

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ М. П. ДРАГОМАНОВА

НАУКОВИЙ ЧАСОПИС

НПУ ІМЕНІ М. П. ДРАГОМАНОВА



Серія 12

Психологічні науки

Випуск 15 (60)

Київ
2021

ФАХОВЕ ВИДАННЯ категорії «Б»
затверджено наказом Міністерства освіти і науки України
від 02.07.2020 р. № 886 (психологічні науки)

Державний комітет телебачення і радіомовлення України
Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації Серія КВ № 8818 від 01.06.2004 р.

Схвалено рішенням Вченої ради НПУ імені М. П. Драгоманова (протокол № 3 від 30 вересня 2021 р.)

Рецензенти

Яковичка Л.С., доктор психологічних наук, професор, Національний авіаційний університет, Україна
Кривопишина О.А., доктор психологічних наук, професор, Львівський державний університет безпеки життєдіяльності, Україна

Редакційна рада

Андрущенко В. П., доктор філософських наук, професор, академік НАПН України, член-кореспондент НАН України, Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Україна (*голова Редакційної ради*)
Вернидуб Р. М., доктор філософських наук, професор, Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Україна
Євтух В. Б., доктор історичних наук, професор, академік НАН України, Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Україна
Дробот І. І., доктор історичних наук, професор, Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Україна
Зернецька А. А., доктор філологічних наук, професор, Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Україна
Мацько Л. І., доктор філологічних наук, професор, академік НАПН України, Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Україна
Падалка О. С., доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України, Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Україна
Синьов В. М., доктор педагогічних наук, професор, академік НАПН України, Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Україна
Торбін Г. М., доктор фізико-математичних наук, професор, Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Україна (*заступник голови Редакційної ради*)

Редакційна колегія випуску:

Акіл М., кандидат психологічних наук, викладач, Фондація Ісламабадського університету, Пакістан
Булах І. С., доктор психологічних наук, професор, Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Україна (*головний редактор*)
Волошина В. В., доктор психологічних наук, доцент, Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Україна
Долинська Л. В., кандидат психологічних наук, професор, Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Україна
Журавльова Л. П., доктор психологічних наук, професор, Поліський національний університет, Україна
Засккіна Л. В., доктор психологічних наук, професор, Волинський національний університет імені Лесі Українки, Україна
Зелені В. В., кандидат психологічних наук, доцент, Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Україна
Іванчук М. Г., доктор психологічних наук, професор, Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича, Україна
Ленг А., доктор психологічних наук, доцент, Університет у Печ, Угорщина
Ліберська Г., доктор психологічних наук, професор, Інститут психології університету Казимира Великого в Бидгощі, Польща
Мозгова Г. П., доктор психологічних наук, професор, Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Україна
Праченко О. К., кандидат психологічних наук, старший викладач, Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Україна (*технічний редактор*)
Санніков О. І., доктор психологічних наук, професор, Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського», Україна
Сатова А. К., доктор психологічних наук, професор, Казахський національний педагогічний університет імені Абая, Казахстан
Співак Л. М., доктор психологічних наук, професор, Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Україна
Ставицька С. О., доктор психологічних наук, професор, Київський національний економічний університет імені Вадима Гетьмана, Україна
Щербак Т. І., кандидат психологічних наук, доцент, Сумський державний університет, Україна
Федоренко А. Ф., кандидат психологічних наук, доцент, Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Україна (*відповідальний секретар*)
Федоренко Л. П., кандидат психологічних наук, викладач, Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Україна (*технічний редактор*)
Ханецька Т. І., кандидат психологічних наук, доцент, Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Україна (*заступник головного редактора*)

Міжнародна редакційна рада

Андрущенко Т. В., доктор політичних наук, професор, Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Україна
Асилханова М. А., кандидат психологічних наук, професор, Казахський національний педагогічний університет імені Абая, Казахстан
Каленська-Родзай Ю., кандидат психологічних наук, ад'юнкт, Педагогічний університет у Кракові, Польща
Кузьменко В.У., доктор психологічних наук, професор, Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Україна
Матвієнко О. В., доктор педагогічних наук, професор, Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Україна
Петрулевич Б., доктор психологічних наук, професор, Гданський медичний університет, Польща
Помиткіна Л. В., доктор психологічних наук, професор, Національний авіаційний університет, Україна
Татліліоглу К., кандидат наук з мистецтвознавства, доцент, Бінгольський університет науки і літератури, Туреччина

УДК 159.9(066)
ББК 88я54

[https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series12.2021.15\(60\)](https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series12.2021.15(60))

№ 34 **Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 12. Психологічні науки : зб. наук. праць / за наук. Редакцією І. С. Булах. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2021. Вип. 15 (60). 125 с.**

У збірнику представлено результати теоретичного та емпіричного дослідження актуальних питань психологічної науки, що одержані авторами статей.

Наукове видання включено до наукометричних баз і каталогів: Google Scholar, Crossref, «Наукова періодика України» в Національній бібліотеці України імені В. І. Вернадського, Наукова бібліотека Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова.

Офіційний web-сайт видання: <https://sj.npu.edu.ua/index.php/pn>

© Автори статей, 2021

© Редакційна рада, редакційна колегія і міжнародна редакційна рада, 2021

© Вид-во Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова, 2021

MINISTRY OF EDUCATION AND SCIENCE OF UKRAINE
NATIONAL PEDAGOGICAL DRAGOMANOV UNIVERSITY

SCIENTIFIC JOURNAL
of NATIONAL PEDAGOGICAL
DRAGOMANOV UNIVERSITY



Series 12

Psychological Sciences

Issue 15 (60)

Kyiv
2021

**PROFESSIONAL PUBLICATION of Category “B”
Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine
No. 886 of July 02, 2020 (Psychological Sciences)**

**State Committee for television and radio broadcasting of Ukraine
Certificate of State registration of print media CV No. 8818 dated of June 01, 2004**

**The publication is approved by the resolutions of the Scientific Boards of
National Pedagogical Dragomanov University (protocol No. 3 dated of September 30, 2021)**

Reviewers

Yakovytka L.S., Doctor of Psychological Sciences, Professor, National Aviation University, Ukraine
Krivopyslyna O.A., Doctor of Psychological Sciences, Professor, Lviv State University of Life Safety, Ukraine

Editorial Council

Andrushchenko V. P., Doctor of Sciences in Philosophy, Professor, Academic of NAPS of Ukraine, Corresponding Member of NAS of Ukraine, National Pedagogical Dragomanov University, Ukraine (*Head of Editorial Council*)
Vernyduh R. M., Doctor of Sciences in Philosophy, Professor, National Pedagogical Dragomanov University, Ukraine
Yevtuh V. B., Doctor of Sciences in History, Professor, Academic of NAS of Ukraine, National Pedagogical Dragomanov University, Ukraine
Drobot I. I., Doctor of Sciences in History, Professor, National Pedagogical Dragomanov University, Ukraine
Zernetska A. A., Doctor of Sciences in Philology, Professor, National Pedagogical Dragomanov University, Ukraine
Matsko L. L., Doctor of Sciences in Philology, Professor, Academic of NAPS of Ukraine, National Pedagogical Dragomanov University, Ukraine
Padalka O. S., Doctor of Sciences in Pedagogy, Professor, Corresponding Member of NAPS of Ukraine, National Pedagogical Dragomanov University, Ukraine
Syniob V. M., Doctor of Sciences in Pedagogy, Professor, Academic of NAPS of Ukraine, National Pedagogical Dragomanov University, Ukraine
Torbin H. M., Doctor of Sciences in Physics and Mathematics, Professor, National Pedagogical Dragomanov University, Ukraine (*Deputy Head of Editorial Council*)
Shut M. I., Doctor of Sciences in Physics and Mathematics, Professor, Academic of NAPS of Ukraine, National Pedagogical Dragomanov University, Ukraine

Editorial Board of Series

Aqeel M., PhD in Psychology, lecturer, Foundation University Islamabad, Pakistan
Bulakh I. S., Doctor of Sciences in Psychology, Professor, National Pedagogical Dragomanov University, Ukraine (*Editor-in-chief*)
Voloshyna V. V., Doctor of Sciences in Psychology, Associate Professor, National Pedagogical Dragomanov University, Ukraine
Dolynska L. V., PhD in Psychology, Professor, National Pedagogical Dragomanov University, Ukraine
Zhuravlova L. P., Doctor of Sciences in Psychology, Professor, Polissia National University, Ukraine
Zasiekina L. V., Doctor of Sciences in Psychology, Professor, Lesya Ukrainka Volyn National University, Ukraine
Zelenin V. V., PhD in Psychology, Assistant Professor, National Pedagogical Dragomanov University, Ukraine
Ivanchuk M. H., Doctor of Sciences in Psychology, Professor, Chernivtsi Yu. Fedkovich National University, Ukraine
Lang A., Doctor of Sciences in Psychology, Associate Professor, University of Pecs, Hungary
Liberska H., Doctor of Sciences in Psychology, Professor, Kazimierz Wielki University, Poland
Mozgova H. P., Doctor of Sciences in Psychology, Professor, National Pedagogical Dragomanov University, Ukraine
Prachenko O.K., PhD in Psychology, Senior Lecturer, National Pedagogical Dragomanov University, Ukraine (*Technical Editor*)
Sannikov O. I., Doctor of Sciences in Psychology, Professor, South Ukrainian National Pedagogical Ushynsky University, Ukraine
Satova A. K., Doctor of Sciences in Psychology, Professor, Abai Kazakh National Pedagogical University, Kazakhstan
Spivak L. M., Doctor of Sciences in Psychology, Professor, National Pedagogical Dragomanov University, Ukraine (*Managing Editor*)
Stavytska S. O., Doctor of Sciences in Psychology, Professor, Kyiv National Economic University named after Vadym Hetman, Ukraine
Shcherbak T. I., PhD in Psychology, Associate Professor, Sumy State University, Ukraine
Fedorenko A. F., PhD in Psychology, Associate Professor, National Pedagogical Dragomanov University, Ukraine (*Responsible Secretary*)
Fedorenko L. P., PhD in Psychology, Lecturer, National Pedagogical Dragomanov University, Ukraine (*Technical Editor*)
Khanetska T. I., PhD in Psychology, Associate Professor, National Pedagogical Dragomanov University, Ukraine (*Managing Editor*)

International Editorial Council

Andrushchenko T. V., Doctor of Sciences in Politology, Professor, National Pedagogical Dragomanov University, Ukraine
Asylkhanova M. A., PhD in Psychology, Professor, Abai Kazakh National Pedagogical University, Kazakhstan
Kalenska-Rodzaj J., PhD in Psychology, adjunct, Pedagogical University of Krakow, Poland
Kuzmenko V. U., Doctor of Sciences in Psychology, Professor, National Pedagogical Dragomanov University, Ukraine
Matviienko O. V., Doctor of Sciences in Pedagogy, Professor, National Pedagogical Dragomanov University, Ukraine
Pietrulewicz B., Doctor of Sciences in Psychology, Professor, Medical University of Gdansk, Poland
Pomytkina L. V., Doctor of Sciences in Psychology, Professor, National Aviation University, Ukraine
Tatlioglu K., PhD in Art Criticism, Associate Professor, Bingol University Science and Literature, Turkey

UDC : 159.9(06)

LBC : 8я54

[https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series12.2021.15\(60\)](https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series12.2021.15(60))

H 34

Scientific Journal of the National Pedagogical Dragomanov University. Series 12. Psychological Sciences : collected scientific articles / at scientific edition I. S. Bulakh. Kyiv : Publishing House of National Pedagogical Dragomanov University, 2021. Issue 15 (60). 125 p.

In the journal presented the results of theoretical and empirical research of topical issues of psychological science, obtained by the authors of the articles.

The scientific publication is included in scientometric databases and directories: Google Scholar, Crossref, “Scientific Periodicals of Ukraine” at Vernadskyi National Library of Ukraine, Scientific library of National Pedagogical Dragomanov University.

Official web-site: <https://sj.npu.edu.ua/index.php/pn>

© The authors of articles, 2021

© Editorial Council, Editorial Board & International Editorial Council, 2021

© Publishing House of National Pedagogical Dragomanov University, 2021

УДК 37.064.3

[https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series12.2021.15\(60\).01](https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series12.2021.15(60).01)

ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОГО КЛІМАТУ В СПОРТИВНІЙ ДИТЯЧІЙ ГРУПІ

Вікторія Вінс

кандидат психологічних наук, доцент, завідувач кафедри менеджменту,
практичної психології та інклюзивної освіти
Університет Григорія Сковороди в Переяславі
08401, Україна, м. Переяслав, вул. Сухомлинського, 30
vinsviktoria@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-7285-7711>

Світлана Бєлякова

кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри менеджменту,
практичної психології та інклюзивної освіти
Університет Григорія Сковороди в Переяславі
08401, Україна, м. Переяслав, вул. Сухомлинського, 30
svitlanabelacova@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-4995-0253>

Анотація

Статтю присвячено теоретичному аналізу окремих психологічних аспектів формування психологічного клімату в спортивній дитячій групі. У теоретико-методологічному дослідженні були застосовані наступні методи: теоретичний аналіз, синтез, порівняння, узагальнення, систематизація основних положень психолого-педагогічної науки щодо соціально-психологічного клімату в дитячих спортивних групах для обґрунтування особливостей практичного формування психологічного клімату в дитячій спортивній групі. Визначено, що психологічний клімат у спортивній групі – це відносно стійке налаштування всієї команди, яке пронизує всю систему діяльності й формується на основі суб'єктивного задоволення характером міжособистісних стосунків спортсменів. Індикаторами психологічного клімату в спортивних групах є: ставлення юних спортсменів до навчально-тренувальної та змагальної діяльності; сформованість оптимальних особистісних якостей спортсменів; наявність психологічної сумісності; оптимальність впливів стилю керівництва тренера на клімат в групі тощо. Соціально-психологічний клімат у дитячій групі значно впливає на їх особистість, успішність у спільній діяльності з іншими членами групи (навчання, виховання, спорт, колективні творчі справи), на формування адекватної самооцінки, на створення сприятливої атмосфери міжособистісних взаємовідносин. Встановлено, що у процесі формування сприятливого клімату в дитячій спортивній групі важливою є робота педагогів та психолога, які повинні підтримувати дітей і допомагати у встановленні сприятливого психологічного клімату в їх колективі. При цьому найважливішою умовою формування позитивного або корекції несприятливого психологічного клімату є інтеграція здійснюваних на дитячу групу виховних впливів у єдину систему, що забезпечує безперервність цих процесів. Також для даної діяльності варто використовувати спеціальні форми, до яких відносяться: тематичні тренінгові заняття, орієнтовані на поліпшення групової атмосфери; ділові ігри, спрямовані на вироблення спільного колективного рішення; організація й проведення різних загальногрупових і суспільних заходів тощо.

Ключові слова: соціально-психологічний клімат, спортивна група, дитячий колектив, спортивний колектив, спортивна дитяча група.

Вступ

Наявність сприятливого соціально-психологічного клімату в групі є важливою умовою ефективності її функціонування, адже сприятливий клімат забезпечує підвищення продуктивності праці, задоволеність кожного члена групи своєю працею (навчальною чи професійною) та групою зокрема

Проблема соціально-психологічного клімату у будь-якому колективі (від дитячого до виробничого) завжди залишалась актуальною, її розгляду присвячені численні наукові дослідження. Так, психологічні засади вивчення клімату в колективі представлено у працях зарубіжних вчених Г. Андрєєвої, В. Бойка, І. Волкова, А. Журавльова, А. Ковальова, Р. Шакурова та ін. Значні напрацювання у напрямку визначення шляхів формування психологічного клімату саме в дитячих колективах містять дослідження Н. Коломінського, Ю. Коломейцева, Р. Шакурова та ін.

Серед доробку українських вчених, присвячених вивченню соціально-психологічного клімату в колективах, вагоме місце займають дослідження Л. Орбан-Лембрик, Л. Карамушки та ін. Розкриття специфіки формування клімату в педагогічному колективі, що включає не лише вчителів, а й всіх учасників освітнього процесу, презентоване у дослідженнях сучасних українських психологів Н. Волкової, Н. Гончарової, Л. Карамушки, М. Молочко, М. Поташника та ін.

Проте, розкриваючи сутність та обговорюючи шляхи формування соціально-психологічного клімату в колективах і групах, психологи мало уваги приділяють самим групам. При цьому соціально-психологічний клімат в учнівському середовищі має свою специфіку, формується під впливом цілого ряду психолого-педагогічних факторів, не завжди відрізняється оптимальністю і доброзичливістю до кожного члена групи, колективу.

Особливою дитячою групою, об'єднаною спільною діяльністю та її ціллю, є дитяча спортивна група, яка прагне до досягнення успіхів у спортивно-ігровій діяльності. Серед соціально-психологічних чинників, що впливають на успішність існування дитячої спортивної групи та досягнення нею високих результатів, науковці С. Бринзак, А. Бузнік, В. Гончаренко, Н. Єршова, К. Кардяліс, І. Оксенюк, О. Петухов виділяють психофізіологічну та особистісну сумісність гравців, характер їх міжособистісних відносин, вмiле керівництво тренера, позитивний психологічний клімат в групі.

Важливість роботи психолога з налагодження сприятливих умов та формування соціально-психологічного клімату в дитячих спортивних групах засвідчується багатьма науковцями, серед яких Г. Бобилев, В. Горбунова, А. Гринь, В. Гузар, Р. Загайнов, Є. Ільїн, Ю. Коломейцев, К. Монахова, С. Одорожа, В. Сопов, О. Федик та ін.

У той же час подальшого пошуку і розробки потребують ефективні форми і методи психологічної роботи, спрямованої на формування позитивного соціально-психологічного клімату в дитячих спортивних групах.

Мета статті полягає у теоретичному аналізі окремих психологічних аспектів формування соціально-психологічного клімату в спортивній дитячій групі. **Завдання** дослідження: 1) здійснити теоретичний аналіз проблеми розвитку соціально-психологічного клімату у дитячому колективі; 2) охарактеризувати особливості формування соціально-психологічного клімату в дитячій спортивній групі.

Методи дослідження

У теоретико-методологічному дослідженні застосовувалися наступні методи: теоретичний аналіз, синтез, порівняння, узагальнення, систематизація основних положень психолого-педагогічної науки щодо соціально-психологічного клімату в дитячих спортивних групах для обґрунтування особливостей практичного формування психологічного клімату в дитячій спортивній групі (на прикладі футбольної команди).

Результати та дискусії

Психологічні аспекти проблеми індивідуальних особливостей взаємодії членів команди цікавлять багатьох вчених та практиків. Спортивна команда – це завжди спортивна група, якій притаманні всі ті соціально-психологічні закономірності, які властиві малим групам (Вінс & Кангараєва, 2020). Взаємини між членами у спортивній групі поділяються на взаємини між спортсменами і взаємини спортсменів з тренером. У свою чергу, кожен з цих видів взаємин може мати формальний та неформальний характер (Одорожа, 2016: 113).

Формальний характер взаємин у спортивній групі (команді) встановлюється у процесі навчально-тренувальної та змагальної діяльності завдяки виконанням розпоряджень, вказівок і вимог тренера, який регулює процес взаємодії і взаємин членів команди в цій діяльності (Кричевський, 2009; Одорожа, 2016).

Як стверджують С. Одорожа та В. Тютюнник (Одорожа & Тютюнник, 2016), передбачається, що суворе дотримання правил і інструкцій членами команди гарантує їм задоволення їх особистих потреб, потреб тренера та керівних організацій. Однак, щоб успішно функціонувати, команда повинна передбачати певний «ступінь свободи» в своїй структурі для розвитку зв'язків, що будуються на основі симпатії, взаємному виборі, загальних інтересах та потребах. Ці нерегламентовані, спонтанні взаємини між членами спортивної команди, норми поведінки і дії, що допускають певні відхилення від жорсткого виконання вказівок та інструкцій тренера та керівництва, отримали в психології назву неформальних відносин (Вінс & Кангараєва, 2020).

Специфіка спортивного колективу відображена і в його організаційній структурі. У багатьох спортивних колективах відповідно до їх особливостей обирається представник команди, який має керувати роботою колективу і представляти його в інших організаціях. Таким чином, лідер обирається і закріплюється не лише дітьми, а й тренером команди. Встановлено, що у кожній спортивній групі є формальний лідер. Однак, як показує практика, він не завжди є авторитетним лідером, який викликає повагу і до якого прислухаються члени групи (Одорожа & Тютюнник, 2016: 114).

Однак, як стверджує В. Гончаренко, в дитячо-юнацькому періоді занять спортом відбувається закладання основ загальної та спеціальної фізичної підготовки майбутніх спортсменів, а також становлення їх особистості, що в подальшому буде забезпечувати досягнення ними найвищих спортивних результатів (Гончаренко, 2019: 26). Саме тому виникає необхідність психологічної підготовки майбутніх спортсменів, забезпечення для них сприятливих соціально-психологічних умов, що сприяють успішності як у процесі підготовки, так і в процесі спортивно-ігрової діяльності. Вагомим є психологічний супровід юних спортсменів, що включає діагностику соціометричного статусу кожного гравця в команді та визначення індивідуально-психологічних особливостей його особистості: мотивації спортивно-ігрової діяльності, специфіки соціально-психологічної адаптації до умов

тренувальної і змагальної діяльності, визначення факторів впливу на формування сприятливого психологічного клімату в команді (Вінс & Кангараєва, 2020).

На думку С. Одорожої, зазвичай в спортивному колективі присутня атмосфера високої взаємної вимогливості і, в той же час, глибокої поваги до особистості кожного члена колективу. У колективі зі стабільним рівнем розвитку особисті інтереси його членів збігаються із загальними інтересами колективу. Переважна більшість членів колективу відчуває почуття гордості за свій колектив, що проявляється у бажанні бути активним учасником його життєдіяльності (Одорожа, 2016).

Переважно усі члени спортивної групи виконують хоча і схожу діяльність, але виконують це по-різному, з огляду на природу ставлення до неї, здібності, особистісні якості, ситуації, закріплену роль в групі тощо. У результаті спільної спортивної діяльності у членів групи формується самооцінка і взаємооцінка вчинків та успішності дій, що дозволяє кожному учаснику порівняти себе з іншими членами, виділити кожному, в тому числі і собі, місце в спортивній команді, визначити статус кожного її члена (Одорожа, 2016: 114).

Визначальними рисами вирізняється і стиль життя та діяльності спортивного колективу. Спортивний колектив характеризується здоровим оптимізмом, що виражається в радісних почуттях і настроях, пов'язаних з участю у спільній діяльності колективу, творчому підйомі, міцну дружбу між членами колективу. У ньому немає місця поганим настроям навіть у винятково важких випадках життя (Вінс & Кангараєва, 2020).

Таким чином, для гармонійного розвитку спортивної групи у ній має панувати оптимістичний настрій, взаємна вимогливість, дисциплінованість та підтримка, культивуватися повага, що є визначальними ознаками позитивного соціально-психологічного клімату.

У дослідженнях С. Кенані знаходимо визначення, що «психологічний клімат у спортивній групі (команді) – це відносно стійке налаштування (настрій) всієї команди, яке пронизує всю систему діяльності й сформувалося на основі суб'єктивного задоволення характером міжособистісних стосунків спортсменів» (Кенані, 2005: 15).

У той же час клімат регулятивно впливає на частоту цих міжособистісних контактів, щільність і якість їх сутність. Як зазначають Р. Кричевський, К. Монахова, в цьому проявляється стримуюча функція формальної сторони відносин у спортивній групі по відношенню до розвитку неформальних відносин. Подібні «карантинні» заходи не завжди вдаються, оскільки часом неформальна структура зв'язків майже повністю збігається з формальною, або навіть стає провідною. У таких випадках спостерігається «розмивання» формальної структури, що характеризується порушенням субординації в системі «тренер – спортсмен», проблемами із дотриманням дисципліни, зниженням критичної оцінки поведінки, особистої відповідальності за свої дії і за спільний результат. Спортивна група перестає відповідати тим завданням, заради розв'язання яких вона була створена, перетворюючись на засіб досягнення цілей вузького кола осіб (Кричевський, 2009; Монахова, 2009).

Згуртованість спортивної команди досягається наявністю спільної мети – перемоги. Спортсмени проводять багато часу разом на тренуваннях, тому система взаємин повинна приносити почуття задоволення від перебування у такому колективі. Досить суттєво впливає на формування оптимальних міжособистісних стосунків у команді діяльність тренера (Вінс & Кангараєва, 2020).

На думку С. Кенані, до важливих індикаторів психологічного клімату в спортивних командах можна віднести ставлення юних спортсменів до навчально-тренувальної та

змагальної діяльності; сформованість необхідних особистісних якостей спортсменів; наявність достатньої психологічної сумісності в системах «спортсмен-спортсмен», «тренер-спортсмен», оптимальність впливів стилю керівництва тренера на клімат в групі (Кенані, 2005: 16).

Для успішних спортсменів, як міркує С. Кенані, серед оптимальних особистісних якостей, котрі позитивно впливають на соціально-психологічний клімат в спортивній команді, притаманні наступні: наполегливість, вмотивованість, ініціативність, миролюбність, невимушеність. Для «неуспішних» спортсменів, які мають риси особистості, котрі негативно корелюють з позитивним кліматом у групі, характерні: ригідність мислення, розслабленість, відсутність сильних мотивів і бажань, залежність від групи, консерватизм тощо. Крім того, як переконує С. Кенані, на клімат в групі впливає завищена самооцінка окремих її членів, зокрема, що супроводжується марнославством, вибагливістю, частими суперечками в групі, неприйняттям інших. І навпаки, при занижених самооцінках юних спортсменів спостерігається зневіра у власні сили, почуття меншовартості, відсутність ініціативності тощо (Кенані, 2005: 16).

Серед факторів, що впливають на формування сприятливого психологічного клімату в спортивній групі, вчені виділяють також сумісність членів команди. Як показують дослідження І. Оксенюк, С. Семенович, сумісність членів спортивної команди зумовлюється наявністю у спортсменів функціональної сумісності, тобто таких психофізіологічних даних, що полегшують колективну ігрову діяльність (Оксенюк & Семенович, 2017: 71).

Психофізіологічна сумісність гравців спортивної групи, за переконаннями О. Федик, визначається як відповідність гравців за віком, рівнем фізичного та сенсомоторного розвитку, ступенем тренуваності і підготовки (Федик, 2013: 127). З цього випливає, що психофізіологічна сумісність гравців залежить як від фізичних і фізіологічних особливостей (зріст, сила, витривалість тощо), так і особливостей психічних процесів сприймання, мислення, уваги, пам'яті, емоцій (Вінс & Кангараєва, 2020).

Досить значущою, як стверджує С. Бринзак, є соціально-психологічна сумісність членів спортивної команди, яка ґрунтується на загальних цілях, установках та інтересах гравців, поєднанні ціннісних орієнтацій з особистою спрямованістю кожного учасника команди, на переважанні соціального типу поведінки, проявах спрямованості на себе, спілкування чи на групову роботу, особливостях ставлення до товаришів по команді, до наполегливої праці тощо (Бринзак, 2006: 37).

Сумісність між членами команди, окрім зазначеного вище, визначається й характером їх міжособистісних взаємин. Наприклад, якщо два члени групи виконують певну ігрову дію, але один з них має повільну реакцію, а інший не тільки швидко реагує, а ще й правильно оцінює ігрову ситуацію, очікує швидкої реакції іншого – то в такий момент виникає суперечність, а самі гравці вважаються несумісними. Надалі вони не зможуть досягти успіху парної ігрової діяльності з причини відсутності взаємодії під час виконання сумісних дій (Оксенюк, 2017: 71).

Крім того, суттєвим є характер міжособистісних взаємин гравців у спортивній команді. На переконання О. Федик часто буває так, що слабша команда за техніко-тактичною майстерністю виграє у технічно сильнішої команди. У таких ситуаціях можна дійти висновку, що команда отримала перемогу саме завдяки психологічній згуртованості її учасників (Федик, 2013). За таких умов успішність командної гри залежить не лише від зацікавленості гравців, а й від задоволеності ними умовами перебування у колективі. Згуртованість членів спортивного

колективу, як стверджує О. Федик, є важливою умовою його майбутніх спортивних успіхів. На формування високої згуртованості спортивної команди впливає не лише врахування тренером ігрових та індивідуально-психологічних особливостей юних спортсменів, але і їх особистісних якостей, які сприяють успішності команди (Федик, 2013: 122).

Досліджуючи особливості формування психологічного клімату в спортивних групах, І. Оксенюк та С. Семенович відзначають велику роль конфліктів та їх вирішення (Оксенюк & Семенович, 2017).

Важливе значення у вирішенні конфліктів мають не тільки комунікативні навички і вміння членів команди, їх толерантність у ставленні один до одного, а й вміння посередницька робота тренера, який має:

- правильно оцінити конфліктну ситуацію; з'ясувати і пояснити гравцям причини її виникнення; запропонувати всім учасникам конфлікту висловити свою думку та обґрунтувати її;
- запитати юних спортсменів, які конкретні пропозиції вони можуть запропонувати для вирішення конфлікту; оцінити зусилля всіх учасників колективу щодо вирішення конфлікту;
- конструктивно і досить критично обґрунтувати свою позицію, чітко окреслити шляхи та умови вирішення конфлікту, а також вимоги, що висуваються до поведінки винуватців конфлікту (Оксенюк & Семенович, 2017: 72).

Створити хороший соціально-психологічний клімат у спортивному колективі, підібрати команду так, щоб всі її члени не тільки успішно взаємодіяли на полі чи майданчику, а й гармоніювали між собою як особистості, побудувати правильні взаємини в колективі – велике мистецтво і велика психолого-педагогічна праця (Одорожа, 2016: 112–113).

Процес формування соціально-психологічного клімату в дитячій спортивній групі, як переконує О. Туліна, вимагає систематичної роботи як тренерів, психологів, так і самих дітей. Подібна робота тісно пов'язана, перш за все, з реалізацією важливих психолого-педагогічних умов, а саме:

- підтримкою позитивного соціально-психологічного клімату в дитячій групі;
- врахуванням психологічних особливостей кожного члена спортивної команди;
- реалізацією конструктивної взаємодії психолога й групи дітей;
- використанням таких форм і методів, що дають змогу долучити дітей до активної позиції в процесі колективної діяльності (Туліна, 2005: 132).

Як міркує О. Палінчак, реалізація цих умов передбачає побудову такої системи роботи з колективом, яка може включати різні форми діяльності, зокрема:

- спеціально організовані тренінгові заняття, орієнтовані на оптимізацію групової атмосфери, згуртування, отримання дітьми додаткової інформації один про одного, на установлення міцного зворотного зв'язку, активізацію членів групи;
- ділові ігри, головною метою яких є формування навичок прийняття спільного рішення, залучення всіх членів команди до дискусії;
- організація й проведення суспільних заходів тощо (Палінчак, 2013).

У дослідженні С. Кенані доведено ефективність проведення тренінг-корекції як основної форми опанування зовнішніх і внутрішніх змін, спрямованих на гармонізацію міжособистісних стосунків юних спортсменів, на зміну своєї поведінки з метою оптимізації психологічного клімату спортивної команди (Вінс & Кангараєва, 2020). Як стверджує автор, аналіз впливу спеціально організованого психологічного тренінгу на динаміку настроїв гравців футбольної команди засвідчив підвищення настрою у всіх учасників тренінгової роботи, покращення показників психологічного клімату в спортивній групі (Кенані, 2005: 17).

Таким чином, важливим завданням у процесі формування позитивного психологічного клімату у спортивній групі є розвиток стійкої нормативно-ціннісної основи взаємодій і взаємин. Згуртування дітей на рівні норм і ціннісних орієнтацій відбувається в міру того, як вони все активніше поєднуються між собою в спільній діяльності, що перешкоджає замкнутості спортивної групи й включає її в ширші зв'язки й відносини. У цій діяльності група згуртовується й поєднується у різних видах діяльності з іншими спортивними групами – так закладається фундамент її подальшого розвитку (Вінс & Кангараєва, 2020).

Висновки

Психологічний клімат дитячого колективу є важливим показником успішності його розвитку, оптимальності поведінково-особистісного становлення дітей, сферою їх підтримки. Соціально-психологічний клімат у дитячій групі значно впливає на їх особистість, успішність у спільній діяльності з іншими членами групи (навчання, виховання, спорт, колективні творчі справи), на формування адекватної самооцінки, на створення сприятливої атмосфери міжособистісних взаємовідносин.

Формування клімату в дитячій спортивній групі залежить від специфіки самої спортивної групи, а також відповідає процесам, які протікають в будь-якій малій групі. До особливостей спортивної групи належить те, що серед членів команди самими дітьми і тренером обирається лідер, представник команди, який зобов'язаний керувати роботою колективу і представляти його в інших організаціях. Також великим є прагнення до одержання спільного результату спортивної діяльності, тому у спортивних групах переважає підтримка і допомога один одному, однак високим є дух високої взаємної вимогливості, і в той же час глибокої поваги до особистості кожного члена колективу.

Важливою умовою формування позитивного психологічного клімату у спортивному колективі є інтеграція здійснюваних на дитячу групу виховних впливів у єдину систему, що забезпечує безперервність цих процесів. З цією метою можна використовувати спеціальні психологічні заходи, зокрема: тематичні тренінгові заняття, орієнтовані на поліпшення групової атмосфери; ділові ігри, спрямовані на вироблення спільного колективного рішення; організація й проведення різних загальногрупових заходів тощо.

Перспективним напрямком подальших досліджень означеної проблеми вбачаємо виокремлення вікових та гендерних особливостей учасників дитячої спортивної групи як чинників формування соціально-психологічного клімату у ній.

Література

1. Бринзак, С. (2006). Психологічна сумісність та її оцінка в спортивній команді. *Молода спортивна наука України : зб. наук. праць з галузі фіз. культури та спорту*, 10(4), 36–40.
2. Вінс, В., & Кангараєва, К. (2020). Особливості формування сприятливого психологічного клімату в спортивній дитячій групі в контексті впровадження інклюзивної освіти. *Міжнародна наукова інтернет-конференція «Практична психологія в інклюзивному середовищі»*, (с. 207–212). Переяслав : Видавець Я.М. Домбровська.
3. Гончаренко, В. (2019). Дослідження соціально-психологічного клімату футболістів на етапі попередньої базової підготовки. *Слобожанський науково-спортивний вісник: Матеріали XIX Міжнародної науково-практичної конференції «Фізична культура, спорт і здоров'я: стан, проблеми та перспективи»*, 6К, 26–28.
4. Кенані, С.Б. (2005). Індикатори психологічного клімату спортивної команди (Автореф. дис. канд. наук з фіз. виховання і спорту). Київ.
5. Кричевский, Р.Л. (2009). *Социальная психология малой группы*. Москва : Аспект Пресс.

6. Монахова, К.В. (2009). Влияние индивидуально-коррекционной работы на взаимоотношения в спортивной команде. *Мир образования – образование в мире*, 2, 253–259.
7. Одорожа, С.М. (2016). Соціально-психологічні особливості відносин спортивної групи. *Наукова конференція «Соціально-психологічний та філософський підхід до проблем сучасного суспільства»*, (м. Северодонецьк, 8 лютого – 1 березня 2016 р.), (с. 112–113). Северодонецьк : СНУ ім. В. Даля,
8. Оксенюк, І. (2017). Значення факторів психологічної сумісності у взаємовідносинах між тренером та гравцями футбольної команди. *Нова педагогічна думка*, 3(91), 71–73.
9. Палінічак, О.І. (н.д.). *Шляхи формування оптимального психологічного клімату в педагогічному колективі*. Режим доступу: http://www.library.kherson.ua/klas/18/pedagog_skarbnychka/metod_porady/palinichak.doc.
10. Тулина, О.О. (2005). К вопросу о формировании коллектива учащихся. *Сборник научных трудов Северо-Кавказского государственного технического университета. Серия «Гуманитарные науки»*, 2(14), 129–135.
11. Федик, О.В. (2013). *Психологія спорту : матеріали для самопідготовки до семінарських занять для студентів спеціальності «Психологія»*. Івано-Франківськ : Інін.

References

1. Brynzak, S. (2006). Psykholohichna sumisnist ta yii otsinka v sportyvni komandi. *Moloda sportyvna nauka Ukrainy : zb. nauk. prats z haluzi fiz. kultury ta sportu. Vyp. 10. T. 4.* 36–40. [in Ukrainian].
2. Vins, V. & Kanharaieva, K. (2020). Osoblyvosti formuvannia spryiatlyvoho psykholohichnoho klimatu v sportyvni dytiachii hrupi v konteksti vprovadzhennia inkliuzyvnoi osvity. *Praktychna psykholohiia v inkliuzyvnomu seredovyshchi: Zbirnyk naukovykh statei Mizhnarodnoi naukovoï internet-konferentsii*. Pereiaslav: Vydavets Ya. M. Dombrovska. 207-212. [in Ukrainian].
3. Honcharenko, V. (2019). Doslidzhennia sotsialno-psykholohichnoho klimatu futbolistiv na etapi poperednoi bazovoi pidhotovky. *Slobozhanskyi naukovo-sportyvnyi visnyk: Materialy XIX Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii «Fizychna kultura, sport i zdorovia: stan, problemy ta perspektyvy»*. 6K. 26–28. [in Ukrainian]
4. Kenani, S. B. (2005). *Indykatory psykholohichnoho klimatu sportyvnoi komandy (Avtoref. dys. kand. nauk z fiz. vykhovannia i sportu)*. Kyiv. [in Ukrainian]
5. Krichevskij, R. L. (2009). *Socialnaja psihologija maloj grupy*. Moskva: Aspekt Press. [in Ukrainian].
6. Monahova, K. V. (2009). Vlijanie individualno-korrekcionnoj raboty na vzaimootnoshenija v sportivnoj komande. *Mir obrazovaniya – obrazovanie v mire*. 2. 253–259. [in Russian].
7. Odorozha, S. M. (2016). Sotsialno-psykholohichni osoblyvosti vidnosyn sportyvnoi hrupy. *Sotsialno-psykholohichni ta filozofskyi pidkhid do problem suchasnoho suspilstva : materialy nauk. konf.* Sievierodonetsk : SNU im. V. Dalia, 112–113. [in Ukrainian].
8. Okseniuk, I. (2017). Znachennia faktoriv psykholohichnoi sumisnosti u vzaiemovidnosynakh mizh trenerom ta hravtsiamy futbolnoi komandy. *Nova pedahohichna dumka*. 3 (91). 71–73. [in Ukrainian].
9. Palinichak, O. I. Shliakhy formuvannia optymalnoho psykholohichnoho klimatu v pedahohichnomu kolektyvi [Elektronnyi resurs]. Rezhym dostupu: http://www.library.kherson.ua/klas/18/pedagog_skarbnychka/metod_porady/palinichak.doc. [in Ukrainian].
10. Tulyna, O. O. (2005). К вопросу о формировании коллектива учащихся. *Sbornyk nauchnykh trudov Severo-Kavkazskogo gosudarstvennogo tekhnicheskogo unyversyteta. Seryia «Humanytarne nauky»*. 2 (14). 129–135. [in Russian].
11. Fedyk, O. V. (2013). *Psykhologhiia sportu : materialy dlia samopidhotovky do seminar skykh zaniat dlia studentiv spetsialnosti «Psykhologhiia»*. Ivano-Frankivsk : Inin. [in Ukrainian].

**PSYCHOLOGICAL ASPECTS OF SOCIO-PSYCHOLOGICAL CLIMATE FORMATION
IN CHILDREN SPORTS GROUP****Viktoria Vins****PhD in Psychology, Associate Professor, Associate Professor of the
Department of Management, Practical Psychology and Inclusive Education**

Hryhorii Skovoroda University in Pereiaslav

30, Sukhomlynsky Street, Pereiaslav, Ukraine, 08401

vinsviktoria@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-7285-7711>**Svitlana Belyakova****PhD in Psychology, Associate Professor, Associate Professor of the
Department of Management, Practical Psychology and Inclusive Education**

Hryhorii Skovoroda University in Pereiaslav

30, Sukhomlynsky Street, Pereiaslav, Ukraine, 08401

svitlanabelacova@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-4995-0253>**Abstract**

This article is dedicated to theoretical analysis of separate psychological aspects of socio-psychological climate formation in a children sports group. The following methods are used in theoretical and methodological research: theoretical analysis, synthesis, comparison, generalization, systematization of the main provisions of psychological and pedagogical science about socio-psychological climate in children sports groups to substantiate the peculiarities of practical psychological climate formation in children sports group. The psychological climate in a sports group is determined to be a relatively stable setting of the whole team, which permeates the entire system of activities and is formed on the basis of subjective satisfaction with the nature of interpersonal relationships of athletes. Indicators of the psychological climate in sports groups are: attitude of young athletes to training and competitive activities; formation of optimal personal qualities of athletes; presence of psychological compatibility; optimal coach's leadership style influences on the climate in the group, etc. Socio-psychological climate in the children group significantly affects their personality, success in joint activities with other members of the group (education, upbringing, sports, collective creative work), the formation of adequate self-esteem, the creation of a favorable atmosphere of interpersonal relationships. It is established that in the process of forming a favorable climate in a children sports group, the work of teachers and psychologists is important, who should support children and help establish a favorable psychological climate in their team. At the same time, the most important condition for the formation of a favorable or correction of an unfavorable psychological climate is the integration of educational influences on the children group into a single system that ensures the continuity of these processes. Also for this activity it is necessary to use special forms which include: thematic training sessions aimed to improve the group atmosphere; business games aimed to develop a joint collective decision; organization and holding of various general group and public events, etc.

Keywords: social and psychological climate, sports group, children collective, sports collective, sports children group.

*Подано 15.09.2021**Рекомендовано до друку 23.09.2021*

ДІАГНОСТИКА РІВНЯ СФОРМОВАНОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Вікторія Гальченко

**кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри педагогіки і психології дошкільної освіти**
Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова
01601, Україна, м. Київ, вул. Пирогова, 9
vyktoryjaG@ukr.net, <http://orcid.org/0000-0002-2865-7245>

Людмила Семенча

кандидат психологічних наук, викладач психолого-педагогічних дисциплін
Комунальний заклад «Нікопольський фаховий педагогічний коледж»
Дніпропетровської обласної ради
53200, Україна, м. Нікополь, вул. Станіславського, 7
semencha2010@ukr.net, <http://orcid.org/0000-0002-2423-9767>

Анотація

Статтю присвячено вивченню професійної культури студентів – майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти у процесі їхньої професійної підготовки у закладі вищої педагогічної освіти. Здійснено теоретичний аналіз психолого-педагогічної літератури з проблеми дослідження, розкрито сутність поняття «професійна культура майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти». Запропоноване власне трактування поняття «професійна культура майбутнього вихователя закладу дошкільної освіти, а саме: професійна культура майбутнього вихователя – це наявність у педагога духовного багатства (високоморальних цінностей), яскраво вираженої творчої індивідуальності, готової та здатної до нововведень і перетворень; особливих особистісних якостей (гуманізму, любові до дітей, педагогічного оптимізму, толерантності, тактовності тощо); компетентностей педагогічної діяльності в галузі дошкільної освіти; зовнішньої естетичної привабливості. Визначено основні критерії формування професійної культури (духовно-творчий, когнітивний, мотиваційно-ціннісний, рефлексивно-перцептивний, операціональний). Описано рівні сформованості професійної культури майбутніх вихователів, а саме: початковий, адаптивний, репродуктивно-прогностичний, пошуково-творчий. Здійснено добір діагностичних методик за всіма критеріями. Розроблено авторську діагностичну методику «Професійна компетентність майбутнього вихователя закладу дошкільної освіти». Проведено діагностичне дослідження рівня сформованості професійної культури студентів спеціальності «Дошкільна освіта» факультету педагогіки і психології Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. В дослідженні застосовувалися теоретичні методи – аналізу, узагальнення, систематизації, порівняння; емпіричні методи – спостереження, анкетування, бесіда; а також діагностичні методики, спрямовані на виявлення рівня сформованості професійної культури майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти. Здійснено аналіз результатів діагностичного дослідження. Виявлено недостатній рівень сформованості професійної культури майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти, особливо за духовно-творчим та рефлексивно-перцептивним компонентами. Накреслено перспективи подальших досліджень, які полягають у розробці та впровадженні в освітній процес закладів вищої педагогічної освіти технології формування професійної культури майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти.

Ключові слова: професійна культура, педагогічна культура, формування, діагностика, компоненти професійної культури, рівні, майбутні вихователі закладів дошкільної освіти.

Вступ

В складних умовах сьогодення ресурсом професійної діяльності фахівця дошкільної освіти є не стільки вузькоспеціальні знання, вміння, навички, засвоєння професійних методик, скільки загальна і професійна культура, які забезпечують саморозвиток особистості, вихід за межі нормативності, здатність створювати нове й передавати наступному поколінню смисложиттєві цінності.

Якщо розглядати культуру з точки зору філософських парадигм, то культура є як умовою, так і результатом існування й розвитку людського суспільства. Культура завжди була предметом глибокого інтересу й ретельного вивчення філософів різних часів. Яскравими в цьому напрямі є роботи німецьких філософів Ф. Шіллера та І. Канта, російських Я. Данілевського і В. Соловйова, сучасних зарубіжних дослідників А. Бергсона, А. Тойнбі, М. Вебера, К. Ясперса, А.Швейера та інших.

Сьогодні культура – багатоаспектне явище, з яким тісно взаємопов'язані такі сфери життєдіяльності людини, як праця, побут, дозвілля, менталітет тощо. Рівень культури особистості є визначальним у її подальшому життєвому шляху, виборі життєвих стратегій та моделюванні життєвого сценарію.

В даний час у багатьох психолого-педагогічних дослідженнях широко вивчаються особливості гармонійно розвиненої особистості, аналізуються основні фактори становлення нової людини, творчої особистості, здатної до самовдосконалення.

Дослідженню проблеми самореалізації та саморозвитку особистості у професійній діяльності присвячені психолого-педагогічні праці таких учених, як О. Андрієнко, Г. Бурма, І. Демічева, Ю. Долінська, О. Ларіна, Н. Литовченко, В. Чайка, Х. Шапаренко, Т. Шестакова та інші.

Аналіз особливостей розвитку ціннісно-сміслової сфери особистості студентів відображений в роботах багатьох авторів: Г. Андрєєвої, Л. Анциферової, Б. Братуся, В. Гаврилова, Е. Зеєра, О. Зіневич, О. Леонтьєва, Д. Леонтьєва, Б. Ломова, Н. Нікандрова, А. Реана та ін.

Розглядаючи поняття культури особистості, ми прийшли до висновку, що культура особистості – це результат її духовно-творчої діяльності, інтеріоризація зовнішніх цінностей у неповторний внутрішній світ людини. Зміст культури особистості формується у процесі історичного розвитку в межах конкретної епохи, соціальними умовами, основними видами діяльності, побутом, прагненням до творчості в усіх сферах життя. Культура особистості завжди індивідуальна, неповторна. Саме індивідуальність, оригінальність, вільне творче творення самого себе й навколишнього світу становлять найважливіші риси культури людини як особистості.

Сучасний підхід до вивчення проблеми формування професійної культури закладено в працях таких дослідників, як З. Абросимова, К. Абульханова-Славська, А. Барабанщиков, В. Бенін, Є. Белозерцев, Е. Бондарєвська, І. Зязюн, І. Ісаєв, Н. Кузьміна, Г. Сагач та ін.

Проблемою формування професійно-педагогічної культури займалися такі вчені, як Є. Белозерцев, В. Кан-Калік, Л. Колесніков, Н. Кузьміна, М. Левицький, М. Левін, Б. Лихачов, А. Мудрик, В. Сластьонін, Н. Шуркова, А. Щербаков та ін.

Сучасні вітчизняні науковці, в межах окресленої проблеми, досліджували особливості рівня сформованості інформаційної культури (Л. Куземко, І. Луценко), умови формування професійної культури та педагогічних компетенцій вихователів у процесі фахової підготовки (Г. Бельська, Н. Воропай, Л. Зданевич, К. Коновалова, Ю. Смолянко та ін.).

Як зазначають дослідники І. Зязюн, Г. Сагач, у змісті культури головним є не речі, а людина, суспільство. Культура пронизує всі аспекти життєдіяльності людей і передбачає регулювання їхньої спільної діяльності за допомогою певних норм і правил, які закріплені в традиціях народу, знакових та символічних системах (Зязюн, Сагач, 1995: 6).

Мета нашого дослідження полягає у розкритті сутності поняття «професійна культура майбутніх вихователів ЗДО», визначенні її основних компонентів та рівнів, описі результатів діагностики рівня сформованості професійної культури майбутніх вихователів.

Завдання дослідження: 1) здійснити аналіз наукової літератури з обраної проблеми; 2) провести діагностичне дослідження, спрямоване на виявлення рівня сформованості професійної культури у майбутніх вихователів ЗДО; 3) здійснити кількісно-якісний аналіз результатів діагностичного дослідження.

Методи дослідження

В дослідженні застосовувалися *теоретичні методи* – аналізу, узагальнення, систематизації, порівняння; *емпіричні методи* – спостереження, анкетування, бесіда; а також діагностичні методики, спрямовані на виявлення рівня сформованості професійної культури студентів – майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти.

Для діагностичного дослідження нами було підбрано/розроблено та застосовано наступні методики за відповідними компонентами:

1. *Духовно-творчий компонент.*

Нами було застосовано дві методики: самооцінка творчого потенціалу особистості (Тест С. Медніка) та методика виявлення духовних цінностей «Здійснення бажань» (Е. Помиткіна).

Мета першого етапу діагностичного дослідження за духовно-творчим компонентом полягала у виявленні рівня творчого потенціалу студентів, а саме: виявити їхню допитливість, віру в себе, ступінь зосередженості, прагнення бути незалежним тощо. Другим етапом було виявлення рівня духовності у досліджуваних як здатності орієнтуватися на найвищі гуманістичні цінності у своєму житті та в подальшій педагогічній діяльності.

2. *Когнітивний компонент.*

Діагностичне дослідження за когнітивним компонентом проводилося за допомогою розробленого нами тесту «Професійна компетентність майбутнього вихователя ЗДО» (В. Гальченко, авторська методика).

Метою авторської методики було з'ясувати рівень наявних у студентів знань щодо професії вихователя, розуміння специфіки педагогічної діяльності, психолого-педагогічного підґрунтя роботи з дітьми дошкільного віку.

3. *Мотиваційно-ціннісний компонент.*

Для з'ясування рівня сформованості професійної культури майбутніх вихователів за мотиваційно-ціннісним компонентом було застосовано методику «Самооцінка здатності до самоосвіти і саморозвитку особистості» (Ю. Орлова).

Мета цієї методики полягала у виявленні у досліджуваних прагнення до постійного саморозвитку та самоосвіти, рівня мотивації до майбутньої педагогічної діяльності та бажання здобувати базові та додаткові знання за спеціальністю «Дошкільна освіта».

4. *Перцептивно-рефлексивний компонент.*

Вивчення перцептивно-рефлексивних здатностей студентів здійснювалося нами за допомогою діагностики соціальної емпатії (Н. Фетіскіна).

Метою діагностики було виявлення здатності у майбутніх вихователів до здійснення соціальної перцепції, зокрема, вміння бачити себе очима інших, робити глибокий самоаналіз, співчувати та співпереживати, розуміти партнерів по спілкуванню, сприяти створенню позитивного психологічного клімату в колективі.

5. *Інструментальний компонент.*

Діагностика за інструментальним компонентом проводилася шляхом застосування тесту «Комунікативні й організаторські здібності» (В. Синявського, В. Федоришина).

Мета тестування полягала у виявленні рівня комунікативних та організаторських здібностей студентів як обов'язкової умови успішної роботи з майбутніми вихованцями, їхніми батьками та колегами в закладі дошкільної освіти.

Результати та дискусії

Поняття професійної культури було запропоноване І. Ісаєвим. На думку вченого, професійна культура – спосіб творчої самореалізації особистості викладача в різноманітних видах педагогічної діяльності та спілкування, спрямованих на освоєння, передачу та створення педагогічних цінностей і технологій. Структурними компонентами професійної культури викладача, за І. Ісаєвим, є аксіологічний, технологічний і особистісно-творчий (Ісаєв, 2004).

У свою чергу, до компонентів професійно-педагогічної культури О. Головіна відносить професійну майстерність (володіння професійними знаннями, професійними вміннями, позиція педагога щодо праці, себе, результатів праці, мислення, рефлексія, самооцінка, цілепокладання, такт); світоглядний компонент, який включає в себе професійно-педагогічні переконання, інтереси, ціннісні орієнтації у професійно-педагогічній сфері; моральний компонент – етичні норми ділових відносин, моральні почуття, теоретичні, етичні знання (Головіна, 2005). Особливу роль відіграють етичні знання майбутнього вихователя у міжкультурних відносинах, у процесі виховання дітей – представників різних етнічних груп.

Ми поділяємо думку В. Радула, В. Кравцова, М. Михайліченка, які розглядають професійну культуру як поняття, що найбільш повно відображає професійний розвиток особистості педагога та його діяльність у професійній сфері, та вважають, що «професійна культура вчителя є складовою його загальної культури, складним утворенням у цілісній структурі особистості, що характеризує всю сукупність відносин у сфері педагогічної діяльності та відповідний розвиток індивідуальних професійно значущих здібностей, розумових, психологічних та фізичних якостей, мотиваційної сфери, забезпечує високу якість і позитивне ставлення до професійної діяльності» (Радула, Кравцова & Михайліченко, 2005: 85).

На нашу думку, позитивне ставлення до професійної діяльності формується лише за умови створення сприятливого психологічного клімату під час навчання майбутніх вихователів у вищому навчальному закладі. Зокрема, на необхідності створення позитивного психологічного клімату у процесі професійної підготовки студентів наголошують зарубіжні дослідники, які стверджують, що «студенти вчаться, коли вони відчують себе в безпеці,

пов'язані з навчальним співтовариством, і більш мотивовані та залучені, коли вони навчаються в середовищі, яке характеризується позитивними структурами відносинами (Вестон, Отт & Роджер, 2018).

І. Зязюн та Г. Сагач важливими показниками професійної культури вчителя вважають системний світогляд, модельне мислення, праксеологічну, рефлексивну та інформаційну озброєність, компетентність спілкування і управління, конкретно-предметні знання тощо (Зязюн & Сагач, 1995).

Професійна культура майбутнього педагога тісно пов'язана з поняттям педагогічної культури. На думку Н. Павелко, під культурою також розуміються творчі здібності, внутрішні сили людини, її потенційні можливості. Предметом дослідження в межах методологічного підходу дослідника вважає характеристику культури як універсальної властивості суспільного життя людей (Павелко, 2004).

Якщо розглядати освітянські погляди на педагогічну культуру, то варто досліджувати її як сутнісну характеристику середовища, особливості педагогічної системи, як процес руху до нового якісного стану (Г. Звездунових, Є. Захарченко). В індивідуально-особистісному підході педагогічну культуру трактують як прояв сутнісних властивостей особистості, її професійної діяльності та спілкування викладача (А. Барабанщиков, Т. Білоусова, Н. Воробйов, Т. Іванова, Є. Соболева).

Погоджуємося з думкою зарубіжних дослідників, які, моделюючи образ ідеального педагога, наголошують, що ця «ідеальність» цілком залежить від того, як сприймають та оцінюють його учні. Вчені зазначають, що «...справжня робота проходить через ці різні точки зору, коли дитина крутить калейдоскопом, в тому сенсі, що висвітлює ті точки зору, які сприяють побудові уявної ідеалізованої моделі досконалості вчителів» (Морено & Ху Арена, 2020).

З точки зору вчених Т. Білоусової, Є. Бондаревської, педагогічна культура – це сутнісна характеристика особистості та діяльності педагога, це система педагогічних цінностей, способів діяльності і професійної поведінки вчителя. Науковці виділяють такі компоненти педагогічної культури: гуманістична педагогічна позиція та особистісні якості; професійні знання і культура педагогічного мислення; професійні вміння і творчий характер педагогічної діяльності; саморегуляція особистості й культура професійної поведінки педагога; активна педагогічна позиція (віра у можливості виховання, переконаність у громадській значущості професії, активність у захисті інтересів учня тощо); здатність самостійно приймати рішення в будь-якій ситуації (Белоусова, 1989).

Досліджуючи специфіку формування професійної культури у студентів спеціальності «Дошкільна освіта», нами було сформульоване наступне визначення: «професійна культура майбутнього вихователя – це наявність духовного багатства (високоморальних цінностей), яскраво вираженої творчої індивідуальності, готової та здатної до нововведень і перетворень; особливих особистісних якостей (гуманізму, любові до дітей, педагогічного оптимізму, толерантності, тактовності, доброзичливості тощо); знань, умінь та навичок педагогічної діяльності в галузі дошкільної освіти; зовнішньої естетичної привабливості» (Гальченко & Семенча, 2020).

Е. Биркеланд, С. Одемотланд у своїх дослідженнях підкреслюють важливість такого компоненту професійної культури майбутніх вихователів, як рефлексивність. На їхню думку, «рефлексивність виступає в міжкультурній освіті як найважливіший актив. Однак... необхідно

кинути виклик поняттям самоспоглядання і саморефлексії, які можуть дати суб'єкту свободу як мислячій істоті» (Биркеланд & Одемотланд, 2018).

Не менш важливу роль відіграють емоції вихователя, особливо у міжкультурному середовищі, коли вихованці є представниками різних етнічних груп. На цьому наголошує у своїх дослідженнях К. Йокікокко, а саме: емоції є життєво важливою частиною будь-яких змін і, таким чином, вони відіграють важливу роль в процесі міжкультурного навчання вчителів (Йокікокко, 2016).

Беручи до уваги вищесказане, ми прийшли до висновку, що професійна культура – це багаторівневе та інтегроване утворення, що містить у собі такі компоненти, як:

1. Духовно-творчий компонент (високий рівень духовності та креативності, здатність до саморегуляції та саморозвитку, певним чином сформовані життєві стратегії, цілі, плани, проекти, навички життєтворчості як провідні характеристики творчої індивідуальності студента).

2. Когнітивний компонент (активне ставлення до навчально-пізнавальної діяльності, намагання глибше проникнути у сутність професії педагога дошкільної освіти).

3. Мотиваційно-ціннісний (особистісне ставлення майбутнього спеціаліста до обраної професії, визначення її місця у загальній структурі професій, визначення провідної мотивації у роботі вихователя – гуманне ставлення до дитини, віра в її сили та можливості).

4. Рефлексивно-перцептивний (здатність до рефлексії, самопізнання, пізнання й розуміння інших людей, високий рівень емпатії)

5. Інструментальний (життєвий досвід, організаторські здібності, наявність набутих у процесі навчання у ЗВО знань, умінь та навичок професійної діяльності, комунікативна компетентність) (Гальченко, 2019).

Якщо ще глибше розглянути структуру феномену педагогічної культури, то дослідники пропонують різні інтерпретації. Зокрема, Н. Павелко до структури педагогічної культури включає такі рівні її вивчення: соціально-педагогічний, науково-педагогічний, професійно-педагогічний, особистісний.

Важливими для нашого дослідження виявилися рівні професійно-педагогічної культури, визначені вченим І. Ісаєвим, а саме: *адаптивний, репродуктивний, евристичний, креативний* (Ісаєв, 2004). Саме вони послугували основою виділених нами рівнів сформованості професійної культури майбутніх вихователів ЗДО – *початкового, адаптивного, репродуктивно-прогностичного та пошуково-творчого*. Детальніше опишемо ці рівні:

1) *Початковий* (студент має не стійкі, уривчасті уявлення про професію вихователя, не розуміє мети та завдань майбутньої педагогічної діяльності, не виявляє творчості, у нього не розвинені рефлексія та прагнення до професійного саморозвитку).

2) *Адаптивний* (студент має загальне уявлення про професію вихователя, мета та завдання майбутньої педагогічної діяльності студентом визначаються в узагальненому вигляді, досить рідко виявляє творчість, рефлексію та активність щодо професійного саморозвитку).

3) *Репродуктивно-прогностичний* (студент має стійке ціннісне ставлення до професії вихователя, розуміє мету та завдання майбутньої педагогічної діяльності, має прагнення до професійного саморозвитку, демонструє елементи творчої діяльності в освітньому процесі, періодично проявляє рефлексивно-перцептивні вміння та здібності до планування заходів професійного самовдосконалення).

4) *Пошуково-творчий* (студент характеризується стійкою цілеспрямованістю щодо розширення та поглиблення знань з обраної професії, усвідомлює не тільки мету і завдання педагогічної діяльності, а й її значення, сприймає професію вихователя як покликання, виявляє стійку схильність до творчого пошуку, рефлексії, соціальної перцепції, професійного саморозвитку та творчої самореалізації).

Діагностика рівня сформованості професійної культури була проведена упродовж I семестру 2020-2021 навчального року зі студентами 2 курсу спеціальності «Дошкільна освіта» факультету педагогіки та психології НПУ імені М.П. Драгоманова. Кількість задіяних до експерименту студентів склала 58 осіб (усі жіночої статі). До експериментальної групи (далі ЕГ) було віднесено студентів групи 2А, до контрольної групи (далі КГ) – групи 2Б. Опишемо якісні та кількісні результати констатувального етапу експерименту.

У процесі діагностування студентів за першим, духовно-творчим компонентом спостерігалася загальна тенденція – кращі результати досліджувані демонстрували за творчою складовою, та низькі – за духовною. У процесі діагностики студентів з низьким (початковим) рівнем було виявлено по 20% в ЕГ та КГ, з адаптивним (достатнім) рівнем – 60% досліджуваних в ЕГ та 50% в КГ, з репродуктивно-прогностичним (середнім) рівнем – 20% студентів ЕГ та 30% досліджуваних КГ, з пошуково-творчим (високим) рівнем не було виявлено жодного студента. На нашу думку, це засвідчує недостатній рівень духовного розвитку студентів, розуміння ними гуманістичного базису педагогічної діяльності, як наслідок, необхідність посилити формувальний вплив у цьому аспекті.

Наступним компонентом, за яким проводилася діагностика, був когнітивний. За цим компонентом виявилися кращі результати, оскільки студенти навчалися вже другий рік і здобули певну кількість знань під час вивчення психолого-педагогічних дисциплін та участі в культурно-виховних заходах професійного спрямування для того, щоб орієнтувати в обраній професії. Відсотковий розподіл досліджуваних виявився таким: студентів з початковим рівнем діагностовано 30% в ЕГ та 10% в КГ, з адаптивним рівнем – 30% майбутніх вихователів ЕГ та 40% досліджуваних КГ, з репродуктивно-прогностичним рівнем констатовано 20% студентів ЕГ та 30% КГ, з пошуково-творчим рівнем – по 20% досліджуваних в обох групах.

Діагностика мотиваційно-ціннісного компоненту професійної культури засвідчила значно вищі результати порівняно із попередніми, а саме: студентів з початковим і адаптивним рівнями не було виявлено жодного в обох групах. При цьому досліджуваних з репродуктивно-прогностичним рівнем було констатовано 40% в ЕГ та 60% у КГ, а з пошуково-творчим рівнем – 60% у студентів ЕГ та 40% у досліджуваних КГ. Вважаємо, що такі високі результати пов'язані з високою мотивацією студентів до майбутньої професійної діяльності, усвідомленим прагненням до саморозвитку та самовдосконалення.

Результати діагностики рівня сформованості рефлексивно-перцептивного компоненту професійної культури підтвердили думку про те, що студентам поки що важко вдається здійснювати саморефлексію та у повній мірі застосовувати механізми соціальної перцепції, зокрема, соціальної емпатії. Кількісний аналіз зафіксував наступне співвідношення відсоткових значень за 4-ма рівнями: студентів з початковим рівнем було виявлено 10% в ЕГ та жодного в КГ, з адаптивним рівнем – 30% досліджуваних в ЕГ та 40% в КГ, на репродуктивно-прогностичному рівні опинилося 40% студентів ЕГ та 50% досліджуваних КГ, а найвищого (пошуково-творчого) рівня досягли 20% студентів ЕГ та 10% КГ.

Останній компонент, який досліджувався – інструментальний, засвідчив високе прагнення значної частини майбутніх вихователів (майже 50%) втілювати отримані

компетентності під час навчання в закладі вищої освіти у своїй подальшій професійній діяльності, а також здатності до самоосвіти в цьому ж руслі, оскільки студентів з високим (пошуково-творчим) рівнем виявилось найбільше. Відобразимо результати у відсотках: студентів з початковим рівнем не було виявлено жодного в обох групах, студентів з адаптивним рівнем виявилось 40% в ЕГ та 20% в контрольній групі, з репродуктивно-прогностичним рівнем було виявлено 10% в ЕГ та 40% в КГ, а з пошуково-творчим рівнем – 50% в ЕГ та 40% в КГ.

Таким чином, проведення констатувального етапу експерименту засвідчило наступні результати, показані в таблиці 1:

Таблиця 1

Зведена таблиця результатів констатувального етапу експерименту

Група	Рівні	Результати у %
Експериментальна	Пошуково-творчий	30
	Репродуктивно-прогностичний	26
	Адаптивний	32
	Початковий	12
Контрольна	Пошуково-творчий	22
	Репродуктивно-прогностичний	42
	Адаптивний	30
	Початковий	6

З таблиці бачимо, що значна частина студентів мають початковий та адаптивний рівень сформованості основ професійної культури майбутнього вихователя ЗДО (44% в експериментальній групі та 36% в контрольній групі). При цьому студентів контрольної групи виявилось більше на репродуктивно-прогностичному рівні, а на пошуково-творчому рівні навпаки констатовано на 10% більше досліджуваних експериментальної групи, ніж контрольної групи.

Висновки

Отже, на основі результатів діагностичного дослідження ми прийшли до висновку, що рівень професійної культури майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти недостатньо сформований. Додаткової уваги заслуговують духовно-творчий (особливо духовна складова) та перцептивно-рефлексивний (виявлені низькі та середні показники емпатії) компоненти, за якими було констатовано нижчі результати.

Було виявлено, що значна частина студентів 2-го курсу спеціальності «Дошкільна освіта» мають початковий та адаптивний рівень сформованості основ професійної культури (44% досліджуваних експериментальної групи та 36% контрольної групи). Такі результати засвідчують необхідність розробки та впровадження технології формування професійної культури майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти.

Таким чином, сьогодення вимагає від студентів спеціальності дошкільної освіти постійного самовдосконалення, підвищення рівня власної професійної культури з метою досягнення успіху в процесі подальшої взаємодії з вихованцями. На нашу думку, лише той педагог, який рухається шляхом особистісного зростання на принципах гуманізму, буде здатен сформувати подібні якості у дітей дошкільного віку.

Відтак, підготовка фахівців дошкільної освіти має базуватися на побудові гуманістичного базису особистості студента – його спрямованості на загально людські цінності, духовність, моральність, толерантність, високий рівень загальної культури.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у розробці та впровадженні в освітній процес закладів вищої педагогічної освіти технології формування професійної культури майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти.

Література

1. Белоусова, Т.Ф. (1989). Педагогическая практика как фактор формирования основ педагогической культуры. (Автореф. дис. канд. пед. наук). Ростов-на-Дону.
2. Гальченко, В.М., & Семенча, Л.Г. (2020). *Професійна культура як системоутворювальний фактор успішності майбутніх педагогів у професійній діяльності*. The XXI century education: realities, challenges, development trends (Monograph). In prof. Hanna Tsvietkova (Ed). (с.509–522) Hameln : InterGING.
3. Гальченко, В.М. (2019). Творча індивідуальність як основа професійної культури майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти. *Professional development of a teacher in the light of European integration processes*. In prof. Hanna Tsvietkova (Ed). (с. 531–549). Hameln : InterGING.
4. Головина, Е.С. (2005). Педагогическое содействие формированию профессиональной культуры будущих социальных педагогов в вузе. (Автореф. дис. канд. пед. наук). Екатеринбург.
5. Зязюн, І.А., & Сагач, Г.М. (1997). *Краса педагогічної дії*. Київ : АПН України.
6. Исаев, И.Ф. (2004). *Профессионально-педагогическая культура преподавателя*. Москва : Академия.
7. Павелко, Н.И. (2004.) *Культурологическая парадигма теории профессионально-педагогической культуры преподавателя высшей школы* (Дис. д-ра культурологии). Краснодар.
8. Радул, В.В., Кравцов, В.О., & Михайліченко, М.В. (2007). *Основи професійного становлення особистості сучасного вчителя* (Навчальний посібник). Кіровоград : «Імекс-ЛТД».
9. Birkeland, Å., & Ødemotland, S. (2018). Disorienting Dilemmas – the Significance of Resistance and Disturbance in an Intercultural Program within Kindergarten Teacher Education. *Integr. psych. Behav.*, 52, 377–387. doi: <https://doi.org/10.1007/s12124-018-9433-y>
10. Jokikokko, K. (2016). Reframing Teachers' intercultural learning as an emotional process. *Intercultural Education*, 27(3), 217–230. doi: <https://doi.org/10.1080/14675986.2016.1150648>.
11. Weston, K., Ott, M., & Rodger, S. (2018). *Handbook of School-Based Mental Health Promotion*. Cham : Springer.
12. Moreno, V.M. (2020). *The Ideal Teacher Different Images*. Hu Arenas. doi: <https://doi.org/10.1007/s42087-020-00148-0>

References

1. Belousova, T.F. (1989). Pedagogicheskaya praktika kak faktor formirovaniya osnov pedagogicheskoi kultury [Pedagogical practice as a factor in the formation of the foundations of pedagogical culture]. *Extended of Candidate's thesis*. Rostov-na-Donu [in Russian].

2. Halchenko, V.M., & Semencha, L.H. (2020). Profesiina kultura yak systemoutvoriuvnyi faktor uspihnosti maibutnikh pedahohiv u profesiinii diialnosti [Professional culture as a system-forming factor of success of future teachers in professional activity]. *The XXI century education: realities, challenges, development trends* (Monograph). In prof. Hanna Tsvietkova (Ed). (c.509–522) Hameln: InterGING. [in Ukrainian].
3. Halchenko, V.M. (2019). Tvorchy individualnist yak osnova profesiinoi kultury maibutnikh vykhovateliv zakladiv doshkilnoi osvity [Creative individuality as a basis of professional culture of future educators of preschool educational institutions]. *Professional development of a teacher in the light of European integration processes*. In prof. Hanna Tsvietkova (Ed). (c. 531–549). Hameln : InterGING. [in Ukrainian].
4. Holovyna, E.S. (2005). Pedahohycheskoe sodeistvye formirovaniyu professyonalnoi kultury budushchykh sotsyalnykh pedahohov v vuze [Pedagogical assistance in the formation of the professional culture of future social teachers at the university]. *Extended abstract of Candidate's thesis*. Ekaterynburh. [in Russian]
5. Ziazun, I.A., & Sahach, H.M. (1997). *Krasa pedahohichnoi dii [The beauty of pedagogical action]*. Kyiv : APN Ukrainy [in Ukrainian].
6. Ysaev, Y.F. (2004). *Professyonalno-pedahohycheskaia kultura prepodavatelja. [Professional and pedagogical culture of the teacher]*. Moscow : Akademyia [in Russian].
7. Pavelko, N.Y. (2004). Kulturolohycheskaia paradyhma teoryy professyonalno-pedahohycheskoj kultury prepodavatelja vysshei shkoly [The culturological paradigm of the theory of professional and pedagogical culture of a higher school teacher]. *Doctor's thesis*. Krasnodar [in Russian].
8. Radul, V.V., Kravtsov, V.O., & Mykhailichenko, M.V. (2007). *Osnovy profesiinoho stanovlennia osobystosti suchasnoho vchytelja: Navchalnyi posibnyk [Fundamentals of professional development of the modern teacher]*. Kirovohrad : «Imeks-LTD» [in Ukrainian].
9. Birkeland, Å., & Ødemotland, S. (2018). Disorienting Dilemmas – the Significance of Resistance and Disturbance in an Intercultural Program within Kindergarten Teacher Education. *Integr. psych. Behave*, 52, 377–387. doi: <https://doi.org/10.1007/s12124-018-9433-y>
10. Jokikokko, K. (2016). Reframing Teachers' intercultural learning as an emotional process. *Intercultural Education*, 27(3). doi: <https://doi.org/10.1080/14675986.2016.1150648>.
11. Weston, K., Ott, M., & Rodger, S. (2018). *Handbook of School-Based Mental Health Promotion*. Cham : Springer.
12. Moreno, V.M. (2020). *The Ideal Teacher Different Images*. Hu Arenas. DOI : <https://doi.org/10.1007/s42087-020-00148-0>

THE DIAGNOSTICS OF THE FUTURE PRESCHOOL TEACHERS' LEVEL OF PROFESSIONAL CULTURE FORMATION

Viktoriia Halchenko

PhD in Psychology, Associate Professor of the Department of Pedagogy and Psychology of Preschool Education

National Pedagogical Dragomanov University

9, Pyrohov Str., Kyiv, Ukraine, 01601

vyktoryjaG@ukr.net, <http://orcid.org/0000-0002-2865-7245>

Liudmyla Semench

PhD in Psychology, Lecturer of Psychological and Pedagogical Disciplines

Municipal Establishment "Nikopol Professional Pedagogical college" of Dnipro Region Council

7, Stanislavskogo Str, Nikopol, Ukraine, 53200

Semencha2010@ukr.net, <http://orcid.org/0000-0002-2423-9767>

Abstract

The article is devoted to the study of the future preschool teachers' professional culture during the process of their professional training in the higher pedagogical education establishments. Theoretical analysis of psychological and pedagogical literature on the research problem has been carried out, the essence of the concept "the future preschool teachers' professional culture" has been revealed. The own interpretation of the concept "the future preschool teachers' professional culture" has been offered, namely: the future preschool teachers' professional culture – is the presence of the teacher's spiritual wealth (high moral values), a strong creative personality, ready and capable of innovation and transformation; special personal qualities (humanism, love for children, pedagogical optimism, tolerance, tact, etc.); competencies of pedagogical activity in the field of preschool education; external aesthetic appeal. The main criteria for the formation of professional culture (spiritual-creative, cognitive, motivational-value, reflexive-perceptual, operational) have been determined. The future teachers' levels of the professional culture formation are described, namely: initial, adaptive, reproductive-prognostic, searching-creative. The selection of diagnostic methods according to all criteria has been carried out. The author's diagnostic technique "The future preschool teachers' professional competence" has been developed. A diagnostic study of the level of the professional culture formation of the students of speciality "Preschool education" the faculty of Pedagogy and Psychology in National Pedagogical Dragomanov University students' has been undertaken. The study used theoretical methods – analysis, generalization, systematization, comparison; empirical methods – observation, questionnaire, conversation; as well as diagnostic techniques aimed at identifying the level of formation of professional culture of future educators of preschool education. The analysis of the results of diagnostic research has been carried out. The insufficient level of the future preschool teachers' professional culture formation has been revealed, especially according to spiritual-creative and reflexive-perceptual criteria. The prospects for the future research, which are to develop and implement in the educational process of the higher pedagogical education establishments the technology of the future preschool teachers' professional culture formation, have been outlined.

Keywords: professional culture, pedagogical culture, formation, diagnostics, components of the professional culture, levels, future educators of preschool institutions.

Подано 14.09.2021

Рекомендовано до друку 22.09.2021

УДК 159.9-057.875:[004.73:316](045) [https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series12.2021.15\(60\).03](https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series12.2021.15(60).03)

ОБҐРУНТУВАННЯ ПОШИРЕНОСТІ ПРОЯВІВ КІБЕРБУЛІНГУ СЕРЕД СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ

Катерина Гордієнко

завідувач лабораторії, викладач,

аспірант кафедри авіаційної психології

Національний авіаційний університет

03058, Україна, м. Київ, проспект Любомира Гузара, 1

kateryna.hordiienko@npp.nau.edu.ua, <https://orcid.org/0000-0002-1049-7415>

Анотація

Статтю присвячено проблемі психологічного кібернасилья студентської молоді з метою обґрунтування сутності феномену та поширеності його проявів в юнацькому середовищі у закладах вищої освіти. Актуальність, недостатня вивченість питання та спроба обґрунтувати важливість наукового підходу до даної проблеми, обумовили вибір теми, теоретичне узагальнення та аналітичний огляд досліджень, що стали поштовхом для здійснення подальшого емпіричного дослідження. Методами дослідження були теоретичний аналіз юридичної та психолого-педагогічної літератури щодо розуміння понять булінгу, мобінгу та кібербулінгу, емпіричні результати діагностики рівня поширеності кібербулінгу серед студентів за розробленою авторською анкетною, в основу якої покладено дослідження О. Макарової (2016) «Психологічні особливості кібербулінгу як форми інтернет-злочину». Визначено поняття «булінгу» і «мобінгу» у юридичному та психолого-педагогічному аспектах, обґрунтовано використання поняття «кібербулінгу» для дослідження студентської молоді та його поширеності серед юнацького віку. Встановлено актуальність проблеми та необхідність подальшої розробки теоретичних засад і практичних досліджень кібербулінгу не лише для школярів, але й для повнолітніх здобувачів вищої освіти. Розглянуто особливості проявів кібербулінгу у студентів та їх відмінності від шкільного насилья в мережі Інтернет у науково-практичних дослідженнях. Отримано кількісні дані та визначено основні тенденції щодо розуміння проблеми діджиталізації психологічного насилья у кіберпросторі серед студентів різних спеціальностей. Емпірично виявлено наявність кібербулінгу у різних сферах життя здобувачів та частоту проявів феномену серед студентів-користувачів соціальної мережі у межах закладу вищої освіти. Дане дослідження буде основою для теоретико-емпіричного вивчення соціально-психологічних чинників протидії та засобів профілактики кібербулінгу в студентському середовищі й стане поштовхом для подальшого розвитку кіберпсихологічної науки в Україні.

Ключові слова: булінг, мобінг, кібербулінг, діджиталізація насилья, юнацький вік, студентська молодь.

Вступ

Стрімке поширення інформаційно-комунікаційних технологій (інтернету, соціальних мереж) та діджиталізація проявів психічних явищ впливають на різні сфери життя і діяльності людини, особливо на зміну принципів міжособистісної і міжгрупової взаємодії. Простота, швидкість, активність використання соціальних мереж, цінність взаємодії з реальними й

віртуальними людьми в умовах інтернет-середовища все більше приваблюють молодь та сприяють виникненню нових соціально-психологічних феноменів. У соціальній, клінічній та юридичній психології все частіше постають питання кіберсоціалізації, особливостей формування та проявів особистості в умовах інформаційного суспільства, виникнення нових фобій (наприклад, стати жертвою «кібербулінгу»), що спонукають розглядати вплив кіберпростору не лише на несформовану психіку школярів, а й для юнацького віку в умовах здобуття вищої освіти.

Фундаментальними засадами дослідження стало обґрунтування і визначення особливостей кібербулінгу через розкриття та відмежування основоположного поняття «булінг» від подібних за суттю термінів (Петросянець, 2011; Зеленський & Карпенко, 2020; Романов та ін., 2021). Проблема кібербулінгу розглядається у працях таких вчених як Л. Найдьонова (2014), О. Макарова (2016), І. Лубенець (2016), О. Дейнека (2020), А. Романов (2021) та ін. Однак, лише невелика кількість зарубіжних та вітчизняних науковців розглядають кібербулінг як серйозну проблему саме у вищій освіті серед студентів, порівняно з дослідженнями вказаного феномену серед шкільного віку (Baldasare et al., 2012; Walrave & Heirman, 2011; Crosslin & Golman, 2014; Kota et al., 2014; Ксьонда, 2017; Фоміченко, 2018; Gordon, 2019; Гордієнко, 2021). Вони підтверджують, що проявів психологічного насилля у соціальних мережах серед студентів значно більше, ніж зафіксовано, а більшість здобувачів мали подібний особистий досвід в стінах університету, який впливає на їх соціалізацію, подальше професійне становлення та відрізняється за причинами (психофізіологічні, соціально-психологічні, індивідуально-психологічні та кіберпсихологічні), характером, ознаками й наслідками від кіберцькування в школі.

Відповідно, складність феномена, нерозробленість проблеми, виявлення недостатньої кількості досліджень з кібербулінгу серед повнолітніх осіб у студентському середовищі, бажання привернути увагу до означеної проблеми, продемонструвати її актуальність та поширеність на різні сфери життя, стали поштовхом для аналітичного огляду теоретичних наукових робіт та проведення емпіричного дослідження.

Мета дослідження: обґрунтування сутності феномену, доречність використання поняття «кібербулінгу» для дослідження студентської молоді, частоту та поширеність його проявів в юнацькому середовищі у навчальній сфері діяльності. **Завдання** дослідження: 1) визначити наукові підходи та проаналізувати стан розробки проблеми кібербулінгу у юридичному та психолого-педагогічному аспектах; 2) розглянути особливості проявів кібербулінгу серед повнолітніх здобувачів вищої освіти; 3) емпірично обґрунтувати поширеність проявів кібербулінгу у навчальній діяльності, частоту проявів феномену серед студентів-користувачів соціальної мережі у межах закладу вищої освіти та необхідність подальшої розробки теоретичних засад й практичних досліджень кібербулінгу не лише для школярів, але й для повнолітніх здобувачів вищої освіти.

Методи дослідження

У дослідженні застосовувалися теоретичний аналіз юридичної та психолого-педагогічної літератури до розуміння поняття булінгу, мобінгу та кібербулінгу, а також розроблена авторська анкета, в основу якої покладено дослідження О. Макарової (2016) «Психологічні особливості кібербулінгу як форми інтернет-злочину» для діагностики рівня поширеності та частоти проявів кібербулінгу серед студентів Національного авіаційного університету.

Результати та дискусії

Проблема кібербулінгу у наукових дослідженнях розглядається у юридичному та психолого-педагогічному аспектах, а також потребує обґрунтування поняття «булінг» серед студентської молоді та його відмежування від схожих за змістом понять.

Незважаючи на те, що саме поняття запроваджено в українську термінологію порівняно нещодавно, однак закріплено на законодавчому рівні. Відповідно до Закону України «Про внесення змін до деяких законодавчих актів України щодо протидії булінгу (цькуванню)» та Кодексу України «Про адміністративні правопорушення» булінг прирівнюється до феномену цькування та розглядається як діяння учасників освітнього процесу, які полягають у психологічному, фізичному, економічному, сексуальному насильстві, у тому числі із застосуванням засобів електронних комунікацій, що вчиняються стосовно малолітньої чи неповнолітньої особи або такою особою стосовно інших учасників освітнього процесу, внаслідок чого могла бути чи була заподіяна шкода психічному або фізичному здоров'ю потерпілого.

Враховуючи те, що наше дослідження спрямоване на повнолітніх осіб, вчені й практики української психології та педагогіки доречно використовують при вивченні даної вибірки ще одне схоже до булінгу за змістом поняття «мобінг», хоча вживаність даних термінів у юридичній термінології дещо відрізняється. Під терміном «мобінг» також розуміють вороже, неетичне ставлення дорослої людини або групи людей, яке безпосередньо спрямоване та систематично повторюється стосовно повнолітньої особи, на яку це переслідування негативно впливає. Однак, основними відмінностями вказаних понять є місце вчинення правопорушення (для булінгу – навчальний заклад, для мобінгу – робоче місце) та учасники насильницького акту (для булінгу – учасники освітнього процесу, для мобінгу – повнолітні члени робочого колективу) (Зеленський & Карпенко, 2020).

Таким чином, не дивлячись на те, що суб'єктами та об'єктами у нашому дослідженні є повнолітні особи, місцем вчинення правопорушення – навчальний заклад, а учасниками даних насильницьких дій – учасники освітнього процесу, використання терміну «булінг» із юридичного аспекту по відношенню до студентської молоді є доречним та обґрунтованим.

Аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить, що проблема булінгу розглядається як соціальне явище у контексті стереотипів взаємодії в групі (Olweus, 1993), деструктивних взаємин (Хальцер, 1996; Carney et al., 2011), антисоціальної поведінки (Пруднікова, 2010), знецінення жертви (Семенюк, 1996: 11), динамічної і повторюваної моделі поведінки школярів, прагненням якої є бажання завдати шкоди навмисно (Глазман, 2009). Таким чином, основними ознаками булінгу є соціальна структура (булер, жертва, свідки, помічники, захисники, хамелеони), періодичність, цілеспрямованість, нерівність сил, нанесення шкоди/агресія (Lee, 2006; Dussich & Маєкоуа, 2007; Петросянц, 2011; Гордієнко, 2021; Романов та ін., 2021).

Виходячи із вищесказаного, кібербулінг розглядають як форму цькування учасників освітнього процесу, що включає в себе систематичні, анонімні, масштабні та швидкі за дією, незалежні від часу та місця прояву агресії з використанням засобів комунікації (Найдьонова, 2014; Лубенець, 2016; Макарова та ін., 2016; Романов та ін., 2021).

Кіберпростір виступає альтернативною реальністю, в якій можливо абстрагуватися від проблем навколишнього світу, намагатися виправити будь-яку помилку завдяки неодноразовим спробам, навчатися, спілкуватися, працювати, експериментувати, самотійно приймати рішення, незалежно від результату (Жданова & Черноярлова, 2015). Комп'ютерні

технології стають провідним засобом навчання, особливо в умовах дистанційного навчання, а Інтернет-ресурси часто використовуються в освітніх цілях, тому школярі і студентство потрапляють в групу підвищеного ризику (Носов, 2000; Войскунський, 2004; Северін та ін., 2017).

Чим активніше молодь використовує соціальні мережі, тим більша для неї цінність спілкування, орієнтація на взаємодію з іншими людьми (як реальними, так і віртуальними) в пошуках уваги, співчуття, допомоги і ради. Через простоту використання, цінність спілкування в умовах Інтернет-середовища стає все більш привабливою для молоді (Самсонова, 2017; Pomytkin et al., 2020). При наявності мобільного телефону чи іншого гаджета сучасна людина може вибудувати свою поведінку ніби при присутності інших навіть на самоті. Подібний ефект був названий ефектом соціальної фасилітації, наслідками якої можуть бути такі фактори, як: страх оцінки та відволікання уваги, що тільки підтверджує значущість впливу «факту віртуальної присутності інших» на реальну поведінку користувачів мережевих ресурсів (Allport, 1920; Cottrell, 1968; Аверкієва, 2020). Таким чином, новизна і великі можливості у мережі Інтернет залучають сучасних дівчат та юнаків, тим самим, роблячи значний вплив на їх соціалізацію та професійне становлення.

Незважаючи на зростаючий обсяг досліджень кібербулінгу серед учнів початкової і середньої школи, менш вивченим на сьогоднішній день є кібербулінг серед здобувачів закладів вищої освіти. Нечисленні дослідження демонструють, що багато студентів університету не сприймають кібербулінг як серйозну проблему у вищій освіті і впевнені, що його проявів значно менше в порівнянні зі школою (Baldasare et al., 2012; Crosslin & Golman, 2014). Проте, якщо розглядати конкретні випадки прояву психологічного насилля в мережі Інтернет, майже всі студенти зізнаються, що вони мали подібний особистий досвід в стінах університету.

У дослідженні зарубіжних вчених та дослідників наводяться дані, згідно з якими, близько третини студентів вказали, що вони стали жертвами інтернет-цькування, і приблизно одна п'ята опитаних студентів повідомили, що вони брали участь в кібербулінгу (Walrave & Heirman, 2011), а 40% студентів взагалі не співчують своїм жертвам в Інтернеті (Gordon, 2019).

Крім того, юнаки вважають, що кібербулінг в середній школі пов'язаний із зовнішніми відмінностями або внутрішньою ієрархією серед групи, а в університеті виникає через проблеми, що стосуються сексуальної поведінки, політики або соціальних розбіжностей (Kota et al., 2014; Фоміченко, 2018). Також, кібербулінг в закладі вищої освіти серед студентів відрізняється за характером від цькування в школі, адже він більш прихований, в основному психологічний, спрямований на підкреслення інтелектуальних, а не фізичних характеристик здобувачів, не має таких масштабів і руйнівних наслідків, як для школярів, а викладачі рідше, ніж вчителі стають ініціаторами цькування у групі (Ксьонда, 2017).

Виявлення недостатньої кількості досліджень кібербулінгу саме в студентському середовищі, бажання привернути увагу до означеної проблеми, продемонструвати її актуальність та поширеність на різні сфери життя, стали поштовхом для проведення емпіричного дослідження із застосуванням розробленої авторської анкети, в основу якої покладено дослідження О. Макарової (2016) «Психологічні особливості кібербулінгу як форми інтернет-злочину». Досліджуваним пропонувалось 2 уточнюючих питання (стать, студентство) та 16 запитань, на які потрібно було дати на запропоновані варіанти, або додати власний варіант відповіді відповідно до свого суб'єктивного досвіду, думок та переконань.

Анкета була використана із застосуванням інформаційно-комунікаційної технології, а саме Google Форми, враховуючи карантинні заходи безпеки та конфіденційність інформації респондентів. Обробка результатів анкети полягала у виявленні відсоткового співвідношення на поставлені запитання, тобто визначення загальної тенденції кібербулінгу серед визначеної вибірки.

Дослідженням було охоплено 99 студентів різних спеціальностей та освітньо-професійних програм Національного авіаційного університету у місті Києві (Україна). Усього в анкетуванні взяли участь 74 (74,7%) дівчат та 25 (25,3%) юнаків віком від 18 до 23 років.

Кількісні дані щодо розуміння діджиталізації проблеми насилля можна визначити отриманими відсотковими тенденціями: 95,9% (95 осіб) опитаних вважають, що живуть у час цифрової трансформації суспільства, із них 75,7% (75 осіб) знайомі з проблемою Інтернет-насилля та впевнені, що за останні роки через цифровий прогрес збільшилася кількість психологічного насилля у віртуальних мережах, а більшість опитаних 55,5% (55 осіб) пов'язує підвищення кількості кібербулінгу через карантин COVID-19 та самоізоляцію. Конкретний респондент зазначив кібернасилля росте через «цифрову необізнаність дівчат та юнаків-користувачів, з якими батьки та освітній персонал не співпрацюють». Відповідно до наданих відповідей, ми можемо зазначити, що студенти орієнтуються, розуміють зазначену проблему та її причини. Це визначає розуміння подальших отриманих емпіричних результатів як достовірного визначення загальних тенденцій поширеності проявів кібербулінгу серед студентської молоді.

Для виявлення кібербулінгу саме серед студентів у межах закладу освіти були отримані результати поширеності феномену у різних сферах життя здобувачів, де у особистісній сфері 46 студентів (46,5%) відмітили наявність кібербулінгу; у соціальній – 29 осіб (29,3%); у навчальній – 21 особа (21,2%); у робочій – 1 особа (1%); у інших – 2 особи (2%). Отримані емпіричні дані подано на рис. 1.

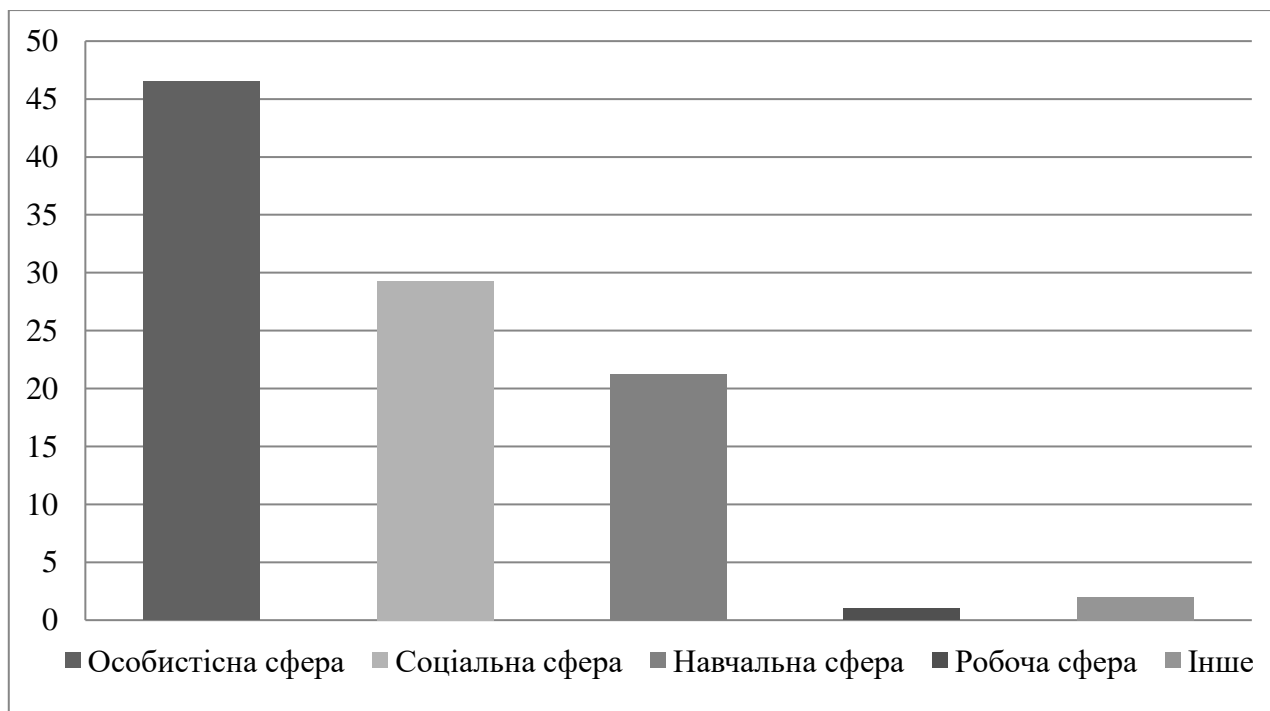


Рис.1. Дані щодо проявів кібербулінгу серед студентів у різних сферах життя
Кількісні показники демонструють, що найчастіше здобувачі вищої освіти зустрічаються,

або стають свідками психологічного насилля у мережі Інтернет в межах особистісної сфери через погляди та думки. Посередні показники можна відмітити у соціальній (громадянська позиція, приналежність до субкультури) та навчальній сфері, де учасниками стають одногрупники та викладачі. Найрідше серед студентів зустрічається кібермобінг, тобто насилля у соціальних мережах від колег і керівників на роботі та у інших сферах діяльності (відеоігри, кіберспорт). Таким чином, емпіричні дані підтверджують наше припущення про поширеність кібербулінгу в межах навчання у студентської молоді.

Порівнюючи результати анкетування, отримано відсоток частоти проявів кібербулінгу серед студентів-користувачів соціальної мережі, які подано на рис. 2.

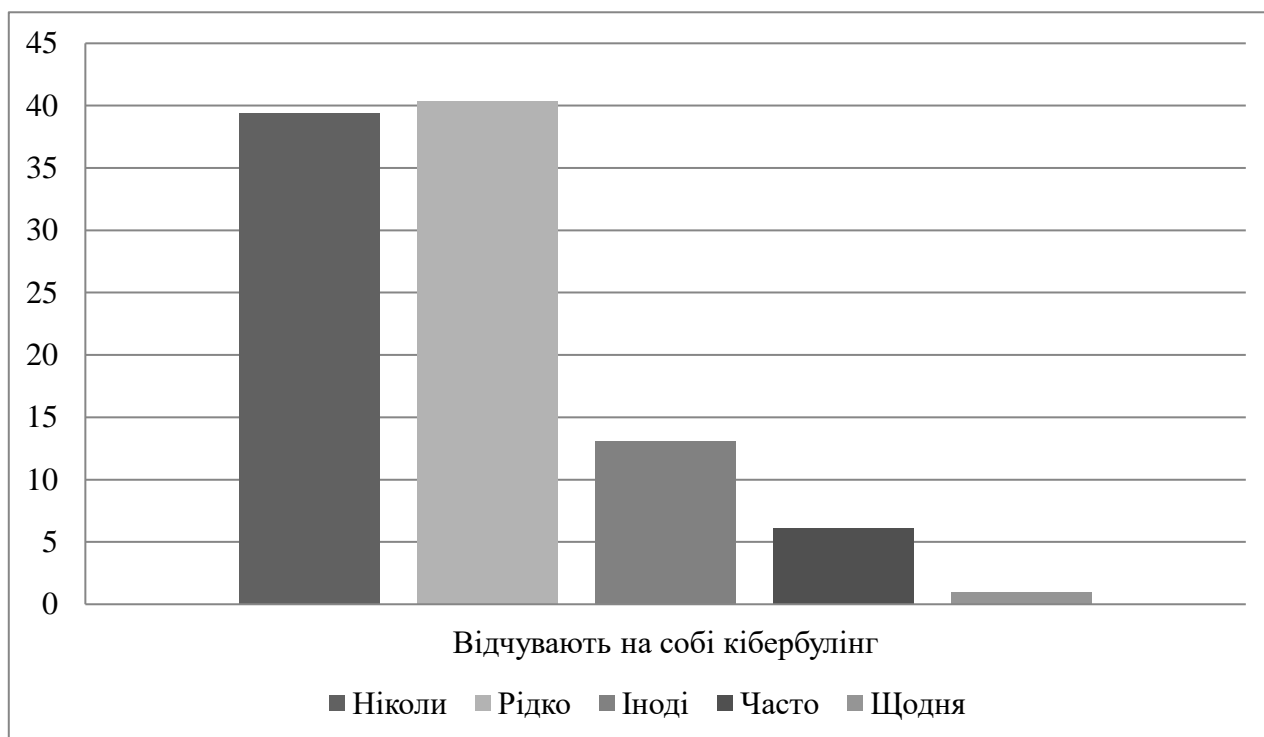


Рис. 2. Частота проявів кібербулінгу серед студентів-користувачів соціальної мережі

За результатами опитування було виявлено, що лише 39,4% (39 осіб) ніколи не піддавалися кібербулінгу, інші відчують на собі психологічне насилля у Інтернеті з різною періодичністю (40,4% (40 осіб) – рідко, 13,1% (13 осіб) – іноді, 6,1% (6 осіб) – часто, 1% (1 особа) – щодня. Натомість, 20,2% (20 осіб) зазначили, що зустрічають хуліганство, хейтерство, троллінг, переслідування або дискримінацію у мережі Інтернет кожного дня. Крім того, 11 студентів (11,1%) зізналися у вчиненні «виправданого» на їх погляд булінгу у мережі, а 1 особа (1%) пишається вчиненням та визнає, що отримує задоволення від таких насильницьких дій психологічного характеру по відношенню до інших. Вказані результати демонструють, що більшість респондентів страждають від проявів кібербулінгу по відношенню до себе із різною періодичністю. Не дивлячись на те, що кількість респондентів є достатньою для достовірності результатів, однак похибка між жертвами кібербулінгу та тими, хто ніколи не страждав від цькування у Інтернеті є незначною за даною вибіркою. Цей факт в подальшому стане поштовхом для проведення більш масштабного емпіричного дослідження.

Отримані результати демонструють поширеність проблеми в межах навчального закладу вищої освіти, частоту проявів кібербулінгу саме серед студентів та необхідність подальшої розробки теоретичних засад і практичних досліджень психологічного насилля в Інтернет просторі не лише для школярів, але й для повнолітніх здобувачів вищої освіти.

Висновки

Таким чином, за результатами проведеного дослідження визначено наукові підходи та проаналізовано стан розробки проблеми кібербулінгу у юридичному та психолого-педагогічному аспектах. Теоретично обґрунтовано, що використання саме терміну «булінг» із юридичного аспекту по відношенню до студентської молоді та повнолітніх осіб в межах навчального закладу є доречним. Відповідно, аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить, що проблема булінгу розглядається як соціальне явище, а кібербулінг – як форма цькування учасників освітнього процесу, що включає в себе систематичні, анонімні, масштабні та швидкі за дією, незалежні від часу та місця прояву агресії з використанням засобів комунікації.

На основі виявлених нами досліджень, розглянуто особливості проявів кібербулінгу серед повнолітніх здобувачів вищої освіти, а саме: прихованість насильницьких актів та їх психологічний характер; не сприймання насилля в Інтернеті як серйозної проблеми порівняно із шкільним віком; наявність подібного особистого досвіду в стінах університету; виникнення через проблеми, що стосуються сексуальної поведінки, політики або соціальних розбіжностей; спрямованість на підкреслення інтелектуальних характеристик здобувачів.

Проведено емпіричне дослідження із застосуванням розробленої авторської анкети, в основу якої покладено дослідження О. Макарової (2016) «Психологічні особливості кібербулінгу як форми інтернет-злочину». На основі якісного аналізу емпіричних даних визначено поширеність проявів кібербулінгу у різних сферах життя та їх частоту серед студентів-користувачів соціальної мережі. Результати дослідження засвідчують, що більшість студентів відчувають на собі психологічне насилля у Інтернеті з різною періодичністю в межах навчальної сфери життя, що демонструє поширеність проблеми та необхідність подальшої розробки теоретичних засад та практичних досліджень кібербулінгу не лише для школярів, але й для повнолітніх здобувачів вищої освіти.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо в теоретико-емпіричному вивченні соціально-психологічних чинників протидії та розробці засобів профілактики кібербулінгу в студентському середовищі, що стане поштовхом для подальшого розвитку кіберпсихологічної науки в Україні.

Література

1. Аверкиева, Е.В. (2020). Психологические особенности влияния кибербуллинга на молодежь. И.А. Ершова, С.Б. Малых, Т.Н. Тихомирова (Ред.), *Психология образования: современный вектор развития*. (Монография) (с. 454–467). Екатеринбург : Издательство Уральского университета.
2. Гордієнко, К.О. (2021). Діджиталізація психологічного насильства студентської молоді. Л.В. Помиткіна & О.М. Ічанська (Ред.), *Авіаційна та екстремальна психологія у контексті технологічних досягнень* (с. 182–187). Київ : «Кафедра». Режим доступу: <https://er.nau.edu.ua/handle/NAU/49819>
3. Гордієнко, К.О. (2021). Причини виникнення кібербулінгу у студентському середовищі.

IV Всеукр. наук. інтернет-конф. (з міжнародною участю) «Медіаторчість в сучасних реаліях: протистояння медіатравмі» (м. Київ, 25 червня 2021 р.). Київ : Інститут соціальної та політичної психології НАПН України. Режим доступу: <https://er.nau.edu.ua/handle/NAU/52245>

4. Жданова, Т.А., & Черноярва, Н.С. (2015). Влияние виртуальной среды на социализацию современной молодежи. *Электронное научное издание «Ученые заметки ТОГУ»*, 6(2), 121–127. Режим доступа: http://pnu.edu.ru/media/ejournal/articles-2015/TGU_6_84.pdf
5. Лубенець, І.Г. (2016). Кібернасилство (кібербулінг) серед учнів загальноосвітніх навчальних закладів. *Національний юридичний журнал: теорія і практика*, 3(19), 178–182. Режим доступа: <http://www.jurnaluljuridic.in.ua/archive/2016/3/38.pdf>
6. Макарова, Е.А., Макарова, Е.Л., & Махрина, Е.А. (2016). Психологические особенности кибербуллинга как формы интернет-преступления. *Российский психологический журнал*, 13(3), 293–311. <https://doi.org/10.21702/rpj.2016.3.17>
7. Найдьонова, Л.А. (2014). *Кібербулінг або агресія в інтернеті: способи розпізнання і захист дитини* (методичні рекомендації). Київ : Інститут соціальної та політичної психології НАПН України.
8. Петросянц, В.Р. (2011). Проблема буллинга в современной образовательной среде. *Вестник ТГПУ*, 6(108), 151–154.
9. Романов, А.А., Левашова, А.В., Сиденко, К.О., & Михайлова, Е.А. (2021). Сущность буллинга как социально-правового явления. *Вопросы российского и международного права*, 11(1А), 98–106. <https://doi.org/10.34670/AR.2020.59.72.014>
10. Фомиченко, А.С. (2018). Особенности проявления кибербуллинга в высшем образовании (по материалам зарубежных исследований). *Интернет-журнал «Мир науки»*, 6(5).
11. Carney, J., Jacob, C.J., & Hazler, R. (2011). Exposure to school bullying and the social capital of sixth-grade students. *Journal of Humanistic Counseling*, 50(2), 238–253. <https://doi.org/10.1002/j.2161-1939.2011.tb00122.x>
12. Kota, R., Schoohs, S., Benson, M. & Moreno M.A. (2014). Characterizing cyberbullying among college students: Hacking, Dirty Laundry, and Mocking. *Societies*, 4(4), 549–560. <https://doi.org/10.3390/soc4040549>
13. Pomytkin, E.O., Pomytkina, L.V., & Ivanova, O.V. (2020). Electronic Resources for Studying the Emotional States of New Ukrainian School Teachers during the COVID-19 Pandemic. *Information Technologies and Learning Tools*, 80(6), 267–280. <https://doi.org/10.33407/itlt.v80i6.4179>

References

1. Averkieva, E.V. (2020). Psihologicheskie osobennosti vliyaniya kiberbullinga na molodezh [Psychological aspects of cyberbullying impact on adolescents]. In I.A. Ershova, S.B. Malykh, T.N. Tikhomirova (Eds.), *Psihologiya obrazovaniya: sovremennyy vektor razvitiya – Psychology of education: modern vector of development*, (pp. 454–467). Yekaterinburg : Ural University Publishing House [in Russian].
2. Hordiienko, K.O. (2021). Didzhytalizatsiia psykholohichnoho nasylstva studentskoї molodi [Digitalization of psychological violence of student youth]. In L.V.Pomytkina & O.M. Ichanska (Eds.), *Aviatsiina ta ekstremalna psykholohiia u konteksti tekhnolohichnykh dosiahnen – Aviation and extreme psychology in the context of technological achievements*, (pp. 182-187). – Kyiv : “Department”. Retrieved from <https://er.nau.edu.ua/handle/NAU/49819> [in Ukrainian].

3. Hordiienko, K.O. (2021). Prychyny vynyknennia kiberbulinhu u studentskomu seredovysshchi [Causes of cyberbullying in the student environment]. Proceedings from: IV Vseukr. nauk. internet-konf. (z mizhnarodnoiu uchastiu) "Mediatvorchist v suchasnykh realiiakh: protystoiannia mediatravmi" – IV All-Ukrainian Scientific Internet Conference (with international participation) "Media creativity in modern realities: confronting media trauma" (Kyiv, June 25, 2021). Kyiv : Institute of Social and Political Psychology of NAPS of Ukraine. Retrieved from <https://er.nau.edu.ua/handle/NAU/52245> [in Ukrainian].
4. Zhdanova, T.A., & Chernoyarova, N.S. (2015). Vliyanie virtualnoj sredy na socializaciyu sovremennoj molodezhi [The impact of virtual environment on the socialization of today's youth]. *Elektronnoe nauchnoe izdanie Uchenye zametki "TOGU" – Electronic scientific publication "Scientific Notes of PNU"*, 6 (2), 121–127. Retrieved from http://pnu.edu.ru/media/ejournal/articles-2015/TGU_6_84.pdf [in Russian].
5. Lubenets, I.G. (2016). Kibernasyilstvo (kiberbulinh) sered uchniv zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv [Cyberbullying among students of secondary schools]. *Natsionalnyi yurydychnyi zhurnal: teoriia i praktyka – National law journal: theory and practice*, 3(19), 178–182. Retrieved from <http://www.jurnaluljuridic.in.ua/archive/2016/3/38.pdf> [in Ukrainian].
6. Makarova, E.A., Makarova, E.L., & Mahrina, E.A. (2016). Psihologicheskie osobennosti kiberbullinga kak formy internet-prestupleniya [Psychological features of cyberbullying as a form of internet crime]. *Rossiiskij psihologicheskij zhurnal – Russian Psychological Journal*, 13(3), 293–311. <https://doi.org/10.21702/rpj.2016.3.17> [in Russian].
7. Naidonova, L.A. (2014). *Kiberbullying abo ahresiiia v interneti: sposoby rozpoznavannia i zakhyst dytyny (metodychni rekomendatsii) [Cyberbullying or aggression on the Internet: ways to recognize and protect the child (guidelines)]*. Kyiv : Institute for Social and Political Psychology of NAES of Ukraine [in Ukrainian].
8. Petrosyants, V.R. (2011). Problema bullinga v sovremennoj obrazovatelnoj srede [Bullying in modern school environment]. *Vestnik TGPU – TSPU Bulletin*, 6 (108), 151–154 [in Russian].
9. Romanov, A.A., Levashova, A.V., Sidenko, K.O., & Mikhailova, E.A. (2021) Sushchnost bullinga kak sotsialno-pravovogo yavleniya [The essence of bullying as a social and legal phenomenon]. *Voprosy rossijskogo i mezhdunarodnogo prava – Matters of Russian and International Law*, 11 (1A), 98-106. <https://doi.org/10.34670/AR.2020.59.72.014> [in Russian].
10. Fomichenko, A.S. (2018). Osobennosti proyavleniya kiberbullinga v vysshem obrazovanii (po materialam zarubezhnyh issledovanij) [Features of cyberbullying in higher education (based on foreign researches)]. *Internet-zhurnal «Mir nauki» – Internet magazine "World of Science"*, 5(6) [in Russian].
11. Carney, J., Jacob, C.J., & Hazler, R. (2011). Exposure to school bullying and the social capital of sixth-grade students. *Journal of Humanistic Counseling*, 50(2), 238–253. <https://doi.org/10.1002/j.2161-1939.2011.tb00122.x>
12. Kota, R., Schoohs, S., Benson, M. & Moreno M.A. (2014). Characterizing cyberbullying among college students: Hacking, Dirty Laundry, and Mocking. *Societies*, 4(4), 549–560. <https://doi.org/10.3390/soc4040549>
13. Pomytkin, E.O., Pomytkina, L.V., & Ivanova, O.V. (2020). Electronic Resources for Studying the Emotional States of New Ukrainian School Teachers during the COVID-19 Pandemic. *Information Technologies and Learning Tools*, 80(6), 267–280. <https://doi.org/10.33407/itlt.v80i6.4179>

**PREVALENCE SUBSTANTIATION OF CYBERBULLING MANIFESTATION
AMONG STUDENT YOUTH**

Kateryna Hordiienko

**Head of the Laboratory, Assistant Lecturer, Postgraduate student of the Department of
Aviation Psychology**

National Aviation University

1, Liubomyra Huzara Ave., Kyiv, Ukraine, 03058

kateryna.hordiienko@npp.nau.edu.ua, <https://orcid.org/0000-0002-1049-7415>

Abstract

The article considers the problem of psychological cyberbullying of student youth in order to substantiate the essence of the phenomenon and the prevalence of its manifestation in the youth environment in higher education institutions. The relevance, insufficient study of the issue and attempts to justify the importance of a scientific approach to this problem have led to the choice of topic, theoretical generalization and analytical review of research that have become the impetus for further empirical research. The research methods were the theoretical analysis of legal and psychological-pedagogical literature on understanding the concepts of bullying, mobbing and cyberbullying, empirical results of diagnosing the prevalence of cyberbullying among the students on the author's questionnaire, which is based on the study of O. Makarova (2016) "Psychological features of cyberbullying as a form of Internet crime". The concepts of "bullying" and "mobbing" in the legal and psychological and pedagogical aspects are defined, the use of "cyberbullying" concept for the study of student youth and its prevalence among adolescents is substantiated. The relevance of the problem and the need for further development of theoretical principles and practical research of cyberbullying not only for schoolchildren, but also for adult graduates was established. Peculiarities of cyberbullying manifestations in students and their differences from school violence on the Internet in scientific and practical research are considered. Quantitative data have been obtained and the main tendencies in understanding the problem of digital psychological violence in cyberspace among the students of different specialties and educational-professional programs have been defined. The presence of cyberbullying in various spheres of life of applicants and the frequency of manifestations of the phenomenon among student users of the social network within the institution of higher education have been empirically revealed. This study will be the basis for a theoretical and empirical study of socio-psychological factors of counteraction and means of cyberbullying prevention in the student environment, and will be an impetus for the further development of cyber psychological science in Ukraine.

Keywords: bullying, mobbing, cyberbullying, digitalization of violence, adolescence, student youth.

Подано 14.09.2021

Рекомендовано до друку 23.09.2021

УДК 159.923. 2:371.132

[https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series12.2021.15\(60\).04](https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series12.2021.15(60).04)

ОСОБИСТІСНО-ПРОФЕСІЙНА ЗРІЛІСТЬ ЯК ПСИХОЛОГІЧНА УМОВА ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ЛОГОПЕДА

Любов Долинська

кандидат психологічних наук, професор,
професор кафедри загальної і соціальної психології
Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова
01601, Україна, м. Київ, вул. Пирогова, 9
lbvdolinska@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-1817-1102>

Марина Заушнікова

кандидат психологічних наук,
старший викладач кафедри психології та соціології
Університет державної фіскальної служби України
08201, Україна, м. Ірпінь, вул. Університетська, 31
marinazaushnikova@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-9308-3559>

Анотація

Статтю присвячено дослідженню особистісно-професійної зрілості майбутнього логопеда як психологічної умови формування комунікативної компетентності. Проаналізовано наукові підходи до вивчення понять «зрілість», «особистісна зрілість», «професійна зрілість», «комунікативна компетентність» та її структуру. З'ясовано, що особистісна та професійна зрілість є складовими особистісно-професійної зрілості майбутнього фахівця, який володіє визначеною життєвою та громадянською позицією, здатний до прийняття себе та безумовного прийняття інших, може швидко адаптуватися до вимог професії та суспільства, прагне самореалізації та професійного зростання. Для вирішення мети та поставлених завдань було використано теоретичні (аналіз, порівняння та систематизація психологічних джерел), емпіричні (тестування, психолого-педагогічний експеримент) та математичні (χ^2 -критерій Пірсона, коефіцієнт кореляції Спірмена) методи дослідження. Для вивчення особливостей розвитку компонентів комунікативної компетентності та визначення особистісно-професійної зрілості як психологічної умови її формування було використано комплекс взаємодоповнюючих психодіагностичних методик. Виявлено психологічні особливості розвитку структурних компонентів комунікативної компетентності майбутнього логопеда, визначено її рівні розвитку. Теоретично визначено та експериментально перевірено психологічну умову її формування – особистісно-професійну зрілість. Зафіксовано наявність позитивного кореляційного зв'язку між рівнями розвитку комунікативної компетентності та особистісно-професійною зрілістю, що є свідченням її позитивного впливу на формування комунікативної компетентності. Впродовж навчання у закладі вищої освіти комунікативна компетентність майбутнього логопеда розвивається недостатньо, а умовою її підвищення є особистісно-професійна зрілість як характеристика особистості.

Ключові слова: комунікативна компетентність, структура комунікативної компетентності, особистісна зрілість, особистісно-професійна зрілість, психологічні умови, формування, майбутній логопед.

Вступ

Сучасне суспільство постійно підвищує вимоги до особистості майбутнього фахівця усіх професій, тому виникає необхідність оновлення змісту професійної підготовки у закладах вищої освіти з урахуванням специфіки майбутньої професійної діяльності та вимог до неї. Такими вимогами до логопеда є здатність до безоцінного ставлення до інших, швидке встановлення та утримання контакту, виконання завдань під час професійного спілкування та розвинена комунікативна компетентність, від ефективності застосування яких багато в чому залежать можливості подальшого розвитку та соціалізації дітей і дорослих із порушеннями мовлення, а також успішність професійного спілкування з ними (Т. Корнійченко, Ю. Пінчук, М. Шеремет).

Високий рівень розвитку комунікативної компетентності сприяє саморозвитку фахівця, налагодженню контактів та встановленню взаємовідносин, розвитку комунікативних здібностей, умінь та навичок, розв'язанню внутрішньо-особистісних конфліктів. Розвиток та підвищення комунікативної компетентності розглядається як необхідна умова для здійснення успішної професійної діяльності (Темрук, 2005).

Підвищення комунікативної компетентності фахівців, зокрема майбутнього логопеда, забезпечується активізацією психологічних умов формування комунікативної компетентності, серед яких однією із провідних є, за нашим припущенням, особистісно-професійна зрілість студента.

У психології поняття «умова», як правило, представлено в контексті психічного розвитку та розкривається через сукупність внутрішніх і зовнішніх чинників, що визначають психологічний розвиток особистості, прискорюючи або уповільнюючи його, здійснюють вплив на процес розвитку, його динаміку й кінцеві результати (Немов, 2014). Процес формування суб'єкта професійної діяльності є процесом формування та розвитку його характеристик (знань, умінь, здібностей, інтегративних якостей особистості). Якості та здібності є внутрішніми умовами розвитку особистості, які, як і інші внутрішні умови, формуються під впливом зовнішніх – у процесі взаємодії особистості із зовнішнім світом (Немов, 2014). Тому, під психологічними умовами формування комунікативної компетентності майбутнього фахівця ми розуміємо особистісні, професійно значущі та комунікативні характеристики, що зумовлюють зміни та ефективне функціонування даного процесу.

Психологічні умови формування комунікативної компетентності визначаються вимогами певної професійної діяльності. Так, Н. Зіналієва (2007) зазначає, що психологічними умовами розвитку міжособистісної комунікації та комунікативної компетентності майбутніх психологів є комунікабельність, впевненість у собі, конформізм, особистісна тривожність, емоційна стійкість тощо; психологічними умовами розвитку комунікативної компетентності майбутнього лікаря є готовність до встановлення партнерських, довірливих і чесних взаємовідносин, гнучкість комунікативних установок (М. Тимофієва, 2008); О. Касаткіна (2007) вважає, що формування комунікативної компетентності майбутнього фахівця пов'язано із рівнем розвитку емпатії; на думку Л. Пляки (2010), позитивна професійна «Я-концепція» є психологічною умовою розвитку комунікативної компетентності провізорів; В. Черевко (2001) у своєму дослідженні вказує на позитивний вплив ситуативної рефлексії та схильності

до обраної професії на формування комунікативної компетентності менеджера. Водночас, аналіз наукової психологічної літератури показав, що проблема вивчення психологічних умов формування комунікативної компетентності логопедів розроблена недостатньо. Специфіка професійної діяльності логопеда носить соціальний характер й відбувається у багатовимірному комунікативному просторі, де фахівець постійно спілкується із широкою різновіковою категорією людей; вона потребує умінь логопеда долати різноманітні комунікативні бар'єри під час професійного спілкування, встановлювати й довго утримувати контакт, відновлювати порушений зворотній зв'язок, застосовувати індивідуально-орієнтований, компенсаторний та корекційний характер спілкування, займати позицію безумовного прийняття іншої людини тощо. Відповідно, такі психологічні особливості професії логопеда зумовлюють формування комунікативної компетентності та умов, які позитивно на неї впливають.

Наукові роботи (І. Булах, Л. Долинської, Н. Максимчук, Т. Яблонської, Т. Яценко та ін.) присвячені вивченню феномена «особистісна зрілість» у межах формування певних особистісних якостей у процесі професійного навчання майбутнього фахівця. Дослідники (Н. Дідик, О. Штепа) характеризують особистісну зрілість як комплекс індивідуально-психологічних особливостей, рис характеру, якостей і критеріїв, характерних для зрілої особистості.

Аналіз психолого-педагогічної літератури показав підвищений інтерес учених до особливостей формування комунікативної компетентності майбутнього фахівця та феномену «особистісно-професійна зрілість», однак засвідчено відсутність спеціальних досліджень щодо особливостей розвитку цього феномену як психологічної умови підвищення комунікативної компетентності майбутнього логопеда в процесі професійної підготовки.

Метою нашого дослідження є теоретико-емпіричне вивчення особливостей особистісно-професійної зрілості студентів-логопедів як психологічної умови формування їх комунікативної компетентності.

Завдання дослідження: 1) визначити теоретичні підходи до вивчення особистісно-професійної зрілості як психологічної умови формування комунікативної компетентності майбутнього логопеда; 2) виявити особливості розвитку структурних компонентів комунікативної компетентності майбутнього логопеда та рівнів її розвитку; 3) висвітлити результати емпіричного дослідження особливостей розвитку особистісно-професійної зрілості як психологічної умови формування комунікативної компетентності майбутнього логопеда.

Методи дослідження

Для досягнення мети та вирішення поставлених завдань було використано *теоретичні* методи (аналіз, порівняння та систематизація психологічних джерел), *емпіричні* методи (тестування, психолого-педагогічний експеримент) та *математичні* методи (χ^2 -критерій Пірсона, коефіцієнт кореляції Спірмена).

Для вивчення особливостей розвитку компонентів комунікативної компетентності та особистісно-професійної зрілості майбутнього логопеда було використано низку взаємодоповнюючих психодіагностичних методик.

Структурні компоненти в складі комунікативної компетентності було виявлено за допомогою наступних психодіагностичних методик: *когнітивний компонент*: авторська анкета «Особливості усвідомлення майбутніми логопедами професійно-комунікативної

підготовленості до майбутньої професії»; *емоційно-мотиваційний*: «Мотиви вибору професії» (Р.В. Овчарова); «Оцінка рівня комунікабельності» (В.Ф. Ряховський); «Діагностика соціально-психологічних установок особистості» (О.Ф. Потьомкіна); «Шкала Фейя»; *поведінковий*: «Чи вміємо ми правильно слухати?» (В.М. Карандашев); «Чи вміємо переконувати інших?» (В.М. Карандашев); «Експертна оцінка невербальної комунікації» (О.М. Кузнецов); «Оцінка комунікативного самоконтролю» (М. Снайдер); «Суб'єктивна оцінка міжособистісних стосунків» (С.В. Духновський).

Для дослідження особистісно-професійної зрілості майбутнього логопеда було використано психодіагностичну методику «Тест-опитувальник особистісної зрілості Ю.З. Гільбуха» (Гільбух, 1995). Ця методика допомагає виявити загальний рівень особистісної зрілості респондентів, розподіливши їх за чотирма рівнями розвитку від дуже високого, високого, задовільного та до незадовільного, й оцінити особистісну зрілість досліджуваних за п'ятьма аспектами, які включають в себе різні якості та характеристики: 1) *мотивація досягнення* (загальна спрямованість діяльності особистості на значущі життєві цілі, прагнення самореалізації, ініціативність, до досягнення високих результатів); 2) *ставлення до власного «Я»* (впевненість у власних можливостях, задоволеність власними характеристиками, знаннями, уміннями та навичками тощо); 3) *почуття громадянського обов'язку* (національна приналежність, зацікавленість явищами суспільно-політичного життя, почуття професійної відповідальності, потреба в спілкуванні); 4) *життєва установка особистості* (розуміння відносності буття, переважання інтелекту над почуттями, емоційна врівноваженість); 5) *здатність до психологічної близькості з іншими* (доброзичливість, емпатія, уміння слухати, розвинена потреба в духовній близькості з іншими).

Матеріал методики представлений 33 незакінченими твердженнями. Досліджуваному пропонується вибрати найбільш близький йому варіант завершення твердження із 7 запропонованих. Обробка результатів передбачає підрахунок загального показника особистісної зрілості та підрахунок балів за п'ятьма вищезазначеними аспектами.

У опитуванні прийняли участь 222 здобувача вищої освіти спеціальності 016 «Спеціальна освіта», спеціалізації «Логопедія» Сумського державного педагогічного університету імені А.С.Макаренка, Дніпровського національного університету імені Олеся Гончара, ПЗВО «Міжнародний класичний університет імені Пилипа Орлика».

Результати та дискусії

Підвищення рівня комунікативної компетентності майбутнього фахівця в процесі його професійного навчання є цілеспрямованим спеціально організованим процесом, який забезпечується активізацією психологічних умов її формування із застосуванням активних соціально-психологічних методів навчання (І. Бевзюк, Л. Долинська, В. Черевко).

У психології поняття «умова», як правило, представлено в контексті психічного розвитку та розкривається через сукупність внутрішніх і зовнішніх чинників, що визначають психологічний розвиток особистості, прискорюючи або уповільнюючи його, здійснюють вплив на процес розвитку, його динаміку й кінцеві результати (Немов, 2014). Процес формування суб'єкта професійної діяльності є процесом формування та розвитку його характеристик (знань, умінь, здібностей, інтегративних якостей особистості). Якості та здібності є внутрішніми умовами розвитку особистості, які, як і інші внутрішні умови, формуються під впливом зовнішніх – у процесі взаємодії особистості із зовнішнім світом (Немов, 2014). Тому, під психологічними умовами формування комунікативної

компетентності майбутнього фахівця ми розуміємо особистісні, професійно значущі та комунікативні характеристики, що зумовлюють зміни та ефективне функціонування цього процесу.

У межах нашого дослідження проаналізовано наукові підходи до понять «зрілість», «особистісна зрілість», «професійна зрілість» й як узагальненого поняття – «особистісно-професійна зрілість», проте, психологічна література не дає чіткого визначення цього поняття.

Поняття «зрілість» часто замінюють такими поняттями як «дорослість», «доросла» і «зріла» особистість, проте, ці поняття не є тотожними. Зрілість розвивається тільки в процесі здійснення соціально цінної діяльності, яка сприяє формуванню соціально спрямованості, соціальної позиції особистості й придбання нею соціального досвіду. У психологічній літературі під зрілістю розуміється найбільш тривалий період онтогенезу, який характеризується тенденцією до досягнення найвищого розвитку духовних, інтелектуальних і фізичних здібностей людської особистості (Петровський & Ярошевский, 1990). «Зрілість» описується як етап психічного розвитку й, одночасно, як якість особистості. Зріла особистість, на думку багатьох дослідників (Л. Божович, А. Маслоу, К. Роджерс та ін.), відрізняється високою відповідальністю, соціальною активністю, а не лише професійними досягненнями та ефективною самореалізацією. Поняття «зрілість» завжди вказує на характер входження особистості в суспільні зв'язки та взаємовідносини, які не можуть відбуватися без комунікації. Тому, очевидно, що комунікативна компетентність має зв'язки із особистісною зрілістю.

Поняття зрілості ототожнюється із прагненням особистості до самоактуалізації та її здатністю до самовизначення, самоприйняття, саморозвитку і самореалізації (А. Маслоу); як здатність особистості любити й працювати (З. Фрейд); як зрілість міжособистісних стосунків, для яких характерні турбота, відповідальність, повага та розвинена емпатія (Е. Фромм); особистісно зрілі люди розглядаються як такі, що відкриті до переживань, вільно рухаються в напрямку власної актуалізації та саморозвитку (К. Роджерс).

Особистісна зрілість передбачає зрілість свідомості й самосвідомості особистості, тобто адекватне відображення соціальної дійсності, наявність власного світогляду, ідеалів та переконань. Особистісно зріла людина має виразну самоідентичність, Я-концепцію, суб'єктивну картину власного життєвого шляху та прогресивний розвиток рефлексивності (Е. Еріксон, К. Роджерс). Особистісна зрілість проявляється у самореалізації, активній життєвій позиції в суспільстві, у достатньо розвиненому почутті відповідальності та у піклуванні про інших (Петровський & Ярошевский, 1990: 126); в адекватному сприйнятті реальності та умінні керувати власними почуттями (С. Argyris, U. Staudinger); у толерантності до інших людей (А. Реан, R. Sternberg).

Ми дотримуємося думки, що поняття «особистісна зрілість» є багатозначним феноменом та має низку критеріїв, що є суб'єктивними характеристиками особистості, такими як: відповідальність особистості (В. Слободчиков, О. Асмолов); здатність ставити та вирішувати ідеальні й реальні цілі (Б. Братусь); автономність (Ф. Перлз) та незалежність від ситуацій та обставин (Л. Божович).

Особистісна зрілість є складним психологічним феноменом, в якому науковці виділяють різні аспекти, критерії та складові. Так, Б. Ананьєв, в особистісній зрілості виділяв наступні критерії: моральну, громадянську, організаційну та сімейну зрілість (Ананьєв, 1968). Підґрунтям такого переліку критеріїв є соціальні взаємовідносини, а критерієм особистісної зрілості – опанування та належне виконання відповідних функцій і ролей в суспільстві.

Г. Олпорт виділяє шість складових зрілості: почуття Я, прихильне ставлення до інших, емоційна безпека й прийняття себе, реалістичне сприйняття всесвіту, самопізнання, самосатира та єдина лінія життя (Г. Олпорт, 1955).

На думку С. Братченко та М. Миронової особистісна зрілість складається з інтра- та інтерперсональних складових (С. Братченко & М. Миронова, 1997). А. Реан до складу особистісної зрілості включив: відповідальність, терпимість, саморозвиток та позитивне мислення (А. Реан, 1999).

З існуючих уявлень про складові особистісної зрілості нам імпонує підхід Ю. Гільбуха. Він в особистісній зрілості виділив п'ять аспектів: 1) мотивація досягнень; 2) ставлення до свого Я («Я-концепція»); 3) почуття громадянського обов'язку; 4) життєва установка; 5) здатність до психологічної близькості з іншою людиною (Гільбух, 1994), за якими ми й будемо визначати особливості розвитку особистісно-професійної зрілості майбутнього логопеда.

Особистісна зрілість передбачає активну трудову діяльність, й, відповідно, професійну зрілість (високий рівень працездатності, особливе ставлення до праці та професії як вірного шляху для самореалізації). Авторами (С. Дружилов, О. Темрук) наголошується на тому, що особистісна зрілість є передумовою професійної зрілості. Професійна зрілість розглядається як можливості особистості, що сприяють певним високим досягненням у певному проміжку життєдіяльності; як найвищий рівень прояву професіоналізму, кваліфікації та професійно значущих компетентностей, які є запорукою ефективного виконання професійної діяльності (Дружилов, 2003).

Підґрунтям для розвитку професійної зрілості є розвиток наступних компонентів: ключові компетентності, креативність, ініціатива, швидкість виконання професійних завдань на високому рівні (Цина, 2014). В. Цина наголошує також на тому, що формування професійної зрілості майбутнього фахівця в процесі навчання у закладі вищої освіти буде ефективним, якщо цей процес розпочати із ознайомлення зі специфікою професійної діяльності, через професійно-педагогічний вплив до професійного становлення (Цина, 2014). Вважаючи, особистісну та професійну зрілість складовими особистісно-професійної зрілості, науковець трактує цей феномен «як інтегративну якість особистості, що відбиває складові її громадянської, життєво-професійної, духовної, соціальної, психологічної, мотиваційної зрілості, сформованість самості особистості та зумовлює володіння предметними, базовими і ключовими компетентностями, визначаючи готовність майбутнього вчителя до професійної діяльності» (Цина, 2014: 309).

Враховуючи все вищевикладене, та на основі аналізу психологічних чинників й умов формування комунікативної компетентності особистості (Н. Зіналієва, О. Касаткіна, Л. Пляка, М. Тимофієва, В. Черевко та ін.), враховуючи специфіку професійної діяльності та вимоги до комунікативної компетентності фахівця-логопеда, нами було зроблено припущення про те, що психологічними умовами, що вплинуть на покращення рівня сформованості комунікативної компетентності є: особистісно-професійна зрілість; гуманістична спрямованість; комунікативні та організаторські здібності; професійна спрямованість; духовно-професійно-психологічна культура; рефлексивні процеси; саморегуляція поведінки.

Нами було вивчено особливості розвитку особистісно-професійної зрілості майбутнього логопеда як психологічної умови формування його комунікативної компетентності. На першому етапі констатувального експерименту було емпірично виявлено особливості розвитку структурних компонентів комунікативної компетентності майбутнього

логопеда (когнітивного, емоційно-мотиваційного, поведінкового), визначено її рівні розвитку (високий, середній, низький) (див. табл. 1).

Таблиця 1

Рівні розвитку структурних компонентів комунікативної компетентності майбутнього логопеда

Рівень розвитку структурних компонентів комунікативної компетентності майбутнього логопеда	Досліджувані (n=222)					
	Високий		Середній		Низький	
	Абс. к-сть	%	Абс. к-сть	%	Абс. к-сть	%
Когнітивний	27	12,2	115	51,8	80	36,0
Емоційно-мотиваційний	45	20,3	140	63,1	37	16,6
Поведінковий	14	6,3	185	83,3	23	10,4

Як бачимо з таблиці 1, у досліджуваних найкраще розвинений емоційно-мотиваційний компонент, де виявлено найбільший відсоток високого рівня розвитку, проте, є значна кількість досліджуваних із середнім рівнем, у когнітивному компоненті виявлено значний відсоток середнього й низького рівня розвитку, в поведінковому компоненті виявлено найменший відсоток низького рівня, але найбільший відсоток середнього рівня.



Рис. 1. Рівні розвитку комунікативної компетентності майбутнього логопеда

Отже, емпірично визначено три рівні розвитку (високий (6,8%), середній (73,0%) та низький (20,2%)) досліджуваного феномена (див. рис. 1).

Узагальнені дані показують, що переважна більшість досліджуваних знаходиться на середньому рівні розвитку досліджуваного феномена.

Слід зазначити, що порівняння особливостей розвитку комунікативної компетентності різних курсів показало, що впродовж навчання у закладі вищої освіти відбуваються позитивні зміни в розвитку комунікативної компетентності майбутнього логопеда, проте, переважання середнього рівня до кінця професійної підготовки логопеда є тим негативним чинником, що в подальшому може стати перешкодою для успішного виконання їх фахових обов'язків, зокрема, й професійного спілкування.

На другому етапі констатувального експерименту нами було виявлено особливості розвитку особистісно-професійної зрілості досліджуваних (див. табл. 2).

Кількісні показники розвитку окремих аспектів та загального рівня розвитку особистісно-професійної зрілості майбутніх логопедів

№ п/п	Аспекти	Рівень розвитку особистісно-професійної зрілості							
		Дуже високий		Високий		Задовільний		Незадовільний	
		Абс. к-сть	%	Абс. к-сть	%	Абс. к-сть	%	Абс. к-сть	%
1	Мотивація досягнення	10	4,5	87	39,2	88	39,6	37	16,7
2	Ставлення до власного «Я»	-	-	18	8,1	151	68,0	53	23,9
3	Почуття громадянського обов'язку	-	-	46	20,7	96	43,3	80	36,0
4	Життєва установка	-	-	10	4,5	88	39,6	124	55,9
5	Здатність до психологічної близькості з іншими людьми	-	-	50	22,5	82	37,0	90	40,5
6	Загальний рівень	-	-	4	1,8	117	52,7	101	45,5

Отже, оцінка першого аспекту «Мотивація досягнення» (див. табл. 2), який характеризує загальний напрям особистості до важливої мети, бажання самореалізації, прагнення до високих результатів, самостійність та ініціативність особистості дозволила встановити, що 4,5 % досліджуваних мають показники дуже високого рівня. Такі студенти спрямовані на досягнення результатів у професійній діяльності. 39,2% досліджуваних мають показники високого рівня мотивації досягнення, 39,6% – мають задовільну і 16,7% – незадовільну мотивацію.

Успішність прийняття рішення студентами щодо своєї майбутньої професії залежить від мотивації, професійних установок, поведінки та, відповідно, від рівня їх зрілості (Собан, 2005).

Наступний аспект «Ставлення до власного «Я» допомагає оцінити характеристики особистості (впевненість в своїх силах, адекватна самооцінка, позитивне ставлення до себе, шанобливе ставлення до інших), здібності, особливості темпераменту та характеру, наявні знання, уміння та навички, й, відповідно, задоволеність ними. Отже, аналіз отриманих даних цього аспекту вказує на домінування негативного ставлення студентів-логопедів до власного «Я». Показників дуже високого рівня у студентів не було виявлено, 8,1% досліджуваних показали високий рівень, задовільний – 68,0%, а незадовільний рівень – 23,9%.

Такий аспект особистісної зрілості як «Почуття громадянського обов'язку» характеризує розвинене почуття професійної відповідальності, національну свідомість, щирий інтерес до суспільних явищ та активну участь у суспільно-політичних подіях, уміння дотримуватися загальноприйнятих норм та правил, високий професійний рівень. Так, 36,0% студентів виявили незадовільний рівень, 43,3% – задовільний, 20,7 % – високий рівень, дуже високого рівня не було виявлено серед опитуваних.

За аспектом «Життєва установка» показники розподілилися таким чином: дуже високого рівня не виявлено серед досліджуваних, високий рівень – 4,5%, задовільний рівень – 39,6%, незадовільний рівень мають 55,9% студентів. На думку О. Темрук, сучасні події у суспільстві, реформи в освіті не сприяють швидкому та адекватному визначенню життєвого шляху та життєвих установок (Темрук, 2005).

Кількісні показники за аспектом «Здатність до психологічної близькості з іншими людьми» розподілилися наступним чином: 40,5% студентів виявили незадовільний рівень, 37,0% – задовільний, 22,5% – високий, дуже високого рівня у студентів не виявлено. Отже, аналіз показав, що у критично великої частини студентів недостатньо розвинена здатність до психологічної близькості з іншими людьми, що може негативно позначитися на їх подальшому професійному становленні. Успішність професійної діяльності вчителя залежить від здатності до психологічної близькості з іншою людиною як структурного компонента особистісної зрілості (Темрук, 2005).

Узагальнення отриманих даних показало, що розвиток особистісно-професійної зрілості майбутніх логопедів недостатньо сприятливий. Дуже високого рівня розвитку особистісно-професійної зрілості в досліджуваних не було виявлено, лише 1,8% студентів мають високий рівень, 52,7% – задовільний та 45,5% – незадовільний.

З метою встановлення взаємозв'язку між комунікативною компетентністю та особистісно-професійною зрілістю було використано методи математичної статистики, зокрема, рангової кореляції Спірмена та критерій Пірсона. Було виявлено статично значущі зв'язки між рівнями комунікативної компетентності з такими аспектами особистісно-професійної зрілості як: «Мотивація досягнення» (значущість зв'язку на рівні $p \leq 0,05$); «Ставлення до власного Я» ($p \leq 0,01$); «Почуття громадянського обов'язку» ($p \leq 0,05$); «Життєва установка» ($p \leq 0,01$); «Здатність до психологічної близькості з іншими людьми» ($p \leq 0,05$); загальний рівень ($p \leq 0,01$)), а також із загальним рівнем комунікативної компетентності та особистісно-професійної зрілості виявлено позитивні кореляційні зв'язки ($r=0,140$ при $p \leq 0,05$).

Отже, отримані результати дозволяють стверджувати, що особистісно-професійна зрілість є психологічною умовою розвитку комунікативної компетентності майбутнього логопеда.

Оскільки, розвиток особистісно-професійної зрілості майбутнього логопеда в процесі навчання у закладі вищої освіти не набуває необхідного рівня, з цього випливає необхідність її активізації як умови формування комунікативної компетентності. Цей процес, за нашим припущенням, може бути більш ефективним (Л. Долинська, О. Темрук та ін.) у спеціально організованих умовах із застосуванням активних соціально-психологічних методів навчання.

Водночас, ми усвідомлюємо, що комунікативна компетентність майбутнього логопеда розвивається під впливом різноманітних взаємопов'язаних умов і формування комунікативної компетентності повинно включати комплексне їх поєднання. Визначення цих умов і розробка програми формування комунікативної компетентності майбутнього логопеда є предметом подальшого більш поглибленого вивчення проблеми дослідження.

Висновки

Комунікативна компетентність є важливою складовою професійної підготовки майбутнього логопеда тому, що результативність його професійної діяльності залежить від рівня розвитку якостей, умінь, здібностей фахівця, де особливого значення набувають якості, що пов'язані з особливостями професійного спілкування, а успішність професійного спілкування – від рівня розвитку комунікативної компетентності.

За результатами емпіричного дослідження встановлено, що в процесі професійної підготовки необхідний рівень розвитку комунікативної компетентності не забезпечується на достатньому рівні й динаміка впродовж навчання є незначною, що зумовлює актуальність

проблеми пошуку умов формування комунікативної компетентності майбутнього логопеда в процесі його професійної підготовки.

Доведено, що важливою психологічною умовою є особистісно-професійна зрілість як характеристика особистості, яка володіє визначеною життєвою та громадянською позицією, здатна до прийняття себе та безумовного прийняття інших, може швидко адаптуватися до вимог професії та суспільства, прагне самореалізації та професійного зростання. Актуалізація особистісно-професійної зрілості в процесі підготовки майбутнього логопеда сприятиме формуванню комунікативної компетентності й може бути сформована за допомогою активних соціально-психологічних методів навчання у взаємозв'язку з іншими психологічними умовами.

Перспективи подальших досліджень потребують вивчення інших ефективних соціально-психологічних умов розвитку комунікативної компетентності майбутнього логопеда, шляхів та засобів її оптимізації.

Література

1. Гильбух, Ю.З. (1995). *Тест-опросник личностной зрелости: пособие*. Киев : НППЦ Перспектива.
2. Дідик, Н.М. (2014). Феномен особистісної зрілості в інтерпретації українських дослідників. *Молодий вчений*, 1, 128–131.
3. Долинська, Л. (2019). Особистісна зрілість як чинник формування психологічної культури майбутнього фахівця. *Збірник наукових праць «Проблеми сучасної психології»*, 16, 285–293. <https://doi.org/10.32626/2227-6246.2012-16.%p>.
4. Дружилов, С.А. (2003). Психология профессионализма человека: интегративный подход. *Журнал прикладной психологии*, 4–5, 35–42.
5. Немов, Р.С. (1995). *Общие основы психологии: учеб.пособие*. Москва : Просвещение: ВЛАДОС.
6. Петровский, А.В., & Ярошевский, М.Я. (1990). *Психология: словарь*. Москва : Политиздат.
7. Реан, А.А. (1999). *Психология изучения личности: учебн. пособ.* Санкт-Петербург : Изд-во Михайлова В.А.
8. Темрук, О.В. (2005). Особливості розвитку особистісної зрілості майбутнього вчителя на початковому етапі професійної підготовки. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 12: Психологічні науки*, 4(28), 116-122.
9. Цина, В. (2014). Сутність, структура, особливості особистісно-професійної зрілості майбутнього вчителя. *Витоки педагогічної майстерності*, 14, 305-310.
10. Штепа, О.С. (2004). Пропріум зрілої особистості. *Практична психологія та соціальна робота*, 2, 26-35.
11. Coban, A.S. (2005). Predictor of levels of vocational maturity of high school students study some of the variables. *Journal of Inonu University Faculty of Education*, 6(10), 39-54.
12. Greene, J.O. (2016). Communication skill and competence. *Oxford Res Encyclop Comm*. doi:10.1093/acrefore/9780190228613.013.158.

References

1. Hylbukh, Yu.Z. (1995). *Test-oprosnyk lychnostnoi zrelosty [Personal maturity test questionnaire]*. Kyiv : NPTs Perspektyva [in Russian].

2. Didyk, N.M. (2014). Fenomen osobystisnoi zrilosti v interpretatsii ukrainskykh doslidnykiv [The phenomenon of personal maturity in the interpretation of Ukrainian researchers]. *Molodyi vchenyi – A young scientist, 1*, 128–131 [in Ukrainian].
3. Dolynska, L. (2019). Osobystisna zrilist yak chynnyk formuvannia psykholohichnoi kultury maibutnoho fakhivtsia [Personal maturity as a factor in shaping the psychological culture of the future specialist]. *Zbirnyk naukovykh prats "Problemy suchasnoi psykholohii" – Collection of scientific works "Problems of modern psychology"*, (16). <https://doi.org/10.32626/2227-6246.2012-16.%p> [in Ukrainian].
4. Druzhilov, S.A. (2003). Psihologija profesionalizma cheloveka: integrativnyj pohod [Psychology of human professionalism: an integrative approach]. *Zhurnal prikladnoj psihologii – Journal of Applied Psychology, 4–5*, 35–42 [in Russian].
5. Nemov, P.C. (1995). *Obshhie osnovy psihologii [General foundations of psychology]: ucheb.posobie*. Moscow : Prosveshhenie: VLADOS [in Russian].
6. Petrovskij, A.V., & Jaroshevskij, M.Ja. (1990). *Psihologija [Psychology]: slovar*. Moscow : Politizdat [in Russian].
7. Rean, A.A. (1999). *Psihologija izuchenija lichnosti [Psychology of the study of personality]: uchebn. posob*. Saint Peterburg : Izd-vo Mihajlova V.A. [in Russian].
8. Temruk, O.V. (2005). Osoblyvosti rozvytku osobystisnoi zrilosti maibutnoho vchytelia na pochatkovomu etapi profesiinoi pidhotovky [Features of the development of personal maturity of the future teacher at the initial stage of training]. *Naukovyy chasopys NPU imeni M.P. Drahomanova. Seriya 12. Psykholohichni nauky – Scientific Journal of National Pedagogical Dragomanov University. Series 12. Psychological Sciences, 4(28)*, 116–122 [in Ukrainian].
9. Tsyna, V. (2014). Sutnist, struktura, osoblyvosti osobystisno-profesiinoi zrilosti maibutnoho vchytelia [The essence, structure, features of personal-professional maturity of the future teacher]. *Vytoky pedahohichnoi maisternosti – Origins of pedagogical skills, 14*, 305–310 [in Ukrainian].
10. Shtepa, O.S. (2004). Proprium zriloi osobystosti [Proprium of a mature person]. *Praktychna psykholohiia ta sotsialna robota – Practical Psychology and Social Work, 2*, 26–35 [in Ukrainian].
11. Coban, A.S. (2005). Predictor of levels of vocational maturity of high school students study some of the variables. *Journal of Inonu University Faculty of Education, 6(10)*, 39–54.
12. Greene, J.O. (2016). Communication skill and competence. *Oxford Res Encyclop Comm*. doi: 10.1093/acrefore/9780190228613.013.158.

**PERSONAL AND PROFESSIONAL MATURITY AS A PSYCHOLOGICAL CONDITION
FOR FORMATION OF THE COMMUNICATIVE COMPETENCE OF FUTURE SPEECH
THERAPIST**

Liubov Dolynska

PhD in Psychology, Professor,

Professor of the Department of General and Social Psychology

National Pedagogical Dragomanov University

9, Pyrohov Str., Kyiv, Ukraine, 01601

lbvdolinska@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-1817-1102>

Maryna Zaushnikova

PhD in Psychology,

Senior Lecturer of the Department of Psychology and Sociology

University of the State Fiscal Service of Ukraine

31, University Str., Irpin, Ukraine, 08201

marinazaushnikova@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-9308-3559>

Abstract

The article covers the study of personal and professional maturity of future speech therapist as a psychological condition to form communicative competence. Scientific approaches to the study of maturity concepts, “personal maturity”, “professional maturity”, “communicative competence” and its structure are analyzed. It was found that a personal and professional maturity are the components of personal-professional maturity of future specialists, who have the vital and civic position, are able to accept themselves and unconditionally the others, quickly adapt to the demands of the profession and society strives for performance and professional growth. Research methods: Theoretical (analysis, comparison and systematization of psychological sources), empirical (testing, psychological and pedagogical experiment) and mathematical (Spearman’s and Pearson’s correlation coefficient) methods were used to solve the goal and tasks. A set of complementary psychodiagnostic methods was used to study the peculiarities of the development components of communicative competence and to determine personal-professional maturity as a psychological condition for its formation. Results. The psychological features of the development of the structural components of the future speech therapist communicative competence are revealed, its levels of development are determined. The psychological condition of its formation - personal and professional maturity - is theoretically determined and experimentally tested. There is a positive correlation between the levels of development of communicative competence and personal-professional maturity, which is evidence of its positive impact on the formation communicative competence. Conclusions. While studying in higher institutions, the communicative competence of the future speech therapist is not developed enough, and the condition for its increase is personal and professional maturity, as a characteristic of a person who has a certain life and civic position, able to accept themselves and unconditionally accept the others and society, striving for self-realization and professional growth.

Keywords: communicative competence, structure of communicative competence, personal maturity, personal-professional maturity, psychological conditions, formation, future speech therapist.

Подано 06.09.2021

Рекомендовано до друку 19.09.2021

УДК 159.9:370

[https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series12.2021.15\(60\).05](https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series12.2021.15(60).05)

ГЕНДЕРНІ ОСОБЛИВОСТІ СОЦІАЛЬНОЇ КРЕАТИВНОСТІ МАЙБУТНІХ МАГІСТРІВ ПЕДАГОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

Тетяна Дуткевич

кандидат психологічних наук, професор,
професор кафедри психології освіти

Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка
32300, Україна, м. Кам'янець-Подільський, вул. Огієнка, 62
tetvik77@gmail.com, <http://orcid.org/0000-0003-3792-7195>

Анотація

У статті розкрито гендерні особливості соціальної креативності майбутніх магістрів педагогічних спеціальностей. Методи дослідження: теоретичні (аналіз та узагальнення результатів психологічних досліджень); емпіричні (методика «Соціальна креативність» А.В. Батаршева); математичної статистики (визначення відсоткових співвідношень, типових результатів варіаційного ряду, середнього квадратичного відхилення, критерію Манна-Уїтні). Виокремлено три підходи до тлумачення соціальної креативності (як феномена міжгрупового порівняння, як одного з видів творчості, як здатності особистості ефективно вирішувати нестандартні ситуації у сфері спілкування і взаємин). Показано, що соціальна креативність педагога є складовою його професійної творчості й професійно важливою якістю, оскільки до його обов'язків належить конструювання навчального (та інших видів) спілкування, залагодження складних і нестандартних комунікативних ситуацій. Встановлено, що більшість майбутніх педагогів має середній і вище рівні соціальної креативності, що дозволить їм ефективно виконувати свої професійні функції. Виявлено статистично значущі гендерні відмінності за чотирма з вісімнадцяти шкал соціальної креативності. Для хлопців притаманною є більш висока самооцінка своєї рішучості; здатність проявити вимогливість і наполегливість, щоб люди виконали обіцяне; здатність до справ, які оточуючі сприймають як несподівані й принципово нові. Дівчата частіше беруть на себе відповідальність за вирішення найбільш складних проблем і справ. Відповіді й дівчат, й хлопців мають нормальний розподіл, у чоловічій підвибірці вони є більш контрастними, хлопці помітніше відрізняються між собою за проявами соціальної креативності. З'ясовано, що актуальним завданням у роботі з формування соціальної креативності є розвиток здатності майбутніх педагогів трансформувати поставлені цілі й визначені завдання відповідно до умов їхнього досягнення, спроможність доопрацьовувати й вдосконалювати початкові проекти й задуми у процесі їх втілення.

Ключові слова: соціальна креативність, творчість, спілкування, майбутній педагог, гендерні відмінності.

Вступ

Розбудова нової української школи визначає трансформацію суспільних уявлень про особистість фахівця у галузі освіти, а, відтак ставить чимдалі складніші вимоги до його підготовки. Зокрема, йдеться про спроможність педагогів бути комунікативними лідерами, конструктивно впливати на соціальні процеси у територіальних громадах, забезпечувати

громадянську злагоду в умовах посилення конкурентних стосунків, притаманних для ринкової економіки. Важливим психологічним чинником вирішення перелічених завдань вбачається соціальна креативність особистості, дослідження якої у майбутніх педагогів набуває виразної актуальності.

В психолого-педагогічних працях знайшли висвітлення проблеми соціальної природи креативності (Amabile, 1983; Chikszentmihalyi, 1988); особливостей комунікативної творчості (Каган & Эткінд, 1988; Моляко, 1983) і комунікативної креативності (Санникова & Белоусова, 2001); сутності поняття соціальної креативності (Попель, 2014; Bezouw et al., 2020; Tajfel & Turner, 1979). Показано, що професійно важливими якостями фахівця у галузі освіти є як комунікабельність (Балл та ін., 2011), так і креативність (Антюхова, 2015; Лазарев, 2011; Сисоєва, 2014), що поєднуються у феномені соціальної креативності педагога (Саврасов & Александров, 2019). Однак, поряд із досить значним масивом психолого-педагогічних досліджень із проблеми соціальної креативності спостерігається нестача праць із питань її гендерних відмінностей у майбутніх педагогів, що й стало підставою для проведення нашого дослідження.

Мета дослідження: з'ясування шляхом теоретико-емпіричного вивчення гендерних особливостей соціальної креативності майбутніх магістрів педагогічних спеціальностей. **Завдання** дослідження: 1) розкрити підходи до тлумачення поняття соціальної креативності у сучасній психологічній науці; 2) емпіричним шляхом визначити рівні соціальної креативності досліджуваних; 3) охарактеризувати гендерні відмінності соціальної креативності студентів і визначити їх статистичну значущість.

Методи дослідження

Теоретичне опрацювання проблеми спиралось на аналіз та узагальнення результатів психологічних досліджень із проблеми соціальної креативності. В емпіричному дослідженні використано методіку «Соціальна креативність» (А. В. Батаршев), що складається з 18 запитань (шкал), відповідь на кожне з яких передбачає бальну оцінку від 1 до 9. Отримана сума балів дозволяє віднести респондента до одного з рівнів соціальної креативності: дуже низького (18-39 балів), низького (40-54 балів), нижче середнього (55-69 балів), трохи нижче середнього (70-84 балів), середній (85-99 балів), трохи вище середнього (100-114 балів), вище середнього (115-129 балів), високого (130-142 балів), дуже високого (143-162 балів).

З метою обчислення результатів дослідження використано методи математичної статистики (визначення математичного сподівання, відсоткових співвідношень, типових результатів варіаційного ряду, дисперсії, середнього квадратичного відхилення, критерія Манна-Уїтні).

Досліджувані – студенти педагогічних спеціальностей освітнього ступеня «магістр» (майбутні вчителі української, іноземної мов, фізики, математики, біології, географії, початкових класів) у кількості 156 осіб (48 хлопців і 108 дівчат). Вік досліджуваних – 21-24 роки. З метою визначення репрезентативності жіночої й чоловічої вибірок використано обчислення математичного сподівання (табл. 1).

Показники математичного сподівання (табл. 1) свідчать про те, що з ймовірністю 0,95 середнє значення при вибірках більшого обсягу не вийде за межі граничної помилки. Отож, жіноча й чоловіча вибірки є достатньо репрезентативними.

Таблиця 1

Показники математичного сподівання щодо вибірок досліджуваних

Показники	Дівчата, n = 108	Хлопці, n = 48
Стандартна помилка вибірки для середнього арифметичного	1,66	1,45
Гранична помилка вибірки	3,78	3,33
Значущість	0,05	0,05

Результати та дискусії

Аналіз масиву наукових праць засвідчує наявність кількох підходів до тлумачення поняття соціальної креативності особистості. В дослідженнях (Tajfel & Turner, 1979) феномен соціальної креативності (social creativity) визначено як стратегії, якими люди послуговуються, щоб відновити або підтримати позитивне сприйняття відмінностей між соціальними групами чи категоріями, з якими вони себе ідентифікують. Замість того, щоб за допомогою суспільного змагання підвищити соціальний статус власної групи, люди за допомогою соціальної креативності вдаються до переосмислення, перекручення, чи перевизначення міжгрупових порівнянь, скеровуючи їх на свою користь. При цьому жодних об'єктивних змін у соціальній позиції групи не відбувається. Це більше групова, ніж індивідуальна стратегія, що забезпечує соціальну стабільність.

В психологічному словнику американської асоціації психологів подається близьке за змістом тлумачення соціальної креативності, як «схильності, описаної у теорії соціальної ідентичності, порівнювати власну й інші групи в тих царинах, де власна група є більш успішною, та уникати будь-яких порівнянь у тих сферах, де інші групи є більш успішними» (APA Dictionary of Psychology).

Bezouw et al. (2020), узагальнюючи наукові дослідження, виокремили стратегії соціальної креативності (табл. 2).

Таблиця 2

Стратегії соціальної креативності (за Bezouw et al.)

Стратегії	Типові прийоми	Приклади
Зміна критеріїв порівняння	Применшення значущості	Ми бідні, але нас це не турбує
	Використання привабливих ярликів	Бути бідним – бути чесним
Акцентування переваги	–	Ми бідні, але щасливі
Порівняння під новим кутом	Порівняння у часі	Ми бідні, але ми у набагато кращому стані, ніж десять років тому
	Порівняння зі стандартом	Ми бідні, але все одно у кращому стані, ніж середні європейці
Зміна групи для порівняння	Відмінність від подібних груп	Ми менш бідні, ніж інші бідні
	Відмінність від більших груп	Ми бідні, але ми всі – частина цієї великої країни

На підставі інших досліджень, соціальну креативність можна розглядати як один з видів творчості. Креативність особистості фокусує процеси перебудови світу із особистісним зростанням її суб'єкта, що є значущим феноменом не лише для суспільства, але й для кожної людини. Це положення дозволяє значно розширити традиційну класифікацію видів творчості

на наукову, технічну, літературно-художню та доповнити її такими видами, як музична, образотворча, ігрова, навчальна, побутова («домашня»), військова, управлінська, ситуаційна, комунікативна творчість (Моляко, 1983). Творча організація діяльності людини у різних сферах має місце там, де є домінування пошуків оригінальних, нових рішень традиційних або нестандартних проблем (Моляко, 2007). Так, побутова творчість відіграє важливу роль в особистому житті людини, полягає у вихованні дітей, організації життя у сім'ї (розподіл бюджету, облаштування квартири, приготування їжі тощо). Ситуаційна – передбачає розв'язання задач, що виникають і поза роботою, і поза сім'єю. Наприклад, орієнтування у незнайомому місці, несподівані та екстремальні ситуації в транспорті, на вулиці, під час відпочинку на природі тощо.

Комунікативна творчість виявляється у здатності до побудови (конструювання) різних видів спілкування (ораторського мистецтва, педагогічного й психотерапевтичного спілкування, сімейних або професійних стосунків тощо). Спілкування на творчому рівні передбачає ставлення до співрозмовника як до самостійної цінності, коли обидва учасники є один для одного самостійними цілями (Каган & Эткінд, 1988). Творче конструювання пронизує всі рівні спілкування: внутрішньо особистісний (внутрішній діалог), міжособистісний і надособистісний (залучення до культурних цінностей). Спілкування у системі «суб'єкт-суб'єкт» призводить до творення духовної спільності «Ми».

На нашу думку, соціальна креативність є особливим видом творчості, який містить місце ознаки її побутового, ситуаційного й комунікативного видів. Особливим випадком варто вважати діяльність педагога або психолога, що спрямована на розвиток комунікативних якостей дітей, корекцію порушень їх міжособистісних взаємин. Оскільки зазначене належить до обов'язків педагога та психолога, то соціальна креативність може бути визначена також як їхня професійна творчість.

Ще один варіант тлумачення соціальної креативності спирається на здатність особистості ефективно вирішувати нестандартні ситуації у сфері спілкування і взаємин (Попель, 2014; Санникова & Белоусова, 2001; Саврасов & Александров, 2019). Типовим для цього підходу є таке тлумачення: «здатність людини оперативно знаходити й ефективно застосовувати нестандартні, оригінальні творчі рішення ситуацій міжособистісної взаємодії. Основою для цілеспрямованого розвитку цієї здатності є система властивостей, що утворюють творчий і комунікативний потенціали особистості» (Попель, 2014: 130).

Відзначено, що соціальна креативність є важливим психологічним чинником професійної діяльності педагога, що виявляється у мовленні (вербально-креативна підсистема), продуктивній взаємодії з людьми, проникливості (соціальна перцепція, емпатія, здатність до моделювання соціальних явищ, розуміння людей); творчій позиції, соціальній активності (соціальний інтерес) (Саврасов & Александров, 2019).

Важливу роль соціальної креативності підтверджують дослідження процесів профілактики та подолання міжособистісних конфліктів. Доведено, що творчий підхід до аналізу міжособистісних конфліктів є важливим критерієм оцінювання його сформованості у майбутніх педагогів, що забезпечує глибину розуміння сутності конфлікту, оригінальність і продуктивність пропозицій з його подолання. Показниками творчого підходу людини до аналізу конфліктів визначено точність і глибину, оригінальність і продуктивність оцінок і пропозицій, варіативність інтерпретацій чинників конфлікту, запропонованих прогнозів розгортання конфлікту, пропозицій щодо залагодження конфлікту з використанням стратегії співпраці, виграшу обох сторін (Дуткевич, 2021).

Дослідження соціальної креативності сприяє вирішенню вузлових проблем психології творчості, зокрема, проблеми побудови ефективного спілкування у напружених, критичних, несприятливих ситуаціях (Моляко, 2007). Саме до такої категорії належить низка складних комунікативних ситуацій, що є типовими для педагогічної професії. Прояви творчості у соціальній сфері лише останнім часом стають предметом психологічних досліджень, а, відтак, вивчення гендерних особливостей соціальної креативності майбутніх магістрів педагогічних спеціальностей вбачається актуальним.

Методика «Соціальна креативність» (Батаршев, 2005), що використана в емпіричному дослідженні, відповідає тлумаченню соціальної креативності як здатності особистості ефективно вирішувати нестандартні ситуації у сфері спілкування і взаємин. Отримані результати методики «Соціальна креативність» дозволили визначити розподіл студентів за рівнями соціальної креативності (табл. 3).

Таблиця 3

Розподіл студентів за рівнями соціальної креативності (у %)

Підвибірка	Рівні соціальної креативності					
	Нижче середнього	Трохи нижче середнього	Середній	Трохи вище середнього	Вище середнього	Високий
Хлопці	-	-	8,3	33,3	41,7	16,7
Дівчата	3,7	11,1	-	40,7	37,1	7,4
Загалом	1,8	5,6	4,1	37,0	39,4	12,1

Як видно з табл. 3, переважну частину вибірки віднесено до рівнів трохи вище середнього і вище середнього. В чоловічій підвибірці всі респонденти перебувають на рівнях, починаючи від середнього і вище. Натомість окремі дівчата виявили рівні нижче середнього (3,7%) і трохи нижче середнього (11,1%). Порівняно з дівчатами хлопці частіше мають рівні вище середнього (41,7% на противагу 37,1% у дівчат) і високий (16,7% на противагу 7,4% у дівчат). Відмінності між розподілами дівчат і хлопців за рівнями соціальної креативності статистично незначущі ($u_{emp}=18$), однак спостерігається тенденція до дещо вищого рівня соціальної креативності у чоловічій підвибірці.

Проаналізовано середні значення у вибірках за окремими шкалами (табл. 4).

Таблиця 4

Середні значення (m) за шкалами методики «Соціальна креативність» (у балах)

№ з/п	Шкали методики	Хлопці, $n=48$	Дівчата, $n=108$	Загальна вибірка, $n=156$
1.	Як часто розпочату справу вам вдається довести до логічного завершення?	7	6,7	6,8
2.	Якщо всіх людей подумки розділити на логіків і евристиків, тобто генераторів ідей, то якою мірою Ви є генератором ідей?	6,4	5,5	5,8
3.	Якою мірою ви відносите себе до людей рішучих?	6,9	5,4	5,9

Продовження табл. 4

4.	Якою мірою ваш кінцевий «продукт», ваш твір найчастіше відрізняється від початкового проєкту, задуму?	4,2	5	4,7
5.	Наскільки ви здатні проявити вимогливість і наполегливість, щоб люди, які обіцяли вам щось, виконали обіцяне?	7,8	6,7	7
6.	Як часто вам доводиться виступати з критичними судженнями на чію-небудь адресу?	5,7	5,2	5,4
7.	Як часто вирішення виникаючих у вас проблем залежить від вашої енергії та наполегливості?	6,8	6,5	6,6
8.	Який відсоток людей у вашому колективі найчастіше підтримують вас, ваші ініціативи та пропозиції? (Один бал – близько 10%.)	5,7	5,9	5,8
9.	Як часто у вас буває оптимістичний і веселий настрій?	7,3	6,7	6,9
10.	Якщо всі проблеми, які вам доводилося вирішувати за останній рік, умовно розділити на теоретичні та практичні, то яка серед них питома вага практичних?	6,7	6,6	6,6
11.	Як часто вам доводилося відстоювати свої принципи, переконання?	6,7	6,4	6,5
12.	Якою мірою ваша товариськість, комунікабельність сприяє вирішенню життєво важливих для вас проблем?	7	7,1	7,1
13.	Як часто у вас виникають ситуації, коли головну відповідальність за вирішення найбільш складних проблем і справ в колективі вам доводиться брати на себе?	5,3	6,4	6,1
14.	Як часто і в якій мірі ваші ідеї, проєкти вдавалося втілювати в життя?	5,5	5,7	5,7
15.	Як часто вам вдається, проявивши винахідливість або навіть підприємливість, хоч у чомусь випередити своїх суперників по роботі чи навчанні?	6,5	6,2	6,3
16.	Як багато серед ваших друзів людей, які вважають вас людиною вихованою і інтелігентною?	6,7	7,1	7
17.	Як часто вам в житті доводилося робити щось таке, що було сприйнято навіть вашими друзями як несподіванка, принципово нова справа?	6,5	5,3	5,7
18.	Як часто вам доводилося докорінно реформувати своє життя або знаходити принципово нові підходи у вирішенні старих проблем?	5	5,7	5,5
19.	Сума балів	113,7	110,1	111,4

Як видно з табл. 4, показники суми балів за всіма шкалами (113,7 у хлопців та 110,1 у дівчат) свідчать, що опитувані, згідно з ключем методики, володіють соціальною креативністю на рівні «трохи вище середнього», якому відповідає діапазон суми балів 110-114.

Хлопцям на високому рівні притаманні такі показники соціальної креативності, як здатність проявити вимогливість і наполегливість, щоб люди, які обіцяли вам щось, виконали обіцяне (7,8 балів) та оптимістичний і веселий настрій (7,3 бали).

На рівні вище середнього у хлопців виражені такі якості соціальної креативності, як:

здатність доводити розпочату справу до логічного завершення (7,0); самооцінка своєї рішучості (6,9); розуміння залежності вирішення проблем, виникаючих від власної енергії та наполегливості (6,8); переважання серед усіх вирішених проблем практичних (6,7); частота відстоювання своїх принципів, переконань (6,7); міра, якою товариськість, комунікабельність респондента сприяє вирішенню його життєво важливих проблем (7,0); вдале випередження своїх суперників за рахунок винахідливості й підприємливості (6,5); кількість знайомих, які вважають респондента людиною вихованою і інтелігентною (6,7); частота справ респондента, які інші сприймають як несподівані, принципово нові (6,5).

Натомість трохи нижче середнього у хлопців виражена міра, якою кінцевий «продукт» відрізняється від початкового проекту, задуму (4,2). Тобто, хлопці є більш цілеспрямованими у досягненні своїх задумів й, водночас, менш гнучкими в ситуаціях, коли свій задум під впливом різноманітних перешкод потрібно коригувати.

У дівчат на рівні вище середнього виявляються такі показники соціальної креативності: здатність доводити розпочату справу до логічного завершення (6,7); здатність проявити вимогливість і наполегливість, щоб люди, які обіцяли вам щось, виконали обіцяне (6,7); розуміння залежності вирішення виникаючих від власної енергії та наполегливості (6,5); оптимістичний і веселий настрій (6,7); переважання серед усіх вирішених проблем практичних (6,6); міра, якою товариськість, комунікабельність респондента сприяє вирішенню його життєво важливих проблем (7,1); кількість знайомих, які вважають респондента людиною вихованою і інтелігентною (7,1).

Решта показників соціальної креативності дівчат мають середній і трохи вище середнього рівні й перебувають у діапазоні від 5 до 6,4 балів.

Максимально вираженими у хлопців є здатність проявити вимогливість і наполегливість, щоб люди виконали обіцяне (7,8 балів) та оптимістичний і веселий настрій (7,3 бали). В дівчат максимальних балів (по 7,1) досягає міра, якою їхня товариськість і комунікабельність сприяють вирішенню життєво важливих проблем, і кількість знайомих, які вважають їх вихованими й інтелігентними.

Відмінність між хлопцями і дівчатами в 1 бал і більше спостерігається за такими показниками, як: самооцінка своєї рішучості ($m_{\text{хл}}=6,9$, $m_{\text{дів}}=5,4$); здатність проявити вимогливість і наполегливість, щоб люди виконали обіцяне ($m_{\text{хл}}=7,8$, $m_{\text{дів}}=6,7$); частота ситуацій, якщо відповідальність за вирішення найбільш складних проблем і справ у колективі доводиться брати на себе ($m_{\text{хл}}=5,3$, $m_{\text{дів}}=6,4$); частота справ респондента, що сприймаються іншими як несподівані, принципово нові ($m_{\text{хл}}=6,5$, $m_{\text{дів}}=5,3$). Відмінності за цими чотирма шкалами є значущими з ймовірністю 0,05 (критерій Манна-Уїтні $u_{\text{emp}}=4,5$). Отримані дані свідчать про те, що для хлопців притаманною є більш висока самооцінка своєї рішучості, порівняно з дівчатами; здатність проявити вимогливість і наполегливість, щоб люди виконали обіцяне; здатність до справ, що сприймаються іншими як несподівані й принципово нові. Натомість дівчата частіше беруть на себе відповідальність за вирішення найбільш складних проблем і справ у колективі.

Найнижчу оцінку отримано у дівчат (5) і у хлопців (4,2) за шкалою міри, в якій кінцевий «продукт» відрізняється від початкового проекту, задуму. Можна передбачати, що здатність трансформувати поставлені цілі й визначені задуми відповідно до умов їх досягнення є найбільш актуальним завданням для формування соціальної креативності майбутніх педагогів.

За сукупністю шкал методики «Соціальна креативність» не виявлено суттєвої різниці

між хлопцями і дівчатами ($u_{emp}=129$, незначущий), однак спостерігається тенденція до дещо вищого рівня соціальної креативності у хлопців за одинадцятьма з вісімнадцяти шкал методики.

Наступним кроком був проведений аналіз варіаційних рядів, утворених середніми балами за кожну шкалу (питання) методики «Соціальна креативність» (табл. 5).

Таблиця 5

Показники варіаційних рядів за шкалами методики «Соціальна креативність» у гендерних підвбірках студентів

<i>Підвбірка</i>	<i>m</i>	<i>Mo</i>	<i>Me</i>	<i>D</i>	<i>σ</i>
Хлопці	6,31	6,7	6,6	0,78	0,88
Дівчата	6,12	6,7	6,3	0,42	0,64
Загальна вибірка	6,18	–	6,2	0,43	0,65

Варіаційні ряди хлопців і дівчат мають однакові моди ($Mo=6,7$). Решта показників різняться. У хлопців вищими є: середнє значення ($m=6,31$ бал на протывагу 6,12 у дівчат); медіана ($Me=6,6$ на протывагу 6,3 у дівчат); дисперсія ($D=0,78$ на протывагу 0,42 у дівчат) та середнє квадратичне відхилення ($\sigma=0,88$ на протывагу 0,64 у дівчат). Відповіді дівчат і хлопців мають нормальний розподіл, однак у хлопців вони є більш контрастними, помітніше відрізняються між собою за проявами соціальної креативності. Критерій Манна-Уїтні ($u_{emp}=8,5$) свідчить, що відмінності у показниках варіаційних рядів, утворених відповідями хлопців і дівчат, є статистично значущими (0,05).

Висновки

Внаслідок теоретичного вивчення досліджуваної проблеми виокремлено три підходи до тлумачення соціальної креативності у психології: 1) як феномена міжгрупового порівняння, що забезпечує особистості задоволення власним соціальним статусом і статусом своєї соціальної групи; 2) як виду творчості, що виявляється у здатності до побудови різних видів спілкування; 3) як здатності особистості ефективно вирішувати нестандартні ситуації у сфері спілкування і взаємин. Встановлено, що соціальна креативність педагога – складова його професійної творчості, професійно важлива якість, адже його обов'язками є й конструювання різних видів спілкування (зокрема, навчального), вирішення складних і нестандартних комунікативних ситуацій.

За даними емпіричного дослідження, більша частина майбутніх педагогів має середній і вище рівні соціальної креативності, що дозволить їм у майбутньому ефективно виконувати свої професійні функції.

Відмінності між розподілами дівчат і хлопців за рівнями соціальної креативності статистично незначущі. Однак спостерігається тенденція до дещо вищого рівня соціальної креативності у чоловічій підвбірці. Водночас, окремі дівчата виявили рівні нижче середнього і трохи нижче середнього.

Статистично значущі гендерні відмінності визначено за чотирма шкалами соціальної креативності. Хлопцям притаманна більш висока самооцінка своєї рішучості; здатність проявити вимогливість і наполегливість, щоб люди виконали обіцяне; здатність до справ, які інші сприймають як несподівані й принципово нові. Дівчата частіше беруть на себе відповідальність за вирішення найбільш складних проблем і справ у колективі. На протывагу

дівчатам, хлопці помітніше відрізняються між собою за проявами соціальної креативності.

Актуальним завданням у роботі з формування соціальної креативності є розвиток здатності майбутніх педагогів трансформувати поставлені цілі й визначені завдання, згідно умов їх досягнення, спроможність доопрацьовувати і вдосконалювати початкові проекти і задуми у процесі їх втілення.

Перспективи подальших досліджень стосуються виявлення таких психологічних чинників соціальної креативності, що пов'язані з формуванням компетентності командної роботи (конфліктність, здатність до співпраці, толерантність тощо) у майбутніх педагогів.

Література

1. Антюхова, Н.І. (2015). Концептуальна модель творчого потенціалу майбутнього вчителя іноземних мов. *Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди». Тематичний випуск «Міжнародні Челпанівські психолого-педагогічні читання», 7–14.*
2. Балл, Г.О., Зливков, В.Л., Копилов, С.О., Курганська, Л.О., & Михайлюк, Л.М. (2011). *Педагогічна комунікація та ідентичність педагога.* (Монографія). Київ : Педагогічна думка.
3. Батаршев, А.В. (2005). *Базовые психологические свойства и профессиональное самоопределение личности: Практическое руководство по психологической диагностике.* Санкт-Петербург : Речь.
4. Дуткевич, Т.В. (2021). *Психологія конфліктності студентів педагогічних спеціальностей.* (Монографія). Київ : КНТ.
5. Каган, М.С., & Эткінд, А.М. (1988). Общение как ценность и как творчество. *Вопросы психологии, 4,* 25–34.
6. Лазарев, М.О. (2011). Творчість як родова властивість людини і основа педагогічної діяльності. А.А. Сбруєва, О.В. Єременко, & О.В. Михайличенко (Ред.). *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології, 3(13),* 93–105.
7. Моляко, В.А. (1983). *Психология решения школьниками творческих задач.* Киев : Радянська школа.
8. Моляко, В.А. (2007). *Творческая конструкторология (пролегомены).* Киев : «Освіта України».
9. Попель, А.А. (2014). Социальная креативность: новые подходы к конструированию понятия. *Вестник Нижегородского университета имени Н.И. Лобачевского. Социальные науки, 3(35),* 129–135.
10. Саврасов, М., & Александров, К. (2019). Соціальна креативність у структурі творчих здібностей майбутнього педагога. *Професіоналізм педагога: теоретичні й методичні аспекти, 9,* 105–115.
11. Санникова, О.П., & Белоусова, Р.В. (2001). Оценка показателей коммуникативной креативности с помощью оригинальной методики. *Наука і освіта, 6,* 52–54.
12. Сисоєва, С.О. (2014). *Творчий розвиток фахівців в умовах магістратури.* (Монографія). Київ : Едельвейс.
13. Amabile, T.M. (1983). *The social psychology of creativity.* New York : Springer-Verlag.
14. APA Dictionary of Psychology. *Electronic resource. Access mode: <https://dictionary.apa.org/social-creativity>*
15. Chikszentmihalyi, M. (1988). Society, culture and person: A system view of creativity. *In R. Sternberg & T. Tardif (Eds.), The nature of creativity.* (pp. 325–339). Cambridge : Cambridge Press.

16. Maarten Johannes van Bezouw, Jojanneke van der Toorn, & Julia Christina Becker (2020). Social creativity: Reviving a social identity approach to social stability. *European Journal of Social Psychology*, 1–14. <https://doi.org/10.1002/ejsp.2732>
17. Tajfel, H., & Turner, J.C. (1979). An integrative theory of intergroup conflict. In W.G.Austin & S.Worchel. (Eds.), *The social psychology of intergroup relations*. (pp. 33–47). Brooks/Cole.

Referenses

1. Antiukhova, N.I. (2015). Kontseptualna model tvorchoho potentsialu maibutnoho vchytelia inozemnykh mov [Conceptual model of foreign language future teacher's creative potential]. *Humanitarnyi visnyk DVNZ "Pereiaslav-Khmelnytskyi derzhavnyi pedahohichnyi universytet imeni Hryhoriia Skovorody"*. *Tematychnyi vypusk "Mizhnarodni Chelpanivski psykholoho-pedahohichni chytannia"*, 7–14 [in Ukrainian].
2. Ball, H.O., Zlyvkov, V.L., Kopylov, S.O., Kurhanska, L.O. & Mykhailiuk, L.M. (2011). *Pedahohichna komunikatsiia ta identychnist pedahoha [Pedagogical communication and teacher's identity]*. Kyiv : Pedahohichna dumka [in Ukrainian].
3. Batarshev, A.V. (2005). *Bazovye psykholohycheskye svoistva y professyonalnoe samoopredelenye lychnosti: Praktycheskoe rukovodstvo po psykholohycheskoi dyahnostyke [Basic psychological properties and professional self-determination: A practical guide to psychological diagnosis]*. Saint Petersburg : Rech, 208 [in Russian].
4. Dutkevych, T.V. (2021). *Psykholohiia konfliktnosti studentiv pedahohichnykh spetsialnostei [Psychology of conflict at pedagogical specialties students]*. Kyiv : KNT, 240 [in Ukrainian].
5. Kahan, M.S., & Эtkynd, A.M. (1988). Obshchenye kak tsennost y kak tvorchestvo [Communication as a value and as creativity]. *Voprosy psykholohyy – Psychology issues*, 4, 25–34 [in Russian].
6. Lazariev, M.O. (2011). Tvorchist yak rodova vlastyvist liudyny i osnova pedahohichnoi diialnosti [Creativity as a human generic attribute and the basis of pedagogical activity]. In: A.A. Sbruieva, O.V. Yeremenko, & O.V. Mykhailychenko et al. (Eds.). *Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnolohii – Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies*, 3(13), 93–105 [in Ukrainian].
7. Moliako, V.A. (1983). *Psykholohiia reshenyia shkolnykamy tvorcheskykh zadach [Psychology of schoolchildren's creative problems solving]*. Kyiv : Radianska shkola [in Ukrainian].
8. Moliako, V.A. (2007). Tvorcheskaia konstruktolohiia (prolehomeny) [Creative constructology (prolegomenos)]. Kyiv : "Osvita Ukrainy" [in Ukrainian].
9. Popel, A.A. (2014). Sotsyalnaia kreatyvnost: novye podkhody k konstruyrovanyiu poniatyia [Social creativity: new approaches to concept construction]. *Vestnyk Nyzhehorodskoho unyversyteta imeni N.Y. Lobachevskoho. Sotsyalnye nauky – Bulletin of the Nizhny Novgorod University named after N.I. Lobachevsky. Social sciences*, 3(35), 129–135 [in Russian].
10. Savrasov, M., & Aleksandrov, K. (2019). Sotsialna kreatyvnist u strukturi tvorchykh zdibnostei maibutnoho pedahoha [Social creativity in the structure of creative abilities of the future teacher]. *Profesionalizm pedahoha: teoretychni y metodychni aspekty – Teacher professionalism: theoretical and methodological aspects*, 9, 105–115 [in Ukrainian].
11. Sannykova, O.P., & Belousova, R.V. (2001). Otsenka pokazatelei kommunkatyvnoi kreatyvnosti s pomoshchiu oryhynalnoi metodyky [Communicative creativity indicators evaluation by original methodology using]. *Nauka i osvita – Science and education*, 6, 52–54 [in Russian].
12. Sysoieva, S.O. (2014). *Tvorchy rozvytok fakhivtsiv v umovakh mahistratury [Specialists' creative development in the conditions of a magistracy]*. Kyiv : Edelweis [in Ukrainian].
13. Amabile, T.M. (1983). *The social psychology of creativity*. New York : Springer-Verlag.

14. APA Dictionary of Psychology. *Electronic resource. Access mode:* <https://dictionary.apa.org/social-creativity>
15. Chikszentmihalyi, M. (1988). Society, culture and person: A system view of creativity. *The nature of creativity*. In R. Sternberg & T. Tardif (Eds.). (pp. 325–339). Cambridge : Cambridge Press.
16. Maarten Johannes van Bezouw, Jojanneke van der Toorn, & Julia Christina Becker (2020). Social creativity: Reviving a social identity approach to social stability. *European Journal of Social Psychology, 1–14*. <https://doi.org/10.1002/ejsp.2732>
17. Tajfel, H., & Turner, J.C. (1979). An integrative theory of intergroup conflict. *The social psychology of intergroup relations*. In W.G.Austin & S.Worchel (Eds.), (pp. 33–47) Brooks/Cole.

GENDER FEATURES OF SOCIAL CREATIVITY AT FUTURE MASTERS OF PEDAGOGICAL SPECIALTIES

Tetiana Dutkevich

PhD in Psychology, Professor,

Professor of the Department of Psychology of Education

Kamianets-Podilskyi National Ivan Ohienko University

62, Ohienko Str., Kamianets-Podilskyi, Ukraine, 32300

tetvik77@gmail.com, <http://orcid.org/0000-0003-3792-7195>

Abstract

The article reveals the social creativity gender features at future masters of pedagogical specialties. Research methods: theoretical (analysis and generalization of psychological studies results); empirical (method “Social Creativity” by Batarshev); mathematical statistics (determination of percentages, typical results of the variation series, variance, standard deviation, Mann-Whitney test). It was described three approaches to social creativity interpretation (as a phenomenon of intergroup comparison, as one of the types of creativity, as person’s ability to effectively construction of non-standard communicative situations). It was shown that teacher’s social creativity is a component of his (her) professional creativity, a professionally important quality, because pedagogue’s competence includes the construction of educational (and other types of) communication, the settlement of non-standard communicative situations. It was established that most future teachers have average and higher levels of social creativity, which will allow them to perform their professional functions effectively. Statistically significant gender differences were identified on four of the eighteen scales of social creativity. Boys have a higher self-esteem of their resoluteness; the ability to demand and persist in order to people keep their promises; ability to do things that others perceive as unexpected and absolutely new. Girls are more likely to take responsibility for solving the most difficult problems and cases. The answers of both girls and boys have a normal distribution, in the mens’ subsample they are more contrasting, boys differ deeper in their social creativity manifestations. It was found that the most important task in future teachers’ social creativity formation is the development of their ability to transform goals and objectives accordingly with its achievement conditions, the ability to refine and improve initial projects and ideas in the process of its implementation.

Keywords: social creativity, creativity, communication, future teacher, gender differences.

Подано 17.07.2021

Рекомендовано до друку 10.08.2021

ОСОБЛИВОСТІ ЖИТТЄСТІЙКОСТІ СТУДЕНТІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ

Владислава Єгорова

магістрантка кафедри загальної психології та психології розвитку особистості

Одеський національний університет ім. І.І. Мечникова

65082, Україна, м. Одеса, вул. Дворянська, 2

sunny.vashchenko99@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-2539-378X>

Світлана Чачко

кандидат психологічних наук, доцент кафедри загальної психології

та психології розвитку особистості

Одеський національний університет ім. І.І. Мечникова

65082, Україна, м. Одеса, вул. Дворянська, 2

chachko@onu.edu.ua, <https://orcid.org/0000-0001-9747-0559>

Анотація

Статтю присвячено аналізу проблеми життєстійкості студентів закладів вищої освіти в умовах дистанційного навчання. *Мета* дослідження: вивчення особливостей життєстійкості студентів закладів вищої освіти в умовах дистанційного навчання. *Методи* дослідження: аналіз психологічної літератури, теоретичне узагальнення, порівняння вітчизняних та зарубіжних наукових підходів до визначення життєстійкості та резильєнтності; тест життєстійкості Мадді, анкета оцінки нервово-психічної стійкості «Прогноз-2», опитувальник подолання стресу СОРЕ, методика «Діагностика особистісної креативності», математично-статистичні методи обробки результатів (t-критерій Стьюдента). *Результати* дослідження: кожна з досліджуваних груп студентів закладів вищої освіти в умовах дистанційного навчання має різні психологічні особливості життєстійкості. Для студентів-першокурсників психологічними особливостями життєстійкості є стратегії подолання стресу, від яких залежить поведінка людини в тих чи інших стресогенних ситуаціях; уява як компонент креативності. Для студентів-випускників психологічними особливостями життєстійкості є нервово-психічна стійкість та різноманітні фактори, від яких залежить її прояв; стратегії подолання стресу, від яких залежить поведінка людини у тих чи інших стресогенних ситуаціях. Для студентів, що навчаються на інших курсах психологічними особливостями життєстійкості є безпосередньо життєстійкість як система переконань про себе, про світ та про відносини зі світом, яка включає в себе три відносно автономні компоненти: залученість, контроль та прийняття ризику; нервово-психічна стійкість та різноманітні фактори, від яких залежить її прояв; креативність, що проявляється в таких компонентах як допитливість та уява. *Висновки*: в умовах дистанційного навчання кожна з досліджуваних груп студентів закладів вищої освіти продемонструвала різний ступінь вираженості тих чи інших компонентів життєстійкості. Це впливає на здатність представників цих груп по різному долати та переживати стресогенні ситуації, зберігаючи при цьому внутрішню збалансованість, та не знижуючи успішність життєдіяльності.

Ключові слова: життєстійкість, залученість, прийняття ризику, контроль, копінг-поведінка, креативність, резильєнтність.

Вступ

Студентський період є найбільш сприятливим періодом для формування життєстійкості особистості, оскільки життєстійкість може сприяти поліпшенню фізичного й психічного здоров'я молоді при подоланні криз і реалізації себе як фахівця в майбутній професійній діяльності.

Нині людство та, зокрема, українці, живуть в умовах стресогенності. Пандемія COVID-19 внесла кардинальні зміни в звичне життя багатьох людей світу. У ситуації, що склалася, єдино можливою і адекватною відповіддю ЗВО на зовнішній виклик були цифровізація освіти та тимчасовий повний перехід на дистанційне навчання студентів.

Екстрене перенесення навчання в дистанційний формат в умовах пандемії має суттєві відмінності від правильно спланованого очного навчання. Незважаючи на те, що система вищої освіти впоралася зі стрес-тестом, існуючих технічних можливостей університетів недостатньо для організації ефективного й зручного дистанційного навчання. Тобто, заклади освіти не завжди можуть забезпечити повноцінне проведення занять та освоєння студентами практичних навичок в умовах дистанційного навчання.

Відповіддю на виклики сучасного суспільства є здатність особистості до зрілих і складних форм регуляції. У цих умовах необхідно розглянути життєстійкість як ключовий ресурс подолання стресогенних ситуацій, систему переконань, як здатність і готовність суб'єкта зацікавлено брати участь у ситуаціях підвищеної складності, контролювати їх, управляти ними, вміти сприймати негативні події як досвід і успішно справлятися з ними.

Отже, існує об'єктивна необхідність у вивченні змісту життєстійкості студентів у взаємозв'язку з їх особистісними ресурсами, локалізацією контролю, з характером копінг-поведінки в стресових ситуаціях.

В англійській психологічній літературі життєстійкість (*hardiness*) розглядається як фактор психологічної резильєнтності (*resilience*). В українській мові термін «*resilience*» представлений у кількох варіантах: резильєнтність та життєстійкість. Однак, ми вважаємо, що ці терміни не є тотожними.

Термін «життєстійкість» вперше було запропоновано у дослідженнях Сюзан Кобейса та Сальваторе Мадді. Автори розглядають його як операціоналізацію екзистенціального конструкту «*мужність бути*». Це сукупність установок, спрямованих на подолання стресових ситуацій, на досягнення гармонії у сферах фізичного, психологічного та соціального здоров'я особистості, а також збереження балансу у взаємодії зі стресовими ситуаціями. Також Мадді зауважує, що життєстійкість – це система переконань про себе, про світ, та про відносини зі світом, що включає в себе три компоненти: залученість, контроль та прийняття ризику. Вираженість цих компонентів запобігає виникненню внутрішньої напруги в стресових ситуаціях за рахунок стійкого подолання стресів та сприйняття їх як менш значущих (Муравьева & Олейникова, 2017).

О.А. Байер та Н.А. Григорян дали таке визначення життєстійкості: «Життєстійкість – це особистісна якість, що не передається генетично, а формується та розвивається впродовж життя людини. Життєстійкість сприяє підтримці фізичного, психічного та соціального здоров'я. Ця якість надає життю цінність та сенс у будь-яких обставинах. За допомогою включеності внутрішніх особистісних ресурсів, контролю та виклику (прийняття виклику

життя) людина може одночасно розвиватись, збагачувати свій потенціал та долати стреси, що зустрічаються на її життєвому шляху» (Байер, 2018: 91).

Життєстійкість забезпечується скоординованою дією захисних механізмів психіки та стратегіями копінг-поведінки. Стійкість людини залежить від гнучкого використання різноманітних психологічних захистів і стратегій адаптації до ситуації. Людина з високорозвиненими якостями життєстійкості використовує найбільш задовільні форми поведінки, виходячи з власних можливостей і особливостей ситуації (Лапкина, 2019). Розвинена життєстійкість є однією з якостей, що забезпечують стійкість особистості до негативного впливу інформаційного середовища (Филиппова, 2019).

Феномен «резильєнтність», що з'явився у ХХ сторіччі, трактується дослідниками неоднозначно. К.С. Ушаков вважає, що резильєнтність – це здатність досягати успіху в складних умовах, наперекір обставинам. Це здатність збудувати повноцінне життя у складних умовах, тобто прикладати тривалих зусиль (Ушаков, 2016).

На думку А.О. Муравйової та О.М. Олейникової резильєнтність – це здатність гідно зустрічати та долати несприятливі обставини та виклики, стаючи при цьому сильнішим. Це вміння керувати емоціями, володіти комунікативними навичками (Рассказова, Гордеева & Осин, 2013).

К.В. Забеліна та Д.К. Кузнецова розуміють резильєнтність як здатність швидко відновлюватись, адекватно реагувати на дійсність, а також знаходити джерело сили всередині себе, бути стійким до негараздів, складнощів та несприятливої зовнішньої ситуації (Забеліна & Кузнецова, 2015).

І.А. Хоменко інтерпретує резильєнтність як засіб розвитку життєстійкості, уточнюючи при цьому, що саме резильєнтність є системоутворюючим в структурі життєстійкості особистості (Хоменко, 2011).

Основною відмінністю понять життєстійкість та резильєнтність є те, що життєстійкість визначається як особистісна якість, котра пом'якшує дію сильного стресу, в той час як резильєнтність розуміється як процес подолання, та аж ніяк не властивість особистості. Ще одним нюансом виступає той факт, що життєстійкість формується протягом усього життя і в стресовий момент мобілізує необхідні копінг-стратегії. Тому, в нашій роботі ми використовуємо саме поняття життєстійкості як міри здатності особистості переживати стресову ситуацію, зберігаючи при цьому внутрішню збалансованість, не знижуючи успішність життєдіяльності.

Мета дослідження полягає у вивченні особливостей життєстійкості студентів закладів вищої освіти в умовах дистанційного навчання. **Завдання** дослідження: 1) провести теоретичний аналіз й порівняння понять життєстійкість та резильєнтність у вітчизняній та зарубіжній психології; 2) виявити особливості життєстійкості студентів закладів вищої освіти в умовах дистанційного навчання.

Методи дослідження

Для дослідження психологічних особливостей життєстійкості студентів закладів вищої освіти в умовах дистанційного навчання були обрані наступні методики: тест життєстійкості Мадді (адаптація Д.О. Леонтьєва та О.І. Рассказової) (Муравьєва & Олейникова, 2017); анкета оцінки нервово-психічної стійкості «Прогноз-2» (Рыбников, 1990); опитувальник подолання стресу СОРЕ (адаптація Т.О. Гордєєвої, Є.М. Осіна, О.І. Рассказової, О.А. Сичова, В.Ю. Шевяхової) (Рассказова & Леонтьев, 2016); методика «Діагностика особистісної

креативності» (Є. Тунік) (Фетискин, Козлов & Мануйлов, 2002); математично-статистичні методи обробки результатів.

Базу дослідження склали вільна вибірка з 65 студентів закладів вищої освіти. З них 23 студенти, що навчаються на першому курсі; 20 студентів-випускників, що навчаються на шостому курсі; та 22 студенти, що навчаються на інших курсах, з другого по п'ятий включно.

Результати та дискусії

З метою виявлення психологічних особливостей життєстійкості у студентів закладів вищої освіти, було використано метод оцінки значущості коефіцієнта кореляції при малих обсягах вибірки з використанням t-критерію Стьюдента.

Порівняння результатів студентів-першокурсників та студентів інших курсів за методикою «Тест життєстійкості Мадді» показало відмінності на високому рівні статистичної значущості за рівнем залученості ($t=-2,98$, $p\leq 0,01$) та рівнем життєстійкості ($t=-2,69$, $p\leq 0,01$).

За рівнем залученості та життєстійкості середні значення студентів-першокурсників достовірно нижчі, ніж середні значення студентів, що навчаються на інших курсах.

Порівняння результатів студентів-першокурсників та студентів інших курсів за методикою «Прогноз-2» В.Ю. Рибникова показало відмінності на високому рівні статистичної значущості за рівнем нервово-психічної стійкості ($t=-2,78$, $p\leq 0,01$).

За рівнем нервово-психічної стійкості середні значення студентів-першокурсників достовірно нижчі, ніж середні значення студентів, що навчаються на інших курсах.

Порівняння результатів дослідження стратегій подолання стресу студентів-першокурсників та студентів інших курсів за методикою «Опитувальник подолання стресу СОРЕ» (адаптація Т.О. Гордєєвої, О.М. Осіна, Є.А. Расказової, О.А. Сичова, В.Ю. Шевяхової) показало статистично значущі відмінності за шкалами активне подолання ($t=-1,97$, $p\leq 0,05$), стримування подолання ($t=2,03$, $p\leq 0,05$) та використання «заспокійливих» ($t=-2$, $p\leq 0,05$). Також було виявлено відмінності на високому рівні статистичної значущості за шкалою поведінковий відхід ($t=2,57$, $p\leq 0,01$).

За шкалами активне подолання та використання «заспокійливих» середні значення студентів-першокурсників достовірно нижчі, ніж середні значення студентів, що навчаються на інших курсах.

За шкалами поведінковий відхід та стримування подолання середні значення студентів-першокурсників достовірно вищі, ніж середні значення студентів, що навчаються на інших курсах.

Порівняння результатів дослідження особливостей креативності студентів-першокурсників та студентів інших курсів за методикою «Методика діагностики особистісної креативності» О.Є. Тунік не показало статистично значущі відмінності.

Отже, виявлено зв'язок між рівнем залученості, життєстійкості, нервово-психічної стійкості, такими стратегіями подолання стресу як активне подолання, використання «заспокійливих», поведінковий відхід та стримування подолання та життєстійкістю.

З цього можна зробити висновок, що психологічними особливостями життєстійкості студентів, що навчаються на інших курсах є: залученість, котра проявляється у переконанні, що вона дає найкращий шанс знайти щось варте та цікаве для особистості, та у насолоді від власної діяльності; власне життєстійкість, що є системою переконань про світ, про себе та про відносини з оточуючою дійсністю; нервово-психічна стійкість та різноманітні фактори, від

яких залежить її прояв, адже нервово-психічна стійкість розглядається як комплекс індивідуальних особливостей; а також стратегії подолання стресу, від яких залежить поведінка людини в тих чи інших стресогенних ситуаціях.

Для студентів-першокурсників психологічними особливостями життєстійкості є стратегії подолання стресу, від яких залежить поведінка людини у тих чи інших стресогенних ситуаціях.

Порівняння результатів дослідження студентів-першокурсників та студентів-випускників за методикою «Тест життєстійкості Мадді» не показало статистично значущі відмінності.

Порівняння результатів студентів-першокурсників та студентів-випускників за методикою «Прогноз-2» В.Ю. Рибникова показало статистично значущі відмінності за рівнем нервово-психічної стійкості ($t=-2, p\leq 0,05$).

За рівнем нервово-психічної стійкості середні значення студентів-першокурсників достовірно нижчі, ніж середні значення студентів-випускників.

Порівняння результатів дослідження стратегій подолання стресу студентів-першокурсників та студентів-випускників за методикою «Опитувальник подолання стресу СОРЕ» (адаптація Т.О. Гордєєвої, О.М. Осіна, Є.А. Расказової, О.А. Сичова, В.Ю. Шевяхової) показало статистично значущі відмінності за шкалою пошук соціальної підтримки інструментального характеру ($t=-2,03, p\leq 0,05$).

За шкалою пошук соціальної підтримки інструментального характеру середні значення студентів-першокурсників достовірно нижчі, ніж середні значення студентів-випускників.

Порівняння результатів дослідження особливостей креативності студентів-першокурсників та студентів-випускників за методикою «Методика діагностики особистісної креативності» О.Є. Тунік показало відмінності на високому рівні статистичної значущості за рівнем уяви ($t=2,48, p\leq 0,01$).

За шкалою уява середні значення студентів-першокурсників достовірно вищі, ніж середні значення студентів-випускників.

Отже, виявлено зв'язок між рівнем нервово-психічної стійкості, такою стратегією подолання стресу як пошук соціальної підтримки інструментального характеру, уявою та життєстійкістю.

З цього можна зробити висновок, що психологічними особливостями життєстійкості студентів-випускників є: нервово-психічна стійкість та різноманітні фактори, від яких залежить її прояв, адже нервово-психічну стійкість розглядають як комплекс індивідуальних особливостей; та стратегії подолання стресу, від яких залежить поведінка людини у тих чи інших стресогенних ситуаціях.

Для студентів-першокурсників психологічними особливостями життєстійкості є уява, котра розуміється як схильність фантазувати та мріяти, а також уявляти собі як інші будуть вирішувати проблему, яку наразі вирішуєш ти сам.

Порівняння результатів дослідження студентів інших курсів та студентів-випускників за методикою «Тест життєстійкості Мадді» показало статистично значущі відмінності за рівнем залученості ($t=2,18, p\leq 0,05$), рівнем контролю ($t=1,97, p\leq 0,05$) та рівнем життєстійкості ($t=2,06, p\leq 0,05$).

За рівнем залученості, контролю та життєстійкості середні показники студентів, що навчаються на інших курсах достовірно вищі, ніж середні результати студентів-випускників.

Порівняння результатів студентів інших курсів та студентів-випускників за методикою «Прогноз-2» В.Ю. Рибникова не показало статистично значущі відмінності.

Порівняння результатів дослідження стратегій подолання стресу студентів інших курсів та студентів-випускників за методикою «Опитувальник подолання стресу СОРЕ» (адаптація Т.О. Гордєєвої, О.М. Осіна, Є.А. Расказової, О.А. Сичова, В.Ю. Шевяхової) не показало статистично значущі відмінності.

Порівняння результатів дослідження особливостей креативності студентів інших курсів та студентів-випускників за методикою «Методика діагностики особистісної креативності» О. Є. Тунік показало відмінності на високому рівні статистичної значущості за рівнем допитливості ($t=2,65$, $p\leq 0,01$) та уяви ($t=2,56$, $p\leq 0,01$). Також було виявлено статистично значущі відмінності за рівнем креативності ($t=2,15$, $p\leq 0,05$).

За рівнем допитливості, креативності та уяви середні показники студентів, що навчаються на інших курсах достовірно вищі, ніж середні результати студентів-випускників.

Отже, виявлено зв'язок між рівнем залученості, контролю, життєстійкості, допитливості, уяви, креативності та життєстійкістю.

З цього можна зробити висновок, що психологічними особливостями життєстійкості студентів, що навчаються на інших курсах є: залученість, котра проявляється у переконанні, що вона дає найкращий шанс знайти щось варте та цікаве для особистості, та у насолоді від власної діяльності; контроль, який являє собою впевненість у тому, що боротьба дозволяє вплинути на результат того, що відбувається, хай навіть вплив буде не істотний; власне життєстійкість, що є системою переконань про світ, про себе та про відносини з оточуючою дійсністю; допитливість, яка проявляється у схильності до вивчення чогось нового та пошуку нових способів мислення; уява, котра розуміється як схильність фантазувати та мріяти, а також уявляти собі як інші будуть вирішувати проблему, яку наразі вирішуєш ти сам; а також креативність, що характеризується різноманітністю інтересів, знань, автономністю мислення, творчою діяльністю та здатністю продукувати ідеї, які відрізняються від звичайних поглядів.

Спираючись на вищезазначене можна зазначити, що кожна група досліджуваних має такі особливості:

1. Студенти-першокурсники мають у меншій мірі виражене почуття причетності до життя та частіше залишаються байдужими до діяльності, однак лише у випадках коли їх не цікавить запропонована діяльність. Вони в більшій мірі схильні використовувати непродуктивні копінг-стратегії, однак розуміють та приймають реальність того, що сталося. Для них можливі порушення психічної діяльності за значних психічних або фізичних навантажень, що супроводжується неадекватною поведінкою, самооцінкою та (або) сприйняттям оточуючої дійсності. Також для них є характерною можливість нервово-психічних зривів, та не дивлячись на це, у них досить розвинені якості, що дозволяють їм долати стресові ситуації, а саме мрійливість та фантазування.

2. Для студентів інших курсів більш характерним є почуття причетності та залученості до життя, а також насолода від власної діяльності. Вони переконані, що можуть впливати на важливі для них результати та концентруються на завданнях. Частіше шукають нові способи мислення та вирішення проблем. Також вони схильні використовувати продуктивні копінг-стратегії, хоча й можуть використовувати також різноманітні види активності та психоактивних речовин, аби відволіктись від неприємних думок. Вони відрізняються низькою вірогідністю нервово-психічних зривів, адекватною самооцінкою та оцінкою оточуючої дійсності, та мають в цілому більш розвинені якості, що дозволяють їм успішно долати

стресові ситуації, хоча й характеризуються проявами креативності лише в тих сферах, що є для них найбільш цікавими.

3. Студенти-випускники не завжди думають, що можуть контролювати власне життя і те, що в ньому відбувається, тому часом схильні перекидати відповідальність за це на обставини або на інших людей. Вони характеризуються низькою вірогідністю нервово-психічних зривів, адекватною самооцінкою та оцінкою оточуючої дійсності. Зазвичай не люблять мріяти. В стресових ситуаціях схильні до емоційних та соціальних копінг-стратегій. Тобто, вони спрямовані на зосередження уваги на неприємних емоціях, виразах почуттів, прагненні отримати допомогу та знайти емоційну підтримку та розуміння. Характеризуються можливістю відсутності сильного інтересу до будь-якої діяльності, однак, вони мають досить розвинені якості, що дозволяють їм успішно долати стресові ситуації.

Висновки

За результатами дослідження виявлено, що кожна з досліджуваних груп студентів закладів вищої освіти в умовах дистанційного навчання має різні психологічні особливості життєстійкості.

Для студентів-першокурсників – це стратегії подолання стресу, від яких залежить поведінка людини у тих чи інших стресогенних ситуаціях; а також уява, як компонент креативності.

Для студентів-випускників – це нервово-психічна стійкість та різноманітні фактори, від яких залежить її прояв; а також стратегії подолання стресу, від яких залежить поведінка людини у тих чи інших стресогенних ситуаціях.

Для студентів, що навчаються на інших курсах це безпосередньо життєстійкість як система переконань про себе, про світ та про відносини зі світом, яка включає в себе три відносно автономні компоненти: залученість, контроль та прийняття ризику; нервово-психічна стійкість та різноманітні фактори, від яких залежить її прояв; а також креативність, що проявляється в таких компонентах як допитливість та уява.

В умовах дистанційного навчання кожна з груп досліджуваних студентів закладів вищої освіти мають різний ступінь вираженості тих чи інших компонентів життєстійкості, що впливає на їх здатність адаптуватись, долати та переживати стресогенні ситуації, тож *перспективу подальшого дослідження* ми вбачаємо в подальшій розробці та впровадженні програм і заходів, спрямованих на підвищення стійкості особистості до дії стресогенних факторів.

Література

1. Байер, Е.А., & Григорян Н.А. (2018). Исследование феномена жизнестойкости: теория и практика педагогической системы. *Развитие личности*, 4, 86–99.
2. Забелина, Е.В., & Кузнецова, Д.К. (2015). Понятие психологической резильентности: основные теории. *Вестник Челябинского государственного университета. Серия: Психология и педагогика*, 1, 1–13.
3. Лапкина, Е.В., & Надежкин, Е.Г. (2019). Психологическая адаптация курсантов к обучению в военном вузе. *Ярославский педагогический вестник*, 4, 148–154.
4. Муравьева, А.А., & Олейникова, О.Н. (2017). Недооценённая компетенция или педагогические аспекты формирования резильентности. *Казанский педагогический журнал*, 2(121), 16–21.

5. Рассказова, Е.И., Гордеева, Т.О., & Осин, Е.Н. (2013). Копинг-стратегии в структуре деятельности и саморегуляции. *Психология. Журнал ВШЭ*, 10(1), 82–118.
6. Рассказова, Е.И., & Леонтьев, Д.А. (2016). Жизнестойкость и ее диагностика. Москва : Смысл.
7. Рыбников, В.Ю. (1990). Экспресс-методика «Прогноз-2» для оценки нервно-психической неустойчивости. Москва : Воениздат.
8. Ушаков, К.М. (2016). Новое слово «резильентность», *Директор школы*, 7, 2–3.
9. Фетискин, Н.П., Козлов, В.В., & Мануйлов, Г.М. (2002). Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. Москва : Изд-во Института Психотерапии.
10. Филиппова, С.А., Пазухина, С.В., Куликова, Т.И., & Степанова, Н.А. (2019). Сформированность эмоциональной устойчивости студентов к негативному влиянию информационной среды. *Вестник МГОУ. Серия: Психологические науки*, 2, 88–105.
11. Хоменко, И.А. (2011). К вопросу о формировании резилентности у детей в условиях общеобразовательной практики. *Вестник Герценовского университета*, 9, 30–35.

References

1. Bajer, E.A., & Grigorjan, N.A. (2018). Issledovanie fenomena zhiznестojkosti: teorija i praktika pedagogicheskoj sistemy [Study of the phenomenon of resilience: theory and practice of the pedagogical system]. *Razvitie lichnosti*, 4, 86–99 [in Russian].
2. Zabelina, E.V., & Kuznetsova D.K. (2015). Ponjatie psihologicheskoj rezilьentnosti: osnovnye teorii [The concept of psychological resilience: basic theories]. *Vestnik Cheljabinskogo gosudarstvennogo universiteta. Serija: Psihologija i pedagogika*, 1, 10–13 [in Russian].
3. Lapkina, E.V., & Nadezhkin, E.G. (2019). Psihologicheskaja adaptacija kursantov k obucheniju v voennom vuze [Psychological adaptation of cadets to study in a military university]. *Jaroslavskij pedagogicheskij vestnik*, 4, 148–154 [in Russian].
4. Muravyova, A.A., & Oleinikova, O.N. (2017). Nedoocenjonная kompetencija ili pedagogicheskie aspekty formirovanija rezilьentnosti [Underestimated competence or pedagogical aspects of the formation of resilience]. *Kazanskij pedagogicheskij zhurnal*, 2(121), 16–21 [in Russian].
5. Rasskazova, E.I., Gordeeva, T.O., & Osin, E.N. (2013). Koping-strategii v strukture dejatel'nosti i samoreguljaciji [Coping strategies in the structure of activity and self-regulation]. *Psihologija. Zhurnal VShJe*, 10(1), 82–118 [in Russian].
6. Rasskazova, E.I., & Leontiev, D.A. (2016). *Zhiznестojkost' i ee diagnostika [Resilience and its diagnosis]*. Moscow: Smysl [in Russian].
7. Rybnikov, V.Yu. (1990). *Jekspress-metodika "Prognoz-2" dlja ocenki nervno-psihicheskoi neustojchivosti [Express method "Prognosis-2" for assessing neuropsychic instability]*. Moscow : Voenizdat [in Russian].
8. Ushakov, K.M. (2016). Novoe slovo "rezilьentnost" [The new word "resilience"]. *Direktor shkoly*, 7, 2–3 [in Russian].
9. Fetiskin, N.P., Kozlov, V.V., & Manuilov, H.M. (2002). *Socialno-psihologicheskaja diagnostika razvitija lichnosti i malyh grupp [Sociopsychological diagnosis of the development of individuals and small groups]*. Moscow : Izd-vo Instituta Psihoterapii [in Russian].
10. Filippova, S.A., Pazuhina, S.V., Kulikova, T.I. , & Stepanova, N.A. (2019). Sformirovannost' jemocional'noj ustojchivosti studentov k negativnomu vlijaniju informacionnoj sredy [Formation of students' emotional resistance to negative influence of the information environment]. *Vestnik MГОU. Serija: Psihologicheskie nauki*, 2, 88–105 [in Russian].
11. Khomenko, I.A. (2011). K voprosu o formirovanii rezilьentnosti u detej v uslovijah obshheobrazovatel'noj praktiki [To the question of the formation of resilience in children in the context of general educational practice]. *Vestnik Gercenovskogo universiteta*, 9, 30–35 [in Russian].

FEATURES OF THE HARDINESS OF STUDENTS OF HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS IN THE CONTEXT OF DISTANCE

Vladyslava Yehorova

Master of the Department of General Psychology and Psychology of Personality Development

Odessa I.I. Mechnikov National University

2, Dvoryanska Str., Odesa, Ukraine, 65082

sunny.vashchenko99@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-2539-378X>

Svitlana Chachko

PhD in Psychology, Associate Professor of the Department of General Psychology and Psychology of Personality Development

Odessa I.I. Mechnikov National University

2, Dvoryanska Str., Odesa, Ukraine, 65082

chachko@onu.edu.ua, <https://orcid.org/0000-0001-9747-0559>

Abstract

The article considers the analysis of the problem of hardiness of students of higher educational institutions in the conditions of distance learning. The purpose of the research: to study the features of hardiness of students of higher educational institutions in the conditions of distance learning. Research methods: Maddy's Hardiness Survey, Neuropsychiatric Stability Assessment Questionnaire "Prognosis-2", Stress Management Questionnaire (COPE), methodology "Diagnostics of personal creativity", mathematical and statistical methods of processing results (Student's t-test). Results of the research: each of the studied groups of students of higher educational institutions in the conditions of distance learning has different psychological features of hardiness. For the first-year students, psychological features of hardiness are strategies for overcoming stress, which determine a person's behavior in certain stressful situations, as well as imagination, as a component of creativity. For graduate students, the psychological features of hardiness are neuropsychic stability and various factors on which its manifestation depends; as well as strategies for overcoming stress, which determine a person's behavior in certain stressful situations. For the students studying in other courses, the psychological characteristics of hardiness are directly hardiness as a system of beliefs about themselves, the world, and regard with the world, which includes three relatively autonomous components: engagement, control, and risk-taking; neuropsychic stability and various factors that determine its manifestation; and creativity, which manifests itself in components such as curiosity and imagination. Conclusions: in the context of distance learning, each of the studied groups of students of higher educational institutions demonstrated a different degree of severity of certain components of hardiness. This affects the ability of representatives of these groups to overcome and experience stressful situations in different ways, while maintaining internal balance and not reducing the success of viability.

Keywords: hardiness, engagement, risk acceptance, control, coping behavior, creativity, resilience.

Подано 10.09.2021

Рекомендовано до друку 19.09.2021

УДК 159.942:316.47

[https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series12.2021.15\(60\).07](https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series12.2021.15(60).07)

ПСИХОЛОГІЧНА СУТНІСТЬ ФЕНОМЕНА ЕМОЦІЙНО-ЗНАЧУЩІ ВЗАЄМИНИ

Юрій Кашпур

кандидат психологічних наук, доцент,
завідуючий кафедри теоретичної та консультативної психології
Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова
01601, Україна, м. Київ, вул. Пирогова, 9
yu.m.kashpur@npu.edu.ua, <https://orcid.org/0000-0002-0259-1137>

Христина Цьомик

аспірантка кафедри теоретичної та консультативної психології
Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова
01601, Україна, м. Київ, вул. Пирогова, 9
kristipa@meta.ua, <https://orcid.org/0000-0001-6080-3786>

Анотація

У статті презентовано результати теоретичного та емпіричного дослідження змістовного наповнення поняття емоційно-значущих взаємин. Проаналізовано основні положення сучасної психологічної науки щодо розуміння визначеного феномена та окреслено складові такого виду стосунків. Результати дослідження отримано за допомогою анкети, яка складається з трьох смислових блоків. По першому блоку запитань на тему «Уявлення про феномен емоційно-значущих взаємин» виявлено, що асоціаціями до нашого ключового поняття є: кохання, любов, взаєморозуміння, повага, підтримка, довіра, вірність, взаємність та щирість, це вказує на те, що респонденти вбачають у емоційно-значущих взаєминах найкращі риси, які притаманні міжособистісним стосункам. Другий блок нашого опитування стосувався психологічного наповнення та складових емоційно-значущих взаємин. Найпоширеніші відповіді було згруповано у 5 категорій і отримали наступне наповнення емоційно-значущих взаємин в їх ієрархії: турбота, трепетне ставлення; схожі ціннісні орієнтації, емоційний відгук; достатній рівень комунікації; відвертість, довіра; повага та взаєморозуміння. Третій блок запитань стосувався руйнівних тенденцій та чинників, що визначають динаміку емоційно-значущих взаємин. Доведено, що вони можуть бути емоційно виснажливими, адже в них був виявлений цілий ряд атрибутів, які дестабілізують стосунки між партнерами. Проте третина респондентів свідомо заперечують таку можливість, а половина допускає лише в окремих випадках. Це свідчить про те, що в основі уявлень про останні присутні почуття з позитивною модальністю. У випадку наявності деструкції вони мають носити іншу назву. Отримані результати емпіричного дослідження дали можливість констатувати, що емоційно-значущі взаємини це – близькі взаємини зазвичай між партнерами, яким притаманна здатність втілювати в собі емоційно-ціннісне ставлення та викликати почуття в іншого через призму його життєвого досвіду.

Ключові слова: міжособистісні взаємини, емоційність, комунікація, візуальна симпатія, інтимність, емоційно-значущі взаємини.

Вступ

Світ, у якому людина проживає останні десять років — це складний простір, де відбувається неперервна череда процесів модернізації та нівелювання. З'являються новітні

технології, які оптимізують матеріальний стан речей та одночасно реорганізують духовність, одним із наслідків якої є руйнація міжособистісних взаємин як таких. У практичній психології для того, щоб налагодити клімат у сім'ї, а саме, відновити взаємостосунки необхідно дослідити взаємини між партнерами, зазирнувши у внутрішній світ особистостей, та їх бачення емоційно-значущих взаємин.

На сьогодні, проблема міжособистісних взаємин є досить популярною у психологічному просторі, оскільки живе спілкування замінюється віртуальним. Закономірно, що люди все більше втрачають навиків змістовно, гармонійно та продуктивно будувати взаємини. Форма їх комунікацій починає носити викривлений та опосередкований характер. В житті це ускладнює можливість переконатися, чи партнер конгруентно зрозумів свого співрозмовника. Виникають нові комунікативні бар'єри, нереалістичні очікування, та формуються упереджені установки. Поряд з цим все частіше в обігу фахівців-психологів актуалізуються поняття «деструктивних міжособистісних взаємин», «співзалежних взаємин», «автономних взаємин». В процесі динаміки взаємостосунків втрачається як емоційність, так і сама значущість означених взаємин.

Проблема формування міжособистісних взаємин є предметом багатьох психологічних досліджень у зарубіжних країнах, наприклад, В. Джеймс (Джеймс, 2011) досліджував аспект значущості у взаєминах, Дж. Мід (Mead, 2002) проаналізував та вивів «дзеркальне я», що є, на його думку, необхідною структурною одиницею у побудові взаємостосунків між людьми, Г. Салліван (Sullivan, 2002) вивів «міжособистісну теорію у психіатрії» та започаткував поняття «значущий інший», Е. Фромм (Fromm, 2003) зосереджував свої дослідження на пізнанні поняття «любов» у різних проявах, без якої міжособистісні взаємини не можуть бути доброзичливими, Р. Берн (Bern, 2016) досліджував проблеми спілкування, як одну з важливих критеріїв для розпізнання різновидів стосунків. Серед психологів СНД зазначеною вище проблемою з різних аспектів займалися різні психологи: вивчали поняття «психологічне ставлення» до ряду міжособистісних взаємин, за допомогою якого можна відстежити націленість партнера на певний характер взаємин (Мясищев, 2015); звертали увагу на дослідження значущості однієї людини для іншої, що може регулювати і важливість самих стосунків для партнерів (Богомолова, & Гительмахер, 2005; Ананьєв, 2008; Обозов, 2010; Бодалев, 2007); досліджували психологію взаємовідносин у малих групах у тому числі і у сім'ї (Рубинштейн, 2016); розглядали зміст та важливість спілкування для розвитку міжособистісних взаємин (Орбан-Лембрик, 2013; Ломов, 2013; Логинова, & Порванов, 2011) та ін.

В українських дослідженнях також актуалізується увага до проблеми міжособистісних взаємин, зокрема: деталізуються психологічні труднощі стосунків (Березовська & Ямчук, 2020; Гірняк & Глова, 2019; Журавльова & Коломієць, 2013); будується структурно-динамічна модель мезовиміру міжособистісних взаємин, до якої входять міжособистісне спілкування, взаємодія, оцінка, ставлення, мотиви (Жмайно, 2013); розкривається поняття взаємодії в контексті взаємозамін між людьми, які викликають трансформацію стосунків (Коломієць, 2018). Емоційний аспект у взаєминах досліджували зарубіжні вчені такі як К. Ізард (Изард, 2009), який одним з найперших досліджував саму природу емоцій їх класифікацію та приналежність, а також Дж. Грей (Грей, 2017), він детально простежив особливості взаємостосунків чоловіків і жінок у побутовому житті та підсумував, що емоційний компонент є понадважливим для підтримки міжособистісних взаємин на належному рівні. Р. Плущик (Plutshik, 2006) створив психоеволюційну теорію емоцій та дав таке визначення, яке безпосередньо пов'язане з міжособистісними взаєминами: «емоції - це механізми комунікації

і виживання, засновані на еволюційній адаптації. Комунікація відбувається за рахунок базових адаптивних реакцій, які є прототипами базових емоцій».

Серед вітчизняних вчених чільне місце у вивченні феномену емоційності у взаєминах посідають праці Л. Гозмана та інших, який досліджував психологію симпатії, та емоції як детермінанти (Гозман & Ажгихина, 2008; Зинченко & Моргун, 2004). Феномен значущості детально проаналізовано в дослідженнях А. Кроніка та Е. Кронік (Кронік & Кронік, 2010). До поняття «емоційно-значущі взаємини» зверталась відома фахівець з сімейної психології Л. Шнейдер, яка звертала свою увагу на формування здорових подружніх взаємин (Шнейдер, 2009).

В науковій літературі термін емоційно-значущі взаємини використовується довільно, без чіткого визначення. Для того щоб означене поняття посіло чільне місце на психологічній платформі, воно потребує більш детального дослідження.

Мета дослідження полягала в тому, щоб на основі емпіричного збору даних виявити змістовне наповнення поняття емоційно-значущих взаємин та з'ясувати, наскільки об'ємним є уявлення про означений феномен у пересічній особистості, яке емоційне наповнення вкладається в такого роду стосунки **Завдання** дослідження: 1) здійснити теоретичний аналіз соціально-психологічної літератури на тему міжособистісних взаємин; 2) емпірично дослідити за допомогою анкетування психологічну сутність феномену емоційно-значущі взаємини; 3) сформулювати визначення емоційно-значущі взаємини.

Методи дослідження

З метою збору емпіричних даних нами було організовано психодіагностичне дослідження, для якого розроблено спеціальну анкету, питання для якої підбиралися на базі аналізу теоретичних та практичних напрацювань з проблеми міжособистісної взаємодії у джерелах психологічного напрямку знань. Спочатку нами були відібрані більш як 150 тез, які б вказували на психологічну наповненість емоційно-значущих взаємин. Потім група з 12 експертів, до якої входили викладачі психології, психологи-консультанти, психологи-тренери, психологи-реабілітологи проаналізували цей перелік, виділивши 20 найбільш влучних та різнопланових висловлювань за цією темою, які б максимально охоплювали особливості предмету вивчення. Виокремивши повтори, ми об'єднали їх у три смислові блоки та модифікували у питальну форму. Орієнтирами для виділення смислових блоків стали наступні положення: уявлення про феномен емоційно-значущих взаємин, процесуальні аспекти взаємодії між партнерами та вплив руйнівних чи дестабілізуючих чинників. Таким чином для пілотажного дослідження було отримано опитувальник «Сутність емоційно-значущих взаємин», 26 питань в якому подавалися у хаотичному порядку, щоб уникнути упереджених відповідей. Питання були закритого та відритого характеру, що давало можливість отримати як статистичні дані, так і якісну ілюстрацію.

Збір емпіричних даних здійснювався протягом двох місяців у вигляді очної участі та дистанційно, за допомогою цифрового інструменту Googl-форми. Загалом у дослідженні прийняли участь 125 респондентів від 20 до 60 років серед яких 74 жінки та 29 чоловіків. Переважна більшість учасників (40%) – це особи від 20 до 30 років, 25% – від 30 до 40 років, 25% – від 40 до 50 років, 10% – старше 50 років.

Статистична обробка даних проводилася за допомогою порівняльного та відсоткового аналізів.

Результати дискусії

Вирішуючи завдання нашого дослідження ми проаналізували відповіді респондентів, які стосувалися *першого смислового блоку «Уявлень про феномен емоційно-значущих взаємин»*. Респонденти мали самостійно запропонувати асоціацію, яка виринає в їх уяві. Так, вивчення асоціативних рядів, які відгукуються на поняття емоційно-значущі взаємини показало, що у 70 % респондентів поряд з ним уявляється поняття кохання та любові, у 60% респондентів – згадується взаєморозуміння; у 50% – присутня асоціація з вірністю та довірою; у 40% респондентів актуалізуються асоціації з повагою та підтримкою; у 30% – з взаємністю та щирістю. Таким чином у свідомості людини найбільш суміжними за змістом є такі терміни, що включають емоційне тепло, носять взаємний характер, мають інтимний зміст та включають ціннісне ставлення до людини. Кожен при першому пред'явленні вкладає у це поняття ідеалізовані очікування та гармонійність. Варто відмітити, що з першого пред'явлення у жодного з респондентів не виникло негативних асоціацій, що підтвердило наше припущення щодо позитивних очікувань людини від емоційно-значущих взаємин.

Щодо сфери життя, в якій люди будують близькі взаємини, то 88 % опитаних вказали на сімейну сферу, як на домінуючу, 61% респондентів вказали на дружню; а 23% – вказали ще на ділову (респондентам потрібно було обрати одну або кілька запропонованих варіантів). Таким чином, прототипом емоційно-близьких взаємин є контакти у межах сімейної взаємодії. Людина прагне встановити такого роду взаємини, в якій відчуття комфорту та безпеки реалізувалися б в повній мірі, саме зі своїм подружнім партнером. На думку більшості це сфера, яка відкриває найбільше можливостей для реалізації інтимно-особистісних потенціалів особистості. Дружню взаємодію вона сприймає скоріш як альтернативну, але таку, що може компенсувати сімейну протягом всього життя. П'ята частина респондентів, намагається віднайти тісні значущі стосунки і у робочому середовищі, що свідчить про глибоку їх ідентифікацію з професійною сферою. Варто відмітити, що за умови відсутності близькості у сімейній сфері, у дружній вона виступатиме радше як компенсація невдачі, аніж гармонійне доповнення.

З метою визначення ступеня смислового значення емоційно-значущих взаємин, важливо було з'ясувати необхідність такої властивості, як інтимна близькість у такого роду взаєминах. Респондентам пропонувалося визначити від 1 до 10 балів по мірі збільшення необхідності.

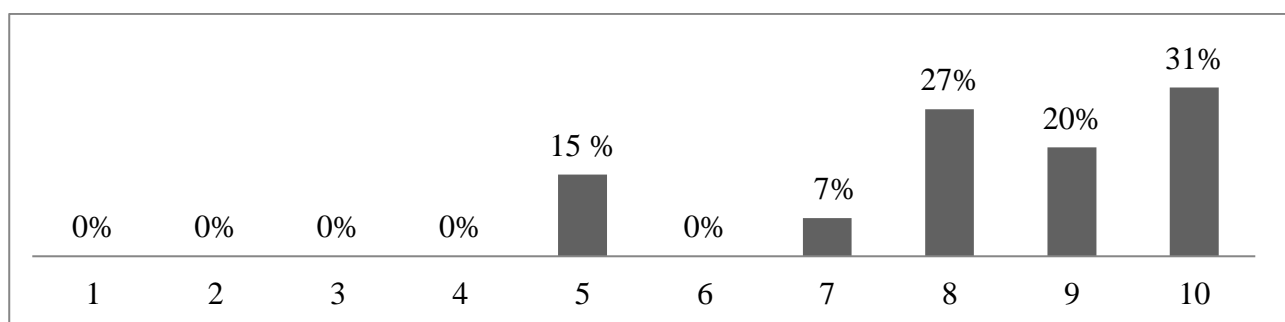


Рис. 1. Показник затребуваності інтимної близькості у емоційно-значущих взаєминах

На рис 1. за сумарною оцінкою 8-10 бальних оцінок, які виражали найвищу ступінь необхідності інтимної близькості в емоційно-значущих взаєминах, 78% респондентів виявили,

що така особливість є їх не від'ємною частиною. Для них наявність особливої уразливості та відвертості є обов'язковою складовим у відчуттях. Це свідчить про те, що особистість у більшості випадків очікує від партнера невиконання формальних ритуалів, а якогось глибокого відчуття «належності» та реалізації сексуальних потреб.

Припускаючи, що особистість може мати достатньо ресурсу, щоб реалізуватися у значущих стосунках не з одним партнером, а одночасно з кількома, ми сформулювали відповідне питання: «Чи можна мати емоційно-значущі взаємини з кількома партнерами одночасно?»

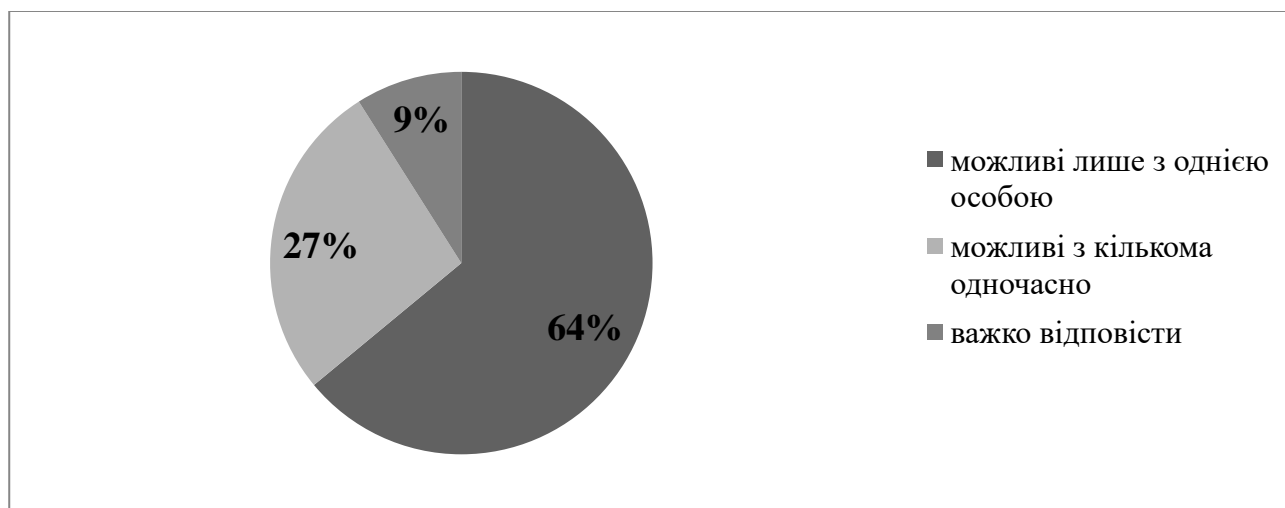


Рис. 2. Показники можливості розподілу уваги між об'єктами значущості

На рис 2. узагальнено показники, згідно з якими 64% опитаних з упевненістю заявили, що у їх свідомості продукується такий алгоритм, за яким близька людина повинна займати домінуючу частину їх уваги. На їх переконання рівномірний розподіл особистісних ресурсів між реципієнтами їх комунікації не можливий. Близька людина не може бути поставлена в один ряд з іншими важливими персонами. Для неї потрібно виокремлювати особливе місце в своєму житті та в ієрархії цінностей.

27% респондентів відповіли, що емоційно-значущі взаємини можливі з різними партнерами одночасно, наводячи приклад взаємин матері та дитини, родичів. 9% вказали, що важко відповісти. На запитання: «Чи легко побудувати емоційно-значущі взаємини?» 66,70% респондентів вказало, що побудова емоційно-значущих взаємин – є важкою працею, та потребує значних затрат як психологічного та і соціального характеру. Для більшості з них цінності емоційно-значущі взаємини набувають у результаті їх побудови. Затрачаючи час свого життя та ресурси, особистість все більше надає значення їм. Розірвати їх стає все складніше, а образ об'єкта прихильного ставлення все глибше вкарбовується в свідомість.

Ще цікавішими виявилися дані щодо потреби у партнерові, з яким вже встановлений тісний емоційний контакт. Так 86,7% досліджуваних відчувають сильну потребу в партнерові, а у разі його відсутності вони схильні до занепокоєння та втрати почуття безпеки. У них можуть виникати труднощі у виконанні повсякденних справ, а їх психоемоційний стан важко утримати врівноваженим. Такий алгоритм схожий на феномен прив'язаності, де дитина так само переживає ряд дестабілізуючих емоцій у разі зникнення матері. Але це питання потребує подальшого вивчення та перевірки ряду припущень.

Продовжуючи питання щодо розподілу уваги, виявлено 27,7% респондентів, які допускають можливість встановлення довірливих стосунків не з одним партнером. Цим самим вони акцентують на тому, що з кожним із обраних партнерів може бути чесно реалізована певна частина спільних інтересів та потреб. Ця частина респондентів стверджувала те, що вони здатні будувати близькі взаємини з усіма однаково відкрито, а іноді навіть змінювати їх ступінь значущості, в залежності від життєвих обставин. Це дозволяє їм, мати завжди шляхи відступу, якщо міжособистісні стосунки за якихось причин переживатимуть деструктивні зміни. На нашу думку, така позиція викликана наявністю у життєвому досвіді таких обставин, які змушували особистість переформатовувати ставлення до оточення і поступово втрачати здатність до концентрації прихильності. Стосунки у них частіше мають подвійні вигоди та спрямовані на задоволення перманентної потреби у безпеці, яку не в змозі зосередити на одній людині. Адже у їх думках постійно присутнє переконання щодо страху втратити не лише довіру, а залишитися самотнім. Припустимо, що це означає, що ці особи готові до такого формату взаємин, як вони заявили під час проведення дослідження. Можлива ілюзорність таких тверджень викликана їх бажанням бути у безпеці та позиціонувати себе у якості успішних у особистому житті, або ж про відсутність досвіду близькості у їх життєвій історії. Це питання потребує поглибленого вивчення і аналізу, бо містить у собі приховані мотиви людей.

А 8% опитаних не співвідносили це до власної персони через відсутність відповідної ситуації. Вони ніколи не співставляли такий вибір у своїх уявленнях. Радше приймали обставини і «пливли за течією». Чверть учасників експерименту відмітили, що вони не докладають особливих зусиль для побудови організації близькості. Проте вони відмічають, що серед їх знайомих в тих чи інших модифікаціях це питання є доволі важливим піднімає багато емоцій та психологічних затрат.

Другий блок нашого опитування стосувався психологічної консистенції та складових емоційно-значущих взаємин. Для подальшого дослідження багатогранності цього феномену важливо було з'ясувати, яке змістовне наповнення особистість суб'єктивно вкладає в нього (див. рис. 3)



Рис. 3. Показники змістовного наповнення емоційно-значущих взаємин

Найпоширеніші відповіді на запитання: «Які, на вашу думку, є складові емоційно-значущих взаємин?» ми згрупували у 5 категорій в залежності від відсоткового показника. Тобто, найвищий відсоток отримали складові, які прозвучали у відповідях респондентів найчастіше, і найнижчий відсоток, які теж повторювалися, проте меншу кількість разів. Таким чином ми отримали наступні складові емоційно-значущих взаємин та їх ієрархію: турбота, трепетне ставлення (81% респондентів); схожі ціннісні орієнтації, емоційний відгук (70% респондентів); достатній рівень комунікації (62% респондентів); відвертість, довіра (52% респондентів); повага та взаєморозуміння (43% респондентів).

З огляду на отриманий понятійний ряд можна припустити, що більшість учасників опитування вкладають в зміст цього феномену глибинні переживання та якісно різні компоненти, що підтвердило наше припущення щодо інтегрованості такого року взаємин у свідомість особистості. Так людині важливо розуміти, що почуття, які вона виражає до партнера є взаємними. Тому вона не боїться розкривати свій інтимний простір та може розраховувати на ресурси іншого в стресовий для неї момент.

Окрім внутрішніх ціннісних орієнтирів у пілотажному дослідженні були присутні питання для визначення індуктивних зовнішніх ознак емоційно-близьких взаємин. Узагальнивши відповіді респондентів, було виявлено, що серед індикаторів у свідомості людей є, як вербальні, так і невербальні засоби спілкування, а саме: обійми, поцілунки, візуальний контакт, тримання за руку, поблажлива міміка чи емоції зацікавленості. Однією з найповніших відповідей була така: «Це поведінка на людях, врівноваженість спілкування, здатність пригасити конфлікт і перенести на домашнє обговорення, це увага до партнера, його потреб, запитів (що проявляється в тоні розмови, поглядах, дотиках), а не до реакції оточення. Причому це все має бути взаємним». Відтак, від емоційно-значущих взаємин людина очікує тактильності та уваги до власної персони.

Важливим аспектом дослідження стали зовнішні показники емоційно-значущих взаємин, за якими особистість може оцінювати ступінь близькості. Цікавим для нас стало питання щодо наявності зовнішньої симпатії між людьми для побудови емоційно-значущих взаємин. Для більшості респондентів (60%) візуальна симпатія є важливим атрибутом для встановлення емоційно-значущих взаємин. Таким чином, людина орієнтована на зовнішню привабливість, власний смак та, можливо, стереотипні уявлення про симпатію та красу. Проте 30% респондентів вказали, що візуальна симпатія не є важливою, 10% не можуть визначитися остаточно. Це означає, що симпатію у них можуть викликати вчинки, внутрішній світ партнера, самооцінка, тембр голосу і т.д. Для ілюстрації наведемо приклад коментаря одного з респондентів: «Частина виникає на основі взаємної симпатії, частина в процесі побудови самих відносин, випадкові контакти, ближче знайомство, потім дружба та/або кохання сприяють формуванню емоційно-значущих взаємин, при чому первинна значущість зовнішності. Тобто її роль не зникає». Цим самим, вказується на нестабільність тих чи інших елементів привабливості і самого феномену емоційно-близьких взаємин.

Оскільки комунікація є важливою складовою будь-яких взаємин ми досліджували, яке місце вона посідає конкретно у емоційно-значущих взаєминах. Так, дві третіх респондентів надали цьому показникові найвищого значення, а третина зафіксували його на рівні вище середнього. Жоден з учасників опитування не нівелював означений маркер. Отже, зміст та якість комунікативної сторони взаємодії також виявилася однією з найбільш затребуваних. Особистість прагне до вербального визначення свого ставлення, свідомого переживання емоцій, конкретики у висловлюваннях, використанні сленгових та поблажливих інтонацій.

Під час встановлення емоційно-значущих взаємин, співставляючи себе з партнером, особистість намагається окупувати частину його життєвого простору. Це є необхідною умовою, для частоти контактів та поглиблення взаємодії. Одні це роблять екологічно та з позиції поваги, а інші агресивно, незважаючи на рефлексію іншої людини. Це підтвердили 73,3% респонденти, які б хотіли хоча б частково володіти думками, планами та виборами об'єкту їх прихильності. А 20% учасників експерименту відкрито висловили, що вони поводять себе дуже авторитарно зі своїми партнерами. Відтак, відбуваються спроби заволоння свідомістю значущого Іншого, що нерідко призводить і до претензій та ревнощів.

Третій блок запитань стосувався руйнівних тенденцій та чинників, що визначають динаміку емоційно-значущих взаємин. Це питання потребує окремого більш широко вивчення. Проте в нашому пілотажному дослідженні ми не могли оминати кількох важливих аспектів. Тут нам важливо було з'ясувати, чи можуть бути емоційно-значущі взаємини емоційно виснажливими, чи характерні ревнощі та що може зруйнувати їх?

Так, половина респондентів (53%) зауважують, що значущі стосунки виснажливі бувають лише інколи. Це може бути пов'язано з тим, що, розвиваючи такого роду взаємини, людина все ж намагається орієнтуватися на конструктивність та відчуття комфорту. Якщо ж приємні емоції в стосунках зникають, то більшість намагається їх реформувати, позбутися, або просто не доводити їх до стану виснажливості. Третина (33,3%) респондентів відкидають таке поєднання взагалі. У свідомості людини це вже будуть інші взаємини, які не можна назвати емоційно-значущими. Проте ці дані дають право припустити, що у пересічній людини значущість асоціюється лише з позитивним емоційним фоном, що вказує на деяку ілюзорність її очікувань, або ж, з іншого боку, на необізнаність в специфіці цього феномену. Значущість, як властивість, яка має смисл і може впливати на особистість наповнюється різними за модальністю почуттями. Це підтвердили питання щодо одного з руйнівних чинників у нашому опитуванні – ревнощів. Так, 54% респондентів вказали, що сильно ревнують свого партнера. Четверть респондентів відчуває це почуття рідко або дуже ситуативно. Ревнощі викликані сумнівами у порядності свого партнера, чи непевністю в своїх силах, страхом втратити його, вказують, на висловлене вище припущення.

У наступному питанні, щодо чинників деструкції емоційно-значущих взаємин було названо цілий ряд явищ, які підтвердили, що людині більше притаманно вірити у позитивність своєї прихильності. Одночасно, це вказує і на крихкість взаємин, в яких присутній інтимний компонент. Серед основних чинників руйнації було названо брехню, недовіру та байдужість. Рідше означено невміння конструктивно підтримувати комунікацію та замикання в собі. Зауважимо, що широкого спектру синонімів не було виявлено. Відповіді носили переважно однаковий та стереотипний характер. Це свідчить про надійність виявлених даних, які будуть вивчатися у подальших наукових дослідженнях.

Висновки

Отже, за допомогою пілотажного дослідження, а саме, анкетування на тему «Сутність поняття емоційно-значущі взаємини» вдалося окреслити психологічну консистенцію емоційно-значущих взаємин та сформулювати первинне визначення цьому поняттю.

1. Здійснено теоретичний аналіз міжособистісних взаємин. Короткий психологічний словник (Шадських & Піча, 2006) визначає міжособистісні взаємини, як зв'язки між людьми, що суб'єктивно переживаються і об'єктивно виявляються в характері й

способах міжособистісної взаємодії, тобто взаємних впливів людей один на одного в процесі їхньої спільної діяльності та спілкування.

2. Досліджено психологічні особливості, притаманні емоційно-значущим взаєминам, за допомогою анкети, яка складалася з трьох смислових блоків. Першого смислового блоку – уявлення про феномен емоційно-значущих взаємин та його гіпотетичні складові. Другий блок нашого опитування стосувався психологічної консистенції емоційно-значущих взаємин. Для подальшого дослідження багатогранності цього феномену важливо було з'ясувати, яке змістовне наповнення особистість суб'єктивно вкладає в нього. Третій блок запитань стосувався руйнівних тенденцій та чинників, що визначають динаміку емоційно-значущих взаємин. Можемо підсумувати що, найперше емоційно-значущі взаємини викликають асоціації виключно з такими поняттями як кохання, любов, взаєморозуміння, повага, підтримка, довіра, вірність, взаємність та щирість, що вказує на те, що респонденти вбачають у емоційно-значущих взаєминах найкращі риси, які притаманні міжособистісним стосункам. Також було досліджено, що цей вид взаємин зазвичай формується у сім'ї і рідше між друзями. Найціннішим у емоційно-значущих взаєминах опитувані виділили взаєморозуміння, довіру, підтримку. Розрізнити емоційно-значущі взаємини поміж інших можна за допомогою проявів ніжності, обіймів, поцілунків, поглядів. Загалом були виявлені наступні складові емоційно-значущих взаємин: турбота, трепетне ставлення, схожі ціннісні орієнтації, емоційний відгук, достатній рівень комунікації, відвертість, повага та взаєморозуміння. Тобто емоційний компонент є одним із складових, проте не єдиним, щоб взаємини охарактеризувати як емоційно-значущі.

3. Сформульовано визначення поняття «емоційно-значущі взаємини»: це близькі взаємини зазвичай між партнерами, яким притаманна здатність втілювати в собі емоційно-ціннісне ставлення та викликати почуття в іншого через призму його життєвого досвіду.

Отже, простеживши сутність поняття емоційно-значущі взаємини, можемо констатувати, що відповідно до їх характеристики такі взаємини найбільше можливі саме у подружжі та мають свою специфіку. Тому перспективою подальших досліджень є визначення специфіки емоційно-значущих взаємин у подружжі.

Література

1. Ананьев, Б.Г. (2008). *Личность, субъект деятельности, индивидуальность*. Москва : Директ-Медиа.
2. Богомолова, Н.Н., Бодалев, А.А., & Гительмахер, Р.Б. (2005). *Основы социально-психологической теории. Учебное пособие*. Москва : Изд-во Междунар. пед. академии.
3. Березовська, Л., & Ямчук, Т. (2020). Психологія міжособистісних взаємин подружньої пари. *Вісник Національного університету оборони України*, 56(3), 5–13. <https://doi.org/10.33099/2617-6858-2020-56-3-5-13>
4. Берн, Е. (2016). *Ігри, у які грають люди*. Харків : Книжковий клуб «Клуб сімейного дозвілля».
5. Бодалев, А.А. (2007). *Формирование понятия о другом человеке как личности*. Издательство Ленинградского университета.
6. Бодалев, А. А. (2004). О взаимосвязи общения и отношения. *Вопросы психологии*, 1, 122–127.
7. Британника, І.Е. (2007). *Encyclopædia britannica*. Британская энциклопедия. Режим доступу: https://en.wikisource.org/wiki/Index:EB1911_-_Volume_29.djvu
8. Вильям, Дж. (2011). *Психология*. Москва : Педагогика

9. Гірняк, А.Н., & Глова, І.М. (2019). Передумови формування гармонійної міжособистісної взаємодії в молодій сім'ї. *IV Міжнародна науково-практична конференція «Україна в умовах реформування правової системи: сучасні реалії та міжнародний досвід»* (м. Тернопіль, 5–6 квітня 2019 р.), Т. 2. (с. 133–135). Тернопіль : Економічна думка. Режим доступу: <http://uf.wunu.edu.ua/wp-content/uploads/2020/03/TEZI-YUF-2019-T.-2.pdf#page=133>
10. Гозман, Л.Я., & Ажгихина, Н.И. (2008). *Психология симпатий*. Москва : Знание, 1(5).
11. Грей, Дж, (2017). *Мужчины с Марса, женщины с Венеры*. Софія.
12. Журавльова, Л.П., & Коломієць, Т.В. (2013). Структурно-динамічна модель мезовиміру міжособистісної взаємодії. *Освіта регіону*, 4(34), 275–279.
13. Жмайло, І.М. (2013). Міжособистісні взаємини як соціально-психологічна проблема. *Проблеми сучасної психології*, 22, 146–154.
14. Зинченко, В.П., & Моргунов, Е.Б. (2004). *Человек развивающийся. Очерки российской психологии*. Москва : Тривола.
15. Изард, К.Е. (2009). *Эмоции человека*. Москва : Изд-во МГУ.
16. Коломієць, Н. (2018). Теоретичний аналіз поняття взаємодія. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи*, 58, 112–119. Режим доступу: http://library.udpu.org.ua/library_files/psuh_pedagog_probl_silsk_shkolu/58/14.pdf
17. Коломинський, Я.Л. (2003). *Соціальна психологія шкільного класу: наук-метод. посібник для педагогів та психологів*. Мінськ : ООО «ФУА інформ».
18. Кроник, А.А., & Кроник, Е.А. (2010). *В главных ролях: вы, мы, он, ты, я*. Москва : Мысль.
19. Ломов, Б.Ф. (2013). *Методологические и теоретические проблемы психологии*. Москва : Directmedia.
20. Мясичев, В.Н. (2015). *Психология отношений*. Воронеж : Модэк.
21. Орбан-Лембрик, Л.Е. (2013). *Соціальна психологія*. Київ : посібник Академвидав.
22. Обозов, Н.Н. (2010). *Возрастная психология: юность и зрелость*. Санкт-Петербург : СайВеда.
23. Рубинштейн, С.Л. (2016). *Бытие и сознание*. Санкт-Петербург : Питер.
24. Шадських, Ю.Г., & Піча, В.М. (2006). *Психологія: Короткий навчальний словник: терміни і поняття*. Львів : Магнолія.
25. Шнейдер, Л.Б. (2009). *Психология семейных отношений*. Москва : Апрель-Пресс, ЭКСМО-Пресс.
26. Fromm E. (2003). *The Art of Loving: A Study of the Nature of Love*. New York : Harper and Brothers.
27. Mead, G.H. (2004). *The philosophy of the present*. Amherst : Prometheus Books.
28. Sullivan, H. (2002). *The Psychiatric Interview (Norton Library)*. New York : WW Norton & Co
29. Plutshik, R., 2006. *Psychophysiology of individual differences with special reference to emotions*. Annual New York : Acad Science.

References

1. Anan'ev, B.G. (2008). *Lichnost, subekt dejatel'nosti, individualnost [Personality, subject of activity, individuality]*. Moscow : Direkt-Media [in Russian].
2. Bogomolova, N.N., Bodalev, A.A., & Gitel'maher, R.B. (2005). *Osnovy socialno-psihologicheskoy teorii. (uchebnoe posobie). [Foundations of socio-psychological theory. Tutorial]*. Moscow : Izd-vo Mezhdunar. ped. Akademii [in Russian].
3. Berezovska, L., & Yamchuk, T. (2020). Psykhohohiia mizhosobystisnykh vzaiemyn podruzhnoi paru [Psychology of міжособистісних mutual relations of the married couple.]. *Visnyk Natsionalnoho universytetu oborony Ukrainy*, 56(3), 5–13. <https://doi.org/10.33099/2617-6858-2020-56-3-5-13> [in Ukrainian].
4. Bern, E. (2016). *Igri, u jaki grajut ljudi [Games peolple play]*. Kharkiv: Knizhkovij klub “Klub simejnogo dozvillja” [in Ukrainian].

5. Bodalev, A.A. (2007). *Formiravanie ponjatija o drugom cheloveke kak lichnosti* [Forming of concept about other man as personality]. Izdatelstvo Leningradskogo univesiteta [in Russian].
6. Bodalev, A.A. (2004). O vzaimosvjazi obshhenija i otnoshenija [About intercommunication of communication and relation]. *Voprosy psihologii*, 1, 122–127 [in Russian].
7. Brytannika, I.E. (2007). *Encyclopædia britannica*. Brytanskaia entsyklopedyia, Incorporated. [https://en.wikisource.org/wiki/Index:EB1911 - Volume 29.djvu](https://en.wikisource.org/wiki/Index:EB1911_-_Volume_29.djvu) [in Russian].
8. Viliam, Dzh. (2011). *Psykhologhiia* [Psychology]. Moscow : Pedahohika [in Russian].
9. Hirniak, A.N., & Hlova, I.M. (2019). Peredumovy formuvannia harmoniinoi mizhosobystisnoi vzaiemodii v molodii simi [Pre-conditions of forming of harmonious міжособистісної cooperation are in young family]. IV Mizhnarodna naukovo-praktychna konferentsiia «Ukraina v umovakh reformuvannia pravovoi systemy: suchasni realii ta mizhnarodnyi dosvid» (m. Ternopil, 5–6 kvitnia 2019.), T. 2. (pp. 133–135). Ternopil : Ekonomichna dumka. Retrieved from <http://uf.wunu.edu.ua/wp-content/uploads/2020/03/TEZI-YUF-2019-T.-2.pdf#page=133> [in Ukrainian].
10. Gozman, L.Ja., & Azhghina, N.I. (2008). *Psihologija simpatij* [Psychology of liking]. Moscow : Znanie, 1(5) [in Russian].
11. Grej, Dzh. (2017). *Muzhchiny s Marsa, zhenshhiny s Venery* [Men from Mars, women from Venus]. Dzh. Grej. K.: Sofija [in Russian].
12. Zhuravlova, L.P., & Kolomiets, T.V. (2013). Strukturno-dynamichna model mezovymiru mizhosobystisnoi vzaiemodii [Structural-dynamic model of mesodimension of interpersonal interaction]. *Osvita rehionu*, 4(34), 275–279 [in Ukrainian].
13. Zhmailo, I.M. (2013). Mizhosobystisni vzaiemyny yak sotsialno-psykhologichna problema. [Interpersonal relationships as a socio-psychological problem]. *Problemy suchasnoi psykhologii*, 22, 146–154 [in Ukrainian].
14. Zinchenko, V. P., & Morgunov, E. B. (2004). *Chelovek razvivajushhijja. Ocherki rossijskoj psihologii* [Man developing. Essays on Russian psychology]. Moscow : Trivola [in Russian].
15. Izard, K.E. (2009). *Jemocii cheloveka. (per. s angl.)* [Human emotions]. In L.Ja. Gozman, & M.S. Egorova (Eds.). Moscow : Izd-vo MGU [in Russian].
16. Kolomiets, N. (2018). Teoretychnyi analiz poniattia vzaiemodiia [Theoretical analysis of the concept of interaction] .*Psykhologo-pedahohichni problemy silskoi shkoly*, 58, 112–119. Retrieved from http://library.udpu.org.ua/library_files/psuh_pedagog_prob1_silsk_shkolu/58/14.pdf [in Ukrainian].
17. Kolomytskyi, Ya. L. (2003). *Sotsialna psykhologhiia shkilnoho klasu: nauk-metod. posibnyk dlia pedahohiv ta psykhologiv* [Social psychology of school class: science-method. manual for teachers and psychologists]. Mynsk : OOO “FUA inform” [in Ukrainian].
18. Kronik A.A., & Kronik, E.A. (2010). *V glavnyh roljah: vy, my, on, ty, ja.* [Starring: you, we, he, you, me]. M.: Mysl'. [in Russian]
19. Lomov, B.F. (2013). *Metodologicheskie i teoreticheskie problemy psihologii.* [Methodological and theoretical problems of psychology]. Directmedia [in Russian]
20. Miasyshchev, V.N. (2015). *Psykhologhiia otnosheni* [Psychology of relationships]. Voronezh : Moscow [in Russian].
21. Rubynshtein, S.L. (2016). *Bitye y soznanye* [Being and consciousness]. Pyter [in Russian].
22. Orban-Lembrik, L.E. (2013). *Sotsialna psykhologhiia* [Social Psychology]. Kyiv : Akademvydav [in Ukrainian].
23. Obozov, N.N. (2010). *Vozrastnaja psihologija: junost i zrelost* [Age psychology: youth and maturity]. Saint Petersburg : SaiVeda [in Russian].
24. Shadskykh, Yu.H., & Picha, V.M. (2006). *Psykhologhiia: Korotkyi navchalnyi slovnyk: terminy i poniattia.* [Psychology: A short educational dictionary: terms and concepts]. Lviv : “Mahnoliia” [in Ukrainian].
25. Shnejder, L.B. (2009). *Psihologija semejnyh otnoshenij* [Psychology of family relations.]. Aprel-Press, JeKSMO-Press [in Russian].

26. Fromm E. (2003). The Art of Loving: A Study of the Nature of Love. New York : Harper and Brothers.
27. Mead, G.H. (2004). The philosophy of the present. Amherst : Prometheus Books.
28. Sullivan, H. (2002). The Psychiatric Interview (Norton Library). New York : WW Norton & Co
29. Plutshik, R., 2006. Psychophysiology of individual differences with special reference to emotions. Annual New York : Acad Science.

PSYCHOLOGICAL ESSENCE OF THE CONCEPT OF EMOTIONALLY-SIGNIFICANT RELATIONSHIP

Yuriy Kashpur

**Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor,
Head of the Department of Theoretical and Counseling Psychology**

National Pedagogical Dragomanov University
9, Pyrohov Str., Kyiv, Ukraine, 01601

yu.m.kashpur@npu.edu.ua, <https://orcid.org/0000-0002-0259-1137>

Khrystyna Tsomyk

Postgraduate student of the Department of Theoretical and Counseling Psychology

National Pedagogical Dragomanov University
9, Pyrohov Str., Kyiv, Ukraine, 01601

kristipa@meta.ua, <https://orcid.org/0000-0001-6080-3786>

Abstract

The article presents the results of theoretical and empirical research of the content of emotionally significant relationship concept, analysis of the main provisions of modern psychological science to understand a particular phenomenon and outlines the components of this type of relationship. The results of the study were obtained using a questionnaire consisting of three semantic blocks. The first block of questions on “The idea of the phenomenon of emotionally significant relationships” revealed that the associations to our key concept are: love, affection, mutual understanding, respect, support, trust, loyalty, reciprocity and sincerity, this indicates that respondents see in emotionally significant relationships the best features that are inherent in interpersonal relationships. The second block of our survey concerned the psychological consistency and components of emotionally significant relationships. The most common answers were grouped into 5 categories and received the following scope of emotionally significant relationships in their hierarchy: care, reverence; similar value orientations, emotional response; sufficient level of communication; openness, trust; respect and understanding. The third block of questions concerned the destructive tendencies and factors that determine the dynamics of emotionally significant relationships. It was found that they can be emotionally exhausting because they contain a number of attributes that destabilize the relationship between partners. However, a third of respondents deliberately deny this possibility, and half allow it only in some cases. This suggests that the basis of perceptions of the latter are feelings with a positive modality. In case of destruction, they must bear another name. So, emotionally significant relationships are close relationships, usually between the partners who have the ability to embody an emotional and value attitude and evoke feelings in a partner through the prism of their life experience. **Keywords:** interpersonal relationships, emotionality, communication, visual sympathy, intimacy, emotionally significant relationships.

Подано 25.08.2021

Рекомендовано до друку 22.09.2021

УДК 159.942-051]:7.091.12

[https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series12.2021.15\(60\).08](https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series12.2021.15(60).08)

КОМУНІКАТИВНА ТОЛЕРАНТНІСТЬ ЯК ПСИХОЛОГІЧНИЙ ЧИННИК СПРАВЕДЛИВОСТІ У ПЕДАГОГІЧНІЙ ВЗАЄМОДІЇ

Лілія Клочек

доктор психологічних наук, доцент,
доцент кафедри філософії, політології та психології
Центральноукраїнський державний педагогічний університет
імені Володимира Винниченка
25000, Україна, м. Кропивницький, вул. Шевченка, 1
klochek155@i.ua, <http://orcid.org/0000-0002-6450-3374>

Ігор Уличний

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри педагогіки спеціальної та соціальної освіти
Центральноукраїнський державний педагогічний університет
імені Володимира Винниченка
25000, Україна, м. Кропивницький, вул. Шевченка, 1
ulychil@gmail.com

Анотація

У статті презентуються результати теоретичного та емпіричного вивчення комунікативної толерантності вчителів, яка виявляється у взаєминах зі школярами. Вказується на те, що досягнення справедливості у цьому процесі зумовлюється виявом учителем толерантного ставлення до них. Комунікативна толерантність виступає якістю (цінністю) педагога, що в діалогічній взаємодії з другою стороною освітнього процесу виявляється у прийнятті особистості кожного учня, розумінні мотивації його поведінки, повазі до ціннісно-сміслових позицій та установок. Зауважується, що рівень розвитку комунікативної толерантності вчителя свідчить про його готовність будувати стосунки зі школярами на засадах гуманності, неупередженості та справедливості. Визначається методологічна основа дослідження, а саме ціннісно-діалогічний підхід, згідно основних положень якого справедливість у взаємодії учасників освітнього процесу досягається завдяки ціннісному, толерантному ставленню вчителя до учнів через налагодження з ними конструктивного діалогу. Наводяться результати емпіричного дослідження. Виявлено досить розвинену загальну комунікативну толерантність у сучасних учителів. Встановлено, що у вчителів-початківців і у педагогів, які мають набутий професійний досвід, переважають середній і високий рівні загальної комунікативної толерантності. Разом з тим, констатовано, що в різноманітних ситуаціях указана особливість має різний ступінь вияву. У вчителів з незначним педагогічним стажем, порівняно зі старшими колегами, переважає середній рівень здатності приймати індивідуальність учнів, оцінювати їх на основні власного «Я», приховування негативного ставлення до них. Зауважується, що у вчителів, які мають значний педагогічний досвід, більшою мірою розвинена схильність приймати учнів з їх перевагами та недоліками, не вдаватися до негативних поведінкових тенденцій та виявляти адаптивність у взаєминах. Узагальнюється, що вказані особливості вчителя та відсутність категоричності в оцінці учнів зумовлюють досягнення справедливості у педагогічній взаємодії.

Ключові слова: справедливість, комунікативна толерантність, ціннісне ставлення, справедливі дії, неупередженість.

Вступ

На сучасному етапі розвитку вітчизняної освіти актуалізуються проблеми гуманізації педагогічних взаємодій, де особлива увага приділяється вивченню справедливості у взаєминах учителів і учнів, дотримання ними норм поваги один до одного, визнання гідності особистості кожного учасника освітнього процесу. Вказане детермінується рядом зовнішніх і внутрішніх чинників. Серед останніх виокремлюється комунікативна толерантність – особистісне утворення вчителя, що зумовлює його ціннісне, справедливе ставлення до учнів як об'єктів педагогічного впливу та суб'єктів діалогічної комунікативної взаємодії.

Проблема толерантності є предметом вивчення філософії освіти – області філософського знання про цінності освітньої роботи, діяльності педагога як ключової фігури освітнього процесу. В своїх філософських роздумах Х. Туріньян провідною ідеєю теорії соціального виховання зростаючої особистості визначав культивування цінностей мирного, а відтак плідного співіснування людей у соціокультурному просторі, розуміння іншого, поваги до його неповторності та індивідуальних виявів (Tourinap, 2008).

В. Кременю належить думка про те, що через освіту, зокрема виховання, у навчально-виховному процесі стверджується толерантність чи то як діалог культур, чи як сповідання на рівні свідомості принципу поваги до іншого, у всьому розмаїтті його проявів (Кремень, 2011).

Н. Хамітов підкреслював, що конструктивно взаємодіяти, ефективно комунікувати з іншими здатна тільки толерантна людина, оскільки вона поважає їх права і свободи. Досліднику належить думка, що в основі ідеї толерантності лежить повага до людини – як такої, що здатна мислити, висловлюватися та діяти (Хамітов, 2009). Проектуючи ці погляди на сферу освіти, Р. Кузьменко визначала толерантність в освітньому процесі як повагу та розуміння, доброзичливе ставлення до здобувачів, «рівність у висловлюванні думок, ідей та поглядів». Справжні толерантні взаємини між учасниками освітнього процесу вибудовуються в метаграницному бутті між учителем і учнями, коли той не тільки виконує професійну функцію доносити знання до останніх, але виходить на такий рівень взаємодії, де виникає взаємна повага, налагоджуються шанобливі стосунки, утверджується справедливість (Кузьменко, 2020).

З точки зору психології, толерантність визначається як «індивідуальна якість, характерологічна властивість особистості, найчастіше притаманна тим людям, за результатами поведінки яких можна говорити, що вони є високоморальними, гуманними, такими, що можуть зрозуміти іншу людину, готові підтримувати на належному рівні власну якісну адаптацію у відношенні до усіх різновидів соціального життя» (Карпюк, 2019).

Д. Бродський толерантністю називав особливість особистості шанобливо ставитися до іншого, навіть якщо його дії є такими, що не приймаються соціумом. Дослідник пов'язував толерантне ставлення із соціальною відповідальністю (Бродський, 2002). Остання спонукає особистість об'єктивно сприймати результати діяльності чи поведінки інших людей і виносити справедливі рішення.

В. Ліпатов зауважував, що в освітньому процесі вчителі мають орієнтуватися на тип толерантності, згідно якого, в контексті ведення зі школярами критичного діалогу, відбувається прийняття їх особистості, виявляється повага до цінностей і смислів школярів,

виникає розуміння мотивації вчинків та причин досягнення певних результатів у діяльності (Ліпатов, 2008).

Можемо стверджувати, що в контексті вивчення толерантних виявів особистості у сфері педагогічних взаємодій, актуалізується проблема розвитку комунікативної толерантності у вчителя як якості (цінності), що детермінує досягнення справедливості у взаєминах учасників освітнього процесу. З точки зору Ю. Карпюк, комунікативна толерантність є особистісною якістю, наявність якої свідчить про готовність і спроможність позитивно взаємодіяти з іншими людьми, виявляючи до них емпатію та повагу, що ґрунтується на певному рівні розвитку інтелектуальної гнучкості та здатності до самоконтролю (Карпюк, 2019).

А. Скок у своєму тлумаченні комунікативної толерантності акцент робила на здатності людини взаємодіяти з іншими. Виявляючи вказану особливість, вона пізнає як власну особистість, спроможну до гуманної поведінки та рівноправного спілкування, так і іншу людину (Скок, 2011).

Ми вважаємо, що комунікативна толерантність учителя зводиться до поваги щодо прав учнів, співвідноситься з утвердженням дводомінантності позицій обох суб'єктів освітнього процесу, тобто їх рівноправності у висловленні своїх ставлень відносно різних аспектів педагогічної взаємодії. Вирішуючи складні ситуації у взаєминах з учнями, вчитель апелює до норм справедливості, виявляє свою комунікативну толерантність через ведення педагогічного діалогу (Клочек, 2019).

Мета статті полягає у вивченні особливостей комунікативної толерантності вчителів закладів загальної середньої освіти, впливу цієї якості на справедливість у педагогічній взаємодії. Реалізація поставленої мети передбачає вирішення наступних **завдань**: 1) обґрунтувати психодіагностичний інструментарій для емпіричного вивчення досліджуваної проблеми; 2) виявити особливості розвитку у вчителів комунікативної толерантності, яка зумовлює їх справедливе ставлення до учнів.

Методи дослідження

Вивчення комунікативної толерантності вчителів як психологічного чинника справедливості у педагогічній взаємодії ми здійснювали на засадах ціннісно-діалогічного підходу, згідно основних положень якого справедливість у взаєминах учасників освітнього процесу досягається завдяки ціннісному, неупередженому, толерантному ставленню вчителя до учнів, утвердженню психологічної рівності між ними через налагодження діалогу (Клочек, 2019).

Емпіричне дослідження відбувалося з використанням методики «Діагностика комунікативної толерантності» (авт. В.В. Бойко) (Фетіскін, 2005). Мета методики полягала в тому, щоб виявити рівень комунікативної інтолерантності досліджуваних, що при низьких показниках цієї якості свідчило про протилежну рису – толерантність. Респондентам пропонувався опитувальник, де потрібно було оцінити себе в дев'яти ситуаціях соціальної (в контексті нашого дослідження – педагогічної) взаємодії: наскільки вони здатні приймати індивідуальність учнів; чи властива тенденція не оцінювати їх на основні власного «Я»; чи має місце (або ж відсутня) категоричність в оцінці школярів; чи схильні приховувати негативне ставлення до них; наскільки здатні не переробляти особистість учнів; чи схильні не пристосовувати до себе їх як партнерів по спілкуванню; чи властиві досліджуваним поведінкові тенденції недоброзичливості, вияву образи, злопам'ятності, бажання помститися

іншому за його безтактність; чи має місце терпимість до дискомфортних негативних станів школярів; чи актуалізуються адаптаційні здібності у взаємодії з ними.

Згідно змісту методики, до кожної ситуації наводилося по п'ять суджень, кожне з яких потрібно було оцінити наступним чином: 0 балів – якщо з точки зору досліджуваних судження є зовсім неправильним, 1 бал – дещо правильним, 2 бали – правильним значною мірою, 3 бали – найбільш правильним.

При обробці результатів підраховувалася сума отриманих балів за кожною ситуацією та визначалася загальна сума балів за всіма ситуаціями.

За кожною ситуацією мінімально респонденти могли набрати 0 балів і максимально – 15 балів. Чим бал вищий, тим нижчим є рівень толерантності в певному аспекті. І навпаки – чим бал нижчий, тим більшу толерантність виявляють досліджувані у різних ситуаціях педагогічної взаємодії. Отримані результати дозволили виявити, як ті чи інші прояви комунікативної толерантності вчителів у практиці взаємодії з учнями впливають на винесення справедливих педагогічних рішень та їх реалізацію.

Загальна сума набраних балів максимально могла сягати 135, що свідчить про абсолютну комунікативну інтолерантність до школярів і повне заперечення дотримання норм справедливості у педагогічній взаємодії. Максимальний вияв учителем указаної особливості значною мірою позначається на негативному психоемоційному стані школярів, на порушенні їх психічного, духовного та емоційного здоров'я (De Cremer & Ruiter, 2003; Lei Shi, 2015). Зменшення кількості набраних балів означає зниження рівня інтолерантності та підвищення рівня толерантності. Чим нижчим у досліджуваних виявлявся показник інтолерантності, тим більшою мірою це вказувало на властиве їм толерантне ставлення до учнів у комунікативній взаємодії.

Крім цієї методики, в процесі дослідження ми застосовували метод бесіди. Він дозволив отримати інформацію про вияви комунікативної толерантності окремих досліджуваних, зробити узагальнення про значення цієї якості у досягненні вчителями справедливості у взаємодії зі школярами.

Дослідження проводилося на базі Кіровоградського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти імені В.О. Сухомлинського та серед магістрантів випускного курсу Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка, які суміщали навчання в університеті та педагогічну діяльність у школі. Вибірку досліджуваних становили вчителі з незначним педагогічним стажем – від 0 до 5 років (1 група) та вчителі, які працюють у закладах загальної середньої освіти від 6 до 20 років (2 група), мають певний досвід вирішення складних педагогічних ситуацій і комунікативної діалогічної взаємодії з учнями.

Результати та дискусії

Застосування методики «Діагностика комунікативної толерантності» (авт. В.В. Бойко) дало можливість зафіксувати результати, які відображені в таблиці 1.

Як видно з таблиці 1, комунікативна толерантність досліджуваних у різноманітних ситуаціях педагогічної взаємодії має різний ступінь вияву. Так, у вчителів з педагогічним стажем 0-5 років переважає середній рівень розвитку *здатності приймати індивідуальність учнів* (63,3%), порівняно зі старшими колегами з досвідом роботи в школі 6-20 р. (36,7%). Тоді як у останніх домінує високий рівень цієї особливості (59,4%), у порівнянні з молодшими колегами (38,1%). Схожа картина спостерігається і відносно такої особливості вчителів як

тенденція не оцінювати учнів на основі власного «Я»: у вчителів з досвідом 0-5 р. переважає середній рівень (41,5%), а у вчителів з досвідом 6-20 р. – високий (60,0%). Разом з тим, виявлено, що в останніх низький рівень указаної особливості (12,5%) теж домінує, порівно з учителями зі стажем 0-5 р. (8,2%). Це ми пояснюємо тим, що з досвідом і набутою впевненістю в правильності власних педагогічних дій, учителі зі стажем від 6 до 20 років виявляють певну орієнтованість на власне професійне «Я», довіряючи суб'єктивним враженням відносно ситуації взаємодії з учнями.

Таблиця 1

Кількісні показники розвитку комунікативної толерантності у вчителів

Комунікативна толерантність у різних ситуаціях педагогічної взаємодії	Низький рівень		Середній рівень		Високий рівень	
	1 група n=147 (y %)	2 група n=160 (y %)	1 група n=147 (y %)	2 група n=160 (y %)	1 група n=147 (y %)	2 група n=160 (y %)
Здатність приймати індивідуальність учнів	0	2,5	63,3	38,1	36,7	59,4
Тенденція не оцінювати учнів на основі власного Я	8,2	12,5	41,5	27,5	50,3	60,0
Відсутність категоричності в оцінці учнів	3,4	3,8	53,7	50,0	42,9	46,2
Приховування негативного ставлення до учнів	4,8	21,9	59,2	25,0	36,0	53,1
Схильність не переробляти учнів	12,2	12,5	13,6	30,6	74,2	56,9
Схильність не пристосовувати до себе учнів як партнерів по спілкуванню	7,5	4,4	51,7	28,8	40,8	66,8
Не властиві негативні поведінкові тенденції	12,2	9,4	24,5	38,1	63,3	52,5
Терпимість до дискомфортних негативних станів учнів	12,2	6,2	21,3	23,2	66,5	70,6
Адаптивність у взаєминах з учнями	2,7	6,2	12,2	22,5	85,1	71,3

Щодо такої особливості як *приховування негативного ставлення до учнів*, то середній рівень домінує у вчителів-початківців (59,2%), на відміну від учителів з досвідом 6-20 років, у яких переважають високий (53,1%) і низький (21,9%) рівні. Як бачимо, досвідчені вчителі не є одноставними у питанні приховування негативних емоцій відносно учнів, що пояснюється їх самодостатністю: вони виходять із власної мотивації – чи оприлюднювати своє ставлення, чи, навпаки, його завуальовувати, що не завжди позитивно позначається на характері взаємодій з учнями. Останні мають розуміти якість ставлення до себе, усвідомлювати його причини для того, щоб діяти правильно й у відповідь отримувати справедливий вердикт.

Схильність не пристосовувати до себе учнів як партнерів по спілкуванню переважно виявляють старші за віком і стажем учителі (66,8%), тоді як у педагогів-початківців ця

особливість більшою мірою властива учителям зі стажем до 5 років. Варто відзначити низькі показники за цією особливістю у обох вибірок, що означає наявність поваги до учнів, їх особистості. Вказане підтверджується домінуванням високого рівня розвитку у обох вибірок особливостей *не переробляти учнів, приймати їх такими, якими вони є* (74,2% учителів-початківців і 56,9% досвідчених учителів) та *не виявляти негативні поведінкові тенденції* (63,3% вчителів зі стажем до 5 років та 52,5% вчителів зі стажем 6-20 р.). Це пов'язано з тим, що досліджувані мають високі показники *адаптивності у взаєминах з учнями* (85,1% учителів-початківців і 71,3% досвідчених учителів).

Щодо *відсутності категоричності в оцінці учнів*, то в обох вибірках досліджуваних переважає середній рівень (53,7% у вчителів з досвідом 0-5 р. і 50,0% з досвідом 6-20 р.). Варто відзначити також, що синхронні показники мають обидві вибірки у вияві особливості *терпимості до дискомфорту негативних станів учнів* – домінує високий рівень (66,5% у вчителів-початківців і 70,6% у досвідчених учителів).

Як засвідчують отримані результати, досліджувані обох вибірок мають мінімальні показники низького рівня толерантності, що виявляється у різних ситуаціях педагогічної взаємодії. Позитивно, що домінують середній і високий рівні. Загалом вищі показники мають учителі зі стажем 6-20 р. Втім саме представники цієї групи, маючи значний досвід комунікативної взаємодії з учнями та вирішення складних педагогічних ситуацій, виявляють більшу впевненість у справедливості власних дій, а тому часом схильні до категоричності щодо окремих школярів.

У процесі проведення методики «Діагностика комунікативної толерантності» (авт. В.В. Бойко) було також виявлено *рівень розвитку загальної комунікативної толерантності*. Отримані результати проілюстровано на рис. 1.

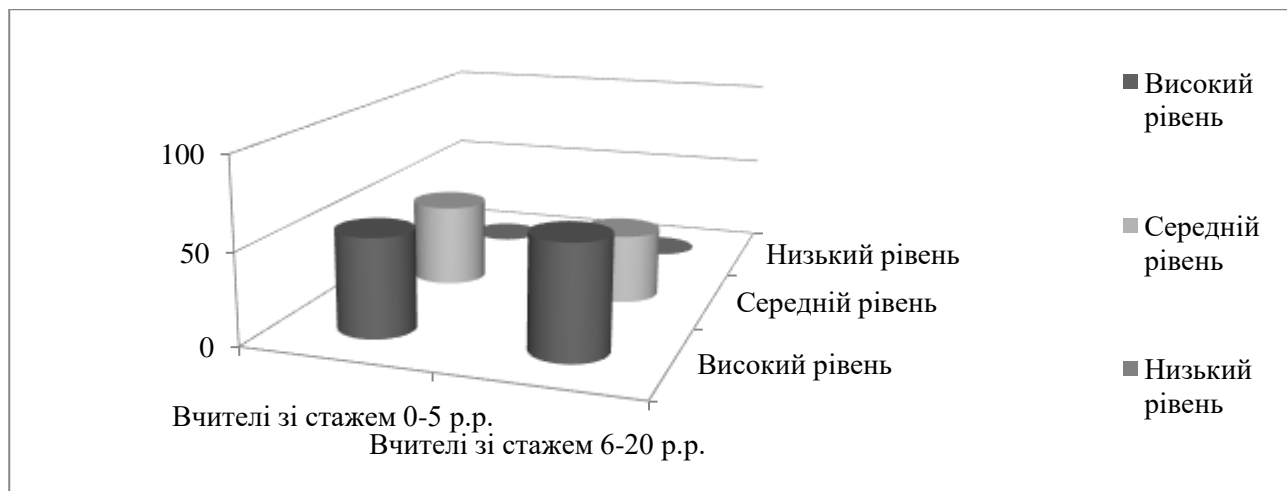


Рис. 1. Кількісні показники розвитку загальної комунікативної толерантності вчителів

На рис. 1 видно, що і в досліджуваних з тривалістю педагогічного стажу 0-5 р., і в тих, то працює в школі 6-20 р., результати розподіляються між високим і середнім рівнями. Вчителі, для яких властивий *високий рівень* комунікативної толерантності (54,4% зі стажем 0-5 р. і 61,9% зі стажем 6-20 р.) більшою мірою виявляють схильність позитивно сприймати обставини шкільної реальності. Вони легко встановлюють контакт з учнями, з розумінням ставляться до їх проблем та запитів, поважають особистість кожного. Ці вчителі так

висловлюють критичні зауваження щодо неправильних виявів учнів, що в останніх виникає почуття відповідальності за власні дії, а не обґрунтованої образи. Учні усвідомлюють справедливе ставлення до себе вчителя, а тому отримане на свою адресу педагогічне рішення розцінюють як неупереджене: педагогічне покарання мислиться як заслужене, а визнання сприймається як винагорода за результати власних зусиль. Вказане мінімізує ймовірність виникнення конфліктів у педагогічній взаємодії.

Під час бесід з учителями, яким властивий високий рівень загальної комунікативної толерантності, ми фіксували відсутність у них негативного ставлення до учнів та звички критикувати їх публічно. Натомість учителі вказували на те, що віддають перевагу індивідуальним бесідам, зважають на пояснення школярів щодо мотивації власної поведінки, намагаються власними переконаннями чи рішеннями корегувати вияви учнів. Позитивним моментом є те, що останні дослухаються до настанов, не ігнорують їх та відповідально ставляться до своїх учнівських обов'язків.

Середній рівень загальної комунікативної толерантності було виявлено у 45,8% учителів з педагогічним стажем 0-5 років, та у 38,1% зі стажем 6-20 р. Ці вчителі в цілому позитивно ставляться до учнів, схильні вислуховувати їх думки. У процесі педагогічного діалогу виявляють поважливе ставлення до кожного школяра. Втім спостерігається особливість учителя при зовнішній демонстрації прийняття особистості учня оцінювати його на основі власного «Я», що психологічно дистанціює учасників взаємодії та стоїть на заваді досягнення оптимального результату. У процесі проведення бесід ми виявили, що по відношенню до вчителів із середнім рівнем розвитку комунікативної толерантності учні виявляють незначну стриманість. Вони хоча й не заперечують неупередженість свого вчителя, але й не виявляють захоплення ним як справедливим, авторитетним педагогом, до якого є почуття глибокої поваги та вдячності.

Позитивно, що в обох вибірках досліджуваних не виявлено *низького рівня* комунікативної толерантності. Це означає, що і вчителі з незначним педагогічним стажем, і вчителі з набутим досвідом комунікативної взаємодії з учнями схильні будувати з ними стосунки, не нівелюючи особистість кожного, через діалог доносити настанови, слідування яким позитивно позначається на особистісному та моральному розвитку зростаючої особистості. Вияв учителями комунікативної толерантності у взаємодії з учнями зумовлює винесення неупереджених педагогічних рішень, за якими слідує відповідні дії. Усвідомлення учнями справедливості вчителя мінімізує ймовірність виникнення непорозумінь і конфліктів у педагогічній взаємодії, позитивно позначається на емоційному благополуччі учнів та сприяє психічному здоров'ю обох учасників освітнього процесу (Garbarino, 2018).

Висновки

Вивчення особливостей комунікативної толерантності вчителів як чинника справедливості у педагогічній взаємодії дозволяє сформулювати наступні висновки.

1. Толерантність є особистісним утворенням учителя, що виявляється в повазі до особистості учня та його поглядів, у розумінні причин поведінкових виявів.

2. Досягнення справедливості у взаєминах учнів і вчителя зумовлюється виявом останнім комунікативної толерантності. Вона виступає якістю (цінністю) педагога, що у діалогічній взаємодії зі школярами виявляється у прийнятті особистості кожного з них, розумінні мотивації поведінки, повазі до ціннісно-сміслових позицій та установок.

3. Рівень розвитку комунікативної толерантності вчителя свідчить про ступінь ціннісного ставлення до учнів, готовність будувати стосунки з ними на засадах гуманності та справедливості.

4. За результатами емпіричного дослідження, загальна комунікативна толерантність досить розвинена в сучасних учителів. І в учителів-початківців, і у педагогів, які мають набутий професійний досвід, переважають середній і високий рівні загальної комунікативної толерантності. Разом з тим, констатовано, що в різноманітних ситуаціях вказана особливість має різний ступінь вияву. У вчителів з незначним педагогічним стажем переважає середній рівень здатності приймати індивідуальність учнів, оцінювати їх на основні власного «Я», приховування негативного ставлення до них. У вчителів, які мають чималий педагогічний досвід, більшою мірою розвинена схильність приймати учнів з їх перевагами та недоліками, не вдаватися до негативних поведінкових тенденцій та виявляти адаптивність у взаєминах. Указані особливості вчителів та відсутність категоричності в оцінці учнів зумовлюють досягнення справедливості у педагогічній взаємодії.

Перспективи подальших досліджень ми вбачаємо у вивченні ситуацій інтолерантного ставлення вчителів до учнів у процесі комунікативної взаємодії, причин цього явища, його вплив на розвиток особистості та поведінкові вияви зростаючої особистості, якість взаємин учасників освітнього процесу.

Література

1. Бродский, Д. (2002). Некоторые психологические основы социальной толерантности. *Права ребёнка и толерантность. Использование сообщества в рамках обучающего процесса*, (с. 142–159). Ростов-на-Дону : Дана,.
2. Карпюк, Ю.Я. (2019). Комунікативна толерантність як детермінанта професійної компетентності сучасного психолога. *Теорія і практика сучасної психології*, 5(1), 93–99.
3. Клочек, Л.В. (2019). Психологія соціальної справедливості у педагогічній взаємодії (Дис. д-ра психол. наук). Київ.
4. Кремень, В.Г. (2011). Толерантність як імператив: національна ідентичність в добу глобалізації. *Політичний менеджмент*, 2, 14–32.
5. Кузьменко, Р.І. (2020). Толерантність в людському бутті: екзистенціальні та гендерні виміри (Дис. доктора філософії). Київ.
6. Липатов, В.А. (2008). Семантические подходы к определению социальной толерантности. *Материалы международного Форума студенческих научных обществ и молодых ученых духовных и светских учебных заведений*, (с. 46–54). Курск : Славянка. Режим доступа: http://www.religare.ru/2_55331_1_21.html.
7. Скок, А.Г. (2011). Модель навчання толерантності. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т.Г. Шевченка: Психологічні науки*, 94(II), 162–164.
8. Фетискин, Н.П. (2002). *Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп*. Москва : Ин-т Психотерапии.
9. Хамитов, Н.В (2009). *Этика и эстетика. Словарь ключевых терминов*. Киев : КНТ.
10. De Cremer, D., & Ruiter, R.A.G. (2003). Emotional reactions toward procedural fairness as a function of negative information. *The Journal of Social Psychology*, 143, 793–795.
11. Garbarino, J. (2018). The impact of anticipated reward upon cross-age tutoring. *Journal of Personality and Social Psychology*. 32(3), 421–428. Retrieved from <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/h0077087>.
12. Lei, Shi (2015). The study of the influence of the work stress on job burnout of knowledge-based employee – Based on the regulating effect of emotional intelligence. *Proceedings of the 2015 International Conference on Industrial Technology and Management Science*, 1627–1630. Retrieved from <https://doi.org/10.2991/itms-15.2015.396>.

13. Tourinan, Lopez, & Familia, J.M. (2008). *Escuela y sociedad civil. Agentes de educacion intercultural*. La Coruna : Netbiblo.

References

1. Brodskiy, D. (2002). Nekotorie psikhologicheskiye osnovi sotsyalnoi tolerantnosti [Some psychological foundations of social tolerance]. *Prava rebenka y tolerantnost. Yspolzovanye soobshchestva v ramkakh obuchaiushcheho protsesssa*, (pp. 142–159). Rostov-na-Donu : Dana, [in Russian].
2. Karpiuk, Yu.Ia. (2019). Komunikativna tolerantnist yak determinanta profesiinoi kompetentnosti suchasnoho psykholoha [Communicative tolerance as a determinant of professional competence of a modern psychologist]. *Teoriia i praktyka suchasnoi psykholohii*, 5(1), 93–99 [in Ukrainian].
3. Klochek, L.V. (2019). Psykholohiia sotsyalnoi spravedlyvosti u pedahohichnii vzaiemodii.[Psykholohiia sotsyalnoi spravedlyvosti u pedahohichnii vzaiemodii]. *Doctor's thesis*. Kyiv [in Ukrainian].
4. Kremen, V.H. (2011). Tolerantnist yak imperatyv: natsionalna identychnist v dobu hlobalizatsii [Tolerance as an imperative: national identity in the age of globalization]. *Politychnyi menedzhment*, 2, 14–32 [in Ukrainian].
5. Kuzmenko, R.I. (2020). Tolerantnist v liudskomu butti: ekzystentsialni ta henderni vymiry [Tolerance in human existence: existential and gender dimensions]. *Doctor's thesis*. Kyiv [in Ukrainian].
6. Lypatov, V.A. (2008). Semanticheskiye podkhodi k opredeleniyu sotsyalnoi tolerantnosti [Semantic approaches to the definition of social tolerance]. *Materyals mezhdunarodnoho Foruma studencheskykh nauchnskikh obshchestv y molodskikh uchenskikh dukhovnskikh y svetskykh uchebnskikh zavedenyi*, (pp. 46–54). Kursk : Slavianka. Retrieved from http://www.religare.ru/2_55331_1_21.html [in Russian].
7. Skok, A.H. (2011). Model navchannia tolerantnosti [Tolerance learning model] *Visnyk Chernihivskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni T.H. Shevchenka: Psykholohichni nauky*, 94(II), 162–164 [in Ukrainian].
8. Fetyskyn, N.P. (2002). *Sotsyalno-psykholohicheskaia dyahnostyka razvytyia lychnosti y malikh hrupp*. [Socio-psychological diagnosis of personality development and small groups]. Moscow : Yn-t Psykhoterapy [in Russian].
9. Khamytov, N.V. (2009). *Etyka y Estetyka. Slovar kliuchevikh terminov*. [Ethics and aesthetics. Dictionary of key terms]. Kyiv : KNT[in Ukrainian].
10. De Cremer, D., & Ruiters, R.A.G. (2003). Emotional reactions toward procedural fairness as a function of negative information. *The Journal of Social Psychology*, 143, 793–795.
11. Garbarino, J. (2018). The impact of anticipated reward upon cross-age tutoring. *Journal of Personality and Social Psychology*. 32(3), 421–428. Retrieved from <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/h0077087>.
12. Lei, Shi (2015). The study of the influence of the work stress on job burnout of knowledge-based employee – Based on the regulating effect of emotional intelligence. *Proceedings of the 2015 International Conference on Industrial Technology and Management Science*, 1627–1630. Retrieved from <https://doi.org/10.2991/itms-15.2015.396>.
13. Tourinan, Lopez, & Familia, J.M. (2008). *Escuela y sociedad civil. Agentes de educacion intercultural*. La Coruna : Netbiblo.

COMMUNICATIVE TOLERANCE AS A PSYCHOLOGICAL FACTOR OF JUSTICE IN PEDAGOGICAL INTERACTION

Liliia Klochek

Doctor of Psychological Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Philosophy, Political Science and Psychology

Volodymyr Vynnychenko Central Pedagogical University

1, Shevchenko Str., Kropyvnytskyi, Ukraine, 25000

Klochek155@i.ua, <http://orcid.org/0000-0002-6450-3374>

Igor Ulychniy

PhD in Psychology, Associate Professor of the Department of Pedagogy of Special and Social Education

Volodymyr Vynnychenko Central Pedagogical University

1, Shevchenko Str., Kropyvnytskyi, Ukraine, 25000

ulychil@gmail.com

Abstract

The article presents the results of theoretical and empirical study of communicative tolerance. Tolerance is defined as the teacher's personal formation, which is manifested in their respect for the personality of the student, student rights and is associated with the assertion of the dual dominance of the participants positions in pedagogical interaction. It is specified that the achievement of justice in the relationship between students and teachers is conditioned by the manifestation of the latter's communicative tolerance. It acts as a quality (value) of the teacher who in communicative dialogic interaction with school students is manifested in the acceptance of the personality of each of them, understanding their behavior motivation, respect for value-notional positions and attitudes. It is noted that the level of development of communicative tolerance of the teacher indicates the degree of value attitude towards students, his/her willingness to build relationships on the principles of humanism and justice. The article provides the results of empirical research, according to which general communicative tolerance is sufficiently developed in a modern native teacher. It is established that both beginner teachers and teachers having acquired professional experience possess medium and high levels of general communicative tolerance. However, it is stated that in different situations, this feature has a different degree of manifestation. Teachers having little teaching experience, compared to senior colleagues, possess the medium degree of ability to accept the individuality of students, assess them on the basis of their own sense of self, hide the negative attitude towards them. It was found that to a greater extent the teachers having sufficient pedagogical experience demonstrate the tendency to accept students with their advantages and disadvantages, not to resort to negative behavioral tendencies and to show adaptability in relationships. It is generalized that the specified features of the teacher and lack of categoricalness while estimating the students are the conditions for achievement of justice in pedagogical interaction.

Keywords: justice, communicative tolerance, just actions, objectivity, impartiality.

Подано 13.09.2021

Рекомендовано до друку 23.09.2021

УДК 159.9.01

[https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series12.2021.15\(60\).09](https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series12.2021.15(60).09)

ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ІНТЕРСУБ'ЄКТНОЇ ВЗАЄМОДІЇ (ДО ПИТАНЬ ТЕОРЕТИЧНОГО АНАЛІЗУ)

Марія Наконечна

кандидат психологічних наук, доцент кафедри загальної та практичної психології

Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя

16600, Україна, м. Ніжин, вул. Графська, 2

maria.nakonechna2014@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-2437-0853>

ResearcherID: R-8145-2018

Світлана Александрова

медичний директор, лікар-психіатр вищої кваліфікаційної категорії

КНП «Чернігівська обласна психоневрологічна лікарня» Чернігівської обласної ради

14005, Україна, м. Чернігів, вул. Івана Мазепи, 3

SMALEKSANDROVA@ukr.net

Анотація

У статті досліджується взаємодія як складна міжфункціональна психологічна система міжособистісних зв'язків та дій, що забезпечують взаємність як внутрішню сторону та спільне виконання задачі, як зовнішню сторону інтеракції. Доводиться, що взаємодія передбачає два основні аспекти – взаємність та спільну діяльність. Взаємність підкреслює тісний взаємозв'язок учасників інтеракції, а спільна діяльність показує множинність векторів можливих конкретно-життєвих наповнень міжособистісної взаємодії. При цьому важливим є те, що предметом взаємодії та задачею, яку виконують учасники, може стати будь-що, що людина може помислити або пережити. Вивчаються різні аспекти педагогічної взаємодії, зокрема взаємні оцінні ставлення вчителя та учнів (В. Власенко, М. Коць). Наголошується, що взаємодія розглядається психологічною наукою в багатьох контекстах та аспектах – від нейробиологічного до соціального. Підкреслюється, що взаємодія як даність людського існування підкреслює те, що індивіди не можуть функціонувати ізольовано. Зокрема, вивчається негативний вплив самотності на здоров'я людей і припускається, що наявність взаємодії впливає на здоров'я людей похилого віку позитивно. Проаналізовано гіпотезу соціального мозку у взаємозв'язку з поняттям взаємодії. Виходячи з філософських підвалин, окреслюється міцний методологічний зв'язок категорії взаємодії з категоріями активності та практики, а також із поняттям взаємності у людській культурі. Діалектична єдність і протидія особистісних ставлень та дій у взаємодії виступають психологічним механізмом людської інтеракції. Розробка психологічного поняття взаємодії є важливою, оскільки, зокрема, різні види психологічних практик з необхідністю припускають міжособистісну взаємодію психолога та клієнта(-ів). Тому успіхи на шляху пізнання психології взаємодії означають також більш оптимальну організацію професійної діяльності психолога як людини, покликаної взаємодіяти з іншими для їхнього блага.

Ключові слова: взаємодія, діяльність, суб'єкт, взаємність, інтерсуб'єктність, особистість.

Вступ

Сучасний світ – це складно організована динамічна система, яка знаходиться в процесі постійних змін та трансформацій, викликаних необхідністю та можливостями взаємодії на різних рівнях – від соціально-політичних до побутових, від глобальних до локальних, від індивідуальних до групових, від фізичних до психофізіологічних.

Взаємодія досліджується різними науками – філософією, соціологією, політологією, психологією, біологією, фізикою, математикою тощо. Психологічне дослідження припускає, що аналізу повинна піддаватися взаємодія як складна міжфункціональна психологічна система міжособистісних зв'язків та дій, що забезпечують взаємність як внутрішню сторону та спільне виконання задачі як зовнішню сторону інтеракції (Виготський, 1983).

На нашу думку, взаємодія передбачає два основні аспекти – взаємність та спільну діяльність. Аспект взаємності як важливий конструкт людських відносин відмічав в своїх працях ще давньокитайський філософ Конфуцій (Конфуцій, 2018). Взаємність як норма людських взаємин обґрунтовувалася у «категоричному імперативі» І. Канта (Кант, 2020). Проблема спільної діяльності стала наріжною для німецької класичної філософії, де терміни діяльності, активності, суб'єкта стають фактично центральними. В ХХ столітті тема спільної діяльності розроблялася в межах діяльнісного підходу в психології (О. Леонт'єв, С. Рубінштейн, Г. Костюк).

Витоки взаємодії можна віднести до найраніших первинних суспільств, де для виживання, добування їжі і захисту треба було кооперуватися з іншими індивідами. У більш розвинених суспільствах та культурах взаємодія стає більш витонченою та пронизує собою все людське буття, адже актом взаємодії може бути будь-яка суспільна дія – від слова до різних невербальних способів самовираження.

За академічним тлумачним словником, взаємодія – це «взаємний зв'язок між предметами у дії, а також погоджена дія між ким-, чим-небудь» (Білодід, 1970: 346). Психологічний аспект погодженості дії між різними суб'єктами передбачає певне спільне поле сенсів, спільно-розподілену інтерпретацію ситуації, адже ми можемо узгоджувати дії, якщо інші суб'єкти розуміють особливості та параметри такого узгодження. Аналізуючи визначення зі словника, можна виокремити три аспекти взаємодії – діяльний взаємозв'язок між предметами, погоджена дія між предметами та погоджена дія між суб'єктами. Власне предметом психологічного інтересу виступає тут передусім взаємодія як погоджена дія між суб'єктами. Звідси інтерсуб'єктну взаємодію можна розуміти широко – як будь-яку взаємодію між будь-якими суб'єктами, але в нашій роботі підкреслюється більш вузький та сфокусований аспект суб'єктності учасників, і інтерсуб'єктна взаємодія розуміється як така, що фасилітує розвиток суб'єктності.

Філософський енциклопедичний словник пропонує таке визначення взаємодії: «Взаємодія – філософська категорія, яка відображає особливий тип відношення між об'єктами, при якому кожний з об'єктів діє (впливає) на інші об'єкти, приводячи їх до зміни, і водночас зазнає дії (впливу) з боку кожного з цих об'єктів, що, в свою чергу, зумовлює зміну його стану» (Шинкарук, 2002: 77). Оскільки взаємодія є філософською категорією, то інтерпретація її може бути дуже широкою і водночас залежить від основних методологічних орієнтирів того чи іншого дослідження. Взаємодія як відношення об'єктів є водночас відношенням суб'єктів (за твердженням О. Лосєва суб'єкт і об'єкт є одним й тим самим (Лосєв, 2014)). Прийнято виділяти суб'єкт-об'єктну та суб'єкт-суб'єктну взаємодію. Якщо при цьому розглядати предмет діяльності, то може бути відповідно суб'єкт-суб'єкт-суб'єктна та суб'єкт-об'єкт-

суб'єктна взаємодії та їх варіації, де серединний термін позначає те, над чим працюють суб'єкти – над об'єктом (неживим предметом) чи над суб'єктом (наприклад, у виховному процесі).

Мета дослідження – з'ясувати сутність поняття взаємодії та психологічні особливості інтерсуб'єктності.

Завдання дослідження: 1) виявити теоретичні основи взаємодії як категорії та як поняття; 2) проаналізувати сучасні психологічні дослідження взаємодії; 3) вивчити сутнісні характеристики педагогічної взаємодії; 4) дослідити психологічні особливості інтерсуб'єктної взаємодії.

Методи дослідження

Основним методом дослідження виступив теоретичний аналіз. Допоміжними методами стали теоретичний синтез, індукція, дедукція, узагальнення, порівняння, абстрагування та конкретизація. В процесі дослідження використовувався метод сходження від загального до конкретного. Враховувалися діалектичні закони переходу кількості в якість (на прикладі гіпотези соціального мозку), єдності та боротьби суперечностей (на прикладі обґрунтування механізму взаємодії через ставлення та дії) та заперечення (через розгляд категорії взаємодії в історії філософської та наукової думки).

Результати та дискусії

Філософ В. Вазюлін розмежовує внутрішню та зовнішню взаємодію: «Внутрішня взаємодія в своєму повному розвитку – це така взаємодія, в якій сторони взаємодії не просто необхідно припускають одна одну, але й породжують одна іншу як дещо інше, відмінне між собою» (Вазюлін, 2006: 35). Момент породження сторонами одна іншої як дещо відмінної – у випадку інтерсуб'єктності більш відповідальної, активної, рефлексивної, творчої, суб'єктної – це і є момент, характерний для інтерсуб'єктної взаємодії. Адже, за В. Вазюліним: «Зовнішня взаємодія – це така взаємодія, при якій сторони взаємодії суттєво не змінюють, не розвивають одна одну» (Вазюлін, 2006: 35). З цих визначень стає очевидним, що інтерсуб'єктна взаємодія є передусім внутрішньою взаємодією, яка глибоко перетворює учасників такої взаємодії, і в результаті зростає рівень внутрішньої свободи та автономії, усвідомленості та рефлексивності, творчості та відповідальності.

Український філософ С. Кримський писав: «Прагнучи втілити повноту суцього, людина виступає медіатором між матеріальним та ідеальним, потенційним та актуальним, між річчю та словом, символом та бездонною семантикою його референції. З цього погляду світ відбивається в історії та життєдіяльності людини як наявне буття його дарувань, тобто як світ культури» (Кримський, 2009: 13). Отже, людина живе в світі взаємодій – матеріального та ідеального, значеннєвого та смислового, емоційного та когнітивного. Світ як система елементів, модусів субстанції та контекстів розгортається як багатогранна, різноманітна взаємодія, а в проєкції на людину – як культурна взаємодія, взаємодія в системі символів, сенсів та значень. Знову ж таки, можемо розглядати інтерсуб'єктну взаємодію дуже широко, адже світ одухотворений семантикою суб'єктів пізнання, але для нашого дослідження важливо, щоб інтерсуб'єктна взаємодія мала розвивальний характер, а отже ми звужуємо поняття інтерсуб'єктної взаємодії до такої, що розвиває творчі, активні, ініціативні начала в особистостях – учасниках цієї взаємодії.

Взаємодія стала предметом особливих зацікавлень в межах психологічної школи інтеракціонізму. Дж. Мід (Мід, 2014) розмірковував про взаємодію людей, їх Ego та Alter ego, де відображення в одній особистості впливу, який вона здійснила на іншу людину, стає значущим сенсом та змістом буття. Е. Берн запровадив транзакційний аналіз, в якому аналізуються его-стани дитини, дорослого та батька, що обумовлюють характер та специфіку різних видів та способів взаємодії – від найгармонійнішої до гостро-конфліктної (Берн, 2016).

С.Д. Максименко (Максименко, 2016) розглядав поняття особистості у взаємодії біологічної, соціальної та духовної складових розвитку. Взаємодія, згідно з поглядами С.Д. Максименка, здійснюється як реалізація нужди – споконвічного прагнення до життя та втілення. Особистість постає у єдності різних ліній її розвитку, де біологічне стає соціальним, а соціальне – біологічним (Максименко, 2016).

Український психолог В. Власенко детально аналізував психологічні особливості взаємних оцінних ставлень вчителів та учнів (Власенко, 1995). У дослідженні акцентувалися моменти міжособистісної перцепції, але ж взаємодія, сприймання та комунікація функціонують в нерозривній єдності спільних діяльностей та спілкування людей. Автор зазначав: «...Взаємні оцінні ставлення (взаємооцінки) являють собою взаємозв'язок і взаємообумовленість оцінних ставлень один до одного суб'єктів спілкування» (Власенко, 1995: 12). Тут підкреслюється особлива сторона міжособистісної взаємодії, яка виражається у взаємних оцінках суб'єктів освітнього процесу, а більш широко – будь-яких учасників взаємодії. Ці взаємні оцінки виступають важливим чинником ефективності інтеракції, адже в перцептивному боці взаємодії формується, створюється, народжується загальна спрямованість взаємних внесків у спільну діяльність, тобто взаємодію.

В. Власенко виділив такі різновиди оцінних педагогічних ставлень: 1) об'єктивний, узгоджений, врівноважений; 2) необ'єктивний, неузгоджений, нерівноважений; 3) необ'єктивний, узгоджений, нерівноважений (Власенко, 1995: 134–135). У реальній практиці освітнього процесу слід прагнути до об'єктивних, узгоджених та врівноважених оцінок. У той же час розробка питань взаємних оцінювань у педагогічній взаємодії дозволяє більш широко і багатоаспектно розглянути проблему міжособистісних інтеракцій. Типи ставлень у міжособистісній взаємодії – це невід'ємна характеристика процесу взаємної, спільної діяльності індивідів.

М. Коць зауважує: «Для професійного управління своєю комунікативною діяльністю майбутньому вчителю необхідні: уміння цілеспрямовано організувати спілкування й управляти ним, уміння спілкуватися привселюдно, уміння через правильно створену систему спілкування організувати спільну з учнями творчу діяльність» (Коць, 2020: 81). Останнє виділене автором уміння – організовувати спільну творчу діяльність – безпосередньо взаємопов'язане з міжособистісною взаємодією в широкому сенсі та інтерсуб'єктною взаємодією у вузькому. Якщо в монографії В. Власенка зроблено акцент на перцептивному боці спілкування та взаємодії, то М. Коць у своїй статті (Коць, 2020) підкреслює важливість комунікативних аспектів в педагогічній взаємодії. Проведене дослідження показує, що 11,5% викладачів з вибірки мають найвищий, найбільш розвинений комунікативний потенціал, що дозволяє їм реалізувати педагогічну майстерність та гармонійно взаємодіяти із студентами (Коць, 2020). Виділено чотири градації рівнів комунікативних вмінь педагога, з яких найнижча, притаманна 16% досліджуваних викладачів, виявляється в деперсоналізації та фактичній відсутності продуктивної взаємодії (Коць, 2020).

Розглядаючи взаємодію відносно категорій психологічної практики, І. Булах зауважує: «Реалізація допомоги психолога-консультанта в процесі психологічного консультування базується на використанні основного, найпоширенішого методу консультативної взаємодії – методу співбесіди з клієнтом» (Булах, 2012: 13). Дійсно, взаємодія як спосіб надання психологічної допомоги ґрунтується передусім на емпатійному вислуховуванні, на співбесіді як способі конгруентного співжиття психолога і клієнта. У широкому сенсі слід зауважити, що будь-яка форма надання психологічної допомоги є взаємодією, і водночас будь-який спосіб реалізації діяльності психолога передбачає включеність у взаємодію. Отже, психологічна практика як концептуально інтерактивна повинна розглядати різні аспекти взаємодії, зокрема професійно-орієнтованої взаємодії психолога і клієнта.

В. Васютинський (Vasiutynskiy, 2020) розглядав інтеракційні аспекти політичної психології та гендерні аспекти міжособистісної та міжгрупової взаємодії. Дослідник суттєво збагатив наукові уявлення про владу як інтераційний феномен. Згідно з В. Васютинським, інтеракція (взаємодія) пронизує всю систему владних стосунків, а індивідуальна суб'єктність може бути помислена засобами наукового дискурсу через поняття узалежнення та впорядкування.

Г. Балл (Балл, 2016) досліджував взаємодію у багатьох аспектах, зокрема через процеси соціалізації та інкультурації людей. На думку автора, успішність взаємодії обдарованої людини з оточенням залежить від внесків, які ця особистість може зробити. Таким чином, взаємодія людей постає як збагаченням досвідом, як вростання в культуру і одночасне збагачення культури індивідуально-неповторними внесками. Жива тканина соціального буття складається з взаємодій особистостей, які інтерналізують (засвоюють) та екстерналізують (привносять) значущі культурні сенси та значення.

Українська дослідниця Н. Коломієць здійснила теоретичний аналіз поняття взаємодії, підсумувавши, що це «процес спільної комунікативної діяльності, який проявляється в обміні інформацією, в організації сумісних дій, у застосуванні індивідуальних внесків (надбань), спрямованих на розв'язання спільного питання, що має своїм результатом взаємозміни їхньої поведінки, діяльності, стосунків» (Коломієць, 2018: 118). Поняття взаємодії вивчалось авторкою передусім на перетині філософських, педагогічних та психологічних досліджень. Особливо важливим є поняття взаємодії у освітньому процесі, де вчитель та учні спільно ставляться один до одного та здійснюють спільно-розподілену діяльність із засвоєння культурного досвіду людства.

Міжособистісна взаємодія відіграє найважливішу роль в житті людини. Це особливо помітно при аналізі того, як впливає відсутність взаємодії на життя та благополуччя людей. Зокрема, Й. Беллер та А. Вагнер дослідили, як самотність та соціальна ізоляція впливають на здоров'я, зокрема, який взаємозв'язок є із смертністю (Beller & Wagner, 2018). Було виявлено, що недостатність соціальних взаємодій, що може проявлятися в самотності та ізоляції індивіда, впливає на смертність: чим більшою є ізоляція, тим сильнішим є кумулятивний вплив на рівень смертності в досліджуваній вибірці (n=4 838). Можна припустити наявність зворотнього зв'язку – а саме, що творчі, ініціативні, натхненні форми активної соціальної взаємодії сприятимуть здоров'ю залучених до таких інтеракцій людей. Але для доведення такого припущення необхідна організація широкомасштабного емпіричного дослідження, бажано на вибірці людей похилого віку, як це було зроблено в роботі Й. Беллера та А. Вагнера (Beller & Wagner, 2018). Отже, взаємозв'язок взаємодії зі здоров'ям та благополуччям людей – це тема, яка починає досліджуватися в світовій психології. Підтверджено, що

відсутність взаємодії (самотність, ізоляція) у похилому віці негативно впливає на здоров'я осіб похилого віку. Дослідження протилежного зв'язку – наявності взаємодії на здоров'я людей – ще потребуватиме масштабних психологічних студій.

Важливо проаналізувати проблему інтерсуб'єктної взаємодії в новітніх нейропсихологічних дослідженнях. Дж. Кутуньо, П. Сілва та Дж. Дісіті досліджували нейробіологічні кореляції емпатії (Coutinho, Silva & Decety, 2014) та їх зв'язок зі здоровими міжособистісними стосунками. Перевірялася гіпотеза соціального мозку (Cozolino, 2006; Frith, 2007; Dunbar, 2012), згідно з якою людський мозок сформований у процесі еволюції під значним впливом соціальних факторів, таких як міжособистісна взаємодія, та розвивається у системі людських взаємостосунків. Відповідно до цієї гіпотези негативні соціальні впливи, наприклад травми у стосунках, негативно впливають на нейронні процеси. Досліджувана нами інтерсуб'єктна взаємодія, як можна припустити, впливатиме позитивно на діяльність нервової системи. Принаймні, у дослідженні Дж. Кутуньо, П. Сілва та Дж. Дісіті (Coutinho, Silva & Decety, 2014) був виявлений і підтверджений позитивний вплив емпатії на мозкові процеси та периферичну нервову систему. Зокрема, автори підкреслювали, що предметом їх дослідницького інтересу є те, «як консультивання та психотерапія можуть змінити соціальний мозок через заохочення більш здорових міжособистісних взаємодій» (Coutinho, Silva & Decety, 2014: 544). Такі міркування та доведені емпірично факти дозволяють наповнити конкретним змістом висловлювання Л. Виготського про те, що вищі психічні функції існують як міжфункціональні психологічні системи, до яких включені і нейробіологічні складові (Виготский, 1983). Це дозволяє зінтегрувати дані нейробіології та психології та розглянути реальну складну природу вищої психіки.

Взаємодія пронизує все життя людини, від нейрологічних особливостей до найвищих проявів етики та моралі. З іншого боку, людська взаємодія важлива як для здорових, нормальних людських індивідів, так і для людей з патопсихологічними особливостями та/або проявами геніальності. Гіпотеза соціального мозку узгоджується з існуванням виявлених в дослідженнях мавп дзеркальних нейронів (Gallese, Fadiga, Fogassi, & Rizzolatti, 1996) та даними патопсихології (психопатія як вияв антисоціального, а аутизм – асоціального мозку; «шизофренія супроводжується сильною соціальною агедонією та/або параноїдними думками в контексті міжособистісних взаємодій» (Coutinho, Silva, & Decety, 2014: 542)). Гіпотеза соціального мозку може допомогти зрозуміти загальну спрямованість еволюції людей, її орієнтацію на зв'язки з іншими людьми. При цьому розвиток людського суспільства також ґрунтується на системах міжособистісних зв'язків та взаємин, а отже, гіпотеза соціального розвитку може врахувати як біологічні, так і соціальні тенденції розвитку людини.

Таким чином, взаємодія розглядається психологічною наукою в багатьох контекстах та аспектах – від нейробіологічного до соціального. Взаємодія як даність людського існування підкреслює те, що індивіди не можуть функціонувати ізолювано. Онтогенетичний розвиток людини показує, наскільки глобальною та фундаментальною є роль іншої людини, наприклад, матері поруч з маленькою дитиною. Без інтерсуб'єктних зв'язків не зможуть адекватно розвинутися мовлення та мислення, в цілому вищі психічні функції. Поодинокі випадки, коли дитина виховувалася не людьми, а, наприклад, мавпами чи вовками – так звані «Мауглі» – показують, що соціалізація та інкультурація – це вкрай важливі процеси, які мають свої сензитивні періоди та необхідні умови, зокрема наявність соціального оточення, життя людей поряд з людиною, що починає свій розвиток.

Висновки

Взаємодія як категорія наукового пізнання ставала предметом досліджень багатьох галузей. Виходячи з філософських підвалин, можна окреслити міцний методологічний зв'язок категорії взаємодії з категоріями активності та практики, а також із поняттям взаємності у людській культурі. Ці методологічні міркування дозволяють окреслити орієнтири подальших конкретно-наукових психологічних пошуків.

Взаємодія як поняття психологічне пов'язане, на нашу думку, передусім із взаємністю та спільною діяльністю. Взаємність підкреслює тісний взаємозв'язок учасників інтеракції, а спільна діяльність показує множинність векторів можливих конкретно-життєвих наповнень міжособистісної взаємодії. Предметом взаємодії та задачею, яку виконують учасники, може стати будь-що, що людина може помислити або пережити.

Діалектична єдність і протидія особистісних ставлень та дій у взаємодії виступають психологічним механізмом людської інтеракції.

Наукова розробка психологічного поняття взаємодії є важливою, оскільки, зокрема, різні види психологічних практик – психологічне консультування, психотерапія, психодіагностика, психологічний тренінг, психопрофілактика тощо – невідворотно припускають міжособистісну взаємодію психолога та клієнта(-ів). Тому успіхи на шляху пізнання психології взаємодії означають також більш оптимальну організацію професійної діяльності психолога як людини, покликаної взаємодіяти з іншими для їхнього блага.

Перспективи подальших досліджень пов'язані з вивченням інтерсуб'єктної взаємодії та її емпірико-психологічних характеристик.

Література

1. Балл, Г. О. (2016). Успішність обдарованої людини у контексті її взаємодії із соціокультурним середовищем. *Психологія особистості*, 1(7), 5–15. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Po_2016_1_3
2. Берн, Е. (2016). *Ігри, у які грають люди*. Харків : Книжковий клуб «Клуб сімейного дозвілля».
3. Білодід, І.К. (Ред.). (1970). *Словник української мови (Т. 1)*. Київ : Наукова думка.
4. Булах, І.С. (2012). Методичні засади взаємодії психолога-консультанта і клієнта. *Міжнародний науковий форум: соціологія, психологія, педагогіка, менеджмент*, 9, 13–22. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Mnf_2012_9_4
5. Вазюлин, В.А. (2006). Логика истории взаимодействия морали и политики. *Марксизм и современность*, 4(38), 35–37.
6. Власенко, В.В. (1995). *Вчителі – учні: психологія взаємних оцінних ставлень*. Київ : УДПУ ім. М.П. Драгоманова.
7. Выготский, Л.С. (1983). *История развития высших психических функций. Собрание сочинений. (Т. 3)*. Москва : Педагогика.
8. Кант, И. (2020). *Основы метафизики нравственности (Т. 4)*. Андронум.
9. Коломієць, Н. (2018). Теоретичний аналіз поняття «взаємодія». *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи*, 58, 112–119.
10. Конфуцій (2018). *Афоризми та вислови*. Харків : Виват.
11. Коць, М. (2020). Психологічний аналіз регуляції професійно-комунікативного потенціалу майбутнього вчителя як суб'єкта педагогічної взаємодії. *Психологія: реальність і перспективи. Збірник наукових праць РДГУ*, 15, 77–83.

12. Кримський, С. (2009). *Ранкові роздуми*. Київ : Майстерня Білецьких.
13. Лосев, А.Ф. (2014). *Диалектика мифа*. Санкт-Петербург : Азбука, Азбука – Аттикус.
14. Максименко, С.Д. (2016). Поняття особистості у психології. *Психологія і особистість*, 1(9), 11–17. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Psios_2016_1_3
15. Мид, Дж. Г. (2014). *Философия настоящего*. Москва : Высшая школа экономики (Государственный университет).
16. Шинкарук, В.І. (Ред.). (2002). *Філософський енциклопедичний словник*. Київ : Абрис.
17. Beller, J., & Wagner, A. (2018). Loneliness, social isolation, their synergistic interaction, and mortality. *Health Psychology*, 37(9), 808–813.
18. Coutinho, J., Silva, P., & Decety, J. (2014). Neurosciences, empathy, and healthy interpersonal relationships: Recent findings and implications for counseling psychology. *Journal of Counseling Psychology*, 61(4), 541–548.
19. Cozolino, L. (2006). *The neuroscience of human relationships: Attachment and the developing social brain*. New York : W W Norton.
20. Dunbar, R.I.M. (2012). The social brain meets neuroimaging. *Trends in Cognitive Sciences*, 16, 101–102. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2011.11.013>
21. Frith, C.D. (2007). The social brain? *Philosophical Transactions of the Royal Society B: Biological Sciences*, 362, 671– 678. doi:10.1098/rstb.2006.2003
22. Gallese, V., Fadiga, L., Fogassi, L., & Rizzolatti, G. (1996). Action recognition in the premotor cortex. *Brain*, 119, 593– 609.
23. Vasiutynskiy, V. (2020). Gender differences in experiencing and coping with a sense of guilt in interpersonal and intergroup relations. *Education: Modern Discourses*, 3, 143–152. <https://doi.org/10.37472/2617-3107-2020-3-14>

References

1. Ball, G. O. (2016). Uspishnist obdarovanoji ljudini u konteksti jiji vzajemodiji iz sociokulturnim seredovishhem [The successfulness of a gifted person in the context of his/her interaction with the sociocultural environment]. *Psihologija osobistosti*, 1(7). Retrieved from http://nbuv.gov.ua/UJRN/Po_2016_1_3 [in Ukrainian].
2. Bern, E. (2016). *Igri, u jaki grajut ljudi [Games peolple play]*. Harkiv : Knizhkovij klub “Klub simejnogo dozvillja” [in Ukrainian].
3. Bilodid, I.K. (Ed.). (1970). *Slovník ukrajinskoji movi [Dictionary of Ukrainian Language] (Vol. 1)*. Kyiv : Naukova dumka [in Ukrainian].
4. Bulah, I.S. (2012). Metodichni zasadi vzajemodii psihologa-konsultanta i klijenta [The methodic foundations of the counselling psychologist’s and client’s interaction]. *Mizhnarodnij naukovij forum: sociologija, psihologija, pedagogika, menedzhment [International Scientific Forum: Sociology, Psychology, Pedagogics, Management]*, 9, 13–22. Retrieved from http://nbuv.gov.ua/UJRN/Mnf_2012_9_4 [in Ukrainian].
5. Vazjulin, V.A. (2006). Logika istorii vzaimodejstvija morali i politiki [The logics of history of interaction of morality and politics]. *Marksizm i sovremennost*, 4(38), 35–37 [in Russian].
6. Vlasenko, V.V. (1995). *Vchiteli – uchni: psihologija vzaemnih ocinnih stavlen [Teachers – pupils: the psychology of mutual evaluative attitudes]*. Kyiv : UDPU im. M.P. Dragomanova [in Ukrainian].

7. Vygotskij, L S. (1983). *Istorija razvitija vysshih psihicheskikh funkcij [The history of development of higher psychological functions]*. Sobranie sochinenij. (Vol. 3). Moscow : Pedagogika [in Russian].
8. Kant, I. (2020). *Osnovy metafiziki npravstvennosti [The basis of metaphysics of morality]* (Vol.4). Andronum [in Russian].
9. Kolomijec, N. (2018). Teoretichnij analiz ponjattja “vzajemodija” [The theoretical analysis of “interaction” concept]. *Psihologo-pedagogichni problemi silskoj shkoli*, 58, 112–119 [in Ukrainian].
10. Confucius (2018). *Aforizmi ta vislovi [Aphorisms and quotes]*. Harkiv : Vivat [in Ukrainian].
11. Koc, M. (2020). Psihologichnij analiz reguljaciji profesijno-komunikativnogo potencialu majbutnogo vchitelja jak sub'jekta pedagogichnoi vzajemodiji [The psychological analysis of professional-communicative potential of the future teacher as a subject of pedagogical interaction]. *Psihologija: real'nist' i perspektivi. Zbirnik naukovih prac RDGU*, 15, 77–83 [in Ukrainian].
12. Krimskij, S. (2009). *Rankovi rozdumi [Morning speculations]*. Kyiv : Majsternja Bileckih [in Ukrainian].
13. Losev, A.F. (2014). *Dialektika mifa [The dialectics of myth]*. Saint Peters burg: Azbuka, Azbuka – Attikus [in Russian].
14. Maksimenko, S.D. (2016). Ponjattia osobystosti u psihologii [The notion of personality in psychology]. *Psihologija i osobystist*, 1(9), 11–17. Retrieved from http://nbuv.gov.ua/UJRN/Psios_2016_1_3 [in Ukrainian].
15. Mid, Dzh. G. (2014). *Filosofija nastojashhego [The philosophy of the present]*. Moscow : Vysshaja shkola jekonomiki (Gosudarstvennyj universitet) [in Russian].
16. Shinkaruk, V.I. (Ed.). (2002). *Filosofskij enciklopedichnij slovník [The philosophical encyclopedic dictionary]*. Kyiv : Abris [in Ukrainian].
17. Beller, J., & Wagner, A. (2018). Loneliness, social isolation, their synergistic interaction, and mortality. *Health Psychology*, 37(9), 808–813.
18. Coutinho, J., Silva, P., & Decety, J. (2014). Neurosciences, empathy, and healthy interpersonal relationships: Recent findings and implications for counseling psychology. *Journal of Counseling Psychology*, 61(4), 541–548.
19. Cozolino, L. (2006). *The neuroscience of human relationships: Attachment and the developing social brain*. New York : W W Norton.
20. Dunbar, R.I.M. (2012). The social brain meets neuroimaging. *Trends in Cognitive Sciences*, 16, 101–102. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2011.11.013>
21. Frith, C.D. (2007). The social brain? *Philosophical Transactions of the Royal Society B: Biological Sciences*, 362, 671– 678. doi:10.1098/rstb.2006.2003
22. Gallese, V., Fadiga, L., Fogassi, L., & Rizzolatti, G. (1996). Action recognition in the premotor cortex. *Brain*, 119, 593– 609.
23. Vasiutynskiy, V. (2020). Gender differences in experiencing and coping with a sense of guilt in interpersonal and intergroup relations. *Education: Modern Discourses*, 3, 143–152. <https://doi.org/10.37472/2617-3107-2020-3-14>

**THE PSYCHOLOGICAL ASPECTS OF INTERSUBJECTIVE INTERACTION
(TO THE ISSUES OF THEORETICAL ANALYSIS)**

Maria Nakonechna

**PhD in Psychology, Associate Professor of the
General and Practical Psychology Department**

Nizhyn Mykola Gogol State University

2, Graftska Str., Nizhyn, Ukraine, 16600,

maria.nakonechna2014@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-2437-0853>

ResearcherID: R-8145-2018

Svitlana Aleksandrova

Medical Chief Executive, Psychiatrist of Higher Qualification Grade

Chernigiv regional psychoneurological hospital of Chernigiv regional council

3, Ivan Mazepa Str., Chernigiv, Ukraine, 14005

SMALEKSANDROVA@ukr.net

Abstract

The article explores interaction as a complex interfunctional psychological system of interpersonal connections and actions that provide reciprocity as internal feature of interaction and common task performance as external one. It is proven that interaction includes two basic aspects, namely reciprocity and joint activity. Reciprocity underlines close connection of participants, while joint activity shows directional multiplicity of possible specific-vital content of interpersonal interaction. Thus important thing is that anything a human being could experience or think of may become both interaction matter and task performed by its participants. Various aspects of pedagogical interaction are studied, particularly mutual judgement-based evaluations of both teachers and students. It is mentioned that interaction is studied by psychological science in many contexts and aspects, from neurobiological to a social one. It is underlined that interaction as human existence taken for granted underlines that individuals can't function in isolation. In particular, the article raises an issue of negative effects of loneliness on human health coupled with hypothesis of corresponding positive effects of interpersonal interaction on mental and somatic health of elderly people. Social brain hypothesis is analyzed in conjunction with interaction concept. Strong methodological connection of interaction as category with categories of activity and practice is outlined, as well as with the concept of reciprocity in human culture. It is argued that dialectical unity and counteraction of personal relations and actions come forward as a psychological mechanism of human interaction. Scientific development of psychological concept of interaction is important because different types of psychological practices inevitably assume interpersonal cooperation between psychologist(s) and client(s). Therefore, successful cognition of psychology of interaction means also better organization of professional activity of a psychologist as the person obliged to co-operate with others for their good.

Keywords: interaction, activity, subject, reciprocity, intersubjectivity, personality.

Подано 29.08.2021

Рекомендовано до друку 20.09.2021

УДК 378.091.3:159.9-051:808.5

[https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series12.2021.15\(60\).10](https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series12.2021.15(60).10)

ВМІННЯ ФОРМУЛЮВАТИ ПРОФЕСІЙНІ ВИСЛОВЛЮВАННЯ ЯК СКЛАДОВА КОМУНІКАТИВНО-МОВЛЕННЕВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ПСИХОЛОГА

Тетяна Ханецька

кандидат психологічних наук, доцент

доцент кафедри психосоматики та психологічної реабілітації

Національний педагогічний університете імені М.П.Драгоманова

01601, Україна, м. Київ, вул. Пирогова, 9

t.i.khanetska@npu.edu.ua, <https://orcid.org/0000-0001-9767-5116>

Алла Федоренко

кандидат психологічних наук, доцент

кафедри загальної і соціальної психології

Національний педагогічний університете імені М.П.Драгоманова

01601, Україна, м. Київ, вул. Пирогова, 9

a.f.fedorenko@npu.edu.ua, <https://orcid.org/0000-0002-8180-4494>

Анотація

У статті представлено теоретичний огляд специфіки мовленнєвої діяльності психолога, особливостей його професійного висловлювання, яке виступає як одиниця психологічного впливу на клієнта в процесі психологічного консультування. Визначено критерії професійного висловлювання психолога. Представлені результати виявлення рівнів сформованості вміння формулювати професійне висловлювання у майбутніх психологів як складової їх комунікативно-мовленнєвої компетентності. Наголошено на тому, що підготовка майбутнього фахівця повинна бути орієнтована на формування психолога-професіонала, який має високий рівень професійної культури, культури мовленнєвого спілкування, повинен володіти компетентністю взагалі, комунікативною компетентністю, і, зокрема, комунікативно-мовленнєвою компетентністю. Культура мовленнєвого спілкування психолога є комплексним утворенням особистості фахівця, яке виступає складовою поведінкового компоненту його культури спілкування, і має місце на фазі реалізації ним мовленнєвих дій за допомогою мовленнєвих засобів, адекватних цілям професійного спілкування. Тому майбутній психолог повинен прагнути до постійного вдосконалення власної мовленнєвої діяльності. В результаті експериментального дослідження рівнів сформованості вміння формулювати професійні висловлювання у майбутніх психологів за допомогою розроблених нами методів дослідження та на основі визначених нами критеріїв професійного висловлювання психолога було виявлено недоліки професійної комунікативно-мовленнєвої підготовки майбутніх фахівців у ЗВО. Констатовано значну кількість студентів з низьким рівнем сформованості вміння формулювати професійні висловлювання. Доведено необхідність розробки й впровадження психотехнологій формування та розвитку комунікативно-мовленнєвої компетентності в освітній процес з метою підвищення ефективності комунікативно-мовленнєвої підготовки майбутніх психологів. Зокрема, доцільно впроваджувати активні методи навчання з метою набуття студентами професійних навичок мовленнєвої взаємодії та оволодіння ними вмінням

формулювати професійні висловлювання у вирішенні практичних ситуацій, наближених до реальних умов професійної діяльності.

Ключові слова: професійне висловлювання психолога, критерії професійного висловлювання психолога, професійна компетентність, комунікативно-мовленнєва компетентність, мовлення психолога, культура мовленнєвого спілкування психолога.

Вступ

Вирішення складної проблеми формування та розвитку культури мовленнєвого спілкування психолога, вдосконалення його вербальної поведінки у професійній діяльності має не тільки теоретичне, а й практичне значення, що визначається потребами сучасного суспільства, яке ставить високі вимоги щодо підвищення ефективності надання психологічної допомоги населенню та оптимізації підготовки майбутніх фахівців у ЗВО.

Аналізуючи проблему сучасної фахової підготовки майбутніх спеціалістів у вищій школі, вітчизняні психологи звертають особливу увагу на її практичну складову. Гармонійне поєднання теоретичного та практичного аспектів професійної підготовки можливе на базі сучасних технологій. Саме такі технології є необхідним фактором ефективної фахової підготовки сучасних психологів і сприяють розвитку професійного адаптивного потенціалу майбутнього фахівця (Абрамова, 2003; Бондаренко, 1991, 2017; Пов'якель & Федоренко, 2010; Чепелева, 1997, 1999; Шевченко, 2000; та ін.). Дослідники наголошують на тому, що підготовка майбутнього фахівця повинна бути орієнтована на формування психолога-професіонала, який має високий рівень професійної культури, культури мовленнєвого спілкування, повинен володіти компетентністю взагалі, комунікативною компетентністю, і, зокрема, комунікативно-мовленнєвою компетентністю (Ханецька, 2010; Артемова, 2014; Герасіна, 2017; Vygranka, 2019).

Культура мовленнєвого спілкування психолога виступає як комплексне системне утворення особистості фахівця, що є елементом поведінкового компоненту його культури спілкування. Компонентами структури культури мовленнєвого спілкування психолога виступають: професійні комунікативні знання про засоби мовленнєвого спілкування; вміння формулювати професійні висловлювання за допомогою мовленнєвих засобів, що відповідають цілям професійної діяльності; комунікативно-мовленнєві навички спілкування, володіння якими забезпечує вміння формулювати професійні висловлювання (Ханецька, 2010).

Практично всі види психологічного консультування передбачають мовленнєву взаємодію психолога з клієнтом, що є основним змістом спілкування фахівців. Основним механізмом цієї взаємодії є психологічний вплив на клієнта (Абрамова, 2003; Бондаренко, 1991; Чепелева, 1997, 1999; Шевченко, 2000; Lord, Sheng, Imel, Baer, & Atkins, 2015).

Специфічність професійного мовлення психолога знаходить своє втілення у тому, що він, на відміну від інших спеціалістів, постійно має вдосконалювати та розвивати власні професійні мовленнєві навички, які є зряддям його роботи. Про це наголошується в ряді наукових праць вітчизняних дослідників (Бондаренко, 1991; Семиченко, 1998; Чепелева, 1997; Шевченко, 2000; та ін.).

Науковці акцентують увагу на вимогах щодо специфіки професійного мовлення психолога у взаємодії з клієнтом. Вони зазначають, що недостатність знань про дієвість професійного висловлювання фахівця та особливості його психологічного впливу на клієнта, може стати причиною непродуктивності професійної діяльності психолога (Каліна, 2000; Варфоломеєва, 2007; Шевченко, 2000).

Достатній рівень володіння професійними комунікативними знаннями дає можливість психологу набути практичних навичок формулювання конструктивних професійних висловлювань, що виступає важливою складовою комунікативно-мовленнєвої компетентності психолога. Все це й зумовило актуальність нашого дослідження. Ми зробимо крок у виявленні рівнів сформованості вміння формулювати професійне висловлювання майбутніми психологами у закладах вищої освіти під час фахової підготовки.

Мета дослідження: виявити специфіку критеріїв професійного висловлювання психолога та емпірично дослідити рівні сформованості вміння формулювати професійні висловлювання майбутніми психологами як складової комунікативно-мовленнєвої компетентності фахівця. **Завдання** дослідження: 1) здійснити теоретичний аналіз підходів вітчизняних і зарубіжних вчених щодо комунікативно-мовленнєвої компетентності, культури мовленнєвого спілкування психолога та вимог до його професійного мовлення; 2) емпірично виявити рівні сформованості вміння формулювати професійні висловлювання у студентів-психологів.

Методи дослідження

З метою з'ясування особливостей, критеріїв професійного висловлювання та вміння формулювати професійні висловлювання як складової комунікативно-мовленнєвої компетентності психолога під час фахової підготовки у ЗВО використовувалися такі наукові методи як аналіз і синтез, упорядкування і систематизація теоретичного матеріалу, контент-аналіз. Для дослідження рівня сформованості вміння формулювати професійні висловлювання студентами-психологами нами була використана література, яка включала теоретичний аналіз досвіду консультативної практики із застосуванням ситуаційних задач, які було запропоновано на розсуд досліджуваним. Такими джерелами ми обрали роботи відомих психологів-консультантів (Василук, 1992; Васьківська, Горностаї, 1996; Васьківська, 2011; Горностаї, 2018; Терлецька, 1997 та інші).

Особливу увагу ми звернули саме на змістовий компонент ситуаційних задач, адже проблема, яку потрібно було вирішити майбутнім психологам, повинна була бути типовою та актуальною на сучасному етапі розвитку практичної психології. Так, наприклад, для аналізу та розв'язання студентами поставлених задач, нами було підібрано такі типи проблем:

1. Проблеми індивідуальної своєрідності учнів у їх зовнішності та/чи особливостях поведінки, що визначають негативне до них ставлення з боку однокласників (*1 тип проблем*).
2. Проблеми невідвідування школи, прогулів, конфліктів з батьками, проблеми так званих «важких дітей» (*2 тип проблем*).
3. Відчуження учня у класному колективі, соціальна ізоляція (*3 тип проблем*).
4. Порушення педагогічної етики вчителями, проблеми спілкування з дорослими (*4 тип проблем*) тощо.

Реалізація індивідуальної форми дослідження віч-на-віч з дослідником ускладнюється в силу значної тривалості такої роботи та можливості особистісного впливу експериментатора на «чистоту» завдання, що виконується досліджуваними. Тому, ми вирішили скористатися груповою формою дослідження, з подальшим аналізом письмових відповідей студентів.

Процедура дослідження полягала, по-перше, у пред'явленні студентам друкованого роздаткового матеріалу за трьома проблемними ситуаціями у межах вище названих типів

проблем. Кожен студент усно формулював висловлювання, які фіксувалися нами за допомогою аудіоапаратури або ж протоколювалися письмово.

По-друге, студентам-психологам було запропоновано теоретично проаналізувати зміст проблеми з огляду на її психологічне підґрунтя та механізми детермінації. Зокрема, пропонувалось визначити сутність та структуру описаного конфлікту, рівень відхилення або відповідності особливостей психічного розвитку клієнта (клієнтів), які розглянуті в тексті, віковій нормі, варіанти вирішення ситуації тощо. Таке завдання було позначено у стимульних бланках як теоретична частина.

По-третє, процедура передбачала висвітлення студентами свого власного бачення різних варіантів надання психологічної допомоги, виходячи зі змісту описаної проблеми. Таке бачення, згідно з поданою інструкцією, потрібно було зафіксувати з урахуванням не тільки безпосередніх посадових дій психолога, але й з написанням конкретних рекомендацій клієнту (клієнтам) у формі прямої мови (у стимульних бланках це завдання було позначено як практична частина).

Теоретичний аналіз проблеми та запропоновані студентами шляхи її вирішення виступали додатковою інформацією, яка свідчила про рівень професійних знань та рівень володіння комунікативно-мовленнєвими навичками майбутнім фахівцем за критерієм відповідності граматичних конструкцій нормам літературної мови. Цей рівень знань, як показали остаточні результати дослідження, визначається рівнем академічної успішності та підтверджує об'єктивність його оцінки.

На особливостях змісту рекомендацій (практична частина завдання) ми зробили основний акцент у процесі якісної обробки зібраних матеріалів, адже сформульовані висловлювання майбутніх психологів у формі прямої мови від першої особи однини найповніше ілюструють сформованість (несформованість) комунікативно-мовленнєвих навичок та вміння формулювати професійні висловлювання у спілкуванні майбутнього психолога з клієнтом (хоча й уявним). Зокрема, ми змогли виявити навички студентів обирати адекватний стиль мовлення та використовувати багатий лексичний запас для формулювання професійних висловлювань.

У нашому дослідженні взяли участь 120 осіб: студенти другого, третього та четвертого курсів (по 40 осіб на кожному курсі) спеціальності «Психологія» Факультету психології НПУ ім. М.П. Драгоманова. Дослідження тривало протягом 2019-2020 р.р.

Результати та дискусії

Не дивлячись на те, що мовленнєва взаємодія психолога та клієнта досить ретельно була досліджена, проте такі аспекти як відображення позицій співрозмовників у різноманітних висловлюваннях, їх емоційного настрою, становлення «Я-концепції» фахівця, що тісно пов'язано з формуванням його професійної культури, розглядалося у незначній кількості робіт, присвячених проблемі професійного спілкування психолога (Абрамова, 2003; Бондаренко, 1991, 2017), що розглядається авторами як важлива її складова. Професійна культура психолога, обов'язково передбачає достатній рівень професійних знань, які пов'язані з реальними аспектами діяльності, а комунікативно-мовленнєва компетентність фахівця, на нашу думку, виступає однією із найважливіших професійних компетентностей психолога-майстра. Тому надто важливими є знання про потенціал мовленнєвих можливостей та сформованість вміння формулювати професійне висловлювання на високому рівні.

Проте, лише теоретичні знання не дають психологу повних відповідей на актуальні запитання, які зустрічаються у його професійній діяльності: якими засобами досягати належної ефективності у наданні психологічної допомоги клієнтам з використанням мовленнєвих засобів, як формулювати професійні висловлювання тощо.

Взаємодія «психолог – клієнт» реалізується у найрізноманітніших варіантах. Мова фахівця повинна бути яскравою, емоційно забарвленою, тому що вона покликана викликати різні думки та почуття у клієнта, які потім з ним опрацьовуються, обговорюються та повинні бути доведені до усвідомлення. Психолог має використовувати лише «продуктивні» мовні конструкції, тобто такі, які мають терапевтичний ефект для клієнта, повинен постійно тримати їх у зоні своєї свідомості та контролювати. Отже, у процесі психоконсультативного діалогу професійне висловлювання психолога має особливе значення. Тому, необхідно виявити специфіку професійного висловлювання психолога-фахівця. Вміння формулювати оптимальні конструктивні професійні висловлювання забезпечить психологу можливість реалізації комунікативно-мовленнєвої компетентності у професійній діяльності та її ефективність.

Звичайно, психолог не є лінгвістом-професіоналом, проте він повинен, володіти гнучким почуттям мови та мовними інтуїціями. Він повинен вміти точно й логічно висловлювати свої думки, підбирати такі слова й фрази, які будуть зрозумілі клієнту, робити паузи для обмірковування, перевіряти, чи є його висловлювання правильно зрозумілим.

В.А. Семиченко (1998) виділяє такі необхідні характеристики мовлення психолога: доступність, яка виражається у точному доборі мовних засобів для ефективного вираження думок, враховуючи можливості сприйняття клієнтів; довільність, тобто висока мовленнєва активність, відсутність мовленнєвих ярликів, готовність вступати у взаємодію на будь-яку тему; здатність по-різному говорити з різними клієнтами, використовувати різноманітні мовні засоби, що свідчатиме про варіативність мовлення.

О.Ф. Бондаренко (1991), проводячи психосемантичний аналіз висловлювань фахівця-консультанта визначив такі фактори: зрозумілість (доступність); велемовність (володіння широким лексиконом); семантична насиченість (важлива роль мовлення та мовних засобів); емоційне залучення обох співрозмовників; лексична цілісність (відсутність надлишкових слів, які не несуть семантичного змісту); ритмічність; впливовість.

Отже, більшість науковців наголошували на правильності професійних висловлювань психолога. Вони повинні бути зрозумілими для клієнтів різних вікових категорій. Тому, правильність професійного висловлювання виступає одним із важливих його критеріїв, яка повинна бути реалізована у співвідношенні з контекстом проблеми.

Вчені (Бондаренко, 1991; Семиченко, 1998) також вказували на важливість доцільності професійного висловлювання фахівця. Професійне спілкування психолога завжди цілеспрямоване, а це означає, що кваліфікований фахівець обов'язково повинен визначати мету та завдання кожної взаємодії з клієнтом.

Наступним важливим критерієм професійного висловлювання В.А. Семиченко (1998) визначає зрозумілість (доступність). На нашу думку, саме зрозумілість є основним критерієм професійного висловлювання фахівця. Дотримання цього критерію дає можливість психологу враховувати особливості суб'єктивного та адекватного сприймання висловлювань клієнтом.

Отже, нами були визначені такі критерії (показники) професійного висловлювання психолога: *правильність висловлювання* (відповідність літературним нормам, багатий лексичний запас, граматичні вміння); *доцільність висловлювання* (відповідність меті та завданням професійної діяльності); *зрозумілість* (адекватність змісту повідомлення психолога

можливостям сприймання клієнта) (Ханецька, 2010: 54). За даними критеріями можна диференціювати професійне висловлювання психолога, адекватне цілям і завданням професійної діяльності, яке виступає складовою комунікативно-мовленнєвої компетентності психолога.

У процесі експериментального дослідження нами були виявлені високий, середній та низький рівні сформованості вміння формулювати професійні висловлювання у студентів другого, третього та четвертого курсів на основі перевірки та аналізу письмових робіт з вирішення ними психоконсультативних ситуаційних задач.

1. *Високий рівень сформованості вміння формулювати професійні висловлювання.* Студенти виявили особистісну готовність формулювати висловлювання, які відповідали всім критеріям, правильні за змістом та адекватні за формою; їх роботи свідчили про теоретичну та практичну готовність до встановлення довірливої первинної взаємодії з клієнтом, до орієнтації у лексичному просторі клієнта, до підтримки емпатійного спілкування з клієнтом, ними були представлені різноманітні прийоми, мовні засоби та конструкції, які сприяли б підтримці контакту з клієнтом.

2. *Середній рівень сформованості вміння формулювати професійні висловлювання.* Вміння формулювати професійні висловлювання у студентів цієї групи сформоване лише за деякими критеріями, наприклад, була врахована правильність та доцільність професійного висловлювання, але студентами не враховувалися особливості семантичного простору конкретного клієнта; або, деякими студентами у професійних висловлюваннях все ж таки були враховані особливості семантичного простору клієнта та правильність висловлювання, проте при цьому не була дотримана доцільність професійного висловлювання; у цих студентів були виявлені занижений рівень емпатійності, достатній рівень комунікативних знань; рекомендації були побудовані ними не завжди коректно, що не сприятиме довірі клієнта до психолога.

3. *Низький рівень сформованості вміння формулювати професійні висловлювання.* У студентів була виявлена недостатня готовність до вступу в міжособистісну взаємодію з клієнтами; у них обмежений лексичний запас; недостатній рівень володіння професійними комунікативними знаннями; студенти іноді використовували конкретні поради, а не рекомендації, багато суто професійних термінів, які можуть бути незрозумілими клієнтом; такі студенти відзначалися заниженими показниками емпатії, заниженою самооцінкою нерозвиненими комунікативно-мовленнєвими компетентностями (це проявлялося у надмірній лаконічності змісту письмових рекомендацій, «слів-паразитів»); у даних студентів було відсутнє «співчуття» до клієнта, спостерігалася невідповідність висловлювань меті професійного спілкування, не враховувалася вікові особливості клієнтів.

Результати дослідження рівнів сформованості вміння формулювати професійне висловлювання студентами-психологами представлено у табл. 1.

З таблиці видно, що кількість студентів четвертого курсу, які мають середній рівень сформованості вміння формулювати професійні висловлювання збільшується на 6% порівняно з 3 курсом та на 16% порівняно з другим курсом. Це свідчить про більш успішне оволодіння ними професійними комунікативними знаннями при недостатньо сформованому вмінні формулювати професійні висловлювання, адаптуючи їх до розуміння клієнта.

Таблиця 1

Характеристика рівнів сформованості вміння формулювати професійні висловлювання майбутніх психологів (n=120)

Рівні сформованості вміння формулювати професійні висловлювання	Досліджувані					
	2 курс		3 курс		4 курс	
	%	абс. к-ть	%	абс. к-ть	%	абс. к-ть
Високий рівень	19,8	8	29,4	12	33,2	13
Середній рівень	33,4	13	43,4	17	49,6	20
Низький рівень	46,8	19	27,2	11	17,2	7

Звичайно, з переходом на старші курси кількість студентів, які мають середній рівень сформованості вміння формулювати професійні висловлювання збільшується інтенсивніше, ніж тих, хто мають високий рівень, адже студенти з низьким рівнем сформованості вміння формулювати професійні висловлювання, як правило, підвищують рівень до середнього на наступних курсах. Така тенденція має узагальнений характер.

Подібна тенденція простежується і у збільшенні числа студентів четвертого курсу, які мають високий рівень сформованості вміння формулювати професійні висловлювання: кількість їх зростає майже на 4% порівняно з третім курсом та понад 13% порівняно із другим курсом. Ці студенти відзначаються вмінням формулювати професійні висловлювання найбільш ефективно за всіма трьома критеріями.

Узагальнений контент-аналіз письмових робіт студентів свідчить про те, що з переходом на старші курси майбутні психологи поступово вдосконалюють та розширюють свої професійні комунікативні знання, краще орієнтуються у своїх мовленнєвих можливостях на рівні навичок з метою надання психологічної допомоги (Carroll, 2007). Так, з більшості робіт студентів третього курсу (майже 67%) ми помітили, що вони вміють грамотно висловити думки щодо психологічної проблеми в ситуаційній задачі та щодо шляхів її вирішення без орфографічних помилок у письмовому тексті. Зокрема, в теоретичній частині завдання вони демонструють знання щодо нормативно-правової бази шкільної психологічної служби, знають процедуру організації та проведення психодіагностичного та психоконсультативного видів робіт, вміють розкрити та науково обґрунтувати сутність проблемної ситуації, інтерпретувати її, послуговуючись категоріальним апаратом, запропонувати альтернативні варіанти надання психологічної допомоги.

У деяких відповідях студентів нами була помічена невідповідність змісту теоретичного завдання практичному. Тут спрацьовували наслідки певного досвіду практичної діяльності при низькій теоретичній готовності до її виконання. Так, у роботах шести студентів другого курсу, які мають високий рівень вміння формулювати професійні висловлювання, в практичному завданні простежується вміння відносно правильно, зрозуміло та доцільно формулювати висловлювання. Але зміст теоретичного обґрунтування запропонованих студентами рекомендацій поданий неповно, або непереконливо, а іноді й неоднозначно. У

даному випадку студенти володіють вмінням формулювати професійні висловлювання на рівні інтуїції або ж на рівні того досвіду спілкування, який вони отримали протягом навчання у педагогічних коледжах.

Зумовленість змісту практичного завдання попереднім теоретичним аналізом ситуації спостерігався у 67% студентів третього курсу та у 72% студентів четвертого курсу. Це означає, що завдяки первинному оволодінню практичними комунікативними вміннями та навичками спілкування за рахунок психологічних практик у студентів старших курсів формується чітке уявлення про вимоги та критерії професійного висловлювання, яке поступово удосконалюється на основі збагачення професійних комунікативних знань та переноситься в повсякденне спілкування.

Далі ми пропонуємо розглянути приклади якісного порівняльного аналізу окремих письмових робіт студентів відповідно до запропонованих типів ситуаційних задач.

Наприклад, у ситуаційних задачах типу 1 (проблеми індивідуальної своєрідності учнів у їх зовнішності та/чи особливостях поведінки, що визначають негативне до них ставлення з боку однокласників), більшість студентів другого курсу у теоретичній частині завдання вбачають вирішення проблеми у переорієнтації ставлення хлопця до особливостей своєї зовнішності від негативного до позитивного, а точніше у переконанні його у тому, що, наприклад, руде волосся вирізняє його з-поміж інших учнів як певна перевага та предмет гордості.

1. Так, студентка А.Б. пише: *«Не такий як усі» не означає бути гіршим за інших, а, навпаки, кращим. Хлопець може мати великий енергетичний потенціал та творчі здібності, які психолог повинен відкрити для нього та спрямувати його ставлення до образу щодо рудого кольору волосся як до жарту з боку однокласників».*

2. Студент А.І. стверджує: *«В першу чергу, психолог повинен підвищити самооцінку хлопця та розвинути його комунікативні здібності, щоб той міг пригнічувати власні агресивні реакції у процесі спілкування з однокласниками».*

У вирішенні ситуаційних задач типу 2 (проблеми невідвідування школи, прогулів, конфліктів з батьками, проблеми так званих «важких дітей»), досліджувані другого курсу теоретично обґрунтовують різні причини запропонованих проблем, серед яких 20% студентів з високим рівнем вміння формулювати професійні висловлювання називають сімейне неблагополуччя та конфліктні ситуації у школі. Досліджувані ж третього та четвертого курсів з високим рівнем вміння формулювати професійні висловлювання вже змогли визначити незрілість мотиваційної та вольової сфер дитини, її особистісний інфантилізм, наявність складних особистісних проблем та, можливо, педагогічну занедбаність учня як можливі причини проблемної ситуації даного типу.

Аналогічні відмінності у теоретичному обґрунтуванні можливих причин проблем клієнтів та шляхів їх вирішення ми спостерігаємо у роботах студентів і над іншими ситуаціями з переходом на старші курси.

Отже, виявлено, що у студентів третього та четвертого курсів переважає середній рівень вміння формулювати професійні висловлювання (3 курс – 43,4%; 4 курс – 49,6%). У цих студентів сформованість цього вміння була виявлена за деякими критеріями професійних висловлювань. Значно вираженим також був низький рівень сформованості даного вміння (2 курс – 46,8%; 3 курс – 27,2%; 4 курс – 17,2%). У письмових роботах цих досліджуваних були наявні граматичні помилки, їх висловлювання були перенасичені професійними термінами, які можуть бути не зрозумілі клієнту, пропонували конкретні та очевидні поради клієнту щодо вирішення проблемної ситуації.

Висновки

Теоретичний аналіз проблеми розвитку комунікативно-мовленнєвої компетентності у майбутніх психологів під час освітнього процесу та розроблені нами методи дослідження рівнів сформованості вміння формулювати професійні висловлювання у студентів-психологів на основі визначених нами критеріїв професійного висловлювання, дали можливість виявити наявні недоліки професійної комунікативно-мовленнєвої підготовки майбутніх фахівців психологічної галузі в ЗВО. Отримані результати експерименту констатують збільшення значної кількості студентів з високим рівнем сформованості вміння формулювати професійні висловлювання саме на четвертому курсі (2 курс – 19,8%; 3 курс – 29,4%; 4 курс – 33,2%) та зменшення значної кількості студентів з низьким рівнем. Особливо помітні зміни у динаміці між другим та четвертим курсами. Це зумовлено особливостями освітньої програми спеціальності 053 «Психологія», тобто збільшення навчальних годин фахових й профільюючих дисциплін та практичної підготовки, що сприяють розвитку професійної комунікативно-мовленнєвої компетентності. Проте, на четвертому курсі у 17,2% студентів був виявлений низький рівень сформованості вміння формулювати професійні висловлювання. Це свідчить, на нашу думку, про необхідність підвищення ефективності комунікативно-мовленнєвої підготовки майбутніх психологів та розробки й впровадження психотехнологій формування та розвитку комунікативно-мовленнєвої компетентності в освітній процес. Доцільним є використання активних та інноваційних методів навчання з метою набуття студентами професійних компетентностей мовленнєвої взаємодії з клієнтами в процесі майбутньої діяльності.

Перспективи подальших досліджень ми вбачаємо в розробці та апробації програми розвитку культури мовленнєвого спілкування у студентів-психологів із застосуванням активних методів навчання з метою набуття ними здатності до мовленнєвої взаємодії у професійному спілкуванні та оволодіння ними вмінням формулювати професійні висловлювання у розв'язанні практичних ситуацій, наближених до реальних умов професійної діяльності.

Література

1. Абрамова, Г.С. (2003). *Практическая психология* : учебник [для студ. вузов]. Москва : Академический проект.
2. Артемова, О.І. (2014). Формування комунікативної компетенції майбутніх психологів у процесі професійної підготовки. *Психолінгвістика. Психолінгвістика. Psycholinguistics*, 5, 10–16.
3. Бондаренко, А.Ф. (1991). *Социальная психотерапия личности (психосемантический подход)*. Киев.
4. Bondarenko, A.F., & Fedko, S.L. (2017). Соціокультурна компетентність практикуючих психологів: сучасний стан і перспективи. *Психолінгвістика*, 21(1), 23–40. <https://psycholing-journal.com/index.php/journal/article/view/39>.
5. Варфоломеева, О.В. (2007). Концептуальні принципи професійного становлення психотерапевтів: акмеологічний підхід. *Вісн. НТУУ «КПІ». Філософія. Психологія. Педагогіка* : збірник наукових праць, 2(20), Ч.1., 60–63.
6. Василюк, Ф.Е.(1996). От психологической практики к психотехнической теории. *Московский психотерапевтический журнал*. 1, 15–32.
7. Васильковская, С.В., & Горноста́й, П.П. (1996). *Психологическое консультирование: ситуационные задачи*. Киев : Вища школа ISBN 5-11-004695-6.
8. Васківська, С.В. (2011). *Основи психологічного консультування* : підручник для студ. вищ. навч. закладів. Київ : Ніка-Центр.

9. Герасіна, С. (2017). Ділова компетентність як детермінанта соціально-комунікативної компетентності студентської молоді. *Psycholinguistics. Психолінгвістика. Психолінгвістика*, 22(1), 43–57. <https://doi.org/10.5281/zenodo.1087466>
10. Горностай, П.П. (2000). *Консультативная психология : Теория и практика проблемного подхода*. Киев. ISBN 978-966-521-720-6.
11. Калина, Н.Ф. (2000). *Лингвистическая психотерапия*. Киев
12. Пов'якель, Н.І., & Федоренко, А.Ф. (2010). *Практична психологія професійної адаптації/ дезадаптації: навчальний посібник (для студентів психологічних спеціальностей)*. Київ : НПУ імені М.П.Драгоманова.
13. Семиченко, В.А. (1998). *Психология речи*. Киев.
14. Терлецька, Л.Г. (1997). Ігри, в які грають дорослі (досвід навчання практичних психологів системи освіти). *Практична психологія : теорія, методи, технології*. Київ, 220–226.
15. Ханецька, Т.І. (2010). *Культура мовленнєвого спілкування психолога : навчальний посібник (для студентів психологічних спеціальностей)*. Київ : НПУ імені М.П.Драгоманова.
16. Чепелева, Н.В. (1997). Формування професійної культури майбутніх практичних психологів. *Методи підготовки фахівців до професійного спілкування*. Черкаси, Кн. 1, 34–42.
17. Чепелева, Н.В. (1999). Формування професійної компетентності в процесі вузівської підготовки психолога-практика. *Актуальні проблеми психології : наук. записки*. Київ, 19, 271–278.
18. Шевченко, Н.Ф. (2003). Особливості професійного висловлювання психолога-консультанта. *Проблеми загальної та теоретичної психології : зб. наук. праць*. Київ, Т. 5. Ч. 1, 293–299.
19. Carroll, D.W. (2007). Patterns of student writing in a critical thinking course: A quantitative analysis. *Assessing Writing*, 12, 213–227.
20. Lord, S.P., Sheng, E., Imel, Z.E., Baer, J., & Atkins, D.C. (2015). More than reflections : Empathy in motivational interviewing includes language style synchrony between therapist and client. *Behavior therapy*, 46(3), 296–303.
21. Vygranka, T. (2019). The features of formation of speech competence of future philologists in the educational process of institution of higher education. *International Academy Journal Web of Scholar*. 5(35), 26–30. https://doi.org/10.31435/rsglobal_wos/31052019/6502

References

1. Abramova, H.S. (2003). *Praktycheskaia psikhohohyia: uchebnyk [Practical psychology: textbook] [dlia stud. vuzov]*. Moscow : Akademicheskyi proekt [in Russian].
2. Artemova, O.I. (2014). Formuvannia komunikatyvnoi kompetentsii maibutnikh psikhohohiv u protsesi profesiinnoi pidhotovky [Formation of communicative competence of future psychologists in the process of professional training]. *Psykholinhvystyka. Psycholinguistics*, 5, 10–16 [in Ukrainian].
3. Bondarenko, A.F. (1991). *Sotsyalnaia psykhotherapyia lychnosty (psykhosemantycheskyi podkhod) [Social psychotherapy of personality (psychosemantic approach)]*. Kyiv [in Ukrainian].
4. Bondarenko, A.F., & Fedko, S.L. (2017). Sotsiokulturna kompetentnist praktykuiuchykh psikhohohiv: suchasnyi stan i perspektyvy [Sociocultural competence of practicing psychologists: current status and prospects]. *Psykholinhvystyka*, 21(1), 23–40. <https://psycholing-journal.com/index.php/journal/article/view/39> [in Ukrainian].
5. Varfolomieieva, O.V. (2007). Kontseptualni pryntsyipy profesiinoho stanovlennia psykhoterapevtiv: akmeolohichniy pidkhid [Conceptual principles of professional development of psychotherapists: acmeological approach]. *Visn. NTUU «KPI». Filosofiia. Psykhohohiia. Pedahohika : zbirnyk naukovykh prats*, 2(20), 1, 60–63 [in Ukrainian].

6. Vasyliuk, F.E. (1992). Ot psykholohycheskoi praktyky k psykhotekhnycheskoi teoryy [From psychological practice to psychotechnical theory]. *Moskovskiyi psykhoterapevtycheskyi zhurnal*, 1, 15–32 [in Russian].
7. Vaskovskaia, S.V., & Hornostai P.P. (1996). *Psykhologhycheskoe konsulyrovanye: sytuatsyonnye zadachy* [Psychological counseling: situational tasks]. Kyiv : Vishcha shkola. ISBN 5-11-004695-6 [in Ukrainian].
8. Vaskivska, S.V. (2011). *Osnovy psykholohichnoho konsultuvannia* [Basics of psychological counseling]: pidruchnyk dlia stud. vyshch. navch. zakladiv. Kyiv : Nika-Tsentr, 424. [in Ukrainian].
9. Herasina, S. (2017). Dilova kompetentnist yak determinanta sotsialno-komunikatyvnoi kompetentnosti studentskoi molodi [Business competence as a determinant of social and communicative competence of student youth]. *Psycholinguistics. Psykholynhvystyka*, 22(1), 43–57. <https://doi.org/10.5281/zenodo.1087466> [in Ukrainian].
10. Hornostai, P.P. (2018). *Konsultatyvnaia psykholohyia : Teoryia y praktyka problemnoho podkhoda* [Counseling Psychology: Theory and Practice of the Problem Approach]. Kyiv. ISBN 978-966-521-720-6 [in Ukrainian].
11. Kalyna, N.F. (2000). *Lynhvystycheskaia psykhoterapyia* [Linguistic psychotherapy]. Kyiv [in Ukrainian].
12. Poviakel, N.I., & Fedorenko, A.F. (2010). *Praktychna psykholohiia profesiinoyi adaptatsii/ dezadaptatsii* [Practical psychology of professional adaptation / maladaptation]: navchalnyi posibnyk (dlia studentiv psykholohichnykh spetsialnostei). Kyiv : NPU imeni M.P. Drahomanova [in Ukrainian].
13. Semychenko, V.A. (1998). *Psykhologhyia rechy* [Psychology of speech]. Kyiv [in Ukrainian].
14. Terletska, L.H. (1997). Ihry, v yaki hraiut dorosli (dosvid navchannia praktychnykh psykholohiv systemy osvity) [Games played by adults (experience of training practical psychologists of the education system)]. *Praktychna psykholohiia: teoriia, metody, tekhnolohii*, 220–226 [in Ukrainian].
15. Khanetska, T.I. (2010). *Kultura movlennievoho spilkuvannia psykholoha* [The culture of speech communication of a psychologist] : navchalnyi posibnyk (dlia studentiv psykholohichnykh spetsialnostei). Kyiv : NPU imeni M.P. Drahomanova [in Ukrainian].
16. Chepelieva, N.V. (1997). Formuvannia profesiinoyi kultury maibutnikh praktychnykh psykholohiv [Formation of professional culture of future practical psychologists]. *Metody pidhotovky fakhivtsiv do profesiinoho spilkuvannia. Cherkasy*, 1, 34–42 [in Ukrainian].
17. Chepelieva, N.V. (1999). Formuvannia profesiinoyi kompetentnosti v protsesi vuzivskoyi pidhotovky psykholoha-praktyka [Formation of professional competence in the process of university training of a psychologist-practitioner]. *Aktualni problemy psykholohii : nauk. Zapysky*, 19, 271–278 [in Ukrainian].
18. Shevchenko, N.F. (2003). Osoblyvosti profesiinoho vyslovliuvannia psykholoha-konsultanta [Features of professional expression of a psychologist-consultant]. *Problemy zahalnoi ta teoretychnoyi psykholohii : zb. nauk. prats*, 5(1), 293–299. [in Ukrainian].
19. Carroll, D.W. (2007). Patterns of student writing in a critical thinking course: A quantitative analysis. *Assessing Writing*, 12, 213–227.
20. Lord, S.P., Sheng, E., Imel, Z.E., Baer, J., & Atkins, D.C. (2015). More than reflections : Empathy in motivational interviewing includes language style synchrony between therapist and client. *Behavior therapy*, 46(3), 296–303.
21. Vygranka, T. (2019). The features of formation of speech c ompetence of future philologists in the educational process of institution of higher education. *International Academy Journal Web of Scholar*. 5(35), 26–30. https://doi.org/10.31435/rsglobal_wos/31052019/6502

ABILITY TO FORMULATE PROFESSIONAL UTTERANCE AS A COMPONENT OF COMMUNICATIVE-SPEECH COMPETENCE OF A FUTURE PSYCHOLOGIST

Tetiana Khanetska

PhD in Psychology, Associate Professor

Associate Professor of the Department of Psychosomatics and Psychological Rehabilitation

National Pedagogical Dragomanov University

9, Pyrohov Str., Kyiv, Ukraine, 01601

t.i.khanetska@npu.edu.ua, <https://orcid.org/0000-0001-9767-5116>

Alla Fedorenko

PhD in Psychology, Associate Professor

Associate Professor of the Department of General and Social Psychology

National Pedagogical Dragomanov University

9, Pyrohov Str., Kyiv, Ukraine, 01601

a.f.fedorenko@npu.edu.ua, <https://orcid.org/0000-0002-8180-4494>

Abstract

The article presents a theoretical review of the specifics of the speech activity of a psychologist, the peculiarities of their professional saying as a method of psychological influence on a client in the process of psychological counseling. Some criteria have been defined in professional utterance of the psychologist. The results of identifying the levels of development of the ability to formulate professional statements in future psychologists as a component of their communicative speech competence have been presented. It was noted that the training of a future specialist should be focused on the formation of a professional psychologist who has a high level of professional culture, a culture of verbal communication, should have competence in general, communicative competence, and, in particular, communicative speech competence. The psychologist's speech communication culture is a complex systemic formation of the personality of a specialist, which is an integral behavioral component of their communication culture and takes place in the phase of realization of speech actions externally using speech means adequate to the goals of professional communication. Therefore, the future psychologist should strive for the highest degree of their professional perfection – the master of speech activity. As a result of an experimental study of the levels of development of the ability to formulate professional statements in future psychologists using the methods of research developed by us and on the basis of the criteria we defined for professional statements of a psychologist, we identified the shortcomings of professional communication and speech training of future specialists in higher education. A significant number of students with a low level of development of the ability to formulate professional statements were identified. The necessity of the development and implementation of psycho-technologies of the formation and development of communicative speech competence in the educational process with the aim of increasing the effectiveness of communicative speech training of future psychologists has been proved. They should be carried out with the use of active teaching methods with the goal of acquiring students' ability for professional speech interaction and mastering the ability to formulate professional statements in solving practical situations close to the real conditions of professional activity.

Keywords: professional utterance of the psychologist, criteria professional utterance of the psychologist, professional competence, communicative speech competence, psychologist speech, culture of verbal communication psychologist.

Подано 05.09.2021

Рекомендовано до друку 17.09.2021

УДК 159.942.5-053.8]:616-036.21

[https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series12.2021.15\(60\).11](https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series12.2021.15(60).11)

ЕМОЦІЙНІ ПЕРЕЖИВАННЯ ТА ПСИХОЛОГІЧНИЙ СУПРОВІД ДОРΟΣЛИХ У ПЕРІОД ПАНДЕМІЇ

Галина Хомич

кандидат психологічних наук, професор, завідувачка кафедри психології

Університет Григорія Сковороди в Переяславі
08401, Україна, м. Переяслав, вул. Сухомлинського, 30
ghpsua@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-8748-8165>

Оксана Войтенко

магістр психології, викладач кафедри психології

Університет Григорія Сковороди в Переяславі
08401, Україна, м. Переяслав, вул. Сухомлинського, 30
oxyvoyt@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-6299-5734>

Анотація

Мета. Статтю присвячено дослідженню окремих аспектів соціалізації та активізації психологічних ресурсів особистості у період пандемії та карантину; розгляду можливих шляхів психологічного супроводу особистості, зокрема, профілактиці почуття відчуження, тривоги, екзистенційної самотності та психічної депривації. В основу нашого дослідження ми поклали *гіпотезу*: емоційне благополуччя дорослого залежить від специфіки включення суб'єкта у деприваційну ситуацію, щоденній самореалізації у процесі пошукової активності. Означені впливи опосередковуються ієрархією цінностей індивіда, характерного способу реагувати на життєві обставини та здатністю утримувати внутрішню рівновагу у конкретній ситуації, усвідомивши її сенс та сутність. *Методи дослідження.* Теоретико-емпіричне дослідження передбачало теоретичний аналіз літератури; побудову гіпотез дослідження та збір емпіричного матеріалу шляхом онлайн консультування; інтерпретацію результатів щодо особливостей переживання дорослих в умовах карантину. *Результати дослідження.* Згідно концепції нашого дослідження, незадоволення провідних соціальних потреб веде до вивільнення пригнічених внутрішніх суперечностей, актуалізації невротичних переживань, до зростання екзистенційної тривоги. У процесі онлайн консультування нам вдалося виокремити внутрішні та зовнішні мотиви, які опосередковують та спонукають до певного способу життєдіяльності. Було помічено, що тривале перебування в несприятливій ситуації зміщує нормативи життя, активізує травматичні спогади. Одне з важливих завдань дослідження – реалізація програми психологічного впливу, яка передбачає міжособистісну комунікацію з емоційною включеністю в умовах малої групи, емпатійний діалог з позитивною модальністю ставлення. *Висновки.* Суть психологічної допомоги полягає в інтеграції екзистенційного досвіду психотерапевтичних зустрічей в особисте життя клієнта, що передбачає формування навичок подолання стресу та адаптації до ситуації фрустрації, як до частини досвіду людини, сприяє відновленню її життєвих ресурсів.

Ключові слова: психічна депривація, кризова ситуація, екзистенційна психотерапія, тривога, ресурс, психологічний супровід, соціалізація, пандемія.

Вступ

У сучасному мінливому та суперечливому просторі особистість стикається з кризовими ситуаціями, які ускладнюють процес задоволення базових потреб, викликаючи стан тривоги, пригнічення, що потребують актуалізації внутрішніх резервів особистості. Однією з важливих характеристик особистості, що забезпечує ефективне проживання складного періоду, є її ресурсність.

В умовах пандемії та вимушеного карантину навіть зріла особистість може втратити важливі соціально-психологічні орієнтири. Це відбувається у результаті того, що людина у такій ситуації обмежена в значущих суб'єктивних виборах та активному міжособистісному спілкуванні. Вона змушена постійно спрямовувати зусилля на подолання ситуативних обставин, намагаючись водночас задовольняти свої вітальні, життєво важливі потреби.

Питання психологічної безпеки дорослої людини належать до визначальних конструктів особистісного зростання з його невичерпними ресурсами та функціями, серед яких – здатність до самореалізації, що передбачає, перш за все, пошукову активність, реалізацію творчого потенціалу. Тривале перебування в обмеженому діапазоні соціальних ролей погіршує процеси адаптації та соціалізації дорослої особистості, загострює приховані чи витіснені у підсвідоме травми, паралізує діяльність. Наприклад, активний суб'єкт починає боятись проявити ініціативу навіть задля задоволення звичних і важливих потреб, які пригнічуються, витісняються у підсвідоме, у результаті чого все частіше спостерігаються невротичні синдроми, формується недовіра до близьких людей, з'являються прояви фрустрації та ознаки психічної депривації. Саме тому особливо важливо у ситуації тривалої соціально-психологічної кризи активізувати пошуки ефективних психологічних впливів (інтервенцій).

Важливим сьогодні виглядає досвід зарубіжних колег, учених, котрі уже протягом тривалого періоду вивчали тенденції та специфіку взаємодії спеціалістів з постраждалими у період катастроф та екстремальних (чи наближених до них) ситуацій. Зокрема, Р. Муєг та його послідовники зазначали, що у стратегії кризової інтервенції мають базуватись на наступних критеріях (Муєг, 2001): кризове втручання має бути обмеженим у часі, а також передбачає виконання клієнтом домашніх завдань; кризові інтервенції спрямовуються на конкретну, специфічну проблему і звідси головне завдання – допомогти клієнту вирішити конкретну ситуацію. З цією метою важливо сфокусуватися, встановити реальні цілі, аналізувати та обговорювати першочергово подію, що призвела до емоційного виснаження. Якраз із позицією вченого щодо важливості відновлення внутрішніх сил, функціональності клієнта та уникнення ним позиції жертви перегукується теорія *ресурсності* (Хомич & Войтенко, 2019). Суть теорії полягає в інтеграції досвіду психотерапевтичних зустрічей в особисте життя клієнта, що передбачає формування навичок подолання стресу та адаптації до ситуації фрустрації, як до частини досвіду людини та сприяє *відновленню* та реабілітації. У процесі терапії важливо віднайти втрачені смисли, спрямувати зусилля на пошуки нових орієнтирів життя, чому особливо сприяє *екзистенційна психотерапія* (Франкл, 1990; Ялом, 1999).

У кризових та складних умовах життя звужується діапазон можливостей людини проявляти в повній мірі свою індивідуальність. Вона втрачає асертивність як здатність будувати безпечні комунікації на основі впевненості у своїй значущості. Це відбувається у ситуаціях обмеження можливості здійснювати суб'єктивний та усвідомлений вибір, коли людина змушена постійно спрямовувати зусилля на подолання обставин пригнічення

індивідуальності, свободи, на пошуки смислів в екстремальних ситуаціях (Віртц & Цобелі, 2014).

Варто зазначити, що вітчизняні вчені підготували науковий ґрунт для сучасних досліджень: обґрунтування теоретико-методологічних позицій генези існування сучасної особистості (Максименко, 2006); моделювання та апробація технологій психологічної консультативної допомоги кризовим клієнтам (Титаренко, 2007); пошуки нових шляхів та методів, які б сприяли корекції кризових станів (Bylakh & Voloshyna, 2020).

Аналізуючи дослідження вітчизняних та зарубіжних вчених, опираючись на власні спостереження у психологічній практиці, приходимо до висновку: задля попередження психічної, особливо *емоційної депривації* важливо вчасно помітити психологічні порушення у процесах соціалізації особистості, яскравими ознаками якої може виступити руйнування критичності та неадекватність самооцінки, зниження рівня домагань. Зазначені явища заважають осмисленому проникненню особистості в суть актуальних соціальних проблем, постановці реалістичних цілей, зміщуючи перспективи і цінності у бік задоволення першочергових життєво важливих потреб, зокрема таких як безпека життєвого простору, комунікації «за потребою» тощо.

Виходячи з вище зазначеного, **мета** нашого дослідження – вивчення переживань дорослої особистості в умовах емоційної депривації. **Завдання** дослідження: методологічно обґрунтувати програму психологічного супроводу особистості з ознаками екзистенційної тривоги у період пандемії.

Методи дослідження

Теоретико-емпіричне дослідження передбачало аналіз літературних джерел; збір емпіричного матеріалу шляхом анкетування та онлайн консультування, що дало можливість дослідити особливості переживання дорослих в умовах пандемії та карантину. Зокрема, ми апробували анкету «Мої ресурси», яка включала наступні запитання:

- Як я реагую на ситуацію соціального (комунікативного) обмеження: (дуже добре, позитивно, ситуативно, негативно, з ознаками депресії);
- Що у цій ситуації я сприймаю позитивно (досвід, відкриття, робота над собою, оцінка стосунків тощо);
- Які негативні думки та переживання є актуальними для мене у час карантину;
- Що є для мене власним ресурсом під час карантину?
- Яким чином я використовую зовнішній ресурс (спілкування з рідними, природу, мистецтво тощо);
- Як я активізую внутрішній ресурс (мотиви, установки, думки, спогади, мрії)?

Анкетування було проведено серед 50 респондентів віком від 21 до 52 років (час проведення – квітень-травень 2020 р.), яке дало можливість перевірити робочу гіпотезу: потреби, оцінки і дії дорослої особистості презентуються у діапазоні емоцій, які спонукають до життєвих виборів певної модальності. У ситуації соціальної депривації (на кшталт карантину) це відбувається на основі зміщення акцентів сприймання на користь зовнішніх соціальних норм і вимог, ігноруючи власні інтереси і потенційні можливості.

Результати та дискусії

Багате емоційне спілкування – одна з важливих умов для підвищення стресостійкості та готовності до боротьби з депривуючою ситуацією. Під впливом певних обставин емоції

можуть отримати чітко визначену модальність, яка характеризуватиме ставлення до окремого суб'єкта чи якихось дій з фіксованою, часто некритичною і безпідставною оцінкою. Саме тому спостерігаються конфлікти «без змісту та причин», спрямовані на вивільнення накопичених негативних переживань. Емоційні ставлення, непідкріплені ясними уявленнями і знаннями, можуть швидко привести до неприємних розчарувань, несподіванок, що в свою чергу знижує настрій, забирає сили, необхідні на подолання недуги чи об'єктивних труднощів життя. Якщо такі речі відбуваються систематично, то в суб'єкта швидко розвиваються невротичні реакції, стають звичними депресивні стани.

Згідно концепції нашого дослідження, незадоволення провідних соціальних потреб веде до вивільнення пригнічених внутрішніх суперечностей, актуалізації невротичних переживань, до зростання езистенційної тривоги. В основу нашого емпіричного дослідження ми поклали *гіпотезу*: емоційне благополуччя дорослого залежить від специфіки включення суб'єкта у деприваційну ситуацію, щоденній самореалізації у процесі пошукової активності. Означені впливи *опосередковуються* ієрархією цінностей індивіда, характерного способу реагувати на життєві обставини та здатністю утримувати внутрішню рівновагу у конкретній ситуації, усвідомивши її сенс та сутність.

Переживання емоційного благополуччя є результатом боротьби чи співіснування базових потреб та рівня їх задоволення, домінування певної модальності у спрямованості інтересів особистості, визначеності провідних цінностей та способів досягнення мети. Задля задоволення своїх потреб людина спершу має використовувати свій потенціал, *ресурс*. Обмеження можливості для реалізації своїх інтересів та актуальних запитів негативно відбивається на життєдіяльності особистості, призводить до її особистісної деградації: збіднюються ціннісні орієнтації, знижується здатність до соціальної адаптації, звужується самосвідомість.

У процесі емпіричного дослідження особистості в умовах світової пандемії та карантинних обмежень ми часто спостерігали, що її поведінка характеризується хаотичністю, без усвідомлення внутрішньої спонуки, мотивації, без урахування та переосмислення власного досвіду, адекватної оцінки реальності (близько 15%). Ситуативна (реактивна) тривожність (близько 50% опитуваних 25-45 років) призводить до спотворення цілісного образу соціального оточення, партнера по спілкуванню, а також може сприяти формуванню жорстких установок на певний тип людей, професію чи всю систему загалом, руйнуючи особистісні цінності, ідеали, а то й всю аксіологічну систему, яка раніше видавалася достатньо усталеною та сформованою. Варто зазначити, що під час анкетування біля 16% дорослих віком від 21 до 50 років констатували негативний емоційний стан, постійні депресивні думки та достатньо високий рівень переживання езистенційної самотності, тривоги. Зауважимо, що у переважній більшості респондентів з негативним ставленням до карантину спостерігається достатньо високий рівень особистісної тривожності, що провокує вивільнення фрустраційних переживань, депресивних думок та знижує рівень задоволеності життям.

Висока реактивна тривожність та соціально-психологічні порушення в поведінці дорослого, за нашими даними, часто зумовлені тривалими переживаннями самотності, відчуженням, безпорадністю, відчуттям постійної небезпеки («Хвилююсь з приводу неможливості комунікувати з батьками», «Відчуваю себе безпорадним», «Мене дратує оточення, дуже втомлююсь»). Водночас, досліджувані з високими показниками Его-стану Дорослого оптимістично дивляться в у майбутнє, намагаються «надолужити згаяне»,

«привести себе у форму», «налагодити зв'язок зі старими друзями», «переглянути омріяні фільми») тощо.

Процес соціалізації, зокрема, висока адаптивність особистості до ситуації депривації загалом та періоду карантинних обмежень, зокрема, може набувати ознак зовнішнього конформізму: внутрішньо не погоджуючись з діями оточуючих, суб'єкт справляє враження повної згоди і розуміння, викликаючи схвалення. Це сприяє уникненню конфліктів та непорозумінь, однак оптимізує процеси відчуження на глибинному рівні, закріплюючи інфантильність та стереотипність у взаємодії, очевидно, провокуючи внутрішні невротичні тенденції певного спрямування – до людей, від людей, проти людей (Хорні, 1998). У такій ситуації можливе зростання усвідомлення власної недосконалості, екзистенційної самотності.

Приклад із практики. Під час карантину до психолога-консультанта звернулася молода жінка. Розповіла, що перебуває тривалий час дома, спілкується з рідними та друзями лише по телефону, а останнім часом її настійно турбують думки про самотність: «До карантину я перестала спілкуватись з дуже близькою на той час людиною; намагалась розписати свій день так, щоб не було часу на негативні думки. Тепер маю багато вільного часу, і сумні думки знову починають повертатися до мене. Багато планів переноситься чи взагалі відміняється через карантин. Не вистачає спілкування, нагнітає невідомість, а думки, що карантин буде дуже довго і я буду повністю вдома, пригнічують...».

Як бачимо, ситуація вимушеної соціальної депривації спровокувала переживання, які за звичайних умов та включення у професійну діяльність були витіснені. Пригнічена потреба у спілкуванні з близькою людиною у ситуації комунікативної депривації призвела до загострення почуття тривоги, образи, знецінення. Вона вимушено спілкується, щоб забути про свої образи, однак вибір достатньо звужений в умовах карантину, що провокує негативні переживання (злість, презирство, ревність).

Обмеження можливості для реалізації своїх інтересів та актуальних запитів негативно відображається на життєдіяльності особистості, призводить до її особистісної неконструктивності та дезадаптації: збіднюються ціннісні орієнтації, знижується здатність до соціальної адаптації, звужується самосвідомість. Саме тому у процесі консультативної психологічної допомоги особливої актуальності набуває процес *активізації внутрішніх ресурсів* особистості, ефективність якого можлива у ситуації психологічної готовності клієнта до змін, динаміки інтересів, поглиблення саморозуміння та за наявності сформованої здатності до комунікації.

У процесі онлайн консультування нам вдалося виокремити внутрішні та зовнішні мотиви (ресурси), які опосередковують та спонукають до певного способу життєдіяльності. Виявилось, що переважна більшість респондентів легко активізують зовнішні ресурси, звертаючись до природи, спорту, спілкування, однак часто не можуть визначити свій внутрішній потенціал, глибинні ресурси задля подолання наслідків вимушеної соціальної депривації.

Саме тому у процесі психотерапевтичного спілкування на запити важливо актуалізувати спогади, цінності, те, що приносило радість та задоволення. Психолог має пам'ятати, що справжній терапевтичний альянс можливий лише за умови довіри, відкритого діалогу особистості, котра переживає внутрішньо особистісні труднощі, та психолога, зорієнтованого на розуміння і прийняття досвіду іншої людини без оцінних суджень.

Руйнування критичності та неадекватність самооцінки особистості заважає проникненню в суть актуальних проблем, постановці реальних цілей, зміщуючи перспективи

і цінності та опосередковано знижує процеси соціалізації. Інша крайність у сприйманні особистості у карантинних умовах характеризується поверховою оцінкою окремих вчинків чи дій, без осмислення мотивації, досвіду, суб'єктивної психологічної реальності.

У процесі психологічного супроводу зріла особистість має осмислити суб'єктивність психологічної реальності, усвідомити ситуативність подій, а головне – переконатись у власній здатності зберегти внутрішню рівновагу. Якщо ж цього не відбувається, то людина може переживати фатальність, безвихідь, замикаючись в собі, плачучи недовіру та ворожість. Небезпека міститься ще й тому, що зовні ці люди часто не викликають занепокоєння, оскільки часто зберігають здатність чітко виконувати розпорядження, дотримуватись визначеного розпорядку, адекватно реагують на зауваження.

Не можна забувати, що людина наділена різноманітними емоціями, покликаними виконувати життєво важливу регулятивну функцію, тому ігнорування потребою в емоційному розвантаженні тягне за собою тяжкі наслідки, зокрема, викликає порушення, які можна віднести до *психосоматичних*. Емоційні ставлення, непідкріплені ясними уявленнями і знаннями, можуть швидко привести до неприємних розчарувань, що в свою чергу знижує настрій, забирає енергію, необхідну для подолання недуги чи об'єктивних труднощів життя; в суб'єкта швидко розвиваються невротичні реакції, психосоматичні порушення.

Психолог у процесі психологічного супроводу може спрямувати свої зусилля на відновлення позитивних моментів у житті депривованої особи шляхом обговорення випадкових дій, мимовільних рухів, жестів чи вербальних комунікацій. Причиною емоційної депривації може стати подія, яка з тих чи інших причин витіснена із свідомості, тому вона вимагатиме глибокого психологічного аналізу. Спеціаліст має пам'ятати, що боязнь відкритого прояву емоцій приводить до повного їх неприйняття та витіснення.

Переживання процесів відчуження, екзистенційної самотності залежить від психологічних установок, життєвих сценаріїв, від культурного та інтелектуального рівня розвитку особистості та від сили впливу ситуації депривації. За нашими спостереженнями, сприймання фрустрованої особистості характеризується механічним поєднанням окремих вчинків чи дій оточуючих (без осмислення мотивації, досвіду, суб'єктивної психологічної реальності) у цілісний образ. Так, наші дослідження поведінки особистості в умовах карантину показали, що люди, у котрих переважає екстрапунітивна реакція на депривуючу ситуацію, мають підвищену ситуативну тривожність, у той же час особи з інтропунітивним вектором емоційного реагування часто демонструють підвищену особистісну тривожність.

Значущі (референтні) взаємодії особливо важливі в умовах тривалої соціально-психологічної та емоційної депривації. У процесі індивідуально орієнтованого психотерапевтичного спілкування у клієнтів актуалізуються спогади, цінності, все, що, здавалось, було забуто. У ході консультативної бесіди люди можуть реалізувати прагнення в довірливих безпечних стосунках, звільняючись від внутрішніх неусвідомлених конфліктів (Хорні, 2004).

Дуже ефективними можуть виявитись не спеціально продумані і підготовлені системи психодинамічних впливів, а імпліцитні афективні епізодичні взаємодії (в формі жартів, вдалого зауваження), які відбуваються без проникнення в когнітивну сферу. У роботі з дорослими, котрі переживають складну життєву ситуацію через втрату, ми відзначаємо позитивний досвід групової взаємодії, яку можна організувати і в опосередкованому режимі. Ефективність психологічної допомоги депривованим особам корелює з усвідомленим ними впливом на інших людей, особливо з референтної групи, тобто тих, чия думка

відображає їх статус в мікросередовищі. Сприйняття зовнішніх реакцій, оцінок залежить від очікувань та установок. Інколи звичайне запитання сприймається клієнтом як виклик, посилюючи самоконтроль і активізуючи приховані депресивні переживання. За нашими спостереженнями, депресивні клієнти гостріше реагують на критику, демонструють ознаки астенії.

За нашими спостереженнями, свідоме залучення дорослих під час карантину у процеси обговорення та вирішення проблем інших людей (членів сім'ї, сусідів тощо) робить більш доступною для рефлексії власну ситуацію. Конструктивне міжособистісне спілкування може адекватно структурувати емоційний світ людини, сприяє розвитку навичок саморозуміння і самовираження. Часто труднощі, які виникають під час встановлення теплих відвертих контактів, пов'язані з нездатністю до відкритого емоційного реагування, що може сигналізувати і про потребу кваліфікованої психологічної допомоги.

Консультативна діяльність, яка передбачає міжособистісну (діалогічну) взаємодію, вимагає становлення низки специфічних якостей. Такими є вміння слухати і чути, розуміти внутрішній світ людини, наявність широкого кругозору в галузі гуманітарних знань, здатність до співпереживання, чуйність, доброзичливість, терпіння і готовність до різних нестандартних проявів поведінки. Психолог має пам'ятати, що боязнь відкритого прояву, вербального відображення емоцій приводить до повного їх неприйняття або ж до видозміни, фіксації на негативних переживаннях. Очевидно, що найбільш доступними показниками задля виокремлення емоційних станів є комунікативно-діяльнісні прояви: здатність усвідомити переживання, демонструвати його модальність, регулювати та рефлексувати власні реакції на вербальні чи невербальні зовнішні впливи. Останнє відбувається шляхом опосередкованого відображення, оскільки в особистості на даний час сформована «внутрішня картина світу», система ціннісних регуляторних механізмів, настанов, очікувань та мотивів.

У процесі здійснення психологічної допомоги важливо паралельно реалізовувати профілактичні задуми, які спрямовані на загальне підвищення здатності особистості до адаптивного функціонування в середовищі та протистоянні негативним і непередбачуваним наслідкам тривалого перебування у вимушеній соціальній ізоляції («Я боюсь, що це затягнеться надовго, і я втрачу роботу, загалом, боюсь, що перестану контролювати ситуацію»).

Профілактичні заходи мають бути спрямовані на формування нових потреб та інтересів, включення у нову реальність за допомогою активізації пошукової діяльності та творчого потенціалу. Саме включення особистості в цілеспрямовану значущу діяльність супроводжується осмисленням та рефлексією її ролі у житті та сприяє особистісному та професійному зростанню.

Висновки

Таким чином, спираючись на традиції аксіологічного та феноменологічного підходів до розуміння психічного, можна стверджувати, що процес активізації внутрішнього ресурсу людини в умовах пандемії та карантинних обмежень буде успішним за умови прийняття нею свого соціального статусу у системі значущих міжособистісних взаємин, реалізації здатності до адекватного емоційного реагування та усвідомлення сенсів існування особистості як суб'єкта організації ефективної життєдіяльності в різних умовах соціалізації. Включення особистості в цілеспрямовану значущу діяльність має супроводжуватися осмисленням її ролі для власного зростання та рефлексуванням себе в цій діяльності.

Реалізація програми психологічного впливу на особистість з ознаками емоційної депривації передбачає міжособистісну комунікацію з емоційною включеністю в умовах малої групи (наприклад, родини), емпатійний діалог з позитивною модальністю ставлення. У перспективі ми передбачаємо ефективне вирішення ситуацій емоційної депривації шляхом моделювання процесу включення особистості в комунікативну діяльність з референтною групою, що, на нашу думку, сприятиме переосмисленню соціальних ролей, активізації психологічних ресурсів зрілої особистості.

Література

1. Виртц, У., & Цобели, Й. (2014). *Жажда смысла: Человек в экстремальных ситуациях: Пределы психотерапии.* (Н.А. Серебренникова пер. с нем.) Москва : Когито-Центр.
2. Максименко, С.Д. (2006). *Генезис существования личности.* Киев : ООО КММ.
3. Титаренко, Т. (2007). *Життєві кризи: технології консультування.* Київ : Главник.
4. Франкл, В. (1990). *Человек в поисках смысла.* Москва : Прогресс.
5. Хомич, Г.О., & Войтенко, О.В. (2019). Психологічний ресурс як фактор переживання життєвої кризи особистості. *Психологическая безопасность личности в изменяющемся мире.* (Монография). И.В. Волженцева (Ред.), (с. 414–431) Брест-Переяслав.
6. Хорни, К. (2004). *Невротическая личность нашего времени. Самоанализ.* Москва : Айрис – Пресс.
7. Ялом, И. (1999). *Экзистенциальная психотерапия.* Москва : Класс.
8. Bylakh, I., & Voloshyna, V. (2020). The specifics of the use of psychotechnics in the process of crisis counseling of the client. *The psychological health of the personality and society: the challenges of today.* (Monograph.) In Małgorzata Turbiarz & Hanna Varina (Eds.). Opole : The Academy of Management and Administration in Opole, 50–158. ISBN 978-83-66567-09-2
9. Myer, R. A. (2001). *Assessment for crisis intervention: A triage assessment model.* Belmont, CA : Wadsworth.

References

1. Virtc, U., & Cobeli, J. (2014). *Zhazhda smysla: Chelovek v jekstremalnyh situacijah: Predely psihoterapii.* (N.A. Serebrennikova per. s nem.) [Thirst for meaning: Man in extreme situations: The limits of psychotherapy]. Moscow : Kogito-Centr [in Russian]
2. Maksimenko, S.D. (2006). *Genezis sushhestvovaniya lichnosti [The genesis of the existence of personality].* Kyiv : ООО КММ [in Russian]
3. Tytarenko, T. (2007). *Zhyttievi kryzy: tekhnolohii konsultuvannia [Life crises: counseling technologies].* Kyiv : Hlavnyk.
4. Frankl, V. *Chelovek v poiskah smysla [Man in search of meaning].* Moscow : Progress [in Ukrainian]
5. Khomych, H.O., & Voitenko, O.V. (2019). *Psykhologichnyi resurs yak faktor perezhyvannia zhyttievoi kryzy osobystosti [Psychological resource as a factor in experiencing a life crisis of personality].* *Psykhologicheskaya bezopasnost lichnosti v yzmeniaiushchemsia myre.* (Monohrafiya). In Y.V. Volzhentseva (Ed.). Brest-Pereiaslav [in Ukrainian]
6. Horni, K. (2004). *Nevroticheskaja lichnost nashego vremeni. Samoanaliz [The neurotic personality of our time. Self-analysis].* Moscow : Ajris – Press [in Russian]
7. Jalom, I. (1999). *Jekzistencialnaja psihoterapija [Existential psychotherapy].* Moscow : Klass [in Russian].
8. Bylakh, I.S., Voloshyna, V.V. (2020). The specifics of the use of psychotechnics in the process of crisis counseling of the client /*The psychological health of the personality and society: the challenges of today.* In Małgorzata Turbiarz & Hanna Varina (Eds.). Opole : The Academy of Management and Administration in Opole, 150–158. ISBN 978-83-66567-09-2
9. Myer, R. A. (2001). *Assessment for crisis intervention: A triage assessment model.* Belmont, CA : Wadsworth.

EMOTIONAL EXPERIENCES AND PSYCHOLOGICAL SUPPORT OF ADULTS DURING A PANDEMIC

Galina Khomych

PhD in Psychology, Associate Professor, Head of the Department of Psychology

Hryhorii Skovoroda University in Pereiaslav

30, Sukhomlinsky Str., Pereiaslav, Ukraine, 08401

ghpsua@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-8748-8165>

Oksana Voytenko

Magister of Psychology, Assistant of the Department of Psychology

Hryhorii Skovoroda University in Pereiaslav

30, Sukhomlinsky Str., Pereiaslav, Ukraine, 08401

oxyvoyt@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-6299-5734>

Abstract

Objective. The article reveals some aspects of socialization and activation of psychological resources of the individual during the pandemic and quarantine, analyzes the mechanisms of adaptation of the individual to the crisis situation, considers possible ways of psychological support of the individual, including prevention of alienation, anxiety, existential loneliness and mental deprivation. *Results.* We based our study on the hypothesis that the emotional well-being of an adult depends on the specifics of the subject's involvement in a deprivation situation, daily self-realization in the process of search activity. These influences are mediated by the hierarchy of values of the individual, the characteristic way to respond to life circumstances and the ability to maintain internal balance in a particular situation, realizing its meaning and essence. According to the concept of our study, the unmet key social needs lead to release of suppressed internal contradictions, actualization of neurotic experiences, growth of existential anxiety. In the process of online counseling, we were able to identify internal and external motives that mediate and motivate a certain way of life. Prolonged stay in an unfavorable situation shifts the norms of life, activates traumatic memories, and sometimes paralyzes the activity so much that the individual begins to be afraid to take the initiative even to meet habitual needs that are suppressed, neurotic syndromes are observed, distrust towards others and dissatisfaction are formed. *Conclusions.* One of the important tasks of the research is the implementation of the program of psychological influence, which provides interpersonal communication with emotional inclusion in the group, empathic dialogue with positive modality of attitude as far as modeling situations of emotional deprivation of different intensity. The essence of psychological care is to integrate the existential experience of psychotherapeutic meetings in the personal life of the client, which involves the formation of skills to overcome stress and adapt to frustration.

Keywords: mental deprivation, crisis situation, existential psychotherapy, anxiety, resource, psychological support, socialization, pandemic.

Подано 18.09.2021

Рекомендовано до друку 24.09.2021

ЗМІСТ

1.	Вінс Вікторія, Белякова Світлана. Психологічні особливості формування соціально-психологічного клімату в спортивній дитячій групі.....	5
2.	Гальченко Вікторія, Семенча Людмила. Діагностика рівня сформованості професійної культури майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти.....	14
3.	Гордієнко Катерина. Обґрунтування поширеності проявів кібербулінгу серед студентської молоді.....	25
4.	Долинська Любов, Заушнікова Марина. Особистісно-професійна зрілість як психологічна умова формування комунікативної компетентності майбутнього логопеда.....	35
5.	Дуткевич Тетяна. Гендерні особливості соціальної креативності майбутніх магістрів педагогічних спеціальностей.....	47
6.	Єгорова Владислава, Чачко Світлана. Особливості життєстійкості студентів закладів вищої освіти в умовах дистанційного навчання.....	58
7.	Кашпур Юрій, Цьомик Христина. Психологічна сутність феномена емоційно-значущі взаємини.....	67
8.	Клочек Лілія, Уличний Ігор. Комунікативна толерантність як психологічний чинник справедливості у педагогічній взаємодії.....	79
9.	Наконечна Марія, Александрова Світлана. Психологічні аспекти інтерсуб'єктної взаємодії (до питань теоретичного аналізу).....	89
10.	Ханецька Тетяна, Федоренко Алла. Вміння формулювати професійні висловлювання як складова комунікативно-мовленнєвої компетентності майбутнього психолога.....	99
11.	Хомич Галина, Войтенко Оксана. Емоційні переживання та психологічний супровід дорослих у період пандемії.....	111

CONTENTS

1.	Vins, Viktoria & Beliyakova, Svitlana. Psychological aspects of socio-psychological climate formation in children sports group.....	5
2.	Halchenko Viktoriia & Semench, Liudmyla. The diagnostics of the future preschool teachers' level of professional culture formation.....	14
3.	Hordiienko, Kateryna. Prevalence substantiation of cyberbullying manifestation among student youth.....	25
4.	Dolynska, Liubov & Zaushnikova, Maryna. Personal and professional maturity as a psychological condition for formation of the communicative competence of future speech therapist.....	35
5.	Dutkevich, Tetiana. Gender features of social creativity at future masters of pedagogical specialties.....	47
6.	Yehorova, Vladyslava & Chachko, Svitlana. Features of the hardiness of students of higher educational institutions in the context of distance.....	58
7.	Kashpur, Yuriy & Tsoomyk, Khrystyna. Psychological essence of the concept of emotionally-significant relationship.....	67
8.	Klochek, Liliia & Ulychniy, Igor. Communicative tolerance as a psychological factor of justice in pedagogical interaction	79
9.	Nakonechna, Maria & Aleksandrova, Svitlana. The psychological aspects of intersubjective interaction (to the issues of theoretical analysis)	89
10.	Khanetska, Tetiana & Fedorenko, Alla. Ability to formulate professional utterance as a component of communicative-speech competence of a future psychologist.....	99
11.	Khomych, Galina & Voytenko, Oksana. Emotional experiences and psychological support of adults during a pandemic.....	111

Наукове видання категорії «Б»

НАУКОВИЙ ЧАСОПИС
НПУ ІМЕНІ М. П. ДРАГОМАНОВА

Серія 12. Психологічні науки

В и п у с к 15 (60)

Шеф-редактор – Андрущенко В. П., доктор філософських наук, професор
Головний редактор – Булах І. С., доктор психологічних наук, професор
Заступник головного редактора – Ханецька Т.І., кандидат психологічних наук, доцент
Відповідальний секретар – Федоренко А. Ф., кандидат психологічних наук, доцент

Технічний редактор – Праченко О. К., кандидат психологічних наук, старший викладач
Технічний редактор – Федоренко Л. П., кандидат психологічних наук, викладач
Англомовний редактор – Мальцева І. В., викладач англійської мови

Думки авторів не завжди збігаються з точкою зору редакції. За достовірність фактів, цитат, імен, назв та інших відомостей відповідають автори.



Підписано до друку 30 вересня 2021 р.
Формат 60x84/8. Папір офісний. Гарнітура Таймс. Друк офсетний.
Умовн. друк. аркушів 14,29. Облік видав. арк. 9,20 .
Наклад 300.
Віддруковано з оригіналів

Видавництво
НПУ імені М. П. Драгоманова Свідоцтво про реєстрацію № 1101 від
29.10.2002
(044) 239-30-26, 239-30-85

Scientific edition of Category “B”

SCIENTIFIC JOURNAL

of NATIONAL PEDAGOGICAL DRAGOMANOV UNIVERSITY

Series 12. Psychological sciences

Issue 15(60)

*Chief-Editor – **Andrushchenko V. P.**, Doctor of Sciences in Philosophy, Professor
Editor-in-Chief – **Bulakh I. S.**, Doctor of Sciences in Psychology, Professor
Managing Editor – **Khanetska T. I.**, PhD in Psychology, Associate Professor
Responsible Secretary – **Fedorenko A. F.**, PhD in Psychology, Associate Professor*

*Technical Editor – **Prachenko O. K.**, PhD in Psychology, Senior Lecturer
Technical Editor – **Fedorenko L. P.**, PhD in Psychology, Lecturer
English language Editor – **Maltseva I. V.**, Senior Teacher of English*

The views of the authors do not always coincide with the editorial standpoint. Authors are responsible for the accuracy of the facts, quotes, names, titles and other information.



Signed for publication of *September 30, 2021*. Format 60x84/8. Offset paper. Headset Times. Offset. Probation print sheet 14,29. Accounting issued ff. 9,20 . Circulation 300.

Printed from the original

Publishers of
National Pedagogical Dragomanov University
9, Pyrohov Str., Kyiv, 01601
Certificate of registration № 1101 from 29.10.2002

(044) 239-30-26, 239-30-85
NOT FOR SALE!