

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

НАУКОВИЙ ЧАСОПИС

НПУ ІМЕНІ М. П. ДРАГОМАНОВА



Серія 12

Психологічні науки

Випуск 16 (61)

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 № 6 від 24 грудня 2021 р.)

Рецензенти

Карпенко З. С., доктор психологічних наук, професор, Національний університет «Львівська політехніка», Україна
Помиткіна Л. В., доктор психологічних наук, професор, Національний авіаційний університет, 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
Зерницька 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, Пакистан
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
Гуляс І. А., доктор психологічних наук, доцент, Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича, Україна
Долінська 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
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
Пращенко 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
Татлілюглу 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.series12.2021.16\(61\)](https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series12.2021.16(61))

№ 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. 16 (61). 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>

© Авторів 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 16 (61)

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. 6 dated of December 24, 2021)**

Reviewers

Karpenko Z. S., Doctor of Psychological Sciences, Professor, Lviv Polytechnic National University, Ukraine
Pomytkina L. V., Doctor of Psychological Sciences, Professor, National Aviation University, 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*)
Vernyudub R. M., Doctor of Sciences in Philosophy, Professor, National Pedagogical Dragomanov University, Ukraine
Yevtukh 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
Hulias I. A., Doctor of Sciences in Psychology, Associate Professor, Yuriy Fedkovych Chernivtsi National 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, Yuriy Fedkovych Chernivtsi 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.series12.2021.16\(61\)](https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series12.2021.16(61))

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 16 (61). 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 376.091:[364.62+159.9-051]

[https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series12.2021.16\(61\).01](https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series12.2021.16(61).01)

ЗМІСТ ІНКЛЮЗИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПСИХОЛОГА ЯК УЧАСНИКА КОМАНДИ СУПРОВОДУ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

Каріна Бірюкова

аспірантка кафедри психології особистості та соціальних практик

Інститут людини Київського університету імені Бориса Грінченка

04212, Україна, м. Київ, вул. Маршала Тимошенка, 13 б

k.biriukova.asp@kubg.edu.ua, <http://orcid.org/0000-0002-6158-5060>

Анотація

У статті йдеться про значущість ефективно організованого інклюзивного навчання як показника якісної освіти. Представлено дослідження науковців, яке виявило суттєву невідповідність української нормативно-правової бази стосовно інклюзивного навчання європейським цінностям та керівним засадам; сформульовано чинники складнощів впровадження інклюзивної освіти в Україні. Увага в статті концентрується на кадровому забезпеченні інклюзивної освіти, і передусім – на позиції психолога в інклюзивному освітньому просторі. Систематизовано нормативно-правові, методичні та дослідницькі матеріали, присвячені визначенню змісту та форм діяльності психолога в закладі освіти. Здійснено порівняльний аналіз щодо змісту та форм діяльності психолога та інших учасників команди супроводу в українському нормативно-правовому законодавстві. У статті наголошено на тому, що у стандарті «Практичний психолог закладу освіти» відсутня інклюзивна компетентність, а поняття «інклюзивне навчання» подано в переліку таких ситуативних втручань, як булінг, прояви насильства та шкідливі звички. Дослідження за доступними нам джерелами понятійного поля вислову «інклюзивна компетентність» виявило недостатню конкретику та відповідність цього поняття потребам часу. Висвітлено головну спрямованість статті, яка полягає в обґрунтуванні поняття «інклюзивна компетентність» практичного психолога як необхідної його здатності щодо професійної допомоги дітям з особливими освітніми потребами в закладі освіти. Розроблена нами структура інклюзивної компетентності охоплює особистісні, міжособистісні та діяльнісні компетенції; конкретизовано зміст цих компетенцій та зазначено найкращий формат їх становлення – безпосереднє навчання із супроводом експертного коучингу. Орієнтир на інклюзивну компетентність при підготовці майбутніх психологів або в процесі підвищення кваліфікації вже досвідчених психологів дасть змогу сформулювати їхні професійні уміння у відповідності до вимог часу; сприятиме поліпшенню фахової підтримки дітей з особливими освітніми потребами в закладах освіти.

Ключові слова: інклюзивна освіта, інклюзивна компетентність, особливі освітні потреби, професійний стандарт, міжособистісні та діяльнісні компетенції.

Вступ

В оприлюдненій минулого року Всесвітній доповіді з моніторингу освіти (Global Education Monitoring Report Summary, 2020) наголошено, що інклюзивна освіта є основою системи якісної освіти, що дає змогу кожному учню домогтися успіху та реалізувати свій потенціал. Зазначено також, що ретельне планування і організація інклюзивної освіти можуть

сприяти підвищенню успішності, соціально-емоційному та особистісному розвитку. У цій доповіді введено поняття «інклюзивність в освіті», що означає забезпечення такої ситуації, за якої кожен учень бачить, що його цінують й поважають, набуває почуття приналежності до дитячого колективу.

Незважаючи на те, що розвиток інклюзивної освіти в Україні розпочався більше десяти років тому, цей процес досі є недостатньо продуманим і відповідним до міжнародних стандартів. Зумовлено це відсутністю Стратегії розвитку інклюзивної освіти, що позбавляє цей процес планування й організованості; наявні нормативно-правове, навчально-методичне, кадрове й фінансове забезпечення знаходяться на невідповідному рівні. Вагомим чинником невідповідності вітчизняної інклюзивної освіти є брак спеціально організованої роботи з розвитку професійної готовності студентів до практичної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі відповідно до міжнародних вимог (Martynchuk, Skrypnyk, Maksymchuk, Babych & Biriukova, 2021: 159–172). При цьому, з 2017 року, коли було прийнято новий Закон України «Про освіту», діти з ООП мають право здобувати освіту в усіх закладах освіти, що передбачає: організацію інклюзивних та спеціальних груп/класів, відповідне підлаштування освітнього простору, отримання кваліфікованої психолого-педагогічної допомоги тощо.

Одним з недостатньо розроблених питань в українській освітній політиці є кадрове забезпечення інклюзивної освіти, що стосується як підготовки фахівців, обізнаних з питань інклюзивної теорії й практики, так й підвищення кваліфікації наявних кадрів. У контексті нашої статті особливо хотілося б наголосити на вкрай недостатній увазі, яку приділяють формуванню так званої інклюзивної компетентності психологів та їхній здатності працювати в режимі командної взаємодії.

Так, в прийнятому Стандарті вищої освіти України за спеціальністю 053 «Психологія» (2019 р.), так само, як й в професійному стандарті «Практичний психолог закладу освіти» (2020 р.), перераховано різнопланові загальні компетентності, якими має володіти практичний психолог, при цьому інклюзивна компетентність відсутня, й навіть жодну з наявних компетентностей не конкретизовано змістом інклюзивного навчання, або підтримкою дітей з ООП (Професійний стандарт «Практичний психолог закладу освіти», 2020). Особливо помітним брак інклюзивної компетентності постає в порівнянні з прийнятим у тому ж році професійним стандартом «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», де ця компетентність, по-перше, представлена і, по-друге, конкретизована в трьох позиціях: здатність створювати умови, що забезпечують функціонування інклюзивного освітнього середовища; здатність до педагогічної підтримки осіб з особливими освітніми потребами; здатність забезпечувати сприятливі умови для кожного учня, залежно від його індивідуальних потреб, можливостей, здібностей та інтересів (Професійний стандарт за професією «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», 2020).

У наукових розвідках Т. Саврасової-В'юн зроблено систематизацію змісту професійно-психологічної компетентності психолога за різними підходами (аксіологічним, компетентнісним, системним та діяльнісним) (Саврасова-В'юн, 2015: 241–254). За цими узагальненнями стає зрозуміло, що більшість авторів визначають поняття «професійно-психологічна компетентність» як сукупність знань, вмінь, особистісних якостей, цінностей й досвіду, що дає змогу здійснювати професійну діяльність та досягати ефективного вирішення професійних завдань. Автор статті до структури професійно-психологічної компетентності віднесла компоненти: мотиваційно-ціннісний; емоційно-оцінний; діялісно-вольовий;

професійно-особистісний; когнітивно-орієнтаційний. Означені показники, на думку автора, забезпечують ефективне якісне виконання зазначених вище функцій майбутньої педагогічної діяльності.

У моделі формування професійної компетентності майбутніх психологів Ю. В. Вінтюка обґрунтовано такі компоненти, як: цільово-мотиваційний, методологічно-концептуальний, стратегічно-нормативний, змістово-організаційний, діяльнісно-процесуальний, діагностично-оціночний, результативно-коригуючий (Вінтюк, 2018: 42–48). Цінність запропонованої моделі полягає в тому, що автор вводить компонент «результативно-коригуючий» та пропонує систему критеріїв щодо сформованості професійної компетентності майбутніх психологів (теоретична компетенція; етично-ціннісна компетенція; комунікативна компетенція; інструментально-досвідна компетенція; персональна компетенція). Отже, ця модель передбачає наявність зворотного зв'язку між результатом та кожним блоком моделі, відповідно, компетентність психолога в цьому випадку базується на його відповідальній позиції й дає змогу визначати взаємозв'язок між його діями та їх наслідками. Вважаємо такий підхід актуальним з огляду на виклики суспільства, в тому числі як відповідальність щодо компетентності здійснювати діяльність психолога як учасника команди супроводу дітей з особливими освітніми потребами в закладах освіти. При цьому слід зазначити, що в цій моделі компетентностей майбутніх фахівців-психологів, як й у попередніх, практично відсутні компетентності, пов'язані зі спрямованістю на забезпечення відповідного, підтримувального та дієвого супроводу осіб з особливими потребами в інклюзивному освітньому просторі.

Мета дослідження – обґрунтувати необхідність визначення поняття «інклюзивна компетентність» практичного психолога як необхідної здатності в контексті професійної допомоги дітям з особливими освітніми потребами в закладі освіти.

Завдання дослідження: 1) на основі аналізу нормативно-правових документів, методичних матеріалів та наукових розвідок систематизувати проблематику щодо ефективної діяльності практичного психолога в інклюзивному освітньому середовищі; 2) виокремити важливі складники поняття «компетентність» та розробити модель інклюзивної компетентності практичного психолога в складі команди супроводу дітей з особливими освітніми потребами; 3) визначити формат ефективного підвищення фахової компетентності практичного психолога як учасника міждисциплінарної команди супроводу.

Методи дослідження

Методи аналізу законодавчої бази з інклюзивної освіти (передусім кадрового забезпечення та діяльності команди супроводу) та наукових досліджень проблеми; порівняльно-педагогічний аналіз для визначення відмінностей щодо інклюзивних процесів в Україні та інших країнах, а, також для диференціації змісту діяльності психолога в контексті інклюзивного навчання; системний аналіз, завдяки якому узагальнено чинники ефективної діяльності практичного психолога; метод моделювання для розробки структурних компонентів інклюзивної компетентності психологів та шляхів підвищення їхнього фахового рівня як учасників команди супроводу дітей з особливими потребами.

Результати та дискусії

Поняття «інклюзивна компетентність», так само як й «інклюзивна готовність» фахівця, є відомим в науково-методичній літературі інших країн, й також – у наукових розвідках українських науковців. Так, білоруська дослідниця В. Хитрюк у своїх працях розглядає

інклюзивну готовність педагога як системну характеристику особистості суб'єкта діяльності, що охоплює соціальне настановлення педагога на роботу в умовах інклюзивної освіти; попередню активність, схильність (налаштованість) й готовність діяти певним чином (Хитрюк, 2015). Ця модель інклюзивної готовності педагога, що була названа компетентною, реалізується з урахуванням потреб всіх суб'єктів інклюзивного освітнього простору. У контексті цієї моделі інклюзивну готовність педагога визначено як системну інтегральну якість суб'єкта професійної педагогічної діяльності, яка зумовлює професійний вибір, спрямованість (орієнтацію), поведінкові стратегії й методи професійно-педагогічної діяльності в актуальних умовах інклюзивної освіти.

У статті румунських науковців наголошено на тому, що інклюзивна компетентність виявляється у трансформації теоретичних знань в ефективні практики викладання (Blândul & Bradea, 2017: 335–344). Автори статті доходять висновку про те, що у фахівців, які дотичні до інклюзивного навчання, необхідно розвивати психолого-педагогічні та методичні компетенції шляхом залучення їх до проєктів, або проходження курсів безперервного професійного навчання. Це передбачає реорганізацію функціональних структур школи, перегляд ставлення всіх працівників до нової форми організації школи, застосування навчальних стратегій, орієнтованих на співпрацю дітей між собою, а також партнерську взаємодію їх з педагогами.

Українська дослідниця Н. Клименюк розкриває поняття інклюзивна компетентність (у контексті підготовки майбутніх соціальних працівників) відповідно до міжнародних орієнтирів (Клименюк, 2017: 72–86). За визначенням, представленим у статті, інклюзивна компетентність – це інтегративно-особистісна професійна сформованість, що зумовлює здатність здійснювати професійну діяльність у процесі інклюзивного супроводу, враховуючи різні можливості осіб з обмеженими можливостями здоров'я, забезпечуючи максимальну включеність їх у суспільне середовище через створення умов реалізації та розвитку особистісних можливостей особи (здібностей, знань, навичок, прагнень), прихованих можливостей, здатності до певної діяльності та соціальної адаптації. Перевага цього визначення полягає в тому, що воно здійснено з опорою на визнаний орієнтир у підходах до організації та впровадження допомоги і підтримки осіб з особливими освітніми потребами, а саме – Міжнародна класифікація функціонування, обмежень життєдіяльності та здоров'я (МКФ), де особу з обмеженнями життєдіяльності й здоров'я розглядають у контексті її участі у життєдіяльності.

Розглянемо зміст діяльності психолога за тими українськими нормативно-правовими документами, де йдеться про інклюзивне навчання. У відповідності до міжнародних стандартів в українському законодавстві затверджений формат здійснення супроводу дітей з ООП міждисциплінарною командою. Одним з учасників цієї команди є практичний психолог. У «Примірному положенні про команду психолого-педагогічного супроводу дитини з ООП в закладі загальної середньої та дошкільної освіти» розкрито такі основні функції, якими має володіти практичний психолог: вивчення та моніторинг психічного розвитку дитини з ООП; психологічний супровід дитини з ООП; надання корекційно-розвиткових послуг дитині з ООП згідно з індивідуальною програмою розвитку (ІПР) тощо (Примірне положення про команду психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами в закладі загальної середньої та дошкільної освіти, 2018). При цьому, ні в цьому Положенні, ні в інших документах нормативно-правової бази не представлено: необхідний діагностичний інструментарій для психологів щодо визначення сильних сторін дитини з ООП та її потреб;

алгоритм розроблення психологом стратегії втручання у відповідності до визначених потреб та актуальних цілей розвитку дітей з ООП; особливостей реалізації стратегії, оцінювання та моніторингу динаміки розвитку цих дітей.

У Посадовій інструкції практичного психолога закладу загальної середньої освіти, що складена відповідно до вимог Положення про психологічну службу в системі освіти України (2018), подано такі напрями діяльності, як: діагностика, профілактика, корекція, навчальна діяльність, консультування, зв'язки з громадськістю, просвіта. Аналіз видів діяльності практичного психолога дає змогу визначити три суттєві недоліки, які, на наш розсуд, стосуються цієї Посадової інструкції: 1) інклюзивна складова практично відсутня; 2) брак положень, які б представляли можливості командної взаємодії психолога з іншими учасниками міждисциплінарного супроводу; 3) зміст корекційно-розвиткових програм сформульовано виключно як перелік негативних характеристик: «усунення труднощів» та «зниження ризиків», що характерно для медичної моделі інвалідності (Посадова інструкція практичного психолога закладу загальної середньої освіти, 2018).

У професійному стандарті «Практичний психолог закладу освіти» (2020 р.) в розгорнутій таблиці «Опис трудових функцій» згадано про інклюзивне навчання в контексті певних «видів ситуацій», коли практичний психолог надає психологічну допомогу, серед яких: булінг, прояви насильства, шкідливі звички тощо (Професійний стандарт «Практичний психолог закладу освіти», 2020: 19). Зазначено також, що психолог повинен мати знання щодо психолого-педагогічних особливостей організації інклюзивного навчання та практичні навички щодо участі в різних видах діяльності, в тому числі складання індивідуальної програми розвитку та індивідуальної навчальної програми (Професійний стандарт «Практичний психолог закладу освіти», 2020: 24). Вважаємо такий підхід вкрай обмеженим щодо ролі психолога в інклюзивному процесі, тобто таким, що не передбачає його системну й послідовну роботу в напрямі підтримки дітей з ООП.

На жаль, у сучасних україномовних статтях також не знаходимо чіткого й послідовного представлення діяльності психолога в системі інклюзивного навчання. Замість конкретики частіше можна зустріти певні узагальнення стосовно його участі в інклюзивному процесі, наприклад, розмірковування про те, що в процесі підготовки до практичної діяльності психологу особливу увагу слід приділяти безпосередньому усвідомленню цінностей, які формуються на засадах людяності, толерантності, розуміння й духовності, особливо необхідних майбутнім практичним психологам для професійної діяльності в інклюзивному середовищі (Шолох, 2020: 177–184).

Невідповідним, на наш розсуд, є й уявлення про те, що психолог закладу освіти має здійснювати психологічний супровід навчання в інклюзивному середовищі, що охоплює: психологічну діагностику дітей й надання їм психопрофілактичної та психокорекційної допомоги (Марчак, 2020: 100). При цьому корекційна робота повинна узгоджуватися з навчально-виховною й передбачати використання програмового навчального матеріалу в процесі корекційних занять. Тут, так само як й у професійному стандарті, немає вбачання психолога як суб'єкта командної взаємодії, адже «психологічний супровід» психолога – це не «психолого-педагогічний супровід» команди супроводу. Окрім цього, помилковим, на нашу думку, є жорстке обмеження змісту занять психолога у відповідності до навчально-виховної роботи й програмовим навчальним матеріалом.

У цілому, можна констатувати, що певна увага до необхідності організовувати інклюзивні процеси наявна й у нормативно-правових матеріалах, й у наукових розвідках

освітян. Але, передусім, наявний суттєвий розрив, так звана «дихотонічна напруга» (Martynchuk, Skrupnyk, Sofiy, Bahdanovich & Hanssen, 2020: 148–167), за якої певні питання, згадані в українському законодавстві (універсальний дизайн та розумне пристосування; створення умов для соціалізації всіх дітей тощо), залишаються декларативними, а механізмів їх реалізації ще немає.

Дослідження, проведене групою українських дослідників (Мартинчук, Скрипник, 2020: 186–197), виявило суттєву невідповідність української нормативно-правової бази інклюзивної освіти європейським цінностям та керівним засадам. Так, йдеться про брак наріжних для інклюзивного процесу понять: (ціль інклюзивного навчання; SMART-ціль як серцевина індивідуальної програми розвитку тощо); нерозкритий зміст понять (інклюзивне освітнє середовище; якісна інклюзивна освіта, наступність, партнерство); поняття з викривленим щодо міжнародних норм змістом (послуги, команда супроводу, потенційні можливості дитини, потреби, моніторинг).

Наявний орієнтир в українській освіті на впровадження інклюзивного навчання, з одного боку, й практична відсутність визначення змісту й послідовності дій практичного психолога у контексті допомоги дітям з ООП, з іншого, актуалізують необхідність розроблення та долучення до системи компетентностей, якими має володіти цей фахівець, інклюзивної компетентності. Для опрацювання змісту інклюзивної компетентності ми спиралися на одну з моделей компетентностей, що охоплює мотиваційно-спонукальну, гностичну, діяльнісну, ціннісно-рефлексивну, комунікативну функції (Головань, 2008: 23–30). За цією моделлю системотвірною виокремлено діяльнісну функцію, що зумовлено змістом компетентності як уміння розв'язувати проблемні завдання в певній галузі, проектувати якісну й результативну власну діяльність. Виконання такої діяльності є можливим за наявності у фахівця певної сукупності знань, на основі яких здійснюється усвідомлений вибір операцій для досягнення мети конкретної дії й правильного виконання цієї дії. Ці ідеї є дуже важливими в контексті підготовки (підвищення компетентності) практичних психологів щодо участі в інклюзивному процесі, адже тут наголошено на певній технологічності підготовки, що сприятиме набуттю фахівцями майстерності творчо й різнопланово діяти, розуміючи, які саме технології, методи й засоби вони можуть застосовувати задля досягнення якісного рівня інклюзивного навчання.

Нами розроблено конкретний зміст компетенцій як структурних компонентів інклюзивної компетентності, а саме:

- *особистісні* – повага до різноманітності; спрямованість на участь у процесі інклюзивного супроводу з урахуванням різних можливостей дітей з ООП та прагнення досягати їхньої максимальної включеності в освітнє середовище;
- *міжособистісні* – здатність встановлювати психологічний контакт з усіма учасниками міждисциплінарного супроводу; здатність до командної взаємодії; здатність керувати процесом спілкування та організовувати педагогічно доцільну взаємодію в інклюзивному середовищі; уміння встановлювати доброзичливі міжособистісні відносини в інклюзивному освітньому просторі;
- *діяльнісні* – здатність забезпечувати сприятливі умови для кожного учня, залежно від його індивідуальних потреб, можливостей, здібностей та інтересів; вміння оволодівати інклюзивними технологіями; вміння визначати сильні сторони дитини з ООП та її потреби, розробляти індивідуальну програму розвитку; визначати зміст та алгоритм впровадження

психологічних стратегій втручання, реалізовувати ці стратегії, здійснювати оцінювання та моніторинг динаміки розвитку дитини).

Орієнтир на інклюзивну компетентність при підготовці майбутніх психологів або у процесі підвищення кваліфікації вже досвідчених психологів, дасть змогу сформувавши їхні професійні вміння у відповідності до вимог часу; сприятиме поліпшенню фахової підтримки дітей з особливими освітніми потребами в закладах освіти.

За проведеним нами попереднім дослідженням визначено, що однією з найкращих умов оволодіння новими технологіями є безпосереднє навчання без відриву від професійної діяльності (або під час практики), що супроводжується неперервним експертним коучингом (Скрипник & Бірюкова, 2020: 23–29). Наразі наявні різні формати, спрямовані на підвищення фахового рівня учасників міждисциплінарного супроводу, серед яких: курси підвищення кваліфікації, лекції, семінарські заняття, тренінги, майстер-класи. Водночас, кожна з цих форм проведення навчання відбувається, по-перше, з відривом від професійної діяльності, а, по-друге, із задіянням одного або декількох представників тих чи інших закладів освіти, тих чи інших робітників інклюзивно-ресурсних центрів. Однак, зважаючи на те, що фахівці мають набувати компетентність щодо взаємодії у режимі командної взаємодії, передбачає необхідність здійснення навчання з охопленням усіх потенційних учасників команди супроводу, адже відомо, що налагодження дієвого командного супроводу принципово змінює продуктивність діяльності усіх учасників команд супроводу й уможливує створення інклюзивного освітнього середовища, сприятливого для розвитку всіх учасників освітнього процесу.

Такому формату навчання відповідає визнаний на міжнародному рівні коучинг як підхід до професійного розвитку, в процесі якого експерт/коуч разом з учасниками створюють, відпрацьовують й удосконалюють потрібний зміст та алгоритм спільної діяльності. Важливими характеристиками коучингу є: безперервність і систематичність, співпраця, ефективне спілкування, спрямованість на спільне планування, моніторингові процеси й забезпечення зворотного зв'язку.

Переваги такого підходу полягають у можливості аналізувати всі актуальні різнобічні труднощі, які виникають в освітньому процесі, що уможливує пошук шляхів вирішення складних ситуацій з повним урахуванням контексту ситуації та безпосередньо під час їх виникнення. Це дає змогу розробити необхідний план узгоджених дій щодо кожного учасника команди супроводу й реалізовувати послідовну діяльність, підтримуючи один одного. Участь у подібному форматі практичних психологів сприятиме набуттю ними компетентності щодо інклюзивних технологій й командної взаємодії, і, в цілому, позитивного досвіду впровадження інклюзивного навчання.

Висновки

Проведений аналіз змісту діяльності практичного психолога дав змогу дійти висновку про те, що в нормативно-правових розробках і професійній документації повністю відсутня інклюзивна компетентність практичного психолога, а в навчально-методичних розробках і наукових працях ця компетентність подається суперечливо й узагальнено.

Нами визначена така структура інклюзивної компетентності: особистісні (повага до різноманітності; спрямованість на участь у процесі інклюзивного супроводу задля досягнення дітьми з ООП максимальної включеності в освітній процес); міжособистісні (здатність до командної взаємодії; здатність керувати процесом спілкування та організувати педагогічно

доцільну взаємодію в інклюзивному середовищі тощо) та діяльнісні (вміння оволодівати інклюзивними технологіями, визначати сильні сторони дитини з ООП та її потреби, розробляти індивідуальну програму розвитку; визначати зміст та алгоритм впровадження психологічних стратегій втручання, реалізовувати ці стратегії, здійснювати оцінювання та моніторинг динаміки розвитку дитини тощо) компетенції. Вважаємо, що визначений зміст інклюзивної компетентності та формат підготовки й підвищення фахового рівня практичних психологів уможливить надання ними продуманої й цілеспрямованої допомоги дітям з ООП в інклюзивному освітньому просторі.

Перспективу подальших досліджень вбачаємо в експериментальній перевірці ефективності впровадження програми розвитку інклюзивної компетентності як однієї з найважливіших у діяльності практичного психолога в контексті організації цілеспрямованого й послідовного командного супроводу дітей з особливими освітніми потребами.

Література

1. Вiнтюк, Ю.В. (2018). Модель формування професійної компетентності майбутніх психологів у ВНЗ. *Вiсник Черкаського унiверситету. Серiя «Педагогiчні науки»*, 8, 42–48.
2. Головань, М.С. (2008). Компетентність і компетентність: досвід теорії, теорія досвіду. *Вища освіта України*, 3, 23–30.
3. Клименюк, Н. (2017). Формування інклюзивної компетентності в майбутніх соціальних працівників в умовах професійної підготовки. *Педагогiчні науки: теорiя, iсторiя, iнновацiйні технологiї*, 1(65), 72–86.
4. Мартинчук, О.В., & Скрипник, Т.В. (2020). Потреба у концептуалізації понять інклюзивної освіти в Україні як виклик сьогодення. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогiчні науки): збiрник наукових праць*, 16(1), 186–197.
5. Марчак, Т.А. (2020). Психолого-педагогiчний супровід навчання дітей з порушенням психофізичного розвитку як складова інклюзивного навчання. *Матеріали міжнародної наукової конференції «Проблеми та перспективи реалізації та впровадження міждисциплінарних наукових досягнень» (Київ, 12 липня 2020)*, 97–101. Київ : МЦНД. <https://doi.org/10.36074/12.06.2020.v1.06>
6. Посадова інструкція практичного психолога закладу загальної середньої освіти (2018). Режим доступу: <https://vseosvita.ua/library/posadova-instrukcia-practicnogo-psihologa-zzso-zrazok-354222.html>
7. Примірне положення про команду психолого-педагогiчного супроводу дитини з особливими освітніми потребами в закладі загальної середньої та дошкільної освіти (2018). Наказ МОН України № 609 від 08.06.2018. Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0609729-18#Text>
8. Професійний стандарт за професією «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти» (2020). Режим доступу: https://nus.org.ua/wp-content/uploads/2020/12/Nakaz_2736.pdf
9. Професійний стандарт «Практичного психолога закладу освіти» (2020). Режим доступу: https://mon.gov.ua/storage/app/media/rizne/2020/12/Standart_Praktychnyy_psykholoh.pdf
10. Саврасова-В'юн, Т.О. (2015). Зміст і структура професійно-психологічної компетентності майбутніх педагогів. *Освітологiчний дискурс*, 2(10), 241–254.
11. Скрипник, Т., & Бірюкова, К. (2020). Неперервний експертний коучинг для підвищення компетентності учасників інклюзивного процесу в закладах освіти. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика*, 1(62), 23–29.

12. Хитрюк, В.В. (2015). *Інклюзивная готовность педагога: генезис, феноменология, концепция формирования*. (Монографія). Барановичи : БарГУ.
13. Шолох, О.А. (2020). Ціннісні аспекти підготовки майбутніх психологів до діяльності в інклюзивному середовищі. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені ТГ Шевченка. Серія: Педагогічні науки*, 6(162), 177–184 .
14. Blândul, V.-C., & Bradea, A. (2017). Developing psychopedagogical and methodical competences in special / inclusive education teachers. *Problems of Education in the 21st Century*, 75(4), 335–344.
15. *Global Education Monitoring Report Summary* (2020): Inclusion and education: All means all. Paris : UNESCO.
16. Martynchuk, O., Skrypnyk, T., Sofiy, N.Z., & Bahdanovich Hanssen, N. (2020). Inclusive education in Ukraine: Tension between policy and practice. *Dialogues between Northern and Eastern Europe on the Development of Inclusion: Theoretical and Practical Perspectives*. Great Britain : Routledge, 148–16 .
17. Martynchuk, O., Skrypnyk, T., Maksymchuk, M., Babych, N., & Biriukova, K. (2021). Professional readiness of future special education teachers for inclusive education in Ukraine. *Society. Integration. Education. Proceedings of the International Scientific Conference, III*, 159–172.

References

1. Vintiuk, Yu.V. (2018). Model formuvannya profesiinoi kompetentnosti maibutnikh psykholohiv u VNZ [Model of formation of professional competence in future psychologists at higher educational establishments]. *Visnyk Cherkaskoho universytetu. Seriya «Pedagogichni nauky» – Visnik of the Cherkasy University. Series “Pedagogical Sciences”*, 8, 42–48 [in Ukrainian].
2. Holovan, M.S. (2008). Kompetentsiia i kompetentnist: dosvid teorii, teoriia dosvidu [Competence and competence: experience theory, experience theory]. *Vyshcha osvita Ukrainy – Higher education in Ukraine*, 3, 23–30 [in Ukrainian].
3. Klymeniuk, N. (2017). Formuvannya inkliuzyvnoi kompetentnosti v maibutnikh sotsialnykh pratsivnykiv v umovakh profesiinoi pidhotovky [The Formation of Inclusive Competence of the Future Social Workers During Professional Training]. *Pedagogichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnolohii – Pedagogical sciences: theory, history, innovation technologies*, 1(65), 72–86 [in Ukrainian].
4. Martynchuk, O.V., & Skrypnyk, T.V. (2020). Potreba u kontseptualizatsii poniat inkliuzyvnoi osvity v Ukraini yak vyklyk sohodennia [The need for conceptualizing the terms of inclusive education in Ukraine as a challenge of the present]. *Aktualni pytannia korektsiinoi osvity (pedagogichni nauky): zbirnyk naukovykh prats – Actual problems of the correctional education*, 16(1), 186–197 [in Ukrainian].
5. Marchak, T.A. (2020). Psykholoho-pedahohichniy suprovid navchannia ditei z porushenniam psykho-fizychnoho rozvytku yak skladova inkliuzyvnoho navchannia [Psychological and pedagogical support of teaching children with mental and physical disabilities as a component of inclusive education]. *Materialy mizhnarodnoi naukovoï konferentsii «Problemy ta perspektyvy realizatsii ta vprovadzhennia mizhdystsyplinarnykh naukovykh dosiahnen» – Materials of the International Science Conference “Problems and Prospects of Realization and Implementation of Interdisciplinary Sciences”* (Kyiv, July 12, 2020), 97–101. Kyiv : MTsND. <https://doi.org/10.36074/12.06.2020.v1.06> [in Ukrainian].
6. *Posadova instruktsiia praktychnoho psykholoha zakladu zahalnoi serednoi osvity [Job description of a practical psychologist of a general secondary education institution]* (2018).

- Retrieved from <https://vseosvita.ua/library/posadova-instrukcia-practicnogo-psihologa-zzso-zrazok-354222.html> [in Ukrainian].
7. *Prymirne polozhennia pro komandu psykholoho-pedahohichnoho suprovodu dytyny z osoblyvymy osvithnyimi potrebamy v zakladi zahalnoi serednoi ta doshkilnoi osvity* [Indicative provision on the team of psychological and pedagogical support of a child with special educational needs in a general secondary and preschool education institution] (2018). Nakaz MON Ukrainy № 609 vid 08.06.2018. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0609729-18#Text> [in Ukrainian].
 8. *Profesiynyi standart za profesiieiu «Vchytel pochatkovykh klasiv zakladu zahalnoi serednoi osvity»* [Professional standard for the profession “Primary school teacher of general secondary education”] (2020). Retrieved from https://nus.org.ua/wp-content/uploads/2020/12/Nakaz_2736.pdf [in Ukrainian].
 9. *Profesiynyi standart «Praktychnoho psykholoha zakladu osvity»* [Professional standard “Practical psychologist of an educational institution”] (2020). Retrieved from https://mon.gov.ua/storage/app/media/rizne/2020/12/Standart_Praktychnyy_psykholoh.pdf [in Ukrainian].
 10. Savrasova-V'un, T.O. (2015). Zmist i struktura profesiino-psykholohichnoi kompetentnosti maibutnikh pedahohiv [The content and structure of professional psychological competence of future teachers]. *Osvitohichnyi dyskurs – Osvitological discourse*, 2(10), 241–254 [in Ukrainian].
 11. Skrypnyk T., & Biriukova, K. (2020). Neperervnyi ekspertnyi kouchynh dlia pidvyshchennia kompetentnosti uchasnykiv inkluzyvnoho protsesu v zakladakh osvity [Continuous experts coaching to increase the competence of participants of the inclusive process in educational institutions]. *Neperervna profesiina osvita: teoriia i praktyka – Continuing professional education: theory and practice (series: pedagogical sciences)*, 1(62), 3–29 [in Ukrainian].
 12. Khytriuk, V.V. (2015). *Ynkluzyvnaia hotovnost pedahoha: henezys, fenomenolohyia, kontseptsyia formyrovanyia* [Inclusive readiness of the teacher: genesis, phenomenology, the concept of formation]. Baranovychy : BarHU [in Russian].
 13. Sholokh, E. (2020). Tsinnisni aspekty pidhotovky maibutnikh psykholohiv do diialnosti v inkluzyvnomu seredovyshchi [Valuable aspects of preparation of future psychologists for activities in an inclusive environment]. *Visnyk Chernihivskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni TH Shevchenka. Pedahohichni nauky – Bulletin of the Chernigiv National Pedagogical University of the Name of TG Shevchenko (series: Pedagogical Sciences)*, 6(162), 177–184 [in Ukrainian].
 14. Blândul, V.-C., & Bradea, A. (2017). Developing psychopedagogical and methodical competences in special / inclusive education teachers. *Problems of Education in the 21st Century*, 75(4), 335–344.
 15. *Global Education Monitoring Report Summary, 2020: Inclusion and education: All means all*. Paris : UNESCO.
 16. Martynchuk, O., Skrypnyk, T., Sofiy, N.Z., & Bahdanovich Hanssen, N. (2020). Inclusive education in Ukraine: Tension between policy and practice. *Dialogues between Northern and Eastern Europe on the Development of Inclusion: Theoretical and Practical Perspectives*. Great Britain : Routledge, 148–67.
 17. Martynchuk, O., Skrypnyk, T., Maksymchuk, M., Babych N., & Biriukova, K. (2021). Professional readiness of future special education teachers for inclusive education in Ukraine. *Society. Integration. Education. Proceedings of the International Scientific Conference, III*, 159–172.

CONTENT OF INCLUSIVE COMPETENCE OF A PSYCHOLOGIST AS A PARTICIPANT OF THE IEP TEAM FOR CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS

Karina Biriukova

Postgraduate Student of the Department Psychology of Personality and Social Practices

Institute of Human Sciences, Borys Grinchenko Kyiv University

13b, Marshal Timoshenka Str., Kyiv, Ukraine, 04212

k.biriukova.asp@kubg.edu.ua, <http://orcid.org/0000-0002-6158-5060>

Abstract

The article deals with the importance of effectively organized inclusive education as an indicator of quality education. We present a scientific study that reveals a significant discrepancy between Ukrainian legal framework for inclusive education to European values and guidelines; we also formulate the factors that complicate the implementation of inclusive education in Ukraine. The article focuses on the staffing for inclusive education and above all the position of a psychologist in an inclusive educational environment. The legal and regulatory, methodical and research materials devoted to the definition of the content and forms of a psychologist's activity in an educational institution have been systematized. A comparative analysis of the content and forms of the activity of a psychologist and other members of the IEP team has been carried out in the Ukrainian regulatory legislation. The article emphasizes that the standard "Practical psychologist of an educational institution" lacks inclusive competence, and the concept of "inclusive education" is given in the list of such situational interventions as bullying, violence and bad habits. The research on the available sources of the conceptual field of the term "inclusive competence" revealed insufficient specificity and compliance of this concept with the needs of the time. We emphasize the article's main focus which substantiates the concept of a practical psychologist's "inclusive competence" as a necessary ability to provide professional assistance to children with special educational needs in the educational institution. The developed structure of inclusive competence comprises personal, interpersonal and activity competencies. We have specified the content of these competencies and indicated that the best format for their creation is direct training accompanied by expert coaching. The focus on inclusive competence in the training of future psychologists or in the process of advanced training of already experienced psychologists will allow to form their professional skills in accordance to the requirements of the time; will help improve the professional support for children with special educational needs in educational institutions.

Keywords: inclusive education, inclusive competence, special educational needs, professional standard.

Подано 10.09.2021

Рекомендовано до друку 24.11.2021

СУЧАСНІ МЕТОДИ ТА ЗАСОБИ ОПТИМІЗАЦІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ САМОІДЕНТИЧНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ПСИХОЛОГА

Інна Бойченко

науковий співробітник відділу дослідження проблем молоді

Державний інститут сімейної та молодіжної політики

01023, Україна, м. Київ, вул. Еспланадна, 17 а

i_boych@ukr.net, <http://orcid.org/0000-0002-2607-5612>

Анотація

Статтю присвячено аналізу результатів апробації засобів ефективного становлення професійної самоідентичності майбутніх психологів та її складників, перш за все через активізацію процесів особистісного саморозвитку, формування уявлень про себе як професіонала, розвиток когнітивного, емоційно-оцінного, мотиваційного та поведінкового компонентів професійної самоідентичності в цілому. *Завдання* формувального експерименту з оптимізації професійної самоідентичності психологів включало: 1) розроблення програми оптимізації професійної самоідентичності для майбутніх психологів; 2) приведення неадекватно завищеного рівня самооцінки досліджуваних студентів-психологів під час навчально-професійної підготовки у адекватний стан за допомогою використання програми оптимізації; 3) зниження рівня тривожності та негативно-емоційного переживання майбутніх психологів під час навчання за допомогою програми; 4) підняття рівня пізнавальної активності майбутніх психологів під час навчання за допомогою програми. Розроблена тренінгова програма оптимізації становлення професійної самоідентичності майбутніх психологів. Вона містила такі активні соціально-психологічні методи: дискусії, рольові ігри, психогімнастичні прийоми, тренінги з домашніми завданнями, методами індивідуальної самостійної роботи. *Мета* тренінгової програми: коригування рівнів розвитку психолого-педагогічних складових майбутніх психологів у ході становлення їхньої професійної самоідентичності. *Завдання* тренінгової програми: 1) опанування студентами-психологами знань про професійну самоідентичність, що необхідна для їх ефективної майбутньої діяльності; 2) ознайомлення майбутніх психологів із методами та прийомами діагностики психологічних характеристик особистості, які впливають на становлення професійної самоідентичності; 3) оволодіння вміннями та навичками виконання конкретних професійних завдань, які виникають у процесі здійснення майбутньої діяльності, використовуючи для цього власні професійно значущі якості. Перший модуль був спрямований на підвищення пізнавальної активності майбутніх психологів, другий – на корекцію їхньої самооцінки, а третій – на корекцію їх емоційного стану. Для визначення ефективності програми оптимізації процесу професійної самоідентичності майбутніх психологів, нами було здійснено порівняльний аналіз рівнів розвитку особистісних складових у контрольній та експериментальній групах.

Ключові слова: професійна самоідентичність, особистісні складові професійної самоідентичності, компоненти особистісних складових професійної самоідентичності, тренінгова програма формування професійної самоідентичності, майбутній психолог.

Вступ

Сучасні зміни в суспільних процесах актуалізують необхідність пошуку ефективних методів та засобів професійного становлення особистості в різних сферах життя, що ґрунтуються на осмисленні й утвердженні власної ідентичності та перспективах самореалізації.

Відповідно цього особливо зростає практична значущість проблем професійного становлення майбутніх фахівців професій «людина-людина» й психологів, зокрема. На сьогоднішній день з'являються різні новітні галузі професійної діяльності практичної психології, які втілюються в різноманітні служби, кабінети соціально-психологічного спрямування. Натомість, вітчизняна школа фахової підготовки психологів переважно залишається в сфері теоретичної компетенції з незначним вкрапленням практики. Причинами цього можуть бути: невідповідність стану системи навчально-професійної підготовки означених спеціалістів, зумовленим стрімким зростанням потреб психологічної практики в українському суспільстві; необхідність вирішення комплексу завдань з підвищення профпридатності студентів, розв'язання яких сприятиме усвідомленому вибору професії, врахуванню їх індивідуальних особливостей, особливостей становлення професійної самоідентичності майбутніх психологів.

Визначення цих особливостей, підбір актуальних методів та засобів формування особистості професіонала є неодмінною передумовою та складовою процесу підготовки таких спеціалістів. Крім того, успішне розв'язання проблем професійної самоідентичності майбутніх психологів чималою мірою сприятиме й становленню професійної свідомості та самосвідомості майбутніх фахівців з психології, набуттю у них системи сучасних світоглядних цінностей, професійно значущих якостей, умінь, навичок, автентичних самооцінок, самовизначення та, зрештою, на цій основі, – продуктивної самореалізації.

Отже, рівень професійної підготовки спеціалістів-психологів визначається, з одного боку, можливостями вищої освіти в підготовці майбутнього фахівця, а, з іншого, – вимогами до психологічної діяльності. Вирішення означеної проблеми зумовлює необхідність пошуку такої фахової моделі, яка б поєднувала обидва аспекти й відповідала сучасним вимогам. Особливо гостро ці питання постають протягом професійної підготовки фахівців із психології у навчальних закладах.

Так, нагальним для професійної підготовки майбутніх психологів залишається питання навчання на початкових курсах, як першого етапу входження в професію та формування профпридатності студентів. Правильно підібрані методи розвитку й корекції індивідуальних особливостей студентів-психологів сприятимуть процесу конкретизації та обрання ними подальшого спеціалізаційного напрямку в професії, визначенню притаманної саме для них психологічної галузі, в межах якої майбутній психолог виявить найбільшу ефективність і конкурентоспроможність, надаючи підтримку іншим. Оскільки розвиток і корекція цих особливостей є необхідною й значущою передумовою процесу підготовки фахових психологів, видається актуальним визначення специфіки розвитку професійної самоідентичності майбутнього психолога. Останнє, за нашим переконанням, є інтегративним особистісним утворенням, адже об'єднує ряд векторів особистісного розвитку, а саме, визначення і прийняття своєї ролі в професійній групі, окреслення міри професійної компетентності, спроможність до побудови перспективного плану фахової самореалізації тощо.

З цього питання існують певні дослідження, присвячені проблемам оволодіння програмою професійної підготовки, у яких розглянуті деякі технологічні питання підготовки фахівців, запропоновані різні моделі структури особистості практикуючого психолога, висвітлені умови особистісного розвитку психолога-практика (Є.Ю. Альошина, М.О. Амінов, В.Ю. Большаков, О.Ф. Бондаренко, Ж.П. Вірна, В.П. Захаров, Ю.М. Ємельянов, О.Г. Солодухова, В.Г. Панок, Л.А. Петровська, Н.І. Пов'якель, Н.В. Пророк, Т.М. Титаренко, Л.І. Уманець, Н.В. Чепелева, І.М. Юсупов, Т.С. Яценко та ін.). І передусім привернуто увагу до пошуку шляхів та засобів подолання існуючого нині розриву між теоретичним навчанням та практичною діяльністю майбутніх фахівців з прикладної психології (В.Г. Панок, Н.В. Чепелева, Н.І. Пов'якель, Л.Г. Терлецька, Т.М. Титаренко).

У психолого-педагогічній літературі є також чимало досліджень, у яких розглянуто різні зрізи проблеми професійного становлення. Серед них – гуманістичний підхід у навчально-виховному процесі Г.О. Балла, професійні здібності психологів Н.В. Бачманової, Н.Р. Бітянкової, психодіагностичні принципи підготовки шкільних психологів О.Д. Божович, ціннісно-сміслові утворення особистості як внутрішні детермінанти її розвитку М.Й. Боришевського, Л.П. Виговської, становлення особистості професіоналів у межах акмеологічного підходу А.А. Деркача, внутрішньо-особистісні перетворення в професійному становленні С.Д. Максименка, теоретичні передумови психологічної практики Т.С. Яценко та ін. Важливі положення щодо становлення особистості професіонала сформульовані в межах акмеологічного підходу Н.В. Кузьміної, А.О. Деркача, А.О. Реана, Л.М. Карнозової, О.П. Ситникова та ін.

Пошуки специфіки професійної підготовки, професіоналізму, психологічної та професійної готовності майбутнього психолога здійснювались у межах таких наукових підходів, як особистісно-орієнтованого (І.Д. Бех, І.С. Булах, К. Роджерс, В. Франкл, Е. Фромм, І.С. Якиманська та ін.), ціннісно-сміслового (І.Д. Бех, А.О. Деркач, О.Є. Сапогова, Л.В. Баєва, Є.О. Клімов та ін.) та особистісно-діяльнісного (О.М. Леонт'єв, Б.Г. Анан'єв, О.В. Бондаревська, А.О. Деркач, М.І. Д'яченко, Л.О. Кандибович, В.В. Серіков). Проте, вивчення проблеми становлення професійної самоідентичності майбутніх психологів у ході їх навчально-професійної підготовки, а, саме особливостей розвитку та корекції її особистісних складових (пізнавальної активності, самооцінки та емоційної сфери) не здійснювалося раніше в межах особистісно-професійного підходу.

Мета дослідження – з'ясування ефективності впливу тренінгової програми формування професійної самоідентичності на її становлення в майбутніх психологів. **Завдання** дослідження: 1) визначити теоретичні підходи до проблеми становлення професійної самоідентичності в умовах фахової підготовки; 2) дослідити психолого-педагогічні особливості впливу програми формування професійної самоідентичності на становлення останньої у майбутніх психологів у ході навчально-професійної діяльності.

Методи дослідження

Для розвитку й корекції особливостей становлення професійної самоідентичності майбутніх психологів у дослідженні була використана тренінгова програма формування професійної самоідентичності. Вона містила ряд модулів, які були спрямовані на підвищення пізнавальної активності, корекцію самооцінки та емоційного стану майбутніх психологів. Під час проведення програми було використано такі методи та вправи: анкетування, рольові ігри та дискусії, розбір кейсів, вправи, спрямовані на розвиток пізнання професії й себе в ній, формування адекватної самооцінки майбутніх психологів; формування позитивного

самоприйняття учасників програми, ставлення до себе й інших, а також на розвиток різних стилів поведінки під час цілеспрямованої, впевненої діяльності з метою вдосконалення; розробка алгоритму успішного психолога (опис, твір, перелік рис, схематизація); формування колажів з метою створення портрету «успішного психолога».

Програма формування професійної самоідентичності майбутніх психологів складалася із трьох одноденних тренінгових модулів (один раз на тиждень по шість годин), а також з трьох самостійних домашніх завдань, вступного та завершального заняття.

Так, розроблена тренінгова програма складалася із 3-х модулів та була розрахована на 45 годин (1,5 кредити), з яких 30 годин аудиторної роботи (2 академічні години – вступ до тренінгу, 3 тренінгові сесії по 6 годин; 2 академічні години – завершення тренінгу, 6 академічних годин на перевірку та обговорення домашніх завдань) та 17 годин самостійної роботи (для виконання творчих завдань та рефлексії).

Мета тренінгової програми: коригування рівнів розвитку психологічних складових професійної самоідентичності майбутніх психологів у ході її становлення.

Завдання тренінгової програми:

1. Опанування студентами-психологами знаннями про професійну самоідентичність, як необхідну для ефективної майбутньої діяльності.
2. Ознайомлення майбутніх психологів із методами та прийомами діагностики психологічних характеристик особистості, які впливають на становлення професійної самоідентичності.
3. Оволодіння вміннями та навичками виконання конкретних професійних завдань, які виникають у процесі здійснення майбутньої діяльності, використовуючи для цього власні професійно значущі якості.

Перший модуль був спрямований на підвищення пізнавальної активності майбутніх психологів, другий – на корекцію самооцінки, а третій – на корекцію емоційного стану. Також кожен модуль вмщував у собі такі завдання та форми їхньої реалізації, що сприяли розвитку мотиваційного, когнітивного, емоційного та операційного компонентів. Варто зазначити, що всі завдання тренінгової програми були побудовані з урахуванням специфіки майбутньої професійної діяльності психологів.

Зазначаємо, що лише системна реалізація всіх трьох тематичних модулів забезпечують досягнення в цілому поставленої мети тренінгової програми.

Перед початком тренінгу проведено вступне заняття, на якому студентів було ознайомлено з програмою тренінгу, метою та завданнями; учасники озвучили свої очікування від цієї програми, обговорили графік зустрічей, прийняли правила роботи групи та заповнили вхідну анкету.

Загалом кожне заняття було спрямоване на формування конкретного компонента структури професійної самоідентичності (мотиваційного, когнітивного, емоційно-оцінного, поведінкового) майбутніх психологів.

Ефективність впровадженої програми визначалася за допомогою наступних методів. Так, за допомогою тесту «Самооцінка» (Будасси, 1972) та методики «Опитувальник САН» (Рогов, 1999) було визначено позитивні зміни в мотиваційному компоненті професійної самоідентичності майбутніх психологів, у ставленні до себе в професії та до самої професії. Для з'ясування якісних змін у когнітивному й операційному компонентах професійної самоідентичності досліджуваних (зміни в сприйнятті себе, як потенційно кращих фахівців, здатних впоратися з низкою професійних завдань; здобуття нового практичного досвіду, кращого розуміння природи різних поведінкових реакцій, організації своєї праці та інших,

нестандартного вирішення професійних завдань) була використана методика «Вивчення професійної ідентичності (МВПІ)» Л.Б. Шнейдер (Шнейдер, 2007) та опитувальник дослідження тривожності Спілбергера (в адаптації Андрєєвої) (Дубровина, Акімова & Борисова, 1995).

Результати та дискусії

На сьогодні в умовах ринкової економіки в ході професійного становлення особистості набуває особливої актуальності значення професійно-психологічного потенціалу й професійної мобільності фахівця. Ці вимоги є провідними й у підготовці майбутніх психологів. Отже, постає необхідність створення ефективних соціально-психологічних умов у процесі навчально-психологічної підготовки психологів. Однією з таких умов є психологічний супровід професійного становлення майбутніх фахівців.

Теоретичний аналіз такого супроводу найбільш змістовно, на нашу думку, подано Е.Ф. Зеером (Зеер, 2005). На думку автора, психологічний супровід, це поєднання в одне ціле процесу вивчення, формування, розвитку та корекції професійного становлення особистості з урахуванням психологічних особливостей кожної стадії, а також можливості особистості нести відповідальність за своє професійне життя (Зеер, 2005: 284). Достатньо наближено до вказаного попередньо, О.О. Євдокімова головну мету психологічного супроводу визначає через створення умов, сприятливих для розвитку особистості на всіх етапах особистісно-професійного розвитку, реалізації актуальних і потенційних можливостей особистості, ефективного засвоєння нових знань у сфері навчальної і професійної діяльності, побудови життєвої стратегії, оптимізації професійного й особистісного зростання (Євдокімова, 2009).

Вивченням сучасного тренінгового забезпечення психологічного супроводу професійного становлення фахівця займається Е.Е. Симанюк (Симанюк, 2005: 197–246). Автором розроблено комплекс тренінгів, які цілеспрямовано можуть вирішувати завдання даного супроводу: 1) «Тренінг корекції стратегії подолання криз професійного становлення особистості»; 2) «Тренінг профілактики та корекції вивченої безпорадності»; 3) «Тренінг формування професійної ідентичності».

У нашому дослідженні психологічний супровід у вигляді наставництва здійснив вагомий вплив на ефективність набуття професійної самоідентичності в навчально-професійній діяльності. Саме професійна самоідентичність у процесі професіогенезу забезпечує цілісність особистості та задоволення потреб суспільного розвитку в триаді «особистість–діяльність–соціум» (Кудрявцев, 1981; Бодров, 1991; Цільмак, 2013).

Професійна самоідентичність особистості визначається психологами через сформовані навчально-професійні інтереси, цілі, очікування, дії, досягнення, результати, якості, які складають потенціал професіонала, цінностей майбутньої професійної діяльності тощо (Варбан, 1998).

Формування висококваліфікованого спеціаліста передбачає його особистісне становлення як суб'єкта діяльності й співпадає з періодом юнацтва або першим періодом дорослості, який відрізняється складністю становлення особистісних рис (Б.Г. Анан'єв, І.С. Кон, В.М. Лісовський та ін.).

Зокрема І.С. Кон, як представник стадіального напрямку становлення спеціаліста, розуміє професійне самовизначення як багатогранний та багатоступеневий процес, характерною складовою якого є професійна самоідентифікація (Кон, 1980). До істотних факторів професійного самовизначення автор відносить вік, рівень інформованості та рівень домагань.

На думку О.М. Леонтєва, професійне становлення особистості ототожнюється зі становленням особистісних смислів, усвідомленням себе в системі суспільних зв'язків. Зазначене попередньо є проявом професійної самоідентифікації (Леонтєв, 1975).

Для розв'язання проблеми професійно-особистісної підготовки психолога-практика О.Ф. Бондаренко задіював чотири взаємопов'язані аспекти: побудову теоретичної моделі спеціаліста, яка передбачала розробку стандартів (норм і нормативів), вимог до особистості та діяльності практичного психолога; первинний відбір професійно придатних кандидатів; розробку змісту навчання і розвитку психологів-практиків; розв'язання проблем власне професійного самовизначення спеціалістів, провідною з яких є проблема професійної ідентифікації (Бондаренко, 1996).

В.А. Семиченко доводить, що підготовку до професійної діяльності варто розглядати як своєрідний засіб розвитку особистості. І саме заклад вищої освіти має забезпечити цей розвиток. Методологічні основи професійної підготовки психологів вчена описувала як ієрархію особистісних цінностей (як пріоритетних) – пошук свого місця в професійно-рольовій структурі суспільства, професійних – повноцінне включення в професійно-рольові відносини та кваліфікаційних (якість сформованості професійних умінь і навичок) – інтеріоризація спеціальних знань, навичок, умінь, оволодіння техніками, технологіями, прийомами спеціалізації (Семиченко, 2000). Зміст цих процесів, у нашому випадку, відображає рівні, складові процесу становлення професійної самоідентичності особистості.

І.А. Дружиніна, у свою чергу, приділяє увагу вивченню особистісного компоненту в професійному розвитку студентів-психологів. На її думку, в процесі професійної підготовки психологів у ЗВО важливо приділяти належну увагу особистісному, емоційному розвитку, позитивному ставленню до себе, оскільки саме процеси когнітивного й індивідуального розвитку в сукупності створюють основу для формування професійної ідентичності, що є частиною самосвідомості, самовизначення особистості (Дружиніна, 2010).

Згідно поглядів Г.В. Ложкіна та Н.Ю. Волянюк (Ложкін & Волянюк, 2008: 123–130), професійна ідентичність є одним із провідних критеріїв становлення професіонала. Усвідомлюючи необхідність формування професійної ідентичності, фахівець сам вирішує в якій мірі варто приймати певну форму діяльності, певний спосіб професійної взаємодії й себе як професіонала.

Дослідження, присвячені вивченню самоідентичності особистості в процесі професійної підготовки (Adamek, 1971), показали, що особистісна самоідентичність у професійному навчанні в ряді випадків відбувається стихійно, має не завжди передбачувані наслідки й може призводити до непередбачуваних негативних результатів, навіть до неадекватної самоідентичності майбутнього спеціаліста в професійному навчанні.

Проблеми формування професійної самоідентичності в повному обсязі актуальні в процесі підготовки майбутніх психологів. Дослідження показують, що процес самоідентифікації майбутніх психологів є недостатньо ефективним. Це виражається в тому, що майбутні спеціалісти недостатньо ідентифікують себе з професійним ідеалом (Джемс, 1982), не повністю усвідомлюють свою належність до психологічної професії та їм важко визначити в чому полягає їх особистісно-професійна індивідуальність (Ely, 1997).

Отже, виходячи з результатів досліджень вітчизняних та зарубіжних вчених, можна стверджувати, що професійна самоідентичність, як частина особистісно-професійної ідентичності, постає системним, динамічним, рівневим явищем, що характеризує прийняття особистістю професійних ціннісних позицій у професійному самовизначенні за теоретичної підготовки та практичних спроб у майбутній професії на етапі навчання у ЗВО. Професійна

самоідентичність є активним особистісно-професійним проявом усвідомленого ставлення до обраної професії, позаяк оцінювання професійної самоідентичності відбувається на основі суб'єктивних показників, включаючи професійну самооцінку, професійне самовизначення, задоволеність працею, професією, кар'єрою, собою тощо. А також фахівець сам вирішує, в якій мірі варто приймати певну форму діяльності, певний спосіб професійної взаємодії й себе як професіонала (Поваренков, 1991; Ложкін & Волянчук, 2008: 123–130). Розвинені ж структури профідентичності, на основі яких можна говорити про професійну самоідентичність, дозволяють адаптуватися у професійному середовищі й успішно виконувати практичні професійні обов'язки фахового психолога.

Метою констатувальної частини емпіричного дослідження постало розкриття психологічних особливостей розвитку професійної самоідентичності майбутніх психологів під час здобуття фахової освіти. В експерименті брало участь 178 осіб.

За результатами розробленої нами анкети «Професійний вибір та навчально-професійна адаптація майбутніх психологів» та методики «Вивчення професійної ідентичності (МВПІ)» Л.Б. Шнейдер (Шнейдер, 2007), тесту «Самооцінка» (Будасси, 1972), методики «Опитувальник САН» (Рогов, 1999), опитувальника дослідження тривожності Спілбергера (в адаптації Андрєєвої) (Дубровина, Акімова & Борисова, 1995), були виокремлені студенти-психологи, які увійшли в експериментальну групу. Респондентами були студенти III-IV-х курсів Інституту педагогіки та психології Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова та V-х курсів психологічного факультету імені Т.Г. Шевченка та факультету англійської мови Національного лінгвістичного університету.

В результаті нашого дослідження за допомогою низки методів: «Методика дослідження самооцінки особистості» (авт. С. Будассі); Методика «Самооцінка психічного стану: самопочуття, загальна активність, настрої (САН)» (авт.: В.А. Доскін, Н.А. Лаврентьєва, В.Б. Шарай, М.П. Мірошников); «Шкала реактивної та особистісної тривожності» (розроблена Ч.Д. Спілбергером, адаптована Ю.Л. Ханіним), було виокремлено особистісні складові професійної самоідентичності, які мали недостатній рівень розвитку та невідповідний стан прояву. Такими особистісними складовими профідентичності стали пізнавальна активність, самооцінка та емоційний стан майбутніх психологів.

Проведене констатувальне дослідження виявило, що 38,9% досліджуваних студентів-психологів знаходяться у стані мораторію їхньої професійної ідентичності. 70,02% досліджуваних з неадекватно завищеним рівнем самооцінки, 78,9% майбутніх психологів мали середній рівень тривожності та лише 20,08 % досліджуваних мали високий рівень пізнавальної активності.

Зазначені складові досліджувалися на констатувальному та формуальному етапах за допомогою таких методів: тесту «Самооцінка» (Будасси, 1972) та опитувальника дослідження тривожності Спілбергера (в адаптації Андрєєвої) (Дубровина, Акімова & Борисова, 1995).

Загальна сукупність випробуваних на етапі формуального експерименту – 62 особи. Експериментальна група складалася з 32 студентів віком від 19 до 22 років (студенти-психологи). Контрольна група складалась із 30 студентів віком від 19 до 26 років (студенти-менеджери). Друга група досліджуваних була нами сформована для порівняння, з метою виокремлення тих психологічних особливостей формування професійної самоідентичності, що властиві саме майбутнім психологам, і не є типовими для процесу професійного становлення будь-якого іншого фахівця, незалежно від його спеціалізації.

Усі учасники дослідження – студенти-психологи та студенти-менеджери управління третього-п'ятого курсів Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова.

Студентів-психологів третього-четвертого курсів було обрано свідомо, адже саме на цей період припадає екватор фахової підготовки, й у студентів починає формуватися образ майбутньої професії через вивчення дисциплін професійного циклу та уявлення про психолога-професіонала окреслюється не тільки в теоретичному, а й почасти в практичному вимірі.

З метою експериментального впливу на студентів ми розробили тренінгову програму формування професійної самоідентичності майбутніх психологів III–V-х курсів (авт. І. Бойченко), яка була зорієнтована на розвиток і корекцію особистісних складових професійної самоідентичності майбутніх психологів. Вона включала такі напрямки тренінгової роботи: підвищення рівня пізнавальної активності, що полягає в опануванні навичками ефективної комунікації, активного слухання, умінні чітко розуміти цілі й наслідки своїх дій, актуальні потреби; корекції самооцінки (розвиток вміння позитивного і адекватного оцінювання) й корекції емоційного стану (оволодіння навичками впевненої поведінки в міжособистісних відносинах).

Порівняльний аналіз психологічних особливостей професійної самоідентичності майбутніх психологів III–V курсів у процесі її становлення в експериментальній групі після впровадження тренінгової програми показав, що існують статистично значущі відмінності до та після впливу за всіма компонентами особистісних складових. У таблицях 1 та 2 показано результати діагностичних зрізів до та після формувального експерименту в експериментальній та контрольній групах. Порівняння отриманих результатів здійснювалося за допомогою статистичного аналізу за G-критерієм знаків і критерієм χ^2 .

Таблиця 1

Кількісні показники рівнів розвитку особистісних складових професійної самоідентичності майбутніх психологів до та після формувального експерименту

| Групи | Рівні та показники розвитку особистісних складових професійної самоідентичності майбутніх психологів (кількість досліджуваних, у %) | | | | | |
|------------------------|---|----------|---------|----------------------------------|----------|---------|
| | До формувального експерименту | | | Після формувального експерименту | | |
| | Низький | Середній | Високий | Низький | Середній | Високий |
| Експериментальна група | 21,3 | 49,7 | 29,0 | 2,6 | 47,1 | 50,3 |
| Контрольна група | 20,3 | 50,1 | 29,6 | 16,0 | 51,4 | 32,6 |

Як бачимо з порівняльного аналізу результатів, поданих у табл. 1, до формувального експерименту (1 зріз) між експериментальною та контрольною групами відсутні істотні відмінності в рівнях розвитку особистісних складових професійної самоідентичності. Результати після формувального експерименту (2 зріз) в експериментальній групі свідчать про наявність вираженої позитивної динаміки показників особистісних складових професійної самоідентичності майбутніх психологів. У контрольній групі динаміка цих показників не є статистично значущою.

Аналіз результатів впровадження програми розвитку особистісних складових професійної самоідентичності майбутніх психологів довів її ефективність. Це підтверджується тим, що в експериментальній групі між результатами першого та другого зрізів були зафіксовані статистично значущі відмінності в рівнях особистісних складових професійної

самоідентичності майбутніх психологів: зростання високого рівня розвитку з 29,0% до 50,3%, незначне зменшення середнього з 49,7% до 47,1% та зменшення низького рівня – з 21,3% до 2,6% ($p < 0,05$).

У контрольній групі, за результатами першого та другого зрізів, констатовано незначну розбіжність, яка не є статично значущою і в цілому не позначається на рівнях розвитку особистісних складових професійної самоідентичності майбутніх фахівців. Зокрема, дещо зменшилася кількість досліджуваних студентів з низьким рівнем (із 20,3% до 16,0%), та було констатовано незначне збільшення досліджуваних із високим (з 29,6% до 32,6%) та середнім (з 50,1% до 51,4%) рівнями.

Отже, можемо констатувати, що під час апробації програми розвитку та корекції особистісних складових професійної самоідентичності майбутніх психологів збільшилася кількість досліджуваних з високим рівнем та зменшилася із середнім та низьким рівнями. Як наслідок, студенти із експериментальної групи мають адекватну самооцінку, краще орієнтуються в особливостях майбутньої професійної діяльності, розкривають власний потенціал, вважають себе спроможними відкритися новому досвіду (різні види практики), пізнати себе. Здобуті під час тренінгу комунікативні навички та навички активного слухання відкрили досліджуваним (учасникам) нові стратегії взаємодії з іншими, можливості надання допомоги іншим, додали їм впевненості та віри у власні сили в пізнавальній діяльності та під час набуття професійних знань. Останнє сприяє досягненню збалансованості дій зовнішніх і внутрішніх мотивів у виборі професії.

Наступний порівняльний аналіз результатів дослідження першого (до початку формульовального експерименту) та другого (після завершення формульовального експерименту) зрізів в експериментальній та контрольній групах був спрямований на вивчення змін у рівнях розвитку компонентів особистісних складових професійної самоідентичності майбутніх психологів: мотиваційного, когнітивного, операційного. Узагальнені результати порівняльного аналізу за рівнями розвитку особистісних складових в експериментальній групі представлено в табл. 2.

Таблиця 2

Порівняльний аналіз за рівнями розвитку особистісних складових професійної самоідентичності майбутніх психологів в експериментальній групі до та після формульовального експерименту

| Компоненти | Рівні та показники розвитку особистісних складових професійної самоідентичності майбутніх психологів (кількість досліджуваних, у %) | | | | | |
|--------------|---|----------|---------|-------------------------------------|----------|---------|
| | До формульовального експерименту | | | Після формульовального експерименту | | |
| | Низький | Середній | Високий | Низький | Середній | Високий |
| Мотиваційний | 21,2 | 33,6 | 45,2 | 3,2 | 29,0 | 67,7 |
| Когнітивний | 24,4 | 43,4 | 32,2 | - | 61,3 | 38,7 |
| Операційний | 16,1 | 54,8 | 29,0 | 3,2 | 41,9 | 54,8 |

Як видно з таблиці 2, відбулося зростання показників високого рівня в усіх компонентах особистісних складових профідентичності майбутніх психологів та зниження показників низького та середнього рівнів, виключення становить когнітивний компонент, де після проведення експерименту в досліджуваних низького рівня не виявлено, а середній рівень

розвитку зазначеного компоненту профідентичності досліджуваних склав 61,3%, тоді як до експерименту становив 43,4%.

У цілому можна констатувати, що проведений порівняльний аналіз результатів дослідження впровадження розробленої програми свідчить про позитивні зміни в розвитку особистісних складових професійної самоідентичності майбутніх психологів експериментальної групи, серед яких, на нашу думку, необхідно відзначити такі:

1. Зміни мотиваційного компоненту свідчили про те, що здобуття студентами певних професійних компетенцій позитивно впливає на переосмислення себе, насамперед, як професіонала. Майбутні психологи почали глибше розуміти специфіку обраної професії, увиразнився зв'язок особа – провідна діяльність – внутрішній сенс.

2. Розвиток складових когнітивного компоненту в майбутніх фахівців сприяло оптимістичному самосприйманню в професійному контексті, актуалізації ентузіазму під час розв'язання життєвих задач. Після успішного виконання різноманітних тренінгових завдань, спрямованих на розвиток особистісних складових професійної самоідентичності, майбутні психологи почали себе сприймати як потенційно кращих фахівців, здатних впоратися з низкою професійних завдань.

3. Зміни в операційному компоненті свідчили про здобуття нового практичного досвіду під час виконання вправ, кращого розуміння природи тих чи інших поведінкових реакцій, організації своєї праці та інших учасників групи, нестандартного вирішення професійних завдань.

Висновки

Отже, за результатами експериментального вивчення проблеми становлення професійної самоідентичності майбутніх психологів, ми дійшли висновку стосовно того, що зміни в її мотиваційному, когнітивному та операційному компонентах, отримані за рахунок впровадження програми формування самоідентичності майбутніх психологів у навчально-професійний процес, є одними з визначальних напрямків підготовки майбутніх спеціалістів у професіях сфери «людина–людина». Розвивально-корекційний вплив даної програми дозволяє переосмислити себе як професіонала, набути оптимістичного самосприйняття у професійному контексті, нового практичного досвіду, вміння нестандартного вирішення професійних завдань.

Перспективи подальших досліджень будуть зорієнтовані на визначення факторної ваги структурних компонентів професійної самоідентичності майбутнього психолога, що мають найбільшу практичну значущість і варіативність впливу на становлення цього інтегративного особистісного утворення майбутнього психолога.

Література

1. Бондаренко, О.Ф. (1996). *Психологічна допомога особистості*. Харків : Фоліо.
2. Будасси, С.А. (1972). Самооценка личности. *Практические занятия по психологии*. А.В. Петровского (Ред.), (с.30–37). Москва.
3. Варбан, М.Ю. (1998). Рефлексія професійного становлення в юнацькому віці. *Практична психологія та соціальна робота*, 6–7, 80–83.
4. Деркач, А.А., & Селезнева, Е.В. (2007). *Акмеология в вопросах и ответах*: Учебн. пособие. Москва : МПСИ, Воронеж : НПО МОДЭК.
5. Джемс, У. (1982). Личность. Ю.Б. Гиппенрейтер & А.А. Пузырей (Ред.), *Психология личности* (с.61–70). Москва : Издательство МГУ.

6. Дружиніна, І.А. (2010). Місце професійної ідентичності та ідентифікації у професійному просторі практичного психолога. *Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди. Психологія*, 37, 99–108. Харків : ХНПУ.
7. Дубровина, І.В., Акімова, М.К., & Борисова, Е.М. (1995) *Рабочая книга школьного психолога*. І.В. Дубровиной (Ред.). Москва : Международная педагогическая академия.
8. Євдокімова, О.О. (2009). *Психологічні засади вищої технічної освіти*. (Монографія). Харків : Нове слово.
9. Зеер, Э.Ф. (2005). *Психология профессий* (учебное пособие). Москва : Академический Проект, Фонд «Мир».
10. Кокун О.М. (2012). *Психологія професійного становлення сучасного фахівця*. (Монографія). Київ : ДП «Інформаційно-аналітичне агенство».
11. Кон, И.С. (1980). *Психология старшеклассника*. Москва : Просвещение.
12. Леонтьев, А.Н. (1975). *Деятельность. Сознание. Личность*. Москва : Политиздат.
13. Ложкін, Г.В., & Воляннюк, Н.Ю. (2008) Професійна ідентичність в контексті маргінальної поведінки. *Соціальна психологія*, 3, 123–130
14. Поваренков, Ю.В. (1991). *Психология профессионального становления личности (основы психологической концепции профессионализации)*. Курск : Издательство КГПИ.
15. Рогов, Е.И. (1999). Настольная книга практического психолога (учеб. пособие 2-е изд., перераб. и доп.). *Книга 2: Работа психолога со взрослыми*. Москва : Гуманитарное издательство: Центр ВЛАДОС.
16. Семиченко, В.А (2000). Пріоритети професійної підготовки: діяльнісний чи особистісний підхід. *Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи* (Монографія). І.Я. Зязюн (Ред.). (с. 176–203) Київ : Віпол.
17. Сыманюк, Э.Э. (2005). *Психологические барьеры профессионального развития личности*. (Монографія). Москва : Московский психолого-социальный институт.
18. Шнейдер, Л.Б. (2007). *Личностная, гендерная и профессиональная идентичность: теория и методы диагностики*. Москва : Изд-во Моск. соц.-психол. ин-та.
19. Adamek, R.L. (1971). Social Structure, Identification and Change in Treatment-Oriented Institution. *Socialization*, 162–188.
20. Barbour, J., & Lammers, J. (2015) Measuring professional identity: a review of the literature and a multilevel confirmatory factor analysis of professional identity constructs. *Journal of Professions and Organization*, 2(1), 38–60. <https://doi.org/10.1093/jpo/jou009>
21. Ely, J.D. (1997). Community and the Politics of Identity: Toward the Genealogy of a Nation – State Concept. *Stanford Humanities Review*, 5 (2). Режим доступу: <http://www.stanford.edu/group/SHR/>
22. Neary, S. (2014). Professional Identity: What I Call Myself Defines Who I am. *Career Matters*, 2(3), 14–15.
23. Pratt, M., Rockmann, K., & Kaufmann, J. (2006). Constructing Professional Identity: The Role of Work and Identity Learning Cycles in the Customization of Identity among Medical Residents. *Academy Of Management Journal*, 49(2), 235–262. <https://doi.org/10.5465/amj.2006.20786060>
24. Waterman, A.S. (1982). Identity development from adolescence to adulthood: An extension of theory and a review. *Devel. Psychology*, 3 (18), 341–358. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.18.3.341>

References

1. Bondarenko, O.F. (1996). *Psykhologichna dopomoha osobystosti [Psychological assistance of the individual]*. Kharkiv : Folio [in Ukrainian].
2. Budassi, S.A. (1972). Samoocenka lichnosti [Self-esteem of personality]. *Prakticheskie zanjatija po psihologii [Practical classes in psychology]*. A.V. Petrovskogo (Red). Moscow [in Russian].
3. Varban, M.Iu. (1998). Refleksiiia profesiinoho stanovlennia v yunatskomu vitsi [Reflection on professional development in adolescence]. *Praktychna psykhologhiia ta sotsialna robota – Practical Psychology and Social Work*, 6–7, 80–83, S.81 [in Ukrainian].

4. Derkach, A.A., & Selezneva, E.V. (2007). *Akmeologiya v voprosakh i otvetakh* (Uchebnoe Posobie) [*Acmeology in questions and answers*]. Moscow : MPSI, Voronezh : NPO MODEK [in Russian].
5. Dzhems, U. (1982). Lichnost [Personality]. In B. Gippenreiter & A.A. Puzyrei (Red.), *Psikhologiya lichnosti – Psychology of Personality* (pp. 61–70). Moscow : Izd-vo MGU [in Russian].
6. Druzhynina, I.A. (2010). Mistse profesiinoi identychnosti ta identyfikatsii u profesiinomu prostori praktychnoho psykholoha [The place of professional identity and identification in the professional space of a practical psychologist]. *Visnyk Kharkivskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni H.S. Skovorody. Psykholohiia – Bulletin of Kharkiv National Pedagogical University named after GS Frying pans. Psychology*, 37, 99–108. Kharkiv : KhNPU [in Ukrainian].
7. Dubrovyna, Y.V., Akymova, M.K., & Borysova, E.M. (1995) *Rabochaia knyha shkolnoho psykholoha. [School Psychologist's Workbook]* Y.V. Dubrovynoi (Red.). Moscow : Mezhdunarodnaja pedagogicheskaja akademija [in Russian].
8. Yevdokimova, O.O. (2009). *Psykholohichni zasady vyshchoi tekhnichnoi osvity [Psychological principles of higher technical education]*. Kharkiv : Nove slovo [in Ukrainian].
9. Zeer E.F. (2005). *Psikhologiya professii [Psychology of professions]*. Moscow : Akademicheskii Proekt, Fond «Mir» [in Russian].
10. Kokun, O.M. (2012). *Psykholohiia profesiinoho stanovlennia suchasnoho fakhivtsia [Psychology of professional development of a modern specialist]*. Kyiv : DP «Informaciino-analitichne ahentstvo» [in Ukrainian].
11. Kon, I.S. (1980). *Psihologija starsheklassnika [Psychology of a high school student]*. Moskow : Prosveshhenie [in Russian].
12. Leontjev, A.N. (1975). *Dejatelnost. Soznanie. Lichnost [Activity. Consciousness. Personality]*. Moscow : Politizdat [in Russian].
13. Lozhkin, H.V., & Volianiuk, N.U (2008.). Profesiina identychnist v konteksti marhinalnoi povedinky [Professional identity in the context of marginal behavior]. *Socialna psihologija – Social psychology*, 3, 123–130 [in Ukrainian].
14. Povarenkov, Ju.V. (1991). *Psihologija professionalnogo stanovlenija lichnosti (osnovy psihologicheskoi koncepcii professionalizacii) [Psychology of professional formation personality (the basis of the psychological concept professionalization)]*. Kursk : Izd-vo KGPI [in Russian].
15. Rohov, E.Y. (1999). *Nastolnaia knyha praktycheskoho psykholoha (ucheb. posobyie 2-e yzd., pererab. y dop.) [Handbook of a practical psychologist]. Knyha 2: Rabota psihologa so vzroslymi [Work of a psychologist with adults]*. Moscow : Humanytarное yzdatelstvo: Tsentr VLADOS [in Russian].
16. Semychenko, V.A. (2000). Priorytety profesiinoi pidhotovky: diialnisnyi chy osobystisnyi pidkhid? [Training priorities: activity or personal approach?] *Neperervna profesiina osvita: problemy, poshuky, perspektyvy – Continuing professional education: problems, searches, prospects*. In I.Ya. Ziaziun (Red.). (pp.176–203). Kyiv: Vipol [in Ukrainian].
17. Symaniuk, E.E. (2005). *Psikhologicheskie barery professionalnogo razvitiia lichnosti [Psychological barriers to professional development of the individual]*. Moscow : Moskovskii psikhologo-sotsialnyi institut [in Russian].
18. Shnejder, L.B. (2007). *Lichnostnaja, gendernaja i professional'naja identychnost': teorija i metody diagnostiki [Personal, gender and professional identity: theory and diagnostic methods]* Moscow : Izd-vo Mosk. soc.-psihol. in-ta [in Russian].
19. Adamek, R.L. (1971). Social Structure, Identification and Change in Treatment-Oriented Institution. *Socialization*, 162–188.
20. Barbour, J., & Lammers, J. (2015) Measuring professional identity: a review of the literature and a multilevel confirmatory factor analysis of professional identity constructs. *Journal of Professions and Organization*, 2(1), 38–60. <https://doi.org/10.1093/jpo/jou009>

21. Ely, J.D. (1997). Community and the Politics of Identity: Toward the Genealogy of a Nation-State Concept. *Stanford Humanities Review*, 5 (2). Retrieved from <http://www.stanford.edu/group/SHR/>
22. Neary, S. (2014) Professional Identity: What I Call Myself Defines Who I am. *Career Matters*, 2 (3), 14–15.
23. Pratt, M., Rockmann, K., & Kaufmann, J. (2006) Constructing Professional Identity: The Role of Work and Identity Learning Cycles in the Customization of Identity among Medical Residents. *Academy Of Management Journal*, 49(2), 235–262. <https://doi.org/10.5465/amj.2006.20786060>
24. Waterman, A.S. (1982). Identity development from adolescence to adulthood: An extension of theory and a review. *Devel. Psychology*, 3 (18), 341–358. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.18.3.341>

MODERN METHODS AND MEANS OF THE PROFESSIONAL SELF-IDENTITY OPTIMIZATION OF THE FUTURE PSYCHOLOGIST

Inna Boychenko

Researcher at the Department of Youth Problems Research

State Institute of Family and Youth Policy

17a, Esplanade Str., Kyiv, Ukraine, 01023

i_boych@ukr.net, <http://orcid.org/0000-0002-2607-5612>

Abstract

The article presents the analysis of approbation results of effective formation means of professional self-identity and its components among future psychologists, first of all through activation of personal self-development, shaping self-identity idea, development of cognitive, emotional, motivational and behavioral components of professional self-identity as a whole. *The tasks* of the formative experiment on optimization of professional psychologists' self-identity included: 1) development of the program of professional self-identity optimization for future psychologists; 2) bringing inadequately inflated self-esteem level among the students-psychologists during educational and professional training to an adequate state through the use of the optimization program; 3) reduction of anxiety and negative affect experience of future psychologists during training with the help of the program; 4) raising the cognitive activity level of future psychologists during training with the help of the program. A training program to optimize the formation of professional self-identity among the future psychologists has been developed. It contains the following active socio-psychological methods: discussions, role-playing games, psycho-gymnastic techniques, trainings with homework, methods of individual independent work. *The purpose* of the training program is to adjust the levels of psychological and pedagogical component development of future psychologists in the course of their professional self-identity formation. *Tasks* of the training program: 1) mastering professional self-identity knowledge that is necessary for students psychologists in their effective future activity; 2) acquaintance of future psychologists with methods and techniques of diagnosis of psychological characteristics of personality that affect the formation of professional self-identity; 3) mastering the skills and abilities to perform specific professional tasks that arise in the process of future activities, using their own professionally significant qualities. The first module was aimed at improving cognitive activity of future psychologists, the second one was to correct their self-esteem, and the third module was aimed to correct their emotional state. To determine the effectiveness of the program for optimizing the process of professional self-identity of future psychologists, we conducted a comparative analysis of the levels of personal component development in the control and experimental groups.

Keywords: professional self-identity, personal components of professional self-identity, components of professional self-identity personal components, training program for optimization of professional self-identity, future psychologist.

Подано 10.09.2021

Рекомендовано до друку 10.12.2021

УДК 159.9:370

[https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series12.2021.16\(61\).03](https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series12.2021.16(61).03)

СФОРМОВАНІСТЬ МОТИВАЦІЇ РІЗНОВІКОВОЇ ВЗАЄМОДІЇ В МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

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, 61
tetvik77@gmail.com, <http://orcid.org/0000-0003-3792-7195>

Ольга Столяренко

кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології освіти

Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка
32300, Україна, м. Кам'янець-Подільський, вул. Огієнка, 61
stolyarenko.ob@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-0479-574X>

Анотація

Статтю присвячено проблемі мотивації різновікової взаємодії у молодших школярів. З метою дослідження стану сформованості мотивації різновікової взаємодії у молодших школярів використано методи дослідження: теоретичні (аналіз та узагальнення результатів психологічних досліджень); емпіричні (аналіз шкільної документації, соціометрична методика «Вибір партнера для діяльності» Я.Л. Коломінського, проективна методика «Діагностика моральної саморегуляції молодшого школяра» О.С. Безверхого, методика «Незакінчені речення»); математичної статистики (визначення відсоткових співвідношень, χ^2 -критерія). Визначено, що різновікова взаємодія виникає між суб'єктами, що належать до одного вікового періоду, але до різних його етапів, мають різницю у віці більшу, ніж один рік, та відзначаються співвідношенням позицій старшого і молодшого. Пілотне обстеження 30 класів початкової школи показало, що сучасні класи початкової школи є фактично різновіковими групами, в яких навчаються не однолітки, а діти з різницею 1-2 роки, що зумовлює досить відчутну психологічну дистанцію між ними в умовах характерного для молодших школярів інтенсивного психічного й особистісного розвитку. Мотивацію молодших школярів до взаємодії з однокласниками, що належать до різних вікових відтинків, було визначено на підставі показників ділових, позиційних, морально-ціннісних мотивів. Встановлено, що найкраще сформованими в досліджуваних є морально-ціннісні мотиви (31,8% дітей з високим та 60,2% із середнім рівнями), потім позиційні (21,6% дітей з високим та 57,2% із середнім рівнями) та нарешті ділові мотиви різновікової взаємодії (18,6% дітей з високим та 47,1% із середнім рівнями). Сформованість у молодших школярів мотивації різновікової взаємодії знижується внаслідок невідповідності знаних (морально-ціннісних) і реально діючих (ділових) мотивів. Краща сформованість морально-ціннісних мотивів свідчить про бажаність (привабливість) для молодших школярів різновікової взаємодії, що становить собою значний потенціал у розвитку їх партнерства з дітьми іншого віку.

Ключові слова: мотивація, мотиви, різновікова взаємодія, сформованість, молодший школяр.

Вступ

В умовах розбудови громадянського суспільства в Україні перед психологічною наукою стоїть завдання розкриття сутності розвитку особистості в складній системі соціального середовища як цілісного й самодетермінованого організму, в якому спілкуються й взаємодіють суб'єкти різного віку, статі, професійної приналежності тощо. Наріжні положення Концепції «Нової української школи» спираються на педагогіку партнерства, що передбачає забезпечення інтерактивної взаємодії всіх учасників освітнього процесу, в тому числі й між самими учнями (Бібік, 2017; Мостова, 2021).

Розвиток взаємодії молодших школярів з іншими дітьми знайшов різнобічне висвітлення в низці дослідницьких напрямів, а саме з питань: адаптації до шкільного навчання (Максименко et al., 2003); соціалізації й соціального статусу (Авраменко, 2013; Москаленко, 2013; Москаленко, 2015); морального розвитку (Павелків, 2019; Киричок, 2014); розвитку ідентичності (Яблонська, 2013); профілактики особистісних розладів (Дзюбко & Шатирко, 2019; Бушай, 2012).

Відзначається, що взаємодія молодших школярів набуває моральної саморегуляції, оскільки діти засвоюють моральні поняття, які стимулюють їх до усвідомлення себе та інших, зумовлюють ціннісно-орієнтоване ставлення до себе й до інших. Розвиваються як когнітивні, так й емоційні складові моральної саморегуляції (Киричок, 2014). З іншого боку, думка шкільного колективу та поведінка ровесників, де стихійно формуються свої норми поведінки, стають для молодшого школяра новим важливим чинником, що впливає на його моральний розвиток (Павелків, 2019: 16). Соціальна ситуація розвитку молодшого школяра, що бере свій початок зі вступу до школи, передбачає встановлення й налагодження нових соціальних зв'язків як з дорослими, так і з ровесниками (Максименко et al., 2003). Виявлено, що молодші школярі успішно оволодівають рольовою поведінкою учня, передовсім, у сфері навчальної діяльності, потім у сфері регламентованих стосунків з учителем і лише потім у взаєминах з однокласниками (Москаленко, 2015).

Попри значний обсяг наукових праць з питань розвитку й формування системи взаємодії молодших школярів, різновікові стосунки, що виникають в учнів одного класу, залишились поза увагою дослідників. Натомість різновікова взаємодія однокласників стала фактом сучасної початкової школи, куди вступають діти 6-7 років, а на практиці з різницею в один-два роки, що зумовлює досить відчутну психологічну дистанцію між ними в умовах характерного для молодших школярів інтенсивного психічного й особистісного розвитку.

Метою дослідження є з'ясування стану сформованості мотивації різновікової взаємодії в молодших школярів як інформаційної основи для розроблення тренінгу з розвитку різновікового партнерства. **Завдання:** 1) охарактеризувати явище та обґрунтувати поняття різновікової взаємодії молодших школярів; 2) емпіричним шляхом визначити розподіл молодших школярів за рівнями сформованості мотивації різновікової взаємодії; 3) порівняти сформованість ділових, позиційних та морально-ціннісних мотивів різновікової взаємодії молодших школярів.

Методи дослідження

У дослідженні взяло участь 236 третьокласників (14 класів початкової ланки освіти) закладів загальної середньої освіти м. Кам'янця-Подільського та Кам'янець-Подільського району. Треті класи було обрано, враховуючи те, що адаптаційний період до шкільного навчання завершився: міжособистісні взаємодії у шкільному класі вже є достатньо

сформованими. У кожному з досліджуваних класів учнів було поділено на дві умовні підгрупи: молодші (діти віком до 8 років 6 місяців) та старші (віком від 8 років 7 місяців).

У процесі дослідження використано методи: аналіз шкільної документації (класних журналів, особових справ учнів, звітів учителів) – для встановлення вікового складу досліджуваних; соціометрична методика «Вибір партнера для діяльності» (за Я.Л. Коломінським) – для визначення ділових мотивів; проєктивна методика «Діагностика моральної саморегуляції молодшого школяра» (за О.С. Безверхим) – для вивчення позиційних мотивів; методика «Незакінчені речення» – для визначення морально-ціннісних мотивів; методи статистичної обробки даних (визначення середнього арифметичного, відсоткових співвідношень, χ^2 –критерію).

Методика «Вибір партнера для діяльності» (за Я.Л. Коломінським) полягала у тому, що дітям пропонували обрати серед однокласників партнера для спільного виготовлення аплікації. Кожен досліджуваний міг зробити три послідовних вибори, мотиви яких виявлялись шляхом бесіди. Аналіз отриманих матеріалів передбачав класифікацію ділових мотивів соціометричних виборів у співвідношенні із віковим статусом (старшого чи молодшого) обраних однокласників. Оцінка результатів: 1 бал – мотивування, які виявляють корисливі інтереси, 2 бали – формальні мотивування, 3 бали – моральні мотивування. Діапазон результатів може варіювати від 3 до 9 балів, що розподілено на три рівні ділових мотивів: низький – 3-4 бали, середній – 5-7 балів, високий – 8-9 балів.

Проєктивна методика «Діагностика моральної саморегуляції молодшого школяра» (за О.С.Безверхим) полягала у тому, що досліджуваним пропонувалось для інтерпретації 16 сюжетних малюнків із зображенням ситуацій взаємодії між дітьми різного віку, а саме: були показані ображені молодші діти, яких старші не приймають у гру, в яких старші забрали іграшки тощо; і старші, які або пасивно спостерігають за подіями, або захищають молодших та допомагають їм. Значущим показником сформованості мотивації різновікових взаємин став вибір дитиною переважаючої позиції у різновікових взаєминах, зображених на малюнках методики.

Оцінка результатів: 0 балів – кривдить молодших, дразнить, ображає старших; 1 бал – осторонь від молодших або старших, пасивний спостерігач; 2 бали – поряд з молодшими, або старшими; 3 бали – керівник молодших, захищає молодших, допомагає старшим. Діапазон результатів може варіювати від 0 до 48 балів. Він розподілявся на три рівні позиційних мотивів: низький – 0-16 балів, середній – 17-32 бали, високий – 33-48 балів.

Проєктивна методика «Незавершені речення» включає 12 незавершених речень, які дають можливість обрати певний варіант поведінки в критичних моральних ситуаціях взаємодії з партнером молодшого (1-6 речення), або старшого (7-12 речення) віку. Запропоновані речення передбачали відповіді, які відображали б власні міркування досліджуваних, їх систему цінностей та моральних оцінок у різновікових взаєминах, що слугують показником сформованості морально-ціннісних мотивів різновікової взаємодії.

Оцінка результатів: 1 бал – негативне, 2 бали – нейтрально-байдуже, 3 бали – позитивне ставлення до дитини іншого віку. Діапазон результатів може варіювати від 12 до 36 балів. Він розподілявся на три рівні морально-ціннісних мотивів: низький – 12-20 балів, середній – 21-28 балів, високий – 28-36 балів.

Результати та дискусії

Більшість праць з питань різновікової взаємодії дітей присвячено дошкільному

віковому періоду (Кузьменко, 2000; Приходько, 1987; Смольникова, 2014). Включення молодших школярів у різновікові взаємодії досліджено переважно педагогами у контексті проблем діяльності навчально-виховних комплексів «школа–дошкільний навчальний заклад» (Манжелій, 2004; Печенко, 2004), малокомплектних шкіл (Тришневська & Олійник, 2003).

Спираючись на аналіз вищезгаданих праць, було визначено, що різновікова взаємодія виникає між суб'єктами, які належать до одного вікового періоду, але до різних його етапів, мають різницю у віці більшу, ніж один рік, та відзначаються співвідношенням позицій старшого й молодшого.

З метою визначення поширеності явища різновікових взаємодій у практиці початкової ланки освіти проведено пілотажне обстеження 30 класів (623 учня) за допомогою методу аналізу шкільної документації. У 46,6% шкільних класів виявлено різницю віку найстаршого й наймолодшого учнів у діапазоні 1 рік 2 місяці – 1 рік 4 місяці; у 33,4% – від 1 року 5 місяців до 1 року 7 місяців; у 20,0% – від 1 року 8 місяців до 2 років. Тобто, мінімальна різниця у віці молодших школярів-однокласників становить 1 рік 2 місяці, а максимальна – 2 роки. Класів, де різниця у віці найстаршого й наймолодшого учнів знаходиться в межах року, взагалі не виявлено. Відтак, визначення різниці у віці найстаршого й наймолодшого учнів показало, що сучасні класи початкової школи є фактично різновіковими групами, в яких навчаються не однолітки, а діти з різницею 1-2 роки. Тому, методики роботи в різновікових групах молодших школярів мають набагато ширшу сферу застосування, ніж це прийнято вважати, а їх розробка належить до актуальних викликів психологічної науки.

Мотивацію молодших школярів до взаємодії з однокласниками, що належать до різних вікових періодів, було визначено на підставі показників ділових мотивів (соціометрична методика «Вибір партнера для діяльності»), позиційних мотивів (проективна методика «Діагностика моральної саморегуляції молодшого школяра»), морально-ціннісних мотивів (методика «Незавершені речення»).

Обчислення отриманих результатів свідчить, що молодших школярів з високим рівнем ділових мотивів виявлено 18,6% від загальної кількості досліджуваних, із середнім – 47,0%, із низьким – 34,4%. Учні з високим рівнем ділових мотивів обґрунтовують свій соціометричний вибір інтересом до спільної діяльності («Цікаво гратись, знає багато ігор»), успішністю в навчальній діяльності («Допомагає розв'язати приклади», «Кращий учень у класі», «Завжди отримує високі бали»), дружніми стосунками («Вона моя краща подруга», «Ми давно дружимо»).

Для учнів із середнім рівнем властиві відповіді, пов'язані з позитивними якостями однокласника («Вона охайна», «Добре вчиться», «Любить тварин», «Дуже добрий, жаліє мене»).

Учні з низьким рівнем ділових мотивів давали невизначені («Не знаю», «Так захотілось», «Сказали, що потрібно когось вибрати»), або не досить усвідомлені відповіді («Він мені подобається», «Його усі люблять»).

Аналіз мотивувань соціометричного вибору молодшими школярами свідчить, що старших за віком учнів найчастіше обирають за діловими якостями, зокрема, за успішністю у навчальній діяльності («Завжди перший піднімає руку на питання вчителя»; «Багато знає»; «Швидше за всіх розв'язує завдання»). Соціометричні вибори молодших за віком учнів переважно мотивовані судженнями, які віддзеркалюють моральні якості дитини, що виявились у певних ситуаціях спілкування з нею («Поділився цукерками», «Позичив ручку», «Пожалів мене, коли вчителька сварилась», «Завжди запрошує мене до себе додому, коли знає,

що моя мама на роботі»).

Під час вибору старших за віком учнів однокласники найчастіше називали ті моральні якості, які позитивно виявлялись у взаємодії з усіма учнями класу. Як правило, ці мотивування мали узагальнену форму («З усіма дружить», «Допомагає виконати домашнє завдання», «Якщо учні посваряться, старається, щоб помирились», «Якщо когось ображають, завжди заступається», «Коли вчителька виходить з класу, просить дітей не шуміти»).

Аналіз ділових мотивів досліджуваних до різновікової взаємодії показав, що у більшості випадків вибір дитиною старшого за віком однокласника відображає домінантну позицію останнього у взаємодії, такі його якості як фізична сила, висока успішність з основних предметів, уміння налагоджувати позитивні стосунки як з усім класним колективом, так і з учителем («Він найсильніший, і його команда завжди перемагає», «Вона сама запрошує мене до цікавої гри», «Якщо його попросити, він допоможе виконати завдання»).

Молодші приваблюють старших своєю здатністю до підпорядкування в процесі спільної діяльності, комунікативними та моральними якостями («Він мене слухається, коли ми граємось разом», «Мені подобається пояснювати йому задачі»), можливістю заслужити схвалення дорослих («Вчителька мене хвалить, за те, що я їй допомагаю»).

В обґрунтуваннях вибору виявилась цікава закономірність: під час вибору однокласників, старших за віком, у переважній більшості випадків досліджувані підкреслювали доброзичливе ставлення вибраних як до усіх учнів, так і до них особисто; вибираючи молодших за віком учнів, однокласники найчастіше називають такі їх якості, які позитивно виявляються лише в стосунках саме з досліджуваним. Тобто, якщо якості старших дітей є достатньо репрезентованими в процесі різновікової взаємодії, отримують загальне визнання та схвалення партнерів, то саморозкриття індивідуальності молодших дітей відбувається менш активно, молодші діти є не настільки «цікавими» для пізнання й оцінки однокласниками.

Аналіз сформованості позиційних мотивів різновікової взаємодії засвідчив, що 21,6% молодших школярів відзначаються високим рівнем цього показника, 57,2% – середнім, 21,2% – низьким. Високий та середній рівні позиційних мотивів різновікової взаємодії частіше зустрічаються серед учнів старшого віку (26,5% та, відповідно, 61,2%). Низький рівень переважає серед молодших учнів (29,0%), а серед старших за віком однокласників їх удвічі менше (12,3%). Ця різниця значуща на 0,001 рівні ($\chi^2=26,7$).

Діти із високим рівнем позиційних мотивів прагнуть до такої різновікової взаємодії, коли старші й молодші вирішують суперечки шляхом домовленостей, примирення (« Попрошу, щоб вони так не робили», « Умовлю, щоб повернули іграшку», « Скажу, що погано ображати менших»); діти із середнім рівнем вважають за краще звернутись по допомогу дорослих (« Розкажу вчительці», « Поскаржусь мамі»). Для дітей з низьким рівнем найбільш характерним способом розв'язання проблем різновікової взаємодії була пряма чи непряма агресія (« Я їх поб'ю», « Буду кричати так, щоб вони перелякались», « Я їм потім помщуся»), або уникнення (« Не знаю, що робити», « Втечу»).

Слід зауважити, що під час дослідження молодші школярі з високим та середнім рівнем позиційних мотивів різновікової взаємодії задавали багато запитань щодо ситуації, зображеної на малюнку, виявляли свою зацікавленість. Молодші школярі з низьким рівнем позиційних мотивів в усіх запропонованих ситуаціях не виявляли дружнього, емоційно-позитивного ставлення до дитини іншого віку. Висловлювання цих дітей були формальними, байдужими, егоїстичними, спрямованими на отримання схвалення дорослого (« Молодших не можна

кривдити, тому що вчителька сварить», «Дітей не можна залишати без догляду»).

Аналіз розподілу досліджуваних за показником морально-ціннісних мотивів різновікової взаємодії свідчить, що 31,8% молодших школярів мають високий рівень, 60,2% – середній та 8,0% – низький. Також було виявлено, що високий рівень морально-ціннісних мотивів більш характерний для учнів старшого віку (39,8%), а низький переважає в учнів молодшої вікової підгрупи (12,3%), порівняно зі старшими за віком однокласниками (2,0%). Різниця значуща на 0,001 рівні ($\chi^2=57,9$).

Учні з високим рівнем морально-ціннісних мотивів різновікової взаємодії завершують речення, демонструючи прагнення бути корисним для старших, співчуття й допомогу молодшим, виявляючи задоволення спілкуванням з дітьми іншого віку («Я радію, коли до нас приходять старшокласники», «Почуваюсь дорослим, коли граюсь з маленькими», «Малята дуже кумедні, з ними весело», «Добре, коли в тебе є старший друг», «Найкращим другом може стати як старший, так і молодший за віком», «Маленькі діти не навмисно шкодять старшим, вони так граються», «Про дітей, які дружать з молодшими говорять, що вони уже дорослі й відповідальні», «Із задоволенням граюсь з молодшими, розповідаю їм цікаві історії»). Відповіді учнів з високим рівнем морально-ціннісних мотивів різновікової взаємодії є досить чіткими, обґрунтованими, пройнятими зацікавленістю та емоційно позитивними. Вони виявляють відповідальність, стриманість, уміння володіти собою, поступливість та розуміння почуттів людини іншого віку.

Учні з середнім рівнем виявили нестійкі морально-ціннісні мотиви різновікової взаємодії, що виявляються залежно від комфортності ситуації їх взаємодії із старшими чи з молодшими. Спостерігається прагнення до домінування у взаєминах з молодшими й безініціативність, невпевненість або ж корисливі мотиви у взаєминах зі старшими («Малих дітей стараюсь навчити правильно поводитись», «Молодші діти повинні виконувати всі вказівки старших», «Якщо я буду дружити з молодшим, то з мене будуть дражнитись», «Коли в тебе старші друзі, тебе ніхто в школі не образить», «Добре, коли є старший брат, усі тебе бояться», «Зі старшими добре дружити – вони багато знають, можуть допомогти виконати домашнє завдання», «Не хочу гратись з молодшими, бо треба слідкувати, щоб ті не плакали й не забруднили одяг»). Середній рівень сформованості морально-ціннісних мотивів різновікової взаємодії виявляє невпевненість, пасивність, незацікавленість співпрацею, нейтрально-байдуже ставлення учнів до різновікової взаємодії.

В учнів із низьким рівнем морально-ціннісних мотивів переважає негативне ставлення до різновікової взаємодії, спостерігається незадоволення, неприхована агресія, злість, відсутність бажання зрозуміти дітей іншого віку («Малих потрібно частіше карати, щоб вони слухались», «Старші завжди б'ються», «Це погано, коли є старший брат, старші завжди принижують молодших», «Дорослі не повинні змушувати молодших дітей гратись зі старшими», «Молодші повинні слухатись, інакше будуть покарані», «Якщо малюк нашкодить, його потрібно покарати, щоб він ріс слухняним», «Якщо малюк нашкодить, то карають старшого, за те, що він не слідкував», «Про дітей, які часто граються з молодшими говорять, що вони також маленькі», «Тим дітям, у яких є старші брати й сестри не пощастило»). Висловлення цих дітей відрізнялась агресивністю, критичним, зневажливим ставленням до молодших та страхом і відмовою спілкуватись зі старшими. Багато дітей цієї групи виявили невпевненість, не могли самостійно прийняти рішення, перекладали відповідальність на дорослих. Їх висловлювання відрізнялись страхом покарання, почуттям провини, відмовою нести відповідальність за вчинки іншого.

Виявлено очевидні труднощі при виконанні даного завдання досліджуваними з

низьким рівнем морально-ціннісних мотивів. У багатьох висловлюваннях простежувалась ситуативна обмеженість, деякі речення учні залишали незавершеними.

Визначення середнього арифметичного кількісних значень показників на кожному з рівнів дозволило визначити інтегральний розподіл молодших школярів за рівнями сформованості мотивації різновікової взаємодії: високий рівень зафіксовано у 24,0% досліджуваних, середній – у 54,8%, низький – у 21,2% (табл. 1). Низький рівень сформованості мотивації різновікової взаємодії свідчить про небажання молодших школярів спілкуватись з дітьми іншого віку, очевидно, й про невдалий досвід таких взаємодій у минулому.

Таблиця 1

Розподіл молодших школярів за рівнями сформованості мотивації різновікової взаємодії (у %)

| Рівні | Показники мотивації різновікової взаємодії | | | |
|----------|--|------------------|--------------------------|-----------------------|
| | Ділові мотиви | Позиційні мотиви | Морально-ціннісні мотиви | Інтегральний показник |
| Високий | 18,6 | 21,6 | 31,8 | 24,0 |
| Середній | 47,1 | 57,2 | 60,2 | 54,8 |
| Низький | 34,3 | 21,2 | 8,0 | 21,2 |

Порівняння сформованості мотивації різновікової взаємодії за окремими показниками свідчить, що переважна більшість молодших школярів мають середній їх рівень (табл. 1). Найкраще сформованими в досліджуваних є морально-ціннісні мотиви різновікової взаємодії (31,8% дітей з високим та 60,2% – із середнім). Менш вираженими є позиційні мотиви різновікової взаємодії (21,6% дітей з високим та 57,2% із середнім рівнями). Найменш сформованими виявились ділові мотиви різновікової взаємодії (18,6% дітей з високим та 47,1% із середнім рівнями). Натомість щодо ділових мотивів спостерігається найбільш виражений низький рівень (34,3%) сформованості мотивації різновікової взаємодії молодших школярів.

Висновки

Отже, переважна більшість сучасних класів початкової школи виявляються різновіковими групами з різницею у віці дітей від 1 до 2-х років. З огляду на цей факт, різновікова взаємодія слугує важливим чинником становлення особистості молодшого школяра й потребує урахування його в освітній практиці.

Проведене емпіричне дослідження дало можливість охарактеризувати сформованість мотивації різновікових взаємин молодших школярів за показниками ділових, позиційних, морально-ціннісних мотивів. Аналіз отриманих результатів виявив провідну роль морально-ціннісних мотивів молодших школярів у формуванні рівня мотивації різновікової взаємодії. Сформованість у молодших школярів мотивації різновікової взаємодії знижується внаслідок невідповідності знаних (морально-ціннісних) і реально діючих (ділових) мотивів, що спонукають до партнерства з дітьми різного віку. Водночас, краща сформованість морально-ціннісних мотивів свідчить про бажаність (привабливість) для молодших школярів різновікової взаємодії, що становить собою значний потенціал у розвитку їх партнерства з дітьми іншого віку. Низький рівень сформованості мотиваційного компоненту різновікових взаємин свідчить про небажання молодших школярів спілкуватися з дітьми іншого віку, можливо, й про невдалий досвід таких взаємин у минулому. Для таких дітей досить важливо

забезпечити набуття позитивного досвіду взаємодії з людьми іншого віку.

Перспективою подальшого дослідження є розроблення та апробація експериментальної програми тренінгу з розвитку різновікового партнерства.

Література

1. Авраменко, О.О. (2013). Соціалізація дітей у різновікових групах дошкільного навчального закладу. (Дис. канд. пед. наук). Умань.
2. Максименко, С.Д., Максименко, К.С., & Главник, О.П. (2003). *Адаптація дитини до школи*. Київ : Мікрос – СВС.
3. Бушай, І.М. (2012). Психологічні особливості консультування дітей молодшого шкільного віку. *Міжнародний науковий форум: соціологія, психологія, педагогіка, менеджмент*, 28–35. Режим доступу: http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/6217/Forum_Issue_10.pdf;jsessionid=2319582D6EBAC1691717F72155007365?sequence=1
4. Дзюбо, Л.В., & Шатирко, Л.О. (2019). Запобігання деструктивним формам взаємодії суб'єктів освітнього простору, як умова збереження та зміцнення психічного здоров'я особистості в онтогенезі. *Матеріалів IV всеукраїнської науково-практичної конференції. «Психічне здоров'я особистості у кризовому суспільстві» (м. Львів, 18 жовтня 2019 року)*. (с. 82–84). Львів : Львівський державний університет внутрішніх справ.
5. Киричок, В.А (2014). Теоретичні основи виховання моральної самосвідомості молодших школярів. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді*, 8(1), 316–324 . Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Tmpvd_2014_18%281%29_37
6. Кузьменко, В.У. (2000). За віком і за інтересами (комплектування різновікових груп). *Дошкільне виховання*, 7, 19–20 . Київ : Видавництво «Світич».
7. Манжелій, Н.М. (2004). Організаційно-педагогічні основи діяльності сільських навчально-виховних комплексів «школа – дитячий садок». *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи: науковий збірник. УДПУ ім. П.Тичини*, 8, 101–106 .
8. Москаленко, В.В. (2013). *Соціалізація особистості*. (Монографія). Київ : Фенікс.
9. Москаленко, Л.С. (2015). Психологічні умови становлення соціального статусу молодшого школяра. *Fundamental and applied researches in practice of leading scientific schools. Psychology*, 4(10), 31–40.
10. Мостова, Т.Д (2021). Особливості психологічної готовності учителів початкових класів до професійної діяльності в умовах реалізації Концепції «Нова українська школа». *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 12. Психологічні науки*, 14(59), 72–79. [doi:10.31392/NPU-nc.series12.2021.14\(59\).08](https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series12.2021.14(59).08)
11. *Нова українська школа: поради для вчителя* (2017). Бібік, Н.М. (Ред.) Київ : Видавничий дім «Плеяди».
12. Павелків, Р.В. (2019). Онтогенетичні аспекти морального становлення особистості. *Особистість у контексті морального та професійного зростання*. (Монографія). Р.В. Павелків, & Н.В. Корчакова (Ред.). (с. 6–22). Київ : Центр учбової літератури.
13. Печенко, І.П. (2004). Різновікова взаємодія вихованців комплексу «школа – дошкільний навчальний заклад» як чинник соціалізації. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи*, 9, 193–197. Київ : Науковий світ.
14. Приходько, Ю.О. (1987). *Формування позитивних взаємин у дитячому колективі*. Київ : Радянська школа.
15. Смольникова, Г.В. (2014). Методи дослідження спілкування дітей в умовах різновікової групи. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 12. Психологічні науки*, 43, 313–319.
16. Тришневська, Г.Б., & Олійник, Н.Ю. (2003). Особливості формування особистості молодшого школяра у різновіковому колективі. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи*, 5, 169–173.

Referenses

1. Avramenko, O.O. (2013). Sotsializatsiia ditei u riznovikovovykh hrupakh doshkilnoho navchalnoho zakladu [Socialization of children in different age groups of preschool educational institution].

- Candidate's thesis*. Uman [in Ukrainian].
2. Maksymenko, S.D, Maksymenko, K.S, & Hlavnyk, O.P (2003). *Adaptatsiia dytyny do shkoly [Adaptation of child is to school]*. Kyiv : Mikros – SVS [in Ukrainian].
 3. Bushai, I.M. (2012). Psykholohichni osoblyvosti konsultuvannia ditei molodshoho shkilnoho viku [Psychological features of advising of children of midchildhood]. *Mizhnarodnyi naukovyi forum: sotsiologhiia, psykholohiia, pedahohika, menedzhment - International scientific forum: sociology, psychology, pedagogics, management*. (pp.28-35). Retrieved from http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/6217/Forum_Issue_10.pdf;jsessionid=2319582D6EBAC1691717F72155007365?sequence=1 [in Ukrainian]
 4. Dziubko, L.V., & Shatyrko, L.O. (2019). Zapobihannia destruktivnym formam vzaiemodii subektiv osvithnoho prostoru, yak umova zberezhennia ta zmitsnennia psykhichnoho zdorovia osobystosti v ontogenezi. *Materialiv IV vseukrainskoi naukovo-praktychnoi konferentsii. «Psykhične zdorovia osobystosti u kryzovomu suspilstvi» - Materials of IV of allukrainian research and practice conferenc. "A psychical health of personality is in crisis society"* (Lviv, October 18, 2019), (pp.82–84). Lviv : Lvivskiy derzhavnyi universytet vnutrishnikh sprav [in Ukrainian].
 5. Kyrychok, V.A (2014). Teoretychni osnovy vykhovannia moralnoi samosvidomosti molodshykh shkoliariv [Theoretical bases of education of moral self-consciousness of junior schoolchildren]. *Teoretyko-metodychni problemy vykhovannia ditei ta uchnivskoi molodi – Theoretical and methodological problems of education of children and students*, 8(1), 316–324. Retrieved from http://nbuv.gov.ua/UJRN/Tmpvd_2014_18%281%29_37 [in Ukrainian].
 6. Kuzmenko, V.U. (2000). Za vikom i za interesamy (komplektuvannia riznovikovykh hrup) [By age and interests (staffing of different age groups)]. *Doshkilne vykhovannia – Preschool education*, 7, 19–20. Kyiv : Vydavnytstvo Svitych [in Ukrainian].
 7. Manzhelii, N.M. (2004). Orhanizatsiino-pedahohichni osnovy diialnosti silskykh navchalno-vykhovnykh kompleksiv «shkola – dytiachyi sadok» [Organizational and pedagogical bases of activity of rural educational complexes “school – kindergarten”]. *Psykholoho-pedahohichni problemy silskoi shkoly: nauk. zb. UDPU im. P.Tychyny – Psychological and pedagogical problems of rural school: science. coll. UDPU them. P. Ticini*, 8, 101–106 [in Ukrainian].
 8. Moskalenko, V.V. (2013). *Sotsializatsiia osobystosti [Socialization of the individual]*. Kyiv : Phoenix [in Ukrainian].
 9. Moskalenko, L.S. (2015). Psykholohichni umovy stanovlennia sotsialnoho statusu molodshoho shkoliara [Psychological conditions of formation of the social status of the junior schoolboy]. *Fundamental and applied researches in practice of leading scientific schools Psychology*, 4(10), 31–40 [in Ukrainian].
 10. Mostova, T.D (2021). Osoblyvosti psykholohichnoi hotovnosti uchyteliv pochatkovykh klasiv do profesiinoi diialnosti v umovakh realizatsii Kontseptsii «Nova ukrainska shkola» [Peculiarities of psychological readiness of primary school teachers for professional activity in the conditions of realization of the Concept “New Ukrainian school”]. *Naukovyi chasopys NPU imeni M.P. Drahomanova. Serii 12. Psykholohichni nauky – Scientific journal of NPU named after M. Drahomanov. Series 12. Psychological sciences*, 14(59), 72–79. [https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series12.2021.14\(59\).08](https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series12.2021.14(59).08) [in Ukrainian]
 11. *Nova ukrainska shkola: poradnyk dlia vchytelia [The New Ukrainian School: A Teacher's Guide]* (2017). In N. Bibik (Ed.). Kyiv : Vydavnychiy dim Pleiady [in Ukrainian].
 12. Pavelkiv, R.V. (2019). *Ontohenetychni aspekty moralnoho stanovlennia osobystosti. Osobystist u konteksti moralnoho ta profesiinoho zrostannia [Ontogenetic aspects of moral formation of personality. Personality in the context of moral and professional growth]*. R.V. Pavelkiv, & N.V. Korchakova (Ed.). (pp. 6–22) Kyiv : Tsentr uchbovoi literatury [in Ukrainian].
 13. Pechenko, I.P. (2004). Riznovikova vzaiemodiia vykhovantsiv kompleksu «shkola – doshkilnyi navchalnyi zaklad» yak chynnyk sotsializatsii [Age-related interaction of pupils of the complex “school – preschool educational institution” as a factor of socialization]. *Psykholoho-pedahohichni problemy silskoi shkoly – Psychological and pedagogical problems of rural school*, 9, 193–197 [in Ukrainian].
 14. Prykhodko, Yu.O. (1987). *Formuvannia pozytyvnykh vzaiemyn u dytiachomu kolektivni*

[Formation of positive relationships in the children's team]. Kyiv : Radianska shkola [in Ukrainian].

15. Smolnykova, H.V. (2014). Metody doslidzhennia spilkuvannia ditei v umovakh riznovikovoї hrupy [Methods of research of communication of children in the conditions of different age group]. *Naukovyi chasopys NPU imeni M.P. Drahomanova. Serii 12 – Scientific journal of NPU named after M. Drahomanov. Series 12. Psychological sciences*, 43, 313–319 [in Ukrainian].
16. Tryshnevskaya, H.B., & Oliinyk, N.Yu. (2003). Osoblyvosti formuvannia osobystosti molodshoho shkoliara u riznovikovomu kolektyvi [Features of the formation of the personality of a junior student in a team of different ages]. *Psykhologo-pedahohichni problemy silskoi shkoly – Psychological and pedagogical problems of rural school*, 5, 169–173 [in Ukrainian].

FORMATION OF MOTIVATION OF DIFFERENT-AGED JUNIOR SCHOOLCHILDREN INTERACTION

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>

Olha Stolyarenko

**PhD in Psychology, Associate Professor, Associate Professor
of the Department of Psychology of Education**

Kamianets-Podilskyi National Ivan Ohienko University
62, Ohienko Str., Kamianets-Podilskyi, Ukraine, 32300
stolyarenko.ob@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-0479-574X>

Abstract

The article highlights the results of empirical study of motivation formation among various aged children in junior school. Research methods: theoretical (the results of psychological research analysis and generalization); empirical (school documentation analysis, sociometric method “Choice of a partner for activity” by Y.L. Kolominsky, projective method “Diagnosis of junior schoolchildren’s moral self-regulation” by O.S.Bezverkhy, method “Incomplete sentences”); mathematical statistics (determination of percentages, χ^2 -criterion). It is determined that different age interaction occurs among the children that belong to the same age period but to its different stages, who have a difference in age of more than one year, and who are marked by the ratio of senior and junior positions. 30 primary school classes pilot study showed that new-day primary school classes are in fact different age groups, in which pupils are not peers, but children with 1 or 2 year difference. This fact pinpoints a very significant psychological distance between junior schoolchildren because of their intense mental and personal development. The junior schoolchildren motivation to interact with classmates that belong to different age groups was determined on the basis of business, positional, moral and value motive indicators. The best formed junior schoolchildren motives have been found out to be moral and value ones (31.8% of children with a high level and 60.2% with an average level), positional motives (21.6% of children with a high level and 57.2% with an average level) and finally, business motives among different age children interaction (18.6% of children with a high level and 47.1% with an average level). The formation of different aged children motivation to interact in junior school decreases due the gap between the familiar (moral and value) and really acting (business) motives. A better formation of moral and value motives indicates different aged junior schoolchildren’s desire to interact that represents a significant potential in the development of their partnership with children of other ages.

Keywords: motivation, motives, different aged interaction, formation, junior schoolchildren.

*Подано 18.10.2021
Рекомендовано до друку 01.12.2021*

УДК 159.922.73-052.4 (043.3)

[https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series12.2021.16\(61\).04](https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series12.2021.16(61).04)

ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ САМОСТВЕРДЖЕННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗАСОБАМИ РУХОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Оксана Жизномірська

кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри
педагогіки і психології та інклюзивної освіти

Тернопільський обласний комунальний інститут післядипломної педагогічної освіти
46027, Україна, м. Тернопіль, вул. Громницького, 1
o.ya.oksana@ukr.net, <http://orcid.org/0000-0002-0453-2800>

Анотація

У статті окреслено психологічні виміри самоствердження дитини дошкільного віку; визначено різні способи рухової діяльності дитини, що забезпечує її повноцінний та гармонійний розвиток; зроблено акцент на позитивному сприйнятті себе в певних соціальних дитячих ситуаціях, зокрема, самоствердження за допомогою моторних дій, активностей, дитячих випробувань; здійснено ретельний аналіз спектру рухової діяльності дитини-дошкільника та її вплив на самопочуття та здоров'я; здійснено бліц-опитування для вихователів (міні-дослідження); запропоновано перелік творчих зустрічей із батьками, вихователями щодо підвищення рухової компетентності та життєствердження дошкільників. *Мета:* статтю присвячено вивченню психологічного аспекту життєствердження за допомогою використання рухових дій дошкільниками; особливостей формування рухових навичок та набуття рухового досвіду дітьми; конструктивного налагодження комунікації дорослого з дітьми дошкільного віку засобами фізкультурно-оздоровчого спрямування. *Методи дослідження:* теоретичні (аналіз, синтез, порівняння, моделювання); емпіричні (спостереження, бесіда, інтерв'ю, вивчення продуктів діяльності). *Результати.* В онлайн міні-дослідженні (бліц-опитування) взяло участь 600 педагогічних працівників сфери дошкільної освіти Тернопільської області, де було встановлено, що лише 43% респондентів мають сумніви щодо професійної компетентності в руховій діяльності, оскільки остання вимагає надмірних зусиль, активностей, моторних прагнень; 34% респондентів вважають за необхідне бути міцними, стрункими, активними вихователями та демонструвати свої досягнення перед дітьми; 19% – не змогли визначитися однозначно й 4% респондентів дали негативну відповідь. *Висновки.* За результатами проведеного бліц-опитування (онлайн) для вихователів закладів дошкільної освіти було визначено, що діти-дошкільники постійно себе презентують у різних рухах, активностях, сміливо та впевнено демонструють власне «Я» (швидкість, спритність, витривалість рухів, дій), вірніше «шукають» себе в цій діяльності, однак прагнення дітей мають співпадати з бажаннями вихователя задля поставленої мети власної «рухової» реалізації.

Ключові слова: самоствердження, саморозуміння, самостварення, цінності, ціннісні орієнтації дітей дошкільного віку, рухова активність, діяльність, світогляд, моральні принципи.

Вступ

У реаліях сьогодення перед дошкільною освітою постають пріоритетні завдання підготовки молодого покоління до особистісних успіхів, саморозкриття в дитячому

середовищі, почуттів власної гідності в різних соціальних спільнотах. Як бачимо, на сьогодні спостерігається доволі складна та напружена ситуація щодо позитивного самоствердження «Я» дошкільника. Особливо важливого значення набувають не лише питання, пов'язані з вихованням, навчанням, особливостями розвитку дошкільників, а й з вмінням дорослого швидко та влучно реагувати на їх виклики, запити, запитання, оскільки останні засвідчують нам про пізнавальну активність, допитливість, кмітливість, творчу ініціативність, позитивну емоційність, що мають стійке прагнення до особистісного презентування себе в колі значущих осіб. Тому, сучасні батьки або інші дорослі, які опікуються дошкільниками, з одного боку, намагаються здійснювати позитивні, переконливі виховні впливи на дитину, застосовуючи при цьому різні стилі спілкування та управління; демонструють поведінку певного ракурсу; стійко наполягають на власних принципах, правилах співпраці з різними особистостями; а, з іншого – їх наміри можуть відрізнятися від позицій інших осіб (вихователі, музичні керівники, фізичні інструктори, завідувачі) та характеризуватися підвищеним рівнем конфліктності, упередженого ставлення, амбіційності, примхливості, критичності. Реалізація вище окресленого безпосередньо пов'язана із завданнями дошкільної педагогіки та психології, й покликана якісно надавати освітні послуги, професійно відповідати на різномодальні виклики, очікування дошкільників та їхніх батьків.

Переконані, що дитина, перебуваючи на етапі дошкільного дитинства, в процесі конструктивного спілкування та особистісного становлення, якомога швидше, сьогодні, починає усвідомлювати власне «Я», проявляти самостійність, життєздатність у власних рішеннях, здійснювати моральний вибір та, водночас, може навіть пропонувати певні альтернативи для дорослих (батьків, опікунів, вихователів).

Діти цифрового бачення, мислення, сприйняття, які вони насправді – ці та інші питання хвилюють багатьох фахівців дошкільної сфери та сучасних батьків і, зрештою, спонукають нас до вмінь «вибудувати» діалогічне спілкування з ними, позитивного мислення, домовлятися з ними у форс-мажорних ситуаціях, відстоювати власну гідність як пріоритетну цінність дитини, презентувати себе в різних іпостасях (ролях), медіаграмотності, рухової компетентності. Власне кажучи, діти дошкільного віку мають можливість проявляти самодостатність у мікрогрупі та самостверджуватися перед своїми однолітками, педагогами та батьками. Ті труднощі, з якими ми (дорослі) зіштовхуємося, додають нам сили, міцності, мужності, завзятості, натхнення долати життєві й професійні негаразди та цілісно окреслювати свій алгоритм (траєкторію) дій і практичного застосунку в тандемі із «пізнайками»-дошкільниками.

У Базовому компоненті дошкільної освіти (Державний стандарт дошкільної освіти) у новій редакції визначено такі освітні напрями як «Особистість дитини», «Дитина в сенсорно-пізнавальному просторі», «Дитина в грі», «Дитина в соціумі», «Дитина в світі мистецтва» та ін., що засвідчує про повноцінний розвиток та її позитивне самоствердження. В основу цього документа також покладено наступні цінності дошкільної освіти: визнання самоцінності дошкільного дитинства, його потенціалу; щасливе дитинство; повага до дитини, до особливостей її розвитку; цінність життя та благополуччя як вміння плекати, підтримувати та створювати сприятливі умови для себе та інших у безпечному середовищі; розвиток творчих задатків, здібностей, талантів дитини; збереження традицій, сімейного досвіду та суспільного виховання задля збагачення культурного потенціалу взаємодії між різними поколіннями (Базовий компонент, 2021).

На нашу думку, в умовах глобалізації та освітніх змін, особистість дошкільного віку «змальовує» власний проєкт життєздатності та самореалізації, що спочатку здійснюється під керівництвом значущих дорослих (батьки), а, зрештою, – супроводжується інноваційним мисленням власного «Я» та «Я»–іншого в соціальному просторі. Розуміємо, що діти дошкільного віку намагаються виокремитися з-поміж інших та швидко привернути увагу до себе власними бажаннями, потребами, мріями, фантазіями, рухливими діями, вірніше самоствердитися за допомогою ігор тощо.

Актуальності набуває вивчення процесу самоствердження особистості в період дошкільного дитинства, коли з'являється багато прагнень до пізнання власного «Я», своєї «самості», загострюється необхідність перебувати в оточенні однолітків, частіше виявляється орієнтація на особистісні позиції «Я – знаю, пізнаю, вмю, дію, роблю, думаю, хочу, мрію», зростають очікування та сподівання на оточуючий світ. Ми звертаємо увагу на період раннього віку, котрий є визначальним для подальшого повноцінного та гармонійного розвитку дошкільників. Зокрема, такі вчені, як К. Блага, М. Лісіна, В. Мухіна, М. Шебек зазначали про «закладення підвалин» самосвідомості дитини для повноцінного розгортання себе в соціумі. Насамперед, К. Блага і М. Шебек акцентували увагу на розвитку «структурного та глобального «Я»» дитини раннього віку (Блага & Шебек, 1991); М. Лісіна розглядала генезу самоствердження дитини, що здійснюється завдяки кооперації із батьками (сімейний тандем самоствердження) (Лісіна, 1986); В. Мухіна трактувала процес самоствердження шляхом формування (зародження) мовної, поведінкової та моральної компетентностей (Мухіна, 2000); вітчизняна дослідниця О. Кононко деталізувала процес саморегуляції та формування моральних якостей особистості на цьому етапі дошкільного дитинства (Кононко, 1998).

Деякі питання щодо процесів самоствердження, саморозуміння, саморозкриття окреслювали вчені та наполягали на власних наукових баченнях. Зокрема, дослідниця Л. Божович вікову кризу дошкільного віку пов'язувала з процесом самоусвідомлення та самоствердження (Божович, 1995); О. Кононко доводила, що утвердження власного «Я» дошкільника серед інших відбувається завдяки засвоєнню соціального досвіду (Кононко, 1998); В. Котирло та О. Кульчицька вказували, що шлях становлення особистості дитини-дошкільника «проходить» через утвердження в емоційно-вольовій сфері, а життєствердні зміни дошкільників «переломлюються» крізь призму узгодженості зовнішніх дій із моральними принципами дитини (Котирло & Кульчицька, 1963).

Як підкреслювали сучасні дослідники (Агіляр Туклер, 2020; Карасьова, 2010; Карнаух, 2010; Коток, 2019; Ладивір, 2010; Литвишко, 2019; Михальська, 2020; Піроженко, 2011, 2020; Пуйо, 2021; Рейпольська, 2021 та ін.), що життєдіяльність дитини дошкільного віку та її прояви власного «Я» здійснюються завдяки цілісному поєднанню емоційних, поведінкових та особистісних надбань. Насамперед, у працях вище окреслених учених, основний акцент зроблено на особистісно-орієнтованій педагогічній технології, що характеризується антропоцентричною, гуманістичною та психотерапевтичною спрямованістю, й, власне кажучи, має на меті різнобічний, творчий, незалежний, вільний розвиток особистості дитини дошкільного віку; на формуванні особистісної ідентичності, ціннісного саморозуміння й самоставлення; виробленні безпечної поведінки та комунікативно-мовленнєвої культури дошкільника; на формуванні базових цінностей та здійсненні адекватних (правомірних) виховних впливів на дошкільника засобами ігрових технік та рухової діяльності; на значущості ціннісного «Я» дитини-дошкільника в сучасному соціопросторі; формуванні ціннісних орієнтацій засобами рухливих ігор.

Мета дослідження полягала у вивченні самоствердження дітей дошкільного віку за допомогою використання різномодальних рухових технік. **Завдання** дослідження: 1) окреслити ціннісні аспекти життєствердження дошкільників та проаналізувати спектр їх рухової діяльності; 2) ретельно здійснити аналіз щодо проведеного бліц-опитування для вихователів; 3) запропонувати авторські розробки творчих (тематичних планів) зустрічей з батьками для фахівців дошкільної сфери.

Методи дослідження

Основним методом нашого дослідження було бліц-опитування (онлайн) вихователів закладів дошкільної освіти. Опитування містило наступні запитання:

1. Коли (часовий вимір) дитина дошкільного віку краще сприймає заняття з рухової діяльності?
2. Що є найцікавішим із рухових вправ для дошкільників?
3. Що є найскладнішим із рухових ігор у виконанні із дітьми?
4. Що для Вас означає «рухова активність» дитини дошкільного віку?
5. Де Ви найчастіше використовуєте рухливі техніки спільно із дітьми?
6. Чи вважаєте Ви, що застосування якомога більше рухових ігор із дітьми допомагає Вам удосконалюватися у своїй сфері?

В опитуванні взяло участь 600 педагогів-вихователів. Відповідно до отриманих результатів було з'ясовано наскільки вони компетентні із питань рухової діяльності дітей, а також чи вміють працювати з дітьми із «руховими викликами». Відповідно до отриманих результатів нами були сформульовано низку незавершених тверджень (авторська розробка), виконання яких налаштовуватиме вихователів дошкільних закладів на професійний саморозвиток та самовдосконалення, зокрема, в напрямку сприяння розвитку рухової активності та діяльності вихованців. Також нами була запропонована тематика батьківських зборів, в яких висвітлювалися питання, пов'язані з особливостями формування та розвитку особистості дошкільника (гендерні особливості, бажання, мрії, креативність тощо), а також пропонувались методи стимулювання гармонійного розвитку емоційно-вольової та конативної сфери дитини-дошкільника.

Результати та дискусії

Процес самоствердження дитини дошкільного віку здійснюється різними засобами сучасних технологій (гаджетів, комп'ютерів, ноутбуків, планшетів); за допомогою особистісних рухових прагнень (ігри – рухливі, драматизації, сюжетно-рольові, абстрактні, уявні, гімнастика); за допомогою проведення фізкультурно-оздоровчих заходів (розваги, вікторини, конкурси, піші походи, прогулянки). Виходячи з такої позиції, важливо дати зрозуміти вихованцям дошкільного віку процес власного (позитивного) представлення та реалізації себе в дошкільному закладі освіти; самоусвідомлення своїх кращих (сильних) сторін характеру, волі, самостійності, незалежності; формування особистісних принципів, бажань, мрій, вподобань, відчуття власної гідності та ініціативності. Слід зауважити, що маленькі діти (дошкільники) в спілкуванні з батьками розпочинають свій день із мобільного телефону/ноутбука, оскільки ігровий контент, який пропонується для дітей певного віку, для них є більш прийнятним, захоплюючим, сенсаційним, мотиваційним, цікавим, аніж ігрова діяльність (реальна). На нашу думку, ми маємо підрастаюче молоде покоління (гаджетоване), яке характеризується своєю гнучкістю, швидкістю, динамічністю, багатofункціональністю,

креативністю та певною незрозумілістю для нас. Однак інноваційне, нешаблонне мислення, ретельний аналіз конкретного кейсу та його вирішення розкриває потенціали та всі шанси до нових відкриттів, проєктів, експериментів, фестивалів на регіональному рівні. Варто також наголосити й на тому, що значущі дорослі (батьки, педагоги) неодмінно мають дбати про розвиток та здоров'я дитини дошкільного віку та постійно супроводжувати її у різних дитячих спільнотах, де переважають різновекторні думки та наміри. З наших міркувань, батьки разом із вихователями дошкільного закладу можуть ініціювати питання здорового способу життя та різні активності (пожвавлення) дитини, закритий та відкритий простір задля запобігання дитячих хвороб, гіподинамії, а також турбуватися про формування у неї рухових навичок. Насамперед, діти-дошкільники у грі добре тренують свої фізичні якості (швидкість, спритність, витривалість, координація рухів), які є значущими для подальшого їх становлення та розвитку в майбутньому. Так, педагоги дошкільної галузі в тандемі із медиками мають можливість розробляти та спроможні вчасно запропонувати для батьків навчально-методичні настанови, практичні рекомендації щодо зміцнення дитячого здоров'я, психологічного благополуччя завдяки набуттю ними досвіду «руху» в навчальному закладі чи в домашніх умовах. Розуміємо, що сучасні батьки цікавляться новими методиками, способами моторної діяльності, гімнастикою для тіла, фізичними вправами для м'язів тощо, відвідують фітнес центри, центри здоров'я, і, водночас, підтримують своїх дітей у різних починаннях, зокрема, у формування рухової компетентності.

Науковці (Пуйо, 2021; Михальська, 2020) підкреслюють, що доволі цікаво спостерігати за малюками, котрі намагаються яскраво самоствердитися, продемонструвати себе в групі (на занятті, спортивному, актовому залах за допомогою своїх енергійних рухів, танцю, музики, позитивних емоцій); бурхливо проявити себе у поведінці; є непередбачуваними та веселими в різних ситуаціях; ініціативними в своїх ролях та кумедними в думках (Божович, 1995; Кононко, 1998). Сучасні дослідники (Піроженко, 2012; Вовчик-Блакитна, 2012) окреслювали, що саме віртуальний простір починає переважати та, все дужче, приваблювати зовнішній світ дошкільника, що виступає в ролі конструктора, який «жорстко» програмує спосіб життя, мораль, визначає сучасну систему цінностей дитини. Так, у дошкільному віці ставлення до світу існує в розгорнутому вигляді, у формі активних дій, проявів, висловлювань, емоцій, тобто картинка світу є відкритою для участі та співучасті з дорослими (Піроженко, 2012: 29). Світоглядна реальність дошкільника лише починає набирати сутнісних обертів, вірніше можливості прояву й самореалізації свого буття в найвищих ідеалах людини – ідеях Істини, Добра й Краси (Піроженко, 2012: 34). Учені робили такі припущення, що процес становлення внутрішньої картини світу дошкільника є невичерпною можливістю щодо формування уявлень дитини про світ, яке базується на особистому досвіді активного спілкування й взаємодії зі світом людей та природи. Саме когнітивний зміст створення картини світу – це інформація про спосіб пізнання дітьми оточуючого світу. Співавтори монографії зазначають, що кожна дитина дошкільного віку вибудовує, конструює власну картину, «образ» світу, що здійснюється завдяки адекватному спілкуванню з дорослими, що має відображення в мозковому субстраті цілеспрямованості дій та якісно збагачує діяльність дитини (Піроженко, Вовчик-Блакитна & Ладивір, 2012). Ми вважаємо, що кожна дитина намагається відчутти власну гармонійність, узгодженість, збалансованість своїх дій та поведінкових прагнень, що корелюється із внутрішнім баченням себе у вимірі реальних подій.

Звертаємо увагу й на мовленнєві досягнення дитини-дошкільника, як відображення досвіду міжособистісних взаємин, що віддзеркалюють такі особистісно значущі психологічні

феномени як статус дитини в сім'ї та групі дітей, ставлення оточуючих до дитини, які мають право в її оцінці. Особистість – це системоутворення, що має визначений статус у системі соціальних відносин, і, власне ставлення до соціальних відносин, ставлення до самого себе, – самоставлення. Цей психологічний феномен включає самосвідомість, самопізнання, самооцінку, емоційне реагування, самоконтроль, й тому самоставлення цілісно характеризує особливості усіх форм активності дитини в різних видах діяльності (Піроженко, 2012: 58).

З огляду ретельного аналізу змістового наповнення Базового компонента дошкільної освіти, рухова компетентність дошкільника входить до одного із освітніх напрямів, а саме, «Особистість дитини», де передбачено сформованість знань, навичок та емоційно-ціннісного ставлення до себе та інших. Так, рухова компетентність – це здатність дитини до самостійного застосування життєво необхідних рухових умінь та навичок, фізичних якостей, рухового досвіду в різних життєвих ситуаціях (Базовий компонент, 2021). Отже, значущі дорослі (вихователі, батьки) повинні дбати про достатній рівень рухової активності дошкільника, де засвоєння та швидке оволодіння ним уміннями та навичками засвідчуватиме про сформовану компетентність діяти по-різному в соціокультурних реаліях. У цьому документі також зазначено про спектр різноманітних знань, якими має володіти дитина дошкільного віку, а саме добре знати перелік основних рухів, предметів та спортивних знарядь; цілісно усвідомлювати ряд фізичних вправ для зміцнення всього організму; вміти дотримуватися правил у різних іграх; стежити за власною гігієною тощо. Водночас, спектр навичок дошкільника презентовано наступними лініями: сформованість життєво необхідних рухових умінь; розвиненість фізичних якостей; достатній руховий досвід; добре володіння власним тілом; свідомо реакція на елементарні потреби організму; стійка витримка до певного фізичного навантаження; прояв вольових зусиль; координація рухів; уміле орієнтування в просторі; здатність самостійно застосовувати руховий досвід у повсякденному житті; правильне оцінювання себе та регуляція своїх можливостей щодо власного тіла; володіння основними рухами (ходьба, біг, стрибки, лазіння, метання); прагнення контролювати власну поставу; усвідомлення свого впливу на здоров'я; естетика рухів тощо. Власне кажучи, дошкільний вік дитини багатий та насичений різними емоціями, що визначають ціннісне ставлення до власного «Я» та «Я»–іншого. Емоційно-ціннісне ставлення вихованця-дошкільника віддзеркалюється в наступних дитячих позиціях: виявлення інтересу та потреби у фізичному вдосконаленні; емоційне реагування на власні досягнення в руховій сфері (пластичність, упевненість, виразність, естетика рухів); презентування стійкої позитивної мотивації до активної рухової діяльності; цінування чесності, справедливості, дружелюбності; підтримка в командних спортивних іграх; прояв спритності, жвавості, завзятості; вміння боротися за перемогу та гідно програвати, отримувати невдачу.

У педагогічному контексті рухова активність корелюється із дефініціями самопізнання, саморозкриття, самоставлення, самооцінювання, самореалізації та самоствердження дитини дошкільного віку. Згідно реалій сьогодення, саме останнє питання додає нам упевненості щодо того, що дошкільна освіта потребує змін, інноваційного підходу до розуміння сутності «Я» дитини в соціальному просторі, правильної «перебудови» в спілкуванні дорослого з нею, адекватного прийняття її можливостей, здібностей, вподобань, позитивного бачення її успіхів, дитячих звершень, позитивного утвердження за допомогою власного «Я» (руховий досвід).

Сучасна дослідниця О. Пуйо в дисертаційному дослідженні визначила сутність та структуру ціннісних орієнтацій дітей старшого дошкільного віку, що містить емоційно-ціннісний, когнітивний та діяльнісний компоненти, а також довела вплив рухливих ігор на

формування цінностей (співпереживання, дружби) (Пуйо, 2021: 29). Авторка зазначає, що використання сучасних рухливих ігор, таких як «Підпри вежу», «Перенеси через місточок», «Весела гусінь», «Переправа», «Ринва», «Звивиста доріжка» та ін., а також різні емоційні дидактичні ігри, такі як «Відгадай емоцію», «Дзеркало емоцій», «Подаруй емоцію», «Абетка емоцій», «Кімната сміху», відображають позитивну картинку «Я» цінностей дошкільника. Отже, ціннісні орієнтації – це елементи внутрішньої структури особистості, що визначають вектор її діяльності та активність, відповідають за моральний вибір на кожному етапі зростання особистості й визначаються культурними стандартами суспільства, в якому проживає особистість (Пуйо, 2021: 49). Функціонування цінності в житті дитини залежить від: рівнів розвитку структурних компонентів; умотивованості дитини щодо діяльності, в яку включена дитина; наявності психолого-педагогічної підтримки соціально-значущих дій, способів прояву активності дитини в різних видах діяльності; розвитку механізмів вольової регуляції поведінки (контроль, самоконтроль) (Пуйо, 2021: 58). Ми вважаємо, що дитина дошкільного віку може себе проявляти у поведінці, діях, активностях, рухах (конативна сфера), вірніше здатна самостверджуватися через правильно сформовану ціннісну сферу та гідно оцінювати власні та «чужі» досягнення. Дослідниця зауважує про цінності, а саме переживання, творення, подолання обмежень, спілкування, що пов'язані із самосвідомістю та власним трактуванням й самореалізацією.

Сучасна вчена також виокремлювала спортивні, народні, музичні рухливі ігри, до яких вдаються дошкільники та, водночас, у них формуються ігрова мотивація; прагнення до самостійності, відповідальності; вміння презентувати власні почуття, емоції; швидке бачення проблемних ситуацій; позитивної комунікації; величезне бажання бути першою та успішною дитиною. Наголос був також здійснений нею й на створенні педагогічних умов, зокрема, готовності майбутніх практикуючих вихователів до формування ціннісних орієнтацій у дітей старшого дошкільного віку засобами рухливих ігор (співпраця з батьками); системна робота з дітьми щодо розвитку їх емоційної чутливості, емпатії; надання дітям більше свободи прояву ініціативи під час рухливих ігор і реалізація набутих знань у міжособистісній взаємності (Пуйо, 2021: 150).

Так, із вихователями закладів дошкільної освіти Тернопільської області нами було проведено бліц-опитування (онлайн) з метою дослідження навичок рухової діяльності дітей дошкільного віку. У цьому опитуванні було з'ясовано їх компетентність із питань рухової діяльності, а також чи вміють вони працювати з дітьми із «руховими викликами».

На запитання «Коли (часовий вимір) дитина дошкільного віку краще сприймає заняття з рухової діяльності?», відповіді респондентів були наступні: зранку (25%), в обідню пору (60%), ввечері (15%). Це засвідчує, що дошкільники (60%) саме набувають своєї активності, жвавості, енергійності в полудень й швидко реагують на будь-які руханки, запропоновані вихователем. Проаналізувавши відповіді на запитання про те, які з рухових вправ є найцікавішим для дошкільників, ми отримали наступні результати: 45% вихователів зазначають, що дітям подобаються музично-рухливі техніки; 32% – вказують на переважання святково-розважальних технік; і лише 23% вихователів відмічають зацікавленість вихованців у спортивних іграх. Саме дітям цього віку найбільш до вподоби руханки із музичним супроводом, оскільки вони себе почувають ніби «співаками», «танцівниками» на сцені, зокрема, їх схвалюють, їм аплодують, вони утверджуються за допомогою власних можливостей, вмінь, міні-досягнень у групі однолітків.

На запитання, що є найскладнішим із рухових ігор у виконанні із дітьми, нами було отримана такі дані: 41% – гімнастика, 31% – конкурси, 28% – піші переходи. Це дозволяє стверджувати, що гімнастичні рухи є доволі складними у виконанні дітей та потребують більшої наполегливості, цілеспрямованості, зосередженості, аніж інші види (форми) рухових технік. На запитання «Що для Вас означає «рухова активність» дитини дошкільного віку?», 48% респондентів відповіли – здоров'я дитини, 28% – відпочинок для тіла, 24% – зміцнення дитячого імунітету. Зважаючи на такі кількісні показники, можна вважати, що коли дитина дошкільного віку в супроводі з дорослим (вихователі, батьки, старші брати, сестри) тривалий час займається фізкультурою, вдається до рухової діяльності, то в неї формується досвід «руху», який визначає її як здорову, стійку, життєздатну особистість.

На запитання «Де (територіально) найчастіше вихователь використовує рухливі техніки спільно із дітьми?» ми отримали такі результати: 61% вихователів надають перевагу фізкультурно-оздоровчим іграм на свіжому повітрі, 33% – звертаються до рухових вправ у закритому просторі (групі) й лише 6% респондентів враховують побажання дітей і вносять свої корективи до заняття. Це дозволяє нам стверджувати, що виконання різних рухових технік залежить від пори року, світлової доби, температури повітря, погоди, інших значущих показників, які мають позитивно, корисно впливати на організм дитини, її самопочуття, настрої, а не навпаки. Окрім цього, вихователі мають бути також зацікавлені, добре вмотивовані до своєї діяльності, внутрішньо відчувати дітей, їм допомагати реалізовуватися у різних дитячих спільнотах, вірніше життєстверджуватися позитивно перед значущими дорослими.

Відповіді, отримані на запитання про те, чи вважає вихователь, що застосування ним якомога більше рухових ігор із дітьми сприяє йому удосконалюватися у своїй сфері, дали можливість визначити, що лише 34% вихователів однозначно погодилися, оскільки особистість фахівця професійно зростає, вдосконалює свої практичні вміння, навички щодо підвищення моторної активності, а також з упевненістю використовує певні поживлення на занятті. Натомість 43% респондентів зазначали, що рухову компетентність у дошкільників, все ж таки, можна сформулювати, проте їхня професійна майстерність у роботі залежить від особистісних прагнень, бажань, мотивів працювати на вдосконалення. В свою чергу 19% досліджуваних не змогли визначитися із відповіддю й окреслили – «важко сказати», лише 4% – продемонстрували негативний відгук. Це засвідчує про низький рівень компетентності вихователів щодо власної реалізації та вмінь співпрацювати з дітьми, які щоразу набувають міні-досвіду та, водночас, орієнтуються на думку, емоцію, поведінку, рух дорослого (вихователя, помічника). Ми переконані в тому, що педагоги мають уміти позитивно презентувати власне «Я» в будь-яких соціальних ситуаціях й навіть, форс-мажорних, оскільки «картинка – Я» дитини набуває чинності на цьому віковому етапі.

На нашу думку, особистість дошкільного віку має можливості гідно та активно розвиватися, правильно діяти, спілкуватися із однолітками, вихователями та батьками. Ми пропонуємо низку *незавершених тверджень* для власного самовдосконалення й самозростання вихователів (авторська розробка):

- Найбільше я ціную в своєму житті.....
- Мені імпонує на роботі.....
- У спілкуванні із дошкільниками, я надаю перевагу (ігрові технології)....
- Я сприймаю батьків як.....
- Мені найскладніше працювати з дітьми-дошкільниками тоді, коли.....
- Я постійно відчуваю себе.....

- Я прагну.....
- Мені здається....
- Я вмію добре....
- Мені іноді так хочеться.....

Тематика батьківських зборів (цікавих зустрічей):

1. Вікові, індивідуальні та гендерні особливості дітей дошкільного віку.
2. Потреби, прагнення, бажання, наміри дітей.
3. Мрії, фантазії, ігри, творчі уявлення.
4. Виклики, запити, очікування дошкільників та їхніх батьків.
5. Цифрове навчання, виховання сучасних дошкільників.
6. Гіперактивність, дитиноцентризм, багатовекторність ідей дітей.
7. Креативність дітей, технологічність.
8. Робототехніка. Космос.
9. Стилi спілкування та виховання.
10. Поведінка. Дисципліна. Свобода волі.
11. Цінності. Бачення. Почуття власного «Я». Гідність дошкільника.
12. Формування патріотичних почуттів та національної ідентичності.
13. Форми самоствердження, саморозкриття, становлення дітей-дошкільників.
14. Правила/принципи співпраці з іншими значущими дорослими та однолітками.
15. Безконфліктне спілкування батьків, вихователів, музичного керівника із дітьми дошкільного віку.

Підсумовуючи, можна сказати, що вихователі мають широке, «багатогранне поле» для творчої самодіяльності та цілковитої реалізації дошкільників на різних заняттях, застосовуючи інтерактивні, рухові технології, а також вони разом (дитина та дорослий) крокують до незвичайної «сторінки» власних уподобань, мрій, можливостей та життєствердження в соціумі.

Висновки

За результатами проведеного дослідження (онлайн бліц-опитування із вихователями дошкільних закладів), яке проводилося на базі Тернопільського обласного комунального інституту післядипломної педагогічної освіти було встановлено, що менше половини (43%) респондентів мають сумніви щодо професійної компетентності, а саме в руховій діяльності, оскільки остання вимагає надмірних зусиль, активностей, моторних прагнень, натомість третина респондентів (34%) вважають за необхідне бути міцними, стрункими, дієвими вихователями та демонструвати свої досягнення перед дітьми; 19% – не змогли однозначно визначитися із відповіддю і лише 4% – дали негативну відповідь. Саме вихователі наполягали на тому, що виклики «руху» дошкільників є для них трішки проблемними, оскільки потребують значних зусиль, практичних умінь, професійних компетенцій, бажань, енергійності швидко реагувати на запити та професійно подавати приклад для наслідування. Отже, ми вважаємо, що педагогам необхідно розпочинати із власної програми самозростання та спільної програми щодо підвищення професійних компетентностей у руховій діяльності.

Перспективи подальших досліджень полягають у розробці власної моделі саморозкриття дитини дошкільного віку засобами здоров'язберезувальних технологій.

Література

1. Агіляр Туклер, В.В. (2016) Ініціативність дитини дошкільного віку як психолого-педагогічна проблема сучасності. *Матеріали VI щорічної Всеукраїнської науково-практичної конференції. «Дослідження молодих учених у контексті розвитку сучасної науки» (Київ 21 квітня 2016)*. (с. 77–84). Київ
2. Агіляр Туклер, В.В. (2020). Виховання ініціативності дітей старшого дошкільного віку в сюжетно-рольовій грі. (Дис. канд. пед. наук). Київ.
3. Беленька, Г.В, & Пуйо, О.І. (2019). Формування ціннісних орієнтирів дітей дошкільного віку: Сінгапур – Україна, порівняльний аспект. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені В. Гнатюка. Серія: Педагогіка*, 2, 6–13.
4. Блага, К., & Шебек, М. (1991). *Я – твой ученик, ты мой учитель*. Москва : «Просвещение».
5. Божович, Л.И. (1995). *Проблемы формирования личности. Избранные психологические труды*. Москва : Международная педагогическая академия
6. Дятленко, Н.М. (2002). Психологічні умови розвитку самоповаги у дошкільників. (Автореф. дис. канд. псих. наук). Київ.
7. Карасьова, К.В., & Піроженко, Т.О. (2010). *Ігровий простір дитини*. Київ : «Шкільний світ».
8. Карасьова, К.В, & Піроженко, Т.О. (2011). *Самодіяльні ігри дитини*. Київ : «Шкільний світ».
9. Карасьова, К.В. (2014). *Розвиток ціннісних орієнтирів старших дошкільників у самодіяльній грі*. Режим доступу: http://lib.iitta.gov.ua/6218/1/%D0%94%D0%BE%D0%BA%D1%83%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D1%82_Microsoft_Office_Word.Pdf
10. Карнаух, Л.П. (2010). Виховання безпечної поведінки дітей дошкільного віку в соціальному середовищі. (Дис. канд. пед. наук). Київ
11. Кононко, О.Л. (1998). *Соціально-емоційний розвиток особистості*. Київ : «Освіта».
12. Коток, М.О. (2019). Виховання особистісної ідентичності у дітей старшого дошкільного віку. (Дис. канд. пед. наук). Київ.
13. Котырло, В.К., & Кульчицкая, О.И. (1963). *Воспитание культуры поведения у детей дошкольного возраста*. Киев.
14. Лисина, М.И. (1986). *Проблемы онтогенеза общения*. Москва : «Педагогика».
15. Литвишко, О.М. (2019). Формування основ соціальної компетентності дітей 5–6 років засобами казки в дошкільних навчальних закладах. (Дис. канд. пед. наук). Київ.
16. Михальська, С.А. (2020). Психологія мовленнєвої поведінки дитини 5-7 років життя. (Дис. доктора пс. наук). Київ.
17. Мухина, В.С. (2000). *Возрастная психология: феноменология, развития, детство, отрочество*. Москва : «Академия».
18. Наказ МОН України від 12.01.2021р. №33 «Про затвердження Базового компонента дошкільної освіти» (Державного стандарту дошкільної освіти). Нова редакція. Режим доступу: https://mon.gov.ua/storage/app/media/rizne/2021/12.01/Pro_novu_redaktsiyu%20Bazovoho%20komponenta%20doshkilnoyi%20osvity.pdf
19. Піроженко, Т.О., Ладивір, С.О., & Вовчик–Блакитна, О.О. (2012). *Становлення внутрішньої картини світу дошкільника*. (Монографія). Кіровоград : «Імекс-ЛТД». Режим доступу: <http://lib.iitta.gov.ua/1604/>
20. Піроженко, Т.О. (2010). *Комунікативно-мовленнєвий розвиток дошкільника*. Тернопіль : «Мандрівець».
21. Піроженко, Т.О. (2010). *Особистість дошкільника: перспективи розвитку*. Тернопіль : «Мандрівець».
22. Пуйо, О.І. (2021). Рухливі ігри як засіб формування ціннісних орієнтацій дітей старшого дошкільного віку. (Дис. доктора філософії). Київ.
23. Рейпольська, О.Д. (2021). Теоретико-методичні засади формування у дошкільників ціннісного самоставлення. (Дис. доктора пед. наук). Київ.

24. Bielenka, H., & Puyo, O. (2019). Emphathy formation of senior preschoolaged children in the process of active games. *Modern world tendencies in the development of science*, 2, 16–25.
25. Bielenka, H. & Puyo, O. (2020). Педагогічні умови використання рухливих ігор з метою формування ціннісних орієнтацій дошкільників. *Pedagogia. Zeszyty naukowe*, 1, 6–10. ISSN 2544-8889
26. Puyo, O. (2020). Active games of preschoolers in the measurement of personal values in Ukraine. *Journal of Education. Health and Sport*. 10(4). ISSN 2391–8306. Режим доступу: <https://apcz.umk.pl/czasopisma/index.php/JEHS/article/view/JEHS.2020.10.04.036>

References

1. Ahiliar Tukler, V.V. (2016). Initsiatyvnist' dytyny doshkilnoho viku yak psykholoho-pedahohichna problema suchasnosti [The initiative of the child preschool age as a psychological and pedagogical problem of our time]. *Materialy VI shchorichnoi Vseukrainskoi naukovo-praktychnoi konferentsii «Doslidzhennia molodykh uchenykh u konteksti rozvytku suchasnoi nauky» (21 kvitnia 2016) – Proceedings of the VI Annual All-Ukrainian Scientific and Practical Conference “Research of Young Scientists in the Context of the Development of Modern Science” (April 21, 2016) (pp.77–84). Kyiv [in Ukrainian].*
2. Aguilar Tukler, V.V. (2020). Vychovannia initsiatyvnosti ditei starshoho doshkilnoho viku v siuzhetno-rolovii gri [Education of initiative of children of senior preschool age in a plot-role game]. *Candidate's thesis*. Kyiv [in Ukrainian].
3. Bielenka, H.V., & Puyo, O.I. (2019). Formuvannia tsinnisnykh oriientyriv ditei doshkilnoho viku: Sinhapur – Ukraina, porivnialnyi aspekt [Formation of values of preschool children: Singapore - Ukraine, comparative aspect]. *Naukovi zapysky Ternopilskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni V. Hnatiuka. Seriya: Pedahohika – Scientific notes of Ternopil National Pedagogical University named after V. Hnatiuk. Series: pedagogy*, 2, 6–13. [in Ukrainian].
4. Blaga, K. & Shebek, M. (1991). *Ya – tvoi uchenyk, tu moi uchitel [I am your student, you are my teacher]*. Moscow : “Prosveshcheniia” [in Russian].
5. Bozovic, L. (1995). *Problemy formirovaniya lichnosti. Yzbrannye psykholohicheskiye trudy [Selected psychological works. Problems of personality formation]*. Moscow: Mezhdunarodnaia pedahohicheskaia akademyia [in Russian].
6. Dyatlenko, N. (2002). Psykholohichni umovy rozvytku samopovahy u doshkilnykiv [Psychological conditions for the development of self-esteem in preschoolers]. *Extended abstract of Candidate's thesis*. Kyiv [in Ukrainian].
7. Karaseva K.V., & Pirozhenko T.O. (2010). *Ihrovyi prostir dytyny [Child's play space]*. Kyiv : “Shkilnyi svit” [in Ukrainian].
8. Karaseva, K.V., & Pirozhenko, T.O. (2011). *Samodiialni ihry dytyny [Amateur child games]*. Kyiv : “Shkilnyi svit” [in Ukrainian].
9. Karaseva, K.V. (2014). *Rozvytok tsinnisnykh oriientyriv starshykh doshkilnykiv u samodiialnii hri [Development of seniors' values preschoolers in an amateur game]*. Retrieved from http://lib.iitta.gov.ua/6218/1/%D0%94%D0%BE%D0%BA%D1%83%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D1%82_Microsoft_Office_Word.Pdf [in Ukrainian].
10. Karnaukh, L.P (2010). Vychovannia bezpechnoi povedinky ditei doshkilnoho viku v sotsialnomu seredovyshchi [Educating safe behavior of preschool children in a social environment]. *Candidate's thesis*. Kyiv [in Ukrainian].
11. Kononko, O.L. (1998). *Sotsialno-emotsiyni rozvytok osobystosti [Socio-emotional development of personality]*. Kyiv : “Osvita” [in Ukrainian].
12. Kotok, M.O. (2019). Vychovannia osobystisnoi identychnosti u ditei starshoho doshkilnoho viku [Education of personal identity in older preschool children]. (Dissertation for Candidate of Pedagogical Sciences). *Candidate's thesis*. Kyiv [in Ukrainian].
13. Kotyrlo, V.K., & Kulchitskaya, O.I. (1963). *Vospytanye kultury povedeniya u detei doshkolnoho vozrasta [Educating the culture of behavior in preschool children]*. Kyiv [in Russian].

14. Lisina, M.I. (1986). *Problemy ontogeneza obshchennyia [Problems of ontogenesis of communication]*. Moscow: “Pedahohyka” [in Russian].
15. Litvishko, O.M. (2019). Formuvannia osnov sotsialnoi kompetentnosti ditei 5–6 rokiv zasobamy kazky v doshkilnykh navchalnykh zakladakh [Formation of bases of social competence of children of 5-6 years by means of a fairy tale in preschool educational institutions]. *Candidate’s thesis*. Kyiv [in Ukrainian].
16. Mikhalskaya, S.A. (2020). Psykholohiia movlennievoi povedinky dytyny 5-7 rokiv zhyttia [Psychology of speech behavior of a child 5-7 years of age]. *Doctor’s thesis*. Kyiv [in Ukrainian].
17. Mukhina, V.S. (2000). *Vozrastnaia psykholohiia: fenomenolohiia, razvytyia, detstvo, otrochestvo [Age psychology: phenomenology, development, childhood, adolescence]*. Moscow : “Akademyia” [in Russian].
18. Nakaz MON Ukrainy vid 12.01.2021r. №33 «Pro zatverdzhennia Bazovoho komponenta doshkilnoi osvity (Derzhavnoho standartu doshkilnoi osvity).Nova redaktsiia [Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine dated January 12, 2021 №33 “On approval of the basic component of preschool education” (State Standard of Preschool Education). New edition]. Retrieved from https://mon.gov.ua/storage/app/media/rizne/2021/12.01/Pro_novu_redaktsiyu%20Bazovoho%20komponenta%20doshkilnoyi%20osvity.pdf [in Ukrainian].
19. Pirozhenko, T.O., Ladyvir, S.O., & Vovchyk-Blakytina, O.O. (2012). *Stanovlennia vnutrishnoi kartyny svitu doshkilnyka [Formation of the inner picture of the world of the preschooler]*. Kirovohrad : “Imeks-LTD”. Retrieved from <http://lib.iitta.gov.ua/1604/> [in Russian].
20. Pirozhenko, T.O. (2010). *Komunikatyvno-movlenniievi rozvytok doshkilnyka [Communicative and speech development of a preschooler]*. Ternopil : “Mandrivets” [in Ukrainian].
21. Pirozhenko, T.O. (2010). *Osobystist doshkilnyka: perspektyvy rozvytku [Preschooler’s personality: development prospects]*. Ternopil : “Mandrivets” [in Ukrainian].
22. Puyo, O.I. (2021). Rukhlyvi ihry yak zasib formuvannia tsinnisnykh riientatsii ditei starshoho doshkilnoho viku [Moving games as a means of forming the value orientations of older preschool children]. *Doctor’s thesis*. Kyiv [in Ukrainian].
23. Reipolska, O.D. (2021). Teoretyko-metodychni zasady formuvannia u doshkilnykiv tsinnisnoho samostavlennia [Theoretical and methodological principles of forming self-esteem in preschoolers]. *Doctor’s thesis*. Kyiv [in Ukrainian].
24. Bielenka, H.V., & Puyo, O.I. (2019). Emphathy formation of senior preschoolaged children in the process of active games. *Modern world tendencies in the development of science*, 2, 16–25.
25. Bielenka, H. & Puyo, O.I (2020). Pedahohichni umovy vykorystannia rukhlyvykh ihor z metoiu formuvannia tsinnisnykh orientatsii doshkilnykiv [Pedagogical conditions for the use of mobile games for the formation of value orientations of the preschoolers]. *Pedagogia. Zeszyty naukowe*, 1, 6–10. ISSN 2544-8889 [in Ukrainian].
26. Puyo, O.I. (2020). Active games of preschoolers in the measurement of personal values in Ukraine. *Journal of Education. Health and Sport*. 10(4). Poland. ISSN 2391 - 8306. Retrieved from: <https://apcz.umk.pl/czasopisma/index.php/JEHS/article/view/JEHS.2020.10.04.036>

PSYCHOLOGICAL ASPECTS OF PRESCHOOL CHILDREN SELF-ASSESSMENT BY MEANS OF MOTOR ACTIVITY**Oksana Zhyznomirska****PhD in Psychology, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Pedagogy and Psychology and Inclusive Education**Ternopil Regional Municipal Institute of Postgraduate Pedagogical Education
1, Gromnytskoho Str., Ternopil, Ukraine, 46027o.ya.oksana@ukr.net, <http://orcid.org/0000-0002-0453-2800>**Abstract**

The article outlines the psychological dimensions of self-affirmation of the preschool child; identifies different ways of the child's motor activity, which provides full and harmonious development; emphasis is placed on positive self-perception in certain social children's situations - self-affirmation through motor actions, activities, children's challenges; a thorough analysis of the preschool child motor activity spectrum and its impact on well-being and health has been performed; a blitz pool (mini-research) for the educators has been conducted; the list of creative meetings with parents and educators to increase motor competence and life affirmation of preschoolers is offered. The close connection of self-affirmation process with the processes of self-awareness, self-understanding and self-disclosure of the preschool child with the help of own initiative, creativity, children's ideology and thinking is shown. *Goal.* The article outlines the psychological aspect of self-affirmation by means of the use of motor actions by preschool children; motor experience formation among the children; constructive communication of adults with preschool age children by means of physical culture and health orientation. *Research methods:* theoretical (analysis, synthesis, comparison, design); empiric (supervision, conversation, interview, activity study). *Results.* 600 preschool pedagogical staffers from the Ternopil region participated in on-line mine-research (blitz questioning). It is revealed that only 43% of respondents have doubts in relation to a professional competence in motor activity, as it requires excessive efforts and agile aspirations; 34% of the teaching staff consider a necessity to be strong, slender and active educators, and demonstrate their achievements to children; 19% of the respondents are not determined about the answer and 4% give a negative answer. *Conclusions.* According to the results of blitz-questioning (on-line) among the educators of preschool establishments, the preschool children constantly present themselves in different motion activities, bravely and confidently expose themselves (speed, adroitness, endurance of motions, actions), to be more exact, "search" themselves in these activities, however, children aspiration must coincide with the educator's desire for the sake of the teacher's aim of "motion" realization.

Keywords: self-affirmation, self-understanding, self-attitude, values, value orientations of preschool children, motor activity, activity, worldview, moral principles.

Подано 15.09.2021

Рекомендовано до друку 14.12.2021

ОСОБЛИВОСТІ СТАНОВЛЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ В МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ

Олексій Ляшенко

кандидат психологічних наук, доцент

кафедри теоретичної та консультативної психології

Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова

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

o.a.lyashenko@npu.edu.ua, <https://orcid.org/0000-0002-2942-8284>

Анотація

Стаття присвячена проблемі становлення професійної ідентичності в майбутніх психологів. *Мета* полягала в емпіричному виявленні відмінностей розвитку показників професійної ідентичності на різних етапах навчання майбутніх психологів у бакалавраті. Теоретично досліджені основні погляди вчених на процес професійного становлення психологів (консультантів, психотерапевтів). Розглянуто особливості професійної ідентичності психологів у порівнянні з іншими професіями. Акцент ставиться на важливості приділення уваги становленню професійної ідентичності майбутніх психологів вже на етапі їхнього навчання у ЗВО. Розглянуто ключові періодизації розвитку професійної ідентичності спеціалістів допомагаючих професій, окремо виділено студентський період, в межах якого в майбутніх психологів має сформуватися чітке бачення себе як спеціаліста та окреслитися бачення власного професійного шляху. Емпірично досліджено особливості вияву професійної ідентичності з першого по четвертий курс навчання на бакалавраті. Детально розглянуто особливості емоційного ставлення студентів до власної професії та активної позиції щодо оволодіння професією психолога. Основна увага акцентується на зміні емоційного ставлення до спеціальності та професії від позитивного до негативного протягом навчання на бакалавраті. Серед основних причин такого знецінення виділяються дезадаптованість студентів під час початку навчання, напружений психологічний клімат в студентській групі, мала кількість навчальних годин, що приділяється особистісному розвитку студентів та розвитку готовності до взаємодії із клієнтами. В результаті цього студенти старших курсів виявляються психологічно не готовими до професійної діяльності, а тому обирають інші шляхи самореалізації. У висновках дається бачення того, що негативне ставлення та неприйняття себе в ролі психолога часто пов'язане із низькою адаптацією студентів до навчального процесу, відсутністю позитивного психологічного клімату всередині групи, недостатньою кількістю навчальних годин, спрямованих на особистісний розвиток студентів. **Ключові слова:** професійна ідентичність, професійне становлення психолога, психолог-консультант, ціннісне ставлення до професії, активна позиція, адаптація до навчання.

Вступ

Сучасне суспільство розвивається все більшими темпами, а разом з ним розвиваються й технології, засоби спілкування, навчання. Цей темп, з однієї сторони, дозволяє розвиватися, більше продукувати та заробляти, а, з іншого – все частіше в людей з'являються психологічні проблеми, пов'язані з цими явищами. Населення частіше звертається до психологів, психотерапевтів, консультантів за допомогою. Тому сьогодні особливо актуальним є питання

підготовки професійних психологів, консультантів, психотерапевтів та ін.. Ця професія відноситься до однієї з найбільш емоційно виснажуючих, а спеціалісти часто емоційно та професійно вигорають.

Такий стан пов'язаний з декількома основними проблемами. Перша – це те, що психологи мають вислуховувати та емпатійно розуміти труднощі своїх клієнтів та співпереживати їм. Психологу потрібно одночасно бути розуміючим та підтримуючим, дозволяти клієнту побути зі своєю проблемою, прийняти свої слабкості тощо, а, з іншої сторони – мотивуючим та таким, який допомагає знаходити виходи зі складних ситуацій. Друга важлива проблема пов'язана із тим, що самі психологи також зустрічаються з труднощами в особистому житті та професійній діяльності. Особливо це стосується психологів, які знаходяться на перших етапах свого професійного становлення. Часто довге переживання таких труднощів пов'язане з низьким розвитком власної професійної ідентичності як психолога.

Загалом проблема ідентичності особистості досить актуальна сьогодні. У науковій психологічній літературі можна побачити погляди вчених на «гендерну», «сексуальну», «расову», «соціальну», «особистісну» ідентичності та ін.. І, якщо більшість запропонованих феноменів можна досліджувати у всього населення загалом, то особливості розвитку й вияву професійної ідентичності можуть суттєво відрізнитися в залежності від специфіки самої професії. Так, C.R. Auxier; Frances R. Hughes & William B. Kline (2003) вказували на те, що на відміну від представників більшості професій, психологи мають сформувані не тільки ставлення до себе як до професіонала, але й розробити власне «терапевтичне Я», що має поєднувати його професійну та особистісну сторону особистості. Таке поєднання вимагає постійної роботи над собою в процесі підготовки, систематичного «опрацювання» власних психологічних життєвих труднощів із спеціалістами та переосмислення попередньо сформованих поглядів на різноманітні сторони свого життя.

Важливо розуміти, що процес формування професійної ідентичності психолога (консультанта, психотерапевта) безперервний, а тому його варто розглядати в розрізі всього періоду підготовки та професійної діяльності фахівця.

В англійській психологічній літературі, яка стосується проблеми професійного розвитку психологів, одними з найбільш поширених є праці M.H. Rønnestad & T.M. Skovholt (1992, 2003), в межах яких вчені виділяли 8 стадій розвитку консультанта/психотерапевта (1992): донавчальна стадія «Звичаного помічника» (Conventional helper); три студентські стадії: «Перехід до професійного навчання» (Transition to Professional Training), «Імітація» (Imitation) та «Умовна автономія» (Conditional Autonomy); чотири післянавчальні стадії: «Дослідження» (Exploration), «Інтеграція» (Integration) «Індивідуація» (Individuation), «Цілісність» (Integrity). У подальшому дослідженні ці стадії були об'єднані та перейменовані у 6 фаз (2003): «Світського помічника» (Lay Helper), «Студента-початківця» (Beginning Student), «Прогресуючого студента» (Advanced Student), «Новачка-професіонала» (Novice Professional), «Досвідченого професіонала» (Experienced Professional) та «Старшого професіонала» (Senior Professional) (2003).

Студентський період представлений двома фазами – «Студента початківця» та «Прогресуючого студента». Порівнюючи зі специфікою навчання на спеціальності «Психологія» в Україні можна умовно співставити ці фази з навчанням на бакалавраті та в магістратурі. Це пов'язано із тим, що «студенти-початківці» вже активно залучаються до консультативної практики в університеті, а також до самостійної професійної діяльності. Обов'язковим для таких студентів є супервізорський супровід, а також демонстрація моделі

консультативної діяльності, яку вони частіше за все й намагаються відтворити. Водночас, студенти, які навчаються в магістратурі, часто вже працевлаштовані за спеціальністю та мають можливість надавати консультативну та психотерапевтичну (під наглядом супервізора) допомогу клієнтам. Такі студенти могли пройти додаткове навчання в межах певного методу (підходу) та, побачивши декілька різних моделей надання консультативної допомоги, розпочинають виробляти власну індивідуальну модель надання психологічної допомоги. Варто зауважити, що на цьому етапі студентам так само обов'язково необхідна підтримка супервізорів, викладачів та професійного середовища (інтервізійні групи).

Варто відзначити, що саме студентські стадії становлення професійної ідентичності мають визначний вплив на усвідомлене розуміння професії, себе та свого місця в ній. У цей період майбутні психологи змінюють свої загальні уявлення про обрану професію та визначають для себе власне її розуміння, усвідомлюють свої сильні та слабкі якості, які сприяють професійному розвитку. Також закладаються базові етичні принципи роботи й позиціонування себе в соціумі як професіонала. Тому, важливо зрозуміти як саме відбувається процес розвитку професійної ідентичності майбутніх психологів у межах цього періоду.

Розглядаючи розвиток професійної ідентичності як процесу успішної інтеграції особистісних якостей та професійної підготовки в контексті професійної спільноти, N. Thacker та J. Diambra (2019) приділяли особливу увагу взаємодії студентів, що навчаються з викладачами, які також навчаються, але на докторських програмах. Вчені вказують на той позитивний взаємозв'язок, який має допомагати обом групам. Студенти отримують можливість супервізії, підтвердження власних старань та підкріплення впевненості для продовження навчання. Викладачі-докторанти, в свою чергу, мають можливість отримувати від студентів беспристрасні знання про їхній професійний розвиток та вдосконалювати свої навички викладання.

У своєму дослідженні В.В. Левченко (2019) наголошує на ролі мотиваційної складової та зрілості інтересів майбутніх психологів у формуванні їхньої професійної ідентичності. Вчена виділяє три групи чинників (психологічні, особистісні та соціальні), від яких залежить успішність розвитку досліджуваного феномена. Серед останніх варто виділити супровід процесу становлення професійної ідентичності та наявність соціально-психологічної підтримки студентів у тих ситуаціях, які є для них новими.

У попередньому нашому дослідженні (Ляшенко, 2015) ми, вивчаючи становлення психологічної позиції рівності майбутніх викладачів психології, змогли дослідити особливості професійної ідентичності майбутніх психологів та зрозуміти можливі причини відмінності в результатах двох груп студентів. До вибірки були залучені студенти IV курсу бакалаврату та I курсу магістратури. За результатами психодіагностичного обстеження було встановлено, що високий рівень ставлення до власної професії зустрічається частіше в магістрантів (15,1% та 25,3%), що проявляється в розумінні необхідності, актуальності та суспільного визнання професії психолога, а також у чіткому бажанні продовжувати працювати та розвиватися в психологічній спеціальності. Високий рівень активної позиції до оволодіння своєю професією також суттєво переважає в магістрантів (21,9% та 42,3%), що може бути пов'язане із чітким розумінням важливості отримуваних знань для подальшої професійної діяльності, готовності до додаткового навчання (семінари, конференції, навчання обраному методу надання психологічної допомоги). Такі результати змусили замислитися про особливості розвитку професійної ідентичності майбутніх психологів у межах чотирирічної бакалаврської підготовки.

Мета дослідження полягала у емпіричному вивченні відмінностей розвитку показників професійної ідентичності на різних етапах навчання майбутніх психологів у бакалавраті. **Завдання** дослідження: 1) теоретично дослідити основні погляди вчених на процес професійного становлення психологів (консультантів, психотерапевтів); 2) емпірично виявити відмінності розвитку показників професійної ідентичності на різних етапах навчання майбутніх психологів у бакалавраті.

Методи дослідження

Для виявлення особливостей розвитку професійної ідентичності в студентів-майбутніх психологів протягом навчання в університеті на освітньому рівні «бакалавр» нами було використано порівняльний метод (поперечного зрізу). Для досягнення даної мети було залучено 110 студентів денної форми навчання спеціальності «Психологія» факультету психології НПУ імені М.П. Драгоманова. Серед них на першому курсі 26, на другому – 29, на третьому – 28 та на четвертому курсі 27 досліджуваних. Більшість студентів поступили в університет одразу після школи у віці 16-18 років і на момент дослідження всім було від 17 до 22 років, у залежності від курсу. Усі досліджувані обирали професію, спостерігаючи за нею зі сторони та не маючи власного консультативного (психотерапевтичного) досвіду, окрім досвіду взаємодії зі шкільним психологом.

Емпіричне дослідження особливостей розвитку професійної ідентичності було проведено за допомогою «Опитувальника професійної ідентичності студентів-майбутніх психологів» (Родигіна, 2007). Методика складається з 20 тверджень, погодження/заперечення з якими потрібно оцінити за п'ятибальною шкалою. Специфіка цієї методики полягає в тому, що вона дозволяє виявити особливості розвитку двох основних компонентів (шкал) – «Емоційне ставлення до майбутньої професії» та «Усвідомлена (активна) позиція до оволодіння майбутньою професією». Ця методика розроблена та адаптована спеціально для студентів психологічних спеціальностей та включає питання, що стосуються саме діяльності майбутнього психолога.

В подальшому були проведені бесіди зі студентами для розуміння пояснення отриманих емпіричних результатів. Результати діагностики за методикою «Опитувальник професійної ідентичності студентів-майбутніх психологів» оброблено та представлено у вигляді таблиць (Таб.1 та Таб.2). Всі процедури відбувалися протягом березня-квітня 2019 року, щоб зменшити вплив екзаменаційно-залікових сесій на емоційний настрій та зосередитися більше на баченні обраної професії, а не на навчальних успіхах/невдачах.

Результати та дискусії

Таблиця 1

Кількісні показники рівнів прояву позитивного емоційного ставлення до власної майбутньої професії в студентів I-V курсів (у %)

n=110

| | Високий | | Середній | | Низький | |
|-----------------|---------|-------|----------|-------|---------|-------|
| | n | % | n | % | n | % |
| I курс (n=26) | 9 | 34,62 | 10 | 38,46 | 7 | 26,92 |
| II курс (n=29) | 4 | 13,80 | 18 | 62,07 | 7 | 24,13 |
| III курс (n=28) | 5 | 17,86 | 15 | 53,57 | 8 | 28,57 |
| IV курс (n=27) | 6 | 22,22 | 10 | 37,04 | 11 | 40,74 |
| Загалом (n=110) | 24 | 21,82 | 53 | 48,18 | 33 | 30,00 |

Як видно з таблиці 1, серед студентів I-IV курсів високий рівень емоційно-ціннісного (позитивне ціннісне) ставлення до обраної майбутньої професії зустрічається в 21,82% респондентів. Такі досліджувані бачать професію психолога в позитивному контексті, визначають її суспільно-корисною. Під час опису обраної професії більшість таких респондентів готові оцінити та обґрунтувати необхідність звернення особистості до психолога та наслідки, які можуть супроводжувати в разі неготовності вчасно звертатися до спеціаліста за психологічною допомогою. Переважка більшість досліджуваних бачать свій подальший професійний розвиток пов'язаним зі спеціальністю, що може виявлятися в професійній самореалізації в ролі психолога-практика або в подальшому навчанні в магістратурі, психотерапевтичних школах тощо. Такі студенти постійно знаходяться в пошуках себе як професіонала, включаються в різноманітні волонтерські проєкти, займають більш активну позицію під час проходження виробничої практики, намагаючись отримати більше знань, відпрацювати практичні навички психодіагностики та психологічного консультування.

Майже в половини студентів нашого дослідження (48,18%) було виявлено середній рівень емоційно-ціннісного ставлення до обраної професії. Такі студенти переважно мають позитивне ціннісне ставлення до професії «психолог», розуміючи її суспільну важливість, актуальність у сьогоденні, що пов'язані з наявністю в Україні військового конфлікту, постійних економічних труднощів, які переживає населення, проблем виховання та сімейних конфліктів. Однак, такі респонденти часто сумніваються у можливості власної реалізації в обраній спеціальності, акцентуючи увагу на проблемах відсутності досвіду надання реальної психологічної допомоги, недостатньому розумінні теоретичних аспектів діяльності психологічної служби, малої кількості вакансій для психологів-початківців, а в разі наявності таких – малій заробітній платі для початківців, зокрема, в школах. Тобто, частіше за все, ставлення до професії загалом позитивне, але через наявні сумніви щодо власної самореалізації в ній відбувається незначне знецінення та надання переваги більш «швидким» сферам реалізації студентів психологічних спеціальностей (відділи роботи з персоналом, маркетинг, менеджмент тощо).

Низький рівень емоційно-ціннісного ставлення до професії «психолог» було виявлено в третини досліджуваних (30,00%). Досліджуваним з таким рівнем часто притаманне знецінення професії «психолога», що може проявлятися в нерозумінні суспільної користі для населення, небажанні працювати за обраною спеціальністю та невизначеністю щодо подальшого свого професійного майбутнього.

Якщо порівнювати студентів різних курсів, то можемо відмітити, що на першому курсі найчастіше, в порівнянні зі старшими, діагностується високий рівень ціннісного ставлення до обраної спеціальності та майбутньої професії. Такий рівень виявлений у 34,62% респондентів, що суттєво перевищує відповідний показник на другому (13,80%), третьому (17,86%) та четвертому (22,22%) курсах. Це, в першу чергу, пов'язано з тим, що студенти першого курсу мають певну «зачарованість» професією, не розуміючи всіх складнощів, які треба пройти майбутньому фахівцю протягом навчання та на перших етапах професійного становлення. З іншої сторони, на нашу думку, цей показник дозволяє стверджувати, що на сьогоднішній день більшість тих, хто вступає на психологічні спеціальності, мають високий рівень вмотивованості та зацікавленості у подальшому становленні в межах спеціальності, а значить, за правильної організації навчального процесу й розподілу часу зі сторони студентів, можна підтримувати цей рівень мотивації й ціннісного та емоційного ставлення на високому рівні. Також хотілося б відмітити, що на першому курсі було зафіксовано 26,92% досліджуваних, у

яких діагностовано низький рівень емоційно-ціннісного ставлення. Враховуючи те, що вибір спеціальності відбувався відносно недавно, а сьогодні більшість абітурієнтів мають можливість вільно обирати й майбутню професію, й ЗВО, де вони будуть навчатися, нам здається цей показник досить високим. У бесідах з такими студентами було з'ясовано, що більшість з них взагалі не бачать мотивації до навчання, спеціальність була нав'язана ззовні від батьків й обрана як «проста та легка» або «єдина цікава з переліку доступних».

Як бачимо з таблиці, в студентів другого курсу вже суттєво переважає середній рівень емоційного ставлення до професії, в той же час показник високого рівня складає всього 13,80%. Суттєву роль у такому баченні студентів відіграє досить велика кількість теоретичних та непрофільних дисциплін. Студенти пояснюють таке ставлення тим, що отримуючи велику кількість інформації про психологічні теорії особистості та теорії розвитку, вони не можуть це перевірити на практиці. За їхніми словами, їм «хочеться більше практики, перевіряти отриманні знання та свої власні професійні сили». Схожі показники діагностовано на третьому курсі, де середній рівень емоційного ставлення до професії виявлено у 53,57%, а високий – у 17,86% досліджуваних. Індивідуальні бесіди дозволили відзначити, що вибір спеціалізації змусив студентів третього курсу трохи зосередитися на певній сфері власної реалізації як психолога а, отже, спробувати співвіднести себе з «конкретним спеціалістом». До того ж, у цей період відсутні загальнонаукові дисципліни, а тому студенти мають можливість зосередитися виключно на обраній професії.

У досліджуваних четвертого курсу суттєво відрізняються показники низького рівня позитивного емоційно-ціннісного ставлення (40,74%), водночас, високий рівень складає 22,22%, а середній – 37,04%. Основна причина такого показника полягає в необхідності визначитися щодо подальшого професійного майбутнього та своєї власної готовності до повноцінної й самостійної діяльності як психолога. Більшість опитаних студентів стверджували, що вони визнають загальну користь навчання на психологічній спеціальності для їхнього життя та, навіть, бачать користь від застосування цих знань у теперішній роботі (непрофільній), однак не бачать у собі тих якостей, знань та вмінь, які могли б їм допомогти успішно реалізуватися як психологам. При цьому, варто зазначити, що більшість студентів дійсно достатньо оволоділи професійними компетенціями, проте усвідомлення професійної відповідальності та відсутність практичного застосування отриманих умінь, не дозволяє їм впевнено позиціонувати себе як психолога.

Цікавим, на нашу думку, є те, що показники активності по відношенню до оволодіння професією не мають суттєвих коливань, таких як емоційно-ціннісне ставлення.

Розглядаючи показники рівнів вияву активної позиції щодо власного професійного розвитку, можемо відзначити, що загалом серед всіх студентів I-IV курсів ці показники не мають таких відмінностей як показники емоційного ставлення до професії. Так, високий рівень активності виявлено в 31,82% опитаних. Такі досліджувані докладають багато зусиль для оволодіння професійними навичками та розуміння теоретичного матеріалу, приділяють такому вивченню велику кількість позааудиторного часу. Водночас, студенти стверджують, що окрім вивчення навчальних дисциплін в університеті, вони відвідують додаткові навчальні заходи, приймають участь у конференціях, майстер-класах та, в окремих випадках, вже визначились із психотерапевтичним методом, у межах якого почали психотерапевтичну підготовку. Мотивація до такої активної діяльності могла бути різною. Безумовно, переважна більшість досліджуваних із високим рівнем вияву активної позиції щодо оволодіння своєю професією, мотивують себе бажанням у майбутньому бути готовим до професійної діяльності,

розуміти особливості надання психологічної допомоги, вивчення різноманітних технік такої допомоги, а також загалом високим рівнем пізнавальної активності. Водночас, частина опитаних стверджували, що роблять це автоматично, бо «звикли навчатися», «батьки вимагають успішності» або через необхідність отримувати стипендію.

Таблиця 2

Кількісні показники (%) рівнів прояву активної позиції до власної майбутньої професії у студентів I-V курсів

n=110

| | Високий | | Середній | | Низький | |
|-----------------|---------|-------|----------|-------|---------|-------|
| | n | % | n | % | n | % |
| I курс (n=26) | 9 | 34,62 | 12 | 46,15 | 5 | 19,23 |
| II курс (n=29) | 11 | 37,93 | 11 | 37,93 | 7 | 24,14 |
| III курс (n=28) | 6 | 21,43 | 12 | 42,86 | 10 | 35,71 |
| IV курс (n=27) | 9 | 33,33 | 8 | 29,63 | 10 | 37,04 |
| Загалом (n=110) | 35 | 31,82 | 43 | 39,09 | 32 | 29,09 |

Набільше представленим (39,09%) був середній рівень вияву активної позиції щодо власного професійного розвитку. Такі досліджувані загалом докладають достатньо зусиль для оволодіння навчальним матеріалом й успішного складання екзаменаційно-залікової сесії. Додаткові заходи вони відвідують у разі дуже сильного зацікавлення темою або «за компанію» з одногрупниками. Таких студентів не завжди можна назвати невмотивованими, іноді неможливість приділяти більше часу додатковому навчанню пов'язана з необхідністю працювати після навчання або невмінням організувати свій вільний час.

Низький рівень вияву активної позиції щодо оволодіння власною професією діагностовано в 29,09% респондентів. Студенти з таким рівнем часто мають труднощі із вивченням навчальних дисциплін й академічною успішністю загалом. Такі досліджувані часто вказували, що ті знання, які їм можуть дати в університеті не актуальні для їхніх подальших життєвих планів, адже вони не планують працювати в межах спеціальності. Можна прослідкувати й взаємозв'язок між рівнем розвитку активної позиції до оволодіння професією та рівнем ціннісно-емоційного ставлення до неї.

Розглядаючи показники розвитку активної позиції щодо оволодіння професією за курсами, варто відзначити, що досить значно представлений показник низького рівня на першому курсі (19,23%). Так, на нашу думку, це пов'язано з тим, що більшість студентів починає вивчати психологію вперше й, на думку самих опитуваних, починають вчитися з самого початку. Однак, різноманітні труднощі (побутові, організаційні та сімейні), особливості адаптації до нових умов навчання призводять до зменшення кількості часу та зусиль, що студенти здатні приділяти навчанню.

На наше переконання, важливо звернути особливу увагу на особливості адаптації студентів до навчального процесу в університеті. Цей період відрізняється пошуком себе та намаганням спробувати та «приміряти» різні спеціальності. Багато першокурсників змушені змінювати місце та умови проживання, навчальний колектив, виконувати вимоги зі сторони педагогів та навчального процесу. Також варто відзначити адаптацію в середині студентського колективу та звернути увагу на побудову взаємовідносин в середині студентської групи, де останні будуть здатні та готові розкриватися й довіряти один одному. Особливо це стосується підготовки спеціалістів зі спеціальності «Психологія». Адже майбутній психолог це не просто

носій засвоєних навичок чи компетенцій, це особистість, яка навчилася приймати себе та інших, будувати взаємини на партнерських засадах. Водночас, такі взаємини на основі рівності, взаємоповаги дозволять студентам відчувати підтримку один одного, в складних ситуаціях невдач чи розчарувань «витягувати» одногрупників із кризових станів, ділитися можливостями професійного зростання

Висновки

Проведений теоретичний аналіз дозволяє побачити актуальність теми становлення професійної ідентичності майбутніх психологів (консультантів). Більшість вчених акцентує увагу на значенні стадій (етапів) професійної ідентичності, вказуючи на ключову роль перших етапів професійного ставлення психологів. Саме на цих етапах відбувається відсіювання, навчання та засвоєння базових навичок, прийняття етичних норм, вироблення власного професійного стилю та вимог до розвитку. Цей етап важливий також переходом загальних уявлень про професію, які студенти отримують із популярної літератури, телепередач та книг, до чітких вимог та принципів роботи.

Отже, емпіричне дослідження дозволило дослідити особливості розвитку професійної ідентичності майбутніх психологів протягом навчання на бакалавраті. Було визначено, що емоційне ставлення майбутніх психологів до власної професії розвивається нерівномірно. Так, на старших курсах можна частіше зустріти негативне ставлення до майбутньої професії, що, на нашу думку, часто пов'язано з необхідністю остаточно вибирати подальший професійний шлях та визнавати власний рівень компетентності. Водночас, можна побачити, що навіть студенти із негативним емоційно-ціннісним ставленням до професії часто продовжують систематично навчатися й докладають немало зусиль для успішного завершення навчання.

На нашу думку, негативне ставлення та неприйняття себе в ролі психолога часто пов'язане із низькою адаптацією студентів до навчального процесу, відсутністю позитивного психологічного клімату всередині групи, недостатньою кількістю навчальних годин, спрямованих на особистісний розвиток студентів.

Перспективи подальших розвідок ми вбачаємо в детальному емпіричному вивченні причин знецінення студентами професії психолога протягом навчання в університеті та їхньої неготовності залучатися до практичної діяльності після завершення навчання.

Література

1. Левченко, В.В. (2019). Психологічний супровід формування професійної ідентичності в умовах змін. *Теоретичні і прикладні проблеми психології*, 3(50), 196–207.
2. Ляшенко, О.А. (2015). Розвиток професійної ідентичності як чинника становлення психологічної позиції рівності майбутніх викладачів. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 12. Психологічні науки*, 2(47), 109–115.
3. Родыгина, У.С. (2007). Психологические особенности профессиональной идентичности студентов. *Психологическая наука и образование*, 12(4), 39–51
4. Auxier, C.R., Hughes, F.R., & Kline, W.B. (2003). Identity development in counselors-in-training. *Counselor Education and Development*, 43, 25–38. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6978.2003.tb01827.x>
5. Rønnestad, M.H., & Skovholt, T.M. (1993). Supervision of beginning and advanced graduate students of counseling and psychotherapy. *Journal of Counseling and Development*, 71, 396–405. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6676.1993.tb02655.x>

6. Rønnestad, M.H., & Skovholt, T.M. (2013). *The developing practitioner: Growth and stagnation of therapists and counselors*. Routledge.
7. Thacker, N.E., & Diambra, J.F. (2019). Parallel Process of Professional Identity Development during Clinical Supervision. *Journal of Counselor Preparation and Supervision*, 12(3).

References

1. Levchenko, V.V. (2019). Psykholohichniy suprovid formuvannya profesiinoi identychnosti v umovakh zmin [Psychological support for the formation of professional identity in the face of change.]. *Teoretychni i prykladni problemy psykholohii – Theoretica and applied problems of psychology*, 3(50), 196–207 [in Ukrainian].
2. Liashenko, O.A. (2015). Rozvytok profesiinoi identychnosti yak chynnyka stanovlennia psykholohichnoi pozytsii rivnosti maibutnikh vykladachiv [Development of professional identity as a factor in the formation of the psychological position of equality of future teachers.]. *Naukovyi chasopys NPU imeni M.P. Drahomanova. Serii 12. Psykholohichni nauky – Scientific journal of NPU named after MP Драгоманова. Series 12. Psychological sciences*, 2(47), 109–115 [in Ukrainian].
3. Rodygina U.S. (2007). Psihologicheskie osobennosti professionalnoj identichnosti studentov [Psychological features of students' professional identity]. *Psihologicheskaya nauka i obrazovanie – Psychological science and education*, 12(4), 39–51 [in Russian]
4. Auxier, C.R., Hughes, F.R., & Kline, W.B. (2003). Identity development in counselors-in-training. *Counselor Education and Development*, 43, 25–38. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6978.2003.tb01827.x>
5. Rønnestad, M.H. & Skovholt, T.M. (1993). Supervision of beginning and advanced graduate students of counseling and psychotherapy. *Journal of Counseling and Development*, 71, 396–405. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6676.1993.tb02655.x>
6. Rønnestad, M.H., & Skovholt, T.M. (2013). *The developing practitioner: Growth and stagnation of therapists and counselors*. Routledge.
7. Thacker, N.E., & Diambra, J.F. (2019). Parallel Process of Professional Identity Development during Clinical Supervision. *Journal of Counselor Preparation and Supervision*, 12(3).

PECULIARITIES OF FUTURE PSYCHOLOGISTS' PROFESSIONAL IDENTITY FORMATION DURING STUDY

Oleksii Liashenko

PhD in Psychology, Associate Professor of
the Department of Theoretical and Counselling Psychology

National Pedagogical Dragomanov University

9, Pyrohov Str., Kyiv, Ukraine, 01601

o.a.lyashenko@npu.edu.ua <https://orcid.org/0000-0002-2942-8284>

Abstract

The article outlines the problem of professional identity formation for future psychologists. The empirical study of the differences in the development of professional identity indicators at different stages of future psychologist training in the bachelor's degree is aimed. The main views of scientists on the process of professional development of psychologists (consultants, psychotherapists) are theoretically studied. Features of professional identities of psychologists are considered in comparison with the other professions. The importance of paying attention to the future psychologists' professional identity formation on the stage of their studying in a higher educational institution is emphasized. The key periods of professional identity development of specialists working in the specialty are considered. Particularly a student period is highlighted, within which a clear vision of oneself as a future psychologist should be formed and a vision of their own professional path should be outlined. The peculiarities of the manifestation of professional identity from the first to the fourth year of undergraduate study have been empirically investigated. The peculiarities of students' emotional attitude to their own profession and active position on mastering the profession of a psychologist are considered in detail. The main focus is on changing the emotional attitude to the specialty and profession from positive to negative. Among the main reasons for this depreciation are the maladaptation of students at the beginning of training, the tense psychological climate in the student group, the small number of study hours devoted to the personal development of students, and the development of willingness to interact with clients. As a result, senior students are psychologically unprepared for professional activities, and therefore choose other ways of self-realization. The conclusions suggest that negative attitudes and rejection of a psychologist's role are often associated with low adaptation of students to the learning process, lack of positive psychological climate within the group, insufficient number of teaching hours aimed at personal development of students.

Keywords: professional identity, professional formation of a psychologist, counselor, active position, attitude towards the profession as a value, study adaptation.

Подано 23.11.2021

Рекомендовано до друку 16.12.2021

ПСИХОЛОГІЧНА РЕАБІЛІТАЦІЯ ПСИХОСОМАТИЧНИХ ХВОРИХ ПРАЦЕЗДАТНОГО ВІКУ

Галина Мозгова

доктор психологічних наук, професор,
завідувачка кафедри психосоматики та психологічної реабілітації
Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова
01601, Україна, м. Київ, вул. Пирогова, 9
gala_mozgovaya@ukr.net, <https://orcid.org/0000-0002-9763-3298>

Інесса Візнюк

доктор психологічних наук, професор кафедри психології та соціальної роботи
Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського
21001, Україна, м. Вінниця, вул. Острозького, 32
innavisnjuk@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-6538-7742>

Анотація

Метою статті є обґрунтування методів психологічної реабілітації психосоматичних хворих працездатного віку. Методи дослідження: морфологічний тест життєвих цінностей в інтерпретації В. Сопова та Л. Карпушина для діагностики життєвих цінностей особистості; Вісбаденський опитувальник за методом позитивної та сімейної психотерапії (WIPPF); Гіссенський опитувальник соматичних скарг; «Чотиривимірний опитувальник для оцінки дистресу, депресії, тривоги та соматизації». Клінічний діагноз іпохондричних розладів було констатовано згідно з дослідницькими психодіагностичними критеріями в розділі міжнародної класифікації хвороб 10-го перегляду (МКХ-10: клас V. Розлади психіки та поведінки) й DSM-V діагностичних критеріїв. Використано також метод експертних оцінок і бесіду (структурне інтерв'ю за Отто Кернбергом). До критеріїв психосоматичної відповідності оптимального стану функціонування організму в досліджуваних відносимо когнітивний, фізіологічний та поведінковий. *Результати:* представлено складові моделі «Психологічна реабілітація психосоматичних хворих працездатного віку», яка підкреслює зміст, форми, методи організаційно-методичних засад формування готовності фахівців до професійної самореалізації й безпеки життєдіяльності. *Висновки:* об'єктивність під час обґрунтування теми забезпечувалася шляхом реалізації неупереджених, некон'юнктурних узагальнень, зумовлених поглядами попередніх дослідників і перевіреної інформації з достовірних джерел. Психокорекційна робота була спрямована на посилення особистісного превентивного ресурсу й включала комплекс заходів, спрямованих на підвищення рівня когнітивного, емоційного й поведінкового інтелекту та пізнавально-базового, пропедевтично-ціннісного, узагальнювально-корекційного й конструктивно-процесуального критеріїв. Представлено рівні відповідності критеріям психосоматичного здоров'я в респондентів, характерними дисфункціями якого є монотонні, емоційно примітивні скарги, які підкріплюються комплектом документів, накопичених за період обстежень.

Ключові слова: психологічна реабілітація, психокорекційна програма, психосоматичні розлади, психодіагностичні критерії, стан оптимального функціонування людини.

Вступ

Високий рівень світових стандартів і вимог щодо будь-якої професійної діяльності вимагає від людини не тільки виконання обов'язків, володіння уміннями та навичками, але й професійності, освіченості, відповідальності, психологічної стійкості, надійності та ефективності професійної діяльності фахівців. За даними англійського психолога й соціолога Л. Кларка, втрата здоров'я й працездатності через іпохондричні захворювання відбувається в межах 40-50 років, що веде до значних економічних і соціальних втрат для суспільства.

Нині помітно зростає захворюваність й поширеність розладів психіки, зумовлених скаргами психосоматичного характеру в аспекті непсихотичних патологічних станів, невротичних розладів соматоформного типу, що потребують медико-психологічної допомоги. Спостерігається фіксована більш виражена негативна динамічність у розвитку соматичних захворювань, етіопатогенетична роль походження яких ґрунтується на психосоматичному та психогенному механізми зародження (G. Beketova, G. Mozgova, O. Shekera, N. Beketova & L. Stephania, 2019).

Психосоматичне здоров'я особистості відображає факт гармонійного залучення, приєднання людини до соціокультурної реальності, дозволяє зберігати психологічну рівновагу, дотримуватися життєвих перспектив. У працях В. Ананьєва, І. Аршави, С. Кулакова, Л. Кулікова, Г. Ложкіна, С. Максименка, І. Малкіної-Пих, В. Менделевича, Н. Пезешкіана, Г. Старшенбаума та ін. зазначається, що збереження психосоматичного здоров'я особистості є актуальною проблемою, розв'язання якої означає досягнення особистістю гармонійного розвитку, підтримання оптимального психофункціонального стану в реалізації власного творчого пошуку та професійних надбань (Візнюк, 2019).

У процесі цілеспрямованої діяльності людина набуває специфічних властивостей і якостей самоактуалізації, самоорганізації, саморегуляції, самоконтролю, які визначають її особистісну стійкість у подоланні труднощів, що підтверджують у своїх наукових працях К. Абульханова-Славська, Б. Ананьєв, А. Брушлінський, Л. Виготський, Є. Клімов, О. Леонтьєв, Б. Ломов, С. Рубінштейн та ін. Саме тому ключовою ідеєю статті є обґрунтування важливості психологічної реабілітації психосоматичних хворих працездатного віку.

Впровадження відновлювальних заходів психологічної реабілітації для осіб працездатного віку з психосоматичними розладами свідчитиме про завчасну реалізацію й ефективність психокорекційної програми, з урахуванням диференціації механізмів їх виникнення. Врахування особливостей психосоматичних розладів у осіб різної професійної спрямованості сприятиме готовності фахівця до стресу й конфліктних ситуацій. Психокорекція міститиме перелік тренувальних вправ, орієнтованих на розвиток самопізнання, підвищення психологічної культури, вдосконалення рефлексивних характеристик особистості, самоактуалізацію й передбачатиме оволодіння навичками довільної психофізичної саморегуляції стану.

Метою дослідження є обґрунтування методів психологічної реабілітації психосоматичних хворих працездатного віку. Повноцінна життєдіяльність людини характеризується прагненням розвиватись, наявністю якостей особистості, які сприяють саморозвитку та можливій самореалізації в професійній діяльності. Серед основних **завдань** нашого дослідження було: 1) теоретично дослідити та обґрунтувати методи психологічної реабілітації психосоматичних хворих працездатного віку; 2) визначити психологічні особливості формування особистості під час прояву психосоматичної хвороби в порівнянні з контрольними групами осіб; 3) розробити модель «Психологічна реабілітація

психосоматичних хворих працездатного віку», яка розкриває зміст, форми, методи організаційно-методичних засад формування готовності фахівців до професійної самореалізації й безпеки життєдіяльності.

Стійкість у подоланні труднощів, збереження віри в себе, впевненості в собі, своїх можливостях, досконалість психічної саморегуляції – невід’ємна частина психічного життя. Здатність зберігати постійний рівень настрою, відчувати емоційну насиченість життя, мати різносторонні інтереси, полімотиваційність життєдіяльності – ознаки гармонійного характерологічного статусу людини (Візнюк, 2019).

Термін «психологічна реабілітація» отримав останнім часом міжнародне визнання й поширеність. За визначенням Всесвітньої організації охорони здоров’я (ВООЗ) концептує поняття психологічної реабілітації як активного процесу повного відновлення психосоматичного самопочуття людини внаслідок захворювання чи травм або ж оптимальну реалізацію психічного, фізичного та соціального потенціалів потерпілих, що найбільш адекватна їх інтеграції в суспільство (Вітенко, 2007).

Психологічна стійкість забезпечується низкою особистісних, фізіологічних і соціальних чинників. Як стверджує Г. Нікіфоров, її значимість проявляється в таких критеріях психологічного та соціального здоров’я: моральність (чесність, справедливість), відчуття вдячності, безкорисливості, відповідальності за себе та інших, а також у таких особистісних якостях як самоконтроль, врівноваженість, оптимізм, здатність планувати та реалізувати свій життєвий шлях тощо. Неадекватність і дезінтеграція внутрішньої особистісної регуляції сприяють розвитку таких психологічних порушень як безсердечність (жорстокість), безвідповідальність, агресивність, відчуженість, ігнорування соціальних норм, схильність до звинувачення оточуючих у своїх поразках, що дезактивує власну не обачність, егоцентричність, маскування, образливість і маніпулятивну поведінку (Візнюк, 2019).

За визначенням Всесвітньої організації здоров’я (ВООЗ) *загальне здоров’я* – це стан людини, якому властиве не тільки відсутність хвороби чи фізичних дефектів, але й повне фізичне, духовне та соціальне благополуччя. Для здоров’я найбільш типовими є такі основні ознаки як: структурна й функціональна збереженість систем і органів людини; індивідуальна висока адаптація організму до типового для нього фізичного та соціального середовища; збереження особистісного самопочуття, яке є стимулом духовного й соціального благополуччя (Спіріна & Вітенко, 2008).

Розглядаючи особливості соціально-психологічної дезадаптованості респондентів у аспекті формування внутрішньої картини хвороби, зазначимо про існування певних типів ставлення до порушення цілісності організму людини:

- *сенситивний* (надмірна емоційна вразливість, страх щодо власної неповноцінності, недієздатність);
- *тривожний* (безпервні хвилювання з приводу стану оптимального функціонування організму, перебігу хвороби та її наслідків, пошук нових методів лікування, додаткової літератури тощо);
- *меланхолійний* (зневіра в компетентність лікарів, у одужання, в процес лікування, суїцидальні наміри);
- *апатичний* (байдужість до хвороби, до свого майбутнього, втрата інтересу до життя, апатія в міжособистісних стосунках);
- *неврастенічний* (спалахи роздратування в разі больових проявів, невірного лікування);

- *егоцентричний* (прийняття хвороби в пошуку вигоди для себе, виставлення напоказ своїх страждань, маніпулювання скаргами задля співчуття);
- *паранояльний* (екстернальний підхід щодо розвитку хвороби, звинувачення інших у її розвитку, надмірна підозрілість, скарги на зурочення чи карму);
- *анозогностичний* (активне уникнення думок про хворобу, заперечення її наявності, відмова від медичного лікування й обстеження);
- *дисфорійний* (озлоблений настрій, незадоволений вигляд, підвищені вимоги щодо власної персони);
- *ергопатичний* (втеча від хвороби в роботу, селективне ставлення до лікування з метою за будь-яких обставин продовжувати роботу);
- *гармонійний* (адекватна оцінка свого стану, розумна зацікавленість у лікуванні, переключення уваги на більш досяжну діяльність) (Вітенко, 2007).

Внутрішня картина хвороби відображає схильність людини до конфліктності, а особливо в разі наявності латентного перебігу внутрішньоособистісних розбіжностей, спровокованих психосоматичними скаргами. Зазвичай вони проявляються у вигляді конверсійних симптомів, соматоформних розладів, функціональних синдромів, соматизованих розладів, психосоматичних і дисморфобічних реакцій. Кожен із них приносить людині первинну та вторинну вигоду (Малкіна-Пих, 2005). *Первинна корисність* полягає у тому, що ці прояви не активують внутрішній конфлікт у свідомості. *Вторинна корисність* – у тому, що симптоми дозволяють безпосереднім шляхом задовольняти власні актуальні потреби (стражденний вигляд завжди схиляє оточуючих до співчуття й уваги ближніх).

Методи дослідження

Психодіагностичний інструментарій дослідження склали такі взаємопов'язані наукові методи: «Морфологічний тест життєвих цінностей МТЖЦ» (в інтерпретації В. Сопова та Л. Карпушина) – для діагностики життєвих цінностей особистості; «Вісбаденський опитувальник за методом позитивної психотерапії та сімейної психотерапії (WIPPF)» (авт. Н. Пезешкіан (адапт. Л.Сердюк)); Гіссенський опитувальник соматичних скарг; «Чотиривимірний опитувальник для оцінки дистресу, депресії, тривоги та соматизації» (The Four-Dimensional Symptom Questionnaire – 4DSQ). Клінічний діагноз іпохондричних розладів було констатовано згідно з дослідницькими психодіагностичними критеріями в розділі міжнародної класифікації хвороб 10-го перегляду (МКХ-10: клас V. Розлади психіки та поведінки) й DSM-V діагностичних критеріїв. Використано також метод експертних оцінок і бесіду (структурне інтерв'ю за Отто Кернбергом). До критеріїв психосоматичної відповідності оптимального стану функціонування організму в досліджуваних віднесено когнітивний, поведінковий та фізіологічний компоненти (табл. 1).

Контрольні групи (КГ) (194 особи) представлені вибіркою здобувачів освіти Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського, з урахуванням їх генетичної схильності до проявів цієї нозології. Експериментальні групи (ЕГ) склали фахівці різних професій, диференційованих за класифікацією О. Клімова (260 осіб), які в умовах виконання обов'язків переживали симптоматичні ознаки психосоматичної поведінки й проходили лікувально-відновлювану терапію у Вінницькій обласній клінічній лікарні імені ВОКЛ М. Пирогова та Вінницькій обласній психоневрологічній лікарні імені академіка О. Ющенка.

Експериментальна робота здійснювалася в три етапи.

На *першому етапі* (2018-2019 н. р.) був здійснений констатувальний психодіагностичний експеримент для визначення вихідних рівнів сформованості психосоматичної відповідності в осіб, які беруть участь у дослідженні.

На *другому етапі* (2019-2020 н. р.) здійснений формувальний психологічний експеримент, у якому перевірялися показники щодо психосоматичної відповідності в осіб працездатного віку.

На *третьому етапі* (2020-2021 н. р.) проводився аналіз показників за результативністю порівняльного експерименту у висновках щодо психосоматичної відповідності оптимального стану функціонування організму в досліджуваних.

Результати та дискусії

Відмітимо, що в досліджуваних ЕГ граничний характер показників мають такі параметри як замкнутість, спричинена недовірою до терапевтичного лікувального процесу та медичного персоналу (21%), педантичність (16,8%), довірливість (14,7%), надмірна пунктуальність (14,7%) або її відсутність (9,1%), недбалість (14%), непостійність поведінки та вчинків, емоційна лабільність, безпідставна роздратованість (14%), неакуратність (11,2%), ритуалізована охайність (8,4%), надмірна чутливість до чужого горя (5%), залежність від чужої думки, конформність (10,8%). Перелічене сигналізує про глибокі соціальні та внутрішньоособистісні конфлікти, здатні спричинити психосоматичні розлади дихальних шляхів, серцево-судинної та ендокринної систем, шлунково-кишкового тракту, шкірних покривів тощо.

Слід зазначити, що особи КГ і ЕГ не виявили суттєвих відмінностей у таких сферах як відчуття материнства (41,2%) й батьківства (20,6%), та в такій характерологічній особливості як терпеливість (38,2%).

Таблиця 1

Критерії психосоматичної відповідності в осіб працездатного віку

| Критерії психосоматичної відповідності | ЕГ (260 осіб) | | | | КГ (194 осіб) | |
|--|-----------------|-------|--------------------|-------|-----------------|-------|
| | До експерименту | | Після експерименту | | До експерименту | |
| | Кі-ть | % | Кі-ть | % | Кі-ть | % |
| Когнітивний | 86 | 20,89 | 92 | 31,34 | 61 | 32,62 |
| Фізіологічний | 88 | 35,32 | 122 | 33,33 | 65 | 34,76 |
| Поведінковий | 86 | 43,78 | 88 | 35,32 | 68 | 40,11 |
| χ^2_{emp} | 0,2370 | | 0,4655 | | 0,4247 | |

Проте, особливістю осіб ЕГ є те, що в разі виникнення проблем, вони втрачають самоконтроль і самовладнання (72%), схильні до втечі в роботу (9,1%), заперечують свої фізичні вади. Типові девіаційні зрушення фіксуємо у хворих із розладами травної, нервової та ендокринної систем – неадекватне та неконтрольоване вживання їжі під час стресу. В осіб із ішемічною хворобою серця спостерігаємо тенденції до надмірної пунктуальності та старанності. Хворі на ревматизм переважно переймаються проблемами ввічливості, порядку, справедливості та вірності. Для осіб із психосоматичним ураженням шкірних покривів характерна дезадаптація в соціальній сфері, особливо в комунікації.

Відзначимо також, що хворі з серцево-судинними скаргами, порівняно із здоровими особами, мають значно вищий рівень дезінтеграції між життєвими потребами та доступністю

в різних сферах існування, ступінь та варіації девіантних проявів, рівень депресії; значно нижчий рівень психологічної стійкості; неадекватне завищення соціальної значущості хвороби в таких сферах: матеріальні збитки, обмеження задоволень, формування відчуття непотрібності, обмеження відчуття сили та енергії, погіршення ставлення до хворого в сім'ї, погіршення ставлення до хворого на роботі, обмеження кар'єрного росту; низький рівень професійної ідентичності.

Встановлено, що найвагомим чинником психосоматичних порушень був соціальний стрес: проблемні взаємини в професійній сфері, зокрема, професійна нереалізованість (робота не за фахом, вимушена діяльність, безробіття тощо), міжособистісні конфлікти із керівником та з колективом, побутові проблеми. Другою за важливістю причиною виникнення кардіосимптомів, як ми з'ясували, є емоційний дискомфорт у сім'ї та сімейні стреси: несприятливі стосунки з близькими, скрутне матеріальне становище, відсутність надійної опори, розлучення, смерть близької чи рідної людини.

Виявлено, що ядром особистості осіб, хворих на психосоматичні захворювання, є прагнення до лідерства, соціальної переваги, сприймання життя як арени конкурентної боротьби, потужна орієнтація на перемогу за будь-яку ціну, актуальне бажання бути першими у всьому, особливо в професійній сфері, понаднормативна активність, нестриманість у прояві почуттів, наполегливість, настирливість, нетерплячість у досягненні мети.

Дослідження ми здійснювали в аспекті порівняння результатів експериментальної роботи, внаслідок чого було створено п'ять дослідних груп: ЕГ₁ складалася з 47 осіб, ЕГ₂ – 55 осіб, ЕГ₃ – 49 осіб, ЕГ₄ – 53 осіб, ЕГ₅ – 56 осіб. На контрольну групу осіб не здійснювалися психокорекційні впливи за зразком нормативів їх відповідності психосоматичного стану в умовах їх генетичної схильності до психосоматозів.

Аналіз даних, здобутих у передекспериментальному зрізі психодіагностичного вимірювання «До» та «Після» експерименту (рис. 1), дозволяє зазначити домінування низького та середнього рівнів сформованості психосоматичної відповідності нормативам психофункціональної дієздатності респондентів.

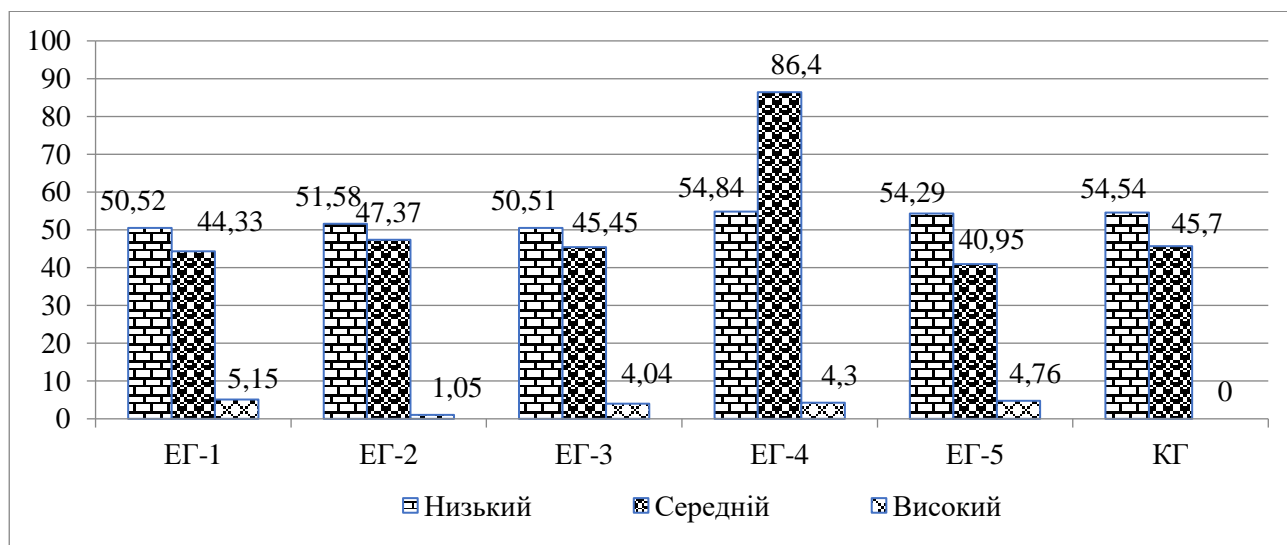


Рис. 1. Оцінювання рівнів сформованості психосоматичної відповідності респондентів на передекспериментальному зрізі

Критерій χ^2 К. Пірсона (на рівнях значущості 0,01 і 0,05) підтвердив, що між дослідними групами відсутні статистично значущі відмінності в сформованості значень рівня психосоматичної відповідності на початковому етапі в оцінці загального оптимального стану функціонування організму людини, оскільки всі обраховані значення $\chi^2_{емпір.}$ менші критичних $\chi^2_{емпір.} > \chi^2_{крит.}$, що дає підстави зробити висновок про однорідність контрольної та експериментальних груп на констатувальному етапі експерименту.

Особистісною відмінністю в КГ досліджуваних є прагнення до стабілізації й почуття відповідальності за свої вчинки, родину, друзів тощо. Вони є доброзичливими господарями, носіями миролюбних і дипломатичних цінностей, що виокремлює їх як спокійних і врівноважених трударів, які підтримують традиції своєї справи. Нижчі показники ($\chi^2=2,92$, $p \leq 0,003$) у осіб ЕГ свідчать про недостатню організацію своїх умінь, енергії та можливостей. Вони відрізняються невизначеністю в поглядах, оскільки не підтримують постійності у вчинках, професійній діяльності та в особистому житті. Зокрема, керуються переважно відчуттями, інтуїцією та світобаченням інших людей. В осіб контрольної групи незалежність при виконанні певної діяльності проявляється в процесі прийняття власного рішення й відповідальності на основі діалогічної взаємодії. Останнім притаманні такі особистісні характеристики як життєва мудрість, відкритість, комунікативність, практичність, що свідчить про потенціал психологічного здоров'я, готовність до ризику. Досліджувані ЕГ відзначились низькою активністю в сфері міжособистісних стосунків, що дезорганізовує їх поведінку в системі комунікацій і підкреслює схильність до інтроверсії.

Загалом представимо показники респондентів, які визначають систему смислової регуляції життєдіяльності особистості, яку встановлено за t-критерієм Ст'юдента – середні значення контрольної вибірки значущо вищі за середні значення експериментальної вибірки: «цілі в житті» ($t=2,21$, $p \leq 0,05$), «насиченість життя» ($t=3,62$, $p \leq 0,001$), «задоволеність самореалізацією» ($t=3,14$, $p \leq 0,005$), «локус контролю – Я» ($t=2,38$, $p \leq 0,05$) та «локус контролю – життя» ($t=2,17$, $p \leq 0,05$).

Досліджувані ЕГ проявили переважно песимістичні погляди на життя: відсутність бажань, мрій, інтересу до подій, які відбуваються, безперспективне майбутнє тощо. Зазначимо, що стриманий гнів, пригнічена ворожість, будь-які невиражені агресивні тенденції особистості сприяють розвитку таких хвороб як гіпертонічна хвороба, цукровий діабет, тиреотоксикоз, гастродуоденіт. Крім того, заблоковані та нереалізовані прагнення до визнання, успіху, уваги оточуючих, задоволення від сексуальних потреб викликають підвищення активності холінергічних структур і сприяють розвитку бронхіальної ядухи, виразкової хвороби, шкірних патологій. Отже, зрозумілий взаємозв'язок проблем із соматичним здоров'ям особистості та емоційним виснаженням, нереалізованими мріями, розчаруванням у власних можливостях, залежністю від оточуючих людей, обставин, подій. За отриманими даними в шкалі життєвих цілей у психосоматичних хворих виражений акцент на минулому (92%), незадовільна самореалізація, невіра у власні сили, безконтрольність, фаталізм.

Діагностику рівня сформованості психосоматичної відповідності респондентів на завершальному етапі психологічного експерименту ми здійснили в травні 2020 р. (рис. 2).

У ЕГ у досліджуваних помітно підвищився рівень психосоматичної відповідності (22%) щодо критеріїв здоров'я й життєдіяльності людини. Критерій χ^2 К. Пірсона (на рівнях значущості 0,01 і 0,05) підтвердив, що між дослідними групами є статистично значущі відмінності в сформованості значень рівня психосоматичної відповідності та відсутність скарг соматоформного типу, що свідчить про приналежність до показників контрольної групи осіб.

Нульова гіпотеза відхиляється, оскільки всі обраховані значення більші критичних $\chi^2_{\text{емпір.}} > \chi^2_{\text{крит.}}$, що саме й надає підстави прийняти альтернативну гіпотезу H_0 і зробити висновок про ефективність психокорекційної програми на завершальному етапі дослідження в ЕГ.

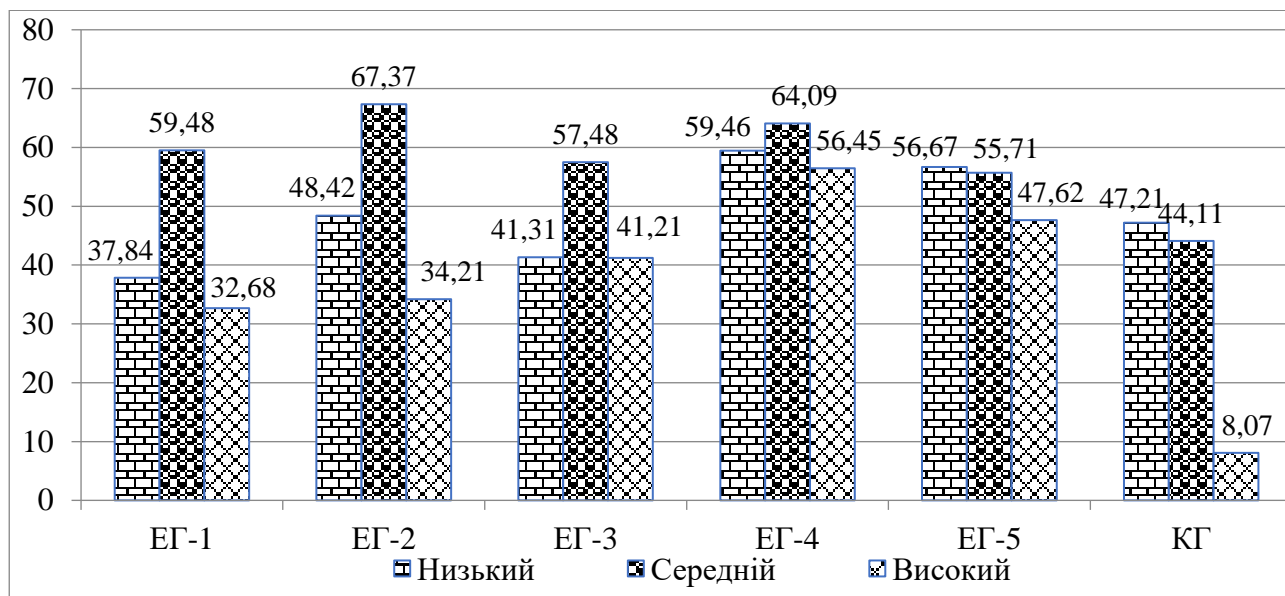


Рис. 2. Оцінювання рівнів сформованості психосоматичної відповідності респондентів на завершальному етапі експерименту

Аналіз отриманих даних критерієм χ^2 Пірсона засвідчує наявність достовірних різниць ($\chi^2=16,87$, $p \leq 0,01$) середніх показників психосоматичної відповідності досліджуваних КГ та ЕГ. Відзначимо, що сила й глибина психосоматичних розладів зумовлені індивідуальними психологічними характеристиками особистості, рівнем психологічного розвитку, поведінковими стереотипами й особливостями самоактуалізації, специфічною реакцією на ситуацію, способом переробки внутрішньоособистісного конфлікту, ступенем стресостійкості. За результатами нашого дослідження зв'язок між нервово-психічною стійкістю та психічним здоров'ям існує, він значущий і прямий ($r_{xy}=0,359$, $p \leq 0,01$). Це здійснювалося завдяки аналізу кількісних статистичних даних і всієї сукупності залучених джерел.

Отже, результати, представлені вище, свідчать про вплив на психосоматично здорових осіб загальнолюдських цінностей, які визначають сенс життя та стабільність психічних структур особистості. Експериментальні дані виявляють суттєво вищу адаптованість осіб КГ та їх раціональний підхід до життєтворення. Саме тому, психокорекційна робота була побудована на формуванні позитивних характерологічних тенденцій гармонійної особистості. Результати формувального експерименту не є предметом даної статті, проте зазначимо, що запропонований підхід дав достатньо високі результати ($t=0,27$; $p \leq 0,01$).

При плануванні допомоги щодо вищезазначених проблем психосоматичного характеру в працездатних осіб, варто розкрити особливості психокорекційного підходу. Дослідженням у галузі психології здоров'я в зв'язку з представленими завданнями щодо терапії та профілактики цих розладів необхідно опиратись на такі психодіагностичні основи:

1. Використання багаторівневого мультимодального підходу, інтегрованого зі сторін саногенетичних та патогенетичних взаємовпливів процесу розвитку й тривалості

захворювання. Цей підхід зумовлений такими рівнями (Любан-Плоцца, Пельдингер, Крегер & Леденцах-Гофман, 2000):

- *соціальний*: вивчення соціального, професійного статусу, інтерперсональних взаємодій, сімейних відносин;
- *психологічний*: вивчення преморбідних особливостей особистості, індивідуальної структури хворого, способів психологічного захисту, копінг-поведінки, поведінки в ситуаціях фрустрації, ставлення до хвороби;
- *психосоматичний*: вивчення генетичної спадковості, соматичного та нейрогормонального статусу у взаємозв'язку із соціально-психологічними параметрами;
- *типологічний*: виділення та вивчення психосоматичних типів і психологічного портрета особистості в умовах професійного забезпечення;
- *синдромологічний*: виділення й вивчення провідних синдромів і скарг зародження та розвитку іпохондричних розладів особистості;
- *психотерапевтичний*: використання психотерапевтичних методів у комплексному лікуванні психосоматичних хворих;
- *профілактичний*: розробка програм для первинної, вторинної профілактики та реабілітації хворих.

2. Використання методу секторного дослідження (Мозгова, 2019), а саме:

- виділення і вивчення генеральних рис особистості та їх гормонального забезпечення в залежності від найбільшої вегетативної реактивності;
- вивчення не тільки індивідуальних рис, але й їх кореляцій, тобто симптомокомплексів (у структурі особистості іпохондричних хворих відеутній монобазис);
- вивчення сформованого із симптомокомплексів типу особистості (дослідження взаємозв'язків між рисами й цілісністю людини, тобто взаємовідносин людини з її світом);
- вибір динамічних і перспективних методів як найбільш продуктивних;
- використання методів моделювання в наукових дослідженнях психосоматичних співвідношень тощо.

Психокорекційна робота щодо подолання психосоматичних розладів особистості була спрямована на посилення особистісного (індивідуального) превентивного ресурсу й включала комплекс заходів, спрямованих на підвищення рівня когнітивного, емоційного й поведінкового інтелекту.

Змістово-процесуальну складову моделі «Психологічна реабілітація психосоматичних хворих працездатного віку» представлено у вигляді низки професійних надбань, які підкреслюють зміст, форми, методи організаційно-методичних засад формування готовності фахівців до професійної самореалізації й безпеки життєдіяльності.

Модель психокорекції психосоматичних розладів особистості включала такі критерії: пізнавально-базовий, пропедевтично-ціннісний, узагальнювально-корекційний і конструктивно-процесуальний. Готовність майбутніх фахівців до професійної самореалізації передбачала під час формувального етапу експерименту використання таких педагогічних умов: формування мотиваційних установок у респондентів щодо професійної самореалізації засобами імітаційного моделювання; активізація пізнавальної діяльності студентів і фахівців працездатного віку засобами інформаційно-комунікаційних технологій.

Психокорекційна програма ПККПТ як складова цієї моделі містила комплекс тренувальних вправ, спрямованих на підвищення психологічної культури, розвиток самопізнання, самоактуалізацію, вдосконалення рефлексивних характеристик особистості, й

передбачала оволодіння прийомами довільної психічної та психофізичної саморегуляції стану в досліджуваних. Психокорекційний комплекс поєднував прийоми саморегуляції емоційного стану, контролю та зміни соматичних проявів емоцій, прийоми нормалізації психоемоційного стану через фізичний стан тіла – вправи тілесної терапії, прийоми релаксації та зняття психологічних бар'єрів, техніки гармонійного дихання, психофізичне тренування тощо. Розвиток індивідуальних властивостей та психічних функцій особистості, що зумовлюють відновлення психосоматичного здоров'я, передбачав корекцію самооцінки, вивчення сильних сторін особистості, розвиток впевненості в собі, формування вольових якостей, тренування довільної уваги, візуалізацію тощо (Візнюк, 2019).

Реалізація й розробка програми позааудиторних заходів у здобувачів освіти КГ була спрямована на підготовку безпеки професійної самореалізації й створення рефлексивно-орієнтованого середовища, яке передбачає застосування в освітньому процесі вищого закладу методики формування готовності респондентів до безпеки професійної самореалізації. Очікуваними результатами такого навчання було підвищення професійної компетенції фахівців щодо психосоматичних настроїв і безпеки їх життєдіяльності в умовах виконання обов'язків.

Висновки

Отже, висвітлення психологічних особливостей поведінки хворих на психосоматичні захворювання та їх корекція, здійснювалися поетапно шляхом впровадження моделі «Психологічна реабілітація психосоматичних хворих працездатного віку», яку представлено у вигляді низки професійних надбань, що підкреслюють зміст, форми, методи організаційно-методичних засад формування готовності фахівців до професійної самореалізації й безпеки життєдіяльності. Повноцінна життєдіяльність людини характеризується прагненням розвиватись, наявністю якостей особистості, які сприяють саморозвитку та можливій самореалізації в професійній діяльності. Визначення психологічних особливостей формування особистості під час прояву психосоматичної хвороби в порівнянні з контрольними групами осіб, що було основним завданням нашого дослідження, представлено в оцінюванні рівнів сформованості психосоматичної відповідності респондентів на доекспериментальному зрізі та завершальному етапі експерименту.

Впровадження корекційних заходів психологічної реабілітації в осіб працездатного віку та в студентів зі схильністю до психосоматичних розладів, показав свою ефективність і реалізовувався в рамках спеціальної психокорекційної програми, яка містила комплекс тренувальних вправ, спрямованих на розвиток самопізнання, підвищення психологічної культури, вдосконалення рефлексивних характеристик особистості, самоактуалізацію й передбачала використання прийомів довільної психофізіологічної саморегуляції стану.

Перспективу подальших досліджень ми вбачаємо в розробці практичних рекомендацій викладачам освітніх закладів України щодо використання моделі психологічного забезпечення щодо психосоматичних скарг у здобувачів вищої освіти на засадах проблемного навчання.

Література

1. Візнюк, І.М. (2019). Психосоматичні кореляти в аспекті розвитку іпохондричної поведінки особистості. *Психологічний часопис*, 8(7), 174–188. doi:[10.31108/1.2019.5.8.11](https://doi.org/10.31108/1.2019.5.8.11)
2. Любан-Плоцца, Б., Пельдингер, В., Крегер, Ф., & Леденцах-Гофман, К. (2000). *Психосоматические расстройства в общей медицинской практике*. Санкт-Петербург : Издание Института Бехтерева, 2000.
3. Малкина-Пых, И.Г. (2005). *Психосоматика: Справочник практического психолога*. Москва : Издательство «Эксмо».
4. Спіріна, І.Д., & Вітенко, І.С. (2008). *Медицина психологія: підручник* Дніпропетровськ : АРТ-прес.
5. Менделевич, В.Д. (2005). *Клиническая (медицинская) психология*. (с. 3–61) Москва : МЕДпресс-информ.
6. Beketova, G., Mozgova, G., Shekera, O., Beketova N., & Stephania, L. (2019). Neurophysiological characteristics of psychosomatic disorders and psychosomatic pathology in children and adolescents. *Wiadomości Lekarskie is abstracted and indexed in: SCOPUS, T.LXXII, 12(I), 2282–2288*. Режим доступу:<https://wiadlek.pl/wp-content/uploads/2020/02/WL-12-cz-II-2019.pdf>

References

1. Viznyuk, I.M. (2019). Psychosomatic relations in the aspect of development of the hypochondriacal behavior of the individual [Psychosomatic correlates in terms of the development of hypochondriac personality behavior]. *Psykhologichnyi chasopys – Psychological hour*, 8 (7), 174–188. doi:[10.31108/1.2019.5.8.11](https://doi.org/10.31108/1.2019.5.8.11) [in Ukrainian]
2. Liuban-Plotstsa, B., Peldynher, V., Kreher, F., & Ledentsakh-Hofman, K. (2000). *Psykhosomaticheskiye rasstroistva v obshchei medytsynskoi praktyke [Psychosomatic disorders in general medical practice]*. Saint Petersburg : Publishing of the Bekhterev Institute [in Russian].
3. Malkyna-Pukh, Y.H. (2005). *Psykhosomatyka: Spravochnyk praktycheskoho psykhologa [Psychosomatics: A Practical Psychologist's Handbook]*. Moscow : Izdatelstvo “Eksmo” [in Russian].
4. Spirina, I.D., & Vitenko, I.S. (2008). *Medychna psykhologhiia: pidruchnyk. [Medical psychology: textbook]*. Dnipropetrovsk : ART-pres [in Ukrainian].
5. Mendelevykh, V.D. (2005) *Klynycheskaia (medytsynskaia) psykhologhiia [Clinical (medical) psychology]* (pp. 3–61). Moscow : MEDpress-inform [in Russian].
6. Beketova, G., Mozgova, G., Shekera, O., Beketova N., & Stephania, L. (2019). Neurophysiological characteristics of psychosomatic disorders and psychosomatic pathology in children and adolescents. *Wiadomości Lekarskie is abstracted and indexed in: SCOPUS, T.LXXII, 12 (I), 2282–2288*. Retrieved from <https://wiadlek.pl/wp-content/uploads/2020/02/WL-12-cz-II-2019.pdf>

PSYCHOLOGICAL REHABILITATION OF PSYCHOSOMATIC PATIENTS OF WORKING AGE**Galyna Mozgova****Doctor of Sciences in Psychology, Professor,
Head of the Department of Psychosomatics and Psychological Rehabilitation**National Pedagogical Dragomanov University
9, Pyrohov Str., Kyiv, Ukraine, 01601gala_mozgovaya@ukr.net, <https://orcid.org/0000-0002-9763-3298>**Inessa Vizniuk****Doctor of Sciences in Psychology, Professor of
the Department of Psychology and Social Work**Vinnytsia State Pedagogical University named after Mykhailo Kotsyubynsky
32, Ostrozkogo Str., Vinnytsia, Ukraine, 21001innavisnjuk@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-6538-7742>**Abstract**

The purpose of the article is to substantiate the psychological rehabilitation of psychosomatic patients of working age. *Research methods:* questionnaire MTZHTs (morphological test of living values); Wiesbaden Questionnaire (WIPPF), Giessen Somatic Complaints Questionnaire, “Four-dimensional questionnaire to assess distress, depression, anxiety and somatization”. The clinical diagnosis of hypochondriac disorders was established according to research psychodiagnostic criteria in the section of the International Classification of Diseases 10th revision (MKH-10: class V. Mental and behavioral disorders). Expert assessment and interview (Structural interview with Otto Kernberg) were also used. The criteria of psychosomatic compliance with the optimal state of organism functioning in the study group include cognitive, physiological and behavioral ones. *Results.* The components of the model “Psychological rehabilitation of psychosomatic patients of working age” are presented, which emphasizes the content, forms, methods of organizational and methodological principles of forming the readiness of professionals for professional self-realization and safety. *Conclusions.* Objectivity in substantiating the topic was ensured by implementing unbiased, non-opportunistic generalizations based on the views of previous researchers, and verified information from reliable sources. Psycho-correctional work was aimed at strengthening personal preventive resources and included a set of measures aimed at improving the level of cognitive, emotional and behavioral intelligence and cognitive-basic, propaedeutic-value, generalizing-corrective and constructive-procedural criteria. The levels of compliance with the criteria of psychosomatic health in the respondents are presented, the characteristic disfunctions of which are monotonous, emotionally primitive complaints, which are supported by a set of documents accumulated during the survey period.

Keywords: medical and psychological rehabilitation, psychocorrection program, psychosomatic problems, psychodiagnostic criteria, optimal functioning of people.

Подано 07.11.2021

Рекомендовано до друку 12.12.2021

ЗДАТНІСТЬ ДО ПРОГНОЗУВАННЯ ЯК УМОВА УСПІШНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДОРΟΣЛИХ

Євгенія Резвих

аспірантка кафедри теоретичної та консультативної психології

Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова

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

rezvykh.evgeniya@gmail.com, <http://orcid.org/0000-0001-5316-0516>

Анотація

У статті представлено результати теоретичного дослідження психологічних джерел з проблеми прогнозування професійної діяльності дорослих. Розкрито теоретико-методологічні положення вивчення прогнозування та життєвого прогнозування як психологічних феноменів у працях зарубіжних та вітчизняних психологів. Визначено зміст і сутність прогнозування діяльності та професійної діяльності людини. Виокремлено два етапи вивчення досліджуваної теми: класичний і сучасний. Представники класичної психології розкривають прогнозування діяльності людини в контексті її функціонування на сенсорному та розумовому рівнях психічного відображення. Сучасні психологи в своїх дослідженнях ставлять акцент на розвитку прогностичних здібностей і вмінь молоді та дорослих у процесі фахової підготовки. Зосереджено увагу на взаємозв'язку здатності дорослої особистості до прогнозування власного майбутнього, своїх життєвих цілей і планів з прогнозуванням її професійної діяльності. Доведено, що здатність до прогнозування є ключовою умовою успішної професійної діяльності особистості в дорослому віці. Емпірично виявлені психологічні особливості прогнозування життєвих і професійних планів дорослих та успішної їх реалізації. За результатами проведеного аналізу аналітичності, усвідомленості, гнучкості, перспективності та доказовості життєвого та професійного прогнозування встановлено, що в прогнозах на майбутнє аналітична функція дорослих обмежена, усвідомленість майбутнього пов'язана з причинно-наслідковими співвідношеннями, гнучкість цілей та планів визначає адаптивність до стрімких змін сьогодення, перспективність має темпоральні характеристики в життєвому просторі дорослих, а доказовість відображає процеси аналізу життєвих ситуацій минулого для здійснення більш точного прогнозу майбутнього. Констатовано, що лише високий інтегральний показник здатності до професійного прогнозування дорослих, може забезпечити успішність їх професійної самореалізації. Підкреслено значущість для подальшого вивчення процесу прогнозування професійної діяльності представниками різної статі.

Ключові слова: прогнозування, життєве прогнозування, прогнозування професійної діяльності, перспективність життєвого та професійного прогнозування, здатність до прогнозування, прогнозування успішної професійної діяльності, особистість дорослого віку.

Вступ

Трансформація українського ринку праці спричинена мобільністю населення, використанням цифрових технологій та процесами глобалізації в усіх сферах життя, що зумовлює необхідність посилення уваги психологічної науки до вивчення питань, що

пов'язані з професійною діяльністю дорослих. Крім того, сучасні та швидко змінні умови життя висувають нові вимоги до особистості професіонала, оскільки виникає потреба щодо передбачення наслідків її діяльності. Адже на сьогодні зростає значущість не лише можливих позитивних досягнень особистості, але й втрачених нею можливостей та допущених помилок.

Професійна діяльність як основна форма соціальної активності дорослої людини відіграє визначну роль у самоствердженні, самовизначенні, особистісному та професійному розвитку та життєдіяльності в цілому. Водночас, дослідниками в галузі психології (І. Булах, Ж. Вірна, Л. Помиткіна, В. Чернобровкіна), все більше виявляються негативні тенденції та труднощі самореалізації й особистісного зростання людини в дорослому віці, що значною мірою ускладнює процес прогнозування нею свого власного життя, в тому числі й професійного. Насамперед, це прагнення жити «тут і тепер», інфантильність, низький рівень саморефлексії, прокрастинація життєвих і професійних виборів, особистісна незрілість, зневіра в можливості професійної самореалізації в наявних соціально-економічних умовах – все це значною мірою ускладнює й обмежує можливості побудови дорослою людиною свого життєвого та професійного простору. У зв'язку з цим особливої актуальності набуває вивчення проблеми прогнозування професійної діяльності у дорослому віці.

Мета дослідження полягає в теоретичному аналізі проблеми прогнозування професійної діяльності дорослих та емпіричному вивченні здатності до прогнозування як умови їх успішної професійної самореалізації. **Завдання** дослідження: 1) провести теоретико-методологічний аналіз наукових праць за обраною тематикою; 2) за результатами емпіричного дослідження здійснити якісний аналіз сформованості здатності дорослих до професійного прогнозування.

Методи дослідження

У процесі вивчення здатності прогнозування дорослими нами було використано цілий ряд методів, серед яких теоретичні та емпіричні. У процесі вивчення наукових джерел здійснено теоретичний аналіз доробок вчених з проблеми дослідження прогнозування в дорослому віці. Аналіз та синтез надав можливість виокремити методологічні засади досліджуваного психологічного явища та систематизувати й обґрунтувати вихідні положення його дослідження. У ході емпіричного дослідження були використані метод спостереження, бесіда та тестування з використанням методики «Здатність до прогнозування» (авт. Л. Регуш, в модиф. Є. Резвих). Для виводу кількісних даних результатів дослідження в графічну форму була використана програма excel for windows (версія office 365).

Дослідження проводилося на базі групи компаній «Укргаз». Вибірку становили 104 досліджуваних – керівники вищої й середньої ланки управління та спеціалісти віком від 22 до 55 років.

Результати та дискусії

Проблема прогнозування професійної діяльності ще досить нова та недостатньо вивчена. Узагальнюючи проаналізовані наукові джерела вчених, які займалися цією проблемою, можна визначити прогнозування як процес формування ймовірного судження про стан явища, що, або пізнається, або реалізується в майбутньому. Близькими, але неідентичними за значенням, як стверджують Г. Кошонько та О. Поробок, до терміну «прогнозування» є поняття: «передбачення» та «антиципація». Прогнозування від перерахованих процесів відрізняється алгоритмізованістю, а результат – інформація про

прогнозоване майбутнє (прогноз) – більш точна, об'єктивна й обґрунтована. Здійснюючи будь-яку діяльність, людина прогнозує її результат і передбачає хід подій. Залежно від мети, вона може здійснювати безпосередній вплив на діяльність та змінювати своє майбутнє (Кошонько & Поробок, 2018).

Питання прогнозування та життєвого прогнозування дорослої особистості висвітлені в низці наукових праць зарубіжних і вітчизняних дослідників. Так, К. Абульханова-Славська, досліджуючи прогнозування життєвих цілей та планів, визначила сутність життєвого прогнозування як потенціал, можливості особистості, що об'єктивно складаються у теперішньому, та будуть виявлятися в майбутньому у вигляді життєвих перспектив і життєвої стратегії (Абульханова-Славская, 1980).

І. Бестужев-Лада в процесі вивчення соціального прогнозування розглядав його як інструмент наукового дослідження, предметом якого може бути вивчення перспектив розвитку соціальних явищ та подій. У процесі прогнозування людина, за науковою позицією вченого, описує можливі або бажані перспективи, події, засоби вирішення проблем у майбутньому. Цей процес пов'язується особистістю з вирішенням зазначених проблем, використанням інформації про майбутнє для цілеспрямованої її життєдіяльності та професійної самореалізації (Бестужев-Лада, 1982).

Український вчений С. Максименко завдяки методологічним положенням розвитку прогнозування актуалізував питання психічного здоров'я особистості та розкрив поняття «метапрогнозування». На його думку, доросла людина майже ніколи не прогнозує власний розвиток, вона прогнозує – досягнення, життєві ситуації, умови існування з іншими людьми, особливості життя своїх дітей тощо. Отже, як зазначив вчений, майбутнє набагато більше детермінує розвиток особистості, ніж минуле (Максименко, 2010).

У наукових працях вітчизняного дослідника І. Батраченко, прогнозування розглядалось як універсальний компонент будь-якої активності людини та презентувалося як процес отримання інформації, що випереджає в часі. Водночас, прогнозування поєднує в собі два процеси: антиципацію (випереджальне відображення) та творення майбутнього (проектування) (Батраченко, 1996).

Життєве прогнозування особистості забезпечує організацію нею діяльності у відповідності з уявленнями про своє бажане майбутнє та можливість її реалізації в сучасних умовах. Так, згідно з науковою позицією М. Ляхової, життєве прогнозування являє собою форму або спосіб свідомого планування та конструювання людиною власного життя у відповідності з властивою їй системою цінностей, смислів і цілей (Ляхова, 2010). Ефективність життєвого прогнозування особистості зумовлює успішність її життєвої та професійної діяльності. Життєве прогнозування орієнтоване на передбачення власного майбутнього, створення бажаного образу, постановку цілей та планів у різних сферах активності особистості: навчання, сімейні стосунки, професійна самореалізація тощо.

Отже, вважаємо, що за своїм змістом поняття життєве прогнозування особистості охоплює як найближче, так і віддалене майбутнє в її бажаннях та очікуваннях. На нашу думку, прогнозування людиною професійної діяльності тісно переплітається з процесом професійної реалізації та завжди має простір для самореалізації у професії відповідно до своїх індивідуальних здатностей. У цілому, узагальнюючи всі вище зазначені позиції зарубіжних та вітчизняних вчених, можна зробити висновок, що прогнозування – це мисленнєва активність людини, результатом якої є передбачення шляхів розвитку власного майбутнього. У свою чергу прогнозування професійної діяльності можна окреслити як особистісне уявлення, оцінку

та тлумачення подальшого розвитку особистості в професійній сфері, що включає професійні цілі та плани, шляхи їх досягнення, уявлення про кар'єрне зростання та підвищення власного професіоналізму.

Систематизуючи та синтезуючи результати теоретичного дослідження, ми виділили два етапи вивчення проблеми прогнозування професійної діяльності людини. Перший етап можна умовно назвати класичним, другий сучасним.

Класичними є роботи Б. Ломова та Є. Суркова, якими систематизовано знання про антиципацію як випереджувальне відображення. Цей рівень відображення виступає як здатність діяти та приймати ті чи інші рішення з відповідним часово-просторовим випередженням щодо майбутніх подій. Вчені, залежно від типу завдань, що вирішувалися у процесі будь-якої діяльності, виокремили п'ять якісних рівнів антиципації: сенсомоторний, перцептивний, уявленнєвий, мовно-розумовий, субсенсорний. Кожен з означених рівнів, взаємодіючи між собою, становили функціональну систему прогнозування. Специфіка їх інтеграції залежить від мети та завдань діяльності, що спрямовують випереджальний пошук (Ломов & Сурков, 1980). Отже, процес прогнозування є необхідною умовою планування діяльності особистістю дорослого віку.

У зв'язку з попередньо визначеними досягненнями Б. Ломова та Є. Суркова, доречно звернутись до наукової позиції І. Бестужева-Лади. Вчений, досліджуючи контекст соціального прогнозування, констатував також цілеспрямований характер життєвого та професійного прогнозування – наявність свідомої мети, яка відрізняє їх від інших форм випереджального відображення (Бестужев-Лада, 1982).

У процесі вивчення прогностичної функції розумової діяльності людини А. Брушлинський довів, що саме прогнозування визначає обґрунтованість, економічність і правильність прийняття рішень (Брушлинский, 1979).

Отже, представниками класичної психології була презентована прогностична діяльність особистості та специфіка її функціонування на сенсорному, перцептивному, розумовому та інших рівнях психічного відображення, а сутнісна основа прогнозування була визначена як перцептивно-розумова діяльність особистості, яка надає їй можливість вирішувати різні види життєвих та професійних завдань.

На сучасному етапі вивчення проблеми прогнозування, вчені (М. Краєва, Л. Регуш, Н. Соколова та ін.) досліджували здібності та вміння людей різного віку й представників різних професій, що надало їм можливість довести вплив сформованої здатності людини до прогнозування на успішність її професійної діяльності (Краєва, 1999; Регуш, 2003; Соколова, 2004).

Показово в цьому плані, що М. Краєва, досліджуючи прогностичні здібності в професійному розвитку студентів, виділила загальні та професійні прогностичні здібності й визначила їх структуру та рівні. У структурі прогностичних здібностей було констатовано емоційний, когнітивний і поведінковий компоненти. Вчена довела, що прогностичні здібності, як системні психологічні утворення, мають три рівні розвитку: 1 рівень – прогноз на основі ставлення, переживання; 2 рівень – прогноз на основі пізнання; 3 рівень – прогноз зворотного зв'язку, регуляції діяльності. Перший (базовий) рівень відображає загальну здатність до прогнозування; другий (професійний) – розкриває значущі здібності, які визначають якість процесу прогнозування; третій рівень – результат (наслідки) діяльності (Краєва, 1999).

Прогнозування як пізнавальну здатність особистості досліджувала Л. Регуш. За науковою позицією вченої, «знання про майбутнє становлять «основний продукт»

пізнавальної прогностичної діяльності людини, а її мета – отримання прогнозу» (Регуш, 2003: 88). Пізнавальна прогностична здатність – це сукупність якостей розумових процесів, що визначають успішність пізнавальної прогностичної діяльності суб'єкта. Л. Регуш стверджувала, що в структурі прогностичних здібностей можна виділити конкретні якості розумових процесів: аналітичність, глибину, усвідомленість, гнучкість, перспективність і доказовість мислення. Рівень розвитку цих якостей забезпечує ефективність прогностичної діяльності особистості, а ефективність прогнозування професійній діяльності дорослої людини залежить від змістового боку прогнозування – професійних знань (Регуш, 2003).

Іншу позицію мала Н. Соколова, котра визначила прогнозування як пізнавальну діяльність, що ґрунтується на накопиченому досвіді та на поточних припущеннях щодо майбутнього. Прогностичну здатність вчена зводить до таких вмінь: вміння передбачати та науково досліджувати розвиток будь-яких процесів, а також вміння передбачати наслідки прогнозів при вирішенні професійних завдань. Отже, на думку вченої, здатність прогнозування професійної діяльності дозволяє людині інтерпретувати отримані результати в процесі виконання професійних завдань, визначати наслідки здійснених прогнозів, здійснювати корекцію та розробку рекомендацій для визначення мети, побудови планів, програм, проєктів, визначити оптимальні умови для успішного функціонування та розвитку (Соколова, 2004).

За науковою позицією А. Захарова, прогностична здатність – це система теоретичних дій і операцій, які спрямовані на отримання випереджальної інформації про об'єкт (суб'єкт) дійсності. При цьому вчений відзначив, що формування прогностичних вмінь – це спеціально організований, цілеспрямований процес з опановування всією сукупністю дій, які забезпечують отримання випереджальної інформації про найбільш ймовірні тенденції розвитку об'єктів чи суб'єктів дійсності (Захаров, 2009).

Здатність до прогнозування, як підкреслила І. Блохіна – це процес передбачення майбутнього, що заснований на ймовірнісній структурі минулого досвіду та інформації про поточну ситуацію. Ця здатність, як було вказано вченою, є однією з необхідних здібностей фахівця з управління навчальними закладами (Блохіна, 2012).

У процесі дослідження здатності до прогнозування в майбутніх працівників правоохоронних органів Є. Анфалов довів, що здатність до прогнозування є фундаментальною властивістю психіки, яку можна визначати як загальну й як спеціальну. Саме здатність до прогнозування розвивається та виявляється в професійній діяльності людини (Анфалов, 2016).

О. Гріньова досліджувала проєктування особистістю життєвого шляху та визначила його як процес екзистенційно-суб'єктного втілення особистістю інтенцій свого буття в особистісних і соціальних вимірах життєвого світу. Проєктування особистості, на думку вченої, має суб'єктний характер та спрямоване на авторське творення проєкту свого майбутнього. Стрижневою інтенцією життєпроєктування є смисложиттєвий пошук, одним з механізмів реалізації якого є прогнозування особистістю власного майбутнього. Цікавою, на нашу думку, є презентована структура життєпроєктування. О. Гріньова виділила компоненти цієї структури, а саме: інтимно-особистісний, професійний, етнічний, духовні лінії життєвого проєкту та метапроєктування. Вона довела, що метапроєктування структурує смисложиттєві орієнтації – життєві цілі, плани, перспективи, стратегії, авторське проєктування життєвого шляху. Базисом розгортання професійної лінії життєпроєктування в особистісному світі вчена визначила ціннісні орієнтації (Гріньова, 2018).

Покладаючись на результати теоретичного аналізу наукових доробок вчених, можемо констатувати, що сучасні дослідники по-різному визначають «прогностичну здатність» та розходяться в поглядах на можливості її розвитку. Водночас, більшість дослідників визначають нерозривний взаємозв'язок прогнозування професійної діяльності в дорослому віці зі здатністю прогнозування особистістю свого власного майбутнього, своїх життєвих цілей і планів. Вчені сходяться на думці про те, що прогностична здатність є обов'язковою умовою ефективності й успішності самореалізації дорослої людини в професії. Зазначена наукова позиція вчених була підтверджена результатами дослідження Є. Головахи про існування залежності між задоволеністю життям і здатністю здійснювати вибір професії. При цьому задоволеність особистістю життям впливає на почуття її впевненості в своєму майбутньому, формуючи у неї певну установку на самореалізацію в професійній діяльності (Головаха, 2002).

Спираючись на презентовані нами наукові положення вчених, ми провели емпіричне дослідження здатності до прогнозування в керівників вищих й середніх ланок управління та спеціалістів. Розподіл одержаних кількісних результатів у процесі дослідження учасників експерименту наведений у табл. 1.

Таблиця 1

Кількісні показники розвитку здатності до прогнозування особистості дорослого віку

n=104

| Рівень розвитку здатності до прогнозування | | Досліджувані | |
|--|-----------------|--------------|--------|
| Шкала | Рівень | Абс. к-сть | % |
| Аналітичності | <i>Високий</i> | 32 | 30,77% |
| | <i>Середній</i> | 56 | 53,85% |
| | <i>Низький</i> | 16 | 15,38% |
| Усвідомленості | <i>Високий</i> | 20 | 19,24% |
| | <i>Середній</i> | 68 | 65,38% |
| | <i>Низький</i> | 16 | 15,38% |
| Гнучкості | <i>Високий</i> | 28 | 26,92% |
| | <i>Середній</i> | 64 | 61,54% |
| | <i>Низький</i> | 12 | 11,54% |
| Перспективності | <i>Високий</i> | 36 | 34,62% |
| | <i>Середній</i> | 52 | 50,00% |
| | <i>Низький</i> | 16 | 15,38% |
| Доказовості | <i>Високий</i> | 42 | 40,38% |
| | <i>Середній</i> | 54 | 51,92% |
| | <i>Низький</i> | 8 | 7,69% |

Результати за шкалою аналітичності прогнозування відображають спрямованість дорослих до всебічного та повного аналізу свого життя. Як видно з табл. 1., серед досліджуваних дорослого віку *високі кількісні показники* за шкалою *аналітичності* виявлено у 30,77%. При прогнозуванні майбутнього респонденти здійснюють цілеспрямований аналіз своєї життєвої ситуації, обмірковують свої особистісні можливості та обмеження, а також враховують умови економічного розвитку в країні та соціального світу. У них розвинуте

вміння до здійснення повного, всебічного аналізу своєї життєвої ситуації в теперішніх умовах, а їх перспективи мають ознаки стратегічного планування. В умовах професійної діяльності вони планують свою кар'єру в конкретній організації та чітко можуть визначити цілі та результати свого професійного розвитку. *Середні показники* аналітичності прогнозування виявлені у 53,85% досліджуваних. Вони не завжди вміють здійснювати повний та всебічний аналіз свого майбутнього, але рефлексують наявні життєві ресурси й обмеження, встановлюють причинно-наслідкові особливості подій у власному житті, можуть приймати рішення тільки після ретельного вивчення всіх обставин. У професійній діяльності вони здійснюють прогнозування як оперативних, так і менш значущих для них цілей і планів, не завжди займаються стратегічним плануванням свого професійного розвитку. *Низькі показники* аналітичності в цій віковій групі дають можливість констатувати, що 15,38% опитуваних передбачають своє майбутнє лише на рівні життєвих мрій і фантазій. Вміння до повного та всебічного аналізу досить мало розвинуте. Респонденти враховують тільки один-два аспекти життя, що впливає на здійснення їх життєвого прогнозу.

Шкала усвідомленості дозволяє визначити рівень розвитку здатності до інтроспекції в процесі прогнозування. *Високі кількісні показники* за шкалою *усвідомленості* виявлено в 19,24% досліджуваних дорослого віку. Вони ретельно перевіряють правильність здійсненого прогнозу, визначають його успішність або неуспішність, аналізуючи зміст і достовірність. Усвідомлюють причинно-наслідкові співвідношення подій у своєму житті та на основі цього осмислення визначають способи досягнення життєвих та професійних цілей. *Середній рівень* розвитку усвідомленості прогнозування виявлено в 65,38% опитуваних, які намагаються виявити лише найбільш глобальні явища соціального світу, що враховуються ними в процесах прогнозування. Опитувані з *низькими показниками* (15,38%) за цією шкалою можуть замислюватись над правильністю власного прогнозу, однак рідко можуть осмислювати причинно-наслідкові зв'язки здійсненого прогнозування.

Гнучкість прогнозування відображає здатність респондентів до створення декількох варіантів прогнозу свого майбутнього та адаптації цих прогнозів до швидко змінних умов сьогодення. *Високий рівень* розвитку *гнучкості* прогнозування виявлено в 26,92% досліджуваних. Вони встановлюють відповідність найбільш важливих для себе цілей і планів особистого та професійного життя до наявних ресурсів й обмежень. У випадках виявлення значної невідповідності, здатні оперативно корегувати життєві цілі та плани, вибудовувати нові стратегії поведінки відповідно до цих змін, за власною ініціативою переформатовують перспективи, прогнозують їх успішність. У процесі співбесіди було виявлено, що високий рівень гнучкості прогнозування відповідає за варіативність способів вирішення професійних завдань і відкритість до нового. У професійній діяльності такі спеціалісти швидко адаптуються до корпоративної культури, організаційних змін, умов праці тощо. *Середні кількісні показники* гнучкості (61,54%) виявлено в досліджуваних, які до більшості стратегій реалізації своїх життєвих та професійних цілей створюють лише по одному плану. Втім, при виявленні значної невідповідності власних планів різним обставинам свого життя, можуть їх змінювати та корегувати. Досліджуваним на корегування своїх планів потрібен час й актуалізація особистісних ресурсів. *Низький рівень* розвитку гнучкості прогнозування був виявлений у 11,54% досліджуваних. У них констатовано ригідність прогнозування та негнучкість адаптації життєвих і професійних прогнозів до умов економічного розвитку в країні та соціального світу. Зазвичай, вони створюють перспективи своєї кар'єри, проте, за умови виникнення непередбачуваних обставин, досить рідко здатні адаптувати їх до змін. Неможливість

професійної самореалізації особистості в дорослому віці призводить до кризових переживань та фрустрації.

Перспективність прогнозування відображає темпоральні характеристики в життєвому просторі дорослих. Шкала перспективності прогнозування дозволяє дослідити вміння прогнозувати успішність реалізації життєвих цілей і планів у віддаленій перспективі. Досліджувані з *високим рівнем* розвитку перспективності (34,62%) створюють чіткий прогноз реалізації своїх найбільш значущих цілей і планів, заснований на фактах, логічних судженнях та аналізі свого життєвого досвіду до віддалених періодів свого майбутнього (10-20 років), з *середнім рівнем* (50,00%) – у найближчій і середній життєвій перспективі (від 5 років), з *низьким рівнем* (15,38%) – переважно у найближчому майбутньому (3-5 років). У процесі співбесіди був виявлений взаємозв'язок між рівнем перспективності й частотою зміни місця роботи та професійних завдань. Досліджувані з високим рівнем перспективності не часто змінюють місце роботи та виконання професійних завдань, а респонденти з низьким рівнем, навпаки, схильні до ризику та частоті зміни роботодавців, у тому числі до змін професійної діяльності. Але, у будь-якому випадку, перспективність прогнозування професійної діяльності в досліджуваних спрямована на успішність їх реалізації та досягнення поставлених цілей, хоча й у різний спосіб.

Доказовість прогнозування відображає процеси аналізу життєвих ситуацій минулого для здійснення більш точного прогнозу майбутнього. Кількість дорослих з *високим рівнем* розвитку *доказовості* – 40,38%. Опитувані здійснюють прогнозування успішності реалізації життєвих цілей і планів, створюючи логічну послідовність «доказів», опираючись на власний досвід. Вони цілеспрямовано розробляють власні критерії оцінки правильності для себе обраних рішень. Середні кількісні показники розвитку доказовості виявлено в 51,92% досліджуваних, які здійснювали спроби в найближчому минулому здійснити доказове прогнозування на основі аналізу близьких життєвих ситуацій. Вони виробляють окремі критерії визначення правильності обраних рішень. До низького рівня розвитку доказовості прогнозування було зараховано 7,69% опитуваних, які здійснюють переважно відокремлений аналіз явищ особистісної та соціальної дійсності в процесі прогнозування та віднаходять лише окремі факти, що підтверджують правильність прогнозу.

Порівнюючи високі показники аналітичності та усвідомленості прогнозування (30,77% та 19,24% відповідно), встановлено, що досліджувані аналізують зовнішні та внутрішні умови прогнозування, проте не всі розуміють його зміст. Прогноз життєвих і професійних цілей та планів опитуваних поверховий. Це може свідчити про низький рівень саморефлексії, прагнення жити «тут і тепер», особистісну незрілість, зневіру в можливості професійної самореалізації в сучасних умовах. Крім того, високі показники перспективності (34,62%) та аналітичності (30,77%) свідчать про те, що життєві цілі, професійна кар'єра досліджуваних прогнозуються у довготривалій перспективі. Проте, не всі досліджувані проводять змістовний аналіз своїх особистісних обмежень та можливостей, умов соціального світу. З іншого боку, високий та середній показники гнучкості прогнозування демонструють здатність респондентів до варіативності творення прогнозів свого майбутнього та адаптації цих прогнозів до швидко змінних умов сучасності. Такі показники гнучкості прогнозування надають змогу досліджуваним корегувати життєві й професійні плани у довготривалій та середньотривалій перспективах, нівелюючи недостатній аналіз життєвої ситуації та середній рівень усвідомленості прогнозування. Результати цього аналізу презентовані на гістограмі (див. Рис. 1).

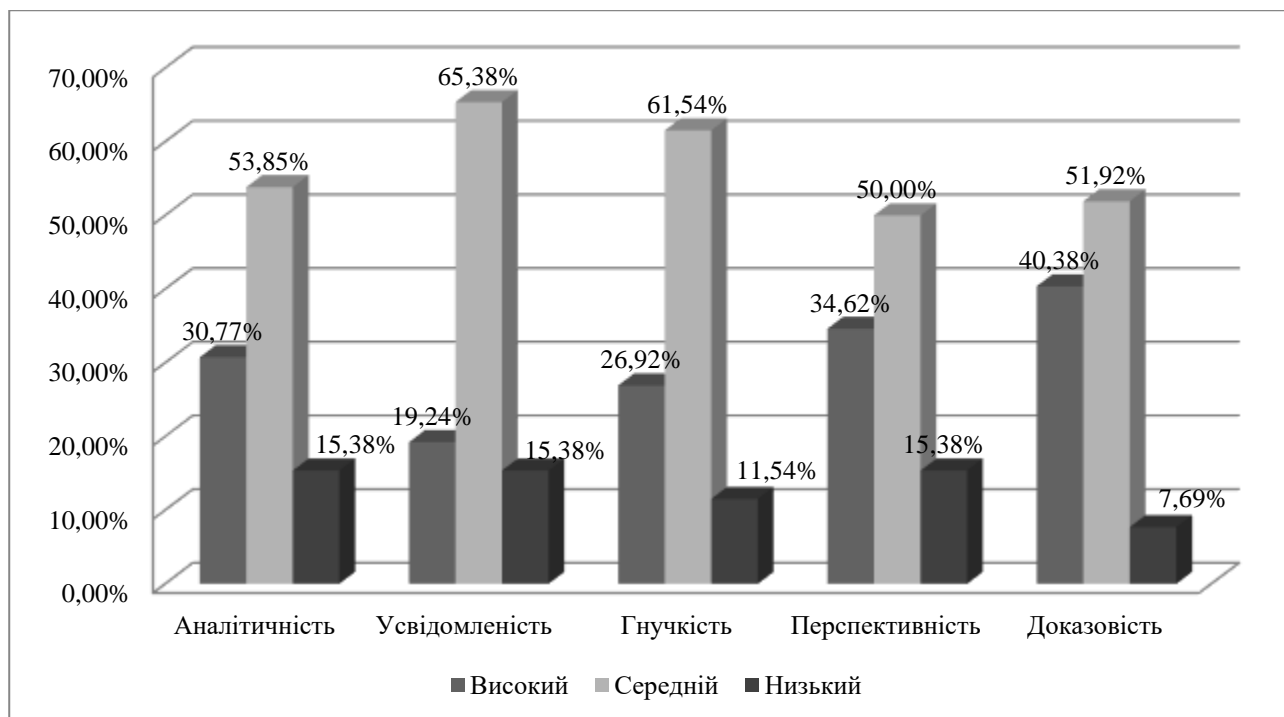


Рис. 1. Показники аналітичності, усвідомленості, гнучкості, перспективності та доказовості здатності до прогнозування досліджуваних дорослого віку

Згідно Л. Регуш, здатність до прогнозування – це здатність до складання життєвих проектів і життєвої самореалізації (Регуш, 2003). У досліджуваній групі інтегральний показник здатності до прогнозування знаходиться на *високому* (40,39%) та *середньому* (51,92%) рівнях. Респондентів з *низьким рівнем* здатності до прогнозування в досліджуваній групі виявлено – 7,69%. Результати кількісного розподілу презентовані на діаграмі (див. Рис. 2).



Рис. 2. Інтегральний показник рівня розвитку здатності дорослих до прогнозування

У спілкуванні з респондентами з високим рівнем здатності до прогнозування був виявлений високий рівень результативності виконання професійних завдань. Крім того, ці досліджувані прогнозують своє успішне професійне майбутнє, можуть чітко окреслити чого

вони прагнуть та як цього досягти. Їх професійні плани досяжні та реалістичні. Аналізуючи свою життєву ситуацію, вони більшою мірою враховують особистісні ресурси та обмеження, ніж зовнішні фактори. Досліджувані з середнім рівнем продемонстрували оптимальну здатність до складання професійних перспектив. Вони здатні ситуативно фокусуватися на своїх цілях та способах їх досягнення. Досліджувані з низьким рівнем прогностичної здатності прогнозують своє «успішне» професійне майбутнє, проте не можуть назвати чіткий план як досягти бажаного. У разі невдач звинувачують інших людей та зовнішні фактори. Плани досліджуваних з низьким рівнем менш реалістичні, проте не менш амбітні.

Спостерігається також різниця в ціннісних орієнтаціях досліджуваних з різним рівнем прогностичної здатності. Для досліджуваних з високими показниками здатності до прогнозування важлива самореалізація, менеджмент, ефективність праці, підтримка балансу «життя-робота», пізнання, творчі завдання тощо, а для досліджуваних з низьким рівнем – заробіток, комфортні умови праці, чіткість та зрозумілість у виконанні професійних завдань тощо.

Висновки

Отже, результати проведеного теоретичного дослідження показали, що проблема прогнозування професійної діяльності дорослих у психології не має ще широкого обсягу вивчення. Обґрунтовано, що прогнозування є розумовою активністю людини, яка спрямована на передбачення майбутнього. Відповідно життєве прогнозування визначено як передбачення особистістю власного майбутнього, своїх життєвих цілей і планів.

Встановлено, що прогнозування є основою цілеспрямованої професійної діяльності людини та її професійного становлення. Прогнозування професійної діяльності людини визначено як її особистісне уявлення, оцінка та тлумачення кар'єрного зростання.

Від розвинутої здатності дорослої особистості до прогнозування власного майбутнього, своїх життєвих цілей та планів залежить прогнозування її професійної самореалізації. Доведено, що здатність до прогнозування визначає успішність та результативність професійної діяльності особистості дорослого віку.

За результатами проведеного емпіричного дослідження констатовано, що в опитуваних дорослого віку здатність до прогнозування має різні якісні показники. Досліджувані з високими якісними показниками продемонстрували здатність до цілеспрямованого, повного та всебічного аналізу свого життя, побудови реалістичних життєвих та професійних цілей і планів. Вони здатні адаптуватися до швидких змін сьогодення та корегувати відповідно з ними свої життєві та професійні перспективи. Досліджуваним з середнім рівнем властива здатність до здійснення аналізу найбільш значущих подій свого життя. У разі виникнення непередбачуваних обставин вони здатні корегувати свої цілі на майбутнє. Досліджувані з низькими показниками прогнозують власне майбутнє без повного та всебічного аналізу своєї життєвої ситуації, їх перспективи фантазійні та мало досяжні. Вони не здатні самотійно будувати реалістичні плани, що негативно впливає на їх особистісне та професійне зростання. Виходячи з вищевикладеного, для актуалізації здатності до прогнозування в досліджуваних з низькими якісними показниками необхідна подальша психологічна підтримка та застосування розвивальних психологічних програм.

Перспективами подальших досліджень є вивчення проблеми гендерних особливостей прогнозування професійної діяльності дорослих.

Література

1. Абульханова-Славская, К. (1980). *Деятельность и психология личности*. Москва : Наука.
2. Анфалов, Е.В. (2016). К вопросу формирования рефлексивно-прогностической компетенции у обучающихся в военном вузе. *I междунар. Науч. Конф. «аспекты и тенденции педагогической науки» (Санкт-петербург, 20-23 декабря 2016г.)*. (с. 175–178). Г. Санкт-петербург : Свое издательство.
3. Батраченко, І. (1996). *Психологія розвитку антиципації людини*. Дніпро : Свое видавництво.
4. Бестужев-Лада, И.В. (1982). *Рабочая книга по прогнозированию*. Москва : Мысль.
5. Блохіна, І.О. (2012). Психологічні чинники становлення професійно-етичних настановлень майбутніх фахівців з управління навчальними закладами. (Дис. канд. психол. наук). Київ.
6. Брушлинский, А.В. (1979). *Мышление и прогнозирование*. Москва : Мысль.
7. Булах, І. (2016). *Психологія особистісного зростання підлітків: реалії та перспективи*. Вінниця : Нілан-ЛТД.
8. Вірна, Ж.П. (2004). Мотиваційно-сміслова регуляція у професіоналізації психолога. (Автореф. дис. доктора психол. наук). Київ.
9. Головаха, Е.И., & Панина, Н.В. (2002). *Психология человеческого взаимопонимания*. Киев : Институт социологии НАН Украины.
10. Гріньова, О. (2018). *Психологія проектування життєвого шляху: юнацький вік*. Київ : Нілан-ЛТД.
11. Захаров, А.В. (2009). Формирование прогностических умений студентов педагогического вуза: на материалах изучения дисциплин психолого-педагогического цикла. (Дис. канд. пед. наук). Ишим.
12. Кошонько, Г.А. & Поробок, О.О. (2018). Прогностичні вміння в структурі професійної діяльності майбутніх психологів. *Збірник наукових праць національної академії державної прикордонної служби України. Серія: Психологічні науки, 2*, 130–142. Режим доступу: <http://elar.khnu.km.ua/jspui/handle/123456789/6811>
13. Краева, М.Ю. (1999). Динамика прогностических способностей у студентов психологов в образовательном процессе вуза. (Дис. канд. психол. наук). Астрахань.
14. Ломов, Б.Ф., & Сурков, Е.Н. (1980). *Антиципация в структуре деятельности*. Москва : Наука.
15. Ляхова, М. (2010). Психологические составляющие жизненной стратегии личности. *Вестник КЕМГУ, 3(43)*, 83–90.
16. Максименко, С. (2010). Прогнозування розвитку особистості як наукова проблема. *Наук. Вісник миколаївського держ. Пед. Ун-ту ім. В.О. Сухомлинського, 2 (5)*, 3–19.
17. Помиткіна, Л. (2013). *Психологія прийняття особистістю стратегічних життєвих рішень*. (Монографія). Київ : Видавництво Національного авіаційного університету. Кафедра.
18. Регуш, Л.А. (2003). *Психология прогнозирования: успехи в познании будущего*. Санкт-петербург : Речь.
19. Соколова, Н.Ф. (2004). Формирование прогностических умений у студентов колледжей в условиях дистанционного обучения математике. (Автореф. дис. канд. пед. наук). Москва.
20. Чернобровкіна, В. (2012). *Психологія особистісної свободи: монографія*. Луганськ : Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка».

References

1. Abulhanova-Slavskaja, K. (1980). *Dejatel'nost i psihologija lichnosti [Activity and psychology of personality]*. Moscow : Nauka [in Russian].
2. Anfalov, E.V. (2016). K voprosu formirovaniia refleksivno-prognosticheskoi kompetentsii u obuchaiushchikhsia v voennom vuze [On the issue of the formation of reflexive-prognostic competence among students at a military university]. Proceeding from: I mezhdunar. nauch.

- konf. «*Aspekty i tendentsii pedagogicheskoi nauki*» – I international scientific conference «*Aspects and trends of pedagogical science*» (Saint Petersburg, december 20-23th, 2016). (pp. 175–178). Saint Petersburg : Personal publishing house [in Russian].
3. Batrachenko, I. (1996). *Psykhologhiia rozvytku antytsypatsii liudyny [Psychology of development of anticipation of people]*. Dnipro : Personal publishing house [in Ukrainian].
 4. Bestuzhev-Lada, I. (1982). *Rabochaia kniga po prognozirovaniuu [Forecasting workbook]*. Moscow : Mysl [in Russian].
 5. Blokhina, I.O. (2012). *Psykhologichni chynnyky stanovlennia profesiino-etychnykh nastanovlen maibutnikh fakhivtsiv z upravlinnia navchalnymy zakladamy [Psychological factors of formation of professional and ethical attitudes of future specialists in the management of educational institutions]*. *Candidate's thesis*. Kyiv [in Ukrainian].
 6. Brushlinskii, A. (1979). *Myshlenie i prognozirovanie [Thinking and forecasting]*. Moscow : Mysl [in Russian].
 7. Bulakh, I. (2016). *Psykhologhiia osobystisnoho zrostannia pidlitkiv: realii ta perspektyvy [Psychology of special development of children: realities and perspectives]*. Vinnytsya : Nilan-LTD [in Ukrainian].
 8. Virna, Z.P. (2004). *Motyvatsiino-smyslova rehuliatytsiia u profesionalizatsii psykhologa [Motivational and semantic regulation in the professionalization of the psychologist]*. *Extended abstract of doctor's thesis*. Kyiv [in Ukrainian].
 9. Golovaha, E.I., & Panina, N.V. (2002). *Psihologija chelovecheskogo vzaimoponimaniia [the psychology of human understanding]*. Kyiv : Institute of sociologii NAN Ukraini [in Russian].
 10. Hrinova, O. (2018). *Psykhologhiia proektuvannia zhyttievoho shliakhu: yunatskyi vik [psychology of the design of the life path: yunatskiy vik]*. Kyiv : Nilan-LTD [in Ukrainian].
 11. Zakharov, A.V. (2009). *Formirovanie prognosticheskikh umenii studentov pedagogicheskogo vuza na materialakh izucheniia distsiplin psikhologo-pedagogicheskogo tsikla [Formation of prognostic skills of students of a pedagogical university: on the materials of studying the disciplines of the psychological and pedagogical cycle]*. *Candidate's thesis*. Ishim [in Russian].
 12. Koshonko, H.A., & Porobok, O.O. (2018). *Prohnostychni vminnia v strukturi profesiinoy diialnosti maibutnikh psykhologiv [Prognostic thinking in the structure of professional activity of the future psychologists]*. *Zbirnyk naukovykh prats natsionalnoi akademii derzhavnoi prykordonnoi sluzhby ukrainy. Seriya: psykhologichni nauky – Collection of scientific works of the national academy of the state border guard service of ukraine. Series: psychological sciences*, 2, 130–142. Retrieved from <http://elar.khnu.km.ua/jspui/handle/123456789/6811> [in Ukrainian].
 13. Kraeva, M.U. (1999). *Dinamika prognosticheskikh sposobnostei u studentov psikhologov v obrazovatelnom protsesse vuza [The dynamics of predictive abilities among psychology students in the educational process of the university]*. *Candidate's thesis*. Astrakhan [in Russian].
 14. Lomov, D.F., & Surkov, E.N. (1980). *Antitsipatsiia v strukture deiatelnosti [Anticipation in the structure of activity]*. Moscow : Nauka [in Russian].
 15. Ljahova, M. (2010). *Psihologicheskie sostavlajushhie zhiznennoj strategii lichnosti [Psychological components of a personality's life strategy]*. *Vestnik KEMGU – Scientific bulletin of kemerovo state university*, 3(43), 83–90 [in Russian].
 16. Maksymenko, S. (2010). *Prohnozuvannia rozvytku osobystosti yak naukova problema [Predicting the development of special features as a science problem]*. *Nauk. Visnyk mykolaivskoho derzh. Ped. Un-tu im. V. O. Sukhomlynskoho – Scientific bulletin V.O. Sukhomlynskyi mykolaiv national university*, 2(5), 3–19 [in Ukrainian].
 17. Pomytkina, L. (2013). *Psykhologhiia pryiniattia osobystistiu stratehichnykh zhyttievyykh rishen [Psychology of acceptance of the specialty of strategic life decisions]*. Kyiv : Vydavnytstvo Natsionalnoho aviatsiinoho universytetu. Kafedra [in Ukrainian].
 18. Regush, L.A. (2003). *Psihologhiia prognozirovaniia uspekhi v poznanii budushchego [Psychology of forecasting: advances in understanding the future]*. Saint Petersburg : Rech [in Russian].

19. Sokolova, N.F. (2004). Formirovanie prognosticheskikh umenii u studentov kolledzhei v usloviakh distantsionnogo obucheniia matematike [formation of predictive skills among college students in the context of distance learning mathematics]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Moscow [in Russian].
20. Chernobrovkina, V. (2012). *Psykholohiia osobystisnoi svobody [Psychology of personal freedom]*. Luhansk : Vyd-vo DZ «LNU imeni Tarasa Shevchenka» [in Ukrainian].

ABILITY TO FORECAST AS A CONDITION FOR SUCCESSFUL PROFESSIONAL ACTIVITY OF ADULTS

Ievgeniia Rezvykh

Postgraduate Student of the Department of Theoretical and Counselling Psychology

National Pedagogical Dragomanov University

9, Pyrogov Str., Kyiv, Ukraine, 01601

rezvykh.evgeniya@gmail.com, <http://orcid.org/0000-0001-5316-0516>

Abstract

The article presents the results of a theoretical study of psychological sources on the problem of predicting the professional activities of adults. Theoretical and methodological provisions of the study of forecasting and life forecasting as psychological phenomena in the works of foreign and domestic psychologists are revealed. The content and essence of forecasting human activity and professional activity are determined. There are two stages of studying the research topic: classical and modern. Representatives of classical psychology reveal the prediction of human activity in the context of its functioning at the sensory and mental levels of mental reflection. Modern psychologists in their research emphasize the development of prognostic abilities and skills of young people and adults in the process of professional training. The focus is on the relationship between the ability of an adult to predict their own future, their life goals and plans with the prediction of their professional activities. It has been proven that the ability to predict is a key condition for successful professional activity of an individual in adulthood. Empirically studied psychological features of forecasting life and professional plans of adults and their successful implementation. According to the results of the analysis of analytical, awareness, flexibility, prospects and evidence of life and professional forecasting, it is established that in future forecasts the analytical function of adults is limited, future awareness is related to causation, flexibility of goals and plans determines adaptability to rapid change, perspective has temporal characteristics in the living space of adults, and provability reflects the processes of analysis of life situations of the past to make a more accurate forecast of the future. It is stated that only a high integrated indicator of the ability to professionally predict adults can ensure the success of their professional self-realization. The importance for further study of the process of forecasting professional activity by members of different sexes is emphasized.

Keywords: forecasting, life forecasting, forecasting of professional activity, prospects of life and professional forecasting, ability to forecast, forecasting of successful professional activity, personality of adulthood.

Подано 10.12.2021

Рекомендовано до друку 16.12.2021

УДК 159.923

[https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series12.2021.16\(61\).08](https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series12.2021.16(61).08)

ПРОЯВИ НЕКЛІНІЧНОГО НАРЦИСИЗМА: ПОШУК ІНДИВІДУАЛЬНИХ ВІДМІННОСТЕЙ

Ольга Саннікова

доктор психологічних наук, професор,
завідувачка кафедри загальної та диференціальної психології
ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет
імені К.Д. Ушинського»

65020, Україна, м. Одеса, вул. Фонтанська Дорога, 4
osanniland@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-3961-2103>

Researcher ID: I-5139-2018

Анотація

Запропонована стаття ґрунтується на досвіді багатьох років роботи автора над проблемою індивідуальних відмінностей осіб, які відрізняються індивідуально-психологічними особливостями емоційності. Розглядаються особливості деяких небажаних соціальних проявів, що відносяться до нарцисичних тенденцій, до крайніх (субклінічних) варіантів «норми». «Вільний індивідуалізм», що став популярним останні роки у суспільстві, не тільки призводить до порушень спілкування, порушень міжособистісних відносин, впливає на успішність діяльності, а й сприяє розвитку особистісної організації як нарцисичної. Саме тому актуальним стає теоретико-методологічне обґрунтування проблеми нарцисизма, вивчення його психологічних виявів, індивідуальних варіацій ознак цього феномена. Підґрунтям для пошуку індивідуально-типових особливостей нарцисизма нами обрано емоційність, яка розглядається як стійка схильність до переживання емоцій певної якості (знак і модальність домінуючих емоцій). *Мета* статті – виклад та обговорення результатів дослідження індивідуально-психологічних особливостей неклінічного нарцисизма в осіб, котрі різняться за емоційністю. Виявлена наявність від'ємних значущих зв'язків між емоційною модальністю «Радість» і більшістю показників нарцисизма; у той же час модальності «Гнів» «Страх», «Печаль» корелюють із показниками нарцисизма переважно додатно. Розглянуті профілі нарцисизма осіб, що різняться за емоційністю (стійке домінування однієї з емоційних модальностей); вивчені «психологічні портрети» осіб, які схильні до нарцисичних тенденцій, і його специфіка в представників мономодальних типів емоційності; встановлені відмінності в структурі й проявах нарцисизма між представниками різних типів емоційності. Підтверджено припущення про те, що індивідуальна своєрідність нарцисичних рис у межах психічної норми, варіативність їх індивідуальних композицій (якісно-кількісна комбінація компонентів нарцисизма) зумовлені ступенем домінування певної емоційної модальності.

Ключові слова: нарцисизм, композиції нарцисизма, нарцисичні тенденції, емоційність, індивідуально-психологічні композиції нарцисизма.

Вступ

У сучасному суспільстві в період глобальних і масштабних соціокультурних змін збільшується прагнення до «вільного індивідуалізму», до небажаних соціальних проявів крайніх (субклінічних) варіантів «норми», зокрема, до наростання нарцисичних тенденцій.

Цим можна пояснити значне підвищення наукового й практичного інтересу до психологічних конструктів, які формують певний світогляд, часом дискредитуючи моральні орієнтири.

Останнім часом дискутується проблема «Темної тріади» особистості (Егорова & Ситникова, 2014; Svindseth, Sorebo, Nottestad, Roaldset, Wallin & Dahl, 2009), до складу якої входить нарцисизм. У процесі розробки нарцисичної проблематики збільшується потреба в емпіричних дослідженнях нарцисизма як психічного феномена.

Важливо відзначити, що психоаналітичну концепцію нарцисизму запропонував З. Фрейд ще в 1914 р. Нарцисизм він розумів як концентрацію інтересу людини винятково на собі. Цей специфічний стан З. Фрейд розглядав і як особистісний, і як клінічний феномен (Фрейд, 2006). Пізніше цей феномен уточнюється й визначається і як деякий стійкий тривалий стан, що виник на основі викривлення способів регуляції уявлень особистості про себе, і як *особистісна риса*, яка характеризується, у першу чергу, «демонстрацією грандіозності» (Клепикова, 2014; Корнилова, Корнилов, Чумакова & Талмач, 2015). У психології індивідуальних відмінностей нарцисизм («неклінічний нарцисизм») розглядається як стабільна риса особистості, що варіює в межах норми, що й впливає на особливості міжособистісних відносин і успішність діяльності (Залуцкая, 2011). Однак, дотепер нарцисизм як поняття не має загальноприйнятого визначення в сучасній психології, що свідчить не тільки про інтерес різних наук до цього явища, про різноманітність підходів до його вивчення, але й про складність і неоднозначність самого феномена.

У літературі є інформація про пошук індивідуальних відмінностей у проявах нарцисизма (Саннікова, & Децик, 2018); вивчається зв'язок нарцисизму із труднощами ідентифікації емоцій, з низькою емпатією та алекситимією (Jonason, Jones & Krause, 2013); з виразною демонстративністю, упевненістю в перевазі над оточуючими, потребою завжди перебувати в центрі уваги (Morf & Rhodewalt, 2009); у зв'язку з авантюристю як рисою особистості (Меленчук, 2015; Меленчук & Беленцова, 2019); з самоприйняттям (Гордієнко, 2017); недобррозичливістю, ворожістю й, що особливо для нас важливо, з емоційною сферою особистості, зокрема, з агресивністю й агресивною поведінкою у випадках виникнення найменшої уявної або реальної загрози (Jones & Paulhus, 2010); з емоційною самоефективністю тощо.

Відомо, що нарцисизм є самостійним конструктом Темної тріади особистості, що не зводиться до двох інших її складових – психопатії й макіавеллізму. Уперше термін «Темна тріада» як синдром певних властивостей, що умовно відносяться до «норми», точніше до її крайніх субклінічних варіантів, запропонували й описали канадські дослідники Delroy Paulhus, Kevin Williams (2002). Ця тріада, в структуру якої входять неклінічний нарцисизм, неклінічна психопатія й макіавеллізм, характеризує негативні сторони особистості: зневажливе ставлення до інших людей, до загальноприйнятих норм поведінки; прояв егоцентризму, егоїзму, недобррозичливості, емоційної холодності, почуття власної переваги тощо. Необхідно зауважити, що в «пантеон темних особистостей» нещодавно Erin E. Buckels¹, Daniel N. Jones, Delroy L. Paulhus (2010) додали четвертий член цього комплексу – «повсякденний садизм», якого, також, як й психопатії, й макіавеллізму, ми не будемо торкатися в рамках цієї статті. Історія формування уявлень про зміст характеристик Темної тріади та її місце в структурі базових рис особистості докладно представлені в роботах М.С. Єгорової та М.А. Ситникової (2014). Фактично негативні риси, значення яких раніше недооцінювалося й навіть ігнорувалося базовими структурами особистості, як спеціальний предмет дослідження вперше включається в коло інтересів учених. Разом з тим, ще Е. Фромм

відзначав, що протягом усього свого життя людина, деякою мірою, нарцисична, навіть при нормальному її розвитку (Фромм, 2010).

Як підстава для пошуку індивідуальних відмінностей у проявах нарцисизма ми обрали емоційність, яку розглядаємо як стійку властивість індивідуальності. Співвіднесенню нарцисизма й емоційності передували наступні міркування.

По-перше, в «Моделі особистості НЕХАСО» (факторна теорія особистості) один із шести вимірів або факторів особистості – це «Емоційність». У моделі «Великої П'ятірки» виділений фактор «Емоційна стабільність». Обидва ці фактора в багатьох дослідженнях виявляють зворотну взаємозалежність між собою (збільшення значень одного фактора приводить до зменшення іншого) й, що для нас важливо, корелюють із нарцисизмом, хоч і неоднозначно (протилежним чином), що свідчить про взаємозв'язок нарцисизма з емоційною сферою особистості.

По-друге, в самій структурі нарцисизма присутні риси, що характеризують особливості афективної сфери особистості (див. нижче), що переконує в правильності вибору напрямку дослідження. При цьому, необхідно особливу увагу приділити поняттю «емоційність», тому що від цього залежить розуміння й нашої ідеї, й отриманих результатів дослідження.

В «Моделі особистості НЕХАСО» фактор емоційність (Е) трактується як емоційна надчутливість, сентиментальність, страх, тривожність, уразливість. У моделі «Великої П'ятірки» четвертий біполярний фактор (нейротизм – емоційна стриманість), також містить у собі характеристики афективної сфери особистості. Емоційність проявляється в підвищеній чутливості до середовищних впливів (особливо в стресових ситуаціях), у схильності до тривоги й депресії, напруженості, самокритичності. Емоційна стриманість, навпаки, характеризує людину як схильну виявляти лагідність, неквапливість і самодостатність. По суті, в цих факторах наведені різнорівневі риси емоційної сфери (в основному, негативні емоції), що характеризують її динамічну сторону (неквапливість, стриманість) і риси характеру (безтурботність, самодостатність, комфортність тощо).

Наше розуміння емоційності опирається на роботи В.Д. Небиліцина (2000), А.Ю. Ольшанникової (1978). Емоційність розглядається як одна з найважливіших, поряд із психічною активністю, стійких характеристик індивідуальності, яка є комплексом властивостей, що охоплює: *формально-динамічні ознаки емоцій* (сила, інтенсивність, тривалість, швидкість протікання, зміни тощо); *якісні характеристики, які несуть інформацію про модальність* (паттерни емоцій «радість», «гнів», «страх» і «сум, печаль») і *знак емоційного переживання* (додатний «+» і від'ємний «-»); *змістові характеристики емоційності*, що полягають у самому об'єкті переживань. Параметри, які характеризують якість емоційного переживання, а саме, його модальність і знак домінуючих емоцій, є найважливішими в сукупності всіх ознак емоційності (Небылицин, 2000; Ольшанникова, 1978; Санникова, 2003, 2014; Sannikova, Sannikov & Husak, 2020).

Отже, **метою** статті є виклад результатів вивчення індивідуально-психологічних особливостей неклінічного нарцисизма в осіб, які різняться за емоційністю. Для реалізації мети необхідно розв'язати наступні **завдання** дослідження: 1) виявити й вивчити специфіку взаємозв'язку між показниками емоційності й нарцисизма; 2) виявити комбінації якісних характеристик емоційності (типи), що стійко виявляються; 3) виявити представників цих типів і вивчити властиву їм специфіку прояву неклінічного нарцисизма. Приступаючи до дослідження, ми припустили, що індивідуальна своєрідність нарцисичних рис у межах психічної норми, варіативність їх індивідуальних комбінацій (якісно-кількісна комбінація

показників нарцисизму) зумовлені ступенем домінування тієї або іншої емоційної модальності.

Методи дослідження

Для вивчення нарцисизма використовувався «Тест оцінки нарцисизма» – клініко-психологічна тестова методика, яка розроблена F.-W. Deneke і B. Hilgenstock. Ця методика адаптована в 2003 році в Національному медичному дослідницькому центрі психіатрії та неврології імені В.М.Бехтерева такими вченими як Н.М. Залуцька та А.Я. Вукс під керівництвом В.Д. Вида. Тест складається з 163 пунктів і містить у собі 18 шкал (Залуцька, 2003). За допомогою методики діагностуються наступні показники: Н1 – неспроможне Self, Н2 – втрата контролю емоцій і спонукань, Н3 – дереалізація, деперсоналізація, Н4 – базисний потенціал надії, Н5 – Незначне Self, Н6 – негативне тілесне Self, Н7 – соціальна ізоляція, Н8 – архаїчний відхід, Н9 – грандіозне Self, Н10 – прагнення до ідеального Self-Об'єкту, Н11 – прагнення похвал і підтвердження, Н12 – нарцисична злість, Н13 – ідеал самодостатності, Н14 – знецінювання об'єкта, Н15 – ідеал цінностей, Н16 – симбіотичний захист Self, Н17 – іпохондричний захист від тривоги, Н18 – нарцисична вигода від хвороби, Н19 – загальний показник нарцисизма. Докладна характеристика домінуючих шкал розкрита нижче при описі профілів нарцисизма.

Дослідження емоційності проводилося за допомогою «Психодіагностичного чотирьохмодальнісного тест-опитувальника емоційності» (Санникова, 2003), спрямованого на вивчення її якісних показників, що характеризують стійку (неклінічну) схильність до переживання: емоцій паттерна «Радість» (Р – радісний настрій, почуття задоволеності світом, людьми, собою); емоцій паттерна «Гнів» (Г – драгівливість, нестриманість, схильність до брутальності, злості тощо); емоцій паттерна «Страх» (С – боязкість, очікування небезпек, настороженість, острах усього нового, невідомого, тривожність тощо); емоцій паттерна «Сум, печаль» (П – знижений настрій, відчуття непевності, втрати, пригніченості, схильність до депресивних станів, навколишній світ сприймається як похмурий, «пофарбований» у сірий колір тощо).

Дослідження проводилося на базі Південноукраїнського Національного педагогічного університету імені К.Д. Ушинського. У ньому брали участь 110 осіб у віці від 18 до 30 років. Обробка отриманих даних здійснювалася за допомогою кількісного (кореляційного) і якісного (методи асів, профілів) аналізів даних, у результаті чого були виявлені загальні закономірності й індивідуальні відмінності в проявах неклінічного нарцисизма.

Результати та дискусії

Результати, що отримані в ході кореляційного аналізу показників емоційності й нарцисизма показують наявність значної кількості зв'язків, що свідчить про правочинність зіставлення якісних характеристик емоційності з показниками нарцисизма (див. табл.1).

Аналіз табл. 1, по-перше, виявляє значну кількість зв'язків, що свідчить про правочинність зіставлення якісних характеристик емоційності з показниками нарцисизма.

Таблиця 1

Значущі кореляційні зв'язки між якісними показниками емоційності й характеристиками нарцисизма

| Емоційність | Показники нарцисизма | | | | | | | |
|-------------|----------------------|-------|-------|--------|--------|--------|--------|-------|
| | Н1 | Н2 | Н3 | Н4 | Н5 | Н6 | Н7 | Н9 |
| Р радість | -259** | | -199* | 210* | -273** | -322** | -335** | 234* |
| Г гнів | 310** | 269** | 217* | | 364** | 263** | 279** | |
| С страх | 277** | 265** | | | 242* | | 370** | |
| П сум | 368** | 284** | 217* | -219* | 375** | 311** | 280** | -216* |
| | Показники нарцисизма | | | | | | | |
| | Н10 | Н11 | Н12 | Н14 | Н16 | Н17 | Н18 | Н19 |
| Р | 198* | | -200* | -330** | | | -299** | -199* |
| Г | 237* | 315** | 439** | 319** | 343** | 387** | 319** | 398** |
| С | | | 196* | | | | | 219* |
| П | | 196* | 332** | 371** | 256* | 292** | 299** | 390** |

Примітки: 1) N=110; 2) нулі й коми опущені; 3) позначення «*» показує зв'язок на рівні 5% ($p \leq 0,05$), позначення «**» – на рівні 1% ($p \leq 0,01$); 4) умовні скорочення показників подані в тексті; 5) деякі показники нарцисизма (Н8, Н13, Н15) у табл. 1 не представлені, тому що значущих зв'язків з показниками емоційності не виявлено (лише на рівні тенденцій).

Отримані коефіцієнти кореляцій розділилися на два полюси – виявлені значущі додатні зв'язки показників нарцисизма з модальностями Г (гнів), С (страх), П (печаль, сум) і від'ємні з показником Р (радість). Така картина характеризує протилежність полюсів емоційності, з одного боку, модальність Р (носій додатного знака), з іншого боку – модальності Г, С и П (носії від'ємного знака емоцій). У цілому, можна стверджувати, що емоції Г (гнів), З (страх) і П (сум) прямо пропорційно взаємозалежні з більшістю показників нарцисизма, а модальність Р – зворотно пропорційно. Іншими словами, прояв нарцисичних тенденцій супроводжуються переживаннями «зафарбованими» негативними емоціями, у той час як модальність Р і емоції цього паттерну зменшують, гальмують ознаки нарцисизма.

Можна припустити, що особи з негативною емоційною диспозицією більшою мірою схильні до нарцисизма. Для перевірки цього припущення й, відповідно до мети дослідження, ми вивчили індивідуально-психологічні особливості неклінічного нарцисизма в осіб, що різняться за емоційністю. Для цього на підставі даних, отриманих за допомогою тест-опитувальника емоційності (Саннікова, 2003), з наступним застосуванням методу «асів», були виділені групи обстежених, які характеризуються крайнім домінуванням однієї з емоційних модальностей: Р (радість, N=15), Г (гнів, N=11), З (страх, N=9), П (сум, N=12) на тлі слабого виразу інших.

Особливості нарцисизма виявлялися за допомогою методу профілів, представлених на рис. 1. На осі ОХ відзначені показники нарцисизма, на осі ОУ – проценти. Попередньо сирі бали були переведені в проценти, що спричинено необхідністю врахування всіх емпіричних розподілів (по кожній шкалі) та їх зведення до нормальної моделі при відсутності тестових норм.

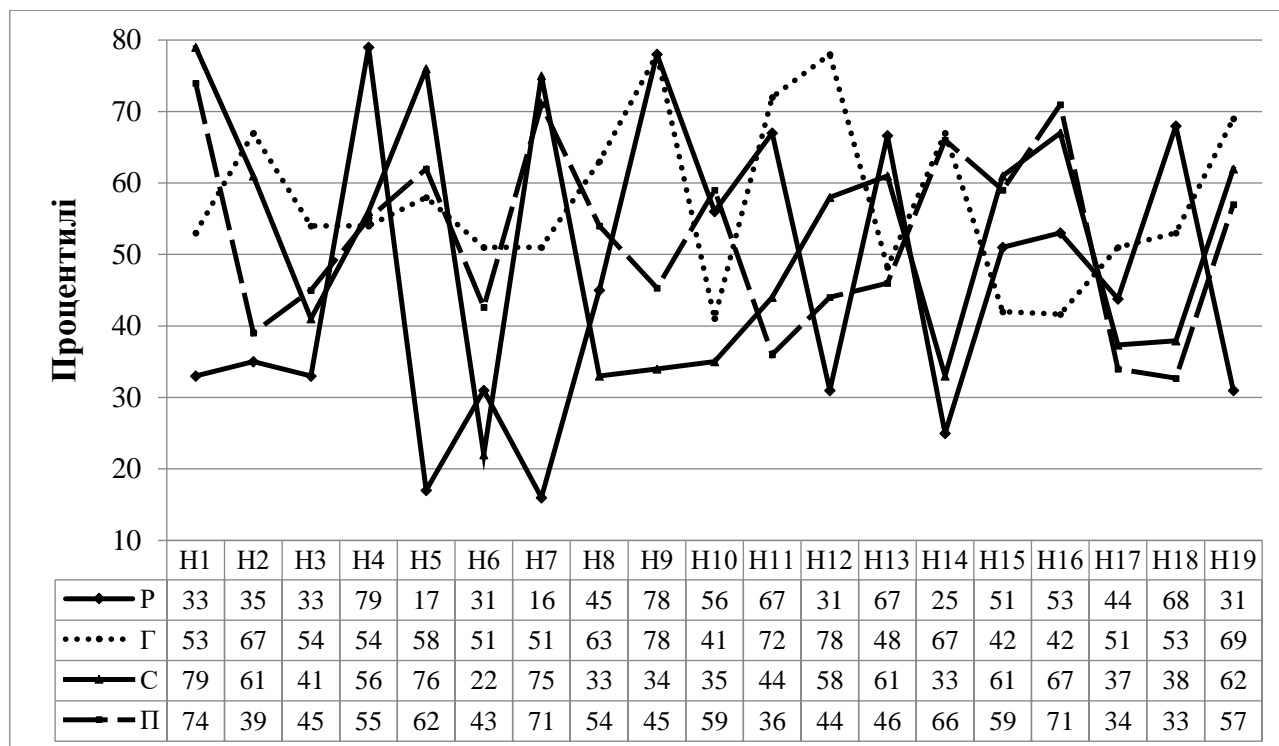


Рис. 1. Профіль нарцисизма груп обстежених з різною емоційною диспозицією

Примітка: скорочення показників нарцисизму надано в тексті статті (див. вище).

Профілі містять усереднені значення кожного показника всіх представників кожної групи. Важливо відзначити, що вкрай високих і вкрай низьких значень у профілях не виявлено, що свідчить про відсутність у представників цих груп схильності до нарцисичної патології. Проаналізуємо спочатку профіль нарцисизма в кожній групі обстежених окремо, потім порівняємо їх між собою. Важливо відзначити, що опис психологічних характеристик різних груп обстежених спирався на концепцію лише авторів методики, що діагностує нарцисизм.

Група Р. Представникам цієї групи властива установка на реалізацію своїх особистісних ресурсів всупереч можливим труднощам, оптимізм, віра у власні сили в будь-яких ситуаціях, любов до себе, надія на зміну ситуації на кращу, надія на можливість подолання кризи за рахунок мобілізації власних резервів опору й сили (N4+ базисний потенціал надії). Таким особам властива висока соціабільність. Вони легко справляються із соціально небезпечними ситуаціями, соціально відкриті, не приховують своїх почуттів перед оточуючими, легко встановлюють соціальний контакт, ефективні в розпізнаванні тієї позитивної оцінки, яку їм дають оточуючі, соціально не напружені, що полегшує оточуючим установлення контакту з ними (N7 – соціальна ізоляція). «Радісники» мають досить високу самооцінку, впевнені в собі й у своїй цінності (N5 – незначне Self). Високо оцінюють свої лідерські якості, мають оптимістичну установку на свої природні дані, резервні потенціали. При цьому вони адекватно сприймають межі своїх здатностей, а також можливу перевагу інших людей над собою (N9+ грандіозне Self).

Група Г (схильність до переживання емоцій партерна гнів). Представники цієї групи мають досить високу самооцінку, високу установку на досягнення успіху, вірять у свою соціальну ефективність. Однак, болісно сприймають межі своїх здатностей і привабливості, визнають перевагу інших людей над собою, про що свідчить параметр грандіозне Self (N9+). «Гнівливіки» (Гнів) часто відчувають негативні емоції, що пов'язані з образою, соромом,

приниженням, розчаруванням, що може викликати в них відповідну лють і жагу до помсти. При цьому відповідна агресія все більш втрачає свою захисну, конструктивну функцію, кількісно зростаючи і якісно трансформуючись у деструктивну агресію. Це може включити неконтрольоване індивідом порочне коло дестабілізації Self-Системи. Однак, при конструктивному варіанті агресії, контроль поведінки, афекту й спонукань відбувається, як стверджують автори даного варіанта методики (Залуцкая, 2003; Корнилова, Корнилов, Чумакова & Талмач 2015), «стабілізація Self-Системи, що захищає особистість від нарцисичного шоку й втрати власної цінності» (Н12+ нарцисична злість). Саме тому, на наш погляд, таким особистостям часто необхідна похвала, що дає їм підтвердження прийняття себе оточуючими. Вони прагнуть бути в центрі уваги й дратуються, якщо їх ігнорують (Н11+ прагнення похвал і підтвердження).

Група С (схильність до страху). Для представників цієї групи характерний стан безпорадності, відсутність цілепокладання, негативна самооцінка, порушення самоорганізації й саморегуляції поведінки, почуття власного безсилля, яке іноді проявляється у фізичній агресії проти себе, переживання інтенсивного страху, відчуття неконтрольованої тривоги, деструктивних спонук зі спрямованістю агресії проти себе (Н1+ неспроможне Self). Вони схильні перебільшувати негативні оцінки оточуючих, часто переживають почуття сорому й непевності, мають сумніви в цінності власної особистості й постійно переживають страх розкриття оточуючими своєї малоцінності. При цьому, такі особи все-таки досягають певного рівня стабілізації (Н5+ незначне Self). Схильним до страху («страховикам») також властиво соціальне уникнення, бар'єри спілкування, вони часто не справляються з небезпечними соціальними ситуаціями, не схильні розкривати свої почуття оточуючим, напружені, в спілкуванні з незнайомими людьми переживають дискомфорт, тому уникають соціальних контактів з метою захисту від нарцисичної травматизації (Н7+ соціальна ізоляція).

Група П. Схильним до суму (представники групи П – «осмутненим»), як і представникам групи С, властиві бар'єри спілкування, небажання спілкуватися з малознайомими людьми. Вони схильні до самотності, часто розчаровуються в людях. У принципі, ці особи не бояться соціального контакту й уміють при необхідності на нього відповісти, але для представників цієї групи характерна власна вибірковість у виборі партнера, що дозволяє їм знаходити адекватну дистанцію в спілкуванні (Н7+ соціальна ізоляція). Представникам групи П також властиве зниження відчуття своєї психічної цілісності, безпосереднє, суб'єктивно сприймане відчуття крихкості особистості; переживання тривоги й почуття самотності при соціальній невдачі, тому такі особистості не завжди можуть використовувати соціум для свого екзистенційного захисту. Осмутнені особи часто відчувають інтенсивні депресивні переживання безглуздості, безцільності життя, малодушності, внутрішньої порожнечі, безсилля, безперспективності, від яких особистість не може захиститися (Н1+ неспроможне Self). Ці люди багато в чому психологічно залежні від значущих осіб, від чужої, нехай навіть авторитетної думки, вони схильні драматизувати недотримання вірності з боку значущої особи й не знаходять опору в самому собі. Вони очікують стабільних відносин, гарантованих від розчарування й втрати, й, не одержуючи цього, включають «фантазію як захист від самотності, безпорадності й розпачу» (Н16+ симбіотичний захист Self) (Залуцкая, 2003; Корнилова, Корнилов, Чумакова & Талмач, 2015).

Загалом, специфіку композиції нарцисичних параметрів у осіб, що різняться за емоційністю, можна пояснити, звертаючись до психологічної сутності кожної емоції. Відомо, що емоції різної якості відрізняються одна від одної відношенням до об'єкта, що виражається в знаку домінуючих

емоцій (додатний знак «+» властивий емоціям паттерну Р, тобто «позитивним» емоціям, від'ємний знак «-» властивий емоціям Г, С, П, тобто «негативним»), спрямованістю (на об'єкт або від нього), способом взаємодії з ним (активним або пасивним). Якщо емоціям паттерна «радість» властиво позитивне ставлення до об'єкта, спрямованість на об'єкт і активна з ним взаємодія, то паттернам емоцій страху, суму, й почасті гніву – неприйняття об'єкту, спрямованість від нього й, переважно, пасивні способи взаємодії з ним. Отже, якість емоцій може визначати глобальні форми взаємодії з навколишньою дійсністю, із психічними явищами, а виходить, і з деякими властивостями особистості, у тому числі й з нарцисизмом.

Наприклад, як показують дані літератури й наші дані, значення емоції «радість» конкретизується в сигнальній і ресурсо зберігаючій функції. Як сигнальна емоція, радість є індикатором успішного ходу задоволення потреб, сигналізує про благополуччя, оскільки характеризує почуття психологічного комфорту, виступає емоційним компонентом задоволеності. У людини виникає відчуття гармонії зі світом і більш цілісне бачення себе й навколишнього простору, загострюється сприйнятливість до дійсності, що й знижує і навіть виключає нарцисичні риси особистості (Меленчук, 2015; Санникова, 2003, 2018; Izard, 1971). У негативних емоцій з'являються протилежні тенденції (Рейковский, 1979; Ekman, Friesen & Tomkins, 1971; Izard, 1971; Sannikova, Sannikov & Husak, 2020).

Висновки

1. У психології індивідуальних відмінностей неклінічний нарцисизм розглядається як стабільна риса особистості, яка варіює в межах норми, що й впливає на особливості спілкування і успішність діяльності. Як підґрунтя для пошуку індивідуальних відмінностей у проявах нарцисизма обрана емоційність, яку, на відміну від розуміння її в «моделі особистості НЕХАСО» і в моделі особистості «Велика П'ятірка», розглядаємо як стійку схильність до домінуючого переживання емоцій певного знаку і модальності (якість емоцій).

2. Виявлено значущі кореляційні зв'язки між якісними показниками емоційності й спектром показників нарцисизма, що емпірично підтверджує теоретичні погляди на взаємовплив означених властивостей особистості. Отримані коефіцієнти кореляцій розділилися на два протилежних полюси: додатний, що охоплює значущі прямі взаємозв'язки показників нарцисизма з модальностями Г (гнів), С (страх), П (сум) і від'ємний, який містить зворотні взаємозв'язки показників нарцисизма з показником емоційності Р (радість).

3. Із вибірки обстежених виділені групи осіб з різним типом емоційності (стійка схильність до переживань емоцій певного знаку й модальності). Розглянуті профілі нарцисизма й на цій основі досліджено його специфіку в представників мономодальних типів емоційності, встановлені відмінності в структурі й проявах неклінічного нарцисизма між представниками різних типів емоційності. Представникам групи Р (домінування радості) властивий оптимізм, віра у власні сили, можливість подолання кризи за рахунок мобілізації власних ресурсів, висока соціабельність, впевненість у собі й у своїй цінності. Особи, які схильні до переживання емоцій паттерна гнів мають високу самооцінку та віру в свою соціальну ефективність, прагнення до похвали, проте схильні до переживання образи, приниження, розчарування, прагнуть бути в центрі уваги. Для представників групи С (схильність до страху), характерний стан безпорадності, негативна самооцінка, почуття власного безсилля, переживання страху, тривожність, соціальне уникнення з метою захисту від нарцисичної травматизації. Особам, які схильні до суму (представникам групи П), властиві бар'єри спілкування, депресивні переживання, схильність до самотності, вибірковість у виборі

партнера, що дозволяє їм знаходити адекватну дистанцію в спілкуванні, відчуття безглуздості, безцільності життя, малодушності, безсилля, безперспективності. Загалом, специфіка композиції нарцисичних параметрів в осіб, що різняться за емоційністю, пояснюється психологічною сутністю кожної емоції. Доведено, що певному типу емоційності відповідає певна якісно-кількісна комбінація показників нарцисизма.

4. Показано, що нарцисичні тенденції більшою мірою супроводжуються негативними емоціями, у той час як модальність Р і емоції цього паттерна знижують, гальмують прояви цієї властивості. Встановлено, що індивідуальні відмінності за емоційністю характеризуються унікальною композицією елементів усього складу показників нарцисизма, ступенем їх інтегрованості, репертуарною різноманітністю можливих проявів.

Отже, як встановлено у дослідженнях емоційності, якість емоцій (модальність і знак) визначає глобальні форми взаємодії з навколишньою дійсністю, із психічними явищами, з нарцисизмом як складною властивістю особистості.

Перспективу подальших досліджень ми вбачаємо у вивченні індивідуально-психологічних особливостей «темної тріади» особистості (де нарцисизм є одним із її компонентів) у осіб з різними властивостями емоційності.

Література

1. Гордієнко, І.О. (2017). Самоприйняття та нарцисизм: співвідношення показників. *Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції молодих учених та студентів «Проблеми сучасної психології особистості» (м. Одеса, 25-26 травня 2017)*. (Випуск 8, с.62–67). Одеса : ВМВ.
2. Егорова, М.С., & Ситникова, М.А. (2014). Тёмная триада. *Психологические исследования*, 7(10).
3. Залуцкая, Н.М. (2003). *Индекс функционирования Self-системы (на основе теста оценки нарцисизма)*. Санкт Петербург : НИПНИ им. В.М. Бехтерева.
4. Клепикова, Н.М. (2011). Операциональное определение нарцисизма в пределах психической нормы. (Автореф. дис. канд. психол. наук). Хабаровск.
5. Корнилова, Т.В., Корнилов, С.А., Чумакова, М.А., & Талмач, М.С. (2015). Методика диагностики личностных черт «Темной триады»: апробация опросника «Темная дюжина». *Психологический журнал*, 36(2), 99–112. Издательский дом ВЭШ
6. Меленчук, Н.І. (2015). Нарцисичні прояви авантюристичності. *Наука і освіта*, 10, 91–97. Одеса : ПНЦ НАПН України.
7. Меленчук, Н.І., & Беленцова, О.В. (2019). Нарцисизм як предиктор авантюристичності особистості. *Матеріали Всеукраїнської наук.-практ. конф. «Проблеми сучасної психології особистості. Ресурси та чинники психологічного благополуччя особистості» (м. Одеса, 21 березня 2019 р)*. (с. 113–120.) Одеса : ВМВ.
8. *Модель структуры личности HEXACO*. Режим доступа: <http://hexaco.org/scaledescriptions>
9. Небылицын, В.Д. (2000). *Проблемы психологии индивидуальности*. А.В. Брушлинский и Т.Н. Ушакова. (Ред.). Москва : Московский психолого-социальный институт. Воронеж : Изд-во НПО «МОДЭК».
10. Ольшанникова, А.Е. (1978). К психодиагностике эмоциональности. *Проблемы общей, возрастной и педагогической психологии*. В.В. Давыдов (Ред.). 93–105. Москва : «Педагогика»
11. Рейковский, Януш (1979). *Экспериментальная психология эмоций*. Москва : Прогресс. Режим доступа: <http://vprosvet.ru/biblioteka/eksperimentalnaya-psihologiya-emocij>
12. Саннікова, О.П. (2003). *Науково-методичний твір «Психодиагностический четырехмодальностный тест-опросник эмоциональности»*. Заявка № 8664 від 30.09.2003; реєстрац. № 8828 від 24.11.2003. 30 с.

13. Саннікова, О.П. (2014). Емоційність як системна властивість особистості. *III Всеукраїнський психологічний конгрес з міжнародною участю «Особистість у сучасному світі»*. (с. 77–82). Київ : ДП «Інформаційно-аналітичне агентство».
14. Саннікова, О.П. (2014). Континуально-ієрархічна модель емоційності. *Наука і освіта, 1(СХVIII)*, 44–50 .
15. Саннікова, О.П., & Децик, М.П. (2018). Пошук індивідуальних відмінностей у проявах нарцисизма. *Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції молодих учених та студентів «Проблеми сучасної психології особистості» (м. Одеса, 17-18 травня 2018 р.)*. (Випуск 9, с. 16–22). Одеса : ВМВ.
16. Фрейд, З. (2006) *О введении понятия «нарцисизм». Психология бессознательного*. Москва : СТД, 39–73 .
17. Фромм, Э. (2010). *Душа человека*. Москва : АСТ. Режим доступа: <http://www.gumer.info/bibliotekBuks/Psihol/from/indexphp>
18. Ekman, P., Friesen, W., & Tomkins, S. (1971). Facial affect scoring techniques: a first validity study. *Semiotika, 3*, 37–58. <https://doi.org/10.1515/semi.1971.3.1.37>
19. Izard, C.E. (1971). *The face of emotion*. New York : Appleton.
20. Jonason, P.K. Jones, K., & Krause, L. (2013). The emotional deficits associated with the Dark Triad traits: Cognitive empathy, affective empathy, and alexithymia. *Person. and Individ. Diff.*, 55, 532–537.
21. Jones, D.N., & Paulhus, D.L. (2010). Different provocations trigger aggression in narcissists and psychopaths. *Social Psychological and Personality Science, 1*, 12–18 .
22. Morf, C.C. & Rhodewalt, F. (2009). Die Paradoxa des Narzissmus ein dynamisches selbstregulatorisches Prozessmodell. *Narzissmus Grundlagen – Störungsbilder – Therapie*. Stuttgart-New York : Schattauer, 308–347.
23. Paulhus, D.L., & Williams, K.M. (2002). The Dark Triad of personality: Narcissism, Machiavellianism, and Psychopathy. *Journal of Research in Personality, 36*, 556–563.
24. Sannikova, O.P., Sannikov, O.I., & Husak, L.I. (2020). Features of decisiveness in individuals with different emotional disposition. *Georgian Medical News, 4(301)*, 136–142.
25. Svindseth, M.F., Sorebo, O., Nottestad, J.A., Roaldset, J.O., Wallin, J., & Dahl, A.A. (2009). Psychometric examination and normative data for the narcissistic personality inventory 29 item version. *Scand. J. Psychol.*, 50(2), 151–159.

References

1. Hordiienko, I.O. (2017). Samopryiniattia ta nartsysyzm: spivvidnoshennia pokaznykiv [Self-perception and narcissism: correlation of concepts]. *Materialy Vseukrainskoi naukovopraktychnoi konferentsii molodykh uchenykh ta studentiv «Problemy suchasnoi psykhologii osobystosti»- Proceedings of the All-Ukrainian scientific-practical conference of young scientists and students “Problems of modern personality psychology” (Odesa, May 25-26, 2017)*. (Issue 8, pp.62–67). Odesa : VMV [in Ukrainian].
2. Egorova, M.S., & Sitnikova, M.A. (2014). Tjomnaja triada [The Dark Triad]. *Psihologicheskie issledovanija – Psychological Studies, 7(10)* [in Russian].
3. Zaluckaja, N.M. (2003). *Indeks funkcionirovanija Self-sistemy (na osnove testa ocenki narcissizma) [The index of the Self-system functioning (based on the narcissism assessment test)]*. Saint Petersburg : NIPNI im. V.M. Behtereva [in Russian].
4. Klepikova, N.M. (2011). Operacionalnoe opredelenie narcissizma v predelakh psihicheskoi normy [The operational definition of narcissism within the psychic norm]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Habarovsk [in Russian].
5. Kornilova, T.V., Kornilov, S.A., Chumakova, M.A., & Talmach, M.S. (2015). Metodika diagnostiki lichnostnyh chert «Temnoj triady»: aprobacija oprosnika «Temnaja djuzhina» [The technique of diagnosing the personality traits of the “Dark Triad”: approbation of the “Dark Dozen” questionnaire]. *Psihologicheskij zhurnal – Psychological Journal, 36(2)*, 99–112 [in Russian].

6. Melenchuk, N.I. (2015). Nartsystychni proyavy avantiurnosti [Narcissistic manifestations of adventurism]. *Nauka i osvita – Science and Education*, 10, 91–97 [in Ukrainian].
7. Melenchuk, N.I., & Bielientsova, O.V. (2019). Nartsysyzm yak predyktor avantiurnosti osobystosti [Narcissism as a predictor of individual's adventurism]. *Materialy Vseukrainskoi naukovo-praktychnoi konferentsii «Problemy suchasnoi psykholohii osobystosti. Resursy ta chynnyky psykholohichnoho blahopoluchchia osobystosti» – Materials All-Ukrainian scientific-practical. conf. “Problemy suchasnoi psykholohii osobystosti. Resursy ta chynnyky psykholohichnoho blahopoluchchia osobystosti” (Odesa, March 21, 2019).* (pp. 113–120.). Odesa : VMV [in Ukrainian].
8. *Model struktury lichnosti HEXACO [HEXACO personality structure model]* (2016). [Elektronnyj resurs]. Retrieved from <http://hexaco.org/scaledescriptions> [in Russian].
9. Nebylicyn, V.D. (2000). *Problemy psihologii individualnosti [Problems of personality psychology]*. Brushlinskyi, A.V., & Ushakova, T.N. (Eds.). Moscow : Moskovskij psihologo-socialnyj institut; Voronezh : Izd-vo NPO «MODJeK» [in Russian].
10. Olshannikova, A.E. (1978). K psihodiagnostike jemocionalnosti [About psychodiagnostics of emotionality]. *Problemy obshhej, vozrastnoj i pedagogicheskoy psihologii – Problems of general, age and pedagogical psychology*, 93–105 . Moscow [in Russian].
11. Reykovskiy, Yanush (1979). *Eksperimentalnaya psihologiya emotsiy [Experimental psychology of emotions]*. Moscow : Progres. Retrieved from <http://vprosvet.ru/biblioteka/eksperimentalnaya-psihologiya-emocij> [in Russian].
12. Sannikova, O.P. (2003). *Naukovo-metodichnij tvir «Psihodiagnosticheskij chetyrehmodalnostnyj test-oprosnik jemocionalnosti» [Scientific and methodical work «Psychodiagnostic four-modality emotionality test-questionnaire»]*. Zaiavka № 8664 vid 30.09.2003; reiestrats. № 8828 vid 24.11.2003. 30 [in Ukrainian].
13. Sannikova, O.P. (2014). Emotsiinist yak systmena vlastyvist osobystosti [Emotionality as a systemic property of personality]. *III Vseukrainskyi psykholohichnyi konhres z mizhnarodnoiu uchastiu «Osobystist u suchasnomu sviti» – III All-Ukrainian psychological congress with international participation “Personality in modern world”,* 77–82 [in Ukrainian].
14. Sannikova, O.P. (2014). Kontynualno-iierarkhichna model emotsiinosti [Continual and hierarchical model of emotionality]. *Nauka i osvita – Science and Education*, 1(CXVIII), 44–50 [in Ukrainian].
15. Sannikova, O.P., & Detsyk, M.P. (2018). Poshuk indyvidualnykh vidminnostei u proiavakh nartsysyzmu [Search for individual differences in the manifestation of narcissism]. *Issues of modern personality psychology. Proceedings of All-Ukrainian scientific and practical conference, of young scientists and students*, 9, 16–22 [in Ukrainian].
16. Freid, Z. (2006). *O vvedenii ponjatija «narcissizm» . Psihologija bessoznatelnogo [On the introduction of the concept of “narcissism” . Psychology of the unconscious]*. Moscow : STD [in Russian].
17. Fromm, Je. (2010). *Dusha cheloveka [The Soul of Man]*. Moscow : AST. Retrieved from <http://www.gumer.info/bibliotekBuks/Psihol/from/indexphp> [in Russian].
18. Ekman, P., Friesen, W., & Tomkins, S. (1971). Facial affect scoring techniques: a first validity study. *Semiotika – Semiotics*, 3, 37–58. <https://doi.org/10.1515/semi.1971.3.1.37>
19. Izard, C.E. (1971). *The face of emotion*. New York : Appleton.
20. Jonason, P., Jones, K., & Krause, L. (2013). The emotional deficits associated with the Dark Triad traits: Cognitive empathy, affective empathy, and alexithymia. *Person. and Individ. Diff.*, 55, 532–537.
21. Jones, D.N., & Paulhus, D.L. (2010). Different provocations trigger aggression in narcissists and psychopaths. *Social Psychological and Personality Science*, 1, 12–18.
22. Morf, C.C., & Rhodewalt, F. (2009). Die Paradoxa des Narzissmus ein dynamisches selbstregulatorisches Prozessmodell. *Narzissmus Grundlagen – Störungsbilder – Therapie*. Stuttgart – New York : Schattauer, 308–347.
23. Paulhus, D.L., & Williams, K.M. (2002). The Dark Triad of personality: Narcissism,

- Machiavellianism, and Psychopathy. *Journal of Research in Personality*, 36, 556–563.
24. Sannikova, O.P., Sannikov, O.I., & Husak, L.I. (2020). Features of decisiveness in individuals with different emotional disposition. *Georgian Medical News*, 4(301), 136–142.
25. Svindseth, M.F., Sorebo, O., Nottestad, J.A., Roaldset, J.O., Wallin, J., & Dahl, A.A. (2009). Psychometric examination and normative data for the narcissistic personality inventory 29 item version. *Scand J Psychol.*, 50(2), 151–159.

**MANIFESTATIONS OF NON-CLINICAL NARCISSISM:
SEARCH FOR INDIVIDUAL DIFFERENCES**

Olha Sannikova

**Doctor of Sciences in Psychology, Professor,
Head of Department of General and Differential Psychology**

State institution «South Ukrainian National Pedagogical
University named after K.D. Ushinsky»

4, Fountain Road Str., Odessa, Ukraine, 65020

osanniland@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-3961-2103>

Researcher ID: I-5139-2018

Abstract

The article is based on a longstanding professional experience of the author to identify the individual peculiarities of personality that are distinguished by their psychological emotionality. The author considers the specifics of some undesirable social manifestations relating to narcissistic tendencies, to extreme (subclinical) variants of “norm”. “Free individualism” which has recently become popular in the society does not only lead to communication disorders, interpersonal relationships, affects the activity progress, but also puts ahead the development of the personal organization as a narcissistic one. That is why the theoretical and methodological substantiation of the problem of narcissism, the study of its psychological manifestations, individual variations of the signs of this phenomenon is becoming relevant. Emotionality has been chosen as the basis of the search for individually typical features of narcissism, which is considered as a purposive tendency to experience emotions of a certain quality (sign and modality of dominant emotions). The article is aimed to present and discuss the results of the study on individual psychological features of non-clinical narcissism in people who differ in emotionality. The presence of negative significant correlations between the emotional modality “Joy” and most indicators of narcissism is revealed, while such modalities as “Anger”, “Fear”, “Sadness” correlate with indicators of narcissism mostly positively. The author considers the profiles of narcissism among the persons who differ in emotionality (steady dominance of one of the emotional modalities); studies “psychological portraits” of people who are prone to narcissistic tendencies and its specifics in representatives of monomodal types of emotionality; establishes differences in the structure and manifestations of narcissism among the representatives of different types of emotions. It is proved that the individual originality of narcissistic traits within the mental norm, the variability of their individual compositions (qualitative-quantitative combination of narcissism components) are conditioned by the degree of dominance of a certain emotional modality. **Keywords:** narcissism, narcissistic tendencies, emotionality, individual-psychological compositions of narcissism.

Подано 15.09.2021

Рекомендовано до друку 10.11.2021

УДК 159.9:34 (075.8)

[https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series12.2021.16\(61\).09](https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series12.2021.16(61).09)

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ МОТИВАЦІЇ, СТИЛІВ КОНФЛІКТНОЇ ПОВЕДІНКИ ТА ЦІННІСНОЇ СФЕРИ В ПІДЛІТКІВ ТА ЇХ БАТЬКІВ

Анатолій Сорока

кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри прикладної психології

Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна
61022, Україна, м. Харків, майдан Свободи, 6

anatolij_soroka@ukr.net, <https://orcid.org/0000-0001-6072-8165>

Ольга Гмирь

студентка факультету психології

Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна
61022, Україна, м. Харків, майдан Свободи, 6

olia.gmir@gmail.com

Анотація

Мета: аналіз психологічних особливостей мотивації, стилів конфліктної поведінки та ціннісної сфери в підлітків та їх батьків. *Методи дослідження:* теоретичні (аналіз, порівняння, узагальнення, інтерпретація теоретичних підходів та емпіричних досліджень); емпіричні (тестування); методи математичної статистики (для виявлення відмінностей психологічних особливостей мотивації, стилів конфліктної поведінки та ціннісної сфери в підлітків та їх батьків було використано t-критерій Ст'юдента). *Результати:* визначено, що провідні мотиви, особливості поведінки в конфліктних ситуаціях та цінності в підлітків і їх батьків істотно відрізняються між собою. *Висновки:* встановлено, що підліткам характерна висока виразність таких змінних як «Мотивація повного прийняття партнера в поведінці», «Мотивація конфліктом між владою й афіліацією». Серед термінальних цінностей найбільш значущими є: друзі, розваги, любов і свобода. Найменш вираженими є: щастя інших, пізнання та цікава робота. Високий рівень сформованості інструментальних цінностей виражений такими змінними як сміливість, незалежність та почуття гумору. Найменш виявленими є освіченість, раціоналізм та правдивість. Натомість у групі батьків ми бачимо високий рівень сформованості такої змінної як «Мотивація страхом слабкості (владні відносини)». Мотивованість поведінки культурними нормами як у підлітків, так і в їх батьків виражена на низькому рівні сформованості. Серед термінальних цінностей найбільш значущими є: сім'я, здоров'я та матеріальна забезпеченість, а найменшу цінність для них представляють щастя інших, творчість та розваги. У батьків високий рівень сформованості виявлено за такими змінними інструментальних цінностей як самоконтроль, терпимість і дисциплінованість. Визначено специфіку особливостей стилів конфліктної поведінки: батьки намагаються зберегти свій авторитет, що відбивається на їх оцінці батьківсько-підліткових розбіжностей, а також створення батьками ситуації постійного психологічного тиску й нездатність сім'ї задовольняти потреби емоційної підтримки та симпатії підлітків.

Ключові слова: мотивація, стиль конфліктної поведінки, термінальні, інструментальні цінності, підлітковий вік.

Вступ

Проблеми сімейних відносин як основне джерело девіантної поведінки, наркоманії, токсикоманії, алкоголізму та злочинів серед неповнолітніх давно привертає увагу кримінологів, педагогів і юридичних психологів. Завдяки цьому вкрай високої актуальності набуває проблема сімейних взаємовідносин, особливо це стосується відносин підлітків з батьками. По-перше, підлітковий вік – це вік, коли людина не терпить обмежень своєї самостійності, нерідко виявляє різко негативне ставлення до вимог дорослих. По-друге, провідна діяльність підліткового віку – спілкування з однолітками. Очевидно, що зазначені факти в сукупності з ультимативною необхідністю постійного знаходження підлітків з батьками створюють вкрай родючий ґрунт для виникнення міжособистісних конфліктів.

У зв'язку з цим знання психологічних особливостей мотивації, стилів конфліктної поведінки та ціннісної сфери в підлітків та їх батьків є важливим завданням, що постає перед науковцями й практиками.

Метою дослідження є аналіз психологічних особливостей мотивації, стилів конфліктної поведінки та ціннісної сфери в підлітків та їх батьків. У процесі роботи були поставлені наступні **завдання**: 1) здійснити теоретичний аналіз проблеми сімейних взаємовідносин підлітків з батьками; 2) провести емпіричне дослідження з метою визначення особливостей мотивації, стилів конфліктної поведінки та ціннісної сфери в підлітків та їх батьків.

В сучасній науці існують різні погляди та підходи до аналізу проблеми сімейних відносин між підлітками та їх батьками. Так, Н. Токарева, А. Шамне, Н. Макаренко виокремили основні теоретичні аспекти дослідження підліткового періоду розвитку: психологічні закономірності психічного розвитку особистості, специфіку психічного розвитку особистісної, когнітивної, емоційно-вольової, поведінкової сфери суб'єкта життєтворчості. Самі ж автори презентують результати емпіричного дослідження психологічного профілю сучасного підлітка великого промислового міста, а методичні рекомендації щодо системного психолого-педагогічного супроводу процесу дорослішання підлітків носять практико-орієнтовний характер і будуть цікавими для практичних психологів, педагогів і студентів педагогічного, психологічного та соціологічного профілів (Токарева, Шамне & Макаренко, 2014).

Серед причин негативної динаміки злочинів серед неповнолітніх на одному з перших місць стоїть зростання моральної деформації батьків, їх алкоголізація й ухилення від виховання. Відчуження в стосунках з батьками на тлі соціально-економічних проблем життя сучасної сім'ї призводить до формування важковиховуваних підлітків (Крейдун, Сорока, 2015), соціальні відхилення правової соціалізації в сім'ї, школі, призводять до деструктивних, протестних форм поведінки підлітків – агресивності, жорстокості, вандалізму (Сорока, 2010).

О. Анопрієнко, аналізуючи стиль батьківської поведінки як чинника, що спричиняє виникнення та подолання хронічного стресу в підлітковому віці, з'ясувала стан розробки проблеми стресу та хронічного стресу в психологічній літературі, визначила теоретичні підходи до розуміння впливу стилів виховання й батьківської поведінки на виникнення та подолання хронічного стресу в підлітків, а авторська програма «Психологічного супроводу профілактики та подолання хронічного стресу в підлітків» може бути використана психологами та батьками для роботи з підлітками щодо підвищення рівня їх стресостійкості в навчально-виховному процесі, сімейній взаємодії й кризових життєвих ситуаціях (Анопрієнко, 2017).

Л. Гончар присвятив своє дослідження визначенню проблеми формування гуманних взаємин батьків з дітьми молодшого шкільного та підліткового віку в сім'ї й школі. В роботі здійснено науковий аналіз розвитку гуманістичних тенденцій у вітчизняній та зарубіжній педагогіці, розкрито сутність і структуру гуманних батьківсько-дитячих взаємин. Визначено роль сім'ї у формуванні батьківсько-дитячих взаємин, наведено характеристику різних типів сім'ї у контексті формування означених взаємин. Проаналізовано стан сформованості гуманних взаємин у сім'ї за діагностикою дітей молодшого шкільного та підліткового віку, батьків і вчителів. Визначено, теоретично обґрунтовано та експериментально перевірено педагогічні умови формування гуманних батьківсько-дитячих взаємин (Гончар, 2017).

Г. Пріба, В. Карнаухова, розглядаючи проблеми сімейних відносин між підлітками та їх батьками, визначають підлітковий період як вік серйозної кризи, що зачіпає й фізіологічне, й психічне здоров'я дитини. Важливо вчасно направити їх конфліктну поведінку в бік конструктивного початку, пошуку взаємоприйнятних рішень у конфлікті, адже коли людина взаємодіє з групою та членами цієї групи, кожен має свої індивідуальні особливості: темперамент, комунікативні особливості, схильність до агресивної поведінки, а також свої власні ідеї, думки, погляди. При спілкуванні відбувається зіткнення цих поглядів, думок, виникають суперечки й конфлікти (Пріба & Карнаухова, 2020).

Г. Пріба, І. Кулагіна, В. Колюцький вважають, що рання юність є третім світом, який існує між дитинством та дорослістю. У цей час особистість, що дорослішає, стає на порозі реального дорослого життя. У підлітків, на відміну від дорослих, як правило, недостатньо життєвого досвіду в розв'язанні різних конфліктних ситуацій. Дослідження проблеми психологічних особливостей мотивації, стилів конфліктної поведінки та ціннісної сфери між підлітками та їх батьками може потенційно допомогти підліткам в опануванні найбільш конструктивними стратегіями реагування в конфлікті (Пріба, Кулагіна & Колюцький, 2020).

Проблеми сімейних відносин між підлітками та їх батьками активно досліджуються зарубіжними вченими. Так, Р. Кармакар надає увагу вивченню залежності просоціальної мотивації підлітків від сприйняття ними послідовності батьківського виховання. Він стверджує, що в перехідному віці підлітки незмінно стикаються з викликами постійно мінливого світу, з необхідністю пристосовуватися до змін у відносинах з друзями, родиною, школою й суспільством. Підлітки починають проявляти або антисоціальну, або просоціальну поведінку, на що впливають їх відносини з батьками та іншими дорослими. Просоціальна поведінка – це поведінка, спрямована насамперед на допомогу іншим людям, а мотивація до такої поведінки може бути як внутрішня, так і зовнішня. (Кармакар, 2017).

Г. Солдатова, Є. Львова звертають увагу на те, що новий образ життя в цифровому світі конструє особливу соціальну ситуацію розвитку дитини, яка характеризується зниженням універсальності й домінантності фігури дорослого в дитячо-батьківських відносинах у онлайн-контекстах. Підкреслюється, що діти й підлітки надзвичайно потребують підтримки дорослих, в першу чергу батьків, і для освоєння нових онлайн-можливостей, і для подолання онлайн-ризиків. Описано зміни в цифровому портреті сучасних батьків як інтернет-користувачів, їх обізнаності про зіткнення дітей з онлайн-ризиками, динаміка стратегій батьківської медіації використання інтернету (Солдатова & Львова, 2018).

Д. Дубров узагальнює результати проведених досліджень, присвячених вивченню впливу використання інформаційно-комунікаційних технологій на міжособистісні відносини та на сімейні стосунки, зокрема. Результати проведених досліджень можна об'єднати навколо

чотирьох гіпотез. Кожна з виділених гіпотез розглядається в статті більш детально (Дубров, 2020).

С. Авар здійснює аналіз відносин між взаємодією батьків і дітей в соціальних мережах та поведінкою щодо здоров'я особистості. В цьому контексті проблеми сімейних відносин між підлітками та їх батьками розглядається як необхідна передумова збереження психічного й психологічного здоров'я, зокрема враховуючи те, що сучасний соціум у соціальних мережах насичений різними стресогенними впливами (Авар, 2018).

Методи дослідження

Вибірку нашого дослідження склали 60 досліджуваних, які були розподілені на дві групи: перша група – школярі закладу Харківської загальної середньої освіти, серед яких 15 хлопців та 15 дівчат, вік досліджуваних (13-15 років); друга група – їх батьки (15 чоловіків та 15 жінок) віком від 38 до 45 років. Використовувались теоретичні методи дослідження: аналіз, порівняння, узагальнення, інтерпретація теоретичних підходів та емпіричних досліджень.

У процесі емпіричного дослідження застосовувався метод тестування. Використано такі методики: одна із схем інтерпретації проєктивної методики дослідження особистості тематичний аперцептивний тест (ТАТ) (авт. К. Морган, Г. Мюррей) – для визначення та вимірювання провідних мотивів досліджуваних; тест К. Томаса (методика діагностики особливостей поведінки в конфліктних ситуаціях); тест «Ціннісні орієнтації» (авт. М. Рокіч). При обробці результатів використовувались методи математичної статистики: для виявлення відмінностей психологічних особливостей мотивації, стилів конфліктної поведінки та ціннісної сфери у досліджуваних груп було використано t-критерій Ст'юдента.

Результати та дискусії

Для визначення та вимірювання провідних мотивів досліджуваних використовувалася одна із схем інтерпретації проєктивної методики дослідження особистості ТАТ (створена К. Морганом і Г. Мюрреєм). Результати емпіричного дослідження, отримані за допомогою використання цієї методики, подано на рис. 1.

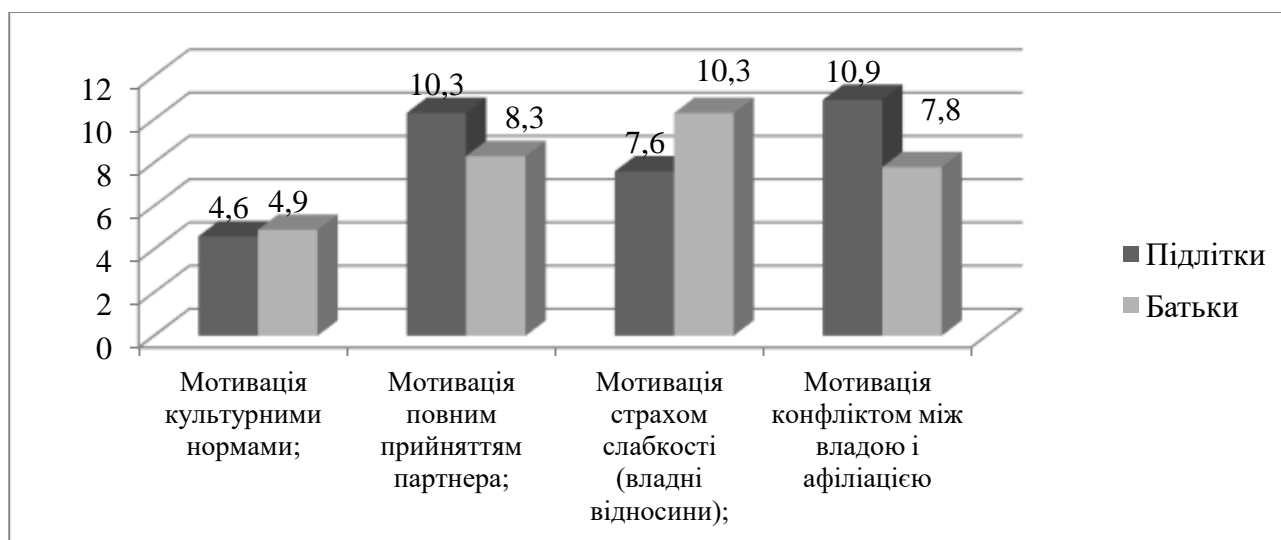


Рис. 1. Середні значення показників провідних мотивів підлітків та батьків, отримані за допомогою тесту (ТАТ)

Аналіз наведених на рис. 1 даних свідчить, що для підлітків, по-перше, характерна висока виразність такої змінної як «Мотивація повного прийняття партнера в поведінці». Такий результат пояснюється тим, що спілкування з однолітками є провідною діяльністю підліткового віку. Отже, прийняття партнера, як правило однолітка, у значній мірі детермінує поведінку підлітка. По-друге, ми бачимо в підлітків високу виразність такої змінної як «Мотивація конфліктом між владою й афіліацією». На нашу думку, це можна пояснити особливостями підліткового віку, коли авторитет дорослого на цьому етапі життя знижується. Оскільки авторитет батьків не є більше вагомим, підлітки можуть виявляти супротив по відношенню до нього, що, в свою чергу, й призводить до отриманого нами результату.

У групі батьків ми бачимо високу виразність такої змінної як «Мотивація страхом слабкості (владні відносини)», це ми також пояснюємо особливостями підліткового віку їх дітей. В даний віковий період авторитет батьків для підлітка значно знижується, батьки це відчувають через ускладнення контролю над дитиною. Такі переживання, на нашу думку, й призводять до високої виразності даної змінної, а батьки все ще намагаються тримати під контролем складну, часом суперечливу, поведінку їх дітей.

Нарешті, ми бачимо, що як у підлітків, так і в батьків, низька виразність такої змінної як «Мотивація культурними нормами». Це ми можемо пояснити з огляду на те, що наше суспільство відноситься до динамічного типу й загальноприйнятні цінності змінюються в ньому з досить високою інтенсивністю. Нині відсутня єдина традиційна лінія розвитку суспільства, на яку б могли стабільно опиратися як батьки, так і їх діти.

Аналіз даних проведення тесту К. Томаса (методика діагностики особливостей поведінки в конфліктних ситуаціях) наочно подано на рис. 2.

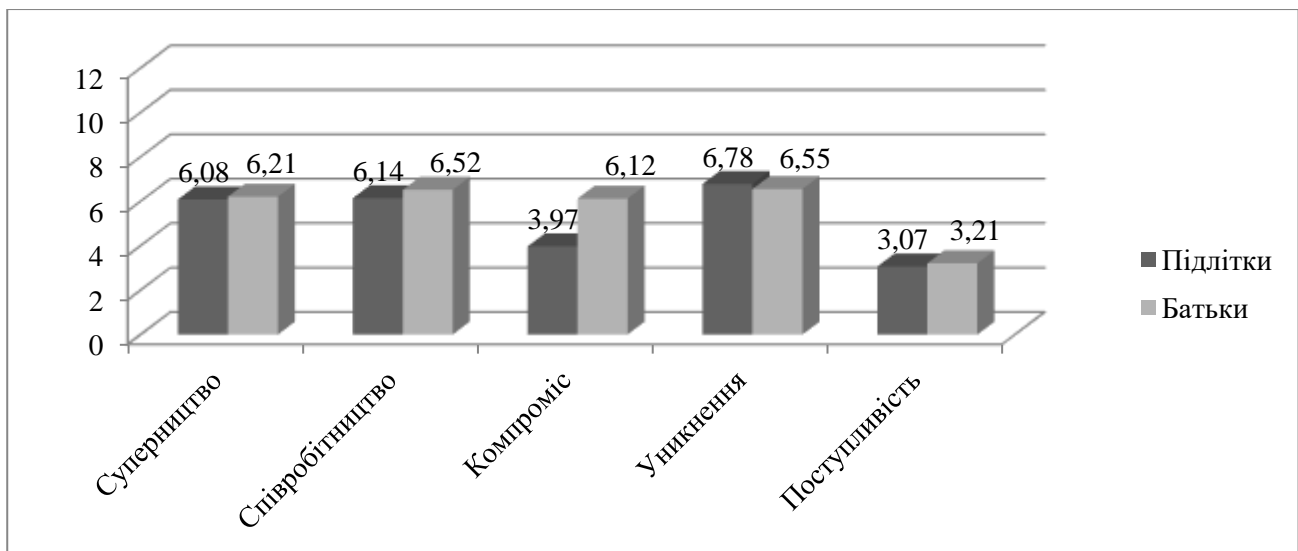


Рис. 2. Середні значення особливостей поведінки в конфліктних ситуаціях підлітків та батьків за тестом К. Томаса

З отриманих результатів видно, що досліджувані обох груп за такими змінними як «Суперництво», «Співробітництво», «Уникнення» виразні на середньому рівні сформованості в порівнянні з тестовими нормами. Це вказує на те, що такі способи поведінки в конфліктних ситуаціях спостерігаються регулярно у взаємовідносинах підлітків з батьками. Водночас, слід зазначити, що жоден зі способів поведінки в конфліктних ситуаціях не є домінуючим,

досліджувані характеризуються певною гнучкістю поведінки, завдяки якій у різних ситуаціях обирають різні способи.

Натомість ми бачимо, що такий спосіб реагування в конфлікті як «Компроміс» у підлітків характеризується низьким рівнем сформованості в порівнянні з тестовими нормами, як на нашу думку, може пояснюватися наступним. По-перше, складними особливостями характеру, властивим досліджуваним підліткового віку. А, по-друге, тим, що підлітковий вік – це період, коли підліток починає відчувати власну «дорослість», не будучи насправді ще дорослою а ні в фізіологічному, а ні в психологічному аспектах. І в рамках такого відчуття дорослості підліток все більше прагне відстоювати власну позицію (як «Дорослий»), що й призводить до того, що такий засіб як компроміс у конфліктах підлітками застосовується досить рідко.

Нарешті зазначимо, що як у підлітків, так і в батьків такий спосіб реагування в конфлікті як «Поступливість», є виразним на низькому рівні сформованості в порівнянні з тестовими нормами. У прагненні пояснити такий результат, ми говоримо про те, що батьки побоюються втратити контроль над підлітком, адже дотримання власної позиції допоможе зберегти їх авторитет в очах дитини.

Аналіз результатів, середні значення показників, отриманих за методикою «Ціннісні орієнтації» (авт. М. Рокіч) відображено на рис. 3 та 4.

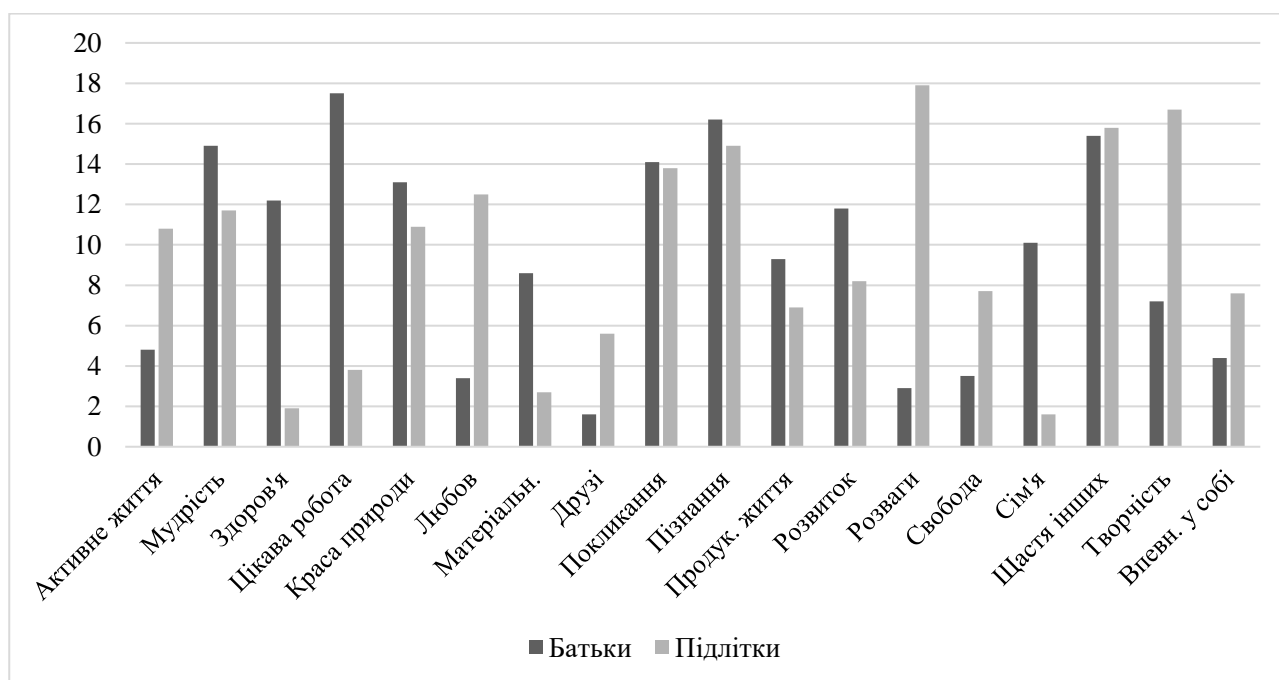


Рис. 3. Порівняння груп досліджуваних за критерієм «Термінальні цінності» (середнє значення).

Отримані результати дослідження термінальних цінностей підлітків показали, що найбільш значущими для них є друзі, розваги, любов та свобода; найменш значущими – щастя інших, пізнання та цікава робота. Такий результат, пояснюється тим, що спілкування є провідною діяльністю підлітка, а, отже, визначені провідні термінальні цінності досліджуваних виступають на перший план, а їх реалізація сприяє вільній взаємодії та комунікації з однолітками, відчуттю задоволення та самостійності. Крім того, підлітки, у

значній мірі, звертають увагу на власний внутрішній світ, тому їх мало цікавить щастя інших, а перспективи пізнання та цікавої роботи їм здаються ще дуже далекими.

У батьків серед термінальних цінностей домінують сім'я, здоров'я та матеріальна забезпеченість, а найменшу цінність для них представляють щастя інших, творчість та розваги. Очевидно, нам слід говорити про наявність відповідальності за власну родину, через яку на перший план виступають цінності, спрямовані на підтримку цілісності сім'ї. Невиразна значущість таких змінних як творчість, щастя інших та розваг може говорити про зосередженість батьків на внутрішньосімейних справах.

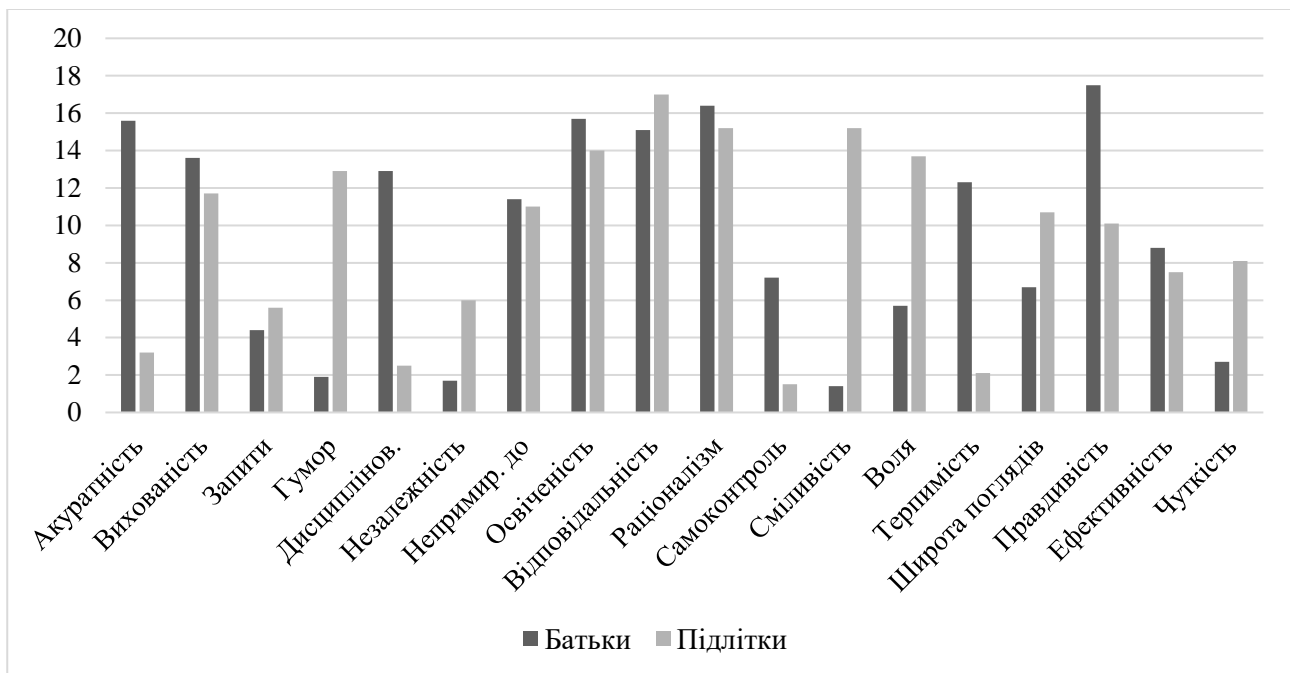


Рис. 4. Порівняння груп досліджуваних за критерієм «Інструментальні цінності» (середнє значення).

Серед інструментальних цінностей для підлітків найбільш значущими змінними є сміливість, незалежність та почуття гумору. Найменш значущими – освіченість, раціоналізм та правдивість. У цьому випадку ми бачимо розподіл цінностей, спрямованих на підтримання реалізації провідної діяльності підлітка (спілкування) та почуття дорослості, пов'язаного з автономією. У батьків серед інструментальних цінностей найбільш значущими є самоконтроль, терпимість і дисциплінованість, що очевидно пов'язано із труднощами у вихованні підлітків. Цікавим виявився той факт, що така змінна як «Відповідальність» для батьків носить невиярну значущість. Очевидно, це пов'язано з тим, що з огляду на вимушену необхідність виховання, батьки визнають важливість відповідальності, але здійснюють певний супротив зазначеній вимушеності, що призводить до падіння значущості цінності відповідальності. Також незначна виразність значущості в батьків спостерігається за цінностями раціоналізм та сміливість. На нашу думку, це спричинено необхідною гнучкістю, що мають проявляти батьки у вихованні підлітка, тому вони намагаються більше вплинути на нього через емоційну складову, а не на раціональному рівні. Сміливість в даному випадку грає незначну роль, оскільки поведінкові прояви підлітка для батьків можуть бути не

передбачуваними і, остерігаючись їх в процесі виховання, батьки не надають сміливості високої значущості.

Відмінності в психологічних особливостях мотивації та поведінки в конфліктних ситуаціях у досліджуваних груп ми визначили за допомогою математичної процедури за t-критерієм Ст'юдента. Наочно найбільш значимі відмінності в досліджуваних груп подано в таблиці 1.

Таблиця 1

Відмінності у психологічних особливостях мотивації та поведінки в конфліктних ситуаціях у досліджуваних груп

| Група | Показники | Середнє | t- критерій | P (2-сторон) |
|----------|---------------|---------|-------------|--------------|
| підлітки | Поведінка ВА | 10,9 | 2,47887 | 0,05 |
| батьки | | 7,8 | | |
| підлітки | Поведінка СС | 7,6 | 2,32254 | 0,04 |
| батьки | | 10,3 | | |
| підлітки | Поведінка ППП | 10,3 | 3,95056 | 0,004 |
| батьки | | 8,3 | | |
| підлітки | Поступливість | 49,2 | 3,16185 | 0,003 |
| батьки | | 54,8 | | |
| підлітки | Компроміс | 3,97 | 3,09149 | 0,003 |
| батьки | | 6,12 | | |

Примітка: $p \leq 0,05$

Як видно із таблиці 1, ми визначили значущі відмінності за рядом показників змінних. З мотивів поведінки, виявлених шляхом обробки проєктивної методики ТАТ, значущими відмінностями для досліджуваних є такі змінні: «Поведінка, мотивована конфліктом між владою й афіліацією», «Поведінка, мотивована страхом слабкості» і «Поведінка, мотивована повним прийняттям партнера». Причому, для підлітків більш характерними є такі мотиви як конфлікт між владою й афіліацією, а також повне прийняття партнера, а для батьків – страх слабкості. Можна припустити, що підлітки в своїй поведінці більше орієнтовані на партнерів, оскільки для них більш важливе збереження відносин. В їхньому віці найбільш значущою стає здатність прийняття чужої думки, інших точок зору. Крім того, як показують результати аналізу, в підлітків не спостерігаються зміни в поведінці, мотивованої культурними цінностями.

Як показує аналіз батьківсько-підліткових розбіжностей, підлітки частіше звинувачують у них себе, ніж батьків. Можна припустити, що цьому сприяють сімейні стосунки. Батьки намагаються зберегти свій авторитет, що відбивається на їх оцінці батьківсько-підліткових розбіжностей.

Звісно, що обговорювані психологічні особливості мотивації, стилів конфліктної поведінки та ціннісної сфери в підлітків та їх батьків не вичерпують усього різноманіття проблем, але можуть бути розглянуті як найбільш «типові» моделі побудови в майбутньому відповідної програми психологічної профілактики, психокорекції деструктивного впливу конфліктів у сім'ї.

Висновки

Проведене дослідження дозволило сформулювати такі висновки:

1. Виявлені провідні мотиви, особливості поведінки в конфліктних ситуаціях та цінності в підлітків та їх батьків, а саме:

– підліткам характерна висока виразність таких змінних як «Мотивація повного прийняття партнера в поведінці», «Мотивація конфліктом між владою й афіліацією». Серед термінальних цінностей найбільш значущими є друзі, розваги, любов та свобода. Найменш вираженими є щастя інших, пізнання та цікава робота. Високий рівень сформованості інструментальних цінностей відображений наступними змінними: сміливість, незалежність та почуття гумору. Найменш вираженими є освіченість, раціоналізм та правдивість;

– у групі батьків ми бачимо високий рівень сформованості такої змінної як «Мотивація страхом слабкості (владні відносини)». Мотивованість поведінки культурними нормами як у підлітків, так і в їх батьків виражена на низькому рівні сформованості. Серед термінальних цінностей найбільш значущими є сім'я, здоров'я та матеріальна забезпеченість, а найменшу цінність для них представляють щастя інших, творчість та розваги. У батьків високий рівень сформованості виявлено за такими змінними інструментальних цінностей як самоконтроль, терпимість і дисциплінованість, але такі змінні як відповідальність, раціоналізм та сміливість носять невиразну значущість.

2. Визначені наступні психологічні особливості мотивації, стилів конфліктної поведінки та ціннісної сфери в підлітків та їх батьків:

– отримані характеристики вибірки доводять, що основними психологічними особливостями мотивації, стилів конфліктної поведінки та ціннісної сфери у досліджуваних груп є специфіка психологічного статусу підлітка в системі різноманітних зв'язків з дорослими і однолітками. Тому, підлітки частіше звинувачують у батьківсько-підліткових розбіжностях себе, ніж батьків і цьому сприяють сімейні стосунки, також у підлітків не спостерігаються зміни в поведінці, мотивованої культурними цінностями. Визначено специфіку особливостей стилів конфліктної поведінки: батьки намагаються зберегти свій авторитет, що відбивається на їх оцінці батьківсько-підліткових розбіжностей, а також створення батьками ситуації постійного психологічного тиску й нездатність сім'ї задовольняти потреби емоційної підтримки та симпатії підлітків.

Перспективним напрямком дослідження є подальший аналіз проблеми психологічних особливостей мотивації, стилів конфліктної поведінки та ціннісної сфери в підлітків та їх батьків для розробки й впровадження програм, спрямованих на психологічну профілактику та психокорекцію деструктивного впливу конфліктів у сім'ї на поведінку підлітків.

Література

1. Анопрієнко, О.В. (2017). Стиль батьківської поведінки як чинник виникнення і подолання хронічного стресу в підлітковому віці. (Дис. канд. психол. наук). Київ.
2. Гончар, Л.В. (2017). *Формування гуманних взаємин батьків з дітьми молодшого шкільного і підліткового віку*. (Монографія). Київ : ТОВ «Задруга».
3. Дубров, Д.И. (2020). Информационно-коммуникационные технологии и семейные отношения: вред или польза? *Социальная психология и общество*, 11(1), 72–91. <https://doi.org/10.17759/sps.2020110105>
4. Крейдун, Н.П., & Сорока, А.В. (2015). *Прикладна психологія: навчальний посібник*. Харків : Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна.
5. Пріба, Г.А., & Калюжна, Є.М. (2020). *Психологія особистості на сучасному ринку праці*. (Монографія). Херсон : ОЛДІ-ПЛЮС.

6. Солдатова, Г.У., & Львова, Е.Н. (2018). Особенности родительской медиации в ситуациях столкновения подростков с онлайн-рисками. *Психологическая наука и образование*, 23(3), 29–41. <https://doi.org/10.17759/pse.2018230303>
7. Сорока, А.В. (2010) *Юридическая психология: Краткий курс: Учебно-методическое пособие*. Харьков : Харьковский национальный университет имени В.Н. Каразина.
8. Токарева, Н.М. (2014). *Сучасний підліток у системі психолого-педагогічного супроводу*. (Монографія). Кривий Ріг.
9. Abar, C.C., Farnett, S., Mendola, K., Koban, K., & Sarra, Sh. (2018). Relationships between parent-child social media interactions and health behaviors. *Journal of Substance Use*, 23(3), 335–337.
10. Karmakar, R. (2017). The impact of perception of consistency and inconsistency in parenting style on pro-social motives of adolescents. *Социальная психология и общество, Social Psychology and Society*, 8(2), 101–115. <https://doi.org/10.17759/sps.2017080207>

References

1. Anopriienko, O.V. (2017). Styl batkivskoi povedinky yak chynnyk vynyknennia i podolannia khronichnoho stresu v pidlitkovomu vitsi [Style of paternal behavior as factor of origin and overcoming of chronic stress is in teens]. *Candidate's thesis*. Kyiv [in Ukrainian].
2. Honchar, L.V. (2017). *Formuvannia humannykh vzaiemyn batkiv z ditmy molodshoho shkilnoho i pidlitkovoho viku [Formation of humane relations of parents with children of primary school and adolescence]*. Kyiv : TOV «Zadruha» [in Ukrainian].
3. Dubrov, D.Y. (2020). Ynformatsyonno-kommunykatyionnye tekhnolohyy y semeinye otnosheniya: vred yly polza [Information and communication technologies and family relationships: harm or benefit]. *Sotsyalnaia psikhologhiia y obshchestvo Social psychology and society*, 11(1), 72–91. <https://doi.org/10.17759/sps.2020110105> [in Russian].
4. Kreidun, N.P., & Soroka, A.V. (2015). *Prykladna psikhologhiia: navchalnyi posibnyk [Applied psychology: a textbook]*. Kharkiv : Kharkivskiy natsionalnyi universytet imeni V.N. Karazina [in Ukrainian].
5. Priba, H.A., & Kaliuzhna, Ye.M. (2020). *Psikhologhiia osobystosti na suchasnomu rynku pratsi [Psychology of personality in the modern labor market]*. Kherson : OLDI-PLUS [in Ukrainian].
6. Soldatova, H.U., & Lvova, E.N. (2018). Osobennosti rodytelskoi medyatsyy v sytuatsiyakh stolknoveniya podrostkov s onlain-ryskamy [Features of parental mediation in situations of adolescents facing online risks]. *Psikhologhycheskaia nauka y obrazovanye – Psychological science and education*, 23(3), 29–41. <https://doi.org/10.17759/pse.2018230303> [in Russian].
7. Soroka, A.V. (2010). *Yurydycheskaia psikhologhiia. Kratkyi kurs: Uchebno-metodycheskoe posobyie [Legal psychology. Short course: Textbook]*. Kharkov : Kharkovskiy natsionalnyi unyversytet imeni V.N. Karazina [in Russian].
8. Tokareva, N.M. (2014). *Suchasnyi pidlitok u systemi psikhologo-pedahohichnoho suprovodu [The modern teenager in the system of psychological and pedagogical support]*. Kryvyi Rih [in Ukrainian].
9. Abar, C.C., Farnett, S., Mendola, K., Koban, K., & Sarra, Sh. (2018). Relationships between parent-child social media interactions and health behaviors. *Journal of Substance Use*, 23(3), 335–337.
10. Karmakar, R. (2017). The impact of perception of consistency and inconsistency in parenting style on pro-social motives of adolescents. *Sotsial'naia psikhologhiia i obshchestvo, Social Psychology and Society*, 8(2), 101–115. <https://doi.org/10.17759/sps.2017080207>

PSYCHOLOGICAL FEATURES OF MOTIVATION, STYLES OF CONFLICT BEHAVIOR AND VALUE SPHERE BETWEEN ADOLESCENTS AND THEIR PARENTS

Anatoliy Soroka

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

V.N. Karazin Kharkiv National University

6, Svobody Square, Kharkiv, Ukraine, 61022

anatolij_soroka@ukr.net, <https://orcid.org/0000-0001-6072-8165>

Olga Gmyr

Student of the Faculty of Psychology

V.N. Karazin Kharkiv National University

6, Svobody Square, Kharkiv, Ukraine, 61022

olia.gmir@gmail.com

Abstract

Purpose: analysis of psychological features of motivation, styles of conflict behavior and value sphere between adolescents and their parents.

Research methods: theoretical (analysis, comparison, generalization, interpretation of theoretical approaches and empirical research); empirical (testing); methods of mathematical statistics (Student's criterion was used to identify differences in psychological characteristics of motivation, styles of conflict behavior and values in adolescents and their parents). *Results.* It is determined that the leading motives, features of behavior in conflict situations and values of adolescents and their parents differ significantly. *Conclusions.* It was found out that the adolescent group is characterized by high expressiveness of such variables as "Motivation for full acceptance of the partner in behavior", "Motivation by the conflict between government and affiliation". Among the terminal values, the most significant are: friends, entertainment, love and freedom. The least pronounced proved to be happiness of the others, knowledge and interesting work. Such variables as courage, independence and sense of humor are on high level of instrumental value formation. The least pronounced are education, rationalism and truthfulness. Parents have a high level of formation of such variables of instrumental values as self-control, tolerance and discipline. The specifics of conflict behavior styles are identified: parents try to maintain their authority, which is reflected in their assessment of parental and adolescent differences, as well as the creation of a situation of constant psychological pressure and inability of the family to meet the emotional support and sympathy of adolescents.

Keywords: motivation, style of conflict behavior, terminal, instrumental values, adolescence.

Подано 04.08.2021

Рекомендовано до друку 04.10.2021

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОГО ВИГОРАННЯ ОСОБИСТОСТІ

Оксана Якимчук

кандидат філософських наук,

доцент кафедри психосоматики та психологічної реабілітації

Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова

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

Yakimchyk1409@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-9729-8389>

Анотація

У статті наголошується актуальність проблеми зростання професійного вигорання особистості, адже емоційне благополуччя фахівця є одним із визначальних факторів професійного життя. Соціально-політичні та соціально-економічні зміни висувають нові умови праці, що безумовно впливає на психологічний та соматичний стан особистості. Синдром емоційного вигорання є формою професійної хвороби, яка не тільки руйнує професійну діяльність людини, а й спричиняє виникнення психосоматичних захворювань. Найбільша небезпека синдрому професійного вигорання в тому, що розвивається він майже непомітно і якщо ігнорувати його перші ознаки, то задоволеність від професійної діяльності з кожним днем буде зменшуватись, звичні робочі завдання що зазвичай виконувались з легкістю стануть складними, досягнені результати будуть знецінюватись, колеги почнуть викликати роздратування, соматичний стан буде погіршуватись з кожним днем, що призведе до втрати працездатності. У статті приділена увага дослідженню нозологічної приналежності синдрому, оскільки не дивлячись на те, що феномен досліджується більше тридцяти років, щодо його походження та приналежності виникає безліч теорій та суперечок. Розглянуто та проаналізовано основні теоретичні моделі синдрому в сучасній та зарубіжній літературі. Охарактеризовано основні причини та симптоми, виділені основні фактори що сприяють його формуванню. Професійне вигорання не залежить лінійно від таких професійних факторів, як стаж, вік і зовнішня результативність професійної діяльності. Синдром професійного вигорання може формуватися не лише в осіб соціально орієнтованих професій, а й у представників інших професійних груп в тих випадках, коли на перше місце виходить високий ступінь відповідальності за виконувану роботу, нерівноемоційна напруга на роботі переважно в системі «людина – людина» та інші фактори. Водночас професійне вигорання особистості – це індивідуальний процес, причиною якого є поєднання суб'єктивних та об'єктивних чинників, які залежать не тільки від особистісних якостей людини а і від індивідуальної системи професійного розвитку та соціальних факторів.

Ключові слова: професійне вигорання, емоційне вигорання, стрес, професійна діяльність, систематизація моделей.

Вступ

Однією з найбільш актуальних проблем сьогодення, яку важко переоцінити, є проблема професійного вигорання. Соціально-політичні та соціально-економічні зміни висувають нові умови праці, що безумовно впливає на психологічний та соматичний стан особистості. Синдром професійного вигорання є формою професійної хвороби, яка не тільки руйнує

професійну діяльність людини, а й спричиняє виникнення різних психосоматичних захворювань (Мозгова, Ханецька & Якимчук, 2021). Змінились і морально-духовні цінності та потреби людини. В сучасних умовах суспільства підвищуються умови до кваліфікації працівників, продуктивності їх професійної діяльності. Діяльність є дуже важливою для розвитку людини як повноцінного члена суспільства. Будь-яка професійна діяльність накладає психологічний відбиток на особистість людини, видозмінюючи її. Такі зміни мають як позитивні, так і негативні наслідки. Позитивним є формування професіонала високого класу, а негативні – це професійне вигорання. Емоційне благополуччя фахівця є одним із визначальних факторів професійного життя, а повноцінне психічне здоров'я – важливою умовою професійної діяльності.

Професійне вигорання є складним багатокомпонентним феноменом і на сьогодні не існує однозначного розуміння його сутності. Розуміння сутності професійного вигорання, його структури та етапів є вкрай суперечливими. Це зумовлено різними підходами до його опису. Кожен акцентує увагу лише на якомусь одному аспекті та зосереджується лише на певній групі чинників й детермінацій.

Проблема професійного вигорання знайшла своє відображення у дослідженнях вітчизняних та зарубіжних вчених, а саме: Г. Діон, Н. Левицька, М. Лейтер, Л. Малець, В. Орел, Т. Форманюк, Х. Дж. Фрейденберг, У. Шуфелі, Г. Сальє, С. Максименко, В. Бойко та ін.

Проблема «вигорання» привертає увагу та є актуальною тому, що являє собою складну психофізіологічну реакцію й включає психологічний, емоційний та фізичний відхід від активності у відповідь на негативні чинники, що провокують «вигорання».

Актуальність дослідження визначається також високою соціальною значимістю проблеми, швидким темпом її поширення, а також необхідністю проведення нових фундаментальних досліджень у цій галузі. **Мета** дослідження: теоретично обґрунтувати та емпірично дослідити психологічні особливості професійного вигорання особистості. **Завдання** дослідження: 1) здійснити теоретичний аналіз підходів вітчизняних і зарубіжних вчених щодо чинників виникнення професійного вигорання особистості; 2) емпірично дослідити психологічні особливості професійного вигорання особистості.

Методи дослідження

Для дослідження психологічних особливостей професійного вигорання особистості було використано комплекс методів дослідження: теоретичні (аналіз психологічної літератури, систематизація, узагальнення та структурування даних); емпіричні (тестування):

1. Для визначення розвитку компонентів емоційного вигорання було застосовано методику «Діагностика рівня емоційного вигорання» (В. Бойко);

2. Для виміру рівнів «вигорання» застосовано методики: «Оцінка власного потенціалу «вигорання» (Дж. Гібсон); Синдром «вигорання» в професіях системи «людини – людина» (Г. Нікіфоров).

Отже, наведені методики дослідження вигорання спрямовані на визначення компонентів «емоційного вигорання» та стадій сформованості емоційного вигорання у фахівця.

Результати та дискусії

Вперше термін «вигорання» був введений до наукового обігу в 1974 р. американським психіатром Г. Фрейденбергером, який визначав емоційне вигорання як хронічну втому,

депресію і фрустрацію. Згодом цей термін був модифікований у «вигорання персоналу» та «вигорання особистості» (Freudenberger, 1974). Варто зазначити що дослідженням зазначеного феномену займалися здавна, зокрема Аристотель та Демокрит, які досліджували залежність людини та професії.

Необхідно відзначити, що на даний час у вітчизняній та зарубіжній літературі застосовують різні варіанти перекладу англійського терміну «burnout», що в свою чергу спричинило розвиток найрізноманітніших теорій. Не дивлячись на те, що феномен вивчається більше тридцяти років, опубліковано безліч праць на цю тему, єдиного визначення синдрому й дотепер не існує. Дискусійним залишається питання щодо нозологічної приналежності синдрому.

У більш вузькому розумінні термін професійне вигорання розглядається як емоційне виснаження, виникнення і розвиток якого зумовлюється впливом професійних стрес-факторів.

Виділяють такі групи чинників професійного вигорання:

- 1) організаційні – безпосередньо пов'язані з управлінням і умовами роботи;
- 2) діяльнісні – пов'язані зі змістом та характером діяльності;
- 3) особистісні – пов'язані з мотиваційними та індивідуально- психологічними особливостями фахівця (Сельє, 2002).

Дискусійним залишається питання співвідношення таких понять як «стрес» і «вигорання». Г. Сельє розглядає вигорання як наслідок тривалого робочого стресу. В рамках теорії стресу та загального адаптаційного синдрому професійне вигорання прирівнюється до третьої стадії стресу (виснаження), якій передують стійкий рівень збудження.

Більшість дослідників, які вивчають ці феномени, розділяють цей погляд в тій чи іншій мірі, пов'язуючи феномен професійного вигорання з професійним стресом або дезадаптацією до умов діяльності й визнаючи це провідним фактором професійних ризиків.

Але дана концепція, на жаль, ігнорує той факт, що в рамках однієї й тієї ж діяльності, однакових стрес-факторів та умов у фахівців спостерігається різний рівень успішності, адаптації та емоційного благополуччя. Проблема досліджень, заснованих на теорії стресу не дає можливості вийти за рамки зовнішніх факторів і виявити всі психологічні механізми вигорання. Сучасні дослідження наприклад Н. Жигінас, Ю. Петрова сфокусовані в основному на способах подолання стресу, психологічних особливостях, що сприяють подоланню стресу та рівнях психологічної адаптації.

Найбільш частий синонім професійного вигорання – емоційне вигорання, оскільки багатьма авторами даний синдром розглядається переважно з емоційної точки зору. Дослідники К. Чернісс і В. Бойко визначають синдром вигорання негативним процесом, що розвивається на тлі хронічного стресу й веде до виснаження емоційно-енергетичних ресурсів працюючої людини. Цей підхід характеризується високою термінологічною точністю і психологічною змістовністю, що дозволяє вирішити безліч протиріч. (Бойко, 1999).

Щодо моделей професійного вигорання то більшість сучасних дослідників підтримують трикомпонентну модель емоційного вигорання, запропоновану С. Maslach і S. Jackson, згідно з якою під синдромом вигорання розуміється стан фізичного, емоційного й розумового виснаження, що виявляється в професіях соціальної сфери та включає в себе три основні складові:

- емоційне виснаження (почуття емоційної спустошеності, втоми від роботи, зниження настрою);

- деперсоналізація (дегуманізація: негативне, цинічне ставлення до колег і до клієнтів, відстороненість);

- редукація професійних досягнень (почуття некомпетентності й усвідомлення власної неспроможності, неуспішності (Maslach & Jackson, 1981).

Але є й інші моделі професійного вигорання. Чотирьохфакторні моделі пояснюють появу четвертого додаткового фактору специфічністю професійної діяльності. Наприклад, таким фактором може бути тривога фахівців за сім'ю у зв'язку з тривалим перебуванням за межами дому (Журавлева & Сергиенко, 2011).

Прихильники двофакторної моделі вигорання пропонують різні варіанти його будови. D.E. Green стверджує, що фактори емоційного виснаження і деперсоналізації є частинами, включеними в один базовий фактор, який разом з редукацією професійних досягнень і становить структуру вигорання. A. Garden визначає деперсоналізацію як фактор, який є специфічним лише для професій соціального обслуговування. T. Kalliath та інші автори виключають зі структури вигорання редукацію професійних досягнень (Орел, 1999).

Однофакторні моделі трактують вигорання як комплексний стан фізичного, психічного та емоційного виснаження, викликаний тривалим включенням в емоціогенну ситуацію (Pains & Maslach, 2003).

Стадії розвитку вигорання відповідно до шестифакторної моделі, запропонованої M. Burisch, характеризуються наступним чином:

1. Застережлива фаза. Проявляється в надмірній активності в роботі й витісненні переживань, невдач і розчарувань, відмова від потреб, не пов'язаних з роботою.

2. Зниження рівня власної участі в професійній діяльності, що супроводжується незадоволеністю роботою і приписуванням причин власних невдач іншим.

3. Емоційні реакції. На цій стадії спостерігаються безпідставні страхи, постійне відчуття провини, депресія, зниження самооцінки, агресивність, конфліктність.

4. Фаза деструктивної поведінки. Спостерігається зниження концентрації уваги, ригідність мислення, знижується концентрація уваги, відсутність здатності виконувати складні завдання, байдужість, уникнення неформальних контактів.

5. Психосоматичні реакції й зниження імунітету. Безсоння, головний біль, тахікардія, розлади травлення, залежність від нікотину, кофеїну та алкоголю.

6. Розчарування і негативна життєва установка. На цій стадії з'являється почуття безпорадності, провини, втрата сенсу життя, екзистенціальний відчай (Burisch, 1993).

Greenberg J. пропонує п'ятиступінчасту динамічну модель («медовий місяць», «недолік палива», хронічні симптоми, криза, «пробивання стіни») процесу розвитку вигорання з прогресуючим наростання вираженості його проявів, що виявляються в зниженні ентузіазму, втраті продуктивності діяльності, хронічній втомі та пригніченості, незадоволеності якістю життя і гострими соматичними або психологічними порушеннями (Greenberg, 2004).

Згідно досліджень Shirom A. (Shirom, 1989), вигорання характеризується емоційним виснаженням, фізичною й пізнавальною втомою, бо свідчить про виснаження енергетичних ресурсів організму внаслідок хронічної напруги на роботі й в житті. До об'єктивних факторів, що впливають на виникнення професійного вигорання, відносять організаційні та комунікативні особливості професійної діяльності: умови роботи, зміст праці, соціально-психологічні чинники. Група організаційних чинників, куди включаються умови матеріального середовища, зміст роботи і соціально-психологічні умови діяльності, грають домінуючу роль у виникненні вигорання (Hakanen, Bakker, Jokisaari & Markku, 2011).

Вигорання також розглядається як негативна поведінка в організаціях, адже вигорання впливає не тільки на індивіда, але й на організацію в цілому (Лукьянова, Водопьянова, Орел, Подсадной, Юрьева & Игумнова, 2008).

Цікавою є концепція контрпереносу, що визнає верховенство емоційного фактору в процесі вигорання, тобто сукупності неусвідомлюваних емоційних реакцій фахівця. Згідно цієї концепції саме невміння вчасно відрефлексувати й емоційно висловити подібні реакції підвищує ризик перенапруження, що веде до розвитку синдрому професійного вигорання.

Симптоми професійного вигорання, умовно можна розділити на кілька груп: 1) психофізичні; 2) соціально-психологічні; 3) поведінкові.

До психофізичних симптомів відносять: 1) синдром хронічної втоми; 2) емоційне та фізичне виснаження; 3) зниження сприйнятливості до змін факторів зовнішнього середовища; 4) астенія; 5) часті безпричинні головні болі або розлади шлунково-кишкового тракту; 6) різка зміна ваги (як зниження, так і підвищення); 7) гіперсонія або нарколепсія; 8) порушення дихання; 9) зниження сенсорної чутливості.

Серед соціально-психологічних симптомів професійного вигорання виділяються: 1) зниження емоційного тону, почуття пригніченості; 2) підвищена дратівливість; 3) спалах невмотивованого гніву, відмова від спілкування; 4) безпричинне переживання негативних емоцій (в тому числі почуття підозрливості, сорому, провини, образи); 5) підвищена тривожність; 6) гіпервідповідальність; 7) загальна негативна установка на життєві й професійні перспективи.

Серед поведінкових симптомів виділяють: 1) невиконання важливих, пріоритетних завдань; затримка на дрібних деталях; 2) почуття марності; 3) зниження ентузіазму по відношенню до роботи; 4) дистанційованість від співробітників і клієнтів (пацієнтів); 5) зловживання алкоголем, наркотиками (Самоукина, 2003).

Для емпіричного дослідження психологічних особливостей професійного вигорання особистості було залучено 35 фахівців різних спеціальностей віком від 27 до 43 років.

За результатами методики «Діагностика рівня емоційного вигорання (В. Бойко) були отримані результати, які зазначені в табл.1.

Таблиця 1

Результати сформованості фаз у відсотках

| <i>Кількісні показники:</i> | <i>Фаза «Напруження»</i> | <i>Фаза «Резистенції»</i> | <i>Фаза «Виснаження»</i> |
|---|------------------------------|-------------------------------|------------------------------|
| 36 і менше балів — фаза не сформована | 66% | 72% | 50% |
| 37–60 балів — фаза на стадії формування | 28% | 28% | 32% |
| 61 і більше балів — фаза сформована | 6% | 0% | 18% |

Згідно результатів дослідження можна зробити висновок що, фази напруження та резистенції у переважній більшості респондентів не є сформованими або починають тільки формуватись.

Щодо фази виснаження, майже в половині опитаних вона знаходиться на стадії формування, а у декількох осіб – сформована. Для цієї фази характерна психофізична

перевтома, спустошеність, нівелюванням власних професійних досягнень, порушення професійної комунікації.

Звертаючи увагу на окремі симптоми, якими супроводжується кожна фаза, найбільш домінуючими виявились наступні: «загнаність у кут», неадекватне вибіркове емоційне реагування та емоційне відчуження.

За результатами методики *Синдром «вигорання» в професіях системи «людина — людина»* (Г. Нікіфоров) було отримано результати, які зазначені в табл. 2.

Таблиця 2

Рівні вигорання за методикою «Синдром «вигорання» в професіях системи «людина — людина» (Г.С. Нікіфоров) у відсотках

| Рівні «вигорання» | Компоненти вигорання | | |
|-------------------|----------------------|------------------|------------------------------|
| | Емоційне виснаження | Деперсоналізація | Редукція особистих досягнень |
| Низький | 72% | 50% | 66% |
| Середній | 18% | 40% | 34% |
| Високий | 10% | 10% | 0% |

За результатами методики було виявлено, що у переважної більшості працівників показник «вигорання» знаходиться на низькому рівні, за винятком декількох респондентів, результати яких показали високий рівень «вигорання» по таким субшкалам: емоційне виснаження (10%) та деперсоналізація (10%). Емоційне виснаження в свою чергу характеризується заниженим емоційним фоном та байдужістю або емоційним перенасиченням.

Деперсоналізація вказує на деформацію стосунків між людьми. Це може проявлятися через зростання залежності від інших людей або ж зростання негативізму.

Методика *«Оцінка власного потенціалу «вигорання»* (Дж. Гібсон) дозволила отримати результати, які зазначені в табл.3.

Таблиця 3

Рівні вигорання за методикою «Оцінка власного потенціалу «вигорання» (Дж. Гібсон) у відсотках

| Рівні «вигорання» | Компоненти вигорання | | |
|-------------------|----------------------|------------------------|---------------------|
| | Деперсоналізація | Особиста задоволеність | Емоційне виснаження |
| Низький | 60% | 10% | 60% |
| Середній | 32% | 72% | 32% |
| Високий | 8% | 18% | 8% |

Проаналізувавши та порівнявши отримані результати за останніми двома методиками, можна зазначити, що вони майже збігаються за компонентами деперсоналізації та емоційного виснаження, особливо на низькому та високому рівнях.

Особиста задоволеність опитуваних знаходиться переважно на середньому рівні (72%), лише 10% мають низький рівень особистої задоволеності, решта – високий (18%).

Підсумовуючи все вищезазначене, можна зробити наступні висновки та узагальнення. За допомогою даних методик вдалося визначити наступні провідні ознаки та психологічні

особливості професійного вигорання особистості: відчуття емоційної напруженості, почуття спустошеності, незадоволеність життям та загальне погіршення фізичного стану здоров'я, зниження мотивації до професійної діяльності.

Висновки

Аналіз психологічної літератури вітчизняних і зарубіжних дослідників свідчить про те, що професійне вигорання є складним багатокомпонентним феноменом і на сьогодні залишається дискусійним питанням щодо нозологічної приналежності зазначеного феномену. Найбільш широке розповсюдження отримала трьохфакторна модель запропонована С. Maslach і S. Jackson, згідно з якою під синдромом вигорання розуміється стан фізичного, емоційного й розумового виснаження.

Можна також відокремити наступні аспекти дослідження означеної проблематики: вивчення та обґрунтування сутності та структури емоційного вигорання (Л. Дика, Л. Карамушка, Є. Картава, М. Burish, С. Maslach, В. Perlman та ін.), визначення особливостей емоційного вигорання в різних професійних групах (О. Богучарова, О. Грейліх, Ю. Жогно, Н. Чепелева та ін.), аналіз детермінант виникнення та розвитку емоційного вигорання (Т. Большакова, М. Борисова, Р. Costa, S. Hobfoll, W. Schaufeli та ін.), розробка відповідного психодіагностичного інструментарію (В. Бойко, Н. Водоп'янова, О. Рукавішников, М. Штейн, S. Jackson, С. Maslach та ін.), розробка та впровадження методів психокорекції, спрямованих на попередження та подолання емоційного вигорання (О. Бабич, В. Байдик, Н. Водоп'янова, Н. Гончарук, Н. Грисенко, Т. Титаренко, Т. Яценко та ін.).

Професійне вигорання не залежить лінійно від таких професійних факторів, як стаж, вік і зовнішня результативність професійної діяльності. Також, синдром може формуватися не лише в осіб соціально орієнтованих професій, а й у представників інших професійних груп в тих випадках, коли на перше місце виходить високий ступінь відповідальності за виконувану роботу. Вигорання розвивається також у осіб, що зазнають нерівноемоційної напруги на роботі, переважно в системі «людина – людина» і не мають можливості її адекватно компенсувати. Постійна напруга та стрес – також є передумовою професійного вигорання. Водночас професійне вигорання – це індивідуальний процес, причинами якого є поєднання суб'єктивних та об'єктивних чинників, які залежать не тільки від особистісних якостей людини а і від індивідуальної системи професійного розвитку та соціальних факторів.

Наведені результати емпіричного дослідження свідчать, що майже у половині досліджуваних фаза виснаження знаходиться на фазі формування, а в деяких осіб сформована. Домінуючими є наступні симптоми: «загнаність у кут», неадекватне вибіркове емоційне реагування та емоційне відчуження. За методикою діагностики синдрому «вигорання» в професіях системи «людина – людина» у 10% респондентів було виявлено високий рівень «вигорання» за шкалами емоційне виснаження та деперсоналізація. Майже подібні результати за цими шкалами були отримані за методикою діагностики оцінки власного потенціалу «вигорання» (Дж. Гібсон). Емоційне виснаження в свою чергу характеризується зниженням емоційного фону, байдужістю або емоційним перенасиченням.

За допомогою використаних методик вдалося визначити наступні провідні ознаки та психологічні особливості професійного вигорання особистості: відчуття емоційної напруженості, почуття спустошеності, незадоволеність життям та загальне погіршення фізичного стану здоров'я, зниження мотивації до професійної діяльності.

З огляду на вищезазначене, перспективою подальшого дослідження є розробка та апробація комплексної програми психокорекції та профілактики професійного вигорання, а також у подальшій перспективі дослідження вбачається необхідність вивчення питання розвитку вигорання при виникненні нових професій з метою професійного самозбереження фахівця та подолання негативних тенденцій професійного вигорання.

Література

1. Бойко, В.В. (1999). *Синдром «емоционального выгорания» в профессиональном общении*. Санкт-Петербург : Питер.
2. Водопьянова, Н.Е. (2009). *Психодиагностика стресса*. Санкт-Петербург : Питер.
3. Гринберг, Дж. (2004). *Управление стрессом*. Санкт-Петербург : Питер.
4. Журавлева, Е.А., & Сергиенко, А.Л. (2011). *Стресс, выгорание, совладание в современном контексте*. Москва : Изд-во «Ин-т психологии РАН».
5. Лукьянова, В.В., Водопьянова, Н.Е., Орел, В.Е., Подсадной, С.А., Юрьева, Л.Н., & Игумнова, С.А. (2008). *Современные проблемы исследования синдрома выгорания у специалистов коммуникативных профессий*. (Монография). Курск : Изд-во «Курский государственный университет».
6. Мозгова, Г.П., Ханецька, Т.І., & Якимчук, О.І. (2021). *Психосоматика: психічне, тілесне, соціальне. Хрестоматія: Навчальний посібник*. Київ : НПУ імені М.П.Драгоманова.
7. Орел, В.Е. (1999). Исследование феномена «психического выгорания» в отечественной и зарубежной психологии. *Проблемы общей и организационной психологии*, 76–97.
8. Селье, Г. (2002). *Стресс без дистресса*. Москва : Прогресс.
9. Самоукина, Н.В. (2003). *Психология профессиональной деятельности*. Санкт-Петербург : Питер.
10. Burisch, M., Schaufeli, W.B., Maslach, C., & Marek, T. (1993). In search of theory: Some ruminations on the nature and etiology of burnout. *Professional burnout: Recent developments in theory and research* (pp. 75–93). New York : Taylor & Francis.
11. Enzmann, D., Berief, P., Engelkamp, C. et al. (1992). *Burnout and coping with burnout. Development and evaluation of a burnout workshop*. Berlin : Technische Universität Berlin, Institut für Psychologie.
12. Freundberger, H.J. (1974). Staff burnout. *Social Sciences*, 30(1), 159–165. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1974.tb00706.x>
13. Hakanen, J., Bakker, A., Jokisaari, B., & Markku, A. (2011). 35-year follow-up study on burnout among Finnish employees. *Journal of Occupational Health Psychology*, 16(3), 345–360.
14. Maslach, C., & Jackson, S.E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behaviour*, 2, 99–113.
15. Pains, A., & Maslach, C. (2003). *Praktikum po sotsial'noi psikhologii* [Experiencing social psychology]. Saint Petersburg : Piter, 528 p. (In Russ.).
16. Storlie, F. (1979). Burnout: the elaboration of a concept. *AJN Am J Nursing*, 2108–2111.
17. Shirom, A. (1989). Burnout in Work Organizations. In C.L. Cooper, & I. Robertson (Eds.), *International Review of Industrial and Organizational Psychology* (pp. 25–48). New York : Wiley.

References

1. Boyko, V.V. (1999). *Syndrom “emotsionalnogo vygoraniya” v professionalnom obschenii* [Syndrome of “emotional burnout” in professional communication]. Saint Petersburg : Piter [in Russian].

2. Vodopyanova, N.E (2009). *Psihodiagnostika stressa [Psychodiagnosics of stress]*. Saint Petersburg : Piter [in Russian].
3. Greenberg, J. (2004). *Upravlenie stressom [Stress management]*. Saint Petersburg : Piter [in Russian].
4. Zhuravleva, E.A., & Sergienko, A.L (2011). *Stress, vyigoranie, sovladanie v sovremennom kontekste [Stress, burnout, coping in a modern context]*. Moscow : Publishing House of the Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences [in Russian].
5. Lukyanova, V.V, Vodopyanova, N.E, Orel, V.E, Podsadnoy, S.A, Yurieva, L.N, & Igumnova, S.A (2008). *Sovremennyye problemy issledovaniya sindroma vyigoraniya u spetsialistov kommunikativnykh professiy [Modern problems of burnout syndrome research in specialists of communicative professions]*. Kursk : Publishing house “Kursk State University” [in Russian].
6. Mozgova, G.P., Khanetska, T.I., & Yakymchuk, O.I. (2021). *Psihosomatika: psihichne, tilesne, social'ne. Hrestomatiya: Navchalnyy posibnyk [Psychosomatics: psycho, solid, social. Reader: Textbook]*. Kyiv : NPU imeni M.P. Dragomanova [in Ukrainian].
7. Orel, V.E. (1999). Issledovanie fenomena “psihicheskogo vyigoraniya” v otechestvennoy i zarubezhnoy psihologii [Research of the phenomenon of “mental burnout” in domestic and foreign psychology]. *Problemy obschey i organizatsionnoy psihologii – Problems of general and organizational psychology*, 76–97 [in Russian].
8. Selye, G. (2002). *Stress bez distressa [Stress without distress]*. Moscow : Progress [in Russian].
9. Samoukina, N.V. (2003). *Psihologiya professionalnoy deyatel'nosti [Psychology of professional activity]*. Saint-Petersburg : Piter [in Russian].
10. Burisch, M., Schaufeli, W.B., Maslach, C., & Marek, T. (1993). In search of theory: Some ruminations on the nature and etiology of burnout. *Professional burnout: Recent developments in theory and research* (pp. 75–93). New York : Taylor & Francis.
11. Enzmann, D., Berief, P., Engelkamp, C. et al. (1992). *Burnout and coping will burnout. Development and evaluation of a burnout workshop*. Berlin : Technische Univercitat Berlin, Institut fur Psychologie.
12. Freundberger, H.J. (1974). Staff burnout. *Social Scienses*, 30(1), 159–165. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1974.tb00706.x>
13. Hakanen, J., Bakker, A., Jokisaari, B., & Markku, A (2011). 35-year follow-up study on burnout among Finnish employees. *Journal of Occupational Health Psychology*, 16(3), 345–360.
14. Maslach, C., & Jachson, S.E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behaviour*, 2, 99–113.
15. Pains, A., & Maslach, C. (2003). *Praktikum po sotsial'noi psikhologii [Experiencing social psychology]*. Saint Petersburg : Piter, 528 p. (In Russ.).
16. Storlie, F. (1979). Burnout: the elaboration of a concept. *AJN Am J Nursing*, 2108–2111.
17. Shirom, A. (1989). Burnout in Work Organizations. In C.L. Cooper, & I. Robertson (Eds.), *International Review of Industrial and Organizational Psychology* (pp. 25–48). New York : Wiley.

PSYCHOLOGICAL PECULARITIES OF PROFESSIONAL BURNOUT**Oksana Yakymchuk****PhD in Philosophy, Associate Professor****of the Department of Psychosomatics and Psychological Rehabilitation**

National Pedagogical Dragomanov University

9, Pyrohov Str., Kyiv, Ukraine, 01601

Yakimchyk1409@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-9729-8389>**Abstract**

The article emphasizes the urgency of the problem of professional burnout growth, because the emotional well-being of the specialist is one of the determining factors of professional life. Socio-political and socio-economic changes promote new working conditions that certainly affect the psychological and somatic state of the individual. Emotional burnout syndrome is a form of occupational disease that not only destroys a person's professional activity, but also causes psychosomatic illnesses. The greatest danger of burnout is that it develops almost imperceptibly and if you ignore its first signs, the satisfaction with professional activities will decrease with each passing day, the usual work tasks that are usually performed will easily become difficult, the results will be devalued, colleagues will cause irritation, somatic condition will worsen with each passing day, which leads to disability. The article focuses on the study of the nosological affiliation of the syndrome, because despite the fact that the phenomenon has been studied for more than thirty years, there are many theories and controversies about its origin and affiliation. The main theoretical models of the syndrome in modern and foreign literature are considered and analyzed. The main causes and symptoms are described, the main factors contributing to its formation are identified. Burnout does not depend linearly on such professional factors as seniority, age and external performance. Burnout syndrome can be formed not only in socially oriented professions, but also in representatives of other professional groups in cases where the first priority is a high degree of responsibility for the work performed, unequal emotional stress at work, mainly in the "man - man" system and other factors. At the same time, professional burnout is an individual process caused by a combination of subjective and objective factors that depend not only on personal qualities but also on the individual system of professional development and social factors.

Keywords: professional burnout, emotional burnout, stress, professional activity, systematization of models.

*Подано 06.09.2021**Рекомендовано до друку 02.11.2021*

ЗМІСТ

| | | |
|-----|--|-----|
| 1. | Бірюкова Каріна. Зміст інклюзивної компетентності психолога як учасника команди супроводу дітей з особливими освітніми потребами | 5 |
| 2. | Бойченко Інна. Сучасні методи та засоби оптимізації професійної самоідентичності майбутнього психолога..... | 16 |
| 3. | Дуткевич Тетяна, Столяренко Ольга. Сформованість мотивації різновікової взаємодії в молодших школярів..... | 29 |
| 4. | Жизномірська Оксана. Психологічні аспекти самоствердження дітей дошкільного віку засобами рухової діяльності | 39 |
| 5. | Ляшенко Олексій. Особливості становлення професійної ідентичності в майбутніх психологів у процесі навчання | 52 |
| 6. | Мозгова Галина, Візнюк Інесса. Психологічна реабілітація психосоматичних хворих працездатного віку..... | 62 |
| 7. | Резвих, Євгенія. Здатність до прогнозування як умова успішної професійної діяльності дорослих..... | 74 |
| 8. | Саннікова Ольга. Прояви неклінічного нарцисизму: пошук індивідуальних відмінностей | 87 |
| 9. | Сорока Анатолій, Гмирь Ольга. Психологічні особливості мотивації, стилів конфліктної поведінки та ціннісної сфери в підлітків та їх батьків | 99 |
| 10. | Якимчук Оксана. Психологічні особливості професійного вигорання особистості | 110 |

CONTENTS

| | | |
|-----|--|-----|
| 1. | Biriukova, Karina. Content of inclusive competence of a psychologist as a participant of the iep team for children with special educational | 5 |
| 2. | Boychenko, Inna. Modern methods and means of the professional self-identity optimization of the future psychologist..... | 16 |
| 3. | Dutkevich, Tetiana & Stolyarenko, Olha. Formation of motivation of different-aged junior schoolchildren interaction..... | 29 |
| 4. | Zhyznomirska, Oksana. Psychological aspects of preschool children self-assessment by means of motor activity..... | 39 |
| 5. | Liashenko, Oleksii. Peculiarities of future psychologists' professional identity formation during study..... | 52 |
| 6. | Mozgova, Galyna & Vizniuk, Inessa. Psychological rehabilitation of psychosomatic patients of working age | 62 |
| 7. | Rezvykh, Ievgeniia. Ability to forecast as a condition for successful professional activity of adults..... | 74 |
| 8. | Sannikova, Olha. Manifestations of non-clinical narcissism: search for individual differences..... | 87 |
| 9. | Soroka, Anatoliy & Gmyr, Olga. Psychological features of motivation, styles of conflict behavior and value sphere between adolescents and their parents | 99 |
| 10. | Yakymchuk, Oksana. Psychological peculiarities of professional burnout..... | 110 |

Наукове видання категорії «Б»

НАУКОВИЙ ЧАСОПИС

НПУ ІМЕНІ М. П. ДРАГОМАНОВА

Серія 12. Психологічні науки

В и п у с к 16 (61)

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 грудня 2021 р.*
Формат 60x84/8. Папір офісний. Гарнітура Таймс. Друк офсетний.
Умовн. друк. аркушів 14,30. Облік видав арк. 9,33.
Наклад 300. Зам. № 264.
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 16(61)

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 *December 30, 2021.*

Format 60x84/8. Offset paper. Headset Times. Offset.

Probation print sheet 14,30. Accounting issued ff. 9,33.

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!