання як результат невідповідності між особистістю та професійними обов'язками. Він бере свій початок зі стресу міжособистісної взаємодії й включає розвиток негативного відношення до всього, що прямо чи опосередковано стосується педагогічної діяльності (Максименко, 2006).

Часто у науковій літературі поняття «емоційне» та «професійне» вигорання або розділяють, або ототожнюють. Фактично – це синоніми, оскільки перший термін «емоційне» стосується безпосередньо фону фахової діяльності. У даному випадку людські почуття виступають індикатором, який засвідчує: чи задоволена людина роботою чи ні. Загалом термін «емоційне вигорання», вважається більш ширшим, оскільки стосується негараздів не тільки пов'язаних з педагогічною діяльністю, а також і тих, що діють за межами професійних обов'язків (Водоп'янова 2008).

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Синдром вигорання входить до 11-го видання Міжнародної класифікації хвороб (МКХ) як явище, що виникло внаслідок хронічного стресу на роботі (Михайлов, 2001). Згідно з МКХ-11, вигорання - синдром, що виникає внаслідок хронічного стресу на робочому місці. Тобто хронічний емоційна напруга на роботі може призвести до вигорання. Сам термін «професійне вигорання» ввів американський психіатр Фрейденбергер у 1974 році для характеристики психічного стану здорових людей, які працюють у системі «людина-людина»: лікарі, юристи, соціальні працівники, психіатри, психологи, педагоги (Михайлов, 2001).

Проблема синдрому професійного вигорання вивчалася та знайшла своє відображення у роботах зарубіжних й вітчизняних науковців, присвячених змісту та структурі цього явища. Генезис, зазначеного вище емоційного порушення, має ступінчатий характер, його ознаки проявляються не відразу. Найчастіше, навіть сам суб'єкт не спроможний вчасно виявити та розпізнати симптоматику.

До основних ознак емоційно-професійного вигорання відносять:

- стан постійного недосипання, особливо помітний вранці, коли, тільки прокинувшись, ви не відчуваєте, що виспались та відпочили;
- зниження працездатності полягає у труднощах розв'язку завдання, які раніше виконували легко й швидко, а згодом вимагають більше часу й додаткових зусиль для пошуку рішень, вам стає складніше переключатися між різними завданнями, а незаплановані завдання викликають сильний стрес та агресію;
- часті фізичні негаразди зі здоров'ям: постійні головні болі, застуда, ломота в тілі, хронічні захворювання,
- втрата ентузіазму в роботі породжує зникнення інтересу до завдань й фахових питань, які раніше сприймались з азартом, а розв'язок захоплював й додавав снаги на нові звитяги;
- зростання кількості та якості помилок: від непомітних похибок до серйозних недоліків у результаті регресу уважності, відсутністю ресурсів для концентрації уваги, а згодом сповільнюються розумові здібності.
- острах перед нововведеннями, які на початку кар'єри викликали інтерес й цікавість, то тепер, інноваційні варіанти лякають, мало того, тепер втілення інноваційних підходів й методів на практиці розглядається через призму критики і небажанні впроваджувати щось нове й прогресивне бо необхідна життєва енергія просто відсутня, а діють захисні механізми у вигляді внутрішнього опору;
- підвищена дратівливість переростає в часті спалахи гніву та агресію у взаєминах з колегами, у відношенні до робочих процесів, своїх завдань, педагогічного колективу й школи у цілому;
- зменшення кола соціальних контактів та уникнення нових, навіть дуже корисних знайомств;
- песимістичні настрої у діяльності, небажання щодо власного професійного розвитку, глибока байдужість до роботи у школі й до своїх обов'язків;
- втрата сенсу у якості виконання професійних обов'язків, повне розчарування у самій професії, інколи, породжує прагнення повністю змінити напрям професійної діяльності, навіть якщо присвятили йому більшу частину життя (Шитова 1997).

Детермінанти емоційно-професійного вигорання:

- нетворчий характер роботи, одноманітність за схемою «дім-робота-дім»;
- малі можливості просування по службовій драбині;
- відсутність незалежності в роботі;
- неможливість усамітнення;
- ізоляція від колег, немає часу, щоб з ними неформально поспілкуватися на особисті теми;
- вимушений характер професійного спілкування;
- відсутність можливості або невміння скидати накопичені негативні переживання;
- невирішені особисті проблеми (Дудяк, 2007).

Вважається, що до емоційно - професійного вигорання найбільше схильна вікова категорія 28-42 роки, коли у людини відбувається переоцінка цінностей та пріоритетів. Наскільки вірні ці твердження, показало наше власне дослідження.

Мета статті. Наукове дослідженні було націлене на дослідження вікової редукції професійного здоров'я педагогів у сучасній школі.

Виклад основного матеріалу досліджень. Дослідження проводилося у 2020 році. У ньому брали участь педагоги ЗОШ № 1; №3; №4 комунального закладу «Луцький навчально-

реабілітаційний центр» та НВК гімназії № 14 м. Луцьк. Загальний обсяг вибірки – 75 осіб. За віком вибірка була диференційована на три групи : група А – віковий діапазон 30– 40 років; група В – діапазон 40 – 50 років та група С – вік учасників 50 – 60 років. Вчителі пенсійного віку у досліджені участі не приймали.

Для діагностики були використані три методики. Перша, методика «Дослідження синдрому «вигорання» Грінберга. Вона дозволяє визначити рівні вигорання за відповідними балами: низький 0-7 середній 8-14 високий 15- 20. Наступна «Діагностика професійного «вигорання» за авторства Маслач та Джексон (адаптація Водопьяновой). Вона – дозволяла теж, визначити рівні «професійного вигорання» за наступними показниками емоційне виснаження, деперсоналізація, редукція особистих досягнень. Це компоненти моделі синдрому «вигорання» запропонованою дослідниками Маслач та Джексон.

Емоційне виснаження розглядається як основна складова «професійного вигорання» та характеризується заниженим емоційним фоном, байдужістю або емоційним перенасиченням. *Деперсоналізація* проявляється у деформації стосунків з іншими людьми. В одних випадках це може бути зростання залежності від інших людей, у інших зростання негативізму, цинічності налаштувань і почуттів щодо інших людей (учнів, колег, підлеглих тощо).

Редукція особистих досягнень полягає або в тенденції до негативного оцінювання себе, своїх професійних досягнень та успіхів, негативізмі щодо службової гідності й можливостей, або у нівелюванні особистої гідності, обмеженні своїх можливостей, обов'язків щодо інших тощо. Методика «Оцінка власного потенціалу «вигорання» дає можливість дослідити такі основні компоненти «вигорання»: деперсоналізація, особиста задоволеність, емоційне виснаження. Першому й третьому компоненту ми вже дали визначення вище. Особиста задоволеність – «зануреність» у роботу та персональна задоволеність від цього.

Проаналізуємо результати за методикою «Дослідження синдрому «вигорання» Гринберга та порівняємо їх. Першою була група А. Стаж роботи у школі від 7 до 17 років. Результати показали, що у більшості переважає низький рівень синдрому вигорання (64%), середній у 32% осіб й високий у однієї особи (4% відповідно). Розглянемо результати групи В. До її складу входять вчителі віком від 40 до 50 років. За показниками помітне зростання рівня синдрому вигорання. Особливо це стосується вчителів, вік яких наближається до 50 річної позначки. У більшості з них (56%) рівень синдрому середній (див. рис. 1).

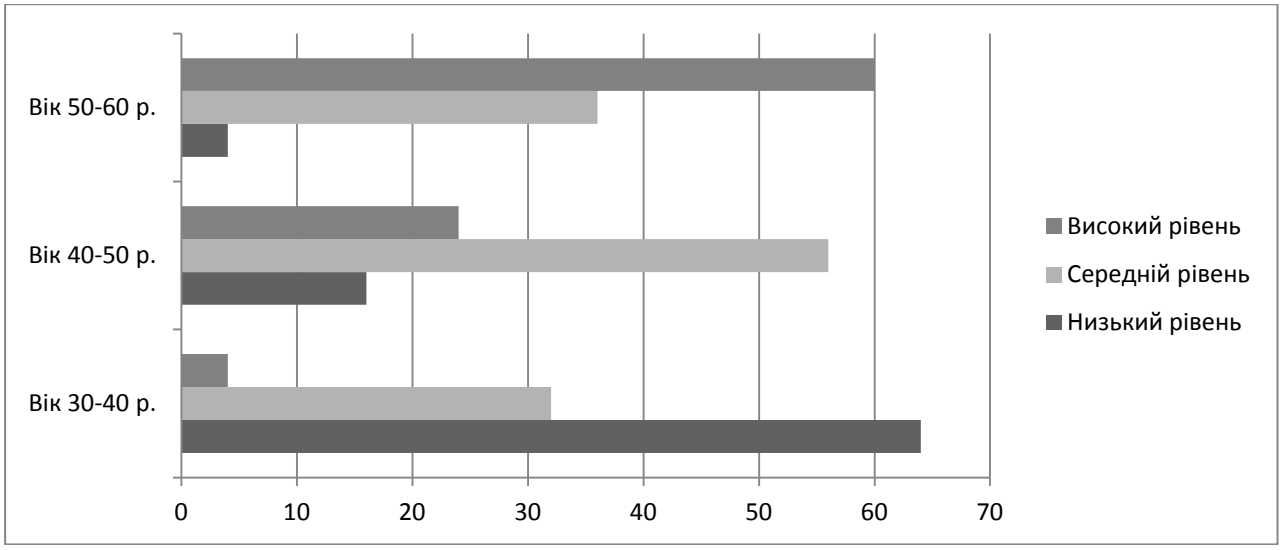


Рис. 1. Результати за методикою Дж. Грінберга

Високий рівень втоми зафіксовано у 24 % респондентів, низький – у 16%. Варто зазначити, що у педагогів, які працюють у реабілітаційному центрі рівень синдрому вищий, у порівнянні з вчителями загальноосвітніх школах. До прикладу із 6 осіб групи В у чотирьох виявили високий рівень.

Розглянемо результати групи С. За результатами дослідження ми встановили, що у 60% вчителів, із цієї групи, спостерігається високий рівень синдрому, 36% – середній та 4% низький.

Наступною була методика «Діагностика професійного «вигорання». Воно визначається за наступними показниками:

- *емоційне виснаження* основна складова «професійного вигорання», яка характеризується заниженим емоційним фоном, байдужістю або емоційним перенасиченням;
- *деперсоналізація* деформації стосунків з іншими людьми. В одних випадках це може бути зростання залежності від інших людей, у інших - зростання негативізму, цинічного налаштування до почуттів інших людей (учнів, колег, підлеглих тощо);
- *редукція особистих досягнень* – полягає або в тенденції до негативного оцінювання себе, своїх професійних досягнень та успіхів, негативізмі щодо службової гідності й можливостей, або у нівелюванні особистої гідності, обмеженні своїх можливостей, обов'язків щодо інших тощо.

Результати, отримані у групі А подані на рисунку. У процентному співвідношенні було отримано наступне: високий рівень емоційного виснаження виявлено у 16% респондентів, середній – 52%, низький – 32%; деперсоналізація – високий 0%, середній – 24%, низький – 76%; редукція особистих досягнень: у 20% високий, середній – 64%, низький – 16%

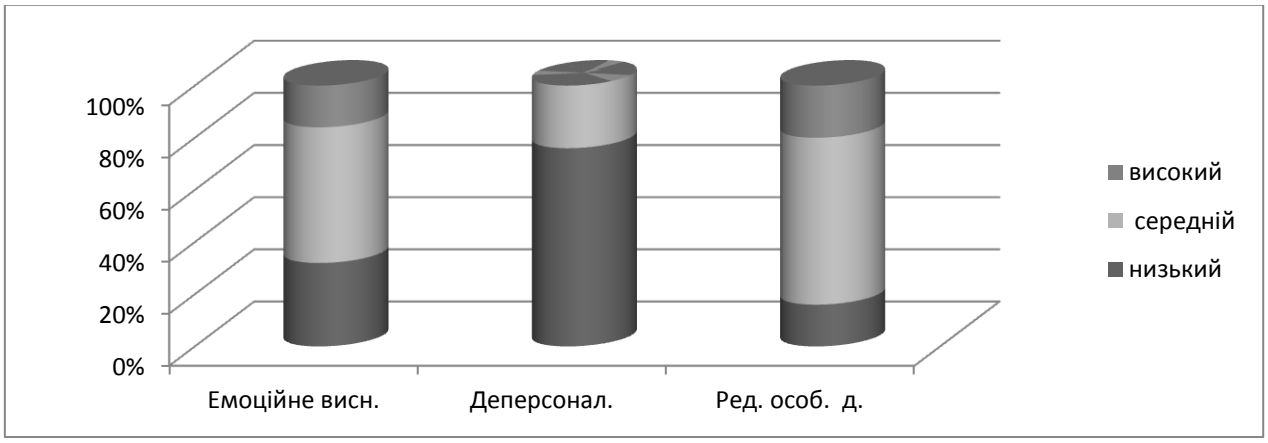


Рис. 2. Результати групи А за методикою «Діагностика професійного «вигорання»

Проаналізуємо за цими ж показниками результати групи В. До її складу входять педагоги віком від 40 до 50 років. Високий рівень емоційного виснаження виявлено у 40% респондентів, середній – 56%, низький – 4%; деперсоналізація – високий 36%, середній – 64%, низький – 0%; редукція особистих досягнень: у 50% високий, середній – 50%, низький – 0% .

У третій підгрупі респондентів (групі С) ми виявили наступні результати: емоційне виснаження у 36% високий, 64% – середній рівень; високий рівень деперсоналізації у 32% респондентів, середній – 48%, низький – 20%; високий рівень редукції особистих досягнень – 88 %, середній -12%. Підсумовуючи їх, ми помітили тенденцію до росту рівня показників професійного вигорання у порівнянні з групою А та В (див. рис. 3).

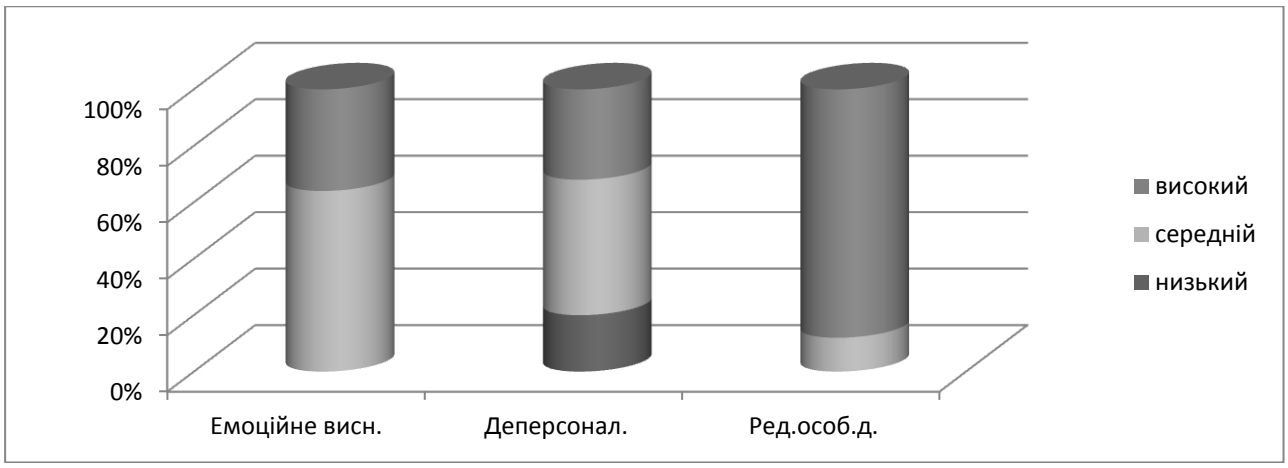


Рис. 3. Результати групи С за методикою «Діагностика професійного вигорання».

Третьою методикою була «Оцінка власного потенціалу «вигорання». Розпочнемо з групи А. Емоційне виснаження: високий рівень у 12 % респондентів, середній – 56%, низький – 32%. Деперсоналізація: середній – 32%, низький – 68%. Особиста задоволеність: середній рівень – 68%, низький рівень у 32% відповідно (див. рис. 4).

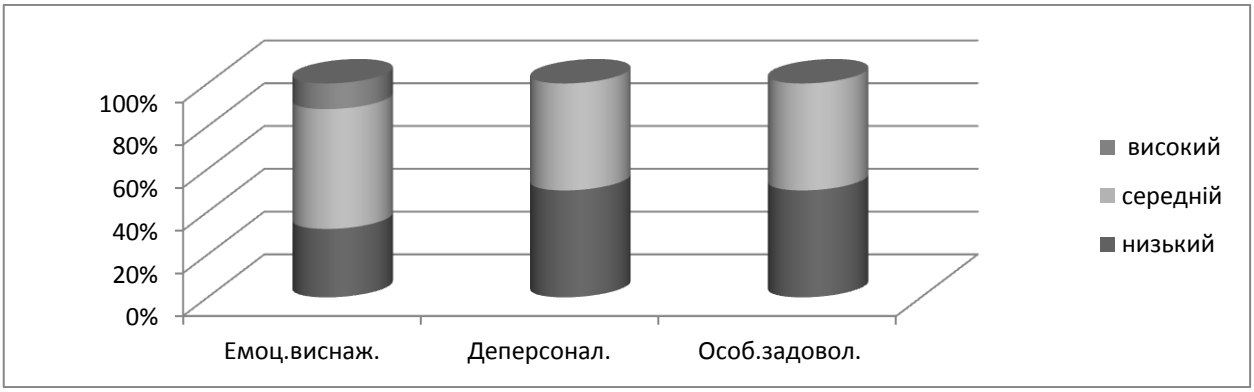


Рис. 4. Результати групи А за методикою «Оцінка власного потенціалу «вигорання»

У групі В ці показники розподілились наступним чином: емоційне виснаження: високий рівень у 48 % респондентів, середній – 52%; деперсоналізація: високий – 48%, середній – 52%; особиста задоволеність: середній рівень – 56%, низький рівень у 44% відповідно.

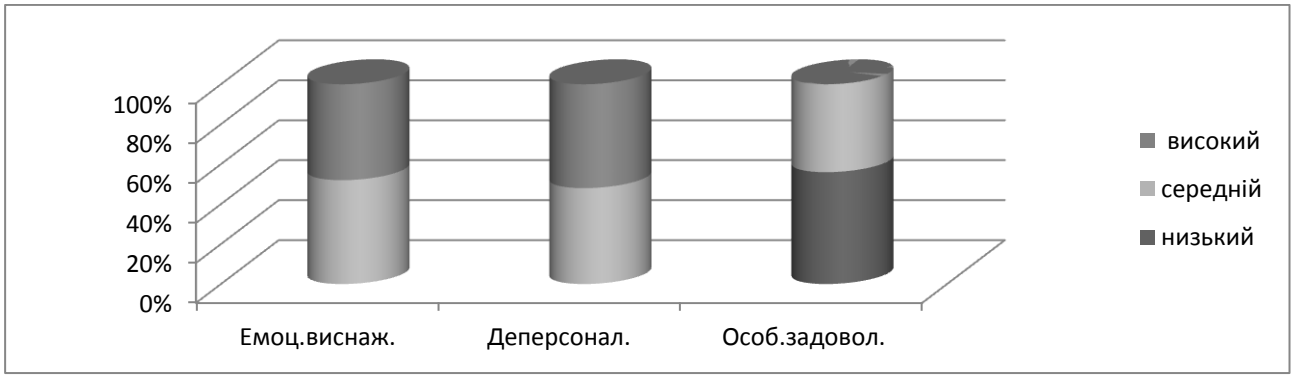


Рис. 6. Результати групи В за методикою «Оцінка власного потенціалу «вигорання»

Розглянемо результати найстарших учасників дослідження (пігрупа С). Високий рівень емоційного виснаження діагностовано у 72% респондентів, середній – у 28%. Деперсоналізація: високий – 32 %, середній – 56%, низький – 12%. Особиста задоволеність: середній рівень – 16%, низький рівень у 84%, відповідно.

Висновки та перспективи дослідження. Аналізуючи результати ми помітили редукцію психічного здоров'я у сучасній школі. Педагогічна праця передбачає комунікацію з учнями, під час якої передаються знання, уміння та навички. Вчитель виступає як у ролі передавача інформації так й приймача, окрім того до його обов'язків входить контроль й корекція навчального процесу. Відповідно, його психіка перебуває під постійним тиском відповідальності, що не може не позначитись на його психіці. Тривале, постійне перебування під таким пресом відповідальності негативно позначається на психічному здоров'ю і як наслідок з віком зростають рівні емоційного виснаження, деперсоналізації, редукції власних досягнень , падає рівень особистого задоволення. Все це є показниками емоційного професійного вигорання, про що красномовно засвідчують результати нашого дослідження.

Починаючи з 35-36 років й надалі, помітне погіршення ситуації. Парадоксальність ситуації у тому, що навіть при невеликому стажі професійної діяльності, умови педагогічної праці уже спричиняють появу ознак руйнації психічного здоров'я. Не зважаючи на те, що з кожним роком вчитель набуває досвіду співпраці з учнями й мав би, на нашу думку, набути навичок вмілого реагувати на негативні виклики та не доводити комунікативну взаємодію до високого рівня емоційної напруженості.

Перспективу подальших досліджень ми вбачаємо у вивченні рівнів впливу педагогічної діяльності на емоційний стан вчителів з різним типом нервової системи.

СПИСОК ПОСИЛАНЬ

Азарова, Т. В. (2007). *Вчимося вирішувати проблеми.* Київ: Главник.

Водопьянова, Н. Е. (2008). *Синдром выгорания: диагностика и профилактика*. Санкт-Петербург: Питер.

Дудяк, В. (2007). *Емоційне вигорання*. Київ: Главник.

Максименко, С. Д. (2006). *Синдром «професійного вигорання» та професійна кар'єра працівників освітніх організацій: гендерні аспекти*. Київ: Міленіум.

Михайлов, Б. В. (2001). Синдром «выгорания», его причины и способы коррекции. *Архивы психиатрии*, 4, 32-36.

Шитова, И. Ю. (1997). Проблемы педагогической профессии и пути их разрешения. *Ученые записки СГУ*, 3, 20-25.

REFERENCES

Azarova, T. V. (2007). *Vchymosia vyrishuvaty problemy [Learning to solve problems]*. Kyiv: Hlavnyk. [in Ukrainian].

Dudiak, V. (2007). Emotsiine vyhorannia [Emotional burnout]. Kyiv: Hlavnyk. [in Ukrainian].

Maksymenko, S. D. (2006). *Syndrom «profesiinoho vyhorannia» ta profesiina kariera pratsivnykiv osvitnikh orhanizatsii: henderni aspekty [The syndrome of "professional burnout" and the professional career of employees of educational organizations: gender aspects]*. Kyiv: Milenium. [in Ukrainian].

Mykhailov, B. V. (2001). Syndrom «vyhoranyia», eho prychynы y sposobi korrektsyy [Burnout syndrome, its causes and methods of correction]. *Arkhyvi psykhyatryy*, 4, 32-36. [in Russian].

Shytova, Y. Yu. (1997). Problemu pedahohycheskoi professyy y puty ih razreshenyia [Problems of the teaching profession and ways to solve them]. *Uchenыe zapysky SHU*, 3, 20-25. [in Russian].

Vodopianova, N. E. (2008). *Syndrom vyhoranyia: dyahnostyka y profylaktyka [Burnout syndrome: diagnosis and prevention]*. Sankt-Peterburh: Pyter. [in Russian].

PROFESSIONAL HEALTH REDUCTION AMONG TEACHERS AT MODERN SCHOOL

Mykola Babii
Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor
Department of Pedagogical and Age Psychology
Eastern European National Lesya Ukrainka University
https://orcid.org/0000-0002-9550-3166

DOI https://doi.org/10.35619/praprv.v1i16.208

The article reveals the problem of age reduction of professional health in teachers. It is associated with determinants who cause the phenomenon of emotionally professional burnout in teachers of a different educational profile, of different ages and with different work experience. A certain problem was studied in the plane of emotional exhaustion, which generates inconsistencies between personal capabilities, resources and professional duties.

This reduction syndrome (decay of forces) originates with the problems of personal interaction with students and includes the genesis of a negative attitude to everything that directly or indirectly concerns pedagogical activities. To confirm the arguments, the author organized and conducted his own study of an announced problem. It was conducted in 2020, teachers of educational institutions of the city of Lutsk took part in it. A total of 75 people and aged 30 to 60 years old.

For diagnosis, we used three techniques, they allowed to determine the levels of burnout in the following indicators: emotional depletion, depersonalization, reduction of personal achievements, personal satisfaction. According to the results, we found that a long, permanent stay under the press of negative situations generates response senses, which negatively affects the physical and mental health of the teacher.

So, starting from the age of 35-36 years and later, their progress is noticeable in our respondents. The paradoxicality of the situation is that with a small work, the conditions of pedagogical labor are already encouraged to destroy mental health. Despite the fact that every year the teacher acquires the experience of cooperation with students and should, in our opinion, to acquire skills to skillfully respond to negative challenges and cannot communicate communicative interaction towards a high level of emotional tension. The preservation of this trend encourages the growth of the levels of emotional decline, depersonalization, the fall in the level of personal pleasure and reduction of their own achievements, which are indicators of the reduction of professional health.

Key words: *training, reduction, pedagogical activities, professional-emotional burnout, chronic fatigue, sociability, emotional exhaustion, stress, genesis.*

Стаття надійшла до редакції 15.03.2021 р.

УДК 159.923.2/.922.8+316.472

Білецька Олена
здобувачка ступеня PhD кафедри вікової та педагогічної психології
Рівненського державного гуманітарного університету,
викладачка Сарненського педагогічного коледжу РДГУ
https://orcid.org/ 0000-0002-9447-4455

DOI https://doi.org/10.35619/praprv.v1i16.210

ЕГОЦЕНТРИЗМ ЯК ЧИННИК НИЗЬКОГО РІВНЯ ДОВІРИ В КОНТЕКСТІ МІЖОСОБИСТІСНИХ СТОСУНКІВ У ПЕРІОД РАННЬОЇ ЮНОСТІ

Анотація. *Стаття присвячена теоретичному обґрунтуванню та емпіричному розгляду проблеми егоцентризму, який зумовлює низький рівень довіри у осіб юнацького (студентського) віку. Встановлено, що егоцентрична спрямованість детермінується позицією і сприяє автономізації особистості від інших людей. Вона викликається потребами у власному успіху, в співчутті, в опіці, в афіліації, в самоствердженні, в захисті свого «Я». Егоцентризм відбивається на міжособистісних стосунках, перешкоджає ефективному спілкуванню і взаємодії з людьми, гальмує розвиток морально-етичної сфери особистості. Регуляція соціальної поведінки і життєдіяльності індивіда безпосередньо залежить від особливостей взаємодії людини з іншими людьми. Особистісний чинник виявляється провідним у всіх видах взаємостосунків людей один з одним, причому міжособистісні відносини відіграють особливо важливу роль.*

На підставі результатів діагностики, було виявлено переважну більшість осіб (92 %) з низьким рівнем довіри в міжособистісних стосунках, у яких були досліджені такі соціально-психологічні характеристики, як рівень егоцентризму та рівень емпатичних здібностей. Результати емпіричного дослідження вказують на надміру сконцентрованість юнаків і дівчат на собі і своїх власних думках, переживаннях, не здатності адекватно сприймати іншого учасника взаємодії, що проявляється в бракові співчуття до співрозмовника, у відсутності координації дій з партнером. Отримані результати стали психологічною основою для розробки соціально-психологічного тренінгу, як ефективного засобу підвищення рівня довіри студентів та подолання «егоцентричної сліпоти» у період ранньої юності.

Ключові слова: *рання юність, міжособистісні стосунки, довірливі стосунки, довіра, емпатія, егоцентризм.*

Постановка проблеми. Людина, як істота соціальна, протягом життя виступає як активний суб’єкт численної кількості міжособистісних контактів. Однак, часи штучного інтелекту та популяризації цифрових технологій у спілкуванні між людьми, змушують науковців подивитися на проблему безпосередньої міжособистісної взаємодії з іншого боку. За таких умов, одним із пріоритетних напрямів наукового пошуку постає дослідження соціальної контактності особистості, виявлення трансформацій, яких зазнала її система міжособистісних стосунків, встановлення місця Іншого у житті людини, пошук ефективних механізмів формування та розвитку міжособистісних взаємин на засадах гуманізму, толерантності та взаєморозуміння. У цьому контексті науковий інтерес викликає дослідження егоцентризму в період ранньої юності як фактора, що ускладнює процес довірчих міжособистісних взаємин.

Актуальність дослідження феномену егоцентризму в ранньому юнацькому віці полягає у зростаючих вимогах суспільства до посилення соціалізації підростаючого покоління, здатності включатися в міжособистісні стосунки, брати відповідальність за себе та партнера по спілкуванню, не виключаючи при цьому самостійності та автономності підростаючої особистості.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема егоцентризму як деструктиву довірчого ставлення до інших людей стала предметом наукового дослідження багатьох учених (Пашукова, 2001; Анненкова, Антоненко, 2004; Єфремкіна, 2019).

Однак, комплексного експериментального дослідження взаємовпливу юнацького егоцентризму, емпатії та довіри у спілкуванні не проводилося. Відомо, що у цей же період значною мірою розширюється коло міжособистісних контактів, змінюються їх форми та види, спрямованість і значущість, набувають змін якісні характеристики. Усі ці трансформації надають взаєминам ще більшої гостроти, отже, роблять юнацький вік найбільш сприятливим для дослідження впливу егоцентризму, емпатії на формування, розвиток та особливості довірчої міжособистісної взаємодії.

Формулювання цілей статті. Метою нашої роботи є дослідити феномен егоцентризму, особливості його прояву в формуванні міжособистісних стосунків у юнацькому віці; сформулювати власну точку зору з порушеної проблематики; визначити взаємовплив егоцентризму, емпатії та довіри у побудові міжособистісних стосунків в період ранньої юності.

Виклад основного матеріалу дослідження. Рання юність (15-17 років) – надзвичайно суперечлива, складна і визначна стадія життєвого циклу, відмінними рисами якої є відкритість та самоусвідомлення, сприйняття самоцінності своєї особистості та самопідтримка, зростання впевненості в собі та посилення автономності. Оптимальним статусом представників цього віку є студентство (за умов успішної адаптації до вузівського навчання та правильного вибору майбутньої професії) – юнаки-студенти отримують загальну та професійну освіту, шліфують свій інтелект, накопичують комунікативний досвід. Паралельно, з набуттям соціальної зрілості, в юнацькому віці спостерігається висока гнучкість соціальних ролей – представники цього періоду прилаштовуються до людей різних статусів, статі та віку.

На думку Барцалкіної (2004), «феномен самовизначення як усвідомлений акт виникає в онтогенезі лише на етапі ранньої юності, разом зі здібністю критично ставитись до себе, стати по відношенню до себе в позицію внутрішнього «іншого», що допомагає зрозуміти себе (с. 23). Саморозуміння та саморефлексія розвиваються і під впливом однолітків, які допомагають один одному в спілкуванні розкрити власне внутрішнє Я, подивитися на себе зі сторони іншої людини. Тому юнацька дружба виступає провідною потребою в прихильності та розвитку саморозуміння: «В основі юнацького потягу до дружби – потреба в розумінні іншого та себе іншим та в саморозкритті» (Анненкова, 2004, с. 149). Завдання розвитку «Я» в ранній юності передбачають незалежність в плануванні власного часу і прийняття рішень, зростання довіри до себе, посилення стійкості до фрустрацій, поглиблення самооцінки та самоповаги, підвищення вимогливості до себе та побудова реалістичних планів на майбутнє (Анненкова, 2004, с. 5). Водночас, має місце міжособистісне експериментування у спілкуванні, що сприяє накопиченню комунікативного досвіду юнаків, але й викликає певні розчарування. Залишається актуальним прагнення хлопців та дівчат перебувати у референтній групі, займати вагомий статус серед ровесників, що започаткувалось ще в підлітковому віці.

Підлітковий і юнацький вік є вирішальними у формуванні та розвитку особистості. Невирішені проблеми в самоствердженні та визнанні ведуть до посилення центрованості людини на собі. Для юнацької комунікативності, як і підліткової, теж є характерним егоцентризм, так як потреба у самовираженні сильніша від інтересу до співрозмовника. Центр психічного життя особистості зміщується до власного Его. Егоцентризм криється в особливостях структури особистості: в її самооцінці, рівні домагань і потребах, мотивах і потягах, що має відношення до регуляції соціальної поведінки й життєдіяльності індивіда. Порушення в функціонуванні цієї структури породжує безліч проблем в житті особистості, з вирішенням яких стикається психолог (теоретик і практик) в своїй роботі. Феномен егоцентризму є викривленням образу світу, відношення до нього тільки через власні, індивідуальні критерії оцінювання, які заважають адекватно сприймати і аналізувати точки зору інших. В свою чергу, це негативно впливає на міжособистісні стосунки, пізнання явищ

зовнішнього світу тобто загальну соціально-психологічну адаптацію, що, з огляду на суспільну природу людини, є вельми важливим для нормального розвитку і функціонування особистості. Вивчення цього феномена набуває неабиякого теоретичного і практичного значення, оскільки торкається фундаментальних основ особистості, уявлення про себе, на базі якого людина будує світогляд і, як наслідок, взаємодію зі світом та іншими людьми. Баланс зовнішнього і внутрішнього, розумне врахування власних та чужих інтересів, вірогідно, і є ключовим компонентом в створенні гармонії існування особистості.

У вітчизняній психології егоцентризм пояснювався впливом соціальних умов на психіку людини. Наприклад, на його формування і розвиток можуть впливати неправильне виховання, низький рівень моральної культури, нерозвинені комунікативні здібності або несприятливі, кризові умови існування. На деструктивності цього феномена наголошували численні дослідники: одним з перших був Фрідман. В своїх експериментах на дорослій вибірці досліджуваних, яким давалося завдання пояснити дорогу товаришеві по телефону, він довів, що егоцентризм – це атрибут не тільки дитячого мислення, оскільки деякі дорослі люди теж можуть мати високий рівень егоцентризму ((2001, с. 15). На жаль, нам невідомі дослідження, які б розкривали проблему зв'язку різних форм егоцентризму. Більш сучасним, поширеним сьогодні в психологічній науці є трактування егоцентризму як динамічного та ситуативного явища, яке актуалізується в певні періоди життя. Це положення і було покладене в основу нашого дослідження, основною гіпотезою якого є припущення, що високий рівень егоцентризму у юнацькому віці впливає на емпатію та рівень довіри у міжособистісних стосунках.

Об'єктом дослідження виступають особливості міжособистісних стосунків у осіб юнацького віку з різним рівнем довіри та емпатії; предметом – егоцентризм як феномен міжособистісних стосунків.

Емпіричне дослідження проводилося у 2021 році на базі ВСП «Сарненського педагогічного фахового коледжу Рівненського державного гуманітарного університету». У дослідженні брали участь студенти 1 – 3 курсів у віці 15 – 17 (60 осіб).

Для встановлення характеру зв'язку рівня розвитку егоцентризму особистості з міжособистісними стосунками у період юнацтва нами було обрано такі методики: «Шкала довіри» (Розенберг); «Діагностика рівня емпатичних здібностей» (Бойко); «Тест егоцентричних асоціацій» (Сцутрова). Дослідження складалося з трьох етапів. На першому етапі була проведена діагностика рівня довіри в міжособистісних стосунках за допомогою шкали довіри Розенберга, яка оцінює загальну довіру до людей і людської спільноти в цілому.

Аналіз та узагальнення результатів дослідження за методикою шкали довіри Розенберга дозволили визначити наступні показники рівнів довіри студентів періоду ранньої юності до інших людей. Кількісні результати дослідження відображено у діаграмі (рис. 1).

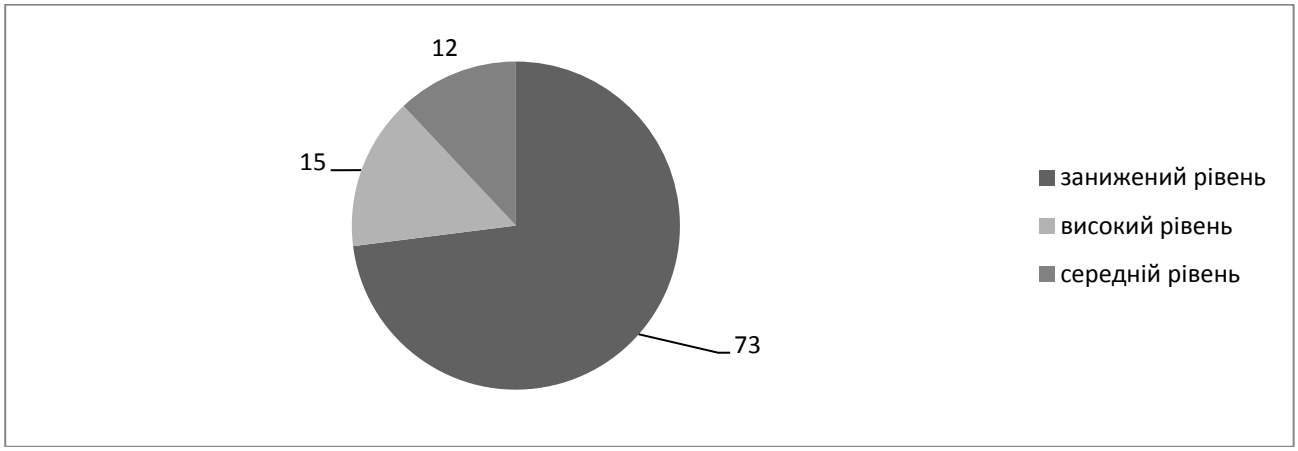


Рис. 1. Рівень довіри до інших людей у період ранньої юності

Результати дослідження показали, що більшість (92%) студентів виявляють низький рівень довіри до інших людей. Середній (5 %) та високий (3%) рівні довіри до інших людей проявляє незначна частина студентів. Отримані результати вказують на залежність особистості у прийнятті рішення довіряти чи ні від думки інших людей, постійний пошук підтвердження правильності свого вибору, невпевненість у власних можливостях.

Виявлення механізмів та характеру зв'язку емпатії та довіри у міжособистісних стосунках розглядається на матеріалі діагностики рівня емпатичних здібностей за методикою Бойко, що стало другим етапом дослідження. Аналіз та узагальнення результатів дослідження за даною методикою представлено у діаграмі 2.

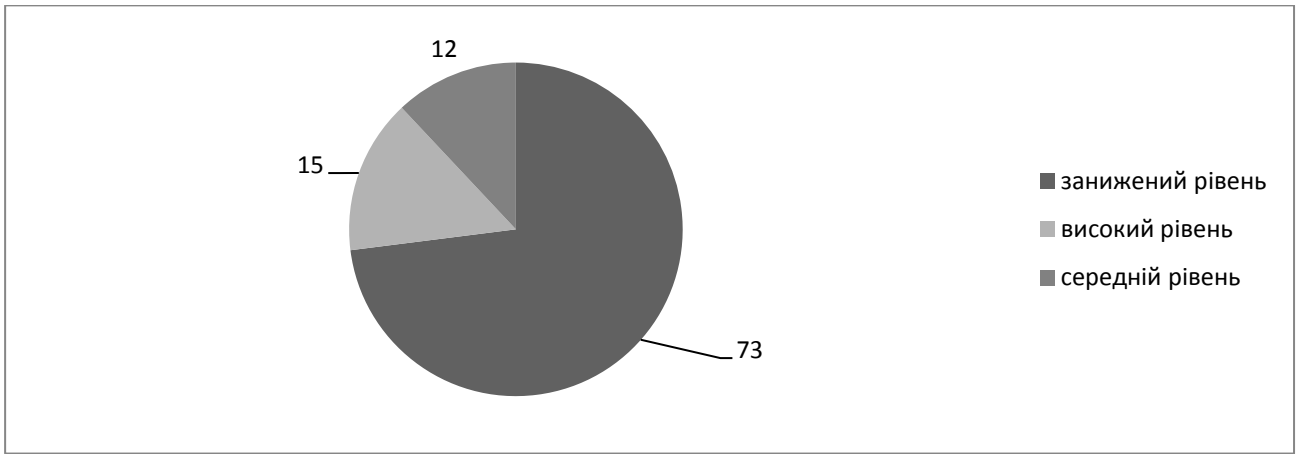


Рис. 2. Рівень емпатії до інших людей у період ранньої юності

Занижений рівень емпатії (73%) засвідчує факт недостатньої її сформованості, не вмінням проникати у світ почуттів інших. Отже, взаємозв'язок особливостей розвитку емпатії особистості та міжособистісних стосунків юнаків безперечно існує. Чим більше особистість вміє співпереживати, ставити себе на місце співрозмовнка, тим легше їй буде встановлювати контакти з оточуючими людьми.

На третьому етапі дослідження було проведено тест егоцентричних асоціацій, що дало змогу виявити рівень егоцентричного спрямування у юнацькому віці. Кількісні результати дослідження відображено у діаграмі (рис. 3).

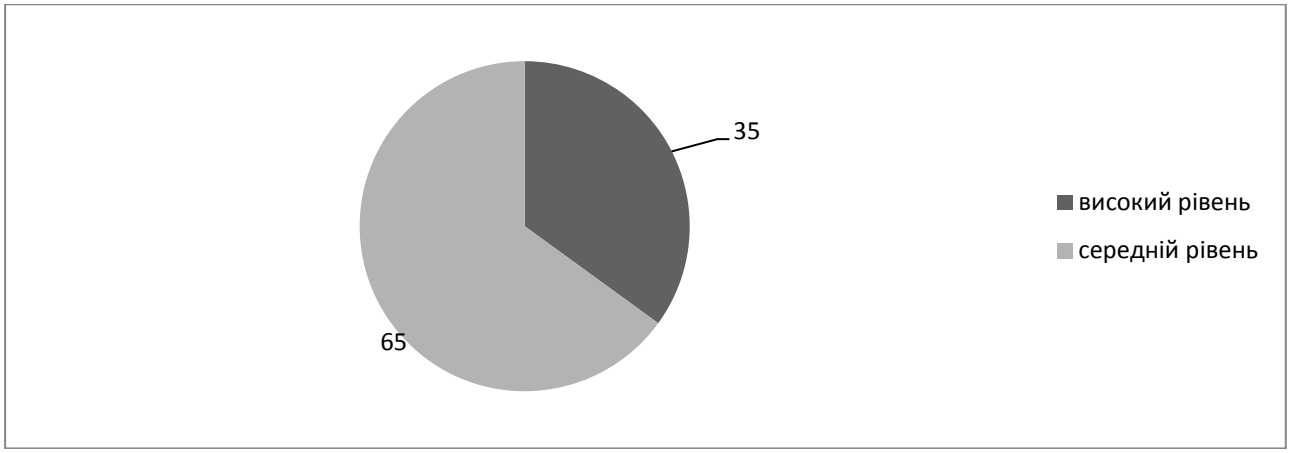


Рис. 3. Рівень егоцентричного спрямування у період ранньої юності

Як засвідчують результати діагностичного дослідження, студенти періоду ранньої юності проявляють середній (65%) та високий рівень (35%) егоцентричної спрямованості. Дані результати засвідчують, що егоцентризм не зникає у ранній юності, а носить досить

істотну характерологічну особливість. В юнацькому віці на перший план виступає індивідуалізм, власне Его, юнак прагне дослідити власну особистість, самореалізуватися, тому егоцентризм закономірно збільшується. Особи з високим рівнем егоцентризму часто бувають конфліктними, так як не намагаються зрозуміти, а часом і спотворюють смисловий зміст повідомлення співрозмовника, що веде до недовіри і міжособистісних проблем.

У моральному плані егоцентрична спрямованість може вести до егоїзму, який проявляється в спробах використовувати інших людей для задоволення власних потреб та інтересів, а також до прагматизму, тобто зв`язування всього, з чим індивід зустрічається в житті, тільки зі своєю користю. Факторами, що сприяють розвитку егоцентризму у юнацькому віці, можуть бути: захвалювання батьками чи викладачами, активна стимуляція до досягнення успіху, недолік контактів з однолітками, звички командувати в силу постійного з дитячих років положення керівника (староста, відповідальний за культмасову або спортивну роботу і т.п.). У окремих випадках високий рівень егоцентричної спрямованості може бути ситуативним, викликаним дуже значущою для людини подією,

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок. У результаті дослідження, ми підтвердили позицію Фрідмана, який спростував гіпотезу Піаже про те, що до початку підліткового віку егоцентризм зникає (Пашукова, 2005, с. 25). З огляду на це можна припустити, що вирішальним фактором у формуванні і проявах егоцентризму буде не стільки розумовий розвиток, скільки соціально- психологічні умови існування індивіда. Це визначає егоцентризм, в деякому сенсі, як захисну реакцію на негативні умови існування; як показник особистісної незрілості індивіда. Він може сприяти порушенню міжособистісних стосунків у період ранньої юності, виникненню психологічних бар'єрів у спілкуванні, зокрема, пов'язаних з низьким рівнем довіри та емпатії.

Подальші перспективи досліджень в цьому напрямку ми бачимо у вивченні детермінант, які впливають на рівень вираженості егоцентричної спрямованості; розробці соціально-психологічного тренінгу, як ефективного засобу підвищення рівня довіри студентів та подолання «егоцентричної сліпоти», пошук ефективніших методів її корекції у період ранньої юності.

СПИСОК ПОСИЛАНЬ

Анненкова, Н. В. (2004). *Динамика соотношения подросткового эгоцентризма и становления идентичности.* (Дис. канд. психол. наук). Москва.

Антоненко, И. В. (2004). *Доверие: социально-психологический феномен.* Москва: Социум.

Диагностика уровня эмпатических способностей. Методика В. В. Бойко. Взято с https://pcenter.kiev.ua/test/empaticheskikh-sposobnostey/.

Ефремкина, И. Н. (2019). Исследование особенностей социально-психологических характеристик у лиц юношеского возраста с различным уровнем доверия в межличностных отношениях. *Вестник университета*, 6, 191-197.

Пашукова, Т. И. (2001). *Эгоцентризм: феноменология, закономерности формирования и коррекции.* Кировоград: Центр.-укр. изд-во.

Психологические исследования. Практикум по общей психологии для студентов педагогических вузов. (1996). Москва-Воронеж.

Тест Шкала доверия М. Розенберга. Методика Вера в людей. Экспресс-диагностика. Взято с https://psycabi.net/testy/446-test-shkala-doveriya-m-rozenberga-metodika-vera-v-lyudej-ekspress-diagnostika.

REFERENCES

Annenkova, N. V. (2004). *Dinamika sootnosheniya podrostkovogo egotsentryzma i stanovneniya identychnosti [The dynamics of the relationship between adolescent egocentrism and the formation of identity]*. *(*Dis. kand. psyhol. nauk). Москва. [in Russian].

Antonenko, I. V. (2004). *Doveriye: sotsialno-psikhologicheskiy fenomen [Trust: asocio-psychological phenomenon]*. Moskva: Sotsium. [in Russian].

Diagnostika urovnya empaticheskikh sposobnostey. Metodika V. V. Boyko [Diagnostics of the level of empathic abilities. V. V. Boyko]. Vzyato z https://pcenter.kiev.ua/test/empaticheskikh-sposobnostey/. [in Russian].

Efremkina, I. N. (2019). Issledovaniye osobennostey sotsialno-psikhologicheskikh kharakteristik u lits yunosheskogo vozrasta s razlichnym urovnem doveriya v mezhlichnostnykh otnosheniyakh [A survey of the peculiarities of socio-psychological characteristics of adolescents with different levels of trust in interpersonal relationships]. *Vestnik universiteta*, 6, 191-197. [in Russian].

Pashukova, T. I. (2001). *Egotsentrizm: fenomenologiya, zakonomernosti formirovaniya i korektsiyi [Egocentrism: phenomenology, patterns of formation and correction]*. Kirovograd: Tsentr.-Ukr. Izd-vo. [in Russian].

Psyhologycheskiye issledovaniya. Praktikum po obshchei psykhologiyi dlastudentov pedagogycheskikh vuzov [Psychological research. Practical work on general psychology for students of pedagogical universities. (1996). Moskva.-Voronezh. [in Russian].

Test Shkala doveriya M. Rozenberga. Metodika Vera v lyudey. Ekspress diagnostika [Test Scale of confidence by M. Rosenberg. Method Faith in people. Express diagnostics]. Vzyato z https://psycabi.net/testy/446-test-shkala-doveriya-m-rozenberga-metodika-vera-v-lyudej-ekspress-diagnostika. [in Russian].

EGOCENTRISM AS A FACTOR OF LOW LEVEL OF TRUST IN THE CONTEXT OF INTERPERSONAL RELATIONSHIPS IN LATE ADOLESCENCE

Olena Biletska
PhD student at the Department of Developmental and Pedagogical Psychology,
A teacher of Sarny Teachers' Training College
Rivne State University of the Humanities
https://orcid.org/0000-0002-9447-4455

DOI https://doi.org/10.35619/praprv.v1i16.210

Abstract. *The article is devoted to the theoretical discourse and empirical consideration of the problem of egocentrism which causes a low level of trust in adolescents. The egocentric orientation is determined by the position and contributes to the autonomy of the individual from other people. It is caused by the need of the own success, compassion, care, affiliation, self-affirmation, protection of one's "I". Egocentrism affects interpersonal relationships, prevents effective communication and interaction with people, puts back the development of the moral and ethical sphere of the individual. Regulation of social behavior and life of the individual directly depends on the characteristics of person's interaction with other people. The personal factor appears in all types of human relationships with each other and interpersonal relationships play a particularly important role.*

Based on the results of the diagnosis, the vast majority of people (92%) with a low level of trust in interpersonal relationships were identified, in which such socio-psychological characteristics as the level of egocentrism and the level of empathic abilities were studied. The results of empirical research indicate excessive concentration of young boys and girls on themselves and their own thoughts, experiences, inability to adequately perceive another participant in the interaction, which is demonstrated in a lack of compassion for the interlocutor, lack of coordination with a partner. The obtained results became a psychological basis for the development of socio-psychological training as an effective means of increasing students' trust and overcoming "egocentric blindness" in early adolescence.

Key words: *early adolescence, interpersonal relationships, trusting relationships, trust, empathy, egocentrism.*

Стаття надійшла до редакції 31.03.2021 р.

УДК 316.77:159.9

Білоус Руслана
кандидат психологічних наук, доцент
завідувач кафедри психології, педагогіки та філософії
Кременчуцького національного університету
імені Михайла Остроградського
https://orcid.org/0000-0003-3524-7823

Сошенко Світлана
кандидат педагогічних наук, доцент
доцент кафедри психології, педагогіки та філософії
Кременчуцького національного університету
імені Михайла Остроградського
https://orcid.org/0000-0002-5634-2945

Лебединська Ганна
кандидат політичних наук, доцент
доцент кафедри психології, педагогіки та філософії
Кременчуцького національного університету
імені Михайла Остроградського
https://orcid.org/0000-0001-9320-6240

DOI https://doi.org/10.35619/praprv.v1i16.212

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНИЙ ТРЕНІНГ ЯК ЗАСІБ ПОДОЛАННЯ КОМУНІКАТИВНИХ БАР'ЄРІВ У ПРОЦЕСІ МІЖОСОБИСТІСНОГО СПІЛКУВАННЯ СТУДЕНТІВ

Анотація. *У статті здійснено узагальнення й систематизацію сучасних підходів до проблеми спілкування, міжособистісного спілкування та подолання комунікативних бар'єрів у студентів. Визначено, що міжособистісне спілкування здійснюється за допомогою невербальних та вербальних впливів, спрямоване на утворення більш тісних психологічних зв'язків між учасниками. Виокремлено його функції: установлення нових контактів, досягнення порозуміння між партнерами по спілкуванню, вплив на емоційні стани партнера, покращення організації спільної діяльності. Розкрито поняття, сутність, особливості, причини виникнення та шляхи попередження і подолання комунікативних бар'єрів. Визначено, що комунікативні бар'єри у спілкуванні можуть виникати через сукупність різних соціальних та психологічних факторів. Запропоновано їх класифікацію та окреслені шляхи їх ефективного подолання у процесі соціально-психологічного тренінгу, що передбачає знайомство з учасниками, створення сприятливих умов для роботи групи, вироблення правил групової діяльності; роботу з емоційною складовою комунікативного процесу, набуття навичок розпізнання та прояву емоцій; зі стратегіями захисту у процесі спілкування, уміння їх розпізнати, виявлення їх впливу на появу перешкод у комунікації; із комунікативною толерантністю, визначенням її важливості у подоланні комунікативних бар'єрів, оволодіння навичками комунікативної толерантності.*

Ключові слова: *спілкування, міжособистісне спілкування, комунікативні бар'єри: фонетичний, семантичний, стилістичний, логічний, смисловий.*

Постановка проблеми. Спілкуванняв житті людини відіграє дуже велику роль, а його психологічна природа надто складна. Завдяки комунікації, мовному спілкуванню, людина формує себе як особистість, опановує і перетворює соціальне та природне середовище, узгоджує вчинки і діяльність з іншими соціальними суб'єктами, формує оточення, виявляє себе іншим, утверджує власне «Я», доводить свою позицію, поведінку, впливає на інших.

Однією із основних складових успішного навчання та набуття практичних навичок з обраної спеціальності для студентства є комфортне міжособистісне спілкування в процесі професійної підготовки. Перешкоди на шляху адекватної передачі інформації визначаються індивідуальними особливостями учасників спілкування, їх умінням розуміти думки співрозмовника, слухати і концентрувати увагу. Дослідження та подолання комунікативних бар'єрів сприяє ефективності процесу спілкування, швидшому досягненню мети, покращенню соціальної взаємодії, уникненню конфліктів.

Аналіз останніх досліджень з проблеми. Проблема подолання комунікативних бар'єрів досить широко розглядалася у вітчизняних і зарубіжних дослідженнях, що дозволило трактувати спілкування як головне джерело життєдіяльності і розвитку особистості, адже саме у спілкуванні здійснюється сприймання та розуміння між людьми, формуються засоби комунікації, такі прояви, як імітація, навіювання, засвоєння соціальних норм, традицій тощо (Морозов, 2000).

Виникнення спілкування як психологічного феномену зумовило його вивчення. Зокрема, в античні часи спілкування сприймалося філософами виключно як інтелектуальне явище, засноване на передачі думок і знань. Таке розуміння питання комунікацій було недосконалим, уривчастим і до кінця не показувало суті спілкування в складній системі людських відносин. У середньовічній філософії проблематика спілкування розглядалася в межах релігійного світогляду, тому для спілкування були характерні принцип духовних змін особистості людей, які спілкуються; зростання єдності людей через духовність (наведено за Філоненко, 2008). В епоху Відродження поняття спілкування стає гуманістичним, а питання комунікацій висвітлювалося в художніх творах Боккаччо, Петрарки, В. Шекспіра, які створили чуттєво-розумову модель людського спілкування, засновану на ідеях активної самореалізації людини, свободи волі, моральності, любові, підкріпленої принципами доброти, рівності, гармонії (Рогов, 2001). В епоху Просвітництва виникли поняття: симпатія, внутрішній діалог особистості. На початку XIX ст. Шлейєрмахер розробив розгорнуту концепцію людського буття як міжособистісного спілкування, у матеріалістичній концепції Фейєрбах розкриває сутність людини через спілкування, єдність «Я» і «Ти», вважаючи спілкування тільки природою спільноти людей (наведено за Орбан-Лебрик, 2004). У XX ст. Бехтерєв визначив, що «чим різноманітніше і багатше спілкування людини з оточуючими, тим успішніше здійснюється розвиток особистості» (наведено за Рубінштейн, 2004, с. 381). Мясищев досліджував формування особистості та її відносини під впливом досвіду спілкування з найближчим і значущим соціальним оточенням, розглядаючи спілкування цілісно, як процес взаємодії конкретних особистостей. У зв'язку з цим він говорив про єдність взаємодії між людьми і взаємин між ними, зумовлених нагромаджуваними в ході взаємодії враженнями та переживаннями (наведено за Рубінштейн, 2004).

Проблемі спілкування значну увагу приділяв Ананьєв (2010), розглядаючи спілкування як специфічний вид діяльності з головною його характеристикою – функцією побудови соціальних відносин між людьми, визначаючу соціальну детермінацію онтогенезу особистості та психічний розвиток загалом. В енциклопедичному словнику «спілкування» визначається як передача інформації у будь-якій формі від однієї особи до іншої безпосередньо або за допомогою засобів різних зв'язку. Міжособистісне спілкування як взаємодія між декількома людьми, здійснювана за допомогою засобів вербального і невербального впливу, у результаті якої виникає психологічний контакт і певні відносини між учасниками спілкування (Левін, 2000). Фетискін, Козлов, Мануйлова виділили критерії, за яких взаємодія між людьми є міжособистісною: у спілкуванні бере участь невелика кількість людей (група із 2-3 осіб); це безпосередня взаємодія: учасники знаходяться у просторовій близькості; особистісно-орієнтований характер спілкування, кожен учасник спілкування враховує емоційний стан, особистісні характеристики, унікальність особистості партнера (наведено за Козирєв, 2014). Коломинський підкреслював, що міжособистісне спілкування за нормальних умов соціального та психічного розвитку не може оминути жодного представника соціуму. Автор виділив такі функції міжособистісної взаємодії: контактна – встановлення контакту між партнерами по спілкуванню як стану сумісної

готовності до прийому і передачі повідомлень; інформаційна – обмін повідомленнями, поглядами, задумами, рішеннями; спонукальна – стимуляція активності партнера для виконання ним певних дій; координаційна – взаємне орієнтування і узгодження дій при організації колективної діяльності; функція розуміння – адекватне сприймання і розуміння смислу повідомлень, а також однакове розуміння намірів, установок, переживань, станів; емоційна функція – пробудження у партнера емоційного переживання стану іншого партнера, зміна при цьому власних переживань і станів; функція встановлення відносин – усвідомлення і фіксація свого місця в системі рольових, статусних, ділових та інших зв'язків у суспільстві, в якому індивід здійснює свою діяльність; функція впливу – зміна стану, поведінки, особистісно-смислових утворень партнера (наведено за Рогов, 2001). Перешкоди у спілкуванні є істотним фактором, що зменшує його ефективність та погіршує загальну результативність діяльності людини, міжособистісні стосунки та емоційний стан в цілому. Бар'єр (франц. «barriere») – перешкода у процесі діяльності, поведінки особистості в діяльності відмічається в багатьох дослідженнях, але, зазвичай побіжно, серед багатьох інших чинників: утрудненого спілкування, взаємонерозуміння, труднощів діяльності тощо.

Аналіз концепцій психоаналітичного напрямку показує, що бар'єри інтерпретуються як стан напруги, породжені недостатньо усвідомлюваними внутрішньоособистісними конфліктами, природа яких криється в системі взаємин людини з оточуючим світом, по-різному задовольняє її базові соціальні потреби. Комунікативні бар'єри (Андреєва, Глазкова) – це перешкоди на шляху адекватної передачі інформації між партнерами зі спілкування; розрізняють комунікативні бар'єри соціального і психологічного характеру, що можуть виникати через відсутність розуміння або внаслідок індивідуальних психологічних особливостей, особливих психологічних відносин між партнерами зі спілкування: неприязні, недовіри один до одного (Глазкова, 2011).

У наукових дослідженнях визначають декілька різних класифікації комунікативних бар'єрів. Зокрема, Орбан-Лембрик (2004) виокремлює такі види бар'єрів: фонетичний, семантичний, стилістичний, логічний, смисловий. Крисько виділяє соціально-культурний бар'єр, зумовлений соціальними, політичними, релігійними, етнічними, професійними, віковими, гендерними відмінностями, котрі породжують різне розуміння понять, які люди використовують у процесі спілкування, а також ці відмінності викликають різне світорозуміння (наведено за Козирєв, 2014). Однак, будь-яка комунікація – це інформаційний, ціннісний, емоційний вплив, у випадку успіху якого можуть відбутися зміни у світогляді, думках, ставленнях того, кому комунікація адресована. Але не всі люди сприймають цей вплив, бажають змін, тому захищаються. Тому Поршнєв виділив три види контрсугестії: уникнення, авторитет і нерозуміння (наведено за Левін, 2000). Корнеліус, Фейр до комунікативних бар'єрів відносять провокатори спілкування: погрози, що обумовлюють образу, страх, ворожість; накази, вказівки, розпорядження, що спричинюють аналогічні відчуття; негативна критика спрямована на людину; прізвиська, навішування ярликів; слова-«боржники»; приховування важливої інформації, яка негативно впливає і на особистісне, і на ділове спілкування; вживання реплік-пасток з емоційними оцінками, які не містять конкретну інформацію; похвала з пасткою; діагноз мотивів поведінки; негативний діагноз мотивів поведінки та інші, що негативно впливають на процес спілкування (наведено за Трофімов, Рибалка, Гончарук, 2006). За іншою класифікацією причинами бар'єрів у спілкуванні можуть бути: компетентність у питанні, щодо якого відбувається розмова, вибірковість слухання, оціночне судження партнера, достовірність джерела інформації, її фільтрування (Філоненко, 2008), Розглядаючи проблему бар'єрів спілкування, Морозов (2000, с. 127) звертає увагу на наявність або відсутність таких їх різновидів :

- інформаційно-дефіцитарний бар'єр (механічний обрив інформації, унаслідок чого відбувається перекручування, неясність передавання інформації, у силу чого спотворюється викладена і передана думка);
- заміщувально-спотворювальний бар'єр (надання іншого значення переданим словами).

Виникнення бар'єрів може бути пов'язано як з психологічними причинами, так і з причинами іншого порядку: фонематичні нерозуміння (через похибки в самому каналі передачі інформації внаслідок спілкування на різних мовах, істотних дефектів мовлення та дикції, спотвореного граматичного ладу мови, невиразністю мови); семантичний бар'єр нерозуміння (пов'язаний з відмінностями в системах значень (тезаурусах) учасників спілкування – проблема жаргонів і сленгів). Для особистості, нездатної подолати бар'єри, характерні переживання, пов'язані з переоцінкою можливої невдачі і недооцінювання можливості задоволення потреби; зростання сили негативних емоцій, погіршення функціонування; загальна незбалансованість психофізіологічної організації. Це викликає послаблення конструктивних тенденцій у психіці людини, розумне планування діяльності втрачає своє значення або зникає зовсім. Деструктивна або пасивна стратегія виявляється у психологічному захисті, відмові від продуктивного розв'язання критичних ситуацій, будь-яких спроб усунути обумовлені ситуацією труднощі, зняття емоційної напруги і збереженні уявної цілісності особистісної структури. При реалізації афективно-агресивної стратегії відсутня гнучкість, що ускладнює пошуки позитивних варіантів подолання бар'єрів.

У межах даного дослідження комунікативні бар'єри розглядаються як перешкоди, що виникають у процесі спілкування та заважають ефективності спілкування та діяльності. Вони виникають у всіх сферах комунікації, погіршуючи емоційний стан студентів, психологічний клімат у колективі, знижуючи загальну ефективність виконуваної діяльності. Причини комунікативних бар'єрів можуть мати соціальний чи психологічний характер: соціальні причини пов'язані з різним соціальним статусом комунікуючих, а психологічні причини полягають у різниці мислення, відторгненні людей з порушеннями мови, наданню різного змісту словам.

Як відомо, вікові межі юнацького періоду – від 16 до 25 років. У цей період хлопці та дівчата отримують соціальний статус здобувача освіти, коли активний процес оволодіння знаннями з обраної професії відбувається у супроводі комунікації з одногрупниками та викладачами. Саме в студентів спостерігаються дві протилежні тенденції в спілкуванні:

- розширення сфери спілкування і зростаюча індивідуалізація, відокремлення (збільшення часу, який витрачається на спілкування, істотне розширення його соціального простору, географії спілкування) і особливий феномен «очікування спілкування» – пошук та постійна готовності до контактів. У юності особливо зростає потреба як у новому досвіді, так і визнанні, захищеності, в інтимній реакції. Це й визначає зростання потреби у спілкуванні, потреби бути прийнятим і відчувати впевненість та визнання.
- тенденція до індивідуалізації та відособлення (суворе розмежування природи взаємин з оточуючими, висока вибірковість у дружніх прихильностях, часом максимальна вимогливість до спілкування в діаді). В основі відособленості – прагнення захисту власної унікальності, її збереження із бажанням подальшого визнання, що дозволяє дистанціюватися при спілкуванні (Орбан-Лембрик, 2005).

У комунікаціях між викладачем і студентами в якості перешкод і бар'єрів можуть виступати статусні відмінності між ними, або бажання чути тільки те, що хочеться почути. Основні бар'єри в комунікаціях між студентом та викладачем – це складність змісту повідомлення; незвичність і складність форми повідомлення; проблеми із засобами передачі повідомлення; низький зворотний зв'язок; запізнення інформації (Глазкова, 2011). Отже, причинами виникнення комунікативних бар'єрів у студентської молоді є різні емоційні стани та емоційні реакції учасників спілкування; різниця у віці учасників комунікації; різні моральні цінності співрозмовників; відсутність симпатії у комунікуючих; різні потреби, інтереси, мотиви. На спілкування у студентів витрачається більше часу, воно стає ближчим, допомагає виділити свою індивідуальність. Перешкоди у комунікації виникають з однолітками і з викладачами, вони проявляються в нерозумінні змісту повідомлень, нетерпимості до людей з вадами мови, цькуванні студентів з іншим соціальним статусом, різниці у віці, етносі тощо.

Мета статті. Вивчення психологічних особливостей прояву комунікативних бар'єрів у студентському середовищі; розробка та впровадження програми соціально-психологічного тренінгу, спрямованого на профілактику та подолання комунікативних бар'єрів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Дослідження проводилося у Кременчуцькому національному університеті імені Михайла Остроградського. Для дослідження сформовано вибірку із 145 студентів різних груп, що активно беруть участь у навчальному процесі та житті студентської групи. Вибірка створювалася при використанні стратегії рандомізації і є репрезентативною.

Зі студентами проведено бесіду для отримання інформації про міжособистісну комунікацію та комунікацію в межах закладу освіти в цілому, що дозволило визначити методики для експерименту. При плануванні та організації експерименту враховано методологічний, методичний і технологічний аспекти (чітку фіксацію початкових умов, можливих результатів, контрольза змінами, фіксацію умов та результатів), що гарантує валідність експерименту.

У дослідженні використано методики, які дають змогу здійснити дослідження комунікативних бар'єрів у студентів: адаптовану під студентську молодь анкету «Комунікативні бар'єри в організації» (авт. Карамуша), діагностики «перешкод» у встановленні емоційних контактів (авт. Бойко), діагностики домінуючої стратегії психологічного захисту у спілкуванні (авт. Бойко), діагностики комунікативної установки за (авт. Бойко).

Узагальнення результатів емпіричного дослідження дозволило встановити, що комунікативні перешкоди характерні для 42 % респондентів. Найчастіше бар'єри виникають з викладачами (37,7%), з адмістрацією факультету (33, %). Більшість опитаних вважають, що перешкоди у спілкуванні не мають впливу на успішність їхньої діяльності (40 %). Переважаючими причинами виникнення перешкод є різні моральні цінності (40%), різниця мотивів (32,8%) та емоційних станів (28,9 %). У якості профілактики комунікативних бар'єрів студенти обрали індивідуальну консультацію (60 %) та соціально-психологічний тренінг (42,2 %).

За методикою виявлення «перешкод» у встановленні емоційних контактів спостерігається наявність деяких емоційних перешкод (40 %) та ускладнення комунікативної взаємодії у 33,4 % респондентів, домінуючі перешкоди: небажання до зближення на емоційному рівні (31,1 %), негнучкість емоцій (24,4 %) та домінування негативних емоцій (22,2 %). При з'ясуванні домінуючої стратегії захисту у спілкуванні встановлено, що стратегія миролюбства характерна для 51,1 % респондентів, уникнення – для 31,1 % та агресії – для 17,8%. У студентської молоді домінує середній рівень комунікативної толерантності (62,2%); домінуючими поведінковими факторами є бажання підлаштувати людину під себе, зробити зручною в комунікації; нездатність до приховування негативних емоцій.

Таблиця 1

Рівні вияву поведінкових показників комунікативної толерантності

Показники комунікативної толерантності	**Кількісні показники підгруп різного рівня ком. толерантності (у %)**		
	низький	середній	високий
Неприйняття індивідуальності інших людей	13,3	73,4	13,3
Оцінка людей у порівнянні з собою	37,8	53,3	8,9
Консерватизм та категоричність при оцінці партнера по спілкуванню	42,2	48,9	8,9
Невміння приховати негативні почуття з некомунікабельним співрозмовником	20	70,1	8,9

Прагнення переробити, перевиховати партнера по спілкуванню	18,4	53,3	28,3
Бажання зробити партнера зручним у комунікації	43,4	28,3	28,3
Невміння пробачати помилки	20	66,7	13,3
Нетерпимість до фізичного або психічного дискомфорту партнера по спілкуванню	53,4	40	6,6
Погане пристосування до характерів, звичок інших	17,7	55,6	26,7

Проведене дослідження ступеня тісноти зв'язку між якісними номінальними ознаками за допомогою коефіцієнту взаємної зв'язаності ознак Крамера V (V1 = 0,228, $p \geq 0,05$; V2 = 0,281, $p \geq 0,05$; V3 = 0,27, $p \geq 0,05$) дозволило встановити відсутність статистично значущої асоціативної залежності між домінуючою стратегією психологічного захисту в спілкуванні та рівнями комунікативної толерантності; між домінуючої стратегією психологічного захисту в спілкуванні та рівнями прояву емоційних перешкод; рівнями прояву емоційних перешкод та комунікативної толерантності.

Отримані результати зумовили розробку програми соціально-психологічного тренінгу для профілактики та зменшення впливу комунікативних бар'єрів у студентської молоді. За Максименком (2005), тренінг трактується як навчання, виховання, тренування, що показує різноманітність інтерпретації: навчання, в основу результатів якого покладено точність психодіагностики та вміння цілісного аналізу поведінкової продукції; процес набуття знань, умінь, поведінкових навиків; засіб впливу для розвитку знань, соціальних установок, умінь та досвіду в міжособистісному спілкуванні; практика психологічного впливу, що базується на активних методах групової роботи; емоційно насичене заняття, спрямоване на зміни, гармонізацію стилю спілкування особистості, прищеплення бажаних навиків і вирішення протиріч, які виявляються при взаємодії з іншими людьми, мають внутрішньо особистісний характер; програма, зорієнтована на створення можливостей для розвитку професійно важливих якостей, необхідних для успішної діяльності в екстремальних умовах, готовності до подальшого особистісного зростання і самовдосконалення (Максименко, 2005).

Найбільш ефективною груповою формою роботи для профілактики та подолання комунікативних бар'єрів у студентському віці є метод соціально-психологічного тренінгу, зорієнтований на використання активних методів групової психологічної роботи з метою розвитку соціально-психологічної компетентності. Для досягнення мети тренінгу створено умови для формування групи високого рівня розвитку, що забезпечується принципами організації тренінгових занять, зорієнтованих на профілактику та подолання комунікативних бар'єрів: активністю досліджуваних, дослідницькою позицією, об'єктивацією поведінки, партнерським спілкуванням. Для профілактики та подолання комунікативних бар'єрів студентів застосовували групову дискусію; ситуаційно-рольові, ділові ігри; медитативні техніки, психогімнастику.

З метою перевірки ефективності запропонованого соціально-психологічного тренінгу, зі студентами, у яких на констатувальному етапі були виявлені певні труднощі у встановленні контактів з іншими людьми, до та після тренінгу була проведена методика «Діагностики перешкод у встановленні емоційних контактів». Її результати подано на рисунку 1.

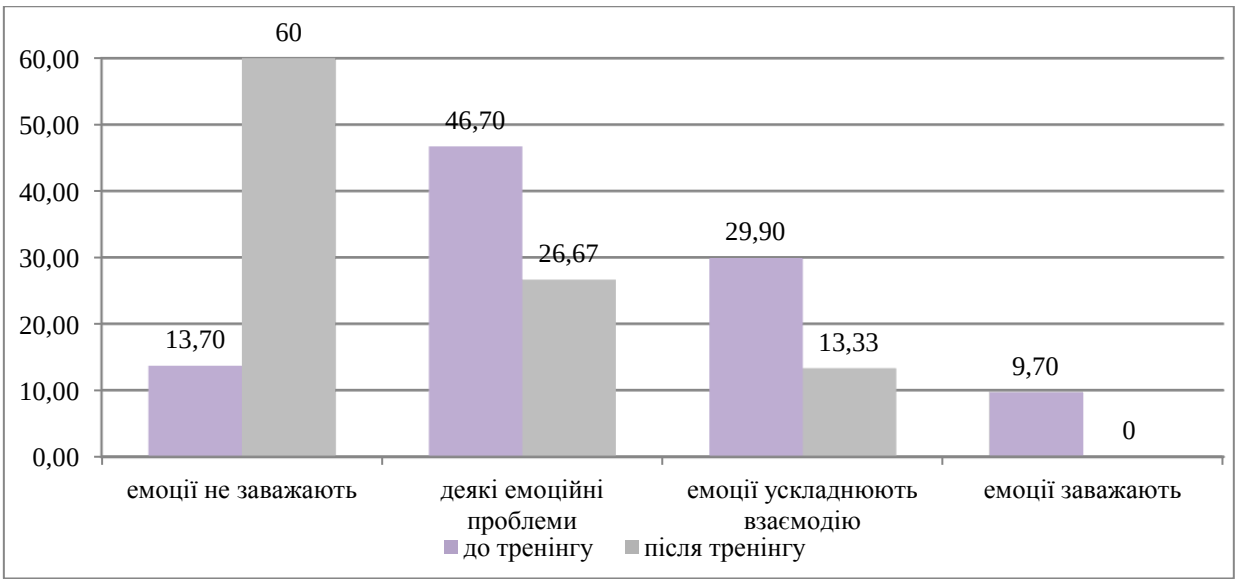


Рис. 1. Порівняння проявів емоційних перешкод до та після проведення соціально-психологічного тренінгу

За методикою «Визначення домінуючої стратегії психологічного захисту в спілкуванні» 53,3 % студентів схильні до стратегії миролюбності, 33,3 % – уникають комунікативних конфліктів та 13,3 % обрали агресивну психологічну стратегію захисту. Порівняння домінуючих стратегій психологічного захисту до та після проведення тренінгу надано в таблиці 2.

Таблиця 2

Порівняння домінуючих стратегій психологічного захисту

Домінуюча стратегія захисту	**Кількісні показники вияву стратегій (у %)**		
	миролюбність	уникнення	агресія
до тренінгу	26,7	40	33,3
після тренінгу	53,3	33,3	13,4

Отже, внаслідок соціально-психологічного тренінгу студенти частіше використовують стратегію миролюбства (53,3 %); менше – стратегії уникнення та агресії, що свідчить про ефективність тренінгової програми, спрямованої на ознайомлення зі стратегіями психологічного захисту у комунікації та їх впливом на появу перешкод у спілкуванні. Після проведення тренінгу відсутній низький рівень комунікативної толерантності, середній рівень характерний для 66,7 % респондентів та 33,3 % мають високий рівень комунікативної толерантності. Для підтвердження ефективності розробленої програми соціально-психологічного тренінгу отримані дані проаналізовано за допомогою методів математичної статистики (t-критерій Стьюдента). Аналіз порівняння параметрів досліджуваних до та після проведення експерименту засвідчує наявність статистично значущих змін показників рівня емоційних перешкод у комунікації (t_r = 10,2) та рівню комунікативної толерантності (t_r = 6,0) після проведення тренінгу на рівні значущості $p \leq 0,01$. Отже, після проведення тренінгу значно зменшилися показники рівню емоційних перешкод у спілкуванні студентів, що підтверджує ефективність розробленої програми психокорекційних заходів щодо профілактики емоційних перешкод у спілкуванні.

Висновки і перспективи подальших розвідок. Спілкування є одним із найважливіших процесів для людини, що дозволяє передавати й сприймати інформацію, об’єднуватися в соціальні групи та виконувати складну діяльність. Міжособистісне спілкування здійснюється при використанні вербального та невербального впливів, у

результаті чого виникає психологічний контакт і встановлюються відносини між його учасниками, вплив на емоційний стан партнера, здійснюється координація діяльності, розуміння співрозмовників.

Подолання комунікативних бар'єрів у студентів ефективне у процесі соціально-психологічного тренінгу на таких рівнях: навчання прийомам і методам зниження рівня впливу чинників виникнення бар'єрів; розширення функціональних та операціональних можливостей особистості, формування необхідних навичок, умінь, знань, які ведуть до прийняття коректної стратегії комунікативної поведінки; ознайомлення з різними типами поведінки в соціумі.

Перспективами подальших досліджень є вивчення гендерних і вікових особливостей комунікативних бар'єрів у студентів.

СПИСОК ПОСИЛАНЬ

Ананьев, Б. (2010). *Человек как предмет познания.* Санкт-Петербург: Питер.

Глазкова, І. Я. (2011). *Комунікативні бар'єри: сутність, причини появи, типологія.* Слов'янськ: Гуманізація навчально-виховного процесу.

Козирєв, М. П. (2014). *Комунікативні бар'єри спілкування та шляхи їх подолання.* Львів: Науковий вісник.

Левин, К. (2000). *Разрешение социальных конфликтов*. Санкт-Петербург: Речь.

Максименко, С. Д. (2005). *Технологія тренінгу*. Київ: Главник.

Морозов, А. В. (2000). *Деловая психология.* Санкт-Петербург: Союз.

Орбан-Лембрик, Л. Е. (2004). *Соціальна психологія*. Київ: Либідь.

Рогов, Е. И. (2001). *Психология общения*. Москва: ВЛАДОС.

Рубинштейн, С. Л. (2006). *Основы общей психологии*. Санкт-Петербург: Питер.

Трофімов, Ю. Л., Рибалка, В. В., & Гончарук, П. А. (2006*). Психологія.* Київ: Либідь.

Філоненко, М. М. (2008). *Психологія спілкування*. Київ: Центр учбової літератури.

REFERENCES

Ananyev, B. (2010). *Chelovek kak predmet poznaniya [Human as a subject of cognition]*. Sankt-Peterburg: Piter. [In Russian].

Glazkova, I. Ya. (2011). *Komunikativni bar'єri: sutnist, prichini poyavi, tipologiya [Communication barriers: essence, causes, typology]*. Slov'yansk: Gumanizatsiya navchalno-vikhovnogo protsesu. [in Ukrainian].

Kozirєv, M. P. (2014). *Komunikativni bar'єri spilkuvannya ta shlyakhi їkh podolannya [Communication barriers and ways to overcome them]*. Lviv: Naukoviy visnik. [in Ukrainian].

Levin, K. (2000). *Razresheniye sotsialnykh konfliktov [Resolution of social conflicts]*. Sankt-Peterburg: Rech. [in Russian].

Maksymenko, S. D. (2005). *Tekhnolohiia treninhu [Training technology]*. Kyiv: Hlavnyk. [in Ukrainian].

Morozov, A. V. (2000). *Delovaya psikhologiya [Business psychology]*. Sankt-Peterburg: Soyuz. [in Russian].

Orban-Lembryk, L. E. (2004). *Sotsialna psykholohiia [Social psychology]*. Kyiv: Lybid. [in Ukrainian].

Rogov, E. I. (2001). *Psikhologiya obshcheniya [Psychology of communication]*. Moskva: VLADOS. [in Russian].

Rubinshteyn, S. L. (2006). *Osnovy obshchey psikhologii [Fundamentals of general psychology]*. Sankt-Peterburg: Piter. [in Russian].

Trofimov, Yu. L., Ribalka, V. V., & Goncharuk, P. A. (2006). *Psikhologiya [Psychology]*. Kyiv: Libid. [in Ukrainian].

Filonenko, M. M. (2008). *Psikhologiya spilkuvannya [Psychology of communication]*. Kyiv: Tsentr uchbovoї literaturi. [in Ukrainian].

SOCIAL AND PSYCHOLOGICAL TRAINING AS A MEANS OF OVERCOMING COMMUNICATIVE BARRIERS IN THE PROCESS OF STUDENTS' INTERPERSONAL COMMUNICATION

Ruslana Bilous
Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor
Head of the Department of Psychology, Pedagogy and Philosophy
https://orcid.org/0000-0003-3524-7823

Svetlana Soshenko
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor
Associate Professor of Psychology, Pedagogy and Philosophy
https://orcid.org/0000-0002-5634-2945

Anna Lebedynska
Candidate of Political Science, Associate Professor
Associate Professor of Psychology, Pedagogy and Philosophy
Kremenchuk Mykhailo Ostrohradskyi National University
https://orcid.org/0000-0001-9320-6240

DOI https://doi.org/10.35619/praprv.v1i16.212

Abstract. *The article summarizes and systematizes modern approaches to the problem of communication, interpersonal communication and overcoming communication barriers among students. It is determined that interpersonal communication is carried out through non-verbal and verbal influences, aimed at forming closer psychological connections between the participants. Its functions are distinguished: establishing new contacts, achieving understanding between communication partners, influencing the emotional state of the partner, improving the organization of joint activities. The concept, essence, features, characteristics, causes and ways to prevent and overcome communication barriers are revealed. It has been determined that communication barriers in communication can arise due to a combination of different social and psychological factors. Their classification is offered and some ways of their effective overcoming in the process of social and psychological training are outlined, which provides acquaintance with the participants, creation of favorable conditions for group work, elaboration of rules of group activity; work with the emotional component of the communicative process, acquiring skills of recognition and expression of emotions; with protection strategies in the process of communication, the ability to recognize them, identifying their impact on the emergence of barriers to communication; with communicative tolerance, determining its importance in overcoming communication barriers, mastering the skills of communicative tolerance.*

Modern psychology offers a wide arsenal of methods of active cognition and influence on the psyche of the individual to help in difficult conditions of dynamic life. Overcoming communication barriers is effective in the process of socio-psychological training at the following levels: learning techniques and methods to reduce the level of influence of barriers; expansion of functional and operational capabilities of the individual, the formation of the necessary skills, abilities, knowledge, which lead to the adoption of a correct strategy of communicative behavior; acquaintance with different types of behavior in society.

Key words*: communication, interpersonal communication, communicative barriers: phonetic, semantic, stylistic, logical, semant*.

Стаття надійшла до редакції 15.03.2021 р.

УДК 519.9:37.015.3

Борейко Володимир
доктор економічних наук, доцент, проректор з наукової роботи
Міжнародний економіко-гуманітарний університет
імені академіка Степана Дем'янчука
https://orcid.org/0000-0001-8946-0852

Ясінський Андрій
кандидат педагогічних наук, доцент, проректор з
інформаційного забезпечення та інноваційних технологій навчання
Міжнародний економіко-гуманітарний університет
імені академіка Степана Дем'янчука
https://orcid.org/0000-0002-1894-1314

Яницька Олена
кандидат педагогічних наук, доцент,
проректор з навчально-методичної роботи та
гуманітарної освіти університету
Міжнародний економіко-гуманітарний університет
імені академіка Степана Дем'янчука
https://orcid.org/0000-0003-4965-1720

DOI https://doi.org/10.35619/praprv.v1i16.211

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМП'ЮТЕРНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ

Анотація. *У статті розкрито можливості використання інформаційно-комп'ютерних технологій для запровадження дистанційних форм навчання. Визначено об'єктивну необхідність впровадження дистанційних технологій навчання для забезпечення підготовки вітчизняними закладами вищої освіти спеціалістів, які б відповідали вимогам сучасного інформаційного суспільства. Презентовано ідеї створення сприятливого середовища для здобувачів освіти, що поєднують трудову і навчальну діяльність чи мають особливі освітні потреби. Окреслено переваги використання інноваційних електронних методик та ефективність їх використання для дистанційного спілкування викладачів із студентами, формування студентських груп для спільного виконання завдань та проведення наукових досліджень. Охарактеризовано специфіку та можливості для використання окремих мультимедійних технологій Інтернету для подачі лекційного матеріалу, передачі завдань студентам, формування електронних бібліотек, навчально-методичних мультимедіа-матеріалів, віртуальних лабораторій і практикумів, груп за інтересами, спільного виконання практичних завдань та обміну інформацією. Обґрунтовано можливість використання мультимедійних Інтернет-технологій та електронних засобів зв'язку для розв'язання навчальних завдань викладачі закладів вищої освіти із застосуванням інтерактивних форм навчання: кейс-технологій; круглих столів, дебатів, ділових ігор, тренінгів, відео конференцій, «мозкового штурму», фокус-груп, рольових ігор; групових дискусій, методу проектів. Узагальнено можливості використання інформаційних комп'ютерних технологій для організації дистанційного навчання в межах України, залучення до начального процесу вітчизняних закладів освіти студентів з інших країн, а також проведення за допомогою Інтернет ресурсів спільних наукових конференцій, симпозіумів та обміну актуальною інформацією.*

Ключові слова *: інформаційні технології; освітнє середовище; дистанційне навчання; електронні методики; заклади вищої освіти.*

Постановка проблеми. Динамічний розвиток сучасного суспільства та інтенсифікація всіх процесів, які визначають життєдіяльність населення, зумовлюють необхідність раціонального використання ним часу, що на нинішньому етапі розвитку можуть забезпечити цифрові технології. Сучасна молодь, яка здобуває спеціальності у закладах вищої освіти, досить часто, з низки причин (відсутності коштів для оплати навчання, намагання апробувати отримані знання на практиці та здобути досвід та ін.) намагаються поєднувати навчання з трудовою діяльністю. Ця ж необхідність (поєднати роботу з навчанням) виникає у спеціалістів старшого покоління, які здобували вищу освіту кілька десятків років назад, оскільки, перед ними гостро постоють питання підвищення кваліфікації.

У вирішенні цих проблем можуть допомогти заклади вищої освіти шляхом впровадження дистанційних форм навчання. Сучасні комп'ютерні засоби та інформаційні технології дозволяють закладам освіти організовувати навчання та спілкування викладачів із студентами у зручній для них формі, наблизити освітні пропозиції до користувача у дистанційному форматі. У цьому випадку усувається дилема для студента: чому віддати перевагу – трудовій діяльності чи навчанню?

Розуміння необхідності та прогресивності дистанційної технології навчання спонукала вітчизняних законодавців вперше передбачити таку можливість у новій редакції Закону України «Про вищу освіту», у якій, поряд із очною (денною, вечірньою) формами навчання у закладах вищої освіти, передбачено заочну (дистанційну) форму здобуття освіти. Її впровадження вимагає детального аналізу психолого-педагогічних основ процесу, створення у закладі вищої освіти належних умов для використання прогресивних інформаційно-комп'ютерних програм та набуття практичного досвіду. Саме необхідність пошуку найбільш досконалих інформаційно-комп'ютерних технологій для забезпечення ефективного функціонування дистанційних форм навчання у закладах вищої освіти визначила актуальність нашого дослідження.

Аналіз останніх досліджень з проблеми. В останні роки з проблемою забезпечення ефективного функціонування дистанційної форми навчання стикнулися багато провідних начальних закладів України, що зумовило появу значної кількості публікацій на цю тему. Так, Триус та ін. (2012) розкрили організаційні та технічні аспекти використання системи мобільного навчання; висвітлили проблеми та перспективи впровадження комп'ютерно-орієнтованих методичних систем навчання математичних дисциплін у вітчизняних закладах вищої освіти. Згідно їх ідей, університет стає глобальною організацією. Його центральною фігурою є студент, з його освітніми запитами, а не професор, котрий збирає навколо себе аудиторію.

Титова (2011) дослідила проблему психолого-педагогічної підготовки майбутніх учителів із використанням інформаційно-комунікаційних технологій та обґрунтувала переваги запровадження системи Moodle у процесі викладання технічних дисциплін. Франчук (2008) висвітлив підходи до адміністрування навчальних комп'ютерних систем з використанням програмного комплексу Денвер+Moodle. У роботі Франчук, Галицького (2016) розкрита доцільність використання у навчальному процесі хмарних сервісів. За твердженням Семерікова – електронне навчання є інноваційною технологією, спрямованою на професіоналізацію та підвищення мобільності тих, хто навчається, тому і на сучасному етапі розвитку ІКТ воно може розглядатися як технологічна основа фундаменталізації вищої освіти. Стрюк та Рассовіцька (2015) охарактеризували ключові підходи до використання хмарних обчислень при підготовці студентів інженерних спеціальностей. У роботах Дзямувич (2014) доведено, що їх впровадження сприяє підвищенню зацікавленості, активності та самостійності студентів усіх спеціальностей. Однак, на сьогодні в Україні відсутнє комплексне дослідження, яке б розглядало всі аспекти інформаційно-комп'ютерного забезпечення дистанційних форм навчання у вітчизняних закладах вищої освіти

Мета статті – аналіз психолого-педагогічних особливостей використання прогресивних інформаційно-комп'ютерних технологій в організації дистанційних форм навчання.

Виклад основного матеріалу дослідження. Інформаційне суспільство XXI століття потребує реформування освіти України, завданнями якої є підготовка освіченої, творчої, конкурентоспроможної на сучасному ринку особистості. При цьому, як зазначають вітчизняні науковці Триус, Франчук та Франчук (2012), сучасні мобільні засоби (смартфони, персональні комунікатори, планшети та ін.) мають функціональність, що не поступається, у багатьох випадках, комп'ютерам середньої потужності. Тому використання мобільних технологій відкриває нові можливості для навчання, особливо для тих, хто живе віддалено від освітніх центрів, хто стикається з організаційними труднощами в межах традиційного навчання.

Ключовим завданням колективу Міжнародного економіко-гуманітарного університету імені академіка Степана Дем'янчука є вдосконалення форм, методів і технологій навчання, важливе місце серед яких займає дистанційне навчання. Виходячи із європейського досвіду та досвіду провідних вітчизняних закладів вищої освіти науково-освітня ідеологія навчального процесу в університеті сформована відповідно до нової парадигми вітчизняної освіти, що базується на використанні електронних засобів навчанні (e-learning). Результатом багаторічної кропіткої роботи науково-педагогічних працівників університету стала унікальна система інноваційних методик, до яких відносяться: електронне навчання (e-learning); мобільне навчання (m-learning); всепроникаюче навчання (u-learning) ; «перевернуте» навчання (f-learning); змішаного навчання (blended-learning).

Модель навчання, що базується на використанні ресурсів Інтернету та мультимедійних технологій, часто називають електронним навчанням. Тривус (2011) зазначає, що «електронне навчання (e-learning) – це система навчання, що пропонує використання Інтернет-технологій, електронних бібліотек, навчально-методичних мультимедіа-матеріалів, віртуальних лабораторій і практикумів тощо». Цей тип навчання забезпечує доступ до пулу навчальних матеріалів освітнього середовища, а також підтримує технологію обміну даними, комунікації учасників навчального процесу, створює умови для організації спільної роботи над документами та проектами. Впродовж десяти років в університеті сформовано різноплановий навчальний контент електронних ресурсів. Практика впровадження електронного навчання в університеті показує, що найбільш динамічно розвивається мобільне навчання. Мобільне навчання (m-learning) – це технологія подання навчального матеріалу на мобільні пристрої з використанням комунікаційних каналів WAP та GPRS. Мобільне навчання є формою реалізації дистанційного, разом з тим, це навчання з використанням інформаційно-комп`ютерних технологій. Навчання із використанням мобільних технологій доступу до освітніх ресурсів створює для студента оперативний віртуальний простір, що забезпечує його освітні потреби у зручній формі, дозволяє будувати власну систему оволодіння знаннями із врахуванням особливостей власного соціального простору, надає суб'єкту, що навчається, більшу кількість ступенів вільності – вищу інтерактивність, більшу свободу руху, більшу кількість технічних засобів для навчання та ін.

Важливим елементом у створенні ресурсів для мобільного навчання є чітка структуризація навчального контенту, вихід за традиційні елементи дистанційного навчання, розробка структурованих «Уроків», розширення сфери застосування ресурсів «WIKI» та «Анкета», що дозволяє розробити інтерактивні ресурси програмно-педагогічних продуктів мобільного навчання в університеті. Результати апробації ресурсів електронного та мобільного навчання показують також їх затребуваність в системі організації навчального процесу іноземних студентів. Відкриті бази ресурсу «WIKI» часто стають зверненнями пошукових серверів інших навчальних закладів, у тому числі з іноземними DNS адресами.

Всепроникаюче навчання (u-learning) – це технології, що виникла, як результат реалізації соціального запиту на удосконалення форм «навчання впродовж життя». Використання інформаційно-комунікаційних засобів дозволяє розширити освітній простір та інтегрувати його у всі сфери суспільного життя. Для здійснення u-learning університетом

розроблено відповідні навчальні матеріали, що передаються на мобільні пристрої, а також організовані безкоштовні Wi-Fi зон та створене відповідне програмно-методичного забезпечення.

«Перевернуте» навчання (flipped learning) – це нова форма організації навчання. Використовуючи дистанційні технології навчання студент самостійно знайомиться із навчальним матеріалом, що буде вивчатись на наступному занятті. Для виконання практичної частини навчальної дисципліни використовуються як віртуальні, так і реальні зустрічі із керівником курсу. Он-лайн режим часто використовується для обговорення та аналізу навчального матеріалу. Вивчення закордонного досвіду використання технологій «перевернутого навчання» Німеччини «Das umgedrehte Klassenzimmer», «Flipped Classroom» – США, Канади, Австрії дозволяє стверджувати, що ця модель, як технологія змішаного навчання (blended learning), використовується в провідних навчальних закладах світу.

Ефективність віртуального навчання (learning, m-learning, u-learning, f-learning) важко піддається експертній оцінці оскільки параметри впливу на навчальний результат неможливо формалізувати і оцінити їхню динаміку. Більш ефективною в умовах сьогоднішнього університетського навчання є змішана модель (blended learning) навчання.

Традиційна система навчання доповнена дистанційними технологіями, віртуальним середовищем спілкування, забезпечення мобільного доступу до освітнього середовища – утворюють систему сучасного навчального процесу в університеті (див. рис. 1).

Рис. 1. Структура сучасного навчального процесу в університеті

Передумовою для організації змішаного навчання є створення в університеті повноцінного освітнього інформаційного середовища, забезпечення надійної комунікаційної системи, підготовка педагогічних кадрів здатних до ефективної співпраці із студентом у віртуальному середовищі та реальній обстановці навчання. Змішане навчання – це реальна альтернатива традиційній формі навчання. Для супроводу змішаного навчання в університеті започатковано мережу навчальних центрів об'єднаних технологічними засобами доступу до пулу електронного навчання. Відділ дистанційної освіти веде електронне адміністрування та управління змішаним навчальним процесом. Результати навчальної діяльності доступні кожному студенту в конфіденційному режимі.

Найбільш поширеною модульною об'єктивно-орієнтованою системою управління навчальними ресурсами є Moodle. Система Moodle є програмним засобом для створення та підтримки навчального процесу в умовах як дистанційного, так і традиційного (аудиторного) навчання. Цей проект був створений для галузі «соціальної конструктивної педагогіки» (social constructionist framework of education) і поширюється як проект Open Source на основі ліцензії GNU GPL. Однак, на думку Титової (2011), у більшості випадків основною метою використання системи дистанційного навчання Moodle є підтримка, а не повна заміна стаціонарного навчання, особливо це актуально в світлі запровадження модульно-рейтингового навчання, в якому як відомо значна увага приділяється самостійній роботі студента. Адже інформаційно-комунікаційні технології в умовах сучасного розвитку освіти в

Україні поступово стають одним з потужних чинників реалізації принципів дидактики – доступності, системності, наочності, диференціації тощо, в повній мірі демонструють особистісно-індивідуальний підхід у навчальному процесі.

Розв'язування навчальних завдань займає чільне місце в системі змішаного навчання. У «віртуальний освітній простір» університету переносяться традиційні інтерактивні форми роботи такі як тренінги, відео-конференції, рольові ігри, «мозковий штурм», фокус-групи, групові дискусії, кейс-технології, ділові ігри, дебати, «круглий стіл», метод проектів та інші. Як показує досвід університету таке поєднання забезпечує високу активність студентів та результативність роботи.

Навчальний контент підтримки інтерактивних форм та відповідні методичні розробки винесені в мережеве середовище. Ефективним розширенням Інтернет-технологій вважаємо реалізацію проекту із створення бази електронних документів на програмно-технічній платформі DSpace 1.7. Інституціональний репозитарій містить наукові публікації викладачів та науковців, що є у відкритому доступі, матеріали доповідей та конференцій, статті з періодичних видань МЕГУ. Компанією Google – розроблена унікальна система управління навчанням (СУН) Google Classroom. Сервіс дозволяє адмініструвати групи користувачів, організовувати надання послуг, таких як обслуговування електронної пошти, календаря та Диску. Групи в Google Classroom функціонально близькі за структурою до форумів, оскільки вони дозволяють користувачам відправляти повідомлення іншим користувачам в межах цієї групи. Групи також можна використовувати для розповсюдження прав доступу до навчальних курсів. Використання системи управління навчанням Google Classroom не зводиться до заміни паперових носіїв інформації електронними. Викладачі університету впродовж декількох семестрів напрацювали різноплановий навчальний контент із використанням хмарного сервісу Google Classroom. Ці педагогічні форми часто поєднуються із технологіями e-learning, m-learning, u-learning, f-learning (див. рис.2). На думку Триуса, поява нових інформаційних технологій, їх швидкий розвиток і розповсюдження, привели до осмислення і вирішення нових задач вищої освіти, таких як інформатизація і комп'ютеризація навчального процесу, комп'ютерна грамотність та інформаційна культур» (2010) .

Введення в навчальну діяльність технологій Блог-квести, Веб-квести розширює сферу спілкування студента. Перенесення окремих аспектів спілкування із студентом, в рамках навчального процесу, в мережеві співтовариства є додатковим мотиваційним фактором його активної участі в пізнавальному процесі. Практика показує, що студенти часто переглядають записи блогів та форумів по проблемних питаннях і використовують їх для формування кінцевого твердження на поставлену практичну проблему. Використання можливостей сервісу Web 2.0 та Web 3.0 і інтерактивних технологій організації навчання активно використовується в європейських та американських навчальних закладах. Тому і перед Україною стоїть завдання: у вищих навчальних закладах створити освітньо-наукове інформаційне середовище, що надасть можливість використовувати ІКТ для проведення аудиторних, зокрема практичних і лабораторних занять, контролюючих заходів, організації науково-дослідної роботи і особливо для самостійної роботи студентів денної, заочної та дистанційної форм навчання.

Використання сервісів Google дає можливість організовувати колективну роботу. Документи, розміщені в мережі Інтернет, може редагувати віртуальна група студентів, що володіє відповідними правами доступу. Спільний перегляд файлів, відслідковування і перегляд змін в режимі он-лайн створює віртуальне середовище для спільної діяльності в мережі Інтернет. Сервіси платформи Google – дозволяють проводити опитування, створювати спільні документи і таблиці, аналізувати та коментувати отримані результати. Творча співпраця у віртуальному середовищі суттєво розширює форми взаємодії студентів, що додатково мотивує їх до інтерактивної діяльності (рис. 2).

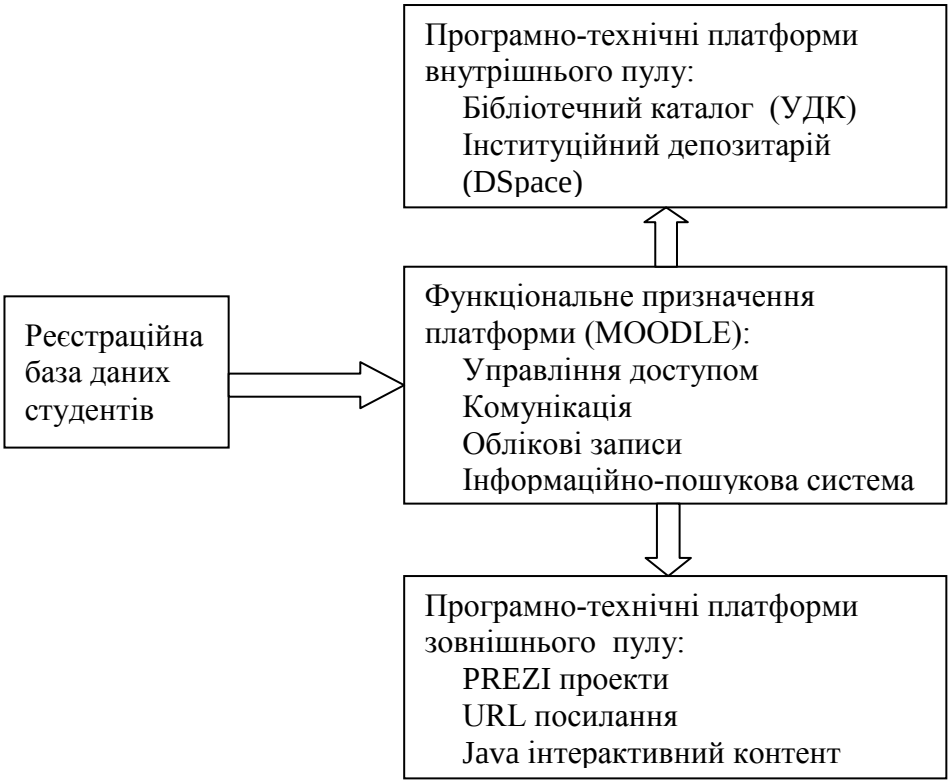


Рис. 2. Структура інформаційно-навчального середовища

Блоги дозволяють робити відгуки «коментарі» відвідувачами, що робить їх середовищем мережевого спілкування. Викладачі університету використовують свої блоги в Інтернет середовищі для розповсюдження навчальних матеріалів або посилань на них. Залишаючи коментар до повідомлення викладача у блозі, студенти стають учасниками справжньої он-лайн дискусії.

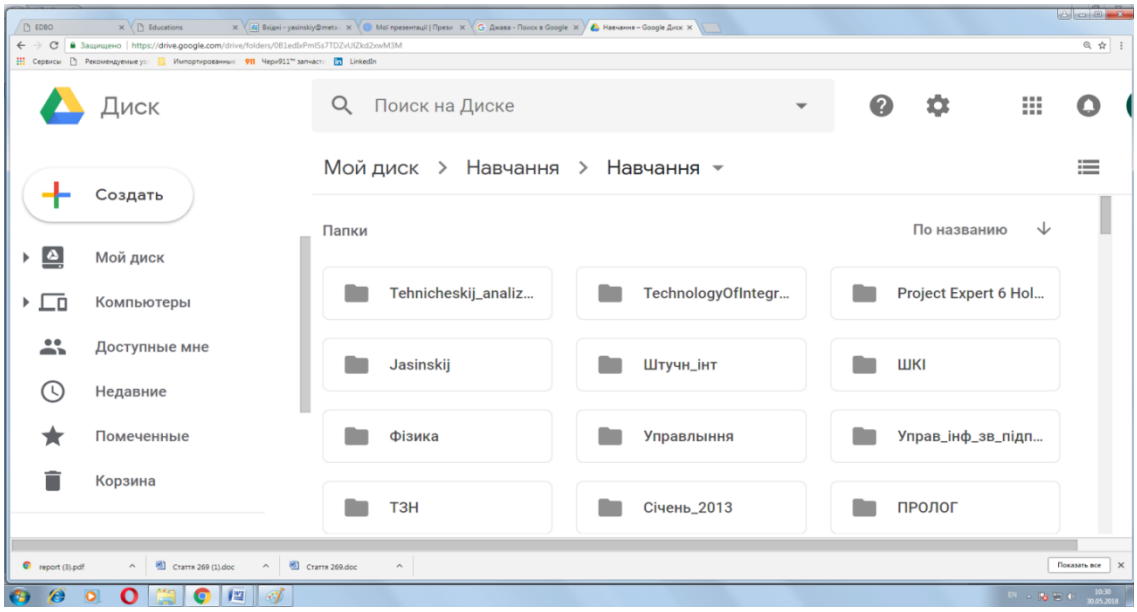


Рис. 3. Пул спільного використання на платформі GOOGL диска

Блоги дозволяють викладачу створювати он-лайн віртуальну дошку оголошень, управляти студентськими блогами, розміщувати конспекти занять, вбудовані відеоматеріали, презентації, гіперпосилання, аудіо лекції та віртуально спілкуватися із студентами, при цьому блог викладача можуть читати не лише студенти, а й їхні батьки.

Вікі-енциклопедія – започаткована як сайт довідкової інформації, що створюється спільними напрацюваннями великої кількості учасників. Вікі-сторінки використовуються в навчальному процесі за різними напрямами: як джерело навчального матеріалу, для планування та організація проектної діяльності, для спільного написання творчих робіт та статей, для обговорення та рецензування матеріалів, для організація консультацій та отримання додаткових знань, для ознайомлення мережевої спільноти з авторськими технологіями та професійного самовдосконалення викладача.

Отже, використання Вікі-технології в навчальному процесі дозволяє:

– створити інформаційне середовище енциклопедичного формату з певної галузі знань;

– створити освітні веб-ресурси колективного використання;

– організовувати роботу студентів енциклопедичному веб середовищі;

– деталізувати та формалізувати конкретну галузь знань;

– підвищити ефективність навчального процесу та рівень підготовки студентів завдяки більш ефективному використанню робочого часу;

– підвищити рівень конкурентоспроможності випускників вищих закладів освіти.

Використовуючи каталог закладок на заняттях, організовується робота у групах, спрямована на пошук матеріалів з навчальної теми. Учасники навчальної групи можуть використовувати для пошуку як власні каталоги, так і напрацювання групи. Такі сервіси зручні також для науково-педагогічних працівників університету – знайдені посилання використовуються колективом викладачів, що полегшує пошук необхідних дидактичних та методичних матеріалів. Збережені катологи посилань є ресурсами доступними із Інтернету, можуть редагуватись і використовуватись студентом будь-коли. Кожну із доступних закладок можна описати декількома тегами, що розширює можливості їх застосування і спрощує систему пошуку необхідного матеріалу.

Пошукові засоби Інтернет середовища дозволяють створювати власні тематичні пошукові каталоги. Розроблені викладачем пошукові каталоги відібрати для студентів саме такі освітні матеріали, що будуть необхідні для засвоєння конкретної теми. У такий спосіб вирішується проблема захисту студентів від небажаної інформації, яку вони одержують, направляючи запити в пошукові машини «загального користування» чи проблема швидкого знаходження необхідної інформації.

Сучасні програмні платформи дозволяють планувати діяльність великої групи користувачів, створювати розклад роботи, у якому враховуються режим та плани інших цільових груп. Існує можливість для об'єднання декількох календарів та узгодження термінів виконання. Практика ведення календарів показує, що науково-навчальний процес університету може бути організований системою із десятків календарів різного рівня підпорядкування. У кожному календарі плануються заходи, пов'язані з певною сферою діяльності. За ведення календарів відповідають окремі структурні підрозділи. Викладачі університету практикують подачу у календарях дат позанавчальних заходів. Часто таким чином анонсується час онлай-контактів, наприклад, для обміну новими здобутками та цікавими повідомленнями.

Низка науковців, (Франчук, Галицький, 2016; Стрюк, Рассовіцка , 2015) обґрунтували, що підвищити якість підготовки студентів, особливо інженерних спеціальностей допоможе застосування хмарних технологій. Порівняльний аналіз хмарних послуг компаній вказує на те, що Microsoft Office 365 надає більше функціональних можливостей для використання офісних додатків, у той час як можливість Google Apps застосовувати додатки користувача та сторонніх розробників значно розширює коло навчальних завдань, що вирішуються з використанням цієї хмарної платформи. Як зазначають Франчук, Галицький - для використання цього хмарного сервісу не потрібно використовувати надсучасний і досить

потужний комп'ютер, закладу вищої освіти не потрібно залучати кошти на придбання системного та програмного забезпечення. Головною перевагою цього хмарного сервісу є те, що все необхідне програмне забезпечення міститься в хмарі.

На нашу думку найбільш ефективно хмарні технології можна використовувати для організації дистанційної форми навчання, оскільки, ця платформа дозволяє об'єднати в одну групу викладачів та студентів, які опановують окремі дисципліни та здійснюють комплексні міжгалузеві наукові дослідження. При цьом, користувач, зберігши файл у хмарі через комп'ютер, може отримати доступ до нього з будь-якого іншого пристрою (смартфон, планшет, ноутбук)» .

Висновки і перспективи подальших розвідок. Реалізація описаних сервісів та технологій вимагає певних затрат та ресурсів для формування відповідних програмно-технічних платформ та достатнього рівня інформативної культури колективу науково-педагогічних працівників університету, однак ці затрати дозволять підняти дистанційну освіту на значно вищий рівень. Використання можливостей інформаційних комп'ютерних технологій для організації дистанційного навчання в межах України, залучення до начального процесу вітчизняних закладів освіти студентів із інших країн, а також проведення за допомогою Інтернет-ресурсів спільних наукових конференцій, симпозіумів та обміну актуальною інформацією дозволяє підвищити якість освіти та створити передумови для її здобуття особами, які з певних поважних причин, не можуть відвідувати навчальні заклади.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у дослідженні можливостей використання Інтернет-технологій для проведення спільного Інтернет-сеансу при проведенні практичних занять, виконанні індивідуальної та самостійної роботи.

СПИСОК ПОСИЛАНЬ

Про вищу освіту. № 2145-VIII. (2017). Взято з http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/2145-19/page7.

Триус, Ю. В., Франчук, В. М., & Франчук, Н. П. (2012). Організаційні й технічні аспекти використання систем мобільного навчання. *Науковий часопис НПУ імені Драгоманова. Комп'ютерно-орієнтовані системи навчання*, 12, 53-62. Взято з https://nfranchuk.fi.npu.edu.ua/uk/2011-05-08-21-49-57/9-2012/18-2011-05-08-22-48-259.

Триус, Ю. В. (2010). Комп'ютерно-орієнтовані методичні системи навчання математичних дисциплін у ВНЗ: проблеми, стан і перспективи. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Комп'ютерно-орієнтовані системи навчання,* 9 (1), 16-29. Взято з http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nchnpu_2_2010_9_5.

Титова, Н. Т. (2011). Застосування інформаційно-комунікаційних технологій в процесі оцінювання навчальних досягнень з креслення майбутніх учителів технологій. *Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені О. Довженка*, 52-58. Взято з http://visn-ped.gnpu.edu.ua/Visnik_19_.pdf.

Франчук, В. М. (2008). Адміністрування навчальних комп'ютерних систем. Програмний комплекс Денвер+Moodle. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Комп'ютерно-орієнтовані системи навчання*, 6 (13), 39-45.

Франчук, В. М., & Галицький, О. В. (2016). Використання хмарних сервісів у навчальному процесі. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Комп'ютерно-орієнтовані системи навчання*, 18 (25), 39-42. Взято з http://nbuv. gov. ua/UJRN/Nchnpu_2_2016_18_9.

Стрюк, А. М., & Рассовіцка, М. В. (2015). Використання хмарних обчислень в суміжному вивченні інформатики студентами інженерами. *Бюлетень університету Альфреда Нобеля. Педагогіка і психологія*, 1 (9), 221-226. Взято з https://core.ac.uk/download/pdf/32309484.pdf.

Дзямувич, Н. (2014). Використання хмарних сервісів – новий етап у розвитку освітніх інформаційно-комунікаційних технологій. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*, 10, 1, 120-124.

REFERENCES

Pro vyshchu osvitu. № 2145-VIII. (2017). Vzyato z http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/2145-19/page7. [In Ukrainian].

Tryus, Yu. V., Franchuk, V. M, & Franchuk, N. P. (2012). Organizational and technical aspects of the use of mobile education systems. *Naukovyi chasopys NPU imeni M. P. Drahomanova*. *Kompiuterno-oriientovani systemy navchannia*, 12, 53-62. Vzyato z https://nfranchuk.fi.npu.edu.ua/ uk/2011-05-08-21-49-57/9-2012/18-2011-05-08-22-48-259. [In Ukrainian].

Tryus, Yu. V. (2010). Computer-oriented methodical systems of teaching mathematical disciplines in higher educational institutions: problems, state and perspectives. *Naukovyi chasopys NPU imeni M. P. Drahomanova. Kompiuterno-oriientovani systemy navchannia*, 9 (1), 16-29. Vzyato z http://nbuv.gov.ua/ UJRN/Nchnpu_2_2010_9_5. [In Ukrainian].

Tytova, N. T. (2011). Application of information and communication technologies in the process of evaluating educational achievements from the drawing of future teachers of technologies. *Visnyk Hlukhivskoho natsional'noho pedahohichnoho universytetu imeni O. Dovzhenka,* 19, 52-58. Vzyato z http://visn. ped.gnpu. edu.ua/Visnik_19_.pdf. [In Ukrainian].

Franchuk, V. M. (2008). Administration of educational computer systems. Program complex Denver + Moodle. *Naukovyi chasopys NPU imeni M. P. Drahomanova*. *Kompiuterno-oriientovani systemy navchannia*, 6 (13), 39-45. [In Ukrainian].

Franchuk, V. M. & Halytskyi, O. V. (2016). Using Cloud Services in the Learning Process. *Naukovyi chasopys NPU imeni M. P. Drahomanova*. *Kompiuterno-oriientovani systemy navchannia,* 18 (25), 39-42. Vzyato z http://nbuv. gov. ua/UJRN/Nchnpu_2_2016_18_9. [In Ukrainian].

Striuk, A. M., & Rassovitska, M. V. (2015). Using cloud computing in the related study of computer science by student engineers. *Biuleten universytetu Alfreda Nobelia. Pedahohika i psykholohiia,* 1 (9), 221-226. Vzyato z ttps://core.ac.uk/download/ pdf/32309484.pdf. [In Ukrainian].

Dziamuvych, N. (2014). Using cloud services is a new stage in the development of educational information and communication technologies. *Problemy pidhotovky suchasnoho vchytelia: zbirnyk naukovykh prats Umanskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Pavla Tychyny*, 10, 1, 120-124. [In Ukrainian].

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL FEATURES OF USING THE POSSIBILITIES OF INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES (ICTs) FOR IMPLEMENTATION OF REMOTE LEARNING

Volodymyr Boreiko
Doctor of Economics, Associate Professor, Vice-Rector for Scientific Work
Academician Stepan Demianchuk International
University of Economics and Humanities
Rivne, Ukraine
https://orcid.org/0000-0001-8946-0852

Andriy Yasinskiy
PhD, Associate Professor, Vice-Rector for
Information Support and Innovative Learning Technologies
Academician Stepan Demianchuk International
University of Economics and Humanities
Rivne, Ukraine
https://orcid.org/0000-0002-1894-1314

Olena Yanytska
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Professor of Primary and Preschool Education Department of Academician Stepan Demyanchuk International University of Economics and Humanities
https://orcid.org/0000-0003-4965-1720

DOI https://doi.org/10.35619/praprv.v1i16.211

Abstract. *The article reveals the possibilities of using information and computer technologies for the introduction of distance learning forms. It is defined the objective necessity of introduction of distance learning technologies for providing training in domestic institutions of higher education of specialists meeting the requirements of the modern information society, while creating an enabling environment for the education of students combining work and study, of persons with disabilities, children, whose parents work in other countries, and the workers whose work is associated with regular business trips.*

The advantages of using innovative electronic methods and the effectiveness of their use for distance communication between teachers and students, the formation of student groups for joint implementation of tasks and conducting scientific research are outlined. The specifics and possibilities for using separate multimedia technologies of the Internet for presenting lecture material, transferring tasks to students, forming electronic libraries, educational multimedia materials, virtual laboratories and workshops, interest groups, joint fulfillment of practical tasks and information exchange are characterized.

The possibility of using multimedia Internet technologies and electronic means of communication to solve learning problems by teachers of institutions of higher education is substantiated using interactive forms of instruction: case studies; round tables, debates, business games, trainings, videoconferences, «brainstorming», focus groups, role-playing games; group discussions, the method of projects. The possibilities of using information computer technologies for organizing distance learning within Ukraine, attracting students from other countries to the educational process of domestic educational institutions, as well as holding joint scientific conferences, symposiums and exchange of current information with the help of the Internet are generalized.

Key words*: information and communication technologies; educational environment; distance learning; electronic methods; institutions of higher education.*

Стаття надійшла до редакції 24.04.2021 р.

УДК 316.642.3 : 37.015.3

Былинская Наталья
кандидат психологических наук, доцент,
заведующий кафедрой психологии
Брестского государственного университета
им. А. С. Пушкина
https://orcid.org/0000-0002-2545-5592

DOI https://doi.org/10.35619/praprv.v1i16.209

ИМПЛИЦИТНЫЕ ТЕОРИИ ЛИЧНОСТИ УЧЕНИКОВ, СУЩЕСТВУЮЩИХ В СОЗНАНИИ ПЕДАГОГОВ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ

Аннотация. *В настоящей статье излагаются результаты исследования имплицитных теорий личности (ИТЛ) школьников у педагогов начальных классов. Моделирование имплицитных теорий личности различных типов учащихся (нормального, трудного, одаренного и развивающегося) у учителей младших классов, осуществленное посредством метода семантического дифференциала, показало их одинаковую когнитивную сложность для ученика нормального, проблемного, одаренного (пять ортогональных категорий). ИТЛ ученика развивающегося проще по своей структуре (четыре категории), что свидетельствует о меньшей знакомости для учителей данного типа учащихся. Общими категориями, опосредующими понимание учителями начальных классов различных типов учеников, являются: «ученический нонконформизм», «прилежание», «креативный лидер», «рациональный самоконтроль». Специфической категорией в ИТЛ проблемного ученика выступает конструкт «коммуникативное поведение», а в ИТЛ одаренного ученика – это конструкты «неординарность», «благополучная одаренность» и «проблемная одаренность». Выявленная структура и содержание имплицитных теорий личности школьников свидетельствуют о недостаточной дифференциации знаний о личности различных типов учащихся в педагогическом сознании.*

Ключевые слова*: имплицитная теория личности, семантический дифференциал, факторный анализ, фактор, категория, конструкт.*

Постановка проблемы. Имплицитные теории личности являются слабо рефлексируемыми или неосознаваемыми формами организации знаний субъекта о структуре и механизмах функционирования личности. Имплицитная теория личности складывается в индивидуальном опыте общения с людьми и становится достаточно устойчивой структурой, определяющей восприятие и понимание человека человеком. По мнению Андреевой, имплицитная теория личности (ИТЛ) выражается в обыденных представлениях, существующих у каждого человека, относительно связей между теми или иными качествами личности, ее структуры, а иногда и относительно мотивов поведения. Пользуясь данной теорией, индивид на основе определенного личностного качества, внешнего облика или поступка человека судит о его других возможных чертах личности, вероятных поступках и заранее настраивается на определенные формы поведения по отношению к этому человеку. Поскольку ИТЛ выполняют функцию ожиданий (адекватных и неадекватных) по отношению к другим людям и регулируют межличностное взаимодействие, в том числе и в системе «учитель – ученик», их изучение является актуальной практической задачей для более адекватной и полной реализации личностно-ориентированного подхода в образовании.

Анализ исследований по проблеме. Существующие в науке исследования имплицитных теорий личности школьников в основном представляют собой следующие три направления. К первой группе можно отнести эмпирические исследования, связанные с изучением имплицитных представлений педагогов об *идеальном ребенке* (Валитова, 1993;

Котырло, 1987; Солодников, 1989; Харин, 1999). Исследования, относящиеся ко второму направлению, преимущественно связаны с изучением представлений о личности *учащихся с разными уровнями успеваемости* (Бодалев, 1982; Кондратьева, 1980; Костюченко, 2008; Литаврина, 2003; Медведская, 2008). Исследования, относящиеся к третьему направлению, преимущественно связаны с изучением имплицитных представлений об одаренном ребенке (Былинская, 2011; Гусева, 2000; Carided, 2009). Обобщенный анализ результатов исследований ученых, направленных на изучение имплицитных теорий личности ребенка в педагогическом сознании, показал, что имплицитным теориям личности ребенка присущи следующие характеристики:

– неполнота знаний и стереотипность представлений педагогов о личности школьников;

– несоответствие эксплицитных психологических знаний реальным личностным качествам школьников;

– преобладание у педагогов оценочного, зачастую негативного отношения к ребенку;

– восприятие и понимание учащихся преимущественно в зависимости от их уровня академической успеваемости и особенностей поведения.

Авторы отмечают, что имплицитные теории личности ребенка, присутствующие в сознании учителей, являются важным регулятором педагогического взаимодействия. Посредством субъективных представлений и интуитивно созданных «теорий» учеников учитель организует собственную профессиональную деятельность, выбирая методы и приемы образования. Необходимо отметить, что педагог начальной школы является одной из первых инстанций, которая оценивает потенциал ребенка и создает ему соответствующие условия образования. Эта оценка производится на основе имеющихся у профессионала знаний. Профессиональная компетентность учителя, адекватность восприятия и понимания личности ученика, полнота знаний и представлений о его психологических особенностях позволяют объективно оценивать потенциал ребенка и создавать ему соответствующие условия образования. В последнее десятилетие в психолого-педагогической литературе для учителей достаточно активно предлагается разнообразный инструментарий, предназначенный для диагностики и сопровождения учащихся. Однако опыт работы с педагогами показывает, что реальная образовательная практика чаще базируется на субъективном восприятии и имплицитных, стереотипных представлениях педагогов о личности учеников.

Цель настоящего исследования заключалась в моделировании имплицитных теорий личности школьников, существующих в сознании педагогов начальной школы.

Изложение основного материала исследования. В качестве инструмента изучения знаний педагогов об учениках нами был использован один из самых информативных и универсальных методов исследования социальной перцепции – метод семантического дифференциала. В использованном в настоящем исследовании варианте семантического дифференциала эмпирическим материалом выступала 31 шкала, обозначающая различные личностные характеристики. При отборе шкал-дескрипторов было учтено несколько аспектов:

1. По результатам частотного анализа свободного описания учителями личности ученика были выделены те личностные характеристики, которые используются большинством педагогов для описания школьника.

2. Предлагаемые качества были сгруппированы по факторам, которые выделены в имплицитной теории личности, существующей в обыденном сознании. Поскольку содержание некоторых факторов оказалось практически отсутствующим в актуальном педагогическом словаре, он был дополнен наиболее весомыми характеристиками из тезауруса Шмелева (1991). Таким образом, семантический дифференциал включал в себя все шесть суперфакторов, обозначающих ведущие личностные категории в русскоязычной культуре.

3. Были заданы униполярные шкалы, так как их использование «… дает дополнительную «степень свободы» в проекции когнитивных структур испытуемых на

экспериментальный материал, так как позволяет выделить субъективную синонимию и антонимию описываемых признаков, не обязательно совпадающую с нормативно-языковой» (Петренко, 2005).

В исследовании приняли участие 67 учителей начальных школ г. Бреста и Брестской области, педагогический стаж которых варьирует от 1 года до 30 лет.

По заданным шкалам педагогам начальной школы предлагалось оценить четыре типа учеников (нормальный, проблемный, одаренный, развивающийся) по 7-балльной шкале (от 1 до 7). Использование именно такой, более привычной для учителей шкалы продиктовано тем, что в пилотажном исследовании, работая с классической шкалой от -3 до 3, некоторая часть педагогов испытывала затруднения при переходе от оценки позитивных к оценке негативных качеств.

Для моделирования имплицитных теорий личности школьника на основе индивидуальных протоколов проводилось построение матрицы сходства дескрипторов при оценке педагогами одного объекта (шкалы х испытуемые). Обработка исходных матриц осуществлялась посредством факторного анализа (центроидный метод с подпрограммой поворота факторных структур varimaks). Основаниями для отбора факторов стали: 1) значимость по критерию Кайзера и 2) неслучайность валентности для респондентов (т.е. превышение 5%-го вклада в общий разброс значений). Интерпретация содержания выявленных факторов проводилась на основе имплицитной теории личности носителя русского языка Шмелева (1991).

В таблице 1 представлены усредненные оценки выраженности личностных качеств у разных типов учеников.

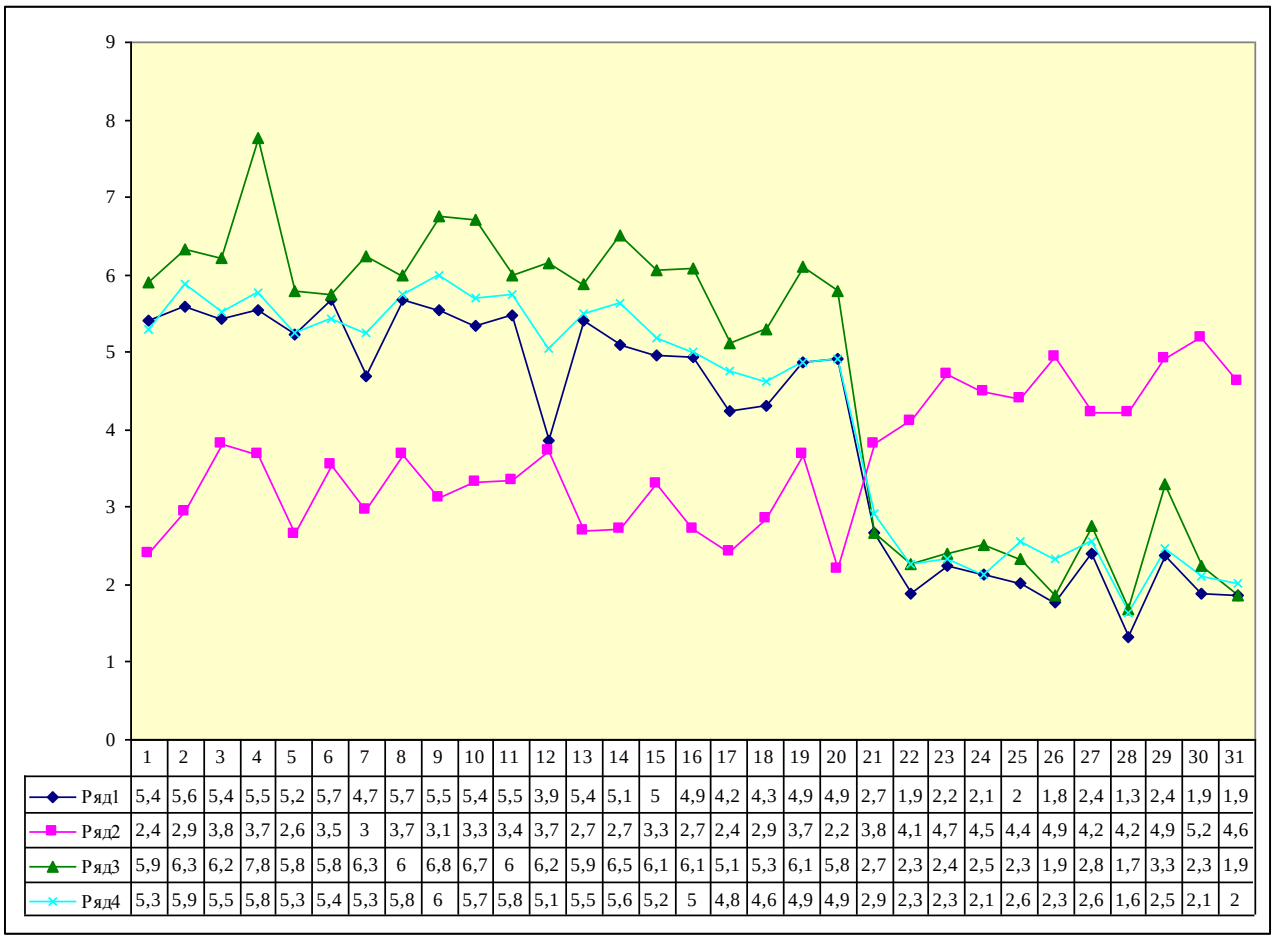
Таблица 1.

Оценивание педагогами личностных качест различных типов учеников

Основные разновидности личностных качеств	**Оценки выраженности личностных качеств в учеников разных типов**			
	нормальные	*проблемные*	*одаренные*	*развивающиеся*
усидчивость	5,4	2,4	5,9	5,3
обучаемость	5,59	2,94	6,33	5,88
активность	5,43	3,81	6,22	5,52
общительность	5,54	3,67	7,77	5,77
уравновешенность	5,24	2,64	5,8	5,25
доброжелательность	5,67	3,54	5,75	5,44
креативность	4,7	2,97	6,25	5,25
трудолюбивость	5,67	3,67	6	5,75
любознательность	5,54	3,13	6,75	6
способность	5,35	3,32	6,72	5,69
добросовестность	5,48	3,35	6	5,75
необычность	3,86	3,72	6,16	5,05
прилежность	5,4	2,7	5,88	5,5
целеустремленность	5,1	2,72	6,5	5,63
уверенность в себе	4,97	3,29	6,05	5,19
инициативность	4,94	2,72	6,08	5
любимчики	4,24	2,43	5,11	4,75
лидерство	4,32	2,86	5,3	4,63
воображение	4,86	3,67	6,11	4,88
самоконтроль	4,91	2,21	5,8	4,91
невнимательность	2,67	3,81	2,66	2,91
злость	1,89	4,1	2,27	2,27

конфликтность	2,24	4,72	2,41	2,33
неорганизованность	2,13	4,48	2,52	2,13
неаккуратность	2,02	4,4	2,33	2,55
неуправляемность	1,78	4,94	1,86	2,33
забывчивность	2,4	4,21	2,77	2,55
отклонения в психофизиол. развитии	1,32	4,21	1,69	1,63
импульсивность	2,37	4,91	3,3	2,47
недисциплинированность	1,89	5,18	2,25	2,11
агрессивность	1,86	4,62	1,86	2,02

Первичная обработка усредненных оценок личностных качеств изучаемых типов учеников не выявила между ними достоверных отличий (нормальный и проблемный ученик t = 1,178; нормальный и одаренный t = 0,102; нормальный и развивающийся t = 0,53; проблемный и развивающийся t = 0,035; проблемный и одаренный t = 0,002; одаренный и развивающийся t = 0,277, при критическом t = 2,02 для $p \leq 0,05$). График наглядно демонстрирует, что конфигурации линий оценок личностных качеств ученика нормального (ряд 1), развивающегося (ряд 4) и одаренного (ряд 3) фактически совпадают друг с другом.



	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31
Ряд1	5,4	5,6	5,4	5,5	5,2	5,7	4,7	5,7	5,5	5,4	5,5	3,9	5,4	5,1	5	4,9	4,2	4,3	4,9	4,9	2,7	1,9	2,2	2,1	2	1,8	2,4	1,3	2,4	1,9	1,9
Ряд2	2,4	2,9	3,8	3,7	2,6	3,5	3	3,7	3,1	3,3	3,4	3,7	2,7	2,7	3,3	2,7	2,4	2,9	3,7	2,2	3,8	4,1	4,7	4,5	4,4	4,9	4,2	4,2	4,9	5,2	4,6
Ряд3	5,9	6,3	6,2	7,8	5,8	5,8	6,3	6	6,8	6,7	6	6,2	5,9	6,5	6,1	6,1	5,1	5,3	6,1	5,8	2,7	2,3	2,4	2,5	2,3	1,9	2,8	1,7	3,3	2,3	1,9
Ряд4	5,3	5,9	5,5	5,8	5,3	5,4	5,3	5,8	6	5,7	5,8	5,1	5,5	5,6	5,2	5	4,8	4,6	4,9	4,9	2,9	2,3	2,3	2,1	2,6	2,3	2,6	1,6	2,5	2,1	2

Рис. 1. Показатели средних оценок личности ученика

Высокие оценки названным типам учеников учителя поставили по следующим качествам: усидчивый (1), обучаемый (2), активный (3), общительный (4), трудолюбивый (8); и низкие показатели по таким качествам как: злой (22), конфликтный (23), неаккуратный (25), недисциплинированный (30). Отличие состоит в том, что у ученика одаренного качества

общительный (4), креативный (7), необычный (12), целеустремленный (14), воображение (19) более развиты, чем у ученика нормального и развивающегося.

График, расположенный на рисунке 1, наглядно демонстрирует, что у проблемных учеников (ряд 2) менее всего, по мнению учителей, развиты такие качества, как усидчивость (1), обучаемость (2), уравновешенность (5), креативность (7), прилежание (13), целеустремленность (14), самоконтроль (20). У данного типа школьников выявлены высокие показатели средних значений по следующим качествам личности: невнимательный (21), злой (22), конфликтный (23), неорганизованный (24), неуправляемый (26), с психофизиологическими отклонениями (28), недисциплинированный (30), агрессивный (31). Таким образом, относительно трудных, проблемных учеников выделена такая же переоценка негативных личностных качеств, которая присутствует и в учащихся с низким уровнем успеваемости.

Выводы из данного исследования. Факторизация исходных матриц данных позволила выявить категории-обобщения, образующие имплицитные теории личности нормального, проблемного, одаренного и развивающегося учеников.

ИТЛ нормального ученика. В итоге факторного анализа первичной матрицы в группе педагогов было выделено пять независимых факторов.

Первый по мощности фактор (28% общей дисперсии) представлен шкалами: *неорганизованный (0,878), злой (0,873), импульсивный (0,844), конфликтный (0,844), неуправляемый (0,830), агрессивный (0,824), забывчивый (0,746), неаккуратный (0,683).* В содержании ведущей категории, опосредующей понимание учителями личности нормального ученика, оказались соединены различные негативные качества, заданные в семантическом дифференциале. Это говорит о том, что обычный школьник воспринимается как некий противостоящий педагогу субъект. В целом выделенную категорию можно обозначить как «ученический нонконформизм». Следует также отметить, что по своему содержанию и по своей валентности она в основном соответствует категории «аморальность», выделенной в качестве основной категории в понимании педагогами учащихся с различными уровнями успеваемости в исследованиях Медведской (2008), хотя в настоящем исследовании были заданы и другие объекты оценивания, и другие шкалы-дискрипторы семантического дифференциала. Думается, что выделение данной категории в качестве ведущей и есть конкретное воплощение воспитательной позиции, опирающейся на концепцию зла в ребенке, «выкорчевать которое и есть добро воспитания. В этой корчующей педагогике ребенок, из субъекта социального взаимодействия, превращается в объект воздействия, манипулирования. Вместо воспитания навыков опрятности и личной гигиены – борьба с нечистоплотностью, вместо воспитания щедрости – борьба с жадностью и т.п.» (Каган, 1992).

Второй фактор (18 % общей дисперсии) образован шкалами: *самоконтроль (0,849), любимчик (0,833), лидер (0,717), необычный (0,706), воображение (0,692), общительный (0,512).* Содержание этого фактора можно обозначить как «креативный лидер», который, по мнению респондентов, способен к самоконтролю и легко находит общий язык, как со сверстниками, так и с взрослыми.

Третий по мощности фактор (7,3% общей дисперсии) образован следующими шкалами: *добросовестный (0,826), любознательный (0,757), трудолюбивый (0,713).* Содержание этого фактора в основном совпадает с четвертым фактором в имплицитной концепции личности Шмелева – «рациональный самоконтроль».

Четвертый фактор (5,9% общей дисперсии) включает в себя шкалы: *активный (0,690), инициативный (0,682), целеустремленный (0,615), уверенный (0,503).* Данная категория соответствует третьему фактору в имплицитной теории личности Шмелева – «актуальная энергия».

Пятый фактор (5,7% общей дисперсии) представлен шкалами: *обучаемый (0,783), уравновешенный (0,572), прилежный (0,526).* Этот фактор демонстрирует понимание нормального ученика как уравновешенного, способного к обучению субъекта учебно-воспитательного процесса. В целом выделенную категорию можно назвать «прилежание».

ИТЛ проблемного, трудного ученика. Факторный анализ общегрупповой матрицы данных также выявил пять ортогональных факторов-категорий.

Первый по мощности фактор (29% общей дисперсии) представлен шкалами: *неуправляемый (0,883), психофизическое отклонение (0,852), злой (0,783), импульсивный (0,773), недисциплинированный (0,768), агрессивный (0,767), конфликтный (0,716), неорганизованный (0,698), забывчивый (0,603), неаккуратный (0,580), усидчивый (-0,557).* Содержание выделенной категории в основном совпадает с ведущей категорий в ИТЛ нормального ученика, обозначенной выше как «ученический нонконформизм». Выделение этого конструкта, в качестве ведущего, демонстрирует негативное отношение учителей начальной школы к проблемным учащимся. Это можно объяснить тем, что трудные школьники, по мнению респондентов, создают помехи нормальному протеканию учебно-воспитательного процесса. Кроме того, часто проблемные дети социально дезадаптированы, психофизиологически нездоровы. Эти особенности данного типа учащихся известны учителям, о чем говорит появление в содержании данного конструкта специфического дискриптора – психофизиологическое отклонение, имеющего большую нагрузку по этому фактору.

Второй по мощности фактор (20,7% общей дисперсии) образован шкалами: *уверенный (0,845), инициативный (0,835), целеустремленный (0,712), любознательный (0,655), самоконтроль (0,639), способный (0,622), добросовестный (0,575), прилежный (0,511).* В содержании данной категории соединены характеристики ученического прилежания и показатели активности ребенка, что соответствует третьему фактору в имплицитной концепции личности Шмелева – «актуальная энергия».

Третий фактор (6,58% общей дисперсии) включает в себя шкалы: *любимчик (0,772), трудолюбивый (0,593), доброжелательный (0,566).* Этот конструкт можно обозначить как «старательность». По мнению респондентов, проблемный ученик, отличающийся трудолюбием, старанием и доброжелательным отношением к другим, заслуживает уважения и симпатии.

Четвертая категория (6,47% общей дисперсии) представлена шкалами: *лидер (0,758), креативный (0,719), воображение (0,561).* Эта категория также уже встречалась в описании личности нормального ученика и обозначалась как «креативный лидер».

Пятый фактор (5,12% общей дисперсии) образован шкалами: *общительный (0,779), активный (0,758), уравновешенный (0,552).* Этот фактор является самым слабым по мощности, его можно назвать «коммуникативное поведение».

ИТЛ одаренного ученика. В результате факторного анализа исходной матрицы было выделено пять независимых категорий, образующих имплицитную теорию личности одаренного ученика.

Первый по мощности фактор (33,15% общей дисперсии) образован шкалами: *целеустремленный (0,836), креативный (0,807), способный (0,799), любознательный (0,772), воображение (0,757), необычный (0,671), трудолюбивый (0,577), инициативный (0,573), добросовестный (0,550), прилежный (0,506).* Содержание этого фактора можно обозначить «необычный, неординарный ученик». Выделение данной категории, в качестве ведущей свидетельствует о наличии у педагогов начальной школы научных представлений о личностных характеристиках одаренных учеников.

Второй фактор (18,81% общей дисперсии) представлен шкалами: *злой (0,871), конфликтный (0,863), неуправляемый (0,827), невнимательный (0,779), неаккуратный (0,778), неорганизованный (0,700).* Подобный конструкт уже обозначался выше как «ученический нонконформизм».

Третий фактор (8,4% общей дисперсии) включает в себя шкалы: *любимчик (0,909), лидер (0,860), доброжелательный (0,797), уравновешенный (0,779), самоконтроль (0,571).* Содержание этого фактора можно обозначить «благополучная одаренность», которая обеспечивает не только личный успех способного ученика, но и успех общественный: педагога, класса, школы и т.д.

Четвертый фактор (6,3% общей дисперсии) образован шкалами: *обучаемый (0,845), активный (0,744), усидчивый (0,742), уверенный (0,466).* Данная категория уже фиксировалась как «прилежание».

Пятый по мощности фактор (5,49% общей дисперсии) представлен шкалами: *агрессивный (0,852), забывчивый (0,681), психофизиологическое отклонение (0,674), недисциплинированный (0,498).* Содержание этой категории демонстрирует существующее у педагогов начальных классов мнение о том, что проявление творческого потенциала и интеллектуальных способностей можно наблюдать у разных учеников, в том числе у проблемных, дезадаптивных детей с асоциальным и девиантным поведением. Данный конструкт можно назвать «проблемная одаренность».

ИТЛ развивающегося ученика. В итоге факторного анализа исходной матрицы данных в группе педагогов начальной школы было выделено четыре независимых фактора.

Первый по мощности фактор (40% общей дисперсии) представлен шкалами: *лидер (0,921), воображение (0,921), инициативный (0,865), самоконтроль (0,860), любимчик (0,833), активный (0,791), способный (0,775), уверенный (0,756), необычный (0,748), общительный (0,704), креативный (0,701), любознательный (0,651), обучаемый (0,646), доброжелательный (0,611).* Выделение данной категории, в качестве ведущей является вполне закономерным в контексте приоритета личностно-ориентированных образовательных моделей. По мнению учителей, развивающийся ученик должен обладать не только интеллектуальным потенциалом, но и нравственными качествами, которые способствуют становлению толерантной, креативной, саморазвивающейся личности. Этот конструкт уже встречался при описании одаренного ученика и был обозначен как «необычный, неординарный ученик».

Второй по мощности фактор (22% общей дисперсии) включает в себя шкалы: *неуправляемый (0,895), недисциплинированный (0,872), неаккуратный (0,842), неорганизованный (0,819), забывчивый (0,790), агрессивный (0,773), импульсивный (0,750), невнимательный (0,735).* Подобный конструкт ранее обозначался как «ученический нонконформизм».

Третий фактор (6% общей дисперсии) образован шкалами: *усидчивый (0,773), трудолюбивый (0,605), злой (0,520), конфликтный (0,390), психофизиологическое отклонение (0,379).* В содержании выделенной категории обращает на себя внимание ее противоречивость, алогичность. По ведущим шкалам данная категория может быть зафиксирована как и ранее «рациональный самоконтроль».

Четвертый фактор (5% общей дисперсии) представлен шкалами: *прилежный (0,811), целеустремленный (0,716), уравновешенный (0,393), добросовестный (0,457).* Содержание этого фактора можно обозначить «прилежание». Данный конструкт содержит наиболее значимые качества ученика начальной школы, которые способствуют обучению и личностному развитию учащегося.

В заключение необходимо отметить, что для оценки устойчивости полученных факторных решений использовался психометрический прием «расщепления выборки пополам», т.е. факторизация исходных матриц проводилась также и отдельно для случайных групп респондентов (n=34). Для ведущего фактора «ученический нонконформизм», образующих имплицитную теорию личности нормального и трудного учеников средняя величина коэффициента корреляции Спирмена, полученная при попарном сопоставлении факторных матриц внутри двух подгрупп педагогов, имеет высокие значения: от 0,83 до 0,86. Для ведущих факторов, образующих ИТЛ одаренного и развивающегося школьников аналогичные коэффициенты расположены в диапазоне от 0,32 до 0,65. Имеющиеся исследования Петренко (2005) и Шмелева (1991), позволяют считать, что коэффициент конгруэнтности не ниже 0,8 свидетельствует об идентичности факторов или о высокой внутригрупповой согласованности респондентов, в силу чего результаты среднегрупповой матрицы могут репрезентировать всю выборку в целом. Иначе говоря, выявленная категория «ученический нонконформизм» может быть перенесена на генеральную совокупность

учителей, а категория «необычный ученик» является выражением только частного случая понимания, присущего именно нашим респондентам.

Таким образом, проведенное моделирование имплицитной теории личности различных категорий учеников позволяет сделать следующие основные выводы.

1. Показатели средних значений по качествам личности у ученика нормального, одаренного и развивающегося практически аналогичны. Высокие показатели по качествам: усидчивый, обучаемый, общительный, активный, трудолюбивый; и низкие по качествам: злой, конфликтный, недисциплинированный и неаккуратный. Отличие состоит в том, что у одаренного ученика, по мнению учителей, более выражены такие качества как: целеустремленный, необычный, креативный, общительный.

2. У трудных, проблемных учеников выявлены высокие показатели средних значений по следующим качествам личности: злой, невнимательный, конфликтный, неорганизованный, неуправляемый, с психофизиологическими отклонениями, агрессивный, что соответствует феномену субъективизма педагогической оценки личности школьника с низким уровнем успеваемости. Такие качества личности как усидчивость, прилежание, самоконтроль, креативность данному типу учащихся присущи в меньшей степени, чем нормальному, одаренному и развивающемуся ученику.

Моделирование имплицитных теорий показало их одинаковую когнитивную сложность для ученика нормального, проблемного, одаренного (пять ортогональных категорий). ИТЛ ученика развивающегося немного проще по своей структуре (четыре категории), что свидетельствует о меньшей знакомости для учителей данного типа учащихся.

3. Среди выделенных категорий-обобщений в различных ИТЛ есть общие и специфические. Так, общими категориями, опосредующими понимание учителями начальных классов различных типов учеников, являются: «ученический нонконформизм», «прилежание», «креативный лидер», «рациональный самоконтроль». Специфической категорией в имплицитной теории личности проблемного ученика выступает конструкт «коммуникативное поведение», а в ИТЛ одаренного ученика – это конструкты «неординарность», «благополучная одаренность» и «проблемная одаренность».

4. Выявленная структура и содержание имплицитных теорий личности школьников позволяют говорить о недостаточной дифференциации знаний о личности различных типов учащихся в педагогическом сознании.

СПИСОК ССЫЛОК

Андреева, Г. М. (2000). *Социальная психология*. Москва: Аспект Пресс.

Бодалев, А. А. (2012). *Восприятие и понимание человеком человека*. Москва: Книга по Требованию.

Былинская, Н. В. (2011). Обычный и одаренный ученики: имплицитные теории личности в педагогическом сознании. *Психология обучения*, 2, 96-109.

Валитова, И. Е. (1993). Содержание имплицитной педагогической концепции воспитателей дошкольных учреждений. *Психологическая наука и общая практика*. Минск: МГПУ им. М. Танка.

Гусева, С. И. (2000). *Образ математически одаренного ученика в сознании педагога*. (Дис. канд. психол. наук). Ленинградский государственный университет имени А. С. Пушкина. Санкт-Петербург.

Каган, В. Е. (1992). Тоталитарное сознание и ребенок: семейное воспитание. *Вопросы психологии*, 1-2, 14-21.

Кондратьева, С. В. (1980). Понимание учителем личности учащегося. *Вопросы психологии*, 5, 143-148.

Костюченко, Е. В. (2008). Когнитивная сложность учителя и ее проявление в педагогической социальной перцепции. *Актуальные проблемы современной психологии*.

Котырло, В. К. (1987). *Формирование взаимоотношений дошкольников в детском саду и семье.* Москва: Педагогика.

Литаврина, О. Б., Панкина В. В., & Кондаков, И. М. (2003). Исследование особенностей “имплицитных теорий личности” в школьном возрасте. *Психологическая наука и образование*, 3, 34-42.

Медведская, Е. И. (2008). *Психосемантика понимания учителем личности ученика*. Брест: БрГУ.

Солодников, В. В. (1989). Идеальный ребенок в представлении педагогов. *Социологические исследования*, 4, 87-91.

Петренко, В. Ф. (2005). *Основы психосемантики.* Санкт-Петербург: Питер.

Харин, С. С. (1999). *Психологические основы формирования у педагогов личностно-ориентированного подхода к ребенку*. Минск: Академия последипломного образования.

Шмелев, А. Г. (1983). *Введение в экспериментальную психосемантику: теоретико-методологические основания и психодиагностические возможности.* Москва: МГУ.

Carided, G. M., Coach, M., & Betsy, M. D. (2009). Educators Implicit Theories of Intelligence and Beliefs about the Identification of Gifted Students. *Universitas Psychologica, Pontificia Universided Javeriana Colombia*, 8, 295-310.

REFERENCES

Andreeva, G. M. (2000). *Social'naya psihologiya [Social psychology]*. Moskva: Aspekt Press. [in Russian].

Bodalev, A. A. (1982). *Vospriyatie i ponimanie chelovekom cheloveka [Perception and understanding of the human person]*. Moskva: MGU. [in Russian].

Bylinskaya, N. V. (2011). Obychnyj i odarennyj ucheniki: implicitnye teorii lichnosti v pedagogicheskom soznanii [Ordinary and gifted students: implicit theories of personality in the pedagogical consciousness]. *Psihologiya obucheniya*, 2, 96-109. [in Russian].

Valitova, I. E. (1993). Soderzhanie implicitnoj pedagogicheskoj kon-cepcii vospitatelej doshkol'nyh uchrezhdenij [The content of the implicit pedagogical concept of preschool educators]. *Psihologicheskaya nauka i ob-shchaya praktika.* Minsk: MGPU im. M. Tanka. [in Russian].

Guseva, S. I. (2000). *Obraz matematicheski odarennogo uchenika v soznanii pedagoga [The image of a mathematically gifted student in the mind of a teacher]*. (Dis. кand. psihol. nauk). Leningrad State University named after A. S. Pushkin. Sankt-Peterburg. [in Russian].

Kagan, V. E. (1992). Totalitarnoe soznanie i rebenok: semejnoe vospitanie [Totalitarian consciousness and the child: family education]. *Voprosy psihologii*, 1-2, 14-21. [in Russian].

Kondrat'eva, S. V. (1980). Ponimanie uchitelem lichnosti uchashchegosya [The teacher's understanding of the student's personality]. *Voprosy psihologii*, 5, 143-148. [in Russian].

Kostyuchenko, E. V. (2008). Kognitivnaya slozhnost' uchitelya i ee proyavlenie v pedagogicheskoj social'noj percepcii [Cognitive complexity of the teacher and its manifestation in pedagogical social perception]. *Aktual'nye problemy sovremennoj psihologii*. Grodno: GrGU. [in Russian].

Kotyrlo, V. K. (1987). *Formirovanie vzaimootnoshenij doshkol'nikov v detskom sadu i sem'e [Formation of relationships between preschoolers in kindergarten and family]*. Moskva: Pedagogika. [in Russian].

Litavrina, O. B., Pankina, V. V., & Kondakov, I. M. (2003). Issledovanie osobennostej “implicitnyh teorij lichnosti” v shkol'nom vozraste [Study of the features of “implicit theories of personality” at school age]. *Psihologicheskaya nauka i obrazovanie*, 3, 34-42. [in Russian].

Medvedskaya, E. I. (2008). *Psihosemantika ponimaniya uchitelem lichnosti uchenika [Psychosemantics of the teacher's understanding of the student's personality]*. Brest: BrGU.

Solodnikov, V. V. (1989). Ideal'nyj rebenok v predstavlenii pedagogov [The ideal child in the minds of educators]. *Sociologicheskie issledovaniya*, 4, 87-91. [in Russian].

Petrenko, V. F. (2005). *Osnovy psikhosemantiki [Basic principles of psychosemantics]*. Sankt-Peterburg: Piter. [in Russian].

Harin, S. S. (1999). *Psihologicheskie osnovy formirovaniya u pedagogov lichnostno-orientirovannogo podhoda k rebenku [Psychological foundations of the formation of a personality-oriented approach to a child in teachers]*. Minsk: Akademiya poslediplomnogo obrazovaniya. [in Russian].

Shmelev, A. G. (1983). *Vvedeniye v eksperimentalnuyu psikhosemantiku: teoretiko-metodologicheskiye osnovaniya i psikhodiagnosticheskiye vozmozhnosti [Introduction to experimental psychosemantics: theoretical and methodological grounds and psychodiagnostic capabilities]*. Moskva: MGU. [in Russian].

Carided, G. M., Coach, M., & Betsy, M. D. (2009). Educators Implicit Theories of Intelligence and Beliefs about the Identification of Gifted Students. *Universitas Psychologica, Pontificia Universided Javeriana Colombia*, 8, 295-310. [in English].

IMPLICIT THEORIES OF STUDENTS' PERSONALITIES EXISTING IN THE MINDS OF PRIMARY SCHOOL TEACHERS

Natalia Bylinskaya
Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor
of department of Psychology of the
Brest State A.S. Pushkin University,
https://orcid.org/0000-0002-2545-5592

DOI https://doi.org/10.35619/praprv.v1i16.209

Abstract. *This article presents the results of research of the implicit personality theory of schoolchildren among primary school teachers. Modeling of implicit personality theory of various types of students (normal, difficult, gifted and developing) among primary school teachers, carried out using the semantic differential method, showed their identical cognitive complexity for a normal, problematic, gifted student (five orthogonal categories).*

The implicit personality theory of a developing student is simpler in structure (four categories), which indicates less familiarity for teachers of this type of students. The general categories that mediate the understanding by primary school teachers of various types of students are: «student non-conformism», «diligence», «creative leader», «rational self-control». A specific category in the implicit personality theory of a problem student is the construct «communicative behavior», and in the implicit personality theory of a gifted student are the constructs «eccentricity», «prosperous giftedness» and «problematic giftedness».

The revealed structure and content of implicit personality theory of schoolchildren indicate insufficient differentiation of knowledge about the personality of various types of students in the pedagogical consciousness.

Key words: *implicit personality theory, semantic differential, factor analysis, factor, category, construct.*

Стаття надійшла до редакції 24.04.2021 р.

УДК 159.922(043)

Вдовіченко Оксана
доктор психологічних наук, доцент кафедри
теорії та методики практичної психології
Державного закладу «Південноукраїнський національний
педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»
https://orcid.org/0000-0003-0430-2295

DOI https://doi.org/10.35619/praprv.v1i16.206

ПОРІВНЯННЯ СХИЛЬНОСТІ ДО РИЗИКУ В ПІДЛІТКОВОМУ ТА ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ

Анотація. *У роботі наведено результати теоретико-емпіричного дослідження особливостей прояву схильності до ризику у підлітковому та юнацькому віці. Відзначено, що саме ці вікові періоди пов'язані із загостренням проблеми пошуку сенсу життя, зростанням невпевненості в собі, виникненням інтимних, особистісних та міжособистісних непорозумінь, що обумовлює збільшення кількості та вираженості ризикових дій у цих вікових групах. Ризик розглядається нами як специфічні емоційно-вольові дії, що активують різні психічні функції, які спрямовані на подолання невизначеної і небезпечної ситуації.*

В емпіричному дослідженні було використано такі психодіагностичні інструменти: тест «Суб'єктивна оцінка ситуацій як небезпечних і невизначених» (Вдовіченко, 2018), «Опитувальник схильність до ризику в різних сферах діяльності» (Вдовіченко, 2007), методика «Самооцінка схильності до екстремально-ризикованої поведінки» (Zuckerman, 2005), методика «Особистісні фактори прийняття рішення» (ОФР-25) (Корнілова, 1994), опитувальник якісних показників схильності до ризику (Саннікова, & Бикова, 2008). Вибірку дослідження склали 897 досліджуваних підліткового та юнацького віку 14-19 років (підлітки – 432 школяра, юнаки – 465 студентів).

Отримані результати дозволили встановити специфічні відмінності між експериментальними групами за показниками, що характеризують вираженість схильності до ризику. Так, у підлітків високі показники пошуку нових вражень, репрезентуються у прагненні змінювати себе, свій зовнішній вигляд, здійснювати необмірковані, імпульсивні, зокрема, й асоціальні вчинки. Вони схильні до демонстративних форм поведінки, які можуть набувати девіантних форм. Крім того, підлітки мають вищий ризик формування адикцій, ніж юнаки. Прагнення до подолання труднощів, пов'язане з високою імпульсивністю, агресивними проявами у поведінці, нехтуванням деталей у виконанні складної роботи, недостатньою довільністю у діяльності загалом, також більшою мірою властиве підліткам, ніж особам юнацького віку. У ситуаціях, пов'язаних з ризиком, юнаки є більш розсудливими, раціональними у виборі стратегій при їх вирішенні, демонструють вищий рівень усвідомленості своїх вчинків.

Отримані результати виступають підґрунтям для продовження дослідження ціннісно-мотваційної сферу підлітків та юнаків з різним рівнем вираженості схильності до ризику, а також особливостей реалізації ними ризикової поведінки з урахуванням також гендерних характеристик.

Ключові слова: *ризик, психологія ризику, схильність до ризику, готовність до ризику, вираженість схильності до ризику, підліток, юнацький вік.*

Постановка проблеми. В умовах трансформації суспільства молода особистість з характерними для неї емоційної нестійкістю, імпульсивністю частіше потрапляє в небезпечні, екстремальні ситуації, які супроводжуються ризикованими діями. Перешкоди, які стають на заваді досягненню життєвих цілей, реалізації мрій і видаються нездоланними, змушують молодих людей шукати вихід, переосмислювати сенс буття. Саме у підлітковому

й юнацькому віці загострюється проблема пошуку сенсу життя, зростає невпевненість в собі, виникають інтимні, особистісні та міжособистісні непорозуміння.

Аналіз останніх досліджень з проблеми. На думку ряду фахівців (Башкіна & Посохова , 2007; Хомуленко & Абсалямова, 2011; Ільїн, 2012) та ін.) підлітковий період характеризується значною кількістю ситуацій, які можна віднести до розряду ризикованих. Саме перехід на новий рівень психічного розвитку зумовлює зростання кількості невиправданих ризикованих вчинків, які негативно впливають на особистісний розвиток і психічне здоров'я підлітків.

Основні причини інтенсифікації ризикової поведінки у підлітків умовно поділяють на дві групи: потреба в гострих (нових) відчуттях (Цукерман, 2005) та фізіологічні особливості (Дегтяренко, Cloninger, Gottesman та ін.). Так, Башкіна & Посохова (2007) вважають, що підліткам притаманна потреба в переживанні ризику, яка проявляється в єдності двох протилежних тенденцій – в конструктивній соціально прийнятній активності з підвищеним ризиком або в деструктивній, зокрема, в саморуйнівній діяльності. Отже, наявність почуття ризику, з одного боку, дає можливість просування шляхом саморозкриття, а з іншого – нівелює світовідчуття, навіть призводить до балансування на межі життя і смерті. Іншою важливою умовою вибору ризикових форм активності у підлітків є присутність однолітків. За думкою науковців, це пов'язано з незрілістю нейронних зв'язків, що відповідають за процес оцінки та аналізу ситуації. Така незрілість зумовлює труднощі або навіть неможливість ухвалення зважених, розумних рішень в емоційно насиченій ситуації у присутності однолітків (Ільїн, 2012). Так, Пузиревич, досліджуючи ризиковану поведінку молоді, запропонувала модель її формування, де розглядаються стратегії реалізації ризикованої поведінки молодих людей з позицій сприйняття їх ставлення до себе з боку оточуючих, наявного сенсу життя й ціннісних орієнтацій. Результати роботи свідчать, що чим вище ступінь наповненості сенсом життя молодих осіб, тим вірогіднішим є формування у них конструктивної поведінки, і навпаки – чим нижче ступінь наповненості, тим вище вірогідність аутодеструктивної поведінки (Пузиревич, 2009).

Цікавою виступає альтернативна модель, яка засвідчує, що підлітки йдуть на ризик з метою дослідження світу та накопичення досвіду, який дозволить їм краще справлятися в майбутньому з важким завданням прийняття рішень типу «Чи слід мені йти на цю роботу?» «Чи слід вступати в шлюб з цією людиною?» Таким чином, альтернативна модель пояснює помітне збільшення ризиків, на які йдуть підлітки, «адаптивної потребою набуття досвіду, який потрібно для дорослих ролей і дорослої поведінки» (Romer, Reyna, & Satterthwaite, 2017). Стосовно юнацького віку визначено, що 50% осіб даного вікового періоду мають високу схильність до ризику, а в процесі дорослішання вона знижується. Схильність до ризику юнацтва пов'язана з їх орієнтованістю на майбутнє, прагненням нав'язати світу власний порядок, намаганням вийти за межі структур, що склалися. І часто молоді люди ризикують через відсутність передбачення можливих наслідків, нехтують небезпекою, не враховують міру ефективності ризику (Ніазашвілі, 2007).

Отже, теоретичний огляд сучасного стану розроблення даної проблематики показав, що існує недостатня кількість досліджень щодо виявлення специфіки схильності до ризику між підлітками та юнаками.

Мета статті полягає у дослідженні вікових відмінностей у схильності до ризику в підлітковому та юнацькому віці.

Виклад основного матеріалу дослідження. Відзначимо, що вітчизняними і зарубіжними вченими проводилися теоретичні й емпіричні психологічні дослідження, спрямовані на вивчення змісту феномену ризику і його основних конструктів у осіб підліткового і юнацького віку:

Цікавим виступають результати дослідження Казанжи (2015), у яких відзначено, що у курсантів (спеціалізація «Судноводіння на морських шляхах») такі особистісні характеристики як готовність до ризику, уміння вирішувати конфліктну ситуацію, стресостійкість, прийняття себе та інших, емоційний комфорт, внутрішній контроль,

контактність, самоприйняття, гнучкість поведінки, товариськість, креативність, сміливість тощо відіграють значну роль у психологічній готовності до діяльності у складних умовах.

Також у дослідженнях підкреслюється, що підлітковий та юнацький вік загалом характеризується меншою раціональністю та певною мірою нижчою готовністю до ризику. Висока міра імпульсивності більшою мірою властива підлітковому віку, що відмічалася також в інших дослідженнях (Хомуленко & Абсалямова, 2011). Як ми бачимо наведені дослідження показують специфічні особливості вираженості ризику і його складових в залежності від фаху, віку, психологічних ресурсів особистості. Спираючись на результати наших досліджень (Вдовіченко, 2019) будемо дотримуватися розуміння ризику як специфічної емоційно-вольової дії, що активує різні психічні функції, які спрямовані на подолання невизначеної і небезпечної ситуації. Ризик як психологічний феномен має структурний характер і включає в себе відповідну ситуацію, її оцінку, ступінь її усвідомленості суб'єктами, фактори ризику; ситуацію його вибору, межі і зони ризику.

Особистість, опинившись в умовах ситуації ризику проходить певний циклічний процес: сприймання та суб’єктивну оцінку ситуації, обумовлену особливостями схильності і готовності до ризику та психологічними чинниками особистості, яка може її прогнозувати на рівні власної поведінки чи вчинку; прийняття рішення імпульсивного чи рефлексивного щодо вибору моделі поведінки з потенційного шаблонного репертуару, який пов’язаний із ситуаціями того типу; реалізація рішення у конструктивній формі ризикового вчинку чи у деструктивному при реалізації ризикових дій; рефлексія результатів вчинку (дії, поведінки) внаслідок функціонування механізму зворотного зв’язку, яка обумовлює раціональний чи емоційний (ірраціональні прагнення до переживання певних емоцій) шлях фіксації ризику особистості та визначення характеру суб’єктивної оцінки ситуацій небезпеки та ін.

Циклічна структурно-процесуальна модель ризику відображує реальне перебування особистості в умовах ситуації небезпеки та невизначеності та демонструє міру її активності, як суб’єкта поведінки в даній ситуації. Структуризацію процесу проходження особистості через етапи розгортання ситуації ризику здійснено нами з урахуванням надбань психології прийняття рішень, психології вчинку, психології рефлексії та психології особистості. Виділені в побудованій моделі чинники ризику (когнітивні, афективні, мотиваційно-регулятивні, конативні) дають можливість системно підійти до його пізнання.

З урахуванням дослідження змісту ризику як психологічного феномену та його чинників нами було обрано комплекс психодіагностичних методик. При їх розробці, адаптації ми спиралися на ті, які отримали певне поширення для дослідження ризику в експериментальній психології. При цьому виходили з того, щоб дані методики були, по-перше, валідними; по-друге, відповідали віковим особливостям; по-третє, давали можливість оцінити рівень вираженості ризику. Нами був побудований власний тест «Суб’єктивна оцінка ситуацій як небезпечних і невизначених» (Вдовіченко, 2018), що містить 10 ситуацій, в яких означено міру невизначеності та небезпеки та передбачає 5 варіантів відповідей. Максимально висока оцінка складає 40 балів, мінімальна – 0 балів.

Надійність опитувальника перевірялась через розрахунок статистики альфа Кронбаха для шкали, що включає всі 10 пунктів. Показник альфа Кронбаха для шкали із 10 запитань склав 0,793 і який є більшим 0,7t (мінімальний припустимий показник). *Ретестова надійність опитувальника.* Ре-тест здійснювався на вибірці у 100 респондентів з інтервалом в 1 місяць. Кореляція між результатами першого та повторного тестування становила r=0,862, що свідчить про високу ретестову надійність опитувальника.

Також ми використали авторський опитувальник «Схильність до ризику в різних сферах життєдіяльності» (Вдовиченко, 2007), що спрямований на дослідження рівня схильності до ризику у таких сферах життєдіяльності, як побутова, міжособистісна, просторова, а також сфера здоров’я. Опитувальник має 40 запитань з трьома варіантами відповідей на кожне, які дозволяють визначити вираженість схильності до ризику. Загальний показник схильності до ризику має такі рівні: 0-16 балів – низький, 17-28 балів – помірний, 29-37 – середній, 38-44 – підвищений і понад 45 балів – критичний.

Методика «Самооцінка схильності до екстремально-ризикованої поведінки» (Zuckerman, 2005) спрямована на визначення таких компонентів схильності особистості до ризику, як пошук гострих відчуттів, непереносимість одноманітності, пошук нових вражень, неадаптивне прагнення до труднощів. Методика складається з 40 тверджень з типовими варіантами відповідей за шкалою Лайкерта. Максимальна кількість балів за кожною шкалою – 10.

Методика «Особистісні фактори прийняття рішення» (ОФР-25) (Корнілова, 1994) дозволяє визначити такі тенденції ризику особистості, як раціональність (максимальна кількість балів – 12) та готовність до ризику (максимальна кількість балів – 13).

Опитувальник якісних показників схильності до ризику (Саннікова, & Бикова, 2008) спрямований на визначення рівня вираженості таких компонентів схильності до ризику, як емоційний, когнітивний, конативний, контрольно-регулятивний, а також загального показника схильності до ризику. Опитувальник містить 40 питань (по 10 на кожну шкалу). Обчислення індивідуальних оцінок полягає в підсумовуванні набраних балів за кожним з параметрів. Максимально висока оцінка за кожною шкалою складає 40 балів, мінімальна – 0 балів. Використання перерахованих методик дозволило виявити і кількісно оцінити, по-перше, показники, що визначають певні аспекти схильності до ризику: П1 – суб'єктивна оцінка ситуацій як небезпечних і невизначених; П2 – раціональність; П3 – готовність до ризику; П4 – пошук гострих відчуттів; П5 – непереносимість одноманітності; П6 – пошук нових вражень; П7 – неадаптивне прагнення до труднощів.

По-друге, показники, що характеризують ранг вираженості ризику в побутовій сфері (П8); сфері здоров'я (П9); просторовій сфері (П10); міжособистісній сфері (П11).

По-третє, якісні показники схильності до ризику П12 – емоційний; П13 –когнітивний; П14 – конативний; П15 – контрольно-регулятивний.

Означені показники схильності до ризику визначалися за допомогою комплексу психодіагностичних інструментів, який містив самооціночні тести з вибором певної відповіді та опис конкретних ситуацій з варіантами обрання їх вирішення (чи власної поведінки).

Вибірку дослідження склали 897 досліджуваних підліткового та юнацького віку 14-19 років (підлітки – 432 школяра, юнаки – 465 студентів).

Результати поглибленого статистичного аналізу показали, що у вікових групах підлітків та юнаків відзначено певні специфічні відмінності (див. табл. 1).

Таблиця 1

Статистично достовірні відмінності показників, що характеризують вираженість схильності до ризику у підгрупах підлітків та юнаків

Статистичні критерії	**Показники схильності до ризику респондентів підліткового і юнацького віку**													
	П1		П2		П3		П4		П5		П6		П7	
	п	ю	п	ю	п	ю	п	ю	п	ю	п	ю	п	ю
X	30,42	31,1	7,67	8,25	9,79	11,23	5,30	3,25	4,32	5,56	6,50	4,36	5,35	4,02
δ	8,09	9,05	1,98	2,05	2,08	3,65	1,85	1,05	1,02	1,43	1,68	1,01	1,65	1,23
t	9,04		9,85		1,37		10,55		11,42		12,19		9,01	
P <	0,0001		0,0001		-		0,0001		0,0001		0,0001		0,0001	

Примітки: п – підлітки; ю – юнаки; X – середнє значення, δ – стандартне відхилення, t-критерій Стьюдента.

У процесі аналізу показника П1, нами встановлено, що у підлітки мають вищий рівень толерантності до ризику. Запропоновані у тесті ситуації підлітки оцінюють як менш загрозливі, небезпечні та невизначені у порівнянні з досліджуваними юнаками. Такі результати загалом в певній мірі узгоджуються з іншими дослідженнями ризику у підлітковому віці (Заика, 1990); (Кулагина, & Колюцкий, 2001); (Хомуленко, &

Абсалямова, 2011), в яких цей період позиціонується як сенситивний щодо вираженості схильності до ризику та прояву ризикової поведінки.

Таким чином, за результатами методики «Суб'єктивна оцінка ситуацій як небезпечних і невизначених» виявлено, що підлітки загалом більш толерантно ставляться до нових, складних чи проблемних життєвих обставин, а ті ситуації, які можуть розцінюватись юнаками як небезпечні, для підлітків є більш допустимими, прийнятними.

За результатами нашого дослідження, раціональність (П2) та готовність до ризику (П3) як конструктивна форма його подолання більш притаманна юнакам. Це ми пояснюємо тим, що оскільки з віком особистість набуває більшої варіативності, диференційованості стратегій та здатностей до ефективного вирішення складних і невизначених ситуацій в силу більшого життєвого досвіду. Також виявлено, що підлітки більш схильні до екстремальної поведінки. Особливого значення для них набуває прагнення до нових вражень (П6), вони проявляють низьку толерантність до одноманітності у житті (П5). Крім того вони загалом більшою мірою схильні шукати труднощі та проблеми (П7), ніж представниками юнацького віку. Цілком очевидним виявляється і перевищення показників пошуку гострих вражень (П4) у підлітків у порівнянні з юнаками.

Отримані дані дають підставу відмітити, що підлітки більшою мірою схильні до екстремальних розваг (занурення з аквалангом, туристичні подорожі у гори, стрибки з парашутом тощо), ніж особи юнацького віку. Вони також очевидно в силу меншого життєвого досвіду недостатньо усвідомлюють небезпечність екстремальної поведінки (спорту та розваг), ніж більш досвідчені юнаки. Крім того, вікові особливості підлітків сприяють більшій готовності йти на ризик заради розваг, нових вражень, самоствердження тощо. Цікаво відзначити, що з віком зростає толерантність до монотонної діяльності, виконання рутинних обов'язків, повторного здійснення різних актів поведінки та вчинків. В цьому плані підлітки частіше уникають нудних співрозмовників, запобігають рутинній діяльності, нехтують непривабливими справами, навіть якщо вони є необхідними, ніж особи юнацького віку. Крім того молодь мріє про ідеальні умови праці, не усвідомлюючи складність оволодіння професійними компетентностями та всіх труднощів професійного та кар'єрного зростання. З віком особистість стає більш відповідальною, виявляє вищу довільність у виконанні складних та рутинних обов'язків.

Результати поглибленого статистичного аналізу показали, що у вікових групах підлітків та юнаків відзначено відмінності ризику у різних сферах діяльності (див. табл. 2).

Таблиця 2

Статистично достовірні відмінності показників, що характеризують вираженість ризику у різних сферах діяльності

Статистичні критерії	**Показники схильності до ризику респондентів підліткового і юнацького віку у різних сферах діяльності**							
	П8		П9		П10		П11	
	п	ю	п	ю	п	ю	п	ю
X	6,70	4,12	5,90	5,05	7,14	8,90	10,40	9,01
δ	2,18	1,75	2,17	1,98	2,25	3,72	3,70	2,56
t	11,62		9,62		10,25		10,31	
P <	0,0001		0,0001		0,0001		0,0001	

Примітки: п – підлітки; ю – юнаки; X – середнє значення, δ – стандартне відхилення, t-критерій Стьюдента.

З отриманих результатів видно, що підлітки є більш ризиковими у сфері побуту (П8), сфері здоров'я (П9) та міжособистісній сфері (П11). У юнацькому віці спостерігається більша вираженість схильності у просторовій сфері (П10).

Як наслідок, очевидно підлітки частіше використовують ушкоджені пристрої та рідше перевіряють їх справність. В той же час серед юнаків є певна кількість власників

автотранспорту, а усвідомлення того, що від справності особистого транспорту залежить як власне життя та здоров'я, так й інших, обумовлює більшу відповідальність та обережність у його використанні, ніж у підлітків. При цьому підліткам більшою мірою, ніж представникам юнацького віку, притаманні ризикові прояви у спілкуванні з іншим людьми. Така ризикованість може проявлятись у небезпечних розвагах та сумісному дозвіллі з однолітками. Загалом соціальна ситуація розвитку у період підліткового віку передбачає розширення міжособистісних контактів і зв'язків, серед яких можуть бути випадкові та сумнівні. Інфантильність підлітків, які обумовлені соціальною залежністю від батьків, відсутність життєвого досвіду та більша відкритість світу очевидно визначає їх схильність до ризику у міжособистісній сфері. Підлітковий вік, крім того, є сенситивним для виникнення залежності від різних субкультур.

Юнаки загалом є більш активними мандрівниками та спортсменами у порівнянні з особами підліткового віку. Вони частіше відважуються на ризикові подорожі та спортивні захоплення.

Результати поглибленого статистичного аналізу показали, що у вікових групах підлітків та юнаків відзначено відмінності якісних показників ризику (див. табл. 3).

Таблиця 3

Статистично достовірні відмінності якісних показників ризику у підлітків та юнаків

Статистичні критерії	**Показники**							
	П12		П13		П14		П15	
	п	ю	п	ю	п	ю	п	ю
X	28,93	25,65	20,25	24,33	28,00	23,25	20,02	23,49
δ	5,07	4,02	3,52	5,77	5,01	3,56	2,10	3,66
t	3,48		7,62		5,65		9,21	
P <	0,001		0,0001		0,001		0,0001	

Примітки: п – підлітки; ю – юнаки; X – середнє значення, δ – стандартне відхилення, t-критерій Стьюдента**.**

За емоційним (П12) та конативним (П14) компонентами ризику у підлітків виявлено більш високі показники, ніж у юнаків. Досліджуванні підліткового віку частіше виявляють позитивне емоційне збудження та менший страх у ситуаціях ризику, визначають їх привабливість для себе, також їм частіше подобається втягуватися в небезпечні ситуації, демонструвати себе як сміливу людину. Юнаки перевищують у когнітивному (П13) та контрольно-регулятивному (П15) показниках досліджуваних підлітків.

Аналізуючи якісні показники ризику визначено, що підлітки частіше довіряють незнайомим людям, менш розсудливі, більше покладаються на випадкову вдачу, віддають перевагу азарту, діють навмання.

Висновки і перспективи подальших розвідок. Таким чином, аналізуючи результати дослідження виявлено:

- по-перше, існує недостатня кількість досліджень щодо виявлення специфіки ризику між підлітками та юнаками;
- по-друге, саме у підлітковому й юнацькому віці загострюється проблема пошуку сенсу життя, зростає невпевненість в собі, виникають інтимні, особистісні та міжособистісні непорозуміння і все це впливає на більш виражені ризиковані дій у визначених вікових груп;
- по-третє, в наших дослідженнях, особистість, опиняючись в умовах ситуації ризику проходить через циклічний процес, що включає: сприймання та суб'єктивну оцінку ситуації; прийняття рішення імпульсивного чи рефлексивного; реалізація рішення у конструктивній формі ризикового вчинку чи у деструктивному здійсненні ризикових дій; рефлексія результатів вчинку (дії, поведінки);
- по-четверте, відзначено певні специфічні відмінності за показниками, що характеризують вираженість ризику. Так, у підлітків високі показники пошуку нових

вражень, репрезентуються у прагненні змінювати себе, свій зовнішній вигляд, здійснювати необмірковані безшабашні, зокрема, й асоціальні вчинки, також вони схильні до девіантної поведінки, до дромоманії, демонстративних форм поведінки, та мають вищий ризик формування адикцій, ніж у юнаків. Прагнення до труднощів, що характеризується високою імпульсивністю, агресивними проявами у поведінці, нехтуванням деталей у виконанні складної роботи, недостатньою довільністю у діяльності загалом, властиве більшою мірою також підліткам, ніж особам юнацького віку;

− по-п’яте, відзначено відмінності ризику у різних сферах діяльності: більш життєвий досвід юнаків, ніж у підлітків виступає умовою наявності раціонального підходу до вибору контактів, меншої залежності від соціальних мереж (в яких імовірність та невизначеність у стосунках обумовлена самим форматом веб-мереж), випадкових знайомств на вулиці та закладах дозвілля тощо. Юнаки більше проявляють ризик в просторовій сфері, що пов’язані з пересуванням та активністю: перевищення швидкості на автомобілі, їзда на мотоциклах та мопедах, екстремальні види спорту, подорожування у гори, походи на байдарках тощо;

− по-шосте, за якісними показниками ризику визначено, що за емоційним (П12) та конативним (П14) компонентами ризику у підлітків виявлено більш високі показники, ніж у юнаків. А саме, підлітки частіше здатні відкрито чинити опір тим, хто їх образив, спроможні йти на конфлікт, чинити необмірковано, імпульсивно. За когнітивним (П13) та контрольно-регулятивном (П15) показникам юнаки перевищують досліджуваних підлітків. Юнаки у ситуаціях ризику є більш розсудливими, раціональними у виборі стратегій при їх вирішенні, усвідомлюють свої вчинки.

Отримані результати виступають підґрунтям для продовження дослідження цінностей та мотивів у підлітків та юнаків з певним рівнем схильності до ризику, а також його особливостей з урахуванням їх гендерних розрізнень.

СПИСОК ПОСИЛАНЬ

Башкина, Ю. Д., & Посохова, С. Т. (2007). Личностный смысл чувства риска у подростков. *Ананьевские чтения-2007*: *материалы научно-практической конференции*.

Вдовиченко, О. В. (2007). Апробация опросника склонности к риску в различных сферах деятельности. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. *Психологічні науки*, 17 (41), I, 66-69.

Вдовіченко, О. В. (2018). Тест суб’єктивної оцінки ситуацій як невизначених/небезпечних. *Харківський осінній марафон психотехнологій*: *матеріали науково-практичної конференції*. Харків: Діса плюс, 21-22.

Вдовіченко, О. В. (2019). *Психологія ризику особистості.* Одеса: ФОП Бондаренко М. О.

Заика, Е. В. (1990). Психологическая характеристика личности подростков с отклоняющимся поведеним. *Вопросы психологии*, 4, 83-91.

Ильин, Е. П. (2012). *Психология риска*. Санкт-Петербург: Питер.

Казанжи, М. Й. (2015). Психологічна готовність до діяльності у складних умовах. *Наукові записки Національного університету “Острозька академія”*. *Психологія*, 2, 65-73.

Корнилова, Т. В. (1994). Диагностика “личностных факторов” принятия решений. *Вопросы психологии*, 6, 99-109.

Кулагина, И. Ю., & Колюцкий, В. Н. (2001). *Возрастная психология: Полный жизненный цикл развития человека*. Москва: ТЦ “Сфера”.

Ниазашвили, А. Г. (2007). *Индивидуальные различия склонности к риску в разных социальных ситуациях развития личности*. (Автореф. дис. канд. психол. наук). Московский гуманитарный университет, Москва.

Пузыревич, Н. Л. (2009). Модель формирования рискованного поведения в старшем подростковом воздасте. *Психологический журнал*, 4, 96-101.

Саннікова, О. П., & Бикова, С. В. (2008). Психологічна діагностика стійкої схильності до ризику: апробація оригінальної методики. *Проблеми гуманітарних наук*. *Наукові*

записки Дрогобицького державного педагогічного університету імені І. Франка. Психологія, 19, 4-15.

Хомуленко, Т. Б., & Абсалямова, Л. М. (2011). *Мотиваційні, інтелектуальні та емоційні компоненти психології ризику: віковий аспект*. Харків: ХНПУ.

Romer, D., Reyna, V. F., & Satterthwaite, T. D. (2017). Beyond stereotypes of adolescent risk taking: Placing the adolescent brain in developmental context. *Developmental Cognitive Neuroscience*, 27, 19-34.

Zuckerman, M. (2005). *Psychobiology of Personality*. New York: Cambridge University Press.

REFERENCES

Bashkina, YU. D., & Posokhova, S. T. (2007). *Osobystisnyy sens pochuttya ryzyku u pidlitkiv [Personal sense of risk senses in adolescents]*. Anan′yivs′kyy chytannya-2007: materialy naukovo-praktychnoyi konferentsiyi. [in Russian].

Vdovychenko, O. V. (2007). Aprobatsiya opytuval′nyka skhyl′nosti do ryzyku v riznykh sferakh diyal′nosti [Approbation of the risk appetite questionnaire in various fields of activity]. *Naukovyy chasopys NPU imeni M. P. Drahomanova. Psikholoichni nauky*, 17 (41), ch. I, 66-69. [in Russian].

Vdovichenko, O. V. (2018). *Test sub'yektyvnoyi otsinky sytuatsiy yak nevyznachennosti/nebezpechna [Test of subjective assessment of situations as uncertain/dangerous]*. Kharkivs′kyy osinniy marafon psikhotekhnolohiy: materialy naukovo-praktychnoyi konferentsiyi. Kharkiv: DISA plyus, 21-22. [in Ukrainian].

Vdovichenko, O. V. (2019). *Psykholohiya ryzyky osobystosti: monohrafiya [Psychology of personality risk]*. Odesa: FOP Bondarenko M.O. [in Ukrainian].

Zayika, E. V. (1990). Psykholohichna kharakterystyka osobystosti pidlitkiv z povedinkoyu, shcho vidkhylyayet′sya [Psychological characteristics of the personality of adolescents with deviant behavior]. *Pytannya psykholohiyi*, 4, 83-91. [in Russian].

Il′yin, E. P. (2012). *Psykholohiya ryzyku [Risk psychology].* Sankt-Peterburh: Piter. [in Russian].

Kazanzhy, M. Y. (2015). Psykholohichna hotovnist′ do diyal′nosti u skladnykh umovakh [Psychological readiness to work in difficult conditions]. *Naukovi zapysky Natsional'noho universytetu "Ostroz'ka akademiya". Psykholohiya*, 2, 65-73. [in Ukrainian].

Kornilova, T. V. (1994). Diagnostika "lichnostnykh faktorov" prinyatiya resheniy [Diagnostics of "personal factors" of decision-making]. *Voprosy psikhologii*, 6, 99-109. [in Russian].

Kulahina, I. YU., Kolyutskyy, V. N. (2001). *Vikova psykholohiya: Povnyy zhyttyevyy tsykl rozvytku lyudyny [Developmental Psychology: The Complete Life Cycle of Human Development]*. Moskva: TTS "Sfera". [in Russian].

Niazashvili, A. H. (2007). *Indyvidual'ni vidminnosti skhyl'nosti do ryzyku v riznykh sotsial'nykh sytuatsiyakh rozvytku osobystosti [Individual differences in risk appetite in different social situations of personality development]*. (Avtoref. dys. kand. psykhol. nauk). Moskovs′kyy humanitarnyy universytet. Moskva. [in Russian].

Puzyrevich, N. L. (2009). Model′ formuvannya ryzykovanoyi povedinky v starshomu pidlitkovomu viddast′ [Model of the formation of risky behavior in older adolescents]. *Psykholohichnyy zhurnal*, 4, 96-101. [in Russian].

Sannikova, O. P., & Bykova, S. V. (2008). Psykholohichna diahnostyka stiykoyi skhil′nosti do ryzyko: aprobatsiya orihinal′noyi metodyky [Psychological diagnosis of persistent risk-taking: testing of the original method]. *Problemy humanitarnykh nauk. Naukovi zapysky Drohobyts'koho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni I. Franka. Psykholohiya*, 19, 4-15. [in Ukrainian].

Khomulenko, T. B., & Absalyamova, L. M. (2011). *Motivatsiyni, intelektual'ni ta emotsiyni komponenty psykholohiyi ryzyky: vikoviy aspekt [Motivational, intellectual and emotional components of risk psychology: age aspect]*. Kharkiv: KHNPU. [in Ukrainian].

Romer, D., Reyna, V. F., & Satterthwaite, T. D. (2017). Beyond stereotypes of adolescent risk taking: Placing the adolescent brain in developmental context. *Developmental Cognitive Neuroscience*, 27, 19-34. [in English].

Zuckerman, M. (2005). *Psychobiology of Personality*. New York: Cambridge University Press. [in English].

COMPARISON OF RISK TOLERANCE IN EARLY AND LATE ADOLESCENCE

Oksana Vdovichenko
Doctor of psychological sciences, associate professor,
The State institution «South Ukrainian National Pedagogical University
named after K. D. Ushynsky»,
https://orcid.org/0000-0003-0430-2295.

DOI https://doi.org/10.35619/praprv.v1i16.206

Abstract. The research shows the results of theoretical and empirical study of certain differences of indicators in tendency to risks tolerance among adolescents and young people. It is noted that in such periods of life as adolescence and youth, the problem of finding the sense in life intensifies, self-doubt grows, intimate issues appear, personal and interpersonal misunderstandings arises, and all these features cause significant risky actions in certain age groups. We consider risk being a set of specific emotional and volitional actions which activate various mental functions, which can be done during uncertain and dangerous situations.

The following psychodiagnostical tools were used in the empirical study: test «Subjective assessment of situations as dangerous and indeterminate» (by Vdovichenko, 2018), «Questionnaire risk propensity in different areas of activity» (by Vdovichenko, 2007), method of «Self-assessment of susceptibility for extreme risky behavior» (by Zuckerman, 2005), the method of «Personal decision-making factors»(OFR-25) (by Kornilova, 1994), a questionnaire of qualitative indicators of predisposition to risk (by Sannikova, & Bykova, 2008). The study sample consisted 897 subjects of adolescences and adolescences aged 14-19 years (adolescents – 432 students, boys – 465 students).

There are some specific differences in the indicators that characterize the severity of risk. Thus, adolescents have higher rates of finding new impressions, and these rates are represented in the desire to change themselves, their appearance, commit reckless, including antisocial acts, they also tend to show interest in deviant and demonstrative kinds of behavior, there is a higher risk of addiction comparing with adolescents. The pursuit for difficulties, which is characterized by high impulsiveness, aggressive behavior, neglecting the details in the possible performance of complicated work, lack of arbitrariness in activities in general, is also a bigger characteristic of adolescents than adolescents.

Also, young people are more prudent in challenging environment, and also rational in choosing strategies for solving it. They are more likely to be aware of their actions. The obtained results serve as a basis for further researches of values and motives among adolescents and young people with a certain level of risk, as well as its features, and their gender differences are also taken into consideration.

Key words: risk, psychology of risk, propensity to risk, readiness to risk, severity of risk, adolescent, youth.

Стаття надійшла до редакції 04 05.2021 р.

УДК 316.472.4:37.046.16

Дрібас Світлана
кандидат психологічних наук,
старший викладач кафедри загальної та вікової психології
Криворізького державного педагогічного університету
https://orcid.org/ 0000-0001-9633-2517

Пінська Олена
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри загальної та вікової психології
Криворізького державного педагогічного університету
https://orcid.org/0000-0003-2558-6805

Даценко Оксана
асистент кафедри загальної та вікової психології
Криворізького державного педагогічного університету
https://orcid.org/0000-0001-6722-6141

DOI https://doi.org/10.35619/praprv.v1i16.205

ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ ВИКЛАДАЦЬКО-СТУДЕНТСЬКОЇ ВЗАЄМОДІЇ В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ

Анотація. *У статті розкрито особливості організації дистанційного навчання студентів у вищих навчальних закладах. Визначено, що проблема дистанційного навчання має високий ступінь актуальності. Окреслено, що концентрація результатів сучасного суспільного процесу зосереджується в інформаційній сфері, яка підтримує процес оновлення та вдосконалення професійних знань викладачів і студентів. Визначено позитивні і негативні сторони організації процесу дистанційного навчання. Проаналізовано роль самостійної роботи для ефективного засвоєння знань студентською молоддю. Проведено паралелі між традиційним, заочним та дистанційним навчанням. Акцентовано увагу на ключових моментах організації самостійної роботи студентів в умовах дистанційного навчання. Проаналізовано ефективність роботи освітніх платформ і їх можливості для організації самостійної роботи студентів в системі дистанційної освіти.*

Дано визначення технології дистанційної освіти, як сукупності методів, форм і засобів взаємодії між викладачами і студентською молоддю в процесі самостійного, але контрольованого освоєння студентами певного об'єму інформації та формування профільних знань. Відзначено, що система дистанційного навчання передбачає наявність прямого і постійного зв'язку між викладачем і студентом через систему передових інформаційних технологій. Відмічено, що важливою перевагою дистанційного навчання є можливість організовувати процес взаємодії зі студентською молоддю з урахуванням їх реального рівня підготовки та здібностей. Охарактеризовано основні риси дистанційного навчання до яких віднесено інтерактивність навчання, незалежних курсів-модулів, економічність та ін.

Ключові слова: *самостійна робота, студентська молодь, дистанційне навчання, освітня платформа, дистанційна освіта.*

Постановка проблеми. Світові реалії сьогодення формують запит на виховання нової генерації студентської молоді з творчим мисленням та здатністю до мобільності у прийнятті рішень в різних сферах життя. Відповідних змін потребують і форми роботи зі студентами, які мають враховувати процеси впровадження інформаційних технологій в освітню практику. Звідси виводимо актуальність проблеми дистанційного навчання, яка полягає в

тому, що основна концентрація результатів суспільного процесу зосереджується саме в інформаційній сфері, яка дозволяє підтримувати процес оновлення та вдосконалення професійних знань викладачів. Цей процес пов'язаний з особливостями викладацько-студентської взаємодії в системі дистанційного навчання в рамках кредитно-модульної системи організації навчального процесу. Особливо гостро ця проблема встала в умовах вимушених карантинних мір, які прокотилися по країні у зв'язку з поширенням захворюваності через COVID-19 і переведенням багатьох освітніх закладів на дистанційну форму навчання.

Аналіз останніх досліджень з проблеми. У зв'язку з тим, що проблема дистанційного навчання охоплює різнопланові аспекти використання сучасних технологій (педагогічних, інформаційних, комп'ютерних, телекомунікаційних та ін.) вона вивчається науковцями різних сфер та напрямків наукових досліджень: 1) через призму особливостей стресових і фрустраційних станів (Литвинчук, 2020; Джеджера, Юрчук, 2020); 2) в контексті оцінки плюсів і мінусів різних систем освіти (Адамова, Головачук, 2012; Прахова, Даценко, Семенов, 2020); 3) в рамках аналізу перспективності дистанційної форми освіти (Унгурян, Чернецька, Науменко, 2013; Штихно, 2016) та ін.

Мета статті. Мета дослідження полягає в аналізі психологічної складової в організації викладацько-студентської взаємодії в умовах дистанційного навчання.

Виклад основного матеріалу дослідження. Технологія дистанційної освіти – це сукупність методів, форм і засобів взаємодії між викладачами і студентською молоддю в процесі самостійного, але контрольованого освоєння студентами певного об'єму інформації та формування профільних знань (Унгурян, Чернецька, Науменко, 2013).

Одним з пріоритетних завдань сучасної системи дистанційної освіти є створення умов для можливості забезпечення загальнонаціонального доступу до різного рівня освітніх ресурсів через використання новітніх інформаційних технологій і створення реальних умов для реалізації студентською молоддю своїх громадянських прав на освіту. Важливо відмітити, що дистанційне навчання не є синонімічним поняттям із заочною освітою, де студент безпосередньо спілкується із викладачем під час сесій на лекціях та профільних іспитах, а весь об'єм інформації практично в повній мірі засвоює самостійно. Система ж дистанційного навчання передбачає наявність прямого і постійного зв'язку між викладачем і студентом через систему передових інформаційних технологій (Прахова, Даценко, Семенов, 2020). Важливою перевагою дистанційного навчання є можливість організовувати процес взаємодії зі студентською молоддю з урахуванням їх реального рівня підготовки та здібностей. З цією метою є можливість використати альтернативні сайти з додатковою інформацією із складних тем, а також застосувати новітні методологічні розробки з паралельним розділенням матеріалу на завершені модулі, які можна вивчати в залежності від здібностей кожного окремо взятого студента і навчальної групи загалом.

Дистанційне навчання має ряд характерних рис, які відрізняють його від традиційного та інших видів організації освітнього процесу. Проаналізувавши великий загал наукових підходів до цього питання ми виділили декілька спільних рис, які відмічають більшість фахівців у даній сфері знань. Однією з таких рис є інтерактивність навчання. Його можливості застосовуються в системі передачі та отримання студентами інформації, дозволяють на високому рівні організувати зворотний зв'язок, створюють умови для формування діалогу і постійної підтримки, які є доволі проблематичними у більшості традиційних навчальних системах. Не менш важливою рисою є гнучкість у процесі навчання студентів, які здобувають освіту у дистанційному форматі. Це стосується вибору навчального закладу, а також місця і часу навчання. Студенти отримують реальну можливість не бути особисто присутніми на навчальних заняттях, а навчаються у максимально зручний час та у місці, яке є для них зручним і комфортним (Адамова, Головачук, 2012).

Модульний принцип побудови навчального матеріалу дозволяє з підборки незалежних курсів-модулів створити окрему навчальну програму, яка має всі шанси відповідати актуальним потребам студентської молоді. Важливою рисою дистанційного навчання є його

індивідуалізація, що дозволяє підібрати для студента індивідуальну програму навчання з індивідуальним планом, який би відповідав реальним запитам студента, який має унікальну можливість самостійно обирати послідовність освоєння предметів на основі індивідуально розробленого графіку.

Відмітимо і економічність дистанційного навчання, яка знаходить прояв у ефективному застосуванні навчальних платформ та технічних засобів, що концентрована й стандартизованому наданні навчальної інформації із застосуванням комп'ютерного моделювання, що дає можливість знизити витрати на підготовку фахових спеціалістів. При такій організації навчального процесу нівелюється проблеми придбання підручників та інших навчальних матеріалів. Характерною рисою дистанційного навчання є застосування нових досягнень інформаційних технологій, які створюють умови для інтеграції студентів до світового інформаційного простору, що опосередковує процес технологічності навчання. У свою чергу, така інформаційна забезпеченість процесу навчання дає можливість студентам отримувати доступ до комплекту найрізноманітніших навчальних матеріалів у новому форматі, що передбачає електронний вигляд ресурсів, що беруться безпосередньо з серверу їх навчального закладу, а також інших Інтернет-порталів та освітніх платформ. Важливою перевагою дистанційного навчання є його паралельність, тобто можливість його організації разом з професійною діяльністю без відриву від виробництва або будь-якого іншого виду діяльності (наприклад, навчання за іншою спеціальністю) (Адамова, Головачук, 2012).

Розглядаючи психологічний контекст проблеми організації дистанційного навчання в реаліях роботи сучасних українських закладів вищої освіти важливо відмітити нові ролі, які з'являються у всіх учасників освітнього процесу. Зокрема, нова роль формується з боку викладача, який має стати мобільнішим і технологічно розвиненішим у порівнянні з вимогами традиційної системи освіти. Викладач в системі дистанційного навчання має виконувати одразу декілька функцій: координування пізнавального процесу, робота по корегуванню дистанційного курсу, консультування при оформленні індивідуального навчального плану, використання спеціалізованих технологій, підготовка дистанційно організованих співбесід зі студентами та ін. (Унгурян, Чернецька, Науменко, 2013).

Паралельно із збільшенням функцій викладача з'являється і проблема інтелектуальної власності інформаційного контенту, що використовується у процесі роботи зі студентами. Як правило такі методичні матеріали є у кожного викладача. Вони розроблені на основі їх власного педагогічного науково-методичного досвіду, а коли ці матеріали потрапляють в Інтернет-простір вони автоматично стають загальнодоступними не тільки для студентів, але й для інших користувачів WEB-порталів. У зв'язку з цим у багатьох викладачів виникає своєрідний психологічний бар'єр у напрямку розробки нових навчально-методичних матеріалів. Це робить актуальною проблему захисту інтелектуальної власності матеріалів, які використовують викладачі при роботі з дистанційними курсами (Адамова, Головачук, 2012). Відмітимо, що важливою умовою збільшення ефективності процесу навчання є психологічна, теоретична і практична готовність студентів до самостійної роботи. Процес самостійного оволодіння знаннями в системі дистанційного навчання не носить пасивний характер (Унгурян, Чернецька, Науменко, 2013). У відповідності до моделі дистанційного навчання студент із самого початку залучається в активну пізнавальну діяльність, яка передбачає застосування отриманих у процесі роботи над курсом знань для вирішення різноманітних проблем у своїй практичній діяльності (Штихно, 2016).

Основні проблеми у організації викладацько-студентської взаємодії в процесі дистанційного навчання пов'язані з технічними моментами: недостатністю технічних комунікаційних можливостей користувачів, проблемами зі швидкістю Інтернет-доступу, відсутністю або складністю у користуванні програмними засобами, а інколи навіть відсутністю персональних комп'ютерів у деяких студентів (Адамова, Головачук, 2012). Однак, технічний аспект є не єдиним у процесі організації викладацько-студентської взаємодії. Важливим чинником є психологічне налаштування на даний вид роботи. Умови карантину пов'язаного з поширенням короновірусної інфекції COVID-19 змусили ряд українських вузів перейти на дистанційну форму навчання у дуже стислі строки, коли значна

кількість викладачів і студентів була не готова до цього не тільки технічно, але й психологічно.

У 2020-2021 навчальному році нами було організовано емпіричне дослідження, яке мало на меті визначити рівень психологічного комфорту студентів у взаємодії з викладачами на етапі вимушеного переходу до дистанційної форми навчання. Дослідження було проведено на вибірці студентів другого курсу Криворізького державного педагогічного університету і було організовано у два етапи: 1) вересень 2020 р.; 2) травень 2021 р. У якості респондентів виступили студенти двох факультетів (фізико-математичний факультет, факультет географії, туризму та історії). До загальної вибірки увійшло 48 студентів.

У процесі проведення емпіричного дослідження була реалізована мета – визначити рівень психологічного комфорту студентської молоді, які були змушені провести рік навчання у дистанційному режимі. У якості діагностичного інструментарію було обрано дві методики (Тест «малюнкової фрустрації» Розенцвейга, «Шкала психологічного стресу PSM-25»). Результати тесту «малюнкової фрустрації» Розенцвейга (рис. 1.) показали, що на першому етапі діагностичного дослідження (перший місяць переходу на дистанційну освіту через поширення COVID-19) серед студентської молоді переважали реакції екстрапунітивного типу з фіксацією на самозахисті (35 %), друге місце зайняли реакції екстрапунітивного типу з фіксацією на перепоні (15 %). Наступні позиції розділились таким чином: 15 % імпунітивні реакції з фіксацією на задоволенні потреби; 5 % імпунітивні реакції з фіксацією на самозахисті і 5 % імпунітивні реакції з фіксацією на перепоні; 10 % інтропунітивні реакції (з фіксацією на захисті і задоволенні потреби) і 15 % екстрапунітивні реакції з фіксацією на задоволенні потреби. Аналіз отриманих у результаті діагностики статистичних даних дав можливість відмітити, що найбільш значимий високий відсоток реакцій студенти проявили у екстрапунітивнній формі самозахисного спрямування. Ці результати пересікаються із висновками сучасних науковців, які також досліджували особливості фрустраційних станів студентської молоді (Литвинчук, 2020). А це означає, що така статистика не викликана змінами умов навчання, а у цілому є характерною для представників юнацтва, однак у процесі більш детальної оцінки даних нами було візначено, що на другому етапі експерименту (у травні 2021 р.) значно зростає відсоток інтропунітивних реакцій, які як правило, доволі слабо виражені у фрустраційних профілях респондентів юнацького віку.

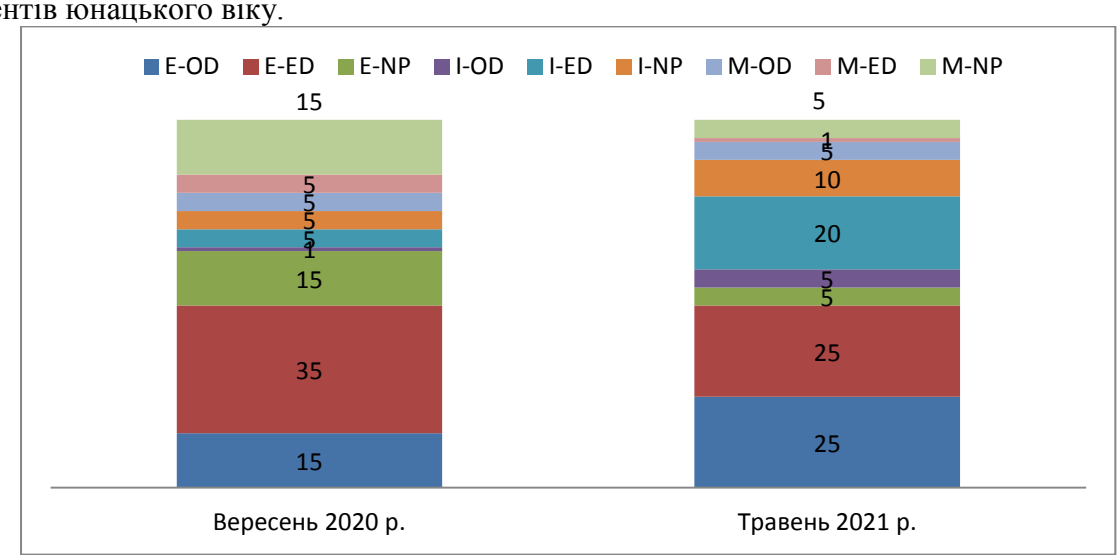


Рис. 1. Результати діагностики студентів КДПУ за методикою «малюнкової фрустрації» С. Розенцвейга

У зв'язку з цим, ми робимо припущення, що прагнення звинувачувати себе в умовах переживання фрустраційної ситуації може бути відголоском карантину і переходу на дистанційну форму навчання. Адже в цих умовах студенти мають реальну можливість максимально яскраво проявити свої знання, уміння і навички із залученням всіх можливостей технічних засобів і власної креативності. А це, в свою чергу, накладає і певний

відсоток особистої відповідальності як перед викладачем, так і перед самим собою, що і може викликати І-реакції самозахисного типу та І-реакції із фокусуванням на перепоні.

У процесі кількісно-якісного аналізу статистичних даних методики «малюнкової фрустрації» С. Розенцвейга ми проаналізували додаткову сукупність даних, які були отримані за методикою «Шкала психологічного стресу PSM-25». Даний тест так само проводився у два етами: 1) вересень 2020 р.; 2) травень 2021 р.

Отримані статистичні дані дали можливість зафіксувати параметри зниження рівня показників стресу серед студентської молоді (рис. 2).

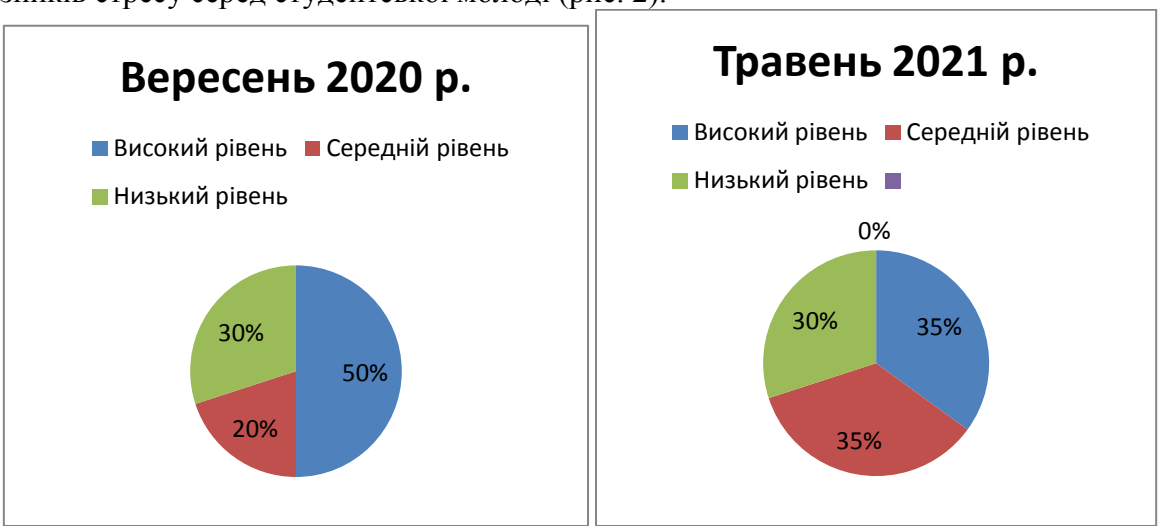


Рис. 2. Результати діагностики студентів КДПУ за методикою «Шкала психологічного стресу PSM-25»

Аналізуючи статистичні дані, які були отримані у результаті діагностики студентів у вересні 2020 р. можна побачити, що на долю високого рівня стресу припадає найбільше відсоткове співвідношення – 50 %. Дві інші позиції розділили між собою показники низького (30 %) і середнього (20 %) стресу. Відмітимо, що ці висновки підтверджуються дослідженнями інших науковців, які були проведені на початку поточного навчального року і фіксували у студентів посилення тривожності, фрустрованості, погіршення настрою, зниження рівня активності та інших факторів, що негативно позначалися на рівні їх навчальної діяльності (Джеджера, Юрчук, 2020). Однак кількісно-якісна оцінка отриманих даних показала, що рівень стресу на другому етапі діагностичного дослідження знижується: високий рівень (з 50 % до 35 %); середній рівень збільшується за рахунок зменшення високого рівня (з 20 % до 35 %), і низький рівень залишається у тому ж відсотковому співвідношенні (30 %).

Отримані дані здалися нам доволі неоднозначними у зв’язку з тим, що другий етап дослідження припав на травень 2021 р., а це останній робочий місяць перед початком літньої сесії, яка очікувано мала викликати у студентів ще більше загострення стресових станів. Однак, у процесі індивідуальних бесід із респондентами, що були задіяні у двох етапах дослідження з’ясувалося, що студенти відчувають себе впевнено (у порівнянні з попереднім роком) у зв’язку із освоєнням тонкощів роботи на платформі Moodle, яка паралельно із ZOOM-конференціями стала одним із основних засобів викладацько-студентської взаємодії. Юнаки описали її, як таку, що є зручною формою взаємодії між студентом і викладачем, може забезпечити прозорість оцінювання і підвищує якість надання освітніх послуг з боку викладачів. Відмічено, що у процесі роботи на платформі Moodle студенти стали більш відповідально ставитися до виконання самостійної роботи, яка з розряду письмових робіт переорієнтувалася у площину нових форм роботи (блок-схеми, мультимедійні презентації та ін.), які із збільшенням рівня зацікавленості студентів у цій роботі створили умови і для більш позивного контакту між викладачем і студентами.

Отже, результати нашого дослідження показали, що ті форми навчання та контролю знань, що були основними у «традиційному» форматі вищої освіти під час карантинних

заходів у 2020-2021 н.р. зазнали суттєвих трансформацій та змін, які позитивно вплинули на викладацько-студентську взаємодію. Використання новітніх освітніх технологій зробили лекції викладачів унаочненими та виразними, що в свою чергу вплинуло на мотивацію студентської аудиторії до навчання. За відгуками більшості юнацької аудиторії матеріали, які пропонують викладачі студентам стали більш зрозумілими та доступними. Подібна ситуація відбулася і з семінарськими заняттями, які в дистанційному форматі стали більш динамічними і дали можливість студентам без зайвого стресу і хвилювання (як це буває на очних парах) вступати у дискусію та висловлювати власні думки та теорії (у тому числі і за допомогою спілкування у чаті). При цьому, відмітимо, що позитивні моменти про які йшлося вище були зафіксовані не у всіх студентів. Як показала практика, то приблизно третина студентської аудиторії так і не змогла адаптуватися до умов дистанційного навчання і показала явне погіршення результатів у плані успішності освітніх дій. Це, у свою чергу, вплинуло і на показник викладацько-студентської взаємодії, що проявився у явно негативних відгуках з боку студентів про процес організації роботи з викладачами і саму форму роботи у дистанційному форматі.

Висновки і перспективи подальших розвідок. Особливості організації викладацько-студентської взаємодії в умовах дистанційного навчання залежать від багатьох факторів і є частиною великої наукової проблеми, яка стосується аналізу плюсів і мінусів переведення класичної системи освіти у дистанційний формат. Перспективи подальших розвідок ми вбачаємо у продовженні аналізу тенденції до змін у психологічних і навчальних аспектах діяльності студентів (через лонгітюдне дослідження) в умовах карантину та спровокованого ним переходу на дистанційну форму навчання.

СПИСОК ПОСИЛАНЬ

Адамова І., Головачук Т. (2012) Дистанційне навчання: сучасний погляд на переваги та проблеми. *Витоки педагогічної майстерності*. Випуск 10. С. 3-6.

Джеджера О., Юрчук О. (2020) Особливості переживання суб'єктивного емоційного стану здобувачами вищої освіти під час дистанційного навчання в умовах пандемії COVID-19. *Психологія: реальність та перспективи.* Збірник наукових праць РДГУ. Випуск 15. С. 41-48.

Литвинчук Л. (2020). Тенденції розвитку фрустраційних реакцій сучасної молоді. *Психологія: реальність та перспективи.* Збірник наукових праць РДГУ. Випуск 15. С. 111-117.

Прахова С.А., Даценко О.А., Семенов К.А. (2020). Дистанційне навчання у просторі сучасних освітніх систем: психологічний контекст. *Вісник університету імені Альфреда Нобеля. Педагогіка і психологія.* 2 (20). С. 260-266

Унгурян Л. М, Чернецька Г. В., Науменко І. А. (2013). Дистанційне навчання студентів-заочників фармацевтичного факультету в медичному ВНЗ. *Медична освіта.* № 3. С. 95-97.

Штихно Л.В. (2016). Дистанційне навчання як перспективний напрям розвитку сучасної освіти. *Молодий вчений.* № 6 (33). С. 489-493

REFERENCES

Adamova I., & Golovachuk T. (2012). Distantsiyne navchannya: suchasniy poglyad na perevagi ta problemi [Distance learning: a modern look at the benefits and challenges]. Vitoki pedagogichnoї maysternosti. Vipusk 10. S. 3-6. [in Ukrainian].

Dzhedzhera O., & Yurchuk O. (2020). Osoblivosti perezhivannya sub'єktivnogo emotsiynogo stanu zdobuvachami vishchoї osviti pid chas distantsiynogo navchannya v umovakh pandemiї COVID-19 [Peculiarities of experiencing a subjective emotional state by higher education students during distance learning in the context of the COVID-19 pandemic]. Psikhologiya: realnist ta perspektivi. Zbirnik naukovikh prats RDGU. Vipusk 15. S. 41-48. [in Ukrainian].

Litvinchuk L. (2020). Tendentsiï rozvitku frustratsiynikh reaktsiy suchasnoï molodi [Trends in the development of frustration reactions of modern youth]. Psikhologiya: realnist ta perspektivi. Zbirnik naukovikh prats RDGU. Vipusk 15. S. 111-117. [in Ukrainian].

Prakhova S.A., & Dotsenko O.A., Semenov K.A. (2020). Distantsiyne navchannya u prostori suchasnikh osvitnikh sistem: psikhologichniy kontekst [Distance learning in the space of modern educational systems: psychological context]. Visnik universitetu imeni Alfreda Nobelya. Pedagogika i psikhologiya. 2 (20). S. 260-266. [in Ukrainian].

Unguryan L.M., & Chernetska G.V., Naumenko I.A. (2013). Distantsiyne navchannya studentiv-zaochnikiv farmatsevtichnogo fakultetu v medichnomu VNZ [Distance learning of part-time students of the Faculty of Pharmacy in a medical university]. Medichna osvita. № 3. S. 95-97. [in Ukrainian].

Shtikhno L.V. (2016). Distantsiyne navchannya yak perspektivniy napryam rozvitku suchasnoï osviti [Distance learning as a promising area of modern education]. Molodiy vcheniy. № 6 (33). S. 489-493. [in Ukrainian].

THE FEATURES OF ORGANIZING TEACHER-STUDENT INTERACTION IN A DISTANCE LEARNING ENVIRONMENT

Svitlana Dribas
Candidate of Psychological Sciences,
Lecturer at the Department of General and Age Psychology
Kryvyi Rih State Pedagogical University
https://orcid.org/0000-0001-9633-2517
Olena Pinska
Candidate of Psychological Sciences,
Docent at the Department of General and Age Psychology
Kryvyi Rih State Pedagogical University
https://orcid.org/ 0000-0003-2558-6805
Oksana Datsenko
assistant at the Department of General and Age Psychology
Kryvyi Rih State Pedagogical University
https://orcid.org/0000-0001-6722-6141

DOI https://doi.org/10.35619/praprv.v1i16.205

Abstract. *The article reveals the features of distance learning organization for students in higher education institutions. The problem of distance learning has a high degree of relevance. The concentration of the results of the modern social process is focused in the information sphere, which supports the process of updating and improving of professional knowledge of teachers and students. The process of organizing distance learning has both positive and negative aspects. Independent work is important for effective knowledge assimilation by students. Traditional and distance learning have points of contact, but they are not identical. The article reveals the effectiveness of educational platforms and their capabilities to organize students' independent work in the system of distance education.Distance-learning technology is a set of methods, forms and tools for interaction between teachers and students in the process of independent, but controlled learning of a certain amount of information by students and the formation of profile knowledge. Distance learning system implies a direct and constant communication between a teacher and a student through a system of advanced information technologies. An important advantage of distance learning is the possibility to organize the process of interaction with students, taking into account their real level of training and abilities. Distance learning has a number of distinctive features (interactive learning, independent courses-modules, cost-effectiveness, etc.).*

Key words*: independent work, students, distance learning, educational platform, distance education.*

Стаття надійшла до редакції 04 05.2021 р.

УДК 519.9 : 37.015.3

Іванюта Ольга
кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри психології Міжнародного економіко-гуманітарного
університету імені академіка Степана Дем'янчука
https://orcid.org/0000-0002-3316-9879

Яницька Олена
кандидат педагогічних наук, доцент,
професор кафедри початкової та дошкільної освіти Міжнародного
економіко-гуманітарного університету
імені академіка Степана Дем'янчука
https://orcid.org/0000-0003-4965-1720

DOI https://doi.org/10.35619/praprv.v1i16.213

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ ЦІЛЕПОКЛАДАННЯ У СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ

Анотація. *У статті здійснена спроба теоретичного узагальнення наукових доробок актуальної проблеми розвитку цілепокладання у юнацькому віці. Висвітлено проблему поетапного формування цілепокладання : формування цілі та її досягнення у студентів. Проаналізовано значимість, зміст мотивів, структуру потреб, які визнають особливості цілепокладання. Обґрунтовано проблему : цілепокладання створює певне направлення у житті, однак, більшість студентів мають невисокі показники за критерієм «цілі в житті». У статті висвітлено функціонально-значимі компоненти, а саме: мотиви, цілі, дії; проаналізовано дослідження щодо мотивації студентів до цілепокладання, в якій переважають егоїстичні мотиви, а соціальні, пізнавальні дослідницькі - є другорядними , а також – дослідження гендерних особливостей цілепокладання у студентської молоді.*

У статті акцентовано увагу на тому, що механізм цілепокладання не обмежується лише мотивами. Він включає сферу потреб, на основі яких і виникають цілі. Описано структуру потреб: їх стан в даний момент, бажаний стан, переживання відмінності між ними та намагання досягти бажаного. Таким чином, ціль зберігає всі компоненти потреби. Доведено, що дослідження ціле покладання - це аналіз мети в потребувально-мотиваційній сфері. На основі аналізу першоджерел показано, що цілі разом з мотивами надають діяльності особистісний характер, тому важливим є складання плану реалізації цілі в процесі діяльності. Проаналізовано роль здібностей у цілепокладанні. Зазначається, що саме здібності (у першу чергу до навчання та праці) сприяють успішному виконанню запланованої діяльності. На основі здійсненого аналізу досліджень обґрунтовано положення про те, що цілепокладання – це не лише діяльність, але й – здібності, які можна розвинути за певних умов (Попов, Дмитрієва). Здійснений аналіз психолого-педагогічних аспектів дослідження цілепокладання може бути основою добору методик вивчення цілепокладання у здобувачів вищої освіти.

Ключові слова: *цілепокладання, мотиви, потреби, діяльність, здібності*.

Постановка проблеми. Швидкі зміни соціальної ситуації в усіх сферах суспільного життя пов'язані із необхідністю управління власними діями та проявами активності в цілепокладанні. Сучасна людина постає перед необхідністю вибору цілей, розв'язання особистісних завдань, які пов'язані з осмисленням життєвого шляху, так як важливою умовою самореалізації є цілепокладання. Таким чином, сьогодення вимагає постійної роботи молодого покоління над собою, життєвої та професійної самореалізації, яка передбачає результати вибору студентами особистісної позиції, цілей та засобів їх досягнення.

Життєві орієнтири сучасної молоді не постійні. Це пов'язано з нестабільністю у політичній і економічній сферах нашого суспільства. За таких умов прийняття стратегічних рішень молоддю є важким та нестабільним. Наявність цих тенденцій обумовлює доцільність підготовки студентської молоді до планування життєвих цілей. Успішність цього процесу залежить від повноти урахування психолого-педагогічних основ цілепокладання.

Аналіз останніх досліджень з проблеми. Процес цілепокладання здобувачів вищої освіти належить до числа найменш досліджених психологічних проблем. У психології існують лише окремі роботи присвячені аналізу процесу постановки суб'єктом цілей (Петровський). У дослідженнях Шрайдера вивчаються потреби, як психологічний фактор розвитку цілепокладання особистості. Аналіз здібностей до цілепокладання у студентів та аспірантів ми знаходимо у роботі Дмитрієвої. В дослідженні Ульянова цілепокладання студентів визначається, як одна із складових готовності майбутнього фахівця до управлінської діяльності. У роботах Гінзбурга відзначається, що ціле покладання, окрім процесу постановки суб'єктом цілі, включає нові цільові перспективи у індивіда (часова перспектива в структурі цілепокладання). Петровський акцентує увагу на нових ресурсах можливих взаємодій суб'єкта, що є перспективою розвитку його діяльності та розвитку його самості.

Мета статті спрямована на розкриття теоретичних підходів до дослідження цілепокладання та вивчення концептуальних підходів щодо визначення сутності, компонентів, особливостей цілепокладання студентів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Більшість дослідників розглядають цілепокладання, як інтелектуальну-діяльнісну характеристику особистості, яка проявляється у створенні моделі бажаного результату, подальшому прагненні та праці, спрямованої на його досягнення. Однак, у дослідженнях існує велика відстань між філософсько-методологічним трактуванням цілепокладання та чітким визначенням місця цього феномену у складі цілісного інтелектуально-діяльнісного акту суб'єкта. Мета надає життю людини змісту, задає певний напрямок руху, забезпечує можливості особистісної і професійної самореалізації суб'єкта. Як засвідчують дослідження Попова & Дмитрієвої (2009), більшість здобувачів вищої освіти мають невисокі показники за критерієм «цілепокладання». Наявність цих тенденцій і обумовило наше звернення до цієї проблематики.

У психології мислення проблемі цілепокладання присвячено ряд досліджень. Психологічна модель цілепокладання передбачає два етапи: перший – формування цілі; другий – її досягнення. Саме тому у психологічну модель включаються особистісні фактори (Головаха, Кроник), які забезпечують функціонування мети діяльності суб'єкта, а також фактори мотиваційні, які спрямовані на досягнення мети (Березанська). Цей процес передбачає отримання змісту та формування особистісного ставлення до цього нього. Особистісні відносини визначають ступінь присвоєння цілі та впливають на її ефективність.

Таким чином, ставлення до цілі проявляється в оціночній активності суб'єкта. Саме тому психологічна модель включає етап додіяльносної (апріорної) оцінки цілі. При цьому оцінюється широке коло умов прийняття цілі : ставлення до наявної мотивації, до установок та цінностей особистості. Апріорне оцінювання носить різний характер та залежить від психологічного захисту критичності, тощо – і є фактором суб'єктивації цілі. За цих умов вимоги перетворюються у реальну ціль індивіда і тому саме стають важливим компонентом структури цілепокладання мотиваційного аспекту. У дослідженні Тєлєгіної доведено залежність вибору цілі від мотиву та рівня домагання, який складається на цій основі. Мотив та ціль визначають вектор діяльності цілепокладання. Цілепокладання, як предмет психологічного аналізу, вивчається у зв'язку із дослідженням його мотиваційних основ та регуляції (Леван, Мартин), інтелектуальної активності (Пушкін), особистісних характеристик суб'єкта (Березанська, Петровський). Для психолого-педагогічного аналізу важливим є визнання того, що постановка цілей складає сутність процесу цілепокладання.

Варто відзначити, що найбільше визнання отримала концепція Лєонтьєва, який виділив функціонально-значимі компоненти активності: мотиви, цілі, дії, операції. Відповідно до концепції Лєонтьєва первинним фактором мотиваційної сфери особистості є потреби (2004).

При цьому існує значна відмінність між мотивами та цілями діяльності. Як зазначає психолог, мотив це те, заради чого діяльність здійснюється, мета – її об'єкт. Перетворення цілі у мотив, свідчить про недопустимість їх протиставлення.

У дослідженні Севостьянова (2018) було виявлено, що вузьких соціальних мотивів (сімейне благополуччя, особистісний комфорт) у цілепокладанні студентів значно більше, ніж соціальних, дослідницьких та пізнавальних. Тобто спостерігається інверсія: переважають егоїстичні мотиви. Автор визначив гендерні особливості цілепокладання. У студенток цілепокладання у більшості пов'язане з народженням дітей, придбанням нерухомості; юнаки більшу увагу надають кар'єрному росту, високому заробітку.

Аналіз інверсійних відносин у ієрархічних системах показує, що цілі і мотиви утворюють ієрархічні системи, у яких незначні елементи, з певних обставин, починають набувати головного значення. Це може приводити до соціальних протиріч. У дослідженнях Помиткіної (2019) аналізується постановка та реалізація життєвих цілей здобувачів вищої освіти у найважливіших сферах життя: професійному самовизначенні, виборі шлюбного партнера, визначенні власної життєвої позиції. Дослідником зроблено важливий висновок щодо необхідності підготовки студентської молоді до постановки та реалізації життєвих цілей, що може досягатися шляхом впровадження у практику ЗВО заходів, спрямованих на прийняття студентами стратегічних життєвих рішень.

Проблема постановки і досягнення цілей висвітлена у працях Беха (1996), Помиткіної (2019), Долгих (2006), Карпенко (2009). У дослідженнях доведено, що стратегія постановки цілей започатковується у підлітковому та юнацькому віці, що мотивує молодь на досягнення та готує її до прийняття відповідальних життєвих рішень. Дія – (важливий компонент діяльності) це процес, який підпорядкований усвідомленій меті. Завдяки діям, які визначаються стратегічними та тактичними цілями і відбувається здійснення діяльності. Роль загальної цілі виконує усвідомлений мотив. Леонтьєв відзначає, що цілі виникають у об'єктивних обставинах (2004). Їх усвідомлення – це не автоматичний, а відносно тривалий процес їх предметного поновлення. Дія досягається різними способами. Способи реалізації діяльності Леонтьєв називає операціями. Діяльність може визначити мотив і тоді вже перетворюється в дію, і навпаки –дія може стати особливою діяльністю або операцією, яка може реалізовувати різні дії.

У процесі діяльності значимість мотивацій змінюється під впливом успіхів та невдач. Від мотивів залежить характер перетворень. Як відмічає Тихоміров, опис механізмів цілепокладання не обмежується лише мотиваційною сферою. Він включає також потребнісну. Таким чином, класифікація потреб може бути використана як критерій класифікації цілей, які виникають на основі цих потреб.

У дослідженнях Моткова виділяється чотири основних компоненти у структурі потреб: наявний стан, бажаний стан, переживання невизначеності між ними, переживання намагань перевести наявне в бажане. Ціль зберігає всі чотири компоненти потреби. Тому в дослідженнях розвитку цілепокладання у період юності вчені традиційно розглядають мету у потребувально-мотиваційній структурі у співвідношенні з дією. Таким чином, цілі, разом з мотивами, виступають як визначальним, так і регулюючим аспектом діяльності, тобто надають їй особистісного характеру. Постановка цілі передбачає пізнання обставин діяльності та визначення засобів її досягнення. Це, у свою чергу, відображається в плануванні діяльності та прийнятті рішення. Тобто, після того, як поставлена ціль та складено план її реалізації, починається діяльність яка складається із дій та включає операції.

Досягнення поставленої цілі – є критерієм ефективності діяльності. Саме тому цілепокладання визначає формування готовності, яку необхідно враховувати при професійній підготовці студентів (Ульянов). Автор пропонує для ефективної підготовки студентів вищих навчальних закладів до професійної «управлінської» діяльності включити в навчальні плани додаткові заняття (семінари, тренінги, майстер-класи) з використанням технологій, які сприяють розвитку навичок цілепокладання.

У дослідженнях Попова відзначається роль здібностей до цілепокладання. Як зазначає автор, саме здібності сприяють реалізації цілей. На думку Рубінштейна, є складною

синтетичною особливістю особистості, яка визначає її придатність до діяльності. За Тепловим, їм притаманні три ознаки : приналежність до індивідуально-психологічних якостей; вплив на якість та успішність виконання діяльності; складністю своєї структури, яка не зводиться лише до знань та умінь у людини. Відзначаючи у психології здібностей роль задатків, Нуркова і Березанська підкреслюють, що один і той самий задаток, у залежності від соціальних та індивідуальних умов розвитку дитини, може проявлятися в різних здібностях.

Аналіз досліджень щодо ролі здібностей у цілепокладанні дає підґрунтя розглядати останнє не лише як процес чи діяльність, а й як здібність, яка розвивається за певних умов. Підтвердження цьому ми знаходимо у роботі Попова & Дмітрієвої (2009). У формуванні цілей важливим є їх структурування за значимістю, часовою перспективою та сферами життя. Цільова структура відображає уявлення шляху, який веде до цілі. Дослідники також відзначають наявність у студентів цілей, які не мають часових меж, але які сприяють поступовому розкриттю духовного потенціалу.

На основі вище проаналізованого очевидно, що для вивчення глибини міркувань щодо майбутнього доцільно використовувати методику, спрямовану на вивчення протяжності та конкретності планів. З метою дослідження структурованості завтрашнього дня доцільно використовувати методику виявлення ставлення до планування власного життя (Гінзбург). Важливим моментом в цілепокладанні є дослідження домінантних орієнтацій. З цією метою доцільно використовувати Сомоактуалізаційний тест (САТ) у модифікації Загіка & Гозмана. Він дозволить дослідити рівень самоактуалізації особистості. Студентам можна пропонувати опитувальник , який складається зі 108 суджень САТ і має дві базові шкали: шкала орієнтації в часі та шкалу підтримки. Перша визначає зорієнтованість людина на сьогодення. Друга – наявність у людини особистісної мети, чутливість до вплив навколишнього середовища. Самоактуалізована особистість незалежна у поглядах від впливів оточуючих та живе і реалізує себе у сьогоденні. При діагностиці цілепокладання доцільними будуть і методики визначення рівня мотивації досягнень.

Висновки та перспектива подальших розвідок. Здійснений аналіз психологічних аспектів цілепокладання переконливо доводить, що його зміст включає постановку суб'єктом цілей (усвідомлення орієнтирів дій) нової цільової перспективи у індивіда, що становить перспективу розвитку його діяльності і розвитку його як особистості. Тому під час дослідження важливо розглядати часову перспективу в структурі цілепокладання.

Співвідношення цілепокладання з мотиваційною-потребнісною сферою є визначальним для розуміння цілепокладання. Механізм цілепокладання не обмежується мотиваційною сферою, він включає ще й потребувальну. Це необхідно враховувати під час класифікації цілей, які виникають на основі цих потреб. Визначальним у розвитку ціле покладання є підлітковий та юнацький вік. Тому важливо, саме у цьому віці проводити заходи, спрямовані на прийняття юнацтвом стратегічних рішень. Після того, як студент постановив ціль та склав план її реалізації – починається діяльність, яка складається з дій та операції. У більшості досліджень визначено зміст цілепокладання, який включає постановку суб'єктом цілей (усвідомлених орієнтирів дій), нової цільової перспективи індивіда, що визначає стратегію розвитку його діяльності та особистості. Реалізації цілей сприяють здібності, які визначають психологічну готовність здобувачів вищої освіти до діяльності, насамперед, до навчання та праці. Саме на цих положеннях і має будуватися добір методик вивчення особливостей цілепокладання молоді.

Цілепокладання – творчий процес, тому важливою є творча мисленнєва діяльність суб'єкта. Як зазначає Веракса, в якості форми творчого мислення виступає діалектичне мислення. Саме на цих положеннях і може будуватися добір методики дослідження особливостей цілепокладання у юнацтва: дослідження глибини та структурованості майбутнього у часі, а також виявлення рівня мотивації досягнень. Перспективним напрямком дослідження є використання обґрунтованих дослідницьких методів, спрямованих на виявлення особливостей цілепокладаючої активності у студентів.

СПИСОК ПОСИЛАНЬ

Попов, Л. М., & Дмитриева, И. А. (2009). Экспериментальное исследование развития способности студентов к целеполаганию. *Ученые записки Казанского университета. Гуманитарные науки*, 151 (5-1), 266-273. Взято с https://cyberleninka.ru/article/n/eksperimentalnoe-issledovanie-razvitiya-sposobnosti-studentov-k-tselepolaganiyu.

Леонтьев, А. Н. (2004). *Деятельность, сознание, личность. Избранные психологические произведения.* Москва: Смысл; Академия.

Севостьянов, Д. А. (2018). Социальные инверсии и образование. *Высшее образование в России*, 12, 39-49. Взято с https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialnye-inversii-i-obrazovanie.

Помиткіна, Л. (2019). Цілепокладання як основа прийняття студентами стратегічних життєвих рішень. *Проблеми сучасної психології*, 20, 531-539. Взято з https://doi.org/10.32626/2227-6246.2013-20.%p.

Бех, І. Д., & Павелків, Р. В. (1996). Ціннісна система як критерій особистісного виміру. *Українська психологія: сучасний потенціал: матеріали Четвертих Костюківських читань*, 1, 68-76.

Долгих, Л. М. (2006). Гендерні особливості кар'єрних стратегій студентської молоді. *Проблеми загальної та педагогічної психології*, 8 (7), 169-175.

Карпенко, З. С. (2009). *Аксіологічна психологія особистості*. Івано-Франківськ: Лілея-НВ.

Рыбалка, В. В. (2011). Определение понятий одаренности, таланта, гениальности личности: классические и современные методологические подходы. *Одаренный ребенок, 2*, 16-38.

REFERENCES

Popov, L. M., & Dmitriyeva. I. A. (2009). Eksperimentalnoye issledovaniye razvitiya sposobnosti studentov k tselepolaganiyu [Experimental study of the development of students' ability of goal-setting]. *Uchenyye zapiski Kazanskogo universiteta. Seriya "Gumanitarnyye nauki"*, 151 (5-1), 266-273. Vzyato z https://cyberleninka.ru/article/n/eksperimentalnoe-issledovanie-razvitiya-sposobnosti-studentov-k-tselepolaganiyu. [in Russian].

Leontyev, A. N. (1983). *Deyatelnost. soznaniye. lichnost. Izbrannyye psikhologicheskiye proizvedeniya [Activity. consciousness. personality. Selected psychological works]*. Moscow: Meaning; Academy. [in Russian].

Sevostianov, D. A. (2018). Sotsialnyye inversii i obrazovaniye [Social inversions and education] *Vyssheye obrazovaniye v Rossii*, 12, 39-49. Vzyato z https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialnye-inversii-i-obrazovanie. [in Russian].

Pomytkina, L. (2019). Tsilepokladannia yak osnova pryiniattia studentamy stratehichnykh zhyttievykh rishen [Goal setting as a basis for students to make strategic life decisions.]. *Problemy suchasnoi psykholohi*, 20, 531-539. Vzyato z https://doi.org/10.32626/2227-6246.2013-20.%p. [in Ukrainian].

Bekh, I. D., & Pavelkiv R. V. (1996). Tsinnisna systema yak kryterii osobystisnoho vymiru [Value system as a criterion of personal dimension]. *Ukrainska psykholohiia:suchasnyi potentsial: materialy Chetvertykh Kostiukivskykh chytan*, 1, 68-76. [in Ukrainian].

Dolhykh, L. M. (2006). Henderni osoblyvosti kariernykh stratehii studentskoi molodi [Gender features of career strategies of student youth]. Problemy zahalnoi ta pedahohichnoi psykholohii, 8 (7), 169-175. [in Ukrainian].

Karpenko, Z. S. (2009). *Aksiolohichna psykholohiia osobystosti [Axiological psychology of personality]*. Ivano-Frankivsk: Lileia-NV. [in Ukrainian].

Rybalka, V. V. (2011). Opredeleniye ponyatiy odarennosti, talanta, genialnosti lichnosti: klassicheskiye i sovremennyye metodologicheskiye podkhody [Definition of the concepts of giftedness, talent, genius of personality: classical and modern methodological approaches]. *Odarennyy rebenok*, 2, 16-38. [in Russian].

GOAL-SETTING AMONG UNIVERSITY STUDENTS: PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL BASIS OF STUDYING

Olga Ivanyuta
Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor,
Associate Professor of Psychology Department, Academician Stepan Demyanchuk International University of Economics and Humanities
https://orcid.org/0000-0002-3316-9879

Olena Yanytska
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Professor of Primary and Preschool Education Department of Academician Stepan Demyanchuk International University of Economics and Humanities
https://orcid.org/0000-0003-4965-1720

DOI https://doi.org/10.35619/praprv.v1i16.213

Abstract. *The attempts to generalize theoretically the scientific achievements of the topical problem of goal-setting in adolescence have been represented in the article. The problem of gradual formation of goal-setting has been highlighted: goal formation and its achievement by students. The significance, content of motives, structure of needs that recognize the peculiarities of goal-setting have been analyzed. The problem has been substantiated: goal-setting creates a certain direction in life, however, most students have low scores on the criterion of «life goals». The article covers functionally significant components, namely: motives, goals, actions; the research on motivation of students' goal-setting when selfish motives prevail, and social, cognitive researching are secondary, and also, research of gender features of goal-setting of students' youth have been analyzed.*

The article emphasizes that the mechanism of goal-setting is not limited to motives. It includes the scope of needs, on the basis of which goals arise. The structure of needs is described: their state at the moment, the desired state, experiencing the differences between them and trying to achieve the desired. Thus, the goal retains all the components of need. It has been proved that the study of goal-setting is an analysis of the goal in the consumer-motivational sphere.

Based on the analysis of primary sources, it has been shown that goals together with motives give the activity a personal character, so it is important to draw up a plan for achieving the goal in the process of activity.

The role of abilities in goal-setting has been analyzed. It is the abilities (primarily referring to studying and work) contribute to the successful implementation of the planned activities. Based on the analysis of research, the statement has been substantiated that goal-setting is not only an activity, but also, abilities that can be developed under certain conditions. (Popova, Dmitrieva). The analysis of psychological and pedagogical aspects of goal-setting research can be the basis for the selection of goal-setting research methods for students.

Key words: *goal-setting, motives, needs, activity, abilities*.

Стаття надійшла до редакції 27.02.2021 р

УДК 925 : 159.9180-11

Ivashkevych Ernest
PhD in Psychology, Professor's assistant
of the Department of Practice of English of
Rivne State University of the Humanities, the translator
https://orcid.org/0000-0001-7219-1086

DOI https://doi.org/10.35619/praprv.v1i16.214

THE PARADIGM OF DIALOGUE INTERACTION AS A WAY OF THE PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF FUTURE TRANSLATOR

Abstract. *In the article we've shown that the professional development of the person takes place through qualitative changes that facilitate the emergence of a completely new level of its integrity. The latter involves qualitative changes in the characteristics of the person, the transformation personal characteristics which have already been formed, fairly consistent guidelines, values orientations, motives of behavior under the influence of constantly changing social relations. Also, the professional development of the person is carried out as a result of restructuring its orientation. At the same time, the professional orientation of the person is the result of a contradictory combination of socialization, that is emphasized on the mastery of a person with socially significant experience and culture and provide individualization (the process of the development of intelligence, will, aesthetic taste, creative abilities of the person, etc.). In the process of professional development of the person occurs the formation of the subject's integrity. This integrity consists of: 1) subordination of all elements of the structure of the personality, the subject's orientation, which ensures the continuity, the length of all periods of person's professional development; 2) to acquire the necessary professionally significant qualities, properties and characteristics.*

We've proved that significant features of the professional formation are found in the process of finding the person's individual ways of performing professional activity, which is accompanied by the formation of individual personally meaningful (including creative experience), professional self-consciousness, a system of professional motives, personal meanings, values and senses. The analysis of scientific researches, which in one way or another one deals with the problem of professional formation, shows the unity of researchers' opinions that professional formation is a dynamic process of transformation (or restructuring) personal and professional qualities, characterized by self-determination, self-improvement, self-education, self-actualization, self-realization, actually shaping one's consciousness. Thus, professional development can be showed as a long process of mastering the profession.

Thus, the analysis of the scientific literature indicates that the process of professional formation can be represented in two ways: the scheme of procedural reproduction (as a temporary sequence of stages, periods, parts) and the structure of professional activity (as a set of ways and means of performing professional activity, when their compliance is not a temporary determination, but a targeted presentation and realization). Professional formation is also understood as the development of person's professional competence, as a process of mastering the means of solving professional problems and tasks, as well as mastering models of making professionally significant decisions.

We identified the main stages of the professional development of a specialist: a preparatory (pre-university) stage, associated purely with the choice of profession; the initial (university) stage, during which professionally important skills, characteristics and personal traits are formed; the main (postgraduate) stage as a period of the development of personal qualities of the man facilitating his/her full self-realization in the professional activity. At this stage the formation of the professional as a person takes place.

So, we have to admit that the problem of the development of the person of translator is a dynamic process that constantly unfolds in time and space, proceeds from the moments of formation

of professional intentions to full realization of oneself in the process of creative professional activity, the main contradiction of which is the contradiction between unique personality traits and objective requirements of the leading professional activities the significance of which is that it should be led to further development of the person. It was emphasized that by realizing himself/herself in the leading professional activity, the person gradually changed, which led to the restructuring of the motives of his/her leading activity, to the formation of new properties, qualities and characteristics of the person, which are extremely important for professional activity in general.

Key words: *dialogue interaction, professional development, creative professional activity, professional intentions, professional competence, creative experience.*

Problem's statement. The professional development of a person is the most important component of the formation of his/her personality. We've to emphasize that the basis of a truly deep understanding of the individual is the study of the process of generation and transformation of professional abilities and skills to perform professional activities carried out in specific social conditions. Also we've to note that the main is what is the process of person's understanding about whom a person was at one age stage of his/her development, and whom he/she will become at the next stage, and it depends on what he/she has done, achieved, including the professional sphere of the person. However, we've to emphasize that this process for future professionals is multifaceted and extremely complex phenomenon, so it is logical that quite a few issues remain unresolved in the psychological literature.

Analysis of recent researches and publications. The term "professional development of the person" has widely been used in psychological and pedagogical literature (Arbuthnott & Frank, 2000). Contemporary researchers consider the process of the "professional development" of a specialist from different points of view. In foreign researches (Dijkgraaf, Hartsuiker & Duyck, 2017), as a rule, there are five main psychological concepts of the professional development of the person: differential diagnosis, psychoanalytic, the theory of decision making and explication, typological, the theory of personal and professional development and others.

In Psychology professional development is considered in two contexts: personal development and professional growth. Personal development is a continuous purposeful process of progressive change of the person (Mykhalchuk, & Ivashkevych, 2019), the formation of relations with the world and the society (Mykhalchuk & Bihunova, 2019). Professional growth is the formation of the subject of the activity (Mykhalchuk & Khupavsheva, 2020), the process of gradual resolution of a complex of contradictions between socio-professional requirements for the individual and his/her desires and capabilities (Green, 1998), the formation of professional motivation, competence, professionally important qualities, personality intelligence, etc. (Dubovyk, Mytnyk, Mykhalchuk, Ivashkevych & Hupavtseva, 2020).

The purpose of the research. In this article we've to analyze the process of professional development of the person in the paradigm of dialogue interaction. We predict that he analysis of psychological and pedagogical researches allows us to establish the most significant features of professional formation which are shown in finding by the teacher the individual ways of performance of his/her professional activity.

The results of the research and their discussion. Analyzing the process of professional development of the person, many researchers identify the stages, levels of professional growth. In such a way, a professional approach to the problems of professional formation involves updating the basic characteristics of the personal-motivational and operational-technical aspects of professional activity. Mastering professional skills involves the development of knowledge, skills and abilities of a specialist, which are formed on the basis of professionally significant abilities, which are mastered at the University (*operational side of professional formation*). The abilities of the person, which are developed in the process of professional activity, form a complex of professionally important qualities, providing prerequisites for the further personal development of a specialist, achievement of his/her professional skills. Professional ability is one of the most

important components of a professional development; the last "pushes" a person to choose a certain professional field, further ensuring the successful mastery of a specialist in a future profession.

Understanding the peculiarities of professional formation, as we note, becomes impossible without studying the content and the structure of personal motives, which are the main facilitative power of choosing a profession and the desire to achieve meaningful results in it. The course of the professional development is also directly related to the development of personal consciousness. Adequate knowledge of themselves, their capabilities, abilities, value orientations allow a future specialist to choose the most appropriate way for the structure of his/her personal sphere of the professional activity. Successes or failures achieved in the profession, in turn, correct a person's perception of themselves, affect their self-esteem, the level of aspirations and self-awareness in general.

Professional formation also involves the active inclusion of a person into a new social environment for him/her, characterized by standards of communication, behavior, values, stereotypes, moral rules and imperatives, etc. Interpersonal relationships that are formed in a professional team largely determine the course of the person's professional adaptation, formation of his/her social status. Therefore, the structure of professional formation may include social and psychological characteristics of a person, determining his/her place in a professional group, social status, etc.

The analysis of psychological and pedagogical researches allows us to establish the most significant features of professional formation which are shown in finding by the teacher the individual ways of performance of his/her professional activity.

Thus, describing the process of the professional development of the individual in the paradigm of designing a professional life path, identifies several phases that the individual goes through during this formation: the stage of being optant – the phase of choosing a profession; the adept – a person thinks that his/her profession is a mission, who actively masters it; the adapter – the young specialist's habituation to provide the activity, understanding of the many subtleties and features of this professional activity; the intern – a sufficiently experienced employee who is able to perform basic professional functions independently and quite successfully; the master, the authority, the mentor – the highest level of the professionalism of a specialist (Mytnyk, Matvienko, Guraliuk, Mykhalchuk & Ivashkevych, 2021).

We identified the main stages of the professional development of a specialist: a preparatory (pre-university) stage, associated purely with the choice of profession; the initial (university) stage, during which professionally important skills, characteristics and personal traits are formed; the main (postgraduate) stage as a period of the development of personal qualities of the man facilitating his/her full self-realization in the professional activity. At this stage the formation of the professional as a person takes place.

So, we have to admit that the problem of the development of the person of translator is a dynamic process that constantly unfolds in time and space, proceeds from the moments of formation of professional intentions to full realization of oneself in the process of creative professional activity, the main contradiction of which is the contradiction between unique personality traits and objective requirements of the leading professional activities the significance of which is that it should be led to further development of the person. It was emphasized that by realizing himself/herself in the leading professional activity, the person gradually changed, which led to the restructuring of the motives of his/her leading activity, to the formation of new properties, qualities and characteristics of the person, which are extremely important for professional activity in general.

Therefore, the conceptual model of the professional development of a future translator, in our opinion, will necessarily includes professional readiness to perform the activity. The formation of readiness for foreign language communication and translation becomes a necessary prerequisite for the training of specialists who speak a foreign language and are able to get in touch with representatives of another culture. In psychological researches (Aleksandrov, Memetova & Stankevich, 2020), the readiness for foreign language communication and translation is considered as an integral personal neoplasm that involves a high level of knowledge of a foreign language,

linguistics in general, as well as the specialist's possession of gaining the necessary communication skills. We also attribute the state of readiness mainly to intellectual and volitional states, as its leading characteristics are the desire successfully to solve problems of self-development, self-improvement, creativity and confidence in the development of their professional abilities, which can be considered as a necessary condition for volitional decision-making. management of their behavior and providing actions in order to achieve the goal of their activity. The state of readiness of a future translator for self-development and self-realization, we consider as a desire of the individual to overcome internal contradictions, states of anxiety and cognitive dissonance, creative implementation of plans and programs of self-realization. The readiness of a future translator for self-development is determined by general and special knowledge, skills, mental processes, states and personality traits, and ultimately by the responsibility for the results of self-improvement and personal growth.

It was stated that that conceptual model would necessarily include professional readiness for performing the activity. Willingness is characterized by the different nature of the interconnections of its structural components (a cognitive component – knowledge of a foreign language, a linguistic one – linguistic competence, the component of implementation – communication skills). Considering the readiness of a student as a component of person's intercultural communication as a set of individually significant psychological factors of a specialist, we (taking into account the diagnostic goals) have identified the characteristics of different levels of the development of each of the factors of readiness, which we mean as a criterion basis for studying the phenomenon of students' readiness for organizing the process of successful intercultural communication. The first (a cognitive) component is considered in the context of this study as varying levels of foreign language acquisition. In fact, in our opinion, a cognitive component of readiness contains the linguistic competence of the person, as well as his/her communicative skills and the peculiarities of using them in the process of translation activity.

It is also important to emphasize that the state of readiness for foreign language communication should be attributed to the intellectual and volitional states of the individual, as its leading components are the desire to successfully solve communicative problems, show creativity and confidence in students' communicative skills, which, in turn, can be considered as a characteristic of mental and motor-volitional decision-making process, conscious management of one's own behavior during decision-making and implementation of thoughts. The formation of a state of readiness for foreign language communication means the creation of a system of motives, attitudes, which, having been updated if it is necessary, provides the future translator with the opportunity to effectively perform his/her functions in the process of the professional activity.

Students' readiness to perform the translation activity implied a professional competence of a specialist, such as knowledge of linguistic material, knowledge of ways, techniques and means of actualization of this knowledge in a particular situation, a high level of the development of skills of listening, speaking, writing in a foreign language. The readiness of a specialist to perform translation activities implies his/her ability to exhibit a high level of thinking and cognitive activity, independence and self-organization in solving communicative and cognitive tasks and problems. It was determined that different levels of mastering the system of necessary knowledge, skills, different degrees of the activity and autonomy of the person deals with different degrees of readiness of the translator to make independent prudent decisions and carry out independent actions connected with the activity of the interpreter.

We emphasize that a specialist's readiness for professional activity contains three components: a) motivational readiness; b) meaningful readiness; c) operational readiness. Considering that the professional activity of the translator is characterized by axiological orientation, it is stated that the translator's readiness for professional activity will also contain the fourth component, we call it "valuable readiness".

Taking into account ***the second (axiological) indicator of students' readiness*** for intercultural communication, linguistic knowledge, skills and abilities, we also meant that this axiological index should include values orientations, which will characterize to a great extent moral values of the student. For the translator, the axiological indicator of readiness to perform translation

activities is dominant, because the value orientations of the specialist determine the motivation of the subject's activity, the orientation of his/her interests and aspirations.

The conceptual model of the professional development of a future translator also includes professional competence, which, in turn, includes certain specific competences that provide the translator with the ability to perform professional activities. It should be noted that professional competence is a set of interconnected knowledge, qualities, components of experience, characteristics of personality abilities that are some set in relations to the processes of the professional activity. Also, the professional development of a translator, to our mind, depends to a large extent on the development of a specialist's translation consciousness. The conceptual model of professional formation of a future translator is shown on Fig. 1.

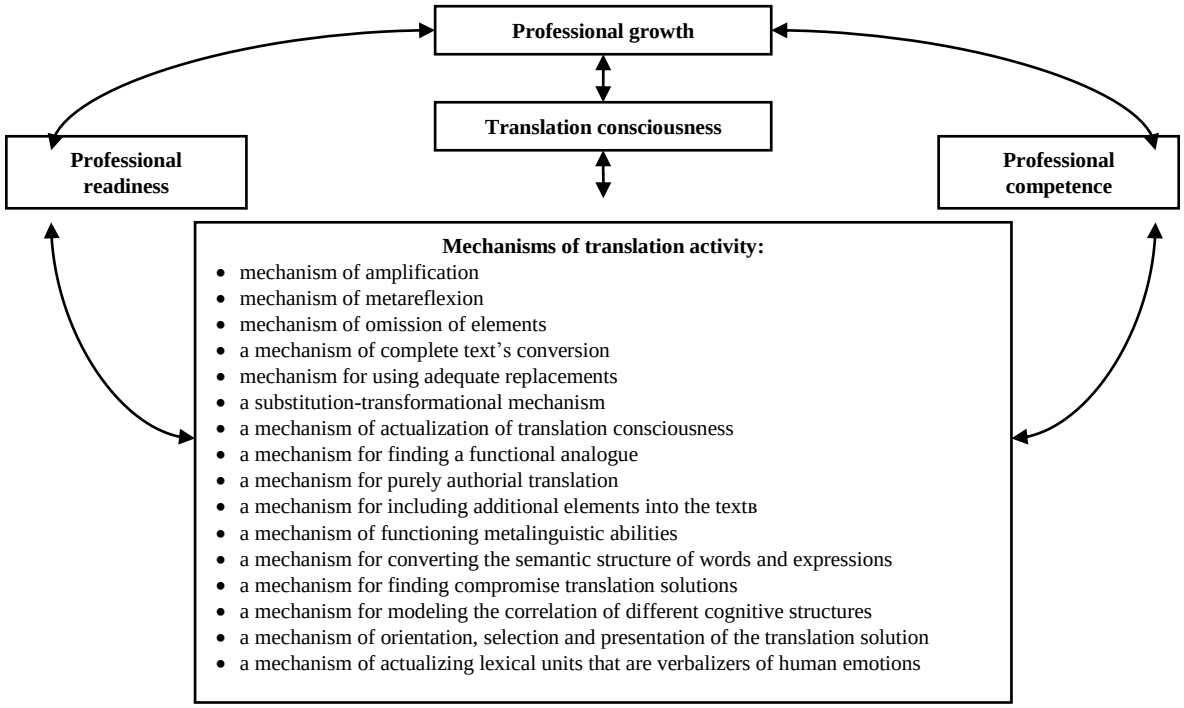


Fig. 1. Conceptual model of professional formation of future translator

One of the main differences between a man and the world of surrounding environment, the distinction that reflects the person's physiological, pedagogical and social development is the presence of a special psychic process, which we call "speech". Speech is a process of communication by people through the language (Crookes, 1989). In order to be able to speak and to understand the speech of others, you need to know the language and be able to use it.

In Psychology it is possible to share the concepts of "a language" and "a speech". The language is a system of conditional symbols which transmit the combination of sounds that have a certain meaning and the special meaning for all people of all over the world. Language is made by a society and it is a form of reflection in the public consciousness of people of their social existence. Each language is formed in the process of communication of people, but at the same time it is a product of socio-historical development. Each carrier of the language becomes a potential source of the development and modernization of the language.

Unlike the language, speech is called the verbal process of communication itself, which can be proceeded in a form of a message, a statement, a question, the order of words, phrases and sentences. From a psychological point of view communication through the language is a less complex phenomenon than speech itself. In order to convey certain information through speech, it is necessary not only to pick up corresponding words that have a certain meaning, but also to specify them. Any word is a some specific form of generalization, so in the speech it should be narrowed down to a certain level or a content. This can be achieved by entering a word into a particular context. In addition to the content that we transmit with verbal meanings, our speech also expresses

our emotional attitude to what we are talking about. This phenomenon is called the emotional and expressive side of speech, due to the tone of the sound of words, which we use to pronounce the expression we express. Lastly, speech can also have a psychological side, since the speech often contains a meaningful subtext that reflects the purpose (or the motive of speech), which was associated with one or another statement.

Thus, from the psychological point of view communication is a complex and multifaceted process. The present state of speech was preceded by a long process of phylogenetic development of a man. It should be noted that speech is a specific type of human activity. Speech and with it the language appeared for the first time in a human society. The speech in its development has the following psychologically determined stages:

- complex kinetic speech (similar to the speech of animals);
- manual (kinetic) speech (separation of speech movements from actions and their use as the means of communication);
- sounds having been articulated by speech of people (sound speech and thinking separated from direct actions);
- written speech (Booth, MacWhinney & Harasaki, 2000).

Thus, speech of people is a product of socio-historical development, during which speech began to perform a number of functions and it is occupied as one of the most significant places in the mental and social life of a man. Human speech has a variety of forms. But no matter what form of speech we use, it will relate to one of two main types of speech: oral or written ones. So called «primary form» of speech is speech in the form of conversation. Such speech is called *colloquial or dialogical*, which is actively supported by the partner of communication. Usually two people take part in the conversation, using the simplest forms of the language and its expressions. As a result, spoken speech in the psychological paradigm is the simplest form of speech. It does not require expanded speech, as the partner of communication in the process of speaking is well aware of what has been being said and can be added to the expression according to the sense of the sentence that another person said. In such cases, one word can replace the whole expression.

The other form is the speech of one person it is while the listeners only perceive the speech of the speaker, but directly do not take part in the process of communication. Such a speech is called monologue. Monologue speech from a psychological point of view is more complex than dialogical. It requires from the speakers the ability to communicate, consistently to express their thoughts. At the same time, he/she (the speaker) has to evaluate how the learners are assimilated with the information that he/she transmits, that is he/she has to follow not only when the speech is spoken in the audience. As it was noted above, dialogical and monologue speech not only have external differences, but also psychological ones. Thus, for example, a monologue can have such an external form as a dialogue, that is the scientists periodically refer to the listeners or to the imaginary opponent. These two types of spoken speech can also be characterized from the point of view of the speaker or the listener. In this case it is accepted to speak about the activity or passivity of speech in general. The active form of speech is the speech of the speaker, in this case the speech of the listener appears in a passive form. The fact is in that when we listen to another person we speak some words about the person himself/herself. At the same time, it does not manifest itself, although the speech activity is present. As well-known psychologists point out, children develop active or passive forms of speech at the same time. The child at first learns to understand the speech of others, and only then he/she begins to speak himself/herself. But even when the people became elder they are differed by the level of the development of active and passive forms of speech. It often happens that a person understands the speech of other people well, but poorly presents his/her thoughts. Conversely, a person can speak well enough, but he/she can not listen to others at all.

A completely different kind of speech is writing. Written language differs from the oral one by the fact that it is depicted graphically, with the help of written signs. Written speech also has psychological differences from oral one. In such a way in oral speech words follow one after another, that is, when one word sounds, the previous one is no longer perceived either by a speaker or by a listener. In writing both the persons who write and the readers who are able to perceive a number of words – both they need it they can return to a few lines or pages back. This creates

certain benefits of writing over oral speech. Thus, written speech is easier to perceive, on the one hand, and written speech is a more complex form of speech, on the other form. It requires a more thoughtful construction of the expressions, more accurate presentation of ideas, because we are not able to provide an emotional color to written speech. In addition, the process of forming and expressing opinions are not the same things. This is evidenced by that fact that it is easier for one people to convey their opinions in writing, and to others – to present them orally.

Scientists allocate another type of speech – a kinetic one. Psychologists note that such a type of speech has been for people since ancient times. At first it was the basis and, probably, the only type of speech, which is fulfilled all the speech functions. Over the times, this type of speech has lost its functions and today it is used only as emotionally-expressive elements of speech which are gestures. Very often we accompany our speech with gestures, which gives it additional emotional expressiveness. But there are quite large groups of people for whom kinetic speech remains a main form of speech. Here we are talking about people who from their birth or those ones who have lost their ability to speak and to listen. But in this case the kinetic speech is significantly different from the kinetic speech of the ancient man. It is more developed and has integral system of sign signals.

Scientists also consider it appropriate to talk about another two types of speech: *internal and external* ones. In the opinion of psychologists, *internal speech* is primarily connected with ensuring the process of thinking with the process of communication, exchange of information. This phenomenon is very complex from a psychological point of view, which provides interconnection both of speech and thinking.

It should also be noted that any type of speech, including oral and written ones, has its purpose, and it performs certain functions. The *main functions of speech* are utterance, influence, message, designation.

The function of the utterance is that one, when by means of speech a person expresses his/her attitude to a certain subject, a phenomenon to himself/herself. In expressing our attitude to something in speech, it has a certain emotional color, which promotes the understanding of our attitude towards the subject in questions.

The function of influence is that by means of speech we try to induce another person or a group of people to a certain action or to a form the listeners present a certain point of view on something. Typically, this speech function is carried out through an order. This process we call persuasion.

The function of message is characterized by the exchange of thoughts and information between people who are using words. This feature ensures the process of communication between people. During these contacts we organize not only the exchange of information, but also our interaction. We note that it was this function in the historical plan which is the main source of human speech development.

The function of the notation is the ability to name objects and phenomena. Thanks to this function we are able to think abstractly, as well as to exchange information with another person. According to scientists, the implementation of this function became possible only at the highest degree of speech development. Graphically all types of speech can be presented on Figure 2.

We also highlight *the function of prediction* that characterizes the person's ability to make assumptions about the subsequent conversation, the communication of two or more people through the mechanism of anticipation. This function, in our opinion, is the most important in terms of mastering a spoken foreign language, because expressions in a non-native language are often impossible to construct in the absence of anti-cycling patterns of personality thinking. In the future we will proceed from this assumption in our presentation of the theoretical material, as well as in the experimental part of the research. In general, a dialogue as a form of speech communication is the communication of two subjects with the help of a language. But from the point of view of the content side, dialogues vary significantly depending on the goals and objectives that the participants seek to achieve from the language load (the choice of the vocabulary, a style, a language, etc.) and other factors.

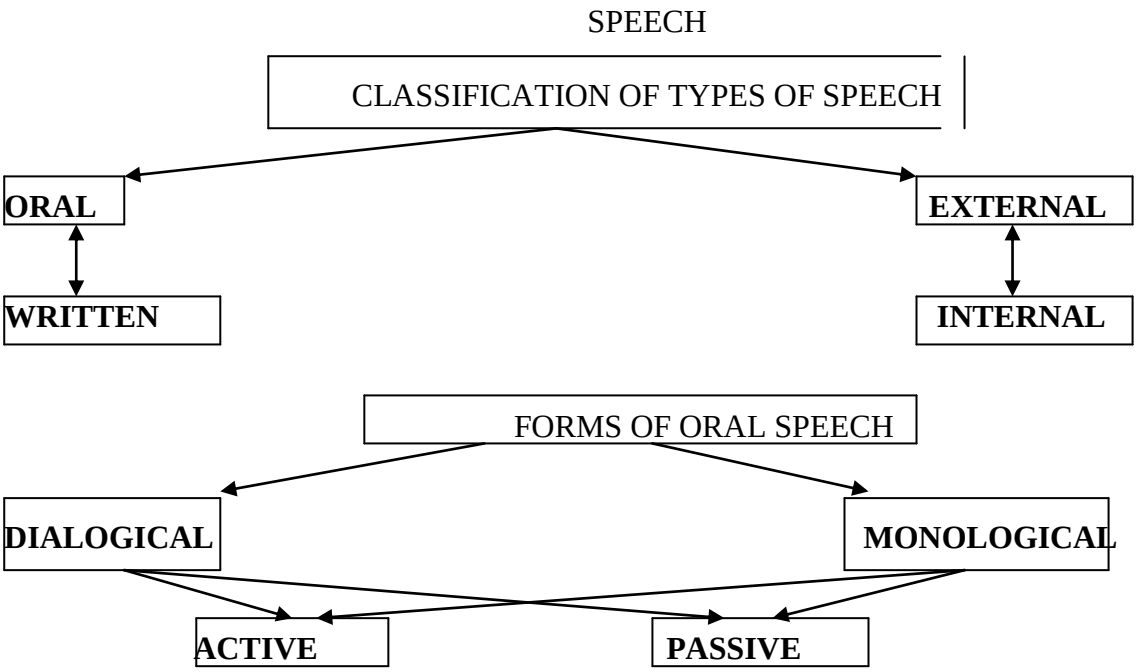


Fig. 2. Classification of types of speech

Thus, the dialogue is a process of mutual communication, when the replica changes with the answer to this replica and there is a constant change of roles. If one of the partners of communication refuses to replicate, then the dialogue turns into a monologue. If both forms refuse, then the communication stops. The linguistic behavior (Mykhalchuk & Kryshevych, 2019) of each participant in the dialogue can be divided into some tact: one tact is speech, the other one is silent. These cycles are constantly changing each other, which suggests that dialogue to be as a rhythmic process. Moreover, the ratio of speech and silence are a stable characteristics of a man.

We distinguish *two classes of dialogues*: informational and interpretive ones. *Informational dialogue* is a form of communication, in which participants before the beginning of communication have a gap in knowledge. Interpretative dialogue is characterized by the fact that participants have approximately the same level of knowledge, but they receive a different interpretation of textual information. Thus, one of the main conditions of dialogical communication is outgoing (at least a small) gap in knowledge. That is, if the participants do not inform one another with new (unknown) information on the subject of the dialogue, and conversely students will begin to exchange well-known truths. In this case the dialogue will not take place.

Sufficient informative dialogue is achieved not only due to the novelty of the information having been reported, but also with the help of linguistic means, which emphasize a new aspect in the perception of well-known information. But excess informativity is just as harmful to speech communication as non-informative. That is, a message with a complete description of the outside world is contrary close to a normal communication, because it is almost impossible to distinguish meaningful information from it. Therefore, the ability to duplicate information is a dominant indicator of speech culture. We should understand that low informativeness does not always indicate in practice the lack of communicative competence. This argument can be a consequence of the unwillingness of the partner to participate in a dialogue. The formal meaning of those verbal cliches, by the help of which people exchange their thoughts in public places, in transport, etc. The etiquette forms of such cliches are: “Hello!”, “How is your life?”, “How are you?”, and they are not implied and implicated in a dialogue speech.

Another important condition for a dialogue is a great need for providing communication. It is arosen in a situation where the knowledge and the subject of communication are inadequate. The presence of a partner in this situation, which is real or potentially a source of unknown information, makes a dialogue like the emergence. Such condition as determinism is the observance of causes and effects in their direct and indirect connections. We’d conclude that when some events are

discussed at the lessons, there must be some reasons and causes, and effects must be connected and not be arbitrary. The rupture of these links will lead to a disturbance of prognostic communication.

The next condition for prognostic communication in general and dialogical in particular is the requirement of general memory. Under this condition, those people who participate in the process communication must have at least the minimum stock of information about the past. For providing a dialogue as actualize specific characteristics of different forms of communication it is necessary at least to present *a general subjective language knowledge*. That is the dialogue which does not happen if the partners of communication speak different languages and if one of the partners fills the language with terminology, borrowed vocabulary or any other vocabulary that is not in the active stock of the vocabulary of another person, and in other cases there is lack of general knowledge.

Equally important for *prognostic dialogue* is its semantic connivance. In such a way the replies of the participants in a prognostic dialogue should have a semantic link with the topic of the dialogue, otherwise the dialogue has no meaning. Summing up everything that it was discussed in this article, it is possible to draw some conclusions about the conditions that are required for *the effective prognostic dialogue*. In order for such kind of a dialogue the following conditions should be available: a gap in knowledge; a need for communication; the observation of causative links; total memory; general language knowledge; semantic connectivity.

Conclusions and perspectives of further researches. So, we distinguish two levels of *prognostic communication* that apply to speech communication in general: the *effective (informational) and business (convention)*. Professional development of the person takes place through qualitative changes that facilitate the emergence of a completely new level of its integrity. The latter involves qualitative changes in the characteristics of the person, the transformation personal characteristics which have already been formed, fairly consistent guidelines, values orientations, motives of behavior under the influence of constantly changing social relations. Also, the professional development of the person is carried out as a result of restructuring its orientation. At the same time, the professional orientation of the person is the result of a contradictory combination of socialization, that is emphasized on the mastery of a person with socially significant experience and culture and provide individualization (the process of the development of intelligence, will, aesthetic taste, creative abilities of the person, etc.). In the process of professional development of the person occurs the formation of the subject's integrity. This integrity consists of: 1) subordination of all elements of the structure of the personality, the subject's orientation, which ensures the continuity, the length of all periods of person's professional development; 2) to acquire the necessary professionally significant qualities, properties and characteristics.

To a large extent, significant features of the professional formation are found in the process of finding the person's individual ways of performing professional activity, which is accompanied by the formation of individual personally meaningful (including creative experience), professional self-consciousness, a system of professional motives, personal meanings, values and senses. The analysis of scientific researches, which in one way or another one deals with the problem of professional formation, shows the unity of researchers' opinions that professional formation is a dynamic process of transformation (or restructuring) personal and professional qualities, characterized by self-determination, self-improvement, self-education, self-actualization, self-realization, actually shaping one's consciousness. Thus, professional development can be showed as a long process of mastering the profession. Thus, the analysis of the scientific literature indicates that the process of professional formation can be represented in two ways: the scheme of procedural reproduction (as a temporary sequence of stages, periods, parts) and the structure of professional activity (as a set of ways and means of performing professional activity, when their compliance is not a temporary determination, but a targeted presentation and realization). Professional formation is also understood as the development of person's professional competence, as a process of mastering the means of solving professional problems and tasks, as well as mastering models of making professionally significant decisions. These models will be built in further our researches.

REFERENCES

Aleksandrov, A. A., Memetova, K. S., & Stankevich, L. N. (2020). Referent's Lexical Frequency Predicts Mismatch Negativity Responses to New Words Following Semantic Training. *Journal of Psycholinguistic Research, 49,* 187-198. Vzyato z https://doi.org/10.1007/s10936-019-09678-3.

Arbuthnott, K., & Frank, J. (2000). Executive control in set switching: Residual switch cost and task-set inhibition. *Canadian Journal of Experimental Psychology,* 54, 33-41. Vzyato z https://doi.org/10.1037/h0087328.

Booth, J. R., MacWhinney, B. & Harasaki, Y. (2000). Developmental differences in visual and auditory processing of complex sentences. *Child Development,* 71 (4), 981-1003.

Crookes, G. (1989). Planning and interlanguage variation. *Studies in Second Language Acquisition,* 11, 367-383. Vzyato z https://doi.org/10.1017/s0272263100008391.

Dijkgraaf, A., Hartsuiker, R. J. & Duyck, W. (2017). Predicting upcoming information in native-language and non-native-language auditory word recognition. *Bilingualism: Language and Cognition, 20* (5), 917-930.

Dubovyk, S. H., Mytnyk, A. Ya., Mykhalchuk, N. O., Ivashkevych, E. E., & Hupavtseva, N. O. (2020). Preparing Future Teachers for the Development of Students' Emotional Intelligence**.** *Journal of Intellectual Disability - Diagnosis and Treatment, 8 (3),* 430-436. Vzyato z https://www.lifescienceglobal.com/journals/journal-of-intellectual-disability-diagnosis-and-treatment/volume-8-number-3/82-abstract/jiddt/4038-abstract-preparing-future-teachers-for-the-development-of-students-emotional-intelligence.

Green, D. W. (1998). Mental control of the bilingual lexico-semantic system. *Bilingualism: Language and Cognition,* 1 (2), 67-81.

Mykhalchuk, N., & Bihunova, S. (2019). The verbalization of the concept of "fear" in English and Ukrainian phraseological units. *Cognitive Studies | Études cognitives*, 19, 11. *Warsaw*. Vzyato z https://doi.org/10.11649/cs.2043.

Mykhalchuk, N. O., & Ivashkevych, E. E. (2019). Psycholinguistic Characteristics of Secondary Predication in Determining the Construction of a Peculiar Picture of the World of a Reader. *Psycholinguistics. Psykholinhvistyka. Psykholynhvystyka. Psykholohiya, 25 (1),* 215-231.Vzyato z https://doi.org/10.31470/2309-1797-2019-25-1-215-231.

Mykhalchuk, N., & Khupavsheva, N. (2020). Facilitation of the Understanding of Novels by Senior Pupils as a Problem of Psycholinguistics. *Psycholinguistics. Psykholinhvistyka. Psykholynhvystyka. Psykholohiya, 28 (1),* 214-238. Vzyato z https://doi.org/10.31470/2309-1797-2020-28-1-214-238.

Mykhalchuk, H. O., & Kryshevych, O. (2019). The peculiarities of the perception and understanding of Sonnets written by W.Shakespeare by the students of the Faculty of Foreign Languages. *Psycholinguistics. Psykholinhvistyka. Psykholynhvystyka. Psykholohiya, 26 (1),* 265-285. Vzyato z https://doi.org/10.31470/2309-1797-2019-26-1-265-285.

Mytnyk, A., Matvienko, O., Guraliuk, A., Mykhalchuk, N., & Ivashkevych, E. (2021). The development of constructive interaction skill as a component of social success of junior pupil. *Rēzeknes Tehnoloģiju akadēmija. Proceedings of the International Scientific Conference,* II, 387-401. Vzyato z https://doi.org/10.17770/sie2021vol2.6406.

Ернест Івашкевич
кандидат психологічних наук, старший викладач
кафедри практики англійської мови Рівненського
державного гуманітарного університету, перекладач
https://orcid.org/0000-0001-7219-1086

DOI https://doi.org/10.35619/praprv.v1i16.214

ПАРАДИГМА ДІАЛОГІЧНОЇ ВЗАЄМОДІЇ ЯК ШЛЯХ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ МАЙБУТНЬОГО ПЕРЕКЛАДАЧА

Анотація *В статті показано, що професійне становлення особистості відбувається шляхом якісних змін, що фасилітують виникнення зовсім нового рівня її цілісності. Останнє передбачає якісну зміну характеристик особистості, перетворення вже сформованих, досить сталих настановлень, ціннісних орієнтацій, мотивів поведінки під впливом постійно змінюваних суспільних відносин. Також професійний розвиток особистості здійснюється в результаті перебудови її спрямованості. Разом з цим, професійна спрямованість особистості є результатом суперечливого поєднання соціалізації, тобто опанування людиною соціально значущим досвідом і культурою, та індивідуалізації (процесу розвитку інтелекту, волі, естетичного смаку, творчих здібностей індивіда тощо). В процесі професійного становлення особистості відбувається і становлення її цілісності. Ця цілісність полягає у: 1) підпорядкуванні всіх елементів структури особистості її спрямованості, яка забезпечує безперервність, наступність та поступальність всіх періодів її розвитку; 2) набутті необхідних професійно значущих якостей, властивостей та характеристик. Доведено, що великою мірою значущі особливості професійного становлення виявляються в процесі знаходження людиною індивідуальних способів виконання професійної діяльності, що супроводжується формуванням у індивіда особистісно значущого (в тому числі – творчого досвіду), професійної самосвідомості, системи професійних мотивів, особистісних смислів, значень і цілей. Аналіз наукових публікацій, в яких так чи інакше розглядається проблема професійного становлення, свідчить про єдність думок дослідників стосовно того, що професійне становлення є динамічним процесом перетворення (чи перебудови) особистісних і професійних якостей, який характеризується самовизначенням, самовдосконаленням, самоосвітою, самоактуалізацією, самореалізацією та власне формуванням своєї самосвідомості. Таким чином, професійне становлення можна розглядати як досить тривалий у часі процес оволодіння професією.*

Отже, процес професійного становлення може бути представленим двома способами: за схемою процесуального відтворення (як тимчасова послідовність ступенів, періодів, стадій) і за структурою професійної діяльності (як сукупність способів і засобів виконання професійної діяльності, коли їхнє дотримання має не тимчасову, а цільову детермінацію). Під професійним становленням ми розуміємо формування професійної компетентності як процес оволодіння засобами розв'язання професійних задач та завдань, а також опанування моделями прийняття професійно значущих рішень. Виокремлено основні стадії професійного становлення фахівця: підготовча (довузівська) стадія, пов'язана суто з вибором професії; початкова (вузівська) стадія, під час якої формуються професійно важливі уміння, характеристики та властивості особистості; основна (післявузівська) стадія як період розвитку особистісних якостей людини, що фасилітують її повну самореалізацію в професійній діяльності. Саме на цьому етапі відбувається становлення особистості професіонала. Зазначено, що професійне становлення особистості є цілісним процесом, який динамічно розгортається в часі та просторі, триває від формування професійних намірів до повної реалізації себе у творчій професійній діяльності, основною суперечністю якої є протиріччя між сформованими властивостями особистості і об'єктивними вимогами провідної діяльності, значення якої полягає в тому, що вона має зумовлювати подальший особистісний розвиток. Реалізуючи себе в провідній діяльності, особистість поступово змінюється, що призводить до перебудови мотивів своєї провідної діяльності, до формування нових властивостей, якостей та характеристик людини, які є надзвичайно важливими та значущими для здійснення професійної діяльності.

Ключові слова: *діалогічна взаємодія, професійний розвиток, творча професійна діяльність, професійні наміри, професійна компетентність, творчий досвід.*

Стаття надійшла до редакції 22.04.2021 р

УДК 159.9.07 - 053.4 (045)

Каряка Інна
кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри педагогіки та психології професійної освіти
Національного авіаційного університету
https://orcid.org/0000-0002-9570-7660

Хорощак Юлія
здобувач вищої освіти спеціальності 053 «Психологія»
освітньо-професійної програми «Практична психологія»
Національного авіаційного університету

DOI https://doi.org/10.35619/praprv.v1i16.220

ПІСОЧНА ТЕРАПІЯ ЯК ЗАСІБ ЗНИЖЕННЯ ТРИВОЖНОСТІ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Анотація. *У статті розкрито сутність поняття «тривожність», а також проаналізовано основні чинники виникнення даного явища, особливості його протікання, охарактеризовано особливості прояву поведінки дітей з тривожністю: агресія та фантазування. Висвітлено відмінності тривожної поведінки дівчат та хлопців старшого дошкільного віку та проаналізовано наслідки закріплення даної характеристики. Актуалізується проблема корекції тривожності у дітей дошкільноого віку, адже в даний період існує ризик закріплення її як властивості особистості.*

Також в статті описується проведене експериментальне дослідження спрямоване на корегування тривожної поведінки дітей старшого дошкільного віку методами пісочної терапії. Надаються результати проведеного дослідження, розглядається методичний інструментарій, за яким воно здійснювалося, наводиться кількісний та якісний аналіз отриманих даних, а також описуються підсумки дослідження – порівняння результатів до проведення психокорекції та після. За аналізом результатів дослідження, констатується наявність кількісних змін в результатах до та після корекції, що доводить ефективність використання технік пісочної терапії при роботі з даною віковою групою. З'ясовується, що рівень самооцінки, особливості дитячо-батьківських стосунків та психологічний клімат у сім'ї є основними чинниками формування тривожної поведінки дітей старшого дошкільного віку.

Ключові слова: *пісочна терапія, тривожність, дошкільний вік.*

Постановка проблеми. Актуальною проблемою сучасної психологічної практики виступає тривожність дітей дошкільного віку, адже даний феномен негативно впливає не лише на емоційне самопочуття дитини, а й знижує рівень функціонування психічної активності в цілому: негативно впливає на формування самооцінки та рівня домагань дитини, пригнічує потяг до навчання, сприяє прояву ригідності мислення, гальмує творчі здібності та уяву, дезорганізовує продуктивність пам'яті, тощо. Все це сприяє формуванню деструкції психічної діяльності дитини, гальмує її особистісний розвиток і, як наслідок, може призвести до патопсихологічних розладів. Відповідно до цього, слід зазначити, що на сьогоднішній день, серед засобів, які застосовують з метою профілактики і корекції тривожності у дітей дошкільного віку найбільш вживаними є такі методи: метод зняття нервово-м'язової напруги (Буянов,1990; Габурєєва, 2000); прийоми прогресивної релаксації (Ассаджолі, Левіс, Левіс); психогімнастика (Ємельянов,1997; Ісуріна, 1982); психогімнастика, метод систематичної десенсибілізації; техніка аутогенного тренування; метод соціально-психологічного навчання; метод психотерапії, ігротерапія, казкотерапія, лялкотерапія, арт-терапія та її різновиди і т.д. Проте, на нашу думку, одним із

найефективніших методів впливу для зниження тривожності у дітей даної вікової категорії є пісочна терапія, поліфункціональність впливу якої розповсюджується на всі канали психічної активності дитини: перцептивної, когнітивної, емоційної, поведінкової та особистісної сфери.

Аналіз останніх досліджень проблеми. Вивчення даної тематики здійснювалося рядом вчених, науковий інтерес яких стосується пошуку причин, ознак, прояву та наслідків тривожної поведінки. Так, російський психолог Прихожан (2000) розглядає тривожність, як особистісне утворення, яке має когнітивний, емоційний і операціональний аспекти. Науковець зауважує, що тривожності властива всім людям і є необхідною для оптимального пристосування людини до умов життєдіяльності. У свою чергу, Ханін (1980) розрізняє тривожність як ситуативну тривожність, що виникає як реакція людини на різні, найчастіше соціально-психологічні стресори та особистісна тривожність, що проявляється в схильності людини сприймати загрозу своєму «Я» в різноманітних ситуаціях і реагувати на ці ситуації включенням ситуативної тривожності. На думку Немова, тривожність визначається як властивість людини переходити у стан підвищеного занепокоєння, відчувати страх і тривогу в специфічних соціальних ситуаціях (2001, с. 631). У психологічному словнику Петровського і Ярошевського тривожність розглядається як схильність індивіда до переживання й тривоги, що характеризується низьким порогом виникнення реакції тривоги (1985, с. 292). Кононко (2004) та Колосова (2004) зазначають, що порушення стосунків між батьками та дисгармонія в дитячо-батьківських стосунках сприяє формуванню емоційної нестійкості у дитини, порушує її соціальні орієнтири, руйнує довіру до світу та можливість вільного спілкування з оточуючими формує дитячу тривожність. На думку Перлза «...формула тривоги дуже проста: тривога – це пролом між зараз і потім» (1995, с. 145).

Відповідно до цього, можна сказати, що тривожність є негативним емоційним переживанням людини, що пов'язане з передчуттям небезпеки. Поряд зі страхом і надією остання розглядається, як особлива, випереджаюча емоція це і пояснює її особливе становище серед інших емоційних явищ.

Мета статті: теоретично обґрунтувати та експериментально дослідити особливості впливу пісочної терапії на зниження тривожності дітей старшого дошкільного віку.

Виклад основного матеріалу дослідження. Вивчення тривожності є одним із актуальних питань сучасної психологічної науки. Тривожність у дітей старшого дошкільного віку розглядається в широкому контексті, зокрема виділяють такі чинники її формування як: соціальна ситуація розвитку дитини, особливості сімейних стосунків та взаємодія педагогів з дітьми в процесі виконання різних видів діяльності.

Якщо серед усіх якостей дитини значний прояв має тривожність, то як наслідок, в поведінці дошкільника неодмінно будуть виникати прояви страхів, та можуть виникати невротичні риси, як частина тривожної поведінки. Риса характеру – тривожність – це песимістична настанова на життя, коли вона виникає, уявлення дитини про життя стає наповнене погрозами і небезпекою. Невпевненість породжує тривожність і нерішучість, а вони, в свою чергу формують відповідний характер. У емоційному настрої тривожності переважає почуття страху, хвилювання вчинити не правильно, не відповідати загальноприйнятим вимогам і нормам розвивається ближче до 7 й особливо 8 років при великій кількості нерозв'язних страхів, що йдуть із більш раннього віку. Головним джерелом тривог для дошкільників і молодших школярів виявляється сім'я. Надалі, вже для підлітків така роль сім'ї значно зменшується; проте вдвічі зростає роль школи.

Слід також зазначити, що інтенсивність переживання тривоги, рівень тривожності у хлопчиків і дівчаток різні. У дошкільному віці хлопчики більш схильні до тривожості, ніж дівчата. Це пов'язано з тим, з якими ситуаціями вони пов'язують свою тривогу, як її пояснюють, чого побоюються. І чим старше діти, тим помітніше ця різниця. Дівчата частіше пов'язують свою тривогу з іншими людьми. До людей, з якими дівчата можуть пов'язувати свою тривогу, відносяться не тільки друзі, рідні, вчителі, дівчата бояться так званих «небезпечних людей» – п'яниць, хуліганів і т.д. Хлопчики ж бояться фізичних травм,

нещасних випадків, а також покарань, які можна очікувати від батьків або поза сім'єю: вчителів, директора школи і т. д.

Щодо наслідків тривожності, то варто зазначити, що дана особливість, цілком не впливає на інтелектуальний розвиток дитини, проте високий ступінь тривожності може негативно позначитися на формуванні дивергентного (тобто креативного, творчого) мислення, адже для творчості особливо важливими є такі риси, як відсутність страху перед новим, невідомим. Позитивним моментом, можна вважати, те, що тривожність у старших дошкільників не є стійкою рисою характеру й відносно оборотна при проведенні відповідних психолого-педагогічних заходів, а також можна істотно знизити тривожність дитини, якщо педагоги й батьки, що виховують його, будуть дотримуватися потрібних рекомендацій. Ми провели експериментальне дослідження, учасниками якого стали 40 осіб даного віку, які є вихованцями дитячих навчальних закладів м. Києва, з метою виявлення рівня сформованості тривожності у дітей старшого дошкільного віку. У процесі роботи нами було використано ряд психодіагностичних методик: тест «Вибери потрібне обличчя» (авт. Теммл, Доркі, Амен), «Сходинки» (авт. Щур) та «Малюнок сім'ї».

За результатами методики на визначення рівня тривожності «Вибери потрібне обличчя» було констатовано, що 70% дітей мають середній рівень тривожності, 30% – високий рівень особистісної якості. Низького рівня сформованості тривожності виявлено не було. Як відомо, діти з середнім рівнем тривожності не відчувають себе повністю захищеними. Вони турбуються з приводу самотності та негативних взаємин з батьками і однолітками. Все ж тривожні переживання простежуються у них лише час від часу, ситуативно. Ці діти рідко йдуть першими на контакт, не проявляють ініціативу, спокійно поводять себе під час ігрової діяльності та спілкування. Третина респондентів, які мають високий рівень сформованості тривожності, мають труднощі в адаптації. Вони відчувають дискомфорт у незнайомому оточенні, постійну тривогу та небезпеку, є схильними до переживань страхів (як реальних, так і уявних), мають труднощі у стосунках.

За результатами методики «Сходинки» було констатовано, що 60% досліджуваних мають завищену самооцінку. 40 % дітей мають адекватну самооцінку. Заниженої самооцінки в учасників дослідження не виявлено. За результатами діагностичних спостережень встановлено, що діти з завищеним рівнем самооцінки є більш демонстративними, орієнтуються на бажане, не здатні реально оцінювати власні сили, їм притаманна стійкість і недостатня адекватність. Досліджуваним з адекватною самооцінкою притаманне адекватне ставлення до власних успіхів та невдач. Вони чітко пояснюють свої дії, посилаючись на реальні ситуації і досягнення.

Щодо визначення особливостей взаємовідносин у сім'ї та стилю дитячо-батьківських зв'язків, діагностика яких було проведено за допомогою методики «Малюнок сім'ї» було виявлено, що 90% досліджуваних мають позитивні (теплі) взаємини у сім'ї, 10% осіб мають нейтральні стосункт. Майже всі діти проживають в повних сім'ях. Стосунки між членами сім'ї характеризуються теплотою та довірою. На дитячих малюнках члени сім'ї зображені на близькій відстані, тримаючись за руки. Це говорить про психологічне благополуччя, яке панує в родині, включеність дитини у сімейний колектив. Переважна більшість дітей намалювали себе між батьками, чим підтвердили тісні зв'язки у спільноті. Незначна частина досліджуваних намалювала своїх рідних віддалено, це може говорити про «дистанцію», яку дитина помічає в житті і виділяє її. В окремих малюнках спостерігався пропуск одного з батьків, що може свідчити про відсутність уваги, або напружені стосунки. На цих малюнках багато темних кольорів, штрихувань, посторонніх людей та предметів. На нашу думку це свідчення існування певної напруженості у мікрокліматі сім'ї.

Одним із дієвих засобів роботи з тривожністю у дітей дошкільного віку виступає пісочна терапія, теорія якої вперше була сформульована швейцарським психоаналітиком Карлом Густавом Юнгом. Центральне уявлення про можливості пісочної терапії сформульоване так: «Взаємодія з піском надає клієнту нагоду позбутися від психологічних травм за допомогою перенесення зовні, на площину пісочниці, фантазій і формування відчуття зв'язку і контролю над своїми внутрішніми мотивами. Встановлення зв'язку з

несвідомими мотивами, особливо з архетипом самозвеличення, та їхнє вираження в символічній формі значною мірою полегшують здорове функціонування психіки».

Взаємодія дітей у групі з використанням технік пісочної терапії створює позитивний ефект на емоційний стан учасників: гіперактивних дітей даний метод терапії заспокоює, скутих – розслаблює, тривожних – заспокоює, агресивних – втихомирює. Пісок – це унікальна, натуральна речовина, наділена якостями, які не можливо преоцінити та обрахувати. Також даний матеріал спроможний сформувати в уяві образи певного характеру, які мають лікувальну дію на психіку дитини.

Відповідно до цього, нами було розроблено корекційну програму щодо зниження рівня тривожності у дітей старшого дошкільного віку. Для її впровадження була сформована експериментальна група з 6 осіб, вибраних за результатами проведеного раніше дослідження.

Мета корекційно-розвивальної програми – здійснити профілактику тривожності; зняття емоційного та тілесного напруження, забезпечення можливостей для формування адекватної самооцінки. Програма розрахована на 6 занять по 30-55 хвилин кожне. Заняття проводиться 2 рази на тиждень.

Головними завданнями програми було:

- зниження загального рівня тривожності дітей;
- напрацювання навички вербалізація почуттів;
- удосконалення навички саморегуляції та самоконтролю;
- формування позитивного самосприйняття й підвищення впевненості дитини.

Переважна більшість вправ полягати у зображенні на піску різноманітних зображень, візерунків та форм , заохоченні взаємодії між дітьми через спільну діяльність та вербалізації почуттів та ідей. Загалом заняття бути спрямовані та зняття емоційного та м’язового напруження, зниження тривожності та розвитку навички комунікації. Тематичний план психокорекційної програми подано в таблиці 4.

Таблиця 4

Тематичний план програми

№	Структура заняття	Обладнання	Тривалість у хвилинах
1	Вправи: «Вітаю тебе, пісок!» «Піщані візерунки» «Закопування секретиків» «Переможемо страх»	ящик з піском, іграшки, геометричні форми, різні «чарівні камінці» предмети; магнітофон, запис із спокійною музикою.	8 10 10 5
2	Вправи: «Змійки» «Занурення рук в пісок» «Незвичайні сліди» «Сімейна гра» «Візерунки на піску»	ящик з піском, комплект фігурок повинен містити:тварин, рослин, будівлі, транспорт, людей.	5 5 5 10 10
3	Вправи: «Чарівний пісок» «Відбитки наших рук» «Пісочний дощик» «Тематичний світ»	ящик з піском, комплект фігурок повинен містити:тварин, рослин, будівлі, транспорт, людей.	5 8 10 10
4	Вправи: «Міна» «Візерунки» «У пісочній країні ідуть дощі» «Чарівна країна» «Комплімент»	ящик з піском, вода, розпилювач для води, комплект фігурок повинен містити:тварин, рослин, будівлі, транспорт, людей.	5. 8 8 10 5

5	Вправи: «Загадкові піщані сліди» «Відбитки» «Краплини пісочного» «Хто до нас приходив?»	ящик з піском, вода, розпилювач для води, іграшки, геометричні форми.	5 5 10 10
6	Вправи: «Чарівні камінці» «Хто до нас приходив?» «Пісочний дощ» «Живі камінці»	ящик з піском, вода, розпилювач для води, фігурки по вибору, природний матеріал; магнітофон, аудіокасета із спокійною музикою.	5 10 5 10

Перевірка рівня тривожності учасників експерименту після проведення розвивально-корекційної роботи засвідчила наявність позитивних зрушень у емоційній сфері дошкільників. Було зафіксовано позитивну динаміку зниження тривожності дітей старшого дошкільного віку. Відтак, можна сказати, що впроваджена психокорекційна програма з використанням пісочної терапії позитивно вплинуло на корегування тривожності у дітей старшого дошкільного віку. В учасників психокорекційної групи значно знизився рівень тривожності.Вони стали більш активними, в них покращився настрій. Діти почали більш вільно висловлюватися, демонструвати свої емоції та взаємодіяти між собою. Знизився також загальний рівень напруги в групі. Достовірність отриманих результатів підтверджена за допомогою t – критерія Стьюдента ($t = 5{,}1$; $p \leq 0{,}01$), що говорить про позитивну динаміку використання даного засобу при вирішенні проблеми тривожності дітей.

Висновки і перспективи подальших розвідок. У результаті проведення дослідження було виявлено, що застосування пісочної терапії в психокорекційній роботі з тривожними дітьми старшого дошкільного віку дає позитивні наслідки. Результати дослідження показали, що у більшості дітей експериментальної групи виявлені якісні позитивні зрушення щодо прояву тривожності та рівня самооцінки. У третини учасників корекційної групи тривожність знизилася до середнього рівня. Після проведення дослідження можна констатувати, що недостатня увага з боку батьків та проблеми в дитячо-батьківських взаєминах призводять до формування тривожного самовідчуття у дітей старшого дошкільного віку. Варто зазначити, що корекція даних станів необхідна для становлення гармонії у розвитку особистості дитини. Техніки пісочної терапії є ефективними для використання під час психокорекційної практики з старшими дошкільниками. Під час гри дитина опрацьовує обставини, що пошкоджують психіку, на символічному рівні та ліквідує негативний емоційний досвід під час творчого самовираження.

У перспективі подальших досліджень ми планує розробити психологічний тренінг для батьків та дітей старшого дошкільного віку, щоб позбутися основних причин виникання явища тривожності.

СПИСОК ПОСИЛАНЬ

Буянов, М. І. (1990). *Тайны детской психотерапии*. Москва: Прометей.

Габуреева, Г. Ш. (2000). Основные аспекты проблемы тревожности в психологии. *Тонус*, 5, 32-39.

Гарбузов, В. И. (2001). *Неврозы и психотерапия*. Санкт-Петербург: Сотис.

Емельянов, Ю. Н. (1997). *Социально-психологическое проектирование в педагогике*. Москва.

Захаров, А. И. (2000). *Дневные и ночные страхи у детей.* Санкт-Петербург.

Изард, К. Э. (2008). Страх и виды тревожности. *Тревога и тревожность* (с. 109-123). Санкт-Петербург.

Исурина, Г. Л. (1982). Динамика системы отношений больных неврозами в процессе групповой психотерапии. *Исследования механизмов и эффективности психотерапии при нервно-психических заболеваниях* (с. 57-63). Ленинград.

Козлюк, О. А. (2010). Роль сім'ї у вихованні гуманістичної спрямованості спілкування дітей старшого дошкільного віку. *Збірник наукових праць Бердянського державного педагогічного університету. Педагогічні науки*, 3, 87-91.

Колосова, С. Л. (2004). *Детская агрессия*. Санкт-Петербург.

Кононко, О. Л. (2004). *Соціально-емоційний розвиток особистості (в дошкільному дитинстві)*. Київ.

Петровский, А. В., & Ярошевский, А. В. (Ред.). (1985). *Краткий психологический словарь*. Москва: Политиздат.

Немов, Р. С. (2001). *Психология* (Т. 3). Москва: ВЛАДОС.

Омельченко, Я. М., & Кісарчук, З. (2011). *Психологічна допомога дітям з тривожними станами* (2-ге вид.). Київ: Шкільний світ.

Прихожан, А. М. (2000). *Тревожность детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика*. Москва: МПСИ; Воронеж: Изд-во НПО "Модек".

Петровский, А. В. (1999). *Возрастная и педагогическая психология*. Москва.

Петровская, Л. А. (1986). *Компетентность в общении*. Москва: МГУ.

Райгороский, Д. Я. (2000). *Практическая психодиагностика*. Самара: Бахрах.

Салливан, Г. С. (1999). *Интерперсональная теория в психиатрии*. Москва: КСП; Санкт-Петербург: Ювента.

Спилбергер, Ч. Д. (2008). Концептуальные и методологические проблемы исследования тревоги. *Тревога и тревожность* (с. 85-99). Санкт-Петербург.

Уотс, А. У. (1997). *Психотерапия. Восток и Запад*. Львов: Инициатива.

Хорни, К. (2002). Тревожность. *Тревога и тревожность*, (с. 166-181). Санкт-Петербург.

REFERENCES

Buyanov, M. I. (1990). *Secrets of Child Psychotherapy*. Moskva: Prometheus.

Gabureeva, G. Sh. (2000). The main aspects of the problem of anxiety in psychology. *Tonus*, 5, 32-39.

Garbuzov, V. I. (2001). *Neuroses and psychotherapy*. Sankt-Peterburh: Sotis.

Emelyanov, Yu. N. (1997). *Socio-psychological design in pedagogy*. Moskva.

Zakharov, A. I. (2000). *Day and night fears in children*. Sankt-Peterburh.

Izard, K. E. (2008). Fear and types of anxiety. *Anxiety and anxiety* (pp. 109-123). Sankt-Peterburh.

Isurina, G. L. (1982). Dynamics of the system of relations of patients with neuroses in the process of group psychotherapy. *Research on the mechanisms and effectiveness of psychotherapy in neuropsychiatric diseases* (pp. 57-63). Leningrad.

Kozlyuk, O. A. (2010). The role of family in the humanistic directing of children of senior preschool education. *Collection of Science Practices of the Berdyansk State Pedagogical University. Pedagogical*, 3, 87-91.

Kolosova, S. L. (2004). *Children's aggression*. Sankt-Peterburh.

Kononko, O.L. (2004). *Social and emotional development of specialness (in preschool children)*. Kyiv.

Petrovsky, A. V., & Yaroshevsky, M. G. (Red.). (1985). *Brief psychological dictionary*. Moskva: Politizdat.

Nemov, R. S. (2001). *Psychology* (T.3). Moskva: VLADOS.

Omelchenko, Ya. M., & Kisarchuk, Z. (2011). *Psychological help for children with anxious camps* (2-he vyd.). Kyyiv: Shkil′nyy Svit.

Parishioners, A. M. (2000). *Anxiety in children and adolescents: psychological nature and age dynamics*. Moskva: MPSI; Voronezh: Publishing house of NPO Modek.

Petrovsky, A. V. (1999). *Developmental and educational psychology*. Moskva.

Petrovskaya, L. A. (1986). *Competence in communication*. Moskva: Moscow State University.

Raigorodsky, D. Ya. (2000). *Practical psychodiagnostics*. Samara: "Bakhrakh".

Sullivan, G. S. (1999). *Interpersonal theory in psychiatry*. Moskva: KSP; Sankt-Peterburh: Juventa.

Spielberger, Ch. D. (2008). Conceptual and methodological problems of the study of anxiety. *Anxiety and anxiety: a reader* (pp. 85-99). Sankt-Peterburh.

Watts, A. U. (1997). Psychotherapy. *East and West*. L'vov: Initsiativa.

Horney, K. (2002). Anxiety. *Anxiety and anxiety* (pp. 166-181). Sankt-Peterburh.

SAND THERAPY AS A MEANS OF REDUCING ANXIETY IN CHILDREN OF SENIOR PRESCHOOL AGE

Inna Kariaka
Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor,
Associate Professor of Pedagogy and Psychology of Vocational Education
National Aviation University
https://orcid.org/0000-0002-9570-7660

Julia Khoroshchak
applicant for higher education in specialty 053 «Psychology»
educational and professional program «Practical Psychology»
National Aviation University

DOI https://doi.org/10.35619/praprv.v1i16.220

Abstract. *The article reveals the essence of the concept of «anxiety,» as well as analyzes the main factors of this phenomenon, the peculiarities of its course, describe the most common methods of psychological protection of children: aggressive behaviour and fantasizing. The differences in anxious behavior of girls and boys of senior preschool age are highlighted and the consequences of fixing this feature are highlighted. The problem of anxiety correction in a preschool age is actualized because in this period there is a risk of consolidating it as a personality trait.*

The article also describes an experimental study aimed at correcting the anxious behavior of older preschool children by sand therapy. Certain data of the research sample are given, the methodical tools on which it was performed are considered, the quantitative and qualitative analysis of the received data is given, and results of the research are described - a comparison of results before conducting psychocorrection and after.

According to the analysis of the results of the study, it is stated that there are quantitative changes in the results before and after correction, which proves the effectiveness of the use of sand therapy techniques when working with this age group. It turns out that the level of self-esteem, the peculiarities of the child-parent relationship and the psychological climate of the family are the main factors in the formation of anxious behavior of older preschool children.

Keywords: *sand therapy, anxiety, preschool age.*

Стаття надійшла до редакції 4.03.2021

УДК 159.955.4 : 316.64

Корчакова Наталия,
доктор психологических наук,
профессор кафедры возрастной и педагогической психологии
Ровенского государственного гуманитарного университета
https://orcid.org/0000-0003-1164-3370

Безлюдная Валентина
кандидат педагогических наук,
профессор кафедры возрастной и педагогической психологии
Ровенского государственного гуманитарного университета
https://orcid.org/0000-0003-3276-3427

DOI https://doi.org/10.35619/praprv.v1i16.207

УСТАНОВКИ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ ОТНОСИТЕЛЬНО НЕЗАПЛАНИРОВАННОЙ БЕРЕМЕННОСТИ

Анотація *У статті розглядається питання ставлення молоді до незапланованої вагітності. Вивчення психологічних основ прийняття жінкою рішення про долю ненародженої дитини має велике соціально-етичне значення для сучасного суспільства. В дослідженні брали участь 86 респондентів. Середній вік учасників 20,2 роки. Для вивчення їхнього ставлення до ситуації незапланованої вагітності ми використовували Анкету рольових орієнтацій дітонародження (РОД) (автор Роджтейн), Анкету "Незапланована вагітність" (автор Корчакова) та стандартизоване інтерв'ю для вивчення репродуктивних установок (автор Каримова). Наші результати показали, що молоді українки мають чітко сформовані сімейно- та дітоцентровані орієнтацій. Вони досить стримано ставляться до ідеї цивільного шлюбу (близько 32,9% продемонстрували негативне ставлення і лише 12% задекларували високий рівень прийняття такого типу взаємин). Однак, вони не засуджують дошлюбні сексуальні стосунки (лише 8% учасників ставляться з осудом до таких відносин). Змістовий аналіз емоційних станів, пов'язаних з усвідомленням факту небажаної вагітності, виявив домінування негативних думок та емоцій серед дівчат. Вони заявляли про страх, стрес, паніку, розгубленість. Однак 35,6% респондентів мають позитивні асоціації з народженням дитини. Всі установки ми розділили на 3 підгрупи: позитивні, негативні та філософсько – нейтральні.*

Беручи до уваги вплив соціальних та моральних цінностей на процес прийняття рішення, ми попросили учасників оцінити низку соціальних цінностей: «особиста свобода», «економічний добробут», «діти», «професійний розвиток», «сім'я» і «любов». Наші респонденти вважали найціннішими серед них: «сім'ю», «любов» та «дітей». Такі сімейно-орієнтовані установки лежать в основі домінування у відповідях респондентів ідеї «народити дитину» (86% дівчат), навіть якщо партнер не готовий надати підтримку, в порівнянні з ідеєю «позбавитися небажаної вагітності» (14%). Варто зазначити, що варіант «народити та віддати дитину на усиновлення» не був обраний жодною учасницею. Молоді жінки не розглядають цей варіант як спосіб розв'язання проблеми.

Ще одним ситуаційним фактором, який, на наш погляд, може вплинути на вибір жінки, були характеристики потенційного батька. Наші респонденти оцінили доцільність народження дитини з трьома типами чоловіків: «коханий», «випадковий партнер» та «кривдник». Можна було передбачити, що перший тип був високо оцінений з точки зору можливості мати спільну дитину. Дивно, але у випадку випадкового партнера чи, навіть, кривдника менше половини респондентів вважали за краще не мати дитину з такими батьками (38,4% та 48,8% відповідно). Більше того, навіть у випадку вагітності в

результаті сексуального нападу близько 13,9% жінок заявили про високий рівень доцільності народжувати.

Важливими напрямками подальших досліджень ми вважаємо вивчення установок у чоловічій вибірці щодо факту незапланованої вагітності; вивчення впливу певних демографічних чинників (наприклад, проживання в сільській місцевості, невеликих містах, мегаполісах) на формування установок; проведення крос-культурних досліджень.

***Ключеві слова**: незапланована вагітність, репродуктивні установки, соціальні цінності.*

Постановка проблемы. Психологические аспекты материнства широко обсуждаются в современном научном пространстве. Исследуется природа и сущность чувства материнства, особенности его развития и детерминация, исторические и социокультурные истоки. Особое внимание уделяется вопросам, ставящим под угрозу нравственные устои человеческого общества – отказ от материнства, депривация прав будущего ребенка на жизнь, воспитание, материнскую любовь и заботу. В этой связи, в психологических исследованиях предпринимаются попытки изучения процесса принятия женщиной решения о рождении ребенка, формирования ее готовности к материнству, присвоения материнской позиции, возникновения отклонений в осознании своей репродуктивной и воспитательной функции (Шишук, 2010).

Анализ последних исследований по проблеме. Наступление беременности – начало активной фазы формирования конструкта «материнская сфера». Человек не властен над процессом естественного зачатия, поэтому ощущение зарождающейся жизни может стать не только неожиданным для обоих сексуальных партнеров, но и нежелательным. Психологические аспекты нежелательной беременности в психологической науке, чаще всего изучаются в контексте возникновения ранней беременности (Туманова, 2009) и анализе вопросов планирования семьи в супружеской паре. И в первом, и во втором случаях возникает множество проблем, ведущих к нарушению гармонии личностного развития и возникновению предпосылок девиантного материнства. Решение о сохранении–прерывании нежелательной беременности, в обоих случаях, преимущественно, принимается коллегиально семейными коллективами: родительской семьей девушки-подростка или партнерами уже состоявшегося брачного союза.

Наряду с этим, в жизненной практике присутствуют ситуации, когда ответственное решение о сохранении зарождающейся жизни девушка вынуждена принимать преимущественно самостоятельно. Речь идет о вынашивании и рождении внебрачного ребенка, зачатого вследствие случайных связей или любовных отношений. Когнитивно-мотивационное пространство рассуждений и переживаний девушки отличается и от горестно-тревожных мыслей малолетней мамы, и от размышлений зрелой женщины, уже реализовавшей себя в материнстве. Изучение психологических основ принятия женщиной решения о судьбе будущего ребенка имеет огромное социально-этическое значение. Прерывание незапланированной беременности неоднозначно воспринимается обществом: от его полного запрета и криминального преследования, до признания права женщины на принятие решения и его правового регулирования. В любом случае, пагубность последствий для общества, для несостоявшейся жизни, физического и психологического здоровья женщины обуславливает целесообразность психологического изучения и сопровождения процесса принятия решения в этом деликатном вопросе.

Возникновение нежелательной беременности существовало в человеческом обществе всегда. Соответственно, предпринимались и попытки ее прерывания. Еще в работах Аристотеля, аборт рассматривается как путь планирования семьи, при условии его своевременного осуществления – «…прежде чем у зародыша появится чувствительность и жизнь» (2020, с. 153). В последние годы количество абортов в мире сократилось, но и сейчас они исчисляются миллионами. По данным ВООЗ ежегодно в мире делается 40-50 миллионов абортов, т.е. 125 тысяч ежедневно. В Украине на протяжении последних 20 лет этот показатель существенно снизился. Из 1 млн. 19 тыс. в 1990 г. до 434 тыс. у 2000 г. и,

наконец, до 46,6 тыс. в 2018 году. К сожалению, в 2019 году количество абортов снова резко увеличилось до 74, 6 тыс. (Данілова, 2019). При этом, как и прежде, «нежелательная» беременность в 85-92% случаев заканчивается искусственным ее прерыванием.

Целью сообщения является изучение ценностных ориентаций девушек относительно такого социо-биологического явления как «незапланированная беременность». В работе использовались методы: Опросник ролевых ориентаций деторождения (РОД) (авт. Родштейн)*;* Опросник «Незапланированная беременность» (авт. Корчакова), Стандартизированное интервью для исследования репродуктивных установок (авт. Каримова);

Изложение основного материала исследования. В исследовании принимали участие студенты высших учебных заведений Украины. Общий объем выборки составил 86 респондентов, средний возраст 20,2 года.

Большинство участниц исследования незамужние (93,4 %), остальные (6,6 %) – состоящие в браке. Все девушки ориентированы на создание традиционной семьи. Проживание в гражданском браке значительное число из них не одобряет (41,9 %). При оценивании меры согласия на пребывании в незарегистрированных отношениях (по 10-бальной шкале), высокий уровень принятия зафиксирован только у 12,8 % опрошенных. (см. рис 1).

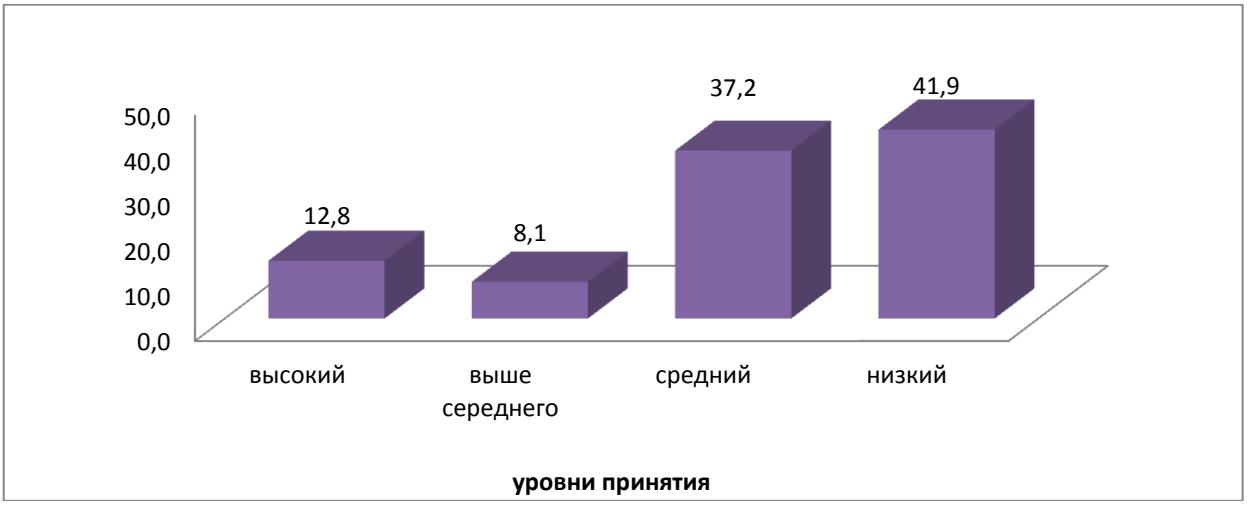


Рис. 1. Дифференциация выборки по уровню принятия-отвержения гражданского брака

Ориентация на семейные ценности подтверждается и позициями опрошенных, которые они задекларировали при выполнении задания на ранжирование жизненных ценностей. Среди шести ценностей – «личностная свобода», «материальное благополучие», «дети», «профессиональное становление», «семья» и «любовь» – первые ранговые позиции заняли семейно ориентированные: I место – «семья», II – «любовь» и III – «дети». Близкими по содержанию являются и размышления девушек о смысле жизни. По мнению половины участниц (55,7%) это – дружная, любящая семья и дети. Даже такие важные для каждого человека цели как самореализация («найти себя», «оставить след на Земле») и нравственно-духовное развитие («стать человеком с большой буквы»; «прийти к Богу», «быть в гармонии с миром») отошли на второй план и прозвучали в ответах только трети участниц опроса (29,5%). При этом, рождение ребенка ассоциируется у девушек с уникальным, ни с чем не сравнимым явлением. В их описаниях ребенок – это «чудо», «сокровище», «восход солнца», «приход весны», «дар небес», или же «новый этап», «новая эра», «наиболее важный момент в жизни женщины».

Перейдем к анализу позиций девушек, относительно рождения детей в ситуации незапланированной беременности. В целом, они распались на три составляющие: непринятие (35,6%), нейтрально-философское понимание (28,9%), позитивное отношение (35,5%).

Анализ ассоциативных рассуждений респондентов свидетельствует, что треть их высказываний ориентированы на описание отрицательной сущности явления. В суждениях упор обращен на эмоциональную напряженность ситуации. Незапланированная беременность – «мой страшный сон», «самое ужасное, что может со мной случиться», «большой стресс», «ужас для всех». Другим направлением негативно ориентированных рассуждений было уравнивание понятий «незапланированная» и «нежелательная» беременность». Позитивно ориентированное восприятие незапланированной беременности прозвучало в трети суждений (35,5%). Девушки упоминали права ребенка на жизнь, его непричастность к случившемуся, акцентировали его ценностную сущность («это не вина ребенка», «он имеет право на жизнь», «внеплановость – не повод лишать жизни»). Категория нейтрально-философского отношения к нежелательной беременности объединила рассуждения о том, что «такое случается», что «с этим можно справиться», «случилось, так случилось», «Ок!».

Для понимания процесса переосмысления молодыми людьми жизненных ценностей обратимся к изучению эмоциональной составляющей ситуации. Участникам опроса было предложено назвать основные эмоциональные состояния, которые могут возникнуть у девушки при осознании факта наступившей беременности. Всего студентами было выделено 35 эмоциональных состояний. Их факторизация позволила сгруппировать состояния в шесть основных групп: растерянность (31%), страх (29%), отчаяние (22%), социальные эмоции (11%), нервозность (3%) и, наконец, удовлетворенность (3%.)

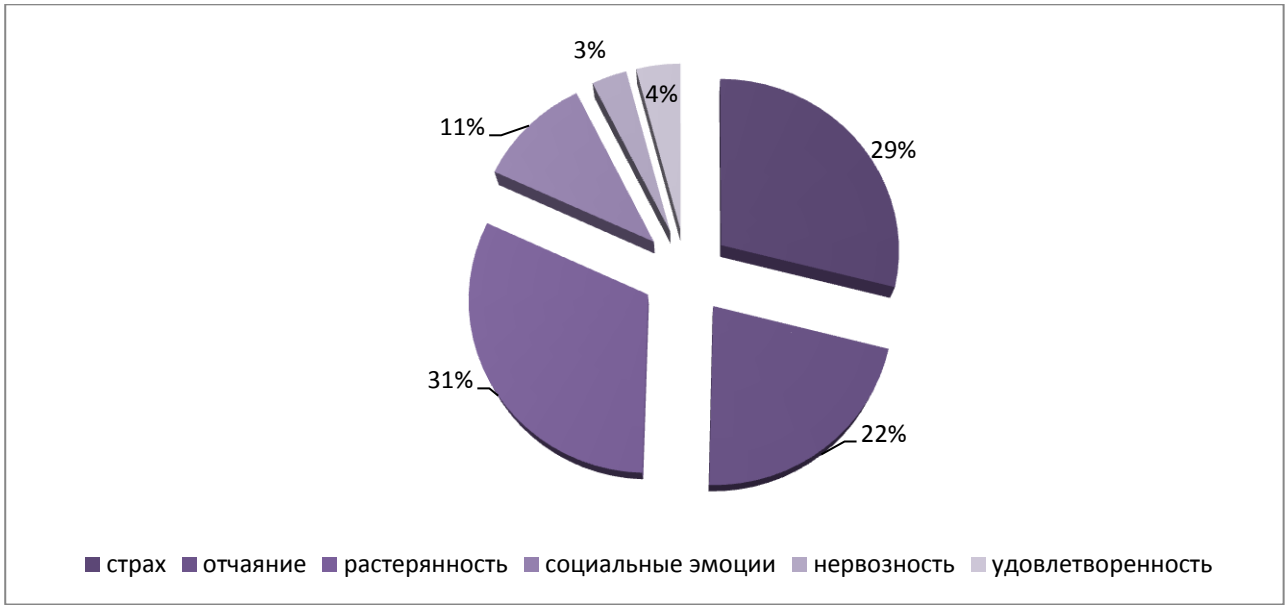


Рис.2. Основные группы эмоциональных форм реагирования при осознании факта незапланированной беременности

Фактор «растерянности» объединил позиции, указывающие на возникновение высокого уровня тревожности, беспокойства, волнения, разочарования, грусти и депрессии. Непредвиденность ситуации порождает у женщины ощущение неопределенности, потери возможности управлять жизненными процессами. Закономерно, что такие эмоциональные состояния осложняют процесс принятия конструктивного решения, провоцируют импульсивность, безволие и непродуманность поведения. Половину всех суждений об эмоциональном восприятии беременности составили указания на страх (22%), как основной тип реакции, и наличие группы эмоций отчаяния (22%) в виде безысходности, истерики, стресса, шока, паники. Одну из подгрупп эмоций мы обозначили как переживание социально-эмоциональных реакций. Сюда вошли суждения трех типов: состояния, обозначающие эмоциональные взаимоотношения с близкими людьми (стыд, вина, боязнь

осуждения); новое отношение к партнеру (агрессия, злость, разочарование) и стремление к самоизоляции (недоверие, замкнутость). Очень показательным есть тот факт, что, будучи детоцентрированными, наши респонденты при описании эмоциональной составляющей наступившей беременности категорию позитивных переживаний используют только в отдельных случаях. Фактор «удовлетворение, счастье, радость» составил 3% от общего количества суждений.

Можно сделать вывод, что в случае беременности, эмоциональный фон переживаний незамужней девушки будет скорее отрицательным, нежели амбивалентным, каким он является у женщин, пребывающих в браке. В условиях растерянности, отчаяния, страха девушка должна принять важное решение, которое коснется не только ее дальнейшей судьбы, но и жизни еще нерожденного ребенка.

На процесс принятия решения существенное влияние оказывает ситуативная составляющая, и, прежде всего, то, кем является отец ребенка для потенциальной матери. В исследовании рассматривались три ситуации: отец – случайный знакомый; отец – любимый человек; отец – преступник, совершивший сексуальное насилие над девушкой. Анализируя ситуацию беременности от любимого человека, большинство участниц опроса (67,4,1%) указывают на высокий уровень целесообразности сохранения маленькой жизни, обозначая свою позицию 8-10 баллами (при возможной максимальной оценке 10). Результаты представлены в табл.1.

Таблица 1.

Дифференциация выборки по уровню декларируемой целесообразности рождения ребенка в зависимости от партнера (в %)

Уровень целесообразности	**Особенность партнера**		
	любимый человек	случайный партнер	насильник
высокий	67,4	34,9	14,0
средний	26,7	26,7	37,2
низкий	5,8	38,4	48,8

Средние показатели установок девушек относительно целесообразности рождения ребенка в зависимости от характеристик потенциального отца соответственно: «любимый человек» – $M = 7{,}93$; «случайный партнер» – $M = 5{,}42$; «насильник» – $M = 4{,}20$. Дисперсионный анализ подтверждает статистическую достоверность разницы средних в этих группах $F(2;256)=40{,}7$ ($p\leq 0{,}001$) Необходимо подчеркнуть, что ориентация на рождение ребенка обусловлена не только надеждой девушки на получение поддержки и понимания со стороны партнера. Рефлексируя ситуацию беременности от любимого человека, большинство участниц опроса (88,5%) считают, что сохранили бы жизнь ребенка даже при условии неготовности их партнера к брачным отношениям. Определяя свои позиции в триадическом пространстве: «прервать беременность – родить с последующей отказом от ребенка – родить ребенка и воспитывать его», большинство девушек (85,2%) избрали позицию в пользу рождения и воспитания ребенка. Ни одна из участниц опроса не посчитала возможным избрать путь рождения ребенка с последующей его передачей в органы опеки.

Значимым является тот факт, что из четырех предложенных вариантов поведения при обнаружении беременности (сообщить партнеру, обратиться за советом к родителям, принять решение самостоятельно, обратиться к друзьям) 90% участниц опроса избрали первую позицию, и только в отдельных случаях (8,2%) была задекларирована позиция самостоятельного решения проблемы. В ситуации случайного знакомства, позицию целесообразности рождения ребенка декларируют 39,3% участниц. Сохранение ребенка, зачатого в результате сексуального насилия, целесообразным считают только 18 % девушек. Отличаются и позиции, которые в реальной ситуации выступают основой принятия решения об аборте – убеждения о нецелесообразности сохранения беременности. Если в ситуации отношений с любимым человеком низкий уровень целесообразности рождения ребенка

задекларировало только несколько участниц опроса (6,6 %), то последствия сексуальной связи со случайным партнером повышают этот показатель до 41 %. В ситуации насилия половина респондентов (51%) воспринимает ее как основание для прерывания беременности. Сформированность позиций подтверждается и ответом девушек на прямой вопрос: «Родили бы вы ребенка после изнасилования?». Половина опрошенных (50,8%) дали ответ с отрицательным контекстом («нет» или «скорее нет»).

Размышляя о мотивах, которые могли бы способствовать решению о сохранении жизни ребенка при незапланированной беременности, девушки, прежде всего, обращают внимание на свое отношение к детям, сформировавшиеся социально-нравственные установки и отрицательные последствия аборта для здоровья (прежде всего – репродуктивного). К категории «*отношение к детям*» были отнесены идеи принятия ребенка как ценности, любви к нему, признание отсутствия его вины («дети счастье», «ребенок – маленькое чудо», «моя кровинка», «моя плоть и кровь», «ребенок ни в чем не виноват»). В общей картине размышлений эта категория заняла 26,1 % (рис.3).

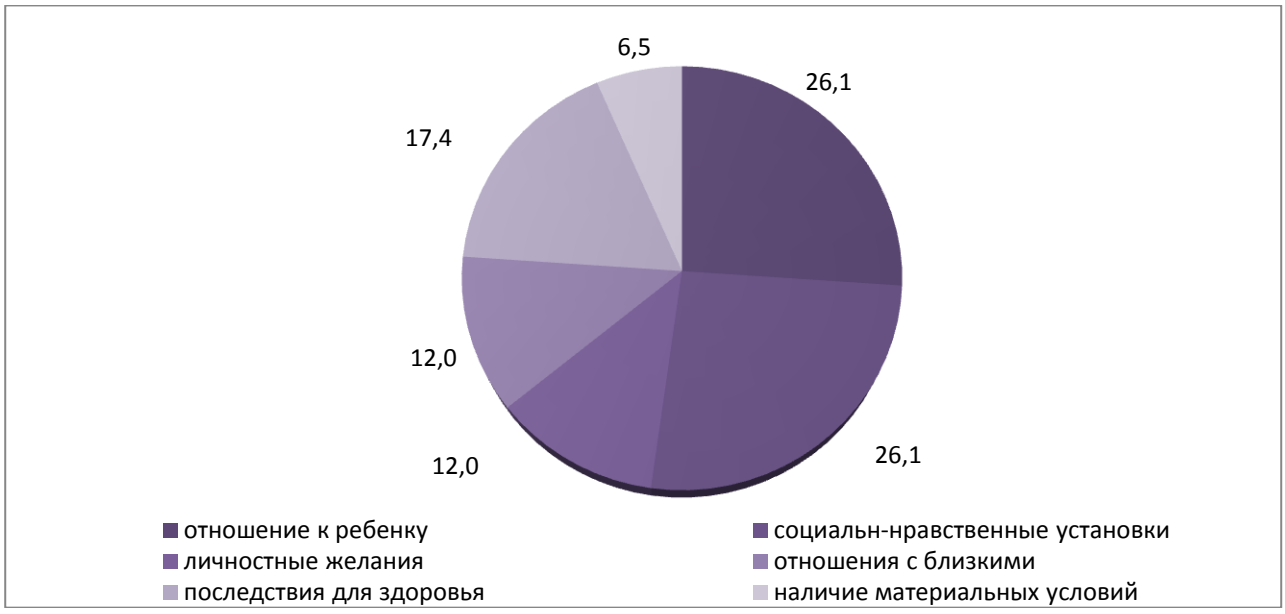


Рис. 3. Основные группы мотивов сохранения жизни будущего ребенка

Вторая категория – «*социально-нравственные установки*» – объединила четыре линии размышлений: признание права ребенка на жизнь; отрицание убийства как такового и своей способности к его совершению («это преступление», «не могу убить»; наличие социальной ответственности и религиозные убеждения. Объем второй категории в общей совокупности суждений 26,1%. Третья категория – «*последствия для здоровья*» – составила 17,4%. К категории «*личностные желания*» были отнесены идеи «хочу стать мамой, «хочу создать семью», «иметь родного человека». Общий объем категории 12%. Такой же, по количественным показателям, оказалась и категория «*личностные отношения*», объединившая размышления девушек о любимом человеке и возможности получить поддержку родных и друзей. Самой немногочисленной категорией, определяющей возможность принятия девушкой решения о сохранении незапланированной беременности, оказалась категория *«материальных и бытовых условий»* – 6,5 %.

Рассмотрим вопрос мотивационных истоков прерывания незапланированной беременности. Подчеркнем, что каждый седьмой участник опроса вообще отверг идею наличия мотивов, обуславливающих отказ от рождения ребенка. Остальные девушки (83,6%) акцентировали внимание на четырех аспектах: здоровье, отсутствие возможности содержать и воспитывать ребенка, пережитое насилие, осуждение. Указывая на здоровье, девушки преимущественно оговаривали патологию плода. Формулируя свою позицию, многие

подчеркивали, что решение обусловлено не боязнью ухода за «особенным» ребенком, а попыткой уберечь его от мучений. В целом угроза здоровью матери и ребенка, как мотив прерывания беременности, прозвучала в ответах трети участников опроса (27,5%). Отсутствие надлежащих жилищных и материальных условий также преимущественно подавалось в социально одобряемой трактовке невозможности предоставить ребенку надлежащий уход и воспитание. Такой вариант мотивации был задекларирован 17,6% участниц. Пережитое сексуальное насилие и осуждение со стороны наиболее близких и значимых людей, как мотивы прерывания беременности, избрали 27,4% отвечающих (по 13,7% относительно каждой идеи). Мотивация осуждения объединила утверждения о непринятии и отказе от ребенка его потенциального отца, а также негативное отношение родителей девушки.

На основании проведенного опроса можно констатировать, что угроза бесплодия после прерывания беременности осознается молодежью и влияет на формирование ее позиций. При обсуждении вопроса о возможных последствиях аборта, большинство девушек (88,5%) считают, что в ситуации незапланированной беременности лучше отдать предпочтение рождению малыша, нежели сохранению личностной свободы. Анализ отношения девушек к аборту свидетельствует, что в их сознании это явление ассоциируется со злодеянием. В большинстве высказанных суждениях об аборте (74,5%), он интерпретируется как «грех», «преступление», «убийство», «ужас», «худшее, что может случиться в жизни». Для передачи остроты и значимости суждений многие девушки использовали прописные буквы и множественные знаки восклицания («Грех!!!, «Табу!», «Убийство»). При этом на физические и эмоциональные страдания девушки («боль, «страх»») внимание было обращено только в нескольких случаях (7,4%). При нейтрально-уравновешенном отношении к абортам (18,2% от общего объема суждений) использовались два основных типы обоснований: «право» и «вынужденная необходимость».

Установки относительно принятия решений в ситуации незапланированной беременности значительным образом зависят от представлений молодежи о развитии личностных отношений. В сознании девушек присутствуют опасения относительно дальнейшего развития событий. Понимание того, что происшедшее повлечет изменения в отношениях, связано с опасением реакции партнера. Половина участниц опроса (45,9 %) считают, что развитие отношений может иметь две противоположные модальности: сближения (повышения ответственности и зрелости) и наоборот – постепенного или резкого угасания. 16,4 % участниц вообще считают, что в такой ситуации можно ожидать острых конфликтов, агрессии, отказа от отцовства. Каждый десятый опрошенный считает, что даже при положительном развитии отношений вначале будет прослеживаться напряженность, дискомфорт, неопределенность. Только треть участниц (26,2 %) акцентировали свое внимание на положительных изменениях в отношениях, при этом четко оговаривая, что речь идет о влюбленных. Их отношения, в связи с зарождением новой жизни, поднимутся на новый уровень, появятся новые планы, люди станут более зрелыми и ответственными.

Таким образом, полученные результаты свидетельствуют о том, что неопределенность и опасения относительно дальнейшего развития отношений, являются важным детерминирующим фактором, определяющим поведение девушки в сложной, психотравмирующей ситуации незапланированной беременности. Правомерность таких опасений имеет статистическое подтверждение. Из 937 тыс. неполных семей, проживающих в Украине в 2020 году, в большинстве из них (92,8%) ребенок воспитывается без отца (Державна служба статистики України, 2020, с. 7). По нашим данным, использование факта беременности с целью шантажа партнера для заключения брака не может иметь широкого распространения, поскольку воспринимается не только этически непорядочным, но и психологически нецелесообразным шагом. Большинство опрошенных девушек (96,8%) категорически отвергли такой способ влияния на партнера, избрав оценочные позиции «не одобряю» (52,5%) и «скорее не одобряю» (44,3%).

Использование в исследовании «Опросника ролевых ориентаций деторождения» (авт. Родштейн) позволило подытожить наши наблюдения относительно диспозиционных

установок девушек по изучаемому вопросу. Диагностический инструментарий позволил проанализировать сформированность личностных установок по двум шкалам: «генофилия-генофобия» (восприятие детей и всего, что связанно с ними, в качестве жизненной ценность; наличие желания иметь детей; готовность действовать на их благо) и шкала «репродуктивной активности-пассивности» (готовность родить ребенка независимо от наличия условий, поддержки, ухудшения материального благосостояния, нежеланной беременности).

Полученные результаты свидетельствуют, что 62,3% респондентов имеют средний или выше среднего уровень сформированности ролевых ориентаций на деторождения. Низкие показатели за этими показателями диагностировано только у 9,8% опрошенных. Сравнение результатов по двум шкалам (генофилия-генофобия; репродуктивная активность-репродуктивная активность) позволяет утверждать, что показатели по этим конструктами близкие по значению. Как видно из табл. 2, в выборке отсутствуют респонденты, которые продемонстрировали высокий уровень сформированности установок. Показатели выше среднего уровня по обеим шкалами диагностировано у 27,9 % участниц опроса. Средний уровень по шкале генофилия-генофобия имеют 39,3%, по шкале репродуктивная активность-пассивность – 34,4% девушек.

Таблица 2

Наполняемость подгрупп с разным уровнем сформированности репродуктивных установок

Уровни сформированности установок	**Показатели наполняемости подгрупп по шкалам**	
	генофилия-генофобия	репродуктивная активность-пассивность
высокий	0	0
выше среднего	27,9	27,9
средний	39,3	34,4
ниже среднего	23,0	26,2
низкий	9,8	11,5

Изучение корреляционных связей между переменными ценностных ориентаций и установок личности показало, что стремление к материальному благополучию положительно связано с установкой на личностную свободу ($r = 0,516$; $p \leq 0,01$) и профессиональное становление ($r = 0,555$; $p \leq 0,01$). В то время как ролевые ориентации на деторождение имеют связь противоположной модальности с установками на материальное благополучие ($r = -344$; $p \leq 0,01$) – чем выше стремление личности к материальному благополучию, тем менее значимой является ценность детей, их рождения и воспитания. Стремление к личностной свободе имеет слабую отрицательную связь с генофилией ($r = -0,267$ $p \leq 0,05$). Ценность «дети» коррелирует с ориентацией личности на семью ($r = 0,508$; $p \leq 0,01$); любовь ($r = 0,365$; $p \leq 0,01$); установками на генофилию ($r = 0,452$; $p \leq 0,01$) и репродуктивную активность ($r = 0,428$; $p \leq 0,01$). Профессиональное становление обратно пропорционально связано с репродуктивной активностью ($r = -329$; $p \leq 0,01$). Ценность семьи имеет существенную связь с переменной «любовь» ($r = 0,549$ $p \leq 0,01$), но при этом связь с ролевыми ориентациями на деторождение не прослеживается ($r = 0,212$; $p > 0,05$).

Сопоставление ценностных ориентаций субъектов с разным уровнем сформированности ролевых ориентаций деторождения показало, что позиции респондентов статистически отличаются по ценностям «семья», «дети», «материальное благополучие». Чем выше уровень признания шкал генофилии и репродуктивной активности, тем более ярко прослеживается ориентация на семью и детей. Показатели признания ценностей «личностная свобода» и «профессиональное становление» у представителей разных уровневых групп сформированности ролевых ориентаций деторождения не отличаются.

Таким образом, проведенное исследование показало, что ситуация незапланированной беременности, безусловно, имеет значительный психотравмирующий эффект для молодой девушки, вызывающий целый спектр негативных и амбивалентных эмоций. Но даже в ситуациях, отягощенных отсутствием поддержки со стороны любимого человека или сексуального насилия, ориентация на рождение ребенка, осознание его права на жизнь, сохраняет свою устойчивость. Приоритизация семейных ценностей, негативное отношение к искусственному прерыванию беременности, наличие сформированных репродуктивных установок создают условия, в которых молодая женщина в трудной ситуации делает выбор в пользу ребенка.

Важными направлениями последующих исследований мы считаем изучение установок мужской выборки относительно факта незапланированной беременности подруги, изучение влияния определённых демографических факторов (например, проживание в сельской местности, небольших городах, мегаполисах) на формирование установок; проведение кросс-культурных исследований.

СПИСОК ССЫЛОК

Аристотель, (2020). *Избранные сочинения. Политика. Категории. Поэтика*. Киев.

Васильченко, О. М. (2013). Репродуктивное поведение. Возможности диагностики. *Вестник практической психологии образования, 2 (35),* 119-125. Взято с https://psyjournals.ru/files/93201/vestnik_psyobr_2013_n2_Vasilchenko.pdf.

Данілова, Є. (2019). *Кількість абортів в Україні у 2019 році зросла на 60%.* Взято з https://greenpost.ua/news/kilkist-abortiv-v-ukrayini-u-2019-rotsi-zrosla-na-60-i9193

Державна служба статистики України, (2020). *Соціально-демографічні характеристики домогосподарств України у 2020 році (за даними вибіркового обстеження умов життя домогосподарств) Статистичний збірник*. Взято з http://www.ukrstat.gov.ua/druk/publicat/Arhiv_u/17/Arch_cdhd_zb.htm.

Карымова, О. С. (2010). *Социально-психологические особенности репродуктивной установки бесплодных мужчин и женщин*. (Дис. канд. психол. наук). Оренбургский Государственный Университет. Взято с http://nauka-pedagogika.com/psihologiya-19-00-05/dissertaciya-sotsialno-psihologicheskie-osobennosti-reproduktivnoy-ustanovki-besplodnyh-muzhchin-i-zhenschin.

Родштейн, М. Н. (2006). *Гендерно-ролевая идентичность как фактор репродуктивной установки женщин*. (Дис. канд. психол. наук). Самарский Государственный педагогический Университет. Взято с https://www.dissercat.com/content/genderno-rolevaya-identichnost-kak-faktor-reproduktivnoi-ustanovki-zhenshchin.

Туманова, Н. Н. (2009). Подростковая беременность как фактор риска формирования девиантного материнства. *Учёные записки Санкт-Петербургского государственного института психологии и социальной работы, 1 (11),* 87-91. Взято с https://notes.psysocwork.ru/text/info/podrostkovaja-beremennost-kak-faktor-riska-formirovanija-deviantnogo-materinstva/.

Шишук, О. (2010). Соціально–психологічні характеристики та особливості психічних станів жінок із небажаною вагітністю. *Проблеми сучасної психології,* 10. Взято з http://journals.uran.ua/index.php/2227-6246/article/view/161805.

REFERENCES

Aristotel, (2020). *Izbrannyye sochineniya. Politika. Kategorii. Poetika[Collected works. Politics. Categories. Poetics]*. Kyiv. [In Russian].

Vasilchenko, O. M. (2013). Reproduktivnoye povedeniye. Vozmozhnosti diagnostiki [Reproductive behavior. The possibilities of diagnostics]. *Vestnik prakticheskoy psikhologii obrazovaniya, 2 (35),* 119-125. Vzyato z https://psyjournals.ru/files/93201/vestnik_psyobr_2013_n2_Vasilchenko.pdf. [In Russian].

Danilova, Є. (2019). *Kilkist abortiv v Ukraïni u 2019 rotsi zrosla na 60% [In Ukraine the amount of abortions is increased by 60% in 2019]*. Vzyato z https://greenpost.ua/news/kilkist-abortiv-v-ukrayini-u-2019-rotsi-zrosla-na-60-i9193/. [In Ukrainian].

State Statistics Service of Ukraine, (2020). *Socio-demographic characteristics of households in Ukraine in 2020 (according to a sample survey of living conditions of households) Statistical collection.* Vzyato z http://www.ukrstat.gov.ua/druk/publicat/Arhiv_u/17/Arch_cdhd_zb.htm. [In Ukrainian].

Karymova, O. S. (2010). *Sotsialno-psikhologicheskiye osobennosti reproduktivnoy ustanovki besplodnykh muzhchin i zhenshchin [Social and psychological features of reproductive attitudes of infertile males and females]*. (Dis. kand. psikhol. nauk). Orenburgskiy Gosudarstvennyy Universitet. Vzyato z http://nauka-pedagogika.com/psihologiya-19-00-05/dissertaciya-sotsialno-psihologicheskie-osobennosti-reproduktivnoy-ustanovki-besplodnyh-muzhchin-i-zhenschin. [In Russian].

Rodshteyn, M. N. (2006). *Genderno-rolevaya identichnost kak faktor reproduktivnoy ustanovki zhenshchin [Gender-based role identity as a factor of women's reproductive attitudes*]. (Dis. kand psikhol. nauk). Samarskiy Gosudarstvennyy pedagogicheskiy Universitet. Vzyato z https://www.dissercat.com/content/genderno-rolevaya-identichnost-kak-faktor-reproduktivnoi-ustanovki-zhenshchin. [In Russian].

Tumanova, N. N. (2009). Podrostkovaya beremennost kak faktor riska formirovaniya deviantnogo materinstva [Teenage pregnancy as a risk factor in forming deviant motherhood]. *Uchenyye zapiski Sankt-Peterburgskogo gosudarstvennogo instituta psikhologii i sotsialnoy raboty, 1 (11), 87-91*. Vzyato z https://notes.psysocwork.ru/text/info/podrostkovaja-beremennost-kak-faktor-riska-formirovanija-deviantnogo-materinstva/. [In Russian].

Shyshuk, O. (2010). Sotsialno–psykholohichni kharakterystyky ta osoblyvosti psykhichnykh staniv zhinok iz nebazhanoiu vahitnistiu [Social and psychological characteristics and features of mental states of women with unwanted pregnancy]. *Problemy suchasnoi psykholohii, 10.* Vzyato z http://journals.uran.ua/index.php/2227-6246/article/view/161805. [In Ukrainian].

YOUTH'S ATTITUDES TOWARDS UNINTENDED PREGNANCY

Nataliia Korchakova
Doctor of psychological sciences, professor,
Department of Developmental and Pedagogical Psychology
Rivne State University of the Humanities
https://orcid.org/0000-0003-1164-3370

Valentyna Bezliudna
Candidate of pedagogical sciences, professor,
Department of developmental and Pedagogical Psychology
Rivne State University of the Humanities
https://orcid.org/0000-0003-3276-3427

DOI https://doi.org/10.35619/praprv.v1i16.207

The paper deals with an issue of youth's attitudes towards unintended pregnancy. Studying the psychological basis of a woman's decision about the fate of her unborn child is of great social and ethical significance for the modern society. 86 participants at their early adulthood (M=20,2) were involved into the research. To explore their attitudes we used the Questionnaire of role-based orientations towards childbirth (ROD) (author Rodstein), the Questionnaire "Unintended pregnancy" (author Korchakova) and Standardized interview for studying reproductive attitudes (author Karymova). Our results have shown that young Ukrainian women follow family-oriented attitudes. They tend not to accept being in relationship without official marriage (about 32.9 %

demonstrated strong disagreement and only 12 % demonstrated the high level of accepting the idea of civil partnership). However, they do not condemn the premarital sexual relationships (only 8 % participants were intolerant to that kind of relationships). Content analysis of emotional states, associated with the realizing the fact of unwanted pregnancy, revealed the dominance of negative thoughts and emotions among the participants. They declared fear, stress, panic, confusion. However, 35,6% of respondents have positive association with a child birth. All attitudes we divided into 3 subgroups: positive, negative and philosophically neutral.

Taking into account the influence of social and moral values on the process of making decision, we asked participants to estimate 6 social values: «personal freedom», «economic well-being», «children», «professional development», «family» and «love». Our respondents considered the most valuable among them «family», «love» and «children». Those family-oriented attitudes underlay the dominance of option «to give birth» (86%) instead of «to eliminate an unintended pregnancy» (14%) in respondent's answers. It worth to note, that the option «to give birth and put a child up for adoption» has not been chosen. Young women do not consider that option as a way to cope with the situation.

Another factor that, in our opinion, might influence woman's choice was the father's characteristics. Our respondents estimated the appropriateness of having a child with 3 types of men: «loving partner», «casual partner» and «abuser». It was predictable, that the first type was highly rated to have child together. Surprisingly, in a case of casual partner or abuser less than half of respondents preferred not to have a child with such types of fathers (38,4 % and 48,8 % respectively). Moreover, even in a case of assault, about 13,9 % women declared the high level of appropriateness to give birth.

In our opinion, future research could continue to explore the youth's attitudes towards unintended pregnancy in a male sample or observe cross-cultural differences.

***Key words**: unintended pregnancy, reproductive attitudes, childbirth, social values.*

Стаття надійшла до редакції 14.03.21

УДК 159.922.72:159.942:37-056.3]:305

Коць Михайло
кандидат психологічних наук, доцент
доцент кафедри педагогічної та вікової психології
Волинського національного університету імені Лесі Українки
https://orcid.org/0000-0002-5607-0564

Ващеня Ганна
здобувач першого (бакалаврського) рівня вищої освіти
факультету психології та соціології
Волинського національного університету імені Лесі Українки
https://orcid.org/0000-0002-7034-1500

Кузьмич Олена
здобувач першого (бакалаврського) рівня вищої освіти
факультету психології та соціології
Волинського національного університету імені Лесі Українки
https://orcid.org/0000-0003-2644-063X

DOI https://doi.org/10.35619/praprv.v1i16.218

ГЕНДЕРНІ ОСОБЛИВОСТІ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ

Анотація. *У статті здійснено теоретичний аналіз та емпіричне дослідження емоційного інтелекту дітей з особливими освітніми потребами.*

Зазначається, що для успішної соціалізації дітей з особливими освітніми потребами одним із ключових чинників є рівень сформованості емоційної сфери. Обґрунтовується важливість того, як за допомогою емоцій і почуттів дитина сприймає навколишній світ і водночас свій внутрішній світ та володіє здібностями емоційного інтелекту як запорукою успішного майбутнього життя.

У результаті емпіричного дослідження гендерних відмінностей емоційного інтелекту дітей з особливими освітніми потребами встановлено, що загальний рівень емоційного інтелекту не характеризується відмінностями між групами вибірки. У хлопців і дівчат переважають показники низьких та середніх рівнів розвитку емоційного інтелекту. Показники внутрішньо-особистісного емоційного інтелекту демонструють, що в більшості хлопців переважає середній його рівень розвитку, а у більшості дівчат – на дуже низькому рівні розвитку. Показники міжособистісного емоційного інтелекту вказують на низький та дуже низький рівень його розвитку, як у більшості дівчат, так і хлопців.

Гендерні відмінності наявні в структурних компонентах емоційного інтелекту. Так, у вибірці дівчат переважають здібності до емпатії, здатність управляти емоційними проявами. У вибірці хлопців переважають здібності до розуміння своїх емоцій, здатність використовувати емоції в діяльності, керувати чужими емоціями.

Ключові слова: *гендерні особливості, емоційний інтелект, діти з особливими освітніми потребами.*

Постановка проблеми. Психологічне вивчення емоційного інтелекту є порівняно молодим напрямом, проте в останнє десятиліття концепція емоційного інтелекту стала широко відомою в психології. Емоційний інтелект об’єднує в собі вміння розрізняти і розуміти емоції, керувати власними емоційними станами та емоціями своїх співбесідників. Взаємодія і спілкування між людьми головною мірою залежить від того, як вони сприймають, розуміють, відтворюють та інтерпретують поведінку один одного, оцінюють

себе та оточення. Відповідно значення емоційного інтелекту полягає у формуванні стосунків у будь-яких умовах для успішної взаємодії в сучасному суспільстві.

Особливу важливість і актуальність розвиток емоційного інтелекту набуває у шкільному віці, оскільки саме в ці періоди відбувається активне емоційне становлення дітей, вдосконалення їх самосвідомості, здатності до рефлексії. У шкільному віці формується емоційне ставлення до світу, цей досвід є надзвичайно цінним, сприяє емоційному усвідомленню.

Для успішної соціалізації дітей з особливими освітніми потребами одним із ключових чинників є саме рівень сформованості емоційної сфери. За допомогою емоцій і почуттів дитина сприймає навколишній світ і водночас свій внутрішній світ. Емоції спрямовують увагу на важливі події збільшуючи обсяг уявлень, впливають на розумовий процес удосконалюючи мислення, проте не менш важливим є, щоб дитина володіла здібностями емоційного інтелекту, як запорукою успішного майбутнього життя.

Аналіз останніх досліджень з проблеми. В останні роки спостерігається підвищений інтерес до вивчення гендерних особливостей емоційного інтелекту. Старший шкільний вік є сенситивним для формування емоційного інтелекту та характеризується усвідомленням в переосмислені взаємостосунків з оточуючими і активною спрямованістю в майбутнє в статусі чоловіка чи жінки, високим рівнем самосвідомості та потребою в самопізнанні.

Специфіка гендеру, як указує Берн (2001), охоплює проблеми статусу, самопочуття, самореалізації чоловіків і жінок у конкретному суспільстві. Гендерні ролі полягають у виявленні гендерної ідентичності особистості, що проявляється в переживанні сукупності суспільних норм и стереотипів поведінки, характерних для представників певної статі (Берн, 2001).

На особливості емоційного інтелекту впливає досить багато чинників, серед яких є гендерні відмінності в прояві компонентів емоційного інтелекту, чиї передумови можуть бути як біологічними, так і соціальними. Відомості про гендерні відмінності емоційного інтелекту є досить суперечливими. Згідно одних досліджень, статеві відмінності в емоційній сфері незначні, згідно з інших, жінки виявляють більш високий рівень з міжособистісними показниками емоційного інтелекту, а у чоловіків переважають внутрішньо-особистісні показники, здатності до управління стресом і адаптованість. Згідно поглядів Ільїна (2003), у чоловіків і жінок різний прояв емоцій. Для жінок притаманні сентиментальні почуття, які не характерні для чоловіків, для них швидше характерно проявляти гнів та агресію, що є непристойним для жінок. (Ільїн, 2003). На думку Дерев'янко (2016), готовність та бажання розповідати про власні переживання є більш характерним для жінок. Реальне емоційне саморозкриття також, в основному, властиво для жінок. Більшість чоловіків намагається уникати розмов про власні переживання з близьким та друзями. При цьому чоловіки часто жалкують про власний відвертість. Поряд із тим, радісні переживання охоче розкривають як жінки, так і чоловіки (Дерев'янко, 2016). Дослідження Гоулман (2019) свідчать, що хлопчики та дівчатка до 10 років суттєво не відрізняються щодо вираження агресивних емоцій. Однак з часом дівчата набуваються ефективних умінь у тактиці вербального та невербального виразу емоцій, а хлопчики продовжують виявляти гнів засобами фізичних дій. Це обумовлено впливом сімейного виховання відповідно до гендерних стереотипів: хлопчики мають право на прояв агресії, а дівчатка ні (Гоулман, 2019).

Сформованість емоційно-вольової саморегуляції, як указує Прокопенко, забезпечує особистості здійснення контролю над власною діяльністю і поведінкою, виконаними діями; спрямовує психоемоційну активність відповідно до ситуацій та емоційного наповнення подій з метою регулювання міжособистісних стосунків та дотримання соціально значущих правил, норм тощо (2011, с. 193).

Частота переживання основних фундаментальних емоцій майже не залежить від статі. У молодому віці у представників однієї та іншої та жіночої статі однаково переважає радість. На частоту переживання окремий фундаментальних емоцій значний вплив чинить здатність до розуміння та управління емоціями. Так, Андреєва встановила, що у юнаків з підвищенням рівня внутрішньо-особистісного емоційного інтелекту зменшуються переживання провини,

страху, печалі (2009, с.31-40). Хомська та Батова відзначають, що жінки краще розпізнають емоції тривоги, печалі, задоволення, а чоловіки – гордість, горе, байдужість та ніжність (1998).

Мета дослідження полягає у теоретичному та емпіричному дослідженні гендерних відмінностей емоційного інтелекту дітей з особливими освітніми потребами.

Виклад основного матеріалу дослідження. У дослідженні брали участь учні навчально-реабілітаційного центру. Вибірка досліджуваних складалась з 46 учнів віком від 13 до 17 років. Досліджуваних було розділено на дві групи відповідно до статі респондентів. Перша група складалась з 17 дівчат, друга – 29 хлопців.

Для виконання поставлених завдань були використані такі методики: «Діагностика емоційного інтелекту підлітків» (адапт. Садоковою & Воронковою), методика діагностики емоційного інтелекту (авт. Холл), Тест (опитувальник) емоційного інтелекту (авт. Люсін).

Аналізуючи результати дослідження за методикою «Діагностика емоційного інтелекту підлітків», можна зробити висновки про те, що більша частина вибірки має середній рівень прояву емоційного інтелекту за всіма його компонентам. Усі показники емоційного інтелекту: розуміння своїх емоцій, емпатія, здібності до емоційної регуляції, використання емоцій в діяльності – виражені майже в однаковій мірі (див. табл. 1)

Таблиця 1.

Результати дослідження за методикою «Діагностика емоційного інтелекту підлітків»(адапт. Садокової & Воронкової)

Шкали	**Кількісні показники наповнюваності рівневих підгруп (у %)**					
	хлопці			дівчата		
	низький рівень	середній рівень	високий рівень	низький рівень	середній рівень	високий рівень
розуміння своїх емоцій	34	45	21	41	29	30
емпатія	10	55	35	35	47	18
здібності до емоційної регуляції	21	58	21	41	53	6
використання емоцій в діяльності	10	69	21	29	59	12
загальний показник емоційного інтелекту	17	69	14	41	47	12

Аналіз результатів за шкалами показав наступне. Здібності до розуміння своїх емоцій краще розвинені у хлопців, вони мають значні показники, що відповідають середньому рівню прояву, в дівчат переважає низький рівень прояву. Розуміючи власні емоції особистість здатна краще виражати свої почуття, що сприяє розвиток навичок для успішної взаємодії. Завдяки цьому хлопці більш активні у спілкуванні, їм легко співпрацювати з іншими людьми.

Здатність до емпатії представлена як у хлопців, так і в дівчат на однаковому рівні. Навички емпатії допомагають розпізнавати емоційний стан та почуття інших людей і відповідно адекватно сприймати певну ситуацію. Здібностями до емоційної регуляції, а також здатністю до використання емоцій в діяльності на одному і тому ж рівні прояву володіють обидві групи респондентів. Регулятивна функція емоційного інтелекту сприяє стану емоційної комфортності та забезпечує адекватність зовнішнього вираження емоцій людини, дозволяє використовувати інформацію, яку дають емоції, для того, щоб їх викликати або усуватися від них, використовуючи стратегії саморегуляції. Відповідно до

результатів діти мають здатність справлятися зі своїми негативними переживаннями, або ж здатність мінімізувати інтенсивність або тривалість переживань. Використання емоцій в діяльності дозволяє спрямовувати увагу на важливу інформацію, ухвалення рішень і вибору своєї поведінки. Емоції впливають на розумовий процес і готують до певних дій. Ця здатність допомагає зрозуміти, як використовувати емоції і думати ефективніше. Досліджувані використовують яскраві і доступні емоції, які сприяють розв'язанню певних завдань, що значно розширює погляди на певні події.

Отже, результати дослідження показали, що суттєвих відмінностей між дівчатами та хлопцями у показниках емоційного інтелекту не виявлено. Обидві групи мають середнє значення прояву за загальним показником емоційного інтелекту. Відмінність наявна в компоненті розуміння своїх емоцій, ця здатність краще розвинена в хлопців.

У таблиці 2 представлені кількісні показники, отримані у ході дослідження гендерних відмінностей емоційного інтелекту дітей з особливими освітніми потребами, яке здійснювалося за методикою Холла «Діагностика емоційного інтелекту».

Таблиця 2

Результати дослідження за методикою «Діагностика емоційного інтелекту»

Шкали	**Кількісні показники наповнюваності рівневих підгруп (у %)**					
	хлопці			дівчата		
	низький	середній	високий	низький	середній	високий
емоційна обізнаність	34	34	21	53	35	12
управління своїми емоціями	65	21	14	30	40	30
самомотивація	52	28	20	18	47	35
емпатія	45	34	21	30	23	47
розпізнавання емоцій інших людей	44	35	21	53	12	35
інтегративний рівень емоційного інтелекту	60	20	18	41	35	24

Інтегративний рівень емоційного інтелекту за методикою «Діагностика емоційного інтелекту» (авт. Холл) показує, що в обох групах переважають низькі показники. Це вказує на пригніченість своїми емоціями, низький самоконтроль, низький рівень усвідомленості своїх емоцій.

За результатами про рівні парціального емоційного інтелекту, в першій шкалі «емоційна обізнаність» у хлопців переважає низький та середній рівні розвитку. Це свідчить про певну здатність до об'єктивного оцінювання емоційних проявів. Показники у вибірці дівчат відповідають низькому рівню. Такі люди не в змозі управляти подіями і можуть приймати неправильні рішення, тому що не розуміють себе і своїх емоцій. За шкалою управління своїми емоціями у вибірці хлопців значний відсоток досліджуваних мають низький рівень до цієї здатності. Цей рівень характеризується застряганням на негативно забарвлених переживаннях та емоціях. У результатах дівчат переважає середній рівень розвитку, що свідчить про наявність здатності викликати і підтримувати бажані емоції, тримати під контролем небажані. Згідно результатів за шкалою самомотивація у вибірці дівчат переважає середній рівень розвитку, у вибірці хлопців – низький рівень. Дана здатність зорієнтовує на конкретні дії, спрямовує на пошук ефективних способів вирішення завдань. Емпатія краще розвинена у дівчат, в них переважає високий рівень прояву. Це характеризує їх як здатних до розуміння іншої людини, здатні будувати взаємовідносини з іншими людьми. Показники хлопців відповідають низькому рівню прояву. Для людей цього

рівня характерна байдужість до переживань і думок інших, притаманне зацікавлення на власних думках і почуттях. Показники шкали розпізнавання емоцій інших людей, як у хлопців так і в дівчат переважає низький рівень прояву. Це свідчить проте, що досліджувані не здатні розуміти почуття і наміри інших людей.

Результати дослідження гендерних відмінностей емоційного інтелекту дітей з особливими освітніми потребами за шкалами міжособистісного емоційного інтелекту відповідно до методики емоційного інтелекту Люсіна представлені в таблицях 3 та 4.

Таблиця 3

Результати дослідження хлопців за шкалами міжособистісного емоційного інтелекту

Шкали	**Кількісні показники наповнюваності рівневих підгруп (у %)**				
	дуже низький	низький	середній	високий	дуже високий
розуміння чужих емоцій	62	18	7	13	0
управління чужими емоціями	14	45	38	3	0
міжособистісний емоційний інтелект	38	45	14	3	0

Проаналізувавши отримані результати методики, враховуючи стать респондентів, можна зробити наступні висновки. У обох групах вибірки переважають низькі та дуже низькі показники за шкалами: розуміння чужих емоцій та управління чужими емоціями. Показники міжособистісного емоційного інтелекту також знаходяться на дуже низькому рівні прояву як у дівчат, так і в хлопців. Дуже високий рівень прояву міжособистісного емоційного інтелекту мають тільки дівчата хоч і відсоток досліджуваних значно малий. Проте відсоток хлопців значно менший і їх показники тільки н а високому рівні прояву.

Таблиця 4.

Показники міжособистісного емоційного інтелекту у дівчат
(за методикою Люсіна)

Шкали	**Кількісні показники наповнюваності рівневих підгруп (у %)**				
	дуже низький	низький	середній	високий	дуже високий
розуміння чужих емоцій	29	29	30	0	12
управління чужими емоціями	40	24	24	12	0
міжособистісний емоційний інтелект	25	24	23	12	6

Низький рівень розвитку усвідомлення почуттів та емоцій інших людей є показником нездатності розуміти почуття і наміри інших людей. Даним досліджуваним важко зрозуміти як поводити себе в тій чи іншій ситуації, вони не в змозі управляти подіями і можуть приймати неправильні рішення.

Аналізуючи результати вивчення гендерних відмінностей емоційного інтелекту дітей з особливими освітніми потребами досліджуваних за шкалами внутрішньо-особистісного емоційного інтелекту (тест (опитувальник) емоційного інтелекту Люсіна) (табл. 5, 6) ми отримали наступне. Порівнюючи показники відповідно до шкали розуміння своїх емоцій, виявлено, що у хлопців вони краще розвинуті і відповідають середньому рівню прояву.

Здатність до розуміння своїх емоцій означає, що людина може розпізнати стан емоційного переживання у себе, встановити, яку саме емоцію переживає і знайти для неї словесне вираження. У більшості з вибірки дівчат діагностується дуже низький рівень розвитку за шкалою розуміння своїх емоцій.

Таблиця 5

Результати дослідження хлопців за шкалами внутрішньо-особистісного емоційного інтелекту

Шкали	**Кількісні показники кожної із рівневих підгруп у вибірці хлопців (у%)**				
	дуже низький	низький рівень	середній рівень	високий рівень	дуже високий
розуміння своїх емоцій	31	24	35	3	7
управління своїми емоціями	7	28	38	20	7
контроль експресії	7	17	35	31	10
внутрішньо-особистісний емоційний інтелект	10	24	48	11	7

Управління своїми емоціями на середньому рівні прояву переважає з вибірки хлопців, у більшості дівчат показники за цією шкалою знаходяться на низькому рівні розвитку. Здатність до управління емоціями означає, що людина може контролювати інтенсивність емоцій, і приглушати досить сильні емоції. Показники свідчать. що хлопці краще контролюють зовнішнє вираження емоцій.

Таблиця 6

Результати дослідження дівчат за шкалами внутрішньо-особистісного емоційного інтелекту

Шкали	**Кількісні показники кожної із рівневих підгруп у вибірці дівчат (у%)**				
	дуже низький	низький	середній	високий	дуже високий
розуміння своїх емоцій	46	24	24	6	0
управління своїми емоціями	29	35	6	0	30
контроль експресії	12	24	40	12	12
внутрішньо-особистісний емоційний інтелект	35	17	24	1	6

Результати за шкалою контроль експресії свідчать, що у більшості дівчат і хлопців переважає середній рівень розвитку даної здібності. Контроль експресії полягає в здатності контролювати зовнішні прояви своїх емоцій. Ці здібності допомагають стримувати демонстрацію свого переживання, допомагає легше перенести біль або інші неприємні відчуття.

Порівнюючи отримані результати діагностики за методикою емоційного інтелекту Люсіна між групами вибірки, можна зробити висновок, що у більшості як дівчат, так і хлопців, рівень розвитку міжособистісного емоційного інтелекту знаходиться на низькому та дуже низькому рівнях. Такі результати вказують на те, що досліджуваним важко взаємодіяти і налагоджувати взаємостосунки з іншими людьми, їм потрібно розвивати в собі ці здібності. Показники внутрішньо-особистісного емоційного інтелекту демонструють, що в більшості з

вибірки хлопців переважає середній рівень розвитку. Хлопці краще володіють собою і впевненіші в собі під час взаємодії з іншими. Показники більшості дівчат знаходяться на дуже низькому рівні розвитку. У дівчат набагато менше впевненості в собі, в них недостатньо виражений самоконтроль над своїми почуттями в конфліктних ситуаціях.

Висновки і перспективи подальших розвідок. У результаті дослідження гендерних відмінностей емоційного інтелекту дітей з особливими освітніми потребами встановлено, що загальний рівень емоційного інтелекту не характеризується відмінностями між групами вибірки. В хлопців і дівчат переважають показники низьких та середніх рівнів розвитку. Показники внутрішньо-особистісного емоційного інтелекту демонструють, що в більшості хлопців переважає середній його рівень розвитку, а у більшості дівчат – на дуже низькому рівні розвитку. Показники міжособистісного емоційного інтелекту вказують на низький та дуже низький рівень його розвитку, як у більшості дівчат, так і хлопців.

Гендерні відмінності наявні в структурних компонентах емоційного інтелекту. Так, у вибірці дівчат переважають здібності до емпатії, здатність управляти емоційними проявами. У вибірці хлопців переважають здібності до розуміння своїх емоцій, здатність використовувати емоції в діяльності, керувати чужими емоціями.

Перспективами подальших розвідок вважаємо розширення засобів діагностики та апробації програм розвитку емоційного інтелекту дітей з особливими освітніми потребами.

СПИСОК ПОСИЛАНЬ

Андреева, И. Н. (2009). *Эмоциональный интеллект как фактор самоактуализации. Социальный и эмоциональный интеллект: от процессов к измерениям.* Москва: ИП.

Берн, Ш. (2001). *Гендерная психология*. Санкт-Петербург: Питер.

Гоулман, Д. (2019). *Емоційний інтелект*. Харків: Віват.

Дерев'янко, С. П. (2016). *Феноменологія емоційного інтелекту*. Чернігів: Десна Поліграф.

Ильин, Е. П. (2003). *Дифференциальная психофизиология мужчины и женщины*. Санкт-Петербург: Питер.

Прокопенко, О. А. (2011). Психологічні особливості розвитку емпатії підлітків з розумовою відсталістю. *Вісник післядипломної освіти,* 3, 435-440.

Хомская, Е. Д., & Батова, Н. Я. (1998). *Моз и эмоции. Нейропсихологическое исследование.* Москва: Российское педагогическое агенство.

REFERENCES

Andreyeva, I. N. (2009). *Emotsionalnyy intellekt kak faktor samoaktualizatsii. Sotsialnyy i emotsionalnyy intellekt: ot protsessov k izmereniyam*. Moskva: IP. [in Russian].

Bern, Sh. (2001*). Gendernaya psikhologiya*. Sankt-Peterburg: Piter. [in Russian].

Goulman, D. (2019). *Emotsiyniy intelekt*. Kharkiv: Vivat. [in Ukrainian].

Derev'yanko, S. P. (2016). *Fenomenologiya emotsiynogo intelektu*. Chernigiv: Desna Poligraf. [in Ukrainian].

Ilin, E. P. (2003). *Differentsialnaya psikhofiziologiya muzhchiny i zhenshchiny*. Sankt-Peterburg: Piter. [in Russian].

Prokopenko, O. A. (2011). Psikhologichni osoblivosti rozvitku empatiї pidlitkiv z rozumovoyu vidstalistyu. *Visnik pislyadiplomnoї osviti*, 3, 435-440. [in Ukrainian].

Khomskaya, E. D., & Batova, N. Ya. (1998). *Moz i emotsii. Neyropsikhologicheskoye issledovaniye.* Moskva: Rossiyskoye pedagogicheskoye agenstvo. [in Russian].

GENDER FEATURES OF EMOTIONAL INTELLIGENCE OF CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS

Mykhailo Kots
Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor
Associate Professor of Pedagogical and Age Psychology in
Lesya Ukrainka Volyn National University
https://orcid.org/0000-0002-5607-0564

Anna Vaschenia
applicant of the first (bachelor's) degree
Faculty of Psychology and Sociology in
Lesya Ukrainka Volyn National University

Olena Kuzmich
applicant of the first (bachelor's) degree
Faculty of Psychology and Sociology in
Lesya Ukrainka Volyn National University

DOI https://doi.org/10.35619/praprv.v1i16.218

Abstract.*The article provides a theoretical analysis and empirical study of emotional intelligence of children with special educational needs.*

It is noted that the level of formation of the emotional sphere is one of the key factors for the successful socialization of children with special educational needs. The importance of how with the help of emotions and feelings the child perceives the world around him and at the same time his inner world and possesses the abilities of emotional intelligence as a guarantee of a successful future life is substantiated .

A study of gender differences in the emotional intelligence of children with special educational needs found out that the overall level of emotional intelligence is not characterized by differences between the sample groups. Indicators of low and medium levels of development are dominated among boys and girls. Indicators of interpersonal emotional intelligence show that most of the sample of boys demonstrated medium level of development, and most girls demonstrated very low level of development. The results of interpersonal emotional intelligence are at low and very low levels of development among both girls and boys.

Gender differences are present in the structural components of emotional intelligence. Thus, the ability to empathize and to manage emotional manifestations is dominated among the sample of girls. The sample of boys demonstrated the ability to understand their own emotions, the ability to use emotions in activities, to manage other people's emotions. We consider the expansion of diagnosis means and testing of correctional programs for the development of emotional intelligence of children with special educational needs to be the prospects for further research.

Key words: *gender features, emotional, children with special educational needs.*

Стаття надійшла до редакції 4.02.2021 р

УДК 159.9:[373.5.015.31:17.022.1-044.352]:376]

Кулаков Руслан
кандидат психологічних наук, доцент, доцент
кафедри вікової та педагогічної психології
Рівненського державного гуманітарного університету
https://orcid.org/0000-0003-0033-8784.

Кулакова Лариса
кандидат психологічних наук, доцент
кафедри вікової та педагогічної психології
Рівненського державного гуманітарного університету
https://orcid.org/0000-0001-6496-7964.

DOI https://doi.org/10.35619/praprv.v1i16.232

ФОРМУВАННЯ ТОЛЕРАНТНОГО СТАВЛЕННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ДО ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ

Анотація. *Стаття присвячена актуальній проблемі сучасної соціально-психологічної та педагогічної науки − формування толерантності у дітей молодшого шкільного віку до осіб з особливими освітніми потребами. Представлено ретроспективний аналіз ставлення суспільства до людей з психофізичними вадами. Розкрито сучасне трактування феномену «толерантність». Визначена роль батьків та професійної компетентності педагога, психолога у формуванні зазначеної якості. Проаналізовано основні передумови щодо процесу залучення осіб з обмеженими можливостями здоров'я у загальноосвітній простір. Висвітлено напрямки, методичні прийоми психологічної роботи з формування толерантності у батьків, педагогів, усвідомлення індивідуальних особливостей розвитку і освітніх потреб дітей, способи налагодження комунікативної взаємодії в колективі однолітків.*

Ключові слова: *толерантність, особа з особливими потребами, інклюзивна освіта, формування толерантності до осіб з особливими освітніми потребами, молодші школярі.*

Постановка проблеми. Демократичні зміни в нашій державі зумовили і позитивні тенденції у ставленні суспільства до проблем людей з обмеженими можливостями. Це проявляється в усвідомленні необхідності більш широкої інтеграції в соціум цієї категорії людей. Позаяк протягом тривалого часу в країні панувала думка, що дітям з обмеженими фізичними та інтелектуальними можливостями варто навчатись лише у спеціалізованих освітніх установах. Для дітей з особливими освітніми потребами загальноосвітні заклади були недоступними. Це, безумовно, стало причиною відсутності досвіду взаємодії з особливою категорією людей і появи дискримінаційних поглядів стосовно них. Більшість дітей з особливими освітніми потребами на сучасному етапі отримують знання зі шкільної програми вдома через індивідуальне навчання. Багато хто із школярів зовсім не розуміють, як правильно поводитись у присутності особливого учня, як вступати із ним у взаємодію. Тому нерідко трапляються випадки, коли школярі проявляють зухвалість, неповагу, ігнорування, пригноблення та жалість стосовно дитини з особливими потребами. Звісно, що такий варіант взаємодії є неприйнятним. Адже на сучасному етапі державотворення ми говоримо про інтеграцію до Європейського Союзу. А це значить, що ми маємо стати державою, у якій кожна дитина матиме можливість здобувати освіту незалежно від її психофізичних особливостей.

Поняття толерантності на міжнародному рівні введено у 1995 році декларацією ООН. Воно визначається як «цінність і соціальна норма громадянського суспільства, що проявляється у праві всіх представників громадянського суспільства бути різними» (Декларація принципів толерантності, 2017). У декларації зазначається, що толерантність повинна проявлятися як на рівні окремої особистості, так і груп та держав. У трактуванні

ООН толерантність є умовою соціалізації особистості та полягає в умінні людини жити в гармонії із собою та навколишнім соціумом. Також у «Декларації принципів толерантності» толерантність розглядається як усвідомлення всього різноманіття культур, форм самовираження і виявлення людської індивідуальності. Людина, незважаючи на свої можливості, є особистістю, що має право на знання, відкритість у спілкуванні, свободу думки, совісті, переконань. Адже толерантність – це єдність у різноманітті (Декларація принципів толерантності, 2017). Толерантність − це одна з якостей особистості, завдяки якій людина здатна визнавати права інших, приймати рівноправність, розуміти потреби інших, вступати в діалог з будь-якими людьми, при цьому розуміючи їх і, одночасно, зберігаючи свою особисту позицію.

З урахуванням, того що на сучасному етапі в Україні складається модель інклюзивної практики навчання, за якої в одному класі можуть навчатися і діти з особливими потребами, і здорові діти, толерантність, як якість особистості у школярів, стає актуально вимогою до особистості дитини. Толерантність по відношенню до осіб з особливими потребами проявляється в рівноправному ставленні, прийнятті та розумінні обмеженості певних можливостей цих дітей, налаштуванні і здатності до відкритої взаємодії з цією категорією дітей. Багато батьків забувають про розвиток цієї якості у своїх дітей, не усвідомлюючи, що толерантність сприяє налагодженню ефективної комунікації між дітьми, толерантне оточення допомагає людям легше адаптуватися і проявляти себе, незалежно від їх особливостей і вад. Оскільки діти більшість часу проводять в навчальних закладах, то процес виховної роботи можна покласти не тільки на вчителів чи вихователів, але й на самих дітей (*Психологічний супровід інклюзивної освіти*, 2017, с. 31). Безперечно, що такий підхід дозволить сформувати толерантне середовище в закладі освіти, що в свою чергу стане механізмом ефективного формування толерантності як головної якості сучасної особистості. Толерантне середовище діє на основі суб'єкт-суб'єктного підходу, керується у взаємодії принципами гуманізму, довіри один до одного, взаєморозуміння, опори на позитивне та ін.

Аналіз останніх досліджень з проблеми. Дослідження науковців (Кей; Колупаєвої; Калініченка; Миргородського & Нижника) та інших фахівців у сфері інклюзивної освіти свідчать про те, що значний прогрес в психічному розвитку дитини з обмеженими можливостями спостерігається тоді, коли вона перебуває серед здорових ровесників. Тенденція до наслідування та копіювання моделей поведінки дітьми з особливими потребами своїх здорових однолітків сприяє їх ефективній інтеграції в академічне середовище освітнього закладу. Тому на сьогодні питання включення дітей з особливими потребами до освітнього процесу загальноосвітніх закладів турбує не лише батьків цієї категорії дітей, але й привертає увагу науковців.

Мета статті полягає у розкритті соціально-психологічної проблеми формування толерантності у дітей молодшого шкільного віку до осіб з особливими освітніми потребами.

Виклад основного матеріалу дослідження. В історії існування людської цивілізації спостерігаються складні та суперечливі тенденції у формуванні ставлення до осіб з порушеннями психічного чи фізичного розвитку. У різні часи та епохи ставлення до такої категорії дітей у суспільстві було далеко неоднозначним.

Так, ще в античному світі вважалося, що люди з обмеженими можливостями ніколи не зможуть стати «повноцінними членами суспільства». Вони через свої певні вроджені чи набуті вади викликали містичний жах і вірування людей в те, що їхня хвороба має демонічне походження. Результати дослідження Байди, Красюкової-Енс, Бурова, Азіна, Грибальського & Найди підтверджують, що більшість людей тогочасного суспільства вважали, що Бог «створив інвалідність» як метод покарання людини чи її рідних. Частина людей, навпаки, розглядала «інвалідність» як подарунок від Бога, і вірили, що людина з інвалідністю має на землі більш значущу мету (2011, с. 6). Також із творів давньогрецьких філософів можна отримати інформацію про негативне ставлення в стародавній Греції та Римі до людей, які мали ті чи інші вади. Наприклад, Арістотель вважав, що людей з інвалідністю «не слід виправляти» і не «слід допускати до суспільного життя». А от Сенека писав: «Ми вбиваємо калік і топимо тих дітей, які народжуються на світ кволими і спотвореними. Ми робимо так

не через гнів і прикрість, а керуючись правилами розуму: відокремлювати непридатне від здорового» (Колупаєва, 2009, с. 10). У Законі Лікурга рекомендовано позбавляти життя дітей, що народжувались з фізичними вадами. Загалом таке ставлення до дітей із вадами простежувалося аж до кінця Середньовічної доби. Жорстоке ставлення до немовлят з фізичними вадами та, нерідко, їх вбивства були повсякденною практикою тогочасного соціуму. Хоча варто зазначити, що у середньовічних Франції та Англії досить поширеними були випадки піклування про інвалідів. Переважно це були військові, які зазнали каліцтва під час бойових дій.

До XIX ст. навчати і лікувати дітей, що мали проблеми у розвитку практично не намагалися. Вони залишалися вдома зі своїми родинами або їх віддавали до притулків (*Кроки до компетентності та інтеграції в суспільство,* 2000). І лише в останні десятиріччя XX ст. до освітньо-виховних закладів у всьому світі почали залучати дітей з особливими потребами. Зусилля, спрямовані на створення інклюзивних класів, тобто класи де разом навчаються всі діти, незалежно від їхніх можливостей, здібностей, соціального та економічного стану, походження тощо, знайшли широкий відгук і підтримку громадськості (*Кроки до компетентності та інтеграції в суспільство,* 2000). Підсумовуючи вищезазначене, варто зауважити, що на сучасному етапі суспільство визріло до визнання та ствердження права людей з особливостями психофізичного розвитку на повноцінну участь у суспільному житті і намагається усвідомити необхідність створення умов для повноцінної реалізації цього права. Особливо, коли мова йде про дітей.

Про важливість освітніх інтеграційних процесів говорив Виготський. Він наполягав на необхідності створення такої системи освіти, яка б органічно пов'язувала спеціальне навчання з навчанням дітей з нормальним розвитком. Вчений наголошував: «При всіх перевагах наша спеціальна школа відрізняється тим основним недоліком, що вона замикає свого вихованця… у вузьке коло шкільного колективу, створює відрізаний і замкнутий світ, в якому все прилаштовано і пристосовано до дефекту дитини, фіксує її увагу на тілесному недоліку і не вводить її у справжнє життя. Наша спеціальна школа натомість, щоб виводити дитину з ізольованого світу, як правило, розвиває в ній навички, які призводять до ще більшої ізольованості і посилюють її сегрегацію. Через ці недоліки не лише паралізується загальне виховання дитини, а й спеціальна виучка зводиться майже нанівець» (*Воспитание детей с задержкой психического развития в процессе обучения*, 1981, с. 21).

Визнання сучасним українським суспільством пріоритету загальнолюдських цінностей вимагає нового ставлення до дітей з особливими освітніми потребами, вирішення питань їх соціалізації та інтеграції. І саме дитячий колектив як складова толерантного середовища істотно впливає на формування особистості, її спрямованості, поглядів та переконань.

Провівши опитування стосовно дослідження думки молодших школярів про ставлення до дітей з особливими потребами та навчання з ними в одному класі (школі), ми отримали відповіді на такі запитання:

1. Як ти вважаєш, у якій школі повинні навчатися діти, що мають особливі потреби?

85% молодших школярів вважають, що діти з особливими потребами повинні навчатися в загальноосвітній школі (див. табл.1). Очевидно, що така позиція школярів свідчить про те, що вони усвідомлюють рівність людей щодо права на освіту. 10% опитаних дітей вважають, що для дітей з особливими освітніми потребами ефективнішим було б домашнє навчання. 5% учнів висловили думку про те, що такі діти повинні відвідувати спеціалізовану школу.

2. Як ти сприйняв би новину про те, що твоїм однокласником стане дитина з особливими освітніми потребами?

Результати засвідчили, що 84% молодших школярів позитивно ставляться до навчання в одному класі з дитиною, що має особливі потреби. Це свідчать про відкритість і щирість учнів та високий рівень толерантного ставлення до людей з особливими потребами. Однак, 8% опитуваних продемонстрували цілковиту байдужість щодо навчання поруч із дитиною з особливими потребами, що свідчить про їх відстороненість від соціальних

проблем сучасного суспільства та небажання їх вирішувати. Варто відзначити, що 7% дітей вагались із відповіддю.

Таблиця 1

***Кількісні показники різних типів ставлення до дітей з особливими* потребами (у %)**

Шкали	**Кількісні показники типів ставлення дітей до однолітків із особливими потребами (у %)**		
	позитивне	негативне	нейтральне
Узагальнений образ дитини з особливими потребами	85	10	5
Ставлення до можливості безпосередньої взаємодії з дитиною, що має особливі потреби	84	8	7
Ставлення до можливості побудови дружніх стосунків з дитиною, що має особливі потреби	82	-	18

3. Якщо у твоєму класі (чи школі) буде навчатись дитина (діти) із особливими потребами, чи будеш ти із ним (ними) спілкуватися, товаришувати?

З числа опитаних 82% відповіли, що вони б із радістю спілкувалися з такими дітьми. Таким чином, можемо зробити висновок про те, що ця категорія учнів усвідомлює унікальність та неповторність кожної дитини та соціальну рівність. Інші 18 % молодших школярів не змогли дати однозначної відповіді на запитання, однак, варто зазначити, що в емоційних реакціях негативні тенденції у ставленні до дітей з особливими потребами не прослідковувались. Відповіді дітей ми ранжували за шкалами «узагальнений образ дитини з особливими потребами», «ставлення до можливості безпосередньої взаємодії з дитиною, що має особливі потреби», «ставлення до можливості побудови дружніх стосунків з дитиною, що має особливі потреби».

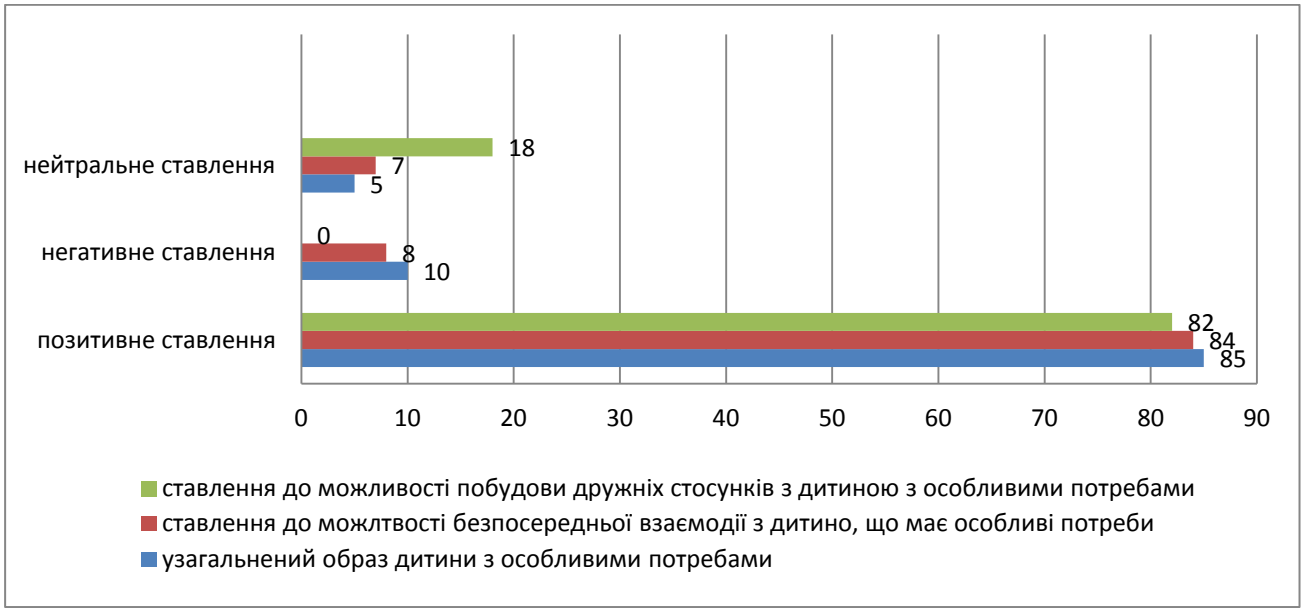


Рис 1. Показники типів ставлення до дітей з особливими потребами

Результати опитування свідчать про те, що незважаючи на високий показник позитивного ставлення учнями до дітей з особливими освітніми потребами, все ж існує значна частина молодших школярів, які проявляють або повну необізнаність з проблемами та потребами такої категорії дітей, або ж не приховують свого негативного ставлення до входження дітей з особливими потребами у коло власного оточення. Це є свідченням того,

що актуальними є проблеми негативного ставлення до дітей з особливостями психофізичного розвитку з боку однолітків, наявності фізичних і психічних бар'єрів, що заважають підвищенню якості освіти дітей з обмеженими можливостями. Згідно досліджень науковців ціннісні пріоритети сучасного підростаючого покоління детерміновані матеріальними статками, успіхом, владою, кар'єрою, благополуччям і т.ін. Для значної частини школярів характерними є інфантилізм та індивідуалізм. Отже, наразі гостро постає проблема формування емоційно-ціннісного ставлення молодших школярів до людей з особливими потребами.

Варто зазначити, що на формування толерантної культури дітей впливає ставлення батьків до інклюзивної освіти, а також прагнення або його відсутність у педагогів виховувати толерантність як цінність. Так Кувалдіна (2014) зазначає, що багато проблем, які пов'язані із негативним ставленням до однолітків з особливими потребами зумовлені відсутністю навичок спілкування з цією категорією дітей. А це, у свою чергу, детерміновано низькою інформованістю і дорослих, і дітей щодо осіб з особливими потребами.

Негативне ставлення зі сторони педагогів і батьків може бути зумовлене емоційними переживаннями (тривогою, страхом, соромом), а також недостатньою поінформованістю про систему інклюзивної освіти загалом. Тому на фоні цього знижується прагнення педагогів, батьків і, як наслідок − самих учнів, вступати в діалог з «особливими» дітьми, сприймати відмінності або розуміти потреби осіб з особливими потребами. Це свідчить про відсутність толерантного ставлення до дітей з особливими освітніми потребами в умовах загальноосвітньої школи. Якщо подивитись на ситуацію з точки зору сім'ї, яка виховує дитину з особливими потребами, то можна стверджувати, що дитина, потрапляючи до оточення здорових однолітків, рухається разом з ними, отримує більш високий рівень соціалізації. Батьки, спостерігаючи за успіхами своєї дитини, не перешкоджають контактам з дітьми, та навзаєм стають більш відкритими до суспільства. Але бачення цієї ситуації батьками, що виховують здорових дітей значно різниться. Більшість батьків не хочуть, і не готові до спільного навчання своїх дітей поруч із дітьми, що мають особливі освітні проблеми, через необізнаність, забобони, стереотипи та упередження. Діти в таких сім'ях, спостерігаючи за негативним ставленням батьків до цієї категорії людей, починають проявляти агресію до дітей з особливими потребами, або ж максимальну байдужість. Саме тому Павелків, Корчакова (2013) стверджують, що «батьки є для дітей зразком і вчителями у галузі людських взаємин» (с. 274).

Наведені факти свідчать про те, що необхідною умовою щодо оптимізації толерантного ставлення до дітей з особливими освітніми потребами є просвітницька робота психолога, соціального педагога серед батьків та педагогів. Найефективнішою формою роботи у цьому напрямку є саме тренінгові заняття (наприклад, тренінг «Всі діти однаково прекрасні» − для педагогів, та «Психологічне здоров'я батьків – запорука здоров'я дитини»).

Окремим дуже важливим завданням для шкільного психолога та педагогів є оптимізація спілкування дітей з особливими освітніми потребами з їхніми однокласниками та у шкільному дитячому колективі в цілому. Справді, навіть сама ідея інтеграції дітей цієї категорії у єдиній освітній системі великою мірою визначається потребою розширення їхніх контактів у соціальному середовищі, збільшення можливостей самореалізації та соціальної адаптації (*Психологічний супровід інклюзивної освіти*, 2017, с. 73).

На думку американського дослідника Мілсома (2006), «педагоги зобов'язані допомагати дітям учитися співпрацювати, розуміючи, що тільки спільна робота і безпосереднє співробітництво можуть сформувати у дітей позитивні взаємини з однолітками з обмеженими можливостями. Викладачеві необхідно впроваджувати в заняття чітко структуровані елементи, спрямовані на розвиток навичок успішної взаємодії». Робота щодо формування позитивної взаємодії здорових дітей та дітей з особливими потребами вимагає застосування особливих форм та технологій. Ефективною, на нашу думку, може стати саме групова робота, позаяк діти матимуть можливість здобути інформацію не лише про проблеми та спосіб життя своїх однолітків, які мають особливі потреби, а й про їхні можливості, здібності чи таланти. Це, безумовно, сприятиме виробленню навичок

спілкування та взаємодопомоги. До роботи з дітьми можна включати елементи гри, різних вправ, що мають на меті розвиток толерантного ставлення до людей із фізичними і психологічними особливостями, формування навичок спілкування, взаємодопомоги.

Висновки і перспективи подальших розвідок. Таким чином, ми можемо констатувати, що проблема толерантності стосовно осіб з обмеженими можливостями у сучасному суспільстві постає надзвичайно гостро. Особливо, коли мова йде про дитячі колективи. Впровадження інклюзивної освіти – це вагомий крок у розв'язанні цієї проблеми. І успіх у її реалізації лягає на плечі і психологів, і педагогів, і батьків, і дітей. Адже ще досить часто ми зустрічаємось з інтолерантним ставленням дітей до однолітків із особливими потребами. Значна частина із них загалом не готові до спільного навчання з такою категорією дітей. Причинами інтолерантності у ставленні до однолітків з особливими освітніми потребами є ставлення батьків і педагогів, якими не здійснюється крок до налагодження контакту з дітьми з особливими потребами, не враховуються їх потреби і немає активного прагнення до «включення» дітей у взаємодію з іншими суб'єктами освітнього процесу. Також однією з причин виступають власні переконання, недостатня інформованість про особливості осіб з особливими потребами, бар'єри страху та «інакшості».

Також варто звернути увагу на проблеми, пов'язані з дефіцитом технічної оснащеності, методичних розробок, програм, психологічної готовності до прийняття методу загальнодоступної освіти, які, на нашу думку, відображають низький рівень культури толерантності у дорослих, що, в свою чергу, впливає на ставлення однолітків до дітей з особливими потребами.

СПИСОК ПОСИЛАНЬ

Байда, Л., Красюкова-Енс, О., Буров, С., Азін, В., Грибальський, Я., Найда, Ю. (2011). *Інвалідність та суспільство: навчальний посібник.* Київ: Видавничо-поліграфічний центр «Київський університет».

Власова, Т.А., Лубковский, В.И., Ципина, Н.А. (Ред.). (1981). *Воспитание детей с задержкой психического развития в процессе обучения*. М.: Педагогика.

Декларація принципів толерантності. Верховна Рада України (2017). Режим доступу: http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/995_503.

Колупаєва, А.А. (2009). *Інклюзивна освіта: реалії та перспективи: монографія.* Київ: «Самміт-Книга».

Кувалдина, Е.А. (2014). Формирование толерантного отношения к детям с ограниченными возможностями здоровья в деятельности класного руководителя. *Научно-методический электронный журнал «Концепт»*. 29. 26-30.

Обухівська, А.Г. (Ред.). (2017). *Психологічний супровід інклюзивної освіти: методичні рекомендації.* Київ: УНМЦ практичної психології і соціальної роботи.

Павелків, Р.В., Корчакова, Н.В. (2013). *Просоціальний розвиток особистості: монографія.* Рівне: О. Зень. https://scholar.google.com.ua/citations?user=EQf2MjYAAAAJ&hl=uk

Софій, Н., Єрмаков, І. (Ред.) (2000). *Кроки до компетентності та інтеграції в суспільство: науково-методичний збірник.* Київ: Контекст.

Milsom, A. (2006). Creating Positive School Experiences for Students with Disabilities. *Professional School Counseling Journal*. 10 (1). 66-72.

REFERENCES

Baida, L., Krasiukova-Ens, O., Burov, S., Azin, V., Hrybalskyi, Ya., Naida, Yu. (2011). *Invalidnist ta suspilstvo: navchalnyi posibnyk [Disability and society: training manual]*. Kyiv: Vydavnycho-polihrafichnyi tsentr «Kyivskyi universytet».

Vlasova, T.A.. Lubkovskiy. V.I.. Tsipina. N.A. (Red.). (1981). *Vospitaniye detey s zaderzhkoy psikhicheskogo razvitiya v protsesse obucheniya [Education of children with mental retardation in the learning process]*. M.: Pedagogika.

Deklaratsiia pryntsypiv tolerantnosti [Declaration of Principles of Tolerance]. Verkhovna Rada Ukrainy (2017). Rezhym dostupu: http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/995_503.

Kolupaieva, A.A. (2009). *Inkliuzyvna osvita: realii ta perspektyvy: monohrafiia [Inclusive education: realities and prospects]*. Kyiv: «Sammit-Knyha».

Kuvaldina, E.A. (2014). *Formirovaniye tolerantnogo otnosheniya k detyam s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorovia v deyatelnosti klasnogo rukovoditelya [Development of a tolerant attitude towards children with disabilities in the activities of the class teacher]*. Nauchno-metodicheskiy elektronnyy zhurnal «Kontsept». 29. 26-30.

Obukhivska, A.H. (Red.). (2017). *Psykholohichnyi suprovid inkliuzyvnoi osvity: metodychni rekomendatsii [Psychological support for inclusive education: methodological recommendations]*. Kyiv: UNMTs praktychnoi psykholohii i sotsialnoi roboty.

Pavelkiv, R.V., Korchakova, N.V. (2013). *Prosotsialnyi rozvytok osobystosti: monohrafiia [Prosocial development of personality: monograph]*. Rivne: O.Zen.

Sofii, N., Yermakov, I. (Red.) (2000). *Kroky do kompetentnosti ta intehratsii v suspilstvo: naukovo-metodychnyi zbirnyk [Steps to competence and integration into society: scientific and methodical book]*. Kyiv: Kontekst.

Milsom, A. (2006). Creating Positive School Experiences for Students with Disabilities. *Professional School Counseling Journal*. 10 (1). 66-72.

DEVELOPMENT OF ELEMENTARY-SCHOOL CHILDREN'S TOLERANCE TOWARDS PEERS WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS

Ruslan Kulakov
Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor
Developmental and Educational Psychology Department
Rivne State University of the Humanities
https://orcid.org/0000-0003-0033-8784.
DOI https://doi.org/10.35619/praprv.v1i16.232

Larysa Kulakova
Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor
Developmental and Educational Psychology Department
Rivne State University of the Humanities
https://orcid.org/0000-0001-6496-7964.

Abstract. *The article is devoted to the current problem of modern psychological and pedagogical science – the development of tolerance in children of primary school age towards persons with special educational needs. A retrospective analysis of society's attitude to people with mental and physical disabilities is presented. The modern interpretation of the phenomenon of "tolerance" is revealed, in particular in the Declaration of Principles of Tolerance of the United Nations. The level of tolerant culture of younger school children in relation to peers with special needs is determined. The main causes of the intolerant attitude of participants of the educational process towards children in this category are clarified. The role of parents and professional competence of a teacher, psychologist in the formation of this quality is described. The main preconditions for the process of involving persons with disabilities in the general education are analyzed. The role of inclusive education as a significant resource for the socialization of children with special educational needs is justified.* Important directions and methods of psychological work *which form tolerance in parents and teachers, awareness of individual features of development and educational needs of children, ways of establishment of communicative interaction in collective of peers are developed.*

Key words: *tolerance, person with special needs, inclusive education, the development of tolerance towards persons with special educational needs, primary school-age children.*

Стаття надійшла до редакції 5.05.2021р.

УДК 159.922+37.018.3

Лівандовська Інна
викладачка кафедри психології Уманського державного
педагогічного університету імені Павла Тичини
https://orcid.org/0000-0001-9636-0454

DOI https://doi.org/10.35619/praprv.v1i16.215

ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ СТАНОВЛЕННЯ ГЕНДЕРНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ В ПІДЛІТКІВ У РІЗНИХ СОЦІАЛЬНИХ УМОВАХ

Анотація. *У статті проаналізовано теоретичний і практичний підхід до проблеми становлення гендерної ідентичності в підлітковому віці крізь призму різних соціальних умов ідентифікації та результатів власного емпіричного дослідження специфіки гендерної ідентифікації. Задекларована тема актуальна в аспекті соціальних умов розвитку дітей-сиріт: емоційної, соціальної, психічної депривації. У таких несприйнятливих умовах особливого значення набуває проблема становлення соціальної та особистісної ідентичності. Специфічні особливості гендерної ідентичності і процесу її формування залишаються майже поза увагою, хоч діти, які мають статус сироти та яких виховують поза сім'єю, належать до групи ризику, оскільки в них формується переважно недиференційований тип гендерної ідентичності, що негативно позначається на подальшій соціалізації та адаптації в суспільстві. У статті емпірично досліджуємо припущення, що структура гендерної ідентичності, яка включає в себе емоційно-оцінний, поведінковий, когнітивний та особистісний компоненти, має змістовні, кількісні та якісні відмінності у груп підлітків, які проживають у різних соціальних умовах.*

Недостатня вивченість та дослідженість цієї проблеми в поєднанні з високою значущістю визначає її актуальність, оскільки корекція негативних характеристик особистості можлива лише за умови комплексного психолого-педагогічного супроводу розвитку гендерної ідентичності підлітків і буде сприяти зниженню емоційної нестабільності особистості та подоланню основних блоків набуття соціально-прийнятних гендерних патернів.

Ключові слова: *гендерна ідентичність, підлітки, гендерна ідентифікація, депривація, соціалізація, соціальні умови.*

Постановка проблеми. Нестабільність соціально-економічної та політичної ситуації в Україні призводить до зниження рівня психологічного, соціального, економічного благополуччя населення, унеможливлення створення оптимальних умов життя для членів родини та їх дітей, до низького усвідомлення відповідального батьківства та ін. Як результат – збільшується чисельність дітей, які залишаються без опіки батьків, чи дорослих, які їх заміщають, отримуючи від держави за це певну винагороду.

Питання особистісного становлення дітей-сиріт і дітей, які залишилися без піклування батьків, завжди було нагальним, але в останні роки набуває все більшої актуальності. Результати психологічних і соціологічних досліджень свідчать про специфічну та вкрай неблагополучну ситуацію особистісного розвитку дитини, яка залишилися без піклування батьків. Специфічними характерними особливостями психологічного розвитку таких дітей-сиріт науковці виокремлюють підвищену агресивність, вираженість віктимної поведінки, невротичність, незрілі форми захисної поведінки, відсутність мотивації до особистісного та соціального розвитку, виражену тенденцію до афективного реагування на тривожні ситуації, образи на оточуючих, перекладання відповідальності на інших, низьку соціальну відповідальність, споживацький характер життєдіяльності, і як підсумок – високий рівень загальної дезадаптації в сучасному соціумі. Звичайно, ключове значення у формуванні таких специфічних особливостей дітей-сиріт та дітей, які залишилися без батьківської опіки, відіграють соціальні фактори їх буття та умови, що мають здебільшого депривaційний

характер емоційного та психічного впливу. У таких деструктивних умовах онтогенезу набуває особливого значення проблема становлення соціальної та особистісної ідентичності й дослідження процесу ідентифікації дитини, особливо в підлітковому віці. Підлітковий вік – період становлення моральних і ціннісних переконань, відбувається фундаментальне закріплення соціально зумовлених ідентифікаційних образів. Становлення гендерної ідентичності підлітка триває від самого народження в процесі соціальної ідентифікації з акцентом на засвоєння панівної гендерної культури референтної групи. Референтна група, як зазначає у своїх дослідженнях видатний американський соціопсихолог Хаймен (1942), – це соціальна група, на яку індивід орієнтує свою поведінку (Хьєлл, Зіглер, 1997). Референтною групою можуть бути різні соціальні спільноти – від родини до класного колективу, групи друзів. Зазвичай такою соціальною групою стає для підлітка група, до якої він належав у минулому, належить зараз чи хотів би належати в майбутньому.

Акцентуємо на тому, що засвоєння соціальних норм і цінностей вихованця зазвичай спотворюється в результаті негативного стихійного або навмисного впливу депривованого середовища, у якому він живе, оскільки первинне сприйняття своєї гендерної ідентичності не залежить від власного та свідомого вибору, воно носить соціально-нав'язаний характер. У результаті підліток «випадає» із соціально прийнятних відносин і тому потребує невідкладної специфічної допомоги задля успішної інтеграції його в суспільство. Таке соціально та емоційно депривоване середовище, у якому здебільшого перебувають сироти, характеризується, з одного боку, декларацією найбільш стагнаційних стереотипів, що роблять поведінку підлітка менш адаптивною, а з іншого – наявністю чітко означеного недиференційованого типу гендерної ідентичності. Незважаючи на назрілу потребу вивчення феномену соціального сирітства, з точки зору соціальної, вікової, педагогічної психології це явище вивчене недостатньо. Основну критичність ситуації можна окреслити так: незважаючи на успішне вирішення багатьох суспільних завдань, розширення меж реалізації людських можливостей, масштаби соціального сирітства не зменшуються, а зростають, і саме воно набуває нового вигляду та різноманітних форм. Окрема проблема полягає у виявленні соціально-психологічних наслідків соціального сирітства, використання дієвих механізмів регуляції поведінки особистості вихованця та розробці профілактичних і корекційних заходів.

Аналіз останніх досліджень з проблеми. Наразі гостро постає питання саме підвищення ефективності адаптації та подальшої інтеграції в сучасному суспільстві дітей-сиріт та дітей, позбавлених піклування батьків. Маючи глибоке історичне коріння, сучасне суспільне виховання дітей-сиріт через різні причини виявилося не в змозі ефективно вирішувати проблему їх соціальної адаптації.

Задля чіткого усвідомлення специфіки останніх досліджень варто означити вектор деяких концептуальних положень учених, які для нас стали ключовими для дослідження гендерної ідентичності як суб'єктно-психологічного феномену. Над розробкою концептуальних положень відносно формування гендерної ідентичності працювала Кікінеджі (2019), яка дослідила процес гендерної ідентифікації як соціально-психологічний чинник диференціації особистості та означила специфіку формування і психологічних закономірностей статеворольової ідентичності особистості в період дорослішання. У наукових розвідках Савчин (2008) прийшов до висновку, що підлітки у процесі ідентифікації засвоюють ідеали, норми, цінності, моральні якості, установки іншої особистості чи групи. Своєю чергою, сам механізм ідентифікації стимулює підлітка до пізнання та узгодження власного внутрішнього світу, свого образу Я.

Проблемам соціалізації та особистісного дітей в умовах материнської та соціальної депривації в будинках дитини, закритих закладах інтернатного типу присвячені дослідження Гошовського (2009). Науковець наголошує на тому, що деприваційне середовище характеризується деструктивним впливом: спотворює і блокує процес соціалізації та особистісного становлення.

Метою статті є теоретичний і практичний аналіз актуального стану проблеми формування гендерної ідентичності сиріт у підлітковому віці, емпіричне обґрунтування

наявності специфічних ознак процесу гендерної ідентифікації підлітків чоловічої та жіночої статі в різних умовах виховання.

Виклад основного матеріалу дослідження. Підлітковий період «статеворольової соціалізації» є вирішальним у формуванні гендерного типу особистості. Це зумовлено тим, що в кінці підліткового, на початку юнацького періоду формується усталена гендерна ідентичність як усвідомлення індивідом своєї статевої належності, як суб'єктивне осмислення, переживання статевої ролі, що виявляється в єдності статевого усвідомлення та поведінки. Гендерна ідентифікація належить не лише до окремої людини, її можна спостерегти одночасно у значної кількості людей, вона об'єднує людей, стає основою для установлення міцних емоційних зв'язків у соціальній групі, колективі, суспільстві.

Процес гендерної ідентифікації розглядаємо як процес усвідомлення і прийняття мужності й жіночності, що існують у межах соціально зумовленої культури, у якій народжується і формується особистість. Входження індивіда, який виховувався поза сім'єю, у суспільство найчастіше може бути ускладнене особливостями його фізичного або психічного розвитку в умовах депривaційного соціального компоненту. Аналіз визначення феномену «гендерна ідентичність» дає підстави констатувати міжкультуральність, багатоаспектність і різновекторність поглядів на розуміння цього поняття. Зокрема, у працях, присвячених дослідженню цього феномену, послуговуються такими термінами: стать (біологічна, соціальна, психологічна, громадянська, психічна, сексуальна), ідентичність (статеворольова, статева, сексуальна), статеворольові стереотипи, статеворольові відносини.

У науковій теорії Бем «про гендерну структуру» зазначено, що це когнітивна структура, сукупність різних асоціацій, яка організує сприйняття індивіда і керує ним. Діти ще з раннього віку кодують і організують інформацію, зокрема й інформацію про себе, відповідно до дихотомічної схеми «маскулінність – фемінність». Тут відбувається синергія отриманих даних про анатомію чоловіків і жінок, їх участь у народженні дітей, їх професії і поділ занять, їх особистісні характеристики і поведінкові патерни. Дихотомія «чоловіче – жіноче» – найважливіша з усіх класифікацій людей, які існують у людському суспільстві, зазначала дослідниця. Гендерна ідентифікація має відбуватися за певною гендерною схемою, оскільки дитина буде жити в суспільстві, організованому за принципом гендерної дихотомії, їй важливо адаптуватися відповідно до усталених критеріїв суспільного буття. Порівняльний аналіз ключових понять дає підстави зробити такий висновок: гендерна ідентичність – це не лише структурний компонент індивіда, а складний системний конструкт, взаємозумовлений усіма особистісно прийнятими образами Я.

Отже, завдяки теоретичному аналізу проблеми гендерної ідентичності в психології ми прийшли до висновку, що гендерна ідентичність – це інтегративне, поліфункціональне, динамічне, структуроване особистісне утворення, детерміноване соціокультурними нормами конкретного соціуму, правилами поведінки і взаємодії у процесі соціалізації через реалізацію особистісних потреб та установок на певних етапах вікового розвитку. Зміна та порушення психологічного простору індивіда у процесі розлучення з батьками, сім'єю завжди негативно відображається на фундаментальних особистісних утвореннях сироти. Науковці акцентують на тому, що в умовах батьківської депривації в дітей фіксуються якісні відмінності в особистісному розвитку, Я-концепції (уявлення про себе, образ Я, відношення до себе, самооцінка), унаслідок чого зазвичай формується недиференційований тип гендерної ідентичності. Респондентам з недиференційованим типом притаманні низькі показники як маскулінності, так і фемінності незалежно від біологічної статі (Хьелл, Зіглер, 1997).

Емпіричною базою нашого дослідження стали заклади середньої освіти І–ІІІ ст. м. Умані, школа-інтернат І–ІІІ ст. для дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування м. Канева, дитячий будинок для дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування с. Кропивне Золотоніського р-ну Черкаської обл., дитячі будинки сімейного типу Черкаської, Київської та Кіровоградської області. Дослідження проводили в 2017–2018 рр.

У підгрупі підлітків, які виховуються в сім'ї, досліджено 73 хлопці та 84 дівчини. У підгрупі підлітків, які перебувають у закладах інтернатного типу, – 51 хлопець та 78 дівчат. У підгрупі підлітків, які виховуються в дитячих будинках сімейного типу, – 53 хлопці та 69

дівчат. Загальна кількість вибірки дослідження становить 408 осіб, з них 177 хлопців та 231 дівчина віком від 13 до 15 років.

Для дослідження структурних компонентів гендерної ідентичності підлітків використаний комплекс психодіагностичних методик: методика дослідження змістовних характеристик ідентичності особистості «Хто Я?» Куна в модифікації Рум'янцевої, опитувальник Бем для діагностики психологічної статі і визначення ступеня андрогенності, маскулінності, фемінності. Даючи відповідь на питання «Хто Я?», 91,4 % дівчат та 83,7 % хлопців дали максимальну кількість характеристик, що припускає можливість зробити висновок про сформовану відповідно до віку гендерну ідентичність. У 4,9 % респондентів-хлопчиків та 1,5 % дівчат спостережено кризу гендерної ідентичності, пов'язану зі специфічними переживаннями, пов'язаними зі статеворольовим конфліктом. В обох групах переважає позитивна гендерна ідентичність. Амбівалентні характеристики виражені переважно в підгрупі хлопців, що свідчить про деяку нестабільність образу Я.

Для означення типу гендерної ідентичності ми використали опитувальник Бем (1974). У дослідженні даних ми орієнтувалися на типологію, презентовану Л. Степановою, яка в дослідженнях виокремлює такі типи гендерної ідентичності: недиференційований, традиційний, ізомерний. На основі дескриптивного аналізу в нашому дослідження виокремлено 5 варіантів гендерної ідентичності: маскулінний, фемінний, андрогенний, які тотожні з класичним типом за Бем, а також андрогенний з тенденцією до фемінності, андрогенний з тенденцією до маскулінності та недиференційований тип.

Послуговуючись отриманими результатами діагностики, ми визначили підгрупи респондентів за типом гендерної ідентичності, які виховуються в сім'ї (див. табл. 1).

Таблиця 1

Розподіл респондентів за типом гендерної ідентичності, які виховуються в сім'ї

Типи гендерної ідентичності	**Кількісні показники наповнюваності підгруп із різним типом гендерної ідентичності (у %)**	
	дівчата (n=84)	*хлопці (n=73)*
маскулінна	1,2	21,6
андрогенна з тенденцією до маскулінності	3	19,9
андрогенна	11,7	6,6
андрогенна з тенденцією до фемінної	6,8	5
фемінна	35,2	2,7
недиференційована	32,1	44,1

Отримані результати свідчать про тенденції до набуття гендерної ідентичності відповідно до статі в більшості респондентів: 53,7 % – у дівчат та 48,15% – у хлопців. Показники недиференційованості свідчать про наявність проблем у формуванні гендерних патернів у підлітків та необхідність створення відповідних умов реалізації ресурсів власної ідентифікації. Статеворольовий конфлікт спостерігається у 1,2 % дівчат та 2,7 % хлопців.

При дослідженні гендерної ідентичності в підгрупі «підлітки, які виховуються в державних закладах» «Дитячий будинок для дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування» с. Кропивне Золотоніського р-ну Черкаської обл. та «Школа-інтернат І–ІІІ ст. для дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування» м. Канів отримані такі результати:

Максимальну кількість характеристик на запитання «Хто Я?» дали 21,7 % дівчат та 17,1 % хлопців, що уможливлює зробити висновок про сформовану гендерну ідентичність. У 54,9 % респондентів-хлопчиків та 61,5 % дівчат спостережено кризу гендерної ідентичності, пов'язану зі специфічними переживаннями, пов'язаними з наявністю статеворольового конфлікту. В обох групах переважає негативна гендерна ідентичність. Амбівалентні характеристики виражені в обох підгрупах, що свідчить про чітко виражену нестабільність образу Я. Дескриптивний аналіз дав підстави для характеристики підгруп респондентів, які виховуються в державних закладах інтернатного типу, відповідно до типу гендерної ідентичності (див. табл. 2).

Таблиця 2

Розподіл респондентів по типу гендерної ідентичності, які виховуються в державних закладах

Типи гендерної ідентичності	**Кількісні показники наповнюваності підгруп із різним типом гендерної ідентичності (у %)**	
	дівчата (n=78)	*хлопці (n=51)*
маскулінна	0	0
андрогенна з тенденцією до маскулінності	14,7	6,5
андрогенна	6,9	10,6
андрогенна з тенденцією до фемінної	0	0
фемінна	0	0
недиференційована	78,4	82,9

Результати нашого дослідження вказують на ряд специфічних ознак процесу гендерної ідентифікації в умовах закладів інтернатного типу. Зокрема, у групі дівчат не виявлено чітко окресленої ні фемінної, ні маскулінної ідентичності, але майже в 4 рази збільшений показник андрогінії з маскулінною тенденцією. Показник андрогінії, порівняно з групою дівчат, які виховуються в сім'ї, також зменшений майже вдвічі, показник недиференційованості власної ідентичності у вихованців закладів інтернатного типу серед дівчат збільшено у 2,5 разу.

Порівняльний аналіз показників підгрупи хлопців, які виховуються в закладах інтернатного типу, з результатами підгрупи хлопців, які виховуються в сім'ях, такий: у підгрупи хлопців, які перебувають у закладах інтернатного типу, показника маскулінності не виявлено, андрогінія з тенденцією до маскулінності визначена в 6,5 % респондентів, андрогінія – у 10,6 % хлопців. Показники андрогінії з тенденцією до фемінності чи маскулінності не визначені. Найбільший показник – недиференційована гендерна ідентичність – спостерігається у 82,9 % опитаних хлопців. Такі показники підтверджують специфічну ситуацію особистісного розвитку в умовах сенсорної, емоційної та соціальної привації чи депривації. Також зазначимо, що працівниками інтернатних закладів є переважно жінки, тому, на жаль, хлопці не мають соціально реалізованих реальних зразків для статеворольової ідентичності. Для них цим зразком є старші сироти чи групи людей, з якими вони контактують (не завжди із соціально прийнятною власною поведінкою), ЗМІ. До третьої групи респондентів входили хлопці та дівчата, які виховуються нині в дитячих будинках сімейного типу Черкаської, Київської та Кіровоградської областей. Зазначимо, що в дослідженні брали участь вихованці, які перебувають в дитячих будинках сімейного типу не менше 3 років. Максимальну кількість характеристик на запитання «Хто Я?» дали 38 % дівчат та 26,2 % хлопців, що вможливлює зробити висновок про сформовану гендерну ідентичність. У 34,8 % респондентів-хлопчиків та 25,2 % дівчат спостережено кризу

гендерної ідентичності, пов'язану зі специфічними переживаннями, зумовленими наявністю статеворольового конфлікту. В обох групах переважає показник формування гендерної ідентичності. Амбівалентні характеристики наявні в обох підгрупах, що свідчить про нестабільність образу Я, зумовлену складністю соціальної адаптації та змінами образів ідентифікації в процесі переходу з родини до закладів інтернатного типу чи притулку, а потім і в дитячі будинки сімейного типу. Дескриптивний аналіз дає підстави охарактеризувати підгрупи респондентів, які виховуються в дитячих будинках сімейного типу, відповідно до типу гендерної ідентичності (див. табл. 3).

Таблиця 3

Розподіл респондентів по типу гендерної ідентичності, які виховуються в дитячих будинках сімейного типу

Типи гендерної ідентичності	**Кількісні показники наповнюваності підгруп із різним типом гендерної ідентичності (у %)**	
	дівчата (n=69)	*хлопці (n=53)*
маскулінна	2,8	19,7
андрогенна з тенденцією до маскулінності	5,2	11,5
андрогенна	15,6	11,0
андрогенна з тенденцією до фемінної	11,5	6,2
фемінна	25,6	0
недиференційована	39,3	51,1

Дослідження специфіки формування гендерної ідентичності підлітків, які виховуються в умовах дитячого будинку сімейного типу, дало такі результати. Показник маскулінності серед дівчат складає 2,8 %, а серед хлопців – 19,7 %. Зауважимо, що цей показник серед підлітків – вихованців закладів інтернатного типу не виявлено. Порівняно з показниками підгрупи підлітків, які виховуються в сім'ях, у дівчат із ДБСТ та у дівчат, які виховуються в сім'ях, показник маскулінності більше, ніж у 2,5 рази, відповідно 1,2 % та 2,8 %. Такі показники, на нашу думку, засвідчують тенденцію до засвоєння чоловічих рольових патернів залежно від умов виховання та життєдіяльності в минулому та законів функціонування створених соціальних груп. Показник андрогінії з тенденцією до маскулінності наявний і серед дівчат, і серед хлопців, але показник більш «природовідповідний» від показників підгрупи закладів інтернатного типу. Недиференційована ідентичність характерна для дівчат у 39,3 % випадків, у хлопців – 51,1 %. Такі показники вищі, ніж у дітей, які виховуються в сім'ях, але значно менші порівняно з показниками респондентів з державних закладів інтернатного типу.

Порівняльний аналіз показників у групах дівчат і хлопців, які перебувають у державних закладах інтернатного типу, засвідчує такі відмінності при $p<0,001$: у підгрупі дівчат переважають позитивні характеристики гендерно зумовлених якостей, а в групі хлопців – негативні, що відповідає емоційно полярному типу гендерної ідентичності, переживанню кризи самоприйняття та ідентифікації. Можна зробити висновок, що відсутність або штучна заміна зразків традиційної рольової поведінки, як чоловічої, так і жіночої, призводить до формування нечітких ідентифікаційних образів.

Аналізуючи показники досліджень підгрупи підлітків, які виховуються в дитячих будинках сімейного типу ($p<0,5$), укажемо на наявність кризи гендерної ідентичності, що супроводжується підвищеним рівнем нестабільності самосприйняття, що зумовлює напруженість у системі міжособистісних відносин, адаптації особистості до умов, що

змінюються. Ці характеристики пояснюються несформованою рефлексією та кризою гендерної ідентичності при зміні або відсутності ідентифікаційного образу для наслідування.

Отримані результати та їх аналіз дають змогу сформувати систему післядії з кожною категорією підлітків. Диференційована система психолого-педагогічного супроводу з урахуванням якісних та кількісних характеристик процесу ідентифікації дасть змогу створити прийнятні умови для гармонійного розвитку гендерної ідентичності підлітків.

Висновки і перспективи подальших розвідок. Теоретичний аналіз наукової та прикладної літератури з проблеми дослідження дає підстави виокремити різноманітні погляди на розуміння гендерної ідентичності відповідно до різних теорій і напрямів сучасної наукової думки. Феномен гендерної ідентичності розглядаємо з позицій багатовимірності, поліфункціональності та тенденції до константності. Результати емпіричного дослідження визначили високий відсоток респондентів з недиференційованим типом гендерної ідентичності в групах підлітків-сиріт. Результати нашого дослідження презентують такі особливості ідентифікації: у підгрупі підлітків-хлопців, які виховуються в сім'ї, зафіксована сформованість соціальної ідентичності зі значущим соціальним оточенням, у групі дівчат наявна соціально бажана гендерна позиція, притаманна фемінному типу ідентичності. У підгрупі хлопців, які перебувають у державних закладах інтернатного типу, виявлені фактори, що характеризують емоційно-стресову нестабільність підлітка, яка супроводжується порушеннями соціально-рольової статевої ідентифікації.

У підгрупі дівчат визначені агресивно-нестабільні характеристики особистості, прояв маскулінних стереотипних характеристик, нестабільний образ Я. У підгрупі респондентів, які виховуються в дитячих будинках сімейного типу, нестабільність самосприйняття засвідчено переважно у хлопців, у двох групах у дівчат і хлопців прослідковується напруженість у системі міжособистісних стосунків, утруднення соціальної адаптації, нестабільність самосприйняття, підвищений рівень ситуативної агресії.

Маємо впевненість, що результати нашого дослідження стануть затребуваними для оптимізації процесу соціально-психологічного супроводу вихованців ДБСТ та державних закладів інтернатного типу шляхом урахування в його розробці специфіки процесу гендерної ідентифікації та актуального стану сформованості гендерної ідентичності.

СПИСОК ПОСИЛАНЬ

Волинець, Л. С., Комарова, Н. М., & Антонова-Турченко, О. Г. (2008). *Соціальне сирітство в Україні: експертна оцінка та аналіз існуючої в Україні системи утримання та виховання дітей, позбавлених батьківського піклування.* Київ.

Гошовський, Я. О. (2009). *Психолого-педагогічні основи ресоціалізації депривованих підлітків.* Київ.

Кікінежді, О. (2011). *Гендерна ідентичність в онтогенезі особистості.* Тернопіль: Навчальна книга - Богдан.

Кікінежді, О. М. & Кізь, О. Б. (2004). *Особливості гендерної соціалізації депривованого юнацтва.* Тернопіль: Навчальна книга - Богдан.

Логвінова, Д. В. (2005). Методологічні проблеми в дослідження гендеру. *Наукові записки Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України*, 26/3, 8-12.

Савчин, М. (2008). *Психологія відповідальної поведінки*. Івано-Франківськ: Місто НВ.

Хьелл, Л. & Зиглер, Д. (1997). *Теории личности.* Санкт-Петербург: Питер Пресс.

Швалба, Ю. М. (2013). *Еколого-психологічні чинники якості життя в умовах.* Київ.

REFERENCES

Volynets, L.S., Komarova, N. M. & Antonova-Turchenko, O. H. (2008). *Sotsialne syritstvo v Ukraini: ekspertna otsinka ta analiz isnuiuchoi v Ukraini systemy utrymannia ta vykhovannia ditei, pozbavlenykh batkivskoho pikluvannia [Social orphanhood in Ukraine: expert assessment and analysis of the existing system of maintenance and upbringing of children deprived of parental care in Ukraine]*. Kyiv. [in Ukrainian].

Hoshovskyi, Ya. O. (2009). *Psykholoho-pedahohichni osnovy resotsializatsii depryvovanykh pidlitkiv [Psychological and pedagogical bases of resocialization of deprived adolescents]*. Kyiv. [in Ukrainian].

Kikinezhdi, O. (2011). *Henderna identychnist v ontohenezi osobystosti [Gender identity in the ontogenesis of personality] (a monograph).* Ternopil. Navchalna knyha - Bohdan. [in Ukrainian].

Kikinezhdi, O. M. & Kiz, O. B. (2004). *Osoblyvosti gendernoi sotsializatsii depryvovanoho yunatstva [Features of gender socialization of deprived youth]*. Ternopil: Navchalna knyha - Bohdan. [in Ukrainian].

Lohvinova, D. V. (2005). Metodolohichni problemy v doslidzhennia henderu. [Methodological problems in gender research]. *Scientific notes of the Institute of Psychology named after G. S. Kostyuk,* 26/3, 8-12. [in Ukrainian].

Savchyn, M. (2008). *Psykholohiia vidpovidalnoi povedinky [Psychology of responsible behavior]*. Ivano-Frankivs′k: Misto NV. [in Ukrainian].

Hjelle, L., & Ziegler, D. (1997). *Teorii lichnosti [Personality Theories: Basic Assumptions, Research, and Applications]*. Sankt-Peterburg: Piter Press. [in Russian].

Shvalba, Yu. M. (2013). *Ekoloho-psykholohichni chynnyky yakosti zhyttia v umovakh [Ecological and psychological factors of quality of life in conditions]*. Kyiv. [in Ukrainian].

THE FEATURES OF GENDER IDENTITY FORMATION IN ADOLESCENTS UNDER DIFFERENT SOCIAL CONDITIONS

Inna Livandovska
Lecturer at the Department of Psychology,
Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University, Uman, Ukraine
https://orcid.org/0000-0001-9636-0454

DOI https://doi.org/10.35619/praprv.v1i16.215

Abstract. *The article considers the theoretical and practical approach to the formation of gender identity in adolescence in view of the different social conditions of identification and the results of empirical research on the specifics of gender identification. This topic is marked by the importance of social conditions for the development of orphans: emotional, social, mental deprivation. In such unacceptable conditions, the problem of formation of social and personal identity becomes especially important. The process of formation of moral and value beliefs acquires the greatest importance at teen age, as there is a change of identification images. It is known that the formation of gender identity of adolescents occurs in the process of socialization with an emphasis on "mirroring" the dominant gender culture. The results of our study present a specific situation of personal development for adolescents raised in families, public boarding schools and family-type orphanages.*

Specific features of gender identity and the process of its formation are practically ignored, although children who have the status of orphans and are brought up outside the family belong to the risk group, as they form an undifferentiated type of gender identity, which negatively affects further socialization and adaptation in society. In this article, the assumption that the structure of gender identity is empirically explored, which includes emotional, evaluative, behavioral, cognitive and personal components, has substantive, quantitative and qualitative differences in adolescents living in different social conditions. Thus, insufficient study and research of this problem in combination with high significance determines its relevance, as the correction of negative personality characteristics is possible only with comprehensive psychological and pedagogical support for the development of gender identity of adolescents will help reduce emotional instability and overcome the main blocks of socially acceptable gender patterns.

Key words: *gender identity, adolescents, gender identification, deprivation, socialization, social conditions.*

Стаття надійшла 28.03.2021 р

УДК: 159.9: 616.89

Литвиненко Світлана
доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри практичної психології і психотерапії
Рівненського державного гуманітарного університету
https://orcid.org/0000-0002-7736-2152

Ямницький Вадим
доктор психологічних наук, професор,
професор кафедри практичної психології і психотерапії
Рівненського державного гуманітарного університету
https://orcid.org/0000-0002-1741-1303

DOI https://doi.org/10.35619/praprv.v1i16.226

КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ СУЧАСНОГО РОЗВИТКУ СИМВОЛДРАМИ

Анотація. *У статті висвітлено концептуальні засади сучасного розвитку кататимно-імагінативної психотерапії (символдрами), зумовлені зверненням у теорії і практиці роботи у методі не тільки до дослідження інтерсуб'єктивної парадигми та кататимних імагінацій як структурованої техніки і терапевтичного засобу, але й до значущості терапевтичних стосунків як чинника терапевтичних змін. З'ясовано, що сучасні автори більш глибоко і виважено звертаються до вивчення образного досвіду, який розгортається в імагінаціях пацієнта, з позиції відображення динаміки терапевтичних стосунків, а необхідною умовою забезпечення повноти переживання імагінативного процесу визнають побудову надійної та безпечної психотерапевтичної взаємодії. У руслі сучасних підходів розвитку методу символдрами виокремлено й обґрунтовано терапевтичні функції імагінацій та символів.*

Ключові слова: *психотерапія, символдрама, імагінація, терапевтичні стосунки, центральна тема конфліктних стосунків, символ, терапевтичні функції імагінацій та символу.*

Постановка проблеми. Символдрама – сучасний напрям психодинамічної, глибинно орієнтованої психотерапії, у якому використовується робота з уявою («сновидіннями наяву»). Появі методу як самостійного напряму сучасної психотерапії передувала тривала клінічна та дослідницька робота німецького психотерапевта, доктора медицини, професора Ханскарла Льойнера (Hanscarl Leuner, 2005). У практичному вжитку набули популярності різні назви методу: символдрама (Symboldrama), кататимно-імагінативна психотерапія (КІП), кататимне переживання образів (КПО), метод «сновидінь наяву», а в англомовному просторі – «Guided Affective Imagery» (скеровані афективні образи). Метафорично символдраму називають «психоаналізом за допомогою образів», що відображає сутність, розробленого Льойнером, методу з використанням кататимних імагінацій (у формі супроводжуваного сновидіння наяву), які завдяки своїм образним, афективним та символічним якостям виступають своєрідним спонуканням для виникнення «декорацій» на уявній образній сцені.

У ході дослідницької роботи та клінічної практики Льойнер (1954 – 1985 рр.) розробив терапевтично-методичні кроки, форми супроводу і підтримки імагінативного процесу та започаткував метод кататимного переживання образів (КПО). Імагінації почали використовуватися як структурована техніка і центральний терапевтичний засіб. Концептуальні засади методу складають глибинно-психологічні теорії, що визначають дослідження особливостей особистісного розвитку пацієнтів (генетичні глибинні форми несвідомих конфліктів, афективно-інстинктивних імпульсів, процесів і механізмів захисту тощо) та зумовлюють основи психотерапевтичної практики (формування альянсу, збір анамнезу, встановлення показань й обґрунтування цілей терапії, робота з перенесенням і

контрперенесенням, несвідомими конфліктами і порушеннями особистості тощо); а також екзістенційно-аналітичний метод (Льойнер, 1996; Leuner, 2005).

Аналіз останніх досліджень з проблеми. Новаторські підходи й відкриття Льойнера знайшли подальний розвиток у доробках сучасних авторів (Барке, Нор, 2019; Хайгл-Эверс, Хайгл, Отт, Рюгер, 2001; Жиловська, Обухов-Козаровицький; Турецька, 2001; Хенінг, 2008; Ульман, 2020). Поряд із зміною фокусу сучасного психоаналізу з дослідження інтрапсихічного світу пацієнтів до інтерсуб'єктивної парадигми у теоретичних пошуках і практиці роботи учні та послідовники Льойнера звернулися не лише до дослідження особливостей роботи з кататимними імагінацями, але й до значущості терапевтичних стосунків як чинника терапевтичних змін.

Метою статті виступило висвітлення концептуальних засад сучасного розвитку кататимно-імагінативної психотерапії (символдрами), виокремлення й обгрунтування терапевтичних функцій імагінацій та символів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Центральна тема конфліктних стосунків (ЦТКС), згідно Люборскі, може виявлятися на рівні внутрішнього конфлікту та в актуальній системі взаємодії (Хенінг, 2008). У зв'язку з цим виявлення й опрацювання ЦТКС у ході терапії зумовлює фокусування й зосередження на трьох сферах життя пацієнтів: дитячі стосунки, актуальні найближчі стосунки, терапевтичні стосунки. У КІП додається ще й четверта – сфера символічної «сцени» супроводжуваного сновидіння наяву, що дозволяє не тільки «зазирнути всередину» трьох згаданих сфер, але й пережити альтернативний досвід і новий розвиток подій (Ульман, 2020). У роботі з імагінаціями дослідник визнає сприятливими анаклітичні (тобто такі, на які можна покладатися) і водночас діалогічні (співпрацюючі й довірливі) стосунки. Таку діалогічну взаємодію у КІП терапії порівнює зі своєрідною театралізацією, імпровізованою імагінативною сценою, на якій відбувається щось особливе й унікальне, коли сновидець наяву та терапевт втілюють різні ролі (режисерів, акторів, глядачів), а у діаді терапевт-пацієнт відбувається спільне творення «чогось третього». Активовані в імагінативному досвіді епізоди, постають ніби в іншому контексті, що дозволяє їх більш повно пережити й опрацювати у ході терапевтичної роботи завдяки пошуку нових смислів і творенню нових наративів. До цього додається новий досвід стосунків «тут і тепер», який може бути інтегрований пацієнтом на символічному і нейронному рівнях.

У таких стосунках пацієнт як «сновидець наяву» спонтанно та завдяки спонуканню терапевта одночасно постає у різних суб'єктно-об'єктних позиціях й ділиться з терапевтом пережитим афективно забарвленим досвідом. Тому фокус терапевтичної роботи, на думку Ульмана, може коливатися між двома полюсами, один з яких – конфлікт між бажаннями і перешкодами, що опрацьовується шляхом конфронтації та інтерпретації (згідно концепції «імпульсу» і «захисту» у класичній психоаналітично орієнтованій терапії неврозів). Водночас поряд з «експліцитними» техніками існують також «імпліцитні», пов'язані з несвідомими мотивами пацієнта, що дозволяє відкривати простір для нового розвитку. Внаслідок цього ЦТКС виростає до «центральної історії стосунків» (ЦІС), у якій кататимне переживання образів окреслює бачення одужання і програє його так, ніби в реальному житті (Ульман, 2020).

Процес КІП, згідно Ульмана, постає метафорично-наративним, оскільки в терапевтичному діалозі народжуються інтерактивні метафори, в яких концентруються центральні теми психотерапії, що слугують орієнтирами у виборі мотивів. Усе, що генерується як символ у сновидінні наяву, набуває метафоричних якостей у подальшому перебігу КІП і переходить у площину інтерактивної метафори в терапевтичному діалозі, у якому концентруються центральні теми терапії. Тобто, символічний зміст імагінацій набуває форми метафор в обговоренні, оскільки середовищем метафори є слово. У зв'язку з цим Ульман зауважує, що багато з того, що представлене у підручнику Льойнера з КПО, як робота з символами і над символами, насправді є терапією за допомогою метафор (Ульман, 2020).

У загальному вигляді склалися відмінності щодо принципів та цільових аспектів міжсуб'єктної терапевтичної взаємодії та імпліцитних, неінтерпретативних факторів терапевтичного процесу. На думку окремих авторів (Барке, Нор, 2019), створений Льойнером навчальний посібник, недостатньо повно відображає сучасний рівень психодинамічної самосвідомості психотерапевтів, що передусім стосується розуміння терапевтичного ефекту методу. Так, з позиції засновника символдрами терапевтичний ефект пов'язується з імагінативною силою символічних процесів задля вивільнення матеріалу конфлікту (Льойнер, 1996), а не з терапевтичними стосунками. У зв'язку з чим перенесенню і контрперенесенню, які формуються у стосунках терапевт-пацієнт, надавалася більш підпорядкована роль. Хоча основоположник символдрами й усвідомлював значимість терапевтичних стосунків і динаміки перенесення, проте вважав дане знання «обов'язковим» для КІП-терапевтів на «середньому і вищому щаблях» підготовки. Така позиція Льойнера заклала дещо спрощене бачення терапевтичних функцій методу, особливо на тлі проблем негативного перенесення, яке може виникати й програватися на «полотні імагінацій» та утримуватися протягом тривалого часу або ж виключатися з терапевтичного процесу. Слід зауважити, що вибір терапевтом для пацієнтів стандартного мотиву чи асоціативного занурення в імагінацію засновується на його внутрішній гіпотезі чи інтуїтивній фантазії, актуалізованій у певних терапевтичних ситуаціях. Сама пропозиція імагінації з мотивом або без нього тією чи іншою мірою є символічним відображенням контрперенесення психотерапевта.

Відтак, у сучасній концептуалізації (Барке, Нор, 2019; Ульман, 2020; Хенінг, 2008 та ін.) збережена основоположна сутність методу, що полягає у кататимній імагінації у формі супроводжувального сновидіння наяву, яке може розгортатися у всій повноті лише у межах сприятливих для цього стосунків. У такій взаємодії пацієнт постає «сновидцем наяву» й ділиться пережитим досвідом з усіма можливими відтінками думок, почуттів і бажань, а терапевт – надійним партнером у діалозі та гарантом безпеки у розгортанні символдраматичної сцени. На відміну від Льойнера, сучасні автори більш глибоко і виважено звертаються до спостереження й розуміння образного досвіду, що розгортається в імагінаціях пацієнта як відображення динаміки терапевтичних стосунків, а необхідною умовою забезпечення повноти переживання імагінативного процесу визнають побудову надійних та безпечних терапевтичних стосунків.

У руслі сучасних підходів розвитку методу символдрами (Барке, Нор, 2019 та ін.) визначено провідні терапевтичні функції імагінацій, як-от: *вираження і прояснення; стабілізації; формуюча структуру функція.* Схарактеризуємо згадані функції більш докладно.

У терапевтичній роботі *функція вираження і прояснення* визначається здатністю імагінацій до прояву внутрішніх психічних станів і конфліктів. Так, на «внутрішньому екрані» пацієнтів у символічно-образній формі оживають бажання й виявляються захисні механізми, а також особливості прояву сили Я і саморегуляції. Такий процес імагінативного відображення несвідомого матеріалу постає проміжним кроком у сходженні до вербалізації й обговорення отриманого в образі досвіду, а також слугує матеріалом для спонтанних інсайтів і нових можливих ракурсів усвідомлення та рефлексії. Відтак, символічно-образний досвід забезпечує на імагінативному рівні певну конфронтацію з самим собою й надає можливість креативного пошуку рішення проблеми у формі уявного пробної дії або ж дозволяє відчувати не прожиті аспекти себе й обробляти обмежувальні імпульси Над-Я.

Функція стабілізації у терапевтичній роботі зумовлена «Я-підсилюючою» підтримкою регресії (регресія на службі власного Я) у проживанні імагінативних образів, а також повнотою їх переживання. Наприклад, завдяки релаксації й зниженню рівня тривоги або ж активації завдяки імагінації внутрішніх ресурсів. Так, згідно, Льойнера простежується певний цикл: імагінації зумовлюють розслаблення, яке сприяє «виразності образів уяви», а це, у свою чергу, може підсилювати розслаблення (Льойнер, 1996). Водночас зауважимо, що подібна циклічність залежить від структурного рівня організації особистості пацієнта, а також стосунків у перенесенні.

Крім того, функція стабілізації пов'язана з символічною компенсацією відсутнього емоційного досвіду, що досягається завдяки зануренню у «сновидіння наяву» з усією повнотою почуттів, відчуттів, рухів і дій. Так, на думку Льойнера, у ході психотерапевтичної роботи з імагінаціями наповнюються і зазнають терапевтичних змін нарцисичні дефіцити (Балінт, Кохут та ін.). На початкових етапах у пацієнтів з обмеженою здатністю до символізації можуть виникати труднощі у роботі зі сновидіннями наяву та при входженні у терапевтичні стосунки. Однак, зорієнтований на побудову безпечних, надійних та довірливих терапевтичних стосунків процес КІП, забезпечує поступове й бережне дозрівання здатності до символізації. Стабілізуючим може бути й перехід від бесіди до імагінації, оскільки розширює можливості регулювання дистанції й афекту в психотерапевтичному процесі. Зворотній перехід від «сновидіння наяву» до подальшого опрацювання забезпечує можливість керованої регресії Тим самим, поєднання у КІП психотерапії завдяки імагінаціям конфронтаційної роботи й стабілізації забезпечує зниження тривоги, пом'якшення й вирішення конфліктів.

Формуюча структуру функція імагінацій дещо відрізняється, хоча й взаємозв'язана з попередніми функціями. Вона спрямована на подолання розщеплення, зміцнення самості й розвиток саморегуляції, що сприяє забезпеченню інтеграції особистісних структур і більш реалістичному сприйняттю себе й об'єктів. В імагінативному просторі переживань у процесі психотерапії з опорою на холдинг і контейнерування активуються підтримуючі репрезентації себе і об'єкта (наприклад, в образах допомагаючих персонажів і ресурсних місць тощо), що сприяє зміцненню системи самості або часткового подолання розщеплення за допомогою певних технік інтервенцій. Так, у пацієнтів з порушенням структурної організації, які страждають від страхів фрагментованості, за допомогою спонукання до позитивних підтримуючих символічних персонажів може бути ініційована увага й турбота про потреби дефіцитарних частин самості; у випадках роботи з розладами металізації кататимна імагінація поєднує афективний, чуттєвий та тілесний досвід і водночас звертається до вербалізації пережитого. Крім того, імагінації та їх додаткове оформлення у малюнках постають як перехідний об'єкт (Барке, Нор, 2019; Ульман, 2020 та ін.), що забезпечує підтримку цілісності й константності переживання об'єкта під час перерв у психотерапії, а також полегшує сепарацію з психотерапевтом під час закінчення психотерапевтичного курсу.

Відзначимо, що робота із образною символікою актуалізує різні продуктивні психічні процеси (переживання, рефлексія, прогнозування, відреагування, інтеграцію, структурування тощо), а символ у психотерапії опосередковує процеси смислового перетворення свідомості пацієнта (усвідомлення / породження / утвердження смислів). Обґрунтування значущості символу у сучасному вимірі різних психотерапевтичних модальностей і шкіл (Василюк, Льойнер, Менегетті, Мінделл, Фром, Хьонінг, Цибуля, Юнг та ін.), функції якого визначаються вихідними теоретичними позиціями щодо чинників детермінації психологічних проблем і засобів досягнення цілей психотерапії, дозволяє збагатити та розширити концептуальні та прикладні аспекти КІП.

Узагальнюючі сучасні наукові підходи (Барке, 2019; Льойнер, 1996; Нор, 2019; Цибуля, 2012 та ін.), схарактеризуємо більш докладно провідні терапевтичні функції символу, які реалізуються у ході психотерапевтичної роботи за методом символдрами.

1. Усвідомлення смислу симптому або проблемної ситуації. У ході психотерапії зміст даної функції символу виявляється в усвідомленні пацієнтом внутрішнього смислового зв'язку симптому з переживаннями певних подій. Це відбувається, коли у свідомості пацієнта відтворюються його особистісна історія та встановлюється змістова відповідність між симптомом чи травматичною подією у минулому, а також пов'язаними з цим досвідом витісненими почуттями й думками.

Реалізація у ході психотерапії такої функції символу передбачає дотримання певних умов, зокрема: терапевт припускає, що симптом або проблема пацієнта, а також особливості взаємодії терапевта і пацієнта у ході терапевтичної сесії втілюють прихований, терапевтично значущий, психологічний смисл; терапевт використовує прийоми інтерпретації для

осмислення симптомів пацієнта і особливостей його поведінки; пацієнт приймає значення, які пропонує йому терапевт для осмислення його симптому або проблеми.

2. Смислотворення як терапевтична функція символу полягає у тому, що завдяки використанню певних мотивів, прийомів і технік символдрами (наприклад, мотив «Мудрий старець», діалог із значущими фігурами в асоціативному методі, діалог з «симптомом» та образами сновидінь, робота з малюнками тощо) пацієнт відкриває або переживає значущий для нього смисл, який змінює його сприйняття й усвідомлення проблемної ситуації і ставлення до неї. Творення смислу відбувається завдяки слідуванню за розгортанням символічних образів імагінацій та їх ампліфікацією у ході обговорення. Символ виступає як певна цілісність, смисловий центр, що обіймає багатство глибинних смислів. Тим самим завдяки діалогу пацієнта з образною символікою символічний образ постає не як застигла структура з прихованим змістом, а як живий організм, який саморозвивається і розгортає свої смислові аспекти у ході певних терапевтичних процедур (малювання, діалог, ампліфікація тощо). При цьому терапевт заохочує й підтримує пацієнта та фасилітує його самостійний творчий пошук.

3. Функція породження та ескалації переживань зумовлена особливостями імагінативного досвіду пацієнта через проживання ним образів і символічних сюжетів. Зміст функції реалізується завдяки кінестетично-чуттєвій формі і семантиці образної символіки, яка надає певної глибини та якості переживанням пацієнта. Експлікація переживань в образній символіці імагінацій відкриває можливості для самодослідження і самопізнання, оскільки переживання має терапевтично значущий продуктивний сенс, який може бути глибше усвідомлений. Творення символічних образів і подальша робота щодо їх розуміння й усвідомлення сприяють самопізнанню та особистісному розвитку. Образи і символи втілюють значущі почуття і стосунки пацієнта, які проживаються й набувають особистісного сенсу, що забезпечує продуктивну динаміку та якісну зміну переживань пацієнта, пов’язаних з його труднощами та проблемами. У ході психотерапії завдяки ампліфікації, розуміння й осмислення символу, властивостей і характеристик його зовнішньої форми звертаються до прояснення й розкриття смислового змісту буття пацієнта. Тим самим у свідомості пацієнта формується осмислена особистісна історія, яка характеризує його буття у світі.

4. Відреагування як функція символу полягає у тому, що пацієнт у безпечному терапевтичному просторі за допомогою символічних засобів виражає витіснені переживання і нереалізовані емоційні реакції. Відмінність цієї функції від попередньої полягає у можливостях вияву пацієнтом у символічній формі витіснених і табуйованих почуттів та утвердженні його права на витіснені почуття і переживання.

5.Функція інтеграції реалізується завдяки творчому самовияву пацієнта через образи і малюнки у поєднанні повноти проживання ним імагінативного досвіду та осягнення й розуміння втілених у символі неусвідомлюваних бажань, почуттів і суперечливих складових змісту його життєвого досвіду, що забезпечує становлення смислової цілісності внутрішнього світу пацієнта.

6.Організація простору і часу терапії, формування особливого ставлення до терапевтичного процесу є універсальною функцією, властивою для різних модальностей психотерапії. Ця функцію втілена у символічних ролях пацієнта і психотерапевта та спеціальним чином організованому просторі, символічних ритуалах і атрибутах психотерапії, що забезпечують відповідне «налаштування» пацієнта на процес терапії. Наприклад, кушетка, як символ психоаналізу, формує специфічне ставлення до психотерапевтичного процесу і моделює зміст відносин пацієнт-психотерапевт; а також процедура оплати терапевтичних сеансів, яка крім прагматичного значення набуває й символічного сенсу (Цибуля, 2012).

7. Прогнозування як терапевтична функція символу відображає смислову закономірність динаміки психічного життя пацієнта. Зміст функції полягає у тому, що завдяки символу розкриваються діагностичні виміри, провідні тенденції та перспективні напрями розвитку пацієнта на шляху індивідуації (наприклад, символічне значення ініціального мотиву «Квітка», ландшафтна символіка у мотивах основного ступеня тощо).

8. Структурування психічних процесів. У психотерапії за методом символдрами зазначена функція реалізується у тому, що запропоновані Льойнером для уявлення образи або символічні сюжети (наприклад, ландшафтні та інші стандартні мотиви) слугують певними «формами» для організації продуктивного психічного досвіду пацієнта. Зміст функції полягає у тому, що відповідно глибинних смислів символу задається структура і напрям роботи переживань пацієнта, пов'язаних з його внутрішніми конфліктами.

Висновки і перспективи подальших розвідок. Отже, у сучасних вимірах символдрами дослідники звертаються до вивчення діалогічної, стосункової взаємодії, завдяки чому для пацієнта у ході терапевтичного процесу відкриваються сприятливі можливості для проживання й рефлексії його несвідомих конфліктних відношень до об'єктів, їх ранніх передумов та актуальних проявів, що, у свою чергу, забезпечує можливості для нового корегуючого емоційного досвіду й змін поведінкових та когнітивних стереотипів. Використання символу як психотерапевтичного засобу забезпечує глибину афективного проживання й «вихід» у простір пошуку альтернативних смислів і значень, що приводить пацієнта до переосмислення своїх конфліктів і проблеми, а також породжує значимий, співбуттєвий досвід терапевтичних стосунків.

Незважаючи на те, що багато сучасних публікацій набули практичної спрямованості і висвітлюють лише окремі аспекти методу, проте символдрама має ґрунтовні інтегративні засади, які надають особливої цілісності кататимній імагінації. Водночас усі елементи, інтегровані у метод КІП органічно поєднуються з іншими підходами та техніками психотерапії, зберігаючи при цьому власну унікальність й автентичність. Терапевти інших напрямів і терапевтичних шкіл знаходять шляхи оволодіння та можливості використання методу «сновидіння наяву» у власній практиці роботи.

СПИСОК ПОСИЛАНЬ

Лейнер, Х. (1996). *Кататимное переживание образов: Основная ступень*. Москва: Эйдос.

Хенинг, Х. (2008). *Об имагинативном измерении аналитической психотерапии*. СПб.: ООО Издательский дом Офсет-мастер.

Ульман, Г. (2020). *Вступ до кататимно-імагінативної психотерапії.* Жовква: Місіонер.

Барке, У., Нор, К. (2019). *Кататимно-имагинативная психотерапия*. Москва: Когито-Центр.

Турецька, Х. І. (2017). *Фактори ефективності імагінативних технік психотерапії.* Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія: Психологічні науки. Вип. 4. Том 2, 187-192.

Хайгл-Эверс, А., Хайгл, Ф., Отт Ю., Рюгер, У. (2001). *Базисное руководство по психотерапии.* СПб: «Речь».

Цыбуля В.И. (2012). Функции символа в психотерапии. *Консультативная* психология и психотерапия, 2, 158-173.

Hanscarl Leuner (2005) *Katathym-imaginative Psychotherapie (KiP).* Hrsg., Fortgeführt von Eberhard Wilke. Georg Thieme Verlag KG, Stuttgart 2005, 6. Auflage.

REFERENCES

Leyner, H. (1996). Katatimnoe perezhivanie obrazov: Osnovnaya stupen [Guided Affective Imagery: Main stage] M.: Eydos. [in Russian].

Hening, H. (2008). *Ob imaginativnom izmerenii analiticheskoy psihoterapii [About the Guided Affective Imagery of analytical psychotherapy]* SPb.: OOO Izdatelskiy dom Ofset-master. [in Russian].

Ulman, G. (2020). *Vstup do katatimno-ImagInativnoYi psihoterapIYi [Introduction to Guided Affective Imagery]* Zhovkva: MIsIoner. [in Ukrainian].

Barke, U., Nor, K. (2019). *Katatimno-imaginativnaya psihoterapiya [Guided Affective Imagery]*. M.: Kogito-Tsentr. [in Ukrainian].

Turetska, H. I. (2017). Faktori efektivnostI ImagInativnih tehnIk psihoterapIYi [Factors anderlying the effectiveness of the imaginative techniques of psychotherapy]. *Naukoviy vIsnik*

Hersonskogo derzhavnogo unIversitetu. SerIya: PsihologIchnI nauki. 2, 187-192. [in Ukrainian].

Haygl-Evers, A., Haygl, F., Ott Yu., Ryuger, U. (2001). U. *Bazisnoe rukovodstvo po psihoterapii. [Base guidance on psychotherapy]* SPb: «Rech». [in Russian].

Tsyibulya V.I. (2012). Funktsii simvola v psihoterapii. [Functions of symbol are in psychotherapy] *Konsultativnaya psihologiya i psihoterapiya*, 2, 158-173. [in Russian].

Hanscarl Leuner (2005): *Katathym-imaginative Psychotherapie (KiP).* Hrsg., Fortgeführt von Eberhard Wilke. Georg Thieme Verlag KG, Stuttgart 2005, 6. Auflage.

CONCEPTUAL FUNDAMENTALS OF MODERN DEVELOPMENT OF GUIDED AFFECTIVE IMAGERY (SYMBOLDRAMA)

Svitlana Lytvynenko
Professor of the Department of
Practical Psychology and Psychotherapy
Rivne State University of Humanities
https://orcid.org/0000-0002-7736-2152

Vadim Yamnitsky
Professor of the Department of
Practical Psychology and Psychotherapy
Rivne State University of Humanities
https://orcid.org/0000-0002-1741-1303

DOI https://doi.org/10.35619/praprv.v1i16.226

Abstract. *The article covers the conceptual foundations of modern development of Guided Affective imagery (Symboldrama) based on theory and practice of the therapeutic method, the study of intersubjective paradigm and katatimny imaginations as the structured technique, therapeutic tool, but also to the importance therapeutic relationships as a factor of therapeutic change. The article defined that modern authors have a deeper and more balanced approach to the study of imaginative experience. Experience which unfolds in the patient's imagination, from the perspective of reflecting the dynamics of therapeutic relationships and consider building a reliable and safe therapeutic relationship.*

In line with modern approaches to the development of the method of Guided Affective Imagery, the therapeutic functions of imaginations and symbols are distinguished and substantiated. It is noted that work with imaginary symbolism actualizes various productive mental processes (experience, reflection, prediction, reaction, integration, structuring, etc.), and the symbol in psychotherapy mediates the processes of semantic transformation of the patient's consciousness (awareness / generation / affirmation of meanings). Proving the significance of the symbol in the modern dimension of various psychotherapeutic modalities and schools on the factors determining the psychological problems and means of achieving the goals of psychotherapy, allows to enrich and expand the conceptual and applied aspects of Guided Affective Imagery.

Key words*: psychotherapy, guided affective imagery (symboldrama), imagination, therapeutic relations, central theme of conflict relations, symbol, therapeutic functions of imaginations and symbol.*

Стаття надійшла до редакції 28.04.2021 р

УДК 159.922.76-056.49:[378.016:159.9-051]

Луцик Галина
викладач кафедри вікової та педагогічної психології
Рівненського державного гуманітарного університету
https://orcid.org/0000-0003-3905-2038

DOI https://doi.org/10.35619/praprv.v1i16.228

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ДИСЦИПЛІНИ «ПСИХОЛОГІЯ ВАЖКОВИХОВУВАНИХ» В АСПЕКТІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ ДО РОБОТИ З ПІДЛІТКАМИ ДЕВІАНТНОЇ ПОВЕДІНКИ

Анотація. *У статті аналізується зміст когнітивного компонента готовності майбутніх психологів до професійної діяльності, розглядаються його показники у структурі готовності майбутніх психологів до роботи з підлітками, схильними до девіантної поведінки. Висвітлено результати проведеного дослідження рівнів обізнаності майбутніх психологів із проблемою девіантної поведінки підлітків. У зв'язку з тим, що рівень розвитку когнітивного компонента готовності майбутніх психологів до роботи з підлітками, схильними до девіантної поведінки, є недостатнім для ефективної роботи з ними, процес підготовки здобувачів у закладах вищої освіти потребує вдосконалення. Визначено, що однією з психолого-педагогічних умов формування готовності майбутніх психологів до роботи зазначеного напрямку є поетапне збагачення змісту професійної підготовки на основі інтеграції психолого-педагогічного потенціалу наявних в освітній програмі навчальних дисциплін та спецкурсів.*

На основі аналізу наукових праць виявлено, що важковиховуваність у сучасній психологічній літературі розглядається як окрема форма девіантної поведінки. Констатовано, що викладання навчальної дисципліни «Психологія важковиховуваних» має значний психолого-педагогічний потенціал у процесі формування готовності майбутніх психологів до роботи з підлітками, схильними до девіантної поведінки. Як засвідчили результати повторної діагностики рівнів обізнаності майбутніх психологів з проблемою девіантної поведінки підлітків, зміст навчальної дисципліни розширює знання здобувачів щодо сутності девіантної поведінки, знайомить з основними формами і методами психодіагностичної, профілактичної, консультативної та психокорекційної роботи з девіантами.

Ключові слова: *підлітки, девіантна поведінка психолого-педагогічний потенціал навчальної дисципліни, важковиховувані, психологія важковиховуваних.*

Постановка проблеми. В умовах зростання соціального напруження в українському суспільстві посилюються тенденції до виникнення відхильної поведінки. Значною мірою ці тенденції торкнулись поведінки підлітків, найбільш схильних до проявів девіацій. У зв'язку з цим зростає важливість проблеми психологічної допомоги цій категорії підростаючого покоління, що водночас актуалізує проблему підготовки фахівців для успішної реалізації такої роботи. І хоча вища школа володіє широкими можливостями якісної професійної підготовки психологів у зазначеному напрямі, її змістовий потенціал реалізований ще не повною мірою. Адже досягнення результату в цьому напрямі потребує глибокого розуміння особистості девіанта, причин його поведінкових відхилень, можливостей їх корекції.

Аналіз останніх досліджень з проблеми. Розв'язанню проблеми якісної підготовки здобувачів до роботи в означеному напрямку сприяють праці Баркаєвої (2009), присвячені дослідженню соціально значущого питання підготовки майбутніх психологів до роботи з девіантними підлітками. У контексті порушеної проблеми привертають увагу праці, у яких розкриваються питання професійної підготовки майбутніх психологів в закладах вищої освіти, наголошується на важливості вироблення у них ґрунтовної системи професійно необхідних знань (Бондаренко; Вірна; Водопьянов; Дуткевич, 2016; Затворнюк, 2016;

Сердюк, 2018; Чаплак, 2006). Водночас привертають інтерес наукові роботи вчених (Драч, Чернишова, 2010; Куцевол; Смолінська; Ясіновська), котрі аналізують можливості підвищення результативності навчання здобувачів вищої освіти шляхом удосконалення змісту освіти, забезпечення його «адекватності … функціям і задачам діяльності майбутнього фахівця» (Драч, Чернишова, 2010, с. 7). Тому, незважаючи на певні досягнення у вивченні процесу підготовки майбутніх психологів до професійної діяльності, практика свідчить про те, що треба активізувати пошук можливостей вдосконалення змістового аспекту підготовки майбутніх психологів до роботи з підлітками, схильними до девіантної поведінки, шляхом інтеграції з навчальними дисциплінами, які розкривають особистісні та поведінкові характеристики важковиховуваних дітей.

Мета статті. Обґрунтувати психолого-педагогічний потенціал дисципліни «Психологія важковиховуваних» у формуванні когнітивного компонента готовності майбутніх психологів до роботи з підлітками, схильними до девіацій.

Виклад основного матеріалу дослідження. Зважаючи на особистісні та поведінкові відхилення, підлітки, схильні до девіантної поведінки, потребують психологічного супроводу в процесі їх адаптації до соціального середовища. Очевидним є те, що актуальною є спеціальна підготовка майбутніх психологів до роботи у вказаному напрямку. В контексті проблеми, Чаплак (2006) зауважує, що професійну підготовку майбутніх психологів слід здійснювати з урахуванням вимог психологічної діяльності. Такий підхід, на думку автора, забезпечує суб'єкт-суб'єктну взаємодію з клієнтом (Чаплак, 2006, с. 19). Якість надання психологічної допомоги клієнтам значною мірою залежить від обізнаності фахівця з проблемою, рівня сформованості когнітивного компонента готовності до роботи з підлітками-девіантами. Рівень теоретичної підготовки майбутніх психологів до професійної діяльності залежить від наявності у них критичного мислення, професійно-орієнтованих знань (Сердюк, 2018), розширення професійного кругозору, вироблення і закріплення професійно значущих умінь і навичок (Затворнюк, 2016), сформованої системи загальних та спеціальних знань (Ковалькова, 2016).

Вважаємо, що зміст когнітивного компонента готовності майбутніх психологів до роботи з підлітками, схильними до девіантної поведінки, розкривають такі показники (рис.1).

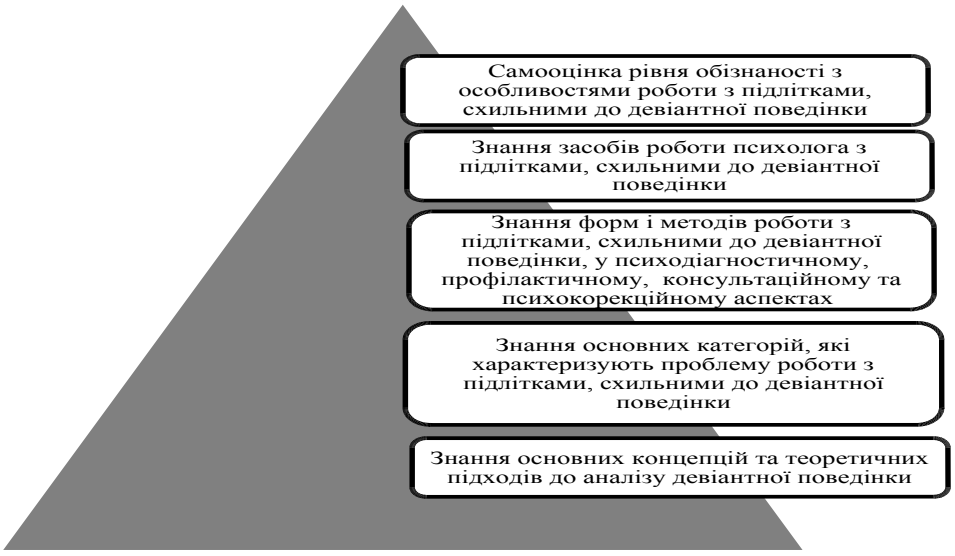


Рис. 1. Зміст когнітивного компонента готовності майбутніх психологів до роботи з підлітками, схильними до девіантної поведінки

Задля перевірки рівня обізнаності здобувачів вищої освіти з проблемою девіантної поведінки підлітків та особливостей роботи з ними було проведено опитування студентів 2 курсу спеціальності «Психологія». Для аналізу рівнів сформованості когнітивного компонента готовності майбутніх психологів до роботи з девіантами за виокремленими

показниками нами були використано комплексний опитувальник щодо обізнаності майбутніх психологів зі змістом та особливостями роботи з підлітками, схильними до девіантної поведінки та анкетування, спрямоване на вивчення самооцінки обізнаності майбутніх психологів з особливостями роботи з підлітками-девіантами). Комплексний опитувальник дав змогу оцінити рівень сформованості знань, умінь та навичок, здобутих майбутніми психологами на етапі навчання у закладі вищої освіти, зокрема перевірити їх обізнаність з проблемою девіантної поведінки підлітків. Опитувальник складався з чотирьох блоків питань, розміщених у певній послідовності, відповідно до виокремлених показників. Перший блок опитувальника включав питання, призначені для перевірки знання концепцій та теоретичних підходів до вивчення девіантної поведінки у психологічній науці. Другий - охоплював питання, спрямовані на виявлення рівня розуміння здобувачами вищої освіти сутності категорій «девіантність», «девіація», «девіантна поведінка», «підлітки девіантної поведінки» тощо. Третій блок питань був присвячений перевірці рівня знань студентів про основні напрями роботи психолога (психодіагностична, профілактична, консультативна та психокорекційна) та особливостей їх застосування у взаємодії з підлітками-девіантами. Четвертий блок питань уможливлював оцінку обізнаності майбутніх психологів із засобами організації зазначених напрямів роботи з підлітками-девіантами (включаючи дистанційні засоби в умовах карантинних обмежень). Питання, включені до комплексного опитувальника, були сформульовані у формі тестових завдань різних видів (з множинним вибором, відновлення послідовності, завдання з вибором трьох правильних відповідей, завдання на встановлення відповідності тощо).

Як засвідчив аналіз результатів проведеного тестування, значна частина опитаних (36 %) досить поверхово орієнтувались у питаннях, стосовно причин та особливостей девіантної поведінки, можливостей психодіагностичної, профілактичної, консультативної та психокорекційної роботи з підлітками, схильними до девіації (див. рис. 2).

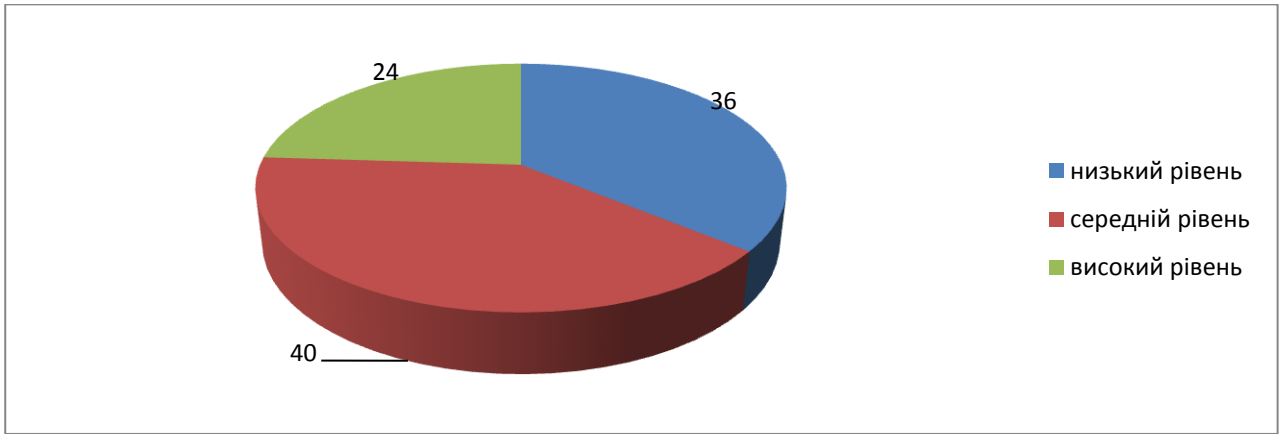


Рис. 2. Рівні обізнаності здобувачів вищої освіти з проблемою девіантної поведінки підлітків (у %)

За результатами анкетування нами було встановлено, що близько половини здобувачів (48 %) вважали наявні у них знання щодо проблеми девіантної поведінки недостатніми для майбутньої роботи з девіантами, а 28 % респондентів -оцінили рівень своїх знань як низький. Причину низького рівня знань здобувачі бачили у недостатній кількості аудиторних годин, відведених на вивчення основних категорій, що стосуються девіантної поведінки та її особливостей у підлітковому віці зокрема. Як наслідок, 40 % здобувачів вважали доцільним включення до навчальних планів дисциплін, які б систематизували та розширили їх знання щодо порушеної проблеми, оскільки вважають її актуальною для майбутньої професійної діяльності. У результаті опитування було визначено такі рівні самооцінки обізнаності майбутніх психологів з особливостями роботи з підлітками, схильними до девіантної поведінки (рис. 3).

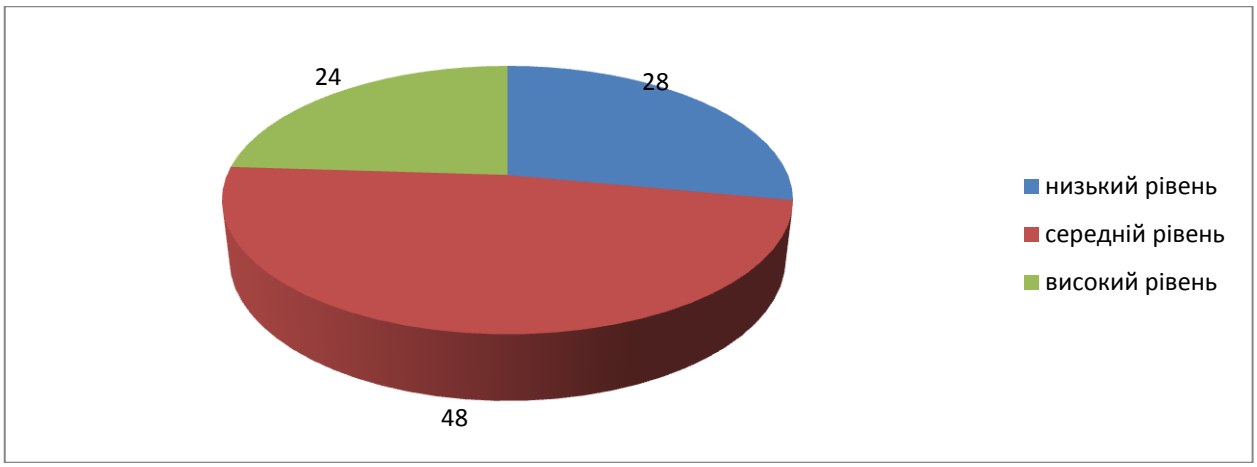


Рис. 3. Обізнаність майбутніх психологів з особливостями роботи з підлітками, схильними до девіантної поведінки (у %)

Таким чином, отримані дані засвідчили недостатній рівень обізнаності здобувачів вищої освіти з проблемою девіантної поведінки у підлітковому віці. У контексті розв'язання досліджуваної проблеми бачиться доцільним використати психолого-педагогічний потенціал розробленої нами навчальної дисципліни «Психологія важковиховуваних», внесеної до вибіркової частини навчального плану підготовки майбутніх психологів. Проблема важковиховуваності є важливим питанням для психолого-педагогічної науки. У сучасних дослідженнях прийнято відносити до категорії важковиховуваних дітей та підлітків з певними порушеннями розвитку особистості та деструктивною поведінкою. Тому більшість дослідників розглядають важковиховуваність як одну з форм девіантної поведінки, що проявляється у низькому рівні адаптивності особистості, порушенні процесу самоактуалізації, зниженні морального та етичного контролю за власною поведінкою (Дорогіна, 2004, с. 17), конфліктності (Тараненко, 2015), агресивності (Орос, 2012) тощо.

Мета розробленого курсу полягає в ознайомленні студентів з теоретичними аспектами проблеми важковиховуваності як форми девіантної поведінки та набутті практичних навичок психодіагностичної, профілактичної, консультативної та психокорекційної роботи з вказаною категорією осіб. Навчальна дисципліна «Психологія важковиховуваних» складається з трьох змістових модулів, які утворюють три логічні блоки, призначені для ознайомлення зі специфікою роботи з підлітками, які мають поведінкові відхилення. За допомогою першого змістового модуля розширюються знання студентів щодо сутності та психологічних особливостей важковиховуваності, чинників деструктивної поведінки, індивідуально-психологічних, вікових та гендерних аспектів її виявлення. Другий змістовий модуль призначений для формування знань щодо роботи з підлітками, схильними до деструктивної поведінки та важко піддаються виховним впливам. Цей тематичний блок дає змогу студентам ознайомитись з особливостями психодіагностичної, профілактичної, консультативної та психокорекційної роботи з важковиховуваними дітьми та підлітками. Третій змістовий модуль націлений на конкретизацію знань майбутніх психологів щодо форм, методів і засобів роботи з окремими типологічними групами важковиховуваних.

Окреслений зміст навчальної дисципліни «Психологія важковиховуваних» має, на наш погляд, достатній психолого-педагогічний потенціал для формування когнітивного компонента готовності майбутніх психологів до роботи з підлітками девіантної поведінки у контексті розширення і систематизації знань щодо чинників, особливостей девіантної поведінки, психологічного супроводу підлітків, які визначаються такими поведінковими відхиленнями. Викладений висновок отримав підтвердження під час повторної перевірки знань майбутніх психологів, здійсненої після вивчення дисципліни. За результатами повторного тестування було виявлено, що рівень знань здобувачів з досліджуваної проблеми зріс на 8 % (високим рівнем знань володіли перед її вивченням 24 %, а після проходження

курсу — 32 % студентів). Водночас було зафіксовано зменшення кількісних показників низького рівня обізнаності з проблемою (із 36 % до 24 % відповідно) (рис.4).

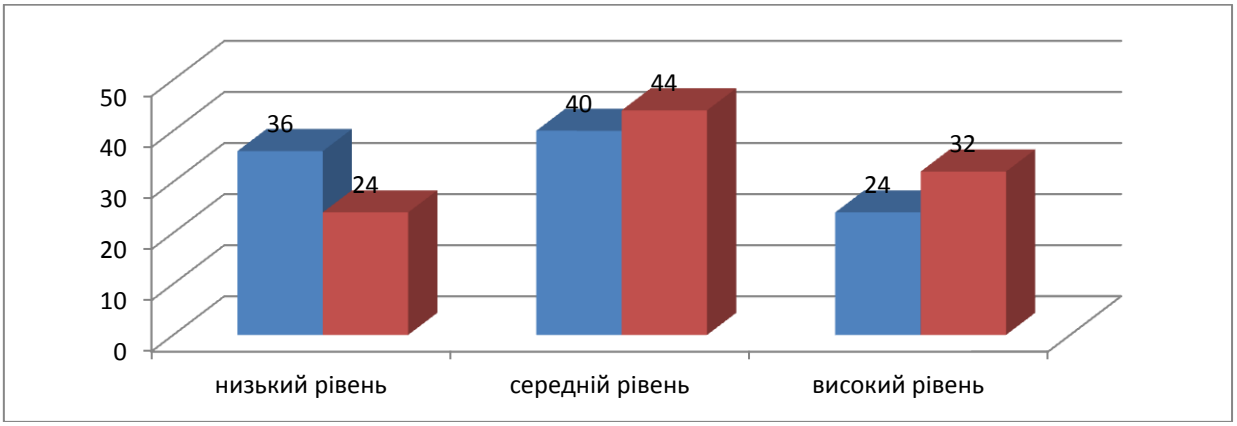


Рис. 4. Порівняльні результати обізнаності здобувачів з проблемою девіантної поведінки до та після вивчення навчальної дисципліни «Психологія важковиховуваних» (у %)

Як бачимо, отримані емпіричні дані засвідчують результативність запропонованого курсу у плані підвищення обізнаності майбутніх психологів щодо проблеми девіацій загалом та можливостей роботи з девіантними підлітками зокрема. Помітними виявились зміни у самооцінках майбутніх психологів своїх пізнавальних можливостей щодо проблеми девіантної поведінки підлітків. Аудиторна та самостійна робота здобувачів, передбачена робочою програмою навчальної дисципліни «Психологія важковиховуваних», сприяла узагальненню та систематизації знань з відповідної проблеми, що позначилось на рівні їх самооцінки таким чином: за результатами повторної діагностики високий рівень самооцінки обізнаності задекларували 32 % здобувачів (під час первинної діагностики таких було 24 %), а кількість студентів з низьким рівнем самооцінки зменшилась з 28 % до і 16 %. Як бачимо, запропонована навчальна дисципліна сприяла розширенню знань студентів щодо проблеми девіантної поведінки, підвищенню їхньої впевненості у своїх можливостях до здійснення допомоги девіантним підліткам, що позитивно вплинуло на покращення рівня готовності до роботи з підлітками, схильними до девіантної поведінки (у контексті вдосконалення її когнітивного компонента). Тому удосконалення теоретичної підготовки майбутніх психологів у закладах вищої освіти шляхом впровадження навчальних дисциплін, що цілеспрямовано формують необхідну базу знань з питань девіантної поведінки, є однією з психолого-педагогічних умов формування їх готовності до роботи у вказаному напрямку.

Висновки і перспективи подальших розвідок. Здійснене дослідження, дало змогу розкрити психолого-педагогічний потенціал навчальної дисципліни «Психологія важковиховуваних» в аспекті підготовки майбутніх психологів до роботи з підлітками, схильними до девіантної поведінки. Очевидним стає те, що рівень готовності працювати з ними (зокрема у контексті формування її когнітивного компонента) значною мірою залежить від наявної у здобувача системи знань відносно проблеми. Результати діагностики підтвердили, що впровадження в освітній процес закладу вищої освіти проблемно орієнтованих навчальних дисциплін є важливою умовою підвищення рівня готовності майбутніх психологів до роботи у вказаному напрямку. Зроблені узагальнення спонукають до подальшого вивчення психолого-педагогічних умов формування готовності майбутніх психологів до роботи з підлітками, схильними до девіантної поведінки.

СПИСОК ПОСИЛАНЬ

Баркаева, И. (2009). *Психолого-педагогические условия формирования готовности педагога-психолога к работе с девиантными подростками*. (Автореф. дис. канд. пед. наук). Калининград.

Дорогіна, О. (2004). *Особливості превентивної роботи з важковиховуваними дітьми молодшого шкільного віку в загальноосвітніх школах-інтернатах*. (Автореф. дис. канд. пед. наук). Тернопіль.

Драч, І., & Чернишова, Є. (2010). Особливості освітньої діяльності у сучасній вищій школі. *Теорія та методика управління освітою,* 3, 1-10.

Затворнюк, О. (2016). *Формування у майбутніх психологів готовності до професійного самовдосконалення*. (Дис. канд. пед. наук). Київ.

Ковалькова, Т. (2016). *Формування готовності майбутніх психологів до професійної діяльності в авіаційній галузі у процесі фахової підготовки*. (Дис. канд. пед. наук). Київ.

Орос, В. (2012). Психологічна специфіка агресивності у важковиховуваних акцентуйованих підлітків. *Проблеми загальної та педагогічної психології*, 24/6, 342-350.

Сердюк, Н. (2018). *Педагогічні умови формування конкурентоздатності майбутніх психологів у процесі фахової підготовки. (*Дис. канд. пед. наук). Тернопіль.

Тараненко, В. (2015). Роль корекційно-педагогічної діяльності у вихованні підлітків з девіантною поведінкою. *Педагогічна освіта: теорія і практика*, 18, 99-104.

Чаплак, Я. (2006). *Формування готовності майбутніх практичних психологів до консультативної роботи із старшокласниками*. (Автореф. дис. канд. психол. наук). Київ.

REFERENCES

Barkaeva, I. (2009). Psihologo-pedagogicheskie uslovija formirovanija gotovnosti pedagoga-psihologa k rabote s deviantnymi podrostkami [Psychological and pedagogical conditions for the formation of the readiness of a teacher-psychologist to work with deviant adolescents]. (Avtoref. dys. kand. ped. nauk). Russian State University by Immanuel Kant. Kaliningrad. [in Russia].

Dorohina, O. (2004). *Osoblyvosti preventyvnoi roboty z vazhkovykhovuvanymy ditmy molodshoho shkilnoho viku v zahalnoosvitnikh shkolakh-internatakh [Features of preventive work with difficult children of primary school age in boarding schools]*. (Avtoref. dys. kand. ped. nauk). Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University, Ternopil. [in Ukraine].

Drach, I., & Chernyshova, Ye. (2010) Osoblyvosti osvitnoi diialnosti u suchasnii vyshchii shkoli. [Features of educational activity in modern higher school]. *Teoriia ta metodyka upravlinnia osvitoiu*, 3, 1-10. [in Ukraine].

Zatvorniuk, O. (2016). *Formuvannia u maibutnikh psykholohiv hotovnosti do profesiinoho samovdoskonalennia [Formation of Future Psychologists' Readiness to Professional Self Improvement]*. (Dys. kand. ped. nauk). National Dragomanov Pedagogical University. Kyiv. [in Ukraine].

Kovalkova, T. (2016). *Formuvannia hotovnosti maibutnikh psykholohiv do profesiinoi diialnosti v aviatsiinii haluzi u protsesi fakhovoi pidhotovky [Formation of Future Psychologists' Readiness for Professional Work in Aviation Industry in the Process of Professional Training]*. (Dys. kand. ped. nauk). National Aviation University. Kyiv. [in Ukraine].

Oros, V. (2012). Psykholohichna spetsyfika ahresyvnosti u vazhkovykhovuvanykh aktsentuiovanykh pidlitkiv [Psychological specifics of aggression in difficult-to-educate accentuated adolescents]. *Problemy zahalnoi ta pedahohichnoi psykholohii*, 24/6, 342-350. [in Ukraine].

Serdiuk, N. (2018). *Pedahohichni umovy formuvannia konkurentozdatnosti maibutnikh psykholohiv u protsesi fakhovoi pidhotovky [Pedagogical conditions of formation of competitiveness of future psychologists in the process of professional training]*. (Dys. kand. ped. nauk). Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University. Ternopil. [in Ukraine].

Taranenko, V. (2015). Rol korektsiino-pedahohichnoi diialnosti u vykhovanni pidlitkiv z deviantnoiu povedinkoiu [The role of correctional and pedagogical activities in the

education of adolescents with deviant behavior]. *Pedahohichna osvita: teoriia i praktyka*, 18, 99-104. [in Ukraine].

Chaplak, Ya. (2006). *Formuvannia hotovnosti maibutnikh praktychnykh psykholohiv do konsultatyvnoi roboty iz starshoklasnykamy [Formation of readiness of future practical psychologists to consultative work with senior pupils]*. (Avtoref. dys. kand. psykhol. nauk). Institute of Pedagogic and Psychology of Professional Education, APS of Ukraine, Kyiv. [in Ukraine].

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL POTENTIAL OF THE "PSYCHOLOGY OF INTRACTABLE CHILDREN" COURSE IN THE ASPECT OF FUTURE PSYCHOLOGISTS' TRAINING TO WORK WITH THE ADOLESCENTS PRONE TO DEVIANT BEHAVIOUR

Halyna Lutsyk
Lecturer at the Department of Developmental and Pedagogical Psychology
Rivne State University of the Humanities
https://orcid.org/0000-0003-3905-2038

DOI https://doi.org/10.35619/praprv.v1i16.228

Abstract. *The article analyses the content of the cognitive component of the future psychologists' readiness to work with adolescents prone to deviant behaviour and considers cognitive component's indicators. It is revealed that the cognitive component of future psychologists' readiness to such work includes knowledge of basic concepts and theoretical approaches to understanding deviant behaviour, knowledge of basic categories that characterize the features of working with adolescent deviant behaviour, knowledge of forms and methods of working with adolescent deviant behaviour in psychodiagnostic, preventive, consultative and psychocorrectional aspects, knowledge of the means of work as a psychologist with adolescents prone to deviant behaviour and self-assessment of the level of awareness about peculiarities of working with adolescents prone to deviant behaviour.*

The results of a study of the levels of future psychologists' awareness about the problem of deviant behaviour of adolescents are highlighted. Due to the fact that the level of development of the cognitive component of the future psychologists' readiness to work with adolescents prone to deviant behaviour is insufficient to work effectively, the process of undergraduates' training in higher education institutions needs to be improved. It is determined that one of the psycho-pedagogical conditions for the formation of future psychologists' readiness to work in this area is the gradual enrichment of the professional training content based on the integration of psycho-pedagogical potential of educational disciplines and special courses. Based on the analysis of scientific works it is found that difficult upbringing in the modern psychological literature is considered as a separate form of deviant behaviour. It is stated that teaching of the discipline "Psychology of difficult children" has a significant psycho-pedagogical potential in the process of forming the future psychologists' readiness to work with adolescents prone to deviant behaviour. According to the results of re-diagnostics of levels of future psychologists' awareness about the problem of adolescent deviant behaviour, the content of the discipline expands students' knowledge of the main categories of deviant behaviour, acquaints with the basic forms and methods of work, develops skills of psychodiagnostic, preventive, consultative and psychocorrectional work with adolescent deviant behaviour.

Key words: *adolescents, deviant behaviour, future psychologists, adolescents prone to deviant behaviour, future psychologists' readiness, formation of future psychologists' readiness to work with adolescents prone to deviant behaviour, cognitive component of future psychologists' readiness to work with adolescent deviant behaviour, psycho-pedagogical potential of the discipline, difficult children, psychology of difficult children.*

Стаття надійшла до редакції 28.03.2021 р

УДК 925 : 159.913-56’98

Набочук Олександр
кандидат психологічних наук,
Радник голови Рівненської обласної ради
https://orcid.org/0000-0002-1448-7687

DOI https://doi.org/10.35619/praprv.v1i16.216

АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ ПСИХОЛОГІЧНИХ ЧИННИКІВ, ЩО ВИЗНАЧАЮТЬ ЗДАТНІСТЬ КЕРІВНИКА ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ТВОРЧОСТі

Анотація. *В статті досліджено проблему професійної творчості керівника. Зазначено, що в більшості теоретичних визначень сутності творчості досить експресивно, презентабельно та експліцитно виявляється орієнтація на процесуальну, продуктивну та особистісну сторони творчості.*

Описано проведене нами емпіричне дослідження з метою встановлення рівню сформованості креативної мотивації та креативної спрямованості особистості керівників педагогічних освітніх установ, а також їх соціального інтелекту та тривожності як індивідуальної характеристики, що дасть нам можливість сформулювати психологічні чинники, що визначатимуть здатність керівника до професійної творчості. Встановлено зв’язок між соціальним інтелектом та тривожністю керівників освітніх установ. При цьому значущі негативні кореляційні зв’язки були встановлені між соціальним інтелектом та ситуативною тривожністю, а також між соціальним інтелектом та тривожністю, пов’язаною з діяльністю і самооцінкою.

Теоретичний аналіз проблеми професійної творчості керівника та проведене емпіричне дослідження дозволило нам сформулювати такі психологічні чинники, що визначають здатність керівника до професійної творчості:

- професійною підготовкою керівників у вищих закладах освіти, зумовленою становленням особистісно та професійно значущого досвіду, сформованістю творчих здібностей та здатностей особистості; при цьому ці творчі здібності та здатності будуть спрямовані на досягнення ціннісних, аксіологічно значущих результатів не лише у професійній парадигмі, а й у всіх сферах життєдіяльності індивіда;

- високий рівень розвитку соціального інтелекту керівника, що передбачає здійснення особистістю творчих дій на рівні метаінтелектуальної діяльності, саме на якому і відбувається істинно творча діяльність, що призводить до експлікації творчих здобутків особистості. Саме завдяки даному, четвертому рівневі інтелекту людина здатна встановлювати взаємодію не лише із різними об’єктами та іншими людьми, а й зі світом в цілому, розширюючи тим самим межі свого інтелекту і розпочинаючи діалог із творчим початком світу;

- низький рівень тривожності особистості, що, в свою чергу, сприятиме формуванню аксіологічного творчого потенціалу особистості як фрейму, що є запобіжним фактором ціннісної дезорієнтації керівника, нівелювання ним творчих, життєздатних змін ціннісних орієнтирів, що, в свою чергу, може призвести до морального нігілізму, професійного вигорання або й до стану професійної деградації особистості.

Ключові слова: *професійна творчість, креативна мотивація, креативна спрямованість, соціальний інтелект, ситуативна тривожність, аксіологічний творчий потенціал особистості.*

Постановка проблеми. Генезис ідей психології творчості у вітчизняній психології, теоретико-методологічні особливості загального підходу до ґрунтовних психологічних досліджень, динаміка перетворень та тенденції стратегічного розвитку розкрито у багатьох наукових працях (Завгородня, 2007; Лейтес, 1992; Матюшкин, 1993).

У науковій літературі (Post, 1994) зазначено, що емоційні якості виявляються на практиці головним чином через характер людини. Вони мають як генетичну, так і виховну основу. Вивченням взаємозв'язку емоційних якостей особистості із здатністю до професійної творчості займалися багато вчених, що призвело до появи досить-таки ґрунтовного переліку цих якостей. Проте, в наукових дослідженнях вони так і не отримали свого підтвердження практикою свого зв'язку із здатністю до професійної творчості (Post, 1994).

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Однією з досить-таки із оригінальних вітчизняних теорій творчості, предметом дослідження якої є творчий продукт, є теорія Виготського. У праці «Психологія мистецтва» загальну стратегію дослідження вчений формулює таким чином: творчість зумовлюється формою художнього твору завдяки функціональному аналізові його елементів, що фасилітує відтворення естетичної реакції особистості і призводить до встановлення, унормування в цілісну систему її загальних законів (Виготський, 1997). Таким чином, в теорії.Виготського базовою парадигмою дослідження був художній твір. Спираючись на досягнення формальної наукової школи, в якості одиниць творчого аналізу Виготський диференціює «матеріал» і «форму». Аналізуючи взаємовідносини форми і матеріалу, вчений приходить до висновку, що основою художньої творчості є вивчення суперечностей між матеріалом і формою. В такому розумінні художній текст будується таким чином, що його матеріал постає зорієнтованим на один емоційний полюс, тоді як форма – на протилежний. Цей когнітивний дисонанс форми і матеріалу, його розвиток в парадигмі зіштовхнення протилежних полюсів (катарсис) створює динамічну структуру художнього тексту, яка, в свою чергу, фаси літує особистість до творчості. Таким чином, у Виготського психологія творчості спирається, перш за все, на дослідження емоцій, почуттів, афектів, переживань. Вчений формулює домінувальні закони створення загального творчого емоційного знаку і опанування особистістю творчої емоційної реальності уяви.

Сутність закону творчого емоційного знаку полягає в тому, що «будь-яке почуття, будь-яка емоція прагне втілитися, «увійти» до парадигми відомих образів, які відповідають творчому почуттю індивіда. При цьому емоція має своєрідну властивість підбирати дотично до творчого акту враження або образи, які є досить-таки співзвучними тому настрою, який має місце в дану хвилину, коли створюється творчий продукт. Враження і образи, які окреслені загальними емоційними характеристиками, мають тенденцію об'єднуватися між собою, не дивлячись на те, що як такого базового, домінувального зв'язку ані за подібністю, ані за суміжністю не існує.

Закон творчої емоційної реальності уяви виявляється в тому, що будь-яка побудова фантазії зазвичай впливає на наші почуття, і якщо ця побудова і не відповідає сама собою оточуючій нас дійсності, то все ж таки викликане нею почуття є дійсним, реально пережитим, таким, що захоплює людину в цілому. Таким чином, Виготський з усією очевидністю актуалізував проблему взаємозв'язків емоцій та творчості. Разом з тим, внесок Виготського в розробку теорії психології творчості цими висновками не обмежується. Теорія вченого щодо розвитку вищих психічних функцій є своєрідним «перетворенням» «натуральних» функцій в «культурні». Теорія «психологічних систем», таким чином, сприяє переходу цілісних креативних новоутворень у вигляді різноманітних творчих продуктів міжфункціональних зв'язків, які, безперечно, мають принципове значення для психології творчості. У контексті нашого дослідження ці ідеї Виготського є надзвичайно актуальними, через обґрунтування гіпотези щодо багаторівневої структури креативності як «системи міжфункціональних зв'язків».

У вітчизняній психології цілісну концепцію творчості як психічного процесу запропонував Пономарьов – автор абстрактно-аналітичної теорії творчості, ключовими категоріями якої є: визнання інтелектуальної активності, сензитивності, біполярності творчого процесу та створення структурно-рівневої моделі, в основу якої покладені психологічні механізми творчості (Пономарьов, 1991). Творчість в концепції Пономарьова розглядається як атрибут креативної матерії, як взаємодія, яка фасилітує

особистісний розвиток. Сутність креативності як психічного новоутворення зводиться, передусім, до інтелектуальної активності і чутливості (сензитивності) як своєрідних побічних продуктів професійної діяльності. Творча людина по-особливому сприймає на розуміє побічні результати своєї професійної діяльності, які і є творінням нового, тоді як нетворча людина бачить творчі результати лише після досягнення індивідом цілей, які, на думку індивіда, є доцільними, що змушує особистість уникати новизни як такої.

Отже, **метою** нашої статті є проведення емпіричного дослідження з метою встановлення рівню сформованості креативної мотивації та креативної спрямованості особистості керівників педагогічних освітніх установ, а також їх соціального інтелекту та тривожності як індивідуальної характеристики, що дасть нам можливість сформулювати психологічні чинники, що визначатимуть здатність керівника до професійної творчості.

Виклад основного матеріалу дослідження. Взагалі дослідження феномену творчості мають глибокі філософські традиції, актуальні і наш час (Бердяєв, 2008). Зокрема, Бердяєв розглядає проблему творчості в філософському, релігійному та психологічному контекстах. Творчість, на його думку, є шляхом до Бога, продовженням світобудови, своєрідною духовною еволюцією, таким окремим видом діяльності, який робить людину людиною. Бердяєв акцентує увагу не на результативній стороні творчості, а на кульмінації творчого процесу – на стані творчого осяяння, озаріння, екстазу, етапові, який саме фаси літує створення творчого продукту. Творчість полягає не стільки у оформленні в парадигмі гармонійного, завершеного творчого продукту, скільки в розкритті нескінченного; творчість – це своєрідний політ у нескінченність (Бердяев, 2016). Філософи нерідко констатують увагу на парадоксі парадокс подвійності творчості. При цьому творчий акт розглядається як своєрідний прорив у нескінченність, при цьому продукти творчості є досить-таки скінченними, обмеженими в теоретичному та практичному планах, з огляду на їх складні характеристики і системи, які ці характеристики створюють. Також вчені (Батищев, 1998) нерідко наголошують, що творчість ніби «спрямована» до культури, до Землі, локалізована в часових та просторових межах та контекстах.

Філософія творчості у Бердяєва безпосередньо пов’язана з філософією свободи. При цьому в працях вченого зазначається, що творчий акт не може цілковито експлікуватися за допомогою матеріалу (тобто, – засобів, технологій), які вже існують у світі, в ньому і полягає новизна продукту, який створюється. Новизна сама по собі і є елементом свободи. В творчості і полягає «таємниця» творчості. В цьому сенсі творчість є ніби творчим актом, породженим «з нічого». Вона не визначається та не обґрунтовується ніякими факторами ззовні. Поза цим сенсом творчість постає лише перерозподілом елементів світу, при цьому виникнення новизни як такої нерідко здається для дослідника примарним процесом. Творчі здібності, на думку Бердяєва (2019), даються людині Богом, але те, як вона скористається цими здібностями, залежить, передусім, від самої людини. У роботах цього автора виокремлюється також психотерапевтична та розвивальна функції творчості. Творчість, на його думку, є одним із шляхів зцілення «хворобливої сутності» людини. У творчості долається роздвоєність і, в той же час, особистість «загартовується» в цьому творчому самовизначенні, само реалізується, розвивається, тобто, відбувається становлення особистості. У роботах інших авторів творчість визначається як протилежна характеристика егоцентризму, забуття про себе, прагнення до того, що є вищим за особистість (Богоявленська, 1983). Поглинання особистістю самої себе нерідко пригнічує індивіда, передбачає його ніби «вихід» із себе, тим самим – звільняє. Творчість є ніби спрямованістю особистості на перетворення світу, «піднесення» людини «до нового неба і нової землі».

У філософсько-лінгвістичній концепції Парсонса і його послідовників сутність творчості пов’язувалась із законами, які здійснюють управління Всесвітом. Таким чином, творчість тлумачилась як особливий вид компресії думок (Парсонс, 1985). У працях Post представлено своєрідну позиція розуміння творчості з точки зору її рефлексологічної концепції. Вчений визначає творчість як творення чогось нового в

ситуаціях, коли проблема, що оцінюється як своєрідний «подразник», викликає виникнення певної домінанти, навколо якої ніби концентрується необхідний для оцінювання набутий індивідом особистісний та професійно значущий досвід (Post, 1994).

У більшості теоретичних визначень сутності творчості досить експресивно, презентабельно та експліцитно виявляється орієнтація на процесуальну, продуктивну та особистісну сторони творчості. Так, Рубінштейн (1989) визначає творчість як своєрідну творчу діяльність, як знаходження дещо нового, оригінального, яке входить не тільки до парадигми історії особистісного розвитку самого творця, але й до історії розвитку науки, мистецтва, суспільства і т.д. На думку Amabile (1983), творчість має на увазі творення нового, під чим розуміється процес перетворення у свідомості поведінки суб'єкта, також як і породжені ним, й разом з тим відчужені від нього індивідуальні продукти. Amabile, застосовуючи системно-структурний підхід до дослідження творчості, дійшов до висновку про те, що психологія не здатна «проникнути» до таємниць творчості, використовуючи тільки свої індивідуально окреслені засоби, безвідносно до історії культури як такої. Творчість за своєю природою є системно організованим об'єктом, адекватно збагненним лише в парадигмі міждисциплінарного дослідження. Така позиція, на нашу думку, є надзвичайно актуальною і може розглядатися як одна із методологічних основ сучасних як теоретичних, так і практико зорієнтованих досліджень творчості.

Опишемо результати проведеного нами емпіричного дослідження. На початку проведення експерименту нас цікавило, передусім, вплив психологічних та емоційних якостей керівника на його здатність до творчості. Також завданням нашого дослідження є вивчення розумових або інтелектуальних якостей керівників освітніх установ та їхнього зв'язку з професійною творчістю особистості. Таке вивчення також здійснювалось багатьма вченими (Лейтес, 1992; Пономарьов, 1991), проте в загальному отримані ними результати співпадають у тому, що низький рівень інтелекту гальмує здатність людини до творчості, проте високий рівень не обов'язково свідчить про те, що дана людина є творчою особистістю. Проте ці дослідження не стосувалися працівників педагогічної сфери діяльності, а, тим паче, керівників закладів освіти. І, нарешті, особистісні та ділові якості керівників приймають в більшій мірі характер набутих і розвинених у керівників навичок і вмінь у виконанні ними своїх функцій. Доведено, що значущість цих якостей має позитивну кореляцію із виконанням керівником своїх безпосередніх обов'язків та функцій, проте ще не було доведено, що ці якості є визначальними для професійної творчості.

Обґрунтуємо, чому в емпіричній частині дослідження ми вивчали рівень сформованості соціального інтелекту респондентів. Ми виходили із концепції Івашкевича, а саме з того, що кожен вид інтелекту вміщує певні окремі здібності особистості до виконання конкретного виду діяльності. При цьому, зокрема, Івашкевич «лінгвістичний інтелект» називає саме «інтелектом», адже це – комплексне інтегральне утворення, яке включає окремі здібності до виконання лінгвістичних дій, а якщо ми говоримо про фахівця педагогічної сфери діяльності – то й компетентності, що, в свою чергу, входитимуть до структури професійної компетентності особистості (Івашкевич, 2018, с. 86). Івашкевич пропонує рівневу теорію інтелекту. Перший рівень вчений вважає рівнем функціонування когніцій, до яких відносяться домінувальні психічні процеси (відчуття, сприймання, пам'ять, увага, які, в свою чергу, «контролюють» плин пізнавальної діяльності), а також мислення та уява, мова і мовлення. Другий рівень інтелекту – рівень метакогніцій (метакогнітивні інтегратори, «вторинні» психічні процеси), які раптово виникають й раптово зникають, серед яких основними автор вважає інтелектуальну ініціацію (самостійне формулювання задачі), рефлексію, децентрацію, інтелектуальні стратегії та уміння (здатності та компетентності), а також метакогнітивний моніторинг, інтуїція, інтелектуальні атитюди (цінності, смисли). Перший та другий рівні інтелекту, на думку Івашкевича, цілковито усвідомлюються особистістю, яка здійснює інтелектуальну діяльність. Третій рівень

інтелекту ампліфікує характеристики як першого, так і другого рівнів, при цьому інтелектуальна діяльність здійснюється переважно на неусвідомлюваному рівні, рівні, який наближує особистість до використання автоматизованих навичок та вмінь. Наступний, четвертий рівень, – рівень метаінтелектуальної діяльності, на якому відбувається творча діяльність, що призводить до експлікації творчих здобутків особистості. Івашкевич вважає, що саме завдяки даному, четвертому рівневі інтелекту людина здатна встановлювати взаємодію не лише із різними об'єктами та іншими людьми, а й зі світом в цілому, розширюючи тим самим межі свого інтелекту і розпочинаючи діалог із творчим початком світу (Івашкевич, 2018, с. 84–85).

Перераховані нами особливості і визначили процедуру проведення емпіричного дослідження на даному етапі експерименту. Дослідження проходило в три етапи, протягом 2018-2021 рр. Перший етап – підготовчий, який включав підбір методик, створення та стандартизацію авторського опитувальника, спрямованого на вимірювання різних видів тривожності, складання експертної оцінки. Другий етап – власне дослідницький, був присвячений збору психодіагностичних даних.

До вибірки респондентів увійшли керівники освітніх установ:

- група F1 – 24 директори закладів дошкільної освіти (дошкільні установи м. Рівного та Рівненського району, міст. Києва, Одеси, Кам'янець-Подільського);
- група F2 – 48 директорів закладів загальної середньої освіти (м. Рівного та Рівненського району, м. Києва, м. Одеси, м. Кам'янець-Подільського);
- група F3 – 28 ректорів та проректорів закладів вищої освіти (Рівненський державний гуманітарний університет, Міжнародний економіко-гуманітарний університет, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди, Луцький національний технічний університет, Волинський національний університет імені Лесі Українки). Дана вибірка завдяки своїй чисельності є репрезентативною. Групи були сформовані за випадковим методом. Групу F1 становили всі жінки, тоді як до групи F2 входили 18 чоловіків і 30 жінок, до групи F3 – 18 чоловіків і 10 жінок.

Третій етап – статистичний аналіз отриманих результатів. Отримані дані були оброблені за допомогою комп'ютерного пакету статистичних програм «Statistica»: версія 12.5.192.7, призначеної для роботи з таблицями числових даних. Був використаний критерій φ* – кутове перетворення Фішера, призначений для зіставлення двох вибірок за частотою появи того ефекту, що цікавить дослідника.

Програма дослідження включала наступні методики: «16-ти факторний опитувальник» (Тест Кеттелла (2021); Фрайбургський багатофакторний особистісний опитувальник (Тест FPI, 2021); тест «Соціальний інтелект» (авт. Гілфорд, О'Саллівен, в адапт. Михайлової, 2021). Методика «Соціальний інтелект» спрямована на вимірювання загального рівня соціального інтелекту та загальних здібностей до розуміння поведінки людини. Вона включає чотири субтести: перший – спрямований на виявлення здатності передбачати наслідки поведінки; другий визначає здатність відображати невербальну експресію поведінки; третій субтест виявляє здатність адекватно відображати вербальну експресію поведінки; четвертий – визначає здатність до розуміння логіки розвитку складних ситуацій, ситуацій міжособистісної взаємодії.

Загальний рівень розвитку соціального інтелекту визначається на основі композитної оцінки.

1. Шкала реактивної та особистісної тривожності Спілбергера-Ханіна (2013). Ця методика дозволяє визначити рівень тривожності особистості як своєрідної індивідуальної чутливості до стресу і як рису особистості, яка характеризується схильністю респондента в тій чи іншій мірі відчувати ситуації занепокоєння, побоювання тощо.

2. Методика, спрямована на виявлення тривожності, пов'язаної з управлінською діяльністю, із взаємостосунками і самооцінкою особистості, розроблена та

стандартизована нами для цілей і завдань нашого емпіричного дослідження («Методика вимірювання тривожності в професійній діяльності керівника») (Михальчук, Набочук & Івашкевич, 2021).

5. Тест «Спрямованість особистості» (Смекало та Кучер, 1977). Дана методика використовується для визначення креативної спрямованості фахівця. Текст методики містить 27 тверджень; пропонується по три варіанти відповіді у кожному завданні. Респондентам було необхідно у відповідь на кожне твердження обрати один із запропонованих варіантів відповіді.

За допомогою цієї методики виявляються такі види спрямованості: спрямованість на себе, спрямованість на справу (професію), спрямованість на розв'язання завдання або задачі. Ми вважаємо, що креативну спрямованість можна діагностувати як спрямованість на певну конкретну справу, тому що експлікація креативних рис особистості відбувається саме в процесі професійної діяльності. Далі відповідно до ключа визначався рівень креативної спрямованості фахівця.

До групи експертів увійшли 9 докторів психологічних наук Рівненського державного гуманітарного університету та 8 докторів психологічних наук Переяслав-Хмельницького державного педагогічного університету імені Григорія Сковороди, 2 із яких у свій час працювали на посадах проректора, 2 працюють на посадах проректора в даний час, 7 докторів наук є діючими завідувачами кафедр та деканами факультету. Тобто, експертами виступили керівники, які знають особливості діяльності керівника, ознайомлені із особливостями творчого характеру управлінської діяльності тощо.

Дослідження проводилося кожним експертом окремо в ході індивідуальних зустрічей. Експертам пояснювалося, що зазначені в бланку експертної оцінки якості мають бути оцінені ними стосовно конкретної людини за п'ятибальною шкалою. Після того як, експерти виставляли оцінки, нами підраховувалась сума балів за кожною з дев'яти характеристик. Загальний середній бал підраховувався за такою схемою: спочатку обчислювалася сума балів, виставлених кожним експертом за всіма дев'ятьма показниками, потім визначався середній бал за результатами роботи кожного експерта; згодом підраховувалась сума балів, виставлених усіма експертами за кожному з дев'яти показників та середній бал за результатами роботи всіх експертів. На останньому етапі дослідження обчислювалась загальна сума балів за результатами роботи всіх експертів та загальний середній бал експертної оцінки. Загальний середній бал експертної оцінки дозволяв нам зробити висновок щодо успішності або неуспішності керівника у професійній діяльності.

Показником успішності були високі оцінки експертів за характеристиками індивідуальних рис суб'єкта, які відповідають вимогам, що ставляться до людини, яка обрала педагогічну професію. Такими характеристик для керівників педагогічної сфери діяльності були: педагогічна спостережливість, організаторські здібності, які забезпечують включення здобувачів освіти до різних видів діяльності, вміння створювати проблемні ситуації, стимулювати пізнавальну самостійність, самооцінка результатів своєї діяльності та інші.

На початку проведення дослідження ми передбачали, що для успішності керівників в професійній діяльності є необхідними: високий рівень оперативної та механічної пам'яті, здатність до тривалої концентрації уваги на абстрактному (знаковому) матеріалі, вміння швидко переходити від одного виду роботи до іншого, бачити те, що знаходиться поза умовними знаками, посидючість, вміння аналізувати різні види інформації, вміння використовувати різні стратегії у розв'язанні проблеми, вміння перебудовуватися у разі необхідності, здатність працювати з різними людьми, організовувати свій час таким чином, щоб досягати поставлених заздалегідь цілей. Спільними для всіх типів професій стали також такі особистісні характеристики, які були включені до переліку для експертної оцінки, такі як вміння досягати поставленої мети, психоемоційна стійкість, здатність підтримувати психологічне здоров'я в процесі здійснення професійної діяльності.

Таким чином, джерелом «a»-даних щодо особистісних особливостей респондентів були результати тестування. Джерелом «b»-даних поставали оцінки експертів, у яких склалися уявлення щодо поведінки респондентів в різних ситуаціях професійної діяльності.

Опишемо отримані нами результати. В групі F1 середній рівень розвитку соціального інтелекту діагностовано у 39,4% респондентів, нижче середнього – 33,1%, вище середнього 27,5%. Серед них високий рівень ситуативної тривожності за шкалою Спілбергера-Ханіна було виявлено у 27,4% респондентів, низький – у 35,6%, в той час як високу особистісну тривожність виявлено у 23,1% учасників дослідження, а низьку – у 14,7%. Значення показників тривожності, які пов'язані з професійною діяльністю (ПД), міжособистісними взаємостосунками (МВ) і самооцінкою (СО) за розробленою нами методикою були такими: високі показники за ПД були виявлені у 51,6% респондентів, низькі – у 7,5%, високі показники за МВ – у 35,6%, а низькі – у 5,2%. Високий рівень тривожності, пов'язаний з самооцінкою, було виявлено у 24,5% респондентів, низький – у 15,2%.

Отримані результати були оброблені за допомогою комп'ютерного пакету статистичних програм «Statistica»: версія 12.5.192.7, яка призначена для роботи з таблицями числових даних. Зіставлення результатів виявило наступне: коефіцієнт кореляції між соціальним інтелектом та ситуативною тривожністю для групи F1 склав -0,338 (на рівні значущості $\rho<0,05$); між соціальним інтелектом та особистою тривожністю -0,167 (коефіцієнт не значущий). Коефіцієнти кореляції між соціальним інтелектом та тривожністю, яка пов'язана з управлінською діяльністю, з міжособистісними взаємовідносинами, з самооцінкою є такими: -0,771 (на рівні значущості $\rho<0,01$); -0,135 (коефіцієнт не значущий); -0,339 (на 5% рівні значущості) відповідно.

Таким чином, наше припущення щодо наявності зв'язку між соціальним інтелектом та тривожністю керівників освітніх установ підтвердилося. При цьому значущі негативні кореляційні зв'язки були встановлені між соціальним інтелектом та ситуативною тривожністю, а також між соціальним інтелектом та тривожністю, пов'язаною з діяльністю і самооцінкою. Останнє ми також пов'язуємо з тим, що ситуація тестування викликала занепокоєння, зумовлене посереднім розвитком соціального інтелекту, тобто невмінням спрогнозувати, як саме результати тестування позначаться на професійній діяльності респондентів, як вони вплинуть на їхній соціальний статус, на їхні уявлення щодо самих себе. З іншого боку, з огляду на те, що такий вплив є взаємним, тривожність, а точніше її когнітивний компонент, пов'язаний з негативними очікуваннями респондентів щодо своїх можливостей та оцінкою тестової ситуації як такої, могла сприяти зростанню напруги, суттєво погіршуючи отримані нами результати.

Водночас, відсутність значущих зв'язків між соціальним інтелектом та особистісною тривожністю, тривожністю, пов'язаною із взаємостосунками пояснюється тим, що тривожність як риса особистості пов'язана з наявністю глибоких психологічних проблем, характеризуючи набутий індивідом особистісно значущий досвід, а невисокий рівень розвитку соціального інтелекту сприяє некритичному сприйняттю різних ситуацій міжособистісної взаємодії. З цього виходить, що індивіди, які характеризуються високими показниками тривожності, більшою мірою схильні відчувати тривогу в ситуаціях міжособистісних взаємостосунків, коли вони не в змозі в силу невисокого рівню розвитку соціального інтелекту передбачати наслідки своєї поведінки та проаналізувати, як будуть розвиватися подальші події. Із усього вищевикладеного можемо зробити висновок про те, що завдяки сформованому вмінню розуміти себе та інших ми зможемо одночасно з цим знизити рівень тривожності особистості, передусім через те, що ситуацію взаємодії з іншими людина буде оцінювати як безпечну для себе, в результаті того, що ця ситуація буде цілковито зрозумілою для неї.

Отже, можемо передбачити, що високий рівень соціального інтелекту та низький рівень тривожності фасилітує керівника освітнього закладу до творчості. Проте, цей висновок потребує додаткового обґрунтування на подальших етапах нашого емпіричного дослідження. Отримані нами дані респондентів за креативною мотивацією та креативною спрямованістю особистості (табл. 1) свідчать про те, що керівники освітніх установ груп F1-F3 мають досить-таки посередній рівень розвитку цих показників. Слід зазначити, що за результатами креативної спрямованості респонденти отримали більш високі показники (дані за креативною спрямованістю в професійній діяльності та у міжособистісній взаємодії).

Таблиця 1

Результати керівників педагогічних закладів освіти за показниками «креативної мотивації» та «креативної спрямованості особистості» (в балах, за результатами факторного аналізу, констатувальне дослідження)

Групи	**Креативна мотивація**	**Креативна спрямованість**	**Значення t-критерію Ст'юдента**	**Рівень значущості, ρ**
F1	0,4108	0,6122	3,55	0,05
F2	0,4567	0,6572	4,23	0,01
F3	0,3219	0,7103	4,76	0,01

Дані табл. 1 підтверджені результатами, відображеними в табл. 2. Отже, всі керівники педагогічних закладів вищої освіти мають високі результати за креативною спрямованістю особистості на спілкування та на досягнення творчих результатів у професійній діяльності. При цьому показники за креативною спрямованістю особистості на себе у всіх керівників закладів вищої освіти позначені знаком «-» та мають позитивну значущу кореляцію із креативною спрямованістю особистості на спілкування та на досягнення творчих результатів у професійній діяльності на рівні достовірності $\rho<0,01$ (для всіх груп), що свідчить щодо прагнення керівників здійснювати творчу діяльність, не фіксуватися власне на своїх здобутках, а завжди прагнути до самовдосконалення, творчого саморозвитку та творчого зростання. Розподіл керівників педагогічних закладів освіти за показником "креативна спрямованість особистості" наведено в табл. 2.

Таблиця 2

Розподіл керівників педагогічних закладів освіти за показником «креативна спрямованість особистості» (в балах, за результатами факторного аналізу, констатувальне дослідження)

Групи	**Креативна спрямованість особистості**		
	на себе	на спілкування	на досягнення творчих результатів у проф. діяльності
F1	-0,3211	0,6314	0,7009
F2	-0,2867	0,6828	0,6913
F3	-0,2545	0,6701	0,7214

Висновки і перспективи подальших розвідок. Теоретичний аналіз проблеми професійної творчості керівника та проведене емпіричне дослідження дозволило нам сформулювати такі психологічні чинники, що визначають здатність керівника до професійної творчості:

- професійною підготовкою керівників у вищих закладах освіти, зумовленою становленням особистісно та професійно значущого досвіду, сформованістю творчих здібностей та здатностей особистості; при цьому ці творчі здібності та здатності будуть спрямовані на досягнення ціннісних, аксіологічно значущих результатів не лише у професійній парадигмі, а й у всіх сферах життєдіяльності індивіда;

- високий рівень розвитку соціального інтелекту керівника, що передбачає здійснення особистістю творчих дій на рівні метаінтелектуальної діяльності, саме на якому і відбувається істинно творча діяльність, що призводить до експлікації творчих здобутків особистості. Саме завдяки даному, четвертому рівневі інтелекту людина здатна встановлювати взаємодію не лише із різними об'єктами та іншими людьми, а й зі світом в цілому, розширюючи тим самим межі свого інтелекту і розпочинаючи діалог із творчим початком світу;

- низький рівень тривожності особистості, що, в свою чергу, сприятиме формуванню аксіологічного творчого потенціалу особистості як фрейму, що є запобіжним фактором ціннісної дезорієнтації керівника, нівелювання ним творчих, життєздатних змін ціннісних орієнтирів, що, в свою чергу, може призвести до морального нігілізму, професійного вигорання або й до стану професійної деградації особистості.

Цими психологічними чинниками здатність керівника до професійної творчості не обмежується. В подальших наших публікаціях ми продовжимо вивчати проблему формування здатності керівника до професійної творчості, а також сформулюємо інші психологічні чинники, які зумовлюватимуть становлення творчого, аксіозорієнтованого потенціалу особистості керівника, що визначатимуть експлікацію його творчої спрямованості, творчих здобутків, творчих здібностей та здатностей тощо.

СПИСОК ПОСИЛАНЬ

Батищев, Г. С. (1998). *Философия творчества*. Москва.

Бердяев, Н. А. (2008). *Новое религиозное сознание и общественность*. Москва: Директ-Медиа. Взято с https://biblioclub.ru/index.php?page=book_red&id=42137.

Бердяев, Н. А. (2016). *Самосознание*. Москва; Берлин: Директ-Медиа. Взято с https://biblioclub.ru/index.php?page=book_red&id=42279.

Бердяев, Н. А. (2019). *Смысл истории*. Москва: Директ-Медиа. Взято с https://biblioclub.ru/index.php?page=book_red&id=42200.

Богоявленская, Д. Б. (1983). *Интеллектуальная активность как проблема творчества*. Ростов-на-Дону: Изд-во РГУ.

Выготский, Л. С. (1997). *Психология искусства. Анализ эстетической реакции*. Москва: Лабиринт.

Гилфорд, Дж., & О'Салливен, М. (2021). *Тест «Социальный интеллект». В адаптации Елены Сергеевны Михайловой*. Взято с *lib.chdu.edu.ua/pdf/posibnuku/160/41.pdf.*

Завгородня, О. В. (2007). *Психологія художньо обдарованої особистості: гендерний аспект*. Київ: Наукова думка.

Івашкевич, Е. З. (2018). *Психологія соціального інтелекту педагога*. (Дис. док. психол. наук). Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, Київ.

Лейтес, Н. С. (1992). Изучать одарённость детей. *Психологический журнал,* 1, 147.

Матюшкин, А. М. (1993). *Загадки одарённости: Проблемы практической диагностики*. Москва: Школа - Пресс.

Михальчук, Н. О., Набочук, О. Ю. & Івашкевич, Е. Е. (2021). *Методика вимірювання тривожності в професійній діяльності керівника*. Рівне: РДГУ.

Парсонс, Г. Л. (1985). *Человек в современном мире*. Москва.

Пономарёв, Я. А. (1991). Исследование творческого потенциала человека. *Психологический журнал,* 12 (1), 3-11.

Рубинштейн, С. Л. (1989). *Основы общей психологии* (Т. 2). Москва: Педагогика.

Тест В. Смекала и М. Кучера "Направленность личности" Психологические и психофизиологические особенности студентов. (1977). Казань: Издательство Казанского университета.

Тест Кеттелла. 16-ти факторный личносный опросник Кеттелла. (2021). Взято с http://vsetesti.ru/357/.

Тест FPI. Фрайбургский многофакторный личностный опросник. Методика исследования личности. (2021). Взято с http://psycabi.net/testy/462-test-fpi-frajburgskij-mnogofaktornyj-lichnostnyj-oprosnik-metodika-issledovaniya-lichnosti.

Шкала реактивної та особистісної тривожності Спілбергера-Ханіна. (2013). Взято с https://psychic.at.ua/publ/psikhodiagnostyka/diagnostika_temparamentu_i_kharakteru/shkala_reaktivnoji_situativnoji_ta_osobistisnoji_trivozhnosti_ch_d_spilbergera_ju_l_khanina/13-1-0-67.

Amabile, T. M. (1983). *The social psychology of creativity*. New-York: Springer-Verlag.

Post, F. (1994). Creativity and Psychopathology: A study of 291 world-famous men. *British Journal of Psychiatry*, 165, 22-34.

REFERENCES

Batishchev, G. S. (1998). *Filosofija tvorchestva*. Moscow.

Berdyaev, N. A. (2008). *Novoe religioznoe soznanie i obshhestvennost'*. Moscow: Direct-Media. Vzyato z https://biblioclub.ru/index.php?page=book_red&id=42137.

Berdyaev, N. A. (2016). *Samosoznanie*. Moscow, Berlin: Direct-Media. Vzyato z https://biblioclub.ru/index.php?page=book_red&id=42279.

Berdyaev, N. A. (2019). *Smysl istorii*. Moscow: Direct-Media. Vzyato z https://biblioclub.ru/index.php?page=book_red&id=42200.

Bogoyavlenskaya, D. B. (1983). *Intellektual'naja aktivnost' kak problema tvorchestva*. Rostov-on-Don: Publishing house of the Russian State University.

Vygotskyi, L. S. (1997). *Psihologija iskusstva. Analiz jesteticheskoj reakcii*. Moscow: Labyrinth.

Guildford, J. & O'Sullivan, M. (2021). *Test "Social'nyj intellect". V adaptacii Eleny Sergeevny Mihajlovoj*. Vzyato z *lib.chdu.edu.ua/pdf/posibnuku/160/41.pdf.*

Zavgorodnya, O. V. (2007). *Psykholohiia khudozhno obdarovanoi osobystosti: hendernyi aspekt*. Kyiv: Scientific opinion.

Ivashkevych, E. Z. (2018). *Psykholohiia sotsialnoho intelektu pedahoha*. (Dys. dok. psykhol. nauk). G. S. Kostyuk Institute of Psychology NAPS of Ukraine, Kyiv.

Leites, N.S. (1992). Izuchat' odarjonnost' detej. *Psihologicheskij zhurnal, 1.*

Matyushkin, A. M. (1993). *Zagadki odarjonnosti: Problemy prakticheskoj diagnostiki*. Moscow: School - Press.

Mykhalchuk, N. O, Nabochuk, A.Yu. & Ivashkevych, E. E. (2021). *Metodyka vymiriuvannia tryvozhnosti v profesiinii diialnosti kerivnyka*. Rivne: RDGU.

Parsons, G. L. (1985). *Chelovek v sovremennom mire*. Moscow.

Ponomarev, Ya. A. (1991). Issledovanie tvorcheskogo potenciala cheloveka. *Psihologicheskij zhurnal, 12 (1).*

Rubinstein, S. L. (1989). Osnovy obshhej psihologii (T. 2). Moscow: Pedagogy.

Test V. Smekala i M. Kuchera "Napravlennost' lichnosti" Psihologicheskie i psihofiziologicheskie osobennosti studentov. (1977). Kazan: Publishing house of Kazan University.

Test Kettella. 16-ti faktornyj lichnosnyj oprosnik Kettella. (2021). Vzyato z http://vsetesti.ru/357/.

Test FPI. Frajburgskij mnogofaktornyj lichnostnyj oprosnik. Metodika issledovanija lichnosti. (2021). Vzyato z http://psycabi.net/testy/462-test-fpi-frajburgskij-mnogofaktornyj-lichnostnyj-oprosnik-metodika-issledovaniya-lichnosti.

Shkala reaktyvnoi ta osobystisnoi tryvozhnosti Spilberhera-Khanina. (2013). Vzyato z https://psychic.at.ua/publ/psikhodiagnostyka/diagnostika_temparamentu_i_kharakteru/shkala_reaktivnoji_situativnoji_ta_osobistisnoji_trivozhnosti_ch_d_spilbergera_ju_l_khanina/13-1-0-67.

Amabile, T. M. (1983*). The social psychology of creativity*. New-York: Springer-Verlag.

Post, F. (1994). Creativity and Psychopathology: A study of 291 world-famous men. *British Journal of Psychiatry,* 165, 22-34.

ANALYSIS OF PROBLEM OF PSYCHOLOGICAL FACTORS DETERMINING THE ABILITY OF THE MANAGER TO PROFESSIONAL CREATIVITY

Oleksandr Nabochuk
PhD in Psychology
Head Adviser of Rivne Regional Council, Rivne
https://orcid.org/0000-0002-1448-7687

DOI https://doi.org/10.35619/praprv.v1i16.216

Abstract. *The article deals with the problem of professional creativity of the manager. It was noted that in the most theoretical definitions the essence of creativity was quite expressive, presentable and explicit in the focus of procedural, productive and personal aspects of creativity.*

We described our empirical research with the aim to establish the level of the formation of creative motivation and creative orientation of the managers of pedagogical educational institutions, as well as their social intelligence and anxiety as individual characteristics, which would allow us to formulate psychological factors that determined the ability of leaders to professional creativity. A link has been established between social intelligence and the anxiety of educational leaders. Significant negative correlations were found between social intelligence and situational anxiety, as well as between social intelligence and activity-related anxiety and self-esteem. We also attribute the latter to the fact that the testing situation has caused concern due to the mediocre development of social intelligence, the inability to predict exactly how test results will affect respondents' professional performance, how they will affect their social status and their perceptions of themselves. On the other hand, given that this effect is mutual, anxiety or rather the main there are their cognitive components, associated with negative expectations of respondents about their capabilities and assessment of the test situation in such a way it could contribute to increased tension, significantly worsening our results.

Theoretical analysis of the problem of professional creativity of the leader and our empirical research allowed us to formulate such psychological factors that determine the ability of the leader to professional creativity:

- *professional training of managers of higher educational institutions, due to the formation of personally and professionally significant experience, the formation of their creative abilities and possibilities of the individual; at the same time these creative abilities and possibilities will be directed on the achievement of valuable, axiologically significant results not only in a professional paradigm, but also in all spheres of vital activity of the person;*
- *a high level of the development of social intelligence of the manager, which involves the implementation of creative actions by the individual at the level of meta-intellectual activity, which is where the true creative activity takes place, which leads to the explication of the creative achievements of the person. Thanks to this, the fourth level of the intelligence is in that fact that a person is able to establish interactions not only with various objects and other people, but also with the world as a whole, and thus is expanding the boundaries of his/her intellect and it begins a dialogue with a creative beginning of the world;*
- *a low level of personal anxiety, which, in turn, will contribute to the formation of axiological creative potential of the individual as a frame, which is a precautionary factor of value disorientation of the leader, leveling his/her creative, viable changes in values, which, in turn, can lead to moral nihilism, professional burnout or to a state of professional degradation of the person.*

Key words: *professional creativity, creative motivation, creative orientation, social intelligence, situational anxiety, axiological creative potential of the person.*

Стаття надійшла до редакції 22.03.2021 р.

УДК 159.946.4 : 159.942.5-053.3

Опанасюк Ірина
кандидат психологічних наук, психолог
ліцею №12 імені Івана Франка м. Івано-Франківськ
https://orcid.org/0000-0003-3626-0691

DOI https://doi.org/10.35619/praprv.v1i16.222

ПРОГРАМА РОЗВИТКУ EQ СТАРШОКЛАСНИКІВ АРТ-ТЕРАПЕВТИЧНИМИ ТА ДОПОМІЖНИМИ ЗАСОБАМИ

У статті представлено авторську програму розвитку EQ старшокласників арт-терапевтичними та допоміжними засобами, спрямовану на рефлексивне осмислення суб'єктом емоційного змісту своїх та інших учасників світоглядно-диспозиційних пошуків, виражених у художньо-символічних формах арт-терапевтичних та інших експресивно-інтерактивних засобів, спрямованого на конструктивну регуляцію цього змісту. Викладено методичне забезпечення, процедуру і результати емпіричної складової дослідження, спрямованої на діагностування якостей, які пов'язані з емоційним інтелектом, з метою створення емпіричної основи формувального експерименту. Наведено результати експериментального дослідження щодо запропонованої програми.

Ключові слова: *старший шкільний вік, емоційний інтелект, емоційні переживання, арт-терапія, художньо-символічне самовираження, рефлексивне осмислення проблемних дихотомій «хочу-можу».*

Постановка проблеми. Розвиток емоційного інтелекту підростаючих поколінь є актуальною психолого-педагогічною проблемою. Найбільшої значущості ця проблема набуває у старшому шкільному віці, коли формуються змістові основи спрямованості особистості посередництвом її рефлексивного ціннісно-орієнтаційного самовизначення, вирішально визначальним фактором якого є емоційні переживання. Вочевидь, що цей процес забезпечується емоційним інтелектом.

Мета дослідження – розробити та апробувати програму розвитку емоційного інтелекту старшокласників арт-терапевтичними та допоміжними засобами.

Методологічне й методичне обґрунтування концепції EQ покладено в наукові доробки вітчизняних (Власов, Коврига, Носенко, Саннікова, Симоненко, Чебикін) і зарубіжних учених (Андрєєва, Бар-Он, Гарднер, Гарскова, Гоулман, Ізард, Ільїн, Карузо, Люсін, Маєр, Манойлова, Прихожан, Саловей та ін.). Порівняльний аналіз дослідниками дефінітивних характеристик емоційного інтелекту дозволяє нам представити своє бачення основного психологічного змісту цього феномена, розроблене на основі визначення інтелекту, яке запропонував (Москалець, 2014). За нашим розумінням, емоційний інтелект – пізнавальна спроможність людини, котра являє собою здатність виявляти ті емоційні складові соціальних об'єктів, способи їх використання і впливу на них, які забезпечують вирішення емоційно забарвлених проблем, розв'язання задач на основі розуміння суб'єктом власних емоційних переживань та емоційних процесів і станів інших людей (когнітивна та предикативна емпатія) як факторів мотивації та безпосередніх спонук вчинків, поведінки.

У старшому шкільному віці формується змістовий базис спрямованості особистості (ціннісних орієнтацій, переконань, світогляду, віри, диспозицій) посередництвом її рефлексивного аксіологічного (ціннісно-орієнтаційного) самовизначення. Перспективи й плани щодо майбутнього дорослого життя утворюють «афективний центр» (Божович, 1972) у психіці старшокласника, навколо якого починають «обертатись» усі його інтереси, вчинки, діяльність. Розширюється коло емоційно забарвлених предметів і поглиблюються вектори їх осмислення (інтелектуального опрацювання). Істотно підвищити ефективність цих вельми значущих

формувальних процесів може і має обґрунтований розвиток емоційного інтелекту старшокласників.

Враховуючи психофізіологічні особливості підлітків, виникла необхідність впровадження розвивально-корекційних технологій, які базуються на використанні «мови» візуальної пластичної експресії. Методологічним принципом організації розвивально-корекційного впливу на особистість є визнання того що «психіка людини є складним, нелінійним, відкритим механізмом, а отже нав'язати їй шляхи розвитку практично неможливо, можна лише сприяти її розвитку та саморозвитку» (Вайбах, & Дакс, 1998). Це стосується безумовно і емоційного інтелекту, як складного психічного феномену особистості, розвиток якого передбачає використання арсеналу методів. На нашу думку, одним з найефективніших засобів розвитку емоційного інтелекту є техніки арт-терапії.

Спираючись на наукові дослідження з розвитку емоційного інтелекту особистості (Девідсон, & Беглі, 2012; Конопкін, 2006; Саєнко, 2010), техніки арт-терапії (Бабенко, 2007; Грегг, 2003; Копитін, 2005; Остер, & Гоулд, 2000; Терлецька, 2007; Чернуха, 2010; Яценко, & Теслюк, 2005), закономірності впливу навчально-виховного процесу на розвиток особистості (Калошин, & Безносюк, & Лемешко, 2006; Лібін, 2000) та власні результати експериментального вивчення феномену (Опанасюк, 2014; 2015; 2015) ми запропонували реалізацію формувально-експериментальної програми (табл.1), як комплексного засобу формування емоційного інтелекту у старшокласників засобами арт-терапії. Вік респондентів: 15-17 років.

Мета програми – розвиток емоційного інтелекту старшокласників шляхом рефлексивного осмислення ними емоційного змісту своїх та інших учасників проблемних дихотомій «хочу – маю», «прагну – можу», виражених у художньо-символічних формах арт-терапевтичних та інших експресивно-інтерактивних засобів, спрямованого на конструктивну регуляцію цього змісту у бік сприяння бажаному.

Вагомою складовою програми став тренінг розвитку емоційного інтелекту старшокласників, спрямований на оволодіння техніками міжособистісного спілкування (Степанов, 2006). Він передбачає навчання, формування та розвиток особистості. Це дає можливість зрозуміти, що сфера застосування тренінгу не обмежується розвитком навичок ефективного спілкування і підвищення комунікативної компетенції, а передбачає можливості розвитку всіх психічних структур особистості в цілому.

Тренінг виступає «синтетичною антропотехнікою» (Лібін, 2000) потенційних можливостей особистості у простір перспектив як професійної, так і виключно особистісної реалізації. Процес так званого перетворення відбувається за умови реалізації функціонального змісту тренінгу, психологічної корекції, психологічної терапії та розвивального навчання. Психологічний корекційний зміст тренінгу полягає в цілеспрямованому психологічному впливі на ті чи інші психологічні структури індивіда, з метою забезпечення повноцінного розвитку і функціонування його особистості (Остер, & Гоулд, (2000).

Розроблена нами формувально-експериментальна програма своїм структурним змістом передбачає реалізацію 4 розвивальних блоків:

1) блок розуміння власних емоцій. Очікуваний результат – розвиток здатності рефлексивно осмислювати власні емоційні переживання та їх причини.

2) блок управління та саморегуляції емоцій. Очікуваний результат – розвиток вміння регулювати власні емоції та управляти ними.

3) блок розуміння емоцій інших. Очікуваний результат – розвиток здатності адекватно сприймати, ідентифікувати, розуміти емоційні стани інших і реагувати на них.

4) блок конструктивного впливу на емоції інших. Очікуваний результат – розвиток навичок конструктивного впливу на емоційні реакції, процеси і стани інших.

Визначення змістових блоків здійснювалось на дотриманні загальних правил побудови тренінгових занять. Створена програма є сукупністю технологій індивідуальної та групової психологічної роботи, що репрезентує інтегрований підхід, у рамках якого здійснювалась робота як із старшокласниками, так із їхнім оточенням і спрямована на набуття знань про емоційні феномени та про їх регуляцію; формування вмінь і навичок комунікативно

компетентної експресії власних емоцій та керування ними; розвиток здатності розуміти і конструктивно впливати на емоційні переживання комунікантів, налагоджувати і підтримувати ефективну взаємодію.

Тому, ефективними допоміжними засобами розвитку емоційного інтелекту учнів старших класів виявились: 1) батьківський лекторій у форматі загальних батьківських зборів; 2) лекції для педагогічного колективу школи-експериментального майданчика; 3) психолого-педагогічні консультації для батьків та педагогів; 4) запропоновані учням, їхнім батькам та педагогам книги й кінофільми з розвивальним, щодо емоційного інтелекту, змістом; 5) щоденник інтелектуальної рефлексії своїх емоційних переживань; 6) індивідуальне консультування досліджуваних, їхніх батьків та педагогів експериментатором-тренером.

Розвиток емоційного інтелекту школяра (у нашому випадку старшокласника) пов'язується із рівнем розвитку емоційного інтелекту батьків, вчителів, які покликані забезпечити конструктивний простір взаємодії, становлення особистості, бо «тільки особистість може виховати особистість» (Юнг). Звідси безперервна освіта школяра й наставників виховного процесу сприятиме усій «поліфонії привнесень» у розвиток емоційного інтелекту й особистості старшокласника.

Вважаємо за необхідне представити авторську програму розвитку EQ старшокласників арт-терапевтичними і допоміжними засобами (див. табл. 1), чітко означуючи тематику сесій, мету і зміст кожної сесії.

Таблиця 1

Формувально-експериментальна програма
«Розвиток емоційного інтелекту старшокласників засобами арт-терапії»

Теми та мета сесії	**Зміст сесії**
Заняття 1. Емоційний інтелект як особистісна складова	
Вступна частина. Ознайомлення учасників із метою та завданнями роботи в корекційній групі, правилами роботи в ній; з'ясування очікувань школярів щодо тренінгу та окреслення основних стратегій і тактик корекційно-розвивальної програми; виявлення труднощів та бар'єрів в міжособистісної взаємодії. Ознайомлення учасників з темою тренінгу; сприяння розвитку у них вмінь розпізнавати та усвідомлювати власні емоційні стани.	Вступне слово. Знайомство. Правила. Очікування. Міні-лекція «Емоційний інтелект як особистісна складова». Вправа «Мої емоції». Вправа «Кольорова гама». Релаксаційна вправа «Судно на якому я пливу». Обговорення учасниками отриманого на занятті досвіду. Домашнє завдання.
Заняття 2. Усвідомлення емоцій через тілесні відчуття	
Пізнання старшокласниками своїх емоційних станів; вміння вільно ділитися своїми почуттями. Вираження емоцій за допомогою невербального способу; усвідомлення особливостей власних емоцій. Розвиток навичок рефлексії.	Вступне слово. Вправи для згуртування групи та розвитку емоційно-вольової сфери. Очікування. Міні-лекція «Усвідомлення емоцій через тілесні відчуття». Вправа «Позитивні та негативні емоції в моєму житті». Вправа «Міміка і стан людини». Релаксаційна вправа «Галявина». Обговорення учасниками отриманого на занятті досвіду. Домашнє завдання.

Заняття 3. Диференціація й усвідомлення власних емоцій	
Пізнання особливостей негативних й позитивних емоцій; розуміння емоційних привнесень у власне особисте життя учнів; розвиток емоційно-вольової сфери. Диференціація й усвідомлення причин виникнення емоцій та почуттів в різних ситуаціях.	Вступне слово. Вправи для згуртування групи та розвитку емоційно-вольової сфери. Очікування. Міні-лекція «Диференціація й усвідомлення власних емоцій». Вправа «Дорога мого життя: минуле, теперішнє, майбутнє». Вправа «Чарівний базар». Вправа «Я спокійний». Музична вправа. Обговорення учасниками отриманого на занятті досвіду. Домашнє завдання.
Заняття 4. Вербальне і невербальне вираження емоцій	
Розвиток особливостей до розуміння експресії; формування навичок в розвитку вербалізації почуттів; усвідомлення неузгодженостей між вербальним й невербальним вираженням емоцій. Розвиток здатності до емоційного переживання інших.	Вступне слово. Вправи для згуртування групи та розвитку емоційно-вольової сфери. Очікування. Лекція «Вербальне і невербальне вираження емоцій». Групова вправа «Мій внутрішній стан». Вправа «Приміряння ролей». Танець «Морські хвилі». Обговорення учасниками отриманого на занятті досвіду.Домашнє завдання.
Заняття 5. Емоційне реагування	
Усвідомлення необхідності поваги один до одного й розуміння свого емоційного стану; пізнання іншого через тактильні відчуття; зняття тілесної напруги. Розвиток навичок емоційного реагування; виявлення своїх сильних й слабких сторін з різних позицій.	Вступне слово. Вправи для згуртування групи та розвитку емоційно-вольової сфери. Очікування. Міні-лекція «Емоційне реагування». Вправа «Як я бачу сам себе?, Як мене бачать люди?» Вправа «Зніми втому»ю Танець «Почуття та емоції: радість, страх, сум…» Обговорення учасниками отриманого на занятті досвіду. Домашнє завдання.
Заняття 6. Способи саморегуляції емоційного стану	
Оволодіння навичками саморегуляції власного емоційного стану**;** розвиток здатності відчувати іншого учасника й передбачати його дії. Усвідомлення причин власного страху й невпевненості за допомогою кольору. Подолання в'ялості, сонливості, втоми й мобілізація уваги; зняття емоційної та фізичної напруги.	Вступне слово. Вправи для згуртування групи та розвитку емоційно-вольової сфери. Очікування. Міні-лекція «Способи саморегуляції емоційного стану». Вправа «Я в стані спокою, страху й після страху». Вправа «Мобілізуюче дихання». Вправа «Заспокійливе дихання».

	Музична вправа. Обговорення учасниками отриманого на занятті досвіду. Домашнє завдання.
Заняття 7. Самоконтроль та саморегуляція емоцій	
Ознайомлення із способами управління своїми емоціями; вміння розпізнавати емоційний стан іншого та налагоджувати ефективну взаємодію. Вміння висловлювати свої почуття без оцінок, невдоволення, образ й прийняття емоцій інших; розвиток навичок управління агресією.	Вступне слово. Вправи для згуртування групи та розвитку емоційно-вольової сфери. Очікування. Міні-лекція «Управління власними емоціями». Колажі «Стосунки та емоції»; «Вибух емоцій». Вправа «Я-повідомлення». Релаксаційна вправа «Кольоровий дощ». Обговорення учасниками отриманого на занятті досвіду. Домашнє завдання.
Заняття 8. Самоконтроль та саморегуляція емоцій	
Усвідомлення власної експресії, набуття навичок соціально-прийнятного виходу емоцій. Виховання толерантності до поглядів й думок; підвищення рівня власного усвідомлення. Структурування експресивного процесу; стимулювання символоутворення й усвідомлення. Сприяння розвитку вміння використовувати невербальні методи вираження емоцій.	Вступне слово Вправи для згуртування групи та розвитку емоційно-вольової сфери Очікування Міні-лекція «Управління власними емоційними проявами» Колажі «Мій настрій»; «Війна емоцій» Вправа «Зобрази прислів'я» Музична вправа Обговорення учасниками отриманого на занятті досвіду. Домашнє завдання.
Заняття 9. Розпізнавання та ідентифікація чужих емоцій	
Отримання різнобічних уявлень про емоційні переживання інших людей; формування позитивного ставлення до себе й до інших. Розпізнавання й розуміння проявів емоцій інших; отримання позитивного досвіду рухів та наповнення тіла енергією через спонтанне самовираження.	Вступне слово. Вправи для згуртування групи та розвитку емоційно-вольової сфери. Очікування. Міні-лекція «Усвідомлення та розуміння чужих емоцій». Вправа «Фантом». Вправа «Емоції в картинках». Вправа «Рефлексивне слухання». Танець «Гроза». Обговорення учасниками отриманого на занятті досвіду. Домашнє завдання.
Заняття 10. Розуміння чужих емоцій	
Розвиток спостережливості до експресивних проявів оточуючих; можливості впливу на емоційний стан інших. Створення певного образу й розуміння зв'язку свого емоційного стану з тілесними	Вступне слово. Вправи для згуртування групи та розвитку емоційно-вольової сфери. Очікування. Міні-лекція «Усвідомлення емоційних проявів чужих емоцій».

відчуттями; віднаходження внутрішніх ресурсів, як рушіїв розвитку і взаємодії з оточенням. Розвиток вмінь ефективної соціально-психологічної взаємодії в групі; розуміння міміки та її значення в процесі спілкування; зняття стану психологічного дискомфорту та емоційного навантаження.	Ліпка «Мій талісман». Груповий колаж «Я в групі». Вправа «Емоції в спілкуванні». Релаксаційна вправа «Храм тиші». Обговорення учасниками отриманого на занятті досвіду. Домашнє завдання.
Заняття 11. Конструктивний вплив на чужі емоції	
Вміння побачити себе збоку та усвідомлення «відбитку» власної психічної реальності; розкриття власних проекцій внутрішнього світу, дотично репрезентованих у символах малюнків.	Вступне слово. Вправи для згуртування групи та розвитку емоційно-вольової сфери. Очікування. Міні-лекція «Конструктивний вплив на чужі емоції». Мандала «Моя країна почуттів». Вправа «Прийняття емоцій інших». Гра «Відтвори голос». Музична вправа. Обговорення учасниками отриманого на занятті досвіду. Домашнє завдання.
Заняття 12. Конструктивний вплив на чужі емоції	
Набуття навичок вільного сприйняття й аналізу як зовнішнього, так і внутрішнього світів; вміння виражати свої почуття в коректній формі. Тренування навичок активного слухання й безоціночного сприйняття інших, даючи зворотний зв'язок. Усвідомлення емоційних станів інших та вплив на них через образи.	Вступне слово. Вправи для згуртування групи та розвитку емоційно-вольової сфери. Очікування. Міні-лекція «Конструктивний вплив на чужі емоції». Мандала (за Ізабель Мюллєр). Вправа «Комплімент». Вправа «Вислухай і поверни». Групова казка. Обговорення учасниками отриманого на занятті досвіду. Домашнє завдання.
Заняття 13. Емпатія та емпатійне висловлювання	
Розвиток взаємної підтримки та вміння ділитись своїми почуттями; створення умов для трансформації образу «Я» через дотик до матеріалу. Розвиток емпатійного слухання, урахування емоційного стану інших у взаємодії. Підвищення рівня згуртованості групи.	Вступне слово. Вправи для згуртування групи та розвитку емоційно-вольової сфери. Очікування. Міні-лекція «Емпатія та емпатійне висловлювання». Ліпка «Створення скульптури свого тіла». Вправа «Співчуття». Танець «Хоровод». Обговорення учасниками отриманого на занятті. досвіду. Домашнє завдання.
Заняття 14. Мотивація та мотиваційне висловлювання	

Формування вмінь «заражати» емоціями інших й спонукання до дій; сприяння розвитку позитивної мотивації. Розвиток навичок входження в ресурсний стан, звернення уваги на значущість цінностей. Вміння вільно ділитись своїми почуттями; зняття напруження та покращення самопочуття.	Вступне слово. Вправи для згуртування групи та розвитку емоційно-вольової сфери. Очікування. Міні-лекція «Мотивація та мотиваційне висловлювання». Вправа «Іграшка». Вправа «Емоції й поведінка». Вправа «Нестандартне дихання». Релаксаційна вправа «Місце спокою». Обговорення учасниками отриманого на занятті досвіду. Домашнє завдання.
Заняття 15. Мій світ емоцій	
Підведення підсумків роботи; рефлексія особистого досвіду. Обговорення пережитих ситуацій, які відбувалися за період проведення тренінгу.	Вступне слово. Вправа на розвиток саморефлексії. Аналіз життєвих ситуацій. Вправи для створення позитивного емоційного фону. Оцінка ефективності тренінгу. Обговорення учасниками отриманого на занятті досвіду. Психологічний супровід особистості школяра

Тренінгом було охоплено 20 учнів старших класів (11 клас), які склали експериментальну групу і 20 учнів старших класів (11 клас), які склали контрольну групу. Контрольна група слугувала як порівняльний зріз (як група, де не здійснювався формувальний вплив), із експериментальною групою, де і була застосована формувально-експериментальна програма.

Перед тренінгом було проведено констатувальний зріз, а після його завершення – контрольний замір з метою вивчення міри впливу незалежної змінної на залежну. Для визначення статистичної значущості динаміки експериментальної та контрольної груп до і після формувального впливу був застосований t - критерій Стьюдента. Аналітичне узагальнення результатів формувального експерименту дозволяє констатувати позитивну динаміку розвитку емоційного інтелекту досліджуваних у експериментальній групі. Переконливим підтвердженням результатів кількісного аналізу стали якісні зміни, виявлені в цій групі, що незаперечно засвідчило ефективність експериментального впливу.

Відтак ми вивели узагальнені результати показників емоційного інтелекту (методика «емоційного інтелекту» Н. Холла) експериментальної і контрольної груп до і після експериментального впливу (див. табл.2).

Таблиця 2

Динаміка показників емоційного інтелекту до і після формувального впливу (експериментальна та контрольна групи)

Рівні емоційного інтелекту	**Експериментальна група**		**Контрольна група**	
	до експерименту (у %)	після експерименту (у %)	до експерименту (у %)	після експерименту (у %)
низький	90	20	80	80
середній	10	70	20	20
високий	0	10	0	0
статистика (T-test)	-7,11356, при $p \leq 0,05$		0,297902, при $p \leq 0,05$	

Результати формувального експерименту дають підстави констатувати валідність, ефективність й перспективність щодо подальшого застосування розробленої та експериментально апробованої нами розвивальної програми. Головний результат її апробації полягає в тому, що досліджувані експериментальної групи спромоглись розвинути свій емоційний інтелект у процесі функціонального пов'язування арт-терапевтичного самовираження своїх проблемних дихотомій «хочу-маю», «прагну-можу» завдяки використанню художньо символічних образів і форм та аксіологічного осмислення їх емоційного змісту, скерованого на досягнення бажаного.

Таким чином, у старшокласників розвивається здатність мисленнєво регулювати емоційну складову проблем, тобто, власне емоційний інтелект.

Висновки. Підсумовуючи, стверджуємо: арт-терапевтичні психомалюнки, колажі і казки являють собою оптимальні засоби образно символічного вираження, а відтак рефлексивного осмислення суб'єктом своїх проблемних дихотомій «хочу – маю», «прагну – можу» з акцентуванням уваги на емоційному змісті цих дихотомій. Слухання музики і співи, ліпка з пластиліну, психогімнастика, танці медитації як засоби арт-терапії, відповідні тренінгові техніки слугували емоційній релаксації, зняттю емоційного і соматичного напруження, створенню оптимального емоційного стану досліджуваних і налаштування учасників.

Відповідні вправи спрямовані на розвиток обізнаності у царині емоцій, емпатії, здатності конструктивно впливати на емоційні переживання учасників, формування вмінь і навичок комунікативно компетентної експресії власних емоцій та керування ними. Характер спілкування у арт-терапевтичних групах, а саме дискусійне обговорення рефлексованого осмислення емоційно забарвлених проблем учасників є сприятливим комунікативним середовищем, щодо розвитку емоційного інтелекту. Обговорення зображувальної продукції та інших аспектів арт-терапевтичного процесу сприяє особистості старшокласника усвідомити зміст свого внутрішнього емоційного світу, його зв'язок із власними емоційними реакціями та емоційною обізнаністю щодо проявів емоційної складової інших, настанов та мотивів їхніх емоційних реакцій, а відтак, розвивати уміння конструктивного емоційного відреагування.

Отже, ефективний розвиток емоційного інтелекту старшокласників засобами арт-терапії сприяє оптимізації їхнього світоглядно-диспозиційного самовизначення.

Перспективність подальших наукових пошуків вбачаємо у розробці інноваційної психотехнології розвитку EQ молодших школярів, підлітків та старшокласників на основі нашої програми «Розвиток емоційного інтелекту старшокласників засобами арт-терапії».

СПИСОК ПОСИЛАНЬ

Бабенко, К. А. (2007). *Взаємозвязок механізмів символізації несвідомого (на матеріалі психоаналізу комплексу тематичних психомалюнків).* (Автореф. дис. канд. психол. наук). Інститут психології ім. Г. С. Костюка АПН України, Київ.

Божович, Л. И., & Благонадежина, Л. В. (1972). *Изучение мотивации поведения детей и подростков.* Москва: Педагогика.

Вайбах, Х., & Дакс, У. (1998). *Эмоциональный интеллект*. Москва.

Грегг, М. Ферс. (2003*). Тайный мир рисунка.* Санкт-Петербург: Деметра.

Дэвидсон, Р., & Бегли, Ш. (2012). *Как эмоции управляют мозгом. Измените свои эмоции и вы измените свою жизнь*. Санкт-Петербург: Питер.

Калошин, В. Ф., Безносюк, О. О., & Лемешко, Ю. П. (2006). Вплив емоцій на ефективність навчального процесу. *Практична психологія та соціальна робота,* 1, 70-74.

Копытин, А. И. (2005). *Диагностика в арт-терапии. Метод "Мандала"*. Санкт-Петербург: Речь.

Конопкин, О. А. (2006). Участие эмоций в сознательной регуляции целенаправленной активности человека. *Вопросы психологии*, 3, 38-48.

Либин, А. В. (2000). *Дифференциальная психология: на пересечении европейских, российских и американских традиций*. Москва: Смысл.

Москалець, В. П. (2014). Сутність інтелекту, мислення, мовлення, свідомості як психофункціональних данностей. *Психологія і суспільство,* 4, 114-131.

Опанасюк, І. В. (2014). Взаємозв'язок емоційного інтелекту та пізнавальних процесів у старшому шкільному віці. *Збірник наукових праць: філософія, соціологія, психологія,* 19, 2.

Опанасюк, І. В. (2015). Вплив засобів арт-терапії на розвиток емоційного інтелекту старшокласників. *Гуманітарний вісник ДВНЗ "Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди". Міжнародні Челпанівські психолого-педагогічні читання*, 35, I (13), 269-275.

Опанасюк, І. В. (2015). Психодіагностика розвитку емоційного інтелекту особистості в старшому шкільному віці. *Вісник Дніпропетровського університету. Психологія,* 21, 94-103.

Остер, Дж., & Гоулд, П. (2000). *Рисунок в психотерапии*. Москва: Прогресс.

Саенко, Ю. В. (2010). Техники и приемы регуляции эмоций. *Вопросы психологии,* 3, 83-93.

Степанов, О. М. (2006). *Психологічна енциклопедія*. Київ: Академвидав.

Терлецька, Л. (2007). *Психокорекція засобами малюнку*. Київ: Главник.

Чернуха, І. О. (2010). *Психокорекція особистості засобами арт-терапії.* (Автореф. дис. канд. психол. наук). Волинський національний університет ім. Лесі Українки, Луцьк.

Яценко, Т., & Теслюк, П. (2005). Особливості застосування малюнкових методик у роботі групи АСПН та у практиці онтопсихологічного дослідження: контури порівняльного аналізу. *Психологія і суспільство*, 4, 131-135.

REFERENCES

Babenko, K. A. (2007). *Vzaiemozviazok mekhanizmiv symvolizatsii nesvidomoho (na materiali psykhoanalizu kompleksu tematychnykh psykhomaliunkiv) [Interrelation of mechanisms of symbolization of the unconscious (on the material of psychoanalysis of a complex of thematic psychomrawings)]*. (Avtoref. dys. kand. psykhol. nauk). Instytut psykholohii im. H. S. Kostiuka APN Ukrainy, Kyiv. [in Ukrainian].

Bozhovych, L. I. & Blagonadezhina, L. V. (1972*). Izucheniye motivatsii povedeniya detey i podrostkov [Studying the motivation of behavior in children and adolescents]*. Moskva: Pedagogika. [in Russian].

Vaybah, H., & Daks U. (1998). *Emotsionalnyiy intellekt [Emotional intelligence]*. Moskva. [in Russian].

Gregg, M. Fers (2003). *Taynyiy mir risunka : perevod s angl [The secret world of drawing]*. Sankt-Peterburh: Demetra. [in Russian].

Devidson, R., & Begli, Sh. (2012). *Kak emotsii upravlyayut mozgom. Izmenite svoi emotsii i vy izmenite svoyu zhizn [How emotions control the brain. Change your emotions and you change your life]*. Sankt-Peterburh: Piter. [in Russian].

Kaloshyn, V. F., Beznosiuk, O. O., & Lemeshko Yu. P. (2006). Vplyv emotsii na efektyvnist navchalnoho protsesu [The influence of emotions on the effectiveness of the educational process]. *Praktychna psykholohiia ta sotsialna robota*, 1, 70-74. [in Ukrainian].

Kopytin, A. I. (2005). *Diagnostika v art-terapii. Metod "Mandala"[Diagnostics in art therapy. Mandala method]*. Sankt-Peterburh: Rech. [in Russian].

Konopkin, O. A. (2006). Uchastiye emotsiy v soznatelnoy regulyatsii tselenapravlennoy aktivnosti cheloveka [Participation of emotions in the conscious regulation of purposeful human activity]. *Voprosy psikhologii*, 3, 38-48. [in Russian].

Libin, A. V. (2000). *Differentsialnaya psikhologiya: na peresechenii evropeyskikh, rossiyskikh i amerikanskikh traditsiy [Differential psychology: at the intersection of European, Russian and American traditions]*. Moskva: Smysl. [in Russian].

Moskalets, V. P. (2014). Sutnist intelektu, myslennia, movlennia, svidomosti yak psykhofunktsionalnykh dannostei [The essence of intelligence, thinking, speech, consciousness as psychofunctional data]. *Psykholohiia i suspilstvo,* 4, 114-131. [in Ukrainian].

Opanasiuk, I. V. (2014). Vzaiemozviazok emotsiinoho intelektu ta piznavalnykh protsesiv u starshomu shkilnomu vitsi [Relationship between emotional intelligence and cognitive processes in high school age]. *Zbirnyk naukovykh prats: filosofiia, sotsiolohiia, psykholohiia*, 19, 2. [in Ukrainian].

Opanasiuk, I. V. (2015). Vplyv zasobiv art-terapii na rozvytok emotsiinoho intelektu starshchoklasnykiv [The influence of art therapy on the development of emotional intelligence of high school students]. *Humanitarnyi visnyk DVNZ "Pereiaslav-Khmelnytskyi derzhavnyi pedahohichnyi universytet imeni Hryhoriia Skovorody". Thematic issue International Chelpanovsky psychological and pedagogical readings in English*, 35, 1 (13). [in Ukrainian].

Oster, Dzh., & Gould, P, (2000). *Risunok v psikhoterapii [Drawing in psychotherapy]*. Moskva: Progress. [in Russian].

Sayenko, Yu.V. (2010). Tekhniki i priyemy regulyatsii emotsiy [Emotion regulation techniques and tricks]. *Voprosy psikhologii*, 3, 83-93. [in Russian].

Stepanov, O. M. (2006). *Psykholohichna entsyklopediia [Psychological encyclopedia]*. Kyiv : Akademvydav. [in Ukrainian].

Terletska, L. (2007). *Psykhokorektsiia zasobamy maliunku [Psychocorrection by means of drawing]*. Kyiv: Hlavnyk. [in Ukrainian].

Chernukha, I. O. (2010). *Psykhokorektsiia osobystosti zasobamy art-terapii [Psychocorrection of personality by means of art therapy]*. (Avtoref. dys. kand. psykhol. nauk). Volynskyi natsionalnyi universytet im. Lesi Ukrainky, Lutsk. [in Ukrainian].

Yatsenko, T., & Tesliuk, P. (2005). Osoblyvosti zastosuvannia maliunkovykh metodyk u roboti hrupy ASPN ta u praktytsi ontopsykholohichnoho doslidzhennia: kontury porivnialnoho analizu [Features of application of drawing techniques in work of group ASPN and in practice of ontopsychological research: contours of the comparative analysis]. *Psykholohiia i suspilstvo,* 4, 131-135. [in Ukrainian].

THE ART - THERAPY PROGRAM OF DEVELOPING EMOTIONAL INTELLIGENCE OF THE HIGH SCHOOL STUDENTS

Iruna Opanasyuk
Candidate of Psychological Sciences, psychologist
Ivan Franko Lyceum №12 Ivano-Frankivsk
https://orcid.org/0000-0003-3626-0691

DOI https://doi.org/10.35619/praprv.v1i16.222

The article presented the program of the development of the emotional intelligence of high school students of the art therapy and auxiliary means, directs at the reflective analysis of the emotional content of the worldview and disposition research, which are expressed by the symbolic forms of the art therapy and other expressive and interactive means and the results of the experimental researches regarding the proposed program are shown. The concepts of the emotional intelligence and its development, particularly concerning high school students are given a theoretical analysis. The main psychological content of the notion "emotional intelligence" and the development potential of the art therapy in the emotional intelligence of the personality have been analytically researched. The thesis gives the psychological and pedagogical basis of the emotional intelligence development of high school students by means of art therapy. The methodological background, the procedure and results of the empirical component of the research aiming at diagnosing the characteristics of emotional intelligence and forming the empirical basis of the forming experiment have been stated. The results of the forming experiment certified its validity and effectiveness. They aim the development of the ability to solve the emotional component of the problem, i.e. emotional intelligence

***Key words**: high school students, emotional intelligence, emotional experience, art-therapy, symbolic self-expression, reflection upon the problematic dichotomy «want-can».*

Стаття надійшла до редакції 25.03.2021 р

УДК 316.624+376.58

Павелків Віталій
доктор психологічних наук, професор
кафедри загальної психології та психодіагностики,
декан психолого-природничого факультету
Рівненського державного гуманітарного університету
https://orcid.org/0000-0003-3321-9060

Малахова Ольга
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
психолого-природничого факультету
Рівненського державного гуманітарного університету
https://orcid.org/0000-0002-0520-9167

DOI https://doi.org/10.35619/praprv.v1i16.234

СОЦІАЛЬНА ДЕПРИВАЦІЯ ЯК ЧИННИК ФОРМУВАННЯ ДЕВІАНТНОЇ ПОВЕДІНКИ У ПІДЛІТКІВ

Анотація. *У статті йдеться про вплив соціальної депривації на формування девіантної поведінки підлітків. Розкрито поняття девіантної поведінки, проаналізовано основні чинники формування підліткових девіацій. Розкрито особливості психологічного розвитку підлітків, що зазнали впливу різних видів соціальної депривації. Запропонована система педагогічних та соціально-психологічних методів профілактики та корекції підліткових девіацій, що розвинулися внаслідок соціальної депривації.*

Ключові слова: *соціальна депривація, девіантна поведінка, формування особистості підлітка.*

Постановка проблеми. Сьогодні проблема виникнення поведінкових девіацій у підлітковому віці набуває неабиякої актуальності. Адже, девіантна поведінка є доволі розповсюдженим явищем, що підтверджують численні статистичні дані, відповідно до яких серед українських підлітків поширена тенденція до адиктивної та агресивної поведінки, а також аутоагресії. Зокрема, згідно даних МОЗ України 56% підлітків мають досвід курця, 86% куштували алкоголь та 18% – вживання наркотиків. При цьому 19,6% підлітків мають сформовану звичку тютюнопаління, а 22,5% щонайменше раз в тиждень вживають алкоголь. Також близько 37,5% неповнолітніх хоч раз у житті зіштовхнулися з булінгом, що підтверджує розповсюдженість агресивної поведінки серед підлітків (*Скільки п'ють і курять підлітки в Україні – дослідження*, 2019). Вищезазначені статистисні дані свідчать про те, що поведінкові девіації є доволі поширеними серед підлітків. Це зумовлено негативним впливом численних соціально-психологічних, індивідуально-психологічних, соціально-економічних, соціально-культурних, психолого-педагогічних та інших чинників, що відіграють роль у формуванні світогляду та особистісних цінностей підлітка.

Аналіз останніх досліджень з проблеми. Поширеність поведінкових девіацій у підлітковому віці, що перешкоджають соціалізації особистості, її гармонійному розвитку та становленню, формуванню позитивної «Я-концепції» у своїх працях розглядають такі дослідники: Алемаскіна, Дьоміна, Киричука, Кочетової, Лисенко, Оржеховської, Подмазіна, Титаренко, Татенко, Фіцули, Яковенко та ін. (цитовано за Кіясь, 2009). Теоретичні основи, ключові поняття проблеми девіантної поведінки та фактори її формування знайшли відображення у працях Андрушко, Антонюк, Барбара, Басова, Бенько, Герасимів та інші (цитовано за Барбара, 2013).

Психопедагогічні засади ресоціалізації особистості із девіантною поведінкою досліджували такі науковці: Бардінов, Бартків, Власова, Гошовський, Гошовська, Завацька, Кириченко, Киселиця, Курляк та інші (цитовано за Белова & Белова, 2013).

Емпіричному вивченню соціальної депривації як чинника формування моделей девіантної поведінки у дітей та підлітків присвятили свої роботи Александрова, Белова, Варій, Варій, Гошовський, Дмитріюк, Дучимінська, Корнієнко, Кушнір, Лялюк та інші (цитовано за Белова & Белова, 2013). На думку вчених, підлітки, що тривалий час піддаються соціальній депривації виявляють недостатню цікавість до свого «Я», більш схильні до девіантної поведінки (адиктивна, агресивна, аутоагресія), мають низьку самооцінку, проблеми із самоконтролем, екстернальний локус контролю, низький рівень адаптивних можливостей (Корнієнко, 2015).

Аналіз численних наукових досліджень дає нам підстави стверджувати, що підлітки, які зазнали впливу соціальної депривації, значно більше схильні до девіантної поведінки, ніж підлітки що розвиваються у сприятливих соціальних умовах. Таким чином проблема розвитку соціальних депривацій у підлітковому віці набуває великого значення. Адже, соціально-психологічні чинники відіграють неабияку роль у формування світогляду та системи особистісних цінностей підлітка, визначаючи його основні моделі поведінки у дорослому житті.

Мета статті – проаналізувати зв'язок соціальної депривації та девіантної поведінки у підлітків; охарактеризувати зміст, форми і методи роботи із соціально депривованими підлітками.

Виклад основного матеріалу дослідження. Сучасні українські та зарубіжні науковці приділяють велику увагу проблемі формування поведінкових девіацій у підлітковому віці, аналізуючи різноманітні аспекти її виникнення: психолого-педагогічний, соціально-педагогічний, соціально-економічний, соціально-культурний, соціально-психологічний, соціально-політичний, індивідуально-психологічний тощо.

Девіатною поведінкою вважається така, що суперечить прийнятим у суспільстві правовим та моральним нормам і правилам, традиціям і установкам, завдає реальних збитків самій особистості, її оточенню та супроводжується її стійкою дезадаптацією. Виявляється девіантна поведінка у вигляді незбалансованості психічних процесів, дезадаптивності, порушенні процесу самоактуалізації або у вигляді ухиляння від етичного і естетичного контролю над власною поведінкою (Азарова, 2009).

Сучасні дослідники виділяють такі види девіантної поведінки: делінквентна поведінка, аномальна поведінка, дезадаптивна поведінка, асоціальна поведінка, агресивна поведінка, деструктивна поведінка, акцентуйована поведінка, агресивна поведінка, конфліктна поведінка, адиктивна поведінка, аутоагресія та ін. (Азарова, 2009).

З-поміж основних чинників формування девіантної поведінки науковці виділяють такі групи факторів:

- зовнішні умови фізичного середовища;
- зовнішні соціальні умови;
- внутрішні спадково-біологічні і конституційні передумови;
- внутрішньо особистісні причини і механізми девіантної поведінки.

До зовнішніх умов фізичного середовища належать кліматичний, геофізичний та інші фактори. Для прикладу, такі фактори як підвищений рівень шуму чи геомагнітні коливання можуть спровокувати неадекватну поведінку, а сприятливі фактори навколишнього середовища в свою чергу навпаки зменшують ймовірність формування девіацій в особистості.

Значно важливішою групою чинників, що впливають на поведінку особистості, є зовнішні соціальні умови. До таких належать:

- суспільні процеси (соціально-економічна ситуація, державна політика, традиції, мода, ЗМІ та ін.);
- характеристики соціальних груп, в які включена особистість (расова приналежність, етнічні установки, субкультура, соціальний статус, приналежність до навчально-професійної групи, референтна група);

– мікросоціальне середовище (рівень та стиль життя сім'ї, психологічний клімат у сім'ї, особистості батьків, характер взаємовідносин у сім'ї, стиль сімейного виховання, друзі, інші значимі люди).

Вищезазначені фактори напряму пов'язані з останньою, не менш значущою групою чинників (внутрішньо особистісні причини і механізми девіантної поведінки) (Русіна, 2009). Адже, тенденції розвитку будь-якої особистості напряму пов'язані з її мікросоціальним та соціальним середовищем, а також суспільними процесами, що безпосередньо впливають на особистість.

Так, для прикладу, дослідження соціологів кінця XIX – початку XX ст. Кетле, Дюркгейма, Вебера, Леві-Брюля та ін. підтвердило безпосередній зв'язок відхиленої поведінки з соціальними умовами існування людей. Статистичний аналіз різних аномальних явищ (злочинів, самогубств, проституції), проведений Кетле та Дюркгеймом за певний історичний відрізок часу, показав, що кількість аномалій у поведінці людей весь час зростала у періоди війн, економічних криз, соціальних потрясінь, що спростовувало теорію «вродженого» злочинця, акцентуючи на соціальних коренях цього явища (цитовано за Демків, 2007).

Психологічні та педагогічні дослідження в свою чергу засвідчили полідетермінованість девіантної поведінки. Серед факторів, що зумовлюють її формування, вчені виділяють: соціально-економічні (зниження життєвого рівня населення, безробіття, доступність алкоголю та тютюну для неповнолітніх, реклама алкогольних напоїв та психоактивних речовин); соціально-педагогічні (деформація педагогічних функцій сім'ї як базового інституту первинної соціалізації; низька комунікативна культура педагогів, брак педагогічного такту; блокування у школі та сім'ї фундаментальних потреб особистості – в повазі, прийнятті та любові; недостатня підготовленість учителів до організації профілактичної роботи з підлітками щодо запобігання проявів девіантної поведінки; соціально-культурні (девальвація моральних цінностей у суспільстві, негативний вплив засобів масової інформації, зниження морального рівня населення); психологічні (прагнення до незалежності та нових відчуттів, нездатність прогнозувати наслідки власних дій, низький рівень інтелектуального розвитку, соціальна незрілість); біологічні (несприятлива спадковість, порушення функціонування гормональної системи організму, негативний стан природного середовища) (Цікілєк, 2019).

Схожої думки дотримуються й прихильники біосоціальної теорії девіацій (Кєелан, Джонсон, Бейлі) які вважають, що девіантна поведінка спочатку завжди є немотивованою (Цікілєк, 2019). На думку дослідників, соціальне оточення сприяє активізації взаємодії з девіантним середовищем, зменшує можливість соціального контролю та сприяє подальшому посиленню девіантної поведінки та схильності до неї. Для цієї ситуації характерне й формування зворотної залежності між відносинами девіанта у родині та ступенем його залучення до девіантної групи. Як наслідок девіантні вчинки з немотивованих стають мотивованими. У межах класового підходу, Доунс, досліджуючи девіантні субкультури у Лондоні, дійшов висновку, що основною причиною появи відхилень у поведінці підлітків є надлишок засобів та вільного часу (те, що у них є завдяки благополучному суспільству). Суспільство, яке нездатне ефективно організувати начальну роботу через неврахування інтересів та здібностей учнів, що є вихідцями з різних соціальних класів, відсторонює дітей від освіти, та відповідно від сфери праці, що в свою чергу породжує криміногенні структури (цитовано за Цікілєк, 2019).

Американський соціолог, представник Чиказької школи Уайт в своїх працях «The Gang», «Street Corner Society», аналізуючи різновиди молодіжної активності, зокрема, протиправні дії молоді, акцентує на тому, що проблема молодіжних груп полягає не у втраті молоддю соціальних норм, а у тому, що через наявність репутації району (місця) їх проживання як дезорганізованого чи беззаконного, підростаюче покоління піддається негативній стереотипізації суспільства, й через це просто немає можливості знайти себе та своє місце у соціумі «нормальним» шляхом (цитовано за Гилинский, Гольберт, Костюковский, Гурвич & Горячева, 2006).

Виходячи з результатів численних педагогічних, психологічних та соціальних досліджень можна зробити висновок, що характер взаємодії із соціальним середовищем на різних рівнях напряму впливає на формування особистості підлітка. Відтак соціальна депривація є одним із основних чинників формування підліткових девіацій. Відхилення від реальних соціальних норм у мікро та макро середовищі підлітка спричинює певну ступінь ізоляції індивіда від соціума, що в свою чергу провокує схильність до ненормальної поведінки (агресія, аутоагресія, делінквентність, асоціальність, конфліктнсть, деструктивність).

З точки зору психології, подібна поведінка для підлітка слугує способом виділитися з-поміж «сірої маси», є одним із доступних та відомих йому засобів самопрезентації. Основні моделі поведінки, що спостерігав підліток протягом всього життя з моменту народження, найбільш характерно проявляються у кризові періоди життя, одним з яких є підлітковий вік.

Таким чином соціально депривовані підлітки(позбавлені батьківського піклування, вихованці дитячих будинків та інтернатів, діти залежних батьків, діти правопорушників, діти, що проживають у «неблагополучних» районах та ін.) більш схильні до прояву девіантної поведінки, аніж ті, що виховувалися та проживають у сприятливих соціальних умовах. Відтак перед психологами та педагогами постає проблема пошуку ефективних засобів профілактики та корекції соціальних депривацій у підлітковому віці.

Дана проблема знайшла своє відображення у працях Барбари, Басової, Бенько, Герасимів, Гилинського, Довгополюк, Александрової, Белової, Варій, Вільдгрубе, Гошовської, Гошовського, Дмитріюк та інших дослідників. На думку вчених соціальна депривація обмежує повноцінний перебіг особистісного становлення підлітка, перешкоджаючи його гармонійному розвитку. Так, для прикладу, діти з дисгармонійних сімей мають низку проблем, пов’язаних із формуванням статево-рольової ідентифікації, що проявляється як нечітке чи амбівалентне усвідомлення власної психологічної статі, емоційно-когнітивна спрощеність та невизначеність у трактуванні статевих ролей, імпульсивність та залежність поведінки в міжстатевих стосунках, примітивність бачення перспектив сімейно-рольової самореалізації й інші деструктивні стани (цитовано за Комлев, 2014).

Дані про випускників закритих дитячих установ свідчать про низький рівень їх адаптованості до самостійного життя у суспільстві, а також наявність труднощів із соціалізацією. Підлітки-сироти часто погано пристосовані до самостійного життя в суспільстві, у багатьох несформовані елементарні соціальні навички, спотворені уявлення про себе, своє майбутнє та інших людей. Внаслідок тривалої соціальної депривації випускникам інтернатів, дитячих будинків та інших спеціалізованих установ важко взаємодіяти із соціумом відповідно до прийнятих норм, правил, традицій та стандартів, адже у них несформована повноцінна система морально-етичних орієнтирів. Через відсутність розуміння соціальних норм, підлітки-сироти більш схильні до поведінкових девіацій, ніж ровесники, що виховувалися за сприятливих соціальних умов (Поляков & Харитонова, 2007).

Як зауважує Рубан, невизначеність у критеріях та межах дозволеного, відсутність ясних процедур та засобів відповідальності за вчинене сприяє поширенню девіантної поведінки серед підлітків. Відтак, підлітки, що виховувалися за несприятливих соціальних умов(закриті дитячі установи, неблагополучні сім’ї, неблагополучні райони) або ж в підлітковому віці зазнали негативного соціального впливу оточення (ровесники, старші друзі, педагоги тощо) частіше проявляють девіантну поведінку ніж ті, чий розвиток протікає за нормальних соціальних умов (Рубан, 1992).

Розглядаючи проблему соціальної депривації підлітків варто також приділити особливу увагу інституту сім’ї. Закордоні та вітчизняні вчені (Адлер, Бондар, Боулбі, Брутман, Варга, Лангмейер, Лісіна, Царегородцева, Шпіц та ін.) сходяться на тому, що родина являється провідною ланкою соціалізації особистості, детермінуючи її основні моделі поведінки. Так, для прикладу, у родинах що мають проблеми із залежностями (алкогольною, наркотичною, токсикоманією, наркоманією, ігроманією) діти частіше схильні до прояву адиктивної поведінки, ніж діти, що виховуються у благополучних сім’ях. У цьому випадку

ми розглядаємо соціальну депривацію як відсутність сприятливого соціального середовища, внаслідок чого індивід не може сформувати гармонійну систему особистісних цінностей (цитовано за Максимова, 2015).

Аналогічно формується схильність й до делінквентної та агресивної поведінки. Дослідження негативних чинників мікросередовища, що впливають на формування злочинної поведінки підлітків, проведені Алмазовим, Грищенком, Оржеховською, Поздняковою, довело, що підлітки, в родинах яких є правопорушники, частіше скоюють злочини ніж ті, що не мають подібного прикладу в близькому оточенні (цитовано за Воронкевич та ін., 2014).

Розглядаючи делінкентну поведінку також варто погодитися з позицією Реана та Коломинського, з-поміж основних чинників формування протиправної поведінки виділяють фрустрацію потреби у самоповазі. На думку вчених якщо самооцінка підлітка не знаходить підтримки у соціумі і його потреба у самоповазі залишається нереалізованою, розвивається різке відчуття дискомфорту, від якого підліток прагне позбутися. І одним з розповсюджених шляхів розв'язання цієї конфліктної ситуації є перехід підлітка у групу, зазвичай, контрнормативної спрямованості, де він отримує необхідне підкріплення (цитовано за Максимова, 2015).

Виходячи з вищеописаних результатів дослідження можна зробити висновок, що соціальна депривація є однією з основних причин формування девіантної поведінки у підлітків. Це змушує нас шукати методи профілактики та корекцій наслідків соціальних депривацій у підлітковому віці щоб запобігти у майбутньому розвитку підліткових девіацій. З цією метою ми проаналізували праці закордонних та вітчизняних педагогів, психологів та соціальних працівників. Відтак у межах превентивної педагогіки дослідники виділяють три основні напрямки роботи: соціально-педагогічна профілактика, превентивна допомога і корекція, адаптація, реабілітація та ре соціалізація (Самойлов, 2013).

Під соціально-педагогічною профілактикою розуміється система освітньо-профілактичних заходів та педагогічних моделей впливу на особистість з метою попередження та корекції наслідків соціальної депривації, та сформованих внаслідок її впливу девіацій. Вона ґрунтується на позитивній педагогічній діяльності, мета якої – своєчасне виявлення та усунення несприятливих чинників, що зумовлюють відхилення психологічного та соціального розвитку підлітків, їхньої поведінки, стану здоров'я. Соціально-педагогічна профілактика здійснюється за місцем проживання, навчання, оздоровлення, проведення дозвілля дітей та молоді. Її зміст полягає у: формуванні знань, умінь, установок та мотивів свідомого вибору соціально схвалюваних моделей поведінки; підготовці та розповсюдженні превентивної інформації через друковану продукцію, засоби масової інформації; проведення виховних годин, неформальних бесід, тренінгів тощо (Самойлов, 2014).

Превентивна допомога і корекція полягає у провадженні психолого-педагогічної та медико-соціальної діяльності, метою якої є допомога окремим категоріям – «групам ризику» (підліткам, що виховуються у спеціалізованих установах, неблагополучних сім'ях, пенітенціарних закладах). Цей вид профілактичної роботи передбачає психолого-педагогічний та соціально-терапевтичний вплив на особистість з метою навчити методам самодопомоги, розв'язуючи численні проблеми, що провокують появу деструктивної поведінки. На цьому рівні є доцільними реалізація програм превентивного виховання з «групами ризику» із залученням державних, громадських, конфесійних організацій, волонтерів; патронажної роботи з «групами ризику», неповнолітніми з дисфункціональних сімей, що сприяє усуненню соціально-психологічних передумов деструктивної поведінки; різноманітних форм превентивної освіти за місцем проживання, проведення дозвілля у зонах відпочинку.

Адаптація, реабілітація та ресоціалізація полягає у реконструкції соціокультурного оточення для різних категорій підлітків, наданні допомоги у навчанні з метою відновлення втрачених соціальних зв'язків або адаптації до нової соціальної реальності. В межах цієї роботи необхідно:

– створити науково-методичне забезпечення превентивної соціально-терапевтичної діяльності у дитячих будинках, інтернатах та інших спеціалізованих закладах;

– налагодити співпрацю та науково-методичну підтримку роботи центрів соціальної адаптації, анонімних наркологічних кабінетів, діагностично-консультативних центрів, до функцій яких входить вирішення проблем негативної поведінки дітей та молоді;

– створити систему науково-методичної допомоги у організації та розвитку терапевтичних співтовариств взаємопідтримки неповнолітніх;

– інтегрувати у систему превентивної діяльності вітчизняного та світового досвіду соціальної адаптації та реабілітації.

Система превентивного виховання у превентивній педагогіці побудована з урахуванням принципів комплексності, системності, інтегративності, мобільності, наступності, конкретності, реалістичності, етичності (Самойлов, 2014). Передбачуваним результатом функціонування превентивної педагогіки стане створення оптимальної структури превентивного виховання, яка буде сприяти: активізації діяльності вчених, фахівців, консультантів, практичних працівників у дослідженні й вирішенні проблем превентивного виховання; залученню освітніх, медичних, соціальних та правоохоронних установ до реалізації завдань попередження поширення різних форм девіантної поведінки серед дітей та молоді, спричинених соціальними депривaціями; зміні установок і моделей поведінки підлітків «групи ризику» тощо.

Однією з найефективніших соціально-психологічних технологій роботи з девіантами, що зазнали соціальної депривації, являється соціальна профілактика — сукупність державних, суспільних, соціально-медичних та організаційно-виховних заходів, спрямованих на попередження, усунення чи нейтралізацію основних причин та умов, що викликають різного роду соціальні відхилення негативного характеру та інші соціально небезпечні, шкідливі відхилення у поведінці. Її метою є створення передумов для формування законослухняної, високоморальної особистості (Самойлов, 2014).

Не менш ефективною методикою профілактики та корекції соціальної депривації у підлітковому віці, за умови правильної організації, може стати соціальне опікування (патронаж) - особлива форма державного захисту прав особистості, майна недієздатних та інших громадян у випадках, передбачених законом. Як технологія, соціальне опікування передбачає виявлення осіб, що потребують опіки, добір опікунів, роботу з ними, регулювання їхніх відносин з опікуваними, захист прав та інтересів останніх. Патронаж припускає проведення профілактичних, оздоровчих, санітарно-просвітницьких заходів та надання соціальних послуг (*Скільки п'ють і курять підлітки в Україні – дослідження*, 2019).

З-поміж інших соціально-психологічних методів корекції підліткових девіацій також варто розглянути соціальну реабілітацію, спрямовану на відновлення здатності людини до життєдіяльності у соціальному середовищі. У психологічній практиці це може бути система індивідуальних та групових психотерапевтичних консультацій, що проводяться з метою успішного пристосування підлітка до соціуму; формуванню позитивної «Я-концепції», наданню психологічної підтримки у процесі адаптації до соціального середовища; корекції негативних моделей поведінки, спричинених соціальною депривацією.

Розглядаючи методи соціально-психологічної профілактики та корекції підліткових девіацій не можна не розглянути соціальну терапію, що являє собою цілеспрямований процес практичного впливу державних структур, громадських організацій та об'єднань, мікросередовища на конкретні форми прояву соціальних відносин чи соціальних дій. Ця технологія передбачає комплекс взаємозалежних заходів соціально-економічного, організаційно-виховного та соціально-психологічного характеру, що сприяють нормалізації поведінки підлітків (Максимова, 2015).

У процесі роботи з підлітками також доцільно послуговуватися технологією соціально-психологічного консультування, що передбачає надання допомоги шляхом цілеспрямованого та інформаційного впливу на людину чи малу групу з приводу їхньої соціалізації, відновлення й оптимізації соціальних функції, орієнтирів, вироблення соціальних норм спілкування. Використання даної технології у процесі попередження та

корекції соціальної депривації підлітків є особливо ефективним адже задовольняє одну з основних потреб цього вікового періоду – об'єднання у групи. Оточення відіграє провідну роль у житті підлітка, сприяючи формуванню його особистості та допомагаючи віднайти власну систему ціннісних орієнтирів. Саме тому створення сприятливого соціального середовища у рамках групового психологічного консультування є ефективним методом профілактики та корекції наслідків соціальної депривації у підлітків (Максимова, 2015).

Отже, з метою профілактики та корекції підліткових девіацій, спричинених соціальною депривацією ми пропонуємо впровадити комплекс педагогічних та соціально-психологічних заходів, що передбачає залучення до превентивної та корекційної роботи психологів, соціальних працівників, педагогів, громадських організацій та родини, як первинної ланки соціалізації підлітка.

Висновки і перспективи подальших розвідок. Виходячи з результатів педагогічних, та психологічних висновків ми дійшли до висновку що соціальна депривація у підлітковому віці може послугувати однією з причин розвитку різноманітних девіацій (адиктивна поведінка, агресивна поведінка делінквентна поведінка, аутоагресія, дезадаптивна поведінка та ін.).

Відхилення від реальних соціальних норм у мікро та макро середовищі підлітка спричинює певну ступінь ізоляції індивіда від соціума, що в свою чергу провокує схильність до ненормальної поведінки. Так, для прикладу, діти залежних батьків більш схильні до прояву адиктивної поведінки ніж ті, чиї батьки не мають жодних залежностей. Дослідження, проведені в дитчих спеціалізованих установах засвідчили, що підлітки-сироти мають численні проблеми із адаптацією у соціумі, у них відсутні базові соціальні навички, спотворені уявлення про себе та власне майбутнє.

Діти з дисгармонійних сімей мають низку проблем, пов'язаних із формуванням системи ціннісних орієнтирів, статево-рольової ідентифікації, баченням власного майбутнього, а також для них характерні труднощі з адаптацією у соціумі.

З метою профілактики та корекції підліткових девіацій, спричинених соціальною депривацією, ми вважаємо за доцільне впровадити таку систему педагогічних та соціально-психологічних заходів: соціально-педагогічну профілактику девіацій; превентивну допомогу та корекцію; адаптацію, реабілатацію та ресоціалізацію підлітків; соціальний патронаж; соціальну профілактику; соціальну терапію; соціально-психологічне консультування.

Дана система передбачає залучення до превентивної та корекційної роботи психологів, соціальних працівників, педагогів, громадських організацій та родини, як первинної ланки соціалізації підлітка.

СПИСОК ПОСИЛАНЬ

Азарова, Л. А. (2009). *Психология девиантного поведения.* Минск

Барбара, А. (2013). Теоретико-методологічні засади аналізу девіантної поведінки молоді. *Віче, 16*, 11–13.

Варій, Ю. М. (2010) *Вплив психологічної депривації на формування молодіжних організованих злочинних груп*. Психологічні аспекти національної безпеки: організована злочинність: матеріали IV Міжнародної науково-практичної конференції. Львів: ЛьвДУВС.

Гилинский Я., Гольберт В., Костюковский Я., Гурвич И. & Горячева Н. *Глобализация и девиантность*. (2006). Санкт-Петербург: Юридический центр Пресс.

Демків, О. Б. (2007). *Соціологія права і девіантної поведінки*. Львів: Видавничий центр ЛНУ імені Івана Франка.

Белова, К. С., & Белова, А. Н. (2013). *Депривационные реакции у детей в условиях неблагоприятных факторов семьи.* Кризи життєвого простору особистості, сім'ї та соціальних інституцій: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції (з міжнародною участю). Полтава.

Кіясь, А. В. (2009). Психологічний аналіз причин формування девіантної поведінки підлітків. *Проблеми загальної та педагогічної психології : збірник наукових праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України, 11 (6),* 198–205.

Комлев, Ю.Ю. (2014). *Теории девиантного поведения* (2-е изд.). – Санкт-Петербург: АЛЕФ-ПРЕСС.

Корнієнко, І. (2015). Сімейно-деприваційна аксіологія: ключовий ракурс. *Психогенеза особистості: норма і девіація : збірник наукових статей : матеріали науково-практичного семінару з міжнарою участю,* 2, 53–57.

Поляков, Е. А., & Харитонова, А. М. (2007). *Особенности личностного развития воспитанников коррекционных детских домов и школ-интернатов*. Модернизация системы профессионального образования на основе регулируемого эволюционирования: Материалы VI научно-практической конференции. Челябинск.

Максимова, Н. Ю. (Ред.). (2015). *Психологічні механізми адаптації девіантів до сучасного соціокультурного середовища*. Київ: Педагогічна думка.

Воронкевич, Н. В., Білецька, В. В., Абухажар, О. П., Акімова, Н. М., Боцвінко, М. М., Бринь, А. Б. … Шостак Т. М. (2014). *Психолого-педагогічна робота з дітьми, схильними до прояву девіантної, делінквентної поведінки (з досвіду роботи спеціалістів психологічної служби системи освіти України)*. Київ: Український НМЦ практичної психології і соціальної роботи.

Рубан, Л. С. (1992). *Процесс социализации учащихся: (социологический анализ проблем национальной школы региона с диффузным расселением).* (Дис. кандидата филос. наук). Москва.

Русіна, С. М. (2009). *Психічні та поведінкові розлади у підлітків із соціальною дериваціею (причини, клініка, діагностика, лікування).* (Дис. доктора мед. наук). Київ.

Самойлов, А. М. (2013). *Сучасні підходи до профілактики девіантної поведінки підлітків.* Сучасні проблеми гуманітарної науки і практики: філософський, психологічний та соціальний виміри: Матеріали ІІ Міжнародної науково-практичної конференції. Луганськ: Вид-во СНУ ім. В. Даля.

Самойлов, А. М. (2014). *Педагогічні умови оптимізації профілактики девіантної поведінки підлітків.* Теоретичні та методичні засади особистісно-професійного розвитку майбутнього вчителя: Матеріали міжнародної науково-практичної конференції. Вінниця: ТОВ «Нілан ЛТД».

Самойлов, А. М. (2014). *Педагогічний потенціал соціально-культурного середовища школи в системі профілактики девіантної поведінки підлітків.* Актуальні проблеми сучасної науки та наукових досліджень: Матеріали ІІ Всеукраїнської конференції молодих учених і студентів. Вінниця: ТОВ фірма «Планер».

BBC News Україна. (2019, October 10). *Скільки п'ють і курять підлітки в Україні - дослідження*. https://www.bbc.com/ukrainian/features-49999874

Цікілєк, А. (2019). Чинники формування девіантної поведінки неповнолітніх. *Reporter of the Priazovskyi State Technical University,* 3, 70–74.

REFERENCES:

Azarova, L. A. (2009). Psykholohyia devyantnoho povedenyia. Mynsk: HYUST BHU, 2009.

Barbara, A. (2013). Teoretyko-metodolohichni zasady analizu deviantnoi povedinky molodi. Viche, 16, 11–13.

Varii, Yu. M. (2010) Vplyv psykholohichnoi depryvatsii na formuvannia molodizhnykh orhanizovanykh zlochynnykh hrup. Psykholohichni aspekty natsionalnoi bezpeky: orhanizovana zlochynnist: materialy IV Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii. Lviv: LvDUVS.

Hylynskyi Ya., Holbert V., Kostiukovskyi Ya., Hurvych Y. & Horiacheva N. Hlobalyzatsyia y devyantnost. (2006). Sankt-Peterburh: Yurydycheskyi tsentr Press.

Demkiv, O. B. (2007). Sotsiolohiia prava i deviantnoi povedinky. Lviv: Vydavnychyi tsentr LNU imeni Ivana Franka.

Belova, K. S., & Belova, A. N. (2013). Depryvatsyonnыe reaktsyy u detei v uslovyiakh neblahopryiatnыkh faktorov semy. Kryzy zhyttievoho prostoru osobystosti, simi ta sotsialnykh instytutsii: materialy Vseukrainskoi naukovo-praktychnoi konferentsii (z mizhnarodnoiu uchastiu). Poltava.

Kiias, A. V. (2009). Psykholohichnyi analiz prychyn formuvannia deviantnoi povedinky pidlitkiv. Problemy zahalnoi ta pedahohichnoi psykholohii : zbirnyk naukovykh prats Instytutu psykholohii im. H. S. Kostiuka APN Ukrainy, 11 (6), 198–205.

Komlev, Yu.Iu. (2014). Teoryy devyantnoho povedenyia (2-e yzd.). – Sankt-Peterburh: ALEF-PRESS.

Korniienko, I. (2015). Simeino-depryvatsiina aksiolohiia: kliuchovyi rakurs. Psykhoheneza osobystosti: norma i deviatsiia : zbirnyk naukovykh statei : materialy naukovo-praktychnoho seminaru z mizhnaroiu uchastiu, 2, 53–57.

Poliakov, E. A., & Kharytonova, A. M. (2007). Osobennosty lychnostnoho razvytyia vospytannykov korrektsyonnыkh detskykh domov y shkol-ynternatov. Modernyzatsyia systemы professyonalnoho obrazovanyia na osnove rehulyruemoho эvoliutsyonyrovanyia: Materyalы VI nauchno-praktycheskoi konferentsyy. Cheliabynsk.

Maksymova, N. Yu. (Red.). (2015). Psykholohichni mekhanizmy adaptatsii deviantiv do suchasnoho sotsiokulturnoho seredovyshcha. Kyiv: Pedahohichna dumka.

Voronkevych, N. V., Biletska, V. V., Abukhazhar, O. P., Akimova, N. M., Botsvinko, M. M., Bryn, A. B. … Shostak T. M. (2014). Psykholoho-pedahohichna robota z ditmy, skhylnymy do proiavu deviantnoi, delinkventnoi povedinky (z dosvidu roboty spetsialistiv psykholohichnoi sluzhby systemy osvity Ukrainy). Kyiv: Ukrainskyi NMTs praktychnoi psykholohii i sotsialnoi roboty.

Ruban, L. S. (1992). Protsess sotsyalyzatsyy uchashchykhsia: (sotsyolohycheskyi analyz problem natsyonalnoi shkolы rehyona s dyffuznым rasselenyem). (Dys. kandydata fylos. nauk). Moskva.

Rusina, S. M. (2009). Psykhichni ta povedinkovi rozlady u pidlitkiv iz sotsialnoiu deryvatsiieiu (prychyny, klinika, diahnostyka, likuvannia). (Dys. doktora med. nauk). Kyiv.

Samoilov, A. M. (2013). Suchasni pidkhody do profilaktyky deviantnoi povedinky pidlitkiv. Suchasni problemy humanitarnoi nauky i praktyky: filosofskyi, psykholohichnyi ta sotsialnyi vymiry: Materialy II Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii. Luhansk: Vyd-vo SNU im. V. Dalia.

Samoilov, A. M. (2014). Pedahohichni umovy optymizatsii profilaktyky deviantnoi povedinky pidlitkiv. Teoretychni ta metodychni zasady osobystisno-profesiinoho rozvytku maibutnoho vchytelia: Materialy mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii. Vinnytsia: TOV «Nilan LTD».

Samoilov, A. M. (2014). Pedahohichnyi potentsial sotsialno-kulturnoho seredovyshcha shkoly v systemi profilaktyky deviantnoi povedinky pidlitkiv. Aktualni problemy suchasnoi nauky ta naukovykh doslidzhen: Materialy II Vseukrainskoi konferentsii molodykh uchenykh i studentiv. Vinnytsia: TOV firma «Planer».

BBC News Ukraina. (2019, October 10). Skilky piut i kuriat pidlitky v Ukraini - doslidzhennia. https://www.bbc.com/ukrainian/features-49999874

Tsikiliek, A. (2019). Chynnyky formuvannia deviantnoi povedinky nepovnolitnikh. Reporter of the Priazovskyi State Technical University, 3, 70–74.

SOCIAL DEPRIVATION AS A FACTOR OF FORMATION OF DEVIANT BEHAVIOR IN ADOLESCENTS

Pavelkiv Vitaliy
Doctor of Psychological Science,
Professor at the Department of General Psychology
and Psychodiagnostics,
Dean of Psychology and Natural Sciences Faculty
at Rivne State University of Humanities
https://orcid.org/0000-0003-3321-9060

Malakhova Olha
Applicant of the Second (Master's) Degree of Higher Education
Psychology and Natural Sciences Faculty
at Rivne State University of Humanities
https://orcid.org/0000-0002-0520-9167

DOI https://doi.org/10.35619/praprv.v1i16.234

Abstract. *The influence of social deprivation on the formation of deviant behavior in adolescents is observed in the article. The concept of deviant behavior is revealed, the main factors of the formation of adolescent deviations are analyzed. The features of psychological development of adolescents, who were exposed to various types of social deprivation, are revealed; a system of pedagogical and socio-psychological methods of prevention and correction of adolescent deviation, developed as a result of social deprivation, is proposed.Features of psychological development of adolescents affected by various types of social deprivation (living in disadvantaged families, stay in a penitentiary institution, frustration of psychological needs) are described and the main types of deviant behavior arising from social deprivation (delinquent behavior, aggressive behavior, aggressive behavior) are described. behavior). A system of pedagogical and socio-psychological methods of prevention and correction of adolescent deviations that have developed as a result of social deprivation is proposed. Therefore, within the framework of preventive pedagogy, researchers identify three main areas of work: socio-pedagogical prevention, preventive care and correction, adaptation, rehabilitation and resocialization. The system of preventive education in preventive pedagogy is built taking into account the principles of complexity, systematics, integrativeness, mobility, continuity, specificity, realism, ethics. care (patronage), social rehabilitation and social therapy. This system provides for the involvement in preventive and corrective work of psychologists, social workers, teachers, NGOs and the family as the primary link in the socialization of the adolescent.*

Key words: social deprivation, deviant behavior, the formation of the personality of a teenager.

УДК 159.955.4:001.12

Павелків Роман
доктор психологічних наук, професор,
завідувач кафедри вікової та педагогічної психології
Рівненського державного гуманітарного університету
https://orcid.org/0000-0002-6564-4507

DOI https://doi.org/10.35619/praprv.v1i16.224

НАУКОВО-ПСИХОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ ДО РОЗУМІННЯ ФЕНОМЕНУ РЕФЛЕКСІЇ

Анотація. *У статті висвітлюється сутність психологічного змісту поняття рефлексії, її поліфункціональність, зазначається важливість та унікальність ролі даного феномену в структурі особистості людини. Рефлексія розглядається як механізм самосвідомості, як особливий дослідницький акт, що спрямовує людину на осмислення й усвідомлення власних форм свідомості з метою предметного розгляду знання про себе та інших людей, критичного аналізу його змісту й методів пізнання. Представлено аналіз сучасного стану проблеми рефлексії, перераховані усталені підходи в цій галузі. Сформульовано основні труднощі у вивченні рефлексії та їх зв'язок з проблемами вивчення свідомості. Порушено міждисциплінарний аспект, який надає широти розуміння проблеми рефлексії як однієї з ключових ліній сучасного наукового знання. Встановлено, що рефлексія є одним із механізмів саморозвитку та самовдосконалення особистості. Доведено, що на шляху самовдосконалення рефлексивні процеси дають змогу особистості актуалізувати процеси самоорганізації, мобілізуючи власний потенціал, інтелектуальні та духовні ресурси.*

Ключові слова: *особистість, свідомість, самосвідомість, самовизначення, самопізнання, рефлексія, діяльність, спілкування, міжособистісна взаємодія.*

Постановка проблеми. Феноменологія рефлексії привертала увагу мислителів з давніх часів. Разом з тим загальна проблема рефлексії в сучасній науці не тільки не втратила своєї актуальності, а й стає предметом вивчення у різних галузях наукового знання − філософії, психології, педагогіки. Адже психічна активність людини неможлива поза рефлексією, а відтак, здатність до рефлексії стає одним з найважливіших суб'єктних атрибутів людини. Сучасні тенденції в житті суспільства – нестійкість розвитку соціально-політичної та економічної сфер життєдіяльності − зумовили, як і в усі часи історичних змін, підвищення дослідницького інтересу до рефлексивних структур свідомості.

Для поняття рефлексії характерна невизначеність його понятійного статусу і місця в системі психологічних понять. Це викликано широтою і варіативністю підходів до дослідження проблеми рефлексії. Різноманіття вихідних точок зору і поглядів на феномен рефлексії як детермінуючої властивості свідомості спонукає психологічну науку до необхідності звертатися до цього явища знову і знову. Це одне з тих понять, які сучасна психологія оцінює неоднозначно і, навіть, суперечливо. Є традиції опису рефлексії як процесу, як властивості свідомості, як характеристики мислення, як здатності. Рефлексію розглядають як механізм соціальної перцепції і як механізм зворотного зв'язку. Рефлексивність як продуктивна характеристика процесу рефлексії може бути властивістю особистості або суб'єкта, а може бути характеристикою цілої соціальної групи, наприклад, людей з вищою освітою (Голубєва, 2014). Термін по-своєму актуальний і для інших наук. Наприклад, для інформатики (як здатність програми відстежувати і модифікувати власну структуру під час виконання), для економіки (теорія рефлексивності Сороса) або як поняття про взаємозв'язок у математиці. Завдяки роботам Лефевра (2003) поняття рефлексії було виведено з філософії в міждисциплінарну полі, введені поняття «рефлексивна система» і

«рефлексивне управління», що знаходять на стику багатьох наук: математики, психології, соціології, філософії, етики та ін.

Розкриття психологічного змісту різних феноменів рефлексії розглядається в рамках дослідження різних аспектів життєдіяльності особистості та функціонування її психіки:

- творчості (Пономарьов, Гаджієв, Степанов, Семенов та ін.);
- спілкування (Андрєєва, Бодальов, Кіндратієва та ін.);
- свідомості (Виготський, Гуткіна, Леонтьєв, Пушкін, Семенов, Смирнова, Сопіков, Степанов та ін.);
- мислення (Алексєєв, Брушлінський, Давидов, Зак, Зарецький, Кулюткін, Рубінштейн, Семенов, Степанов та ін.);

Аналіз останніх досліджень з проблеми. У сучасних психологічних наукових дослідженнях рефлексія розглядається як якість особистості, уявлення особистості про себе, спосіб привласнення суспільно значущих цінностей, самосвідомість − як ядро особистості. У психологічній літературі рефлексія розглядається як процес пізнання суб'єктом своїх внутрішніх психічних станів і процесів (Ананьєв, Божович, Кон, Виготський, Абульханова-Славська, Столін та ін.); виступає в процесах кооперації і спілкування у формі усвідомлення діючим суб'єктом того, як він сприймається і оцінюється іншими індивідами або спільностями (Рубцов, Якушина, Щедровицький, Андрєєва та ін.); тлумачиться як здатність людини усвідомлювати власну поведінку і діяльність, формувати мислення, яке само себе обрало об'єктом свого пізнання (Давидов, Зак, Пономарьов, Семенов, Степанов та ін.).

Мета статті полягає у розкритті та науково-психологічному аналізі феномену рефлексії як форми активного особистісного переосмислення людиною певного змісту своєї індивідуальної свідомості та власної діяльності.

Виклад основного матеріалу дослідження. Загалом, поняття «рефлексія» виникло від латинського слова «reflexio» – відображення. Рефлексія − це процес самопізнання суб'єктом власних психічних станів та дій. Стосується як сфери актуальних досягнень, так і можливостей розвитку здібностей. Рефлексійність особистості виявляється в її здатності критично оцінювати свої дії та змінювати відповідно цього мислення і діяльність (*Психологічний словник-довідник*, 2012, с. 156). Тобто рефлексія передбачає пізнання та усвідомлення суб'єктом причин своїх внутрішніх психічних станів, переживань, власних дій, заглиблення в те, що відбулось, і на основі цього – пізнання найпотаємніших глибин буття через активність людини (*Большой психологический словар,* 2004). Рефлексія означає принципи людського мислення, що спрямовують людину на осмислення й усвідомлення власних форм свідомості з метою предметного розгляду самого знання, критичного аналізу його змісту й методів пізнання, а також аналізу особистістю своєї діяльності з метою глибокого самопізнання, що розкриває внутрішню будову й специфіку духовного світу людини (Павелків, 2019).

За допомогою рефлексії людина виходить за межі природних потягів. Людина стає для самої себе об'єктом управління, з чого випливає, що рефлексія як «дзеркало» відображає всі особистісні зміни та стає основним засобом саморозвитку, умовою і способом особистісного зростання (Москалева, 2019). Загалом, рефлексія дозволяє людині критично ставитися до себе та своєї діяльності, робить особистість суб'єктом власної активності. Це підкреслює велике значення рефлексії для розвитку особистісних якостей, оволодіння повноцінними знаннями, освоєння нових видів діяльності тощо. «Якщо фізичні органи чуття для людини – джерело зовнішнього досвіду, то рефлексія – джерело досвіду внутрішнього, спосіб самопізнання, необхідний інструмент мислення» (Хуторський, 2003, с. 113).

Уявлення про рефлексію є одним з найважливіших в обґрунтуванні філософського аналізу знання й активно розроблялося у німецькій класичній філософії Кантом, Фіхте та Гегелем. Кант заклав основи рефлексивного мислення, що моделює чи творить поняття та образи, причому моделювання відбувається за наявності вихідного матеріалу. Свідомість розглядається мислителем як джерело рефлексії. Кант заклав основи рефлексивного мислення, що моделює чи творить поняття та образи, причому моделювання відбувається за наявності вихідного матеріалу. У «Критиці чистого розуму» свідомість розглядається ним як

джерело рефлексії. Підкреслюючи аналітичний характер рефлексії, Кант (1994) стверджував, що всі судження і, навіть, усі порівняння потребують рефлексії, тобто розрізнення тієї здатності пізнання, якій належать ці поняття. Він заперечує точку зору на свідомість як предмет рефлексії, настоюючи на існуванні двох основних напрямків людського пізнання, що виростають, можливо, з одного загального, проте невідомого нам кореня: чуттєвості та розуму (за допомогою чуттєвості предмети людині даються, а розумом вони мисляться).

На ролі рефлексії у становленні особистості наголошував Фіхте (1993). Він підкреслив творчий характер рефлексії, оскільки, на його розсуд, у ній є свобода щодо побудови, за умови котрої знання саме висловлюється за себе: я можу створити образ цієї речі, уявити її, а можу також створити цю річ.

Детально рефлексія аналізується у працях Гегеля (1974), який визначав рефлексію у рамках загальної картини функціонування і розвитку духу. Рефлексія, на думку філософа, необхідна при переході від дії до поняття і розотожненні поняття. Рефлексія зникає у ході формулювання рішення, так як визначеність бажання знята і покладена на рішення. У ній зіставляється все те, що належало моментам побажання. У працях Гегеля рефлексія вперше осмислюється не лише як категорія мислення, але й як емоційно-особистісна категорія. Відзначимо також той факт, що і Фіхте і Гегелем підкреслюється процесуальність рефлексії, її динамічність і можливість виходу за межі безпосереднього сприйняття до загального споглядання.

Істотно вплинули на розвиток уявлень про рефлексію і філософські погляди Маркса (1968), зокрема його теза про те, що «людина подвоює себе вже не лише інтелектуально, як це має місце у свідомості, але і реально, і споглядає саму себе у створеному нею світі», що дозволяє розглядати рефлексію як вихід у зовнішню позицію щодо ситуації, яка склалася, внаслідок чого людина може поставитися до самої себе як до предмету дослідження. Рефлексія, за Дж. Локком (1985), − це «спостереження, якому розум піддає свою діяльність». Він указував на принципову можливість «подвоєння» психіки, виділяючи у ній два рівні: перший − сприйняття, думки, бажання; другий − спостереження чи споглядання структур першого рівня.

Психологічною концепцією, у якій рефлексії відводиться провідна роль у самодетермінації людини, є суб'єктно-діяльнісний підхід Рубінштейна (2003). Він підкреслював, що «виникнення свідомості пов'язане з виділенням із життя і безпосереднім переживання рефлексії на навколишній світ і на саму себе» (с. 347-348). На думку Рубінштейна (2003), рефлексія є таким рівнем розвитку свідомості, коли людина здатна вийти за межі власного життя та зайняти позицію поза ним. Науковець виділяв зовнішню рефлексію, що спрямована на оточуючий світ, та внутрішню – на самого себе. Якщо людина обирає життя, яке не виходить за межі безпосередніх зв'язків, у яких вона існує, вона здебільшого керується зовнішньою рефлексією, для якої характерне слідування ритуалам, традиціям, підміна власного Я колективним. Внутрішня рефлексія призупиняє потік свідомості, виводячи людину за її межі. З появою такої рефлексії пов'язане ціннісне осмислення життя, усвідомлення особистістю свого місця в ньому. З появою рефлексії вчений пов'язував філософське осмислення життя через розгляд таких її аспектів:

- онтологічного – пізнання людиною себе відображено через інших;
- гносеологічного – інтроспективне проникнення людиною у переживання власної свідомості, «котрі виступають для неї як ніби безпосередньо дані їй у самоспостереженні показники внутрішнього досвіду» (2003, с. 69);
- методологічного – дія зовнішніх причин через внутрішні умови (принцип детермінізму);
- екзистенціально-етичного – побудова життя на свідомій основі – вчинки набувають філософського відтінку, формується відповідальність за хід свого життя.

Окремо стоїть методологічна позиція Піаже, останні роботи якого присвячені вивченню розвитку рефлексивного мислення у людини, зокрема її здатності до рефлексивної абстракції. Піаже (1969) трактує рефлексивне мислення як процес, що здійснюється на основі знання суб'єктом логічних законів зв'язку об'єкта з направленою на нього дією і на

основі усвідомлення необхідності такого зв'язку. Усвідомлення являє собою процес концептуалізації, тобто реконструкції схеми дії та перетворення її у поняття.

Для розкриття психологічного змісту свідомості, мислення, творчості, спілкування, особистості рефлексія розглядається як пояснювальний принцип цих феноменів. Так, зокрема продуктивність мислення значною мірою залежить від реалізації рефлексивної позиції суб'єкта мислення, від глибини його «особистісних смислів» (Леонтьєв, 2009), що спонукають до вирішення проблеми. Згідно Леонтьєва, рефлексія вважається ключовою у організації життя, адже вона притаманна розвиненій людській свідомості, створює передумови для іншого способу життя, що відрізняється від бездумного нерефлексивного існування, та проявляється в реальних процесах регуляції життєдіяльності.

Петровський та Ярошевський розглядають поняття «рефлексія» у двох значеннях: 1) як процес самопізнання суб'єктом внутрішніх психічних актів і станів, який передбачає особливу спрямованість уваги на діяльність власної душі й вимагає достатньої зрілості суб'єкта; 2) осмислення суб'єктом, чому і якими засобами він справив певне враження на партнера (2013, с. 490).

Традиційно рефлексія розглядається як феномен пізнавальної діяльності. За Семеновим та Степановим (1983) логіка розгортання рефлексії передбачає проходження певних етапів, які дозволяють якомога ефективніше запустити рефлексивні механізми (с. 160):

- репродукція стереотипів, що актуалізує смислові структури Я при входженні суб'єкта в проблемно-конфліктну ситуацію та при її розумінні;
- регресія переживання цих смислів при апробації різних стереотипів досвіду і шаблонів дій;
- кульмінація натхнення при дискредитуванні смислових структур Я у контексті виявлених суперечностей;
- прогресія самосвідомості при конструктивному подоланні протиріч через осмислення цілісним Я проблемно-конфліктної ситуації та себе у ній;
- продукція інновації – реалізація заново набутого цілісного сенсу через подальшу реорганізацію змістів особистісного досвіду і дієве, адекватне подолання протиріч проблемно-конфліктної ситуації.

Відомим фахівцем, що вивчав рефлексію у всіх її аспектах, є Карпов. При розгляді рефлексії він також пропонує виділяти кілька підходів: діяльнісний, системномисленнєводіяльнісний, життєдіяльнісний, когнітивний, комунікативний, генетичний, особистісний, психолого-педагогічний, усвідомлювальний, управлінський (Карпов, 2003). Досить детально Карпов розглядає діяльнісний напрямок, що є традиційним для вітчизняної психології (Виготський, Леонтьєв, Зак та ін.). У рамках цього напрямку рефлексія розглядається як один з компонентів структури діяльності, а також аналізується склад і будова «рефлексивної дії». Відповідно до уявлень Леонтьєва про будову людської діяльності рефлексивна дія активізується сигналом про результат, якого прагне досягти людина. Ті ж дії, які складають сам зміст діяльності, можна назвати флективними (тобто такими, що трансформуюють, змінюють об'єкти). Рефлексивні дії відрізняються тим, що їх об'єктами виступають самі рефлексивні дії. Тобто рефлексія - це, по суті, будь-який план або схема дій, будь-яка активність, спрямована на усвідомлення цілей і завдань (Карпов, 2003).

Вітчизняні дослідження феномену рефлексії останнього десятиріччя розкривають тему рефлексії у контексті розвитку самосвідомості людини, формування її творчого та життєтворчого потенціалу, про соціальної поведінки. Так, у дослідженні Корчакової (2017) наголошується, що рефлексія є одним із механізмів розвитку і функціонування просоціальності особистості. У контексті дослідження життєтворчості Ямницький (2013) трактує рефлексію як акт усвідомлення власних дій людини з метою розкриття їх причин, пізнання інших психічних явищ і законів об'єктивної дійсності; як визначальну людську властивість, здатність відтворювати себе як носія свідомості. Максимов (2021) визначає рефлексію як усвідомлення суб'єктом самого себе, своїх здібностей, можливостей, недоліків,

процесів, що відбуваються у своїй свідомості, результатів власної активності, своїх стосунків з іншими людьми та ставлення оточуючих до суб'єкта. Шелег (2019) вважає самопізнання та рефлексію чинниками життєтворчості, що тісно пов'язані у межах когнітивної сфери. На їх основі відбувається формування суб'єкта, перетворення себе. Маскалева (2019) зазначає, що здібність до рефлексії стає однією з найважливіших професійно важливих якостей особистості, професійна діяльність якої включає у свою структуру рефлексію (наприклад, психологічна, педагогічна, управлінська діяльність тощо).

Узагальнюючи все різноманіття поглядів на рефлексію, існуючих в психологічній науці, можна говорити про інтенсивний розвиток нової наукової галузі психологічного знання − психології рефлексії. Вже зараз можна провести досить диференційований аналіз методологічних орієнтацій, різноманітних підходів з самостійними теоретичними, методичними і експериментальними розробками, а, головне кваліфікувати характер взаємодії цих орієнтацій які синхронізуються.

Висновки і перспективи подальших розвідок. Аналіз літературних джерел щодо проблематики рефлексії дозволяє констатувати, що у сучасній психологічній науці відсутній єдиний підхід до розуміння і вивчення феноменології рефлексії. Проте всі дослідники цієї проблеми одностайні у тому, що рефлексія є тим психологічним явищем, що потребує детального і систематизованого дослідження.

Варто зауважити, що причини складності феномена рефлексії в його безпосереднього зв'язку з ключовими філософськими і психологічними проблемами (психофізичною, психофізіологічною, психогностичною). А це означає, що її роль не може зводитися лише до функції пояснювального принципу при міркуванні про свідомість людини, але повинна бути детально вивчена у всіх найдрібніших аспектах зовнішніх і внутрішніх проявів.

СПИСОК ПОСИЛАНЬ

Гегель, Г. В. Ф. (1974). *Энциклопедия философских наук* (Т. 3). Москва: Мысль.

Голубева, Н. М. (2014). Современные научные подходы к пониманию феномена рефлекси. *Современные проблемы науки и образования,* 5, 33-42.

Кант, И. (1994). *Критика чистого разума*. Москва: Мысль.

Карпов, А. В. (2003). Рефлексивность как психическое свойство и методика ее диагностики. *Психологический журнал*, 24 (5), 45-57.

Корчакова, Н. В. (2017) *Просоціальність особистості: становлення та розвиток* : монографія. Рівне : Волин. обереги URL: http://repository.rshu.edu.ua/id/eprint/5747/

Леонтьев, Д. А. (2009). Рефлексия как предпосылка самодетерминации. *Психология человека в современном мире: материалы Всероссийской юбилейной научной конференции посвященной 120-летию со дня рождения С. Л. Рубинштейна*. Москва: Изд-во ИП РАН.

Лефевр, В. А. (2003). *Рефлексия*. Москва: Когито-центр.

Локк, Дж. (1985). *Сочинения*. Москва: Мысль.

Максимов, М. В. (2021). *Психологія розвитку рефлексивних умінь особистості у молодшому шкільному віці.* (Дис. доктора психол. наук). АПН України. Інститут психології ім. Г. С. Костюка, Київ.

Маркс, К. (1968-1969). *Сочинения* (Т. 42). Москва: Мысль.

Мещеряков, Б., & Зинченко, В. (Ред.) (2004). *Большой психологический словарь*. Взято с http://vocabulary.ru/dictionary/30.

Москалева, Л. А. (2019). *Психолого-педагогічні умови розвитку рефлективності майбутніх психологів.* (Дис. канд. психол. наук). АПН України. Інститут психології ім. Г. С. Костюка, Київ.

Павелків, Р. В. (2019). Рефлексія як механізм формування індивідуальної свідомості та діяльності особистості. *Вісник післядипломної освіти. Соціальні та поведінкові науки*, 8 (37), 84-98.

Петровский, А. В., & Ярошевский, М. Г. (Ред.) (2013). *Краткий психологический словарь*. Ростов-на-Дону: Феникс.

Пиаже, Ж. (1969). *Избранные психологические труды*. Москва: Просвещение.

Приходько, Ю. О., & Юрченко, В. І. (2012). *Психологічний словник-довідник.* Київ: Каравела.

Рубинштейн, С. Л. (2003). *Бытие и сознание. Человек и мир.* Санкт-Петербург: Питер.

Семёнов, И. Н., & Степанов, С. Ю. (1983). Проблема предмета и метода психологического изучения рефлекси. *Исследования проблемы психологии творчества,* 1 (9), 152-182.

Фихте, И. Г. (1993). *Сочинения.* Санкт-Петербург: Мифрил.

Хуторский, А. (2003). Деятельность как содержание образования. *Народное образование,* 8, 107-114.

Шелег, Т. В. (2019). *Психологічні чинники життєтворчості у молодшому шкільному віці.* (Дис. канд. психол. наук). Київський національний університет імені Тараса Шевченка, Київ.

Ямницький, В. М. (2013). Суб'єктність та чинники життєтворчої активності особистості. *Психологія: реальність і перспективи,* 2, 27-31.

REFERENCES

Gegel, G. V. F. (1974). *Entsiklopediya filosofskikh nauk [Encyclopedia of Philosophical Sciences]* (T. 3). Moskva: Mysl.

Golubeva, N. M. (2014). Sovremennyye nauchnyye podkhody k ponimaniyu fenomena refleksi [Modern scientific approaches to understanding the phenomenon of reflexion]. *Sovremennyye problemy nauki i obrazovaniya*, 5, 33-42.

Kant, I. (1994). *Kritika chistogo razuma [Criticism of Pure Reason]*. Moskva: Mysl.

Karpov, A. V. (2003). Refleksivnost kak psikhicheskoye svoystvo i metodika eye diagnostiki [Reflexivity as a mental property and the method of its diagnostics]. *Psikhologicheskiy zhurnal*, 24 (5), 45-57.

Korchakova, N. V. (2017) Prosotsialnist osobystosti: stanovlennia ta rozvytok [Human prosociality: emergence and development]: monohrafiia. Rivne : Volyn. oberehy URL: http://repository.rshu.edu.ua/id/eprint/5747

Leontyev, D. A. (2009). Refleksiya kak predposylka samodeterminatsii [Reflection as a prerequisite for self-determination]. *Psikhologiya cheloveka v sovremennom mire: materialy Vserosiyskoy yubileynoy nauchnoy konferentsii posvyashchennoy 120-letiyu so dnya rozhdeniya S. L. Rubinshteyna*. Moskva: Izd-vo IP RAN.

Lefevr, V. A. (2003). *Refleksiya [Reflection]*. Moskva: Kogito-tsentr.

Lokk, Dzh. (1985). *Sochineniya [Essays]*. Moskva: Mysl.

Maksymov, M. V. (2021). *Psykholohiia rozvytku refleksyvnykh umin osobystosti u molodshomu shkilnomu vitsi [Psychology of the development of reflexive personality skills in primary school age]*. (Dys. dok. psykhol. nauk). APN Ukrainy. Instytut psykholohii im. H. S. Kostiuka, Kyiv.

Marks, K. (1968-1969). *Sochineniya [Essays]* (T. 42). Moskva: Mysl.

Meshcheryakov, B., & Zinchenko, V. (Red.) (2004). *Bolshoy psikhologicheskiy slovar* [Large psychological dictionary]. Vzyato z http://vocabulary.ru/dictionary/30.

Moskaleva, L. A. (2019). *Psykholoho-pedahohichni umovy rozvytku reflektyvnosti maibutnikh psykholohiv [Psychological and pedagogical conditions for the development of reflectivity of future psychologists]*. (Dys. kand. psykhol. nauk). APN Ukrainy. Instytut psykholohii im. H. S. Kostiuka, Kyiv.

Pavelkiv, R. V. (2019). Refleksiia yak mekhanizm formuvannia indyvidualnoi svidomosti ta diialnosti osobystosti [Reflection as a mechanism of formation of individual consciousness and activity of personality]. *Visnyk pisliadyplomnoi osvity. Sotsialni ta povedinkovi nauky*, 8 (37), 84-98.

Petrovskiy, A. V., & Yaroshevskiy, M. G. (Red.) (2013). *Kratkiy psikhologicheskiy slovar [A Brief Psychological Dictionary]*. Rostov-na-Donu: Feniks.

Piazhe, Zh. (1969). *Izbrannyye psikhologicheskiye trudy [Selected psychological works]*. Moskva: Prosveshcheniye.

Prykhodko, Yu. O., & Yurchenko, V. I. (2012). *Psykholohichnyi slovnyk-dovidnyk [Psychological dictionary-reference book]*. Kyiv: Karavela.

Rubinshteyn, S. L. (2003). Bytiye i soznaniye. Chelovek i mir [Being and consciousness. Man and the world]. Sankt-Peterburh: Piter.

Semenov, I. N., & Stepanov, S. Yu. (1983). Problema predmeta i metoda psikhologicheskogo izucheniya refleksi [The problem of the subject and method of psychological study of reflexion]. *Issledovaniya problemy psikhologii tvorchestva*, 1 (9), 152-182.

Fikhte, I. G. (1993). *Sochineniya [Essays]*. Sankt-Peterburh: Mifril.

Khutorskiy, A. (2003). Deyatelnost kak soderzhaniye obrazovaniya [Activity as the content of education]. *Narodnoye obrazovaniye*, 8, 107-114.

Sheleh, T. V. (2019). *Psykholohichni chynnyky zhyttietvorchosti u molodshomu shkilnomu vitsi [Psychological factors of life creativity in primary school age]*. (Dys. kand. psykhol. nauk). Kyivskyi natsionalnyi universytet imeni Tarasa Shevchenka. Kyiv.

Yamnytskyi, V. M. (2013). Subiektnist ta chynnyky zhyttietvorchoi aktyvnosti osobystosti [Subjectivity and factors of life-creating activity of a person]. *Psykholohiia: realnist i perspektyvu*, 2, 27-31.

SCIENTIFIC AND PSYCHOLOGICAL APPROACHES TO UNDERSTANDING THE PHENOMENON OF REFLECTION

Roman Pavelkiv
Doctor of Psychological Sciences, Professor,
Head of the Department of Developmental and Educational Psychology
Rivne State University for the Humanities
https://orcid.org/0000-0002-6564-4507

DOI https://doi.org/10.35619/praprv.v1i16.224

Abstract.. *The publication presents the research of the scientific concepts and the theoretical approaches to the phenomenon of reflection in domestic and foreign psychological science. The study results of "reflection" as a life-cycle factor of personality are defined. The main approaches to the definition of its semantic characteristics are highlighted. The article reveals the essence of the psychological meaning of reflection, its versatility, notes the importance and unique role of this phenomenon in the structure of the person's identity. Reflection is determined as a mechanism of self-awareness, as a special research act that directs a person to comprehend and understand their forms of consciousness to objectively consider knowledge about themselves and others, critical analysis of its content, and methods of cognition. An analysis of the current state of the issue of reflection is presented; the established approaches in this field are listed.*

The main difficulties in the research of reflection and their connection with the studying consciousness and general methodological problems of psychology are identified. The interdisciplinary aspect is studied, which gives a broad understanding of reflection as one of the fundamental issues of modern science. It is found out that reflection is one of the mechanisms of self-development and self-improvement of a personality. It is proved that self-improvement and reflective processes allow a personality to actualize self-organization, mobilizing their potential, intellectual, and spiritual resources.

Key words: *a personality, consciousness, self-consciousness, self-determination, self-awareness, reflection, activity, communication, interpersonal interaction*.

Стаття надійшла до редакції 24.02.2021 р.

УДК 159.9:005.32+172(177)

Рєпнова Тетяна
кандидат психологічних наук,
доцент кафедри загальнонаукових, соціальних та поведінкових дисциплін
Одеського інституту ПрАТ «ВНЗ»
«Міжрегіональна Академія управління персоналом»
https://orcid.org/0000-0001-5200-8619

DOI https://doi.org/10.35619/praprv.v1i16.225

ЕМОЦІЙНИЙ ІНТЕЛЕКТ У СТАНОВЛЕННІ ПРОФЕСІЙНО-ОСОБИСТІСНИХ КОМПЕТЕНЦІЙ ЛІДЕРІВ ПУБЛІЧНОЇ СЛУЖБИ

Анотація. *Інноваційна перебудова суспільства потребує ефективного державного управління, ключовим елементом реалізації якого є професійна діяльність лідерів публічної служби, заснована на самоактуалізації їх професійно-особистісних компетенцій. Необхідною умовою таких перетворень є належний професійний рівень публічного службовця, що підкріплений відповідними професійними навичками та лідерськими якостями особистості, зокрема достатнім рівнем розвитку емоційного інтелекту. У роботі розглянуто проблему емоційного інтелекту у становленні професійно важливих якостей особистості лідерів публічної служби, проаналізовано структуру емоційного інтелекту та його значення в лідерських якостях публічних службовців. Для удосконалення різних сторін емоційного інтелекту лідерів публічної служби важливим є розвиток його складових та пов'язаних з ними навичок. Розвиток емоційного інтелекту, у свою чергу, підсилює становлення професійно-особистісних компетенцій та підвищує ефективність публічних службовців у діяльності різних рівнів органів публічної влади. У статті представлено результати впровадження психолого-педагогічних заходів щодо формування та розвитку емоційного інтелекту як складової професійно-особистісних компетенцій студентів та слухачів спеціальності «Публічне управління» у навчальному процесі.*

Ключові слова: *професійно-особистісні компетенції, професійно-особистісні навички, лідерські якості, емоційний інтелект, професійне самоудосконалення, самоактуалізація.*

Постановка проблеми. На сучасному етапі реформування публічної служби України державна політика висуває цілі стимулювання професійного вдосконалення та високих результатів діяльності державних службовців, інтенсивність їх роботи і рівень відповідальності мають будуватися на принципах демократизації та прозорості діяльності, застосуванні професійних компетенцій у наданні послуг.

Професійно-особистісну компетентність державного службовця вчені розглядають як систему психологічних характеристик фахівця, яка визначає ефективність його професійної діяльності. В особистісному підході професійна компетентність публічних службовців виявляється як набір професійно важливих якостей особистості та невід'ємна, визначальна інтегральна характеристика особистості державного службовця, що є умовою його ефективної професійної діяльності та професійного самовдосконалення.

Серед них лідерські якості та достатній рівень емоційного інтелекту допомагають приймати відповідальні рішення у ситуації вибору та прогнозувати їх наслідки, розвиток відповідних навичок лідера публічної служби у свою чергу сприятиме покращенню соціально-психологічної взаємодії, мобільності, конструктивності, підвищенню психологічної культури. Питання розвитку емоційного інтелекту у становленні професійно-особистісних компетенцій лідерів публічної служби та психологізація освітнього процесу через цілеспрямовані психолого-педагогічні заходи у закладах вищої освіти залишаються актуальними.

Аналіз останніх досліджень з проблеми. Питання професійно-особистісних компетенцій лідерів публічної служби, зокрема певного рівня розвитку емоційного інтелекту залишається у фокусі уваги вітчизняних і зарубіжних вчених. Важливу роль в обґрунтування особливостей діяльності працівників органів місцевої виконавчої влади відіграли наукові дослідження, серед них значними для нашого дослідження є: з позиції психології управління (Орбан-Лембрик, 2001); лідерства та кадрової роботи (Іжа, 2013); місця та ролі спілкування в державній політиці (Романенко, 2016); емоційного інтелекту та емоційного лідерства (Гоулман, 2018); психологічної культури в публічній службі (Рєпнова, 2020). У зарубіжній та вітчизняній психології відсутні дослідження, що стосуються передумов і джерел розвитку професійно важливих якостей особистості працівників місцевих органів виконавчої влади, зокрема державних адміністрацій, які впливають на ефективність функціонування інституту органів публічної служби.

Разом з тим, орієнтири щодо компетентісного підходу до формування лідерських еліт держави знаходимо у нормативних документах. Закон «Про державну службу» №889-19 у редакції від 01.01.2018 р. визначає принципи, правові та організаційні засади забезпечення публічної, професійної, політично неупередженої, ефективної, орієнтованої на громадян державної служби, яка функціонує в інтересах держави і суспільства, а також порядок реалізації громадянами України права рівного доступу до державної служби, що базується на їхніх особистих якостях та досягненнях. Пріоритетом цього закону є застосування компетентнісного підходу до оцінювання здатності державних службовців виконувати посадові обов'язки. «Національна молодіжна стратегія до 2030 року», затверджена указом президента України №94/2021 орієнтує на сприяння ініціативі та активності молодих громадян в усіх сферах життєдіяльності суспільства й держави; залучення найбільш активних представників молоді до діяльності органів самоуправління; розвиток лідерських якостей та програм лідерської підготовки молоді. Аналіз останніх наукових досліджень та нормативно-правових засад проблеми визначило мету нашого дослідження.

Мета статті: дослідити психолого-педагогічні аспекти формування та розвитку емоційного інтелекту як складової професійно-особистісних компетенцій лідерів публічної служби.

Виклад основного матеріалу дослідження. Професійно-особистісні компетенції в управлінні мають низку особливостей: по-перше, розглядаються як особистісні характеристики суб'єкта управління, які досить суттєво впливають на групу, спільноту, суспільство; по-друге, професійну компетентність управлінця поєднують із управлінською поведінкою; по-третє, модель професійно-особистісної компетентності управлінця об'єднує такі елементи: особисту компетентність, групову компетентність, а також професійну, правову, економічну, організаційну, технічну тощо. Професійна компетентність характеризує міру освоєння компетенції і визначається можливістю особистістю вирішувати поставлені завдання (Клименко, Афонін & Журавльов, 2012).

Емоційний інтелект є складовою комплексу особистісних якостей публічного службовця, здатного до лідерства (Рєпнова, 2021, с. 25). Здатність до розуміння емоцій і здатність до керування емоціями спрямована на власні емоції службовця й емоції інших людей. Виділяють внутрішньо особистісний і міжособистісний емоційний інтелект публічного службовця, які хоча й припускають актуалізацію різних когнітивних процесів, але повинні бути взаємозалежні (Рєпнова, 2021, с. 26). Емоційний інтелект впливає на комунікативні процеси, більш чутливе суб'єкт - суб'єктне сприйняття із розумінням емоцій співрозмовника як сигнальної функції взаємодії, прояви різного ступеню модальності і спрямованості спілкування та характеризує особливості взаємодії особистості із зовнішнім середовищем. Роль спілкування у державній політиці є визначальною (Романенко, 2016).

Важливим кроком у розвитку емоційного інтелекту особистості на сучасному етапі є створення нових моделей діяльності лідерів студентського самоврядування у закладах вищої освіти на основі включення студентів в систему спеціальних цінностей, етичних принципів, особистісних характеристик, засад розвитку емоційного інтелекту, емпатії (Рєпнова, 2019, с. 152).

У процесі формування та розвитку різних сторін професійно-особистісних компетенцій суттєвим є аналіз структури емоційного інтелекту та його значення у лідерських якостях публічних службовців. З одного боку, необхідно визначити, що відноситься до інтелекту, з іншого боку, потрібно виділити ті особистісні характеристики, які детерміновані ментальними здатностями емоційного інтелекту. Потребують додаткового наукового дослідження поряд з емоційним інтелектом публічного службовця такі взаємозалежні категорії, як емоційне мислення, емоційна компетентність, емоційна культура. Емоційне мислення семантично ототожнюється з емоційним інтелектом, але розглядається як розумовий процес. Емоційна компетентність визначається, зокрема, як здатність діяти із внутрішнім середовищем своїх почуттів і бажань, відкритість людини досвіду, своїм переживанням. Емоційна культура як діяльність особистості, представлена сукупністю соціальних зразків емоційного реагування, поводження, способів усвідомленого керування власними емоціями, прийомів надання емоційної підтримки партнерам. В цьому випадку особистість виступає активним суб'єктом, відповідальним за результат діяльності. Тут мова вже йде про психологічну культуру особистості публічного службовця, про її розвиток з позиції керування та самоактуалізації. Психологічна культура особистості постає як спосіб реалізації сукупності зразків діяльності (Рєпнова, 2020 с. 71).

Психологічні аспекти у процесі формування лідерських якостей особистості публічних службовців розглядаються як розширення її особистісного потенціалу, соціальних компетенцій, комунікативних навичок, свідомого ставлення до спілкування, достатнього рівня емоційного інтелекту, підвищення психологічної культури та, як результат, постають здатністю до самоактуалізації та самореалізації особистості у суспільстві (Рєпнова, 2020 с. 76).

Особливого значення в лідерських якостях набуває емоційний інтелект як сигнальна функція активності та здатність розуміти і керувати своїми емоціями та емоціями інших людей, що допомагає особистості пізнавати власні емоції, розуміти, керувати ними, знати як вони впливають на суб'єкта взаємодії, виявляти емпатію. Ключове значення мають п'ять головних елементів емоційного інтелекту: самосвідомість, саморегуляція, мотивація, емпатія, соціальні навички. Структура емоційного інтелекту (Гоулман, 2018) містить у собі наступні ментальні або когнітивні здатності:

- усвідомлена регуляція емоцій;
- розуміння і осмислення емоцій;
- асиміляція емоцій у мисленні;
- розрізнення й вираження емоцій.

Завдяки виділенню структури, можна приділити увагу операціональному вивченню емоційного інтелекту за допомогою використання тестових методик.

Для дослідження нами була використана методика оцінки емоційного інтелекту (опитувальник EQ), автор Холл (2020). Методика запропонована для виявлення здатності розуміти відносини особистості, що репрезентуються в емоціях, і керувати емоційною сферою на основі прийняття рішень. Вона складається із 30 тверджень і містить наступні 5 шкал: 1) емоційна поінформованість; 2) керування своїми емоціями, що в даному випадку свідчить про емоційну відхідливість, емоційну неригідність; 3) самомотивація як довільне керування своїми емоціями; 4) емпатія; 5) розпізнавання емоцій як розуміння емоційного стану інших людей. По кожній шкалі було вираховано суму балів з урахуванням вибору відповіді (+ або -). Чим більша плюсова сума балів, тим більше виражений даний емоційний прояв. Сума балів за усіма шкалами складає показник емоційного інтелекту.

Логіка побудови дослідження передбачала декілька його етапів. На першому етапі проводилося діагностичне обстеження респондентів. На другому етапі нами було узагальнено дані про розвиток їх емоційного інтелекту. На третьому етапі вивчався самоаналіз проявів різних сторін емоційного інтелекту у професійно-особистісних компетенціях лідера публічної служби та їх зв'язок з особистісними особливостями досліджуваних. На четвертому етапі нами було узагальнено результати дослідження,

розроблено психолого-педагогічні заходи розвитку емоційного інтелекту працівників державної служби.

Вибірка досліджуваних склала 78 державних службовців, серед них працівники Головного управління Держпродспоживслужби у Миколаївській області, голови місцевих державних адміністрацій, їх перші заступники, посадові особи органів місцевого самоврядування Вінницької, Миколаївської, Одеської та Херсонської областей (лист ОРІДУ НАДУ 01-06-49/0/20/484-12 від 22.01.2020).

Результати дослідження особливостей емоційного інтелекту публічних службовців представлені на рисунку 1.

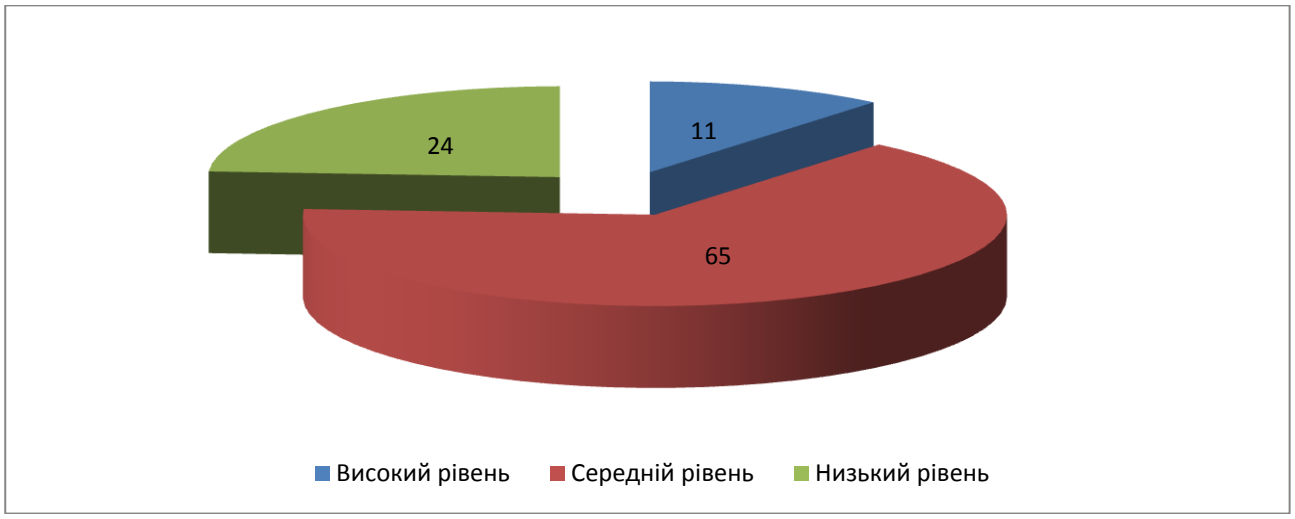


Рис. 1. Розподіл загальної вибірки публічних службовців у залежності від рівня прояву емоційного інтелекту (у %).

За рівнем емоційного інтелекту переважна більшість з них згруповані в межах середнього рівня прояву (65 %). Високий рівень має 11 % досліджуваних та 24 % - низький рівень.

Виходячи з даних аналізу, можна стверджувати, що у переважної більшості досліджуваних, лідерів публічної служби, середній рівень емоційного інтелекту, зокрема, емоційна обізнаність, розпізнавання емоцій інших людей, емпатія на середньому рівні. Високі показники свідчать про вміння розуміти і управляти своїми емоціями у 11% досліджуваних. Потребують удосконалення різних сторін емоційного інтелекту, вміння співпереживати іншим людям, розпізнавати емоційний стан у інших, керувати власними емоціями 24 % респондентів.

Самомотивація як показник самоактуалізації особистісних якостей та керованих дій лідерів публічної служби також потребують комплексу заходів з формування та розвитку. Опитування публічних службовців стосовно виділення ними особистісних рис нового покоління лідерів публічної служби, мають наступні результати, які сформовані у чотири вагомі фактори. Так, сучасний лідер публічної служби має бути орієнтований на самоактуалізацію професійно-особистісних компетенцій та володіти наступними особистісно-професійними навичками:

1. Особистісний. Інноваційною відкритістю і харизматичним творенням, тобто бути людиною з активним емоційним інтелектом, вмінням організовувати колективну діяльність, гнучкістю, оригінальністю і незалежністю суджень, умінням контактувати і відстоювати свою точку зору.

2. Діяльнісний. Орієнтацією на ефективність і результат, тобто сміливістю у діях, прихильністю до продуманого ризику, сприйняття досвіду інших, пошуком нових варіантів

діяльності, традиційними цінностями (чесність, діловитість, якість роботи) почуттям гідності і повагою до оточуючих.

3. Творчий. «Перманентним професіоналізмом», тобто постійною актуалізацією знань, особливо у галузях, пов'язаних з виконанням функцій управління, розширенням кругозору, пошуку нових ефективних шляхів розв'язання завдань.

4. Активний. Ініціативністю, схильністю до співпраці, спрямування форм, методів і процедур власної діяльності на взаємодію з оточуючими, визнання пріоритету переговорів, пошуку консенсусу.

Такі орієнтири професійно-особистісного зростання лідерів можуть бути покладені в основу заходів з підвищення кваліфікації публічних службовців та та розробки методичних рекомендацій з дисципліни «Публічне управління» закладів вищої освіти.

Таким чином, серед напрямів удосконалення лідерства можна виділити стимулювання працівників публічної служби до розвитку особистісних якостей, що сприяють досягненню успіхів у тих або інших сферах діяльності. Разом з тим, серед структурних компонентів емоційного інтелекту можна виділити не тільки емоційні компетенції, але й вольові якості, що характеризують здатності до самовдосконалення, саморегуляції, розширення самосвідомості, вмінь та навичок, які впливають на становлення професійно-особистісних компетенцій.

Висновки і перспективи подальших розвідок. Формування професійно-особистісних компетенцій лідерів публічної служби відбувається через розвиток і саморозвиток лідерських якостей особистості, зокрема підвищення рівня емоційного інтелекту у публічних службовців, їх вдосконаленню, створенню правових, організаційних умов для самореалізації лідерського потенціалу. Визначення емоційного інтелекту публічних службовців можливе через широке коло науково обґрунтованих тестів.

Розвиток емоційного інтелекту суттєво підвищує ефективність публічних службовців в діяльності різних рівнів органів публічної влади, у різних соціальних сферах і сприяє комунікації і конструктивній взаємодії. Висновки та рекомендації створюють основу для аналізу стану державної політики у сфері управління персоналом державної служби в умовах адаптації нового законодавства і, можуть бути використані, в подальших наукових розробках, навчальному процесі, практичній, законотворчій діяльності.

Здійснена робота створює передумови для подальших досліджень змісту, форм, методів діяльності служб управління персоналом органів державної влади з використання сучасних психологічних технологій. Матеріали роботи можуть бути корисними у практичній діяльності психологічних служб закладів вищої освіти, спрямованій на підвищення ефективності роботи з лідерами учнівського самоврядування, а також для удосконалення робочих навчальних програм курсів для слухачів і студентів спеціальності «Публічне управління».

СПИСОК ПОСИЛАНЬ

Гоулман, Д. (2018). *Емоційний інтелект.* Харків: Віват.

Іжа, М. М. (2013). *Лідерство в системі державної служби.* Одеса: ОРІДУ НАДУ.

Клименко, І. В., Афонін, Е. А., & Журавльов, А. В. (2012). *Моделі компетенцій державних службовців*. Київ: НАДУ.

Орбан-Лембрик, Л. Е. (2001). *Психологія управління.* Івано-Франківськ.

Рєпнова, Т. П. (2021). Емоційний інтелект сучасного лідера публічної служби. *Пріоритетні напрями розвитку наукової думки в XXI столітті: матеріали III Міжнародної науково-практичної конференції*. Одеса: ОІ МАУП.

Рєпнова, Т. П. (2019). Етичні принципи у розрізі психологічної культури студента та викладача вищого навчального закладу. *Науковий журнал Одеського національного університету. Психологія та соціальна робота*, 24 (50), 151-163. Взято з : 10.18524/2707-0409.

Рєпнова, Т. П. (2020). Теоретичні дослідження та нормативно-правові засади психологічної культури публічних службовців. *Актуальні проблеми сучасного управління в*

соціально-економічних, гуманітарних та технічних системах: матеріали XVII Міжнародної науково-практичної конференції. Одеса: ОІ МАУП.

Романенко, Ю. О. (2016). Місце та роль спілкування в державній політиці. *Актуальні проблеми економіки,* 176 (2), 25-26.

Національна молодіжна стратегія до 2030 року. (2021). Взято з https://www.president.gov.ua/documents/942021-37337

Тест емоційного інтелекту Холла (Тест EQ). (2020). Взято з *http://vrkadry.rada.gov.ua*

REFERENCES

Goulman, D. (2018). *Emotsiynyy intelekt [Emotional intelligence]*. Kharkiv: Vivat.

Izha, M. M. (2013). *Liderstvo v systemi derzhavnoyi sluzhby [Leadership in the civil service]*. Odessa: ORIDU NADU. [in Ukrainian].

Klymenko, I. V., Afonin, E. A. , & Zhuravl′ov, A. V. (2012). Modeli kompetent*siy derzhavnykh sluzhbovtsiv [Models of competencies of civil servants]*. Kyiv: NADU. [in Ukrainian].

Orban-Lembryk, L. E. (2001). *Psykholohiya upravlinnya [Management psychology]*. Ivano-Frankivsk. [in Ukrainian].

Riepnova, T. P. (2021). Emotsiynyy intelekt suchasnoho lidera publichnoyi sluzhby [Emotional intelligence of a modern public service leader]. *Priority directions of development of scientific thought in the XXI century: III Mizhnarodna naukovo-praktychnoyi konferentsiyi*. Odesa: OI IAPM. [in Ukrainian].

Riepnova, T. P. (2019). Etychni pryntsypy u rozrizi umov psykholohichnoyi kul′tury studenta ta vykladacha vyshchoho navchal′noho zakladu [Ethical principles under the psychological culture of the student and the teacher of higher educational institution]. *Scientific Journal of Odesa National University Herald. Psychology and social work*, 24 (50), 151-163. Vzyato z 10.18524/2707-0409. [in Ukrainian].

Riepnova, T. P. (2020). Teoretychni doslidzhennya ta normatyvno-pravovi zasady psykholohichnoyi kul′tury publichnykh sluzhbovtsiv [Theoretical research and normative-legal bases of psychological culture of public servants]. *Aktual'ni problemy suchasnoho upravlinnya v sotsial'no-ekonomichnykh, humanitarnykh ta tekhnichnykh systemakh: XVII Mizhnarodna naukovo-praktychna konferentsiya*. Odesa: OI IAPM. [in Ukrainian].

Romanenko, Y. O. (2016). Mistse ta rol′ spilkuvannya v derzhavniy polityts i [The place and role of communication in public policy]. *Actual Problems of Economics*, 176 (2), 25-26. [in Ukrainian].

Natsional'na molodizhna stratehiya do 2030 roku [National Youth Strategy until 2030]. (2021). Vzyato z *zakon.rada.gov.ua*. Retrieved from https://www.president.gov.ua/documents/942021-37337

Test emotsiynoho intelektu Kholla (Test EQ) [Hall Emotional Intelligence Test (EQ Test). (2020). Vzyato z Retrieved from *http://vrkadry.rada.gov.ua*.

EMOTIONAL INTELLIGENCE AS A BASIS OF PROFESSIONAL AND PERSONAL COMPETENCES IN PUBLIC SERVICE LEADERSHIP

Tetiana Riepnova
Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor,
at the Department of General Scientific,
Social and Behavioral Disciplines
Odessa Institute of the
Interregional Academy of Personnel Management
https://orcid.org/0000-0001-5200-8619

DOI https://doi.org/10.35619/praprv.v1i16.225

Abstract. *Innovative restructuring of society requires effective public administration, a key element of which is the professional activity of heads of public services, based on the self-actualization of their professional and personal competencies. In scientific research, the professional competence of civil servants is manifested as a set of professionally important personality traits and holistic, which determines the holistic characteristics of the personality of a civil servant, which is a condition of his effective professional activity and professional self-improvement. At the same time, the issue of formation of professional and personal competencies of civil servants in terms of reforming public authorities of Ukraine, as well as development factors, especially the increase of emotional intelligence of civil servants is ignored, which allowed to determine the purpose of our study. A necessary condition for the transformation of competence is the appropriate professional level of a civil servant, supported by appropriate professional skills and leadership qualities, in particular a sufficient level of development of emotional intelligence. The problem of emotional intelligence in the formation of professionally important personality traits of civil service managers is considered, the structure of emotional intelligence and its importance in the leadership qualities of civil servants are analyzed. It was identified that the development of its components and related skills is important for improving various aspects of the emotional intelligence of civil servants. The development of emotional intelligence, in turn, contributes to the formation of professional and personal competencies and increases the efficiency of civil servants in the activities of various levels of government. The article presents the results of the implementation of psychological and pedagogical measures for the formation and development of emotional intelligence as a component of professional and personal competencies of students majoring in "Public Administration" in the educational process.*

Key words: *professional and personal competencies, professional and personal skills, leadership qualities, emotional intelligence, professional self-improvement, self-actualization.*

Стаття надійшла до редакції 3.032011 р.

УДК 159.922.8:[316.613:316.367.7]

Руденко Наталія
кандидат психологічних наук, доцент, доцент
кафедри дошкільної педагогіки і психології
та спеціальної освіти імені проф. Т. І. Пониманської
Рівненського державного гуманітарного університету
https://orcid.org/0000-0002-1927-7742

DOI https://doi.org/10.35619/praprv.v1i16.223

ОСОБЛИВОСТІ ВЗАЄМОЗВ'ЯЗКУ ГОМОНЕГАТИВІЗМУ З АГРЕСИВНІСТЮ ТА ЦІННІСНИМИ ОРІЄНТАЦІЯМИ ЮНАКІВ

***Анотація**. У статті проаналізовано поняття «гомофобія» і «гомонегативізм» у психіатрії та психології; причини гомонегативізму; психологічна характеристика осіб, схильних до гомонегативізму. Досліджено рівні гомонегативізму у старшокласників жіночої та чоловічої статі. Проаналізовано взаємозв'язок гомонегативізму з агресивністю та ціннісними орієнтаціями юнаків та юнок. Встановлено, що більшість (66 %) респондентів досліджуваної вибірки відчувають позитивні або нейтральні емоції по відношенню до гомосексуалів. Статистичний аналіз даних показав, що не існують статеві відмінності в рівнях гомонегативізму у старшокласників.*

У респондентів (66 %) переважає середній рівень агресивності. Виявлено помірний прямий зв'язок між показниками гомонегативізму і агресивності у осіб чоловічої статі. Не встановлено зв'язку між цими показниками у осіб жіночої статі. Встановлено, що провідними у осіб юнацького віку є такі цінності, як самостійність, гедонізм, доброта та стимуляція. Респонденти більшою цінності визнають потребу в автономності і незалежності, прагнуть насолоди або чуттєвого задоволення. Для них важлива доброзичливість у взаємодії з близькими людьми і однолітками, прагнення до новизни і глибоких переживань. Суттєвих статевих відмінностей в ціннісних орієнтаціях у школярів не виявлено. У хлопців виявлено помірний прямий зв'язок між рівнем гомонегативізму і показниками таких цінностей, як конформність і влада; та обернений зв'язок з показниками такої цінності, як самостійність. У дівчат виявлено помірний обернений зв'язок гомонегативізму з такими показниками цінностей, як гедонізм, універсалізм, та прямий зв'язок з показниками такої цінності, як традиції. У статті представлено результати апробації соціально-психологічного тренінгу, спрямованого на зниження рівня гомонегативізму та розвитку толерантності в юнацькому віці.

***Ключові слова:** гомонегативізм, гомофобія, агресивність, цінності, статеві відмінності, юнацький вік.*

Постановка проблеми. Сучасний світ активно бореться з расизмом, ксенофобією та антисемітизмом, але гомофобія й гомонегативізм досі лишаються в тіні цих проблем. Згідно з офіційною статистикою Україна – одна з найгомофобніших країн Європи. 55 % українців не готові приймати представників ЛГБТ серед членів своїх родин, друзів, сусідів, колег та просто знайомих (Савчук, 2018). Гомосексуалісти зазвичай зазнають фізичного насилля, дискримінації, їм доводиться змінювати місце свого проживання. Результати сучасних досліджень свідчать про те, що гомофобія є поширеним мотивом знущання та образ в закладах освіти (Свідерська, Гнап, 2020, с. 21).

Завдяки євроінтеграційним процесам України ми можемо сподіватися на поки що повільний, однак неухильний поступ демократизації та гуманізації суспільства стосовно ґендерної проблематики. Ратифікувавши Європейську Конвенцію прав людини, наша країна номінально встановила заборону на дискримінацію за ознаками сексуальної орієнтації (Свідерська, Гнап, 2020, с. 20). Таким чином, соціальна значущість, актуальність проблеми гомофобії та гомонегативізму в суспільстві, недопущення формування в молоді

нетолерантного ставлення до представників гомосексуальної орієнтації зумовили вибір теми нашого дослідження.

Аналіз останніх досліджень з проблеми. Проблема гомосексуалізму в психологічній науці розглядається в контексті статеворольової ідентифікації особистості. Гомосексуалізм розуміють як поліфеномен, тобто явище, генезис якого зумовлений декількома групами факторів, а саме: біологічними, психологічними та соціальними (Зайва, 2006). Упродовж багатьох років гомосексуальністю цікавилися насамперед психіатри. Вони пропагували це як хворобу, яку намагалися лікувати, проте методи такого лікування зазвичай були дуже жорстокими й проводилися в тюремних умовах. Коли люди зрозуміли, що вилікувати гомосексуальність неможливо, вони почали відчувати страх перед чимось незрозумілим і, на їхню думку, «неприродним». Таким чином, гомофобія почала існувати як «захист» від цього незрозумілого явища і часто мала агресивний характер (Гомонегативізм, 2020). Феномен гомофобії, гомонегативізму вивчали такі науковці, як Адамс, Вайнберг, Дейвіс,Кон, Лор, Морін, Мостяєв, Рікетс, Свідерська, Хадсон та інші.

Європарламент у своїй резолюції 18 січня 2006 року визначив гомофобію як ірраціональний страх і відразу до гомосексуальності і лесбійок, геїв, бісексуалів і трансгендерів, заснованих на упередженнях, подібних до расизму, ксенофобії, антисемітизму і сексизму (Кон, 2007). Дейвіс визначає два поняття гомофобії: гомофобія у вузькому значенні – це неконтрольовані негативні емоції (страх, відраза, гнів) у ставленні до людей з гомосексуальною орієнтацією й одностатевими контактами. Гомофобія в широкому значенні – різні форми негативної реакції на вияви гомосексуальності, а також на пов'язані з нею суспільні явища, що виникли внаслідок культурного впливу (Дейвіс, 2001). Автор виділяє такі причини гомофобії: сприйняття гомосексуальності як небезпеки для соціуму та патріархального устрою життя; бажання підвищити власну самооцінку за рахунок іншого; бажання затвердити свою приналежність до соціальної групи, «атакуючи» представників іншої групи («поляризація»); бажання впорядкувати свої уявлення про світ, що здається надто складним і суперечливим (Дейвіс, 2001).

Виділяють наступні форми гомофобії: *вербальне заперечення* – відкрите вербальне вираження відрази й ненависті до гомосексуалістів, брудні жарти, використання принизливих слів; *дискримінація* – відмова забезпечувати дотримання прав гомосексуалістів; *фізичне насилля* – побиття, зґвалтування, вбивства й фізичне насилля над гомосексуалістами (Дейвіс, 2001). Бейлькін вважає, що гомофобія – це невротична ненависть до гомосексуалістів і страх перед гомосексуальністю, в основі якої лежить авторитарне мислення чи витіснення зі свідомості власної девіантності. Киммель уважає, що гомофобні вияви – один зі способів підкреслити власну мужність (Щелин, 2011). Хадсон & Рікетс зазначають, що термін «гомофобія» є дещо недоречним через свою «психіатричність». Саме тому в 1980 р. автори запропонували термін «гомонегативізм». Учені чітко проводили межу між гомонегативізмом як негативним ставленням до гомосексуалістів і гомофобією як виявом фобії, що може з'явитися в процесі особистого спілкування з гомосексуалістами (Щелин, 2011).

Визначення гомонегативізму різними фахівцями відрізняються. Так, одні називають гомонегативізмом будь-яке негативне ставлення до гомосексуальності незалежно від його ступеня, форми вираження, ідеологічної основи тощо. Інші вчені розуміють гомонегативізм як емоційне, моральне, й інтелектуальне неприйняття гомосексуальності, а термін «гомофобія» пропонують повністю вивести з наукового обігу як такий, що неправильно відображає суть явища. Оскільки в більшості випадків емоція, яку відчувають «гомофоби» щодо гомосексуальності, – не страх, а неприязнь, гидливість, ненависть, відраза. Тобто «гомофобія» насправді не є фобією (Гомонегативізм, 2020).

Сокарайдес, відомий прихильник репаративної терапії, не заперечуючи існування гомонегативізму як явища, уважає, що до гомонегативізму можна зараховувати тільки ті випадки, коли з загального контексту релігійних або традиційних моральних цінностей вибірково виривають лише ті, що відноситься до засудження гомосексуальності, за порівняльного ігнорування або меншої уваги до дотримання інших заповідей і моральних

цінностей. Відповідно до такого погляду, негативне ставлення до гомосексуальності, що базується на релігії або традиційній моралі в усій їхній повноті, не повинно вважатися гомонегативізмом (Гомонегативізм, 2020).

За даними італійських дослідників, люди, які більш схильні до гомонегативізму, менш освічені; більш релігійні й політично консервативні, конформні, мають невеликий досвід спілкування з лесбійками та геями. За допомогою 16-факторного особистісного опитувальника Р. Кеттелла було виявлено, що найвищий рівень гомонегативізму мають респонденти з високим показником Супер-Его (ті, хто підкоряються соціальним правилам та суворим моральним нормам і мають сильне почуття обов'язку) (Lingiardi, 2016). Також було помічено тенденцію до отримання високих показників гомонегативізму серед людей з високими показниками жорстокості, тривожності та низькими показниками самоконтролю. Емоційна нестабільність та відсутність контролю над емоціями лежать в основі дискримінаційної поведінки щодо гомосексуалів. Високі показники консерватизму передбачали вищий рівень особистого дискомфорту в присутності гомосексуалів. Результати також показали, що люди з нижчим рівнем інтелекту відчувають соціальний дискомфорт у присутності гомосексуалів, лесбійок та геїв. Було встановлено, що чоловіки, як правило, мали більш високий рівень гомонегативізму щодо геїв, але не щодо лесбійок (Lingiardi, 2016).

У 2006 році Україна приєдналася до «П'ятої хвилі всесвітнього дослідження цінностей (WVS)», проведеної в США та Нідерландах. За результатами опитування 2299 учасників було встановлено, що гомонегативізм більш імовірний серед респондентів із негативним ставленням до людей зі СНІДом та емігрантів. У США маркером вищого рівня гомонегативізму був стан трудової незайнятості, у Нідерландах це був стан особистої незадоволеності (відсутності щастя) (Drescher, 2015). За даними бельгійських дослідників гомонегативізм пов'язують із п'ятьома факторами: релігія, стать, вік, освіта, контакт з ЛГБТ (Slootmaeckers, Lievens, 2014).

Встановлено, що чоловіки більш гомонегативні, ніж жінки; люди з менш традиційним, стереотипним поглядом на маскулінність і фемінність, як правило, більш позитивно ставляться до ЛГБТ; люди, які мали друзів в ЛГБТ-спільноті, були менш гомонегативні. Крім того, бельгійські дослідження показують, що культурний компонент потенційно також може стати цінним доповненням до розуміння гомонегативізму. Так, люди з великим культурним капіталом, як правило, менш гомонегативні, ніж люди з меншим культурним капіталом. Це можна інтерпретувати як підтвердження тези про символічне суспільство Ельхардуса, який зазначав, що соціальний вплив здійснюється головним чином через символи. Люди з великим культурним капіталом більш здатні інтерпретувати суспільні символи, більш соціалізовані в групі, тому і характеризуються відсутністю гомонегативних установок (Slootmaeckers, Lievens, 2014).

Метою статті є аналіз результатів теоретико-емпіричного дослідження особливостей взаємозв'язку гомонегативізму з агресивністю та ціннісними орієнтаціями в юнацькому віці.

Виклад основного матеріалу дослідження. У дослідженні було застосовано: *теоретичні методи*: аналіз літературних джерел, порівняльний аналіз, узагальнення, формулювання висновків; *емпіричні методи*: «Опитувальник для вимірювання рівня гомонегативізму» (авт. Хадсон, Рікетс), «Тест агресивності» (авт. Почебут), методика «Цінності» (авт. Шварц, Карандишев), а також *методи математичної статистики* (t-критерій Стьюдента, коефіцієнт кореляції Пірсона). Робота виконувалась під нашим керівництвом учнями гуртка «Психологія» Рівненської Малої академії наук учнівської молоді в 2020 – 2021 навчальному році. Експериментальною базою дослідження був обраний Обласний науковий ліцей в м. Рівне. У дослідженні брали участь 50 учнів 11-х класів, зокрема 25 осіб чоловічої та 25 осіб жіночої статі.

За результатами дослідження було встановлено, що:

1. Більшість осіб юнацького віку нашої вибірки (66 %) мають низькі показники рівня гомонегативізму. Старшокласники відчувають, в основному, позитивні або нейтральні емоції щодо гомосексуалів.

2. У 66 % старшокласників виявлено середній рівень агресивності. Більш високий рівень агресивності виражений у хлопців. Тобто особи чоловічої статі виявляють більш вороже ставлення до інших людей, до тварин, до навколишнього світу. Агресія в них виявляється в найбільш екстремальній і соціально неприпустимій формі, іноді вона може перерости в насильство.

3. За результатами дослідження встановлено, що у респондентів провідними є такі цінності, як самостійність, гедонізм та доброта й стимуляція. Це вказує на те, що старшокласники більшою цінністю визнають потребу в автономності й незалежності, прагнуть насолоди або чуттєвого задоволення. Для них важлива доброзичливість у взаємодії з близькими людьми й однолітками, прагнення до новизни й глибоких переживань. Суттєвих статевих відмінностей у ціннісних орієнтаціях у старшокласників не виявлено.

4. Статистичний аналіз даних за допомогою t-критерія Стьюдента показав, що не існує статевих відмінностей у рівнях гомонегативізму ($\alpha = 0,05$).

5. Виявлено помірний прямий зв'язок (за коефіцієнтом Пірсона) між показниками гомонегативізму й агресивності в осіб чоловічої статі ($R = 0,53$). Не встановлено зв'язку між цими показниками в осіб жіночої статі ($R = 0,03$).

6. У респондентів чоловічої статі виявлено помірний зв'язок між рівнем гомонегативізму й показниками таких цінностей, як конформність ($R = 0,34$), влада ($R = 0,43$) та помірний обернений з показниками ціннісного типу – самостійність ($R = – 0,42$). Ці результати можна трактувати наступним чином: чим вищий рівень конформності, повага до старших та суспільно визнаних авторитетів та ідеалів, та чим більше прагнення до влади та високого соціального становища, а також чим нижче рівень самостійності, тим вищий рівень гомонегативізму у осіб чоловічої статі.

У дівчат виявлено помірний обернений зв'язок гомонегативізму з такими показниками цінностей, як гедонізм ($R = – 0,41$), універсалізм ($R = – 0,35$) та помірний прямий зв'язок з показниками ціннісного типу традиції ($R = 0,38$). Це можна трактувати так: чим більше прагнення до задоволення, та чим більш розвинені така якість, як терпимість, і прагнення до захисту благополуччя всіх людей та природи, тим нижчий рівень гомонегативізму у осіб жіночої статі. У дівчат, у яких традиції найчастіше приймають форми релігійних обрядів, вірувань і норм поведінки, вищий рівень гомонегативізму.

Після діагностичної роботи в Обласному науковому ліцеї м. Рівне зі старшокласниками з високим рівнем гомонегативізму під керівництвом психолога Афанас'євої був проведений соціально-психологічний тренінг «Жити у злагоді з собою та іншими» (авт. Солдатова, Шайгерова, Шарова). Учні ознайомились з поняттями «толерантність», «толерантна особистість», «межі толерантності»; обговорювали прояви толерантності та нетерпимості в суспільстві. Вони навчалися конструктивних способів виходу з конфліктних ситуацій, вираження своїх почуттів і переживань без насильства; розвивали соціальне сприйняття, довіру, уміння вислуховувати іншу людину; здатність до емпатії та рефлексії. Опитування учасників тренінгу показало його ефективність. Соціально-психологічний тренінг «Жити у злагоді з собою та іншими» може використовуватися психологами-практиками у роботі з молоддю з високим рівнем нетолерантності до представників нетрадиційної сексуальної орієнтації.

Висновки та перспективи подальших розвідок. Проведене нами дослідження не вичерпує всіх аспектів заданої проблеми. Гомонегативізм – це актуальна область дослідження в українській психології. На нашу думку, прояви негативної соціальної поведінки, насильства не можна викорінити без належної психолого-педагогічної діяльності та дотримання пріоритету загальнолюдських цінностей, виховання в дусі толерантності, врахування самоцінності кожної людини. Перспективою нашого дослідження буде з'ясування особливостей впливу сімейного виховання на розвиток гомонегативних установок, а також розробка ефективних групових форм психологічної роботи зі школярами з високим рівнем гомонегативізму.

СПИСОК ПОСИЛАНЬ

Гомонегативізм. (2020). Взято з https://uk.wikipedia.org/wiki/.

Дэйвис, Д. (2001). *Гомофобия и гетеросексизм. Розовая психотерапия: руководство по работе с сексуальными меньшинствами*. Санкт-Петербург: Питер.

Зайва, О. О. (2006). Психологічні передумови формування гомосексуальної ідентичності. *Становление современной науки – 2006*: *материалы I Международной научно-практической конференции* (с. 50-51). Днепропетровск.

Кон, И. С. (2007). Гомофобия как лакмусовая бумажка российской демократии. *Вестник общественного мнения: Данные. Анализ. Дискуссии*, 4, 59-69.

Пуертас, С. Д. (2014). Соціокультурний підхід до вивчення цінностей. *Міжнародний науковий форум: соціологія, психологія, педагогіка, менеджмент*, 15, 108-118.

Савчук, І. (2018). Кольори української армії: геї та лесбійки на передовій. *Український інтерес*. Взято з: https://uain.press/articles/geyi-ta-lesbijky-na-peredovij-960692.

Свідерська, Г. М., & Гнап, А. А. (2020). Психологічні особливості гомофобії у молодіжному середовищі. *Психологічний часопис*, 6, 20-28.

Щелин, И. В. (2011). Индивидуально-психологические факторы проявления гомонегативизма в молодежной среде. *Сибирский психологический журнал*, 6, 131-135.

Drescher, J. (2015). Out of DSM: Depathologizing Homosexuality. *Behavioral Sciences*, 5, 565-575.

Lingiardi, V., Nardelli, N., Ioverno, S., Falanga S., Chiacchio, C., Tanzilli, A., & Drescher, R. (2016). Homonegativity in Italy: Cultural Issues, Personality Characteristics, and Demographic Correlates with Negative Attitudes Toward Lesbians and Gay Men. *Sexuality Research and Social Policy*, 13, 95-108.

Slootmaeckers, K., & Lievens, J. (2014). Cultural Capital and Attitudes Toward Homosexuals: Exploring the Relation Between Lifestyles and Homonegativity. *Journal of Homosexuality*, 61, 962-979.

REFERENCES

Homonehatyvizm. (2020). Vzyato z https:// https://uk.wikipedia.org/wiki/homonegativizm. [in Ukrainian].

Deivys, D. (2001). *Homofobyia y heteroseksyzm. Rozovaia psykhoterapyia: Rukovodstvo po rabote s seksualnymy menshynstvamy*. Sankt-Peterburh: Pyter. [in Russian].

Zaiva, O. O. (2006). Psykholohichni peredumovy formuvannia homoseksualnoi identychnosti. *Stanovlenye sovremennoi nauky – 2006: materyaly I Mezhdunarodnoi nauchno-praktycheskoi konferentsyy* (pp. 50-51). Dnepropetrovsk. [in Ukrainian].

Kon, Y. S. (2007). Homofobyia kak lakmusovaia bumazhka rossyiskoi demokratyy. *Vestnyk obshchestvennoho mnenyia: Dannye. Analyz. Diskussyy*, 4, 59-69. [in Russian].

Puertas, S. D. (2014). Sotsiokulturnyi pidkhid do vyvchennia tsinnostei. *Mizhnarodnyi naukovyi forum: sotsiolohiia, psykholohiia, pedahohika, menedzhment*, 15, 108-118. [in Ukrainian].

Savchuk, I. (2018). Kolory ukrainskoi armii: hei ta lesbiiky na peredovii. *Ukrainskyi interes*. Vzyato z: https://uain.press/articles/geyi-ta-lesbijky-na-peredovij-960692/. [in Ukrainian].

Sviderska, H. M., & Hnap, A. A. (2020). Psykholohichni osoblyvosti homofobii u molodizhnomu seredovyshchi. *Psykholohichnyi chasopys*, 6, 20-28. [in Ukrainian].

Shchelyn, Y. V. (2011). Yndyvydualno-psykholohycheskye faktory proiavlenyia homonehatyvyzma v molodezhnoi srede. *Sybyrskyi psykholohycheskyi zhurnal*, 6, 131-135. [in Russian].

Drescher, J. (2015). Out of DSM: Depathologizing Homosexuality. *Behavioral Sciences*, 5, 565-575. [in Netherlands].

Lingiardi, V., Nardelli, N., Ioverno, S., Falanga S., Chiacchio, C., Tanzilli, A., & Drescher, R. (2016). Homonegativity in Italy: Cultural Issues, Personality Characteristics, and

Demographic Correlates with Negative Attitudes Toward Lesbians and Gay Men. *Sexuality Research and Social Policy*, 13, 95-108. [in Italy].

Slootmaeckers, K., & Lievens, J. (2014). Cultural Capital and Attitudes Toward Homosexuals: Exploring the Relation Between Lifestyles and Homonegativity. *Journal of Homosexuality*, 61, 962-979. [in Belgium].

THE FEATURES OF THE RELATIONSHIPS BETWEEN HOMONEGATIVISM AND AGGRESSIVENESS, AS WELL AS WITH THE VALUES OF ADOLESCENCE

Natalia Rudenko
Candidate of Psychological Sciences,
Associate Professor of Department of Preschool Pedagogy
and Psychology and special education named after prof. T. I. Ponimanska
Rivne State University of Humanities
https://orcid.org/0000-0002-1927-7742

DOI https://doi.org/10.35619/praprv.v1i16.223

Abstract. *The article analyzes the concepts of «homophobia» and «homonegativism» in psychiatry and psychology; causes of homonegativism; psychological characteristics of persons prone to homonegativism. Levels of homonegativism in female and male high school students were studied.*

The relationship between homonegativism and aggression, as well as the value orientations of young men and women, is analyzed. It was found that the majority (66%) of respondents in the sample feel positive or neutral emotions towards homosexuals. Statistical analysis of the data showed that there are no gender differences in the levels of homonegativism in high school students.

Respondents (66%) have an average level of aggression. There is a moderate direct relationship between homonegativism and aggression in males. There is no relationship between these indicators in females. It has been established that the leading values of adolescence are such values as independence, hedonism, kindness and stimulation. Respondents of greater value recognize the need for autonomy and independence, seek pleasure or sensual satisfaction. For them, it is important to be friendly in interaction with loved ones and peers, the desire for novelty and deep feelings. No significant gender differences in value orientations were found in high school students. The boys found a moderate direct relationship between the level of homonegativism and indicators of such values as conformity and power; and inversely related to indicators of such value as independence. In girls, a moderate inverse relationship of homonegativism with such indicators of values as hedonism, universalism was found; and a direct link to indicators of such value as tradition. The article presents the results of approbation of socio-psychological training aimed at reducing the level of homonegativism and the development of tolerance in adolescence.

Key words: *homonegativism, homophobia, aggression, values, gender differences, adolescence.*

Стаття надійшла до редакції 17.03.2021 р.

УДК 159.923:[378.016:159.9-051]

Рудюк Олег
кандидат психологічних наук, доцент, доцент
кафедри загальної психології та психодіагностики
Рівненського державного гуманітарного університету
https://orcid.org/0000-0003-0200-1982.

DOI https://doi.org/10.35619/praprv.v1i16.221

СТИЛЬОВІ ОСОБЛИВОСТІ САМОРЕГУЛЯЦІЇ ПОВЕДІНКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ-ПСИХОЛОГІВ

Анотація. *У статті представлено результати дослідження стильових особливостей саморегуляції поведінки майбутніх фахівців-психологів на різних етапах їх фахової підготовки. За результатами проведеного дослідження виявлено, що характер розвитку основних регуляторних процесів (планування цілей діяльності, моделювання значущих умов, програмування дій, оцінка і корекція результатів) та регуляторно-особистісних властивостей (гнучкість і самостійність) майбутніх фахівців-психологів має свої специфічні особливості на різних етапах їх учбово-професійної підготовки.*

Виявлено, що у порівнянні зі студентами першого курсу, у студентів четвертого курсу спостерігається достовірно вищий ступінь розвитку основних регуляторних процесів та регуляторно-особистісних властивостей: загального рівня саморегуляції як здатності до усвідомленої саморегуляції довільної активності; гнучкості як здатності до перебудови та корекції системи саморегуляції при зміні зовнішніх і внутрішніх умов; оцінки і корекції результатів як здатності до адекватної та автономної оцінки себе і результатів своєї діяльності та поведінки; моделювання значущих умов як ступеня розвитку уявлень про систему зовнішніх і внутрішньо значущих для досягнення цілей умов, їх усвідомленості та деталізованості; самостійності як ступеня розвитку регуляторної автономності; програмування дій як ступеня усвідомленої побудови способів і послідовності власних дій для досягнення поставлених цілей; планування цілей діяльності як ступеня розвитку механізмів цілепокладання з точки зору усвідомленості й автономності процесу висунення цілей активності, їх дієвості, реалістичності, деталізованості та стійкості.

Ключові слова: *саморегуляція, регуляторні процеси, регуляторно-особистісні властивості, компоненти саморегуляції поведінки, студенти-психологи, фахова підготовка.*

Постановка проблеми. Сучасний етап розвитку вітчизняної сфери вищої освіти пред'являє високі вимоги до особистості майбутнього фахівця, перш за все, його здатності долати труднощі об'єктивного і суб'єктивного характеру у процесі учбово-професійної підготовки. У цьому процесі здобувач вищої освіти розглядається як суб'єкт ініціації власної довільної і усвідомленої активності в напрямку забезпечення оптимальної регуляції взаємовідносин з освітнім середовищем. Одним із найбільш загальних і суттєвих проявів такої суб'єктної позиції майбутнього фахівця є здатність до саморегуляції власної поведінки в умовах навчальної діяльності. Успішна саморегуляція суб'єктів освітнього процесу у вищій школі забезпечує необхідний рівень оптимальної мобілізації власних потенційних можливостей у напрямку розвитку професійних здібностей, актуалізації і реалізації їх особистісного та інтелектуального потенціалу.

Особливого значення здатність до саморегуляції власної поведінки в умовах навчальної діяльності набуває у системі фахової підготовки майбутніх фахівців соціономічного профілю, зокрема, майбутніх психологів. Здатність до саморегуляції поведінки стає не лише визначальним чинником ефективного вирішення актуальних проблем і задач їх навчальної діяльності, але і професійно важливою якістю у структурі їх професійної компетентності. Незважаючи на репрезентативний теоретичний та емпіричний досвід розробки проблеми саморегуляції поведінки майбутніх фахівців в умовах їх

навчальної діяльності, фактично відсутні розвідки, присвячені вивченню особливостей саморегуляції поведінки майбутніх фахівців-психологів на різних етапах їх фахової підготовки.

Аналіз останніх досліджень з проблеми. У вітчизняній психологічній науці питання саморегуляції поведінки майбутніх фахівців вивчаються у напрямку аналізу особливостей саморегуляції у процесі професійного становлення (Гринціва, 2016); вивчення стильових особливостей саморегуляції у аспірантів технічного і гуманітарного профілів (Джагарян, Сінченко, 2010); простеження стилів саморегуляції учбової діяльності здобувачів вищої освіти (Киселевська, 2005); формування механізмів саморегуляції студентів в іншомовному просторі (Тетерук, 2006); підготовки майбутнього вчителя до саморегуляції педагогічної діяльності (Чайка, 2006); аналізу психологічні чинники саморегуляції поведінки студентської молоді в процесі соціалізації (Шавиро, 2014); розвитку просоціальних тенденцій як особистісної складової майбутньої професійної діяльності психолога (Корчакова, 2014.) простеження розвитку емоційно-вольової саморегуляції студентів в умовах вищого навчального закладу (Шевченко, 2010)

У зарубіжній науково-психологічній традиції також виконано ряд досліджень за означеним напрямком. Зокрема вивчаються питання поведінкових, емоційних та когнітивних аспектів саморегуляції студентів (Сан, Руеда, 2012); особливості саморегуляції і мотивації навчальної діяльності студентів (Ціммерман, 2008); метакогнітивні аспекти дослідження саморегуляції навчальної діяльності (Забруцькі, 2008), Шроу, Гріппен, Реса, 2006); саморегуляція і самоефективність студентів (Шунка, Ертмера, Бокартса, Пінтріха, Зайднера, 2000).

Система саморегуляції має певну структурну організацію. В якості основних структурних елементів саморегуляції виокремлюють: зміст, процес, самооцінку (Моросанова, 2010). Зокрема, змістовими структурними елементами саморегуляції виступають джерела активності особистості, її внутрішня мотивація; процесуальні структурні елементи саморегуляції пов’язані з тими чи іншими варіантами регуляції діяльності на певному рівні досягнень; основу самооцінювання складають мотиви, спрямованість, засоби та оцінка результатів діяльності.

Для вивчення індивідуально-типологічних особливостей системи регуляції довільної активності особистості запропоновано поняття *«індивідуального стилю саморегуляції»*. До стильових особливостей саморегуляції входять індивідуальні особливості регуляторних процесів – цілі, моделювання умов, програмування дій, оцінювання результатів, а також стильові особливості (регуляторно-особистісні властивості) – самостійність, ініціативність, гнучкість (Моросанова, 2010). Індивідуальний стиль саморегуляції, який характеризується рівнем розвитку регуляторних процесів та регуляторних властивостей особистості, забезпечує необхідну основу для формування системи особистісних компетентностей майбутніх фахівців, які визначатимуть якість їх фахової підготовки: вміння ставити цілі і визначати найбільш пріоритетні з них, аналізувати умови і виділяти найбільш важливі з них для досягнення поставленої мети, вибирати оптимальні способи дій і організовувати їхню послідовну реалізацію, оцінювати проміжні та кінцеві результати діяльності, корегувати власну діяльність. Система саморегуляції поведінки майбутніх фахівців у процесі їх учбової (навчальної) діяльності має ту ж структуру, що і саморегуляція будь-якої іншої діяльності. Структурними компонентами саморегуляції поведінки майбутніх фахівців виступають: планування, визначення мети навчальної діяльності та послідовності здійснення цілей навчання; моделювання, урахування значущих умов навчальної діяльності, необхідних для її виконання; програмування та визначення послідовності виконання дій навчальної діяльності; оцінка результатів та їх співвідношення з критеріями, визначеними викладачем чи самим студентом; контроль за результатами та корекція навчальних дій на основі індивідуально прийнятих еталонів успішності (Моросанова, 1994).

У контексті обґрунтування структури саморегуляції майбутніх фахівців використовують поняття *«професійної саморегуляції»* (Чайка, 2006). В якості компонентів професійної саморегуляції майбутніх фахівців виокремлюють: *мотиваційний*, який

відображає усвідомлені студентами моральні поняття, загальнокультурні та професійно-педагогічні цінності, спрямовані на оволодіння професією; *рефлексивний*, який передбачає порівняння студентом свого досвіду з досвідом інших людей; *емоційно-вольовий*, який полягає в умінні виявляти витримку, усвідомлювати власні почуття, регулювати свої стосунки та спілкуватися; *діяльнісний*, який передбачає вміння студента здійснювати самоконтроль, самокорекцію поведінки, усвідомлювати мету власних дій. Високий рівень розвитку процесів саморегуляції у студентів пов'язаний з докорінною трансформацією їх ставлення до власної навчальної діяльності. Майбутній фахівець не просто передбачає результати своїх дій, але і починає довільно організовувати їх: формулювати і обґрунтовувати цілі, аналізувати їх з точки зору значущості та можливості досягнення, створювати нові способи їх здійснення. Він не просто контролює свої дії шляхом порівняння їх результатів з еталоном, але й визначає різноманітні критерії, показники контролю і оцінки. Тобто, майбутній фахівець починає опановувати процес управління власною навчальною діяльністю.

Саморегуляція поведінки студентів у процесі їх учбово-професійної підготовки відбувається у площині двох взаємопов'язаних процесів. З одного боку, процеси саморегуляції спрямовані на регуляцію актуальної навчальної діяльності майбутнього фахівця, тобто вирішення поточних задач і проблем, що виникають в процесі його учбово-професійної підготовки, а з іншого, – на розвиток системи фахових знань, вмінь та здібностей як основи для повного і максимального розкриття його особистісного і професійного потенціалу. Відтак вивчення стильових особливостей саморегуляції поведінки майбутніх фахівців у процесі учбово-професійної діяльності стає важливим фактором розуміння не лише умов забезпечення якості їх фахової підготовки, але і умов формування системи їх особистісних компетентностей.

Мета статті полягає у дослідженні стильових особливостей саморегуляції поведінки майбутніх фахівців-психологів на різних етапах фахової підготовки.

Методика та організація дослідження. У ході емпіричного дослідження перевірялась гіпотеза про те, що характер саморегуляції поведінки майбутніх фахівців-психологів має свої специфічні особливості прояву на різних етапах їх фахової підготовки. Перевірку припущення було здійснено за участю студентів-психологів старшого (IV-го) і молодшого (I-го) курсів навчання. Репрезентативна вибірка випробуваних у кількості 72 осіб була сформована методом рандомізованого відбору з числа здобувачів вищої освіти Рівненського державного гуманітарного університету.

З метою вивчення особливостей саморегуляції поведінки майбутніх фахівців-психологів на різних етапах їх фахової підготовки було використано опитувальник «Стиль саморегуляції поведінки» (авт. Моросанова, 2004). Опитувальник в цілому працює як єдина шкала «загальний рівень саморегуляції» і складається з 46 тверджень, що входять до складу шести шкал, які виділяються відповідно до основних регуляторних процесів і регуляторно-особистісних властивостей. Психологічними шкалами, які вимірювались у випробуваних в ході дослідження, визначено:

- *планування цілей діяльності* (ступінь розвитку цілепокладання з точки зору усвідомленості й автономності процесу висунення цілей активності, їх дієвості, реалістичності, стійкості, деталізованості);
- *моделювання значущих умов* (ступінь розвитку уявлень про систему зовнішніх і внутрішньо значущих для досягнення цілей умов, їх усвідомлення, деталізованості й адекватності);
- *програмування дій* (ступінь усвідомленої побудови способів і послідовності власних дій для досягнення поставлених цілей);
- *оцінка і корекція результатів* (ступінь адекватності, автономності оцінки себе і результатів своєї діяльності та поведінки, стійкість суб'єктивних критеріїв оцінки успішності досягнення результатів);

− *гнучкість* (ступінь сформованості регулятивної гнучкості або здатність перебудовувати, вносити корективи в систему саморегуляції при зміні зовнішніх і внутрішніх умов);

− *самостійність* (ступінь регуляторної автономності);

− *загальний рівень саморегуляції* (загальний ступінь сформованості індивідуальної системи усвідомленої саморегуляції довільної активності).

Аналіз даних було здійснено за допомогою методу порівняння середніх значень (Бююль, & Цёфель, 2002) і непараметричного методу відмінностей для незалежних вибірок Манна-Вітні (Наследов, 2004).

Виклад основного матеріалу дослідження. За результатами проведення емпіричного дослідження було виявлено ряд важливих закономірностей (див. табл. 1). Враховуючи характер отриманих результатів, їх аналіз та інтерпретацію проведемо з урахуванням рівня достовірності виявлених закономірностей – від найбільш до найменш значимих результатів.

Таблиця 1.

Відмінності середніх значень вираженості показників саморегуляції поведінки майбутніх психологів на різних етапах їх фахової підготовки

Показники саморегуляції поведінки	**Курс підготовки**		**Значення ймовірності (p)**
	перший	четвертий	
планування цілей діяльності	4,56	5,25	0,033
моделювання значущих умов	4,64	5,78	0,007
програмування дій	5,47	6,56	0,019
оцінка і корекція результатів	4,19	5,31	0,004
гнучкість	5,53	7,03	0,003
самостійність	6,19	7,72	0,008
загальний рівень саморегуляції	30,58	37,64	0,000

На підставі аналізу табличних даних, можна констатувати, що статистично значимі відмінності у середніх значеннях вираженості показників саморегуляції поведінки майбутніх психологів виявлено у відношенні усіх порівнюваних характеристик: *«загального рівня саморегуляції»* ($p \leq 0{,}001$), *«гнучкості»* ($p \leq 0{,}01$), *«оцінки і корекції результатів»* ($p \leq 0{,}01$), *«моделювання значущих умов»* ($p \leq 0{,}01$), *«самостійності»* ($p \leq 0{,}01$), *«програмування дій»* ($p \leq 0{,}05$), *«планування цілей діяльності»* ($p \leq 0{,}05$).

Узагальнення результатів вивчення особливостей саморегуляції поведінки майбутніх психологів на різних етапах їх учбово-професійної підготовки дозволяє констатувати, що у порівнянні зі студентами-психологами першого курсу навчання, у студентів-психологів четвертого курсу спостерігається достовірно вищий ступінь сформованості індивідуальної системи усвідомленої саморегуляції довільної активності (*«загальний рівень саморегуляції»*). Випускники першого (бакалаврського0 ступеня вищої освіти демонструють більшу самостійність, гнучкість і адекватність реагування на зміну умов, у т.ч. пов’язаних з навчанням; висунення і досягнення мети у них в значній мірі усвідомлено. При високій мотивації досягнення вони здатні формувати такий стиль саморегуляції, який дозволяє компенсувати вплив особистісних, характерологічних особливостей, що перешкоджають

досягненню мети; опановувати нові види активності, впевненіше почувати себе в незнайомих ситуаціях; демонструвати більш стабільні успіхи у звичних видах діяльності.

Очевидним є і те, що у порівнянні зі студентами-психологами першого курсу навчання, у студентів випускного курсу спостерігається достовірно вищий ступінь сформованості регулятивної гнучкості, тобто здатності перебудовувати, вносити корективи в систему саморегуляції при зміні зовнішніх і внутрішніх умов (*«гнучкість»*). Студенти-психологи старшого курсу демонструють вищу пластичність усіх регуляторних процесів, що дозволяє їм у випадку виникнення непередбачуваних обставин, у т.ч. пов'язаних з їх навчальною діяльністю, легко перебудовувати плани і програми виконавських дій і поведінки, більш швидко оцінювати зміну значущих умов і перебудовувати програму дій; при виникненні неузгодженості отриманих результатів з прийнятою метою своєчасно оцінювати сам факт неузгодженості і вносити відповідні зміни; більш адекватно реагувати на швидку зміну подій і успішно вирішувати поставлену задачу в ситуації ризику.

У порівнянні зі студентами-психологами першого курсу навчання, у майбутніх бакалаврів спостерігається достовірно вищий ступінь адекватності, автономності оцінки себе і результатів своєї діяльності та поведінки, стійкості суб'єктивних критеріїв оцінки успішності досягнення результатів (*«оцінка і корекція результатів»*). Вони більш адекватно оцінюють як сам факт неузгодженості отриманих результатів з метою діяльності, так і причини, що призвели до цього, гнучко адаптуючись до зміни умов. Також, у порівнянні зі студентами-психологами першого курсу навчання, у студентів-психологів четвертого курсу спостерігається достовірно вищий ступінь розвиненості уявлень про систему зовнішніх і внутрішньо значущих для досягнення цілей умов, ступінь їх усвідомленості, деталізованості, адекватності (*«моделювання значущих умов»*). Вони здатні краще виділяти значущі умови досягнення цілей як в поточній ситуації, так і в перспективному майбутньому, що проявляється у відповідності програм дій планам діяльності, відповідно отриманих результатів прийнятим цілям. У студентів-випускників бакалаврату порівнянні зі студентами-психологами першого курсу спостерігається достовірно вищий ступінь розвиненості регуляторної автономності (*«самостійність»*). Це свідчить про їх кращу автономність в організації власної активності, більш розвинену здатність самостійно планувати діяльність і поведінку, організовувати роботу по досягненню визначеної мети, контролювати хід її виконання, аналізувати і оцінювати як проміжні, так і кінцеві результати діяльності (в т.ч., навчальної). Також, у студентів-психологів четвертого курсу навчання у порівнянні зі студентами-психологами першого курсу спостерігається достовірно вищий ступінь усвідомленої побудови способів і послідовності власних дій для досягнення поставлених цілей, а також сформованості потреби продумувати способи своїх дій і поведінки для досягнення намічених цілей. У студентів четвертого курсу у порівнянні зі студентами першого курсу програми розробляються самостійно, вони гнучко змінюються в нових обставинах і стійкі в ситуації перешкод; у разі невідповідності отриманих результатів визначеним цілям проводиться більш ефективна корекція програми дій до отримання прийнятного для них результату.

Насамкінець, у студентів-психологів четвертого курсу навчання у порівнянні зі студентами-психологами першого курсу виявляється достовірно вищий ступінь розвитку індивідуальних механізмів цілепокладання з точки зору усвідомленості й автономності процесу висунення цілей активності, їх дієвості, реалістичності, стійкості, деталізованості. Студенти старшого курсу навчання виявляють вищий ступінь сформованості потреби в усвідомленому плануванні діяльності; їх плани в цьому випадку більш реалістичні, деталізовані, ієрархічні і стійкі, цілі діяльності висуваються самостійно.

Висновки і перспективи подальших розвідок. За результатами проведеного емпіричного дослідження стало можливим стверджувати, що характер саморегуляції поведінки майбутніх фахівців-психологів має свої специфічні особливості прояву на різних етапах їх фахової підготовки. Було виявлено, що у порівнянні зі студентами-психологами молодшого курсу, у майбутніх фахівців-психологів старшого курсу навчання спостерігається вищий ступінь сформованості регуляторних процесів і регуляторно-особистісних

властивостей. Зокрема, на конкретно-емпіричному рівні за усіма вимірюваними психологічними шкалами студентів-психологів порівнюваних курсів навчання підтверджено статистично значимий характер відмінностей середніх значень їх вираженості.

Перспективу подальших розвідок вбачаємо в напрямку виявлення характеру залежності рівня сформованості регуляторних процесів і регуляторно-особистісних властивостей майбутніх психологів від особливостей та характеру їх учбово-професійної підготовки.

СПИСОК ПОСИЛАНЬ

Бююль, А. & Цёфель, П. (2002). *SPSS: искусство обработки информации: анализ статистических данных и восстановление скрытых закономерностей*. Санкт-Петербург: ООО "ДиаСофтЮГ".

Гринців, М. В. (2016) *Особливості саморегуляції майбутніх психологів як чинник їхнього професійного становлення. (Дис. ... канд. психол. наук)*. Київ.

Джагарян, В. Е., Синченко, Т. Ю. (2010) Специфика стилей мышления и стилей саморегуляции у аспирантов гуманитарного и технического профилей. *Инновационный потенциал субъектов образовательного пространства в условиях модернизации образования*, 634-639.

Корчакова, Н. В. Просоціальність як особистісна складова майбутньої професійної діяльності студентів-психологів *Наукові записки Нац. ун-ту «Острозька академія»*. Серія : Психологія і педагогіка. Острiг. 2014. Вип. 28. С. 84-94. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nznuoapp_2014_28_10

Киселевская, Н. А. (2005) *Стили саморегуляции учебной деятельности и их формирование у студентов вуза. (Дис. ... канд. психол. наук)*. Иркутск.

Моросанова, В. И. (1994). Диагностика индивидуально-стилевых особенностей саморегуляции в учебной деятельности студентов. *Вопросы психологии*, 4, 134-140.

Моросанова, В. И. (2004). *Опросник "Стиль саморегуляции поведения"*. Москва.

Моросанова, В. И. (2010). *Саморегуляция и индивидуальность человека*. Москва: Наука.

Наследов, А. Д. (2004) *Математические методы психологического исследования: анализ и интерпретация данных*. Санкт-Петербург: Речь.

Тетерук, С. П. (2006) *Формування механізмів саморегуляції студентів в іншомовному просторі. (Дис. ... канд. психол. наук)*. Київ.

Чайка, В. (2006). *Підготовка майбутнього вчителя до саморегуляції педагогічної діяльності*. Тернопіль: ТНПУ.

Шавиро, Г. (2014) Психологічні чинники саморегуляції поведінки студентської молоді в процесі соціалізації. *Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка*, 1, 86-90.

Шевченко, Н. Ф. (2010) Розвиток емоційно-вольової саморегуляції студентів в умовах вищого навчального закладу. *Педагогічні науки: теорія, історія інноваційні технології*, 1, 270-280.

Schunk, Dale H.; Ertmer, Peggy A., Boekaerts, Monique (Ed); Pintrich, Paul R. (Ed); Zeidner, Moshe (Ed). (2000). Self-regulation and academic learning: Self-efficacy enhancing interventions. Handbook of self-regulation. – San Diego, CA, US: Academic Press. – 783 p.

Schraw, G., Crippen, K.J. & Hartley, K. Res (2006). Promoting Self-Regulation in Science Education: Metacognition as Part of a Broader Perspective on Learning. Research in Science Education. Volume 36 (1-2). – P. 111-139.

Sun, J.C-H. & Rueda, R. (2012). Situational interest, computer selfefficacy and self-regulation: Their impact on student engagement in distance education. British Journal of Educational Technology. – Volume 43(2). – P. 191-204.

Zabrucky, K.M. (2008). Metacognition and learning. In N. Salkind (Ed.), Encyclopedia of Educational Psychology. – Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, Inc. – P. 673-676.

Zimmermann B. (2008). Investigating Self-Regulation and Motivation: Historical Background, Methodological Developments, and Future Prospects. American Educational Research Journal. – Volume 45 (1). – P. 166-183.

REFERENCES

Byuyul, A. & Tsyofel, P. (2002) *SPSS: iskusstvo obrabotki informatsii: analiz statisticheskih dannyih i vosstanovlenie skryityih zakonomernostey [SPSS: the art of information processing: analyzing statistical data and recovering hidden patterns]*. Sankt-Peterburg: OOO "DiaSoftYuG".

Hryntsiv, M. V. (2016) *Osoblyvosti samorehuliatsii maibutnikh psykholohiv yak chynnyk yikhnoho profesiinoho stanovlennia. (Dys. ... kand. psykhol. nauk). [Features of self-regulation of future psychologists as a factor in their professional formation. (Dis. ... Cand. Psychol. Sciences)]*. Kyiv.

Dzhagaryan, V. E., Sinchenko, T. YU. (2010) Specifika stilej myshleniya i stilej samoregulyacii u aspirantov gumanitaronogo i tekhnicheskogo profilej. [Specificity of the style of thinking and styles of self-regulation in graduate students of humanitarian and technical profiles]. *Innovacionnyj potencial sub"ektov obrazovatel'nogo prostranstva v usloviyah modernizacii obrazovaniya. [Innovative potential of subjects of educational space in the context of the modernization of education]*. 634-639.

Kiselevskaya, N. A. (2005) *Stili samoregulyacii uchebnoj deyatel'nosti i ih formirovanie u studentov vuza. (Dis. ... kand. psihol. nauk). [Styles of self-regulation of educational activities and their formation among students of the university. (Dis. ... Cand. Psychol. Sciences)]*. Irkutsk.

Korchakova, N. V. Prosotsialnist yak osobystisna skladova maibutnoi profesiinoi diialnosti studentiv-psykholohiv [Prosociality as a personal component of professional activity of future psychologists] Naukovi zapysky Nats. un-tu «Ostrozka akademiia». Seriia : Psykholohiia i pedahohika. Ostrih. 2014. Vyp. 28. S. 84-94. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nznuoapp_2014_28_10

Morosanova, V. I. (1994). Diagnostika individualno-stilevyih osobennostey samoregulyatsii v uchebnoy deyatelnosti studentov [Diagnostics of individual-style features of self-regulation in the educational activities of students]. *Voprosyi psihologii*, 4, 134-140.

Morosanova, V. I. (2004). *Oprosnik "Stil samoregulyatsii povedeniya" [Questionnaire "Style of self-regulation of behavior"]*. Moskva.

Morosanova, V. I. (2010). *Samoregulyatsiya i individualnost cheloveka [Self-regulation and individuality*. Moskva: Nauka.

Nasledov, A. D. (2004). *Matematicheskie metodyi psihologicheskogo issledovaniya: analiz i interpretatsiya dannyih [Mathematical methods of psychological research: data analysis and interpretation]*. Sankt-Peterburg: Rech.

Teteruk, S. P. (2006) *Formuvannia mekhanizmiv samorehuliatsii studentiv v inshomovnomu prostori. (Dys. ... kand. psykhol. nauk). [Formation of mechanisms of self-regulation of students in the foreign language space. (Dis. ... Cand. Psychol. Sciences)]*. Kyiv.

Chayka, V. (2006). *Pidgotovka maybutnyogo vchitelya do samoregulyatsiyi pedagogichnoyi diyalnosti [Preparation of the future teacher for self-regulation of pedagogical activity]*. Ternopil: TNPY.

Shavyro, H. (2014) Psykholohichni chynnyky samorehuliatsii povedinky studentskoi molodi v protsesi sotsializatsii. [Psychological factors of self-regulation of the behavior of student youth in the process of socialization]. *Visnyk Kyivskoho natsionalnoho universytetu imeni Tarasa Shevchenka [Bulletin of Kyiv National Taras Shevchenko University]*, 1, 86-90.

Shevchenko, N. F. (2010) Rozvytok emotsiino-volovoi samorehuliatsii studentiv v umovakh vyshchoho navchalnoho zakladu. [Development of emotional-volitional self-regulation of students in a higher educational institution]. *Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia innovatsiini tekhnolohii [Pedagogical sciences: Theory, History Innovative Technologies]*, 1, 270-280.

Schunk, Dale H.; Ertmer, Peggy A., Boekaerts, Monique (Ed); Pintrich, Paul R. (Ed); Zeidner, Moshe (Ed). (2000). Self-regulation and academic learning: Self-efficacy enhancing interventions. Handbook of self-regulation. – San Diego, CA, US: Academic Press. – 783 p.

Schraw, G., Crippen, K.J. & Hartley, K. Res (2006). Promoting Self-Regulation in Science Education: Metacognition as Part of a Broader Perspective on Learning. Research in Science Education. Volume 36 (1-2). – P. 111-139.

Sun, J.C-H. & Rueda, R. (2012). Situational interest, computer selfefficacy and self-regulation: Their impact on student engagement in distance education. British Journal of Educational Technology. – Volume 43(2). – P. 191-204.

Zabrucky, K.M. (2008). Metacognition and learning. In N. Salkind (Ed.), Encyclopedia of Educational Psychology. – Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, Inc. – P. 673-676.

Zimmermann B. (2008). Investigating Self-Regulation and Motivation: Historical Background, Methodological Developments, and Future Prospects. American Educational Research Journal. – Volume 45 (1). – P. 166-183.

STYLISTIC FEATURES OF SELF-REGULATION OF BEHAVIOR OF FUTURE SPECIALISTS-PSYCHOLOGISTS

Oleh Rudiuk
Candidate of Psychological Science,
assistant professor of the department of
general psychology and psychological diagnostics
Rivne State University of Humanities
https://orcid.org/0000-0003-0200-1982.

DOI https://doi.org/10.35619/praprv.v1i16.221

Abstract. *The article deals with the results of research of the stylistic features of self-regulation of behavior of future specialists-psychologists at different stages of their training. The results of the study reveal that the nature of development of basic regulatory processes (goals planning, significant conditions modeling, actions programming, evaluation and correction of results) and regulatory individual properties (flexibility and independence) of future psychologists has its own specific features at different stages of their educational and professional training.*

In comparison with the first-year psychology students, psychology students of the fourth year show significantly higher degree of development of basic regulatory processes and regulatory individual properties. That is: general level of self-regulation as the ability to conscious self-regulation of arbitrary activity; flexibility as the ability to restructure and correct the system of self-regulation when external and internal conditions change; evaluation and correction of results as the ability to adequately and autonomously evaluate themselves and the results of their activities and behavior, as well as the stability of subjective criteria for evaluating the success of achieving results; modeling of significant conditions as a degree of development of ideas about the system of external and internally significant conditions for achieving the goals, their awareness, detail, adequacy; independence as a degree of development of regulatory autonomy; programming of actions as a degree of conscious construction of ways and sequences of own actions for achievement of the set purposes; planning the goals of activity as a degree of development of goal-setting mechanisms in terms of awareness and autonomy of the process of setting goals for activity, their effectiveness, realism, detail and stability.

Key words: *self-regulation, regulatory processes, regulatory individual characteristics, components of self-regulation of behavior, psychology students, professional training.*

Стаття надійшла до редакції 13.03.2021 р.

УДК 159.937.522

Северин Алексей
кандидат психологических наук, доцент,
доцент кафедры психологии
Брестского государственного университета
имени А. С. Пушкина
https://orcid.org/0000-0001-7018-8529.

DOI https://doi.org/10.35619/praprv.v1i16.219

ПЕРЦЕПТИВНЫЕ ДЕЙСТВИЯ ПОДРОСТКОВ С ПРЕДМЕТАМИ ВАРИАТИВНОЙ ФОРМЫ И ИГРОВАЯ ЗАВИСИМОСТЬ

Аннотация. *В статье анализируется проблема тактильного восприятия предметов с вариативной формой. Рассмотрены два теоретических подхода к исследованию восприятия упругости. Автором установлено, что при блокировке зрительного тактильного звена модели перцептивного действия с предметом вариативной формы нарушается работа механизма перцептивного действия, значительно снижается точность перцептивных действий подростков-геймеров с предметом вариативной формы. В связи с этим становится важным в теоретическом и прикладном планах изучение зрительного, тактильного восприятия предметов вариативной формы подростками. Именно в подростковом возрасте в связи с его противоречивостью и переходным характером протекания, а также в виду неблагоприятных обстоятельств (например, появлению у них компьютерной игровой зависимости) данный навык может деформироваться. Поэтому становится важным изучение того, как именно подростки воспринимают предметы вариативной формы. На основе этого сложного вида восприятия у них происходит становление других психических процессов (памяти, мышления). Перцептивные действия выступают для подростков как условие и предпосылка успешности их общественной социализации, подготовки к выбору будущей профессии.*

Результаты исследования показали, что при блокировке и разблокировке разных звеньев (глаза, руки, рассогласования) работа перцептивного действия с предметом вариативной формы и точность шкалы упругости у обычных подростков существенно отличается от подростков- геймеров. У геймеров заметно снижается точность перцептивных действий и в большей степени деформируется восприятие предметов вариативной формы.

Ключевые слова: *модель перцептивного действия, восприятие, предметы с вариативной формой, подростки, подростки-геймеры, упругость.*

Постановка проблемы. Проблема изучения перцептивных действий человека при восприятии предметов разной формы является одной из актуальных проблем общей психологии. Изучение перцептивных действий является приоритетным и перспективным направлением в психологической науке. В научной литературе имеется много работ, посвященных изучению различных аспектов перцептивных действий. Под перцептивным действием в психологии принято понимать «основные структурные единицы процесса восприятия у человека», это операции, направленные на анализ, получение и уточнение сенсорной информации при восприятии предметов. Понятие перцептивного действия отражает парадигму активности субъекта при восприятии объекта, выделении его как предмета из фона. Изучение перцептивных действий проводилось рядом исследователей в разных контекстах: при изучении психического образа, хода его формирования, регуляции когнитивного поведения, изучении зрительного восприятия, взаимосвязи движений глаза и руки (Запорожец, 1986; Морина, 2002).

Анализ исследований проблемы. При всем многообразии исследований

перцептивных действий в научной литературе не нашли достаточного отражения теоретические и экспериментальные данные по изучению перцептивных действий при восприятии предметов вариативной формы. Результаты исследований представлены только в единичных работах (Лосик, 2008; Морина, 2002; Пиаже, 2004). Согласно ученым (Морина, 2002; Пиаже, 2004), перцептивные действия с предметами с вариативной формой имеют свою специфику. При изучении вариативности таких предметов формируется особый навык восприятия. Степень вариативности ряда предметов (листья дерева, батон хлеба, тело человека, пружина и т.п.) воспринимающему их каждый раз приходиться узнавать заново, используя зрительное восприятие и моторное воздействие рукой. Поэтому такой специфический навык человеку приходится регулярно подкреплять. Поддержание или восстановление навыка воспринимать предметы вариативной формы необходимо для подготовки учащейся молодежи к будущей профессии, которая связана с применением перцептивных действий (повар, парикмахер, швея, врач и др.). Это важно для образования моторных навыков, для формирования зрительно-моторных координаций при восприятии предметов и явлений окружающего мира.

Сегодня научно-технический прогресс не снижает значимости в деятельности человека перцептивных действий, а раскрывает новые грани их функционирования. К работникам возрастают требования совершать быстро и точно перцептивные действия, уметь воспринимать в условиях невесомости, информационной перегрузки, совершать коррекцию дефектов анализаторов (зрительного, тактильного), осуществлять профилактику сенсорно-перцептивной депривации. При подготовке подростков к трудовой деятельности в современных условиях требуется развитие и оптимизация перцептивных действий с предметами вариативной формы. Постоянно появляются новые профессии, которые требуют от человека распознавания зрительных образов и их интерпретации, создания новых визуальных образов и новых тактильных форм (Лосик, 2008; Северин, 2013; 2014).

Исследование навыка восприятия предмета с вариативной формой может быть проведено по двум разным теориям восприятия. Они сложились на основе двух разных методологических направлений и гипотез (Гибсон, 1988). Первое направление рассматривает восприятие через призму «дополнения», то есть формирование навыка восприятия связывается с постепенным обогащением образа воспринимаемого объекта и его видоизменением, добавлением к слабым представлениям и более четких представлений и др. Согласно второму направлению, восприятие трактуется как «дифференциация», то есть восприятие становится более дифференцированным и структурированным, происходит выделение новых переменных, новых признаков, интегративных шкал для различения предметов и др. Мы придерживаемся второй точки зрения. В теории перцептивных действий Запорожца не рассматривался случай нанесения перцептивного действия на предмет с целью сукцессивного сканирования нестабильности разных участков его формы. Мы установили, что механизм такого перцептивного действия не сводим к тактильным, проприоцептивным или зрительным перцептивным действиям руки или глаза. Этот вид перцептивных действий служит по цели ни для обнаружения ни различения, ни идентификации, ни опознания. А служит для формирования признаковой шкалы. Этот вид перцептивных действий нельзя соотносить с целью более точного отражения в психике предмета действительности, а следует соотносить с завуалированной целью воспринимающей системы человека – искривлять физику предметов, кодируя не в образах предметов, а выбором шкал – функцию отражаемого предмета и цель действия с ним в практической деятельности.

Исследования, проведенные Лосиком (2008), показывают, что существует отдельный вид перцептивных действий, который отвечает за информацию о вариативности формы предмета. Он отмечает, что «*предметы с вариативной формой* – это особый класс предметов, которым присуща вариативность формы: мягкость, упругость, пластичность (например, тело человека, мяч, пружина, ветка дерева и др.). От усилия мышц руки человека при перцептивных воздействиях на него они меняют свою форму в зрительно заметной человеку степени. При этом изменение формы такого объекта идет в масштабах, не разрушающих объект и его функциональное предназначение».

Перцептивные действия с предметами, обладающими вариативной формой, имеют специфику. Так, выяснено (Лосик, 2008; Северин, 2014), что при восприятии предметов с вариативной формой важную роль играет зрительный и тактильный анализаторы, точнее их совместная координированная работа. При этом участие зрения в координации работы с рукой является определяющим. Зрение «подмечает» те изменения формы предмета, которые происходят после совершения рукой перцептивного воздействия на предмет, а затем корректирует последующие действия с ним.

Результаты исследований Блинниковой (2003) подтверждают, что «зрение имеет решающее значение для интеграции в единую систему сенсорной и моторной сферы, а также оказывает значительное влияние на развитие регуляторных механизмов». Схожее мнение высказывает Лосик (2008), что зрение участвует в восприятии вариативности формы предмета. Именно зрительный анализатор в синхронности с перцептивными движениями руки, помогают запоминать вариативность.

Согласно ученым (Лосик, 2008; Северин, 2013), существует специальный механизм перцептивного действия «Глазорука», который используется при изучении предметов с вариативной формой. Данный механизм представляет собой скоординированную работу движений глаза и руки при оценке различий между предметами с вариативной формой. Благодаря такой координации обнаруживается дополнительная информация для сравнения статики и динамики формы предметов и более точно оцениваются эти различия по шкале упругости. Показатели по данной шкале дают дополнительную информацию о степени изменяемости или вариативности предмета. Однако при изучении предметов с жесткой или инвариантной формой (таких как кирпич, камень, ламинат, стол и пр.) измерение упругости может быть затруднено в виду того, что предметы в достаточно небольшой степени отличаются по степени упругости (например, камень). Было выяснено, что имеется различие при восприятии предметов вариативной формы по критериям: размер, форма, упругость ($F_{эмп}$ = 49,7 при $p \leq 0,05$). Для вариативных предметов – наиболее представлена шкала упругости, формирующаяся именно для оценки предметов с вариативной формой. При этом точность шкалы упругости может быть определена путем построения нескольких шкал и сопоставления максимально похожей шкалы со шкалой упругости с учетом ранга девяти предметов (стимулов) по признаку упругости, оценки степени совпадения субъективной оценки и объективных показателей упругости. Чем больше была степень такого совпадения, тем точнее у него шкала упругости.

Поэтому, мы считали, экспериментально исследовать интересующий нас навык восприятия неправомерно методом оценки успешности работы целого образа предмета. Ибо в восприятии образа замешиваются как категориальные, так и аналоговые признаки, представленные в образе. По нашему определению, вариативной является форма предмета в таких границах, при которой функциональное значение предмета остается сохранным. Он не разрушается от сильной вариации, не меняет свою категорию как предмет. Поэтому при такой умеренной вариативности формы несходство одного предмета с другим, одного образа с другим будет строиться как на категориальных признаках их отличий (их словесное название, смысловое предназначение для человека), так и на аналоговых признаках (размер, цвет, вес, температура, текстура поверхности). Чтобы исследовать, тем не менее вопрос что за сугубо аналоговые свойства предмета, отражающие их вариативность формы, хранятся в его образе, было решено избрать методики не абсолютных, а относительных оценок состояния образа предмета. Подобные два метода известны в психофизике. Абсолютные пороги ощущений изучаются по отдельным методикам, а дифференциальные пороги отдельно по другим. Аналогично одной из таких методик для исследования не самого образа, а признаковых его шкал, может быть методика оценки субъективного несходства двух образов. Но существуют методики абсолютной оценки образа, например, путем его узнавания.

Цель статьи: определить характер влияния присутствия звена модели перцептивного действия на точность перцептивных действий подростков (обычных и геймеров) при восприятии предметов вариативной формы.

Изложение основного материала исследования. *Испытуемые:* В исследовании приняли участие подростки: «обычные» и подростки с риском приобретения игровой зависимости (далее именуемые как «геймеры»).

Методика: При проведении эксперимента испытуемый субъективно оценивал различие предъявляемых ему пар предметов (метод попарного сравнения).

Материалы и оборудование. В качестве стимулов предъявлялись предметы вариативной формы (9 предметов).

Перед экспериментом испытуемому предъявлялись предметы для ознакомления. Затем испытуемому предлагалось оценить сходство предъявляемых пар предметов по шкале от 0 до 10 (0 или 0% – нет подобия, 10 или 100% – максимальное сходство).

Эксперимент проводился в г. Бресте. Каждая из групп состояла из 80 подростков в возрасте 13–15 лет. Состав групп выравнивался между собой по полу. Все учасники – праворукие. С каждым испытуемым эксперимент проводился индивидуально в лабораторных условиях в виде серии предъявлений ему пар предметов. Для каждой группы испытуемых по-разному блокировалось определенное звено механизма перцептивного действия (зрительный контроль, автономность моторики руки, координация внимания). В *первой группе испытуемых* различение и оценивание предметов происходило в условиях блокировки звена зрительного контроля – не разрешалось наносить на предмет воздействия рукой (А); *во второй группе* – блокировке подвергалось звено моторики руки, и испытуемому завязывали глаза, не разрешалось контролировать воздействие руки (В). *В третьей группе* визуализация предмета и движений руки испытуемого осуществлялась с временной задержкой посредством компьютера. Оценка несходства предметов испытуемый производил при помощи воздействия на них своей рукой и тактильного анализатора, но зрительная оценка трансформаций предмета от руки осуществлялась не наяву, а через экран монитора (С). Дополнительно для этого опыта было создано экспериментальное устройство для видеозаписи движений рук подростка при ощупывании предметов и подачи в on-line режиме, но с временной задержкой в 100 мс. этой видеозаписи испытуемому через дисплей компьютера. При проведении *четвертого* опыта четвертой группой испытуемых никакая блокировка звеньев не применялась, различение предметов происходило посредством полноценной координации звеньев работы руки и зрительного внимания при помощи тактильного и зрительного анализаторов с участием четвертой группы испытуемых (D).

Таким образом, в первом опыте у испытуемых оказывался задействованным только зрительный анализатор, во втором опыте – только тактильный, в третьем была задействована совместная работа двух анализаторов (зрительного и тактильного), но с неестественным искаженным на 30° направлением взора на предмет и с временной задержкой в 100 мс зрительного восприятия результата воздействия рукой. В четвертом опыте полностью работал весь механизм, все три звена, не только рука, но и зрение начинало анализировать вариативность формы. Предполагалось, что точность шкалы упругости у испытуемого будет низкой в первых трех опытах и значительно возрастать только в четвертом опыте, только когда зрение и рука участвуют в восприятии вариативности формы. Предполагалось, что также скоординированная работа двух анализаторов, благодаря одновременным движениям глаз и руки, согласно нашей модели, позволяет испытуемому обнаружить больше информации для сравнения предметов и оценки различий между ними.

Точность оценки высчитывалась посредством деления субъективной оценки испытуемого на объективное значение различий предъявленной пары стимулов. При этом результат такого деления при максимальном совпадении оценки испытуемого и объективного значения стимула равнялся 1. Соответственно, чем менее 1 получался результат, тем и ниже была точность оценок различий предметов вариативной формы у испытуемого. Для обработки и анализа данных использовался дисперсионный анализ.

Результаты: Для предварительного обследования и выделения данных двух групп была проведена диагностика уровня компьютерной зависимости подростков с применением методики «Способ скрининговой диагностики компьютерной зависимости» (Больбот, 2006; Юрьева, 2006), также проводились беседы с родителями, работниками компьютерных

салонов, одноклассниками, самими подростками. Группу «обычные» составили подростки, у которых нет деформации звеньев модели (зрительного, тактильного и др.); а группу «геймеры» – подростки, которые посещают компьютерные салоны и там играют в компьютерные игры, у которых за счет постоянного сидения за клавиатурой и клацанья компьютерной мышью сильно выражена деформация звеньев разработанной нами модели, в ряде исследований ученые их называют «безрукими» (Бабаева, 1998; Войскунский, 1998; Лосик, 2008).

Результаты проведенной нами диагностики показали, что у 70 % подростков – геймеров имеется компьютерная зависимость, а 30 % из них входят в группу «риска» ее приобретения. Обычные подростки имеют легкую увлеченность компьютером (25 %), в группу «риска» входят 5 % подростков, отсутствие зависимости выявлено у 70 % опрошенных подростков. Вышеприведенный вывод подтвердили и результаты дисперсионного анализа, что имеются существенные отличия двух групп обычных подростков и подростков-геймеров по наличию компьютерной зависимости ($F = 278,13$ при $p \leq 0,000001$). У геймеров сильная выраженность компьютерной зависимости, а у обычных подростков небольшая увлеченность как одна из начальных стадий компьютерной зависимости.

При проведении данной серии опытов из 4 экспериментов проверялась гипотеза: *при блокировке и разблокировке разных звеньев (глаза, руки, рассогласования) работа перцептивного действия с предметом вариативной формы и точность шкалы упругости у обычных подростков будет существенно отличаться от подростков-геймеров.*

В данной второй серии также проводилось четыре опыта. Полученные в первом опыте (блокировка глаза) результаты показали, что такое предсказание подтвердилось. Для подтверждения полученных результатов о различии показателей точности шкалы упругости у подростков применялся дисперсионный анализ. Установлено, что средние групп не представляют одной и той же генеральной совокупности или что точность шкалы у обычных и геймеров различается ($F_{кр} < F_{эмп}$ или $3,4 < 25,3$ при $p \leq 0,05$). Для дополнительной проверки различия между средними значениями всех групп использовался апостериорный критерий Тьюки. Так как $HSD = 0,28$ оказался меньше, чем разница между средними значениями группы подростков и средними значениями группы подростков (геймеры), то перцептивные действия подростков имеют значимые различия.

Полученные во втором опыте (блокировка руки) результаты свидетельствуют о том, что предсказательная сила модели перцептивного действия подтвердилась. Установлено, что средние групп не представляют одной и той же генеральной совокупности или что точность шкалы у обычных и геймеров различается ($F_{кр} < F_{эмп}$ или $3,4 < 200,9$ при $p \leq 0,05$). Для дополнительной проверки различия между средними значениями всех групп использовался апостериорный критерий Тьюки. Так как $HSD = 0,21$ оказался меньше, чем разница между средними значениями групп подростков.

При разладе механизма (третий опыт) изменяется его работа. Установлено, что средние групп не представляют одной и той же генеральной совокупности или что точность шкалы у обычных и геймеров различается ($F_{кр} < F_{эмп}$ или $3,4 < 23,9$ при $p \leq 0,05$). Для дополнительной проверки различия между средними значениями всех групп использовался апостериорный критерий Тьюки. Так как $HSD = 0,21$ оказался меньше, чем разница между средними значениями групп подростков.

В условиях разблокировки (четвертый опыт) существенно меняется точность шкалы упругости у подростков ($F_{кр} < F_{эмп}$ или $3,4 < 34,2$ при $p \leq 0,05$). Кроме того, $HSD = 0,76$ оказался меньше, чем разница между средними значениями групп подростков (обычные и геймеры).

Выводы и перспективы дальнейших исследований. Блокировка и разблокировка разных звеньев модели у обычных подростков и подростков-геймеров по-разному влияет на работу перцептивного действия с предметом вариативной формы. При этом в условиях блокировки и разблокировки его работа менее деформируется у обычных подростков и значительно деформируется у геймеров.

Работа перцептивного действия значительно деформируется при разладе всего механизма, рассогласовании его работы, менее значительно при блокировке отдельного того или иного одного звена. Точность шкалы упругости при оценке вариативности предметов у подростков существенно отличается при блокировке от точности в отсутствие блокировки перцептивного действия. В условиях риска приобретения игровой (компьютерной) зависимости значительно нарушается безопасность личности, так как ухудшается восприятие объектов вариативной формы, координация зрительно-тактильных перцепций у подростков-геймеров.

Перспектива дальнейших исследований может заключаться в разработке коррекционно-развивающей программы по развитию перцептивных действий подростков-геймеров и коррекции (снижения) у них уровня компьютерной игровой зависимости.

СПИСОК ССЫЛОК

Бабаева, Ю. Д., & Войскунский, А. Е. (1998). Психологические последствия информатизации. *Психологический журнал*, 1, 89-100.

Блинникова, И. В. (2003). *Роль зрительного опыта в развитии психических функций*. Москва: ИП РАН.

Гибсон, Дж. (1988). *Экологический подход к зрительному восприятию.* Москва: Прогресс.

Запорожец, А. В. (1986). *Избранные психологические труды*. Москва: Педагогика.

Лосик, Г. В. (2008). *Перцептивные действия человека. Кибернетический аспект*. Минск: ОИПИ НАН Беларуси.

Морина, Н. Л. (2002). Восприятие упругости и медицинская диагностика. *Психологическая наука и образование, 4, 70-87.*

Пиаже, Ж. (2004). *Генетическая эпистемология.* Санкт-Петербург: Питер.

Северин, А. В. (2013). Модель перцептивного действия при восприятии предметов вариативной формы. *Весці БДПУ, 1, 168-177.*

Юрьева, Л. Н., & Больбот, Т. Ю. (2006). *Компьютерная зависимость: формирование и диагностика, коррекция и профилактика*. Днепропетровск: Пороги.

Severin, A. (2014). The perceptual actions teenagers when blocking them visual and motor links perceptual mechanism of action. *International scientific professional periodical journal «THE UNITY OF SCIENCE», 121-123.* Vienna, Austria.

REFERENCES

Babayeva, Yu. D., & Voyskunskiy, A. E. (1998). Psikhologicheskiye posledstviya informatizatsii. *Psikhologicheskiy zhurnal [Psychological consequences of informatization. Psychological Journal], 1, 89-100.* [in Russian].

Blinnikova, I. V. (2003). *Rol zritelnogo opyta v razvitii psikhicheskikh funktsiy [The role of visual experience in the development of mental functions]*. Moscow: IP RAN. [in Russian].

Gibson, Dzh. (1988). *Ekologicheskiy podkhod k zritelnomu vospriyatiyu [Ecological approach to visual perception]*. Moscow: Progress. [in Russian].

Zaporozhets, A. V. (1986). *Izbrannyye psikhologicheskiye trudy [Selected psychological works: in 2 vols]*. Moscow: Pedagogika. [in Russian].

Losik, G. V. (2008). *Pertseptivnyye deystviya cheloveka. Kiberneticheskiy aspekt [Human perceptual actions. The cybernetic aspect]*. *Minsk*: OIPI NAN Belarusi. [in Russian].

Morina, N. L. (2002). Vospriyatiye uprugosti i meditsinskaya diagnostika. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovaniye [Perception of elasticity and medical diagnostics. Psychological science and education], 4, 70-87.* [in Russian].

Piazhe, Zh. (2004). *Geneticheskaya epistemologiya [Genetic epistemology]*. Sant-Peterburg: Piter. [in Russian].

Severin, A. V. (2013). Model pertseptivnogo deystviya pri vospriyatii predmetov variativnoy formy [A model of perceptual action in the perception of objects of variable shape]. *Vesci BSPU*, 1, 168-177. [in Russian].

Yuryeva, L. N., & Bolbot, T. Yu. (2006). *Kompyuternaya zavisimost: formirovaniye i diagnostika. korrektsiya i profilaktika [Computer addiction: formation and diagnosis, correction and prevention]*. Dnepropetrovsk: Porogi. [in Russian].

Severin, A. (2014). The perceptual actions teenagers when blocking them visual and motor links perceptual mechanism of action. *International scientific professional periodical journal «THE UNITY OF SCIENCE», September*, 121-123. Vienna, Austria.

TEENAGERS' PERCEPTION ACTIVITIES WITH THE VARIABLE FORM OBJECTS AND A RISK OF ACQUISITION OF GAMING ADDICTION

Aleksei Severin
Candidate of psychological sciences,
associate Professor at the Department of Psychology,
Brest State University named after A.S. Pushkin
https://orcid.org/ 0000-0001-7018-8529.

DOI https://doi.org/10.35619/praprv.v1i16.219

Abstract. *The article analyzes the problem of tactile perception of objects with variable form. We considered two theoretical approaches to study the perception of elasticity. The author ascertain that work of the mechanism of perceptual actions «Eyeshands» is disrupted then when visual tactile link of the model perceptual actions of the objects with variable form is locked. Also exactness of perceptual actions of teenagers-gamers of the objects with variable form is decreased appreciably. In this regard, it becomes important in the theoretical and applied plans to study the visual and tactile perception of objects of variable shape by adolescents. It is in adolescence, due to its inconsistency and the transitional nature of the course, as well as in view of unfavorable circumstances (for example, the appearance of a computer game addiction), this skill can be deformed. Therefore, it becomes important to study how exactly teenagers perceive objects of variable form. On the basis of this complex type of perception, they develop other mental processes (memory, thinking). Perceptual actions act for adolescents as a condition and prerequisite for the success of their socialization, preparation for the choice of a future profession.*

The results of the study showed that when locking and unlocking different links (eyes, hands, misalignments), the work of the perceptual action with the object of variable shape and the accuracy of the elasticity scale in ordinary adolescents significantly differs from adolescent gamers. In gamers, the accuracy of perceptual actions is noticeably reduced and the perception of objects of variable shape is more deformed.

Key words: *model of perceptual actions, the objects with variable form, perception, teenagers, teen-gamers, elasticity.*

Стаття надійшла до редакції 07.04.2021 р

УДК 159.923.33

Хомич Іванна
викладач кафедри вікової та педагогічної психології
Рівненського державного гуманітарного університету
https://orcid.org/0000-0001-8930-6572

DOI https://doi.org/10.35619/praprv.v1i16.230

КОНЦЕПТУАЛЬНІ ПІДХОДИ ДО ВИВЧЕННЯ ПРОБЛЕМИ НОРМАТИВНОСТІ У ПСИХОЛОГІЧНІЙ НАУЦІ

Анотація. *У положеннях наукової статті автор аналізує концептуальні підходи до вивчення проблеми нормативності у вітчизняній і зарубіжній психологічній науці та рівень дослідженості вказаної проблеми, зокрема, в аспекті психологічного аналізу нормативної поведінки особистості. Автор також здійснює уточнення та подальшу конкретизацію понятійного апарату дослідження, який включає дефініції базових категорій та понять роботи. В рамках статті здійснено аналіз характеру конгруентних зв'язків між нормативністю та нормою. В якості сутнісних атрибутивних характеристик норми, змістовно релевантних предмету дослідження – нормативній поведінці, автор виокремлює: об'єктивність норми, тобто незалежність її від індивідуальної свідомості; низький ступінь усвідомлення; здатність здійснювати регулюючий вплив на поведінку; здатність організовувати поведінку в певному напрямку, тобто виступати в якості формуючого орієнтиру дії; властивість прогнозувати кінцевий результат дій.*

Ключові слова: *норма, нормативність, нормативна поведінка, соціальна взаємодія, соціальні норми.*

Постановка проблеми. Кардинальні соціоструктурні перетворення, які за роки реформ відбулися у багатьох сферах життя нашої держави, закономірно призвели до появи системної кризи українського суспільства. Ставши імперативом сьогодення, вона генерує нову для українців реальність – нормативний і правовий нігілізм, деформацію соціально-нормативних відносин, порушення нормативної узгодженості індивідуального і суспільного життя. Тому закономірним є зростання інтересу до питань, які пов'язані з гармонізацією системи нормативних відносин у суспільстві. Важливим у цьому контексті напрямом науково-психологічних досліджень є вивчення нормативної поведінки особистості – особливої форми її індивідуальної активності, спрямованої на засвоєння змісту соціальних норм та їх відтворення у формі суспільно прийнятих нормативних зразків поведінки.

Аналіз останніх досліджень. Метою нашого дослідження є визначення концептуальних рамок розробки проблеми нормативності, зокрема, в аспекті психологічного аналізу нормативної поведінки особистості. Щодо завдань дослідження, то здійснимо уточнення та подальшу конкретизацію понятійного апарату, який включатиме дефініції базових категорій та понять нашої роботи. Традиційно наукова рефлексія проблеми нормативності здійснюється в рамках кількох дослідницьких підходів, кожен з яких використовує відповідний понятійний апарат, роблячи акцент лише на конкретному аспекті її вивчення. Якщо прослідкувати «еволюцію» поглядів на становлення проблеми нормативності у просторі її наукового аналізу, то стає очевидним, що він здійснювався багатьма дослідниками в рамках двох основних напрямків, для яких точкою відліку у розумінні та інтерпретації сутнісної природи нормативності виступає категорія «норми» (Пащенко, 2012).

Перший напрямок представлений в ранніх роботах культурологів, філософів, соціологів, педагогів та психологів (Бобнєва, 1978; Плахов, 2002) і пов'язаний здебільшого з аналізом загальних питань, зокрема, із загальним розумінням *норми* та її ролі у процесі регулювання соціальної взаємодії. Другий напрямок, який представлений сучасними роботами, у своїй більшості виконаними у ключі соціально-психологічного та психолого-

педагогічного аналізу (Корчакава, 2016; Пащенко, 2012; Лукашева, 2009), пов'язаний з розумінням *норми* та її ролі у процесі регулювання конкретних ситуацій соціальної взаємодії. Тому з метою подальшої конкретизації теоретичного концепту, що складає сутність концептуальних основ нашого дослідження, здійснимо більш розлогий аналіз характеру конгруентних зв'язків між *нормативністю* та *нормою*.

Спроби визначити дефініцію та конкретизувати змістові характеристики *нормативності* здійснювались як у вітчизняній, так і в зарубіжній літературі (Бобнєва, 1978; Леонгард, 1981; Ліпатов, 1996; Лисун, 2006; Лукашева, 2009, Маслоу, 2007; Пащенко, 2012). На підставі наявного в сучасній літературі базису уявлень про психологічну сутність *нормативності* приходимо до висновку, що дефінітивний статус даного поняття не є в повній мірі визначеним. Це викликає плутанину при спробах його змістової операціоналізації у площині вирішення не стільки методологічних, скільки теоретико-прикладних задач. І хоча досвід використання поняття «нормативність» на сьогодні є доволі репрезентативним (Ліпатов, 1996; Лисун, 2006; Лукашева, 2009; Пащенко, 2012), проте все ще відсутнє інтегроване розуміння його сутнісного змісту. З одного боку, *нормативність* розуміють як форму соціального розвитку та об'єктивно необхідних способів суспільної взаємодії (Ліпатов, 1996; Лукашева, 2009), що в певній мірі дозволяє розглядати її як абстрактну категорію, а з іншого боку, – як прояв поведінкової активності, або сукупність актів дії, які відповідають абстрактно сформульованим суспільним правилам, що з очевидністю надає їй вже конкретного змісту (Пащенко, 2012). Такий дуалізм теоретичних уявлень щодо змісту *нормативності* є на сьогодні ще до кінця не вирішеним.

У дисертаційному дослідженні нормативності правових явищ Ліпатов обґрунтовує позицію, що *нормативність* виступає не тільки в якості форми буття соціальних інтересів, але і як процес формування і виділення цих способів існування соціальної реальності. Відповідно, *нормативність* у автора операціоналізується як значуща форма соціального розвитку (Ліпатов, 1996). В інтерпретації Лукашевої, яка розглядає питання нормативно-ціннісного виміру людського буття, *нормативність* виступає формою об'єктивно необхідних зв'язків та способів соціальної взаємодії (Лукашева, 2009). Актуальною в контексті нашого дослідження є думка Заморської, для якої *нормативність* пов'язана зі здатністю здійснювати моделюючу дію для належної поведінки суб'єкта, виступаючи тим самим орієнтуючим і упорядковуючим її чинником (Заморська, 2011). Розвиваючи цю сентенцію, Ліпатов приходить до висновку, що якість нормативності можна визнати за широким спектром соціальних явищ, включаючи соціальні норми, суспільні відносини та свідомість, які можуть моделювати поведінку суб'єктів; тільки в цьому випадку нормативність об'єктивується у своїй вищій, найбільш абстрактній формі, а не в якості певного масштабу поведінки (Ліпатов, 1996). У ракурсі соціально-психологічної інтерпретації *нормативність* виступає в якості взаємообумовлених нормативних особистісних характеристик. Саме з цих позицій у своєму дисертаційному дослідженні Лисун доповнює традиційні рамки розуміння *нормативності*. Науковець описує даний термін як властивість свідомості, яка розвивається «за спіраллю» та операціоналізує його як сукупність взаємообумовлених нормативних якостей людини (воля, свобода, відповідальність), реалізація яких представляє собою органічний процес, спрямований на забезпечення цілісності її життя та діяльності. На думку автора, розвиток *нормативності* базується на принципі перманентних змін і підпорядковується організованим та цілеспрямованим механізмам передачі та засвоєння суспільного досвіду (Лисун, 2006).

Дещо відмінної позиції у розумінні сутнісного вияву *нормативності* притримується Пащенко, операціоналізуючи її в якості базової характеристики освоєння норми. Автор виходить з того, що норма об'єктивує свій характер у формі багаторівневої структури, кожний рівень якої (імпульсивний, польовий, рольовий, нормативний) відображає якість освоєння норми. Виділені ним нормативні рівні характеризують процес освоєння норми, детермінований необхідністю їх послідовного проходження. Кожний такий рівень характеризується своїми іманентними ознаками, здатність до виділення яких пов'язується з рівнем нормативного розвитку особистості. Фактично, позиція Пащенка у розумінні

сутнісного вияву та змісту *нормативності* є більш ніж переконливою, зважаючи на те, що викладені сентенції знайшли своє емпіричне підтвердження (Пащенко, 2012). Виходячи з цього, *нормативність* можна інтерпретувати як характеристику особистості, яка відображає як процес освоєння соціальної норми, так і якість засвоєння соціально-нормативних приписів та виступає необхідною умовою її існування в онтогенезі.

На підставі узагальнення результатів аналізу сучасного стану розробки проблеми нормативності в аспекті вивчення сутнісних характеристик розвитку нормативної поведінки особистості стало можливим стверджувати про очевидний дефіцит теоретичних та концептуальних засобів для її глибокого осмислення. З огляду на дискусійний характер розуміння змісту сутнісного вияву *нормативності*, вирішення означеної проблеми необхідно шукати у площині інтеграції наявних позицій психологів та представників суміжних дисциплін. В цьому випадку важливо розуміти, що об'єктивуючи сутнісний зміст *нормативності*, ми маємо розглядати його через призму суспільної, соціальної та особистісної взаємообумовленості. Іншими словами, *нормативність* слід розуміти як властивість суспільного, соціального та психологічного рівнів; як системну якість, яка з необхідністю виникає та об'єктивується у системі соціального контролю, компонентами якої виступають не тільки суспільство і групи, які генерують норми, не тільки самі норми, які регулюють відносини в даній системі, але й особистість, яка сприймає норми і реалізує їх у поведінці, а також здійснює зворотній вплив на групи і суспільство шляхом перетворення цих норм. Що в даному випадку не викликає застережень, так це розуміння того, що системоутворюючим компонентом такої системної якості як *нормативність* виступає *норма*.

Норма об'єктивно є точкою перетину багатьох суспільних, культурних, соціальних, психологічних процесів, тому її вивчення має міждисциплінарне значення. Проблема *норми* та нормативної поведінки вивчалась багатьма вітчизняними науковцями (Бобнєва, 1978; Пащенко, 2012; Плахов, 2002 та ін.), проте і до сьогодні в науці відсутнє інтегроване визначення *норми*. Слід відмітити, що вітчизняні та зарубіжні джерела фіксують високу контекстуальну поліваріантність терміну «норма», що дозволяє використовувати його у контексті опису широкого спектру її (*норми*) різновидів: *статистичної, біологічної, індивідуальної, поведінкової, культурної, психічної, психологічної, соціальної, правової, моральної, суспільної, групової, етнічної, духовно-релігійної, гендерної* та ін. При першому наближенні у нас виникають обґрунтовані сумніви з приводу можливості універсальної категоризації *норми*, оскільки кожний її різновид має свій спектр відтворення та у різних галузях знання має своє значення, що не може задовольняти широкий контекст її використання.

У своїй монографічній праці Тарасов відмічає, що у відношенні терміна «норма» існує два підходи щодо його розуміння. Для представників першого підходу *норма* виступає якістю, що має дві форми вияву – як природний стан деяких суб'єктів та як правило поведінки, пов'язане з волею людини, що виникає у процесі культурного розвитку і соціальної організації суспільства (Тарасов, 2001:123 та ін.). Для представників другого підходу *норма* об'єктивується як інституціолізована суспільством та інтерналізована індивідами основа соціального порядку (Плахов, 2002), яка освоюється в процесі їх соціалізації та забезпечуються механізмами соціального контролю. Також серед науковців поширеною є традиція розглядати *норму*, в одному випадку, як явище суб'єктивного характеру (суб'єктивний феномен), а в іншому – як феномен об'єктивного характеру (Тарасов, 2001; Плахов, 2002). Аналізуючи змістові аспекти використання поняття «норма», Плахов відмічає дві його передумови: перша – норма як одиниця вимірювання, яка «несе» кількісну характеристику пропорційності одиниць; друга – норма як специфічна соціальна якість, яка виділена з реальних процесів і зв'язків та існує не тільки в об'єктах реальності, а і в суспільній свідомості (Плахов, 2002; с. 6-9). Натомість, Маслоу критично ставиться до визначення *норми* як чогось середньостатистичного, ототожнюючи її з вищим ступенем досконалості, на яку тільки здатна людина (Маслоу, 2007). З позицій розуміння природи та функцій *норми* висловлюється Бобнєва. Аналізуючи суспільні відносини соціальної взаємодії, науковець вказує на об'єктивність норми, тобто незалежність від індивідуальної

свідомості, як надзвичайно важливу її якість при вивченні нормативної проблематики (Бобнєва, 1978, с. 47). На думку ученої, у найбільш загальному розумінні нормативна регуляція означає, що індивідові або групі в цілому приписується належна поведінка, її форма, той чи інший спосіб досягнення мети, реалізації намірів; «задається» належний характер відносин і взаємодії людей у суспільстві, а реальна поведінка людей і відносин членів суспільства та різних соціальних груп програмуються відповідно до цих норм (Бобнєва, 1978). Схоже розуміння *норми* зустрічаємо у Яковлєва, який вказує на те, що нормальним вважається все, що є природним і правильним. Разом з тим, уявлення про «правильне» в силу соціальних та історичних обставин є різними, умовними і відносними, відтак не може існувати єдиного його визначення. Науковець стверджує, що там, де позиції, установки та цінності особистості співпадають з позиціями, установками та цінностями оточуючого соціального середовища, слід говорити про існування «норми» у поведінці цієї особистості (Яковлєв, 1971). На підставі викладеного буде небезпідставним твердження про те, що норми, для того, щоб стати особистісними регуляторами поведінки людини, повинні трансформуватися в її особистісні структури, а останні – стати їхнім джерелом. Ми можемо погодитись з позицією вище згаданих науковців в тій частині, що *норма* не тільки оцінює та орієнтує подібно до ідей, ідеалів, а й спрямовує на досягнення певного результату, інтересу. Дійсно, вплив норм на особистість має спрямовуючий характер.

Аналізуючи зміст *норми,* Братусь зазначає, що «… більш поширеним залишається для багатьох психологів та психіатрів розуміння норми як, по-перше, чогось середнього, усталеного, того, що не виділяється з маси, і, по-друге – більш пристосованого, адаптованого до певного середовища» (Братусь, 1988). Для Леонгарда, який вивчав природу акцентуйованої особистості, *норма* виступає певним стандартом поведінки в діапазоні прийнятних відхилень в той або інший бік (Леонгард, 1981). У своїй праці автор обґрунтовує точку зору, що, не дивлячись на доволі широкий діапазон нормального, прийнятного і дозволеного у суспільстві, все ж таки існує чимало людей з вираженими акцентуйованими особистісними рисами (Леонгард, 1981; с. 17-18], що в деякій мірі розмиває критерії розуміння *норми* (нормального). Схожої позиції у розумінні сутнісного змісту *норми* притримувався також відомий вітчизняний психолог Виготський, стверджуючи, що у дійсності не існує ніякої норми, але зустрічається безмежна кількість різних відхилень від неї, і часто складно сказати, де відхилення переходить ту межу, за якою починається область ненормального. Для вченого *норма* є більше абстрактною категорією, аніж чіткою характеристикою розмежування нормального від ненормального (Виготський, 2008:; с. 329).

На переконання Запорожця (1990) та багатьох інших вітчизняних науковців, з *нормою* потрібно пов’язувати не статистично середню особистість, а таку, яка в найбільш яскравій формі втілює сутнісні людські якості та характеристики. Виходячи з такої логіки, нормальною можна вважати поведінку, яка відповідає соціально прийнятим моральним нормам. І хоча дискусійною для нас являється теза згаданих вище дослідників щодо інваріативного по відношенню до особистості характеру норм, проте в частині забезпечення функції суспільного контролю за її поведінкою ми повністю розділяємо їхню позицію. Дійсно, норми об’єктивуються як система забезпечення контролю та впорядкованості взаємодії і взаємовідносин суб’єктів спільної діяльності. Більше того, норми виступають як відповідний механізм, що надає суб’єктам спільної діяльності можливість прогнозування і передбачення дій в рамках установлених правил та соціальних очікувань.

Висновки. Таким чином, змістовий аналіз дослідницьких підходів та позицій авторів у відношенні визначення поняття «норми» дозволяє нам стверджувати, що його концептуалізація здійснюється та ґрунтується переважно на розгляді парціальних ознак і функцій феномену нормативності. З огляду на це, попереднє узагальнення результатів аналізу сучасного стану розробки нормативної проблематики підвело нас до необхідності конкретизувати зміст поняття «норми» в контексті розуміння сутнісних (змістових, структурних, функціональних) особливостей детермінації нормативної поведінки. В якості сутнісних атрибутивних характеристик *норми,* змістовно релевантних предмету нашого дослідження – нормативній поведінці, у нас виступають: об’єктивність норми, тобто

незалежність її від індивідуальної свідомості; низький ступінь усвідомлення; здатність здійснювати регулюючий вплив на поведінку; здатність організовувати поведінку в певному напрямку, тобто виступати в якості формуючого орієнтиру дії; властивість прогнозувати та передбачати кінцевий результат дій.

СПИСОК ПОСИЛАНЬ

Бобнева, М. (1978). *Социальные нормы и регуляция поведения*. Москва: Наука.

Братусь, Б. С. (1988). *Аномалии личности*. Москва: Мысль.

Выготский, Л. С. (2008). *Педагогическая психология*. Москва: АСТ: Астрель: Хранитель.

Заморська, Л. І. (2011). Соціальна нормативність: її особливості та взаємозв'язок з правом. *Держава і право*, 52, 14-19.

Запорожец, Л. А. (1990). Психологические особенности становления нравственного поведения у младших подростков. *Психологические проблемы выявления и коррекции отклоняющегося поведения школьников,* 18-26.

Корчакова, Н. В. Розуміння дітьми молодшого шкільного віку емоційного контексту просоціальної поведінки // *Науковий вісник Херсонського держ. ун-ту*. Серія : Психологічні науки. Вип. 4. 2016. 110-115/ URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/nvkhp_2016_4_22

Леонгард, К. (1981). Акцентуированные личности. Киев: Вища школа.

Липатов, Э. Г. (1996). *Нормативность правовых явлений*. (Автореф. дис. канд. юрид. наук.). Саратов.

Лысун, О. В. (2006). *Нормативность сознания как условие и ресурс развития цивилизации*. (Автореф. дис. канд. философ. наук). Хабаровск.

Лукашева, Е. А. (2009). *Человек, право, цивилизации. Нормативно-ценностное измерение.* Москва: Норма.

Маслоу, А. (2007). *Мотивация и личность*. Санкт-Петербург: Питер.

Пащенко, А. К. (2012). *Развитие нормативного поведения младших школьников: структурно-диалектический подход*. Saarbrucken: LAP LAMBERT Academic Publishing.

Плахов, В. Д. (2002). Социальные нормы и девиантное поведение. *Юридическая мысль*, 2 (8), 91-104.

Тарасов, Н. Н. (2001). *Методологические проблемы юридической науки*. Екатеринбург: Издательство гуманитарного университета (УрГЮА).

Яковлев, А. М. (1971). *Преступность и социальная психология*. Москва: Юридическая литература.

REFERENCE

Bobneva, M. (1978). *Sotsyalnyye normy i reguliatsyia povedenyia [Social norms in regulation of behaviour]*. Moskva: Nauka. [in Russian].

Bratus, B. S. (1988). *Anomalyy lychnosty [Personality anomalies]*. Moskva: Mysl. [in Russian].

Vygotskyi, L. S. (2008). *Pedagogycheskaia psykhologyia* [*Pedagogical psychology]*. Moskva: AST: Astrel: Khranytel. [in Russian].

Zamorska, L. I. (2011). Sotsialna normatyvnist: yii osoblyvosti ta vzaiemozviazok z pravom [Social normativity: its features and relationship with law]. *Derzhava i parvo*, 52, 14-19. [in Ukrainian].

Zaporozhets, L. A. (1990). Psykhologycheskye osobennosty stanovlenyia nravstvennoho povedenyia u mladshykh podrostkov [Psychological features of formation of moral behaviour of younger adolescents] *Psykhologycheskye problemy viyavlenyia y korrektsyy otkloniaiushchegosia povedenyia shkolnykov,* 18-26. [in Russian].

Korchakova, N. V. Rozuminnia ditmy molodshoho shkilnoho viku emotsiinoho kontekstu prosotsialnoi povedinky *[*Understanding the emotional context of prosocial behavior by children at elementary school age*]* Naukovyi visnyk Khersonskoho derzh. un-tu. – Seriia :

Psykholohichni nauky. Vyp. 4. 2016. 110-115/ URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/nvkhp_2016_4_22 [in Ukrainian].

Leongard, K. (1981). *Aktsentuyrovanniye lychnosty [Accentuated personalities]*. Kyev: Vyshcha shkola. [in Russian].

Lypatov, E. G. (1996). *Normatyvnost pravovykh yavlenyi [Normativeness of legal phenomena]*. (Avtoref. dys. kand. yuryd. nauk), Saratov. [in Russian].

Lisun, O. V. (2006). *Normatyvnost soznanyia kak uslovye y resurs razvytyia tsyvylyzatsyy [Normativity of consciousness as a condition and resource for the development of civilization]*. (Avtoref. dys. kand. fylosof. nauk), Khabarovsk. [in Russian].

Lukasheva, E. A. (2009). *Chelovek, pravo, tsyvylyzatsyy. Normatyvno-tsennostnoe yzmerenye [Human, law, civilization. Normative and value dimension]*. Moskva: Norma. [in Russian].

Maslou, A. (2007). *Motyvatsyia y lychnost [Motivation and personality]*. Sankt-Peterburg: Pyter. [in Russian].

Pashchenko, A. K. (2012). *Razvytye normatyvnoho povedenyia mladshykh shkolnykov: strukturno-dyalektycheskyi podkhod [Development of normative behaviour of primary schoolchildren: structural-dialectical approach]*. Saarbrucken: LAP LAMBERT Academic Publishing. [in Russian].

Plakhov, V. D. (2002). Sotsyalnye normy y devyantnoe povedenye [Social norms and deviant behaviour]. *Yurydycheskaia mysl*, 2 (8), 91-104 [in Russian].

Tarasov, N. N. (2001). *Metodologycheskye problemы yurydycheskoi nauky [Methodological problems of legal science]*. Ekaterynburg: Yzd-vo humanyt. un-ta (UrHIuA). [in Russian].

Yakovlev, A. M. (1971). *Prestupnost y sotsyalnaia psykhologyia [Crime and social psychology]*. Moskva: Yuryd. lyt. [in Russian].

CONCEPTUAL APPROACHES THE PROBLEM OF NORMATIVITY IN PSYCHOLOGICAL SCIENCE

Ivanna Khomych
Lecturer at the Department of Developmental and Pedagogical Psychology,
Rivne State University of Humanities
https://orcid.org/ 0000-0001-8930-6572

DOI https://doi.org/10.35619/praprv.v1i16.230

Abstract. *The article deals with the analysis of conceptual approaches to the problem of normativity in Ukrainian and foreign psychological science and the level of research of this problem, in particular, in the aspect of psychological analysis of the normative behaviour of individual. The author also clarifies and further concretizes the conceptual apparatus of the study, which includes definitions of basic categories and concepts of work. The article analyses the nature of congruent relationships between normativity and norm. It is emphasized that norms are objectified as a system of control and orderliness of interaction and relationships of the subjects of joint activities. Moreover, norms are an appropriate mechanism that provides the subjects of joint activities with the ability to predict and anticipate actions within established rules and social expectations.*

The quality of normativity can be interpreted by a wide range of social phenomena, including social norms, social relations and consciousness, which can model the behaviour of subjects; only in this case normativity is objectified in its highest, most abstract form, and not as a certain scale of behaviour. As the essential attributive characteristics of the norm, meaningfully relevant to the subject of research – normative behaviour, the author identifies: the objectivity of the norm, i.e. its independence from individual consciousness; low level of awareness; the ability to exert a regulatory influence on behaviour; the ability to organize behaviour in a certain direction, i.e. to act as a formative guideline for action; the ability to predict the final result of actions.

Key words*: norm, normativity, normative behaviour, social interaction, social norms.*

Стаття надійшла до редакції 02.04.2021 р

УДК 159.9: УДК 159.9:316.6:316.46

Храбан Тетяна
кандидат філологічних наук,
завідувач кафедри іноземних мов
Військового інституту телекомунікацій та інформатизації
https://orcid.org/ 0000-0001-5169-5170.

Сілко Олексій
кандидат технічних наук, доцент, заступник начальника
Військового інституту телекомунікацій та інформатизації
https://orcid.org/ 0000-0003-4275-4305.

DOI https://doi.org/10.35619/praprv.v1i16.202

ПСИХОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ УЯВЛЕНЬ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ ЩОДО СТРУКТУРИ КОМПЕТЕНЦІЙ ВІЙСЬКОВОГО ЛІДЕРА

Анотація. *Мета статті – проаналізувати пріоритизацію лідерських компетенцій майбутніми офіцерами, через оцінку ними значення поведінкових стандартів для ефективного виконання місії та удосконалення структури військового формування. Респондентами були обрані курсанти, які навчаються у Військовому інституті телекомунікацій та інформатизації за спеціальністю «Військове управління», – майбутні офіцери по роботі з особовим складом. Кількість респондентів, які були обрані для участі в опитуванні, склала 50 осіб, серед них 37 чоловіків й 13 жінок. Основу діагностичного опитувальника склав перелік поведінкових стандартів як показників лідерських компетенцій, визначених у відповідності з Доктриною ADP 6-22 «Army Leadership and the Profession». Отримані результати вказують, що чільне місце у відповідях респондентів займає лідерська компетенція, яка проявляється у вмінні змусити підлеглих вийти за рамки своїх особистих інтересів й працювати на загальне благо. Нами були встановлені певні гендерні відмінності у пріоритетах курсантів–жінок та курсантів–чоловіків. Так, курсанти-жінки вбачають розвиток лідерського потенціалу в пріоритизації компетенції управління людськими ресурсами, а саме – у володінні навичками ефективного спілкування і здатності зміцнювати довіру в колективі. При цьому лідерські компетенції розглядаються ними як результат прагнення до саморозвитку. Для курсантів-чоловіків визначальною є функціональна спрямованість лідерських компетенцій, оскільки вони розглядають лідерські поведінкові стандарти як практичні інструменти постановки і досягнення мети. Вони вважають, що між лідером та іншими членами групи має зберігатися певна дистанція, критерієм його ефективності служать не міжособистісні відносини з підлеглими, а виконання завдання, яке він повинен забезпечити. Курсанти обох статей демонструють інтегральний підхід до розуміння військового лідерства, яке поєднує парадигми командного духу і харизматичності особистості. Квінтесенція інтегрального підходу полягає в об'єднанні індивідуальної та командної природи лідерства, при якому реалізується іманентна потреба особистості в пошуках своєї ідентичності, коли індивідуальність схвалюється, і вміння підпорядковувати свої інтереси інтересам військової організації (місії).*

Ключові слова*: військове лідерство, лідерські компетенції, поведінкові стандарти,атитюди.*

Постановка проблеми. Сучасні соціально-психологічні підходи до управління військовими колективами стимулюють появу нових концепцій щодо розуміння сутності психології колективу та перехід до нової ефективної моделі групової взаємодії військовослужбовців. Найбільш ефективним джерелом будь-яких перетворень в армії, дієвим механізмів її зростання і розвитку стає лідерство. Лідери виступають ініціаторами перетворень і ключовими фігурами успішного проведення військової реформи. В. Шатун

відзначає, що лідер стає привабливим для послідовників завдяки його вмінню бачити те, що, врешті-решт, буде досягнуто в результаті зусиль лідера та його послідовників, більшою мірою це те, чого послідовники бажають або можуть мати. Образ ідеї захоплює послідовників та надає їм сили, змушуючи їх вірити в успіх справи (Шатун, 2017). Сучасна армія відчуває гостру потребу в сильних, вольових, креативних офіцерах-лідерах, що «володіють нестандартним, творчим мисленням, рішучістю, енергійністю, вмінням слухати і чути, здатних брати на себе відповідальність в складні часи, підготовлених до нового типу відносин, що детермінують ефективне просування вперед» (Котляров, 2015: 17). Крім того, надихати і ефективно керувати підлеглими під час планування і проведення військових операцій, наслідками яких може бути загибель військовослужбовців або важкі поранення, – видатний подвиг. Для цього потрібні особливий набір навичок спілкування та особисті якості лідера. Оскільки це дослідження спрямоване винятково на військове лідерство, при визначенні понять *лідерство* і *лідер* ми звернулися до військової Доктрини армії США ADP 6-22 «Army Leadership and the Profession». Такий підхід не є випадковим, адже стратегія лідерства має «ґрунтуватися на чіткому діагностуванні тих викликів, які існують; враховувати наявну культуру управління, національну специфіку, пріоритети та особливі виклики» (Шатун, 2017). В цьому аспекті можна стверджувати, що на поточний момент цілісне уявлення про військове лідерство (його генезис і динаміку) в армії України знаходиться у відповідності з моделями керівництва і лідерства в армії США. Таким чином, лідерство – це активна цілеспрямована діяльність, метою якої є психологічний вплив на особистість, при якому особливу роль грає постановка мети, визначення напрямку діяльності та запровадження методів мотивації задля ефективного виконання місії та удосконалення структури військового формування. В поєднанні з наданням інформації, лідерство, як елемент бойової потужності, виконує бойові функції (зміна позицій і маневри, розвідка, ведення вогню, підтримка, захист, командування, контроль) (ADP 6-22, 2019).

Військовий лідер – це кожен, хто «завдяки своїм яскраво вираженим особистісним якостями і вольовим компонентам, професіоналізму і моральному авторитету, чутливості до ситуації і гнучкості в поведінці, ціннісним орієнтаціям і прагненню бути корисним з точки зору групового інтересу, надає сталий розвиток і ефективний вплив на діяльність групи, користується активною підтримкою її членів, визнається ними в якості ведучого, є відповідальним перед ними і за допомогою різних мотиваційних факторів здатний повести за собою в найбільш складних ситуаціях» (Котляров, 2015). Військовий лідер має можливість командувати, якщо на нього покладена відповідальність, або виконувати роль неформального лідера в команді. Формальний (начальник) та неформальний лідери у будь-якій команді можуть бути поєднані в одній особі. Лідери мотивують людей як всередині, так і поза командного ланцюжка до дії або до зміни свого мислення, коли це необхідно. Формально або неформально, незалежно від посади або звання, всі військовослужбовці можуть опинитися в ситуаціях, коли вони повинні вести за собою і впливати на інших. Лідери, які адаптують свої дії в залежності від динаміки ситуації, досягають найкращих можливих результатів. В армії ідеальний лідер є взірцем для наслідування завдяки інтелекту, фізичній тренованості, професійній компетентності та моральних якостей. Військовий лідер націлений діяти рішуче в межах намірів і цілей вищих керівників та в інтересах військового формування, він усвідомлює, що військові формування реалізують завдання у сфері оборони, а кожен член цього формування, військовий чи цивільний, є частиною команди і виступає в ролі керівника або підлеглого, тому бути хорошим підлеглим – це частина ефективного лідерства (ADP 6-22, 2019). Ефективність та успішність діяльності військових лідерів залежить не тільки від володіння ними природними лідерськими властивостями особистості, зокрема, відповідним характером та інтелектом, але також від спеціально вироблених, створених, сформованих характеристик, на які покладається візуальна привабливість особистості, тобто від вдалої побудови іміджу. Доктрина ADP 6-22 «Army Leadership and the Profession», ідентифікуючи лідерські якості як різновид соціально-психологічних властивостей особистості, надає перечень властивостей та основних компетенцій,

необхідних військовим лідерам. Універсальний набір атрибутів військового лідера включає в себе:

1. Особливі психологічні характеристики, а саме: прихильність професіональним військовим цінностям (вірність, обов'язок, повага, безкорисливе служіння, честь, доброчесність та особиста мужність); здійснення професійного спілкування на базі емпатії (здатність визначати та відчувати емоційні стани інших людей; бажання піклуватися про підлеглих) (Корчакова,2017); формування внутрішніх установок та переконань, що втілюють дух військової професії; стриманість, вміння підкорятися встановленим правилам та дисципліні; вміння працювати в команді (уникати та запобігати конфліктам; абстрагуватися від особистих симпатій/антипатій; керувати своїми емоціями; переконувати колег у правильності прийнятого рішення тощо).

2. Специфічні соціально-психологічні детермінанти іміджу, які демонструються у військовій виправці (демонстрації характеру, компетентності та відданості), усвідомленні важливості особистого прикладу, відповідність військовим стандартам і образу професійного військового.

3. Володіння компетенціями, що визначені в рамках військового лідерства: а) компетенція управління людськими ресурсами: здатність надихати та вести за собою, зміцнювати довіру всередині військового колективу, розширювати вплив за межами командного ланцюжка, демонструвати власний приклад, ефективно спілкуватися та вести переговори з іншими тощо; б) компетенція удосконалення військово-профільованих знань: перманентна орієнтація на підтримку і підвищення як своєї кваліфікації, так і кваліфікації підлеглих; сприяння формуванню системи безперервного навчання, надання консультаційно-дорадчої допомоги тощо; в) компетенція ефективної організації виконання військових операцій і місій: здатність визначати пріоритети, організовувати та координувати завдання для підрозділів; визначати, уточнювати і деконфліктувати ролі підлеглих; ефективно управляти ресурсами; контролювати роботу підлеглих і підтримувати мотивацію в колективі тощо (ADP 6-22, 2019).

Нагальність трансформації керівництва в українській армії, необхідність відходу від застосування формального впливу к здатності вести підлеглих за собою до спільної мети, надихати, аби вони самі хотіли робити те, що є необхідним (Шатун, 2017), вимагає критичного аналізу соціально-психологічних чинників управління військовими колективами. Розуміння лідерства як ключової психологічної характеристики боєздатності армії, безсумнівно, допоможе офіцерам стати кращими, більш ефективними лідерами, створити нові стандарти лідерства, які цінує як начальство, так і підлеглі (Castro, 2020).

Ґрунтуючись на твердженні, що «вдосконалення системи лідерських компетенцій, які властиві військовим лідерам, дасть змогу віднайти резерви росту їх компетентності та виділити нові види лідерства, які характеризують його дії, виходячи від ступеня прояву наявних або здобутих компетенцій» (Кривов'язюк, 2018), пріоритетне значення в дослідженні було надано лідерським компетенціям.

Аналіз останніх досліджень з проблеми. Увага соціальної психології до феномену лідерства сприяла появі ряду концепцій. Дане дослідження спирається на соціально-психологічні концепції харизматичного лідерства, самолідерства, суперлідерства та інтегральну модель лідерства. Концепція харизматичного лідерства акцентує важливість трьох основних компонентів лідерства: передбачення, співпереживання, розширення прав і можливостей. Необхідність присутності у харизматичного лідера передбачення є логічним наслідком потреби його послідовників в досягненнях; потрібність послідовників в приналежності й причетності стимулює лідера до проявів емпатії; прагнення послідовників до влади зміцнюється харизматичним лідером шляхом практики наділення їх повноваженнями. Співвіднесеність поведінки харизматичного лідера з потребами його послідовників сприяє більш чіткому усвідомленню вимог до виконання соціальних ролей (рольові очікування, норми відповідної поведінки), поліпшенню реалізації завдань, більшій задоволеності роботою, колективній ідентичності і згуртованості групи, розвитку організаційної спроможності організації, а також більш сильному почуттю власного

лідерства серед послідовників (Choi, 2006). Соціально-психологічна концепція самолідерства робить акцент на поведінкових стратегіях саморегулювання, самоконтролю і само-менеджменту, а також визначає додаткові набори когнітивно-орієнтованих стратегій, що випливають з теорій внутрішньої мотивації. При цьому самолідерство визначається як екстенсивний набір прийомів, за допомогою якого суб'єкт впливає на себе для досягнення самомотивації, необхідної для виконання призначених цілей (Norris, 2008). Серед таких прийомів слід відзначити поведінкові (визначення власних цілей, самоспостереження, самовинагорода тощо) і когнітивні, які використовують позитивні і конструктивні моделі мислення (автокомунікація, побудова уявних образів і уявна репетиція тощо) (Houghtonet al., 2003).

Спрямованістю концепції суперлідерства є актуалізація «спільної» практики лідерства в команді. Суперлідер розвиває лідерство, яке полягає в тому, що хоча в команді є формальний лідер, функції лідера можуть тимчасово делегуватися іншим членам команди в залежності від обставин, потреб команди і навичок учасників. Лідерство тут виступає як координація діяльності багатьох лідерів. Іншими словами, суперлідерство – це підхід, який прагнуть розвивати послідовники, які самі є ефективними лідерами. Крім того, в зв'язку з ключовою роллю самолідерства в формування загальних лідерських якостей, установок і моделей поведінки, навички самопізнання стають одними з найбільш важливих навичок, які повинні бути розроблені в команді. Таким чином, центральний лідер повинен бути в значній мірі зацікавленим у розвитку навичок самостійного лідерства у послідовників та в розширенні їх прав і можливостей, що спонукає його діяти як суперлідер. Зокрема, на думку Houghton, Neck,&Manz (Houghtonet et al., 2003), суперлідер повинен моделювати поведінку лідера та пропагувати використання стратегій лідерства; уникати застосування покарань, розглядаючи помилки як можливість навчання; трансформувати уніфікованість і залежність між послідовниками, які запроваджують ініціативу, в креативність, незалежність і взаємозалежність; демонструючи віру в здібності, знання та досвід своїх підлеглих/партнерів, мотивувати їх встановити перед собою професійні і особисті цілі та допомогти їм сформувати позитивні моделі мислення; культивуючи принципи самолідерства в колективі, домогтися того, щоб підлеглі навчилися самі «винагороджувати» себе за успішну роботу, і робити їм конструктивні зауваження, коли це необхідно; сприяти формуванню позитивної культури всередині команди, яка допомагає досягти високих показників (Houghtonet et al., 2003). Інтегральна модель лідерства поєднує парадигми командного духу і харизматичності особистості. Лідер в цій моделі практикує інтегральний підхід, при якому реалізується іманентна потреба особистості в пошуках своєї приналежності до певного соціального взірця або групи. Послідовники лідера, отримуючи необхідні уподібнені орієнтири, мають можливість визначити координати свого буття, осягти сенс та своє місце й призначення в ньому (Kamppinen & Jakonen, 2015).

Теоретичні та методологічні аспекти лідерства отримали подальший розвиток в роботах, які акцентують соціально-психологічні характеристики особистості та досліджують моделі лідерських якостей й особливості управління в збройних силах. Halpin наголошує, що на сучасному етапі проблема лідерства як ключова психологічна характеристика боєздатності армії вимагає системного підходу до її вивчення (Halpin, 2011).Fry, Vitucci, Cedillo дослідили взаємозв'язок між якостями духовного лідерства, духовного виживання та організаційною ефективністю і відданістю у вертолітній ударній ескадрильї Apache Longbow. Дослідники прийшли до висновку, що теорія духовного лідерства є плацдармом для нової парадигми лідерства, її досліджень і практики, враховуючи, що вона включає і розширює трансформаційні та харизматичні теорії, а також теорії, де актуалізуються питання морально-етичних цінностей (наприклад, автентичне і військове лідерство). Духовне лідерство включає в себе цінності, установки і поведінку, необхідні для внутрішньої мотивації себе і інших, сприяння духовному виживанню через розвиток покликання і усвідомлення групового членства, тобто військовослужбовці повинні розуміти сенс свого життя, відчувати, що їх розуміють і цінують (Fry et al., 2005). Інтерв'ю як особливе джерело і метод дослідження були використані в Академії берегової охорони Сполучених Штатів для

поглиблення розуміння концепції спільного керівництва в умовах військової академії. На основі даних були отримані три виміри лідерства більш високого порядку: автономія та розширення прав і можливостей; розвиток себе та інших; рольове моделювання (Martin et al., 2017). Meerits, Kivipõld запропонували методику оцінки лідерських якостей окремих командирів з використанням тривимірної системи. Завдяки їй вони визначили якість лідерських компетенцій начальників першої ланки за трьома поведінковим параметрами: завдання, зміни, реляційні компетенції (Meerits & Kivipõld, 2020). В цьому дослідженні було запропоновано чітке визначення тих складників, які слід використовувати в основі формування лідерських компетенцій сучасного військового лідера. Виявлення і аналіз пріоритизації лідерських компетенцій чоловіками і жінками-військовослужбовцями дали можливість акцентувати ґендерний аспект лідерства. Окреслення лідерських компетенцій, притаманних або бажаних для військових лідерів в залежності від їх статі, дозволяє віднайти резерви росту їх компетентності, а також визначити ті підходи, які слід використовувати для формування лідерських компетенцій сучасного військового лідера.

Мета нашого повідомлення – проаналізувати пріоритизацію лідерських компетенцій майбутніми офіцерами, через оцінку ними значення поведінкових стандартів для ефективного виконання місії та удосконалення структури військового формування.

Виклад основного матеріалу статті. Дослідження проводилось в рамках пілотного проекту. Респондентами були обрані курсанти, які навчаються у Військовому інституті телекомунікацій та інформатизації за спеціальністю «Військове управління», – майбутні офіцери по роботі з особовим складом. Кількість респондентів, які були обрані для участі в опитуванні склала 50 осіб, серед них 37 чоловіків й 13 жінок. Обмежена кількість курсантів, які готуються стати командирами військових підрозділів, і які, в першу чергу, визнаються як майбутні військові лідери, стало основною перешкодою для проведення масштабного дослідницького проекту в рамках одного вищого військового навчального закладу. Для досягнення поставленої мети було застосовано опитування як метод соціально-психологічного дослідження. Методика дослідження спрямована на визначення міри відповідності респондентів критеріям військового лідера, ґрунтуючись на схильності до визначених поведінкових стандартів. В основу опитувальника ліг перелік поведінкових стандартів як показників лідерських компетенцій, визначених у відповідності з Доктриною ADP 6-22 «Army Leadership and the Profession». Опитувальник містить 85 визначень поведінкових стандартів, які з метою ефективності обробки отриманих результатів, поділені на 7 тематичних груп лідерських компетенцій: «Прагнення розвивати інших» (1-11), «Створення позитивної робочої атмосфери» (12-28), «Прагнення до саморозвитку» (29-48), «Володіння навичками ефективного спілкування» (49-65), «Здатність впливати на людей за межами своїх прямих повноважень і за межами командних інстанцій» (66-69), «Прагнення зміцнювати довіру в колективі» (70-74), «Здатність змусити інших вийти за рамки своїх особистих інтересів і працювати на загальне благо (бути харизматичним лідером)» (75-85). Інструкція передбачала оцінювання поведінкових стандартів, які співвідносяться з ефективним виконанням місії та удосконаленням структури військового формування за 3-х бальною шкалою : 1) обов’язкові для наслідування (створюють відчутний позитивний ефект); 2) нейтральні (не шкодять, але і не впливають на процес); 3) небажані для наслідування (створюють негативний ефект).

Статистичні розрахунки здійснювалися за допомогою прикладних комп’ютерних програм Microsoft Excel та пакету статистичного аналізу SPSS.

Результати і дискусії. Аналіз отриманих результатів доводить, що курсанти вважають, що діяльність військового підрозділу більш ефективна тільки тоді, коли особовий склад працює разом. Про це свідчить факт, що 91% чоловіків та 97% жінок-курсантів ($\varphi^* = 0{,}81(p>0{,}05)$) визнають компетенцію «Здатність змусити інших вийти за рамки своїх особистих інтересів і працювати на загальне благо» як обов’язкові для наслідування. Тобто формування командного духу розглядається як важливий чинник при виконання збройними силами своєї місії. Але, слід відзначити, що 83% курсантів і 62% курсанток ($\varphi^* = 1{,}49(p>0{,}05)$ припускають, що дотримання поведінкового стандарту «Визнає помилки і

бере на себе відповідальність за відсутність результатів або незадовільні результати» не має відчутного позитивного впливу на ефективність ефективного виконання місії та удосконалення структури військового формування, а 11% курсантів розглядають цей стандарт як такий, що створює негативний ефект. На нашу думку, це може бути пов'язано з ототожнюванням курсантами понять *провина* і *відповідальність*, страхом провалу, засудження, покарання або психологічною неготовністю до військової професійної діяльності.

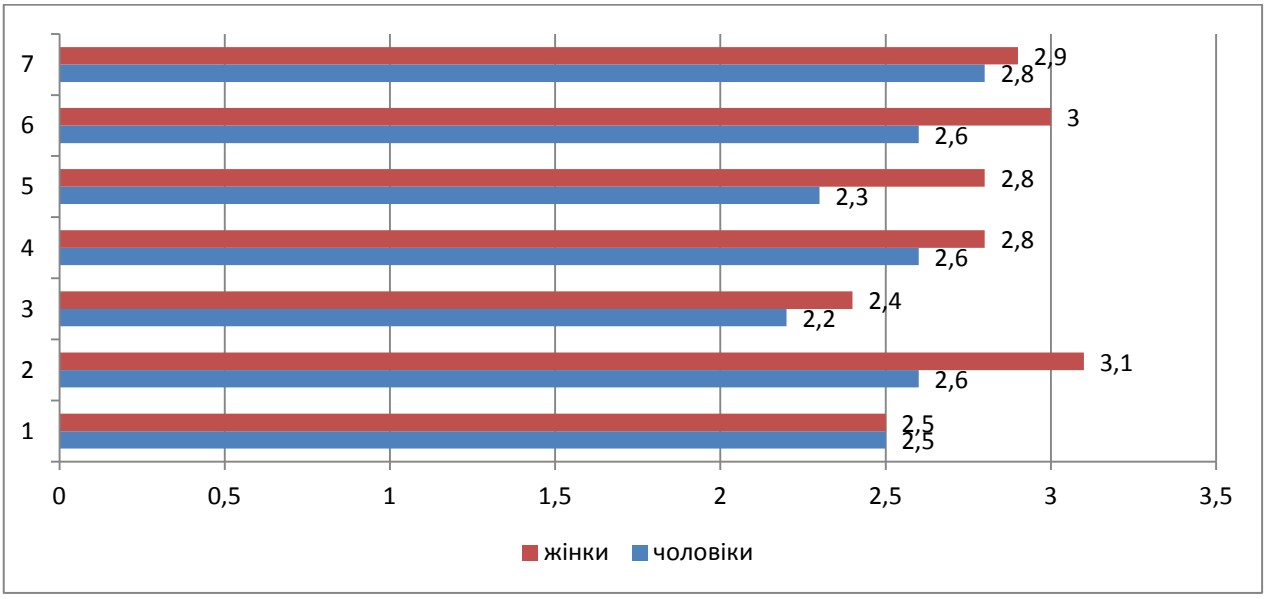
Військовий лідер задає вектор формування соціально-психологічного клімату військового колективу в напрямку згуртованості й розвиненості колективістської психології, і, як доводять результати опитування, курсанти й курсантки підходять до вирішення цієї проблеми по-різному. Так, 37% курсантів розглядають навички ефективного спілкування як нерелевантні для ефективного виконання місії. Але, ставлення курсантами до поведінкових стандартів «Веде розмову заради усвідомлення відмінностей в поглядах та сприйняття учасників процесу», «Поважає, захищає та забезпечує свободу вираження протилежних поглядів» як до тих, що створюють негативний ефект (77%), може свідчити не тільки про прагнення до авторитарного стилю керівництва, а про особисту відповідальність за успішне виконання завдань. Стовідсоткове прийняття чоловіками таких поведінкових стандартів, як «Використовує досвід і знання для підвищення ефективності роботи в майбутньому», «Розуміє значення концентрації, критичного мислення, уяви при вирішенні бойових завдань в різних умовах обстановки», «Чітко формулює очікування від підлеглих» тощо, вказує на важливість для чоловіків нормативної моделі військової професії, яка має різні форми, але обов'язково юридично закріплена в законах, наказах, інструкціях та настановах. Тому курсантами акцентується здатність приймати швидкі рішення завдяки своїм знанням і компетенції. Але визначення курсантами в 79% випадків поведінкового стандарту «Усвідомлює стресорний вплив, що призводить до виснаження адаптаційного ресурсу, тому підтримує необхідний рівень складності, щоб тримати себе у хорошій формі» як такого, що створює негативний ефект, вказує на існування психологічних бар'єрів саморозвитку, що може бути пов'язано з усвідомленням труднощів військової професії стосовно гострого дефіциту часу при виконанні великого обсягу роботи.

Аналіз отриманих результатів доводить, що існують певні розбіжності в оцінці курсантами і курсантками важливості лідерських компетенцій «Прагнення зміцнювати довіру в колективі», «Володіння навичками ефективного спілкування» для ефективного виконання місії. Так, 53% курсантів вважають, що володіння даними компетенціями не суттєво впливає на виконання поставленої задачі. Курсантки (91%), навпаки, пов'язують ці лідерські компетенції з своїми професійними досягненнями. Критерій кутового перетворення Фішера підтверджує наявність статистично достовірної різниці у позиціях, задекларованих хлопцями і дівчатами $\varphi^* = 2{,}77 (p \leq 0{,}05)$. Актуалізація курсантками таких поведінкових стандартів, як «Показує позитивне ставлення, що заохочує інших і підвищує моральний дух», «Володіє осмисленою гнучкістю в управлінні власними емоційними реакціями та інших, що дозволяє усвідомлено рухатися в світі емоційного вибору», «Заохочує підлеглих в повній мірі розкрити свій потенціал» тощо, демонструє не тільки прагнення створити команду однодумців і послідовників, здатних виконати завдання, а також віддання переваги сугестивним технологіям маніпулятивного впливу на людину замість використання методів прямого психологічного тиску.

Подальша індексація та ранжування основних груп лідерських компетенцій виявили, що найбільше визнання серед курсантів отримали компетенції, що відповідають за створення позитивної робочої атмосфери (див. рис. 1).

Друге рангове місце належить навичкам, пов'язаним із здатністю надихнути підлеглих на роботу заради загального блага. Не менш важливою компетентністю курсанти вважають здатність зміцнювати довіру в колективі. 4 і 5 рангове місце відповідно посіли здатності, пов'язані з ефективним спілкуванням та вмінням впливати на людей за межами своїх прямих повноважень. Найменш важливими компетентностями, з точки зору майбутніх

офіцерів, є здатності, пов'язані з питаннями саморозвитку (як власного так і надихання підлеглих на особистісний та професійний розвиток).



1.Прагнення сприяти розвитку інших;2.Створення позитивної робочої атмосфери; 3.Прагнення до самоаналізу; 4. Володіння навичками ефективного спілкування; 5.Здатність впливати на людей за межами своїх прямих повноважень і командних інстанцій. :. Прагнення зміцнювати довіру у колективі; 7. Здатність змусити інших вийти за рамки своїх інтересів і працювати на загальне благо.

Рис. 1. Індекси основних груп лідерських компетенцій

Отримані нами результати вказують на наявність певних гендерних відмінностей у пріоритизації лідерських компетентностей. (φ*=2,05(p≤0,05). На відміну від чоловіків, жінки-курсантки надають перевагу вмінням та навичкам, що пов'язані з афективною складовою взаємодії: створення позитивної робочої атмосфери, прагнення зміцнювати довіру в колективі. В чоловічій вибірці на чільному місці стоїть компетентність, пов'язана з досягненням результату, навіть якщо підлеглих потрібно змусити вийти за рамки власних інтересів. Певні гендерні відмінності прослідковувалися також при оцінюванні окремих здатностей у структурі тієї чи іншої групи (див. табл. 1.)

Таблиця 1

Кількісні результати оцінки курсантами значення поведінкових стандартів для ефективного виконання місії та удосконалення структури військового формування

№ п/п	Поведінкові стандарти	чоловіки			жінки		
		N					
		1	2	3	1	2	3
Прагнення сприяти розвитку інших		**212**	**182**	**13**	**67**	**79**	**0**
1	Визначає сильні і слабкі сторони підлеглих в різних умовах.	35	2		13		
2	Справедливо і послідовно оцінює підлеглих.	6	31		7	5	
3	Співвідносить завдання та мотивацію підлеглих з метою вибору найкращого способу поліпшити результати роботи або оптимальний шлях виконання місії.	35	2		10	3	
4	Розробляє способи постановки завдань перед підлеглими з метою усунення слабких сторін та зміцнення сильних сторін.	37			13		

5	Заохочує підлеглих покращувати результати.	12	25		5	8	
6	Сприяє підвищенню кваліфікації підлеглих.	7	30		2	11	
7	Використовує досвід і знання для підвищення ефективності роботи в майбутньому.	37			13		
8	Консультує та допомагає підлеглим.	5	19	13	2	11	
9	Підтримує можливості для саморозвитку підлеглих.	12	25			13	
10	Організовує можливості для навчання підлеглих з метою підвищення їх впевненості і компетентності.	3	34			13	
11	Заохочує підлеглих використовувати можливості організаційної навчальної підготовки.	23	14		2	15	
	Створення позитивної робочої атмосфери	**278**	**346**	**115**	**170**	**92**	**2**
12	Заохочує людей до ефективної спільної роботи.	37			13		
13	Сприяє командній роботі і командним досягненням для побудови довіри.	37			13		
14	Сприяє швидкої інтеграції нових членів в військовий колектив.		37		13		
15	Забезпечує в колективі рівні можливості можливостей кар'єрного зростання.	19	16		3	10	
16	Запобігає всім формам харасменту (образа, приниження людини або порушення недоторканність її приватного життя).	3	34			13	
17	Показує позитивне ставлення, що заохочує інших і підвищує моральний дух.	5	32		11	2	
18	Поважає, захищає та забезпечує свободу вираження протилежних поглядів.		8	29		11	2
19	Заохочує підлеглих в повній мірі розкрити свій потенціал.	3	34		12	1	
20	Мотивує інших до саморозвитку.	2	35		10	3	
21	Стимулює інноваційне та критичне мислення в інших.	4	33		13		
22	Шукає нові підходи до вирішення проблем.	37			5	8	
23	Наголошує на необхідності вчитися на своїх помилках.		37		5	8	
24	Залучає інших до прийняття рішень та інформує їх про наслідки.		8	29	10	3	
25	Розподіляє відповідальність за результати діяльності.	37			13		
26	Нагороджує ініціативу.	3	25	9	2	11	
27	Заохочує підлеглих і колег до вираження відвертих думок.	12	6	19	13		
28	Регулярно стежить за моральним станом підлеглих і заохочує зворотний зв’язок.	3	5	29		13	
29	Відстежує потреби підлеглих та сприяє їх задоволенню.	17	21		8	9	
30	Чітко формулює очікування від підлеглих.	37			13		
31	Створює сприятливу робочу атмосферу, яка безпосередньо впливає на ефективність роботи або виконання військової місії.	22	15		13		

Прагнення до саморозвитку		**424**	**132**	**73**	**172**	**49**	**0**
32	Визнає дисбаланс у відносинах з підлеглими або недоречність власних дій.	1		36		13	
33	Уникає впливу емоцій на процес прийняття рішень.	37			13		
34	Застосовує логіку і аргументування при спілкуванні з емоційно вразливими підлеглими.	4	33		13		
35	Усвідомлює стресорний вплив, що призводить до виснаження адаптаційного ресурсу, тому підтримує необхідний рівень складності, щоб тримати себе у хорошій формі.			37	4	9	
36	Вважає фізичну активність регулярною частиною свого життя.	7	30		8	5	
37	Зосереджується на життєве важливих пріоритетах і цінностях.	37			13		
38	Цікавиться директивними і розпорядчими документами всередині і поза рамками військової організації.	37			13		
39	Розуміє значення концентрації, критичного мислення, уяви при вирішенні бойових завдань в різних умовах обстановки.	37			11	2	
40	Дізнається про нові підходи до вирішення завдань.	37			11	2	
41	Резервує час для саморозвитку і особистісного зростання.	37			11	2	
42	Визначає ресурси для придбання надійної і достовірної інформації.	37			8	5	
43	Вивчає мовні засоби сугестивного впливу.	3	34		12	1	
44	Розуміє фактори, що впливають на попередження виникнення суперечок, попередження переростання їх в озброєний конфлікт, проведення операції з підтримання миру і миротворчу діяльність.	37			13		
45	Оцінює особисті сильні і слабкі сторони.	37			9	4	
46	Вчиться на власному досвіді.	11	26		11	2	
47	Розуміє значення самомотивації для виконання завдання.	28	9		9	4	
48	Усвідомлює свою відповідальність за виконання поставлених завдань і службових обов’язків.	37			13		
Володіння навичками ефективного спілкування		**398**	**202**	**29**	**188**	**32**	**0**
49	Володіє умінням слухати свого співрозмовника у діалозі.	6	31		12	1	
50	Має терпіння не поспішаючи, аргументовано висловити свою думку.	11	26		10	3	
51	Володіє осмисленою гнучкістю в управлінні власними емоційними реакціями та інших, що дозволяє усвідомлено рухатися в світі емоційного вибору.	2	35		12	1	
52	Переконливо висловлює свої погляди, використовуючи прийоми вербальної та невербальної комунікації.	37			13		

53	Схильний до раціонального рефлексивного мислення, завжди визначає, чому вірити, а що піддати сумніву.	37			13		
54	Ділиться необхідною інформацією з іншими і підлеглими.	8	29		12		
55	Не розголошує у будь-який спосіб конфіденційну інформацію.	37			13		
56	Впевнений, що доручення, яке він дає, підлеглий розуміє, що може виконати.	32	5		13		
57	Чітко висловлює думки і ідеї задля швидкої і точної оцінки доцільності виконання доручення.	37			13		
58	Забезпечує інформування вищих і нижчих керівників, начальників і підлеглих.	27	10		13		
59	Визнає потенційну можливість непорозуміння і приймає коригувальні заходи.	35	2		12	1	
60	Слухає не заради того, щоб погодитись або повірити, а для того, щоб зрозуміти.	37			13		
61	Говоріть те, що має сказати, а не те, що хочеться.	37			13		
62	Приймає думки інших, відмінні від своїх, але, за необхідності, залишається на своїй позиції.	37			13		
63	Веде розмову заради усвідомлення відмінностей в поглядах та сприйняття учасників процесу.	3	5	29	4	9	
64	При розмові підтримує відповідний зоровий контакт.	4	33		3	10	
65	Виявляє повагу до інших під час розмови.	11	26		6	7	
Здатність впливати на людей за межами своїх прямих повноважень і за межами командних інстанцій		**71**	**49**	**28**	**41**	**11**	
66	Добивається глибокого розуміння ситуації, цільових аудиторій, їх місії та завдання для прогнозування, своєчасного виявлення та попередження конфліктних ситуацій.	17	20		12	1	
67	Орієнтований на досягнення взаєморозуміння з партнерами спілкування.	28	9		9	4	
68	Демонструє довіру до співрозмовника.	3	6	28	7	6	
69	Визначає власні інтереси, інтереси іншої сторони, усвідомлює рамки можливої домовленості.	23	14		13		
Прагнення зміцнювати довіру в колективі		**108**	**77**	**0**	**63**	**2**	**0**
70	Формує в колективі стосунки, коли можливо покладатися на передбачувану і чесну поведінку кожного члену колективу.	37			13		
71	Оцінює рівень довіри до самого себе з боку підлеглих.	13	24		13		
72	Подає особистий приклад, сприяючи зміцненню атмосфери взаємної довіри, розуміння, відсутності маніпуляції і користі.	22	15		11	2	
73	Оцінює чинники або умови, які сприяють або перешкоджають атмосфері довіри.	5	32		13		

74	Тримає підлеглих в курсі цілей, дій і результатів діяльності військового підрозділу або місії.	31	6		13		
Здатність змусити інших вийти за рамки своїх особистих інтересів і працювати на загальне благо (бути харизматичним лідером)		**341**	**58**	**8**	**137**	**5**	**0**
75	Визнає важливість повного дотримання своїх зобов'язань.	37			13		
76	Застосовує методи впливу з метою адаптації до послідовників в певний момент часу в умовах конкретної ситуації.	37			13		
77	Надихає, заохочує і спрямовує енергію підлеглих для виконання місії.	37			13		
78	Визначає порядок дій для досягнення цілей і виконання місії.	37			13		
79	Забезпечує розуміння підлеглими мети для свідомого виконання завдань.	37			13		
80	Делегує повноваження, тобто передає більш рутинну роботу й владу прийняття рішень менш важливих питань підлеглим, які мають необхідні знання, досвід та зацікавленість виконати делеговані їм обов'язки.	37			13		
81	Визначає послідовність виконання завдань, орієнтуючись на найбільш важливі аспекти.	37			13		
82	Акцентує увагу на роль стандартизації як важливої ланки у системі управління.	6	23	8	13		
83	Визнає помилки і бере на себе відповідальність за відсутність результатів або незадовільні результати.	37			13		
84	Регулярно відстежує і оцінює вплив професійної діяльності на психічні, фізичні та емоційні стани підлеглих.	2	35		7	5	
85	Надає належну допомогу, коли успіх виконання завдань та досягнення встановлених мети (місії) опиняється під загрозою, або виникає надмірна загроза життю і здоров'ю підлеглих.	37			13		

Висновки та перспективи подальших досліджень. Проведене дослідження дозволяє стверджувати, що однією з пріоритетних лідерських компетенцій, на думку майбутніх офіцерів, є та , яка проявляється у вмінні змусити інших вийти за рамки своїх особистих інтересів і працювати на загальне благо. Прагнення наслідувати такі поведінкові стандарти, як дотримання своїх зобов'язань, забезпечення розуміння підлеглими мети для свідомого виконання завдань, надання належної допомоги, коли успіх виконання завдань та досягнення встановлених мети (місії) опиняється під загрозою тощо, свідчить про привабливість для курсантів образу харизматичного лідера. Харизматичний лідер сприймається ними як класичний, канонічний образ воєначальника. Крім того, курсантки вбачають розвиток лідерського потенціалу в пріоритизації компетенції управління людськими ресурсами, а саме – у володінні навичками ефективного спілкування і здатності зміцнювати довіру в колективі. При цьому лідерські компетенції розглядаються ними як результат прагнення до саморозвитку.

Отже, можна стверджувати, що емоційна складова лідерських компетенцій визначається курсантками як найбільш важлива. Для курсантів-чоловіків визначальною є

функціональна спрямованість лідерських компетенцій, оскільки вони розглядають лідерські поведінкові стандарти як практичні інструменти постановки і досягнення цілі (місії). Курсанти-чоловіки вважають, що між лідером та іншими членами групи має зберігатися певна дистанція, критерієм його ефективності служать не міжособистісні відносини з підлеглими, а виконання завдання, котре він повинен забезпечувати. Таким чином, можна стверджувати, що як чоловіки, так і жінки-курсанти практикують інтегральний підхід до розуміння військового лідерства, яке поєднує парадигми командного духу і харизматичності особистості. Квінтесенція інтегрального підходу полягає в об'єднанні індивідуальної та командної природи лідерства, при якому реалізується іманентна потреба особистості в пошуках своєї ідентичності, коли індивідуальність схвалюється, і вміння підпорядковувати свої інтереси інтересам військової організації (місії).

СПИСОК ПОСИЛАНЬ

Котляров, И.В. (2015). Лидерство в историческом нарративе (социологический дискурс). *Социологический альманах, 6*, 16–43.

Кривов'язюк, І.В. (2018). Складники формування лідерських компетенцій сучасного керівника підприємства. *Економіка та управління підприємствами, 6(68)*, 90-95. DOI: 10.32782/2520-2200/2018-6-14.

Корчакова Н. В. (2017) Особливості просоціальної спрямованості дорослого. *Науковий вісник Херсонського держ. ун-ту.* Серія : Психологічні науки. Вип. 2. 48-53 URL:http://nbuv.gov.ua/UJRN/nvkhp_2017_2%283%29__10

Шатун, В.Т. (2017). Компетентності лідерства як детермінанта ефективності сучасного менеджера. *Наукові праці. Економіка, 294(306)*, 73–80.

ADP 6-22 Army Leadership and the Profession. Army Doctrine Publication. No. 6-22. Headquarters Department of the Army Washington, DC (2019). URL: https://armypubs.army.mil/epubs/DR_pubs/DR_a/ARN20039-ADP_6-22-001-WEB-0.pdf.

Castro, C. (2020). How should the Army evaluate leadership? URL: https://www.armytimes.com/opinion/commentary/2020/06/12/how-should-the-army-evaluate-leadership/.

Choi, J.A. (2006). Motivational Theory of Charismatic Leadership: Envisioning, Empathy, and Empowerment. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, *13(1)*, 24–43. DOI:10.1177/10717919070130010501.

Fry, L.W., Vitucci, S., Cedillo, M. (2005). Spiritual leadership and army transformation: Theory, measurement, and establishing a baseline. *The Leadership Quarterly*, *16(5)*, 835-862. DOI: 10.1016/j.leaqua.2005.07.012.

Halpin, S. (2011). Historical Influences on the Changing Nature of Leadership Within the Military Environment. *Military Psychology*, *23:5*, 479–488. DOI: 10.1080/08995605.2011.600138.

Houghton, J.D., Neck, C.P., Manz, C.C. (2003). Self-leadership and superleadership: The heart and art of creating shared leadership in teams. *In Shared Leadership: Reframing the Hows and Whys of Leadership*, 123–140. DOI: 10.4135/9781452229539.

Kamppinen, M., Jakonen, J. (2015). Creating wisdom cultures: Integral Coaching as applied foresight in leadership development. *Approaching Religion, 5(2)*, 15–26. DOI: 10.30664/ar.67571.

Martin, I.H., Prophet, T., Owens, C., Martin, J., Plummer, G. (2017). "Corps" leadership: a cadet perspective on shared leadership. *International Journal of Public Leadership, 13:3*, 182–189. DOI: 10.1108/IJPL-02-2017-0009.

Meerits, A., Kivipõld, K. (2020). Leadership competencies of first-level military leaders. *Leadership & Organization Development Journal*, *41:8*, 953–970. DOI: 10.1108/LODJ-09-2019-0392.

Norris, S. (2008). An Examination of Self-Leadership. *Emerging Leadership Journeys, 1(2)*, 43–61.

REFERENCES

Kotlyarov, I.V. (2015). Liderstvo v istoricheskom narrative (socziologicheskij diskurs) [Leadership in the Historical Narrative (Sociological Discourse)]. *Socziologicheskij almanakh, 6*, 16–43.

Kryvoviaziuk, I.V. (2018). Skladnyky formuvannia liderskykh kompetentsii suchasnoho kerivnyka pidpryiemstva [Leadership capabilities for the novadays manager of enterprise: the composition of formation]. *Ekonomika ta upravlinnia pidpryiemstvamy, 6(68)*, 90–95.

Korchakova N. V. (2017) Osoblyvosti prosotsialnoi spriamovanosti dorosloho[The features of adult's prosocial orientation] *Naukovyi visnyk Khersonskoho derzh. un-tu*. Seriia : Psykholohichni nauky. Vyp. 2. 48-53. URL:http://nbuv.gov.ua/UJRN/nvkhp_2017_2%283%29__10

Shatun, V.T. (2017). Kompetentnosti liderstva yak determinanta efektyvnosti suchasnoho menedzhera . [Competences of leadership as determinants of the modern manager efficiency]. *Naukovi pratsi. Ekonomika, 294(306)*, 73–80.

ADP 6-22 Army Leadership and the Profession. Army Doctrine Publication. No. 6-22. Headquarters Department of the Army Washington, DC (2019). URL: https://armypubs.army.mil/epubs/DR_pubs/DR_a/ARN20039-ADP_6-22-001-WEB-0.pdf.

Castro, C. (2020). How should the Army evaluate leadership?. URL: https://www.armytimes.com/opinion/commentary/2020/06/12/how-should-the-army-evaluate-leadership/.

Choi, J.A. (2006). Motivational Theory of Charismatic Leadership: Envisioning, Empathy, and Empowerment. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, *13(1)*, 24–43. DOI: 10.1177/10717919070130010501.

Fry, L.W., Vitucci, S., Cedillo, M. (2005). Spiritual leadership and army transformation: Theory, measurement, and establishing a baseline. *The Leadership Quarterly*, *16(5)*, 835-862. DOI: 10.1016/j.leaqua.2005.07.012.

Halpin, S. (2011). Historical Influences on the Changing Nature of Leadership Within the Military Environment. *Military Psychology*, *23:5*, 479–488. DOI: 10.1080/08995605.2011.600138.

Houghton, J.D., Neck, C.P., Manz, C.C. (2003). Self-leadership and superleadership: The heart and art of creating shared leadership in teams. *In Shared Leadership: Reframing the Hows and Whys of Leadership*, 123–140. DOI: 10.4135/9781452229539.

Kamppinen, M., Jakonen, J. (2015). Creating wisdom cultures: Integral Coaching as applied foresight in leadership development. *Approaching Religion*, *5(2)*, 15–26. DOI: 10.30664/ar.67571.

Martin, I.H., Prophet, T., Owens, C., Martin, J., Plummer, G. (2017). "Corps" leadership: a cadet perspective on shared leadership. *International Journal of Public Leadership*, *13:3*, 182–189. DOI: 10.1108/IJPL-02-2017-0009.

Meerits, A., Kivipõld, K. (2020). Leadership competencies of first-level military leaders. *Leadership & Organization Development Journal*, *41:8*, 953–970. DOI: 10.1108/LODJ-09-2019-0392.

Norris, S. (2008). An Examination of Self-Leadership. *Emerging Leadership Journeys*, *1(2)*, 43–61.

PSYCHOLOGICAL ANALYSIS OF THE FUTURE OFFICERS' ATITUDES TOWARDS THE MILITARY LEADERSHIP COMPETENCIES

Tetyana Khraban
Candidate of Philological Science,
Head of the Department of Foreign Languages of Heroiv Krut Military Institute of Telecommunications and Information Technologies
https://orcid.org/ 0000-0001-5169-5170.

Oleksiy Silko
Candidate of Technical Sciences, associate professor,
Deputy Chief of the Heroiv Krut
Military Institute of Telecommunications
and Information Technologies
https://orcid.org/0000-0003-4275-4305

DOI https://doi.org/10.35619/praprv.v1i16.202

Abstract *The aim of this article is to analyze the prioritization of leadership competencies by male and female future officers through their assessment of the importance of behavioral standards for effective mission accomplishment and improvement of military force structure. The study was conducted within the framework of the pilot project. Fifty cadets, including 37 men and 13 women, studying at the Military Institute of Telecommunications and Information Technologies in the specialty "Military Management" were selected as the respondents. The cadets were asked to fill out personality questionnaires, based on a list of behavioral standards as indicators of leadership competencies developed in accordance with the Doctrine ADP 6-22 «Army Leadership and the Profession».*

The main criteria for cadets to assess the leadership effectiveness is competence, which manifests itself in the ability to persuade others to go beyond self-interest and begin to work for the common good. Gained results showed some gender-related differences. Female cadets see the capacity development of leadership in prioritizing competencies of human resource management, namely effective communication skills and the ability to enhance confidence in a group. At the same time, they consider leadership competencies a result of their ambition for self-development. Consequently, it can be argued that the emotional aspect of leadership competence is regarded by female cadets as the most important. Male cadets regard the functional aspect of leadership competencies as determinative, since they view leadership behavioral standards as practical tools for setting and achieving a goal (mission). Male cadets believe that a certain distance should be maintained between the leader and the rest of the group; the criterion of his effectiveness is not interpersonal relations with subordinate staff, but the completing the assignment. Male cadets as well as female ones adopt an integral approach to understanding of military leadership that combines the paradigms of command spirit and charismatic personality. The integration of the individual and command nature of leadership is the essence of integral approach that combines the immanent need of an individual to find his identity, and the ability to subject his/her interests to interests of the military organization (mission).

Key words: *military leadership, leadership competencies, behavioral standards, attitudes.*

Стаття надійшла до редакції 05.04.2021 р.

УДК 159.923.2/.38

Шаповал Іванна
кандидат психологічних наук,
доцент кафедри практичної психології
Криворізького державного педагогічного університету
https://orcid.org/0000-0003-4590-8728

DOI https://doi.org/10.35619/praprv.v1i16.204

ЗРІЛІСТЬ ОСОБИСТОСТІ ЯК ІНТЕГРАЛЬНА ЗДІБНІСТЬ : ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНЕ ОБҐРУНТУВАННЯ

***Анотація**. У статті обґрунтовується розуміння феномену особистісної зрілості як інтегральної здібності, яка забезпечує особистості можливість реалізовувати вибір напрямів і способів здійснення власної активності відповідно до об'єктивних умов на основі суб'єктивних критеріїв. Наводяться висновки теоретико-логічного аналізу наукових підходів щодо сутності та психологічної природи феномену особистісної зрілості: з'ясовано концептуальну різноплановість та відсутність однозначного трактування. Представлено авторське розуміння сутності особистісної зрілості як інтегральної властивості, що зумовлює її здатність здійснювати вибір змісту і способів активності відповідно до об'єктивних вимог ситуації на основі власних суб'єктивних критеріїв. Це виявляється у здатності особистості до мотивованої саморегуляції ефективної поведінки, збереження самоідентичності, забезпечення особистісного потенціалу, організації умов життя та реалізації особистісного зростання.*

Визначено психологічний механізм формування особистісної зрілості через закріплення в індивіді системи здібностей, що функціонують у певній діяльності, яка забезпечує оволодіння предметами матеріальної і духовної культури, в яких втілено людські здібності. Здійснено теоретико-методологічний аналіз категорії здібності з точки зору діалектики загального, особливого та одиничного у проявах психічного. Визначено психологічну природу особистісної зрілості в широкому науково-теоретичному сенсі (на рівні загального), її специфічні характеристики в контексті актуальних ситуацій життєдіяльності (на рівні особливого) та закономірності формування індивідуальної конфігурації в межах психологічного простору особистості (на рівні одиничного).

***Ключові слова:** особистісна зрілість, особистість, здібність, свідома поведінка, індивідуальний стиль діяльності*.

Постановка проблеми. У сучасній психології поняттям «зрілість» здійснюється опис людини у таких трьох аспектах. В першому аспект зрілість характеризує особливості онтогенетичного розвитку та виражає його відповідність розвитку певній віковій нормі. Тому розгляд феномену зрілості в даному аспекті полягає у визначенні механізмів та закономірностей формування вікових новоутворень особистості індивіда. Другий аспект передбачає опис зрілості як окремого етапу вікового розвитку людини (дорослості) у її специфічних проявах: активність, спрямованість, характерна індивідуальна структура ставлень і диспозицій особистості. Третій аспект реалізується в розкритті психологічної феноменології зрілості як особистісної характеристики, що зумовлюється різними теоретико-методологічними підходами авторів до розуміння сутності самої особистості. Тому на сьогодні у психологічній науці дана категорія «особистісна зрілість» не має однозначного трактування і досліджується як багатомірний та багаторівневий конструкт.

Аналіз останніх досліджень з проблеми. Спираючись на результати власного теоретико-логічного аналізу різноманітних підходів щодо розуміння психологічної природи категорії особистісної зрілості (Шаповал, 2019) та на здобутки інших дослідників, можемо констатувати багатоаспектність та різновекторність наукових пошуків:

– якість особистості, яка прагне до зростання і розвитку, забезпечується внутрішньою єдністю її пропріативних функцій (Олпорт, 2002);

– здатність цілісної особистості, що прагне до розвитку і самоактуалізації, до подолання перешкод і самостійного творення свого життя (Маслоу, 2010);

– цілісна інтегративна характеристика усіх життєвих сил людини, які забезпечують її оптимальне функціонування у напрямку прогресивного розвитку (Ананьєв, 2001);

– суб'єктивні інтегровані якості особистості, які виражають систему ставлень (до себе, до інших, до світу) і дозволяють адекватно відповідати на зовнішні пливи та внутрішні процеси, тобто згідно з власними переконаннями, об'єктивними соціальними нормами й актуальними обставинами (Еріксон, 1996; Леонов & Главатських, 2014);

– здатність особистості до організації життя відповідно до власних переконань, здатність здійснювати адекватну активність у виборі траєкторії власного життєвого шляху (Леонтьєв, 2011);

– здатність особистості до самоорганізації, що виникає на основі досягнення вікової зрілості (певний рівень розвитку ціннісно-смислової системи, відповідальності, автономії) через прийняття та інтеграцію особистістю нових цінностей, смислів і цілей свого життя. (Солдатова & Шляпнікова, 2015);

– ефект (результат) самостійного переживання особистістю ненормативної кризи, причому при подоланні кризової ситуації особистість, актуалізуючи свій потенціал, виходить за межі наявного досвіду, внаслідок чого набуває певних якісних змін (Штепа, 2008);

– здатність особистості встановлювати тривалі стосунки і досягати прагматичних життєвих результатів, причому в цьому аспекті особистість постає в єдності двох ролей: як суб'єкт (самостійно визначає цілі, керуючись при цьому власними уявленнями про себе) і як спостерігач (формує цілі відповідно до соціальних експектацій та зовнішньої оцінки себе іншими людьми) (Hogan& Roberts, 2004).

Однак, зазначимо, що спільна внутрішня спрямованість цих розвідок приводить нас до висновку, що більшість науковців визначають природу особистісної зрілості в межах категорії властивостей особистості. Тому **метою** нашої наукової розвідки стало здійснення спроби побудови концептуального поля для операціоналізації категорії «особистісна зрілість» як інтегральної здібності та визначення її психологічних механізмів.

Виклад основного матеріалу дослідження. На наш розсуд, особистісна зрілість – це *інтегральна властивість особистості, яка зумовлює її можливість здійснювати вибір змісту і способів активності відповідно до об'єктивних вимог оточення на основі власних суб'єктивних критеріїв*. Іншими словами, зріла особистість здатна здійснювати мотивовану саморегуляцію поведінки; забезпечувати ефективність і результативність цієї поведінки; зберігати внутрішню цілісність і самототожність у часі та соціально-психологічний баланс із середовищем; накопичувати, зберігати та адекватно застосовувати власний потенціал; збагачувати свій досвід та реалізовувати прогресивне особистісне зростання.

Наявність закріпленої в індивіді системи психічних властивостей, що є умовою ефективності та адекватності його активності на всіх рівнях, кваліфікується як сформованість певного набору здібностей. Вважаємо, що такі здібності є компонентами особистісної зрілості. Таким чином, особистісну зрілість слід розглядати як систему, тобто певну множину елементів, що знаходяться у відношеннях і зв'язках одне з одним та утворюють водночас стабільну і динамічну цілісність. Тому *сформована особистісна зрілість передбачає наявність відповідного комплексу здібностей, тобто закріпленої в індивіді системи психічних властивостей*, які є умовою ефективності та адекватності його активності на всіх рівнях. Вони знаходяться між собою у відношенні взаємного впливу і взаємної зумовленості та інтегруються, забезпечуючи інтегральну властивість зрілості, яка не зводиться до простої суми здібностей-складових.

Здібності як властивості особистості визначають кількісно-якісні показники її поведінки і діяльності: успішність оволодіння новими способами та продуктивність й

ефективність застосування таких, що вже є в наявному досвіді. Тому розглянемо сутнісні особливості особистості як суб'єкта активності, зокрема її свідомих форм.

Будь який організм (і людина у тому числі) є певною цілісністю і виділяється з оточення, але й разом з тим він пов'язаний з цим оточенням. Особистість як системна якість індивіда визначається включенням його у суспільні відносини і формується в процесі його спільної діяльності і спілкування. Оскільки особистість як така відносно незмінна і постійна, то, забезпечуючи людині відчуття неперервності і протяжності у часі та оточуючій обстановці, особистість представлена тими психологічними характеристиками, які відповідають за стійкі форми активності людини. Активність особистості – це здатність здійснювати суспільно значущі перетворення оточуючого середовища в процесі пристосування до нього. Такими суспільно значущими перетвореннями можуть виступати різні явища: фізичний вплив на оточуючі нематеріальні об'єкти, фізичний та духовний вплив на інших людей, власне довільне та мимовільне перетворення людини під впливом умов її існування. Умовою реалізації активності людини є її здатність вступати у взаємодію з оточенням, тобто здатність здійснювати відповідну до умов цього оточення поведінку. Поведінка людини є формою виявлення її активності у сукупності цілісної та послідовної системи рухових реакцій, що виникають внаслідок впливу на людину об'єктів оточуючого середовища.

Однак поведінка може бути не тільки пристосованою суб'єктом до зовнішнього світу, але й може передбачати активне пристосування оточення до цілей індивіда. Тут йдеться про свідому поведінку, через яку індивід адаптує зовнішній світ згідно з власними потребами. Реалізація свідомої поведінки відбувається за умов наявності у суб'єкта свідомості як вищого рівня психічного відображення, на основі якого процес діяльності включає попередній аналіз, порівняння і програмування можливих реакцій та вибір однієї з них як найбільш адекватної до конкретних умов.

Таким чином, свідома поведінка є цілеспрямованою і довільно регульованою динамічною системою взаємодії суб'єкта зі світом відповідно до мети та умов здійснення, в процесі якої відбувається виникнення і втілення в об'єкті психічного образу та реалізація опосередкованих ним відношень суб'єкта до предметної дійсності. Зазначимо, що ефективність і продуктивність такої взаємодії має бути забезпечена певним суб'єктивним арсеналом психічних, діяльнісних, соціальних можливостей, володіння яким кваліфікується як певний рівень сформованості відповідних здібностей. Тому можемо стверджувати, що *зрілість особистості виявляється у її соціально-психологічній самодостатності та зумовлена відповідними здібностями*.

Методологічним підґрунтям нашого аналізу є діалектика загального, особливого та одиничного у проявах психічного. Аналіз здібностей на рівні загального означає необхідність визначення їхньої феноменології як властивостей, що притаманні усім людям та забезпечують їхні можливості щодо успішного оволодіння й ефективного здійснення свідомої цілеспрямованої та саморегульованої поведінки. На рівні особливого визначаються прояви цих властивостей відповідно до особливостей конкретного виду діяльності та актуальних вимог ситуації. Рівень одиничного у здібностях вказує на своєрідну конфігурацію способів дій, яка властива даному індивідові і зумовлюються його індивідуальними відмінностями, конкретними соціальними умовами та специфічними шляхами розвитку, тобто це – рівень індивідуального стилю діяльності.

На рівні загального здібності розуміються у широкому смислі, тобто як психічні властивості, що відповідають певному психічному процесу або психічній діяльності та втілюють форму зв'язку суб'єкта з об'єктивним світом (Рубінштейн, 2004). Ці властивості сформувалися у процесі суспільно-історичного розвитку людства, закріпилися і передаються від покоління до покоління в особливій зовнішній формі – у вигляді предметів людської культури як способу існування. Необхідною умовою розвитку здібностей індивіда є оволодіння продуктами культури, причому на основі засвоєння принципу їх побудови. Для того, щоб людина оволоділа досягненнями людства, вона повинна, по-перше, здійснити відносно них активну й адекватну діяльність, тобто таку, яка кумульована у цих предметах і

явищах і, тим самим, втілює людські здібності; і по-друге, вступити у відношення до цих предметів і явищ через інших людей, тобто у процесі спілкування з ними, в якому вона навчається адекватній діяльності (Леонтьєв, 1983).

Діяльність індивіда з привласнення предметів культури буде адекватною за умов виконання ним суспільно вироблених, історично складених операцій, засвоєння яких спирається не генералізацію істотних для даної галузі людської активності відношень, які, у свою чергу, закладено у кожному предметі як принцип його побудови. Опанування індивідом такими операціями, а також генералізація предметно-галузевих внутрішніх відношень, ґрунтуються на механізмах узагальнення психічних процесів, що функціонують у діяльності і забезпечують її виконання (Рубінштейн, 2004). Узагальнення психічних процесів зумовлює їх перехід у психічні властивості і забезпечує перенос дій індивіда з одних умов в інші, який Мерлін (2009) виокремлює як головний критерій визначення властивостей як здібностей.

Засобом узагальнення психічних процесів є спочатку їх зовнішнє, а потім внутрішнє опосередкування індивідом (зокрема на ранніх етапах онтогенезу) певної знаково-символічної системи, що репрезентується йому в умовах спілкування з іншими людьми, яке, у свою чергу, виступає специфічною формою опосередкування психічних процесів соціальним досвідом та контекстом інтеріоризації зовнішніх соціально змодельованих форм здібностей у їхні внутрішні власне психічні форми (Виготський, 2006).

Здібності співвідносяться не з будь-яким окремим психічним процесом, а з їхнім комплексом. Так Шадріков (2013) цей комплекс називає функціональною системою і здібності розглядає відносно до властивостей останньої. В процесі оволодіння діяльністю формується відповідна функціональна система – сукупність пізнавальних і психомоторних процесів. Причому ця функціональна система виявляється в успішності та якісній своєрідності виконання індивідом діяльності наступним чином: пізнавальні процеси забезпечують реалізацію функції відображення, психомоторні процеси – адекватне реагування і вплив на оточення. Таким чином, автор визначає здібності як властивості пізнавальних і психомоторних процесів, що регулюють виконання певної діяльності.

Подальший теоретичний аналіз переходить на рівень особливого, оскільки передбачає розгляд здібностей як властивостей особистості в контексті конкретного виду діяльності. Цей контекст визначається специфікою операцій та основного предметно-галузевого відношення, які ґрунтується на цільовому та змістовно-процесуальному аспектах цієї діяльності, і тим самим зумовлюють структуру відповідної спеціальної здібності. Остання у цьому випадку розуміється у більш вузькому сенсі, тобто як комплекс психічних властивостей, що забезпечують успішність оволодіння та ефективність реалізації індивідом певного спеціального історично складеного виду діяльності.

Щодо аналізу здібностей на рівні одиничного, то тут йдеться про закономірності формування індивідуального стилю. Вважаємо за потрібне визначитись у дефініціях понять «індивідуальний стиль особистості» та «індивідуальний стиль діяльності». Перше поняття охоплює більш широке феноменологічне поле розгляду. Так Мерлін (2009), в контексті взаємозв'язку об'єктивних вимог актуальної активності та суб'єктивних властивостей особистості, зазначає, що у стилі відбиваються одночасно зовнішні умови і внутрішні можливості особистості. Відповідно індивідуальний стиль автор визначає як індивідуально-своєрідну систему психологічних засобів, до яких цілеспрямовано або реактивно вдається людина задля якнайкращого урівноваження своєї типологічно обумовленої індивідуальності з наявними зовнішніми умовами.

Щодо поняття «індивідуальний стиль діяльності», то у широкому загальнонауковому сенсі воно позначає цілісну систему відмітних ознак діяльності даної людини, зумовлених особливостями її особистості, а у вузькому прикладному сенсі – обумовлену типологічними особливостями стійку систему способів, яка складається у людини, що прагне до якнайкращого здійснення певної діяльності. До такої системи відносяться способи виконавчих та рухових актів, гностичних та орієнтувальних дій, зміни функціональних станів, якщо вони виступають як засіб досягнення мети.

Мерлін (2009) окреслює дві основні умови, які детермінують можливість вибору індивідуального стилю діяльності: 1) наявність зони визначеності діяльності, яка обумовлена тим, що одна і та ж сама мета може бути здійснена за допомогою різних рухів, операцій, проміжних цілей; 2) прагнення суб'єкта вибирати таку індивідуальну систему рухів, операцій і проміжних цілей, завдяки якій досягається найбільша успішність діяльності. Також автор зауважує, що індивідуальний стиль діяльності особистості обумовлений потребою індивідуалізації і самоактуалізації. Оскільки певні способи дій обираються людиною для забезпечення успішності, критерієм оцінювання індивідуального стилю діяльності є її результативність. Відтак він може бути охарактеризований як більш менш ефективний відповідно до зовнішніх вимог щодо ефективності діяльності.

На зв’язок індивідуального стилю діяльності з її ефективністю в актуальних умовах вказує також Клімов (1982), визначаючи його як інтегральний ефект взаємодії людини з наявним соціальним середовищем та виокремлюючи формальні ознаки індивідуального стилю діяльності: наявність стійкої системи прийомів і способів діяльності, обумовленість цієї системи певними особистісними якостями, застосування цієї системи як засобу ефективного пристосування до об'єктивних вимог.

Також автор визначає загальну структуру індивідуального стилю. Перш за все виокремлюється ядро індивідуального стилю, в якому акумулюються такі особливості і, відповідно, способи діяльності, які мимоволі або без помітних суб'єктивних зусиль актуалізуються в даній об'єктивній обстановці на основі комплексу типологічних психофізіологічних властивостей людини: 1) особливості «А», що сприяють успіху в даній обстановці, і 2) особливості «Б», протидіючі успіху. При цьому слід зауважити на чисто функціональний характер цього ділення, оскільки одна і та ж особливість залежно від характеру об'єктивних вимог може в одному випадку виступати як категорія «А», в іншому – як категорія «Б». Зазначимо, що у феноменологічному полі категорії здібності ті властивості, що складають ядро індивідуального стилю, можна трактувати як задатки, тобто індивідуальні анатомо-фізіологічні та нервово-психологічні властивості людини (Рубінштейн, 2004), властивості елементів функціональної системи (Шадріков, 2013), що обумовлюють розвиток здібностей особистості.

Особливості, що складають ядро індивідуального стилю діяльності, обумовлюючи перший пристосувальний ефект, істотно визначають напрям подальшого урівноваження особистості з середовищем, але вони не забезпечують усього необхідного пристосувального ефекту. Тому виникає інша група особливостей, які виробляються протягом деяких більш менш тривалих свідомих або стихійних пошуків. Ця група виокремлюється як своєрідна прибудова до ядра індивідуального стилю. Коли в людини є певні особливості, протидіючі успішному здійсненню діяльності, то вони супроводжуються компенсаторними механізмами. Проте в міру наявності у людини типологічно обумовлених особливостей діяльності, що сприяють успішному її виконанню, виникають й інші елементи прибудови до ядра стилю: максимальне використання всіх можливостей, які відкриваються у зв'язку з цією категорією особливостей діяльності. Відповідно у складі прибудови до ядра індивідуального стилю визначаються дві категорії особливостей:

1) особливості «В», що мають компенсаторне значення;

2) особливості «Г», пов’язані з максимальним використанням позитивних пристосувальних можливостей. Таким чином, за, індивідуальний стиль діяльності особистості тим більшою мірою сформований і виражений, чим більше актуалізовано особливостей категорій «А», «В», «Г», і чим менше залишається особливостей категорії «Б», які не компенсуються (Клімов, 1982).

Отже, розгляд феномену особистісної зрілості як інтегральної здібності дозволяє визначити не тільки її психологічну природу в широкому науково-теоретичному сенсі на рівні загального, але й виокремити її специфічні характеристики в контексті актуальних ситуацій життєдіяльності на рівні особливого та індивідуальної конфігурації в межах психологічного простору особистості на рівні одиничного.

Висновки і перспективи подальших розвідок. На основі теоретико-методологічного обґрунтування психологічної природи феномену особистісної зрілості можемо визначити її наступним чином: це інтегральна системна здібність особистості, яка зумовлює здатність здійснювати самостійний вибір, виходячи зі стійких внутрішніх критеріїв у своїй життєдіяльності, зберігати власну цілісність та ефективність своєї діяльності на фоні постійно змінних зовнішніх умов і постійно діючих впливів, а також здійснювати цілеспрямовані впливи на оточення. Наші висновки зумовлюють напрями подальшого розгляду психологічної феноменології особистісної зрілості в аспектах функціональних проявів у цілісному особистісному просторі, операційних та змістових взаємозв'язків її компонентів, закономірностей формування і розвитку на різних етапах онтогенезу особистості відповідно до становлення й удосконалення її індивідуальності.

СПИСОК ПОСИЛАНЬ

Ананьев, Б. Г. (2001). *Человек как предмет познания*. Санкт-Петербург: Питер.

Выготский, Л. С. (2006). *Психология развития человека*. Москва: Смысл.

Климов, Е. А. (1982) Индивидуальный стиль деятельности. *Психология индивидуальных различий: Тексты.* Ю. Б. Гиппенрейтер & В. Я. Романова (ред.) Москва: МГУ.

Леонов, Н. И. & Главатских М. М. (2014) Социально-психологическая зрелость личности: интегративный подход. *Известия Саратовского университета. Серия «Философия. Психология. Педагогика».* 14(1), 55-66. Взято с https://www.sgu.ru/sites/default/files/journal/izvestia/pdf/2014/07/11/1-2014_55.pdf.

Леонтьев, А. Н. (1983) *Об историческом подходе в изучении психики человека*. Избранные психологические произведения (Т. 1, с. 96-141). Москва: Педагогика.

Леонтьев, Д. А. (2011). Новые ориентиры понимания личности: от необходимого к возможному. *Вопросы психологии*. 1, 3-27.

Маслоу, А. (2010). *Мотивация и личность*. Санкт-Петербург: Питер.

Мерлин, В. С. (2009). *Психология индивидуальности*. Москва: МПСИ; НПО МЭДОК.

Олпорт, Г. (2002). Становление личности. Д. А. Леонтьев (ред.*), Избранные труды*. Москва: Смысл.

Рубинштейн, С. Л. (2004). Основы общей психологии. Санкт-Петербург: Питер.

Солдатова, Е. Л. & Шляпникова И. А. (2015). Связь Эго-идентичности и личностной зрелости. *Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия «Психология».* 8(1), 29-33. Взято з https://cyberleninka.ru/article/n/svyaz-ego-identichnosti-i-lichnostnoy-zrelosti/viewer.

Шадриков, В. Д. (2013). *Психология деятельности и способности человека*. Москва: Институт психологии РАН.

Шаповал, І. М. (2019). Особистісна зрілість як предиктор професійної ідентичності психолога. З. М. Мірошник (ред.), *Особистісна зрілість як проблема сучасної психології*. (Т. І, с. 24-41). Кривий Ріг: Вид. Р. А. Козлов.

Штепа, О. С. (2008). *Особистісна зрілість. Модель. Опитувальник. Тренінг*. Львів: Видавничий центр ЛНУ імені Івана Франка.

Эриксон, Э. (1996). *Идентичность: юность и кризис*. Москва: Прогресс.

Hogan, R. & Roberts, B. W. (2004). A socioanalytic model of maturity. *Journal of Career Assessment,* 12, 207-217. Retrieved from https://doi.org/10.1177/1069072703255882.

REFERENCES

Ananyev, B. G. (2001). *Chelovek kak predmet poznaniya [Man as a subject of knowledge]*. Sankt-Peterburg: Piter. [in Russian].

Vygotskiy, L. S. (2006). *Psikhologiya razvitiya cheloveka [Human developmental psychology]*. Moskva: Smysl. [in Russian].

Klimov. E. A. (1982) Individualnyy stil deyatelnosti [Individual style of activity]. *Psikhologiya individualnykh razlichiy: Teksty.* Yu. B. Gippenreyter & V. Ya. Romanova (red.). Moskva: MGU. [in Russian].

Leonov, N. I. & Glavatskikh, M. M. (2014) Sotsialno-psikhologicheskaya zrelost lichnosti: integrativnyy podkhod [Socio-psychological personality maturity: an integrative approach]. *Izvestiya Saratovskogo universiteta. Seriya «Filosofiya. Psikhologiya. Pedagogika».* 14(1). 55-66. Vzyato s https://www.sgu.ru/sites/default/files/journal/izvestia/pdf/2014/07/11/1-2014_55.pdf. [in Russian].

Leontyev, A. N. (1983) *Ob istoricheskom podkhode v izuchenii psikhiki cheloveka [On the historical approach to the study of the human psyche]*. Izbrannyye psikhologicheskiye proizvedeniya (T. 1. s. 96-141). Moskva: Pedagogika. [in Russian].

Leontyev, D. A. (2011). Novyye oriyentiry ponimaniya lichnosti: ot neobkhodimogo k vozmozhnomu [New guidelines for understanding personality: from the necessary to the possible]. *Voprosy psikhologii*. 1. 3-27. [in Russian].

Maslou, A. (2010). *Motivatsiya i lichnost [Motivation and personality]*. Sankt-Peterburg: Piter. [in Russian].

Merlin, V. S. (2009). *Psikhologiya individualnosti [Psychology of individuality]*. Moskva: MPSI; NPO MEDOK. [in Russian].

Olport, G. (2002). Stanovleniye lichnosti [Becoming of personality]. D. A. Leontyev (red.). *Izbrannyye trudy*. Moskva: Smysl. [in Russian].

Rubinshteyn, S. L. (2004). *Osnovy obshchey psikhologii [Fundamentals of General Psychology]*. Sankt-Peterburg: Piter. [in Russian].

Soldatova, E. L. & Shlyapnikova, I. A. (2015). Svyaz Ego-identichnosti i lichnostnoy zrelosti. *Vestnik Yuzhno-Uralskogo gosudarstvennogo universiteta [The relationship between ego identity and personal maturity]. Seriya «Psikhologiya».* 8(1). 29-33. Vzyato s https://cyberleninka.ru/article/n/svyaz-ego-identichnosti-i-lichnostnoy-zrelosti/viewer. [in Russian].

Shadrikov, V. D. (2013). *Psikhologiya deyatelnosti i sposobnosti cheloveka [Psychology of activity and human abilities]*. Moskva: Institut psikhologii RAN. [in Russian].

Shapoval, I. M. (2019). Osobystisna zrilist yak predyktor profesiinoi identychnosti psykholoha [Personal maturity as a predictor of the professional identity of a psychologist]. Z. M. Miroshnyk (red.), *Osobystisna zrilist yak problema suchasnoi psykholohii*. (T. I, s. 24-41). Kryvyi Rih: Vyd. R. A. Kozlov. [in Ukrainian].

Shtepa, O. S. (2008). *Osobystisna zrilist. Model. Opytuvalnyk. Treninh [Personal maturity. Model. Questionnaire. Training]*. Lviv: Vydavnychyi tsentr LNU imeni Ivana Franka. [in Ukrainian].

Erikson, E. (1996). *Identichnost: yunost i krizis [Identity: youth and crisis]*. Moskva: Progress. [in Russian].

Hogan, R. & Roberts, B. W. (2004). A socioanalytic model of maturity. *Journal of Career Assessment*, 12, 207-217. Retrieved from https://doi.org/10.1177/1069072703255882. [in English].

PERSONAL MATURITY AS AN INTEGRAL ABILITY: THEORETICAL AND METHODOLOGICAL RATIONALE

Ivanna Shapoval
Candidate of psychological sciences,
Associate Professor of the Department of Practical Psychology
Kryvyi Rih State Pedagogical University
https://orcid.org/0000-0003-4590-8728

DOI https://doi.org/10.35619/praprv.v1i16.204

Abstract. *The article substantiates the understanding of the phenomenon of personal maturity as an integral ability that provides an individual with the opportunity to implement the choice of directions and ways to carry out their own activities in accordance with objective conditions based on subjective criteria. We conducted a theoretical and logical analysis of scientific approaches to the psychological nature of the phenomenon of personal maturity, and found that scientists and researchers consider it in different ways and have not reached an unambiguous interpretation. The author's understanding of the essence of personal maturity as an integral property, which determines its ability to choose the content and methods of activity in accordance with the objective requirements of the situation on the basis of their own subjective criteria. A manifestation of this is the ability of the individual to motivated self-regulation of effective behavior, preservation of self-identity, ensuring personal potential, organization of living conditions and the realization of personal growth.*

We have identified the psychological mechanism of formation of personal maturity by consolidating in the individual a system of abilities that function in a particular activity and ensures the assimilation of the individual objects of material and spiritual culture, which embodies human abilities. Theoretical and methodological analysis of the category of ability in terms of the dialectic of general, special and individual in the manifestations of mental. The psychological nature of personal maturity in a broad scientific and theoretical sense (at the general level), its specific characteristics in the context of current life situations (at the special level) and patterns of formation of individual configuration within the psychological space of personality (at the individual level).

Key words: *personal maturity, personality, ability, conscious behavior, individual style of activity.*

Стаття надійшла до редакції 12.05.2021 р

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Бабій Микола – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри педагогічної та вікової психології Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки

Білецька Олена – здобувач ступеня PhD кафедри вікової та педагогічної психології Рівненського державного гуманітарного університету, викладачка Сарненського педагогічного коледжу Рівненського державного гуманітарного університету

Білоус Руслана – кандидат психологічних наук, доцент, завідувач кафедри психології, педагогіки та філософії Кременчуцького національного університету імені Михайла Остроградського

Борейко Володимир – доктор економічних наук, доцент, проректор з наукової роботи Міжнародного економіко-гуманітарного університету імені академіка Степана Дем'янчука

Билінська Наталія – кандидат психологічних наук, доцент, завідувач кафедри психології Брестського державного університету імені О. С. Пушкіна, м. Брест (Республіка Білорусь)

Ващеня Ганна – здобувач першого (бакалаврського) ступеня вищої освіти факультету психології та соціології Волинського національного університету імені Лесі Українки

Вдовіченко Оксана – доктор психологічних наук, доцент кафедри теорії та методики практичної психології Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»

Даценко Оксана – асистент кафедри загальної та вікової психології Криворізького державного педагогічного університету

Дрібас Світлана – кандидат психологічних наук, старший викладач кафедри загальної та вікової психології Криворізького державного педагогічного університету

Іванюта Ольга – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології Міжнародного економіко-гуманітарного університету імені академіка Степана Дем'янчука

Івашкевич Ернест – кандидат психологічних наук, старший викладач кафедри практики англійської мови Рівненського державного гуманітарного університету, перекладач

Каряка Інна – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки та психології професійної освіти Національного авіаційного університету

Корчакова Наталія – доктор психологічних наук, доцент, професор кафедри вікової та педагогічної психології Рівненського державного гуманітарного університету

Коць Михайло – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри педагогічної та вікової психології Волинського національного університету імені Лесі Українки

Кузьмич Олена – здобувач першого (бакалаврського) ступеня вищої освіти факультету психології та соціології Волинського національного університету імені Лесі Українки

Кулакова Лариса – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри вікової та педагогічної психології Рівненського державного гуманітарного університету.

Кулаков Руслан – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри вікової та педагогічної психології Рівненського державного гуманітарного університету.

Лебединська Ганна – кандидат політичних наук, доцент, доцент кафедри психології, педагогіки та філософії Кременчуцького національного університету імені Михайла Остроградського

Лівандовська Інна – викладачка кафедри психології Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини

Литвиненко Світлана – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри практичної психології і психотерапії Рівненського державного гуманітарного університету

Луцик Галина – викладачка кафедри вікової та педагогічної психології Рівненського державного гуманітарного університету

Малахова Ольга – здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти психолого-природничого факультету Рівненського державного гуманітарного університету

Набочук Олександр – кандидат психологічних наук Радник голови Рівненської обласної ради

Опанасюк Ірина – кандидат психологічних наук, психолог ліцею №12 імені Івана Франка м. Івано – Франківськ

Павелків Віталій – доктор психологічних наук, професор кафедри загальної психології та психодіагностики, декан психолого-природничого факультету Рівненського державного гуманітарного університету

Павелків Роман – доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри вікової та педагогічної психології Рівненського державного гуманітарного університету

Пінська Олена – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри загальної та вікової психології Криворізького державного педагогічного університету

Рєпнова Тетяна – кандидат психологічних наук, доцент кафедри загальнонаукових, соціальних та поведінкових дисциплін Одеського інституту ПрАТ «ВНЗ» «Міжрегіональна Академія управління персоналом»

Руденко Наталія – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри дошкільної педагогіки і психології та спеціальної освіти імені проф. Т.І Пониманської Рівненського державного гуманітарного університету

Рудюк Олег – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри загальної психології та психодіагностики Рівненського державного гуманітарного університету

Северин Алексей – кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедри психології Брестського державного гуманітарного університету імені О. С. Пушкіна

Сілко Олексій – кандидат технічних наук, доцент, заступник начальника Військового інституту телекомунікацій та інформатизації

Сошенко Світлана – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри психології, педагогіки та філософії Кременчуцького національного університету імені Михайла Остроградського

Храбан Тетяна – кандидат філологічних наук, завідувач кафедри іноземних мов Військового інституту телекомунікацій та інформатизації

Хомич Іванна – викладачка кафедри вікової та педагогічної психології Рівненського державного гуманітарного університету

Хорощак Юлія – здобувач вищої освіти спеціальності 053 «Психологія» Національного авіаційного університету

Шаповал Іванна – кандидат психологічних наук, доцент кафедри практичної психології Криворізького державного педагогічного університету

Ямницький Вадим – доктор психологічних наук, професор, професор кафедри практичної психології і психотерапії Рівненського державного гуманітарного університету

Яницька Олена – кандидат педагогічних наук, доцент, проректор з навчально-методичної роботи та гуманітарної освіти університету Міжнародний економіко-гуманітарний університет імені академіка Степана Дем'янчука

Ясінський Андрій – кандидат педагогічних наук, доцент, проректор з інформаційного забезпечення та інноваційних технологій навчання Міжнародний економіко-гуманітарний університет імені академіка Степана Дем'янчука

З М І С Т

Бабій Микола Вікова редукція професійного здоров'я вчителів у сучасній школі **5**

Білецька Олена Егоцентризм як чинник низького рівня довіри в контексті міжособистісних стосунків у ранній юності **12**

Білоус Руслана, Сошенко Світлана, Лебединська Ганна Соціально-психологічний тренінг як засіб подолання комунікативних бар'єрів у процесі міжособистісного спілкування студентів **18**

Борейко Володимир, Ясінський Андрій, Яницька Олена Психолого-педагогічні особливості використання інформаційно-комп'ютерних технологій для впровадження дистанційних технологій навчання **27**

Былинская Наталья Имплицитные теории личности учеников, существующих в сознании педагогов начальных классов **37**

Вдовіченко Оксана Порівняння схильності до ризику в підлітковому та юнацькому віці **47**

Дрібас Світлана, Пінська Олена, Даценко Оксана Особливості організації викладацько- студентської взаємодії в умовах дистанційного навчання **56**

Іванюта Ольга, Яницька Олена Психолого-педагогічні основи дослідження цілепокладання у студентської молоді **63**

Ivashkevych Ernest The paradigm of dialogue interaction as a way of the professional development of future translator **69**

Каряка Інна, Хорощак Юлія Пісочна терапія як засіб зниження тривожності дітей старшого дошкільного віку **80**

Корчакова Наталия Установки студенческой молодежи относительно незапланированной беременности **87**

Коць Михайло, Ващеня Ганна, Кузьмич Олена Гендерні особливості емоційного інтелекту дітей з особливими освітніми потребами **98**

Кулаков Руслан, Кулакова Лариса Формування толерантного ставлення молодших школярів до дітей з особливими освітніми потребами **106**

Лівандовська Інна Дослідження особливостей становлення гендерної ідентичності в підлітків у різних соціальних умовах **113**

Литвиненко Світлана, **Ямницький Вадим** Концептуальні засади сучасного розвитку символдрами **121**

Луцик Галина Психолого-педагогічні потенціал дисципліни «Психологія важковиховуваності» в аспекті підготовки майбутніх психологів до роботи з підлітками девіантної поведінки **128**

Набочук Олександр Аналіз проблеми психологічних чинників, що визначають здатність керівника до професійної творчості **135**

Опанасюк Ірина Програма розвитку EQ старшокласників арт-терапевтичними та допоміжними засобами **146**

Павелків Віталій, Малахова Ольга Соціальна депривація як чинник формування девіантної поведінки у підлітків **156**

Павелків Роман Науково-психологічні підходи до розуміння феномену рефлексії **166**

Рєпнова Тетяна Емоційний інтелект у становленні професійно-особистісних компетенцій лідерів публічної служби **173**

Руденко Наталія Особливості взаємозв'яку гомонегативізму з агресивністю та ціннісними орієнтаціями юнаків **180**

Рудюк Олег Стильові особливості саморегуляції поведінки майбутніх фахівців-психологів **186**

Северин Алексей Перцептивные действия подростков с предметами вариативной формы и игровая зависимость **194**

Хомич Іванна Концептуальні підходи до вивчення проблеми нормативності у психологічній науці **201**

Храбан Тетяна, Сілко Олексій Психологічний аналіз уявлень майбутніх офіцерів щодо структури компетенцій військового лідера **207**

Шаповал Іванна Зрілість особистості як інтегральна здібність : теоретико-методологічне обґрунтування **221**