

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ТАВРІЙСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ В.І. ВЕРНАДСЬКОГО**

Журнал заснований у 1918 році

**ВЧЕНІ ЗАПИСКИ
ТАВРІЙСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО УНІВЕРСИТЕТУ
ІМЕНІ В.І. ВЕРНАДСЬКОГО**

Серія: Психологія

Том 33 (72) № 6 2022



Видавничий дім
«Гельветика»
2022

Головний редактор:

Дробот Ольга Вячеславівна – доктор психологічних наук, доцент, професор кафедри психології, соціальної роботи та педагогіки Таврійського наукового університету імені В.І. Вернадського.

Члени редакційної колегії:

Біла Ірина Миколаївна – доктор психологічних наук, професор, професор кафедри психології, соціальної роботи та педагогіки Таврійського національного університету імені В.І. Вернадського;

Белавін Сергій Петрович – кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології, соціальної роботи та педагогіки Таврійського національного університету імені В.І. Вернадського;

Белавіна Тетяна Іванівна – кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник, доцент кафедри психології, соціальної роботи та педагогіки Таврійського національного університету імені В.І. Вернадського;

Виноградова Вікторія Євгенівна – доктор психологічних наук, доцент, завідувач кафедри психології та особистісного розвитку ДЗВО «Університет менеджменту освіти»;

Добровольська Наталія Анатоліївна – доктор психологічних наук, доцент, завідувач загально-вузівської кафедри фізичного виховання, спорту і здоров'я людини Таврійського національного університету імені В.І. Вернадського;

Костіна Тетяна Олександрівна – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології, соціальної роботи та педагогіки Таврійського національного університету імені В.І. Вернадського;

Костюченко Олена Вікторівна – доктор психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології Київського національного університету культури і мистецтв;

Мітіна Світлана Володимирівна – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології, соціальної роботи та педагогіки Таврійського національного університету імені В.І. Вернадського;

Ронгінська Тетяна Іванівна – доктор психологічних наук, директор Інституту психології Зеленогурського університету (Польща).

Статті у виданні перевірені на наявність плагіату за допомогою програмного забезпечення StrikePlagiarism.com від польської компанії Plagiat.pl.

**Рекомендовано до друку та поширення через мережу Internet
Вченою радою Таврійського національного університету імені В.І. Вернадського
(протокол № 6 від 29.12.2022 року)**

Науковий журнал «Вчені записки ТНУ імені В.І. Вернадського. Серія: Психологія» зареєстровано Міністерством юстиції України (Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого ЗМІ серія КВ № 24304-14144Р від 28.12.2019 року)

Журнал внесений до Переліку наукових фахових видань України (категорія «Б») у галузі психологічних наук (спеціальність 053. Психологія) на підставі наказу Міністерства освіти і науки України № 1471 від 26.11.2020 р. (додаток 3)

Журнал включено до міжнародної наукометричної бази
Index Copernicus International (Республіка Польща)

Сторінка журналу: www.psych.vernadskyjournals.in.ua

**ISSN 2709-3093 (print)
ISSN 2709-8796 (online)**

© Таврійський національний університет ім. В.І. Вернадського, 2022

ЗМІСТ

ЗАГАЛЬНА ПСИХОЛОГІЯ. ІСТОРІЯ ПСИХОЛОГІЇ

Даценко О.А.

ПСИХОЛОГІЧНІ ДЕТЕРМІНАНТИ
ЖИТТЕВОЇ УСПІШНОСТІ ОСОБИСТОСТІ..... 1

Дробот О.В.

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ МАРГІНАЛЬНОСТІ
ПРОФЕСІЙНОЇ СВІДОМОСТІ ВИПУСКНИКІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ..... 6

Мельничук А.Ю.

СИМПТОМИ ВИГОРАННЯ ФАХІВЦІВ СОЦІОНОМІЧНОГО ПРОФІЛЮ
ЧЕРЕЗ ПРИЗМУ ПОЗИТИВНОЇ ПСИХОТЕРАПІЇ Н. ПЕЗЕШКІАНА.....12

ПРИКЛАДНА ПСИХОЛОГІЯ. ПРОФЕСІЙНА Й ОРГАНІЗАЦІЙНА ПСИХОЛОГІЯ

Миколюк С.М.

ПСИХОЛОГІЯ ВИБОРУ МАЙБУТНЬОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ.....17

СОЦІАЛЬНА ПСИХОЛОГІЯ; ПСИХОЛОГІЯ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ

Костюченко О.В.

АСЕРТИВНІСТЬ ЯК ПСИХОЛОГІЧНА РЕСУРСНІСТЬ
МЕНЕДЖЕРА СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ СФЕРИ В УСПІШНІЙ КОМУНІКАТИВНО-
УПРАВЛІНСЬКІЙ ДІЯЛЬНОСТІ.....22

ПЕДАГОГІЧНА ТА ВІКОВА ПСИХОЛОГІЯ

Амплєсва О.М., Плужник А.Ю.

ДОСЛІДЖЕННЯ ТРИВОЖНОСТІ
ЯК ПЕРШОЇ ЕМОЦІЙНО-СИТУАТИВНОЇ РЕАКЦІЇ
У ПЕРІОД СТУДЕНТСЬКОГО ВІКУ..... 28

Візнюк І.М.

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ЕМПАТІЇ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ..... 34

Габа І.М.

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИВАЛЬНОГО СЕРЕДОВИЩА
ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ..... 40

Гапочка Я.О.

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ КОНЦЕПЦІЇ ВЗАЄМОДІЇ
УЧАСНИКІВ КОМАНДИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОГО СУПРОВОДУ ДИТИНИ
З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ.....46

Казарова Г.М.

ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК АДИКТИВНОЇ ПОВЕДІНКИ ТА АГРЕСІЇ
У СТУДЕНТСЬКОМУ ВІЦІ.....52

Надвинична Т.Л., Шаюк О.Я.

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНО-ОСОБИСТІСНОГО ПОТЕНЦІАЛУ
СТУДЕНТІВ-ПСИХОЛОГІВ ПІД ЧАС НАВЧАННЯ У ЗВО..... 58

Скрипник Н.Г.
СТРУКТУРА НАВЧАЛЬНО-ПРОФЕСІЙНОЇ МОТИВАЦІЇ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ
В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ.....63

Чухрій І.В.
ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ ЕМОЦІЙНОЇ ЧУЙНОСТІ
ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ68

ЮРИДИЧНА ПСИХОЛОГІЯ; ПОЛІТИЧНА ПСИХОЛОГІЯ

Сидоркіна М.Ю.
ТЕХНОЛОГІЯ АКТУАЛІЗАЦІЇ СОЦІАЛЬНОГО ІНТЕРЕСУ
ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ ГРОМАДЯНСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ
МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ.....73

ПСИХОФІЗІОЛОГІЯ ТА МЕДИЧНА ПСИХОЛОГІЯ

Astremska I.V., Myza I.O.
CHARACTERISTICS OF PARENTAL BURNOUT IN FAMILIES RAISING
ADOLESCENTS AND METHODS OF ITS PREVENTION.....79

CONTENTS

GENERAL PSYCHOLOGY, HISTORY OF PSYCHOLOGY

Datsenko O.A. PSYCHOLOGICAL DETERMINANTS OF PERSONAL SUCCESS IN LIFE.....	1
Drobot O.V. THEORETICAL BASIS OF THE STUDY OF MARGINALITY OF PROFESSIONAL CONSCIOUSNESS OF GRADUATES OF HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS.....	6
Melnychuk A.Yu. SYMPTOMS OF BURNOUT OF SOCIONOMIC PROFILE SPECIALISTS THROUGH THE PRISM OF POSITIVE PSYCHOTHERAPY BY N. PEZESHKIAN.....	12

APPLIED PSYCHOLOGY. PROFESSIONAL AND CORPORATE PSYCHOLOGY

Mykoliuk S.M. PSYCHOLOGY OF CHOOSING A FUTURE PROFESSION.....	17
---	----

SOCIAL PSYCHOLOGY; PSYCHOLOGY OF SOCIAL WORK

Kostiuchenko O.V. ASSERTIVENESS AS A PSYCHOLOGICAL RESOURCE OF A SOCIO-CULTURAL SPHERE MANAGER IN SUCCESSFUL COMMUNICATION AND MANAGEMENT ACTIVITIES.....	22
---	----

PEDAGOGICAL AND DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY

Amplieieva O.M., Pluzhnyk A.Yu. STUDY OF ANXIETY AS THE FIRST EMOTIONAL-SITUATIONAL REACTION IN THE PERIOD OF STUDENT AGE.....	28
Vizniuk I.M. FEATURES OF THE DEVELOPMENT OF EMPATHY IN PRESCHOOL CHILDREN.....	34
Haba I.M. SOCIAL-PSYCHOLOGICAL FEATURES OF THE DEVELOPMENTAL ENVIRONMENT OF THE PRESCHOOL EDUCATION INSTITUTION.....	40
Hapochka Ya.O. THEORETICAL AND METHODOLOGICAL FOUNDATIONS OF THE CONCEPT OF INTERACTION OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT TEAM MEMBERS FOR A CHILD WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS.....	46
Kazarova H.M. THE RELATIONSHIP OF ADDICTIVE BEHAVIOR AND AGGRESSION IN STUDENT AGE.....	52
Nadvynychna T.L., Shaiyk O.Ya. FEATURES OF THE DEVELOPMENT OF THE PROFESSIONAL AND PERSONAL POTENTIAL OF PSYCHOLOGIST STUDENTS DURING EDUCATION AT A HIGH SCHOOL.....	58

Skrypnyk N.H.
THE STRUCTURE OF LEARNING-PROFESSIONAL MOTIVATION
OF FUTURE PSYCHOLOGISTS IN THE MARTIAL LAW CONDITIONS.....63

Chukhrii I.V.
STUDY OF THE FEATURES OF THE EMOTIONAL SENSITIVITY
OF PRESCHOOL CHILDREN.....68

LEGAL PSYCHOLOGY; POLITICAL PSYCHOLOGY

Sydorkina M.Yu.
SOCIAL INTEREST ACTUALISATION TECHNOLOGY AS A MEANS
OF FUTURE TEACHERS' CIVIC COMPETENCE DEVELOPMENT.....73

PSYCHOPHYSIOLOGY AND MEDICAL PSYCHOLOGY

CHARACTERISTICS OF PARENTAL BURNOUT IN FAMILIES RAISING
ADOLESCENTS AND METHODS OF ITS PREVENTION.....79

ЗАГАЛЬНА ПСИХОЛОГІЯ. ІСТОРІЯ ПСИХОЛОГІЇ

УДК 159.923.7

DOI <https://doi.org/10.32782/2709-3093/2022.6/01>**Даценко О.А.**

Криворізький державний педагогічний університет

ПСИХОЛОГІЧНІ ДЕТЕРМІНАНТИ ЖИТТЄВОЇ УСПІШНОСТІ ОСОБИСТОСТІ

Стаття присвячена проблемі життєвої успішності, яка на сьогоднішній момент особливо гостро постала у нашій країні. Підкреслено важливість її дослідження як в концептуальному, так і прагматичному аспектах. Аналіз проблеми експлікації та категоріальної визначеності успішності засвідчує її широку представленість в різних психологічних теоріях. Робиться спроба системного моделювання феномену із врахуванням принципу детермінізму; його трактування з точки зору поліваріативної специфіки; вивчення структурних компонентів та особистісних детермінант. Визначається, що життєва успішність – це метасистемне утворення подвійної природи, що характеризується технологічністю та онтологічністю. Технологічність «апелює» до змісту особистості, її досвіду та якостей, які виступають психологічними каталізаторами успішності; ініціює питання визначення внутрішніх засобів, що забезпечують продуктивність екзистенційних процесів. У ній відображається особистісна зрілість та компетентність, людина виявляється як носій ресурсів та властивостей, необхідних для результативної життєдіяльності. Наголошується на складно структурованому характері технологічності, інтегрованості різних психічних елементів, використовуючи які, людина здатна до свідомої, відповідальної та ефективної розбудови свого життя та самоорганізації. Підкреслюється значення особистісних якостей, індивідуальних характеристик та властивостей як інтроеуб'єктних предикторів життєвої успішності. Зазначається про роль мотиваційно-ціннісних, рефлексивно-оціночних, когнітивно-операціональних складових в процесах досяжної активності. Окреслено перспективи подальших наукових пошуків. Наголошується на необхідності створення цілісної теоретичної моделі феномену у особистісній парадигмі.

Ключові слова: успішність, технологічність, детермінація, психологічні властивості, досяжна активність.

Постановка проблеми. На етапі радикальних трансформацій, що відбуваються в Україні, зростає роль особисті, здатної до вирішення актуальних проблем. Загострюються питання перспектив країни, підвищуються вимоги до кожної людини, яка б могла ефективно функціонувати в умовах сьогодення. Зростає інтерес до особистості як суб'єкта, який володіє здатностями продуктивного життєздійснення. Соціально-політичні та економічні зміни нашого часу призвели до усвідомлення цінності успіху як для конкретної особи, так і для суспільства загалом. У зв'язку з цим, особливу актуальність виявляє проблема життєвої успішності, вирішення якої передбачає теоретичний аналіз інтроеуб'єктних предикторів, як психологічних детермінант результативної екзистенційної активності людини.

Аналіз останніх досліджень та публікацій.

На сьогоднішній момент існує ряд наукових підходів, переважно у вітчизняній психології, де робиться спроба комплексного дослідження успішності. Її пов'язують із узагальненою здатністю до життєздійснення (О. Чиханцова, Л. Дементій, Н. Головчанова та ін); внутрішніми ресурсами досягнення (О. Таранова, Н. Деева, А. Хофман); діяльнісними характеристиками особистості (В. Калін, Є. Колесніков); цілісною та творчою розвиненою індивідуальністю, яка здатна до самотрансформацій та перетворення умов буття (С. Максименко, В. Моляко, В. Татенко, Н. Чепелева, В. Ямницький та ін.); життєтворчими діями (проекування, планування, програмування, здійснення, аналіз та оцінка) (І. Маноха, Г. Несен, Л. Сохань та ін.); самореалізацією та саморегуля-

цією в процесах, спрямованих на відкриття унікального, неповторного в собі та реалізацію цього у власному екзистенційному просторі (В. Татенко, Н. Чепелева, М. Боришевський, Л. Коростильова); копінг-стратегіями та вмінням досягати (В. Бодров, Н. Сирота, Т. Ткачук та ін.). Як інтегральна властивість особистості із сукупністю відповідних якостей, життєва успішність досліджувалась в працях Н. Головчанової, Л. Дементій, Л. Щербакової, С. Кові, Дж. Лусіані, Ф. МакГро, Б. Трейсі та інших. Проте, необхідність формулювання загальної та цілісної теорії успішності, обумовлюють задачі пошуку та обґрунтування особистісних детермінант, як провідних чинників ефективної реалізації власної суб'єктності.

Постановка завдання – теоретичний аналіз особистісних детермінант успішності.

Виклад основного матеріалу. Психологічний аналіз поняття «успішність» засвідчує широку його семантичну розгорнутість поряд із такими суміжними категоріями як «продуктивність», «самоефективність», «результативна життєтворчість», «акме», «досвід» «ресурс», «потенціал» і т.д. Спільним моментом у цих дефініціях є те, що вони, передбачаючи унікальну систему психологічних засобів, відображають ефективність життєвого функціонування людини.

Переважає більшість науковців успішність тлумачить як результативну життєдіяльність та систему досягнень (Л. Сохань, І. Єрмаков, С. Максименко, Т. Титаренко, В. Ямницький, І. Маноха, Ю. Ільїна та ін.); особистісні переживання само-ефективності (Н. Головчанова, О. Таранова, А. Хофман); інтегральну якість особистості, що опосередковує ефективну самоорганізацію і продуктивну активність і т.д. (І. Вернудіна, Н. Деева, Л. Лепіхова, О. Поліванова). Успішність розглядається як об'єктивно-суб'єктивна характеристика, що включає як показники зовнішньої оцінки з боку суспільства, так і внутрішнє переживання ефективності та гармонійності самоактуалізації людини. На думку К. Тернера, «успішність – це постійне здійснення тих цілей, що ми поставили перед собою і які винятково важливі для нас» [14, с. 37]. Тому успішність виступає не тільки як результат, але й процес руху до досягнень, що відбувається через застосування власних можливостей. Вона виявляється як вибір свого шляху та створення умов для його реалізації, втілення в процес самоздійснення особистісного ресурсу, який зумовлює і створення себе, і творче перетворення навколишніх обставин. Як метасистемне утворення, успішність, визначає основні ціннісні

орієнтири і стратегії життя людини, є точкою відліку для суб'єктивного вибору «життєвих координат»; відбиває і презентує людину як суб'єкта і автора життя. Успішність має унікальний та універсальний характер і виступає як сталий показник якості особистості, її верифікованого суб'єктивно-цінного досвіду та життя в цілому. Її сутність полягає у досягненні максимального результату найбільш оптимальним шляхом у процесі співвіднесення своєї діяльності з цінностями та отримання при цьому емоційного задоволення.

На думку В. Ямницького життєва успішність відображає основні ціннісні тенденції та устремління людини, визначає шлях становлення особистості [12]. Вона є процесом і результатом цілісної реалізації всіх потенціалів особистості, акмеологічним проявом її буття. У зв'язку з цим продуктивність розглядається як інтегральний вид активності особистості, що складає симультанну єдність всіх рівнів психіки, завдяки якій індивід реалізує власні цінності та смисли і досягає бажаного.

В контексті цілісного життєвого шляху успішність розглядається як послідовна низка значущих результатів людини, процес досягнення особистістю вершин саморозвитку. Відбувається реалізація власної суб'єктності, трансцендентні прояви активності через співвідношення реальних результатів з суб'єктивною моделлю успішності, яка пролонгована у часі. Феномен успішності пов'язується не з окремим періодом, а цілісною життєдіяльністю в якій людина, як автор володіє вміннями саморозвитку та самовдосконалення. В каузометричній площині успішність є індикатором змістовного, емоційно-насиченого життя, що розвивається відповідно до задуму, планів та значущих цінностей.

На думку Т. Логвінової, Н. Деевої, О. Матеюк, В. Ямницького та ін., успішність є процесом і результатом життєтворчості що залежать від соціальних та індивідуально-психологічних факторів, виступає індикативним маркером співвідношення зовнішнього та внутрішнього аспектів буття. Синергія об'єктивного і суб'єктивного профілів успішності зумовлює виділення найбільш суттєвих її характеристик – технологічності та онтологічності [3].

Онтологічність життєвої успішності охоплює фундаментальні проблеми існування, розвитку, сутнісного, найважливішого; включає «універсальні» принципи, правила та точки опори людського буття; є відображенням продуктивної реалізації смислів, планів та програм. Натомість технологіч-

ність ініціює питання визначення психологічних засобів та способів, що забезпечують ефективність цих екзистенційних процесів. Якщо онтологічність глобальна і окреслюється питаннями змісту життєтворчості, то технологічність питаннями конкретних ресурсів, властивостей та детермінант.

В технологічній парадигмі успішність «апельює» до змісту особистості та залежить від її досвіду та якостей, які, на думку Н. Деєвої, можна впорядкувати за блоками:

- спрямованість (цілепокладання, мотивованість на успіх, реалістичність, оптимістичність, чіткі пріоритети, позитивні установки, орієнтування на майбутнє);

- рефлексивні здібності (прогнозування, аналітичність, критичність, стратегічність та гнучкість мислення тощо);

- регулятивні здібності (цілеспрямованість, незалежність, захопленість, вміння йти на ризик, самоврядування і т. д.) [3].

Технологічність передбачає вироблення особистістю стратегій досягнення мети, оптимальне використання необхідних ресурсів без значного напруження і втрат. В даному контексті успішність є абсолютно суб'єктною, залежною від спеціальних якостей людини, її умінь та навичок. Вона є відображенням особистісної зрілості та компетентності, виявляє людину як носія досвіду та властивостей, необхідних для результативної життєдіяльності. Технологічність можна розуміти, як складний психологічний механізм інструменталізації успішності, який розгортається в рефлексивному співвіднесенні здатності «Я» із бажаннями, смислами та цілями. В її структуру інтегровано різні психічні елементи, використовуючи які, людина здатна до свідомої, відповідальної та ефективно розбудови свого життя та самоорганізації. Т. Логвінова зазначає, що успішність виражає «..властивий спосіб екзистенційного самовираження відповідно до визначених потреб та цінностей, виявляє людину як суб'єкта продуктивної життєтворчої активності» [6, с. 79].

О. Поліванова успішність тлумачить як особистісний феномен, який залежить від рівня прояву загальної досяжної активності, як потенційної здатності йти до мети. Ця унікальна властивість обумовлюється наступними психічними якостями: цілепокладання, мотивація, вміння передбачати, здатність до вчинку, адаптація до зовнішнього середовища, цілісна оцінка ситуації і т. д. [9]. Успішна особистість виявляє себе як константа якостей, що створює нові динамічні структури та інструменталізує досяжну активність.

В. Левченко до внутрішніх чинників досяжності додає наполегливість, віру в успіх своїх справ, лідерські якості, готовність вчитися та вдосконалюватися, психологічна захищеність та стійкість до випробувань [8].

В дослідженнях Б. Тернера виділяється група психологічних факторів, що є концентрованим поєднанням психологічних та соціальних аспектів існування. До неї належить:

- вміння «відчувати мету» та виявляти практичну винахідливість у її досягненні;

- здатність гнучко реагувати на зміни обставин;

- оптимізм та позитивне мислення;

- стресостійкість, здібності використовувати будь-яку ситуацію для особистісного та духовного розвитку;

- вміння працювати з самооцінкою та власним рівнем домагань [11].

Одним з центральних компонентів успішності є самооцінка, яка як постійний процес і результат оцінювання себе і різних сторін свого життя, відображає ступінь їх успішності – неуспішності. Як центральне утворення особистості самооцінка пов'язана із потребою у самоствердженні, визначає домагання і можливості саморозвитку, що фіксуються в показниках продуктивності – непродуктивності. Це такий особистісний механізм, за допомогою якого людина «прив'язує» свої досягнення та невдачі до своїх здібностей, індивідуально-психічних особливостей, соціальних критеріїв, тим самим спрямовуючи і регулюючи свій розвиток. Великого значення в процесах оцінювання успішності – неуспішності надається рефлексії, яка є когнітивним процесом пошуку співвідношення мети, можливостей та результату. Завдяки наявності рефлексивних здібностей відбувається звернення до себе, до результатів своєї життєдіяльності, аналіз взаємозв'язку запланованого та досягнутого.

В дослідженнях Т. Логвінової, успішність розглядається як системна властивість особистості, що складається із структурно-функціональних блоків, які забезпечують спрямованість, вольову регуляцію, рефлексію та результативність екзистенційної активності. Серед основних складових цієї системи зазначається про самодисципліну, оптимістичність, життєстійкість, вміння концентруватися на цілях, орієнтація на майбутнє, активність та ініціативність і т. д. [6]. О. Матеюк до зазначеного переліку додає: інтерес до діяльності, мотивацію потреби в успіху, творчі здібності, вміння використовувати резерви середовища і т. д. [8].

Л. Дементій життєву успішність трактує як механізм регуляції та властивість особистості, які залежать від: аксіологічної орієнтованості, в якій базовим виступає прагнення до саморозвитку; рефлексивних та регулятивних умінь; наполегливості; допінг-ресурсів; умінь терпляче переносити труднощі; адаптації до довкілля; стимуляції прихованих ресурсів психіки; соціально-психологічних якостей (толерантність, спостережливість, соціальний інтелект, лідерство) [4]. Автор наголошує, що ці якості є структурними елементами життєвої компетентності, разом із провідними потребами, цілями та цінностями виступають у різних формах соціальної активності, спрямованої на продуктивне особистісне самоствердження.

В дослідженнях І. Вернудіної серед психологічних детермінант успішності зазначається про винахідливість, працездатність, інтелект, креативність, оптимізм, сміливість, рішучість, високу самооцінку та позитивне самовідношення, уміння визначити найбільш сприятливі напрямки саморозвитку [1].

Розглядаючи чинники акмеологічного потенціалу особистості В. Гальченко запропонував складну динамічну систему, компоненти якої, на наш погляд, експліковані в технологічну складову успішності. Мова йдеться про мотиваційно-ціннісні, рефлексивно-оціночні, когнітивно-операціональні елементи досяжної активності. Також

автор підкреслює вплив соціокультурних умов на вибір і способи досягнення життєвих цілей, зазначає про роль темпераменту, характеру, загальних та спеціальних здібностей, життєвої позиції, вироблених стратегій в продуктивних екзистенціях [2].

Висновки. Теоретичний аналіз проблеми засвідчує, що життєва успішність є складним феноменом, в структурі якого виділяються дві базові характеристики: онтологічність та технологічність. Онтологічність пов'язують із екзистенційними процесами, що описуються категоріями: «буття», «існування», «життєтворчість», «смісл життя», «соціокультурне середовище» і т. д., тоді як технологічність ідентифікує успіх в особистісній парадигмі, робить його залежним від психологічних якостей. Найбільший пріоритет при вивченні даного питання надається внутрішньо особистісним характеристикам (якостям, властивостям), проте дані характеристики представлені у великій різноманітності і залежать від авторської позиції, що ускладнює розуміння життєвої успішності та виділення найбільш чітких показників та критеріїв її визначення. Технологічність та онтологічність є несуперечливими взаємодоповнюючими психологічними ознаками, які синтезують уявлення про особистість в цілісному контексті конструювання, прогнозування та здійснення життя як індивідуально-особистісного проекту, що ґрунтується на розвиненій самосвідомості та необхідних психологічних якостях.

Список літератури:

1. Вернудіна І. Психологічні чинники успіху: спроба компаративного аналізу. *Освіта і управління*. 2010. № 2/3. С. 86–91.
2. Гальченко В. Чинники розвитку акмеологічного потенціалу майбутніх педагогів дошкільної освіти. *Вісник Інституту розвитку дитини*. Київ, 2014. Вип. 33. С. 113–120.
3. Деева Н.А. Жизненная успешность: механизм, свойство, состояние. Контексты понимания. *Современные исследования социальных проблем*. 2017. Т. 8. № 11. С. 22–46
4. Дементий Л.И. К поиску личностных оснований достижения успеха. *Личность. Культура. Общество*. 2004. Вып. 4 (24). С. 249–258.
5. Ільїна Ю. М. Психологічна модель успішності в кризові періоди: онтологія проблематики. URL: <http://www.newlearning.org.ua/sites/default/files/praci/zbirnyk-2008/6.htm>.
6. Логвинова Т. Г. Жизненная успешность как психологический феномен. *Образование и общество*. 2016. Т. 3. № 98. С. 75–80.
7. Мазилова Г. Б. Соціально-психологічні проблеми успіху і успішності. *Актуальні проблеми психології*. Т. 1 : Організаційна психологія. Економічна психологія. Соціальна психологія. Ін-т психології ім. Г. С. Костюка НАПН України. Вип. 29–30. Київ, 2010. С. 129–136.
8. Матеюк О. А. Успішність особистості: сутність та зміст феномена. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України*. 2012. Вип. 4. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadps_2012_4_31.
9. Поліванова О.Є. Взаємозв'язок уявлення про успіх та соціально-психологічних характеристик особистості у сучасній молоді *Вісник Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна. Серія «Психологія»*. 2014. № 1099. Вип. 54. С. 19–22.
10. Психология жизненного успеха / Л. В. Сохань, Е. И. Головаха, Р. А. Ануфриева, О. Н. Балакирева, В. В. Очеретяный. Киев : Ин-т социологии НАН, 1995. 150 с.
11. Тернер. К. Мы рождены для успеха. М., 2001. С. 37.
12. Ямницький В. М. Системний аналіз феномена життєтворчості особистості. *Психологія і суспільство*. 2009. № 4. С. 145–152.

Datsenko O.A. PSYCHOLOGICAL DETERMINANTS OF PERSONAL SUCCESS IN LIFE

The article is devoted to the problem of success in life, which is particularly acute in our country today. The importance of its research in both conceptual and pragmatic aspects is emphasized. Analysis of the problem of explanation and categorical certainty of success proves its wide representation in various psychological theories. An attempt is made to systematically model the phenomenon taking into account the principle of determinism; its interpretation from the point of view of multivariate specificity; study of structural components and personal determinants. It is determined that success in life is a metasystem formation of a dual nature, characterized by technological and ontological. Technological "appeals" to the content of the individual, his experience and qualities, which act as psychological catalysts for success; initiates the question of determining the internal means that ensure the productivity of existential processes. It is a reflection of personal maturity and competence, reveals a person as a bearer of experience and properties necessary for productive life. Emphasis is placed on the complexly structured nature of technology, integration of various mental elements, using which a person is capable of conscious, responsible and effective development of his life and self-organization. The importance of personal qualities, characteristics and properties as intersubjective predictors of success in life is emphasized. It is noted about the role of motivational-value, reflexive-evaluative, cognitive-operational components in the processes of achievable activity. Prospects for further scientific research are outlined. The need to create a coherent theoretical model of the phenomenon in the personal paradigm is emphasized.

Key words: success, manufacturability, determination, psychological properties, attainable activity.

Дробот О.В.

Таврійський національний університет імені В.І. Вернадського

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ МАРГІНАЛЬНОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ СВІДОМОСТІ ВИПУСКНИКІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

У дослідженні в рамках авторської концепції професійної свідомості розроблено та представлено наукове обґрунтування психологічного змісту маргінальності професійної свідомості випускників закладів вищої освіти. Маргінальність професійної свідомості є формою професійної мобільності особистості, коли вона потрапляє у проміжне положення між двома соціальними статусами. Це загострює активність такого рівня професійної свідомості, як індивідуально-особистісна система значень – притаманні окремій особистості способи світосприймання та категоризації дійсності, що продукують суб'єктивне ставлення до професії. Маргінальність професійної свідомості проявляється як порушення її становлення (ускладненість активного пошуку і вибору професії) або як порушення динаміки професійної ідентичності (процесів виявлення ролей, правил, норм, відповідних до ідентичності, що виявляється через зворотний зв'язок з оточенням).

Смисловою основою маргіналізації свідомості професіонала є ілюзії та омани щодо професії. Значеннєве ядро поняття «професійна маргінальність» описується переважно з використанням негативної лексики: «неусвідомлення», «деструкція», «порушення», «невідповідність», «несформованість», «неприйняття», «нерозуміння», «заперечення», «низький рівень», «небажання».

Професійну маргінальність випускників закладів вищої освіти розглянуто в контексті проблеми професійної мобільності та визначено як стан переходу, що характеризує майбутнього фахівця, який завершує навчання у ЗВО, але не має бажання чи можливості пов'язати з обраною спеціальністю свій подальший професійний шлях.

Теоретичний аналіз проблеми дозволив конкретизувати авторську модель професійної свідомості. Показано, що ситуаційний план (перцептивний рівень, поняття) професійної свідомості маргінала характеризує низька поінформованість щодо майбутньої професії. У площині сфери діяльності (цільовий план, комплекси) професійна свідомість студента-маргінала відповідає за низьку успішність навчання. Мотиваційний план (ядерний рівень, синкрети) свідомості представлено негативним емоційним ставленням до майбутньої професії.

Визначено, що формування професійної свідомості, установки на професію є одним із найважливіших засобів зниження рівня маргінальності професійної свідомості студентства.

***Ключові слова:** маргінальність професійної свідомості, професійна мобільність, професійна свідомість.*

Постановка проблеми. Професійна свідомість вважається центральною категорією психології вищої освіти, адже професійна підготовка фахівця в Україні є багатовступневим процесом, що закладає базу для поступового становлення їх професійної свідомості. Професійна свідомість особистості є результатом засвоєння нею професійного досвіду у готовій формі знаків і символів та продуктом тривалого особистісного та професійного розвитку, який виникає за умови досягнення суб'єктом достатньо високого рівня професійної майстерності.

Терміном «професійна свідомість» можна охопити всі прояви свідомості, пов'язані з професій-

ною діяльністю. Ці прояви визначені факторами, серед яких: місце професії в професійній структурі суспільства; ставлення особистості до професії, її представників, до себе як представника професії, усвідомлення значущості професії для соціуму; сформовані професійні ідеали, уявлення про еталон професіонала [2; 14].

Зміст професійної свідомості зумовлюють різноманітні соціальні, соціально-психологічні й особистісні чинники: особливості соціального середовища, в якому відбувається професійна діяльність, характер взаємодії та спілкування у професійній групі; роль еталонів професійних ситуацій та ставлення до різних професій; осо-

бливості професійної поведінки; перспективи самовираження, самореалізації та професійного зростання тощо.

Досліджуючи в рамках психосемантичного підходу до свідомості [11; 13] особливості професійної свідомості менеджерів, ми встановили, що «професійна свідомість особистості вже на її стадії формування виявляється пов'язаною з провідними мотивами діяльності суб'єкта, виявили, що близькість образу-Я до образу світу професії пов'язана з майбутньою спеціальністю студентів у межах професії» [3, с. 15-16].

Складність та суперечливість суспільно-економічної ситуації в Україні, пов'язана з російсько-українською війною, посилюється тим фактом, що багато випускників працюють не за здобутою спеціальністю, їхнє працевлаштування є спонтанним та ситуативно зумовленим. Це може бути свідченням посилення розриву між основними функціями вищої школи – функцією освітньою та функцією професійної підготовки. Орієнтація професійної підготовки не на потреби економіки, а на ажіотажний попит на певні спеціальності призводить до того, що найбільш активна та освічена частина молоді після закінчення навчального закладу стає безробітною або вимушена їхати у пошуках роботи за межі країни.

Усвідомлюючи необхідність формування професійної свідомості та ідентичності, спеціаліст самостійно вирішує, якою мірою він приймає певну форму діяльності, певний спосіб професійної взаємодії та себе як професіонала. У кризовому суспільстві, в якому відбуваються значні соціально-економічні та політичні зрушення, нова, неочікувана інформація нерідко ставить свідомість людини у смисловий тупик, вихід з якого можливий в алогічні судження, в ілюзії, галюцинації та інші форми викривлення свідомістю реальності. Тому формування професійної свідомості, установки на професію є одним із найважливіших засобів зниження маргінальності професійної свідомості студентства.

Відтак вибір теми цього дослідження зумовлений недостатньою теоретичною розробленістю та суспільною значущістю проблеми професійної маргіналізації студентів-випускників в контексті їх професійної свідомості.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У наукових працях О. Бутиліної, О. Волкової, Н. Волянюк, О. Єрмолаєвої, Л. Кемалової, О. Кочурової, В. Лапшиної, С. Ленькова, Г. Ложкіна, Ю. Парунової, Ю. Поваренкова, В. Пономаренко та ін. такий стан «проміжності» статусу майбут-

нього фахівця визначається як професійна маргінальність. Поряд з тим, у сучасних умовах підвищується деструктивна спрямованість процесів професійної маргіналізації, що визначає актуальність її дослідження, форм прояву та чинників.

Низка науковців, а саме: О. Бутиліна, О. Єрмолаєва, Е. Зеєр, В. Казміренко, Л. Пілецька та ін. пов'язують стан особистості з проблемою професійної мобільності, визначаючи маргінальність як проміжне положення людини між її професійними статусами. У зв'язку з цим поняття маргінальності професійної свідомості випускників закладів вищої освіти вимагає уточнення та докладного теоретичного аналізу.

Формулювання цілей статті. Мета дослідження – теоретично обґрунтувати психологічні особливості маргінальності професійної свідомості випускників закладів вищої освіти в контексті формування їх професійної свідомості. Об'єктом дослідження є маргінальність професійної свідомості випускників закладів вищої освіти як феномен свідомості. Предмет дослідження – психологічні чинники маргінальності професійної свідомості випускників закладів вищої освіти.

Завдання дослідження:

1) провести теоретико-методологічний аналіз підходів до вивчення маргінальності професійної свідомості та професійної свідомості у науковій літературі;

2) розробити й науково обґрунтувати теоретичну модель маргінальності професійної свідомості випускників закладів вищої освіти.

Методи дослідження. Для розв'язання поставлених завдань використано комплекс методів: теоретичні: аналіз наукових джерел, порівняння, класифікація результатів дослідження, узагальнення та систематизація наукових даних для з'ясування поняттєво-термінологічного поля проблеми професійної свідомості та професійної маргінальності випускників закладів вищої освіти.

Виклад основного матеріалу. Методологічною та теоретичною основою дослідження вищезазначеної теми постають: наукові принципи системного підходу, що розроблені у працях Б. Ананьева, Б. Ломова, С. Максименка; методологічні позиції діяльнісного підходу С. Рубінштейна (принцип єдності свідомості і діяльності); концептуальні положення про розвиток особистості та її професійної свідомості в процесі професійної діяльності (В. Зінченко, О. Леонтьєв, В. Мясіщев); дослідницькі положення щодо відповідності особистісних якостей вимогам професії (А. Борисюк, Ю. Бохонкова, З. Ковальчук,

В. Панок, В. Рибалка та ін.); уявлення про професійне становлення особистості як суб'єкта діяльності: стадіальність професійного розвитку, переживання професійних криз Н. Завацька, Є. Клімов); уявлення про трикомпонентну структуру професійної свідомості (О. Леонт'єв); наукові підходи до становлення професійної ідентичності студентів (М. Богатирьова, О. Бутиліна, Н. Іванова, Є. Іванченко, О. Кочурова та інші).

У наукових працях аналізуються зазвичай окремі аспекти проблеми. Так, найпоширенішим у науковій літературі є підхід до дослідження маргінальності професійної свідомості у взаємозв'язку з професійною мобільністю та професійною ідентичністю особистості [4; 8; 12]. Згідно з позицією Г. Ложкіна та Н. Волянюк, остання розглядається як інтегративної якості, що поєднує в собі сформовану внутрішню потребу особистості у змінах, розвинені когнітивні здібності й певні особистісні якості, а також знання та вміння, що визначають готовність до прийняття рішень при змінах у професійній діяльності [9].

Поряд із тим, згідно з підходом В. Казміренка, професійна мобільність особистості взаємопов'язана з процесом суб'єктного становлення особистості й має різні рівні виразності, що корелюють із такими характеристиками суб'єкта, як активність, самодетермінація, самовдосконалення, саморегуляція, саморозвиток. Професійну мобільність фахівця автор розуміє, як механізм адаптації, що дозволяє йому керувати ресурсами суб'єктності та професійною поведінкою [7].

Заслуговує на увагу думка Є. Іванченко про те, що професійна мобільність фахівця – це не лише його здатність змінювати свою професію, місце й рід діяльності, а й уміння приймати самостійні й нестандартні рішення, спрямовані на підвищення рівня свого професіоналізму, здатність швидко опанувати нове освітнє, професійне, соціальне й національне середовище [6].

Отже, маргінальність професійної свідомості є проявом або формою професійної мобільності особистості, коли вона потрапляє у проміжне положення між двома соціальними статусами. При цьому можуть актуалізуватися ті рівні професійної свідомості, які виступають формою індивідуально-особистісних систем значень. В.Ф. Петренко визначає останні як притаманні окремій особистості способи світосприймання та категоризації дійсності, що продукують не лише об'єктивні знання, переконання, але й артефакти свідомості, ілюзії [13].

Частковим випадком таких артефактів професійної свідомості ми розцінюємо ілюзії та омани щодо професії – смислову основу маргіналізації особистості професіонала. Сміслові установки виводять «особистісні смисли» за межі свідомості та являють собою форму фіксації смислового досвіду безпосередньо у діяльності. Сміслові установки можуть мати на діяльність стабілізуючий, перешкоджаючий, відхиляючий або дезорганізуючий вплив.

Своєю чергою, О. Єрмолаєва визначає професійну маргінальність як професійно небезпечний соціально-психологічний феномен, що є поведінковим концептуальним антагоністом професійної ідентичності [4; 5]. Професія для маргінала – лише засіб досягнення інших, позапрофесійних цілей, а не спосіб гармонійного існування людини в діяльності. Відомо, що факт сприйняття та інтерпретації суб'єктом інформації зумовлюються власною імпліцитною картиною бачення світу, особливостями самосприйняття та належністю до певної соціальної групи. Так, було виявлено, що девіантні форми поведінки підлітків зумовлюються відсутністю в них чітких уявлень щодо ціннісних орієнтацій, низькою оцінкою ними моральних цінностей. Цей висновок цілком правомірно може бути екстрапольований на носіїв викривленої картини (образу) професії з маргіналізованою професійною свідомістю.

За нашим передбаченням, девіації у смисловій сфері можуть торкатися найрізноманітніших аспектів професійної свідомості: аксіологічних, мотиваційних її складових, смисложиттєвих орієнтацій, образу професії та образу професіонала, процесу поступового ускладнення суб'єктивної семантики та все диференціації поняттєвої структури та багатьох інших.

Особливістю професійної маргінальності є те, що вона діє не тільки на периферії професійної сфери, а й всередині її. Особливий інтерес для соціальної психології мають випадки, коли «маргінальність (стосовно необхідної суті та нормативів професії) стає соціально терпимим явищем або навіть соціально-прийнятною нормою» [5, с. 71]. О. Єрмолаєва відмічає, що у професійному просторі зрушення рівноваги між професіоналами та маргіналами у бік маргінальності знижує поріг соціальної прийнятності якості професійної праці, що у сфері соціально значущих професій може означати певну небезпеку фахівців для суспільства [5].

Важливо, що О. Єрмолаєва пропонує розрізняти два типи – носіїв функціональної та ментальної маргінальності. Так, функціональна мар-

гінальність виявляється переважно в такому стилі професійної поведінки, який можна схарактеризувати як імітацію професійної діяльності, або саботаж. Серед ментальних маргіналів за ціннісно-мотиваційною орієнтацією О. Єрмолаєва виділяє: 1) ментально-внутрішніх маргіналів, які люблять не свою справу, а себе у цій справі; 2) ментально-зовнішніх маргіналів, які не прийняли професію, не зробили її для себе цінністю та готові залишити професію за першої нагоди [4].

Ми погоджуємося з думкою О. Єрмолаєвої про те, що до рис маргінальної особистості в перехідному суспільстві можна віднести: невизначеність, невпевненість, песимізм, агресивність, невротичність, тривожні стани, страх, почуття невпевненості у завтрашньому дні, почуття незадоволеності, фрустрації, пригніченість [5].

В цій характеристиці дістала свій подальший розвиток емпірично підтверджений висновок О. Бутиліної про можливість подолання професійної маргінальності студентської молоді [1]. Дослідниця доводить, що процес соціальної роботи над професійною ідентичністю студентів проходить низку етапів, що послідовно зумовлюють один одного: 1) маргіналізація; 2) професіоналізація; 3) формування та розширення середнього класу суспільства. Своєю чергою, механізми проходження даних етапів є: додаткова освіта; можливості працевлаштування; взаємодія різних інститутів (система освіти, ринок праці, конкретні суб'єкти) та ін.

Аналізуючи феномен маргіналізації професійної свідомості у студентському середовищі, необхідно враховувати той факт, що дана група молоді ще не є професіоналами в повному сенсі цього слова, а рухається шляхом набуття знань, фахових навичок та наближення до соціально-професійного статусу. Звідси, важливо з'ясувати ставлення молоді людини одночасно до двох взаємопов'язаних сфер: освітньої та професійної. Виходячи з цього, маргінальність професійної свідомості студентства може розглядатися як стан відчуженості від майбутньої професії, який знаходить, зокрема, своє вираження у ставленні до навчання і рівні академічної успішності та в тенденціях до зміни профілю професійної підготовки.

З огляду на теоретичне бачення проблеми ми отримали можливість конкретизувати укладену у попередніх працях модель професійної свідомості [2] на емпіричній основі дослідження О. Бутиліної, яка окреслює кілька груп показників та проявів професійної маргінальності студентства (рис. 1).

Ситуаційний план (перцептивний рівень, поняття) свідомості характеризує низька поінформованість щодо майбутньої професії (низький рівень обізнаності щодо змісту майбутньої професійної діяльності до вступу у ЗВО, відсутність фактів спілкування з представниками професії, випадковий вибір ЗВО, відсутність досвіду практичної діяльності за фахом).

У площині сфери діяльності (цільовий план, комплекси) професійна свідомість студента-маргі-



Рис. 1. Модель професійної свідомості особистості (стан професійної свідомості студента-маргінала)

нала відповідає за такі фактори навчання: низький рівень успішності навчання, недисциплінованість, зокрема, пропуски занять та невиконання завдань з дисциплін, незацікавленість у придбанні нових знань і практичних навичок, невикористання новітніх джерел отримання фахової інформації, небажання поглиблено вивчати певні науки, займатися науковою роботою, освіта заради диплома.

Мотиваційний план (ядерний рівень, синкрети) свідомості представлено негативним емоційним ставленням до майбутньої професії (песимістичним відчуттям власного професійного майбутнього, усвідомленням низького статусу майбутньої професії та її неконкурентоспроможності на ринку праці, відчуттям розчарування в майбутній професії під час навчання, небажанням відчувати будь-які незручності, пов'язані з професійною діяльністю), а також орієнтацією на іншу професію – небажанням працювати за професією після закінчення ЗВО, наміром відмовитися від професії, готовністю змінити напрям підготовки, усвідомленням складності працевлаштування після закінчення ЗВО за професією, орієнтацією на оплату праці.

Отже, маргінальний стан свідомості студента в професійній сфері на етапі перебування у вищому навчальному закладі виявляється в негативних оцінних судженнях стосовно навчання та майбутньої професії, незацікавленості, пасивності та низькій академічній успішності, у реальній професійній діяльності поведінка може стати джерелом відкритих конфліктів та явного відчуження від професійної спільноти.

Подолання професійної маргінальності на рівні досвіду у професійній свідомості студента можливе за таких умов: глибоке опанування професійними знаннями, опанування програм професійних дій, формування професійних мотивів й цінностей, впорядкування сензитивно-емоційного досвіду. Важливу роль у цьому відіграє професійна рефлексія – самооцінка, саморегуляція, самоконтроль, досвід самореалізації, самовдосконалення, опанування емоційно-чуттєвими компонентами.

Зазначені компоненти професійної свідомості забезпечують продукування таких елементів образу світу професії, як образ процесу праці, образ суб'єктів професійної діяльності та образ професійного Я, гармонійний стан яких є дієвим засобом профілактики маргінальності професійної свідомості студентства.

Висновки. Проаналізований матеріал надав змогу узагальнити ключові позиції щодо теоретичних засад дослідження маргінальності профе-

сійної свідомості студентів-випускників. Визначено, що саме професійна ідентичність є одним із провідних критеріїв становлення професіонала та водночас – зниження ризиків формування професійної маргінальності. З'ясовано, що маргінальність професійної свідомості є різновидом стану професійної свідомості, що й підкреслює значущість соціального контексту її становлення. Професійна свідомість поєднує у собі професійну компетентність особистості (засвоєні знання, вміння та навички), усвідомлення свого місця у професійній спільноті, тобто належність до групи фахівців, які виконують діяльність, спираючись на певні смисли, цілі, цінності, норми цієї діяльності, а також розуміння ролі та значущості своєї професії для розвитку суспільства взагалі.

Маргінальність професійної свідомості проявляється як порушення становлення професійної свідомості (ускладненість активного пошуку і вибору) або як порушення динаміки ідентичності (порушення процесів виявлення ролей, правил, норм, відповідних до ідентичності, що виявляється через зворотний зв'язок з оточенням).

Маргінальність професійної свідомості випускників закладів вищої освіти розглядається в контексті проблеми професійної мобільності та визначається як стан переходу, що характеризує майбутнього фахівця, який завершує навчання у ЗВО, але не має бажання чи можливості пов'язати з обраною спеціальністю свій подальший професійний шлях. Професійна маргінальність – це особистісна позиція непричетності та психологічної неналежності до суспільно-значущої для цієї професії моралі, до професійних норм, або внутрішнє прийняття професійних норм іншого професійного середовища.

Отже, можна констатувати, що сучасне студентство, що набуває знань у вищих навчальних закладах, недостатньо використовує їх в реальній практичній діяльності. Молодь маргіналізується, оскільки виходить на ринок праці неозброєною, з незначним набором ресурсів, які вона може використовувати у процесі адаптації до нового для неї професійного середовища.

Перспективою подальшого вивчення теми є з'ясування ролі психолого-педагогічних умов формування змістових компонентів професійної свідомості студентів випускних курсів, а також емпіричне дослідження психологічних чинників маргінальності професійної свідомості випускників закладів вищої освіти в аспектах: професійної ідентичності, маргінальності, попиту на професію та стилів професійної ідентичності.

Список літератури:

1. Бутиліна О. В. Професійна маргінальність студентів. *Вісник Львівського університету. Серія: соціологічна*. 2012. Вип.6. 81–87.
2. Дробот О.В. *Психосемантика управлінської свідомості керівника : монографія*. Одеса: ОНУ ім. І.І. Мечникова; Донецьк: Східний видавничий дім. 2014. С. 372.
3. Дробот О. В. *Психосемантичний аналіз професійної свідомості майбутніх менеджерів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук*. Одеса. 2009. С. 16.
4. Єрмолаєва О. П. Професійна ідентичність і маргіналізм: концепція і реальність. *Психологічний журнал*. Т. 22, № 4. 2001. С. 51–59.
5. Єрмолаєва О. П. Психологія професійного маргінала у соціально значимих видах праці. *Психологічних журнал*. Т. 22, № 5. 2001. С. 69–78.
6. Іванченко Є. А. (2004). *Професійна мобільність майбутніх фахівців: Навчально-методичний посібник*. Одеса. 2004. С. 120.
7. Казміренко В. П. Соціально-психологічна регуляція діяльності організацій *Психологія і суспільство*. № 2. 2004. С. 5–29.
8. Кузьміна І.П. Професійна ідентичність майбутніх фахівців. *Вісник НТУУ «КПІ». Філософія. Психологія. Педагогіка*. Випуск 1. 2012. С. 102–106.
9. Ложкин Г. В., Воляннюк, Н. Ю. Маргіналізм у контексті професійної кар'єри суб'єкта. *Матеріали Другого Міжнар. наук. форуму «Коломінські читання»*, 19 лют. 2008. Київ: Персонал. С. 46–53.
10. Ложкин Г. В., Воляннюк, Н. Ю. Професійна ідентичність в контексті маргінальної поведінки суб'єкта. *Соціальна психологія*. № 3 (29). 2008. С. 123–130.
11. Лозова О.М. (2011) *Методологія психосемантичних досліджень етносу: монографія*. Київ: Слово 2011. С. 176.
12. Пілецька Л.С. Професійна мобільність особистості: психологічний аспект аналізу. *Теоретичні і прикладні проблеми психології: зб. наук. праць Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля*. № 3 (32). Луганськ : Вид-во СХУ ім. В. Даля. 2013. С. 197–202.
13. Петренко В. Ф. *Основи психосемантики*. 2-е вид. доп. Санкт-Петербург: Питер. 2005. С. 480.
14. Шевченко Н. Ф. Становлення професійної свідомості. *Психологія і суспільство*. № 4. 2009. С. 167–180.

Drobot O.V. THEORETICAL BASIS OF THE STUDY OF MARGINALITY OF PROFESSIONAL CONSCIOUSNESS OF GRADUATES OF HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS

Within the author's concept of professional consciousness, the study develops and presents a scientific justification of psychological essence of marginality of professional consciousness of graduates of higher education institutions. The marginality of professional consciousness is a form of professional mobility of an individual when he/she gets into an intermediate position between two social statuses. This intensifies the activity of professional consciousness of such level as an individual-personal system of values – the ways of perceiving and categorizing the reality inherent in a particular individual producing a subjective attitude to a profession. The marginality of professional consciousness manifests itself as violation of its formation (complication of active search and choice of profession) or as violation of the dynamics of professional identity (the processes of identifying roles, rules, standards matching the identity manifesting itself through a feedback from the environment).

The semantic basis of the marginalization of professional consciousness is illusions and delusions about the profession. The core meaning of the concept of "professional marginality" is described mainly using negative vocabulary: "unconsciousness", "destruction", "violation", "inconsistency", "immaturity", "rejection", "misunderstanding", "denial", "low level", "reluctance".

Professional marginality of graduates of higher education institutions is considered in the context of the problem of professional mobility and defined as a state of transition characterizing a future specialist who completes his/her studies at a higher education institution, however does not have the desire or opportunity to commit his further professional way to chosen specialty.

The theoretical analysis of the problem made it possible to specify the author's model of professional consciousness. It shows that the situational plan (perceptual level, concept) of a marginal's professional consciousness is characterized by low awareness of the future profession. In terms of activity (target plan, complexes), professional consciousness of a marginal student is responsible for low academic performance. The motivational plan (core level, syncretes) of consciousness is presented by negative emotional attitude to a future profession.

It is determined that the formation of professional consciousness, attitude to a profession is one of the most important ways of reducing the level of marginality of professional consciousness of students.

Key words: *marginality of professional consciousness, professional mobility, professional consciousness.*

Мельничук А.Ю.

Хмельницький національний університет

СИМПТОМИ ВИГОРАННЯ ФАХІВЦІВ СОЦІОНОМІЧНОГО ПРОФІЛЮ ЧЕРЕЗ ПРИЗМУ ПОЗИТИВНОЇ ПСИХОТЕРАПІЇ Н. ПЕЗЕШКІАНА

У статті класифіковано та описано симптоми вигорання через призму моделі балансу позитивної психотерапії Н. Пезешкіана.

Проаналізовано проблему вигорання фахівців соціономічного профілю, що залишається актуальною навіть у часи повномасштабної війни, де важко контролювати рівень стресу та виконувати свої професійні обов'язки на високому рівні.

Зазначено, що найчастіше науковці розуміють вигорання як психологічний стан здорових людей, які під час виконання професійних обов'язків спілкуючись із клієнтами або пацієнтами перебувають у емоційно навантаженій атмосфері. Хоча синдром вигорання не являється захворюванням, але має свої симптоми.

У статті представлено позитивну психотерапію як інтегративний, психодинамічний, гуманістичний та транскультурний метод, який офіційно визнаний Європейською Асоціацією Психотерапії (ЕАР) у 1996 році. Назва цього методу походить від латинського слова «positum», що перекладається як «даний», «фактичний», «дійсний», «той, що є насправді».

Проаналізовано модель балансу, як один із ефективних інструментів позитивної психотерапії Н. Пезешкіана, який можна використовувати для дослідження та покращення психічного здоров'я фахівців соціономічного профілю. Через призму даної моделі розглянуто симптоми синдрому вигорання, де класифіковано їх за чотирма сферами: тіло, діяльність, контакти, фантазії.

У статті розкрито наступні симптоми вигорання по баланській моделі, які переважають у респондентів з високим рівнем вигорання:

Сфера тіло: частий стрес, відчуття постійної хронічної втоми, виснаженість, напруга, занедбаність зовнішнього вигляду та здоров'я, порушення режиму дня, зловживання алкоголем тощо.

Сфера діяльності: зниження працездатності, зростає незадоволеність роботою, знижується інтерес до професії, низька цінність та оплата праці, надмірні вимоги до особистості, підвищена відповідальність.

Сфера контактів: часті міжособистісні конфлікти, відділення від колег та друзів (аутизація), пасивність, байдужість, депресивність, порушення настрою.

Сфера фантазій: втрата сенсу у розвитку та діяльності, зниження мотивації до життя, тривога, втрата надії на краще, втрата віри у себе та свої здібності.

Ключові слова: вигорання, симптоми вигорання, позитивна психотерапія, балансна модель, фахівці соціономічного профілю.

Постановка проблеми. Нові виклики життя (пандемія, повномасштабна війна тощо), які неабияк впливають на усіх фахівців соціономічного профілю та на якість їх роботи. Чинники сьогодення додають стресогенності і без того складним умовам праці: небезпека та загроза життю, постійні тривоги, вимкнення світла тощо. Це все вимагає від нас адаптації до цих нових умов життєдіяльності, але на жаль багато фахівців соціономічного профілю не можуть самостійно впоратися із стресами, що згодом призводять до вигорання. Умови

сьогодення вимагають від нас пошуку нових шляхів вивчення симптомів вигорання та його попередження.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Здійснювали опис симптомів вигорання серед різних фахівців соціономічного профілю: С. Арефнія, Т. Грубі, Г. Гнускіна К. Маслач, Л. Карамушка О. Чабан та інші. Досліджували збереження та покращення психічного здоров'я особистості через призму позитивної психотерапії Ю. Бондар, В. Карікаш, Т. Жуматій, Ю. Москаленко, Н. Ханецька та інші.

Формування цілей статті. Теоретично та емпірично дослідити симптоми вигорання фахівців соціономічного профілю через призму позитивної психотерапії та представити їх класифікацію.

Виклад основного матеріалу. Проблема вигорання особистості в умовах сьогодення є надзвичайно актуальною та цікавою для вивчення, хоча проведено безліч дослідження цього явища, але цікавість до нього не зменшилася. Адже зі змінами в суспільстві змінюється сама особистість та потребує вдосконалення та пошуку нових засобів виявлення та попередження вигорання серед фахівців соціономічного профілю.

Психологи-дослідники часто згадують Г. Фрейденберґера як батька-засновника поняття вигорання (1974), хоча вперше цей термін був застосований Г. Бредлі (1969). Найчастіше фахівці характеризують «вигорання» як психологічний стан здорових людей, які під час виконання професійних обов'язків спілкуючись із клієнтами або пацієнтами перебувають у емоційно навантаженої атмосфері [5, с. 66]. Як зазначає Н. Сургунд, вигорання являє собою виснаження емоційних, розумових і енергетичних ресурсів людини, що розвивається через сильний хронічний стрес на роботі [9]. І. Діденко у своїх дослідженнях стверджує, що вигорання виникає як наслідок професійних стресів проявляється у тих випадках коли адаптаційні ресурси людини у подоланні стресовій ситуації перевищені [2]. Ми погоджуємося з усім вище написаним та розуміємо синдром вигорання як механізм психологічного захисту особистості, який виник внаслідок великої кількості стресогенних чинників, дисбалансу життєвої енергії та дефіциту психологічних ресурсів.

У своїй праці Л. Карамушка та Г. Гнускіна [2018, с. 14] виділяють наступні підходи до розуміння сутності вигорання як: результат дії професійного стресу, механізм психологічного захисту (у формі повного або часткового відключення емоцій); вид професійної деформації особистості; професійна криза; клінічне порушення.

Щодо основних підходів до вивчення структури та етапів вигорання, найчастіше вчені виділяють два: результативний (структурно-симптоматичний) та процесуальний (процесуально-стадіальний). Згідно з результативним підходом вигорання можна розглядати як певний стан, який складається з конкретних елементів (від однофакторних до мультифакторних). Особливість процесуального підходу полягає в тому, що акцент робиться не тільки на структурі вигорання, а на тому які етапи проходить у своєму розвитку, як певні ком-

поненти змінюють один одного, де вигорання є динамічним процесом. Проте, поширеною в нас час залишається процесуально-фазова модель вигорання, вона поєднує у собі процесуальний та фазовий підходи [8, с. 45]. Ми також, поєднуємо цих два підходи у розумінні розвитку вигорання, де описуємо вигорання як динамічний процес який має свої симптоми та структуру розвитку.

Л. П'янківська цитуючи у своїй роботі Р. Грановську, зазначає, що для вияву симптомів емоційного вигорання необхідною умовою є тривалість стресових впливів на особистість, що зумовлюють у неї виникнення захисної реакції для збереження власних енергетичних ресурсів [8, с. 40].

Науковці виділяють велику кількість симптомів, які сигналізують про вигорання особистості, деякі їх класифікують. Наприклад, К. Маслач виділяє три групи симптомів: фізичні (втома, виснаження, астенизація, головний біль, розлади шлунково-кишкового тракту, надлишок або недостатність ваги, безсоння), поведінкові (відчуття важкості роботи, недостача фізичних сил, затримка на роботі, зниження ентузіазму, часті прояви гніву, дратівливість, підозрілість, нездатність приймати рішення, дистанціювання, підвищене відчуття відповідальності, уникнення, зловживання алкоголем/ наркотиками), психологічні (відчуття безнадійності, беспорядності та фрустрації; відчуття нудьги, неспокою; розчарування, образа, невпевненість, почуття провини та неповажності, дратівливість, ригідність).

Булах В. [1], виділяє групи симптомів вигорання: фізичні, емоційні, інтелектуальні, поведінкові та соціальні. Серед фізичних симптомів виділяє: фізичну втому, стомленість, виснаження, зміна маси тіла, проблеми зі сном, поганий загальний стан здоров'я, нудота, задишка, тремтіння тіла, артеріальна гіпертензія, виразки та запалення шкіри, хвороби серця та судин. До емоційних симптомів відносить: нестачу емоцій, песимізм, цинізм у роботі та особистому житті, втома, байдужість, відчуття беспорядності та безнадійності, тривога, дратівливість, агресивність, нездатність зосередитися, відчуття провини, істерики, душевні страждання, втрата надії та професійних перспектив, збільшення деперсоналізації своєї чи інших, переважає відчуття самотності.

До інтелектуальної групи симптомів належить: зниження інтересу до роботи та життя, нудьга, туга, апатія, втрата смаку, та інтересу до життя, надання переваги стандартним шаблонам, байдужість до новин, формалізм до виконання професійних обов'язків. Поведінкові симптоми

характеризуються: ненормованим робочим графіком, який переважає 45 годин на тиждень, недостатнє фізичне навантаження, імпульсивна емоційна поведінка, вживання тютюну та алкоголю, нещасні випадки (падіння, травми тощо). Серед соціальних симптомів виділяє: зниження інтересу до дозвілля та захоплень, низьку соціальну активність, контакти обмежуються – роботою, байдужість по відношенню до інших людей, відчуття ізоляції, непорозуміння з іншими, нестача підтримки з боку рідних, друзів та колег.

Серед основних симптомів вигорання Н. Водоп'янова виділяє: хронічну втому, роздратованість, хвилювання, нервування, дистанціювання від колег і клієнтів, неухважність у взаємовідносинах із ними, зниження мотивації до роботи, конфліктність, різке зростання незадоволеності діяльністю [8, с. 36]. У свою чергу В. Бойко, класифікував симптоми відповідно до трьох фаз вигорання. На фазі напруження виділяє симптоми: переживання психотравмуючих обставин, незадоволеність собою, загнаність у кут, тривога і депресія. Фаза резистенція містить симптоми: неадекватне вибіркове емоційне реагування, емоційно-моральну дезорієнтацію, розширення сфери економії емоцій, редукцію професійних обов'язків. Фаза виснаження проявляється у емоційному дефіциті, емоційній відстороненості, особистісною відстороненістю, психосоматичними та психовегетативними порушеннями.

Позитивна психотерапія Н. Пезешкіана містить велику кількість інструментів для дослідження та покращення якості життя особистостей та розкриває велику кількість симптомів порушення психічно здоров'я та висвітлює зміст психосоматики різних захворювань [6]. Хоча вигорання не відносять до захворювань, відповідно до опису на сайті МОЗ України [7], але дане явище містить свій спектр симптомів. У нашій роботі ми хочемо представити

класифікацію симптомів синдрому вигорання через призму позитивної психотерапії, описуючи їх з використанням балансної моделі даного методу.

Позитивна психотерапія Н. Пезешкіана являється новітнім інтегративним, психодинамічним, гуманістичним та транскультурним напрямком сучасної психотерапії, офіційно визнаний Європейською Асоціацією Психотерапії (ЕАР) у 1996 році. Назва цього методу походить від латинського слова «positum», що перекладається як «даний», «фактичний», «дійсний», «той, що є насправді».

Балансна модель є однією із технік позитивної психотерапії, яка являється універсальною, її можна використовувати для дослідження та покращення психічного здоров'я усіх людей. Також, дану модель називають: чотири сфери активності людини, чотири сфери переробки конфліктів, чотири напрямки здібності «знати» [4]. Отже, Н. Пезешкіан виділяє чотири сфери: тіло, діяльність, контакти, фантазії (рис. 1). До сфери тіло (відчуття) відноситься здоров'я особистості, його фізична активність, відчуття, самопочуття, зовнішній вигляд. Сфера діяльності (досягнення) стосується навчання, роботи, кар'єри, фінансів. Сферу контактів (традицій) характеризують як здатність до підтримання відносин з собою, партнером, друзями та колегами. До сфери фантазій (інтуїції, майбутнє, сенси) відноситься мрії, натхнення, планування, релігія тощо [10].



Рис. 1. Балансна модель Н. Пезешкіана

Таблиця 1

Симптоми вигорання через призму балансної моделі Н. Пезешкіана

Сфера	Симптоми вигорання
Тіло	частий стрес, втома, відчуття постійної хронічної втоми, виснаженість, напруга, занедбаність зовнішнього вигляду та здоров'я, порушення режиму дня, зловживання алкоголем тощо.
Діяльність	зниження працездатності, зростає незадоволеність роботою, знижується інтерес до професії, низька цінність та оплата праці, надмірні вимоги до особистості, підвищена відповідальність.
Контакти	часті міжособистісні конфлікти, відділення від колег та друзів (аутизація), пасивність, байдужість, депресивність, порушення настрою.
Фантазії	втрата сенсу у розвитку та діяльності, зниження мотивації до життя, тривога, втрата надії на краще, втрата віри у себе та свої здібності.

У даному емпіричному дослідженні взяли участь 134 респонденти, з яких 61 респондент (45,5%) мав високий рівень показників за методиками: діагностики рівня емоційного вигорання (В. Бойко) та опитувальник «Психічне вигорання» (розроблений Н. Водоп'яною, О. Старченковою на основі моделі К. Маслач та С. Джексона). Аналізуючи Вісбаденський опитувальник до методу позитивної психотерапії та сімейної психотерапії (WIPPF) та авторський опитувальник «Дослідження динаміки розвитку синдрому вигорання через призму позитивної психотерапії», ми класифікували симптоми на основі результатів фахівців у яких переважали високі показники вигорання за методиками діагностики вигорання. Результати зобразили у таблиці 1.

Симптоми вигорання фахівців соціономічного профілю присутні на усіх сферах балансної моделі Н. Пезешкіана, що згодом призводить до вигорання особистості. Розуміння цих симптомів на ранніх стадіях може запобігти розвитку даного явища та зберегти психічне здоров'я.

Висновки. Хоча до проблеми вигорання зверталося безліч науковців, вона залишається актуальною досі. Найчастіше вигорання розуміють як психологічний стан здорових людей, які під час виконання професійних обов'язків спілкуються із клієнтами або пацієнтами перебувають у емоційно навантаженій атмосфері.

Позитивна психотерапія Н. Пезешкіана являється новітнім гуманістичним напрямком сучасної психотерапії, офіційно визнаний Європейською Асоціацією Психотерапії (ЕАР) у 1996 році.

Назва цього методу походить від латинського слова «positum», що перекладається як «даний», «фактичний», «дійсний», «той, що є насправді».

На основі проведеного теоретичного та емпіричного дослідження ми класифікуємо симптоми вигорання за балансною моделлю Н. Пезешкіана, де поділяємо за сферами цієї концепції: тіло, діяльність, контакти, фантазії.

Загалом можна виділити наступні симптоми вигорання по баланській моделі:

- Сфера тіло: частий стрес, відчуття постійної хронічної втоми, виснаженість, напруга, занедбаність зовнішнього вигляду та здоров'я, порушення режиму дня, зловживання алкоголем тощо.

- Сфера діяльності: зниження працездатності, зростає незадоволеність роботою, знижується інтерес до професії, низька цінність та оплата праці, надмірні вимоги до особистості, підвищена відповідальність.

- Сфера контактів: часті міжособистісні конфлікти, відділення від колег та друзів (аутизація), пасивність, байдужість, депресивність, порушення настрою.

- Сфера фантазій: втрата сенсу у розвитку та діяльності, зниження мотивації до життя, тривога, втрата надії на краще, втрата віри у себе та свої здібності.

Серед перспектив подальших досліджень ми вбачаємо у дослідженні та інтеграції засобів позитивної психотерапії задля покращення якості життя та збереження психічного здоров'я фахівців соціономічного профілю.

Список літератури:

1. Булах В. Синдром професійного вигорання як складний психофізіологічний феномен. *Медсестринство*. 2015. № 4. С. 47–51.
2. Діденко І. Дослідження емоційного вигорання у поліцейських підрозділу поліції особливого призначення «корд». *Вісник Львівського університету. Серія «Психологічні науки»*. 2018. Т. 3. С. 83–88. URL: http://psy-visnyk.lnu.lviv.ua/archive/3_2018/11.pdf
3. Карамушка Л., Гнускіна Г. Психологія професійного вигорання підприємців : монографія. Київ : Логос, 2018. 198 с.
4. Мельничук А. Ю. Дослідження синдрому вигорання фахівців соціономічного профілю з допомогою Вісбаденського опитувальника до методу позитивної психотерапії та сімейної терапії (WIPPF). *Науковий журнал «Габітус» Причорноморського науково-дослідного інституту економіки та інновацій*. Вип. 25, 2021. С. 158–162. <http://habitus.od.ua/journals/2021/25-2021/30.pdf>
5. Мельничук А. Ю., Комар Т. В. П'ятикроковий алгоритм проведення супервізії фахівців соціономічного профілю засобами позитивної психотерапії Н. Пезешкіана. *Вчені записки Таврійського національного університету імені В. І. Вернадського. Серія: Психологія*. 2022, Том 33 (72) № 3. С. 66–70. DOI: <https://doi.org/10.32838/2709-3093/2022.3/11>
6. Пезешкіан Н. Психосоматика и позитивная психотерапия. Москва : Институт позитивной психотерапии, 2006. 464 с.
7. Професійне вигорання – явище, а не хвороба: Що насправді затвердили в МКХ-11. Міністерство охорони здоров'я України. URL: <https://moz.gov.ua/article/news/profesijne-vigorannja---javische-a-ne-hvoroba-scho-naspravdi-zatverdili-v-mkh-11>.
8. П'янківська Л. Психологічна профілактика синдрому «емоційного вигорання» у курсантів вищих навчальних закладів МВС України : Дисертація. Київ, 2019. 281 с.

9. Сургунд Н., Примуш Н. Аналіз динаміки прояву синдрому професійного вигорання у медичних працівників в умовах Covid-19. *Psychology Travelogs*. 2021. № 1. С. 150–159.

10. Positive Psychiatry, Psychotherapy and Psychology / ed. by E. Messias, H. Peseschkian, C. Cagande. Cham : Springer International Publishing, 2020. URL: <https://doi.org/10.1007/978-3-030-33264-8>.

Melnychuk A.Yu. SYMPTOMS OF BURNOUT OF SOCIONOMIC PROFILE SPECIALISTS THROUGH THE PRISM OF POSITIVE PSYCHOTHERAPY BY N. PEZESHKIAN

The article classifies and describes the symptoms of burnout through the prism of the balance model of positive psychotherapy by N. Peseschkian.

The problem of burnout of socioeconomic specialists is analyzed, which remains relevant even in times of full-scale war, where it is difficult to control the level of stress and perform professional duties at a high level.

It is noted that scientists most often understand burnout as a psychological state of healthy people who, while performing their professional duties and communicating with clients or patients, are in an emotionally charged atmosphere. Although burnout syndrome is not a disease, it has its own symptoms.

The article presents positive psychotherapy as an integrative, psychodynamic, humanistic and transcultural method, which was officially recognized by the European Association of Psychotherapy (EAP) in 1996. The name of this method comes from the Latin word «positum», which is translated as «given», «actual», «real».

The balance model is analyzed as one of the effective tools of N. Peseshkian's positive psychotherapy, which can be used to research and improve the mental health of socioeconomic specialists. Through the prism of this model, the symptoms of burnout syndrome were considered, where they were classified according to four spheres: body, activity, contacts, fantasies.

The article reveals the following symptoms of burnout according to the balance model, which prevail among respondents with a high level of burnout:

Body sphere: frequent stress; feeling of constant chronic fatigue; exhaustion; high-voltage; neglect of appearance and health; violation of the daily routine; alcohol abuse, etc.

Sphere of work (achievement): reduction of working capacity; dissatisfaction with work is growing; interest in the profession is decreasing; low value and payment of labor; excessive demands on the individual; increased responsibility.

Sphere of contacts: frequent interpersonal conflicts; separation from colleagues and friends (autization); passivity, indifference, depression; mood disorder.

Sphere of fantasies: loss of meaning in development and activity; decrease in motivation for life; anxiety; loss of hope for the best; loss of faith in oneself and one's abilities.

Understanding the symptoms of burnout will help to timely pay attention to the development of this phenomenon in the individual in order to prevent it.

Key words: burnout, symptoms of burnout, positive psychotherapy, balance model, specialists of socio-economic profile.

ПРИКЛАДНА ПСИХОЛОГІЯ. ПРОФЕСІЙНА Й ОРГАНІЗАЦІЙНА ПСИХОЛОГІЯ

УДК 159.923.4

DOI <https://doi.org/10.32782/2709-3093/2022.6/04>

Миколюк С.М.

Західноукраїнський національний університет

ПСИХОЛОГІЯ ВИБОРУ МАЙБУТНЬОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті проаналізовано психологічні фактори, що впливають на вибір професії. Показано роль мотивації при виборі професії та умови її вибору. Проаналізовано проблеми вибору професії. Зокрема, зазначено, що на ефективність роботи кадрового забезпечення молодими фахівцями у тій чи іншій галузі економіки мають вплив об'єктивні та суб'єктивні чинники. З'ясовано що до об'єктивних чинників належать: професійний рівень, заробітна плата, умови праці, проживання та відпочинку. До суб'єктивних – мотивація особистісних та ціннісних орієнтацій. Наголошено, що головна увага повинна бути зосереджена на використанні здібностей та мотивацій молодого людини при виборі фахового спрямування. Зокрема, виокремлено індивідуальні характеристики особи, такі як: пізнавальні властивості людини, темперамент, характер, здібності та інші. Висвітлено характерні особливості людини. Залежно від цих характерних особливостей людини та схильності до природничих, математичних чи гуманітарних наук, визначається, наскільки вона психологічно відповідатиме обраній професійній діяльності. В рамках обраної тематики на базі Західноукраїнського національного університету (ЗУНУ) проведено соціологічне дослідження по виявленню вирішальних психологічних чинників, котрі найбільше вплинули на прийняття рішення по вибору майбутньої професійної діяльності студентів 2021/2022 навчального року. Дослідження виявило тенденцію молодих людей до зневіри у власних силах та пріоритетність економічних розрахунків над потенційними власними вподобаннями, бажаннями реалізації своїх основних інтересів та захоплень. В результаті проведеного дослідження з'ясовано, що більшість молодих людей прагне отримати вищу освіту, це є нормою і мінімальною планкою для професійного росту. Багато в чому на це їх штовхають батьки, для яких освіта дійсно є цінністю, але для багатьох молодих людей, швидше формальністю. Це може бути пов'язано з тим, що отримана освіта була обрана не на основі бажання чи здібностей самого абітурієнта, а «по знайомству», «як друзі або батьки сказали», «популярність професії» і т.п. Доведено, що для правильного вибору професійної діяльності надважливо, щоб вибір майбутньої професії молодого особою був обраний за власним покликанням.

Ключові слова: вибір професії, професійне самовизначення, соціологічне дослідження, мотивація вибору професії, покликання.

Постановка проблеми. Майбутнє нашої суверенної, незалежної, демократичної України знаходиться у руках молодих людей. Реалізувати своє право на працю молодим громадянам сьогодні стає дуже складно оскільки молоді люди є найбільш уразливою категорією населення через відсутність достатнього практичного досвіду, правових та професійних знань, а часто і моральної невідповідності до конкуренції на ринку праці. Молодь безперечно є тією часткою населення,

котра здатне продукувати прогрес та підіймати конкурентоспроможність нашої держави. Сьогодні, коли мова заходить про післявоєнне відновлення України, потрібна кардинальна активізація державної політики по відношенню до покоління, яке самостійно вступає у доросле життя в роки активізації військової агресії.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Ситуація з питанням працевлаштування молоді і у мирній Україні була досить суперечливою, адже,

з одного боку, молоді люди мали справу із законодавчо закріпленими гарантіями та нормами, а із іншого – в реальному житті ці норми не працювали належним чином. Проблеми працевлаштування та зайнятості молодих людей в незалежній молодій Україні давно стали предметом дослідження українських вчених. Фундамент у вирішенні окремих завдань в рамках працевлаштування та зайнятості молоді, практичних кроків соціального становлення і розвитку молодих людей заклали такі українські науковці як В. Брич, А. Васіна, А. Гіряк, О. Дудкіна, Т. Желюк, А. Мельник, Г. Монастирський, М. Мудрак, А. Фурман та інші.

Проблеми формування молодіжної зайнятості та використання потенційних можливостей молоді досі залишаються недостатньо розкритими та вивченими. Не запропоновано дієві шляхи розвитку та не обґрунтовано практичні засади ефективного формування і розміщення продуктивних сил регіонів. Актуальність наведених проблемних питань, недостатнє їх вивчення у науковій та практичній площинах зумовило вибір теми статті.

Формулювання цілей статті. Мета статті – проаналізувати особливості психології вибору майбутньої професійної діяльності. Саме для цього на базі Західноукраїнського національного університету (ЗУНУ) у 2021/2022 навчальному році було проведено соціологічне дослідження по виявленню вирішальних психологічних чинників, котрі найбільше вплинули на прийняття рішення по вибору майбутньої професійної діяльності, вибору майбутньої професії студентів.

Виклад основного матеріалу. Пошук та ефективне використання потенціалу молодих людей – одне з найважливіших завдань молодіжної політики кожної держави. Розв'язання цього завдання потенційно забезпечує всесторонній розвиток країни та кожного її громадянина зокрема.

На ефективність роботи кадрового забезпечення молодими фахівцями у тій чи іншій галузі економіки мають вплив об'єктивні та суб'єктивні чинники. До об'єктивних чинників належать: професійний рівень, заробітна плата, умови праці, проживання та відпочинку. До суб'єктивних – мотивація особистісних та ціннісних орієнтацій.

Професійно підходячи до підбору кадрів, необхідно звертати увагу на психологічні особливості претендентів. Це важливо та актуально для забезпечення ефективної та продуктивної діяльності фахівців. Коли обирають претендентів, важливим є не тільки наявність диплому про вищу освіту, а й наявні можливості та особливості цієї особи, її відповідність вимогам майбутньої професії,

напрямку роботи та функціональним обов'язкам. Головна увага має бути зосереджена на використанні здібностей та мотивацій молодого людини при виборі фахового спрямування. Слід урахувати індивідуальні характеристики особи, такі як: пізнавальні властивості людини, темперамент, характер, здібності та інше. Залежно від цих характерних особливостей людини та схильності до природничих, математичних чи гуманітарних наук, можна визначити, наскільки вона психологічно відповідатиме обраній професійній діяльності. Низькі заробітні плати, відсутність житла, невисока якість комфорту та сервісу не втримують молодих спеціалістів у віддалених регіонах. Невідповідність запитів і очікувань молоді щодо можливостей та пропозицій роботодавців тільки посилюють напруження на ринку праці. Це призводить до зниження рівня життя та зростання безробіття у регіонах.

Невирішення проблеми заповнення вакантних місць призводить до зовнішніх трудових міграцій серед молоді, спричиняє втрату мотивації до праці та поширення утриманства, зумовлює падіння престижності легальної зайнятості та зміни структури ціннісних орієнтацій у молодіжному середовищі щодо професійної діяльності.

В процесі дослідження використано загальнонаукові та спеціальні методи: узагальнення (для забезпечення логічної послідовності проведення наукового дослідження), аналізу та синтезу (для постановки проблеми дослідження, деталізації та уточнення предмету дослідження), конкретно-соціологічний (для організації та проведення соціологічного дослідження), статистичний (для аналізу результатів дослідження), графічний (для наочного та схематичного відображення теоретичних та практичних результатів дослідження).

Наукова новизна дослідження обумовлена тим, що була спроба дослідити та проаналізувати виявлення пріоритетів при виборі майбутньої спеціальності у студентів 1-ого та 2-ого курсів ЗУНУ, що безпосередньо несе теоретичний та практичний інтереси, безпосередньо впливає на подальше працевлаштування та зайнятість особи.

Респондентами стали 117 студентів 1-ого та 2-ого курсів ЗУНУ. Анкета містила одне запитання із запропонованими варіантами відповідей.

Що стало для Вас вирішальним при виборі спеціальності у ЗУНУ? (Оберіть тільки один варіант, що найбільше вплинув на Ваш вибір) (Рис. 1):

Власні вподобання, реалізація своїх основних інтересів та захоплень. – 6,84% (8 чол.)

Високий рівень заробітної плати у майбутній сфері діяльності. – 3,42% (4 чол.)

Висока вірогідність працевлаштування за фахом. – 14,53% (17 чол.)

Порада чи вказівка батьків, або інших родичів. – 13,68% (16 чол.)

Порада товаришів. – 4,27% (5 чол.)

Високий престиж майбутньої професії. – 5,13% (6 чол.)

Рівень фінансової спроможності батьків. – 10,26% (12 чол.)

Можливість вступу на «бюджет» за результатами ЗНО, не зважаючи на спеціальність. – 36,75% (43 чол.)

Отримання диплому про вищу освіту з будь-якої спеціальності. – 2,56% (3 чол.)

Ваш варіант _____ . – 2,56% (3 чол.)

На рис. 2 зображено ранжування варіантів відповідей студентів та чітко прослідковується їх величини в порівняльних стовпцях.

Отже, максимальна кількість респондентів (36,75%) обрала варіант «8. Можливість вступу на «бюджет» за результатами ЗНО, не зважаючи на спеціальність». Далі третє, четверте та сьоме запитання анкети («3. Висока вірогідність працевлаштування за фахом»), «4. Порада чи вказівка батьків, або інших родичів» та «7. Рівень фінансової спроможності батьків») вибрали майже

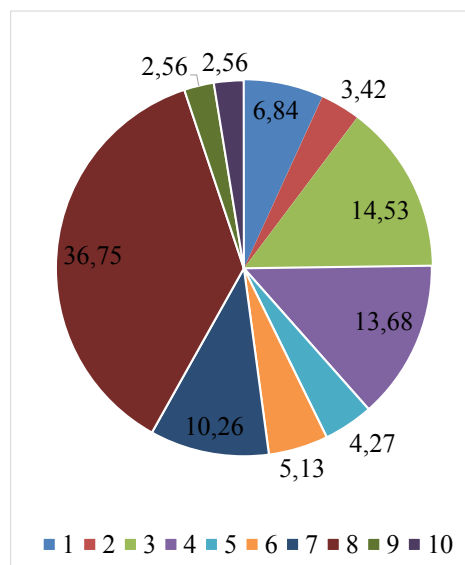


Рис. 1. Результат соціологічного дослідження

рівна кількість учасників опитування (14,53%, 13,68% та 10,26% відповідно). Найбільш прикро, що власні вподобання, реалізація своїх основних інтересів та захоплення обрало лише 6,84%. Майже така сама кількість, як і тих, що вважають високий престиж майбутньої професії важливим (5,13%). Решту респондентів розподілили між варіантами анкети «5. Порада товаришів», «2. Високий рівень заробітної плати у майбутній сфері діяль-

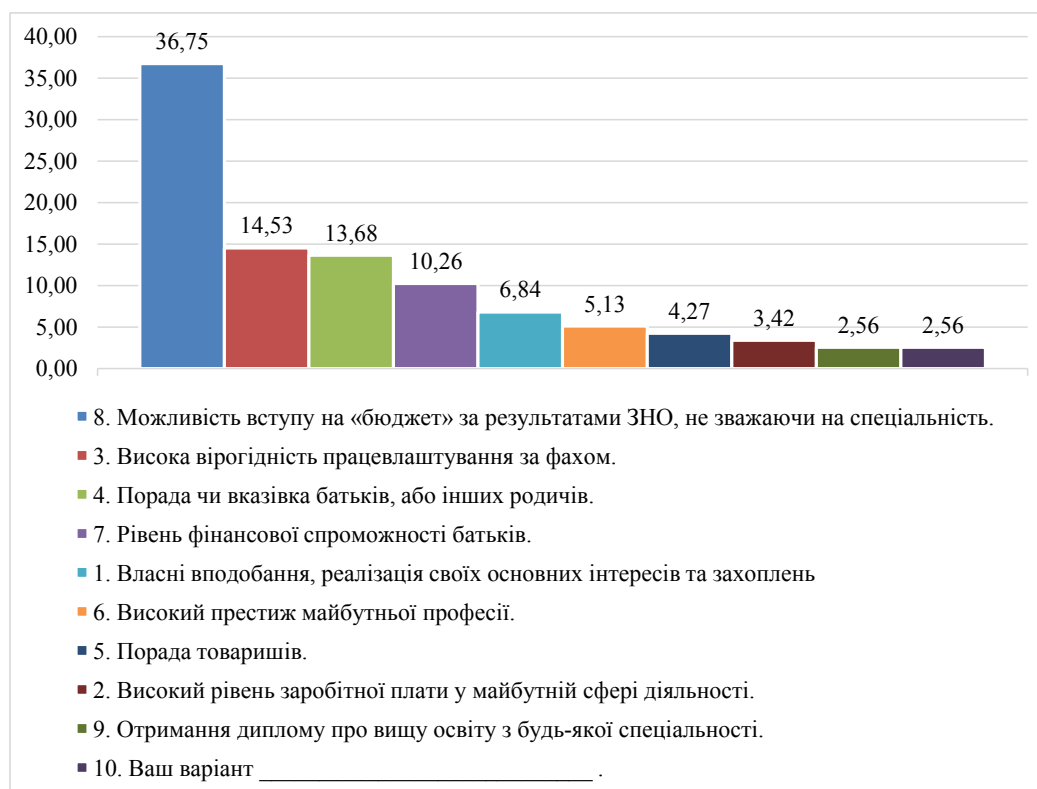


Рис. 2. Гістограма популярності варіантів відповідей анкети

ності», «9. Отримання диплому про вищу освіту з будь-якої спеціальності» та «10 Ваш варіант»; 4,27%, 3,42%, 2,56% і 2,56% відповідно. Тільки троє респондентів вибрали власний варіант, вказавши, що вибрали дану спеціальність так як там працюють їхні родичі та обрали за компанію з друзями.

Висновки. Дослідження виявило тенденцію молодих людей до зневіри у власних силах та пріоритетність економічних розрахунків над потенційними власними вподобаннями, бажанням реалізації своїх основних інтересів та захоплень.

Все життя людини складається з виборів. Зробивши один вибір, ми відсікаємо безліч інших можливостей, тому кожного разу, як нам випадає щось обрати, ми повинні все ретельно зважити. Більшість молодих людей прагне отримати вищу освіту, це є нормою і мінімальною планкою для професійного росту. Багато в чому на це їх штовхають батьки, для яких освіта дійсно є цінністю, але для багатьох молодих людей, швидше формальністю. Це може бути пов'язано з тим, що отримана освіта була обрана не на основі бажання чи здібностей самого абітурієнта, а «по знайомству», «як друзі або батьки сказали», «популярність професії» і т.п.

Сьогодні в Україні молодь переживає непроті часи. Основні причини складного становища молоді з проблемами вибору «життєвого старту» пов'язані, звичайно, із військовою агресією росії. В умовах війни молодь не лише постійно навчається та розвивається, ще й усіляко допомагає захищати фронт. Молоді люди – це відважні захисники і захисниці, волонтери, лікарі, освітяни та науковці, які щодня наближають Україну до перемоги. Окупанти не припиняють атаки українських міст, гине цивільне населення, наші діти. Вони знищують освітню та наукову інфраструктуру. 2400 закладів освіти постраждали від бомбардувань та обстрілів, 269 з них зруйновано повністю [1]. Українська освітньо-наукова система зіштовхнулася з величезною кількістю викликів, проте ми рішуче

долаємо їх завдяки підтримці міжнародних партнерів, донорів та друзі. Цьогорічна вступна кампанія показала спроможність української освіти та бажання потенційних студентів до знань.

Станом на 24 серпня 2022 року для вступу до закладів ФПО та ЗВО створено і активовано майже 449 тис. електронних кабінетів. Вступники подали понад 996 тис. електронних заяв:

- на основі базової середньої освіти подано понад 144 тис. електронних заяв;
- на основі повної загальної середньої освіти надійшло майже 657 тис. електронних заяв від вступників;
- для здобуття вищої освіти вступники на основі диплома фахового молодшого бакалавра, молодшого бакалавра чи молодшого спеціаліста подали майже 94 тис. електронних заяв.

Також зареєстровано понад 122 тис. електронних кабінетів для вступу до магістратури, подано більше 101 тис. заяв [2].

Уже майже рік наша держава мужньо і героїчно тримає оборону проти навали російських загарбників, які жорстоко вторглися на нашу землю та посягають на найсвятіше – свободу і незалежність українців.

Наперекір жорстокій війні в нашій державі, молоді українці активно продовжують дарувати всьому світу свою творчість, натхнення, енергію, самоствердження та любов до життя [3]. Ми не здаємося, ми продовжуємо віддано захищати фронт. Кожен громадянин – на своєму місці. Для освітян, студентів та зрештою для усіх українців стратегічним курсом до відбудови нашої держави після перемоги залишається сфера освіти та науки, адже ми – держава інтелектуалів та інноваторів, які пропонують світу нові конкурентоздатні ідеї та рішення [4]. Саме тому надважливо, щоб вибір майбутньої професійної діяльності кожної молодої особи був обраний за покликанням. Адже після перемоги кожен юний українець та українка зреалізують свої мрії та професійні плани! Україна стане ще квітучішою ніж була до війни!

Список літератури:

1. 2400 закладів освіти постраждали від бомбардувань та обстрілів, 269 з них зруйновано повністю, – Сергій Шкарлет. URL: <https://mon.gov.ua/ua/news/2400-zakladiv-osviti-postrazhdali-vid-bombarduvan-ta-obstriliv-269-z-nih-zrujnovani-povnistyu-sergij-shkarlet>
2. Вступ-2022: для вступу до закладів ФПО та ЗВО подано понад 996 тис. електронних заяв. URL: <https://mon.gov.ua/ua/news/vstup-2022-dlya-vstupu-do-zakladiv-fpo-ta-zvo-podano-ponad-996-tis-elektronnih-zayav>
3. Звернення міністра освіти і науки Сергія Шкарлета до дня молоді. URL: <https://mon.gov.ua/ua/news/zvernennya-ministra-osviti-i-nauki-sergiya-shkarleta-do-dnya-molodi>
4. 3 днем Незалежності, Україно. URL: <https://mon.gov.ua/ua/news/zvernennya-ministra-osviti-i-nauki-sergiya-shkarleta-do-dnya-nezalezhnosti-ukrayini>

Mykoliuk S.M. PSYCHOLOGY OF CHOOSING A FUTURE PROFESSION

The article analyzes the psychological factors affecting the choice of profession. The role of motivation in choosing a profession and the conditions of its choice are shown. The problems of choosing a profession are analyzed. In particular, it is stated that objective and subjective factors influence the effectiveness of staffing by young specialists in one or another branch of the economy. It was found that objective factors include: professional level, salary, working conditions, accommodation and recreation. Among subjective ones – the motivation of personal and value orientations. It was emphasized that the main attention should be focused on using the abilities and motivations of a young person when choosing a professional direction. In particular, individual characteristics of a person are singled out, such as: cognitive properties of a person, temperament, character, abilities, and others. Characteristic features of a person are highlighted. Depending on these characteristic features of a person and his inclination to natural, mathematical or humanitarian sciences, it is determined how psychologically he will correspond to the chosen professional activity. Within the framework of the selected topic, a sociological study was conducted on the basis of the West Ukrainian National University (ZUNU) to identify the decisive psychological factors that most influenced the decision-making on the choice of future professional activities of students of the 2021/2022 academic year. The study revealed the tendency of young people to lose faith in their own strength and the priority of economic calculations over potential own preferences, desires to realize their main interests and passions. As a result of the research, it was found that the majority of young people aspire to get a higher education, this is the norm and the minimum bar for professional growth. In many ways, they are pushed to this by their parents, for whom education is really a value, but for many young people, it is more of a formality. This may be due to the fact that the education received was not chosen based on the desire or abilities of the applicant himself, but because of personal connections, suggestions from friends or parents, popularity of the profession, etc. It has been proven that for the correct choice of professional activity, it is very important that the choice of the future profession by a young person is chosen according to his own vocation.

Key words: choosing a profession, professional self-determination, sociological research, motivation for choosing a profession, vocation.

СОЦІАЛЬНА ПСИХОЛОГІЯ; ПСИХОЛОГІЯ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ

УДК 159.9.07

DOI <https://doi.org/10.32782/2709-3093/2022.6/05>

Костюченко О.В.

Таврійський національний університет імені В.І. Вернадського

АСЕРТИВНІСТЬ ЯК ПСИХОЛОГІЧНА РЕСУРСНІСТЬ МЕНЕДЖЕРА СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ СФЕРИ В УСПІШНІЙ КОМУНІКАТИВНО-УПРАВЛІНСЬКІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті розкрито особливу значущість асертивності як психологічної ресурсності, професійно значущої характеристики особистості менеджера. Здійснено аналіз психологічних праць, в яких досліджені різні аспекти виявлення та розвитку асертивності в рамках розвитку соціальної адаптації особистості, проблеми ствердження особистості у соціумі, формування професійно значущих рис особистості, успішної професійної самореалізації особистості. Визначено складові асертивності й асертивної поведінки, особливості їх виявлення в комунікативно-управлінській діяльності менеджера соціокультурної сфери. Охарактеризовано асертивність як критерій і фактор успішної професійної самореалізації менеджера. На основі результатів емпіричного дослідження констатовано, що студентська молодь, майбутні менеджери, усвідомлюють важливість асертивних якостей (зокрема, рішучості, чесності, дружельюбності, адаптаційної мобільності, відповідальності, самоефективності) для успішної професійної самореалізації в актуальному середовищі. З огляду на складні умови соціокультурної діяльності, особливої значущості набуває проблема формування асертивної позиції і поведінки менеджера в умовах тиску соціального середовища, деструктивних форм впливу, що значно підвищує рівень адаптаційності до складних професійних умов, сприяє найбільш конструктивному й екологічному способу міжособистісної взаємодії, успішній професійній самореалізації і самоактуалізації. Необхідними постають питання: вивчення специфіки формування навичок асертивної поведінки; дослідження організаційно-психологічних чинників, умов сприятливого середовища, в якому відбувається формування та виявлення асертивних якостей, асертивної позиції і поведінки у менеджерів соціокультурної діяльності.

Ключові слова: асертивність, асертивна поведінка, менеджер, комунікативно-управлінська діяльність, психологічна ресурсність, психологічна готовність.

Постановка проблеми. В ускладнених умовах трансформації соціально-економічного та культурного розвитку держави соціокультурні індустрії потребують формування та реалізації професійності менеджерів нової генерації, здатних ефективно розв'язувати завдання із урахуванням часових, ресурсних і фінансових обмежень. Професійна діяльність менеджерів соціокультурної діяльності належить до розряду професій, які пред'являють високі вимоги до психологічних якостей співробітника. Це обумовлено предметом соціокультурної діяльності, а саме будь-якими можливими засобами і формами активної дії соціально-педагогічного і соціально-культурного

середовища на духовний розвиток різних соціальних, вікових, професійних і етнічних груп; соціально-культурним змістом різних видів життєдіяльності людини, між якими розподіляються її життєво важливі фундаментальні ресурси – час та енергія [8]. Особливу роль у професійному становленні менеджерів соціокультурної сфери мають особистісні якості, здатність до реалізації і розвитку особистісного та професійного потенціалу. Найважливішим психологічним ресурсом, передумовою досягнення успіху в життєдіяльності та професійній самореалізації, формуванні життєвої позиції особистості менеджера, вважаємо здатність актуалізувати власні психологічні

потенціали на основі асертивної стратегії спілкування і взаємодії з суб'єктами комунікативно-управлінської діяльності.

У психології асертивність («assertiveness» від англ. «assert» – «заявляти», «наполюгати», «стверджувати») розуміється як якість, здатність особистості формулювати та конструктивно відстоювати власну думку, власні права, захищати власні інтереси, вільно висловлювати свої почуття й емоції, досягати поставленої мети, при цьому демонструвати позитивне і шанобливе ставлення до інших людей, не порушувати права інших людей, брати на себе відповідальність за власну поведінку [3; 11; 13; 21; 28; 32 та ін.]. Так, у соціально-психологічному словнику асертивність розглядається як якість особистості, як її риса, що виявляється в самоствердженні, свідомому прийнятті вимог інших людей без власного страху, невпевненості, напруги, іронії і т. ін. Таким особам властиві позитивне ставлення до людей і адекватна самооцінка [2]. Існує достатньо широкий спектр суміжних понять, з якими «асертивність» має прямий і зворотний зв'язок, а саме: асертивна поведінка, впевнена поведінка, ефективна комунікація, емоційна та соціальна компетентність, соціальна сміливість, самоефективність.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теоретичну основу дослідження склали: загальнотеоретичні засади психології управління (В. Бочарова, П. Друкер, Г. Мінцберг, А. Пригожин); теорії управлінської діяльності менеджера соціальної сфери (Т. Базаров, В. Гончаров, А. Занковський, В. Князев, В. Рубахін, Ю. Синягін); окремі аспекти психологічної готовності менеджерів до професійної діяльності в психології управління (В. Агеєв, Г. Андреева, О. Бондарчук, Д. Веттен, Р. Велтон, Р. Дафт, Л. Девіс, Л. Карамушка, А. Коул, М. Мескон, Дж. Ньюстром, Л. Орбан-Лембрик, В. Семиченко, К. Фрайлінгер, О. Щотка й ін.), окремих характеристик особистості менеджерів, що є компонентами (зокрема, мотиваційним, емоційно-вольовим, адаптивним, когнітивним, афективним, творчим тощо) психологічної ресурсності, а саме такі характеристики, як почуття власної гідності й упевненості, уміння захищати власні права й інтереси, високий рівень домагань і мотивація досягнень, які детермінуються рівнем асертивності (А. Дойч, В. Каппоні, Т. Новак, Е. Махоні, В. Семиченко, А. Солтер, І. Толкунова, Л. Щетініна, Е. Шостром та ін.); а також визначення структури асертивності (А. Адлер, Р. Альберті, Б. Ананьев, А. Бандура, Е. Берн, Дж. Вольпе, С. Ковальов, А. Лазарус,

С. Максименко, В. Ромек, А. Солтер, М. Чені та ін.), різні аспекти асертивної поведінки (Н. Ануфрієва, Г. Балл, С. Герасіна, Є. Головаха, М. Джаннантоніо, О. Донченко, О. Камінська, В. Лучків, О. Непочатова, Л. Ніколаєв, О. Саннікова, Е. Сколота, Т. Титаренко, С. Хедфілд, Дж. Хассон, А. Хейл та ін.).

Незважаючи на широкий інтерес науковців до цієї проблеми, роль асертивності в реалізації успішної комунікативно-управлінської діяльності менеджера соціокультурної сфери залишається недостатньо вивченою.

Сутнісним є визначення асертивності як психологічної ресурсності особистості менеджера, яка розкривається як здатність актуалізувати власні психологічні ресурси з метою самореалізації, саморозвитку, саморегуляції у комунікативно-управлінських взаєминах. Особистісна ресурсність менеджера виявляється в життєвій і професійній компетентності, автономності у прийнятті рішень, самодостатності у подоланні складних стресових ситуацій, здатності підтримувати та надавати допомогу іншим, відповідальності у визначенні та реалізації поставлених цілей.

Постановка завдання. Мета статті – обґрунтувати роль асертивності як психологічної ресурсності менеджера соціокультурної сфери в успішній комунікативно-управлінській діяльності, у вирішенні складних професійно-відповідальних ситуацій.

Для розв'язання поставлених завдань були використані такі теоретичні методи дослідження: аналіз та узагальнення загальнотеоретичних положень з теорій управлінської діяльності менеджера соціокультурної діяльності, окремих аспектів проявів асертивності як показника психологічної готовності менеджерів до професійної діяльності; класифікація та систематизація, емпіричне виявлення складових структури асертивності.

Виклад основного матеріалу дослідження. Як практична методологічна теорія міжособистісної взаємодії була запропонована А. Солтером ідея асертивності, виділено й описано характеристики асертивності (емоційність мовлення, експресивність поведінки, уміння протистояти напорі і атакувати, здатність до імпровізації у поведінці), психологічна структура асертивності як властивості особистості, прояви її основних компонентів (показників) [35].

Розглядаючи категорію асертивності як самоствердження, адаптивність, високий рівень самоконтролю, стабільність, стійкість, утвердження себе в соціумі, психологи [3; 5; 12; 14 та ін.]

роблять наголос на необхідності підвищення суб'єктності життєдіяльності, навчанню молодих людей вмінню розпоряджатися своїм життям, здатності долати труднощі.

Перш ніж означити роль асертивності в успішній професійній реалізації менеджера, слід визначити поняття «менеджмент», яке буквально означає «керівництво людьми», а в сучасній теорії і практиці соціального управління – це процес керівництва (управління) окремим працівником, соціальною групою, соціальною спільнотою, суспільством; з англійської перекладається як «управління», «завідування», «вміння володіти», «керівництво», «дирекція», «адміністрація» й ін., що узгоджується з визначенням [23, с. 11]. У контексті нашого дослідження важливим є виокремлення таких основних функцій менеджменту: планувати (*prévoir*), організовувати (*organiser*), віддавати розпорядження (*commander*), координувати (*coordonner*), контролювати (*contrôler*), здійснення яких пов'язано з асертивними стратегіями взаємодії менеджера з суб'єктами комунікативно-управлінської діяльності.

Психологічні питання управління є універсальними для будь-якої сфери професійної діяльності, зокрема соціокультурної, оскільки об'єктом управління є людина, індивідуальні психологічні особливості якої залишаються постійними. Безумовно суттєву роль в успішному вирішенні комунікативно-управлінських проблем (психологічних, економічних, соціальних, екологічних, інтегральних) відіграє цілісна психологічна система складових, що включає системне та комплексне пробудження та вивільнення здібностей, залучення психічних резервів менеджера щодо оптимізації і формування, розширення репертуару актуальних форм його творчого самовиявлення, самопрезентації і самоактуалізації у професійній діяльності, а також від ефективності взаємодії суб'єктів здійснення соціокультурної діяльності [7]. У даному контексті важливими є дослідження асертивності як зовнішньої поведінкової моделі успішної людини [19; 20; 25; 27; 33; 36] у взаємопов'язаності з такими соціально-психологічними категоріями, як успішність, відповідальність, особистісна позиція, упевненість, самостійність, незалежність, моральна переконаність, вміння протистояти груповому тиску.

Зауважимо, що ресурсними є асертивні стратегії у комунікативно-управлінській діяльності менеджера, які виявляються: в адекватному оцінюванні себе й оточуючих; знаннях власних прав та обов'язків; в усвідомленні особистих потреб

та інтересів; *розумінні* власних цілей, намірів і шляхів подальших дій, при цьому здатність відкрито без страху й напруги про це заявляти; у поважному ставленні до прав та інтересів інших людей; у *здатності* досягати поставлених цілей, не маніпулюючи іншими; *в умінні* переконувати, завойовувати прихильність, звертатися за порадою чи допомогою до людей; спроможності укладати компромісні рішення; встановлювати ділові контакти та партнерські відносини [15; 16; 17], *будувати* відносини в бажаному напрямі з іншими, звернутися до інших людей з проханням, у самоповазі та впевненості в собі [34]; у простому *виразі* почуттів, думок і власних прав [28]; в емоційній свободі, що виявляється в умінні *висловлювати* свої бажання, вимоги, прохання, в здатності сказати «ні» [29–31]; у гармонійному *поєднанні* особистісних якостей особистості, що відображаються у формі конкретних світоглядних позицій і позитивній спрямованості, в умінні формулювати особистісні потреби й бажання, прагненні до честолюбства у досягненні намічених цілей, проявляються у знаннях про людську сутність, в уміннях і навичках ефективної взаємодії; шанобливому ставленні до людей, а головне – повазі і любові до себе [20]; у найбільш конструктивному способі міжособистісної взаємодії, що дає змогу *протистояти* агресії і маніпуляції [34]; у *реалізації* успішного життєвого сценарію «Я – благополучний, ти – благополучний!», при якому відбувається взаємодія на рівні станів «Дорослий-Дорослий», коли самостійно й об'єктивно оцінюється ситуація, неупереджено викладається хід роздумів, формулюються власні проблеми і висновки, усвідомлюються власні цілі, емоції та спонукання, виявляється спроможність керувати ними [1]; у здоровій впевненості в собі, в наполегливому спілкуванні та лідерстві [21; 25; 26]; у *зберіганні* власної «автономності», власних кордонів, не знищуючи кордонів інших, балансуванні між агресивністю і пасивністю, між своїми та чужими потребами, уникаючи тиску та маніпуляції з боку оточуючих [4] тощо.

Основною частиною нашого емпіричного дослідження було здійснення аналізу вербальної продукції студентів, отриманої у результаті проведення: 1) психологічної гри «Принципи сучасного менеджменту», 2) творчого завдання «Власний професійний бренд», 3) опитування «Найважливіші риси менеджера», 4) самооцінювання асертивних якостей. Дослідження відбувалось в рамках вивчення навчальної дисципліни «Психологія управління» (97 студентів денної і заочної форм

навчання, віком 20–35 років, які навчалися за спеціальністю «Менеджмент» у Таврійському національному університеті ім. В.І. Вернадського, Київському університеті культури, Київському національному університеті культури і мистецтв). Під час гри студентам на основі принципів (заснованих певними якостями, поведінкою, особливостями взаємодії) з різних класифікацій пропонувалось розробити актуальну систему 5 принципів менеджменту у підгрупах, презентувати її іншим членам студентської групи, обґрунтувавши свій вибір. На основі творчого завдання (визначити та зобразити 3 персональні характерні якості власної особистості, які є важливими для успішної професійної самореалізації в актуальному професійному середовищі) й опитування (обрати серед 50 запропонованих найзначущі якості менеджера) були виявлені та ранжировані (від найбільш поширених) такі: «цілеспрямованість», «відповідальність», «упевненість у собі», «наполегливість», «чесність», «комунікабельність», «доброзичливе та поважливе ставлення до інших», «ініціативність», «сміливість», «креативність», «емоційна стабільність». У результаті аналізу даних самооцінювання студентами власних асертивних якостей (за 10 бальною шкалою за ступенем їх виявлення у життєвих, навчальних, професійних ситуаціях) було з'ясовано, що у більшості студентів найбільш високу оцінку отримали «відповідальність», «доброзичливе та поважливе ставлення до інших», «комунікабельність».

Емпіричне дослідження довело, що більшість студентської молоді усвідомлює й позитивно оцінює власну психологічну ресурсність і потенціал, що детермінує гармонійний розвиток їх особистості, є гарантом їх життєздатності, готовності до успішної й екологічної професійної самореалізації. Можна засвідчити про достатньо високий рівень готовності майбутніх фахівців до професійного функціонування на основі реалізації асертивних якостей і стратегій взаємодії.

Отже, теоретичний та емпіричний аналіз означеної проблеми обумовлює необхідність в зауваженні на такому компоненті особистісної ресурсності менеджера, як його психологічна готовність [6] до управлінської взаємодії. Цей компонент становить високий рівень асертивної поведінки («троїстий принцип» за М. Дойчем [22]: особистість діє рішуче, чесно і дружелюбно), коли створюється доброзичлива обстановка, яка сприяє вільному обміну знаннями й ідеями, а це у результаті веде до успіху. Асертивна позиція виявляється в адекватному рівні мотивації досягнень, почутті впевненості в собі, емоційно-цінніс-

них установках, сукупності таких індивідуально-психологічних особистісних якостей:

- рішучість, яка надає змоги поводитися менеджерам рішуче, проте залишатися розважливими та спокійними, уникати опонентського маніпулювання;

- чесність не дозволяє бути втягнутому в аморальну ситуацію, сприятиме підтримці позитивної репутації;

- дружелюбність дає відчутти опонентам уважне, поважне ставлення до їх ідей, готовність до конструктивної взаємодії;

- здатність до адаптаційної мобільності: своєчасне реагування на зміни, адаптування до нових умов, схильність до неперервних якісних змін умов праці, здатність протистояти дестабілюючому впливу негативних форм поведінки, швидко та ефективно запроваджувати нові ідеї задля ефективного функціонування організації [10];

- відповідальність – це високий показник суб'єктивного контролю, емоційної стабільності, який характеризується самоконтролем і стриманістю, здатністю брати на себе відповідальність за все, що відбувається;

- самоефективність – здатність і вміння вирішувати проблеми, які дають змогу: контролювати свою поведінку, передбачати наслідки власних дій, усвідомлювати й розуміти зміст проблеми, створювати альтернативні ситуації [18].

Тобто особистісну готовність менеджера до комунікативно-управлінської діяльності можуть характеризувати такі якості, як: рішучість, чесність, дружелюбність, адаптаційна мобільність, відповідальність, самоефективність. Інтегральним показником особистісного компоненту такої готовності є асертивність як комплексна характеристика, що включає афективні (відсутність страху, низький рівень тривожності, прагнення до благополуччя та безпеки інших, спокій в мінливих умовах діяльності, довіра собі в єдності з довірою до світу, емоційність мовлення), когнітивно-сміслові (компетентність і розуміння себе та інших, гнучкість мислення, адекватна орієнтація в комунікативно-управлінській ситуації й адекватність її оцінки; здатність передбачати результати власної асертивної поведінки, здатність до усвідомлення потреби у досягненні мети), поведінкові (навички соціальної поведінки, відповідальність, наполегливість, готовність до ризику й конструктивної агресії, спрямовані на досягнення мети) і контрольно-регулятивні компоненти (відповідальність за власні вчинки, наполегливість у захисті своїх прав, самостійні дії, обстоювання власної думки тощо).

Висновки. Динамічні зміни суспільства в усіх сферах, зокрема у соціокультурній, зумовлюють необхідність у формуванні психологічної готовності менеджерів до вирішення складних завдань комунікативно-управлінської діяльності. Критерієм і фактором такої готовності як психологічної ресурсності менеджерів до їх професійного становлення, самореалізації і розвитку є розкриття асертивності через такі особистісні риси: рішучість, чесність, дружелюбність, адаптаційна мобільність, відповідальність, самоефективність. Важливість асертивної поведінки як найбільш конструктивного й екологічного способу міжособистісної взаємодії є безперечною в усіх різновидах комунікативно-управлінської діяльності, забезпечуючи успішну професійну самореалізацію менеджера, ефективне вирішення складних управлінських ситуацій соціокультурної діяльності. Емпіричне дослідження дозволило зробити висновки, що студентська молодь, майбутні менеджери, усвідомлю-

ють важливість таких якостей для успішної професійної самореалізації в актуальному середовищі.

Наукова новизна полягає у виявленні взаємозв'язку, функціональної пов'язаності між собою, взаємозумовленості компонентів структури асертивності менеджерів соціокультурної діяльності в комунікативно-управлінській системі.

Практичне значення одержаних результатів виявляється у наданні можливості добору комплексу заходів для формування асертивної позиції менеджера, якому властиві соціальна активність, наполегливість для досягнення професійно-важливої мети, за умови екологічної, поважливої взаємодії з суб'єктами комунікативно-управлінської діяльності.

Перспективним у цьому зв'язку є дослідження умов сприятливого середовища, в якому відбувається формування асертивних якостей, асертивної позиції і поведінки менеджера соціокультурної діяльності.

Список літератури:

1. Берн Е. Ігри, у які грають люди = Games People Play; пер. з англ. К. Меньшикової. Харків : Книжковий Клуб «Клуб Сімейного Дозвілля», 2016. 256 с.
2. Галіцький У. М., Мірошник О. В., Синявський В. В. Соціально-психологічний словник. Донецьк, 2004. 250 с.
3. Герасіна, С. Асертивна поведінка як передумова формування почуття власної гідності та самоповаги студентської молоді. *Проблеми сучасної психології: Зб. наук. праць*. 2019. № 10. URL: <https://doi.org/10.32626/2227-6246.2010-10.%p>
4. Джаннантоніо М. Чи зі мною все гаразд? Самоповага та асертивність. Свічадо, 2020. 168 с.
5. Журавльова П. Л., Лучків В. З. Дослідження асертивних стратегій поведінки в умовах рекреації. *Наука і освіта*. 2016. № 9. С. 59–63.
6. Карамушка Л. М., Москальов М. В. Психологія підготовки майбутніх менеджерів до управління змінами в організації. Львів : Сполом, 2011. 216 с.
7. Костюченко О. В. Психологічна готовність менеджера до управління проектною діяльністю. *Вісник КНУКіМ*. Серія: Менеджмент соціокультурної діяльності. 2018. № 1. С. 25–41.
8. Кочубей Н. В. Соціокультурна діяльність. Суми : Університетська книга, 2015. 122 с.
9. Ніколаєв Л. О. Дослідження проблеми асертивності у вітчизняній та зарубіжних школах психології розвитку. *Проблеми сучасної психології : Зб. наук. праць КПНУ імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України*. 2010. № 9. С. 138–146.
10. Орбан-Лембрик Л. Е. Психологія управління. Київ : Академвидав, 2003. 568 с.
11. Саннікова О. П. Непочатова О. Ю. Асертивність як психологічна характеристика особистості. *Актуальні проблеми сучасної психології*: матер. міжн. наук.-практ. конф. молодих учених та студентів (м. Одеса, 26 квітня 2012 р.). Одеса : СМІЛ, 2012. С. 269–272.
12. Семиченко В. А. Проблеми мотивації поведінки та діяльності людини. Модульний курс психології. Київ : Мілленіум, 2004. 521с.
13. Сколота Е. В. Асертивність як складник професійного профілю майбутнього психолога. *Вчені записки ТНУ імені В. І. Вернадського*. Серія : Психологія. 2020. Том 31 (70), № 4. С. 79–83. URL: <https://doi.org/10.32838/2709-3093/2020.4/11>
14. Татенко В. А. Психологія в суб'єктивному измеренні. Київ : Просвіта, 1996. 404 с.
15. Франсиско Г. Усі ці нестерпні люди. Як прожити серед людей, які роблять наше життя неможливим; пер. В. Крутоуз. Київ : Пульсари, 2009. 192 с.
16. Alberti R. E. & Emmons M. E. Your perfect Right: A Guide to Assertive Living (6th ed.). San Luis Obispo, CA: Impact Publishers, 1990.
17. Alberti, R. E. Issues in assertive behavior training. In R.E. Alberti, *Assertiveness: Innovations, applications, issues*. San Luis Obispo. Calif. : Impact, 1977.

18. Bandura A. Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*. 1982. No. 37. P. 122–147.
19. Bayer G. Verhaltensdiagnose und Verhaltensbeobachtung. Handbuch der Verhaltenstherapie (Hrsg. Ch. Kraiker). Munchen, 1974. P. 253–275.
20. Capponi V., Novák T. *Asertivně do života*, Svoboda, 1992. 141 s.
21. Chaney M. *Assertiveness: How to Be Assertive, Stop Being a Pushover, Gain Respect and Stand Up for Yourself, With Effective & Assertive Communication Skills (Simple and Proven Techniques to Become Your Confident Self)*. Manuel Chaney Audio, 19.10.21.
22. Deutsch M. *The Resolution of Conflict, Constructive and Destructive Processes*. Yale University Press. New Haven, 1973. URL: <https://doi.org/10.1177/000276427301700206>
23. Fayol H. *Administration industrielle et générale*. Paris : Dunod et Pinat, 1917.
24. Fensterheim H. *Making Life Right When It Feels*. Little Brown Paperbacks (a&C), 1988. 320 p.
25. Hadfield S., Hasson G. *How to be Assertive In Any Situation (2nd Edition)*. Broché, 18.12 2013. Pearson. 256 p.
26. Hale A. *How to Be More Assertive: Quit Being a Pushover and Boost Your Self Confidence in Any Situation*, 2014. 37 p.
27. James V., Potter M. A., Paula M. *Assertiveness, Individuation & Autonomy: An Assertiveness*. A F S Publishing Company, 2011. 230 p.
28. Lange A. J. & Jakubowski P. *Responsible assertive behavior*. Champaign, Research Press, 1976.
29. Lazarus A. A. *Behavior therapy in groups*. In G.M. Gazda (Ed.), *Basic approaches to group psychotherapy and group counseling*. Springfield : Charles C. Thomas, 1968.
30. Lazarus A. A. *Group therapy of phobic disorders by systematic desensitization*. *Journal of Abnormal and Social Psychology*. 1961. No. 63. P. 504–510.
31. Lazarus A. A. *The practice of multimodal therapy*. New York : McGraw-Hill. 1981. 257 p.
32. Nikolaiev L. *Assertiveness as a part of adolescents' socialization*. *European Humanities Studies: State and Society*. Slupsk : Academia Pomorska, 2015. No. 4. P. 21–39.
33. Romek, V. *Social context of Assertiveness Training*. 22nd International Congress of Applied Psychology. Tokio, 1992. P. 354.
34. Rudestam K. E. *Experiential Groups in Theory and Practice* Monterey, Calif. : Brooks/Cole, 1982.
35. Salter A. *Conditioned reflex therapy*. New York : Creative Age Press, 1949. 359 p.
36. Stein S. J., Howard E. *Emotional Intelligence and Your Success*. Stoddart Publishing Co. Ltd., 2000. 276 p.
37. Wolpe J. *The practice of behavioral therapy*. New York : Pergamon Press, 1982. 208 p.

Kostiuchenko O.V. ASSERTIVENESS AS A PSYCHOLOGICAL RESOURCE OF A SOCIO-CULTURAL SPHERE MANAGER IN SUCCESSFUL COMMUNICATION AND MANAGEMENT ACTIVITIES

The article reveals the special significance of assertiveness as psychological resourcefulness, a professionally significant characteristic of a manager's personality. An analysis of psychological works was carried out, in which various aspects of the detection and development of assertiveness in the framework of the development of social adaptation of the individual, the problem of asserting the individual in society, the formation of professionally significant personality traits, and successful professional self-realization were investigated. The components of assertiveness and assertive behavior, the peculiarities of their manifestation in the communicative and managerial activity of the manager of the socio-cultural sphere are determined. Assertiveness is characterized as a criterion and factor of successful professional self-fulfillment of a manager. Based on the results of the empirical research, it was established that student youth, future managers, are aware of the importance of assertive qualities (in particular, determination, honesty, friendliness, adaptive mobility, responsibility, self-efficacy) for successful professional self-realization in the current environment. Given the complex conditions of socio-cultural activity, the problem of forming an assertive position and behavior of a manager in conditions of pressure from the social environment, destructive forms of influence, which significantly increases the level of adaptability to the professional environment, contributes to the most constructive and ecological way of interpersonal interaction, successful professional self-realization and self-actualization. Questions arise: studying the specifics of the formation of assertive behavior skills; study of organizational and psychological factors, conditions of a favorable environment in which the formation of assertive qualities, assertive position and behavior of the manager of socio-cultural activities of managers, systems that affect the level of formation and detection of assertiveness of managers takes place

Key words: assertiveness, assertive behavior, manager, communicative and managerial activity, psychological resourcefulness, psychological readiness.

ПЕДАГОГІЧНА ТА ВІКОВА ПСИХОЛОГІЯ

УДК 159.942.5

DOI <https://doi.org/10.32782/2709-3093/2022.6/06>

Амплеєва О.М.

Чорноморський національний університет імені Петра Могили

Плужник А.Ю.

Чорноморський національний університет імені Петра Могили

ДОСЛІДЖЕННЯ ТРИВОЖНОСТІ ЯК ПЕРШОЇ ЕМОЦІЙНО-СИТУАТИВНОЇ РЕАКЦІЇ У ПЕРІОД СТУДЕНТСЬКОГО ВІКУ

У статті розглянуто прояв тривожності як першої емоційно-ситуативної реакції у період студентського віку. Проведено аналіз теоретичних концепцій сучасних українських та зарубіжних дослідників, щодо проблематики рівня тривожності у студентстві та вплив психічного стану особистості на її формування. Вибірково досліджено рівень тривожності 30 осіб віком від 17 до 18 років, що навчаються у Чорноморському національному університеті імені Петра Могили. Проведено діагностичний етап дослідження за визначеною метою, а саме дослідження зсувів рівня тривожності в залежності від психічного стану у період студентського віку. Проведене діагностування респондентів дозволило більш детально розглянути проблему формування тривожності у студентів та встановити, що тривожність є складним динамічним процесом, який включає емоційний, поведінковий і когнітивний компоненти, зокрема, підвищений рівень особистісної тривожності серед студентів впливає на рівень напруги в багатьох навчальних видах діяльності, що може стати перешкодою для студентів у подальшому житті. Було виокремлено основні психічні стани впливу на формування рівня тривожності у юнаків та дівчат, такі як ригідність, агресивність та фрустрація подій, що формуються під дією самопочуття, настрою та активності студента у межах ЗВО. Досліджено взаємозв'язок емоційно-психічного стану та рівня тривожності студентів. Проведено кореляційний аналіз взаємозалежності показників психічних станів (методика самооцінки психічних станів Г. Айзенка та методика «САН» за В.А. Доскіним) та рівня тривожності (методика оцінки рівня ситуативної (реактивної) тривожності Ч.Д. Спілберга – Ю.Л. Ханіна) у студентської молоді. Доведено взаємозв'язок між рівнями психічних станів та рівнем тривожності у студентів на шляху до особистісного зростання. Розроблено напрямки подальших досліджень з окресленої проблематики.

Ключові слова: тривожність, ситуативна тривожність, студентський період, емоційна реакція, активність, фрустрація, ригідність, ефективність навчання, адаптація.

Постановка проблеми. Реальне життя супроводжується багатьма психоемоційними переживаннями. Емоції та почуття є відображенням повсякденної дійсності у свідомості людини. Вчені розрізняють різні діапазони змісту, процеси та форми цих переживань, а саме тривожність, настрій, стрес, самопочуття, сенсорний тонус, емоцію тощо. У своїй загальній єдності вони складають і характеризують емоційну сферу людини. Сьогодні психологи всіх галузей визнають, що особистісна тривожність є проблемою

нашого часу. Дисбаланс у будь-якій людській екосистемі, брак духовних або матеріальних ресурсів для задоволення поточних потреб, невідповідність систем попиту, побоювання, що серйозне викорінення може не бути досягнуто в майбутньому, і нові вимоги навколишнього середовища, які можуть призвести до тривожності.

Проблеми особистісної тривожності – це найбільшого деструктивний стан душі як одна з найактуальніших проблем сучасності. Існує багато теорій, які пояснюють природу тривожності. Вва-

жається, що вперше вона була піднята як психологічна проблема і розглянута в працях З. Фрейда. Відповідно до його теорії особистості, її структура складається з трьох частин: Id (ідентифікатора), Ego і Super-Ego, причому ці три частини взаємопов'язані [5].

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Дослідження з цього питання проводили вітчизняні та зарубіжні психологи К. Еріксон, У. Морган, Ю.В. Пахомов, Ю. Ханін, Г. Айзенк, Б. Вяткін, Ч. Спілбергер, Н. Махоні, Е. Соколов, Е.Г. Ейдемільер, А.І. Захаров. Протягом багатьох років вони вивчали феномен студентської тривожності як емоційного стану та її вплив на соціалізацію молоді. На думку дослідників, тривожності відповідають такі особистісні прояви, як хвилювання, нервозність, страх перед іспитами, недовіра, перебільшена важливість сприйнятої інформації, передчуття небезпеки [4]. Тривожність вважається індикатором «стану перед пробудженням» і відіграє певну роль у поведінкових розладах, таких як адиктивна поведінка та девіантність.

Л.І. Божович описала «неафектні» риси – драгтивність, неконтрольованість, неадекватні емоційні реакції у студентів, які переживають уявну несправедливість і недостатню образливість [1].

Звинування інших людей або обставин у невдачі. Студенти відчувають, що про них погано думають батьки, викладачі, однокурсники. Це може призвести до депресії. Ситуація покращується з переходом у студентство, з підвищенням самооцінки, меншою сором'язливістю та стабільною самооцінкою. Це відбувається, коли дитина має високу і стабільну самооцінку і демонструє бажання самоствердитися без належних можливостей для досягнення успіху. Тривале перебування в цьому стані може призвести до формування образи, недовіри, підозрливості, агресії тощо [2]. Тому типовими характеристиками емоційного поля студентів є слабкий самоконтроль, швидка зміна настрою, імпульсивність, почуття некомпетентності.

В теоретичних і практичних дослідженнях більш раннього періоду, тривожність неодноразово визнавалася чисто медичним, природно обумовленим маркером темпераменту, або, навпаки, суто психологічними індивідуальними якостями, при якому індивід часто відчуває стани тривожності, занепокоєння, власної об'єктивності та безпричинний страх у різних життєвих ситуаціях. На рівні природної доцільності тривожність відіграє активну роль не тільки як індикатор порушення, але і як мобілізатор психологічних резервів. В інших

ситуаціях тривожність неприродна, патологічна, неадекватна та шкідлива, може стати хронічною, тривалою і починатися не тільки в стресових ситуаціях, але й без вагомих на те причин. Тоді тривожність не тільки не допомагає людині, а навпаки, починає заважати її повсякденній діяльності [8].

Тривожність через емоційну напругу, занепокоєння, швидко зростаючий стан очікування негативних результатів і критичних оцінок, а також негативний досвід, який сприяє розвитку заздалегідь фіксованих тривожних думок у суб'єктів, залучених до цілого ряду особисто значущих видів діяльності, часто призводить до спонтанного, дезадаптивного та утрудненого розвитку дій, що впливають, сприяють зниженню рівня чіткої та орієнтованої на успіх мотивації. У навчальній діяльності через об'єктивну необхідність частого занурення в стресову ситуацію перевірки власної успішності та особистісних якостей висока тривожність позначатиметься на студентах як суб'єкти переживання тривожності, що відбивається на міжособистісному спілкуванні студентів.

Формулювання цілей статті. В даній статті нами поставлено завдання теоретично обґрунтувати та емпірично дослідити особливості прояву тривожності у студентів. Тривожність – це психічний стан, при якому людина відчуває тривогу (занепокоєння) і страх в конкретних соціальних ситуаціях, пов'язаних з підвищеним емоційним або фізичним навантаженням. Проблеми тривожності сьогодні мають велике значення, оскільки пов'язані з проблемами психосоціальної адаптації та високим рівнем тривожності у розвитку самооцінки та особистісних якостей у студентської молоді [1].

Виклад основного матеріалу. Нами було проведено емпіричне дослідження рівня тривожності та домінуючого психічного стану у студентів, що ґрунтується на першочерговій емоційно-вольовій реакції студента на стресогенну подію (ситуацію). Методичне забезпечення включає три основні діагностичні методи: методика визначення рівня тривожності «Спілберга-Ханіна оцінка рівня ситуативної (реактивної) тривожності (STAI)», методика самооцінки психічних станів Г. Айзенка, методика дослідження емоційного залучення «Самопочуття, активність, настрої» В.А. Доскін. Вибірку дослідження склали студенти (30 осіб) Чорноморського національного університету імені Петра Могили віком від 17 до 18 років, з них 11 юнаків та 19 дівчат.

Отримані результати показали, що середні значення ситуативної та особистісної тривожності (ситуаційна – 32%, особистісна – 53%) – студенти

першого курсу відчували тривожність, надзвичайно схожу на те, що вони відчують зараз, і не знали «а що, якби...». Результат проявився у відповідях студентів як невизначеність (невпевненість у майбутньому). За результатами можна чітко помітити, що схильність до вираження емоційних станів спрямована на зовнішні чинники і навпаки, тому студенти з високою інтернальністю частіше демонструють високий рівень особистісної тривожності, і навпаки, зовнішні чинники мають вищий рівень показників ситуативної тривожності.

Питання адаптації актуальні на всіх рівнях навчання. Незважаючи на відмінності цілей, змісту та компонентів програми, процес адаптації має специфічні та загальні характеристики на кожному рівні навчання. Дослідження показали, що існують певні вікові тенденції рівня індивідуальної тривожності (Рис. 1). Потреба в адаптації виникає, коли молоді люди починають взаємодіяти з новою системою, хоча деякі невідповідності призводять до необхідності змін. Ці зміни можуть бути пов'язані з самою людиною чи системами, з якими вона взаємодіє, або з характером взаємодій між ними. Тобто механізмом ініціації процесу адаптації в людини є зміна середовища, в якому звичні моделі поведінки виявляються незначними або взагалі не впливають [3], яка потребує подолання труднощів, пов'язаних із новизною, і саме в цьому контексті студентам дедалі складніше активно взаємодіяти та досягати успіхів у навчанні.

Переважання високого рівня особистісної тривожності та низького рівня реактивної тривожності свідчить про те, що студенти менше реагують на стресові ситуації та відчують менше стресу та напруги. Це також може підтвердити, що респонденти активно використовують високу тривожність, щоб представити себе «найкращими». Низький рівень тривожності вимагає більшої уваги до мотивації та підвищення відповідальності [7].

Відносно високий індекс «фрустрації» (42%), що свідчить про відставання емоційного реагування студентів при зміні об'єкта емоційного вираження. Більше ніж у половини респондентів (52%) проявилася помірна фрустрація та сильний опір невдачам і подоланню труднощів (31%), і лише у 17% виявилася висока фрустрація направлена на страх невідомості. За шкалою «ригідність» лише 18% респондентів, характеризуються відсутністю жорсткості, легкості та гнучкості у поведінкових проявах. 52% визначають помірну ригідність, а 30% продемонстрували сильну ригідність, що описує стереотип про те, як поведінка, думки та переконання суперечать дійсності (Рис. 2).

За методикою емоційного залучення «Самопочуття, активність, настрої» В.А. Доскін високий рівень «самопочуття» виявлено у 31% респондентів, «активність» – у 22%, «настрої» – у 41%. Низький показник за шкалою «настрої» виявлено

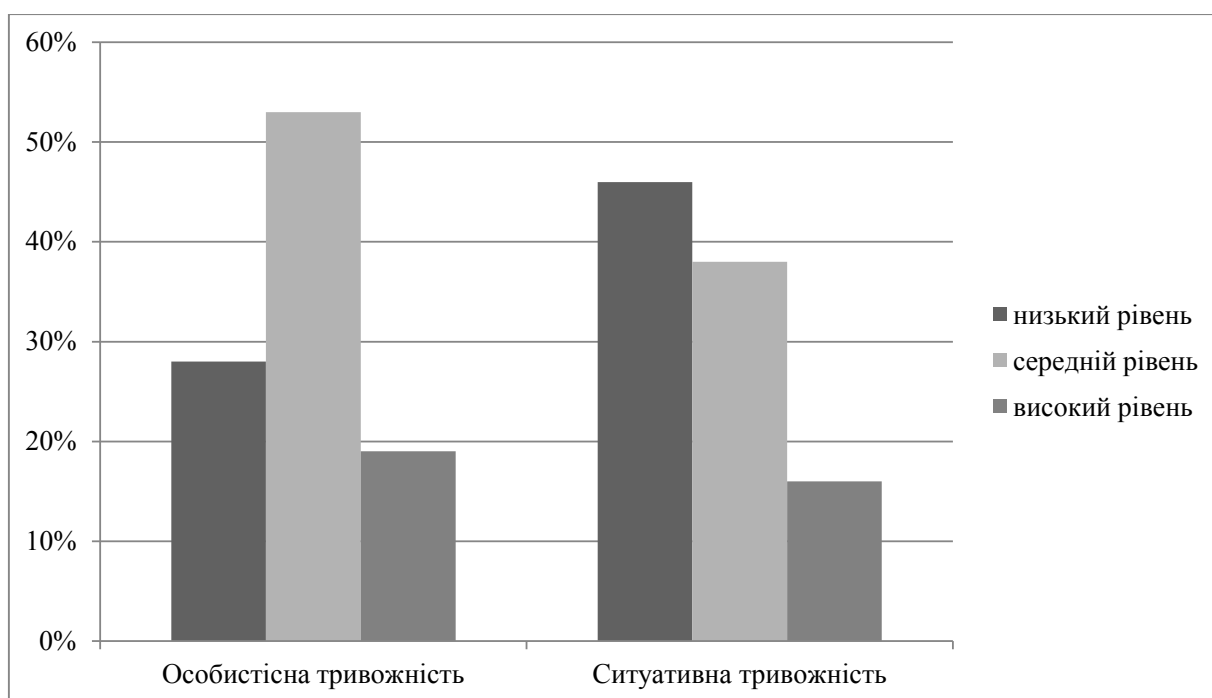


Рис. 1. Розподіл рівнів особистісної та ситуативної тривожності у студентів за методикою «Спілберга-Ханіна оцінка рівня ситуативної (реактивної) тривожності (STAI)»

у 23% студентів, відповідно до таких результатів можна підтвердити взаємозалежність, яка існує між показниками за даним підходом, оскільки від рівня значимості показника «самопочуття» може змінюватись показник «настрій» у студентів, а від-

повідно до настрою маємо відповідні показники змін у навчальній діяльності студентів (Рис. 3).

Таким чином, отримані дані дозволили показати, що у першокурсників тривожність пов'язана з фрустрацією, необхідною для досягнення успіху,

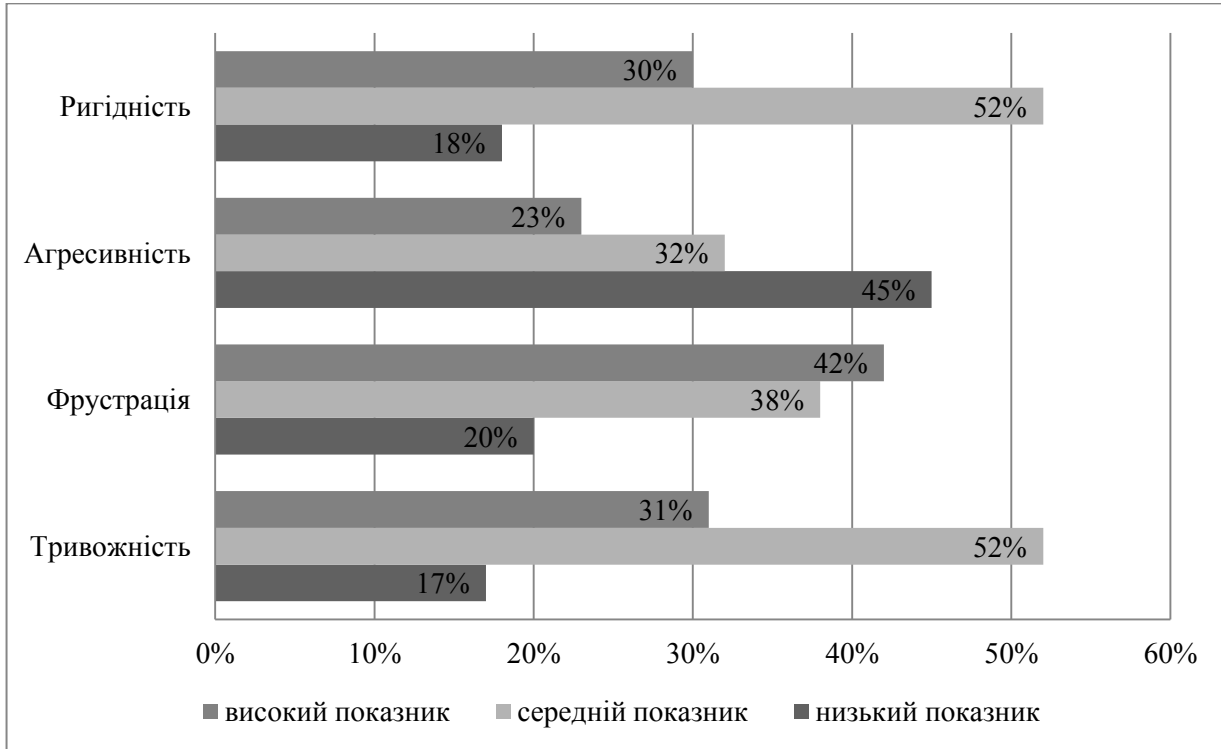


Рис. 2. Результати за методикою «Самооцінки психічних станів» Г. Айзенка



Рис. 3. Результати за методикою «САН» (Самопочуття, Активність, Настрій) (за В.А. Доскін та ін.)

генералізованою тривожністю [1], страхом самовираження та невідповідністю очікуванням інших.

Отже, тривожність – це складний процес, який включає емоційні, поведінкові та когнітивні компоненти та пов'язаний із такими рисами особистості, як емоційна стабільність, ригідність та фрустрація. Рівень тривожності безпосередньо пов'язаний з успішністю студентів. Зокрема, підвищений рівень індивідуальної тривожності серед студентів призводить до підвищення напруги в багатьох навчальних ситуаціях, що може стати перешкодою для їх здатності навчатися.

Крім того, за впливом кризи юнацького періоду було використано розрахунок критерію Стьюдента для порівняння показників ситуативної та особистісної тривожності та отримано такі результати: особистісна тривожності становить $\pm 7,231$, а відповідне значення тесту – $(T) = 0,178$, тому значення $t = 2,021$, $t_{\text{крт.}} \leq t_{\text{набл.}}$ при рівні значущості $p = 0,05$; ситуативна тривожності становить $\pm 5,321$, а тестове значення – $(T) = 0,871$, тому значення $t = 3,005$, $t_{\text{крт.}} \leq t_{\text{набл.}}$ при рівні значущості $p = 0,01$ що підтверджує достовірність отриманих результатів.

У дослідженні взяли участь 11 юнаків і 19 дівчат, і на підставі встановлених значень отримано наступні результати: $r = 0,251$, двостороннє значення $r = 0,213$, що дає підстави стверджувати про наявність значного (двостороннього) рівня кореляції при $p = 0,05$, що вказує на те, що рух двох змінних має ідеальну позитивну кореляцію, тобто, якщо індекс особистісної тривожності зростає, індекс ситуативної тривожності рухається в тому самому напрямку, пропорційно загальній кількості і обернено.

За результатами проведеного дослідження також встановлено, що шкала «фрустрація» негативно корелює з «агресивністю» ($t = -0,32$, $p < 0,001$), що може свідчити про те, що такі стани знижуються тоді коли підвищується активний інтерес до інтерактивну у межах ЗВО. Було виявлено також сильну кореляцію між ригідністю та тривожністю ($t = 0,51$, $< 0,001$) та агресією ($t = 0,30$, $p < 0,001$), а також встановлено зворотний зв'язок із фрустрацією ($t = -0,28$, $p < 0,001$).

Також встановлено пряму залежність від високих показників шкал ситуативної тривожності та настрою на рівні $r = 0,2$, що пояснює реагування студентів на зовнішні чинники, оскільки в ситуаціях зниженого настрою рівень тривожності, а також агресії пропорційно зростає.

Отже, тривожність викликає особистісний дискомфорт у найважливіших сферах діяльності

та спілкування і, на відміну від об'єктивно сприятливих ситуацій, є результатом певних особистісних конфліктів, порушення самооцінки тощо. Певний ступінь тривожності є природною і необхідною рисою активності особистості. Кожен має свій власний оптимальний або бажаний рівень тривожності – явище, відоме як «корисна тривожність». Оцінка власного становища в цьому відношенні є важливою частиною самоконтролю і самовиховання. Проте підвищений рівень тривожності є суб'єктивною ознакою дискомфорту у людини. На становлення рівня тривожності впливає і емоційний стан студента, який може провокувати виникнення, навіть агресивних проявів особистості, що було доведено з урахуванням рівня ситуативної тривожності та показників настрою і самопочуття. Студенти часто відчувають сильні позитивні або сильні негативні емоції і рідше перебувають у нейтральному стані. Емоційна нестабільність визначається значною невпевненістю студента в правильності свого поведінкового вибору. Прояв тривожних станів є результатом кризи студентського періоду, яка протікає по-різному і порушує етапи формування особистісної зрілості студентів, впливаючи на всі аспекти їх життя, така криза само по собі може провокувати відчуття тривожності, адже на шляху студента формується багато нового, що він сприймає як певну перешкоду та труднощі у житті [3]. На поведінковому рівні прояви підвищеної тривожності більш різноманітні і менш передбачувані. Вони можуть варіюватися від повної апатії та безініціативності до відвертої жорстокості. Тривога студентів часто порушує їх нормальне життя і нерідко стає причиною розриву соціальних зв'язків з оточуючими.

Висновки з проведеного дослідження. Студентські роки – найскладніший період для інтелектуальної, інтенсивної та активної соціалізації особистості як майбутнього «виконавця», професіонала. Період навчання в університеті збігається з періодом молодості, який характеризується складністю особистісних рис. Студентські роки характеризуються різноманітністю емоційних реакцій і способів вираження емоційних станів, а також підвищенням самоконтролю і саморегуляції. Умови життя сучасного студентства та молоді мають багато особливостей, які висувають високі вимоги до психологічних особливостей особистості, фізичних і психологічних функцій. Науковий стан проблем тривожності характеризується неузгодженістю між теоретичними розробками та їх експерименталь-

ним підтвердженням. Таким чином, проблеми з розвитком і стабілізацією рівнів тривожності та емоційних станів, що впливають на їх формування, також виникають через недостатню визначеність методологічних засад, неадекватне

формулювання концептуального інструментарію та двозначність термінології розгляду подібних тем. Перспективою подальших досліджень є розробка програми корекції особливості прояву тривожності у студентів в сучасних умовах.

Список літератури:

1. Christian K. Effects of play intervention on play skills in preschooler children: A pilot study. Poster session presented at the meeting of American Psychological Association. Washington. DC. August. 2020.
2. Oyserman D. Self-Concept and Identity. *The Blackwell Handbook of Social Psychology. Intraindividual Processes* / ed. by A. Tesser and N. Schwarz.. 2017. P. 499.
3. Барінов Д.Н. Соціоструктурні джерела тривожності. *Соціальна психологія*. Вип. 10. 2016. С. 147.
4. Барсукова Є.У. Реактивна тривожність – природне чи набутий стан організму. *Сучасна педагогіка*. №10 (47). 2016. С. 73.
5. Особистісні кризи студентського віку: зб. наук. ст. / за ред. Т.М. Титаренко. Луцьк. Волин. держ. ун-ту імені Лесі Українки. 2017. 112 с.
6. Прихожан А.М. Тривожність у дітей та підлітків: психологічна природа та вікова динаміка. Київ. 2016. 304 с.
7. Соломатіна П.Б. Проблеми психологічної діагностики агресивної поведінки підлітків. *Педагогіка і психологія*. Вип. 3. 2017. С. 22.
8. Титаренко Т. М. Соціально-психологічна профілактика порушень адаптації молоді до повсякденного стресу. Київ. 2018. 84 с.

Amplieieva O.M., Pluzhnyk A.Yu. STUDY OF ANXIETY AS THE FIRST EMOTIONAL-SITUATIONAL REACTION IN THE PERIOD OF STUDENT AGE

The article examines the manifestation of anxiety as the first emotional-situational reaction in adolescence. An analysis of the theoretical concepts of modern Ukrainian and foreign researchers regarding the problem of the level of anxiety in adolescence and the influence of the mental state of the individual on its formation was carried out. The level of anxiety of 30 people aged 17 to 18 studying at the Black Sea National University named after Petro Mohyla was selectively investigated. The diagnostic stage of the study was carried out for the specified purpose, namely the study of shifts in the level of anxiety depending on the mental state in adolescence. The conducted diagnosis of the respondents made it possible to consider in more detail the problem of the formation of anxiety in students and to establish that anxiety is a complex dynamic process that includes emotional, behavioral and cognitive components, in particular, the increased level of personal anxiety among students affects the level of tension in many educational activities, which can become an obstacle for students in later life. The main mental states of influence on the formation of the level of anxiety of adolescents were singled out, such as: rigidity, aggressiveness and frustration of events, which are formed under the influence of the well-being, mood and activity of the adolescent within the limits institution of higher education. The relationship between the emotional and psychological state and the level of anxiety of students was studied. A correlational analysis of the interdependence of indicators of mental states (the method of self-assessment of mental states by H. Eysenck and the method of state research by V. Doskin) and the level of anxiety (the method of assessing the level of situational (reactive) anxiety by Spielberg-Khanin) was carried out in student youth. The relationship between the levels of mental states and the level of anxiety in students on the way to personal growth has been proven. The directions of further scientific researches on the outlined problems are developed.

Key words: anxiety, situational anxiety, student period, emotional response, activity, frustration, rigidity, learning effectiveness, adaptation.

Візнюк І.М.

Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ЕМПАТІЇ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Стаття присвячена особливостям розвитку емпатії у дітей дошкільного віку. Важливим джерелом їх накопичення є знайомство дітей дошкільного віку з світовідчуттям є туризм, екскурсії по місту, на виробництво. Екскурсії з дітьми цього віку проводяться на протязі всього навчального року і мають різну мету. Для того, щоб екскурсія була морально цінною, вчитель створює в колективі певний емоційний настрій, розподіляє між дітьми молодшого шкільного віку завдання, які слід виконати при підготовці до екскурсії і під час її проведення. Своєрідною школою морального виховання являються екскурсії на природу. Вони проводяться з дітьми різних вікових груп, у тому числі і з дітьми дошкільного віку. Такі екскурсії дають можливість вихователю виховувати в дітей почуття емпатії, бережливого ставлення до природи, любов до тварин і рослин.

У статті розкрито та визначено основні види, форми прояву емпатії, з'ясовано її основні функції. Здійснено аналіз основних рівнів розвитку емпатії. За допомогою емпатії дитина долучається до світу переживань інших людей, у неї формується уявлення про цінність іншої людини, розвивається і закріплюється потреба в емоційному благополуччі інших людей. У міру психічного розвитку дитини і структурування її особистості емпатія стає джерелом сприятливого морального розвитку.

З'ясовано, що знайомство дитини з поняттям емпатії та її формами, отримані на заняттях, власні життєві спостереження і переживання не рідко бувають різними й неповними. Тому потрібна спеціальна робота (розповідь вчителя, етична бесіда та ін.), пов'язана з узагальненням отриманих знань, поділ їх на позитивні і негативні, пошук ефективних видів поведінки в ситуаціях, де потрібна підтримка, допомога та ін. У нашій роботі ми встановили, що емпатія відноситься до вищих почуттів, і вона є досить важливою властивістю людини. Саме це стало поштовхом, для проведення нами експериментальної роботи з даної проблеми.

Ключові слова: емпатія, діти дошкільного віку, альтруїзм, морально-етичні цінності, риси доброчинності.

Постановка проблеми. Проблема емпатії дітей дошкільного віку є однією із найскладніших у психологічній науці. Невловимість цього феномена для дослідників підтверджує розмаїття у визначеннях його суті, механізмів, функцій, ролі емпатії в моральному розвитку дитини, просоціальної поведінці, альтруїзмі тощо. Накопичений матеріал вимагає певної систематизації, узагальнень і доповнень. Без теорії емпатії неможливо розвивати теорії особистості, міжособистісних відносин, зрозуміти сутність людини як суспільної істоти, суб'єкта, який самодетермінується, та трансцендентної індивідуальності. Теорія емпатії допоможе у вирішенні складного завдання психології, яке полягає, на думку багатьох вчених, не стільки в описі суб'єктивної реальності внутрішнього світу дитини, скільки в дослідженні і розумінні зв'язків між цим світом та зовнішнім її оточенням, що утворюють в сукупності її цілісний життєвий світ.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У роботах науковців (Бурден К., Керні М., Шук С., Берк П., Чаговець А., Чичук А., Біда О., Кучай О., Сальник І., Полякова І., Візнюк І., Ордатій Н., Ордатій А.) зазначено, що дошкільний вік не тільки є сенситивним для формування ігрової діяльності, але є дуже важливим етапом у соціальному розвитку дитини, становленні її зв'язків з оточуючими людьми за межами родинних стосунків. У працях доведено, що створення умов емпатійної взаємодії серед дошкільників із вихователем і вихованцями є значущим фактором позитивної соціальної ситуації розвитку дитини дошкільного [1–3].

Формування цілей статті. Метою статті є особливості розвитку емпатії у дітей дошкільного віку.

Виклад основного матеріалу. Дослідження проводилося на базі Вінницької загальноосвітньої школи № 36. В дослідженні брало участь 50 дослі-

джуваних віком 4-х (група А – експериментальна група (ЕГ)) і 5-ти (група Б – контрольна група (КГ)) років, яким було запропоновано методику «Мій портрет у променях сонця». Метою даної методики було: дослідити самооцінку дітей дошкільного віку. Кожній дитині було запропоновано по одному аркушу паперу, в центрі якого було зображено сонце з десятьма променями. В середині сонечка їм потрібно було написати своє прізвище та ім'я, а на кожному промінчику – риси характеру, що їм притаманні (позитивні та негативні). Також було наголошено на тому, що варто відповідати щиро і, якщо, приміром, у досліджуваного на малюнку не вистачає променів сонечка, то їх можна домалювати й підписати по-своєму.

У виконаному завданні слід було проаналізувати кількість якостей, які зазначив досліджуваний. Передбачалося зображення десяти якостей, оскільки у сонечка було 10 промінчиків, якщо досліджувані позначали менше якостей ніж на промінчиках – це було свідченням недостатньо розвиненого внутрішнього світу та знань про себе. Якщо ж досліджуваний домальовував промінці аби написати більше якостей, то це є свідченням усвідомлення власної значимості в родині. Відповідно, що чим більша кількість добрих рис, тим вища самооцінка в дитини, і, навпаки, чим менша – тим нижча.

Результати проведеної методики засвідчили, що в ЕГ домінують такі показники: 10 (40%) осіб відзначили лише дві позитивні риси доброчинності; 10 (40%) осіб вказали 4 позитивні доброчинності; 2 (8%) осіб – 6 позитивних рис; 3 (12%) особи – 8 позитивних якості (рис. 1). Аналіз проведеного анкетування показав, що більшість респондентів групи А мають дуже низький

рівень самооцінки (40%), низький рівень самооцінки (40%) простежується у 10 осіб, 8% респондентів мають середній рівень самооцінки, і лише 6 (12%) осіб – високий (рис. 2).

Результати проведеної методики в групі Б (рис. 2): 10 (40%) осіб вказали лише дві позитивні риси доброчинності; 10 (40%) осіб відзначили 4 позитивні доброчинності; 1 (4%) досліджуваний – 6 позитивних рис і 4 (16%) дитини – 8 позитивних якостей. Аналіз проведеного анкетування показав, що у більшості досліджуваних групи Б (40%) – дуже низький самооцінки, низький самооцінки в 40% дітей та в 4 (8%) осіб – середній рівень самооцінки, і лише в 8 (16%) осіб – високий (рис. 2).

Ми порівняли отримані дані обох групах (А і Б) і виявили, що результати майже однакові (рис. 3).



Рис. 1. Рівень самооцінки у респондентів ЕГ осіб (група А)

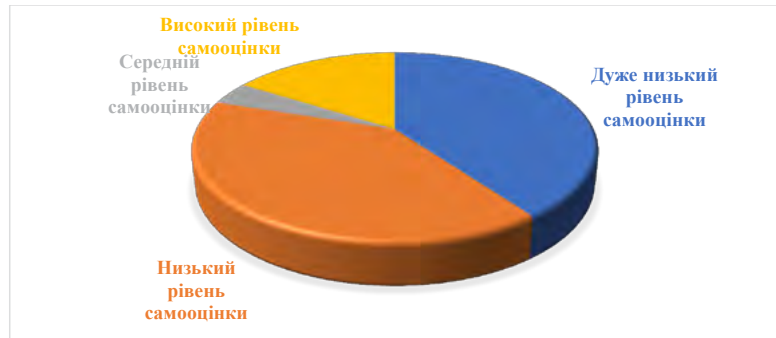


Рис. 2. Рівень самооцінки у респондентів КГ осіб (група Б)

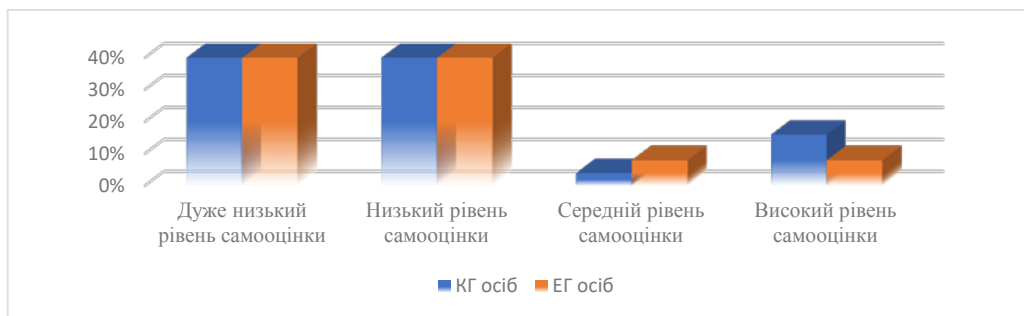


Рис. 3. Порівняння рівня самооцінки А і Б груп

Наступним кроком було проведення тесту «Незакінчені речення» з метою визначення рівня емпатії дітей дошкільного віку, а також для усвідомлення респондентами обох груп таких важливих понять, як «справедливість», «чесність», «співчуття», в контексті чого їм було запропоновано завершити незакінчені речення на бланку так, щоб вони точно відображали їхні справжні почуття. Зазначимо також, що якщо в респондентів мали місце якісь проблеми з відповіддю, то вони мали можливість пропустити це речення, і закінчити його пізніше. Також їм було акцентовано увагу на тому, що неправильних відповідей

не існує. Згідно отриманих результатів (рис. 4) за цією методикою в групі А відмічено такі показники: 5 (20%) осіб набрали від 46 до 48 балів; 8 (32%) осіб – від 26 до 38 балів та 12 (48%) дітей – від 5 до 18 балів.

Аналіз отриманих результатів (рис. 4) згідно проведеної методики в ЕГ показав, що у більшості респондентів дуже низький рівень емпатії (48%), що свідчить про наявність незначної емпатії в досліджуваних або ж взагалі не розвинені емпатійні тенденції та співчуття. Значна частина дошкільників (32%) мають середній рівень емпатії, що обумовлено їх зацікавленістю розрадити ображених і допомогти їм. Сформованість високого рівня емпатії (20%) обумовлена наявністю у дитини співчуття і жалю до оточуючих, а також можливістю допомогти потерпілим.

Аналіз отриманих результатів (рис. 5) проведеної методики в КГ показав, що у більшості досліджуваних (26 осіб, 52%) дуже низький рівень емпатії, що свідчить про занижені емпатійні тенденції особистості. Значна частина досліджуваних (14 осіб, 28%) мають середній рівень сформованості емпатії. Є також досліджувані з високим рівнем емпатії – 10 осіб, 20%.

Після проведення методики «Незакінчених речень» серед респондентів ЕГ і КГ осіб домінують загалом середній і низький рівні розвитку емпатії в дошкільників. Високий рівень емпатії займає певний відсоток в обох групах, але він доволі незначний (20%). Порівняльні результати рівня сформованості емпатії в обох групах (ЕГ і КГ) теж приблизно однакові (рис. 6).

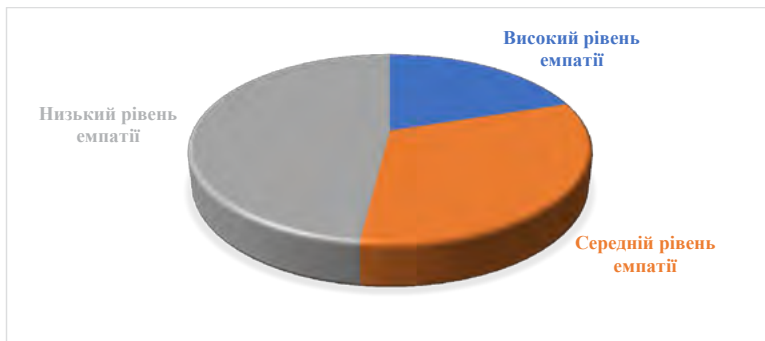


Рис. 4. Рівень емпатії у дошкільників групи А (ЕГ)

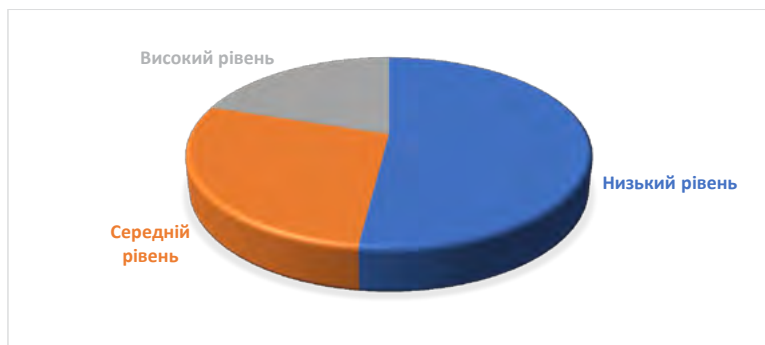


Рис. 5. Рівень емпатійності в досліджуваних групи Б (КГ)

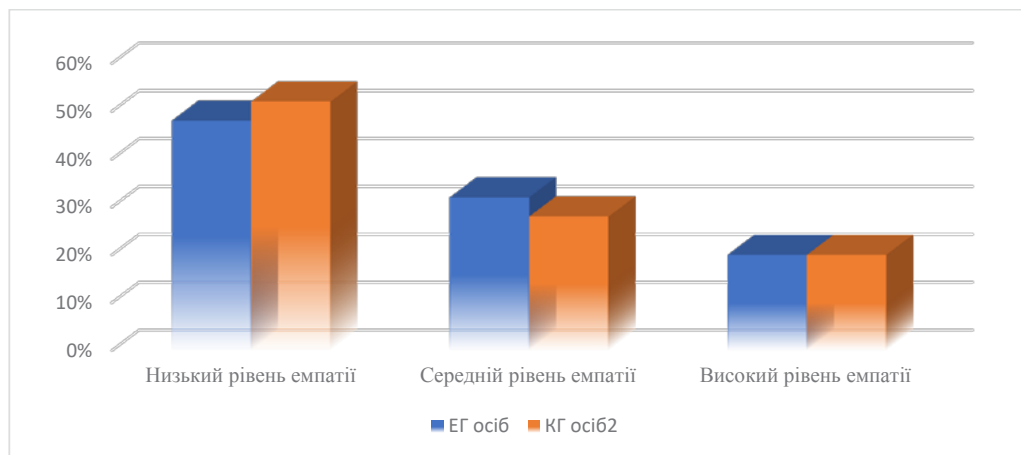


Рис. 6. Порівняння рівня емпатійності у респондентів А і Б груп

Далі серед досліджуваних ЕГ і КГ було проведено дослідження емоційного відгукування за «Методикою емоційного відгукування дошкільників», з метою визначення рівня емпатичних тенденцій в респондентів. Опитувальник нами було дещо адаптовано згідно дітей дошкільного віку. Кожен із опитуваних обох груп обирає твердження згідно ситуацій представлених у картинках, який містив 33 твердження, обумовлені співчуттям і співпереживаннями під час спілкування та взаємодії з людьми та з продуктами їх діяльності, а також із живою і неживою природою. Позначки на бланках із відповідями не підписувались, а лише позначалися шифром самої дитини. Згідно результатів проведеної методики в групі А (рис. 7): 5 (20%) дітей набрали від 24 до 33 балів; 9 (36%) осіб – від 18 до 21 балів; 11 (44%) осіб – від 8 до 10 балів.

Згідно представлених результатів ЕГ осіб видно, що у більшості досліджуваних (44%) низький рівень емпатичних тенденцій, що свідчить про відсутність розуміння емоцій, регуляцію емоційних явищ щодо ситуацій підвищеної складності та саморегуляцію. Значна частина респондентів (36%) відрізняються середнім рівнем сформованості емпатичних тенденцій, що засвідчує їх небайдужість до оточуючого середовища. Є також досліджувані з високим рівнем емпатії (20%), які характеризуються сприйняттям і вираженістю власних емоцій, здатністю емпатичного включення у співпереживання інших людей.

За результатами проведення цієї методики в групі Б визначено, що 5 (20%) осіб набрали від 24 до 33 балів; 8 (32%) осіб – від 18 до 21 балів та 12 (48%) – від 8 до 10 балів.

Аналіз отриманих результатів (рис. 8) засвідчив, що в КГ осіб спо-

стерігається (48%) низький рівень емпатичних тенденцій, середній рівень сформованості емпатії займає 32% респондентів і високий рівень емпатії присутній в 20% опитуваних.

Порівняння отриманих результатів (рис. 9) за «Методикою емоційного відгукування» дошкільників обох груп показав, що домінують більшістю є низький рівень у них сформованості емпатії. Від того розуміємо, що рівні середньої та високої сформованості емпатії відображають значно нижчі показники, які засвідчують приблизно однаковість отриманих тенденцій. Отож здатність долати негативні переживання, застосовуючи стратегії саморегуляції, котрі знижують їх інтенсивність, відсутня.

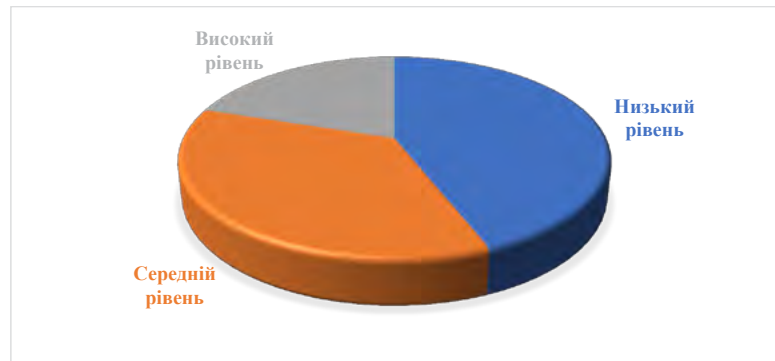


Рис. 7. Рівень емпатичних тенденцій групи А

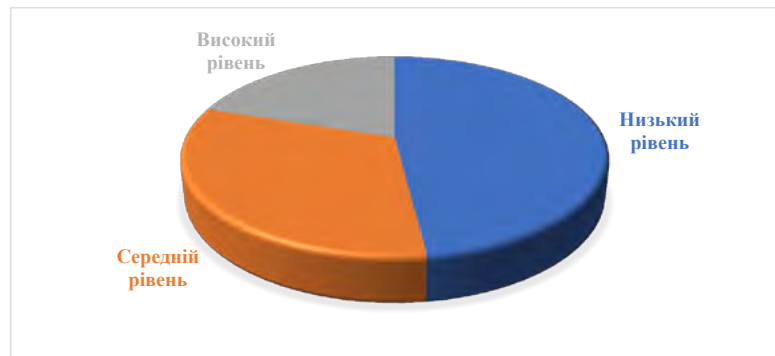


Рис. 8. Рівень емпатичних тенденцій групи Б

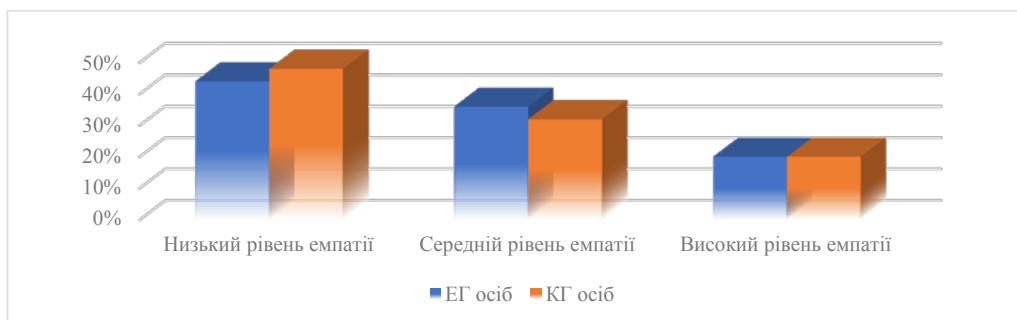


Рис. 9. Порівняння результатів емпатичних тенденцій респондентів А та Б груп

Надалі було проведено методику «Дослідження рівня емпатійних тенденцій (за власною модифікацією методики І. Юсупова)». Респондентам було запропоновано 36 тверджень, оцінку за якими необхідно було скласти за таким поділом: «не знаю» – 0, «ні, ніколи» – 1, «іноді» – 2, «часто» – 3, «майже завжди» – 4 і відповіді «так, завжди» – 5. Представлені результати за цією методикою в групі А показали: 6 (24%) осіб набрали від 17 до 32 балів; 5 (20%) осіб – від 5 до 8 балів; 10 (40%) – від 39 до 48 балів; 3 (12%) осіб – від 65 до 69 балів та 1(4%) дитина – від 85 до 89 балів.

Аналіз отриманих результатів (рис. 10) згідно проведеної методики в ЕГ показав, що доміантним (24%) є низький рівень емпатичних тенденцій та дуже низький рівень (20%), що свідчить

про відсутність емпатії у дітей. Спостерігається також середній рівень розвитку (40%) емпатійних тенденцій, що нині є нормою. Частина респондентів (12%) мають високі емпатійні тенденції та дуже високий рівень сформованості емпатії (4%). Саме вони краще відчують емоційні реакції на ситуації, що відбулися і про які вони мало що знають. Вони чітко здатні передати свій емоційний стан, який відчують.

За результатами проведеної методики в групі Б (рис. 11) простежуються такі тенденції: 5 (20%) осіб набрали від 17 до 32 балів; 6 (24%) – від 5 до 8 балів; 11 (44%) осіб – від 39 до 48 балів; 2 (8%) – від 65 до 69 балів та 1 (4%) – від 85 до 89 балів.

Результати аналізу отриманих даних (рис. 11) за проведеною методикою в КГ обумовлені значною перевагою респондентів із низьким рівнем (20%) емпатичних тенденцій та дуже низьким – (24%), що свідчить про занижений рівень розвитку емпатії в дошкільників. Середній рівень розвитку емпатії (44%) займає достатні нормативи згідно віку. Респонденти з високо розвиненими емпатійними тенденціями (8%) та дуже високим рівнем сформованості емпатії (4%) відображають здатність досліджуваними контролювати власні емоції.

Порівняння отриманих результатів (рис. 12) проведеної методики в ЕГ і КГ показав, що доміантними серед опитуваних є низький (24% та 20%) та дуже низький (20% та 24%) рівні сформованості емпатійних тенденцій. Однак все ж присутня тенденція показників згідно середніх нормативів обох груп (40% та 44%), а також досить суттєвими є прояви високого (12% та 8%) та дуже високого (4%) рівнів емпатії.



Рис. 10. Рівень емпатійних тенденцій в респондентів групи А



Рис. 11. Рівень емпатійних тенденцій в респондентів групи Б

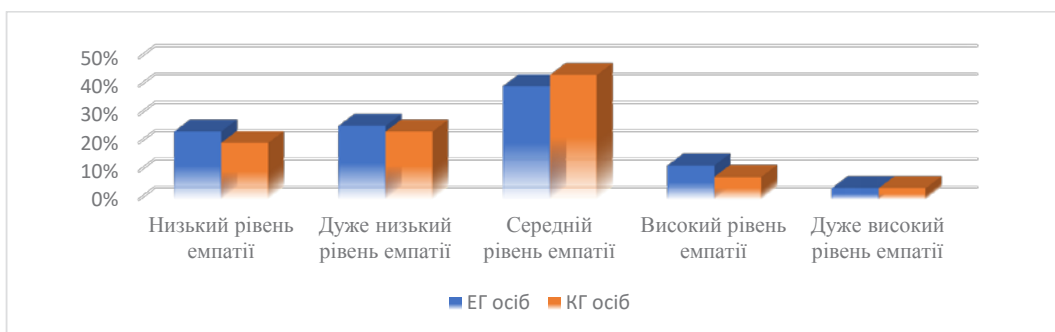


Рис. 12. Порівняння результатів емпатійних тенденцій ЕГ і КГ

Наявність дуже низького і низького рівнів в обох групах свідчить про недостатню педагогічну роботу формування емпатії та співчуття в досліджуваних.

Висновок. Таким чином, емоції відіграють значну роль в житті дітей дошкільного віку, і жодну емоцію не потрібно визнавати негативною, оскільки кожна має тенденцію на прояв, хоча б згідно фізіологічних показань. Однак постійні емоційні стреси в цьому віці можуть спричинити подальше відставання у розумовому розвитку, що завадить здатності до навчання. Емоції, що різняться згідно своїх проявів є важливими в контексті раціонального мислення, особливо під час

дилеми власного вибору – з ким товаришувати, кому можна довірити таємницю. Емоції варто розуміти як емоційні спогади, а краще як емоційні уроки, отримані протягом життя, які надають йому певний окрас, стають більш привабливими в можливості порівняння з іншими. За таких мотивів вони, ніби наводять світло на приховані потреби та почуття. Саме тому вони є орієнтирами в житті кожної людини, а особливо якщо вони накопиченні з самого дитинства. Дошкільний вік є базисом емоційного інтелекту. Отож нова освітня парадигма має навчити дітей використовувати емоції з розумом, віднайти гармонію, як кажуть у народі, між серцем та розумом.

Список літератури:

1. Burden, K., Kearney, M., Schuck, S., & Burke, P. Principles underpinning innovative mobile learning: Stakeholders' priorities. *TechTrends*. 2019. 63(6), 659-668. DOI: 10.1007/s11528-019-00415-0.
2. Chagovets A., Chychuk A., Bida O., Kuchai O., Salnyk I., & Poliakova I. Formation of Motivation for Professional Communication among Future Specialists of Pedagogical Education. *Revista Romaneasca Pentru Educatie Multidimensionala*, 2020. 12(1), 20-38. <https://doi.org/10.18662/rrem/197>
3. Viznyuk I., Ordatii N., Ordatii A. Ecological factors of psychosomatic disorders in the context of the transformation of the healthcare system. *Modern Science. Moderní věda*. Praha. Česká republika, Nemoros, 20–21. № 4. С. 85–92. URL: https://drive.google.com/file/d/1BwWNvgdI_NSOF5AOKbbdGVy2H2jq_dIg/view

Vizniuk I.M. FEATURES OF THE DEVELOPMENT OF EMPATHY IN PRESCHOOL CHILDREN

The article is devoted to the peculiarities of the development of empathy in preschool children. An important source of their accumulation is the familiarization of preschool children with the world view of tourism, city tours, and production. Excursions with children of this age are held throughout the school year and have different goals. In order for the excursion to be morally valuable, the teacher creates a certain emotional mood in the team, distributes among the children of primary school age tasks that should be completed in preparation for the excursion and during its conduct. Excursions to nature are a kind of school of moral education. They are held with children of different age groups, including children of preschool age. Such excursions give the educator the opportunity to instill in children a sense of empathy, a careful attitude to nature, and love for animals and plants.

The article reveals and defines the main types and forms of empathy, and its main functions are clarified. An analysis of the main levels of empathy development was carried out. With the help of empathy, the child joins the world of other people's experiences, it forms an idea about the value of another person, develops and consolidates the need for the emotional well-being of other people. As the mental development of the child and the structuring of his personality, empathy becomes a source of favorable moral development.

It has been found that the child's familiarity with the concept of empathy and its forms acquired in classes, own life observations and experiences are often different and incomplete. Therefore, special work is needed (teacher's story, ethical conversation, etc.), related to the generalization of the acquired knowledge, dividing it into positive and negative, searching for effective types of behavior in situations where support, help, etc. are needed. In our work, we established that empathy refers to the highest feelings, and it is quite an important property of a person. This was the impetus for our experimental work on this problem.

Key words: *empathy, children of preschool age, altruism, moral and ethical values, traits of benevolence.*

Габа І.М.

Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИВАЛЬНОГО СЕРЕДОВИЩА ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

У статті проаналізовано поняття «розвивальне середовище закладу дошкільної освіти»; охарактеризовано організацію розвивального середовища відповідно до сучасних вимог розвитку суспільства. Показано, що розвивальне середовище закладу дошкільної освіти є відкритою і незамкненою системою, що піддається коригуванню та розвитку. Змістовні характеристики середовища закладу освіти визначаються внутрішніми завданнями, які включають три аспекти: змістовий (рівень і якість культурного змісту), процесуальний (стиль спілкування, рівень активності), результативний (розвивальний ефект). Розвивальне середовище створює потенційні можливості для позитивного впливу різноманітних факторів на інтелектуальний розвиток дитини та формування цілісної особистості, що в майбутньому визначатиме успішність самоактуалізації та можливості дитини самостійно вирішувати завдання. Встановлено, що розвивальне середовище закладу дошкільної освіти базується на принципах інформативності та насиченості; варіативності; стабільності та динамічності; комплексування та гнучкого зонування (трансформованості); доступності; безпечності; що сприяє пізнавальній активності і є визначальним для психічного й особистісного розвитку дошкільника. Середовище дошкільника має розвивальний ефект з точки зору вдосконалення фізичних функцій, формування сенсорних навичок, накопичення життєвого досвіду; виконує функцію соціалізації особистості, що включає успішне оволодіння соціальними компетенціями. У процесі створення розвивального середовища усіх вікових груп, варто враховувати психологічні основи гармонійної взаємодії всіх учасників виховного процесу, психологічні особливості вікової групи, дизайн та ергономіку в дизайні простору закладу дошкільної освіти. Перспективи дослідження вбачають у розкритті розвивального потенціалу середовища закладу дошкільної освіти, а також розробці критеріїв його оцінки.

Ключові слова: *розвивальне середовище, ігровий простір, соціалізація, самоактуалізація, пізнавальний розвиток.*

Постановка проблеми. Стрімкий розвиток суспільства вимагає від людини умінь самостійного та творчого освоєння інформаційного простору, швидкої адаптації до умов життєдіяльності, що постійно змінюються. Середовище – одна з умов передачі традицій між поколіннями, становлення самосвідомості дитини, її самовизначення. Ефективне вирішення цього завдання може бути забезпечене створенням розвивального освітнього середовища закладу дошкільної освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз літератури показав, що важливу роль мають наукові доробки, що розкривають значення середовища у становленні особистості дитини (П. Чамата, М. Боришевський, Л. Подоляк, І. Чеснокова, С. Тищенко). Науковий та практичний інтерес представляють праці, що вивчали середовище дошкільників (Г. Костюк, К. Крутій, Л. Максимова, Ю. Швалб). В останні роки з'явилися дослідження, з проблеми соціального розвитку дошкільників, формування

самосвідомості, виховання вольових якостей (С. Кулачківська, О. Кононко, Т. Піроженко, Л. Подоляк, С. Ладивір). Сучасні дослідники розглядають середовище з точки зору організації, проектування, управління. Водночас розвивальний аспект середовища закладу дошкільної освіти залишається малодослідженим.

Мета дослідження полягає у визначенні соціально-психологічних особливостей організації розвивального середовища закладу дошкільної освіти.

Виклад основного матеріалу. Розвиток дитини-дошкільника відбувається у процесі виховання та навчання, тобто, в активній, змістовній діяльності, що зорганізується педагогом у різноманітних формах її спілкування з дорослими та однолітками; створюється середовище, в якому вона живе та навчається самостійно. Змістовні характеристики середовища закладу освіти визначаються внутрішніми завданнями, які включають три аспекти: змістовий (рівень і якість культурного змісту),

процесуальний (стиль спілкування, рівень активності), результативний (розвивальний ефект) [1].

Варто зазначити, що поняття «розвивальне середовище» було введено Дж. Равеном як простір розвитку компетентності, що полягає у впровадженні компетентнісного підходу в закладі дошкільної освіти. Дж. Равен зазначав, що у такому середовищі люди мають можливість прагнути до цілей, які їх цікавлять, й у процесі їх досягнення розвивати свою компетентність. Розвинути – означає посилити, дати можливість проявитися та зміцнитися, набути зрілої форми, відповідної певному віку, використати усі можливості для вдосконалення когось – чогось. За цією логікою розвивальним є таке предметне, природне та соціальне середовище, яке не гальмує природних життєвих проявів дитини, сприяє їх реалізації, становленню, вдосконаленню [4, с. 116]. Розвивальне середовище закладу дошкільної освіти це простір дитинства – простір широких можливостей, де створені максимальні умови для розвитку та саморозвитку дитини. Розвивальне середовище створює потенційні можливості для позитивного впливу різноманітних факторів у їх взаємодії на інтелектуальний розвиток дитини та формування цілісної особистості [4, с. 156]. Середовище дошкільника має розвивальний ефект з точки зору вдосконалення фізичних функцій, формування сенсорних навичок, накопичення життєвого досвіду. Воно надає кожній дитині можливості всебічного розвитку, для засвоєння норм і правил суспільства, формування особистісних якостей дошкільника. Але не будь-яке середовище може бути розвивальним. Середовище, створене для дітей в закладі дошкільної освіти, може бути як потужним стимулом їхнього розвитку, так і перешкодою, що заважає виявити індивідуальні творчі здібності (наприклад: стихійність при доборі допомоги, непродуманість, нераціональна організація, жорсткість зонування середовища, порушення естетичної гармонії). Організація розвивального середовища повинна будуватися таким чином, щоб надавати можливість для найбільш ефективного розвитку індивідуальності кожної дитини з урахуванням її нахилів, інтересів, рівня активності. Необхідно збагатити середовище елементами, що стимулюють пізнавальну, емоційну, рухову діяльність дітей. Важливо правильно підійти до питання створення розвивального середовища дошкільника.

Середовище закладу дошкільної освіти як система психолого-педагогічних умов є впорядкованим освітнім простором, в якому здійснюється виховання та навчання дошкільників [5, с. 86].

Ефективно організоване розвивальне середовище закладу дошкільної освіти надає можливість дорослим сприяти гармонійному розвитку дитини, створюючи позитивну емоційну атмосферу, використовуючи ігри та заняття, що сприяють самостійній ігровій діяльності та формуванню навичок міжособистісної міжособистісної взаємодії [2].

У ході організації предметно-ігрової діяльності дитини в середовищі закладу дошкільної освіти у дітей розвиваються: соціальний ігровий досвід; комунікативний ігровий досвід; діяльнісний ігровий досвід; інформаційний ігровий досвід; здоров'язберігаючий ігровий досвід [4, с. 196]. Створюючи розвивальне середовище закладу дошкільної освіти, дорослі тим самим спонукують дитину до предметно-ігрової діяльності, її самостійності, відповідальності та ініціативності.

Особливу увагу до вивчення середовища у своїх роботах приділяв В. Ясвін, який зазначав, впливи та умови середовища сприяють розвитку дітей та формуванню особистісних характеристик [5, с. 65].

М. Монтессорі зазначає, що починаючи з дошкільного віку дітям необхідно допомагати долати труднощі, що виникають у них, тим самим у дитини без спотворень складеться реальна картина світу та взаємодії з людьми. Відштовхуючись від цього, можна зробити висновок, що саме дорослий, який має певні знання, вміння і навички, може якісно надати допомогу дитині [5, с. 68].

У процесі створення розвивального середовища усіх вікових груп, варто враховувати психологічні основи гармонійної взаємодії всіх учасників виховного процесу, психологічні особливості вікової групи, дизайн та ергономіку в дизайні простору закладу дошкільної освіти.

Предметно-просторове розвивальне середовище будується таким чином, щоб дати можливість розвивати індивідуальність кожної дитини з урахуванням її власних потреб, можливостей, інтересів; і вимагає дотримання таких принципів [5, с. 121]:

1. Інформативності та насиченості.
2. Варіативності.
3. Стабільності та динамічності.
4. Комплексування та гнучкого зонування (трансформованості).
5. Доступності.
6. Безпечності.

Принцип інформативності передбачає різноманітність тематики матеріалів та обладнання, активності вихованців у взаємодії із предметним оточенням. Предметно-просторове розвивальне

середовище має бути змістовно насиченим. Активність дошкільників передбачає можливість спільної участі дорослого та дитини у створенні предметного середовища, яке може змінюватись та легко трансформуватись. У групових кімнатах можна обладнати центри піску та води, майстерні, використовувати ширми. Для організації спільної діяльності обов'язковим в устаткуванні є матеріали, що активізують пізнавальну діяльність: розвиваючі ігри, технічні пристрої та іграшки, моделі, предмети для дослідно-пошукової роботи: магніти, пружинки, ваги, мензурки та інше; великий вибір природних матеріалів вивчення, експериментування, складання колекцій.

Принцип варіативності визначається видом дошкільного закладу освіти, змістом виховання, культурними та мистецькими традиціями. Пріоритетним напрямом є соціально-особистісний розвиток дітей, отже, у групах слід приділити особливу увагу умовам для успішного засвоєння дітьми соціально-комунікативного аспекту. Необхідно спрямувати зусилля на організацію простору спілкування дорослого з дитиною. Відомо, що спілкування дорослого з дитиною, довірчі бесіди проводяться на основі просторового принципу «очі в очі». Для реалізації даного принципу варто подбати про особливі просторові позиції дорослого й дитини. Доречним є використання різноманітних меблів (гірки, подіуми, куточки). Для розвитку ігрової діяльності дітей потрібні атрибути для різноманітних сюжетно-рольових ігор, режисерських ігор. Для формування соціальних уявлень про світ людей, норми взаємин з дорослими та однолітками варто обладнати соціальний куточок, де розміщені тематичні альбоми, дидактичні ігри, альбоми з фотографіями, книги, альбоми та листівки про рідне місто (село).

Принцип стабільності-динамічності предметного оточення забезпечує поєднання звичних та неординарних елементів естетичної організації середовища, індивідуальну комфортність та емоційне благополуччя кожної дитини. Ігрові кімнати для дітей кожної вікової групи – це зона стабільності. Вони мають бути забезпечені збірно-розбірними меблями; іграшками; м'якими майданчиками, подіумами для відпочинку. Бажано, щоб усі ігрові блоки мали вихід в універсальну ігрову зону – це приміщення з високим ступенем трансформованості простору, з великою різноманітністю предметного наповнення, тут можливе створення тематичних зон (наприклад, м'які меблі, як частина ігрової). Матеріали різних зон розвивального середовища необхідно змінювати відповідно

до теми тижня, вносити нові атрибути в ігрову зону, збагачувати пізнавально-мовні центри тематичними папками, листівками, сюжетними картинками за тематикою, центри експериментування – новими матеріалами для дослідницької діяльності. Доцільною є організація короткострокових та довгострокових проєктів, водночас матеріали проєктної діяльності мають бути доступні дітям. Творчі центри можуть залежно від теми збагачуватись різними природними матеріалами, предметами мистецтва, альбомами з декоративно-ужиткового мистецтва, дидактичними іграми. Розвивальне середовище, організоване таким чином, що сприяє всебічному розвитку дітей.

Принцип комплексування та гнучкого зонування (трансформованості) передбачає легкість трансформування обладнання, поліфункціональність його використання, реалізує можливість побудови сфер активності, що не перетинаються, і дозволяє дітям займатись одночасно різними видами діяльності, не заважаючи один одному. У кімнаті організуються ігрові та тематичні зони або центри, сектори (спілкування, сюжетно-рольових ігор, будівельно-конструктивних ігор, театральний, образотворчого мистецтва, сенсорного розвитку, мови та грамотності, експериментування та досліджень, спортивний тощо), що дозволяє дітям об'єднатися у групи за спільними інтересами; місце відпочинку; місце усамітнення. Важливо мати велику кількість «підручних» матеріалів (мотузок, коробочок, стрічок), які творчо використовуються для вирішення різних ігрових проблем. У групах старших дошкільнят необхідні також різні матеріали, що сприяють оволодінню читанням, математикою: друківані літери, слова, таблиці, книги з великим шрифтом, посібник з цифрами, настільно-друковані ігри з цифрами та літерами, ребусами, а також матеріалами, що відображають шкільну тематику: картинки про життя школярів, шкільне приладдя, фотографії школярів-старших братів чи сестер, атрибути для ігор до школи. Естетична організація середовища дуже важлива. Беззаперечним є той факт, що основну інформацію людина отримує з допомогою зору, отже варто приділяти особливу увагу візуальному оформленню предметного середовища.

Принцип доступності – використовувати ігрові засоби розташовуються так, щоб дитина могла дотягнутися до них без допомоги дорослих. Це допомагає бути самостійним.

Принцип безпечності розвивального середовища закладу дошкільної освіти передбачає виконання вимог, регламентованих санітарними

нормами та правилами безпеки життєдіяльності. Необхідна трансформація психологічної свідомості вихователя. Повинна відбутися зміна ставлення педагога до вихованця (він повинен приймати дитину такою, якою вона є, і на цій основі розвивати її психологічні потреби, схильності, здібності, визначити індивідуальний шлях розвитку); ступінь його впливу на дітей та здійснення професійно-педагогічної діяльності з позиції формування психологічного здоров'я особистості дитини дошкільного віку.

Організація предметно-просторового розвивального середовища закладу дошкільної освіти створюється з урахуванням індивідуальних потреб, можливостей, інтересів, рівня активності кожної дитини, щоб дати можливість найбільш ефективно розвивати та формувати індивідуальність кожної дитини.

Розвивальне середовище закладу дошкільної освіти формується таким чином, щоб кожна дитина могла вільно займатися тим, що їй цікаво. Саме тому необхідно збагачувати середовище елементами, що сприяють пізнавальній, емоційній та руховій діяльності дітей. Зонування простору та розміщення предметів за секторами стимулює групову діяльність. Виокремлюють три сектори: активний, спокійний, робочий. Активний сектор предметно-просторового середовища займає найбільшу частину ігрової кімнати. Сектор включає центр гри, рухової активності, конструювання та музично-театралізованої діяльності [4, с. 204]. Спокійний сектор включає центр книги, відпочинку і природи. Робочий сектор займає чверть від усієї ігрової кімнати, в даній частині розміщено обладнання для спільної та регламентованої діяльності. Між усіма частинами мають бути умовні межі, які залежать від конкретних завдань. В одній частині можуть бути одночасно всі діти, оскільки вони активно приєднуються до діяльності та інтересів інших дітей. обов'язковими в обладнанні є ігри, що розвивають, іграшки, моделі, предмети дослідно-пошукової роботи.

Важливим наповненням розвивального середовища закладу дошкільної освіти є іграшки. Іграшка сприяє формуванню самостійності, творчої діяльності дітей. Іграшка — важливий фактор психічного розвитку. Виділяють три типи іграшок:

«Предмети оперування» – це іграшки, що імітують реальні предмети, знаряддя, інструменти, засоби людської діяльності, що дозволяють відтворювати зміст справжньої дії (наприклад, іграшкові чашка, праска, молоток, кермо тощо).

«Іграшки-персонажі» – це різного роду ляльки, фігурки людей та тварин. Сюди ж за функціями у грі відноситься ігровий матеріал, що представляє рольові атрибути, специфічні для будь-якого персонажа (ролі), наприклад, одяг лікаря, каска пожежника, барвистий ремінь ковбоя і тощо.

«Маркери (знаки) ігрового простору» – це іграшки (ігровий матеріал), що вказують на місце дії, обстановку, в якій воно відбувається (наприклад, іграшкова кухонна плита, будинок-теремок, кістяк ракети, рама, що зображає ніс корабля або передню стінку автобуса тощо) [4, с. 205].

Для усіх вікових груп, крім іграшок того чи іншого типу, необхідний матеріал, який обслуговує гру. Це різні деталі великих будівельних наборів, різноманітні об'ємні предмети (коробки, дивані подушки, спеціально виготовлені набивні модулі), палички, мотузочки тощо. Як і для сюжетної гри, матеріал для гри з правилами має бути типізований та підібраний з урахуванням культурних форм гри з правилами.

Типи ігрового матеріалу:

1) матеріал для ігор на фізичну компетенцію (рухливих, на спритність): м'ячі, мішечки для кидання, набори кеглі тощо.

2) матеріал для ігор на удачу (шансових): настільні ігри типу «лото» з найрізноманітнішим тематичним змістом.

3) матеріал для ігор розумовий розвиток: дитяче доміно (з картинками), шашки, шахи, нарди тощо [3, с. 216].

Одним із видів діяльності дошкільника є продуктивна діяльність. Матеріали та обладнання для продуктивної діяльності мають бути представлені двома видами: матеріалами для образотворчої діяльності та конструювання, а також включати обладнання загального призначення. Оволодіння дитиною видами продуктивної діяльності – малюванням, ліпленням, конструюванням, виготовленням виробів є показником високого рівня її загального розвитку та підготовки до навчання у школі. Ефективність цієї роботи багато в чому залежить від матеріалів та обладнання, які є у розпорядженні вихователя та якими користуються діти. Тому, одним із основних завдань, які стоять перед педагогами, є науково обґрунтований підбір матеріалів та обладнання з урахуванням основних завдань розвитку дітей кожного віку.

Важливою умовою розвитку особистості є розвиток самостійності дошкільника. Від рівня самостійності в ігровій діяльності залежить ставлення однолітків до дитини. Компетентність у грі дитини дошкільного віку високо оцінюється

однолітками. Сумісна ігрова діяльність дітей з високим рівнем самостійності сприяє виявленню ними адекватної оцінки ігрових умінь одне одного, спрямовує на узгодження змісту гри, розвиток її сюжету, конструктивне вирішення конфліктів. Серед засобів оптимізації самостійної активності дошкільників дослідники називають сюжетно-рольові ігри, ігри-інсценування та ігри з будівельним матеріалом. Для ефективної організації самостійної діяльності дітей необхідно створити розвивальне середовище, яке передбачає наявність: ігрових зон; зон усамітнення; сучасних іграшок; розвиваючих ігор; дидактичного та демонстраційного матеріалу; матеріалу для продуктивної діяльності; атрибутики для творчої діяльності; куточків експериментування; куточок природи тощо. У приміщенні групи раннього віку можна створити такі зони: фізичного розвитку; сюжетних ігор; будівельних ігор; ігор із транспортом; ігор із природним матеріалом; музичні заняття тощо. Варто продумати різні способи розміщення дітей під час розвиваючої взаємодії вихованців та вихователя. Це можуть бути килимки, де можна зручно розташуватись педагогу з підгрупою дітей та погратись, розглянути ілюстрації. Не варто перенасичувати простір, навпаки мобільні, м'які та легкі модулі дозволять змінювати вигляд групової кімнати та створювати можливості для задоволення рухової, сенсомоторної потреби дітей у різних видах рухів. Матеріали та обладнання повинні створювати оптимально насичене цілісне, багатфункціональне, трансформоване середовище та забезпечувати реалізацію основної загальноосвітньої програми у спільній діяльності дорослого та дітей, та самостійної діяльності дітей не лише в рамках безпосередньо освітньої діяльності, а й під час проведення режимних моментів.

Насичене розвивальне середовище є основою для формування гармонійної особистості дитини, в якому дитина може отримувати нові знання та соціальний досвід. Варто зазначити, що в даний час під змістом інституту освіти розуміється виконання функції соціалізації особистості, що включає успішне оволодіння соціальними компетенціями. Середовище закладу дошкільної освіти сприяє включенню дошкільника у соціальну сферу і супроводжує цілісний (інтегративний, синтетичний) розвиток дитини. Соціалізація безпосередньо пов'язана з розвитком емоційної сфери дитини. Емоційне спілкування, предметна

діяльність і гра є провідними видами діяльності, водночас представляють собою форми спільної діяльності дорослого і дитини. Саме соціалізація дозволяє сформуватися ієрархію мотивів, які забезпечують смисловий рівень регуляції. Мотиви, що виникають у зв'язку з засвоєнням та прийняттям норм поведінки, мають важливе значення. Когнітивна та емоційна сфера нерозривно пов'язані. Високий рівень когнітивної сфери відповідає високому рівню розвитку емоційної сфери. Провідною умовою у визначенні соціально-особистісного розвитку дитини виступає спілкування. Саме в процесі спілкування дитина орієнтується на реакції іншої людини і коригує свою поведінку для подальшої взаємодії.

Розвивальне середовище закладу дошкільної освіти надає можливості для раннього розвитку сенсомоторних функцій; розвитку вищих психічних функцій з урахуванням вікових періодів; формування Я-концепції, самоактуалізації дитини; розвитку соціальної компетентності; адекватного співвідношення навчання та психологічного розвитку дитини. Розвивальне середовище закладу дошкільної освіти створює зону найближчого розвитку, яка, у свою чергу, необхідна для подальшого навчання та психічного розвитку дитини.

Висновки. У рамках дошкільної установи під розвивальним середовищем розуміється сукупність умов, що впливають на всебічний розвиток дитини, її фізичне та психічне здоров'я, успіх і продуктивність її подальшого навчання, діяльність усіх учасників виховного й навчального процесу в закладі дошкільної освіти. Розвивальне середовище закладу дошкільної освіти базується на принципах інформативності та насиченості; варіативності; стабільності та динамічності; комплексування та гнучкого зонування (трансформованості); доступності; безпечності, що сприяє пізнавальній активності і є визначальним для психічного й особистісного розвитку дошкільника. Середовище дошкільника має розвивальний ефект з точки зору вдосконалення фізичних функцій, формування сенсорних навичок, накопичення життєвого досвіду; виконує функцію соціалізації особистості, що включає успішне оволодіння соціальними компетенціями.

Поняття розвивального середовища є перспективним для організації конкретних досліджень, що стосуються розкриття розвивального потенціалу середовища закладу дошкільної освіти, а також розробці критеріїв його оцінки.

Список літератури:

1. Базовий компонент дошкільної освіти України (нова редакція). URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/doshkilna/bazovijkomponentdoshkilnoyiosviti-na-sajt-ostatochnij.pdf>
2. Балл Г. О. Проблема гуманізації освіти та деякі напрямки її розв'язання. *Психологічні засади гуманізації загальної середньої освіти* : збірник статей Рівне, 1995. С. 3–13.
3. Богуш А., Гавриш Н. Методика ознайомлення дітей з довкіллям у дошкільному навчальному закладі: підручник для ВНЗ. Київ : Видавничий Дім «Слово», 2010. 408 с.
4. Крутій К. Освітній простір дошкільного навчального закладу: монографія у 2-х ч. Київ, 2009. Ч. 1. 302 с.
5. Освітнє середовище закладу дошкільної освіти: технології проєктування : навч.-метод. посібник за ред. О. Д. Рейпольської. Кропивницький : Імекс-ЛТД, 2021. 222 с.

Haba I.M. SOCIAL-PSYCHOLOGICAL FEATURES OF THE DEVELOPMENTAL ENVIRONMENT OF THE PRESCHOOL EDUCATION INSTITUTION

The article describes the concept of «developmental environment of preschool education institution». the organization of the developmental environment in accordance with modern requirements of society development is characterized. It is shown that the developmental environment of the preschool is an open and unlocked system that can be adjusted and developed. The substantive characteristics of the educational environment are determined by internal tasks, which include three aspects: substantive (level and quality of cultural content), procedural (communication style, activity level), effective (developmental effect). The developmental environment creates potential opportunities for the positive impact of various factors on the intellectual development of the child and the formation of a holistic personality, which in the future will determine the success of self-actualization and the child's ability to solve problems on their own. It is established that the development environment of the preschool education institution is based on the principles of informativeness and saturation; variability; stability and dynamism; complexing and flexible zoning (transformity); availability; security; which promotes cognitive activity and is decisive for the mental and personal development of the preschooler. The preschooler environment has a developmental effect in terms of improving physical function, forming sensory skills, accumulating life experience; performs the function of socialization of the individual, which includes successful mastery of social competencies. In the process of creating a developmental environment of all age groups, it is necessary to take into account the psychological foundations of harmonious interaction of all participants in the educational process, psychological features of the age group, design and ergonomics in the design of the preschool. The prospects of the study are seen in the disclosure of the development potential of the environment of preschool education, as well as the development of criteria for its evaluation.

Key words: *developing environment, play space, socialization, selfactualization, cognitive development.*

Гапочка Я.О.

Криворізький державний педагогічний університет

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ КОНЦЕПЦІЇ ВЗАЄМОДІЇ УЧАСНИКІВ КОМАНДИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОГО СУПРОВОДУ ДИТИНИ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

У статті висвітлено проблематику системного підходу до обґрунтування концепції взаємодії учасників команди психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами. Зазначено актуальність розвитку досліджень у цьому напрямку, що пов'язано із неухильними процесами демократизації та гуманізації освіти на всіх її рівнях. Здійснений теоретико-методологічний аналіз основних положень концепції взаємодії у філософському, соціологічному, педагогічному та психологічному вимірах з метою виокремлення основних закономірностей явища взаємодії та інтегрувати їх у поле взаємодіяльності учасників команди психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами. У ході роботи з джерельною базою відповідної проблематики були виокремлені деякі характеристики специфіки взаємодії учасників команди психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами, які на думку авторки, володіють потенціалом для оптимізації процесів означеного феномену, серед них такі: 1) неминучий безпосередній та опосередкований взаємовплив усіх учасників команди психолого-педагогічного супроводу, незважаючи на одномоментність їх включення у спільну діяльність; 2) у результаті спілкування та діяльності, які виступають механізмами взаємодії учасників команди психолого-педагогічного супроводу, відбувається обмін ціннісно-смісловими орієнтирами, що сприяють налагодженню взаємовпливу між учасниками команди на засадах педагогіки співробітництва та партнерства, а також досягнення ними певного ступеню взаємопізнання, співпереживання, взаєморозуміння до особливостей та потреб дитини з особливими освітніми потребами; 3) кожен учасник команди психолого-педагогічного супроводу, виявляючи активність за власною ініціативою або під дією зовнішніх стимулів, може змінювати не тільки конкретні обставини, а й організовувати простір взаємовпливу таким чином, що неухильно веде до розвитку всієї системи взаємодії та самого учасника команди.

Ключові слова: взаємодія, психолого-педагогічний супровід, фахівці команди супроводу, партнерство, співпраця, інклюзія.

Постановка проблеми. Необхідність розбудови системи сталої і конструктивної взаємодії суб'єктів освіти на всіх її рівнях обумовлено філософією сучасної школи, процесами її демократизації і гуманізації. Психолого-педагогічний супровід дітей з особливими освітніми потребами є одним із втілень взаємодії, як динамічної системи професійних відносин спрямованих на реалізацію політики включення в освітній процес дітей, які потребують створення особливих умов для розвитку їхніх можливостей і потенціалу. У примірному положенні про команду психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами (далі – з ООП) у закладах загальної середньої освіти наведені принципи діяльності команди [1], зокрема й ті, що більшою мірою опираються на потенціал взаємодії фахівців команди супроводу дитини з ООП, серед них такі: команд-

ний підхід, активна співпраця з батьками дитини з ООП, міжвідомча співпраця. Пошукові розвідки у напрямку аналізу результатів міждисциплінарних наукових надбань щодо концепції «взаємодії» стають сьогодні одним із перспективних шляхів для розвитку спільної діяльності фахівців психолого-педагогічного супроводу, зокрема, та інклюзивної практики загалом.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. До вивчення сутності категорії «взаємодія» звертаються дослідники з різних наукових галузей: філософії, педагогіки, соціології, психології тощо. Численні теоретичні та практичні надбання з проблематики взаємодії демонструють, що фундаментальність та прикладний аспект означеного феномену обмежується лише методологією дослідження конкретного наукового напрямку або концептуальним підходом до тлумачення цієї

категорії. Найбільш дотичними до нашого дослідницького інтересу вважаємо досвід міждисциплінарного аналізу положень теорії взаємодії у роботах В. Грішко-Дунаєвської, К. Ібрагімової, Є. Коротаєва, А. Чусовітіна, Н. Шигонської. Актуальними залишаються ґрунтовні наукові засади аналізу явища взаємодії як форми спілкування (О. Леонт'єв, Б. Ломов) і як втілення змістовної сторони діяльності (Г. Андреева, М. Обозов). Особливого значення також набувають ідеї формування ефективної взаємодії учасників освітнього процесу на засадах педагогіки співробітництва та партнерства реалізовані в роботах О. Вознюка, М. Єпіхіної, О. Колісник. Наукові розробки А. Колупаєвої і О. Таранченко розкривають окремі інструменти організації професійного співробітництва як інструмента впровадження інклюзії. Широка джерельна база дослідження взаємодії як загальнонаукового феномену та концепту в освітньому просторі, однак не виключає обмеженого, а подекуди фрагментарного обґрунтування особливостей взаємодії учасників команди психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами.

Формулювання цілей статті. Проаналізувати міждисциплінарні положення теорії взаємодії та виокремити істотні характеристики та закономірності означеного феномену, які можуть слугувати для оптимізації та розвитку процесу професійної взаємодії команди психолого-педагогічного супроводу дитини з ООП.

Виклад основного матеріалу. Свідомий вибір «взаємодії», як основної дефініції для теоретичного аналізу закономірностей командної роботи фахівців в умовах інклюзії, зобов'язує виокремити суттєві характеристики даного феномену. Систематизувавши найбільш розповсюджені міждисциплінарні умовиводи науковців щодо поняття взаємодії засобами контент-аналізу, Н. Шигонська узагальнила їх результати та виявила такі закономірності: більшість із досліджених наукових доробок (50%) трактують зміст категорії «взаємодія» як процес впливу (або взаємовпливу); 23% авторів визначають взаємодію через дію, діяльність або систему дій, що більшою мірою стосується філософсько-психологічного напрямку проаналізованих робіт; 17,6% науковців зосереджені на дослідженні взаємодії, як зміни стану, 11,8% – взаємоперехід і форма соціальної комунікації, де реалізується дія кожного з партнерів, досягається пристосування дій одного до дій іншого, спільність у розумінні ситуації, смислу дій і певний ступінь солідарності і розуміння між ними. Ряд авторів (8,8%) визначають взаємодію як контакти

або процес [12, с. 160–162]. Тобто, досліджуючи взаємодію в команді психолого-педагогічного супроводу дитини з ООП, можна припустити потенційний взаємовплив усіх учасників команди супроводу. Цей взаємовплив може здійснюватися як безпосередньо, так і опосередковано. Результатом такого впливу є породження між суб'єктами взаємодії взаємної обумовленості та взаємоперетворення в умовах спільної діяльності.

В ґрунтовному дослідженні онтологічних, гносеологічних, методологічних та логічних аспектів взаємодії, І. Жбанкова окреслює означене поняття так: «Взаємодія – це процес, що відбувається щонайменше між двох систем у певному визначеному проміжку часу, не виключно за узгодженням, а й взаємозалежно [9, с. 16]. У межах визначеної методології авторка виділяє сутнісні ознаки взаємодії: загальна форма зв'язків будь-яких систем та одночасність існування об'єкта (суб'єкта); системність та двосторонність зв'язків; усвідомленість і доцільність; взаємозумовленість зміни сторін та внутрішню взаємну активність суб'єктів; суб'єкт-суб'єктні та суб'єкт-об'єктні відносини всередині системи [8, с. 16–17]. Уточнюючі філософські положення категорії «взаємодія», А. Чусовітін ставить під сумнів деякі з умовиводів І. Жбанкової. Зокрема, що стосується положення про одночасність і двосторонність зв'язків. Науковець зауважує, що уявлення про взаємодію в контексті одночасного відношення матеріальних об'єктів є неповним та «значно ускладнює обґрунтування процесів розвитку, протяжності, причинно-наслідкових зв'язків та розуміння часу як чогось зовнішнього по відношенню до матерії» [10, с. 66]. Погоджуючись з позицією А. Чусовітіна, далі дотримуємося ідеї, що одномоментність взаємодіючих сторін не є обов'язковою умовою для діяльності учасників команди психолого-педагогічного супроводу дитини з ООП.

Соціологічний напрям дослідження взаємодії також містить деякі цінні ідеї для налагодження оптимальної співпраці команди психолого-педагогічного супроводу дитини з ООП. Представник символічного інтеракціонізму Г. Блумер розвивав концепт символічної природи міжособистісної взаємодії, як беззаперечної умови існування інтегрованих суб'єктивних відображень об'єктивної реальності. Блумер надавав особливого значення потенціалу конкретного індивіда у міжособистісній взаємодії, де він (індивід) може змінювати не тільки конкретні обставини, а й організувати простір взаємодії таким чином, що неухильно веде до розвитку системи взаємодії і його самого [3; 5].

Дж.К. Хоманс досліджує взаємодію через призму позицій теорії обміну, виходячи з прагнення взаємодіючих індивідів максимізувати вигоди та мінімізувати збитки у процесі спільної діяльності. Стверджуючи, що індивіди формують очікування від взаємодії на підставі попереднього досвіду, автор окреслює такі принципи взаємодії: 1) висока винагорода формує певний тип поведінки, який повторюватиметься частіше; 2) якщо винагорода залежить від певних умов, індивід прагне до їх відтворення; 3) якщо вигода приваблива, індивід докладає більше зусиль, щоб її отримати; 4) чим ближчі потреби індивіда до задоволення, тим менше зусиль він докладатиме для їх реалізації [5, с. 290]. Тобто в умовах командної роботи доцільно розвивати концепт цінності взаємодії, як окремого простору для розвитку й особистої вигоди для діяльності кожного із суб'єктів психолого-педагогічного супроводу дитини з ООП.

На думку П. Сорокіна, саме цінності та норми суб'єктів взаємодії безпосередньо впливають та опосередковано формують її характер. Вибудовуючи власний погляд на концепцію взаємодії, автор зазначає, що вона може бути організованою та неорганізованою. Для організованої взаємодії притаманна система взаємин з певною структурою прав, обов'язків і функцій, які спираються на відповідну систему цінностей. Неорганізована взаємодія відрізняється аморфністю, тобто права обов'язки і функції у цій системі взаємин не визначені та значно ускладнені. Прогнозуючи різні сценарії соціальної взаємодії, Сорокін об'єднує їх у наступні типи:

- організовано-антагоністична – система взаємодії заснована на примусі;
- організовано-солідарна – система добровільного членства;
- організовано-змішана, солідарно-антагоністична – система взаємодії, яка з одного боку керується зовнішнім примусом, а з іншого – підтримується узгодженою системою взаємин і цінностей [9, с. 39].

У межах здійснення професійної співпраці учасників команди супроводу дитини з ООП найбільш сприятливою вбачаємо систему взаємодії, що засновується на засадах добровільної співпраці. Однак реалії інклюзивної практики імовірноше будуть реалізовуватися за логікою змішаного типу взаємодії, отже такого, що не виключає зовнішнього примусу та контролю за суб'єктами взаємодії.

Окремого значення у дослідженні теорії взаємодії набувають положення напрацьовані

у галузі психології. Зокрема, простежується тенденція розкриття феноменології взаємодії через призму спілкування. До прикладу, Б. Ананьев підкреслює, що людина як особистість та як суб'єкт діяльності знаходиться у процесі постійної взаємодії з іншими людьми, що виявляється в різних видах діяльності: праці, навчанні, грі, спілкуванні. Водночас спілкування, на думку Ананьева, має особливе значення у цьому переліку, оскільки є умовою взаємодії, без якого неможливе пізнання дійсності, формування емоційного відгуку на цю дійсність у суб'єктів взаємодії. Б. Ломов дотично окреслює спілкування в межах міжсуб'єктної взаємодії, де здійснюється обопільний обмін інтересами, переконаннями, намірами й установками, що значно розширює досвід суб'єктів взаємодії [8, с. 103–107].

Однак Г. Андреева зауважує, що злиття понять «спілкування» і «взаємодія», тлумачення «спілкування» як виду взаємодії або його форми й умови – самообмежуючий напрям для дослідницьких пошуків. На думку психологині ці поняття є пов'язаними, але існують самостійно один від одного: спілкування в якості комунікації, а взаємодія в якості інтеракції. Узгоджуючи розуміння концепту взаємодії, Андреева визначає його як процес, що з одного боку фіксує обмін інформацією, а з іншого – забезпечує організацію узгоджених певними нормами взаємних дій, які дозволяють партнерам здійснювати спільну для них діяльність» [8, с. 74]. Авторка даних положень вважає, що аналіз взаємодії розкриває змістовну сторону діяльності. Про необхідність та смислову обумовленість вивчення взаємодії в умовах діяльності попереджає М. Обозов. Зокрема науковець підкреслює, що виявлення мотивації учасників взаємодії в кожному конкретному акті унеможлиблюється через те, що вона утворюється більш широкою системою – діяльністю, в умовах якої і розгортається взаємодія [8].

Однак, у межах нашого дослідження, ми зосереджуємо увагу на потенціалі взаємодії, що виявляється у певній функціональній самостійності відносно діяльності. Відповідно до умовиводів Б. Ломова [8], взаємодія виявляє суб'єкт-суб'єктні відносини продуктом яких стає не видозмінений предмет (як у процесі діяльності), а взаємини з іншою людиною та спільнотами. Цей підхід з одного боку уникає спрощення обох явищ, а з іншого розширює змістовний аналіз їхніх суттєвих відмінностей. Тобто ми критично оцінюємо спроби ототожнення «взаємодії» із «спілкуванням» і «діяльністю», загалом, та у

контексті командної роботи учасників психолого-педагогічного супроводу дитини з ООП, зокрема. Однак визнаємо, що взаємодія породжує обидва процеси та створює умови для їхнього розвитку та взаємовпливу.

Розмірковуючи про методологічні принципи розбудови екологічного простору для взаємодії людей, Ю. Швалб концентрується на показниках цієї екологічності. На думку спеціаліста, екологічною взаємодією слід вважати таку систему відносин, що здатна утворювати двосторонні умови для розвитку всіх значущих компонентів цієї системи. Основним показником реалізації принципу екологічності, за даними Швалба, є активність людини, яка завдяки розвитку елементів оточення створює середовище для власного розвитку [11, с. 9–16]. Тож відповідно до принципів екологічної взаємодії, для створення сприятливих умов професійної діяльності фахівців супроводу в умовах інклюзії, необхідно зважати на необхідність виявлення професійно орієнтованої активності від кожного учасника команди психолого-педагогічного супроводу, що потенційно впливатиме на поліпшення умов функціонування та розвитку компонентів середовища взаємодії та її результатів.

Концентрація спільних зусиль менеджерів освіти, педагогів, батьків і представників громадськості для досягнення ключових цілей у навчанні і вихованні дитини з ООП представлена у одному із втілень педагогічної взаємодії – педагогіці партнерства. Педагогіка партнерства відносно нове надбання педагогічної науки, яке сформувалося на основі концепту педагогіки співробітництва. Зокрема, О. Вознюк проводить порівняльний аналіз основних принципів педагогіки співробітництва та партнерства. За даними дослідника, ключові відмінності між цими підходами до розвитку педагогічної взаємодії полягають у тому, що педагогіка партнерства передбачає більш широке поле актуалізації соціально-педагогічного процесу й охоплює партнерську взаємодію у всіх соціальних сферах, це передбачає як позитивний, так і негативний сценарій реалізації партнерських відносин. Натомість у педагогіці співробітництва надається перевага спільній діяльності, яка на думку автора, має творчо-позитивний характер. О. Вознюк наголошує на необхідності врахування теоретико-методологічної традиції педагогіки співробітництва в концепції Нової української школи, як більш адаптивної до вітчизняної моделі освіти та пропонує інтеграцію обох підходів до педагогічної взаємодії за принципом «педагогіка партнерства-співробітництва-загальної турботи» [2, с. 29–37].

У наукових доробках А. Колупаєвої і О. Таранченко співробітництво представлено, як інструмент сучасної педагогічної науки та як провідний принцип діяльності суб'єктів освітнього процесу в умовах інклюзії. Педагогині пропонують використовувати потенціал співробітництва для формування ефективного простору взаємовпливу з метою досягнення індивідуальних і загальних цілей професійної діяльності: реалізації творчих здібностей, обміну досвідом та ідеями, створення умов для поваги до індивідуальних особливостей дитини з особливими освітніми потребами, дотримання інтересів дитини з ООП, недопущення дискримінації та порушення прав дитини з ООП [7, с. 76–84].

За висновками О. Колісник, поширення принципів педагогіки партнерства на систему відносин усіх учасників освітнього процесу сприяє досягненню безпечності й інклюзивності в закладах освіти. Аналізуючи похідні від партнерства поняття: «соціальне партнерство», «соціальна взаємодія», «соціальне співробітництво», «партнерська співпраця», авторка приходять до висновку, що взаємодія на засадах педагогіки партнерства – «це чітко визначена система взаємовідносин учасників спілкування, яка організовується на основі спільної мети, добровільності, поваги й рівноправності, з дотриманням прийнятих норм (прав і обов'язків) і цінностей; передбачає активність усіх учасників в обговоренні стратегії дій та реалізації спільних завдань, готовність брати на себе відповідальність за результати спільних рішень» [6, с. 68].

М. Єпіхіна послідовно відстоює пріоритетність партнерської взаємодії в умовах реформації освіти на всіх її рівнях. Вона підкреслює значення діалогу для організації педагогічної взаємодії. Авторка зазначає, що навчальний діалог реалізується в активній взаємодії рівноправних суб'єктів освіти з осмисленням ціннісно-сислової сфери один одного. Таке взаємопроникнення в освітньому середовищі дає можливість розкрити внутрішній світ суб'єктів, підвищити інтерес до особистості партнера, досягти взаємного розуміння позицій партнера та доброзичливого ставлення один до одного [4, с. 135].

Ідеї та розробки цих науковців актуалізували стратегічне значення та створили умови для розвитку сучасного бачення педагогіки партнерства, в основі якого – спілкування, взаємодія і співпраця між суб'єктами освіти, які об'єднані спільними цілями та прагненнями, є добровільними й захищаними партнерами, рівноправними учасниками освітнього процесу, відповідальними за його

ключові цілі і результат. Сповідування принципів педагогіки партнерства і співробітництва у спільній діяльності учасників команди психолого-педагогічного супроводу дитини з ООП може стати умовою для реалізації діалогічної взаємодії, взаємопізнання, взаєморозуміння, взаємовпливу між суб'єктами освітнього процесу.

Висновки. Наукові розвідки з обґрунтування основних теоретичних положень специфіки взаємодії у команді психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами засвідчують поліаспектність окресленого явища та відсутність єдиної методології організації та розвитку процесів пов'язаних із налагодження взаємодії суб'єктів освіти в умовах інклюзії. Спираючись на міждисциплінарні положення концепції взаємодії, дотичні до нашого пошукового інтересу, спробуємо узагальнити певні закономірності й істотні характеристики взаємодії учасників команди психолого-педагогічного супроводу дитини з ООП.

1. Звернення до філософського, соціологічного та психологічного змісту поняття взаємодії повсякчас демонструє, що більшість науковців визначають її сутність у контексті взаємовпливу. Основною характеристикою цього взаємовпливу є наявність прямого і зворотного зв'язку, на від-

міну від впливу, який є односпрямованим. Тобто взаємодія учасників команди психолого-педагогічного супроводу дитини з ООП володіє взаємоперетворювальним стимулом для кожного суб'єкта взаємодії та не вимагає синхронізації їх діяльності у відповідному функціональному полі професійних обов'язків учасників команди.

2. У ході взаємовпливу, за допомогою спілкування та спільної діяльності, відбувається обмін специфічними індивідуальними параметрами – груповими нормами і суб'єктивними цінностями. Результатом такого обміну виступає усвідомлення цінності й ефективності взаємодії, зміна установок і поведінки учасників команди супроводу на засадах педагогіки партнерства і співробітництва та досягнення ними певного ступеню взаємопізнання, співпереживання, взаєморозуміння до особливостей та потреб дитини з ООП.

3. Потенціал конкретного учасника команди психолого-педагогічного супроводу у міжособистісній взаємодії реалізується у професійно орієнтованій ініціативі, подекуди не без зовнішнього стимулу – змінювати не тільки конкретні обставини, а й організувати простір взаємодії для розвитку його самого і всієї системи взаємодії в умовах інклюзії на принципах екологічності.

Список літератури:

1. Про затвердження Примірною положення про команду психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами в закладі загальної середньої та дошкільної освіти : Наказ Міністерства освіти і науки України від 08.06.2018 № 609. URL: https://osvita.ua/legislation/Ser_osv/61107/ (дата звернення 12.12.2021)
2. Вознюк О.В. Аналіз співробітництва і партнерства як орієнтирів концепції «Нова українська школа». *Підготовка фахівців у контексті становлення Нової української школи* / за заг. ред. В.Є. Литнєва, Н.Є. Колесник, Т.В.Завязун. Житомир: ФОП «НМ Левковець», 2018. у 2-х ч. Ч. 1. 236 с.
3. Грішко-Дунаєвська В.А. Основні підходи до вивчення проблеми взаємодії в науково-психологічній літературі. *Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України. Серія: Психологічні науки*, 2015. С. 56–69.
4. Спіхін М.А. Реалізація ідей педагогіки партнерства у сучасному вимірі. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: Педагогіка. Соціальна робота*. 2021. Випуск 1 (48). С. 133–135.
5. Ібрагімова К.О. Дефеніція поняття соціальна взаємодія її види та основні теорії. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти: зб. наук. пр.* Харків : УППА, 2013. Вип. № 40-41. С. 289–293.
6. Колісник О.В. Партнерство як умова ефективності діяльності команди психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами в закладі загальної середньої освіти. *Джерело педагогічних інновацій. Педагогіка партнерства в практичній діяльності закладів освіти* : науково-методичний журнал. Випуск № 2 (34). Харків: Харківська академія неперервної освіти, 2021. С. 66–72.
7. Колупаєва А.А., Таранченко О.М. «Інклюзивна освіта: від основ до практики»: [монографія] / А.А. Колупаєва, О.М. Таранченко К. : ТОВ «АТОПОЛ», 2016. 152 с. (Серія «Інклюзивна освіта»).
8. Коротаєва Е.В. Основы педагогической взаимодействия: теория и практика: монография. Екатеринбург : Изд. УрГПУ, 2013. 203 с.
9. Сорокин П.А. Общая социология. Человек. Цивилизация. Общество / Общ. ред., сост. и предисл. А.Ю. Согомонов; Пер. с англ. М. : Политиздат, 1992. 543 с.
10. Чусовитин А. Г. Диалектика взаимодействия и отражения / А.Г. Чусовитин. Новосибирск : Наука, 1985. 176 с.
11. Швалб Ю. М. Соціально-психологічні засади становлення екологічно орієнтованого способу життя особистості : монографія / Ю.М. Швалб, О.Л. Вернік, О.О. Вовчик Блакитна, О.В. Рудоміно-Дусятська [та ін.]; за ред. Ю.М. Швалба. К.: Педагогічна думка, 2015. 216 с.

12. Шигонська Н.В. Філософський, психологічний, соціологічний та педагогічний аспекти сутності категорії «професійна взаємодія». Вісник Житомирського державного університету ім. Івана Франка. 2008. Вип. 42. С. 160–164.

Нарочка Ya.O. THEORETICAL AND METHODOLOGICAL FOUNDATIONS OF THE CONCEPT OF INTERACTION OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT TEAM MEMBERS FOR A CHILD WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS

The article highlights the problems of a systemic approach to justifying the concept of interaction between members of the team of psychological and pedagogical support of a child with special educational needs. The relevance of the development of research in this direction is indicated, which relates to the steady and continuous processes of democratization and humanization of education at all its levels. A theoretical-methodological analysis of the main provisions of the concept of interaction in philosophical, sociological, pedagogical, and psychological dimensions was carried out in order to highlight the main regularities of the phenomenon of interaction and to integrate them into the field of interaction of psychological-pedagogical support team members for a child with special educational needs. Among the key characteristics of the interaction of the members of the team of psychological and pedagogical support of a child with special educational needs, which have the potential to optimize the processes of this phenomenon, the following are highlighted: 1) the inevitable direct and indirect influence of psychological and pedagogical support from team members provided jointly, despite the simultaneous inclusion of them in joint activities; 2) as a result of communication and activities, which act as mechanisms of interaction between members of the team of psychological and pedagogical support, there is an exchange of value and meaning orientations, which contribute to the establishment of mutual influence between team members on the basis of the pedagogy of cooperation and partnership and their achievement of a certain degree of mutual knowledge, empathy, mutual understanding of specifics and needs of a child with special educational needs; 3) each member of the team of psychological and pedagogical support, showing activity on his own initiative or under the influence of external stimuli, can change not only specific circumstances, but also organize the space of mutual influence in a way that steadily leads to the development of the entire system of interaction based on the principles of environmental sustainability.

Key words: interaction, psychological and pedagogical support, support team specialists, partnership, cooperation, inclusion.

Казарова Г.М.

Українська інженерно-педагогічна академія

ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК АДИКТИВНОЇ ПОВЕДІНКИ ТА АГРЕСІЇ У СТУДЕНТСЬКОМУ ВІЦІ

У статті розглянута проблема руйнівної поведінки особистості, яка у процесі розвитку людської цивілізації не тільки не виявила тенденції до зниження, а й стала знаходити все нові, більш витончені форми прояву. Досліджена вкоріненість агресивної моделі поведінки в молодіжному середовищі виступає в якості показника спотвореного способу життя і відображає одну з найсерйозніших психологічних і соціальних проблем нашого суспільства. Визначено, що проблема агресивності молоді та, зокрема, студентства – одна з центральних соціально-психологічних проблем сучасності. Метою статті є аналіз результатів експериментального дослідження взаємозв'язку схильності до адиктивної поведінки та агресією у студентському віці.

Зазначено, що адиктивна поведінка та її взаємозв'язок з агресією вивчаються у різних аспектах, але більшість фахівців схильється до наступних положень: різні види адикцій можуть впливати як на ослаблення агресії, так і на її посилення; чим раніше з'являється адиктивна поведінка, тим важче вона в подоланні, але при своєчасному втручанні її вплив на життя залежної людини можна звести до мінімуму; студентський вік можна віднести до групи ризику по ймовірності розвитку адиктивної поведінки і підвищення рівня агресивності. Розкрито, що студенти вузів відносяться до юнацького віку згідно більшості психологічних і педагогічних періодизацій. Це період, коли активно триває становлення особистості. В цей час адиктивна поведінка обов'язково надає негативний, руйнівний вплив на все подальше життя і особистість залежного.

Аналіз психологічної літератури і досліджень взаємозв'язку схильності до адиктивної поведінки та агресивності у студентському віці, вивчення досвіду діяльності фахівців в області психології дозволили виявити протиріччя між підвищеним інтересом до специфіки агресивної поведінки студентів, схильних до залежності, і недостатньою розробленістю даної проблеми. Визначено доцільним проведення експериментального дослідження, метою якого поставили дослідження взаємозв'язку між схильністю до адиктивної поведінки та агресивністю у студентів.

Ключові слова: адиктивна поведінка, агресія, студентський вік, взаємозв'язок адиктивної поведінки та агресії.

Постановка проблеми. Наукова проблема полягає у недостатній вивченості явища адиктивної поведінки у студентському віці, а також взаємозв'язку цього явища з агресією.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Аналізуючи наявну на даний момент педагогічну і психологічну літературу, можна відзначити, що більшість досліджень, що стосуються агресії і агресивності, присвячені підлітковому віку (В. Свідовська, Є. Змановська, Л. Завадська, О. Ратинська, Н. Пихтіна, К. Аймедов, Г. Золотова, Ю. Можгинський, Н. Самойленко, А. Реан, О. Сердюк, О. Яременко, В. Бараннік, К. Сельченко, І. Фурманов, Г. Ярмоленко та інші). Це пояснюється тим, що підлітковий вік найбільш складний та значущий щодо формування та проявів агресії і агресивної поведінки. Ряд авторів, вивчаючи агресію, зосереджуються на розробці

ефективних способів подолання та корекції агресії (В. Лютий, М. Горобей, Н. Максимова та інші).

Мета статті – проаналізувати результати експериментального дослідження взаємозв'язку схильності до адиктивної поведінки та агресією у студентському віці.

Виклад основного матеріалу. Проблема руйнівної поведінки особистості звертає на себе увагу вчених вже не одне десятиріччя. У процесі розвитку людської цивілізації агресія не тільки не виявила тенденції до зниження, а й стала знаходити все нові, більш витончені форми прояву. Вкоріненість агресивної моделі поведінки в молодіжному середовищі виступає в якості показника спотвореного способу життя і відображає одну з найсерйозніших психологічних і соціальних проблем нашого суспільства. Проблема агресивності молоді та, зокрема, студент-

ства – одна з центральних соціально-психологічних проблем сучасності.

Е. Фромм розуміє агресію як будь-яке нанесення шкоди особистості або тварині, а також неживому предмету. Агресивність – це властивість особистості, яка відображає схильність до агресивного реагування в конфліктній або фрустраційній ситуації.

Агресивність в студентському віці в даний час є мало вивченим явищем. Відзначено, що різні види адикцій можуть впливати як на ослаблення агресії, так і на її посилення [1; 3]. Чим раніше з'являється адиктивна поведінка, тим важче вона в подоланні, але при своєчасному втручанні її вплив на життя залежної особистості можна звести до мінімуму [2; 4]. Студентство можна віднести до групи ризику за ймовірністю розвитку адиктивної поведінки.

Період юнацтва у психологічній літературі зазначається як інтелектуально і емоційно стабільний період. Однак в останнє десятиріччя з'явилися роботи (Ф. Райс, А. О. Реан, М. С. Калістратова, С. В. Міхейкіна і ін.), в яких зазначається актуальність проблеми агресії і агресивної поведінки в юнацькому віці.

Студенти вузів відносяться до юнацького віку згідно більшості психологічних і педагогічних періодизацій (Л. С. Виготський, В. С. Мухіна). Це період, коли активно триває становлення особис-

тості. В цей час адиктивна поведінка обов'язково надає негативний, руйнівний вплив на все подальше життя і особистість залежного. Студенти виступають в якості групи ризику за ймовірністю розвитку дезадаптації, відхилень у психічному здоров'ї, а так само адиктивної поведінки.

Теоретичний аналіз психологічної літератури і досліджень взаємозв'язку схильності до адиктивної поведінки та агресивності у студентському віці, вивчення досвіду діяльності фахівців в області психології дозволили виявити протиріччя між підвищеним інтересом до специфіки агресивної поведінки студентів, схильних до залежності, і недостатньою розробленістю даної проблеми. Таким чином, ми вважали доцільним проведення експериментального дослідження, метою якого поставили дослідження взаємозв'язку між схильністю до адиктивної поведінки та агресивністю у студентів.

Для вирішення поставлених завдань були використані наступні методики: методика діагностики схильності до 13 видів залежності, опитувальник рівня агресивності Басса-Дарки, опитувальник легітимізованої агресії.

На рисунку 1 відображені середні показники за шкалами методики діагностики схильності до 13 видів залежностей.

Найбільш високий показник у шкали загальної схильності до залежності. Автори методики припускають, що незважаючи на уявні зовнішні від-

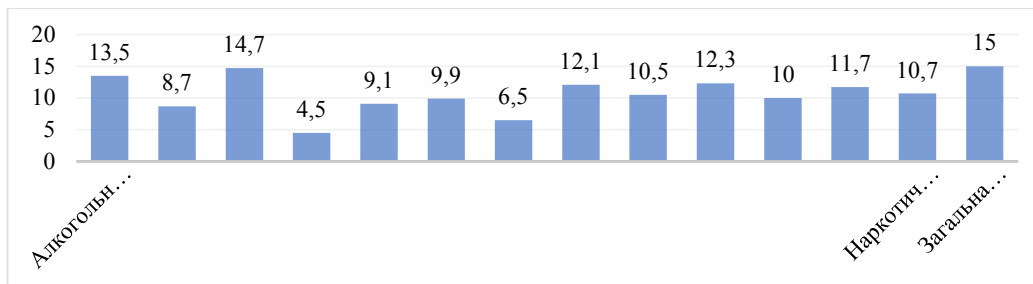


Рис. 1. Середні показники за шкалами методики діагностики схильності до 13 видів залежностей

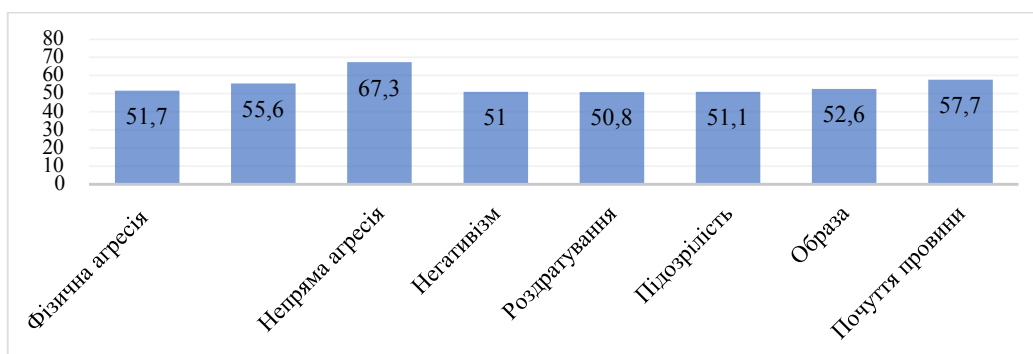


Рис. 2. Середні показники за методикою дослідження рівня агресивності Басса-Дарки

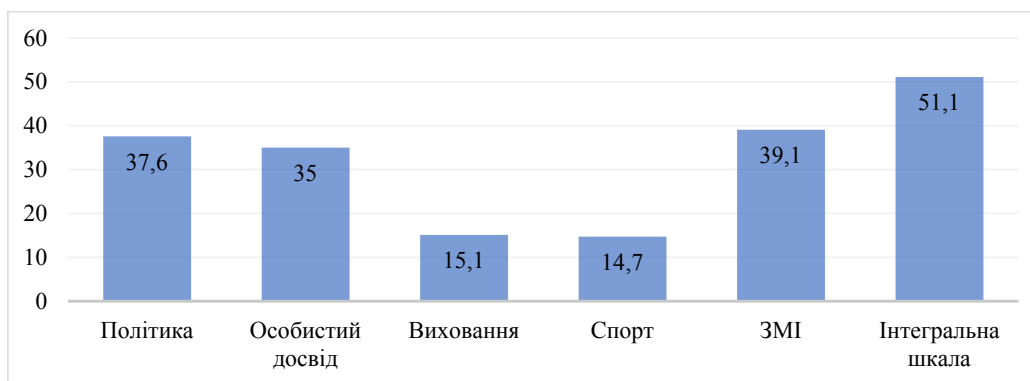


Рис. 3. Середні показники за методикою дослідження рівня легітимізованої агресії

мінності, залежні форми поведінки мають схожі психологічні механізми. У зв'язку з цим виділяють загальні ознаки адиктивної поведінки. Тобто шкалу загальної схильності до залежності можна інтерпретувати як деякий прогноз на майбутнє: загальна схильність згодом може проявитися у тій чи іншій конкретній залежності. За даними, які ми отримали до найвищих також відносяться схильність до любовної та алкогольної залежності. Найнижчий показник ми отримали за шкалою ігрової залежності. Для ігрової залежності характерні: постійна залученість, збільшення часу, що проводиться у грі; зміна кола інтересів, витіснення колишніх мотивацій ігровою, постійні думки про гру, переважання та уява ситуацій, пов'язаних з ігровими комбінаціями; «втрата контролю», що виражається в нездатності зупинити гру як після великого виграшу, так і після постійних програшів. І судячи з найнижчого показника серед середніх значень, до ігрової залежності з нашої вибірки схильна найменша кількість респондентів.

За методикою рівня агресивності Басса-Дарки ми отримали дані, які представлені на рис. 2.

Звернемо увагу на те, що усі показники агресії доволі високі, тобто наші досліджувані демонструють достатньо високий рівень агресії, найбільш високі показники у непрямій агресії (високий рівень). Непряма агресія – це агресивна поведінка, спрямованість якої проти якоїсь людини чи предмета ховається чи не усвідомлюється самим суб'єктом агресії. Решта показників відноситься до підвищеного рівня агресивності. З нашої точки зору ці показники свідчать про необхідність розробки та впровадження у психологічну практику засобів корекції агресивності студентів.

Найвищий показник у методиці на легітимізовану агресію належить шкалі «ЗМІ», яка демонструє агресію, яка демонструється у засобах масової інформації. За даними цієї методики можна зробити висновок, що легітимізація агресії

у студентському віці набуває низького рівня. Такі результати можна інтерпретувати як особистісний супротив сучасному соціальному інформаційному впливу, в якому дуже поширений агресивний контент. Це підтверджують вислови наших досліджуваних з цього приводу, які ми фіксували під час бесіди, що мали іронічний або негативний характер.

Для того, щоб перевірити гіпотезу дослідження про взаємозв'язок між схильністю до залежності та агресивністю ми вважаємо доцільним провести кореляційний аналіз даних. Для цього спочатку ми перевірили змінні на нормальний розподіл за критерієм Колмогорова-Смірнова. За результатами перевірки можна стверджувати, що усі змінні розподілені згідно закону нормального розподілу. Отже ми використовували коефіцієнт кореляції Пірсона (r).

На таблиці 1 представленні результати кореляційного аналізу схильності до залежності та рівнем агресивності за методикою Басса-Дарки.

Судячи по таблиці 1, між рівнем схильності до залежностей і агресивністю є значущий взаємозв'язок за деякими шкалами. Так, наприклад, ігрова залежність корелює з негативізмом $r=0,489$, (при $p<0,05$). Прояви негативізму в даному випадку можуть зводитися до опозиційної форми поведінки, спрямованої проти викладачів, батьків, проти процесу навчання. Досліджувані, які продемонстрували високі показники схильності до ігрової залежності мають високі показники негативізму, тобто існує прямий позитивний зв'язок цих психологічних показників.

Інтерпретуючи значущий зв'язок ($r=0,35$, при $p<0,05$) між показниками за шкалою «харчова залежність» та «образом», можна сказати наступне. До відчуття «внутрішньої порожнечі» може привести низка факторів, серед яких часто розпізнається образ. Наш організм сприймає цю порожнечу як голод, тому що будь-які психологічні стани людини організм намагається привести

до якогось об'єктивного рішення. Найпростіший спосіб заповнити порожнечу в собі – їжа. Це пояснює кореляційний зв'язок між образою та харчовою залежністю.

Однією з важливих особливостей трудової залежності є непереборне прагнення до постійного успіху та схвалення з боку оточуючих. Людина відчуває страх зазнати невдачу, «втратити обличчя», бути звинуваченою у некомпетентності, ліні, виявитися гірше за інших в очах начальства. Всі ці фактори можуть розвинути недовіру та обережність щодо людей. Це підтверджує значущий

кореляційний зв'язок між трудовою залежністю та підозрілістю ($r=0,54$, при $p<0,05$).

І найбільш цікавим, з нашої точки зору, є кореляційний зв'язок між показниками за шкалою наркотичної залежності та фізичною агресією ($r=0,39$, при $p<0,05$), вербальною агресією ($r=0,51$, при $p<0,05$) та образою ($r=-0,317$, при $p<0,05$).

Судячи з цих даних, студенти зі схильністю до наркотичної залежності також схильні до прояву фізичної та вербальної агресії. І якщо цей прояв у схильних до наркотичної залежності людей давно вивчений і зрозумілий, то зворотна кореляція

Таблиця 1

Кореляційний зв'язок між схильністю до залежностей та рівнем агресивності (методика Басса-Дарки)

	Фізична	Вербальна	Непряма	Негативізм	Роздратування	Підозрілість	Образа	Почуття провини
Алкогольна	0,200	0,211	0,019	0,109	0,008	0,083	0,091	0,084
Телевізійна	-0,110	-0,255	0,058	-0,055	0,076	0,016	0,299	0,188
Любовна	-0,144	-0,177	-0,170	0,122	-0,066	-0,149	0,305	0,192
Ігрова	-0,109	-0,094	-0,305	0,489*	-0,248	-0,131	0,106	0,003
Сексуальна	0,134	0,121	-0,271	0,256	-0,065	-0,199	0,266	0,227
Харчова	0,072	0,125	-0,141	0,139	0,117	0,159	0,352*	0,197
Релігійна	-0,134	-0,113	-0,034	0,136	-0,041	-0,034	0,104	0,115
Трудова	0,137	0,226	-0,173	0,193	0,119	0,539*	0,207	0,241
Лікарська	0,023	0,072	0,001	-0,046	0,037	0,188	0,076	0,151
Комп'ютерна	0,018	-0,044	0,05	0,308	0,175	0,011	0,245	0,119
Тютюнова	0,098	0,190	-0,155	-0,037	-0,189	-0,04	-0,186	-0,013
Від здорового способу життя	-0,071	-0,050	-0,14	0,225	-0,008	-0,151	0,014	-0,086
Наркотична	0,387*	0,515*	0,126	0,222	-0,126	0,182	-0,317*	-0,013
Загальна схильність	0,169	0,179	-0,237	0,273	-0,021	0,177	0,298	0,141

Примітка: * – $p<0,05$.

Таблиця 2

Кореляційний зв'язок між схильністю до залежностей та рівнем легітимізованої агресії

	Політика	Особистісний досвід	Виховання	Спорт	ЗМІ	Інтегральна шкала
Алкогольна	0,157	0,278	-0,015	0,107	0,122	0,219
Телевізійна	-0,3	-0,267	-0,254	0,056	-0,139	-0,228
Любовна	0,214	-0,159	0,206	0,170	-0,248	0,111
Ігрова	0,266	0,239	0,359*	0,288	-0,089	0,301
Сексуальна	0,482*	0,275	0,207	0,289	-0,086	0,399*
Харчова	0,265	0,183	0,303	0,321*	-0,084	0,359*
Релігійна	0,039	-0,223	0,073	-0,156	-0,472*	-0,064
Трудова	0,193	0,189	-0,167	0,196	0,039	0,202
Лікарська	-0,225	-0,085	-0,209	0,006	0,025	-0,152
Комп'ютерна	0,25	0,231	0,354*	0,275	0,094	0,323*
Тютюнова	-0,087	0,201	-0,208	-0,031	0,096	-0,013
Від здорового способу життя	-0,028	-0,014	0,076	-0,000	-0,241	-0,052
Наркотична	0,298	0,533*	0,089	0,307	0,344*	0,441*
Загальна схильність	0,512*	0,369*	0,368*	0,422*	-0,003	0,574*

Примітка: * – $p<0,05$.

за шкалою «Образа» дає підґрунтя для роздумів. Образа за методикою Басса-Дарки – заздрість та ненависть до оточуючих за дійсні та вигадані дії. І судячи з даних кореляційного аналізу, вона невластива людям зі схильністю до наркотичної залежності.

У таблиці 2 представленні результати методики діагностики схильності до 13 видів залежностей та рівнем легітимізації агресії.

Важливо відмітити, що кореляційний зв'язок шкали загальної схильності до залежностей та всіх шкал методики рівня легітимізованої агресії, є значущими включаючи інтегральну шкалу ($r=0,57$, при $p<0,05$), крім шкали «ЗМП»: легітимізація у політичній сфері ($r=0,512$, при $p<0,05$), особистий досвід ($r=0,37$, при $p<0,05$), виховання ($r=0,37$, при $p<0,05$), спорт ($r=0,42$, при $p<0,05$). Це дає нам підстави вважати, що у схильних до залежностей людей легітимізувати агресію – загальна тенденція.

Висновки. Таким чином, наше дослідження виявило особливості психологічного взаємозв'язку схильності до адиктивної поведінки та агресивності студентів. Аналіз даних виявив найбільш високий показник загальної схильності до залежності, до найвищих також відносяться схильність до любовної та алкогольної залежності. Достатньо високий рівень агресії серед

студентів виявлено за методикою Басса-Дарки, найбільш високі показники у непрямій агресії. Легітимні види агресії у студентському віці мають низький рівень. Значущий позитивний кореляційний зв'язок виявлено між показниками за шкалою «харчова залежність» та «образа» ($r=0,35$, при $p<0,05$); ігрова залежність та негативізм ($r=0,489$, при $p<0,05$); трудова залежність та підозрілість ($r=0,54$, при $p<0,05$). Наркотична залежність значущо позитивно корелює з фізичною агресією ($r=0,39$, при $p<0,05$), вербальною агресією ($r=0,51$, при $p<0,05$) та негативно корелює з образою ($r=-0,317$, при $p<0,05$).

Значущі позитивні кореляційні зв'язки мають шкали загальної схильності до залежностей та всіх шкал методики рівня легітимізованої агресії, включаючи інтегральну шкалу ($r=0,57$, при $p<0,05$), крім шкали «ЗМП»: легітимізація у політичній сфері ($r=0,512$, при $p<0,05$), особистий досвід ($r=0,37$, при $p<0,05$), виховання ($r=0,37$, при $p<0,05$), спорт ($r=0,42$, при $p<0,05$). Можна зробити висновок, що схильні до залежностей особистості виправдовують, легітимізують агресію.

Подальші перспективи вивчення адиктивної поведінки у студентському віці та її зв'язок з агресивною поведінкою, з нашої точки зору, пов'язані як з експериментальними дослідженнями, так і з розробкою профілактичних та корекційних заходів.

Список літератури:

1. Лютий В.П. Профілактика соціально-прийнятних видів адиктивної поведінки підлітків та молоді. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді* : збірник наукових праць. Вип. 16, книга 2. Кам'янець-Подільський. 2012. С. 222–231.
2. Максимова Н. Ю. Психологія адиктивної поведінки : навч. посібник. Київський національний ун-т ім. Тараса Шевченка. Київ, 2002. 246 с.
3. Горобей М. П. Проблеми шкідливих звичок і залежностей студентів. URL: http://www.nbu.gov.ua/portal/soc_gum/ppmb/texts/2011_11/11gmphds.pdf
4. Бараннік В.А., Марченко В. М. Психологічна характеристика особистості з адиктивною поведінкою. *Вісник Київ. міжнар. ун-ту*. Київ, 2006. С. 27–37.

Kazarova H.M. THE RELATIONSHIP OF ADDICTIVE BEHAVIOR AND AGGRESSION IN STUDENT AGE

The article examines the problem of destructive personality behavior, which in the process of development of human civilization not only did not show a downward trend, but also began to find new, more refined forms of manifestation. The investigated entrenchment of an aggressive model of behavior in the youth environment acts as an indicator of a distorted lifestyle and reflects one of the most serious psychological and social problems of our society. It was determined that the problem of aggressiveness of youth and, in particular, of students is one of the central social and psychological problems of our time. The purpose of the article is to analyze the results of an experimental study of the relationship between the tendency to addictive behavior and aggression in student age.

It is noted that addictive behavior and its relationship with aggression are studied in various aspects, but the majority of experts are inclined to the following positions: different types of addictions can influence both the weakening of aggression and its strengthening; the earlier addictive behavior appears, the more difficult it is to overcome, but with timely intervention, its impact on the life of an addicted person can be minimized;

student age can be attributed to the risk group due to the probability of developing addictive behavior and increasing the level of aggressiveness. It was revealed that university students belong to the youth age according to most psychological and pedagogical periodizations. This is the period when the formation of personality is actively underway. At this time, addictive behavior necessarily has a negative, destructive effect on the entire subsequent life and personality of the addict.

The analysis of psychological literature and research on the relationship between the tendency to addictive behavior and aggressiveness in student age, the study of the experience of specialists in the field of psychology made it possible to reveal the contradiction between the increased interest in the specifics of the aggressive behavior of students prone to addiction, and the insufficient development of this problem. It was determined to be expedient to conduct an experimental study, the purpose of which was to study the relationship between the tendency to addictive behavior and aggressiveness in students.

Key words: *addictive behavior, aggression, student age, relationship between addictive behavior and aggression.*

Надвичина Т.Л.

Західноукраїнський національний університет

Шаюк О.Я.

Західноукраїнський національний університет

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНО-ОСОБИСТІСНОГО ПОТЕНЦІАЛУ СТУДЕНТІВ-ПСИХОЛОГІВ ПІД ЧАС НАВЧАННЯ У ЗВО

У статті розглянуто питання, котрі торкаються особливостей професійної підготовки студентів-психологів, їхнього професійно-особистісного становлення та розвитку впродовж навчання у ЗВО; обґрунтовано актуальність зазначених питань в контексті компетентнісного підходу в освіті, який безпосередньо пов'язаний з ідеєю комплексної підготовки індивіда не тільки в якості фахівця, професіонала своєї справи, але й особистості, суб'єкта діяльності та індивідуальності, що в результаті сприяє підвищенню його затребуваності, професійної мобільності на ринку праці, закладає основу конкурентоспроможності; в контексті аналізу зазначеної проблематики авторами конкретизовано понятійно-категорійний вимір дослідження професійного становлення особистості, зокрема більш глибоко у змістовлені поняття «професіоналізація», «професійна соціалізація», «професійний розвиток», «професійне навчання» та «професійний шлях особистості»; доведено, що процес професійного становлення – це складний і багаторівневий, але водночас прогресивний і поетапний процес трансформації особистості, який супроводжується формуванням і розвитком стійких якостей і властивостей на основі оволодіння професійними знаннями, уміннями і навичками, що сприяють її самоактуалізації і самореалізації в професійній діяльності; через аналіз фахової специфіки роботи психолога доведена важливість особистісного розвитку студентів – майбутніх фахівців у сфері психології, зокрема формування їхньої професійної позиції, як інтегральної особистісної характеристики; зазначено, що професійна позиція студента-психолога постає як стійка система його ставлень до різних аспектів майбутньої професійної діяльності, визначає професійні плани та наміри, напрями діяльності, а також формує професійний світогляд; особливості розвитку означеної позиції у студентів аргументовано специфічністю змісту їхньої майбутньої професійної діяльності, самоставленням, ставленням до людей у професії та ставленням до майбутньої професійної діяльності.

Ключові слова: особистість, професійна підготовка, професійний розвиток, компетентнісний підхід, професійно-особистісний потенціал, професійна позиція.

Постановка проблеми. Підвищення якості освіти є однією з актуальних проблем не тільки для України, але і для всієї світової спільноти. Її вирішення пов'язано з модернізацією змісту останньої, оптимізацією способів і технологій організації та, звичайно, переосмисленням мети і результату. Зокрема, в останнє десятиліття, відбувається різка переорієнтація оцінки кінцевого освітнього продукту. Так, на зміну понять «підготовленість», «освіченість», «загальна культура», «вихованість» прийшло поняття «компетенція» та «компетентність». Тобто нині пріоритетом стає т.з. компетентнісний підхід, який безпосередньо пов'язаний з ідеєю комплексної підготовки майбутнього фахівця як особистості та професіонала.

Означене положення робить питання особистісного розвитку студента і формування його готовності до майбутньої професійної діяльності ключовими в теорії і практиці вдосконалення функціонування сучасного закладу вищої освіти. Особливої актуальності ця проблематика набуває при підготовці студентів т.з. соціономічних спеціальностей, які безпосередньо зорієнтовані на допомогу людям, а відтак пов'язані із виконанням надзвичайно складних та відповідальних фахових завдань. У переліку таких професій нині чільне місце займає психологія. Адже основним інструментом професійної діяльності компетентного психолога є його особистість, а саме вміння відшукувати оптимальні шляхи розв'язання склад-

них професійних завдань для кожного окремого клієнта, враховуючи його індивідуальні-типологічні особливості та при цьому зберігаючи власну внутрішню цілісність та об'єктивність. У зв'язку з цим, при підготовці студентів- психологів, особливу увагу необхідно приділяти не лише фаховій складовій, а й формуванню особистісного ставлення до майбутньої діяльності, споживачів своїх послуг та себе як професіонала, тобто розвитку їх професійної позиції.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Наукові розвідки, присвячені вивченню даної проблематики, засвідчують про їхню багатоаспектність та різноплановість. Зокрема в дослідженнях Г.С. Абрамової, В.Ф. Бондаренко, І.В. Дубровіної, Г.С. Коваленко, В.Г. Панка, Н.В. Чепелєва та ін. [4; 8; 10 та ін.], професійна позиція розглядається як інтегральна характеристика розвитку особистості, показник її активності й прояв освіченості особистості. В роботах ж інших авторів [5; 14 та ін.], вона трактується як стійка система ставлень у професійній діяльності, що утворює професійний менталітет фахівця і визначає його загальні та конкретні професійні позиції. Незважаючи на достатню актуальність та пропрацьованість даного питання, ґрунтовний аналіз наявних досліджень виявив неоднотайність та суперечливість позицій авторів у трактуванні як самого поняття «професійна позиція», так і виділенні її основних компонентів, структури і специфіки прояву на різних етапах становлення фахівця, в тому числі і на етапі професійного навчання у ЗВО.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Проаналізувати особливості особистісно-професійного становлення майбутніх студентів-психологів під час навчання у ЗВО на визначити роль та значення у цьому процесі їх професійної позиції.

Виклад основного матеріалу. Здобуття вищої освіти прийнято розглядати як один з етапів професійного становлення особистості, який, своєю чергою, є складним багаторівневим процесом, окремі аспекти якого конкретизовані в різних поняттях: професіоналізація, професійна соціалізація, професійний розвиток, професійне навчання, професійний шлях тощо. Так професіоналізація, будучи синонімом поняття «професійна соціалізація», підкреслює роль соціальних регуляторів в ході професійного становлення. Натомість поняття «професійний розвиток» і «професійне навчання» застосовуються для характеристики змін, які відбуваються з індивідом під час його професіоналізації. При цьому перше

поняття описує становлення професійних здібностей і мотивів, а друге – професійного досвіду майбутнього фахівця. Водночас, особистісний сенс процесів професійного становлення, їхню керованість з боку самої людини і включеність в контекст реального життя, підкреслює поняття «професійний шлях особистості». Однак найбільш інтегральним та комплексним поняттям, що охоплює і поєднує всі аспекти даного процесу, на думку більшості сучасних авторів, є поняття «професійне становлення», яке описує увесь процес розвитку особистості, починаючи із вибору професії та отримання фахової освіти та супроводжуючи продуктивне виконання нею професійної діяльності впродовж усього життя.

Навчання у ЗВО – один із етапів професійного становлення особистості, на якому відбувається не лише знайомство студентів зі специфікою обраної професії, набуття базових професійних навичок та умінь, але і формується ціннісно-мотиваційне ставлення до майбутньої фахової діяльності. Іншими словами, під час навчання у закладі вищої освіти у студентів формуються ключові компоненти, які необхідні для становлення та розвитку особистості майбутнього фахівця. Тут також закладаються особисті контакти та зв'язки, які формують «початковий соціальний капітал», що уможливорює оптимальне входження до професійної спільноти [5]. Нині більшість науковців підтримують думку про те, що саме у стінах навчального закладу закладаються фундаментальні основи, які в подальшому визначають стійкість та непорушність професійної позиції фахівця, які дають йому можливість протистояти усім складним викликам та труднощам професійної діяльності, а відтак зміст та специфіка професійної підготовки нині мають бути в центрі особливої уваги науковців.

В системі наук про людину психологія посідає унікальне місце, і це пов'язано насамперед з тим, що саме в ній зливається об'єкт і суб'єкт пізнання. З одного боку, це робить її неповторною та значимою, а з іншого – складною для вивчення та розуміння. Власне такі особливості предмета психологічної науки визначають специфіку психологічної освіти: по-перше, життєві уявлення про психічні явища накладають відбиток на формування професійної самосвідомості і особливості професійної мотивації майбутнього фахівця. По-друге, психологічна освіта уреальнює можливість випробувати на собі психологічні теорії та концепції, що спричинює особистісну та емоційну включеність студентів у цей процес. По-третє,

психологічні знання є поліфонічними, тому студенти-психологи повинні не тільки переробляти спеціальну інформацію, а й виробляти критичне ставлення до неї [2; 10]. Звісно, означені особливості відображаються не лише на професійній підготовці фахівця, але і на його подальшому професійному становленні.

Як було попередньо зауважено, сьогодні в освіті особливе місце займає компетентнісний підхід. Відповідно до його вихідних положень, традиційну «кваліфікацію» фахівця, як функціональну відповідність між вимогами професії та цілями освіти, що визначаються стандартним набором знань, умінь і навичок, має змінити «компетенція», яка засвідчує рівень розвитку у студентів системно організованих інтелектуальних, комунікативних, та моральних начал, що дозволяють успішно організовувати діяльність в широкому соціальному, економічному та культурному контекстах, це перманентна готовність до самовдосконалення і саморозвитку, вміння аналізувати ситуацію і знаходити оптимальні варіанти вирішення актуальних проблем, здатність швидко орієнтуватися в мінливих умовах та адаптуватися до них тощо [1; 3; 11].

Оскільки компетентнісний підхід безпосередньо пов'язаний з ідеєю всебічної підготовки та виховання індивіда не лише як фахівця, професіонала своєї справи, а й як цілісної особистості, він є гуманістичний у своїй основі. Відтак, мовиться не лише про формування у студентів системи знань, умінь і навичок, а також про розвиток їхнього кругозору, здатності до прийняття індивідуальних креативних рішень, до самонавчання і самоосвіти, а також до формування гуманістичних цінностей [7; 9; 12], що, власне, і становить основу професійної позиції.

Особливості підготовки фахівців у сфері психології яскраво окреслені двома взаємопов'язаними аспектами, які чинять суттєвий вплив на подальшу життєздатність і конкурентоспроможність їхньої професійної діяльності. Перший аспект, насамперед, пов'язаний з засвоєнням комплексу психологічних дисциплін та формуванням наукової позиції майбутнього психолога. Другий – стосується формування особистості, її морального і духовного образу, в основі якого лежить прийняття і глибина розуміння етичних норм і принципів. Це зумовлено унікальністю та своєрідністю об'єкта психологічного впливу, а також специфікою прийомів, що уможливають глибоке проникнення у внутрішній світ людини, на яку він спрямований. Саме психолог максимально тісно стикається

з неповторною душевною організацією, цілісними проявами психіки людини. Така зорієнтованість у професійній діяльності на цінність людини як унікальної неповторної особистості, своєю чергою, загострює самоприйняття психолога, його можливостей і його особистих проблем як певного психологічного впливу на оточуючих, в основі якого знаходиться переживання почуття професійного обов'язку та відповідальності за свої професійні дії [12; 14]. Відтак, ігнорування питань етики при підготовці майбутніх фахівців може згодом негативно позначитися не лише на якості наданих послуг, а й на психічному комфорті їхніх майбутніх клієнтів. Правильно сформована етична та морально-духовна орієнтація допомагає психологу окреслити власну професійну і особисту позицію безпосередньо в діяльності, усвідомити міру відповідальності за результати своєї роботи не тільки перед клієнтом, але і перед собою, а головне – усвідомити межі своїх можливостей. Загалом, етичні принципи закладають основу для формування довіри психолога з боку клієнта, без якої важко, а, почасти, неможливо надати кваліфіковану психологічну допомогу.

Зрозуміло, що професійне становлення та розвиток, в результаті якого формується професійна позиція, не є сталим, простим процесом, він характеризується нерівномірністю та динамічністю і, звісно, має свої психологічні особливості. Насамперед, мовиться про початковий етап навчання у ЗВО, коли молода людина лише знайомиться із своєю майбутньою професією та формує про неї певне уявлення. В цей час майже кожен студент переживає зміну т. з. латентних і кризових періодів, коли, зіштовхуючись із реаліями навчання та перших професійних проб, він переживає внутрішню трансформацію і вчиться приймати труднощі і виклики професій усвідомлено та відповідально. Іноді, професійне становлення може і не відбуватися – при рівних умовах, створюваних закладом вищої освіти, у студентів формуються різні типи професійної позиції, частина студентів по завершенню навчання планують працювати за фахом, інші вважають за краще обрати інші професії, які не пов'язані зі спеціальністю психолога. Це засвідчує, що професійне становлення має індивідуальний характер розвитку, зумовлюється особистісними особливостями, зокрема відповідністю вимогам професії, мотивацією навчально-професійної діяльності, цінностями та смислами, що реалізуються у професії.

Безумовно, професійна позиція психолога окреслена певними вимогами. Так, першим кроком у формуванні себе як професіонала, є само-

прийняття та усвідомлення власного «Я», що визначає професійну придатність, професійне довголіття психолога та є необхідною умовою об'єктивного ставлення до своїх професійних компетенцій та можливостей [9; 13; 14].

Водночас, діяльність психолога передбачає домінування гуманістичної орієнтації і чіткої виразності пізнавальних інтересів до внутрішнього світу людини. При цьому необхідною особистісною якістю такого фахівця є також прагнення надавати допомогу людям будь-якого віку, статі, соціального стану тощо та при цьому вміти зберігати деяку дистанцію, щоб уникати синдрому емоційного вигорання і комунікативного перенавантаження.

Здатність до професійного розвитку та самоосвіти – це ще одна вимога, яка є необхідною складовою професійної позиції психолога. Адже для того, щоб розв'язувати складні професійні задачі недостатньо просто володіти набором певних психологічних інструментів та прийомів, орієнтуватися у теоретичних підходах та напрямках. Потрібно вміти самому продукувати нове психологічне знання, а для цього необхідно постійно знаходитися у стані наукового пошуку, вчитися та розвиватися і як особистість, і як професіонал. Відтак, очевидним є те, що професійна позиція психолога охоплює як особистість самої людини, так і її професійний підхід, тому професійна позиція, як особистісне утворення, має індивідуальну забарвленість, конкретизовану в її взаємопов'язаних компонентах:

1. Ставлення до людей у професії, яке перебуває в континуумі негуманний – гуманний і зумовлене цінностями та смислами особистості. Гуманне ставлення передбачає, що основу професійних цінностей мають становити гуманістичні цінності. Насамперед, це людина як міра всіх речей. Включає доброзичливість, любов до людей, емпатійність, відкритість, етичність, толерантність тощо.

2. Ставлення до майбутньої професійної діяльності, яке відображає способи освоєння та реалізації професійної діяльності і може мати адаптивно-пасивний характер, коли для оволодіння професійною діяльністю використовуються напрацьовані алгоритми рішень, або творчий, ініціативний, де присутні пошук нестандартних шляхів вирішення, формування індивідуального стилю діяльності, гнучкість, активність, креативність, ініціатива, інтелектуальність у освоєнні професійної діяльності.

3. Самоставлення як до майбутнього психолога: неприйняття чи прийняття себе, знання своїх сильних, слабких сторін, усвідомлення меж своєї компетентності, прагнення самопозуміння.

Отож, зважаючи на все вищезначене, професійна позиція студента-психолога постає як стійка система його ставлень до різних аспектів майбутньої професійної діяльності, визначає професійні плани та наміри, напрями діяльності, а також професійний світогляд майбутнього фахівця. Тому основними складовими професійної позиції, на нашу думку, мають бути: самоставлення особистості, ставлення до людей у професії, ставлення до майбутньої професійної діяльності.

Період навчання у ЗВО – один з найбільш динамічних та важливих періодів професійно-особистісного становлення і розвитку майбутнього фахівця, адже саме в цей час відбувається не лише ознайомлення зі специфікою обраної професії, набуття базових професійних навичок та умінь, тобто первинне її освоєння, а й формується ціннісно-мотиваційне ставлення до майбутньої професійної діяльності, визначається його життєва та світоглядна позиція, окреслюються індивідуальні способи дії, поведінки та спілкування. Іншими словами, на етапі навчання формуються ключові елементи, які необхідні для становлення суб'єкта професійної діяльності, у тому числі його професійної позиції.

Список літератури:

1. Айзенбарт М.Я. Сутність понять «компетентність» і «компетенція» в сучасній науковій парадигмі. *Молодь і ринок*. 2017. № 3. С. 88–92.
2. Балл Г.А. Психология в радиогуманистической перспективе: Избранные работы. К. : Основа, 2006. 408 с.
3. Винничук Р. О. Компетентнісний підхід до розвитку навичок сучасного викладача ЗВО. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2020. Т. 2. № 69. С. 52–56.
4. Капська А.Й., Долинська Л.В. Концептуальні підходи до проблеми підготовки фахівців спеціальності «Соціальна робота та практична психологія» *Психологія*. Зб. наук. праць. Вип. 15. Київ : НПУ імені М.П. Драгоманова, 2002. С. 267–275.
5. Кокун О.М. Психологія професійного становлення сучасного фахівця: Монографія. К. : ДП «Інформ.-аналіт. агентство», 2012. 200 с.
6. Машталір М., Шаюк О. Професійно-особистісний розвиток студентів-психологів у процесі навчання у вуз. *Інновації в освіті: перспективи розвитку* : матеріали I Міжнародної науково-практичної конференції (20 травня 2021 р.). Тернопіль, 2021. С. 275–277.

7. Надвична Т. Л. Оцінка та контроль професійної підготовки компетентного фахівця у ЗВО: психодіагностичний вимір. *Наукові праці Міжрегіональної Академії управління персоналом. Психологія*. 2021. Випуск 3. С. 82–88.
8. Найперспективніша професія майбутнього. 2019. Портал «Освіта нова». URL: <https://osvitanova.com.ua/posts/3052-51-naiperspektivnisha-profesiia>
9. Пальм Г.А. Гуманітарна парадигма у психології та проблеми підготовки практичних психологів. *Вісник Дніпропетр. ун-ту. Педагогіка і психологія*. 2000. Вип. 6. С. 7–12.
10. Панок В.Г. Концептуальні підходи до формування особистості практикуючого психолога. *Практична психологія та соціальна робота*. 1998. № 4. С. 3–5.
11. Сукаленко Т.М., Позднякова О.О. Компетентність і компетенція – ключові поняття компетентного підходу в сучасній освіті. *Наукові праці Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія «Філологічні науки»*. 2018. № 46. С. 164–168.
12. Фурман А. А. Ціннісно-орієнтаційні чинники особистісного розвитку майбутніх психологів. *Психологія і суспільство*. 2009. № 3. С. 148–158.
13. Шаюк О.Я. Професійна толерантність студентів-гуманітаріїв: сутність, структура, особливості формування. *Психологія і суспільство*. 2020. № 1. С. 78–90.
14. Яценко Т.С. Методология глубинно-коррекционной подготовки психолога. Днепропетровск : Инновация, 2015. 396 с.

Nadvynychna T.L., Shaiyk O.Ya. FEATURES OF THE DEVELOPMENT OF THE PROFESSIONAL AND PERSONAL POTENTIAL OF PSYCHOLOGIST STUDENTS DURING EDUCATION AT A HIGH SCHOOL

The article deals with the issues related to the specifics of the professional training of psychology students, their professional and personal development during their studies at the vocational school; the relevance of the mentioned questions within the framework of the competence approach in education, which is directly related to the idea of comprehensive training and education of an individual not only as a specialist, a professional in his field, but also enables his realization as a personality, a subject of activity and individuality, and provides him development of personally demanded professional mobility, lays the foundation of competitiveness; in the context of the problem, the authors specified the conceptual and categorical dimension of the study of the professional formation of an individual, in the aspect of interpretation of the concepts "professionalization", "professional socialization", "professional development", "professional training" and "professional path of an individual" it is shown that the process of professional formation is a complex and multi-level, but at the same time progressive and step-by-step process of personality transformation, which is accompanied by the formation and development of stable qualities and properties based on mastering professional knowledge, abilities and skills through its self-actualization and self-realization in professional activity; due to the specificity of the psychologist's professional activity, the special importance of the of personal development for students – future specialists in the field of psychology, in particular the formation of their professional position, as an integral personal characteristic of a professional, is shown; it is stated that the professional position of a student-psychologist appears as a stable system of his attitudes to various aspects of future professional activity, it determines professional plans and intentions, directions of activity, as well as the professional worldview of a future specialist in the field of psychology; the peculiarities of the development of this position among students are argued by the specificity of the content of their professional activity, self-attitude, attitude towards people in the profession, attitude towards future professional activity in the field of psychology.

Key words: *personality, professional training, professional development, competence approach, professional and personal potential, professional position.*

Скрипник Н.Г.

Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди

СТРУКТУРА НАВЧАЛЬНО-ПРОФЕСІЙНОЇ МОТИВАЦІЇ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ

У статті представлено результати емпіричного дослідження структури навчально-професійної мотивації майбутніх психологів різних курсів навчання, що відбувається в умовах воєнного стану. За результатами проведеного дослідження визначені загальні для студентів-психологів бакалаврського рівня вищої освіти характеристики структури навчально-професійної мотивації: позитивні зв'язки навчально-пізнавальних мотивів з соціальними, комунікативними мотивами і мотивами запобігання невдачі, а також позитивні зв'язки мотивів престижу і запобігання невдачі. Визначено, що найбільшою інтегрованістю й організованістю за рахунок низької диференційованості характеризується структура навчально-професійної мотивації студентів третього курсу навчання. Найменшою організованістю характеризується структура навчально-професійної мотивації студентів першого курсу, що обумовлено суттєво більшою високою її диференційованістю порівняно зі структурою навчально-професійної мотивації студентів другого і четвертого курсів за наявності близьких за значенням індексів когерентності. Базовими елементами структури навчально-професійної мотивації студентів на першому курсі навчання виявилися комунікативні мотиви та внутрішня професійна мотивація, на другому курсі – комунікативні та навчально-пізнавальні мотиви, на третьому курсі – зовнішня позитивна професійна мотивація, на четвертому курсі – мотиви запобігання невдачі і творчої самореалізації. Визначена неоднакова роль внутрішньої професійної мотивації у структурі навчально-професійної мотивації студентів різних курсів. Так у студентів першого курсу визначені зв'язки внутрішніх професійних мотивів із комунікативними, професійними, навчально-пізнавальними і соціальними мотивами навчальної діяльності, мотивами творчої самореалізації. У студентів другого курсу внутрішні професійні мотиви пов'язані лише з професійними мотивами і мотивами творчої самореалізації. На третьому і четвертому курсах навчання внутрішня професійна мотивація виявилася взагалі не пов'язаною з мотивами навчальної діяльності майбутніх психологів.

Ключові слова: навчання в умовах воєнного стану, навчально-професійна мотивація, структура навчально-професійної мотивації, мотиви навчальної діяльності, зовнішні професійні мотиви, внутрішні професійні мотиви, майбутні психологи.

Постановка проблеми. Проблеми, що виникли в суспільному житті України у зв'язку з відкритою збройною агресією проти неї, актуалізували питання професійної підготовки фахівців-психологів, які можуть надавати кваліфіковану психологічну допомогу військовим і цивільному населенню. Вирішення даних питань привертає увагу до проблематики мотивації навчально-професійної діяльності майбутніх психологів, що отримують освіту в умовах воєнного стану.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У дослідженнях сучасних науковців підкреслюється вплив специфіки мотивації навчання студентів на їх адаптаційний потенціал [2; 5], мотивацію навчальної діяльності, зокрема розвиненість професійних, навчально-пізнавальних мотивів і мотивів творчої самореалізації в структурі навчальної мотивації, визначають як

умову забезпечення успішності дистанційного навчання [1; 4; 6]. Проте, як зазначають В.Г. Дуб та І.М. Галян, стосовно мотивації майбутніх фахівців доцільно говорити не про навчальну, а про навчально-професійну мотивацію, «оскільки вона вже не може прирівнюватися до шкільної навчальної мотивації, тому що тут закладена професійна спрямованість і готовність студента до вирішення професійних завдань. З іншого боку, професійна мотивація студентів ще не відповідає професійній мотивації фахівців, залучених у професійну діяльність» [3, с. 417]. За визначенням даних авторів, мотивація навчально-професійної діяльності майбутніх фахівців визначається як сукупність мотивів навчальної діяльності і професійних мотивів, що обумовлює зацікавлене ставлення до навчання як основи професійної діяльності [3, с. 422].

Незважаючи на наявні дослідження, питання щодо мотивації навчально-професійної діяльності студентів не втрачають актуальності й потребують подальшого вирішення у зв'язку зі змінами умов навчання і життя студентів, пов'язаних із збройною агресією проти України та введенням на її території воєнного стану.

Мета статті полягає у визначенні особливостей структури навчально-професійної мотивації майбутніх психологів в умовах воєнного стану.

Виклад основного матеріалу. Емпіричне дослідження проводилося із використанням «Методики вивчення мотивів навчальної діяльності» А.О. Реана та В.О. Якуніна в модифікації Н.Ц. Бадмасвої і «Методики вивчення мотивації професійної діяльності» К. Замфір в модифікації А.О. Реана.

Для визначення особливостей структури навчально-професійної мотивації майбутніх психологів використовувався метод структурно-психологічного аналізу А.В. Карпова і О.А. Карпова, що передбачає визначення на основі результатів кореляційного аналізу узагальнених структурних індексів: індексу когерентності (інтегрованості) структури, що визначається як число позитивних значущих зв'язків у структурі з урахуванням їх значущості; індексу дивергентності (диференційованості) структури, що визначається як число негативних значущих зв'язків у структурі з урахуванням їх значущості; індексу організованості структури, що визначається як різниця загальної кількості позитивних і негативних зв'язків з урахуванням їх значущості, а також порівняння індексів, отриманих за досліджуваними групами, із використанням критерію χ^2 Пірсона. Метод структурно-психологічного аналізу також дозволяє визначити базові елементи структури як елементи, що мають у структурі найбільшу структурну вагу, і на базі яких структуруються всі інші елементи.

Дослідження проводилося на базі факультету соціальних і поведінкових наук Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди. Всього у дослідженні взяли участь 133 здобувача вищої освіти бакалаврського рівня спеціальності «Психологія»: 35 здобувачів першого, 31 здобувач другого, 35 здобувачів третього, 32 здобувача четвертого курсу.

За результатами кореляційного аналізу по групі студентів першого курсу визначено, що внутрішні професійні мотиви позитивно корелюють із комунікативними мотивами ($r=0,565$, $p<0,01$), професійними мотивами ($r=0,641$, $p<0,01$), мотивами творчої самореалізації ($r=0,568$, $p<0,01$),

навчально-пізнавальними ($r=0,446$, $p<0,01$), соціальними ($r=0,465$, $p<0,01$) мотивами, а негативно із зовнішніми позитивними професійними мотивами ($r=-0,448$, $p<0,01$). У свою чергу зовнішні позитивні професійні мотиви негативно корелюють із мотивами творчої самореалізації ($r=-0,485$, $p<0,01$) і комунікативними мотивами ($r=-0,384$, $p<0,05$). Зовнішні негативні мотиви по групі студентів першого курсу негативно корелюють із комунікативними мотивами ($r=-0,427$, $p<0,05$) і професійними мотивами ($r=-0,417$, $p<0,05$).

Кореляційний аналіз мотивів навчання по групі студентів першого курсу показав наявність позитивних кореляційних зв'язків комунікативних мотивів з професійними ($r=0,598$, $p<0,01$), навчально-пізнавальними ($r=0,623$, $p<0,01$) і соціальними ($r=0,706$, $p<0,01$) мотивами. Мотиви запобігання невдачі позитивно корелюють з навчально-пізнавальними мотивами ($r=0,429$, $p<0,05$) і мотивами престижу ($r=0,553$, $p<0,01$), які, в свою чергу, негативно пов'язані з мотивами творчої самореалізації ($r=-0,343$, $p<0,05$). Професійні мотиви позитивно корелюють із мотивами творчої самореалізації ($r=0,406$, $p<0,05$), навчально-пізнавальними ($r=0,553$, $p<0,01$) і соціальними ($r=0,547$, $p<0,01$) мотивами. Позитивний кореляційний зв'язок визначений також між навчально-пізнавальними і соціальними мотивами ($r=0,682$, $p<0,01$).

По групі студентів другого курсу визначено позитивні кореляційні зв'язки внутрішніх професійних мотивів із професійними мотивами навчальної діяльності ($r=0,507$, $p<0,01$) і мотивами творчої самореалізації ($r=0,410$, $p<0,05$), а також негативний зв'язок із зовнішніми негативними професійними мотивами ($r=-0,504$, $p<0,01$). Позитивно корелюють зовнішні позитивні і негативні професійні мотиви ($r=0,357$, $p<0,05$), а зовнішні негативні професійні мотиви позитивно корелюють із мотивами запобігання ($r=0,434$, $p<0,05$) і мотивами престижу ($r=0,365$, $p<0,05$).

Аналіз кореляційних зв'язків між мотивами навчання по групі студентів другого курсу показав наявність позитивних зв'язків комунікативних мотивів з мотивами запобігання ($r=0,690$, $p<0,01$), мотивами престижу ($r=0,554$, $p<0,01$) і соціальними ($r=0,372$, $p<0,05$) мотивами. Мотиви запобігання позитивно корелюють із мотивами престижу ($r=0,696$, $p<0,01$), навчально-пізнавальними ($r=0,566$, $p<0,01$) і соціальними ($r=0,460$, $p<0,01$) мотивами. Професійні мотиви позитивно пов'язані з мотивами творчої самореалізації ($r=0,430$, $p<0,05$) і навчально-пізнавальними

мотивами ($r=0,673$, $p<0,01$). Крім того за даною групою студентів визначено позитивні кореляційні зв'язки навчально-пізнавальних мотивів із мотивами творчої самореалізації ($r=0,520$, $p<0,01$) і соціальними мотивами ($r=0,463$, $p<0,01$).

По групі студентів третього курсу визначено позитивні кореляційні зв'язки зовнішніх позитивних професійних мотивів із зовнішніми негативними професійними мотивами ($r=0,528$, $p<0,01$), комунікативними мотивами ($r=0,354$, $p<0,05$), мотивами запобігання ($r=0,480$, $p<0,01$), мотивами престижу ($r=0,431$, $p<0,01$), мотивами творчої самореалізації ($r=0,367$, $p<0,05$), навчально-пізнавальними ($r=0,401$, $p<0,05$) і соціальними ($r=0,624$, $p<0,01$) мотивами. Визначені позитивні кореляційні зв'язки зовнішніх негативних професійних мотивів із комунікативними мотивами ($r=0,512$, $p<0,01$), мотивами запобігання ($r=0,447$, $p<0,01$), мотивами престижу ($r=0,807$, $p<0,01$) і соціальними ($r=0,385$, $p<0,05$) мотивами.

Комунікативні мотиви за групою третьокурсників позитивно пов'язані з мотивами запобігання ($r=0,488$, $p<0,01$), мотивами престижу ($r=0,640$, $p<0,01$), мотивами творчої реалізації ($r=0,620$, $p<0,01$), навчально-пізнавальними ($r=0,493$, $p<0,01$) мотивами. Мотиви запобігання позитивно корелюють з мотивами престижу ($r=0,613$, $p<0,01$), мотивами творчої самореалізації ($r=0,465$, $p<0,01$), навчально-пізнавальними ($r=0,600$, $p<0,01$) і соціальними мотивами ($r=0,610$, $p<0,01$). Мотиви престижу крім вищезазначених мають позитивні кореляції з мотивами творчої самореалізації ($r=0,367$, $p<0,05$), навчально-пізнавальними ($r=0,357$, $p<0,05$) і соціальними ($r=0,399$, $p<0,05$) мотивами. Професійні мотиви також позитивно пов'язані з мотивами творчої самореалізації ($r=0,427$, $p<0,05$) і навчально-пізнавальними мотивами ($r=0,399$, $p<0,05$). Визначені також позитивні кореляційні зв'язки навчально-пізнавальних мотивів із мотивами творчої самореалізації ($r=0,527$, $p<0,01$) і соціальними мотивами ($r=0,511$, $p<0,01$), мотивів творчої самореалізації і соціальних мотивів ($r=0,412$, $p<0,05$).

По групі студентів четвертого курсу визначений негативний кореляційний зв'язок внутрішніх професійних мотивів із зовнішніми негативними професійними мотивами ($r=-0,455$, $p<0,01$), які, в свою чергу, позитивно корелюють із мотивами престижу ($r=0,378$, $p<0,05$) і мотивами запобігання ($r=0,472$, $p<0,01$). Із мотивами запобігання позитивно корелюють і зовнішні позитивні професійні мотиви ($r=0,371$, $p<0,05$).

Аналіз кореляційних зв'язків між мотивами навчання по групі студентів четвертого курсу показав наявність позитивних зв'язків комунікативних мотивів з мотивами престижу ($r=0,420$, $p<0,05$), мотивами творчої самореалізації ($r=0,499$, $p<0,01$), навчально-пізнавальними ($r=0,452$, $p<0,01$) і соціальними ($r=0,511$, $p<0,01$) мотивами. Практично подібні кореляційні зв'язки визначені і для мотивів запобігання, що позитивно корелюють із мотивами престижу ($r=0,569$, $p<0,01$), мотивами творчої самореалізації ($r=0,450$, $p<0,01$), навчально-пізнавальними мотивами ($r=0,514$, $p<0,01$). Мотиви престижу негативно пов'язані з професійними мотивами ($r=-0,350$, $p<0,05$), а позитивно – з мотивами творчої самореалізації ($r=0,390$, $p<0,05$). Як і по групі студентів третього курсу, визначені позитивні кореляційні зв'язки навчально-пізнавальних мотивів із мотивами творчої самореалізації ($r=0,508$, $p<0,01$) і соціальними мотивами ($r=0,371$, $p<0,05$), мотивів творчої самореалізації і соціальних мотивів ($r=0,545$, $p<0,01$).

Узагальнені структурні індекси, що відображають характеристику структури навчально-професійної мотивації студентів різних курсів, наведені в табл. 1.

Таблиця 1

Показники узагальнених індексів структури навчально-професійної мотивації студентів різних курсів

Структурні показники	Курси навчання				χ^2	p
	1	2	3	4		
Індекс когерентності структури	42	42	76	46	15,746	0,01
Індекс дивергентності структури	16	4	0	6	21,385	0,01
Індекс організованості структури	26	38	76	40	31,023	0,01

Порівняння структурних індексів за досліджуваними групами студентів показало наявність суттєвих відмінностей індексів когерентності, дивергентності та організованості структури навчально-професійної мотивації. Найбільш інтегрованою та організованою і найменш диференційованою виявилася структура навчально-професійної мотивації студентів третього курсу. Найменш організованою виявилася структура навчально-професійної мотивації студентів першого курсу, що обумовлено суттєво більш високою її диференційованістю порівняно зі структу-

рою навчально-професійної мотивації студентів другого і четвертого курсів за наявності близьких за значенням індексів когерентності.

Для студентів кожного з курсів визначені базові елементи структури навчально-професійної мотивації. Для студентів першого курсу базовими елементами структури виявилися комунікативні мотиви та внутрішня професійна мотивація (структурна вага кожного з цих елементів склала 12, що є найвищим показником за даною групою досліджуваних), для студентів другого курсу – комунікативні та навчально-пізнавальні мотиви (структурна вага кожного з цих елементів склала 8), для студентів третього курсу – зовнішня позитивна професійна мотивація (структурна вага склала 11), для студентів четвертого курсу – мотиви запобігання невдач і творчої самореалізації (структурна вага кожного з цих елементів склала 9).

При аналізі отриманих результатів звертає на себе увагу неоднакова роль внутрішньої професійної мотивації у структурі навчально-професійної мотивації студентів різних курсів. Так на першому курсі внутрішня професійна мотивація найбільш тісно пов'язана з мотивами навчання студентів. Визначено, що чим більше першокурсники вмотивовані при оволодінні професією отримуванням задоволення від самого процесу праці, його змістовністю, можливістю найповнішої самореалізації саме в цій діяльності, тим більшою мірою вони орієнтовані на оволодіння новими знаннями та навичками, прийомами самостійного придбання знань, методами наукового пізнання, раціональної організації власної навчальної праці, тим більш вираженою у них є прагнення спілкуватися в процесі навчання, зайняти певну позицію у стосунках з іншими, одержати їхнє схвалення, заслужити авторитет, більш повно виявляти й розвивати свої здатності, реалізовувати творчий підхід до вирішення навчальних завдань, одержати необхідні знання й навички в обраній професійній області, стати кваліфікованим фахівцем.

На другому курсі роль внутрішньої професійної мотивації в структурі навчально-професійної мотивації студентів зменшується: внутрішні професійні мотиви пов'язані лише з професійною мотивацією навчання і мотивацією творчої самореалізації. На третьому і четвертому курсах внутрішня професійна мотивація виявилася взагалі не пов'язаною з мотивами навчання. Тобто, після першого курсу спостерігається зменшення і практично втрата ролі внутрішніх професійних мотивів в навчально-професійній мотивації студентів-психологів.

Відрізняється перший курс від інших курсів навчання і характером зв'язку з мотивами навчання зовнішньої професійної мотивації. Так на першому курсі зовнішня позитивна професійна мотивація обернено пов'язана з комунікативними мотивами і мотивами творчої самореалізації. На другому курсі не визначено жодного зв'язку зовнішньої професійної позитивної мотивації з мотивами навчання, а на четвертому курсі визначено лише позитивний зв'язок із мотивацією запобігання. Найбільш представлена зовнішня позитивна професійна мотивація в структурі навчально-професійної мотивації студентів-психологів третього курсу. Виявилось, що чим більше третьокурсники бажають в майбутньому заробляти більше грошей, прагнуть до кар'єрного зростання, соціального престижу і поваги з боку інших, тим більшою мірою у них виражені соціальні, навчально-професійні мотиви, мотиви творчої самореалізації, престижу, але й запобігання.

Зовнішні негативні професійні мотиви у студентів першого курсу обернено пов'язані з мотивами творчої самореалізації і професійними мотивами. На другому і четвертому курсах зовнішня професійна негативна мотивація позитивно пов'язана з мотивами престижу і запобігання, а на третьому курсі – із мотивами престижу, запобігання, комунікативними і соціальними мотивами навчання.

Аналіз структури навчально-професійної мотивації студентів на різних етапах професійної підготовки дав можливість визначити певні зв'язки мотивів, які є загальними для студентів всіх курсів. Виявилися такі загальні для всіх курсів закономірності: навчально-пізнавальна мотивація тим більше виражена у студентів, чим більше вони схильні до запобігання невдач, можливих неприємностей, незручностей, покарань, що можуть виникнути у випадку невиконання навчальних завдань, а також чим більше студенти прагнуть зайняти певну позицію у стосунках з іншими, одержати їхнє схвалення, заслужити авторитет, тим більше у них виражена потреба у спілкуванні; чим більше навчання студентів вмотивоване запобіганням невдач, тим більше вони прагнуть одержати або підтримати високий соціальний статус.

Висновки. У ході проведеного дослідження визначено, що найбільшою інтегрованістю й організованістю за рахунок низької диференційованості характеризується структура навчально-професійної мотивації студентів третього курсу навчання. Найменшою організованістю характеризується структура навчально-професійної мотивації студентів першого курсу, що обумов-

лено суттєво більш високою її диференційованістю порівняно зі структурою навчально-професійної мотивації студентів другого і четвертого курсів за наявності близьких за значенням індексів когерентності. Базовими елементами структури навчально-професійної мотивації студентів на першому курсі навчання виявилися комунікативні мотиви та внутрішня професійна мотивація, на другому курсі – комунікативні та навчально-пізнавальні мотиви, на третьому курсі – зовнішня позитивна професійна мотивація, на четвертому курсі – мотиви запобігання невдач і творчої самореалізації. Визначені загальні для студентів-психологів першого-четвертого курсів навчання характеристики структури навчально-професійної мотивації: позитивні зв'язки навчально-пізна-

вальних мотивів з соціальними, комунікативними мотивами і мотивами запобігання невдачі, а також позитивні зв'язки мотивів престижу і запобігання невдачі. Встановлене зменшення від першого до старших курсів ролі внутрішніх професійних мотивів в навчально-професійній мотивації майбутніх психологів.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у визначенні структури навчально-професійної мотивації студентів із різним рівнем адаптації до дистанційного навчання в умовах воєнного стану, що реалізується в різних умовах (студенти, що перебувають в наближених до бойових дій регіонах України, студенти, що мають статус внутрішньо переміщених осіб, або вимушені були перейти за кордон).

Список літератури:

1. Бужинська С.М., Стрюкова С.С. Адаптація студентів ЗВО до дистанційного навчання: психологічний аспект. *Наукове забезпечення технологічного прогресу XXI століття: матеріали Міжнар. наук. конф.*, м. Чернівці, 1 травня 2020 р. Чернівці: МЦНД, 2020. Т.3. С. 58–60.
2. Галян А.І. Особистісні ресурси адаптації майбутніх медичних працівників до професійної діяльності: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01. Луцьк, 2016. 228 с.
3. Дуб В.Г., Галян І.М. Навчально-професійна мотивація майбутніх педагогів як складова їх професійного становлення. *Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ. Серія психологічна*. 2012. № 2 (2). С. 415–423.
4. Єжела О.В., Абсалямова Л.М. Особистісні ресурси адаптації студентів до навчальної діяльності в умовах дистанційного навчання. *Харківський осінній марафон психотехнологій (каталог психотехнологій; тези доповідей): зб. наук. пр. за матеріалами V міжрегіональної наук.-практ. конф.*, м. Харків, 28-30 жовтня 2021 р. Харків, 2021. С. 104–107.
5. Кулеша Н.П. Психологічна адаптація студентів із дистантних сімей до умов навчання у вищому навчальному закладі: автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Острог, 2018. 20 с.
6. Прибилова В. М. Проблеми та переваги дистанційного навчання у вищих навчальних закладах України. *Проблеми сучасної освіти*. 2013. Вип. 4. С. 27–37.

Skrypnik N.H. THE STRUCTURE OF LEARNING-PROFESSIONAL MOTIVATION OF FUTURE PSYCHOLOGISTS IN THE MARTIAL LAW CONDITIONS

The article presents the results of an empirical study of the structure of learning-professional motivation of future psychologists of various courses of study, which takes place under martial law. According to the results of the research, general characteristics of the structure of learning-professional motivation for psychology students at the bachelor's level of higher education were determined: positive connections learning-cognitive with social motives, of communicative motives with motives for preventing failure, positive connections of motives of prestige with motives for preventing failure. It was determined that the structure of learning-professional motivation of students of the third course of study is characterized by the greatest integration and organization due to low differentiation. The structure of learning-professional motivation for students of the first course of study is characterized by the least organization, which is due to its significantly higher differentiation compared to the structure of learning-professional motivation for students of the second and fourth courses of study in the presence of coherence indices that are close in value. The basic elements of the structure of learning-professional motivation of students of the first course of study turned out to be communicative motives and internal professional motivation, of students of the second course of study – communicative and learning-cognitive motives, of students of the third course of study – external positive professional motivation, of students of the fourth course of study – motives to prevent failures and creative self-realization. The unequal role of internal professional motivation in the structure of learning-professional motivation of students of different courses is determined. For students of the first course, connections of internal professional motives with communicative, professional, learning-cognitive and social motives of learning activity, motives of creative self-realization are determined. For students of the second course, internal professional motives are associated only with professional motives and motives for creative self-realization. In the third and fourth courses of study, the internal professional motivation turned out to be completely unrelated to the motives of the learning activity of future psychologists.

Key words: learning in the martial law conditions, learning-professional motivation, structure of learning-professional motivation, motives for learning activity, external professional motives, internal professional motives, future psychologists.

Чухрій І.В.

Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського

ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ ЕМОЦІЙНОЇ ЧУЙНОСТІ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

У статті представлені результати емпіричного дослідження особливостей емоційної чуйності дітей дошкільного віку. Підібраний психодіагностичний комплекс методів для дослідження проблеми, висвітлено специфіку проведення методів із дітьми дошкільного віку.

За результатами дослідження було виокремлено рівні емоційної чуйності досліджуваних дошкільників: низький, середній та високий.

При низькому рівні емоції дошкільника не опосередковуються його ставленням до тих чи інших явищ; емоції невраховані, дитина легко збудлива. Дитина не розрізняє емоційні відтінки настрою оточуючих, не зважає на ставлення оточуючих. Дошкільник не може вибудувати причинно-наслідкові зв'язки у поведінці та мотивах. Не дає розгорнутих відповідей на запитання.

Середній рівень характеризується тим, що емоції дошкільника більш узагальнені, скеровані, усвідомлені; емоції підпорядковуються мотивам поведінки; дитина дає правильні відповіді на запитання, але не аргументує свій вибір. Має поверхневі знання про емоційні стани людини, в поведінці не завжди враховує інтереси оточуючих. В конфліктних ситуаціях акцентує увагу на власні бажання; не висловлює глибоких роздумів щодо моральності людини, не аналізує власну поведінку з точки зору інших людей.

При високому рівні дитина має бажання робити приємне близьким, шляхом надання допомоги, вияву уваги та піклування. Дошкільник помічає піклування про себе, виявляє бажання піклуватись про інших, формується почуття гордості за власну родину. Дитина розуміє, що всі люди різні, кожна людина важлива і особлива. Дитина виявляє інтерес до співрозмовників, аргументує власні судження, відстоює власні інтереси і поважає інтереси інших людей. Має поглиблені уявлення про позитивні і негативні риси характеру оточуючих, дитина підтримує бажання наслідувати позитивні зразки поведінки в громадських місцях. Дошкільник розуміє необхідність виходити з конфліктів під час ігор, спільної діяльності. Дитина здатна оцінювати себе з позиції інших людей. Володіє широким спектром термінів, позначаючих емоційні стани людини. Вміє визначити емоційний стан за мімікою, жестами, розуміє причинно-наслідкові зв'язки емоцій та поведінки.

Ключові слова: діти дошкільного віку, емоційна чуйність, емоції, психодіагностика, три-вожність, моральний вчинок.

Постановка проблеми. Перед Українською державою щоденно постають нові завдання, вирішення яких є важливою передумовою збереження психологічного та психічного здоров'я населення. Особливо вразливою категорію населення України у часи війни – є діти, так як негативні зовнішні чинники впливатимуть на особистість та їх психічний розвиток. Варто пригадати теорію представників психоаналітичного напрямку, у яких зазначається важливість перших п'яти років життя людини, що складають основу її психічного здоров'я (Дж. Болбі, М. Кляйн, З. Фрейд, А. Фрейд, Р. Шпіц [8; 9; 10; 11]).

Важливим завданням психологічної науки сьогодення є прогнозування та дослідження нега-

тивних емоційних утворень у дошкільників, для подальшого надання компетентної психологічної допомоги. Важливе значення у прогнозуванні негативних утворень та прогнозуванні психокорекційної роботи посідає проблема емоційної чуйності дошкільників.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема формування емоційної сфери особистості та особливості розпізнання емоційного світу іншої людини дослідувалися у наукових роботах Т.Кириленко, О.Саннікової, Жень Чжун та інших [3; 4; 5]. Специфіка надання психологічної допомоги дітям дошкільного віку описана у науково-практичних здобутках, Бурсової, І. Карапузової, Я. Овсяннікова, І. Чухрій та інших [1; 6].

Завдання статті – дослідити специфіку емоційної чуйності дітей дошкільного віку для подальшого визначення векторів психокорекційного впливу.

Виклад основного матеріалу дослідження. Для дослідження особливостей емоційної чуйності дітей дошкільного віку нами був підібраний психодіагностичний комплекс, що складається з наступних методик: тест «Розпізнавання емоцій»; метод «Сюжетні картинки»; методика «Поділи іграшки»; проективна методика «Обери обличчя» [2].

У дослідженні взяли участь 25 дітей у віці 5–6 років. Дослідження проводилося на базі закладів дошкільної освіти м. Вінниця.

Варто зазначити, що проведення психодіагностичного дослідження із дітьми дошкільного віку має свою специфіку. По перше, перед проведенням дослідження потрібно створити позитивний емоційний контакт із дитиною. Варто також зважати на те, що діти цього віку можуть втомлюватися і потрібно застосовувати вправи для відпочинку. Так як провідною діяльністю – є сюжетно-рольова гра, то і психодіагностичний інструментарій повинен складатися із ігрових завдань. І основне при діагностиці, психологічній допомозі, навчанні та вихованні дошкільників – це постійне емоційне підкріплення. Дитини не повинно складатися враження, що вона помилилася, взагалі при психодіагностичній роботі помилок не існує. Обов'язково потрібно подякувати дитині за виконані завдання.

За допомогою представленого психодіагностичного комплексу методик було отримано результати дослідження, що представлені у описі далі по тексту статті.

У результаті проведення тесту «Розпізнавання емоцій» було виявлено значну частину досліджуваних дошкільників, які отримали низькі показники за зазначеною методикою (40%). Тобто, у дошкільному віці не всі діти можуть розрізняти емоційний стан іншої людини, мотиви її поведінки, та вплив емоційного стану на поведінку людини.

За результатами проведеної методики «Сюжетні картинки» можна відзначити середній рівень емоційної обізнаності дошкільників. Більшість дітей змогли дати оцінку вчинку, зображеного на картинці, орієнтуючись на зображені емоції. Більшість відповідей була правильною на ті запитання, де детально було зображено дію, або сюжет. Дошкільники свої відповіді супроводжували ситуаціями з власного досвіду.

На першій картинці було представлено зображення, де один хлопчик ділиться іграшкою

з іншим. Всі діти, які брали участь у дослідженні (100%) відповіли, що на першій картинці зображений хороший вчинок, 72% дітей дали розгорнуту відповідь на картинку, оцінили ситуації відповідно до встановлених норм поведінки в колективі та сім'ї. 28% дітей дали коротку відповідь, ніяк не пояснивши свій вибір.

На другому зображенні діти не можуть поділитися іграшкою, кожен тягне її в свій бік. 60% дітей дали засуджуючу оцінку вчинку, зображеному на другій картинці. Діти емоційно відреагували на поганий вчинок і змогли пояснити причину свого засудження. 40% дітей просто назвали вчинок поганим без обґрунтування. Всі дошкільники змогли по сюжету, міміці зображених дітей визначити поганий вчинок і назвали можливі вчинки, які можуть погасити конфлікт і вирішити спірну ситуацію.

На третьому зображенні дівчинка ділиться цукерками з подругами. 80% дітей вважають, що поведінка, зображена на третій картинці є хорошою, оскільки вони помітили позитивні, радісні емоції на обличчі зображених героїв. 12% дітей віднесли третю картинку до поганої поведінки, оскільки побачили в сюжеті задібність. 8% дітей не змогли дати відповідь на запитання.

На наступній картці зображено результати риболовлі дітей. 80% дітей сказали, що четверта картинка демонструє хороший вчинок. Одна дитина зауважила, що це хороший вчинок, якщо він був з дозволу дорослих. 16% дітей не змогли дати відповідь на запитання, з причини того, що на картинці не було однозначного сюжету і діти вагались з вибором. 4% дітей визначили четверте зображення як поганий вчинок через те, що діти вбивають рибу і забирають її від своєї родини – що свідчить про високий рівень емпатії.

На п'яту картинку, де зображений замріяний хлопчик під час заняття, діти відповіли неоднозначно. 40% дошкільників стверджували, що поведінка хлопчика є позитивною, при чому одна дитина зауважила, що хлопчик мріє або молиться. 16% дітей співвіднесли сюжет як погану поведінку. 44% дітей не змогли дати відповідь на запитання. Для дошкільників сюжет з яскраво не вираженими емоціями виявився важким для розуміння поведінки героя.

На шостій картці зображено, те як хлопчик відчиняє двері для дівчинки, яка несе валізи із магазину. 72% дітей сказали, що на шостій картинці зображений хороший вчинок. Деякі дошкільники почали обдумувати вчинок з точки зору зображеної дівчинки, деякі – зі сторони хлопчика. Але більшість дітей аргументували свій вибір в сторону

позитивної поведінки, як проявлення умаги та допомоги хлопчика до дівчинки, що свідчить про поглинання дітьми вже в дошкільному віці норм суспільної поведінки та гендерних відмінностей у поведінці. 18% дітей співвіднесли вчинок як поганий, не давши ніяких аргументів щодо вибору, 10% дітей не змогли дати відповідь на запитання.

На наступному зображенні представлено як один хлопчик вихваляється результатами риболовлі перед іншим. На сьоме запитання діти відповіли майже однозначно, 92% дітей побачили на картинці негативні емоції і віднесли їх до поганої поведінки, 8% не змогли дати відповідь на запитання.

На восьмому зображенні представлений хлопчик, який займається аплікацією. 84% дітей назвали сюжет на восьмій картинці позитивною поведінкою – діти припустили, що хлопчик робить виріб для своєї родини. 10% дітей не змогли дати відповідь на запитання, 6% дітей зауважили, що на картинці поганий вчинок, бо хлопчик нічого не робить, або сумує. Діти робили висновки опираючись на свої відчуття, власний досвід, емоційний стан.

На зображенні представлено дівчинку, яка йде до школи. На дев'яту сюжетну картинку 88% дітей відповіли, що бачать позитивну поведінку, при чому 90% з цих дітей зауважили, що дівчинка йде в школу. Це свідчить про вплив навчальної діяльності на емоційний фон дошкільників. 12% дітей не дали відповідь на запитання.

88% дітей назвали поведінку на десятій картинці позитивною – діти припустили, що на картинці зображене святкування. 8% дітей побачили на картинці жадібність і назвали поведінку негативною. 4% дітей не дали відповідь на запитання.

Для моральних норм характерно те, що вони формують такий спосіб поведінки, який дошкільники висловлюють у формі: «Не можна ображати маленьких», «не можна битися» і т.д. Тобто, діти констатують, що можна робити, а що ні. Про сформованість розуміння моральних норм можна говорити лише у тому випадку, якщо дитина пояснює, чому потрібно поводитись.

Оцінивши отримані результати за методикою «Сюжетні картинки» було виявлено різні рівні моральної обізнаності та емоційних реакцій на певні ситуації. 28% опитаних дітей обґрунтовували свій вибір, емоційні реакції були адекватні, яскраві, відповіді супроводжувались мімікою, жестикуляціями. 32% дітей правильно розклали картинку, змогли обґрунтувати свій вибір, емоції були виражені слабо. 28% дошкільників правильно розклали картинку, але не змогли дати

пояснення своєму вибору, емоції були слабо виражені. 12% опитаних дітей отримали неправильно розклали картинку, емоції були відсутні.

Результат дослідження свідчить про те, що діти сприймають цілісно емоційну і поведінкову складову людини. Ті сюжетні картинки, які не зображали емоцій були важкі для трактування дітям. Найкращі результати були на тих картинках, де чітко можна були відділити позитивні і негативні емоції, відповідно і діти відрізняли поведінку зображених героїв. Дошкільники вживають слова, що позначають моральні якості та їх антиподи (добрий-злий, ввічливий-грубий і т.д.), але пов'язують їх з конкретними ситуаціями з власного досвіду, що пояснюється з конкретною образністю дитячого мислення. У реальному житті дитина проявляє спроби здійснити моральні дії та вирішувати конфлікти використовуючи емоційну спрямованість на оточуючих.

Досліджуючи поведінковий компонент етичного розвитку ми застосовували методику «Поділи іграшки», що призначена для дослідження поведінки дитини в ситуаціях морального вибору. Для трьох учасників гри ми пропонували п'ять предметів (ляльки для дівчат, автомобілі для хлопчиків).

Оцінка результату тесту – якщо собі залишає три іграшки, а іншим учасникам по одній означає, що моральний вибір зроблено неправильно. Якщо собі залишає менше іграшок – моральний вибір зроблено правильно.

За результатами проведеної методики 28% дошкільників обрали одну іграшку собі, по дві іншим учасникам. 40% дошкільників обрали три іграшки собі, по одній іншим. 28% опитаних дітей непорівну розсортували іграшки на користь собі, не давши одному учаснику ніякої. 4% дітей забрали всі іграшки собі.

Ми можемо зробити висновок, що 72% опитаних дошкільників зробили неправильний моральний вчинок, 28% – неправильний вчинок.

В ході бесіди ми з'ясували, що діти не вважають правильним віддавати іграшки, якщо вони не хочуть цього робити, деякі діти відповіли, що дадуть іншим учасникам ці іграшки після того, як самі пограються. Дошкільники, які зробили правильний моральний вчинок випромінювали радісні позитивні емоції. На запитання «Що ти відчуваєш, коли ділишся іграшками з іншими?» діти відповідали, що вони радіють, що можуть комусь дати іграшки, їм весело, не соромно, бо вони щедрі. Дошкільники, які зробили неправильний моральний вчинок відчували байдужість, їх емоційний стан був напружений, міміка була

скута, невиражена. Стан дітей був у дисонансі власних бажань не ділитись і обізнаності у тому, що не можна бути жадібним і не бажанні бути покараним за жадібність.

Отже, можна зробити висновок, що дошкільники оперують моральними поняттями і категоріями, почутими і вивченими від батьків та вихователів, але на практиці не завжди застосовують ці поняття. Діти відчувають сором і провину за неправильні вчинки і випромінюють радісні емоції, коли знають, що вчинили добре.

Дані численних досліджень свідчать про те, що тривожність дітей дошкільного віку є поширеним явищем. Негативні емоції відіграють важливу біологічну роль як сигнал тривоги, небезпеки для організму, який триває до тих пір, поки небезпека буде не усунена. Протягом тривалого часу цей стан формує різноманітні психосоматичні розлади.

Тривога є основним негативним емоційним станом людини. Розрізняють тривогу як емоційний процес, та тривожність як особистісну властивість людини, що їй основним чинником дезадаптованості людини [6; 7; 9]. Визначення особливостей переживання тривожності дітей дошкільного віку може вказати на специфіку їх адаптованості чи дезадаптованості. Наявність тривожності у дітей потребує застосування психокорекційного впливу та психологічної роботи із сім'єю дитини. Варто зазначити, що підвищенні показники тривоги можуть вказувати на переживання великої кількості страхів та надмірну психічну напругу, що призводитиме до психосоматичних розладів.

В процесі дослідження «Обери обличчя» ми визначали індекс тривожності дошкільників. Результати показали, що 8% дітей мають низький рівень тривожності, 64% старших дошкільників мають середній рівень тривожності, 28% дітей мають високий рівень тривожності. Підвищена тривожність свідчить про недостатньо хорошу емоційну пристосованість, адаптованість до життєвих ситуацій, соціальних взаємин.

По завершенню дослідження за результатами чотирьох завдань ми визначили рівні прояву емоційної чуйності кожної дитини.

Було виокремлено рівні емоційної чуйності досліджуваних дошкільників:

Низький рівень. Емоції дошкільника не опосередковуються його ставленням до тих чи інших явищ; емоції неврайновані, дитина легко збуд-

лива. Дитина не розрізняє емоційні відтінки настрою оточуючих, не зважає на ставлення оточуючих. Дошкільник не може вибудувати причинно-наслідкові зв'язки у поведінці та мотивах. Не дає розгорнутих відповідей на запитання.

Середній рівень. Емоції старшого дошкільника більш узагальнені, скеровані, усвідомлені; емоції підпорядковуються мотивам поведінки; дитина дає правильні відповіді на запитання, але не аргументує свій вибір. Має поверхневі знання про емоційні стани людини, в поведінці не завжди враховує інтереси оточуючих. В конфліктних ситуаціях акцентує увагу на власні бажання; не висловлює глибоких роздумів щодо моральності людини, не аналізує власну поведінку з точки зору інших людей.

Високий рівень. Дитина має бажання робити приємне близьким, шляхом надання допомоги, вияву уваги та піклування. Дошкільник помічає піклування про себе, виявляє бажання піклуватись про інших, формується почуття гордості за власну родину. Дитина розуміє, що всі люди різні, кожна людина важлива і особлива. Дитина виявляє інтерес до співрозмовників, аргументує власні судження, відстоює власні інтереси і поважає інтереси інших людей. Має поглиблені уявлення про позитивні і негативні риси характеру оточуючих, дитина підтримує бажання наслідувати позитивні зразки поведінки в громадських місцях. Дошкільник розуміє необхідність виходити з конфліктів під час ігор, спільної діяльності. Дитина здатна оцінювати себе з позиції інших людей. Володіє широким спектром термінів, позначаючих емоційні стани людини. Вміє визначити емоційний стан за мімікою, жестами, розуміє причинно-наслідкові зв'язки емоцій та поведінки.

Висновки. За результатами дослідження було визначено специфіку емоційної чуйності дітей дошкільного віку, що узагальнено у межах низького, середнього та високого її рівнів. Діти з низьким та середнім рівнем емоційної чуйності потребують залучення до психологічних груп розвитку, або індивідуальної психологічної роботи з психологом закладу дошкільної освіти, так як зниження емоційної чуйності може бути ознакою психологічного захисту на складні життєві обставини, чи наслідком впливу військових дій. Для гармонійного формування особистості дитині необхідно надати всі можливі умови, що сприятимуть розвитку емоційної сфери без виникнення негативних утворень.

Список літератури:

1. Бурсова С.С. Адаптація дитини до умов дошкільного навчального закладу як психолого-педагогічна проблема. *Педагогічні науки : збірник наукових праць*. Вип. 1. Полтава, 2011. С. 49–53.
2. Гріньова О.М., Терещенко Л.А. Дитяча психодіагностика : навчально-методичний посібник. Вінниця : Нілан-ЛТД, 2015. 227 с
3. Кириленко Т. Емоційна сфера особистості: вектори вивчення. *Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Серія «Психологія»*. 2018. Том 1. № 8. С. 26–30.
4. Саннікова О. П. Системний аналіз адаптивності особистості : монографія / Ольга Павловна Саннікова, Оксана Владимировна Кузнецова. Одеса : ВМВ, 2017. 392 с.
5. Саннікова О., Жень Чжун. Суб'єктивні уявлення про особливості емоційного світу іншої людини. *Наука і освіта*, 2018. № 9–10. С. 106–110.
6. Чухрій І.В. Вікове консультування: навчальний посібник. Вінниця : ВДПУ, 2019. 178 с.
7. Чухрій І.В. Психологічна допомога сім'ям, які виховують дітей з функціональними обмеженнями. Розвиток особистості майбутнього психолога в умовах трансформації суспільства : монографія / В.І. Шахов, О.М. Паламарчук [та ін.]. Вінниця : ТОВ «Нілан-ЛТД», 2016. С. 223–240.
8. Bowlby J. Pathological mourning and childhood mourning. *Journal of the American Psychoanalytic Association*. 1963. 11. P. 500–541.
9. Freud S. Standard Edition. 1915. Vol. XIV. P. 273–289.
10. Klein R. H., Schermer V. L. Group Psychotherapy for Psychological Trauma. New York ; London : The Guilford press, 2000.
11. Spitz R.A. Hospitalism: an inquiry into the genesis of psychiatric conditions in early childhood. *The psychoanalytic Study of the Child*. 1945. 1. P. 53–74.

Chukhrii I.V. STUDY OF THE FEATURES OF THE EMOTIONAL SENSITIVITY OF PRESCHOOL CHILDREN

The article presents the results of an empirical study of the features of emotional sensitivity of preschool children. A psychodiagnostic complex of methods for investigating the problem is selected, the specifics of conducting workshops with preschool children are highlighted.

According to the results of the study, the levels of emotional sensitivity of the studied preschoolers were distinguished: low, medium and high. At a low level, the preschooler's emotions are not mediated by his attitude to certain phenomena; emotions are unbalanced, the child is easily excitable. The child does not distinguish the emotional nuances of the mood of others, does not pay attention to the attitude of others. A preschooler cannot make out cause-and-effect relationships in behavior and motives. Does not give detailed answers to questions. The average level is characterized by the fact that the emotions of an older preschooler are more generalized, directed, and aware; emotions are subject to the motives of behavior; the child gives correct answers to the questions, but does not justify his choice. He has a superficial knowledge of the emotional states of a person, in his behavior he does not always take into account the interests of others. In conflict situations, he focuses on his own desires; does not express deep thoughts about human morality, does not analyze his own behavior from the point of view of other people.

At a high level, the child has a desire to do something pleasant for loved ones, by providing help, showing attention and care. A preschooler notices self-care, shows a desire to care for others, and develops a sense of pride for his own family. The child understands that all people are different, each person is important and special. The child shows interest in interlocutors, argues his own judgments, defends his own interests and respects the interests of other people. Has in-depth ideas about the positive and negative character traits of others, the child supports the desire to imitate positive examples of behavior in public places. A preschooler understands the need to resolve conflicts during games and joint activities. The child is able to evaluate himself from the position of other people. Has a wide range of terms denoting emotional states of a person. Can determine the emotional state by facial expressions and gestures, understands the cause-and-effect relationships of emotions and behavior.

Key words: children of preschool age, emotional sensitivity, emotions, psychodiagnosis, anxiety, moral act.

ЮРИДИЧНА ПСИХОЛОГІЯ; ПОЛІТИЧНА ПСИХОЛОГІЯ

УДК 316.6: 159.9.07

DOI <https://doi.org/10.32782/2709-3093/2022.6/14>**Сидоркіна М.Ю.**

Інститут соціальної та політичної психології Національної академії педагогічних наук України

ТЕХНОЛОГІЯ АКТУАЛІЗАЦІЇ СОЦІАЛЬНОГО ІНТЕРЕСУ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ ГРОМАДЯНСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ

У статті підкреслено значущість сприяння розвитку соціально-психологічної складової громадянської компетентності особливо у ситуації війни та у період поствоєнної відбудови, оскільки якості та здатності, що лежать в її основі визначають спроможність членів суспільства гуртуватися у відповідь на виклики та ефективніше знаходити стратегії та шляхи вирішення актуальних проблем. Тож розробку науково-обґрунтованих стратегій розвитку громадянської компетентності визначено як одне з важливих завдань психологічної науки. Автором представлено технологію актуалізації соціального інтересу як засіб розвитку громадянської компетентності майбутніх педагогів. Визначено основні стратегії в межах означеної технології. Окреслено їх зміст та розглянуто засоби реалізації кожної зі стратегій. Представлена розробка містить два блоки тренінгових занять. Стратегії фасилітації рефлексії майбутніми педагогами власних настанов стосовно інших людей та себе, притаманних їм стратегій взаємодії та вирішення проблем, бачення ними власної ролі як членів громад та суспільства, уявлень щодо відповідальності за добробут громади/спільноти та суспільства, ставлення до спільного блага та уявлень про те, хто відповідальний за сприяння спільному благу реалізуються в ході першого блоку тренінгових занять. Загальною метою цього блоку є фасилітація трансформації когнітивної складової соціального інтересу. Це є базисом для подальшої модифікації поведінкових проявів соціального інтересу та його емоційно-регулятивної складової. В ході другого блоку тренінгових занять реалізуються наступні стратегії: фасилітація актуалізації почуття спільності учасників, розвиток їх здатності до співробітництва, здатності до самоемпатії, емпатії та ненасильницької комунікації. Другий блок тренінгових занять розроблено з метою сприяння практикуванню форм поведінки та стратегій взаємодії, в основі яких – емпатія та почуття спільності.

Ключові слова: соціальний інтерес, громадянська компетентність, спільне благо, емпатія, взаємодія.

Постановка проблеми. В ситуації війни та багатомільйонної вимушеної міграції питання щодо розробки засобів розвитку громадянської компетентності молоді, а особливо майбутніх педагогів набуває особливого значення. Громадянська компетентність педагогів значною мірою визначає їх здатність сприяти розвитку громадянськості та громадянської компетентності підростаючого покоління. Еталони взаємодії в процесі вирішення актуальних питань життя спільноти (зокрема, і шкільної спільноти), способи вирішення конфліктів, форми прояву солідарності зі співгромадянами, громадянська відповідальність та прояви почуття

співпричетності, готовність та сприяння спільному благу – усі ці прояви громадянської компетентності авторитетних дорослих впливають на те, які уявлення щодо якостей компетентного громадянина закладаються у дітей та підлітків. У ситуації війни та у період поствоєнної відбудови означені якості громадян стають надзвичайно важливими, адже від них залежить здатність суспільства й надалі гуртуватися у відповідь на виклики та ефективніше знаходити стратегії та шляхи вирішення актуальних проблем. Тож розробка науково-обґрунтованих стратегій розвитку громадянської компетентності є одним з важливих завдань психологічної науки.

Мета статті полягає у представленні змісту та визначенні засобів реалізації основних стратегій розвитку громадянської компетентності майбутніх педагогів шляхом актуалізації їх соціального інтересу.

Виклад основного матеріалу. У попередніх публікаціях нами було представлено результати теоретичних розвідок та емпіричних досліджень, які засвідчують, що соціально-психологічні складові громадянської компетентності значною мірою зумовлюються рівнем розвитку соціального інтересу особистості [9; 10]. Також було розглянуто психологічні умови розвитку та корегування соціального інтересу особистості [12]. При цьому актуалізацію соціального інтересу майбутніх педагогів ми розглядаємо як один із важливих засобів сприяння не лише розвитку їх власної громадянської компетентності, а й як засіб сприяння розвитку їх здатності забезпечити психологічні умови ефективного засвоєння учнями набору знань стосовно компетентного громадянства. До них відносяться: обрання вчителем таких стратегій взаємодії, які сприяють встановленню атмосфери психологічного комфорту у класному колективі та розвитку почуття спільності у учнів (на протигагу відчуженню), зокрема за рахунок сприяння встановленню взаємної поваги, опори на принципи конструктивного співробітництва, емпатійного ставлення до інших, поваги до потреб та почуттів учасників освітнього процесу. Серед методологічних засад розробки технології актуалізації соціального інтересу як засобу розвитку громадянської компетентності: концепції та дослідження соціального інтересу особистості (А. Адлер, Х. Каплан, Дж. Кренделл, О. Сидоренко, Г. Тулітбаєва та ін.), компетентнісний підхід (Дж. Равен, І. Зимняя, В. Шадріков та ін.), суб'єктно-діяльнісний підхід (С. Рубінштейн, Б. Ломов, О. Леонтьев та ін.), уявлення про емпатію К. Роджерса, модель та метод Ненасильницької комунікації (М. Розенберг), теорія екологічних систем (У. Бронфенбренер) [11].

Перейдемо до розгляду основних стратегій розвитку громадянської компетентності майбутніх педагогів шляхом актуалізації їх соціального інтересу та засобів їх реалізації. Перші три з викладених нижче стратегій реалізуються в ході першого блоку тренінгових занять, метою якого є фасилітація трансформації когнітивної складової соціального інтересу, що передбачає окрім переосмислення власних настанов стосовно світу/суспільства, інших людей, спільного блага та відповідальності за розвиток спільноти, ще переосмислення особливостей власних стратегій

взаємодії з іншими. Це є базисом для подальшої модифікації поведінкових проявів соціального інтересу. Другий блок тренінгових занять розроблено з метою сприяння ознайомленню та практикуванню форм поведінки, самоставлення та стратегій взаємодії, в основі яких – розвиток здатності до самоемпатії, емпатії, конструктивної комунікації, розвиток почуття спільності. Дві останні з викладених нижче стратегій втілюються в ході другого блоку тренінгових занять.

Стратегія 1. Фасилітація рефлексії майбутніми педагогами власних настанов, які є визначальними у їх ставленні до інших людей та до себе, а також щодо притаманних їм стратегій взаємодії з іншими та стратегій вирішення проблем, що виникають у спільноті та суспільстві. Серед засобів реалізації цієї стратегії:

- Доповнення неповних речень, які відображають ставлення та настанови щодо інших людей, взаємодії з ними, а також очікування щодо ставлення до себе (вправа «Завершення речень»); фасилітація ведучим подальшого обговорення учасниками їх настанов та того, які з них сприяють ефективній взаємодії та конструктивному співробітництву, а які ні і чому.

- Музико-терапевтична вправа «Оркестр» (модифікація вправи, запропонованої Н. Калькою та З. Ковальчук [5]: обрання учасниками одного із заздалегідь підготовлених ведучим музичних інструментів, створення спільної мелодії, спроби відчувати себе то «першою скрипкою», то фоновим інструментом, а також пограти в унісон з іншими; подальше обговорення досвіду взаємодії та інсайтів учасників щодо їх власних патернів взаємодії.

- Створення спільного малюнка в ході виконання вправи «Груповий малюнок» [там саме, с. 183], подальше створення персонажа кожним з учасників на окремому аркуші, вирізання та розміщення на вільному місці на загальному малюнку. По тому проводиться рефлексивний аналіз та обговорення внесків учасників до малюнку, стратегій взаємодії з іншими під час творчості, а також зв'язку їх стратегій та самопроявів з їх життєвими стратегіями (в ході обговорення важливим є наголошення ведучим на дотриманні правил обговорення, і особливо, щодо неприпустимості навішування ярликів та оцінки поведінки інших учасників); обмірковування учасниками їх власних реакцій на втручання інших у їх малювання, обмірковування та обговорення того, як персонаж, якого вони обрали, взаємодіє з іншими персонажами, і як це відображає те, як вони взаємодіють з іншими.

• Вправа «Лев, лисиця, козуля та голуб» (модифікація вправи, запропонованої К. Фопелем [13, с. 48–49], в ході якої учасники обирають серед зображень лева, лисиці, козулі та голуба ту істоту, поведінка якої символічно відображає їх стратегію поведінки при вирішенні значущих питань із малознайомими людьми; фасилітація ведучим рефлексії учасників щодо їх стратегій поведінки та ставлення до партнерів по взаємодії в ситуаціях, коли постає потреба відстоювати їх власні інтереси або інтереси інших людей.

Стратегія 2. Фасилітація рефлексії майбутніх педагогів щодо бачення ними власної ролі як членів громад та суспільства, а також настанов стосовно власної відповідальності за вирішення проблем, актуалізація почуття відповідальності за добробут громади/спільноти та суспільства. Серед засобів реалізації цієї стратегії:

• Мозковий штурм у групі на тему «Що таке громадянська компетентність, громадянське суспільство та які характеристики і якості має компетентний громадянин».

• Вправа «Мое, наше, чуже, нічیه» [3, с. 329]: учасники об'єднуються у 4 малі групи, в кожній з яких проводять дискусію щодо особливостей однієї з форм володіння: «мое», «наше», «чуже», «нічیه», виокремлюючи сутнісні ознаки і відповідні особливості власного ставлення, включаючи «...готовність ділитися, вкладати свої сили, ресурси, захищати, контролювати цей об'єкт власності», а також можливі реакції у випадку зникнення об'єкта власності; спільне обговорення напрацювань малих груп в спільному колі.

• Вправа «Я як частина суспільства та спільноти і моя роль у їх розвитку»: 1) фасилітація ведучим актуалізації в учасників відчуття зв'язку з тими, хто мешкає з ними по сусідству (актуалізація спогадів про сусідів або мешканців громади, з якими приємно спілкуватися та взаємодіяти, та про тих людей, які своїми справами показують значущість для них піклування про добробут та розвиток громади, обмірковування особливостей ставлення членів громади до ініціатив один одного тощо); 2) обрання учасниками власного місця на умовному континуумі в аудиторії, залежно від інтенсивності їх відчуття зв'язку зі спільнотою/суспільством; візуалізація та малювання за допомогою кольорів та ліній свого відчуття зв'язку зі спільнотою та пов'язаних із цим почуттів; 3) фасилітація обмірковування учасниками ролі, яку вони відіграють або можуть відігравати в ініціюванні або підтримці проектів та справ, спрямованих на розвиток громади та/або суспільства, на які власні

сильні сторони, навички, здібності можуть рог цьому спиратися; 4) обговорення у спільному колі форм участі та можливостей студентів у розвитку/розбудові громад та суспільства.

• Ознайомлення учасників зі статтею «Якою я бачу майбутню Україну?» Архiepіскопа Любомира Гузара [4]; фасилітація обговорення почуттів та думок учасників щодо його змісту.

• Вправа «Відповідальність чи перекладання відповідальності» [8]: письмове перераховування «плюсів» і «мінусів» двох особистісних позицій: суб'єктної позиції, яка передбачає усвідомлення відповідальності за власне життя, та позиції, яка передбачає перекладання відповідальності за власне життя на інших; групова дискусія; обговорення чинників, які спонукають до взяття відповідальності на себе та докладання зусиль задля вирішення проблем/покращення життя спільноти та суспільства.

• Вправа «Ситуації громадянської взаємодії»: складання групою переліку типових ситуацій суспільно-політичної взаємодії, в яких можуть брати участь громадяни; об'єднання учасників у кілька малих груп, кожна з яких створює перелік компетентностей, необхідних громадянину, аби бути успішним у типових ситуацій суспільно-політичної взаємодії; презентація та обговорення напрацювань; письмова рефлексія на тему «Які громадянські компетентності мені варто розвивати».

Стратегія 3. «Фасилітація рефлексії майбутніх педагогів щодо їх ставлення до спільного блага та уявлень про те, хто відповідальний за сприяння спільному благу». Серед засобів реалізації цієї стратегії:

• Обговорення в малих групах сутності поняття «спільне благо» і що наразі можна вважати спільним благом в світі, в Україні, в їх спільноті/громаді, а також того, чия це відповідальність дбати про спільне благо, які переконання сприяють прагненню людини піклуватися про спільне благо. Обговорення наслідків очікувань громадянами того, що про спільне благо подбає хтось інший; презентація напрацювань у спільному колі.

• Робота в кількох малих групах над складанням переліку психологічних типажів громадян з різним ставленням до спільного блага та позиціонування себе по відношенню до інших людей і проблем у світі, країні, спільноті; обговорення в спільному колі, складання узагальненого переліку.

• Вправа «Портрет носія певного типу позиціонування себе по відношенню до спільного блага, інших людей та проблем»: кожна з малих груп обирає один з 5 ключових типів позиціонування

людиною себе по відношенню до спільного блага (шляхом витягування папірця з написом), після чого готує та проводить драматизацію, присвячену відображенню особливостей людей із тим типом позиціонуванням себе по відношенню до спільного блага, інших людей та проблем у світі, країні, спільноті, який витяг представник вашої групи». Після представлення кожної з драматизацій ведучий фасилітує обговорення того, яким може бути життя в спільноті/громаді/суспільстві, в якому більшість громадян обирають продемонстровану позицію.

- Вправа «Мотивування уникнення чи сприяння» [8] група ділиться на 3–4 малі групи; кожна група складає перелік тверджень, які використовують люди, аби аргументувати власну байдужість або уникнення сприянню спільному благу. Після озвучення учасниками створених ними переліків, ведучий фасилітує обговорення щодо того, чи є такі люди носіями суб'єктивної позиції у житті загалом та у громадянській взаємодії зокрема.

- Письмова рефлексія (без подальшого обговорення) щодо: наявності/відсутності бажання щось змінити у власному ставленні до спільного блага, проблем та майбутнього власної громади/спільноти; найближчих кроків, які учасник/учасниця планує здійснити, щоб наблизитися до бажаних для нього/неї змін у власному розвитку як свідомого громадянина, які б сприяли розвитку його/її громади/спільноти та нашої країни загалом. По завершенню письмової рефлексії проводиться обговорення інсайтів учасників за результатами першого блоку занять у спільному колі.

Стратегія 4. «Фасилітація актуалізації почуття спільності учасників, розвиток їх здатності до співробітництва». Серед засобів реалізації стратегії:

- Вправа «Підкреслення спільності» [1]: кожен учасник по черзі кидає м'яч іншому, називаючи психологічну якість, яка об'єднує його з тією людиною, якій він кидає м'яч. При цьому він починає свою фразу словами: «Я думаю, нас з тобою об'єднує...». Той, хто отримує м'яч, відповідає: «Я згоден» або: «Я подумаю», якщо не згоден. Той, до кого потрапив м'яч, продовжує вправу, передаючи м'яч кому-небудь іншому, і так до тих пір, поки кожен не отримає м'яч.

- Вправа «Підкреслення значущості» [там саме, с. 166–167]: кожен учасник обмірковує та знаходить іншого учасника, в якого наявні якості, що викликають захоплення, повагу, симпатію. Звернення до іншого члена групи розпочинається зі слів: «...(ім'я учасника), мені в тобі подоба-

ється...» – і називається та особистісна якість, яку було знайдено. Учасник, до якого було адресовано звернення, у свою чергу, називає почуття, яке виникло у відповідь на ці слова. Потім він/вона відшукує у інших членів групи якості, що викликають захоплення, повагу, симпатію, кидає цій людині м'яч, говорячи «Сашко, мені в тобі подобається...» і т.д.

- Вправа «Музей скульптур» [13, с. 58–59]: Учасники еднаються у трійки, кожна з яких отримує аркуш паперу формату А3, на якому має розміститися, ставши таким чином, щоб ноги, руки та інші частини тіла жодного з членів команди не торкалися підлоги чи будь-яких предметів/об'єктів, і втриматись таким чином протягом 2-х хвилин. Після цього ті самі трійки мусять розміститися на аркушах, утворюючи цікаві скульптури (при цьому, як і в першій частині вправи, не можна торкатися сторонніх предметів та спиратися на підлогу поза поверхнею аркуша). Після цього проводиться обговорення досвіду взаємодії учасників у трійках.

- Вправа «Опора»: учасники об'єднуються у пари та стають спинами один до одного. Один з них спирається спиною на партнера у парі, задача якого – бути для нього опорою деякий час. Потім вони міняються ролями. Після цього, спираючись спинами один на одного, вони мусять знайти точку опори, зручну для обох, «віддавши» один одному всю вагу свого тіла. В процесі обговорення учасники порівнюють досвід з першої та другої частини вправи, а також прояснюють, що допомогало «віддавати» та «приймати» вагу, бути опорою, і що було легше робити – спиратися чи тримати, і як це пов'язано із їх звичними стратегіями побудови стосунків та взаємодії.

- Вправа «Годинник зустрічей» [7]: ведучий роздає учасникам аркуші з роздрукованими на них годинниковими циферблатами та прості олівці, і просить їх призначити на кожну «годину» (наприклад, з 9.00 до 16.00) «зустріч» з різними учасниками. По завершенню встановлення «домовленостей» ведучий називає годину (9.00, 10.00 і т.д.) та тему розмови, і кожен з учасників знаходить ту людину, з якою у нього/неї призначена зустріч на цей час, і вони діляться один з одним інформацією з означеної теми (серед можливих тем «улюблена іграшка у дитинстві», «книги, які я люблю читати», «моє улюблене заняття (хобі)» тощо). По завершенню вправи проводиться обговорення досвіду, отриманого під час виконання вправи.

- Учасники у великому колі за бажанням діляться своїм почуттями та інсайтами.

Стратегія 5 «Сприяння розвитку здатності до самоемпатії та емпатії майбутніх педагогів; розвиток навичок ненасильницької комунікації». Серед засобів реалізації стратегії наступні:

- Студентам пропонуються для перегляду два коротких мультфільми про емпатію та співчуття. <https://www.youtube.com/watch?v=1Es4erT142k> та (190) Про Емпатію (українські субтитри) - Brené Brown – On Empathy (Ukrainian subtitles) - YouTube; ведучий фасилітує дискусію щодо сутності емпатії, її проявів; обговорення щодо того, що не є емпатією; в чому відмінність ставлення до іншої людини, яка проявляє емпатію від того, хто її не проявляє.

- Представлення ведучим сутності методу Ненасильницької комунікації (ННК) М. Розенберга та розгляд його складових (висловлення безоціночного спостереження; опис почуттів; опис потреб; висловлення прохання) [6; 14; 2].

- Вправа «Вивчаємо мову жирафа». Кожний учасник групи згадує та коротко занотує подію, яка його/її засмутила, письмово формулюючи спостереження того, що відбулося, без оцінювання, узагальнень, інтерпретацій, порівнянь, а також записує почуття, пов'язані зі згаданою подією. (Ведучий привертає увагу учасників групи до відмінностей між почуттями, думками, оцінками, судженнями та інтерпретаціями). Ведучий нагадує аудиторії про значення психологічних потреб та цінність розвитку здатності розуміти власні психологічні потреби [див. 6], надає перелік (або картки з написами) психологічних потреб. Учасники визначають та виписують потреби, незадоволення яких зумовило виникнення почуттів, виявлених на минулому кроці. Після цього ведучий озвучує групі критерії формулювання прохання згідно з методом ННК, серед яких: точність, зрозумілість, реалістичність, формулювання прохання в позитивному ключі, уникання формулювань, які відображають наказ, вимогу або погрозу; висловлення прохання таким чином, аби дати людині відчуття, що вибір за нею, і її вибір ніяк не вплине на ставлення того, хто звертається із проханням [там саме]. Учасники записують прохання та обговорюють формулювання прохань у малих групах.

- Вправа «Порівняння мови жирафа та мови шакала». Студенти об'єднуються у групи по 3 особи. Спершу у кожній з груп її члени продумують 2–3 ситуації, з приводу яких вони хочуть попрактикувати ННК. Ведучий нагадує групі відмінності між «мовою жирафа» (ненасильницьке спілкування) та «мовою шакала» (яке базується на докорах, звинуваченнях, критиці, оцінках,

заборонах, вимогах тощо). Далі вони розділяють ролі: один член групи грає роль того, хто висловлюється «мовою шакала» стосовно другого учасника. Другий учасник відповідає «мовою жирафа». Третій учасник спостерігає за взаємодією двох учасників та, в разі потреби, письмово для себе відмічає власні реакції та спостереження. Учасники по кілька разів практикують відповідь «мовою жирафа» з урахуванням усіх означених чотирьох складових ННК.

- Освоєння алгоритмів актуалізації самоемпатії та емпатії в конфліктній ситуації [6]. Ведучий просить учасників згадати певну конфліктну ситуацію. Освоєння означених алгоритмів відбувається шляхом звернення до спогадів про цю ситуацію. *Алгоритм актуалізації самоемпатії:* 1) формулювання спостереження, пригадуючи ситуацію, в якій слова або дії іншої людини викликали дискомфорт; формулювання подумки відповіді на запитання «Що трапилось?», письмовий опис фактів та конкретних дій: «Я бачу...», «Я чую...» (без оцінювання та критики); 2) висловлення почуттів: шляхом відображення власного сприймання ситуації («Як я сприймаю ситуацію?», «Що я відчуваю?»); 3) ідентифікація та висловлення потреб («Які мої потреби, чого я потребую?», «Що для мене важливо?»). *Алгоритм актуалізації емпатії:* 1) формулювання припущення щодо можливих почуттів іншої людини шляхом пошуку відповіді на питання «Що може інша людина відчувати в цій ситуації?» або «Як він/вона може сприймати цю ситуацію?»; 2) формулювання припущення щодо можливих потреб іншої людини шляхом пошуку відповідей на питання «Що важливо для цієї людини?», «Чого вона потребує?»; 3) пошук того, що може сприяти покращенню ситуації, враховуючи потреби її учасників. По завершенню цієї вправи проводиться завершальна рефлексія за результатами занять.

Підсумовуючи зазначимо, що педагоги, поряд з батьками та іншими авторитетними для учнів фігурами, транслюють підростаючому поколінню, що є прийнятним та неприйнятним у процесі вирішення спільних актуальних питань, показують як в конкретному організаційному середовищі вирішувати конфлікти, виявляти солідарність, зорієнтованість на спільне благо, відповідальність, співпричетність тощо. Отже від розвитку громадянської компетентності педагогів та їх здатності бути рольовою моделлю для учнів залежить формування еталонів громадянської поведінки підростаючого покоління. Тож розробка та впровадження ефективних засобів розвитку громадянської компетентності майбутніх педагогів є

надзвичайно важливим завданням сучасної психологічної науки та практики. Запропонована технологія передбачає фасилітацію трансформації

усіх складових соціального інтересу, включаючи його когнітивну, емоційно-регулятивну, поведінкову та ціннісно-мотиваційну складову.

Список літератури:

1. Афанасьєва Н. Є., Перелигіна Л. А. Теоретико-методологічні основи соціально-психологічного тренінгу : навч. посіб. Нац. ун-т цивіл. захисту України. Харків : ХНАДУ, 2015. 315 с. URL: <http://repositcs.puczu.edu.ua/bitstream/123456789/4053/1/%D0%9C%D0%>
2. Гессманн Х.В., Севастьянов П.С. Концепция ненасильственного общения М. Розенберга. *Современная зарубежная психология*, 2014. Том 3. № 2. С. 84–91.
3. Губеладзе І.Г. Психологія реалізації особистістю почуття власності в соціальних практиках : дис. д-ра психол. наук. Київ, ІСПП НАПН України, 2021.
4. Гузар Л. Якою я бачу майбутню Україну? URL: <https://www.pravda.com.ua/columns/2016/12/19/7130097/>
5. Калька Н., Ковальчук З. Практикум з арт-терапії: навч.-метод. посібник. Ч. 1. Львів : ЛьвДУВС, 2020. URL: <http://dSPACE.lvduvs.edu.ua/bitstream/1234567890/3301/1/%D0%90%D1%80%D1%82%D0%A2%D0%B5%D1%80%D0%B0%D0%BF%D1%96%D1%8F-19-10-20.pdf>.
6. Карпова О., Ясько К. Методичний посібник-щоденник для дітей та підлітків / Ред. Олійник О., 2019.
7. Козлова О. Формирование чувства общности и целостности в коллективе. Профилактика профессионального выгорания. URL: <https://www.maam.ru/detskijasad/formirovanie-chuvstva-obschnosti-i-celostnosti-v-kollektive-profilaktika-professionalnogo-vygoranija.html>
8. Сидоркіна М. Ю. Мотивація політичної взаємодії і політична самоідентифікація студентської молоді // Політична картина світу студентської молоді: психологічні проблеми формування: колект. монографія. В. Д. Бондаренко та І. В. Жадан (ред.), Київ: Міленіум, 2017. С. 177–214. URL: <https://ispp.org.ua/2020/05/10/politichna-kartina-svitu-studentsko%20d1%97-molodi-psixologichni-problemi-formuvannya/>
9. Сидоркіна М. Соціальний інтерес як чинник розвитку громадянської компетентності молоді. *Наукові студії із соціальної та політичної психології*. 2019. № 44(47). С. 118–124. URL: [https://doi.org/10.33120/ssj.vi44\(47\).123](https://doi.org/10.33120/ssj.vi44(47).123)
10. Сидоркіна М.Ю. Емпіричне дослідження соціального інтересу як чинника розвитку громадянської компетентності студентської молоді. *Вчені записки ТНУ імені В.І. Вернадського. Серія: Психологія*. 2020. Том 31 (70). № 3. С. 158–163.
11. Сидоркіна М.Ю. Методологічні засади розробки технології розвитку громадянської компетентності шляхом актуалізації соціального інтересу. *Габітус*. 2021. № 32. С. 208–212.
12. Сидоркіна М.Ю. Психологічні умови розвитку та корегування складників соціального інтересу. *Вчені записки ТНУ імені В.І. Вернадського. Серія: Психологія*. 2021. Том 32 (71). № 6. С. 73–77.
13. Фопель К. Чтобы дети были счастливы: Психологические игры и упражнения для детей школьного возраста. Генезис, 2006.
14. Rosenberg M. Nonviolent Communication: A Language of Life. Puddledancer Press, 2003.

Sydorkina M.Yu. SOCIAL INTEREST ACTUALISATION TECHNOLOGY AS A MEANS OF FUTURE TEACHERS' CIVIC COMPETENCE DEVELOPMENT

The article emphasizes the importance of promoting the development of the socio-psychological component of civic competence, especially in war situation and in the period of post-war reconstruction, since the qualities and abilities underlying it determine the ability of members of society to unite in response to challenges and more effectively find strategies and ways to solve current problems. Therefore, the development of science-based strategies of civic competence development is defined as one of the important tasks of psychological science. The author presents the technology of actualization of social interest as a means of developing future teachers' civic competence. The main strategies within the specified technology are defined. Their content is outlined and means of implementation of each of the strategies are presented. The program contains two blocks of training sessions. Strategies for facilitating reflection of future teachers of their own concepts regarding other people and themselves, their inherent strategies for interaction and problem solving, their vision of their own role as members of communities and society, ideas about responsibility for the well-being of community and society, attitudes towards the common good and ideas concerning responsibility for promoting common good are implemented during the first block of training sessions. The general goal of this block is to facilitate the transformation of the cognitive component of social interest. This is the basis for further modification of behavioral manifestations of social interest and its emotional and regulatory component. During the second block of training sessions, the following strategies are implemented: facilitation of actualization of the participants' sense of community, development of their ability to cooperate, their self-empathy, empathy and promotion of non-violent communication. The second block of training sessions is designed to promote the practice of behaviors and interaction strategies based on empathy and sense of community.

Key words: social interest, civic competence, common good, empathy, interaction.

ПСИХОФІЗІОЛОГІЯ ТА МЕДИЧНА ПСИХОЛОГІЯ

УДК 159.942.5.477

DOI <https://doi.org/10.32782/2709-3093/2022.6/15>

Astremka I.V.

Petro Mohyla Black Sea National University

Myza I.O.

Petro Mohyla Black Sea National University

CHARACTERISTICS OF PARENTAL BURNOUT IN FAMILIES RAISING ADOLESCENTS AND METHODS OF ITS PREVENTION

The article examines the problem of emotional burnout of parents raising teenage children. The author conducted a study of the phases of emotional burnout of parents, and identified its features. The main attention is paid to the search for effective methods of overcoming the problem of emotional burnout, attention is focused on the need to prevent the occurrence of this phenomenon.

It is emphasized that the normal functioning of the family depends on how successfully the parental burnout prevention program performs its main functions, which determines the level and quality of overcoming difficulties.

It has been proven that the main tasks of the program for the prevention of emotional burnout in the family, in which the participation of all family members is desirable, should be the awareness of family stressors and the mechanism of their action, increasing the child's personal stress resistance. family members, development of their self-regulation, variability of coping strategies, as well as improvement of interaction within the family.

The expected results of this program are the participants' achievement of self-perception, formation and strengthening of a sense of personal competence, development of personal autonomy, focus on self-realization and creativity. It is noted that the program must include methods aimed at personal growth, the formation of optimism, cheerfulness, the creation of promising life plans, increased activity and the development of skills necessary for constructive communication.

Prevention of emotional burnout in the family should be aimed primarily at the development of self-regulation of family members, their resistance to stress, coping strategies; secondly, to increase the efficiency of the family's functioning, develop its elasticity, ability to quickly recover (overcoming behavior characteristic of the family as a whole). Prevention of emotional burnout syndrome in the family should begin with an analysis of the family situation.

The tasks of this stage are a cognitive assessment of the current family situation (identification of family stressors, analysis of one's own stress reactivity or tolerance, etc.) and weakening of the effect of stressors.

The most effective technologies and methods of prevention and correction of emotional burnout of parents of teenage children are proposed.

Key words: *emotional burnout, adolescence, parents of teenagers, prevention of emotional disorders.*

Introduction with disclosure of the relevance of the research problem. The issue of family mental health in Ukraine is currently extremely relevant. Studying the phenomenon of «burnout» of parents requires a deep study of the current climate of the country.

Prolonged emotional stress and tension lead to a lack of energy in emotional, mental and physical terms. cannot adequately fulfill their parental duties.

In addition, prolonged emotional stress affects their relationships with family members and can lead to parental burnout.

Marital or family burnout, the identification of the determinants of its occurrence and the consequences it leads to, attracted the attention of domestic researchers O. Klyapets, T. Tytarenko, L. Piletska, and others. The prevalence of emotional burnout syndrome

among parents raising teenagers is gradually increasing, which leads to the growing interest of scientists in this phenomenon. Therefore, the study of emotional burnout is important from both a theoretical and a practical point of view. The acuteness of the problem of emotional burnout of parents, the lack of research, makes it necessary to study such a phenomenon as emotional burnout and related psychoemotional and psychosomatic states of the personality.

The purpose of the article: to theoretically substantiate and analyze the psychological features of parental burnout in families raising teenagers.

Presentation of the main material of the study with a full justification of the obtained scientific results.

The detailed characteristics of the sample of the researched are presented in the table 1.

With the help of K. Maslach's questionnaire, we determined the severity of burnout in three scales: emotional exhaustion, depersonalization, and reduction of personal achievements (table 2).

According to the results of the K. Maslach emotional burnout questionnaire adapted for parents, conducted among 28 participating parents, the following data were obtained: a low level of exhaustion is characteristic of 4 studied parents, 14 parents have an average level of exhaustion, 10 respondents have a high level of exhaustion, the results show research. According to the «depersonalization» scale, we have a distribution according to three levels of severity of this indicator. 14 parents have a low level of seriousness, 11 respondents have an average level and 3 parents have a high level according to the test results.

Table 1

Characteristics of the subjects

Indicators	Division of research subjects into subgroups based on a certain characteristic	Result
Age	28-33	30%
	34-42	70%
Employment level	Not working	39%
	I work 2-3 hours a week	17%
	I work 3-6 hours a day	13%
	I work full time	31%
Financial status of the family	There are difficulties in meeting basic needs	4%
	Basic needs are partially met	41%
	Basic needs are met	55%
Number of teenage children	Work 2-3 hours	39%
	2 children	56%
	3 children	5%
Residence	city	92%
	town	8%
Are you currently undergoing psychotherapy?	yes	12%
	no	88%
Availability of childcare assistance	No one helps	29%
	Minimum child care allowance	27%
	Adequate childcare assistance	20%
	Permanent full childcare assistance	24%
Less than 6 hours of sleep per day	yes	18%
	no	82%
Independent performance of homework	yes	42%
	no	58%

Table 2

The degree of emotional burnout (questionnaire K. Maslach (%))

Subscale	Low level	Medium level	High level
Emotional exhaustion	14,3	50,0	35,7
Depersonalization	50,0	39,3	10,7
Reduction of personal achievements	21,4	39,3	39,3

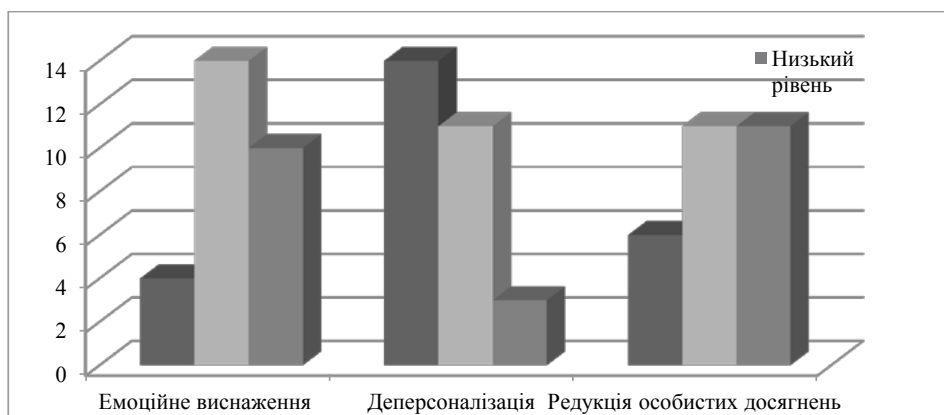


Fig. 1 Degree of severity of burnout using the K. Maslach questionnaire

There are also three ratings on the «decrease in personal effectiveness» scale. The group with a low level of this factor consisted of 6 people; in the group with an average level – 11 people. The group with a high coefficient of reduction in personal efficiency included 6 respondents.

Degree of severity of burnout using a questionnaire K. Maslach is presented in fig. 1.

As we can see, such phases of emotional burnout as Emotional exhaustion and Reduction of personal achievements are most characteristic of parents, the average and high level of the Depersonalization phase is less pronounced.

The obtained results indicate the need to develop recommendations for the prevention of such methods of emotional burnout, which will most contribute to the solution of the specified problem.

Prevention of emotional burnout in the family should be aimed primarily at the development of self-regulation of family members, their resistance to stress, coping strategies; secondly, to increase the efficiency of the family's functioning, develop its elasticity, ability to quickly recover (overcoming behavior characteristic of the family as a whole).

The following principles of prevention of emotional burnout in the family can be distinguished [4]:

- since emotional burnout in the family primarily concerns those of its members who belong to the risk group, this should be taken into account already at a younger age. children people decide to get married;
- awareness and understanding of the problem of burnout at all levels (personal and family) in itself contributes to the prevention and overcoming of emotional burnout in the family;
- dysfunctional, discordant families are most prone to burnout; therefore, the prevention of professional burnout should also include the harmonization of family relationships.

Prevention of emotional burnout in the family can take place both in the conditions of group and individual work. Due to the fact that emotional burnout in the family is a consequence of uncontrolled chronic family stress, the main means of psychoprophylaxis of this phenomenon are [3]:

- active learning methods (social-psychological trainings, psychological games, communication skills training, etc.), aimed at developing communication skills, mastering constructive communication skills, overcoming conflicts, acquiring and expanding the variability of the use of effective coping styles of participants;
- trainings that stimulate the motivation of family members for self-realization, personal growth and disclosure of creative abilities;
- anti-stress programs and support groups aimed at optimizing self-esteem, self-confidence, social courage and individual creativity;
- programs to increase emotional stability and psychophysical harmony of family members by mastering the means of mental self-regulation, optimization of lifestyle, self-organization and planning of self-realization in various spheres;
- programs aimed at harmonizing family relations, strengthening the family, developing support within the family.

In order to prevent and overcome family stress and the syndrome of emotional burnout in the family, we have developed a program for the prevention and overcoming of professional stress and the syndrome of professional burnout. Such a program can be used in the context of group and individual work, as well as in the process of self-help.

Prevention of burnout syndrome in the family should begin with an analysis of the family situation. The tasks of this stage are cognitive assessment of the current family situation (identification of family

stressors, analysis of one's own stressoreactivity or tolerance, etc.) and attenuation of the action of stressors. For this purpose, a system of special techniques for preventing the occurrence of family stress is used [1], [mastering stress recognition skills. First of all, you should learn to identify signs that warn of rising family stress;

- identify signs of family stress, which allows you to cognitively assess the situation: it is necessary to identify the main stressors in your own family life and try to eliminate them by analyzing your own reactions to them, your own coping behavioral strategies;

- identification of everyday, routine household chores, as well as related conflicts that usually become family stressors (for example, overloading household chores; untimely performance of family responsibilities by a partner; marital conflict, etc.). Mastering the skills of managing your emotional reactions, the ability to communicate constructively, and strategies for effective conflict resolution;

- taking into account certain stress factors when making certain obligations to overcome family stress; enter into a contract with yourself to use certain coping strategies for a certain period of time establish for yourself a certain system of rewards or punishments (not just psychological ones);

- identify your own motives for participating in Family Affairs and taking on certain responsibilities. To do this, make a list of all the reasons (real and abstract) that encourage you to fulfill family responsibilities. It is also necessary to determine the values and meaning of your family life, opportunities and main stages of personal development and family formation;

- mastering the skills of managing your time (it is recommended to use the following techniques: determining the main goals and objectives of your own activities in the family sphere for a certain period of time; setting goals and objectives by Priority; Planning family affairs; learning to confidently say «no!» in case of transfer of duties by relatives of other participants, delegation of their powers, assignment of household duties to other persons, etc.);

- if one of the causes of family stress is a large number of household chores, then even if you really like work, you should try to change your image of a «home addict»;

- focus on the tasks you like best and find ways to stop or minimize the tasks you don't like;

- optimal use of your time. It is advisable to determine for yourself how much time you need to spend on homework now, and then reduce your «work time» to a certain level. To do this, you can use artificial methods (for example, making an appointment with

a friend immediately after completing certain household chores, planning events for the whole family, «trips»: visiting the pool, theater, etc.); allocate free time during the day; learn to say «no» if someone or something encroaches on this free time;

- focusing on the pleasant moments of fulfilling family responsibilities; distributing household responsibilities among other family members, delegating some of their powers to them;

- identify those things other than family matters that you would like to do. Make a list called «I really want to do this» that lists all the activities you want, sorted from the most fun to the least fun. Development of a plan for creating conditions for the implementation of such activities;

- developing self-confidence and mastering the skills of demonstrating assertive (confident) behavior in family life;

- defining your own understanding of success in family life (which for me personally means «successful family»). Simulate situations where these strengths can prevent burnout, identify opportunities for developing your weaknesses, and acquire new skills;

- creating a social support group. Social support is a sense of belonging to others, a sense of being accepted and loved for who you are, not because you can do something for someone else. Such a social support group may include family members, friends, work colleagues, or neighbors with whom you have developed an emotionally close relationship.

At the stage of perception of the family situation as stressful and the occurrence of emotional and physical stress, you should use techniques that protect against the development of family stress. In particular, it is [4], [mastering the strategy of selective perception (the ability to focus on the positive aspects of family life, ignoring the negative ones). Mastering the ability to distract from obsessive thoughts, to be aware of the positive aspects of the situation, downplaying (not discarding!) unpleasant sides.

- perception of family life as a holiday. Life can become a holiday if you take the time to celebrate it. You can use the following techniques: focus on everything positive in life (not just in the future). if some life goal, even if it is not very important, has already been achieved, you should allow yourself to enjoy your own success, feel like a winner, and not immediately start setting a new goal for yourself;

- perception of family life in general, the ability to enjoy the smallest details. To do this, it is advisable to make conscious efforts, change the usual ways of activity, and creatively approach household chores;

– awareness that the essence of stress management in the family is confidence in yourself and your decisions, because it allows you to successfully manage your own life. If a person has a low opinion of himself, he loses confidence in his decisions and beliefs, which means that he can become dependent on other family members, begin to adapt to the behavior of others and try to be satisfied first of all. needs, sacrificing your own needs, interests, and desires;

– taking into account the importance of a sense of responsibility for coping with stress in the family. The external locus of control indicates the transfer of responsibility to other family members, a low level of self-control of family life; the internal locus of control reflects a person's confidence that he is responsible for what is happening, controls the events of his family life;

– the use of various techniques of meditation and autogenic training, as well as physical exercises that must be selected and applied taking into account the individual psychological characteristics of a person in order to avoid psychological and physical stress, excitement, etc.;

– development of personal communication skills, mastering the skills and abilities of effective communication, adequate response in the difficult situations of interpersonal interaction, constructive overcoming of family conflicts, which is one of the most important aspects of preventing emotional burnout in the family.

Thus, the main objectives of the program for the Prevention of burnout in the family, in which the participation of all family members is desirable, are: awareness of family stressors and the mechanism of their action, increasing the personal stress tolerance of the child, family members, developing their self-regulation, the variability of coping strategies, as well as improving interaction within the family, the expected results of this program are the achievement

of self-perception by participants, the formation and strengthening of a sense of personal competence, the development of personal autonomy, the focus on self-realization and creativity. It is mandatory to include in the program methods aimed at personal growth, forming optimism, cheerfulness, creating long-term life plans, increasing activity and developing skills necessary for constructive communication.

Technologies of independent work with stress in the context of burnout prevention. Methods aimed at reducing the «premonition of stress»: the method of rationalizing the next event, the method of selective positive retrospective, the method of selective negative retrospective; The Mirror method, the method of detailed visualization of the negative outcome of the situation.

Conclusions from the conducted study. The study revealed 85,7% of parents emotional exhaustion at medium (50%) and high (35,5%), 78,6% reduction in personal achievement at medium (39,3%) and high (39,3%), and 50% depersonalization at medium (39,3%) and high (10,7%). In our opinion, the normal functioning of the family depends on how successfully the parental burnout prevention program performs its main functions, which determines the level and quality of overcoming difficulties.

Prevention of emotional burnout in the family should be aimed primarily at the development of self-regulation of family members, their resistance to stress, coping strategy; secondly, to increase the efficiency of family functioning, the development of its elasticity, the ability to quickly recover (overcoming behavior characteristic of the family as a whole). Prevention of burnout syndrome in the family should begin with an analysis of the family situation. The tasks of this stage are cognitive assessment of the current family situation (identification of family stressors, analysis of one's own stressoreactivity or tolerance, etc.) and attenuation of the action of stressors.

Bibliography:

1. Титаренко Т. М. Кризове психологічне консультування: програма навчального курсу. К. : Міленіум, 2009. 64 с.
2. Титаренко Т.М., Кляпець О.Я. Запобігання емоційному вигоранню в сім'ї як фактор гармонізації сімейних взаємин : науково-методичний посібник. Київ : Міленіум, 2007. 142 с.
3. Ушакова І.В. Супервізія: навчальний посібник. Миколаїв : Вид-во ЧДУ ім. Петра Могили, 2011. 228 с.
4. Царькова О.В. Особливості допомоги батькам, які виховують дітей з особливими потребами. *Проблеми сучасної психології*. 2014. Вип. 23. С. 687–697.
5. Шульженко Д.І. Особливості психологічної роботи з емоційними станами батьків дітей з психофізичними порушеннями раннього віку. *Психологічний часопис*. 2017. № 5 (9). С. 173–180.

Астремська І.В., Миза І.О. ОСОБЛИВОСТІ БАТЬКІВСЬКОГО ВИГОРАННЯ В СІМ'ЯХ, ЯКІ ВИХОВУЮТЬ ПІДЛІТКІВ, ТА МЕТОДИ ЙОГО ПРОФІЛАКТИКИ

У статті розглядається проблема емоційного вигорання батьків, які виховують дітей підліткового віку. Проведене автором дослідження фаз емоційного вигорання батьків, визначені його особливості. Основна увага приділяється пошуку ефективних методів подолання проблеми емоційного вигорання, акцентовано увагу на необхідності профілактики виникнення даного феномену.

Наголошено, від того, наскільки успішно програма профілактики батьківського вигорання виконує свої основні функції, залежить нормальне функціонування сім'ї, що визначає рівень і якість подолання труднощів.

Доведено, що основними завданнями програми профілактики емоційного вигорання в сім'ї, в якій бажана участь усіх членів сім'ї, повинно бути усвідомлення сімейних стресорів і механізму їх дії, підвищення особистої стресостійкості дитини, членів сім'ї, розвиток їх саморегуляції, варіативність копінг-стратегій, а також покращення взаємодії всередині сім'ї. Очікуваними результатами цієї програми є досягнення учасниками самосприйняття, формування та зміцнення почуття особистісної компетентності, розвиток особистої автономії, спрямованість на самореалізацію та творчість. Зазначено, що обов'язково включати в програму методи, спрямовані на особистісне зростання, формування оптимізму, життєрадісності, створення перспективних життєвих планів, підвищення активності та розвиток навичок, необхідних для конструктивного спілкування.

Профілактика емоційного вигорання в сім'ї має бути спрямована насамперед на розвиток саморегуляції членів сім'ї, їх стійкості до стресу, копінг-стратегій; по-друге, для підвищення ефективності функціонування сім'ї, розвитку її еластичності, здатності до швидкого відновлення (подолання поведінки, характерної для сім'ї в цілому). Профілактика синдрому емоційного вигорання в сім'ї повинна починатися з аналізу сімейної ситуації. Завданнями цього етапу є когнітивна оцінка поточної сімейної ситуації (ідентифікація сімейних стресорів, аналіз власної стресореактивності чи толерантності тощо) та послаблення дії стресорів.

Запропоновані найбільш ефективні технології та методи профілактики та корекції емоційного вигорання батьків дітей підліткового віку.

Ключові слова: емоційне вигорання, підлітковий вік, батьки підлітків, профілактика емоційних порушень.

Відомості про авторів

Амплєєва О.М. – кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології Чорноморського національного університету імені Петра Могили

Астремська І.В. – кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології Чорноморського національного університету імені Петра Могили

Візнюк І.М. – доктор психологічних наук, професор кафедри психології та соціальної роботи Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського

Габа І.М. – кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології та соціальної роботи Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського

Гапочка Я.О. – асистент кафедри загальної та вікової психології Криворізького державного педагогічного університету

Даценко О.А. – викладач кафедри загальної та вікової психології Криворізького державного педагогічного університету

Дробот О.В. – доктор психологічних наук, доцент, професор кафедри психології, соціальної роботи та педагогіки Таврійського національного університету імені В.І. Вернадського

Казарова Г.М. – кандидат психологічних наук, доцент кафедри практичної психології Української інженерно-педагогічної академії

Костюченко О.В. – доктор психологічних наук, професор, доцент кафедри психології, соціальної роботи, педагогіки Таврійського національного університету імені В.І. Вернадського; професор кафедри психології Київського національного університету культури і мистецтв

Мельничук А.Ю. – аспірант кафедри психології та педагогіки Хмельницького національного університету

Миза І.О. – магістрант кафедри психології Чорноморського національного університету імені Петра Могили

Миколюк С.М. – кандидат економічних наук, доцент, доцент кафедри психології та соціальної роботи Західноукраїнського національного університету

Надвична Т.Л. – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології та соціальної роботи Західноукраїнського національного університету

Плужник А.Ю. – студент VI курсу 665Мз групи кафедри психології Чорноморського національного університету імені Петра Могили

Сидоркіна М.Ю. – кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник лабораторії психології політичної поведінки молоді Інституту соціальної та політичної психології Національної академії педагогічних наук України

Скрипник Н.Г. – викладач кафедри психології Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди

Чухрій І.В. – доктор психологічних наук, доцент, професор кафедри психології та соціальної роботи Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського

Шаюк О.Я. – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології та соціальної роботи Західноукраїнського національного університету

Науковий журнал

**ВЧЕНІ ЗАПИСКИ
ТАВРІЙСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО УНІВЕРСИТЕТУ
ІМЕНІ В.І. ВЕРНАДСЬКОГО**

Серія: Психологія

Том 33 (72) № 6 2022

Коректура • *Н. Славогородська*

Комп'ютерна верстка • *С. Калабухова*

Адреса редакції:

Таврійський національний університет імені В. І. Вернадського
м. Київ, вул. Джона Маккейна, 33

Формат 60×84/8. Гарнітура Times New Roman.

Папір офсетний. Цифровий друк. Обл.-вид. арк. 8,88. Ум. друк. арк. 10,69. Зам. № 0123/041
Підписано до друку 30.12.2022. Наклад 150 прим.

Видавництво і друкарня – Видавничий дім «Гельветика»

65101, м. Одеса, вул. Інглезі, 6/1

Телефон +38 (095) 934 48 28, +38 (097) 723 06 08

E-mail: mailbox@helvetica.ua

Свідоцтво суб'єкта видавничої справи

ДК № 7623 від 22.06.2022 р.