

DOI: 10.31891/PT

Scientific journal

PSYCHOLOGY TRAVELOGS

2021

Issue 1

Науковий журнал

Психологічні травелоги

2021

№ 1

Khmelnytskyi 2021

PSYCHOLOGY TRAVELOGS

SCIENTIFIC JOURNAL

Published since 2021 year

Fore time a year

Khmelnitskyi, 2021, № 1 (1)

Establishers: Khmelnytskyi National University (Ukraine)

The journal is included in scientometric databases:

Google Scholar

CrossRef <http://doi.org/10.31891/PT>

Editors **Komar Taisiia**,
Doctor of Psychological Sciences, Professor of the Department of Psychology and
Pedagogy, Khmelnytskyi National University (Ukraine)

Head editorial board **Potapchuk Yevhen**,
Doctor of Psychological Sciences, Professor, Head of the Department of
Psychology and Pedagogy, Khmelnytskyi National University (Ukraine)

Executive secretary **Mikheieva Liudmyla**,
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of
Psychology and Pedagogy, Khmelnytskyi National University (Ukraine)

Editorial board:

Kornienko Inokentiy, Doctor of Psychological Sciences (Mukachevo, Ukraine);
Matokhnyuk Lyudmyla, Doctor of Psychological Sciences (Vinnytsia, Ukraine); **Mushkevych Myroslava**, Doctor of Psychological Sciences (Luts'k, Ukraine); **Oleksandrenko Kateryna**, Doctor of Psychological Sciences (Khmelnitskyi, Ukraine); **Posvistak Olesya**, Doctor of Psychological Sciences (Khmelnitskyi, Ukraine); **Potapchuk Natalia**, Doctor of Psychological Sciences, (Khmelnitskyi, Ukraine); **Nataliya Savelyuk** Doctor of Psychological Sciences (Ternopil, Ukraine); **Turban Victoria**, Doctor of Psychological Sciences (Kyiv, Ukraine); **Shportun Oksana**, Doctor of Psychological Sciences (Vinnytsia, Ukraine); **Afanasenko Valentina**, Candidate of Psychological Sciences, Doctor of Philosophy (Cherkasy, Ukraine); **Marusynets Maryana**, Candidate of Psychological Sciences, Doctor of Pedagogical Sciences (Uzhhorod, Ukraine); **Havrylkevych Viacheslav**, Candidate of Psychological Sciences (Khmelnitskyi, Ukraine); **Olena Kuleshova**, Candidate of Psychological Sciences, (Khmelnitskyi, Ukraine); **Tetiana Kravchyna**, Candidate of Psychological Sciences, (Khmelnitskyi, Ukraine); **Larysa Podkorytova**, Candidate of Psychological Sciences, (Khmelnitskyi, Ukraine); **Pilishek Svitlana**, Candidate of Psychological Sciences (Khmelnitskyi, Ukraine); **Popelyushko Roman**, Candidate of Psychological Sciences (Kyiv, Ukraine); **Alla Rudenok**, Candidate of Psychological Sciences, (Khmelnitskyi, Ukraine); **Soroka Olena**, Associate Professor (Izmail, Odessa region, Ukraine); **Natalia Penkovska**, Candidate of Psychological Sciences, Assistant Professor (Pennsylvania, USA); **Olena Surina**, Assistant Professor (Amsterdam, The Netherlands).

Technical editor

Kravchik Yurii, PhD.

Recommended for publication by the decision of the Academic Council of Khmelnytskyi National University, protocol № 17 from 27.05.2021

Editorial board address: Scientific journal "Psychology Travelogs",
Khmelnitskyi National University, Institut'ska str. 11, Khmelnytskyi, 29016, Ukraine

☎ (067) 381-79-86

e-mail: pt@khnmu.edu.ua **web:** <http://pt.khnmu.edu.ua/>
http://lib.khnmu.edu.ua/pt_khnu.htm

Registered by the Ministry of Justice of Ukraine

Certificate of state registration of the print media **Series KB № 24780-14720P dated 27.04.2021**

© Khmelnytskyi National University
© Editorial board "Psychology Travelogs", 2021

ПСИХОЛОГІЧНІ ТРАВЕЛОГИ

НАУКОВИЙ ЖУРНАЛ

Засновано у 2021 році

Виходить 4 рази на рік

Хмельницький, 2021, № 1 (1)

Засновник: Хмельницький національний університет (Україна)

Журнал включено до наукометричних баз:

Google Scholar

CrossRef <http://doi.org/10.31891/PT>

Головний редактор **Комар Таїсія Василівна**,
доктор психологічних наук, професор кафедри психології та педагогіки Хмельницького національного університету (м. Хмельницький, Україна)

Голова редакційної колегії **Потапчук Євген Михайлович**,
доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри психології та педагогіки Хмельницького національного університету (м. Хмельницький, Україна)

Відповідальний секретар **Міхєєва Людмила Василівна**,
кандидат педагогічних наук, доцент кафедри психології та педагогіки Хмельницького національного університету (м. Хмельницький, Україна)

Члени редколегії:

Інокентій Корнієнко, д-р психол. наук, **Людмила Матохнюк**, д-р психол. наук, **Мирослава Мушкевич**, д-р психол. наук, **Катерина Олександренко**, д-р психол. наук, **Олеся Посвістак**, д-р психол. наук, **Наталія Потапчук**, д-р психол. наук, **Наталія Савелюк**, д-р психол. наук, **Вікторія Турбан**, д-р психол. наук, **Оксана Шпортун**, д-р психол. наук, **Валентина Афанасенко**, канд. психол. наук, д-р філос. наук, **Мар'яна Марусинець**, канд. психол. наук, д-р пед. наук, **В'ячеслав Гаврилькевич**, канд. психол. наук, **Олена Кулешова**, канд. психол. наук, **Тетяна Кравчина**, канд. психол. наук, **Лариса Подкоритова**, канд. психол. наук, **Світлан Пілішек**, канд. психол. наук, **Роман Попелюшко**, канд. психол. наук, **Алла Руденок**, канд. психол. наук, **Олена Сорока**, канд. психол. наук, **Наталія Пеньковська**, канд. психол. наук корекційний педагог-психолог (штат Пенсильванія, США), **Олена Сюріна**, канд. економ. наук, асистент професора (м. Амстердам, Нідерланди)

Технічний редактор

Кравчик Юрій, канд. економ. наук

Рекомендовано до друку рішенням Вченої ради Хмельницького національного університету, протокол № 17 від 27.05.2021

Адреса редакції: Україна, 29016, м. Хмельницький, вул. Інститутська, 11,
Хмельницький національний університет
редакція журналу "Психологічні травелогі"



(067) 381-79-86

e-mail:

pt@khmnu.edu.ua

web:

<http://pt.khmnu.edu.ua/>
http://lib.khnu.km.ua/pt_khnu.htm

Зареєстровано Міністерством юстиції України

Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації

Серія КВ № 24780-14720Р від 27 квітня 2021 року

© Хмельницький національний університет
© Редакція журналу «Психологічні травелогі», 2021

ЗМІСТ

Комар Т. В., Афанасенко В. І. ДО ПРОБЛЕМИ МЕТОДУ ДОСЛІДЖЕННЯ ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ ОСОБИСТОСТІ Taisiia Komar, Valentina Afanasenko TO THE PROBLEM OF THE PERSONAL CREATIVE POTENTIAL METHOD	5
Потапчук Є. М., Карпова Д. Є. ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПСИХОЛОГІЧНОЇ СТРУКТУРИ УЯВЛЕНЬ МОЛОДІ ПРО СІМЕЙНІ РОЛІ Yevhen Potaphuk, Daria Karpova THEORETICAL ANALYSIS OF THE PSYCHOLOGICAL STRUCTURE OF YOUNG PEOPLE'S PERCEPTIONS ABOUT FAMILY ROLES	15
Берегова Н. П., Джигун Л. М. ОСОБИСТІСНА ТРИВОЖНІСТЬ ПСИХОЛОГА ТА ЇЇ ВПЛИВ НА РЕЗУЛЬТАТИВНІСТЬ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ Natalia Beregova, Lyudmila Dzhigun PERSONAL ANXIETY OF A PSYCHOLOGIST AND ITS INFLUENCE ON THE PERFORMANCE OF PROFESSIONAL ACTIVITY	30
Варгата О. В., Цимбалюк Г. Р. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ІННОВАЦІЙНОГО ПОТЕНЦІАЛУ ПЕДАГОГІВ ЗАКЛАДІВ ОСВІТИ Oksana Varhata, Hanna Tymbaliuk EMPIRICAL RESEARCH OF INNOVATION POTENTIAL OF TEACHERS OF EDUCATIONAL INSTITUTIONS	39
Василенко О. М. ОСОБЛИВОСТІ ВИБОРУ ПРОФЕСІЇ ПСИХОЛОГА СТУДЕНТАМИ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ Olena Vasilenko PECULIARITIES OF THE CHOICE OF THE PROFESSION OF A PSYCHOLOGIST BY STUDENTS OF HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS	51
Гомонюк О. М., Онишко О. Г. ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТЬОГО ПЕДАГОГА Olena Homoniuk, Oksana Onyshko PSYCHOLOGICAL FEATURES OF THE PROFESSIONAL AND PEDAGOGICAL CULTURE OF THE FUTURE TEACHER	58
Руденок А.І., Гуляк І. Р. КОМПОНЕНТИ ПРОФЕСІЙНОЇ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ ДО РОБОТИ З ДІТЬМИ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ Alla Rudenok, Iryna Hulyak COMPONENTS OF PROFESSIONAL READINESS OF FUTURE PSYCHOLOGISTS FOR WORK WITH CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS	72
Джигун Л. М., Берегова Н. П. ПСИХОЛОГІЧНИЙ ТРЕВЕЛОГ: ПОХОДЖЕННЯ ТА ІСТОРИЧНИЙ РОЗВИТОК Lyudmila Dzhigun, Natalia Beregova PSYCHOLOGICAL TRAVELOGUE: ORIGIN AND HISTORICAL DEVELOPMENT	83

- Ігумнова О. Б., Михайлов А. Р.**
КОГНІТИВНО-ПОВЕДІНКОВА ТЕРАПІЯ ЯК МЕТОД КОРЕКЦІЇ
САМОУШКОДЖЕНЬ ПІДЛІТКІВ 99
Olha Igumnova, Artem Mikhaylov
COGNITIVE-BEHAVIORAL THERAPY AS A METHOD OF CORRECTION OF ADOLESCENTS' SELF-
HARM
- Міхєєва Л. В.**
ШЛЯХИ ФОРМУВАННЯ У СТАРШОКЛАСНИКІВ ЦІННІСНОГО
СТАВЛЕННЯ ДО ВЛАСНОГО ЗДОРОВ'Я 115
Liudmyla Mikheieva
WAYS OF FORMATION OF VALUE ATTITUDE IN SENIOR STUDENTS TO THEIR OWN HEALTH
- Петяк О. В., Руденок А. І.**
УМОВИ УСПІШНОГО ОСВОЄННЯ РОЛІ МАТЕРІ ТА СТАНОВЛЕННЯ
МАТЕРИНСТВА В ПСИХОЛОГІЧНОМУ КОНСУЛЬТУВАННІ ЖІНОК 126
Olena Petyak, Alla Rudenok
CONDITIONS FOR THE SUCCESSFUL DEVELOPMENT OF THE ROLE OF MOTHER AND THE
FORMATION OF MOTHERHOOD IN PSYCHOLOGICAL COUNSELING FOR WOMEN
- Попелюшко Р. П., Скоропад В. О.**
ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ОСОБЛИВОСТЕЙ РОЗВИТКУ ТА КОМУНІКАЦІЇ
ДІТЕЙ З РОЗЛАДАМИ АУТИЧНОГО СПЕКТРУ 138
Roman Popeliushko, Victoria Skoropad
THEORETICAL ANALYSIS FEATURES AND DEVELOPMENT COMMUNICATION DISORDERS IN
CHILDREN WITH AUTISTIC SPECTRUM
- Сургунд Н. А., Примуш Н. М.**
АНАЛІЗ ДИНАМІКИ ПРОЯВУ СИНДРОМУ ПРОФЕСІЙНОГО
ВИГОРАННЯ У МЕДИЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ В УМОВАХ COVID-19 150
Nataliya Surgund, Nina Prymush
ANALYSIS OF THE DYNAMICS OF MANIFESTATION OF OCCUPATIONAL BURNING SYNDROME
IN MEDICAL WORKERS IN CONDITIONS OF COVID-19

УДК 159.9.018:37.036.5

DOI: 10.31891/PT-2021-1-1

КОМАР Т. В.

Хмельницький національний університет

ORCID ID: 0000-0001-8957-0971

e-mail: komartayisiya@gmail.com

АФАНАСЕНКО В. І.

КНЗ «Черкаський обласний інститут

післядипломної освіти педагогічних працівників

Черкаської обласної ради»

ORCID ID: 0000-0002-9219-7087

e-mail: vallina_k911@ukr.net

ДО ПРОБЛЕМИ МЕТОДУ ДОСЛІДЖЕННЯ ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ ОСОБИСТОСТІ

У статті аналізується можливість використання біографічного методу для дослідження проблеми творчого потенціалу особистості. Науково-психологічна рефлексія генези біографічного методу дозволяє розглядати його способом змістовного наукового дослідження становлення і розвитку творчого потенціалу особистості на основі системного аналізу значущого психосоціального досвіду творчої особистості: мікро-, та макросередовища творця, ексцезивних ситуацій та суб'єктивних труднощів, творчих планів та стратегій, індивідуального стилю творчої діяльності.

Ключові слова: особистість, розвиток, творчий потенціал, біографічний метод, вишукані ситуації, креативність, творча особистість.

TAISHA KOMAR

Khmelnitsky National University

VALENTINA AFANASENKO

CEI "Cherkasy Regional Institute postgraduate education of teachers

Cherkasy Regional Council"

TO THE PROBLEM OF THE PERSONAL CREATIVE POTENTIAL METHOD

The article analyzes the possibility of using the biographical method to study the problem of the personal creative potential. Creative potential is considered as a set of personal features and skills, which are manifested through the actualized personal need and willingness to interact with the outside world and live in a society.

The purpose of the article is a scientific and psychological reflection on the considering the biographical method as a way of studying the creative potential of the personality in the process of its formation and development.

Biographical method is a method of synthetic description of man as a personality and a coordinator of their own activity. The advantage of the method is the ability to study the personality in the process of development. The biographical method is both historical and genetic, as it allows to trace the dynamics of the life path, which

is important in the study of the development of the personal creative potential.

In psychology, the biographical method is a system of tools for research, diagnosis, correction and designing of human life.

Biographical method involves identifying exquisite situations of individual personality development, which determine the formation of structural components of the psyche and individual-stylistic characteristics of creative potential and study the mechanisms and patterns of self-regulation and self-organization of creative potential based on adaptive and maladaptive processes.

Scientific and psychological reflection on the genesis of the biographical method allows to consider it a way of meaningful scientific study of the formation and development of personal creative potential on a systematic analysis of significant psychosocial experience of the creative personality: micro- and macro-environment of the creator, exquisite situations and subjective difficulties, creative plans and strategies, individual style of creative activity.

Key words: personality, development, creative potential, biographical method, exquisite situations, creativity, creative personality.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями

Вступ сучасної цивілізації в постіндустріальну епоху вимагає розкриття та втілення творчого потенціалу нації, що вирішальним чином визначається рівнем та особливостями творчого становлення і розвитку кожної окремої особистості. У зв'язку з цим, проблема методів дослідження творчості, творчого потенціалу особистості виходить в русло актуальних проблем сучасної філософії освіти.

З давніх давен пізнавальна активність дослідників спрямовувалась на пошук розгадки природи творчих потенцій людини. Першочергово увага зосереджувалась на вивченні видатних людей науки та мистецтва різних культурно – історичних часів. Тому, накопичені знання стосовно творчої особистості є результатом роботи літераторів, істориків, мистецтвознавців, які висвітлення індивідуальне буття творчої особи у взаємозв'язку із її творіннями. Дослідники аналізували продукти діяльності; рукописи, листи, висловлювання, картини видатних особистостей. Спочатку здібності до творчості вважалися винятковим та унікальним феноменом, долею обраних натур. Така позиція була рівносильна визнанню того факту, що творчі особистості живуть і проявляють себе за особливими психологічними законами і правилами. Та розвиток науки, різних теорій, концепцій, підходів в області теорії творчості привів до визнання, що творчий потенціал притаманний кожній людині. Однак, і нині залишається актуальною проблема методу дослідження становлення і розвитку творчого потенціалу особистості.

Творчий потенціал необхідно розглядати у сукупності природних властивостей і здібностей людини, що виявляються через її

актуалізовану потребу і готовність взаємодіяти із зовнішнім світом, здійснювати життєдіяльність у суспільстві. При цьому творчий потенціал людини є системотворчою якістю сукупних атрибутивних властивостей і здібностей людини, які за певних умов стають засобом її цілеспрямованої взаємодії із навколишнім світом, забезпечуючи її особистісне самовираження і самореалізацію.

Аналіз останніх досліджень і публікацій

Проблема становлення творчої особистості набула домінуючого статусу у системі знань про людину та особливої актуальності і найважливішим напрямком емпіричних пошуків і науково-теоретичних досліджень стає у наш час. Її активно розробляють провідні вчені країн світового співтовариства (Ф. Баррон, Дж. Гілфорд, В. Дж. Гордон, Г. Лозанов, К. Роджерс, А. Ротенберг, К. В. Тейлор, Р. Торренс, В. Франкл).

Теоретико-практичні аспекти проблеми творчого потенціалу особистості тісно пов'язані із ідеєю К. Гольдштейна про початково закладені у організмі вроджені потенції (potentialities), які самоактуалізуються; теоріях самоактуалізації А. Маслоу і К. Роджерса; поняттям психологічного капіталу М. Чиксентміхайї та Ф. Лютанса; поглядами на потенціал особистості (М. Каган, Ю. Резнік), концепцією особистісного потенціалу Д. Леонтьєва, розумінням творчого потенціалу як «обдарованості» та «готовності до творчої діяльності» (Г. Костюк, Б. Теплов, О. Матюшкін, Я. Пономарьов, Н. Кузьміна, В. Моляко); концепція життєтворчості Л. Сохань та здійснені на її основі дослідження стилів життя українськими науковцями (Р. Ануфрієва, Є. Головаха, О. Злобіна, Н. Паніна, О. Резнік, Н. Соболева, М. Шульга) і мистецтва жити в її різних ракурсах (Г. Горак, А. Єрмоленко, Г. Ковадло, С. Кримський, М. Култаєва, В. Лях, В. Малахов, М. Попович, Л. Ситниченко, М. Степаненко, І. Степаненко, В. Табачковський, Н. Хамітов).

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується стаття

Водночас, рефлексія ситуації сьогодення орієнтує на необхідність дослідження творчого потенціалу особистості у процесі онтогенезу, виявлення умов його становлення. З метою більш повного і змістовного розкриття феномену творчого потенціалу особистості в його індивідуально-неповторному вираженні необхідно дослідити механізми і закономірності саморегуляції і самоорганізації творчого потенціалу особистості на основі доступних для пізнання адаптивних та неадаптивних процесів.

Формулювання цілей статті

Метою статті є науково-психологічна рефлексія становлення біографічного методу як способу дослідження творчого потенціалу у процесі розвитку особистості.

Виклад основного матеріалу

Історично перші спроби використання біографічного методу простежуються у дослідженнях із літературознавства та фольклористики. Основоположником біографічного методу та школи, що виникла на основі цього методу вважається французький вчений Ш. Сент-Бев (1804–1869). У якості визначальних моментів дослідження та тлумачення творчості автор визначає біографію та особистість письменника. Ідея автора методу полягає в тому, що без вивчення біографії автора, без знання умов його особистого життя не можна аналізувати твір і осягнути його зміст. Звідси й методологічний принцип біографічного методу – «шукати в митцеві людину» [12, с. 48].

В українській науці представником біографічного методу став професор Львівського університету О. Огоновський (1833–1894). У «Історії літератури руської» вчений розглядав художній твір як проекцію змістовних елементів біографії автора, а також подавав бібліографію творів письменника. Для становлення культурно-історичної школи важливими стали впливи історизму, біографізму, позитивізму, а також ідеї німецького філософа І. Гердера. Ця школа досліджувала твори мистецтва у зв'язку з середовищем, що їх породжувало. Основоположник культурно-історичної школи французький філософ та літературознавець І. Тен (1828–1893), одним із основних принципів методу визначив детермінізм, що спонукав до пошуків «причин» появи літературного твору, виявлення за літературними фактами їх «невидимих» першооснов. Такими першоосновами Іпполіт Тен вважав:

- расу (вроджений національний темперамент);
- середовище (природа, клімат, соціальні обставини);
- момент (досягнутий рівень культури, традиція).

Послідовниками французького вченого стали науковці різних країн: Ф. Брунетьер, Г. Лансон, Г. Брандес, В. Шерер, Г. Гетнер, Ф. де Санктіс, О. Пипін, М. Тихонравов, С. Венгеров. Серед українських науковців до культурно-історичного методу зверталися М. Петров, М. Дашкевич, І. Франко, а також представники так званого «народницького» напрямку: М. Комаров, В. Горленко, В. Доманицький, Б. Грінченко, С. Єфремов, О. Терлецький та ін.

У 60–80-ті роки XIX ст. на основі культурно-історичної школи виникає еволюційний метод. Його автор - Ф.Брунетьер - безпосередньо

застосовував методи природознавства (дарвінізму) при вивченні художніх творів (зокрема, боротьба літературних жанрів «за існування»), згодом дослідник пояснював розвиток літературних напрямів і стилів з боку впливів та особистих уподобань митців.

Як методологічний інструментарій для аналізу взаємодії творчості й творця О. Скафтимов пропонує синтез теоретичного та історичного вивчення літератури як естетичного феномену. «При теоретичному розмірковуванні про митця, в авторі має вивчатися лише митець... Але при генетичній постановці питання однієї цієї сторони сутності людини-митця мало» [14, с. 170]. Не можна, на думку вченого, «іпостазувати» в живій людині один бік її цілісної сутності, її можна лише теоретично виділити задля деяких важливих і потрібних у певному випадку особистісних властивостей. При розгляді ж біографії – «живого життя духу» - ми можемо «спрямувати рефлектор» куди завгодно і висвітлити те, що для нас у конкретному випадку є цікавим і важливим. «Митець і людина в одній особі, - підсумовує Скафтимов, - це - світ роздвоюваний. але не роздвоєний» [14, с. 170].

Доцільно зазначити, що проблема біографізму - не лише теоретична, а й психологічна та етична. Факт роздвоювання власного «я» на «я» мистецьке і «я» людське відчувають і самі митці та своєрідно його відреаговують. У свій час, У. Фолкнер категорично заборонив відомому літературному критикові писати статтю не про його романи, а про нього як приватну фігуру, як індивіда. Свою заборону У. Фолкнер пояснив так: «Я вважаю, що тільки твори письменника є суспільним надбанням, лише вони можуть підлягати обговоренню, дослідженню і рецензуванню...» Що ж до особи письменника, то, на переконання У. Фолкнера, до того часу, «доки письменник не здійснить злочину або не поступить на державну службу, його приватне життя належить йому самому» [16, с. 303].

Леся Українка в листі до О. Маковея від 16 - 17 вересня 1893 року писала про спокійне сприйняття критичного аналізу її творів: «Я ніколи не ображаюсь, коли судять мою роботу», проте зауважувала: «Не люблю тільки критики ad hominem». Вона була категорично не згідна з тим, що «для розуміння чііх-небудь віршів треба знати життєпис автора». Захищаючи свою душу й серце, свої права людські, Леся Українка називає сам метод «ad homine» «неналежним» і висловлює власний погляд на інтерпретаційну методіку біографізму – «не слід уважати кожної ліричної поезійки за сторінку з автобіографії, бо часто в таких поезіях займенник я вживається тільки для більшої виразності» [15, т.10, с. 154].

Розробка біографічного методу належить до першої третини ХХ в. Перше комплексне біографічне дослідження, що охоплює всі вікові етапи і сфери життя людини, пов'язане з ім'ям Шарлоти Бюллер. Біографічний метод являє собою метод синтетичного опису людини як особистості та суб'єкта діяльності. Перевагою методу є можливість вивчити особистість у процесі розвитку. Біографічний метод - історичний і одночасно генетичний, оскільки дозволяє простежити динаміку життєвого шляху, що є важливим у дослідженні розвитку творчого потенціалу особистості.

Літературознавство ХХ ст. розробило низку істотних теоретичних концепцій біографізму - питання про поєднання художньої творчості з її суб'єктом вже давно перебуває в полі зору дослідників [3,4,5,6]. Біографічний метод ґрунтується на зборі та аналізі фактів життєвого шляху людини. У біографічному методі виділяють три аспекти: біолого-біографічний, що полягає у вивченні об'єктивних умов життя, подій середовища і поведінки людини в цьому середовищі; історію переживань, еволюцію внутрішнього світу людини; історію творчості людини.

У психології біографічний метод — це система засобів дослідження, діагностики, корекції та проектування життєвого шляху людини. Спочатку обмежувалися ретроспективним описуванням минулих етапів життя людини або всього життєвого шляху історичних персонажів минулого. Надалі біографічний метод почав включати аналіз актуальних та припущених у майбутньому подій (майбутня автобіографія, керована фантазія, графіки життя, каузометрія), а також дослідження кола спілкування (додаткові біографії, лінії відносин суб'єкта). У вітчизняній психології до біографічного методу вперше звернувся М. Рибников, підкреслюючи, що використання біографічного методу відіграє істотну роль у розумінні загального потенціалу людини. Дослідник розглядав автобіографію як психологічний документ, що фіксує особистість та її історію. Він розділяв спонтанні автобіографії, коли ініціатива ретроспективного погляду на власне життя належить самій особистості, та провоковані автобіографії, коли дослідник використовує прийом спонукання піддослідного говорити про себе за визначеним планом. Такий прийом гарантує однорідність зібраного матеріалу, що дає можливість порівнювати, поєднувати, узагальнювати отримані факти тощо[5].

Сучасні біографічні техніки, побудовані на основі вивчення особистості в контексті історії та перспектив розвитку її індивідуального буття і взаємовідносин із «значущими іншими», спрямовані на реконструкцію життєвих програм і сценаріїв розвитку

особистості. Аналізуються також просторові та часові характеристики організації ділового, сімейного, духовного життя особистості, її взаємодію з природним та соціальним середовищем.

Застосування біографічного методу передбачає отримання різномірної об'єктивної інформації. З цією метою використовуються різні форми автобіографічної методики: опитування, інтерв'ю, тести, аналіз свідчень очевидців. Використовуються модифікації методу вивчення продуктів діяльності, контент-аналіз щоденників та листів, побудова кривих продуктивності і діаграм життєвих вимірів активності особистості. Особливо важливим є акцент на емоційній насиченості репрезентованого особистістю матеріалу, змістовно відновленого перебігу подій у просторі індивідуального життя особистості, встановленні їхньої емоційної значущості, насиченості смыслом для особистості, сенсом результируючих моментів у цих подіях. Важливо встановити та змістовно розкрити так звані «критичні точки» – ексквізитні ситуації в житті особистості.

Біографічний метод дослідження являє собою якісний метод наукового дослідження і ґрунтується на принциповій гіпотезі стосовно того, що можливо відновлювати і вивчати соціальну реальність, соціальні факти через аналіз біографічних матеріалів і подій, які в них збережені, через судження, відгуки, міркування, думки і установки. Основою цієї гіпотези є факт, що людський вчинок визначений, динамікою об'єктивних соціальних умов, і це знаходить відображення у суб'єктивному феномені свідомості. Біографічні матеріали - це тексти (слова) як наприклад короткі автобіографії, щоденники, листи, спогади і т.п. Так само можуть розглядатися протоколи повністю відкритого, так званого «*hairefiver Infervien*» – це найчастіший випадок сучасного використання біографічного методу.

Таким чином, біографічний метод є спеціальною формою використання аналізу змісту, яка може поєднуватися зі спеціальною формою опитування.. Головний аргумент проти біографічного методу визначений тим, що розповідь власної автобіографії, власних біографічних фактів передає лише індивідуально модифіковану картину.

У класичному руслі біографічний метод використовувався при аналізі З.Фрейдом дитячих опорів Леонардо да Вінчі, проблематики Ф.Достоевського, щодо інтерпретації явищ мистецтва Ж. Дельозом, Ф. Гваттарі, М. Кандоре, П.-Л. Ассуном, І. Бресом, Ж. Лаканом та ін.; в літературно-практичному С.Павличко при вивченні життя і творчості М.Коцюбинського, С.Балеем в аналізі творчості Т.Г.Шевченка, О. Забужко, Н. Зборовська, розкриваючи життя і творчість Л.Українки, в автобіографічному - С.Далі «Щоденник одного генія».

Сучасний варіант біографічного аналізу процесу становлення і розвитку творчого потенціалу особистості академік Моляко В.[10] орієнтує на такі положення:

- вихідною основою для вивчення видатної особистості (генія, таланту) має бути наявність констатації вираженої обдарованості, наявності значних творів у тій чи іншій сфері діяльності, так чи інакше закріплених достовірним способом;

- необхідне виявлення принципово важливих та значущих періодів у житті такої особистості й встановлення конкретних зв'язків між цими періодами й створюваними продуктами;

- необхідне вивчення макро- та мікросередовища буття творчої особистості та їх впливу на творчу діяльність;

- слід дослідити творче «кредо» (творчі плани, стратегії) конкретного працівника як суму його мисленневих пошуків, етичної та естетичної оцінки світу, оточення, моральних ідеалів та ін.,- усього того, що ми називаємо стратегією творчості в цілому, незалежно від того, наскільки усвідомлював її сам творець і наскільки вона була очевидною для інших;

- особливої уваги потребує вивчення індивідуального стилю творчої діяльності, його витоків, форм та особливостей прояву, реагування на різноманітні ускладнюючі умови, бар'єри, перешкоди, що впливають на розвиток задуму;

- по можливості слід встановлювати вплив творчості досліджуваної творчої особистості на оточення (на конкретну сферу творчості, на культуру, на сучасників та нащадків)

Представлена модель В. Моляко дослідження творчої особистості дозволяє змістовне дослідження творчого потенціалу особистості. Однак, доцільно доповнити, що дослідження творчого потенціалу особистості як системи, передбачає розгляд різних його рівнів, опис притаманних йому зовнішніх властивостей, аналіз його структурних компонентів і «вкладу» цих компонентів у формування цілісних властивостей системи.

З наших позицій, система творчого потенціалу особистості– це складний і стійкий взаємозв'язок компонентів, що представляє собою виокремлення нового порядку, з емерджентними ознаками. При такому розумінні, з одного боку, виявляється самостійність і специфічність функціонування всіх його компонентів, з другого, – підпорядкованість їх функціонування цілому.

Розкрити сутність творчого потенціалу як структурного феномена особистості дозволяє визначення його структури, яка обумовлена структурою особистості. Як показує аналіз, визначити

характерні риси, складові структуру особистості, складно. «Структура особистості, – зазначав Б.Ананьєв, – поступово складається в процесі її соціального розвитку і є, отже, продуктом цього розвитку, всього життєвого шляху» [1, с.256].

Для осягнення сутності творчого потенціалу особистості важливо враховувати наукові надбання, які доповнюють його розуміння і сприяють становленню цілісного уявлення на основі визнання взаємопов'язаних компонентів: свідомого, несвідомого (особистісного та колективного) та трансперсонального рівня. Індивідуальні потреби та здібності містяться на кожному рівні.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямі

Науково-психологічна рефлексія генези біографічного методу дозволяє розглядати його способом змістовного наукового дослідження становлення і розвитку творчого потенціалу особистості на основі системного аналізу значущого психосоціального досвіду творчої особистості: мікро- та макросередовища творця, ексквізитних ситуацій та суб'єктивних труднощів, творчих планів та стратегій, індивідуального стилю творчої діяльності. На наш погляд, біографічний метод має включати виявлення ексквізитних ситуацій індивідуального розвитку особистості, якими обумовлюються формування структурних компонентів психіки та індивідуально-стильові характеристики реалізації творчого потенціалу.

Література

1. Ананьєв Б. Г. Человек как предмет познания / Б. Г. Ананьєв. - Л.: ЛГУ, 1968. - 339 с.
2. Андрусів С. М. Модус національної ідентичності: Львівський текст 30-х років ХХ ст. – Тернопіль-Львів, 2001. – 340 с.
3. Антологія світової літературно-критичної думки ХХ ст. / За ред. М. Зубрицької. – Львів, 1996.
4. Введение в литературоведение / Под. ред. Г. Н. Поспелова. – М., 1983.
5. Введение в литературоведение. Литературное произведение: основные понятия и термины / Под. ред. Л. В. Чернец. – М., 2000.
6. Галич О., Назарєць В., Васильєв Є. Теорія літератури: Підручник. – К., 2001.
7. Гроф С. За пределами мозга. Рождение, смерть и трансценденция в психотерапии / С. Гроф. - М.: АСТ, 2001. — 497 с.
8. Євлахов А.М. Введение в философию художественного творчества. - Ростов н/Дону, 1917.
9. Моляко В.А. Психология конструкторской деятельности. Москва, 1983.
10. Моляко В.А. Психологический анализ творческого потенциала М.А.Врубеля / В.А.Моляко //Психология творчества: Школа А.Я.Пономарева.- М.: Институт психологии РАН, 2006.
11. Пруст М. Против Сент-Бёва. Статьи и эссе. - Москва, 1999.
12. Сент-Бёв Ш. Литературные портреты. - Москва, 1970.
13. Сивокінь Г. "Самотождність письменника" як методологічна пропозиція

// Самототожність письменника. - Київ, 1999.

14. Скафтымов А. П. К вопросу о соотношении теоретического и исторического рассмотрения в истории литературы // Поэтика. Труды русских и советских поэтических школ. - Будапешт, 1982.

15. Українка Леся. Зібрання творів: У 12 т. - Київ, 1976 - 1978.

16. Фолкнер У. О частной жизни // Писатели США о литературе. Сб. статей. - Москва, 1974.

17. Фрейд А. Психология «Я» и защитные механизмы. - М.: 1993. - 141 с.

18. Фрейд З. Введение в психоанализ: Лекции. - М.: Наука. 1989. - 456 с.

19. Фуко М. Що таке автор? // Антологія світової літературно-критичної думки XX ст. - Львів, 1996.

References

1. Ananev B. H. Chelovek kak predmet poznaniya / B. H. Ananev. - L. : LHM, 1968. -339 s.

2. Andrusiv S. M. Modus natsionalnoi identychnosti: Lvivskiy tekst 30-kh rokiv KhKh st.– Ternopil-Lviv, 2001.– 340 s.

3. Antolohiia svitovoi literaturno-krytychnoi dumky KhKh st. / Za red. M. Zubrytskoi.– Lviv, 1996.

4. Vvedenye v lyteraturovedenye / Pod. red. H. N. Pospelova.– M., 1983.

5. Vvedenye v lyteraturovedenye. Lyteraturnoe proyzvedenye: osnovnye ponyatiya y termyny / Pod. red. L. V. Chernets.– M., 2000.

6. Halych O., Nazarets V., Vasyliiev Ye. Teoriia literatury: Pidruchnyk.– K., 2001.

7. Hrof S. Za predelamy mozgha. Rozhdenye, smert y transtsendentsiya v psykhoterapiyu / S. Hrof. - M. : AST, 2001. — 497 s.

8. Ievlakhov A.M. Vvedenye v fylosofiyu khudozhestvennogo tvorchestva. - Rostov n/Donu, 1917.

9. Moliako V.A. Psykholohiya konstruktorskoj deiatel'nosti. Moskva, 1983.

10. Moliako V.A. Psykholohycheskyi analiz tvorcheskoho potentsyala M.A.Vrubelia / V.A.Moliako //Psykholohiya tvorchestva: Shkola A.Ia.Ponomareva.- M.: Ynstytut psykholohyy RAN, 2006.

11. Prust M. Protiv Sent-Bëva. Staty y esse. - Moskva, 1999.

12. Sent-Bëv Sh. Lyteraturnye portrety. - Moskva, 1970.

13. Syvokin H. "Samototozhnist pismennyka" yak metodolohichna propozytsiia // Samototozhnist pismennyka. - Kyiv, 1999.

14. Скафтымов А. П. К вопросу о соотношении теоретического и исторического рассмотрения в истории литературы // Поэтика. Труды русских и советских поэтических школ. - Будапешт, 1982.

15. Ukrainka Lesia. Zibrannia tvoriv: U 12 t. - Kyiv, 1976 - 1978.

16. Folkner U. O chastnoi zhynzy // Pysately SSHA o lyterature. Sb. statei. - Moskva, 1974.

17. Freid A. Psykholohiya «la» y zashchytnye mekhanyzmy. - M.: 1993. - 141 s.

18. Freid Z. Vvedenye v psykhoanaliz: Lektsyy. - M.: Nauka. 1989. - 456 s.

19. Fuko M. Shcho take avtor? // Antolohiia svitovoi literaturno-krytychnoi dumky XX st. - Lviv, 1996.

Paper received/Надійшла : 17.04.2021

УДК 159.942

DOI: 10.31891/PT-2021-1-2

ПОТАПЧУК Є. М.

ORCID ID: 0000-0001-7040-8456

Хмельницький національний університет

e-mail: potapchuk1@i.ua

КАРПОВА Д. Є.,

ORCID ID: 0000-0002-7484-0673

e-mail: potapchukdaria@gmail.com

Хмельницький національний університет

ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПСИХОЛОГІЧНОЇ СТРУКТУРИ УЯВЛЕНЬ МОЛОДІ ПРО СІМЕЙНІ РОЛІ

Стаття присвячена дослідженню психологічної структури уявлень молоді про сімейні ролі. Результати теоретизації предмету дослідження дозволяють стверджувати, що найважливішою функцією уявлень є те, що вони служать інструментом пізнання. Тобто за допомогою уявлення ми спочатку описуємо, потім класифікуємо і, лише тоді пояснюємо об'єкти уявлень. Уявлення студентської молоді про сімейні ролі є складним психологічним феноменом, що формується на основі їхніх знань про рольовий розподіл у системі сімейно-шлюбних взаємин. Наявність таких уявлень спонукає молодь формувати звички до гармонійних моделей поведінки у майбутньому сімейному житті. Поняття «уявлення молоді про сімейні ролі шлюбних партнерів» відображає стійкі переконання молоді людини, які забезпечують типове реагування на ситуацію рольового розподілу сімейних обов'язків відповідно до сформованої в неї життєвої позиції. З'ясовано, що психологічна структура уявлень студентської молоді про сімейні ролі відображає три взаємопов'язаних компоненти: когнітивний компонент – система знань про сімейні ролі як моделі поведінки шлюбних партнерів (знання функцій сім'ї; знання сімейних ролей за інтелектуально-світоглядним чинником; знання сімейних ролей за морально-психологічним чинником; знання сімейних ролей за інтимно-сексуальним чинником; знання сімейних ролей за матеріально-фінансовим чинником; знання сімейних ролей за господарським чинником; знання патологізуючих сімейних ролей та причин їх появи); емоційно-оцінний компонент – ставлення до сімейного життя та обов'язків у майбутній сім'ї (сприймання та оцінка моделей поведінки батьків як шлюбних партнерів; емоційна ідентифікація з батьками; сприймання та оцінка моделей поведінки друзів як шлюбних партнерів; сприйняття та оцінка майбутнього шлюбного партнерства; сприйняття та оцінка свого ставлення до дітей; сприйняття та оцінка себе в ролі сім'янина; сприйняття стереотипних думок щодо ролі жінки та чоловіка у сім'ї); поведінковий компонент – ідентифікаційна поведінка в ролі майбутнього шлюбного партнера (вияви моделей поведінки, що відображають важливі сімейні ролі; розвиток свого шлюбного потенціалу; пізнання шлюбного потенціалу можливих майбутніх шлюбних партнерів).

Ключові слова: сімейні ролі, шлюбні партнери, молодь, уявлення, психологічна структура, компоненти.

YEVHEN POTAPHUK,
DARIA KARPOVA
Khmelnyskyi National University

THEORETICAL ANALYSIS OF THE PSYCHOLOGICAL STRUCTURE OF YOUNG PEOPLE'S PERCEPTIONS ABOUT FAMILY ROLES

The article is devoted to the study of the psychological structure of young people's perceptions about family roles. The results of theorizing the subject of research suggest that the most important function of perceptions is that they serve as a tool of cognition. The authors of the article claim that with the help of perceptions we first describe, then classify and only then explain the objects of perceptions. Students' perceptions of family roles are a complex psychological phenomenon that is formed on the basis of their knowledge of the role distribution in the system of family and marriage relationships. They contribute to the formation of productive family behavior, further guide it in patterns of behavior, and finally, they are important for adaptation to family life. The presence of such perceptions encourages young people to form habits of harmonious patterns of behavior in future family life. This behavior will become the norm and will contribute to the formation of a responsible family man. The concept of "youth's perception of the family roles of marriage partners" reflects the strong beliefs of the young person, which provide a typical response to the situation of the role distribution of family responsibilities in accordance with the formed in her life position. It was found that the psychological structure of students' perceptions of family roles reflects three interrelated components: cognitive component - a system of knowledge about family roles as a model of behavior of marriage partners (knowledge of family functions; knowledge of family roles by intellectual and ideological factors; knowledge of family roles by moral and psychological factor; knowledge of family roles by intimate and sexual factor; knowledge of family roles by material and financial factor; knowledge of family roles by economic factor; knowledge of pathological family roles and the reasons for their appearance); emotional-evaluation component - attitude to family life and responsibilities in the future family (perception and evaluation of patterns of behavior of parents as marriage partners; emotional identification with parents; perception and evaluation of behavior patterns of friends as marriage partners; perception and evaluation of future marriage partnership perception and evaluation of their attitude to children, perception and evaluation of themselves as a family man, perception of stereotypical thoughts about the role of women and men in the family); behavioral component - identification behavior in the role of the future marriage partner (manifestations of behavioral patterns that reflect important family roles; development of their marital potential; knowledge of the marital potential of possible future marriage partners).

Key words: family roles, marriage partners, youth, perceptions, psychological structure, components.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями

Невизначеність норм, які регулюють сімейні стосунки, породжує у багатьох сім'ях низку соціально-психологічних проблем,

серед яких є проблеми «вибору» кожною сім'єю способу рольової взаємодії і формування ставлення членів сім'ї до різних сторін рольової поведінки в сім'ї. Наявні стандартні стереотипи нав'язують молоді помилкову думку, що на роль лідера у сім'ї має претендувати чоловік. Втілення чоловіками такої моделі поведінки часто породжує сімейні конфлікти, адже за останні десятиріччя відбувся процес зміщення соціальних ролей чоловіка і жінки. Цьому посприяла і емансипація жінок, які тривалий час боролись за соціальну рівноправність з чоловіками, і стирання граней між чоловічими і жіночими професіями, а також зміна статусу жінки в сім'ї. Якщо раніше гендерні і соціальні ролі були чітко визначені, то сьогодні тут багато плутанини. Це ускладнює розуміння молоддю суті і змісту сімейних ролей, процедури їх розподілу між шлюбними партнерами. Посилює цю проблему і відсутність чіткої системи підготовки майбутніх шлюбних партнерів до сімейного життя.

Аналіз останніх досліджень чи публікацій

Результати вивчення психологічної літератури щодо підготовки молоді до сімейного життя свідчить, що проблемні питання підготовки молоді до сімейного життя певним чином вже розглядали такі дослідники як І. Грітчина [1], Т. Демидова [2], А. Карасевич [3], С. Ковальов [4], В. Кравець [5], Т. Левицька [6], А. Сидоренко [7], М. Терещенко [8], Н. Шелест [9] та ін.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується стаття

Незважаючи на значну кількість досліджень проблеми підготовки молоді до сімейного життя, дослідження проблеми формування у студентської молоді уявлень про сімейні ролі шлюбних партнерів не було предметом окремих досліджень. проблеми визначення змісту і структури формування у студентської молоді уявлень про сімейні ролі ще не набули свого остаточного науково-практичного вирішення. Відсутні наукові розробки, які б сприяли розумінню молоддю моделей поведінки шлюбних партнерів, а також переліку сімейних ролей за інтелектуально-світоглядним, морально-психологічним, інтимно-сексуальним, матеріально-фінансовим і господарським чинниками, що здатні впливати на гармонію сімейного життя.

Формування цілей статті (постановка завдання)

Недостатній рівень теоретичного і практичного вивчення проблеми обумовили формування цілі статті – за результатами теоретичного аналізу наукової літератури визначити компоненти психологічної структури уявлень молоді про сімейні ролі.

Виклад основного матеріалу дослідження

За свідченням дослідників [10-14] сімейно-шлюбних питань, серед причин більшості сімейних проблем та конфліктів є низький рівень психологічної готовності молоді до сімейного життя. При цьому, фахівці зазначають, що психологічна готовність особи до створення сім'ї відображає не тільки активно-дійовий стан людини, її установку на створення сім'ї, а також *знання основ сімейно-шлюбного життя*. У зв'язку з цим виникає потреба звернути увагу на таке поняття як «уявлення молоді» про сімейне життя» і, зокрема, про сімейні ролі як моделі поведінки шлюбних партнерів.

Розглядаючи структури уявлень, варто звернути увагу на основні функції уявлень студентської молоді про соціальні ролі шлюбних партнерів. Теоретичний аналіз науково-психологічної літератури [15-16] свідчить, що найважливішою функцією уявлень дослідники вважають те, що вони служать інструментом пізнання. Тобто за допомогою уявлення ми спочатку описуємо, потім класифікуємо і, лише тоді пояснюємо об'єкти уявлень. С. Московічі [15] говорить, що саме уявлення спонукають нас формувати звички. Іншими словами, людина бачить навколишній світ не таким, яким він є насправді, а крізь призму власних бажань, інтересів і уявлень. Другою важливою функцією уявлень є функція орієнтації поведінки. Ця функція спостерігається як у поведінці, так і емоційних проявах людини. Так, Р. Харре [16], дослідивши вираження емоцій у різних культурах, виявив, що поява тих чи інших емоцій і їхні динамічні параметри залежать від соціальних уявлень, що існують в тих чи інших культурах. Інакше кажучи, соціальні уявлення трактуються як незалежна змінна, детермінуюча все різноманіття поведінки людини. Третьою функцією соціальних уявлень є адаптаційна. Вона допомагає індивіду адаптуватися до соціуму, а також до вже сформованих і раніше існуючих в суспільстві поглядів, думок і оцінок.

Враховуючи викладене вище, стає очевидною роль уявлень про майбутню сім'ю та моделі поведінки шлюбних партнерів для підготовки молоді до сімейного життя. Насамперед, сприяють продуктивній поведінці сім'янина, далі орієнтують у моделях поведінки і, нарешті, мають важливе значення для адаптація до сімейного життя. Наявність таких уявлень спонукають молодь формувати звички до гармонійних моделей поведінки у майбутньому сімейному житті. Така манера поведінки стане нормою життя і буде сприяти формуванню відповідального сім'янина.

На жаль, проблема формування уявлень про майбутню сім'ю у студентської молоді системно не досліджувалася. Водночас існує багато

робіт, в яких окремі питання присвячені розгляду змісту уявлень про сімейне життя. Наприклад, Т. Андреева [11], розглядає уявлення про сім'ю і шлюб у контексті статевої соціалізації та підготовки до шлюбу. Дослідниця звертає увагу на те, що у теперішньої молоді уявлення про шлюб мають низку негативних особливостей: у віці 13-15 років виникає прогресуючий поділ і протиставлення понять «любов» і «шлюб»: молоді люди можуть сприймати сім'ю як перешкоду для своїх почуттів і лише згодом, шляхом проб і помилок, дійти до розуміння морально-психологічної цінності шлюбу; споживча нереалістичність уявлень: середньо бажаний партнер за своїми позитивними рисами перевершує реальних партнерів з безпосереднього оточення молодих людей; розходження якостей бажаного партнера і передбаченого партнера по щоденному спілкуванню: якості особистості, що вважаються значимими для ідеального шлюбного партнера, в реальному спілкуванні молоді не мають вирішального значення; вияви надмірних вимог до партнера, особливо у дівчат. Ми поділяємо занепокоєння Т. Андреевої щодо негативних особливостей уявлень молоді про сімейне життя і вважаємо, що їх можна усунути за умови розширення уявлень молодих людей про шлюбний потенціал та сімейні ролі.

На думку М. Терещенко [8], уявлення про шлюб та сім'ю є одним з визначальним чинником подружнього взаєморозуміння. При цьому уявлення про сімейне життя автор розглядає в аспекті картини світу людини, оскільки саме картина світу є реалізацією потреби людини орієнтуватися в світі не лише фізично, а й інтелектуально, на основі розуму та власного досвіду, що певним чином є відображення думки Е. Фромма у його праці про мистецтво любові [17]. Поряд з цим багато дослідників звертають увагу на те, що уявлення людей про своє майбутнє сімейне життя формується під впливом ілюзорної картини світу. Мова йде про негативний вплив стереотипів, страхів, проєкцій, упереджень, що викривляють уявлення про світ та самих себе. Звідси виникає проблема появи ідеального образу шлюбного партнера – як взірця, що визначає спосіб пізнання, оволодіння засобами мислення, поведінки та життєдіяльності досконалого сім'янина.

Водночас, спеціальних досліджень, які б торкалися вивчення особливостей процесу формування уявлень про соціальні ролі подружжя, не виявлено, тоді як ця проблема є дуже важливою складовою підготовки молодого покоління до сімейного життя. Особливо гострого значення вона має сьогодні в зв'язку з нівелюванням багатьох цінностей і пошуком молоддю нових ідеалів.

У контексті нашого дослідження заслуговує на увагу авторська концепція формування соціальних уявлень С. Московічі [15], який

розтлумачував соціальні уявлення як осмислені знання. На його думку, це суспільна свідомість, в якій дуже складно взаємодіють на рівні здорового глузду різні переконання (частково ірраціональні), ідеологічні погляди, знання, власне наука, що розкривають і в дечому відображають соціальну реальність. Квінтесенцією концепції є з'ясування процесу розуміння людьми оточуючого світу. Вочевидь ця ідея гармонійно корелює з нашим прагненням осягнути зміст уявлень молоді про сімейні ролі. Адже, як вказував С. Московічі, соціальні уявлення, це, перш за все, знання здорового глузду, це якості буденного практичного мислення, які спрямовані на засвоєння і осмислення соціального матеріалу та ідеального оточення. Висловлена думка уможливило розуміння уявлень молоді про сімейні ролі як знання здорового глузду. Зазначимо, що термін «глузд» інтерпретується словниками української мови як «розумний зміст чого-небудь; рація, смисл», а словосполучення «здоровий глузд» означає тверезе розуміння речей; розсудливість [18]. Знання, що трансформуються у здоровий глузд, здатне змінювати спосіб існування людей. Нова інформація про об'єкт підлягає категоризації в когнітивному світі суб'єкта, що утворює уявлення. Це спричиняє смислову трансформацію образу, співвідношення його з низкою понять, які були сформовані раніше. Як бачимо, уявлення – це не пасивне відтворення зовнішнього у внутрішнє, це процес і результат активного соціально-психологічного відтворення дійсності. Висловлені аргументації щодо соціальних уявлень дають змогу зрозуміти вагому роль уявлень молоді про сімейні ролі і здійснити подальший їх розгляд для розуміння можливостей посилення пізнавальної діяльності студентської молоді. Адже активність соціальних уявлень виявляється в тому, що вони здатні надавати сенс будь-якій поведінці, зокрема поведінці шлюбних партнерів, інтегрувати особу в систему сімейних взаємин, тобто орієнтують і спрямовують діяльність членів сім'ї. Отже завдяки соціальним уявленням важливі факти сімейного життя трансформуються, щоб стати знанням, яке молодь може використовувати для створення та функціонування гармонійного майбутнього шлюбного союзу.

Як окремий компонент життєвої перспективи та життєвих планів – уявлення про майбутнє сімейне життя, ми можемо виділити із концепції життєвої стратегії, розробленої К. Абульхановою-Славською [19]. Відповідно до цієї концепції вже в підлітковому віці в життєвих планах особистості є варіанти першочерговості розвитку: закінчити навчання, одружитися, збудувати сім'ю як чинник психологічної стабільності та захисту. Також складаються уявлення про найбільш вірогідний з точки зору особистості сценарій розвитку подій її сімейного

життя, розподіл обов'язків між членами сім'ї, про сімейні функції.

Як бачимо, процес становлення життєвої перспективи в багатьох аспектах залежить від сімейних стосунків у батьківській родині. Дослідники Е. Ейдемлер та В. Юстицький [12] вважають, що образ родини залежить від сукупності уявлень про сценарну поведінку кожного члена сім'ї. На їхню думку, сімейні уявлення – досить стійкі утворення, які забезпечують типове реагування особистості на ситуацію відповідно до сформованої в неї життєвої позиції на основі сімейного сценарію, оскільки уявлення про більшість ситуацій сформоване у людини ще до того, як вона з ними зіштовхнеться. Досліджуючи закони сімейного життя, У. Харли та Ф. Уїллард [20] пропонують нам розглянути уявлення про сім'ю у вигляді мисленневих моделей, що проявляється у прогнозуванні своїх дій, розвитку подій, реакції членів родини на ці дії. Схожу думку висловлює В. Менделевич [21], який також вважає, що в процесі сімейного виховання формуються шаблони прогнозування, враховуючи які людина будує свою поведінку та взаємини.

Узагальнені результати наукового аналізу цієї проблеми, здійснено В. Сисенко [13], який виділив комплекс вимог, обов'язків і соціальних стандартів поведінки, якими регулюється сумісне життя подружньої пари. Беручи за основу цей комплекс, можемо виявити рівень сформованості уявлення молоді про сімейні ролі та рольовий розподіл. Ознаками його сформованості є: готовність прийняти на себе нову систему обов'язків щодо свого шлюбного партнера, відповідальності за сім'ю; визнання принципу рівності в сімейних взаєминах; врахування індивідуальних та вікових особливостей шлюбного партнера; уміння пристосуватися до звичок і рис шлюбного партнера, а також розуміння його духовних рухів і станів; здатність до самовідданості щодо партнера; уміння бути терпимим і поблажливим, приймати партнера зі всіма його особливостями і недоліками, пригнічувати власний егоїзм; підготовленість до конструктивного спілкування і співпраці, узгодження взаємодій.

Заслужують на увагу результати досліджень образу сім'ї, отримані Н. Москвічевою [22], яка виділила чотири уявних образи сім'ї. Ці уявлення можуть бути шаблонами, які молоді люди використовують при створенні сім'ї. Мова йде про такі групи:

1. «Тепле коло спілкування, домашній затишок»: у такій сім'ї подружжя виступає у ролі друзів, для яких головне мати взаєморозуміння та підтримку. Очевидно, що цей образ сім'ї асоціюється з такими сімейними ролями як друг, співрозмовник, слухач та ін.

2. «Притулок, сховище, фортеця»: сімейні ролі у цій сім'ї пов'язані із захистом партнера, піклуванням про нього, можливість захистити від складнощів зовнішнього світу. У цьому випадку увага концентрується на таких ролях як берегиня (захисник), годувальник, господарник, дбайливець, тощо.

3. «Стабільний організм, дерево, мурашник»: перш за все, це взаємна допомога та підтримка родичів у цілісному процесі функціонування сім'ї. Шлюбні партнери у такій сім'ї беруть на себе роль «добувача» чи «годувальника», вони забезпечують матеріальне становище сім'ї, її стабільність.

4. «Взаємна відповідальність», де кожен член сім'ї несе відповідальність один за одного, за розвиток стосунків.

Гендерні особливості сприйняття молоддю шлюбу, сімейних ролей, на думку І. Кона [23], насамперед пов'язані з жіночим та чоловічим Я-образом, Я-концепцією. За словами дослідника, чоловічий Я-образ формується здебільшого з інформації про значення Я у спортивних, трудових, інтимних, професійних сферах. При цьому вони дещо переоцінюють свої здібності, в наслідок чого ми можемо спостерігати завищену оцінку чоловіків, яка допомагає їм відповідати стереотипу маскуліності, серйозності. Я-образ жінки переважно формується з інформації про значення Я у домашньому середовищі та професійних сферах. На відміну від чоловіків самооцінка жінок більш реалістичніша.

Наступне, що характерне для уявлень молоді про рольовий розподіл подружжя – це їх не реалістичність. На це звертають увагу багато дослідників (В. Зацепіні, Л. Бучинська, І. Гавриленко) [24], вказуючи на те, що уявлення молоді про якості, обов'язки шлюбного партнера перевищують його реальні можливості. Це може свідчити про розбіжність уявлень молоді про сімейні ролі свого супутника життя і потенційного партнера по повсякденному спілкуванню. Очевидно саме це спонукало С. Ковальова [4] підкреслювати важливість формування адекватних шлюбно-сімейних уявлень молодих людей. Дослідник вказував, що уявлення про шлюб та сім'ю у молодих людей має низку негативних особливостей. На його думку, завдання полягає в тому, щоб сформувані у молоді адекватні рольові очікування та намагатись створити правильне розуміння рольового розподілу.

Підтверджують висновки С. Ковальова і результати дослідження Т. Андреевої [11], яка звернула увагу на те, що значна частина дівчат-студентів до образу майбутнього чоловіка висуває повний набір усіх теоретично можливих якостей людини - від краси, розуму, сильної волі до фінансової забезпеченості. Це свідчить про

наявність важливої проблеми, яка може призвести до неадекватності вибору майбутнього чоловіка/дружини – ідеалізація партнера. Здійснивши аналіз наукової літератури, ми дійшли висновку, що проблема ідеалізації має як негативні так і позитивні сторони. Ідеалізація відіграє деструктивну роль і може призвести до глибокої незадоволеності обраним партнером, оскільки вона необґрунтовано завищує очікування, які пред'являються до партнера і до взаємодії з ним. У результаті цього молода людина усвідомлює те, що вона не відповідає ідеальному образу. Водночас ідеалізація партнера в дошлюбних уявленнях можна назвати конструктивною. Вона полягає в тому, що ідеалізація партнера є стимулом для розвитку його особистості.

Дослідники законів сімейного життя У. Харлі та Ф. Уїллард [20] виділяють кілька основних очікувань у ставленнях до партнера, що відображають суттєві відмінності детерміновані індивідуально-психологічними особливостями жінок та чоловіків. Наприклад, характерними для чоловіків є очікування від партнерші моделі поведінки привабливої дружини, супутниці для відпочинку, статевого задоволення, ведення домашнього побуту та моральної підтримки. А у жінок це – ніжність або атмосфера романтизму, піклування, можливість поговорити, чесність та відкритість, фінансова підтримка, відданість чоловіка сім'ї або виконання ним батьківських обов'язків. Звідси стає зрозумілою очевидна причина багатьох сімейних конфліктів – різниця у поглядах на сімейне життя і, відповідно, різні уявлення про моделі поведінки шлюбних партнерів.

На думку Т. Зозуль [25], узгодженість уявлень шлюбних партнерів щодо сімейних ролей виступає як чинник стабілізації стосунків у сімейній системі і навпаки, коли такі уявлення не співпадають чи суттєво відрізняються, це стає чинником дестабілізації функціонування сімейної системи. При цьому дослідник особливостей розподілу сімейних ролей у подружніх парах із суттєвою різницею у віці звертає увагу на те, що у сім'ях, де чоловік старший за віком, він має більшу схильність виконувати ролі відповідального за матеріальне благополуччя, підтримку родинних зав'язків та організацію сімейної субкультури. Щодо ролей дружини, то вона більше орієнтована на патріархальне співвідношення ролей у сім'ї, зокрема, виконує ролі господарки, вихователя та няньки дитини, а також виступає в ролі сімейного «психотерапевта».

Уявлення студентів про соціальні ролі шлюбних партнерів характеризується специфічним змістом, структурою і рівнями розвитку. Для визначення змісту цих уявлень доречно звернути увагу на результати досліджень Т. Демидової [2], яка зазначає, що структура

уявленнь старшокласників про сім'ю відображає:

– когнітивний компонент – систему знань про сімейне життя і себе як майбутнього сім'янина (знання функцій сім'ї, усвідомлення відносин влади-підкорення, знання господарсько-економічних взаємин в сім'ї, усвідомлення якостей необхідних для сімейного життя, усвідомлення обов'язків подружжя, усвідомлення цілей шлюбу);

– емоційно-оцінний компонент – ставлення до майбутньої сім'ї, батьків і сімейного життя та їх оцінка (ставлення до сімейного життя, сприймання сімейного життя своїх батьків, стосунки з протилежною статтю, оцінка свого ставлення до дітей, емоційна ідентифікація з батьками);

– поведінковий компонент – ідентифікаційна поведінка у сім'ї і моделі поведінки в конфліктних сімейних ситуаціях (ідентифікаційна поведінка, статево-рольова поведінка, поведінка в конфліктних ситуаціях).

Поділяючи думку автора щодо компонентів уявленнь про сім'ю, ми вважаємо, що запропонованій автором психологічній структурі уявленнь про сім'ю і шлюб недостатньо відображено сімейні ролі як моделі поведінки шлюбних партнерів. Знаходимо лише у когнітивному компоненті – «усвідомлення обов'язків подружжя» і у поведінковому компоненті – «статево-рольова поведінка». Ігнорування цього питання може негативно позначитись на розумінні моделей поведінки подружжя і стати причиною майбутніх сімейних конфліктів.

На нашу думку, когнітивний компонент має відображати «знання сімейних ролей за інтелектуально-світоглядним, морально-психологічним, інтимно-сексуальним, матеріально-фінансовим та господарським чинниками», а також «знання патологізуючих сімейних ролей та причин їх появи». Щодо поведінкового компоненту, то він повинен включати «засвоєння сімейних ролей як моделей поведінки подружжя», «розвиток свого шлюбного потенціалу». Усвідомлення моделей поведінки подружньої пари дозволить молоді більш відповідальніше підійти до засвоєння сімейних ролей та підготовки до сімейного життя.

Задля усунення чіткішого розуміння уявленнь молоді про сімейні ролі нами запропоновано психологічну структуру (рис. 1), в якій детально розкрито змістовне наповнення кожного компоненту:

– *когнітивний компонент* – система знань про сімейні ролі як моделі поведінки шлюбних партнерів (знання функцій сім'ї; знання сімейних ролей за інтелектуально-світоглядним чинником; знання сімейних ролей за морально-психологічним чинником; знання сімейних ролей за інтимно-сексуальним чинником; знання сімейних ролей за матеріально-фінансовим чинником; знання сімейних ролей за

господарським чинником; знання патологізуючих сімейних ролей та причин їх появи);

– емоційно-оцінний компонент – ставлення до сімейного життя та обов'язків у майбутній сім'ї (сприймання та оцінка моделей поведінки батьків як шлюбних партнерів; емоційна ідентифікація з батьками; сприймання та оцінка моделей поведінки друзів як шлюбних партнерів; сприйняття та оцінка майбутнього шлюбного партнерства; сприйняття та оцінка свого ставлення до дітей; сприйняття та оцінка себе в ролі сім'янина; сприйняття стереотипних думок щодо ролі жінки та чоловіка у сім'ї);

– поведінковий компонент – ідентифікаційна поведінка в ролі майбутнього шлюбного партнера (вияви моделей поведінки, що відображають важливі сімейні ролі; розвиток свого шлюбного потенціалу; пізнання шлюбного потенціалу можливих майбутніх шлюбних партнерів).

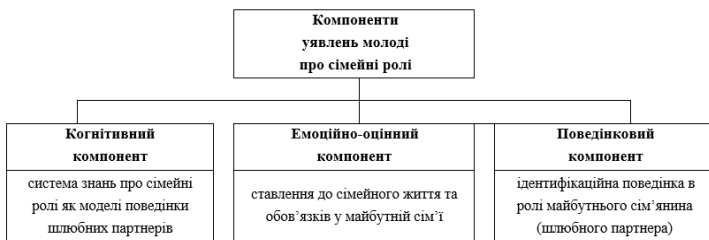


Рис. 1 Психологічна структура уявлень молоді про сімейні ролі

Підсумувавши вище сказане, можемо зробити висновок, що під поняттям «уявлення» слід розуміти стійкі переконання особистості, які забезпечують типове реагування на ситуацію рольового розподілу відповідно до сформованої в неї життєвої позиції. Уявлення студентської молоді про сімейні ролі як моделі поведінки шлюбних партнерів характеризується специфічним змістом, структурою і рівнями розвитку. Психологічна структура таких уявлень відображає три взаємопов'язаних компоненти: когнітивний – система знань про сімейні ролі як моделі поведінки шлюбних партнерів, емоційно-оцінний – ставлення до сімейного життя та обов'язків у майбутній сім'ї, поведінковий – ідентифікаційна поведінка в ролі майбутнього шлюбного партнера.

Сформувавши свої уявлення про сімейні ролі шлюбних партнерів молодь повинна знати, що сім'я є історично-конкретною системою взаємин між подружжям; малою групою, члени якої пов'язані між собою шлюбними або спорідненими стосунками, спільністю побуту

і взаємною моральною відповідальністю. Крім того, молоді люди мають розуміти, що історична конкретність сім'ї полягає в тому, що вона змінюється з часом, пристосовуючись до суспільних відносин, у зв'язку з цим і змінюються вимови до чоловіка та жінки, функціональний та рольовий розподіл. Благополуччя сім'ї залежить від специфіки засвоєних ролей чоловіка і дружини, батька і матері. Знання і уявлення молоді про себе як людину певної статі з специфічними для чоловіка і жінки потребами, ціннісними орієнтаціями, мотивами, інтересами і формами поведінки, а також уявленнями про соціальні ролі подружжя служать психологічним фоном шлюбу і впливають на міжособистісні стосунки подружжя.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямі

Отже результати теоретизації предмету дослідження дозволяють стверджувати, що уявлення студентської молоді про сімейні ролі є складним психологічним феноменом, що формується на основі їхніх знань про рольовий розподіл у системі сімейно-шлюбних взаємин. Поняття «уявлення молоді про сімейні ролі шлюбних партнерів» відображає стійкі переконання молодої людини, які забезпечують типове реагування на ситуацію рольового розподілу сімейних обов'язків відповідно до сформованої в неї життєвої позиції. Психологічна структура уявлень студентської молоді про сімейні ролі відображає три взаємопов'язаних компоненти: когнітивний – система знань про сімейні ролі як моделі поведінки шлюбних партнерів, емоційно-оцінний – ставлення до сімейного життя та обов'язків у майбутній сім'ї, поведінковий – ідентифікаційна поведінка в ролі майбутнього шлюбного партнера. Крім того, узагальнення об'єктивного наукового досвіду у пізнанні характеристик та особливостей дослідження сімейних ролей та уявлень про них у студентської молоді посприяло з'ясуванню наявних проблемних питань, пов'язаних з предметом нашого дослідження. Це уможливило організацію подальшої взаємодії з предметом дослідження та визначення ефективних методів його дослідження. Зважаючи на це, перспективою подальших розвідок у даному напрямку є дослідження сімейних ролей як моделей батьківської поведінки та вивчення можливостей розробки для впровадження у систему освіти навчальної дисципліни «Психологія відповідального батьківства».

Література

1. Грітчина А. І. Формування готовності юнаків інтернатних закладів до майбутнього сімейного життя. Сімейна політика в Україні: проблеми і перспективи розвитку : матер. Всеукраїнської наук.-практ. конф. (04 квітня 2018) / ред. кол.

І. Г. Губеладзе [та ін.]. Київ, 2018. С. 29–31.

2. Демидова Т. А. Особливості формування уявлень про майбутню сім'ю у старшокласників : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07. Київ : Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, 2003. 24 с.

3. Карасевич А. П. Формування готовності студентської молоді до створення сім'ї : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00. 07. Київ : Інститут проблем виховання Академії педагогічних наук України, 2009. 21 с.

4. Ковалев С. В. Психология современной семьи. Москва : Просвещение, 1988. 184 с.

5. Кравець В. П. Теорія і практика дошлюбної підготовки молоді. Київ : Київська правда, 2000. 688 с.

6. Левицька Т. Л. Фактори, що впливають на розвиток психологічної готовності студентів до створення сім'ї. Збірник наукових праць №40. Частина II. Хмельницький : Вид-во Національної академії ДПСУ, 2007. С. 231–234.

7. Сидоренко А. В. Чинники, що обумовлюють готовність студентської молоді до сімейного життя. Теоретичні і прикладні проблеми психології. 2013. № 3(32). С. 244–250.

8. Терещенко М. В. Дошлюбні уявлення про сімейне життя як чинник подружнього взаєморозуміння. Вісник психології і педагогіки : зб. наук. праць. Київ, 2013. Вип. 13. № 6. С. 106–114.

9. Шелест Н. А. Формування ціннісного ставлення до створення сім'ї у студентів аграрних коледжів у позааудиторній діяльності : дис. ... канд. пед. наук. Київ : Уманський державний педагогічний ун-т ім. Павла Тичини, 2019. 177 с.

10. Федоренко Р. П. Психологія сім'ї : навч. посіб. Луцьк : Вежа-Друк, 2015. 364 с.

11. Андреева Т. В. Психология современной семьи : монография. Санкт-Петербург, 2012. 436 с.

12. Эйдемиллер Э. Г., Юстицкис В. В. Семейная психотерапия. Ленинград : Медицина, 1989. 186 с.

13. Сысенко В. А. Новобрачные в зеркале собственных взглядов, суждений, оценок. Москва : Мысль, 1985. 235 с.

14. Харли У., Уиллард Ф. Законы семейной жизни. Москва : Протестант, 1992. 208 с.

15. Московичи С. Социальное представление: исторический взгляд. Психологический журнал. 1995. Т. 16. № 1. С. 3–18; № 2. С. 3–14.

16. Харре Р. Вторая когнитивная революция. Психологический журнал. 1996. Т. 17. №2. С. 3–15.

17. Фромм Е. Мистецтво любові : [пер. з англ. В. Кучменко]. Харків : Клуб Сімейного Дозвілля, 2017. 192 с.

18. Новий глумачний словник української мови : у чотирьох томах. Київ : Аконті, 2001. Том 2. 911 с.

19. Абульханова К. А. Психология и сознание личности (Проблемы методологии, теории и исследования реальной личности) : избранные психологические труды. Москва : Московский психолого-социальный институт, Воронеж : Изд-во НПО «МОДЭК», 1999. 224 с.

20. Харли У., Уиллард Ф. Законы семейной жизни. Москва : Протестант, 1992. 208 с.

21. Менделевич В. Д. Клиническая (медицинская) психология : учеб. пособ. 6 е изд. Москва : МЕДпресс информ, 2008. 432 с.

22. Москвичева Н. Л. Образ семьи и ее динамика до геронтогенеза. Санкт-Петербург : СПбГУ, 2003. 215 с.

23. Кон И. С. Психология ранней юности. Москва : Просвещение, 1989. 286 с.

24. Зацепин В. И., Бучинска Л. М., Гавриленко И. Н. [и др.]. Семья. Социально-

психологические и этические проблемы. Киев : Политиздат, 1989. 255 с.

25. Зозуль Т. В. Психологічні особливості розподілу сімейних ролей у подружніх парах із суттєвою різницею у віці. Психологія і особистість : наук. журнал. 2016. №1 (9). С. 129–138.

References

1. Grychy`na A. I. Formuvannya gotovnosti yunakiv internatny`x zakladiv do majbutn`ogo simejnogo zhy`ttya [Formation of readiness of young people of boarding schools for the future family life]. Simejna polity`ka v Ukraini: problemy` i perspekty`vy` rozvy`tku : mater. Vseukrayins`koyi nauk.-prakt. konf. (04 kvitnya 2018) / red. kol. I. G. Gubeladze [ta in.]. Ky`yiv, 2018. S. 29–31.

2. Demy`dova T. A. Osobly`vosti formuvannya uyavlen` pro majbutnyu sim`yu u starshoklasny`kiv [Features of forming ideas about the future family of high school students] : avtoref. dy`s. na zdobuttya nauk. stupenya kand. psy`xol. nauk : specz. 19.00.07. Ky`yiv : Nacional`ny`j pedagogichny`j universy`tet imeni M. P. Dragomanova, 2003. 24 s.

3. Karasevy`ch A. P. Formuvannya gotovnosti students`koyi molodi do stvorennya sim`yi [Forming the readiness of student youth to start a family] : avtoref. dy`s. na zdobuttya nauk. stupenya kand. ped. nauk : specz. 13.00.07. Ky`yiv : Insty`tut problem vy`xovannya Akademiyi pedagogichny`x nauk Ukrainy, 2009. 21 s.

4. Kovalev S. V. Psihologiya soproemnoy sem'i [Psychology of the modern family]. Moskva : Prosveshhenie, 1988. 184 s.

5. Kravec` V. P. Teoriya i prakty`ka doshlyubnoy pidgotovky` molodi [Theory and practice of premarital training of youth]. Ky`yiv : Ky`yivs`ka pravda, 2000. 688 s.

6. Levy`cz`ka T. L. Faktory`, shho vply`vayut` na rozvy`tok psy`xologichnoy gotovnosti studentiv do stvorennya sim`yi [Factors influencing the development of students' psychological readiness to start a family]. Zbirny`k naukovy`x prac` №40. Chasty`na II. Xmel`ny`cz`ky`j : Vy`d-vo Nacional`noy akademiyi DPSU, 2007. S. 231–234.

7. Sy`dorenko A. V. Chy`nny`ky`, shho obumovlyuyut` gotovnist` students`koyi molodi do simejnogo zhy`ttya [Factors determining the readiness of student youth for family life]. Teorety`chni i pry`kladni problemy` psy`xologiyi. 2013. № 3(32). S. 244–250.

8. Tereshhenko M. V. Doshlyubni uyavlennya pro simejne zhy`ttya yak chy`nny`k podruzhn`ogo vzayemorozuminnya [Premarital ideas about family life as a factor of marital understanding]. Visny`k psy`xologiyi i pedagogiky` : zb. nauk. prac`. Ky`yiv, 2013. Vy`p. 13. №6. S. 106–114.

9. Shelest N. A. Formuvannya cinnisnogo stavlennya do stvorennya sim`yi u studentiv agrarny`x koledzhiv u pozaudy`tornij diyal`nosti [Formation of a value attitude to starting a family among students of agricultural colleges in extracurricular activities] : dy`s. ... kand. ped. nauk. Ky`yiv : Umans`ky`j derzhavny`j pedagogichny`j un-t im. Pavla Ty`chy`ny`, 2019. 177 s.

10. Fedorenko R. P. Psy`xologiya sim`yi [Family psychology] : navch. posib. Lucz`k : Vezha-Druk, 2015. 364 s.

11. Andreeva T. V. Psihologiya soproemnoy sem'i [Psychology of the modern family] : monografija. Sankt-Peterburg, 2012. 436 s.

12. Jejdemiller Je. G., Justickis V. V. Semejnaja psihoterapija [Family psychotherapy]. Leningrad : Medicina, 1989. 186 s.

13. Sysenko V. A. Novobrachnye v zerkale sobstvennyh vzlgjadov, sudzhenij, ocenok [Newlyweds in the mirror of their own views, judgments, assessments]. Moskva : Mysl', 1985. 235 s.

14. Harli U., Uillard F. Zakony semejnoy zhizni [The laws of family life]. Moskva : Protestant, 1992. 208 s.

15. Moskovichi S. Social'noe predstavlenie: istoricheskij vzgljad [Social representation: a historical perspective]. Psihologicheskij zhurnal. 1995. T. 16. №1. S. 3–18; №2. S. 3–14.
16. Harre R. Vtoraja kognitivnaja revoljucija [Second cognitive]. Psihologicheskij zhurnal. 1996. T. 17. №2. S. 3–15.
17. Fromm E. My'steczstvo lyubovi [The art of love] : [per. z angl. V. Kuchmenko]. Xarkiv : Klub Simejnogo Dozvillya, 2017. 192 s.
18. Novy'j tлумachny'j slovny'k ukrayins'koyi movy' [New explanatory dictionary of the Ukrainian language] : u choty'r'ox tomax. Ky'yiv : Akonit, 2001. Tom 2. 911 s.
19. Abul'hanova K. A. Psihologija i soznanie lichnosti (Problemy metodologii, teorii i issledovanija real'noj lichnosti) [Psychology and consciousness of personality (Problems of methodology, theory and research of a real personality)] : izbrannye psihologicheskie trudy. Moskva : Moskovskij psihologo-social'nyj institut, Voronezh : Izd-vo NPO «MODJeK», 1999. 224 s.
20. Harli U., Uillard F. Zakony semejnoy zhizni [The laws of family life]. Moskva : Protestant, 1992. 208 s.
21. Mendelevich V. D. Klinicheskaja (medicinskaja) psihologija [Clinical (medical) psychology] : ucheb. posob. 6 e izd. Moskva : MEDpress inform, 2008. 432 s.
22. Moskvicheva N. L. Obraz sem'i i ee dinamika do gerontogeneza [Family image and its dynamics before gerontogenesis]. Sankt-Peterburg : SPbGU, 2003. 215 s.
23. Kon I. S. Psihologija rannej junosti [Psychology of early adolescence]. Moskva : Prosveshhenie, 1989. 286 s.
24. Zacepin V. I., Buchinska L. M., Gavrilenko I. N. [i dr.]. Sem'ja. Social'no-psihologicheskie i jeticheskie problem [A family. Socio-psychological and ethical problems]. Kiev : Politizdat, 1989. 255 s.
25. Zozul' T. V. Psy'xologichni osobly'vosti rozpodilu simejny'x rolej u podruzhnix parax iz suttyevoyu rizny'ceyu u vici [Psychological features of the distribution of family roles in married couples with a significant difference in age]. Psy'xologiya i osoby'stist' : nauk. zhurnal. 2016. №1 (9). S. 129–138.

Paper received/Надійшла : 06.05.2021

УДК 159.96

DOI: 10.31891/PT-2021-1-3

БЕРЕГОВА Н. П.

ORCID ID: 0000-0002-9856-8547

e-mail: n_beregova@ukr.net

ДЖИГУН Л. М.

ORCID ID: 0000-0003-3367-0716

e-mail: dlm.757678@gmail.com

Хмельницький національний університет

ОСОБИСТІСНА ТРИВОЖНІСТЬ ПСИХОЛОГА ТА ЇЇ ВПЛИВ НА РЕЗУЛЬТАТИВНІСТЬ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті представлено аналіз психолого-педагогічних досліджень щодо особистісної тривожності психолога та її вплив на результативність професійної діяльності. Висвітлено зміст поняття тривожність як стан підготовчого підвищення сенсорної уваги та моторного напруження в ситуації можливої небезпеки, який забезпечує відповідну реакцію на страх. Розглянуто поняття особистісна тривожність яка може виступати як сигнал неадекватності структури діяльності суб'єкта стосовно ситуації. Проаналізовано, що підвищена тривожність найчастіше може виникати при впливові на людину стресів різного характеру і реалізується в результаті складної взаємодії когнітивних, афективних і поведінкових реакцій. виявляється у почутті невпевненості в собі, беззахисності, безпомічності, безсилля перед реальними об'єктивними чи уявними, зовнішніми чи внутрішніми факторами, які містять небезпеку і загрозу самооцінці, рівню домагань, задоволенню основних потреб. Доведено, що тривожність впливає на результативність професійної діяльності.

Ключові слова: тривожність, особистісна тривожність психолога, професіоналізм.

NATALIA BEREGOVA,

LYUDMILA DZHIGUN

Khmelnytsky National University

PERSONAL ANXIETY OF A PSYCHOLOGIST AND ITS INFLUENCE ON THE PERFORMANCE OF PROFESSIONAL ACTIVITY

The article presents an analysis of psychological and pedagogical research on the personal anxiety of a psychologist and its impact on the effectiveness of professional activity. The meaning of the concept of anxiety as a state of preparatory increase of sensory attention and motor tension in a situation of possible danger, which provides an appropriate response to fear. The concept of personal anxiety which can act as a signal of inadequacy of structure of activity of the subject concerning a situation is considered. It is analyzed that increased anxiety can most often occur when a person is exposed to stresses of different nature and is realized as a result of complex interactions of cognitive, affective and behavioral reactions. manifested in feelings of

insecurity, insecurity, helplessness, helplessness in the face of real objective or imaginary, external or internal factors that include the danger and threat to self-esteem, the level of demands, the satisfaction of basic needs. It has been proven that anxiety affects the effectiveness of professional activities. Destructive anxiety in a specialist not only leads to inefficient performance of their professional duties, but also accelerates the onset of burnout. An suboptimal level of anxiety can contribute to the appearance of maladaptation, be incompatible with the work of a psychologist as a representative of the professions "man-man". high levels of anxiety reduce the success of professional activities. Anxious people act most successfully in a standard environment, a stable structured, familiar situation, even the slightest uncertainty and requirements that exceed their capabilities can dramatically increase anxiety, which will inevitably have a negative impact on performance. It has been established that anxiety affects the motivation of activity, as a result, highly anxious people experience fear of failure, which leads to lower performance. Anxiety affects the self-regulation of the individual, in particular, a high level of anxiety destroys the structure of self-regulation, and low - reduces the role of self-control. It is proved that the professionalism of a psychologist-practitioner requires proper self-knowledge and psycho-correction of one's own problems.

Key words: anxiety, personal anxiety of a psychologist, professionalism.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями

На сучасному етапі до майбутнього професіонала психолога висуваються особливо жорсткі вимоги щодо вміння контролювати власні негативні прояви емоційної сфери, оскільки тільки емоційне благополуччя особистості впливає на результати взаємодії з іншими та на якість допомоги у вирішенні проблем клієнтів. Враховуючи те, що на сьогоднішній день зросла кількість тривожних, невротичних, депресивних осіб різних вікових категорій, то особливо актуальним є питання проявів тривожності серед психологів.

У професійній діяльності психолога може виникати низка проблем, що пов'язані з процесом первинної адаптації до професії. Від їх ефективного вирішення залежить як подальше професійне зростання, так і емоційне благополуччя молодого спеціаліста. На цьому етапі може виникати стан ситуативної тривожності, яка при неправильному підході до розв'язання проблеми, може закріплюватися як стійка властивість особистості. Особливо це стосується тих психологів, в яких ще до початку професійної діяльності простежувались прояви високого рівня особистісної тривожності. Стикаючись з новими незвичними умовами тривожність може посилюватися, заважаючи нормальному процесу адаптації, призводячи до появи дезадаптивних форм поведінки.

Аналіз останніх досліджень і публікацій

Більшість дослідників підтверджують, що наявність певного рівня тривожності здійснює негативний вплив на результативність

діяльності, зокрема і професійної. Дослідження зарубіжних авторів вказують на те, що лише приблизно одна третина фахівців, котрі здобули психологічну освіту, можуть працювати в галузі практичної психології, тобто стати практикуючими психологами і дійсно надавати допомогу клієнтам. Проблема наявності власних психологічних проблем у майбутнього психолога стає суттєвим гальмом його професійної самореалізації, а для людини з психологічними травмами діяльність у цій сфері може стати формою компенсаторної поведінки [12].

На думку О. Ф. Бондаренка та А.А.Осипової недостатня опрацьованість особистісних проблем до початку трудової діяльності легко можуть замість психологічної допомоги травмувати як клієнта, так і безпосередньо фахівця, який надає таку допомогу додавши до нерозв'язаних проблем психогенні розлади. Розв'язання вище зазначених проблем у підготовці фахівців дозволить запобігти непрофесійності, професійній деформації особистості психолога (наприклад, "синдрому згорання"), а також забезпечить особистісний розвиток [3,4,8].

Актуальність питання стосовно наявності особистісних проблем у фахівця-психолога зумовлюється ще й тим, що саме практикуючий психолог у своїй професійній діяльності стикається з такими явищами, ситуаціями, психічними та іншими проявами суспільного та особистого життя, від яких залежить людська доля та саме людське життя. Враховуючи таку високу міру відповідальності, можна стверджувати, що високопрофесійне вирішення проблем клієнта багато в чому залежить від особистості самого психолога.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується стаття. Незважаючи на значну кількість досліджень у цій сфері проблема проявів тривожності та її впливу на професійну діяльність психолога подальших досліджень.

Формулювання цілей статті

Мета статті полягає у теоретичному аналізі проявів тривожності та потребує вивчення її впливу на професійну діяльність психолога.

Виклад основного матеріалу

Тривожність - стан підготовчого підвищення сенсорної уваги та моторного напруження в ситуації можливої небезпеки, який забезпечує відповідну реакцію на страх. При цьому схильність індивіда до переживання тривоги характеризується низьким порогом виникнення тривоги. В цілому, тривожність - суб'єктивний прояв неблагополуччя особистості, який найчастіше притаманний людям з нервово-

психічними та соматичними захворюваннями, здоровим людям, що переживають наслідки психічної травми, та людям, які характеризуються різними відхиленнями. Особистісна тривожність може мати свій оптимальний чи бажаний рівень (так звану, корисну тривожність, як необхідну умову активності особистості) та виступати як сигнал неадекватності структури діяльності суб'єкта стосовно ситуації.

Підвищена тривожність найчастіше виникає при впливові на людину стресів різного характеру і реалізується в результаті складної взаємодії когнітивних, афективних і поведінкових реакцій. Наявність тривоги в стані стресу пов'язана саме з чеканням небезпеки чи неприємності, з їх передчуттям. Тому тривога може виникнути не прямо в ситуації стресу, а до настання цих станів, випереджаючи їх. Тривожність, як стан, і є чекання неблагополуччя. Однак тривога може бути різною в залежності від того, від кого суб'єкт очікує неприємності: від себе (своєї неспроможності), від об'єктивних обставин чи від інших людей.

Виділяють два основних види тривожності. Першим з них - це так звана ситуативна тривожність, тобто породжена деякою конкретною ситуацією, яка об'єктивно викликає занепокоєння. Даний стан виникає у будь-якої людини напередодні можливих неприємностей і життєвих ускладнень. Цей стан не тільки є цілком нормальним, але і відіграє свою позитивну роль. Воно виступає своєрідним мобілізуючим механізмом, що дозволяє людині серйозно і відповідально підійти до вирішення виникаючих проблем. Ненормальним є скоріше зниження ситуативної тривожності, коли людина перед обличчям серйозних обставин демонструє безгосподарність і безвідповідальність, що частіше за все свідчить про інфантильність життєвої позиції. Інший вид - так звана особистісна тривожність. Вона може розглядатися як особистісна риса, що виявляється в постійній схильності до переживань тривоги в самих різних життєвих ситуаціях. Вона характеризується станом несвідомого страху, невизначеним відчуттям загрози, готовністю сприйняти будь-яку подію як несприятливе й небезпечне. Людина, схильна до такого стану, постійно знаходиться в настороженому і пригніченому настрої, у неї виникають труднощі у контактах з навколишнім світом, який сприймається ним як ворожий. [7]

Щодо визначення поняття тривожності, більшість дослідників сходяться у визнанні необхідності розглядати його диференційовано - як ситуативне явище (пов'язане з конкретною ситуацією) і як особистісну характеристику (пов'язану зі здатністю індивіда переживати в більшості навіть звичайних ситуацій побоювання,

хвилювання, тривогу, відчуття якихось можливих неприємностей).

У деяких дослідженнях тривожність розглядається як реакція на соціальні впливи при певних індивідуальних психофізіологічних особливостях (М. Авенер, Г. Айзенк, Г. Г. Аракелов, Б. А. Вяткін, В. Р. Кисловська, М. Ландерс, Н. Є. Лисенко, Н. Д. Левітов, М. Махоні, В. С. Мерлін, Ч. Д. Спілбергер, Є. К. Шотт), а також як така, що може виникати при різних психосоматичних захворюваннях (В. М. М'ясищев, Є. І. Соколов та ін.).

Особистісна тривожність – це інтегративна негативна індивідуальна властивість, що визначає схильність індивіда до суб'єктивного переживання таких емоційних станів, як страх, хвилювання, напруга. Вона виявляється у почутті невпевненості в собі, беззахисності, безпомічності, безсилля перед реальними об'єктивними чи уявними (суб'єктивними) зовнішніми чи внутрішніми факторами, які містять небезпеку і загрозу самооцінці, рівню домагань, задоволенню основних потреб тощо (чи сприймаються як такі). Теоретичні аспекти особистісної тривожності розглядаються в психологічній літературі, перш за все, з точки зору представлення її як переживання певної емоційної модальності, пов'язаного з мотивами поведінки і діяльності. У витоків аналізу цього явища стоять такі дослідники, як Дж. Браун, А. Валлон, П. Жане, У. Кеннон, К. Левін.

В роботах З. Фрейда можна прослідкувати еволюцію поглядів на тривожність: від тривоги як автоматичної зміни форми лібідо до тривоги особистості, котра сприймає небезпеку і використовує лібідо для подолання цієї небезпеки [10].

Крім того, З. Фрейд, а за ним і К. Хорні, розрізняють страх і тривожність: виникнення страху пов'язано з конкретною небезпекою, тривожність характеризується розпливчастістю, невизначеністю, неконкретністю. випадках, коли щось ставить під сумнів його вироблені специфічні захисні дії [10,11].

К. Роджерс пов'язував появу тривожності з новим досвідом людини, який може загрожувати існуючим уявленням індивіда про себе. Конфлікт, який може виникати в процесі життя індивіда між його уявленнями про себе, які формуються на основі минулого досвіду і досвіду, який продовжує отримуватися ним, і є основним джерелом розвитку тривожності. Отже, в тому випадку, коли досвід розходиться з Я-концепцією, є неконгруентним, виникають проблеми із захисною відповіддю на загрозу, тобто з'являється тривожність. Таким чином, основною умовою профілактики появи цього явища є вміння людини достатньо швидко переглядати власну самооцінку, змінюючи її, якщо цього вимагають нові умови життя [9].

Щодо поглядів вітчизняних науковців, то Н.Є. Гульчевська наголошує на тому, що найбільш загальним підходом до розуміння тривожності є її аналіз як передневротичного або невротичного стану, здійснюваний О. І. Захаровим, Б. І. Кочубей, С. В. Новіковою, К. Хорні та ін.). Але дослідниця підкреслює, що при конкретизації проблеми в межах даного підходу виникають протиріччя у її тлумаченні. Інший погляд на тривожність враховує її позитивну роль в діяльності особистості, наприклад, роботи Г. Ш. Габдрєєвої, Є. П. Ільїна, Т. А. Немчина, Ю. Л. Ханіна. Є.П. Ільїн, розглядаючи тривожність як психічний стан наділяє її загальними властивостями психічних станів: тривалість (стійкість), модальність, оберненість, глибина, якість. За термінологією Є.П. Ільїна — це "корисна тривожність, як чинника розвитку, як обов'язкову особливість активної діяльності", Н. Є. Гульчевська ж називає її "конструктивною". Тривожні особистості характеризуються емоційною неврівноваженістю, боязкістю, високим і менш стабільним рівнем домагань, невпевненістю у собі, напруженістю. Для тривожних особистостей характерно сприймання великої кількості ситуацій як таких, що несуть загрозу самооцінці. Особливо часто тривожність буде виникати тоді, коли ситуації стосуються оцінки компетенції і престижу [5; 6]. Позитивним у даній класифікації є те, що підкреслюється роль тривожності в діяльності особистості як позитивна, так і негативна.

На думку Ф. Б. Березіна, розглядаючи тривогу як емоційний стан, тривожність об'єднує декілька афективних проявів, розташованих у порядку наростання: відчуття внутрішньої напруженості - гіперестезичні реакції - власне тривога - страх - відчуття невідворотності катастрофи, що насувається - тривожно-боязливе збудження. Афективні прояви тривожності безпосередньо впливають на процес адаптації: при переході до кожного наступного елементу переживань адаптивні можливості індивіда зменшуються [2].

В. М. Астапов визначає тривогу як результат складного процесу, що включає когнітивні, афективні і поведінкові реакції на рівні особистості та виокремлює наступні її функції: тривога сигналізує про щось загрознає для індивіда; тривога - генералізований, невизначений страх або стан, викликаний не наявністю небезпеки, а відсутністю можливості уникнути його при її появі; функція пошуку і з'ясування джерел загрози; функція оцінки ситуації, що склалася [1].

Аналізуючи погляди Т. Л. Шабанової, ми дійшли до висновку, що тривожність має чотири складових – фізіологічну, емоційну, когнітивну, поведінкову. Зниження тривожності як стійкого особистісного утворення, на думку Т. Л. Шабанової, повинне

здійснюватися за трьома напрямками діяльності: робота з емоціями, з когнітивними викривленнями, зміна поведінки у вигляді вироблення альтернативних способів дій [1, 2].

Таким чином, дана проблема є багатоаспектною, неоднозначною, хоча й досліджувалася представниками різних психологічних напрямків, що засвідчує важливість її розв'язання для сучасної людини.

Досить важливим аспектом є з'ясування впливу тривожності на діяльність особистості, зокрема, і професійної. Деструктивна тривожність у фахівця не тільки призводить до неефективного виконання власних професійних обов'язків, а й пришвидшує появу професійного вигорання. Неоптимальний рівень тривожності може сприяти появі дезадаптації, бути несумісним з роботою психолога як представника професій "людина-людина". Психолог досить часто буде опинятись в нових та незвичних ситуаціях, які будуть провокувати появу тривожності, призводити до дезорганізації діяльності. Оскільки практичний психолог - є представником професії „людина-людина“, то потрібно усвідомлювати важливість його емоційного благополуччя, тільки в такому випадку є можливість ефективно та якісно виконувати власну роботу. Крім того, ситуації постійного емоційного напруження негативно впливатимуть на психічне здоров'я, а також на "професійну тривалість життя", сприятимуть появі емоційного "вигорання". Звичайно, тривожні особистості теж можуть достатньо ефективно, справлятися з різними видами діяльності, але в переважній більшості випадків це досягається нерациональними методами та надмірними зусиллями, що сприяють емоційному виснаженню.

Наукові роботи щодо ролі тривожності в професійному становленні практичного психолога практично відсутні, але є дослідження А. Ф. Бондаренко, В. М. Переверзевої, І. В. Шемигон, в яких тривожність розглядається в контексті інших особистісних якостей психолога, які мають вплив на професійну адаптацію, не зупиняючись на глибокому аналізі цього явища [3; 4].

За свідченнями Р. Кеттелла, І. Шрейера, Х. Хекхаузена, Ш. Габдреевої, А. Бакірової високий рівень тривожності знижує успішність професійної діяльності. Тривожні особи діють найбільш успішно в стандартних умовах, стабільній структурованій, звичній для них ситуації, навіть найменша невизначеність та вимоги, які перевищують їх можливості, можуть різко посилити тривожність, що неодмінно негативно відіб'ється на результатах діяльності. Це пояснюється тим, що тривожність впливає на мотивацію діяльності, в результаті чого, високотривожні особи відчувають страх невдачі, що призводить до

зниження результатів діяльності. Крім того, тривожність впливає на саморегуляцію особистості, зокрема, високий рівень тривожності руйнує структуру саморегуляції, а низький — призводить до зниження ролі самоконтролю [1; 2].

Враховуючи ці факти, видається важливим усунення подібних чинників, зокрема, тривожності, які можуть негативно впливати на якість та результативність професійної діяльності психолога-практика. На нашу думку, для регуляції тривожності як емоційного стану потрібно застосовувати прийоми регуляції емоційного стану за допомогою аутогенного тренування, релаксації, зняття нервово-психічного напруження. Професіоналізм психолога-практика потребує належного самопізнання і психокорекції власних проблем. У супротивному випадку актуальний матеріал взаємодії з іншою людиною буде сприйматися психологом викривлено на емоційному та когнітивному рівнях.

Особистість психолога виділяється майже у всіх теоретичних системах як важливий цілющий засіб в процесі надання психологічної допомоги клієнтам.

Саме тому ми вважаємо, що перш, ніж вести мову про професійне становлення психолога, йому потрібно стати особистісно відкоректованим.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямі

Аналіз психолого-педагогічної літератури засвідчив, що на сучасному етапі акцент у дослідженнях тривожності ставиться переважно на аналізі її як властивості особистості, яка виникає і розвивається в нестабільних умовах сьогодення. В цілому, тривожність необхідно розглядати як інтегративне особистісне явище, стале особистісне утворення, пов'язане з переживаннями негативної модальності; схильність індивіда до переживання тривоги, яка характеризується низьким порогом виникнення її реакції; стабільну індивідуальну властивість особистості. Виникнення тривожності зумовлене незадоволеністю основних потреб та переживань, у зв'язку з цим, постійно діючих фрустраційних станів. Поведінкові прояви тривожності полягають в загальній дезорганізації діяльності, що порушує її спрямованість та продуктивність. Особливо це стосується професійної діяльності практичних психологів, які постійно стикаються з ситуаціями емоційного напруження. Тому тільки від емоційного благополуччя психолога залежить ефективність та якість надання психологічної допомоги клієнтам.

Література

1. Астапов В. М. Функциональный подход к изучению тревоги. Психологический журнал. Київ, 1992. Т. 13. № 5. С. 111-120.
2. Березин Ф.Б. Психическая и психофизиологическая адаптация человека. Ленинград, 1988. 270 с.
3. Бондаренко А. Ф. Психологічні умови ефективної професійної адаптації психологів-початківців: автореф. дис.канд. психол. наук. Київ, 2004. 22 с.
4. Бондаренко А. Ф. Психологическая помощь: теория и практика. Київ, 1997. 216 с.
5. Гульчевская Н. Е. Особенности проф. тревожности психолога в условиях образовательных инноваций: дис. канд. психол. наук: Київ, 2004. 184с.
6. Ильин Е.П. Психофизиология состояний человека. Київ, 2005. 412с.
7. Немов Р. С. Основы психологического консультирования. Москва, 1999. 528 с.
8. Осипова А. А. Общая психокоррекция. Москва, 2000. 512 с.
9. Роджерс К. Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека. Москва, 1994. 480 с.
10. Фрейд З. Психология «Я» и защитные механизмы. Москва, 1993. 140 с.
11. Хорни К. Невротическая личность нашего времени. Самоанализ. Москва, 1993. С. 76-89.
12. Чепелева Н.В. Формування професійної компетентності психолога. Наукові записки інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України. Київ, 1999. 286 с.

References

1. Astapov V. M. Funktsionalnyi podkhod k izucheniiu trevogi . Psikhologicheskii zhurnal. Kyiv, 1992. T. 13. № 5. S. 111-120.
2. Berezin F.B. Psikhicheskaiia i psikhofiziologicheskaiia adaptatsiia cheloveka. Leningrad, 1988. 270s.
3. Bondarenko A. F. Psykholohichni umovy efektyvnoi profesiinoi adaptatsiia psykholohiv-pochatktivsiv: avtoref. dys.kand. psykhol. Nauk. Kyiv. 2004. 22 s.
4. Bondarenko A. F. Psikhologicheskaiia pomoshch: teoriia i praktika. Kyiv, 1997. 216 s.
5. Gulchevskaia N. E. Osobennosti prof. trevozhnosti psikhologa v usloviiahk obrazovatelnykh innovatsii: dis. kand. psikhol. nauk: Kyiv, 2004. 184s.
6. Ilin E.P. Psikhofiziologiia sostoianii cheloveka. Kyiv, 2005. 412s.
7. Nemov R. S. Osnovy psikhologicheskogo konsultirovaniia. Moskva, 1999. 528 s.
8. Osipova A. A. Obshchaia psikhokorreksiia: Uchebnoe posobie dlia studentov vuzov. Moskva, 2000. 512 s.
9. Rodzhers K. R. Vzgliad na psikhoterapiiu. Stanovlenie cheloveka. Moskva, 1994. 480 s.
10. Freid Z. Psikhologiia «Ia» i zashchitnye mekhanizmy. Moskva, 1993. 140 s.
11. Khorni K. Nevroticheskaiia lichnost nashego vremeni. Samoanaliz. Moskva, 1993. S. 76-89.
12. Chepelieva N.V. Formuvannia profesiinoi kompetentnosti psykholoha. Naukovi zapysky instytutu psykholohii im. H.S. Kostiuka APN Ukrainy. Kyiv, 1999. 286 s.

Paper received/Надійшла : 19.05.2021

УДК 37.036:378.2
DOI: 10.31891/PT-2021-1-4

ВАРГАТА О. В.

ORCID ID: 0000-0002-1805-4643

e-mail: oksana.vargata@gmail.com

ЦИМБАЛЮК Г. Р.

ORCID ID:

e-mail: tsymbalyuk.h@gmail.com

Хмельницький національний університет

ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ІННОВАЦІЙНОГО ПОТЕНЦІАЛУ ПЕДАГОГІВ ЗАКЛАДІВ ОСВІТИ

У статті розкрито сутність інноваційного потенціалу педагогів. Досліджено необхідність розвитку інноваційного потенціалу педагогів, від яких залежить ефективність впровадження інновацій у навчальну діяльність. Уточнено сутність понять: інновація, потенціал, інноваційний потенціал, творчий потенціал, критичне мислення, інновації в освіті, інноваційне навчання, інноваційна професійна діяльність педагога.

Визначено, що інноваційний потенціал – це інтегральна характеристика особистості педагога, яка виявляється у здатності генерувати нові ідеї або вдосконалювати вже існуючі, використовуючи творчі можливості, результатом чого є ефективна педагогічна діяльність з використанням інноваційних методів і технологій навчання. Прیدілено увагу творчому потенціалу особистості та наголошено на важливості створення необхідних умов для його розвитку. Визначено сутність критичного мислення, що виявляється у здатності аналізувати, продукувати та організувати, порівнювати, оцінювати різні явища та факти, що є надзвичайно важливим у професійній діяльності педагога. Розглянуто поняття інноваційного навчання, як процесу, що забезпечує емоційне включення та сприяє формуванню стійкого інтересу, що спонукає особистість до самоосвіти.

Висвітлено результати емпіричного дослідження інноваційного потенціалу педагогів закладів освіти за розробленим нами авторським опитувальником «Дослідження інноваційного потенціалу педагогів», за результатами якого визначається високий, середній та низький рівень інноваційного потенціалу. За результати дослідження визначено, що у переважній більшості педагогів середній рівень інноваційного потенціалу у професійній діяльності. Перспективою подальшого дослідження вбачаємо у розробці та впровадженні технологій розвитку інноваційного потенціалу педагогів.

Ключові слова: інновація, потенціал, інноваційний потенціал, творчий потенціал, критичне мислення, інновації в освіті, інноваційне навчання, інноваційна професійна діяльність педагога.

OKSANA VARHATA,
HANNA TSYMBALIUK
Khmelnitsky National University

EMPIRICAL RESEARCH OF INNOVATION POTENTIAL OF TEACHERS OF EDUCATIONAL INSTITUTIONS

The article reveals the essence of the innovative potential of teachers. The necessity of development of innovative potential of teachers on whom efficiency of introduction of innovations in educational activity depends is investigated. The essence of concepts is specified: innovation, potential, innovative potential, creative potential, critical thinking, innovations in education, innovative training, innovative professional activity of teacher

It is determined that innovative potential is an integral characteristic of a teacher's personality, which is manifested in the ability to generate new ideas or improve existing ones using creative opportunities, resulting in effective pedagogical activities using innovative teaching methods and technologies. Emphasis is placed on the creative potential of the individual and emphasizes the importance of creating the necessary conditions for its development.

The essence of critical thinking, which is manifested in the ability to analyze, produce and organize, compare, evaluate various phenomena and facts, which is extremely important in professional. The concept of innovative learning is considered as a process that provides emotional inclusion and promotes the formation of a lasting interest that motivates the individual to self-education.

The results of an empirical study of innovative potential of teachers of educational institutions questionnaire "Research of innovative potential of teachers", the results of which determine the high, medium and low level of innovative potential. According to the results of the study, it is determined that the vast majority of teachers have an average level of innovation potential in professional activities. We see the prospect of further research in the development and implementation of technologies for the development of innovative potential of teachers.

Key words: innovation, potential, innovative potential, creative potential, critical thinking, innovation in education, innovative learning, innovative professional activity of teachers.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями

У сучасному світі існує безліч різноманітних можливостей, які породжують безперервні зміни у різних сферах існування. Інноваційний потенціал виступає як основний чинник здатності особистості до процесу забезпечення, формування та впровадження необхідних змін чи нововведень у певну структуру діяльності. Для педагога є суттєво важливим наскільки ефективним він може бути у своїй професії, тому для нього розвиток інноваційного потенціалу є передумовою продуктивності професійної діяльності. Також доцільним є дослідження та розвиток інноваційного мислення для подальшого

впровадження в практику необхідних нововведень. Такі якості, як креативність, творчість, гнучкість та критичність мислення є основними для особистості педагога, як людини, яка впевнена у власних силах, не боїться невдач та орієнтована на успіх, здатна до генерування нових чи вдосконалення вже існуючих необхідних змін.

Аналіз останніх досліджень і публікацій

Теоретичні аспекти інноваційного та творчого потенціалу та їх взаємозв'язок розглянуто у працях таких науковців, як: О. Варгата, І. Завада, Н. Тимочко, В. Ключко, Е. Галажинський, В. Корнєшук; інноваційна діяльність педагога та інновації в освіті у роботах І. Дичківської, Л. Козак, О. Дубасенюк, М. Липман, С. Терно, А. Барбінова, Ю. Колесниченко.

Виділення невіршених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується стаття

Незважаючи на значну кількість досліджень сутності поняття інноваційного потенціалу у сферах економіки, психології та педагогіки, вважаємо за доцільне, подальші дослідження спрямувати на вивчення рівнів розвитку інноваційного потенціалу педагогів закладів освіти за авторською методикою.

Метою статті є здійснити теоретичний аналіз та емпіричне дослідження інноваційного потенціалу педагогів закладів освіти.

Виклад основного матеріалу

З огляду на сучасні інноваційні тенденції системи освіти в Україні, що відображені у різних концепціях, законах та положеннях, саме розвиток інноваційного потенціалу забезпечує ефективність впровадження інновацій. Здійснивши теоретичний аналіз літературних джерел у сферах економіки, психології та педагогіки, ми дійшли до висновку, що інноваційний потенціал є одним з основних аспектів, що потребує розвитку, для ефективного становлення особистості в цілому.

У науковій літературі існують різні погляди на сутність поняття «інновація». Н. Тимочко зазначає, що інновація — це результат системної діяльності, спрямованої на реалізацію досягнень науково-технічного прогресу та їх удосконалень, що сприяє кількісним та якісним змінам у внутрішньому середовищі підприємства та забезпечує підвищення ефективності та отримання конкурентних переваг [11].

В контексті нашого дослідження важливим є те, що дослідник зазначає інновації, як результат діяльності, який сприяє змінам та забезпечує підвищення ефективності та конкурентоспроможності. На наш погляд, ці характеристики є важливими для професійної діяльності педагога.

У тлумачному словнику «інновація» розглядається, як

діяльність спрямована на створення принципово нових, вдосконалених або більш відповідних умовам технологій, виробів тощо [5].

Для нашого дослідження є доцільним те, що поняття розглядається не лише як створення чогось нового, але і як процес покращення, зміни і переробки, чогось вже існуючого на більш відповідне новим потребам та умовам існування.

У дослідженнях науковців зазначається, що потенціал – це сукупність усіх наявних засобів, можливостей, продуктивних сил і т. ін., що можуть бути використані в якій-небудь галузі, ділянці, сфері [10]. У контексті нашого дослідження саме наявність ресурсів, які можуть бути у подальшому використані для ефективної діяльності є тим аспектом, на який доцільно звернути увагу.

Здійснивши теоретичний аналіз інноваційного потенціалу у психолого-педагогічній літературі, ми дійшли до висновку, що дане поняття є недостатньо вивченим та виокремленим. Проте існують загальні визначення. У своїх працях В. Ключко і Е. Галажинський, розглядають інноваційний потенціал, як інтегральну системну характеристику людини, її здатність, по-перше, генерувати нові форми поведінки і діяльності, використовуючи ті можливості, які відкриваються їй в складній динаміці ціннісно-сміслових вимірів її життєвого простору, і, по-друге, забезпечувати режим саморозвитку як стратегічний чинник життєздійснення [8].

І. Дичківська, розглядає інноваційний потенціал педагога, як сукупність соціокультурних і творчих характеристик його особистості, що виражається в готовності вдосконалювати педагогічну діяльність на основі сучасних методів і технологій, які забезпечують цю готовність [6].

Отже, інноваційний потенціал має пряму залежність від творчого потенціалу особистості. В енциклопедичному значенні творчий потенціал – це винахідливість у науці та мистецтві, вміння бачити нове у звичних речах і наявність вільної гри уяви, рідкісна якість, притаманна не лише талановитим особистостям, але й і звичайним людям, яка реалізується при сприянні освіти в поєднанні з натхненням і наполегливою працею [2].

О. Варгата та І. Завада зазначають, що творчий потенціал може розкритися, коли відбувається мобілізація сил людини і виявлення прихованих резервів, які проявляються у творчості. Це означає, що для формування й розвитку творчого потенціалу людини необхідно створити спеціальні умови, які б стимулювали творчу активність особистості, її вольові зусилля [4].

У нашому дослідженні, ми вважаємо, що доцільно є наголосити

на тому, що творчий потенціал є у кожного, так як це здібності та задатки людини, які у неї вже є, але потребують відповідного розвитку.

Л. Козак зазначає, що інноваційна професійна діяльність педагога завжди має творчий характер. Особливістю педагогічної творчості педагога є те, що цілі й завдання педагогічної діяльності нестандартні, нешаблонні, а творчі. Завдяки усвідомленій професійній пріоритетності педагога розвиваються нові прагнення перевіряти та аналізувати власний досвід, вивчати та користуватися кращим досвідом, шукати і знаходити нову інформацію і розробляти на її основі нові психолого-педагогічні технології.[9].

З аналізу літературних джерел інноваційний потенціал педагога є рушійною силою інноваційної діяльності в освіті. Інноваційна освіта – модель освіти, орієнтована переважно на максимальний розвиток творчих здібностей і створення сильної мотивації до саморозвитку індивіда [4].

На думку О. Дубасенюк, інновації в освіті є закономірним явищем, динамічним за характером і розвивальним за результатами, їх запровадження дозволяє вирішити суперечності між традиційною системою і потребами в якісно новій освіті [7].

У контексті нашого дослідження є доцільним виокреслити, що інновації в системі освіти є закономірними і їх впровадження не ставить за мету виникнення труднощів, а навпаки вбачає вирішення суперечностей, які виникають. Тобто інновації повинні вносити необхідні нові зміни, при цьому не завдаючи шкоди вже існуючим традиційним системам. На наш погляд, для таких ефективного впровадження інновації в освітній процес, критичне мислення є однією з основних складових.

М. Ліпман, роглядає критичне мислення, як нагальну потребу для життя в сучасному світі, оскільки це складене уміння дозволяє правильно розв'язувати широке коло практичних проблем у будь-якій професійній діяльності, в людських взаєминах, в науковій діяльності, в повсякденному житті тощо [1].

Критичність мислення виявляється у здатності людини не підпадати під вплив чужих думок, об'єктивно оцінювати позитивні та негативні аспекти явища чи факту, виявляючи цінне та помилкове у них. Людина з критичним розумом вимогливо оцінює свої думки, ретельно перевіряє свої рішення, зважає на всі аргументи, виявляючи тим самим самокритичне ставлення до своїх дій. Критичність мислення великою мірою залежить від життєвого досвіду людини, багатства та глибини її знань [12].

Критичність мислення педагога дозволить йому сформулювати та впровадити нові ідеї чи уміло поєднати вже з традиційними, що у свою

чергу формуватиме інноваційне навчання.

Дослідники розглядають інноваційне навчання, як динамічний процес, що забезпечує включення емоційних сфер психіки того, хто навчається, активне функціонування його інтелектуальних і вольових сфер, сприяє формуванню стійкого інтересу до предмету, що, в свою чергу, спонукає до самоосвіти і формування активної, творчої, гармонійно розвиненої особистості [12]. Тобто процес викладання повинен бути побудований таким чином, що за допомогою зацікавлення навчанням, формувати бажання до самостійного розвитку.

Здійснивши теоретичний аналіз наукових джерел, ми дійшли до висновку, що розвиток інноваційного потенціалу педагогів можливий за таких умов:

- нововведення мають забезпечувати високий рівень розвитку особистості;
- нововведення повинні відповідати сучасним концепціям і гарантувати досягнення принципово нових результатів;
- нововведення мають підвищувати загальний стан всебічного розвитку особистості в цілому та якість навчально-виховного процесу зокрема;
- нововведення мають допомагати вирішувати дидактичні проблеми, які складно вирішується традиційними методами;
- нововведення мають бути обґрунтовані науково, проте бути доступними та життєздатними.

За доцільність нами сформовано опитувальник «Дослідження інноваційного потенціалу педагогів». Він містить 24 твердження, на які необхідно дати відповідь «Чи погоджуєтесь Ви з твердженням?», відповідно потрібно обрати «Так», «Ні» та «Частково».

Методика дозволяє визначити високий, середній або низький рівень інноваційного потенціалу педагога. Відповідно, високий рівень характеризується вираженою творчою активністю та продуктивністю роботи, моделювання нового педагогічного досвіду, використання нестандартних та інтерактивних форм і методів роботи, розробки власних інноваційних методик; прагне постійного навчання та вдосконалення власних умінь та навичок; вміння і здатність оцінити вчителем свій індивідуальний стиль діяльності і побудувати план розвитку своєї педагогічної діяльності, він володіє здібностями до її прогнозування і проектування. Середній - орієнтація на оволодіння новими педагогічними технологіями, установку на творчу взаємодію, прагнення виділяти цілі і задачі власної пошукової інноваційної роботи, проте властива епізодичність використання знань та умінь з реалізації педагогічних інновацій, їх використання не завжди приносить чітко

усвідомлену задоволеність; рівень підготовки до інноваційної діяльності оцінюється педагогом як задовільний, однак, впевненості в позитивному впливі цієї діяльності на успіхи в роботі, як правило, немає. Низький – відсутність чи слабко виражена активність, творчість, не сформованість цілей власної професійної діяльності, володіння в основному традиційними формами та методами роботи, відсутність потягу до вдосконалення власних вмінь та навичок викладання, заперечення можливості ним позитивного впливу інновацій, властива ригідність та консерватизм.

В опитуванні прийняли участь 89 педагогів з різних закладів освіти міста Вінниці. Відповідь «Так» на твердження «Зазвичай мені легко пристосуватись до нових умов викладання» надали 47% опитуваних, що означає гнучкість мислення та пластичність у своїй роботі, для них не є складністю змінити звичні умови та при необхідності вони мають достатній інструментарій та можуть використовувати власний досвід собі на користь, них не виникає труднощів з нововведеннями, які вводяться у навчальний процес. На твердження «Для педагога важливо постійно вивчати щось нове» відповідь «Так» – 70% респондентів. Що вказує на розуміння того, що педагог повинен постійно навчатись та вдосконалюватись, так як у наш час постійно щось змінюється та вдосконалюється. Педагогу необхідно постійно розширювати свої знання, і не лише для того щоб бути конкурентоспроможним та ефективним, але й для того щоб знати, які матеріали є актуальними в даний момент, адже у світі нічого не стоїть на місці. На твердження «Мені цікаво створювати щось нове для викладання» 37% відповіли «Так», що показує зацікавленість у роботі, інтерес до створення нового у своїй професійній діяльності. Відомо, що саме інтерес людини є однією з важливих рушійних сил до того щоб діяти. Нажаль, лише третя частина опитуваних надали позитивну відповідь, що вказує на те, що у більшості досліджуваних не цікаво створення нового. На твердження «Я вважаю, що навчально-виховний процес потребує постійного розвитку та вдосконалення» відповідь «Так» – 57%, що говорить про розуміння того, що для ефективності навчально-виховного процесу необхідно слідкувати за змінами, які відбуваються та бути готовими до їх впровадження. Відповідь «Так» на твердження «Я маю змогу внести певні зміни у навчальну діяльність нашого закладу» – 25%, що означає непевненість більшої частини опитуваних у власних силах, неготовність діяти, що є необхідними для впровадження інновацій. На твердження «Я маю ідеї, які сприятимуть покращеною навчання» відповідь «Так» – 54%, що говорить про здатність до критичного та інноваційного мислення, здатність до

генерації новітніх концепцій та достатній творчий потенціал. На твердження «У мене є інтерес до створення нестандартних уроків» відповідь «Так» – 34%, що говорить про їх бажання створювати щось нове та впроваджувати це у власну професійну діяльність, спрямованість на роботу. На твердження «На уроках варто використовувати нові форми та методи навчання» відповідь «Так» – розуміння динамічності та постійного розвитку у системі освіти, доцільності використання новітніх форм та методів у навчанні для зацікавленості учнів у навчанні, властиво 67%. На твердження «Для доступності матеріалу, я можу змінювати форми та методи викладання» відповідь «Так» – 40%, що означає здатність до критичного мислення, розуміння та володіння матеріалом на високому рівні та гнучкість у процесі викладання. На твердження «Я постійно вивчаю нові форми та методики викладання» відповідь «Так» – означає високий рівень внутрішньої мотивації, прагнення до розвитку та розширення власних можливостей у викладанні, властиво 24%. На твердження «Під час викладання намагаюсь поєднувати різноманітні техніки» відповідь «Так» – високий рівень гнучкості мислення, наявність достатньо широкого набору необхідного інструментарію для можливості їх використання та поєднання, властиво 20%. На твердження «Для мене властиво проводити нові нестандартні та оригінальні уроки» відповідь «Так» – рішучість та спроможність до дій, впевненість у власному досвіді, креативність та творчість у підготовці до уроків, спрямованість на індивідуальний підхід до учнів, властиво 28%.

Для об'єктивності нашого дослідження, нами були запропоновані твердження, які маю за мету протилежну відповідь «Ні». На наш погляд, завдяки цьому краще спостерігається уважність, здатність до аналізу, критичність та гнучкість мислення.

На твердження «Маючи певний досвід роботи, я можу нарешті припинити власне навчання і лише навчати інших» відповідь «Ні» – означає прагнення до самоосвіти, розуміння важливості постійного розвитку, спрямованість особистості на отримання знань, їх користь та актуальність розуміється в постійному розширенні та вдосконаленні, властиво 55%. На твердження «Нововведення є складним процесом, тому його краще уникати як можна довше» відповідь «Ні» – відсутність ригідності мислення, високий рівень мотивації, особистість характеризується креативність та творчість, не боїться змін та готова до їх впровадження, властиво 53%. На твердження «Для викладання необхідно дотримуватись вже традиційних норм та правил» відповідь «Ні» – готовність відступити від традиційних норм та правил, врахування індивідуальних властивостей поведінки нового покоління,

яке живе вже за новими тенденціями, властиво 55%. На твердження «Якщо учні мене не розуміють, то у них немає бажання навчатись» відповідь «Ні» – проактивність мислення, розуміння важливості фігури педагога, необхідності змін, орієнтація на досягнення успіху, готовність змінюватись, властиво 44%. На твердження «У наш час більшість дітей неможливо зацікавити навчанням» відповідь «Ні» – розуміння важливості інтересу до навчання, його впливу на навчально-виховний процес, важливості індивідуального підходу, знання вікової психології, властиво 49%. На твердження «Навчання – не час для експериментів, краще дотримуватись традиційного навчання» відповідь «Ні» – готовність до ризику у процесі формування та впровадження інновацій, бажання вносити зміни у навчально-виховний процес та інноваційне навчання, властиво 36%. На твердження «Перевірка знань можлива лише за допомогою стандартизованих методів» відповідь «Ні» – бажання змін у методах контролю знань учнів, за допомогою різних інтерактивних завдань та проєктів, ділових ігор, які забезпечуватимуть більш ефективне навчання, знизять рівень стресу під час підготовки, орієнтуватимуться на творчість та креативність учнів, навчатимуть створенню нового, властиво 31%. На твердження «Головним є подати важливий та корисний матеріал, а вже від дітей залежить як вони його засвоять» відповідь «Ні» – орієнтація на особистісно-орієнтовний підхід, розуміння важливості якості подання навчального матеріалу, проактивність та критичність мислення, властиво 39%. На твердження «Якщо адміністрація школи не вимагає нових проєктів, то вони не потрібні» відповідь «Ні» – високий рівень внутрішньої мотивації, готовність діяти самостійно, незалежність думки, існування власних поглядів на систему освіти, властиво 21%. На твердження «Я не маю достатніх можливостей, щоб вносити новизну у навчально-виховний процес» відповідь «Ні» – розуміння безмежності власних задатків та здібностей, готовність створювати необхідні можливості, а не очікувати їх появи, знання власного потенціалу та потяг до його розвитку, властиво 45%. На твердження «Переважно я утримуюсь від подання нових ідей, які на мій погляд, були б корисними у педагогічній діяльності» відповідь «Ні» – готовність до ризику, впевненість у власних силах, розуміння та розвиток власного потенціалу, відкритість до нових можливостей, бажання ефективно виконувати обов'язки педагога, властиво 42%. На твердження «Змінити навчально-виховний процес неможливо» відповідь «Ні» – здатність мислити по новому, розглядати процеси з різних сторін, готовність до пошуку нестандартних ідей, готовність вдосконалювати та формувати необхідні для розвитку можливості, властиво 17%.

Загальні результати дослідження інноваційного потенціалу педагогів за рівнями (високий, низький та середній) відображені на рисунку 1.



Рис. 1. Результати за опитувальником «Дослідження рівня інноваційного потенціалу педагогів»

Згідно результату дослідження за опитувальником «Дослідження рівня інноваційного потенціалу» майже половина опитуваних має середній рівень інноваційного потенціалу, а саме 48%, високий – 33% та низький – 19%.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку

За результатами теоретичного аналізу наукових джерел з економіки, педагогіки, психології, нами уточнено сутність поняття інноваційний потенціал педагога. Так інноваційний потенціал педагога передбачає наявність необхідних особистісних характеристик, що виявляється у готовності змінювати та вдосконалювати педагогічну діяльність, використовуючи наявні внутрішні можливості. У свою чергу для педагогів з високим рівнем інноваційного потенціалу характерним є: широкий кругозір, готовність до інновацій в освіті, гнучкість, критичність, проактивність мислення, творчість та креативність, ініціативність, впевненість, рішучість, самостійність, працездатність, прагнення до розвитку. За результатами дослідження нами констатовано перевагу середнього рівня інноваційного потенціалу у педагогів.

Перспективою подальшого дослідження вважаємо за доцільне розробку психолого-педагогічного інструментарію розвитку інноваційного потенціалу педагогів та подальше його впровадження, задля покращення ефективності інноваційної професійної діяльності педагогів закладів освіти.

Література

1. Lipman M. Critical thinking: What can it be? Matthew Lipman. Institute of Critical Thinking. Resource Publication, 1988. Series 1. № 1. 12 p.
2. Академічний тлумачний словник. URL: <http://sum.in.ua/s/potencial> (дата звернення: 05.05.2021).
3. Большой энциклопедический словарь / Гл. ред. А. М. Прохоров. 2-е изд. М.–СПб.: Большая Российская Энциклопедия, 2001. 1434 с.
4. Варгата О. В., Завада І. А. Формування творчого потенціалу майбутнього психолога засобами інноваційних технологій у вищій школі. Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету "Україна". 2017. № 14. С. 8-11.
5. Великий тлумачний словник. Сучасна українська мова від А до Я / Упоряд. Загнітко А. П. Донецьк: Вид. «Бао», 2008. 704 с.
6. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології: підручник. 2-ге вид., доповн. Київ : Академвидав, 2012. 252 с.
7. Дубасенюк О. А. Інновації в сучасній освіті. Інновації в освіті: інтеграція науки і практики: збірник науково-методичних праць / за заг. ред. О.А. Дубасенюк. Житомир: ЖДУ ім. І. Франка, 2014. С. 12-28.
8. Клочко В. Е., Галажинский Э. В. Психология инновационного поведения. Научное издание. Томск : Томский государственный университет, 2009. 240 с.
9. Козак Л. Формування інноваційного потенціалу майбутнього викладача. Вища школа. 2018. С. 54–60.
10. Сущенко Т. І. Науково-методичне забезпечення інноваційної діяльності вчителів. Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки. Запоріжжя, 2004. № 30. С. 3–11.
11. Тимочко Н. О. Економічна історія України: навч. посіб. Київ: КНЕУ, 2005. 204 с.
12. Тягло А. В., Воропай Т. С. Критическое мышление: проблема мирового образования XXI века Постметодика. 2001. № 3 (35). С. 19-26.

References

1. Lipman M. Critical thinking: What can it be? Matthew Lipman. Institute of Critical Thinking. Resource Publication, 1988. Series 1. № 1. 12 p.
2. Akademichnyi tлумachnyi slovnyk. URL: <http://sum.in.ua/s/potencial> (data zvernennia: 05.05.2021)
3. Bolshoj enciklopedicheskij slovar / Gl. red. A. M. Prohorov. 2-e izd. M.–SPb.: Bolshaya Rossijskaya Enciklopediya, 2001. 1434 s.
4. Varhata O. V., Zavada I. A. Formuvannia tvorchoho potentsialu maibutnoho psykholoha zasobamy innovatsiinykh tekhnolohii u vyshchii. Zbirnyk naukovykh prats Khmelnytskoho instytutu sotsialnykh tekhnolohii Universytetu "Ukraina". 2017. № 14. S. 8-11.
5. Velykyi tлумachnyi slovnyk. Suchasna ukrainska mova vid A do Ya / Uporiad. Zahnitko A. P. Donetsk: Vyd. «Бао», 2008. 704 s.
6. Dychkivska I. M. Innovatsiini pedahohichni tekhnolohii: pidruchnyk. 2-he vyd., dopovn. Kyiv : Akademvydav, 2012. 252 s.
7. Dubaseniuk O.A. Innovatsii v suchasni osviti. Innovatsii v osviti: intehtratsiia nauky i praktyky: zbirnyk naukovo-metodychnykh prats / za zah. red. O.A. Dubaseniuk. Zhytomyr : Vyd-vo ZhDU im. I. Franka, 2014. S. 12-28.
8. Klochko V. E., Galazhinskij E. V. Psihologiya innovacionnogo povedeniya. Nauchnoe izdanie. Tomsk: Tomskij gosudarstvennyj universitet, 2009. 240 s.

9. Kozak L. Formuvannia innovatsiinoho potentsialu maibutnoho vykladacha. *Vyshcha shkola*. 2018. S. 54–60.
10. Sushenko T. I. Naukovo-metodichne zabezpechennya innovacijnoyi diyalnosti vchiteliv. *Pedagogika i psihologiya formuvannya tvorchoyi osobistosti: problemi i poshuki. Zaporizhzhya*, 2004. № 30. S. 3–11.
11. Tymochko N. O. *Ekonomichna istoriia Ukrainy: Navch. posib.* K.: KNEU, 2005. 204 s.
12. Tyaglo A. V. *Kriticheskoe myshlenie: problema mirovogo obrazovaniya XXI veka / Tyaglo A. V., Voropaj T. S. Postmetodika*. 2001. № 3 (35). S. 19-26

Paper received/Надійшла : 22.04.2021

УДК 371.32

DOI: 10.31891/PT-2021-1-5

ВАСИЛЕНКО О.М.

ORCID ID: 0000-0003-4935-0258

e-mail: vasilenko.dm@ukr.net

Хмельницький національний університет

ОСОБЛИВОСТІ ВИБОРУ ПРОФЕСІЇ ПСИХОЛОГА СТУДЕНТАМИ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

У статті розглянуто проблему вибору студентами закладів вищої освіти професії психолога, а також тих мотивів і чинників, що впливають на цей вибір. На основі аналізу емпіричних даних встановлено, що молодь, яка обирає професію психолога керується здебільшого внутрішніми мотивами, прагненнями до спілкування та допомоги іншим, а також побудови відповідної кар'єри за цією професією. З'ясовано, що при виборі спеціальності «Психологія» студентів найбільше приваблювала можливість особистісного розвитку, покликання і здібності до цієї професії. А основним чинником, що ускладнював вибір майбутньої спеціальності стала платіжна неспроможність їхніх родин. У статті встановлено, що студенти, обираючи професію психолога ще не володіють достатніми знаннями, уявленнями та професійною мотивацією, тому за час навчання у закладі вищої освіти переосмислюють своє ставлення до цієї професії.

Ключові слова: професія; психолог; мотиви вибору професії; студенти; заклад вищої освіти.

OLENA VASYLENKO

Khmelnitskyi National University

PECULIARITIES OF THE CHOICE OF THE PROFESSION OF A PSYCHOLOGIST BY STUDENTS OF HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS

The article considers the problem of students' choice of higher education profession of a psychologist, as well as the motives and factors that influence this choice. Based on the analysis of empirical data, it is established that young people who choose the profession of a psychologist are guided mainly by internal motives, the desire to communicate and help others, as well as to build a career in this profession.

The article found that when choosing a specialty "Psychology", students were most attracted by the opportunity for personal development, vocation and ability to this profession. And the main factor complicating the choice of future specialty was the insolvency of their families. The main factors that complicated the choice of future specialty were the insolvency of students' families, the unavailability of the profession for certain reasons; doubts and uncertainties about their own knowledge and health problems. It was found that most of the respondents underwent special training to enroll in the specialty "Psychology", namely: engaged in tutors in external independent assessment. But the main factor that influenced the choice of this specialty were the recommendations of parents.

The article finds that students, choosing the profession of a psychologist do not yet have sufficient knowledge, ideas and professional motivation, so during their studies at a higher education institution they rethink their attitude to this profession.

The author of the article concludes that in the process of professional self-determination of those who are focused on the profession of psychologist, closely intertwined desire for self-realization and self-affirmation through social motives and tendencies to self-actualization based on the need to understand self, self and inner motives.

Keywords: profession; psychologist; motives for choosing a profession; students; institution of higher education.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями

На сучасному етапі вибір професії є непростим та залежить від багатьох чинників. Успішний вибір професії можливий лише тоді, коли збігаються прагнення, можливості молоді особистості та потреби суспільства на обрану нею професію. Вмотивований та адекватний вибір професії забезпечує молоді узгодження життєвих планів та намірів професійної реалізації. Невдалий вибір професії, без врахування власних здібностей та можливостей призводить до втрати молодію особистістю життєвих перспектив.

Актуалізація уваги до професійної підготовки психологів в Україні зумовлена необхідністю розв'язання низки соціально-психологічних проблем, які характеризуються різким зниженням рівня зайнятості, низькими можливостями ринку праці та підвищенням конкурентоспроможності випускників закладів вищої освіти (далі – ЗВО). Все це загострює проблему вибору абітурієнтами професії психолога та підготовку студентів-психологів до майбутньої діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій

Проблемі професійної спрямованості та професіоналізації особистості присвячені праці В. Гладкової [1], Є. Клімова [2], О. Коханка і М. Скиби [3] та багатьох інших науковців. Питання підготовки майбутніх психологів та психологічних передумов здатності до професії психолога розкриті в наукових дослідженнях Т. Бубряк [4], О. Галян [5], В. Панок [6] та ін.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується стаття

В наукових дослідженнях головна увага вчених акцентується на проблемі фахової підготовки майбутніх психологів. При цьому мало дослідженими залишаються питання вивчення особливостей вибору професії психолога студентами ЗВО.

Формулювання цілей статті

Метою статті є дослідження особливостей і чинників, які

впливають на вибір професії психолога студентами закладів вищої освіти.

Виклад основного матеріалу

Під терміном «професія» мають на увазі вид трудової діяльності, що вимагає визначеної підготовки і є звичайно джерелом матеріального забезпечення існування людини. Професія також характеризується як система знань, умінь і навичок, властивій визначеній людині [3, с. 6].

М. Захаров [7, с. 10-11] вважав, що успішним вибір професії є лише тоді, коли збігаються прагнення, можливості людини та потреби суспільства. Узгодження цих трьох умов свідчить про вдало здійснений професійний вибір: людина задоволена своєю роботою, займаною посадою, оплатою своєї праці, користується повагою колег та впевнена у своєму майбутньому.

У процесі професійного самовизначення тих, хто орієнтований на професію психолога, тісно переплітаються як прагнення до самореалізації та самоствердження за допомогою соціально-цінних, прийнятних у суспільстві мотивів, так і тенденції до самоактуалізації на основі потреби зрозуміти власне «Я», власну істинну сутність та внутрішні мотиви, які не передбачають повну ідентифікацією зі своєю професійною роллю. У студентів, які здобувають вищу освіту за спеціальністю «Психологія», домінуючими є внутрішні мотиви, в яких відображено як прагнення до самореалізації, так і налаштованість на психологічну допомогу іншим при високому почутті відповідальності за результати своєї діяльності [5].

Для дослідження особливостей вибору професії психолога ми провели анкетування серед 65 студентів-психологів першого та другого курсу Хмельницького національного університету (далі – ХНУ). Анкета складалася з 15 питань, на які респонденти надали наступні відповіді:

- на 1 питання анкети «Яким був Ваш основний варіант майбутньої спеціальності?» 71 % опитаних відповіли «Психологія»; 29 % респондентів думали про вибір іншої спеціальності;

- на 2 питання анкети «Коли Ви визначилися з вибором майбутньої професії?» 32,7 % респондентів відповіли, що визначилися по закінченні навчання у випускному класі школи; 26,1 % опитаних визначилися з вибором спеціальності ще в першій чверті навчання у випускному класі загальноосвітнього закладу; 24 % – по закінченні 9-го класу та вступом до профільного ліцею, гімназії, спеціалізованої школи; 17,2 % обрали майбутню професію протягом останнього місяця;

- на 3 питання «При виборі закладу вищої освіти чи мало для Вас значення якої форми власності він – приватної чи державної?»,

більшість (85 %) відповіли, що «Так», а для 15 % опитаних не мало ніякого значення якої форми власності ЗВО;

- на 4 питання анкети «Яка форма власності закладу вищої освіти для Вас була прийнятною?» більшість респондентів (76 %) обрали державний ЗВО; 24 % опитаних розглядали обидва варіанти – ЗВО державної і приватної власності;

- на 5 питання «На яку форму навчання Ви планували свій вступ до університету?» переважна більшість респондентів (49,5 %) відповіли, що розглядали обидва варіанти – бюджетну і контрактну форми навчання; 37 % опитаних зазначили, що розглядали тільки бюджетну форму навчання і 13,5 % відповіли, що розглядали контрактну форму навчання як можливу;

- на 6 питання анкети «Який освітньо-кваліфікаційний рівень Ви хотіли б отримати по закінченні ЗВО?» 50,6 % опитаних обрали рівень магістра; 49,4 % розглядають рівень бакалавра як найбільш прийнятний;

- на 7 питання «Якби Ви не вступили на денну форму навчання тієї спеціальності, на яку були орієнтовані, чи розглядали Ви заочне відділення як варіант отримання професії?» переважна більшість опитаних (51 %) не розглядали навчання на заочному відділенні як прийнятне, тому що вважають, що ця форма навчання не дає змогу опанувати усі дисципліни глибоко і в повному обсязі; 24,8 % респондентів, навпаки, розглядали таку форму навчання як найбільш привабливу тому, що вона дає змогу одночасно працювати і навчатися та 24,2 % опитаних розглядали будь-які варіанти здобуття обраної спеціальності;

- на 8 питання «Чи мали Ви зустрічі (бесіди, лекції, консультації, отримання роздаткових матеріалів) з працівниками університету?» більшість респондентів (57,3 %) мали такі зустрічі та 42,7 % опитаних відповіли, що вони не мали таких зустрічей;

- на 9 питання анкети «Чи вплинули ці зустрічі на Ваш вибір майбутньої спеціальності?» більшість респондентів (55,4 %) відповіли, що «Ні, не вплинули», а на 44,6 % опитаних зустрічі з працівниками університету вплинули на вибір майбутньої професії;

- на 10 питання «Чи проходили Ви спеціальну підготовку, щоб вступити на обрану Вами спеціальність?» 54 % респондентів зазначили, що займалися з репетиторами із ЗНО; 24,1 % опитаних мали заняття в гуртках, секціях, на факультативах; 21,9 % - проходили додаткові курси;

- на 11 питання «Які чинники стали для Вас визначальними при виборі майбутньої професії?» 49,5 % опитаних відповіли, що цим чинником стали рекомендації батьків; для 14,6 % визначальними стали

розповіді друзів; 13,7 % – бесіди вчителів; 8,3 % - громадська думка; для 7,6 % визначальним стала рекламна продукція (публікації в періодичних виданнях, буклети, календарі, флаера та ін.) і 6,3 % визначилися завдяки рекламі, розміщеній в ЗМІ (телебачення, радіо, Інтернет);

- на 12 питань анкети «Чи відвідували Ви сайт Хмельницького національного університету і кафедри психології і педагогіки?» 36,2 % опитаних відповіли, що так, постійно відвідують сайт університету; 33,4 % студентів відповіли, відвідували сайт університету і кафедри; 20,7 % не відвідували, бо не знали про ці сайти і лише 9,7 % не відвідували і не цікавилися сайтом університету і кафедри взагалі;

- на 13 питань «Які особливості навчання на спеціальності «Психологія» Вас найбільше привабили?» більшість опитаних (42,8 %) обрали можливість особистісного розвитку; 22,9 % - підвищення соціального статусу в суспільстві; 16,2 % - розкриття творчих здібностей, талантів; 14 % - мала кількість точних дисциплін (для спеціальностей гуманітарного спрямування); 4,1 % - мала кількість гуманітарних дисциплін (для інших спеціальностей);

- на 14 питань «Що Вас найбільше приваблювало при виборі майбутньої професії?» 30,2 % опитаних відповіли, що це було покликання та здібності до цієї професії; 29,9 % - реальна можливість працевлаштування за обраною професією; 11,9 % - доступність та умови праці; 11,3 % - наявність попиту на обрану спеціальність; 11 % - перспектива отримувати високу заробітну плату; 4,1 % - престиж і громадська думка; 1,6 % - думка оточуючих людей;

- на останнє, 15 питань анкети «Що ускладнювало здійснення професійного вибору?» більшість опитаних (45,7 %) відповіли, що основною проблемою була платіжна неплатоспроможність; 33,6 % - недоступність професії за певних причин; 12,8 % - сумніви і невпевненість у власних знаннях; 4,8 % вказали інше; 3,1 % - проблеми зі здоров'ям.

Досить цікавими є результати дослідження вибору професії психолога студентами ХНУ за гендерним аспектом. Так, студенти-хлопці були більш схильні до вибору спеціальностей технічного напрямку (комп'ютерна техніка, машинобудування, професійна освіта). І лише 17 % з них бажали навчатися на спеціальності «Психологія».

Студенти-дівчата зазначили, що при вступі до університету виявляли бажання до вибору професій гуманітарного спрямування (педагогічна освіта, професії соціального напрямку, дизайн), при цьому 33,2 % з них основною спеціальністю обрали «Психологію».

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямі

Аналіз теоретичних аспектів досліджуваної проблеми та емпіричних даних показав, що більшість з респондентів визначилися з вибором майбутньої професії по закінченні навчання у випускному класі загальноосвітньої школи та схильні були обирати ЗВО державної власності, але в той же час розглядали обидва варіанти навчання – бюджетну і контрактну форми та освітньо-кваліфікаційний рівень «магістр». Переважна більшість опитаних студентів не розглядали навчання на заочному відділенні як прийнятне, тому що вважали, що ця форма не дає змогу опанувати усі дисципліни глибоко і в повному обсязі. На питання анкети «Чи мали Ви зустрічі (бесіди, лекції, консультації, отримання роздаткових матеріалів) з працівниками університету» більшість з опитаних мали такі зустрічі, але вони не вплинули на остаточний вибір майбутньої спеціальності. Також переважна більшість респондентів на питання чи проходили вони спеціальну підготовку, щоб поступити на обрану спеціальність відповіли, що вони займалися з репетиторами із ЗНО, але основним чинником при виборі майбутньої спеціальності стали рекомендації батьків. А на питання «Чи відвідували Ви сайт Хмельницького національного університету і кафедри психології і педагогіки» більшість студентів відповіли, що постійно відвідують сайт університету. Цікавим є те, що при виборі спеціальності «Психологія» студентів найбільше привабила можливість особистісного розвитку та покликання і здібності до цієї професії. Основним чинником, що ускладнював вибір ними майбутньої спеціальності стала їх платіжна неспроможність.

Таким чином, можемо зробити висновок про те, що молоді люди, які обирають професію психолога керуються частіше за все внутрішніми мотивами, прагненнями до спілкування та допомоги іншим, а також створення відповідної кар'єри за цією професією. Проте, здебільшого, вони ще не володіють достатніми знаннями, уявленнями та професійною мотивацією, тому за час навчання у закладі вищої освіти переосмислюють своє ставлення до професії психолога.

Перспективами подальших напрацювань у цьому напрямку є емпіричне дослідження мотивів і чинників, що впливають на вибір професії майбутніми психологами.

Література

1. Гладкова В.М. Профорієнтація: навчальний посібник. Львів, 2007. 160 с.
2. Климов Е. А. Психология профессионала. М., 1996. 400 с.

3. Скиба М. Є., Коханко О. М. Теорія і практика професійно-орієнтаційної роботи з молоддю: навчальний посібник. Хмельницький, 2007. 322 с.
4. Бубряк Т. Ю. Проблема мотивації вибору професії «психолог». Проблеми сучасної психології. 2013. № 19. С. 64-75.
5. Галія О. І. Мотиваційний аспект професійного вибору майбутніх психологів (на прикладі студентів центру перепідготовки). Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ. Серія психологічна. 2013. № 2. С. 194-202.
6. Панок В. Г., Титаренко Т. М., Чепелева Н. В., Рыбалка В. В. Основи практичної психології: підручник для студ. вищих навч. закладів. Київ, 2011. 536 с.
7. Захаров Н. Н. Профессиональная ориентация школьников. М., 1988. 270 с.

References

1. Hladkova V. M. Proforiientatsiia: navchalnyi posibnyk. Lviv, 2007. 160 s.
2. Klimov E .A. Psihologija professionala. M., 1996. 400 s.
3. Skyba M. Ie., Kokhanko O. M. Teoriia i praktyka profesiino-oriiantatsiinoi roboty z moloddiu: navchalnyi posibnyk. Khmelnytskyi, 2007. 322 s.
4. Bubriak T. Yu. Problema motyvatsii vyboru profesii «psykholoh». Problemy suchasnoi psykholohii. 2013. № 19. S. 64-75.
5. Halian O. I. Motyvatsiinyi aspekt profesiinoho vyboru maibutnikh psykholohiv (na prykladi studentiv tsentru perezidhotovky). Naukovyi visnyk Lvivskoho derzhavnoho universytetu vnutrishnikh sprav. Seriiia psykholohichna. 2013. № 2. S. 194-202.
6. Panok V. H., Tytarenko T. M., Chepelieva N. V., Rybalka V. V. Osnovy praktychnoi psykholohii: pidruchnyk dlia stud. vyshchychk navch. zakladiv. Kyiv, 2011. 536 s.
7. Zaharov N. N. Professional'naja orientacija shkol'nikov. M., 1988. 270 s.

Paper received/Надійшла : 17.04.2021

УДК [378.015.3 : 159.964.21] : 62-057.87

DOI: 10.31891/PT-2021-1-6

ГОМОНІУК О. М.

ORCID - 0000-0002-3849-788X

e-mail: elena_gomonyuk29@ukr.net

Хмельницького національного університету

ОНИШКО О. Г.

ORCID - 0000-0002-5165-1810

e-mail: van4o@ukr.net

Хмельницького національного університету

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА

У статті розкрито погляди науковців на важливу складову професійно-педагогічної культури педагога – психологічну культуру. Доведено, що психологічна культура педагога характеризується складністю, інтегративністю, структурністю. Її компоненти – це різні властивості особистості, що вдосконалюються й формуютьсід впливом загальної культури людини. Ступінь вияву основних психологічних властивостей і якостей є критерієм визначення рівня психологічної культури.

Встановлено, що психологічна культура, як показник високого рівня розвитку педагогічних здібностей, складається із глибоких знань із основ психології, володіння арсеналом діагностичних методик, всебічного вивчення особистісних і діяльнісних характеристик тих, кого навчають, комплексу професійно-значущих якостей і гуманістичного типу педагогічної свідомості.

Провідними елементами її є емпатія, рефлексія, інноваційно-творчі й комунікативні якості, що допомагають педагогу здійснювати особистісно-орієнтоване навчання й виховання учнів.

Встановлено, що психологічна культура є тільки однією гранню такого комплексного явища як професійно-педагогічна культура педагога. Наявність професійно значущих особистісних якостей, стиль діяльності педагога, його темпераменту, інші компоненти психологічної культури багато в чому сприяють ефективності роботи педагога, але не є визначальними. Особливість професійно-педагогічної культури полягає в її інтегрованості, складній структурній організації й існуванні системи багатопланових взаємин між її компонентами.

OLENA HOMONIUK

OKSANA ONYSHKO

Khmel'nitsky National University

PSYCHOLOGICAL FEATURES OF THE PROFESSIONAL AND PEDAGOGICAL CULTURE OF THE FUTURE TEACHER

This article shows scholars' opinions on an important part of professional pedagogical culture of an educator, that is psychological culture. It is proved that psychological culture is characterized by complexity, integrity, structurness. Its

components are different personal features that are improved and formed under the effect of general human culture. The degree of the main psychological features and qualities display is a criterion of determination of a psychological culture level.

It is discovered that psychological culture as an indicator of a high level of pedagogical skills development consists of deep knowledge in the sphere of basic psychology, a range of diagnostic methods, comprehensive studying of personal and action-related characteristics of those who are being taught, a complex of professionally significant qualities and humanistic type of pedagogical consciousness.

Its fundamental elements are empathy, reflection, innovative creative and communicational qualities that can help an educator to implement student-centered teaching and educating.

It is discovered that psychological culture is only one side of such a complex phenomenon as professional pedagogical culture of an educator. Availability of professionally significant personal traits, an activity style of an educator, their temperament and other components of psychological culture affect work efficiency of an educator in many ways, but are not decisive. The peculiarity of professional pedagogical culture lies in its integrity, complex structured organization and existence of a system of multidimensional relations between its components.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями

Нині однією із тенденцій розвитку українського суспільства є оновлення всієї системи освіти, активізація пошуку нових форм підготовки педагогічних кадрів. Поворот школи на гуманізацію освіти посилив роль і значення психологічних знань. Одна із неодмінних вимог до сучасного педагога – знання дітей, їх психології й фізіології. Спілкування з дитиною лише тоді є вихованням, коли у вихователя будуть в руках наукові знання про її особистість, коли він ґрунтується не на випадковій удачі, а на науковому аналізі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій

Аналіз наукових праць дослідників І. Беха, О. Безпалько, Є. Бондаревської, Р. Вайноли, В. Гриньової, Р. Гуревича, І. Ісаєва, А. Коломієць, Н. Ничкало, В. Поліщук, В. Сластьоніна, Є. Шиянова та ін. показав зростання інтересу до питань, що пов'язані з професіоналізмом педагога, а саме: професійної спрямованості, професійної компетентності, професійних функцій, професійних якостей, професійних цінностей.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується стаття.

Незважаючи на значну кількість досліджень, психологічна складова професійно-педагогічної культури розглянута авторами недостатньо.

Формулювання цілей статті

Мета статті полягає в розкритті психологічних особливостей професійно-педагогічної культури педагога.

Виклад основного матеріалу

Сучасна педагогіка все частіше звертається до того, хто навчається, як до суб'єкта навчальної діяльності, як до особистості, яка прагне до самовизначення і до самореалізації. З цієї точки зору учень розглядається як цілісна особистість, вивчаються структури, що визначають його суб'єктні позиції, визначаються якості, що потребують розвитку для успішної професійної діяльності.

Учень проявляє себе як складна система з величезним спектром різних якостей і властивостей, існуючи у певному соціальному і матеріальному середовищі, взаємодіючи з навколишніми людьми та природою, беручи участь у суспільних відносинах. Цією системою і є особистість.

Особистість – це психічна, духовна сутність людини, яка може бути виокремлена в різних системах якостей:

- сукупності соціально-значущих властивостей людини;
- системі відносин до світу зі світом, до себе і з самим собою;
- усвідомленні навколишнього світу і себе в ньому;
- системі потреб;
- сукупності здатностей, творчих можливостей;
- сукупності реакцій на зовнішні умови;
- системі діяльності, здійснюваних соціальних ролей, сукупності поведінкових актів тощо.

Науковець К. Платонов у структурі особистості виокремив чотири ієрархічних рівня-підструктури.

1.Рівень темпераменту включає якості, найбільш зумовлені спадковістю, що пов'язані з індивідуальними особливостями нервової системи людини.

2.Рівень особливостей психічних процесів утворює якості, що характеризують індивідуальний характер відчуттів, сприйнятів, уяви, уваги, пам'яті, мислення, почуттів, волі. Розумові логічні операції, що називаються засобами розумових дій, відіграють велику роль у процесі навчання.

3.Рівень досвіду особистості. Сюди входять такі якості, як знання, уміння, навички, звички. З них виокремлюють ті, що формуються в процесі вивчення навчальних дисциплін (знання, уміння, навички), і ті, які дістаються в трудовій практичній діяльності (сфера дієво-практична).

4.Рівень спрямованості особистості поєднує соціальні за змістом якості, що визначають ставлення людини до навколишнього світу та направляють і регулюють психологічну основу поведінки: інтереси, погляди, переконання, соціальні установки, ціннісні орієнтації, морально-етичні принципи та світогляд [26].

Проте в структурі особистості є низка якостей, що можуть виявлятися на всіх рівнях. Усі групи якостей тісно взаємозалежні, обумовлюють і найчастіше компенсують одна одну, представляючи найскладнішу цілісну систему.

Основу формування якостей педагога складають, з одного боку, чинники соціального порядку – суспільно-економічний устрій, морально-психологічна єдність вихователів і вихованців. З іншого – психологічні, серед яких провідними є особистісні якості керівника дитячого колективу.

Соціальні чинники складають відносно постійну складову дієво-практичної сфери авторитету педагога і мають позитивний вплив незалежно від того, яка він людина. Інша справа психологічна – тут скільки людей, стільки й особистостей, кожна з яких має лише її притаманні якості. Але водночас, особистість живе, розвивається і діє не в замкнутому середовищі, а в суспільстві, що неминуче накладає відбиток на її психологічну структуру.

Сутність особистості, свідомість, її творча активність та індивідуальність зумовлені суспільством. Процес становлення і розвитку особистості є процесом засвоєння людиною соціального досвіду. Суспільні функції особистості, її соціальна діяльність, а, отже, і весь комплекс якостей особистості, її становище в суспільстві у вирішальній мірі залежать від того, в яку систему економічних, правових, моральних відносин включена людина, до якого виду стійкої спільноти вона належить.

Отже, особистість є органічною частиною суспільства, її свідомість завжди обумовлюється інтересами, завданнями, політикою того суспільства або класу, до якого вона належить. Тому особистість, які б індивідуальні якості вона не мала, не в змозі «вистрибнути» за межі навколишніх умов. Але водночас, особистість є не лише «продуктом історії, але й учасником її живого руху, об'єктом і суб'єктом сучасності». Іншими словами, кожна особистість виконує певний вид діяльності, виконує ту або іншу соціальну роль, яка передбачає «...нормативно схвалений образ поведінки, що очікується від кожного, хто займає дану позицію. Ці сподівання, що визначають загальні контури соціальної ролі, не залежать від свідомості і поведінки конкретного індивіда: вони даються йому як щось зовнішнє, більш-менш обов'язкове; їх суб'єктом є не індивід, а суспільство» [5].

Про можливість створення моделі типової особистості стверджували Б. Ананьєв, К. Платонов, Д. Самуйленков, С. Самигін, Л. Столярєнко та ін. Так, Б. Ананьєв зазначає «...можливо з певною метою конструювати «стандартну людину» і на рівні особистості. Стандартизація повинна поєднуватися з типізацією за різними ознаками, що характеризують основні компоненти структури людини як індивіда й

особистості, у тому числі з конструкцією, нейродинамічними властивостями людини як суб'єкта різних форм праці, пізнання і спілкування» [1].

Особистість педагога розглядалась як могутній чинник виховання, зразок поведінки й ідеал, до якого необхідно прагнути учням. Своєю загальною культурою, багатством внутрішнього світу, індивідуальністю педагога залучали учнів до інтенсивної пізнавальної праці. Нині дослідники намагаються по-новому глянути на особливості становлення особистості педагога. В умовах інформаційного суспільства він має показувати особистий приклад постійної спрямованості до самовдосконалення й відновлення знань, високого рівня гуманістичних якостей і суспільно цінних властивостей, що характеризують його особистість як цілісність, стійку до різноманітних змін навколишнього середовища.

Звичайне вивчення психологічних чинників, що підвищують ефективність самореалізації особистості в професійній діяльності, починається з дослідження її структури. На думку К. Левітана, особистість педагога являє собою синтез всіх його характеристик (професійного досвіду, світогляду, установок, вольових якостей, темпераменту й ін.) в унікальну структуру, що визначається й змінюється в результаті адаптації до постійно мінливого професійного середовища. Саме цілісна психологічна структура особистості педагога визначає його професійну поведінку й педагогічну культуру [19]. Але високий професіоналізм дозволяє особистості вчителя розкритися повною мірою, тому що в процесі педагогічної діяльності створюються умови для вдосконалення всіх особистісних властивостей, задатків і здібностей.

Знаний педагог В. Сухомлинський писав: «Я знаю десятки прекрасних майстрів педагогічної праці, і найважливішою рисою їхньої майстерності є самовираження, саморозкриття духовного багатства перед учнями...» [27].

Однак, навіть маючи ці якості, педагог не може бути впевнений в успіху на сто відсотків, тому що освітній процес складається із цілого комплексу компонентів, незалежних від особистості педагога. Тому посправжньому талановиті вчителі домагаються інтеграції індивідуального й професійного у своїй педагогічній діяльності, що й створює унікальний образ педагога – особистості.

У психолого-педагогічній літературі розрізняють два способи опису особистості – через її якості або в термінах основних типів.

Відповідно до традиційної позиції якості педагога обумовлюють характер його діяльності. Вони вважаються характеристиками індивіда, що довгостроково існують й виявляються в поведінці в різних ситуаціях. До

них також відносять професійно значущі якості, що визначають професійну поведінку й функціонують як «певна система мотивів, форм і способів професійно-рольової поведінки, у якій ці відносини реалізуються» [19, с. 34]. У свою чергу, прихильники синергетичного підходу, роблячи акцент не тільки на складі якостей, що входять у структуру особистості, але й на їх смислоутворюючому характері, розуміють особистісні якості як «такі, що індивідуально виявляються окремою людиною, тільки їй властиве ставлення до загальних цінностей, що надають їм особистісний характер» [17].

На думку Н. Кузьміної, «професіоналізм – це відбиток вимог професії в особистості, діяльності фахівця, індивідуальній чи колективній» Професіоналізм, як усталена властивість особистості та діяльності фахівця, формується упродовж професійної освіти, на відміну від майстерності [13].

Більшість науковців створюють свої класифікації особистісних властивостей, визначаючи їх як критерії успішності професійної діяльності педагога. Саме так складені типології особистісних якостей німецьких учених Р.Бруннера й Р. Дітериха, російських дослідників (Л. Вікторової, Ф. Гोनоболіна, В. Крутецького. Вони запропонували моделі ідеального вчителя, що складаються із професійно значущих здібностей та особистісних якостей, і виявили якості, що перешкоджають ефективній педагогічній діяльності (деструкцію, депресивність, нещирість стосовно дітей, агресивність, уразливість та ін.).

Дослідник Є. Павлютенков на перший план у структурі особистості вчителя вивів три основні сфери розумової й поведінкової діяльності:

- 1) потребнісно-мотиваційну сферу особистості;
- 2) операційно-технічну;
- 3) самопізнання особистості [24]

Досить популярним підходом до складання типології особистісних якостей учителя було виявлення його провідних професійних потреб, умінь і здібностей (І. Котова; Н. Кузьміна; А. Маркова) та ін.

Дослідники Ю. Кулюткін й Г. Сухобська визначили три основні групи професійно-значущих якостей, якими має володіти педагог для рефлексивного управління навчальною діяльністю учнів: а) здатність розуміти внутрішній світ іншої людини, виявляти емпатію; б) здатність активно впливати на нього й в) здатність бути емоційно стійким [7]. Саме визнаючи особистість як найвищу цінність значущими серед професійних якостей педагога вважаються гуманістичні якості: ставлення до дитини як суб'єкта життя, здатного до культурного розвитку й самозміни; прагнення допомогти їй розвинути свої ціннісні смисли та ін.

Але існує й інший підхід до складання типології особистісних

якостей учителя: «від зворотного». Академік Ю. Бабанський у своїх дослідженнях приділяв особливу увагу тим якостям, які слабо розвинуті в більшості вчителів і відсутність яких у значній мірі знижує ефективність навчального процесу. Він писав, що вчителям часто не вистачає педагогічного такту, організаторських умінь, почуття нового в педагогічній діяльності, глибоких знань із психолого-педагогічних основ навчально-виховного процесу, з диференціації навчання й інтеграції навчальної й позакласної роботи тощо. [3].

На якості, що перешкоджають удосконаленню особистості педагога й від яких необхідно позбуватися, вказували й інші дослідники. До таких якостей найчастіше дослідники відносять сухість, причепливість, запальність, упередженість, мстивість, загострене самолюбство, упертість, зайву самовпевненість, схильність до деспотизму, прямолінійність, різкість, нетерпимість, неорганізованість, неохайність, безвідповідальність, безпринципність, уразливість, байдужість до учнів і до своєї справи, відсутність почуття гумору й та ін. (К. Левітан, Н. Дудкіна).

Більшість дослідників намагається визначити структуру особистості «ідеального» або «ефективного» педагога, проводячи опитування або анкетування серед представників педагогічних професій, адміністрації університетів і шкіл, а також серед контингенту тих, що навчаються.

Результати анкетування показали, що як у викладачів, так і в студентів на перший план виходять комунікативні вміння (68%), товариськість (74%), що дозволяють налагодити особистісну взаємодію в процесі навчання й виховання.

Значну увагу всі учасники опитування приділяють артистизму й техніці мови викладача як основним інструментам його педагогічної праці («гарна дикція», «правильно обраний темп мови», «емоційність при читанні лекції»), тим самим, усуваючи побоювання деяких дослідників, що більшість педагогів і студенти недооцінюють значущість емоційного компонента педагогічної діяльності. На відміну від викладачів, які майже жодного разу не згадали цей показник, студенти звертають увагу на зовнішній вигляд свого наставника, уміння модно й елегантно одягатися (42%). Їх також більше захоплюють молоді особи (56%), що посміхаються (41%), яким вони можуть навіть пробачити деяку відсутність професійного досвіду. Інтерес викликає також той факт, що студенти хотіли б бачити свого викладача одночасно принциповим (57%), справедливим (66%) і розуміючим (38%), терплячим (26%), чуйним (35%).

Творчий характер особистості, її праці є обов'язковим елементом гуманістичної культури педагога й проявляється у творчій, інноваційній, прогресивній діяльності з перебудови освітнього процесу, його змісту, а

також себе як транслятора цього змісту. В останні роки такий підхід до розуміння творчих характеристик педагога став особливо значущим, тому що він відповідає, на думку В. Загвязинського, розумінню освіти як «занурення в культуру», «становлення внутрішнього світу особистості на основі знань, емоцій, віри й любові» [14]. Творчість – це процес, що містить елементи новизни, несподіванки й пов'язаний із виявленням індивідуальності, різних здібностей особистості. Це — створення особистісних змістів на базі перетворення діяльності, відносин і спілкування [22].

Творчий характер діяльності педагога залежить від низки його особистісних особливостей, що є ознаками творчої особистості. У дослідженнях можна зустріти різні сукупності подібних якостей: легкість асоціювання; критичність мислення; розвиненість різних видів пам'яті; здатність до узагальнень та виділення істотного [8]; сміливість, оригінальність, незалежність [9]. Е. Громов і В. Моляко до ознак креативності відносять: оригінальність, евристичність, фантазію, активність, сконцентрованість, чіткість, чутливість [22].

Дослідник В. Андрєєв уважав творчою ту особистість, «для якої характерна стійка, високого рівня спрямованість на творчість, мотиваційно-творча активність, що виявляється в органічній єдності з високим рівнем творчих здібностей і які дозволяють їй досягти прогресивних, соціально й особистісно значущих творчих результатів в одному або декількох видах діяльності» [2, с. 58].

На думку О. Булатової, творчу особистість характеризують набір взаємозалежних якостей (творча спрямованість, мотивація, здібності, мислення, вольові якості й т.д.); їхня стійкість і сталість; сприйняття результату діяльності як основного сенсу існування особистості; його новизна й оригінальність [9].

Мета педагогічної творчої праці полягає в пошуку більше ефективних технологій з вивчення особистості тих, кого навчають, і створенні умов для їхнього всебічного розвитку. На думку В. Краєвського, творча діяльність учителя здійснюється у двох формах: застосування відомих знань і засобів навчання в нових поєднаннях відповідно до вимог конкретних ситуацій і розроблення нових засобів для підвищення ефективності навчально-виховного процесу у вже знайомих педагогові ситуаціях [16]. У сфері особистості педагогічна творчість виявляється як самореалізація педагога, його прагнення до професійного росту й самовдосконалення, як пошук особистісного змісту знання й змісту освіти.

В останні роки, поряд з поняттям «творчість», часто вживається термін «креативність», що вперше з'явився в англо-американській літературі в 60-і роки минулого сторіччя й означає здатність індивіда до

створення нових понять і формування нових навичок.

Основні характеристики творчого мислення педагога вивчали С. Бондаревська, С. Кульневич та ін. Вони підкресливали єдність нормативного й креативного компонентів у культурі вчителя, зв'язок творчого потенціалу з моральною свідомістю й професійно-значущими рисами особистості педагога.

Рівні розвитку педагогічної творчості розглядали В. Загвязинський, В. Кан-Калик та ін.

Дослідниця Л. Вікторова відзначала, що для успішної творчої діяльності й підвищення рівня інтелекту людини необхідний цілісний розвиток всіх її здібностей до організації часткових функцій, а також цілеспрямоване вдосконалення всієї особистості в комплексі всіх її структурних компонентів: темпераменту, характеру, спрямованості, загальнокультурного рівня й особистісних якостей (терпіння, відповідальності, впевненості й т.д.) [10]. На тісний взаємозв'язок між творчістю й майстерністю педагога звертали увагу І. Котова й А. Маркова, які зазначали, що саме майстерність, а не досвід і педагогічний стаж є основою для прояву творчості, але не обов'язковою умовою його присутності в діяльності викладача [17; 22].

Так, термін творча особистість всі частіше витісняється або замінюється на сторінках видань словосполученням творча індивідуальність педагога. Очевидно, це відбувається тому, що сприяти підвищенню якості освітніх процесів може не стільки особистість, здатна до творчості, а особистість, яскрава, самобутня, унікальна й неповторна, «педагогічна творчість не може існувати без особистісного, індивідуального втілення» [22]. Індивідуальність завжди вважалася вищим рівнем розвитку особистості. Зважаючи на те, що творча індивідуальність педагога – це не проста якість, а показник особливого рівня розвитку всієї особистості, визначити цей феномен можна через вивчення її внутрішньої сторони - цілісності особистості, її спрямованості (цінності, мотивації, установки), особистісних якостей, когнітивних особливостей (зміст, рівні й операції мислення), і зовнішніх проявів [9].

Визнаючи артистизм як одну із значущих якостей у структурі особистості педагога, дослідники ґрунтуються на припущенні про те, що для організації особистісно-орієнтованого навчання вчителіві вже недостатньо самому бути «досконалою людиною», ерудитом і гуманістом, бути «особистістю в собі». Адже, на думку В. Загвязинського, артистизм – це не тільки здатність емоційного впливу на аудиторію, а вияв багатства й краси внутрішнього світу педагога, його вміння проектувати майбутнє, використовуючи фантазію й інтуїцію, гармонічно сполучаючи логічне й естетичне [14]. Йому необхідно володіти мистецтвом самовираження,

експресивними й комунікативними вміннями, здатністю до перевтілення, співтворчості, співпереживанню, що перетворюють його зовнішню діяльність у яскраве, що запам'ятовується, подання, при цьому є щирим відображенням його душі [9].

Дослідниця О. Булатова відзначає, що артистизм педагога – це «вияв багатї палітри реакцій на явища навколишнього світу, здатність яскравого емоційно-образного перекодування інформації в потрібному для уроку напрямку...»; «...проникливий стиль співтворчості педагога й учня, орієнтований на розуміння й діалог з Іншим» [9, с. 5 - 15].

Останнім часом однією із якостей «ідеального» педагога називають чарівність або харизму. У Тлумачному словнику А. Івченка чарівний визначається як дуже приємний, зворушливий [12]. Наявність цих якостей приводить до того, що педагог впливає на навколишніх самим фактом своєї присутності, всі його слова сприймаються як значимі, що б він не говорив. Люди тягнуться до чарівної, харизматичної особистості, хочуть наслідувати їй, бути на неї схожими. На жаль, «механізм» дії цих притягальних рис ще не повністю досліджений.

Поряд з мимовільним впливом на аудиторію вмілий педагог використовує також прийоми фасцинації, тобто способи усвідомленого або неусвідомленого впливу на слухачів. Цей термін можна співвіднести з російським словом зачаровування. Серед способів фасцинації виділяють особливий погляд (променистий, владний, такий, що притягає), особливий голос (чарівний, заспокійливий, що спонукає), особливий ритм мови (збудливий, заспокійливий), особливий розум (високо імпровізаційний, загострено ситуативний і комунікативно компетентний) [22].

З проблемою творчості й артистизму тісно пов'язані такі якості педагога, які дозволяють йому пробудити в учнях співпереживання, співчуття, жаль. Для цього педагог сам повинен мати особливу якість – емпатію. Інтерес до неї як до особливого психічного механізму, властивого творчій особистості, почав виявлятися у 50-60-х роках ХХ століття.

У 1959 р. у США на симпозіумі із проблем творчості і його змісту К. Роджерс характеризував емпатію як одну з необхідних умов творчої людини. Цієї позиції дотримувалися й інші відомі вчені – Р. Кречфілд, Г. Олпорт, А. Кестлер та ін. Емпатійна здатність, що також позначалася термінами «перенесення», «вживання», «перевтілення», «ідентифікація», «проективна інтуїція», «симпатична інтуїція», «афективне злиття», найбільше часто розглядалася по відношенню тільки до особистості художника.

Але пізніше аналіз великої кількості різних визначень дав можливість психологу Т. Гавриловій [11] виокремити найбільш популярні підходи до виявлення сутності емпатії:

1) емпатія – це здатність проникати в психіку іншого, розуміти його емоційні стани, афективні орієнтації, співпереживати йому й на цій основі передбачати його реакції; це можливість не тільки раціонально, але й емоційно сприймати вихованця;

2) емпатія – це об'єкт мистецтва, природу; спосіб пізнання навколишнього світу через ідентифікацію, проєкцію;

3) це афективний зв'язок з іншими людьми, що виявляється у співпереживанні їхнього стану;

4) емпатія – це властивість психотерапевта.

Важливою для розуміння природи емпатії педагога є позиція Е. Басіна, що визначає цю властивість як «універсальну творчу здатність, властиву творцеві в будь-якій сфері діяльності», як «здатність фантазії формувати «Я-образи», як процес моделювання свого «Я» не тільки з особистості іншої людини, але й будь-якого іншого явища [4, с. 8-16].

У процесі педагогічного спілкування й пізнання особистості учнів педагогу доводиться постійно коригувати свою діяльність на основі інтуїтивного проникнення в духовний мир і почуття навколишніх, тобто емпатії, та інтелектуального аналізу їхньої поведінки й проявів розумової активності. Тому наявність перцептивних здібностей є обов'язковим показником високого рівня педагогічної майстерності. Педагогу постійно необхідно знати, як він сприймається учнями, як вони «зчитують» його емоційний стан, наскільки ефективна його педагогічна техніка. Тому він повинен мати розвинуту рефлексію, тобто професійне усвідомлення учителем своїх психічних станів [9, с. 56].

У сучасній науці рефлексія розглядається як фундаментальна здатність свідомої істоти бути у відношенні до власної свідомості (С. Рубінштейн, Б. Ельконін), як форма теоретичної розумової діяльності, спрямованої на зіставлення її результатів з первісними цілями; як «осмислення вчителем змісту власної свідомості, своїх власних дій і їхніх законів, самопізнання свого образу «Я» з різних позицій» і образів інших суб'єктів; як «усвідомлення й осмислення внутрішнього миру й вчинків та поведінки інших суб'єктів педагогічної діяльності на тлі постійного аналізу й своєї думки про їх» тощо. [3, 231].

Підводячи підсумки аналізу основних теоретичних досліджень із питань психології особистості педагога, зазначимо, що незважаючи на суттєві розходження, всі концепції визнають значущість психологічних складових у праці педагога. Це дає підставу науковцям Л. Буєвій, Ю. Куллоткіну, Ф. Мухаметзяновій та іншим виокремити психологічну культуру педагога як провідний компонент загальної культури особистості й показник нового рівня розвитку його педагогічної культури. Педагог, який володіє психологічною культурою, замінює роль посередника між

культурою й дитиною на більше значущу функцію – персоніфікатора загальнолюдської культури, що перетворює діалектику форми людської культури в діалектику психічного розвитку особистості. Психологічна культура педагога характеризується складністю, інтегративністю, структурністю. Її компонентами прийнято вважати різноманітні властивості особистості, що вдосконалюються й формуються під впливом загальної культури людини, а ступінь виразності основних психологічних властивостей і якостей стає критерієм визначення рівня психологічної культури.

Отже, психологічна культура, що є показником високого рівня розвитку педагогічних здібностей, складається із глибоких знань з основ психології, володіння арсеналом діагностичних методик, всебічного вивчення особистісних і діяльнісних характеристик тих, кого навчають,, комплексу професійно-значущих якостей і гуманістичного типу педагогічної свідомості. Провідними елементами її є емпатія, рефлексія, інноваційно-творчі й комунікативні якості, що допомагають педагогу здійснювати особистісно-орієнтоване навчання й виховання учнів.

Разом з тим, психологічна культура, на нашу думку, є тільки однією гранню такого комплексного явища як професійно-педагогічна культура педагога. Наявність професійно значущих особистісних якостей, стиль діяльності педагога, його темпераменту, інші компоненти психологічної культури сприяють підвищенню ефективності його роботи, але не є визначальними. Особливість професійно-педагогічної культури полягає саме в її інтегрованості, складній структурній організації й існуванні системи багатопланових взаємин між її компонентами.

Література

1. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания. Л.: Изд-во ЛГУ, 1969. 328 с.
2. Андреев В.И. Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности: Основы педагогики творчества. Казань, 1988. 238 с.
3. Бабанский Ю.К. Оптимизация процесса обучения. М., 1977. 256 с.
4. Басин Е.Я. Двуликий Янус (о природе творческой личности). Ростов н/Дону: Изд-во МАГИСТР, 1996. 172 с.
5. Беспалько В. Н. Слагаемые педагогической технологии. М.: Педагогика, 1989. 191 с.
6. Бех І.Д. Виховання особистості: У 2 кн. Кн. 2: Особистісно-орієнтований підхід: науково-практичні засади: Навч.-метод. посібник. К.: Либідь, 2003. С.53-59.
7. Бондаревская Е.В., Кульневич С.В. Педагогика. М., 1999. 558 с.
8. Буева Л.П. Человек, культура и образование в кризисном социуме. Вестник высшей школы. 1997. №4. С. 3-8.
9. Булатова О.С. Педагогический артистизм: Учеб. пособие для студ. высш пед. учеб. зав. М.: Изд центр «Академия», 2001. 240 с.
10. Викторова Л.Г. Теоретические основы становления интеллигенции в образовательной системе высшей школы: Автореф. докт. пед. наук. К., 1999. 40 с.

11. Гаврилова Т. Понятие «эмпатия» в зарубежной психологии. Вопросы психологии. 1975. № 2. С.107–114.
12. Івченко А.О. Тлумачний словник української мови. Харків: Фоліо, 2005. 542 с.
13. Кузьмина Н.В. Методы исследования педагогической деятельности. Л., 1970. 114 с.
14. Загвязинский В.И. Педагогическое творчество учителя. М., 1985. С.14-23.
15. Зязюн І.А. Педагогіка добра: ідеали і реалії. Київ, 2000. 312 с.
16. Краевский В.В. Содержание образования: Вперед к прошлому. М.: Педагогическое общество России, 2001. 35 с.
17. Котова К., Шиянов Е.Н. Педагог: профессия и личность. Ростов на/Д 1997. 144 с.
18. Крысько В.Г. Психология и педагогика: Схемы и комментарии. М.: Изд-во ВЛАДОС. 2001. 367 с.
19. Левитан К.М. Основы педагогической деонтологии. М., 1994. 192 с.
20. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М., 1975. 173 с.
21. Лидак Л.В. Педагог как объект научной психологии / Под общ. ред. И.М. Зубенко. Ставрополь: Ставроп. кн. изд-во, 2000. 188 с.
22. Маркова А.К. Психологический анализ профессиональной компетенции учителя. Советская педагогика. 1990. № 8. С. 82 - 88.
23. Моделирование педагогических ситуаций / Под ред. Ю.Н. Кулюткина и Т.С. Сухобской. М., 1981. С.11.
24. Павлютенков Е.М. Профессиональное становление будущего учителя. Советская педагогика. 1990. № 11. С. 64 - 69.
25. Пассов Е.И., Кузовлев В.П., Царькова В.Б. Учитель иностранного языка: Мастерство и личность. М.: Просвещение, 1993. 159 с.
26. Платонов К. К. Об изучении и формировании личности учащегося. М.: Высшая школа, 1966. 224 с.
27. Сухомлинский В. О. Народження громадянина. Київ, 1979. 672 с

References

1. Ananov B. N. Chelovek kak predmet poznaniya. L.: Yzd-vo LHM, 1969. 328 s.
2. Andreev V. Y. Dyalektyka vospytaniya y samovospytaniya tvorcheskoi lychnosty: Osnovy pedahohyky tvorchestv. Kazan, 1988. 238 s.
3. Babanskiy Yu.K. Optymyzatsiya protsessa obucheniya. M., 1977. 256 s.
4. Basyn E.Ia. Dvulykyi Yanus (o pryrode tvorcheskoi lychnosty). Rostov n/Donu: Yzd-vo MAHYSTR, 1996. 172 s.
5. Bepalko V. N. Slahaemye pedahohycheskoi tekhnolohyy. M.: Pedahohyka, 1989. 191 s.
6. Bekh I.D. Vykhovannia osobystosti: U 2 kn. Kn. 2: Osobystisno-oriienovaniy pidkhdid: naukovo-praktychni zasady: Navch.-metod. posibnyk. K.: Lybid, 2003. S.53-59.
7. Bondarevskaia E.V., Kulnevych S.V. Pedahohyka. M., 1999. 558 s.
8. Bueva L.P. Chelovek, kultura y obrazovanye v kryzysnom sotsyume. Vestnyk vysshei shkoly. 1997. №4. S. 3-8.
9. Bulatova O.S. Pedahohycheskyi artystyzm: Ucheb. posobye dlia stud. vyssh ped. ucheb. zav. M.: Yzd tsentr «Akademyia», 2001. 240 s.
10. Vyktorova L.H. Teoreticheskye osnovy stanovleniya yntellyhentsyy v obrazovatelnoi systeme vysshei shkoly: Avtoref. dokt. ped. nauk. K., 1999. 40 s.
11. Havrylova T. Poniatye «эмпатия» v zarubezhnoi psykholohyy Voprosy psykholohyy. 1975. № 2. S.107–114.
12. Івченко А.О. Тлумачний словник української мови. Харків: Фоліо, 2005. 542 с.
13. Кузьмина Н.В. Методы исследования педагогической деятельности. Л., 1970. 114 с.
14. Zahviazyanskiy V.Y. Pedahohycheskoe tvorchestvo uchytelia. M., 1985. S.14-23.

15. Ziaziun I.A. Pedahohika dobra: idealy i realii. Kyiv, 2000. 312 s.
16. Kraevskiy V.V. Soderzhanye obrazovaniya: Vpered k proshlomu. M.: Pedahohycheskoe obshchestvo Rossyy, 2001. 35 s.
17. Kotova K., Shyianov E.N. Pedahoh: professyya y lychnost. Rostov na/D 1997. 144 s.
18. Крыско В.Н. Психологія у педагогіці: Схемы у коментаріях. М.: Yzd-vo VLADOS. 2001. 367 s.
19. Levytan K.M. Osnovy pedahohycheskoi deontolohyy. M., 1994. 192 s.
20. Leontev A.N. Deiatelnost. Soznanye. Lychnost. M., 1975. 173 s.
21. Lydak L.V. Pedahoh kak ob'ekt nauchnoi psikholohyy / Pod obshch. red. Y.M. Zubenko. Stavropol: Stavrop. kn. yzd-vo, 2000. 188 s.
22. Markova A.K. Psikholohycheskiy analiz professyonalnoi kompetentsyy uchytelia Sovetskaia pedahohyya. 1990. № 8. S. 82 - 88.
23. Modelyrovanye pedahohycheskykh sytuatsiy / Pod red. Yu.N. Kuliutkina y T.S. Sukhobskoi. M., 1981. S.11.
24. Pavliutenkov E.M. Professyonalnoe stanovlenye budushcheho uchytelia Sovetskaia pedahohyya. 1990. № 11. S. 64 - 69.
25. Passov E.Y., Kuzovlev V.P., Tsarkova V.B. Uchytel ynostrannogo yazyka: Masterstvo y lychnost. M.: Prosveshchenye, 1993. 159 s.
26. Platonov K. K. Ob yzuchenyy y formirovaniy lychnosty uchashchehosia. M.: Vysshiaia shkola, 1966. 224 s.
27. Sukhomlynskiy V. O. Narodzhennia hromadianyna. Kyiv, 1979. 672 s

Paper received/Надійшла : 12.04.2021

УДК 338.242

DOI: 10.31891/PT-2021-1-7

РУДЕНОК А.І.

ORCID ID: 0000-0003-1197-0646

e-mail: rudenok-alla@ukr.net

Хмельницький національний університет

ГУЛЯК І. Р.

ORCID ID: 0000-0001-8811-6435

e-mail: irynhuliak@gmail.com

Хмельницький національний університет

КОМПОНЕНТИ ПРОФЕСІЙНОЇ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ ДО РОБОТИ З ДІТЬМИ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

У статті висвітлено актуальність підготовки майбутніх психологів до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами. В роботі здійснено теоретичний аналіз понять «готовність», «діти з особливими освітніми потребами», «психологічний супровід». Також представленні компоненти професійної готовності майбутнього фахівця та показники готовності майбутнього психолога. У роботі проаналізовано негативні особистісні якості, що заважають формуванню готовності майбутніх фахівців та пріоритетні шляхи розвитку компонентів готовності.

Ключові слова: психологічна готовність, психологічний супровід, компоненти готовності та критерії, професійна готовність, професійна підготовка, майбутній психолог, діти з особливими освітніми потребами, інклюзивна освіта.

ALLA RUDENOK,

HULYAK IRYNA

Khmelnitsky National University

COMPONENTS OF PROFESSIONAL READINESS OF FUTURE PSYCHOLOGISTS FOR WORK WITH CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS

In the article, we described the relevance of training future psychologists to work with children with special educational needs. In this work, the theoretical analysis of concepts of "readiness" carried out. The concept of readiness of the future specialist is interpreted from different positions, namely from the motivational, prognostic, emotional, intellectual position. We revealed the essence of the concept of "children with special needs" and their classification by A. Kolupaeva and L. Savchuk. We also described the interrelated components of psychological support for children with special educational needs. In addition, presented the components of professional readiness of the future specialist and the criteria of readiness of the future psychologist. Namely, the motivational, cognitive, emotional-volitional, personal and connotative components described. In our work, we have identified negative personal qualities that prevent the formation of readiness of future professionals. Such qualities include emotional

instability (conflict, irritability, etc.), intolerance in communication with students with special educational needs, indifference, anxiety, guilt, dependence on the opinions of others, insecurity (fear of failure), passivity, low initiative and mobility; orientation in professional activity on money and prestige, low motivation, lack of desire to self-develop and study, etc.

Discovering priority ways to develop readiness components is an important part of our work. This includes informative awareness of legislation in the field of inclusive education, internalization of theoretical knowledge and practical skills in such disciplines as special psychology, clinical and medical psychology, pathopsychology, psychogenetics, neuropsychology, neurosology, design of inclusive space, etc., knowledge of individual differences, children taking into account the symptoms and nosology of developmental disorders, etc.

Keywords: psychological readiness, psychological support, components of readiness and criteria, professional readiness, professional training, future practical psychologist, children with special educational needs inclusive education.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями

Актуальність питання роботи з дітьми з особливими освітніми потребами (ООП) на разі збільшується з кожним днем. Кількість дітей, що потребують особливого освітнього підходу збільшується, а підготовка фахівців потребує більшої уваги. Часто такі діти потребують не тільки особливого підходу від педагогів чи вихователів, а й від психолога. Психолог має перед собою завдання формувати позитивні міжособистісні відносини серед дітей з ООП, підтримувати їх розвиток, консулювати батьків та педагогів стосовно особливостей розвитку, навчання, спілкування, соціальної адаптації дітей з особливими освітніми потребами. Але у практичній діяльності психологам часто не вистачає теоретичної та практичної готовності для забезпечення якісного психологічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами. Таким чином, актуалізується питання підготовки майбутніх психологів до роботи з дітьми з ООП.

Аналіз останніх досліджень і публікацій

Аналізуючи наукові джерела можемо виділити напрацювання К. Бовкуша [1], Д. Супрун [2], І. Демченко [3], Т. Ярая [4] та ін. які присвячені проблемі професійної підготовки у закладах вищої освіти майбутніх психологів та педагогів, що спроможні кваліфіковано впроваджувати інклюзивне навчання у закладах загальної середньої освіти.

Такі науковці, як Л. Сухоставська, С. Наход, Т. Ярая, та ін. досліджували загальні та часткові аспекти підготовки практичних психологів у закладах вищої освіти, а у роботах І. Войцих та Н. Байбекова описано особливості формування окремих компетентностей готовності.

У дослідженнях закордонних науковців С. Жубакова [5], Б. Байменова [5], С. Черкасова [6], З. Бекова [5], та ін. виділялась значущість професійної підготовки шкільних психологів, спроможних здійснювати висококваліфікований психологічний супровід навчання дітей з особливими освітніми потребами у закладах освіти.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується стаття

Всупереч значній кількості досліджень готовності майбутніх психологів до роботи з дітьми з особливими потребами, проблема залишається. Тому важливим залишається питання розкриття способів розвитку готовності майбутніх фахівців. У подальших дослідженнях варто розширити питання способів формування готовності майбутніх психологів до роботи в умовах інклюзії.

Формулювання цілей статті

Метою статті є аналіз компонентів професійної готовності майбутніх психологів до роботи з дітьми з особливими потребами.

Виклад основного матеріалу

Для початку варто з'ясувати сутність поняття «готовність». Готовність до професійної діяльності – це «сплав функціональних і особистих компонентів, що забезпечує мотиваційну і розумову готовність і здатність суб'єкта до здійснення професійної діяльності» (Б. Байменова, З. Бекова, С. Жубакова) [5].

Різними дослідниками у контексті професійної діяльності майбутнього психолога поняття готовність трактується з різних позицій. С. Черкасов [6] трактує поняття готовності з мотиваційної позиції, а саме усвідомлення цінності, потреб та сенсу діяльності. Самореалізацію, можливість виявити свій потенціал у практичній діяльності у понятті професійної готовності виділяють Д. Супрун [2], Т. Ярая [4] та ін. Ю. Масловська [7] та ін. виокремлюють прогностичність у структурі готовності майбутнього фахівця, усвідомлення перспективи професійної ситуації, базуючись на минулому досвіді. Б. Байменова, С. Жубакова, З. Бекова [5] розглядають професійну готовність як сукупність внутрішніх та зовнішніх умов, а саме особистісних якостей спеціаліста, мотиваційних, професійних, емоційних та інтелектуальних цінностей, які забезпечують готовність майбутнього фахівця до професійної діяльності.

Щодо поняття дітей з особливими освітніми потребами, то досі немає узгодженості вказаної термінології ні у закордонній спеціальній освіті, ні у вітчизняній. МОН України [8, с. 5], згідно зі світовою соціальною моделлю розуміння поняття «інвалідність» («special education needs (SEN)» [9, с. 4]) офіційно затвердили уживання поняття

«діти/учні з особливими освітніми потребами» замість поняття «діти/учні-інваліди». Вказаний термін офіційно уживається у країнах-членах Організації економічного розвитку та співпраці [10, с. 3] та зараховує таку категорію дітей/учнів, які: 1. Мають труднощі у навчанні, внаслідок порушень психофізичного розвитку. 2. Належать до соціально вразливих груп [11, с. 57].

Л. Савчук та А. Колупаєвою [12, с. 36] було виділено три основні групи дітей з ООП:

- 1) діти із психофізичними порушеннями;
- 2) діти із соціально вразливих категорій населення;
- 3) обдаровані діти.

У цьому контексті автори, згідно зі статистикою вказують що, нинішні обдаровані школярі становлять 3–5 % від загальної кількості учнів [12, с. 3].

У закладах загальної середньої освіти психологи повинні координувати психолого-педагогічні дії (психолого-педагогічний супровід) в умовах інклюзивного навчання.

Психологічний супровід дітей з ООП є пролонгованим динамічним процесом, цілісною діяльністю психолога, що передбачає шість взаємопов'язаних компонентів [13]:

1) конкретизацію потенційних можливостей і особливостей психічного стану дитини стосовно отримання освіти, що впроваджується з допомогою адаптованої освітньої програми;

2) розробку умов навчання та їх уточнення (разом з іншими спеціалістами інклюзивно-ресурсного центру формування освітнього напрямку дитини з особливими освітніми потребами у структурі діяльності освітнього закладу), адекватних індивідуальних особливостей, що виявили в процесі діагностики;

3) психологічне консультування батьків або опікунів, педагогічних, соціальних, медичних працівників, при необхідності працівників інших організацій, що представляють інтереси дитини в освітньому закладі, сім'ї, в соціумі в цілому;

4) простежування динаміки рівня соціальної адаптації й навчання дитини в умовах включення в інклюзивний простір навчального закладу (здійснюється спільно з іншими фахівцями психологічного супроводу);

5) розробку й реалізацію профілактики та корекційно-розвиткової роботи щодо дитини з особливими освітніми потребами у структурі адаптивної освітньої програми;

6) просвітницьку діяльність, яка спрямовується на підвищення психолого-педагогічної та медико-соціальної культури фахівців у

педагогічному колективі.

Г. Варіна та ін. у структурі психологічної готовності майбутнього психолога до професійної діяльності в інклюзивному просторі виділяли такі компоненти, як мотиваційний; когнітивний; емоційно-вольовий; особистісний; конотативний [14].

Мотиваційний компонент. Це мотиви які виникають через потребу в психологічній діяльності, підштовхують особистість ставити перед собою ціль, а досягнення її вже стає мотивом для до виконання та продовження діяльності, до постановки майбутніх цілей. У психологічній готовності майбутнього фахівця мотиваційний компонент включає мотиваційні, ціннісно-смыслові установки, моральні принципи у сприйнятті «іншого», що формують ставлення до інклюзії в цілому, внутрішню мотивацію до збагачення досвідом. Саме такі установки визначають прагнення пізнавати та розвивати навчальний простір в умовах інклюзії, внутрішнє бажання надавати дітям з ООП психологічну допомогу

Емоційно-вольовий компонент. Професійна компетентність фахівця напряму залежить від його володіння сучасними методами вирішення професійних завдань та досвідом професійного саморегулювання. Рівень розвитку саморегуляції вказує на рівень розвитку основних компонентів волі: цілеспрямованості, витримки, наполегливості, сміливості, дисциплінованості. У професійній діяльності управління емоційною сферою має особливе значення, адже емоції, в їх цілісності, слугують мотивами діяльності. Емоційне прийняття та розуміння дітей з особливими освітніми потребами є важливим чинником в емоційно-вольовому компоненті.

Когнітивний компонент. Сукупність знань специфіки майбутньої роботи, принципів, закономірностей, напрямків, технологій діяльності, відповідність рис особистості до вимог професійної діяльності формують упевненість у своїх силах. Наявність таких знань допомагають формувати образ «Я» в професійній діяльності, впроваджувати авторську систему діяльності, розвивати прагнення до рефлексії, виражати та відстоювати свою думку. У когнітивному компоненті готовності майбутнього фахівця до роботи з дітьми з ООП важливим чинником є процес інтеріоризації накопичених теоретичних та практичного знань для вироблення власного вектора професійної діяльності.

Особистісний компонент. В особистісному компоненті ключовим поняттям є гармонійна «Я концепція» майбутнього фахівця — це характерологічні особливості, самосвідомість, саморефлексія, професійна самооцінка, актуалізація особистісного та професійного

зростання. Під професійною рефлексією розуміється уміння здійснювати систематичний самоаналіз та творчу активізацію професійної діяльності. Рефлексія є важливою у професійному розвитку особистості, становленні професійної «Я-концепції» та формує професійну стійкість майбутнього фахівця.

Конотативний компонент. Конотативний компонент включає операційний склад діяльності та професійну стійкість фахівця. Уміння, навички, професійно стійка поведінка та діяльність особистості в сукупності має інструментально-технологічний характер. Професійна стійкість фахівця залежить від уміння адаптуватися до життєвих обставин і діяльності, що змінюються, інтегруватися у нове середовище, підлаштовувати тип та характер своєї професійної поведінки. Від майбутнього фахівця це вимагає творчого мислення, ініціативності, гнучкості та самостійності в постановці, реконструкції й вирішенні завдань у професійній діяльності. Працюючи з дітьми з ООП психолог повинен спиратись на індивідуальні особливості дитини, демонструвати інноваційний та креативний підхід цим самим реалізувати диференційований підхід.

Інші дослідники [1-2; 5-6] виділяють чотири компоненти готовності майбутнього психолога до роботи в інклюзивних закладах освіти: мотиваційно-ціннісний, когнітивний, операційно-діяльнісний та рефлексійний. У наукових напрацюваннях І. Калиновської виокремлені показники до цих компонентів готовності майбутнього фахівця [15]:

1) показники мотиваційно-ціннісного компонента:

- позитивне сприйняття психофізичних відмінностей учнів з особливими освітніми потребами;
- усвідомлення необхідності здійснювати моніторинг (діагностувати, аналізувати, прогнозувати тощо) індивідуальні особливості психофізичного стану дітей шляхом застосування найновіших психолого-педагогічних технологій;
- бажання та активність у здійсненні психологічного супроводу учнів з особливими освітніми потребами та інших суб'єктів освітнього процесу (учнів традиційного розвитку, батьків учнів, педагогів, адміністрації школи);
- зацікавленість у позитивних результатах психолого-педагогічного супроводу інклюзивного навчання;
- прагнення набути компетентності у вказаному напрямі професійної діяльності;
- потреба у саморозвитку та професійному самовдосконаленні.

2) показники когнітивного компонента:

- сутності психологічних засад інклюзивної освіти;

- найновіших психолого-педагогічних технологій моніторингу (діагностики, аналізу, прогнозу тощо) індивідуальних особливостей психофізичного стану дітей;

- технологій, форм, методів, засобів розробки, контролю та корекції плану перспективного індивідуального розвитку учнів з особливими освітніми потребами;

- технологій організації та здійснення психологічного супроводу учнів з особливими освітніми потребами та інших суб'єктів освітнього процесу (учнів традиційного розвитку, батьків учнів, педагогів, адміністрації школи);

- сутності, шляхів та методів прийняття оптимально-конструктивних рішень у складних психолого-педагогічних ситуаціях у закладах інклюзивного навчання;

- сутності процесу саморозвитку та професійного самовдосконалення.

3) показники операційно-діяльнісного компонента:

- позитивно сприймати психофізичні відмінності учнів з особливими освітніми потребами;

- здійснювати моніторинг (діагностику, аналіз, прогноз тощо) індивідуальних особливостей психофізичного стану дітей шляхом застосування найновіших психолого-педагогічних технологій;

- складання, контролю та корекції плану перспективного індивідуального розвитку учнів з особливими освітніми потребами, застосовуючи інноваційні технології, форми, методи, засоби;

- організації та здійснення психологічного супроводу учнів з особливими освітніми потребами та інших суб'єктів освітнього процесу (учнів традиційного розвитку, батьків учнів, педагогів, адміністрації школи);

- прийняття оптимально-конструктивних рішень у складних психолого-педагогічних ситуаціях у закладах інклюзивного навчання;

- саморозвитку та професійного самовдосконалення.

4) показники рефлексійного компонента:

- здатність та готовність до самоаналізу та корекції щодо набуття вказаних вище компетенцій

Існують і негативні професійно-особистісні якості майбутніх фахівців які можуть заважати успішному формуванню готовності до професійної діяльності. До таких якостей можна віднести емоційну нестабільність (конфліктність, роздратованість тощо), нетерпимість у спілкуванні з учнями з особливими освітніми потребами, байдужість, тривожність, схильність до почуття провини, залежність від думки інших, невпевненість у своїх діях (страх перед невдачами), пасивність,

низьку ініціативність та мобільність; орієнтацію у професійній діяльності на гроші та престиж, низька мотивація, відсутність бажання саморозвиватись та навчатись тощо. [11, с. 91]. С. Черкасова серед негативних рис виділяє «емпатію на основі раціоналізму» [6, с. 9].

Важливо виділити пріоритетні шляхи розвитку компетентностей та якостей особистості в структурі готовності майбутнього фахівця до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами. Насамперед важливою є інформаційна обізнаність щодо законодавства в галузі інклюзивної освіти. Також важливою виступає інтеріоризація теоретичних знань та практичних навичок з багатьох навчальних дисциплін (спеціальна психологія, медична, клінічна психологія, патопсихологія, нейропсихологія, неврологія, психогенетика, проєктування інклюзивного простору та ін.). Для майбутнього фахівця який працюватиме з дітьми з ООП потрібні знання індивідуальних відмінностей дітей враховуючи симптоматику та нозологію відхилень у розвитку. В успішній професійній діяльності важливо володіти психологічними, інноваційними та інформаційно-комунікативними технологіями для роботи з різними категоріями дітей з ООП. Саме кваліфікований фахівець має застосувати варіативність у психодіагностиці, психоконсультативній та психокорекційній та просвітницькій діяльності. Задля успішного формування компонентів готовності майбутнього психолога потрібно розвивати емоційне прийняття дітей з різноманітними типами ООП, готовність залучати дітей з особливими освітніми потребами до комунікативної взаємодії. Майбутній фахівець повинен розвивати себе, отримувати задоволення власною професійною діяльністю. Тобто психологічна готовність майбутніх фахівців до роботи з дітьми з ООП це складне та цілісне особистісне утворення, котре включає сукупність моральних, соціальних, психологічних та професійних якостей і здібностей [16].

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямі

Отже, професійна готовність майбутнього психолога до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами є важливою складовою успішності в подальшій професійній діяльності. Саме готовність допомагає майбутньому фахівцеві легко адаптуватися до нових умов праці, успішно виконувати поставлені перед ним цілі та задачі застосовуючи особистий індивідуальний підхід. Якщо психолог розвивав та підвищував свою готовність до подальшої професійної діяльності, то йому буде значно простіше розв'язувати проблемні задачі та уникати професійного та емоційного вигорання, він буде постійно зростати у професійному плані через мотивацію до саморозвитку та

покращення професійних умінь. Якщо ж майбутній фахівець відчуває невпевненість у собі, прослідковує несформованість компонентів готовності до його майбутньої професійної діяльності, то він може формувати свою готовність застосовуючи вищі описані шляхи розвитку. Перспектива подальших досліджень полягає у розширенні шляхів розвитку готовності майбутніх психологів до професійної діяльності, їх модернізація та популяризація у закладах вищої освіти.

Література

1. Бовкуш К. П. Модель формування готовності майбутнього вчителя початкової школи до взаємодії учнів в умовах інклюзивного навчання. Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. 2015. № 6. С. 67–74.
2. Супрун Д. М. Теорія та практика професійної підготовки психологів в галузі спеціальної освіти: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03. Київ, 2018. 20 с.
3. Демченко І. І. Підготовка вчителя до роботи в інклюзивній початковій школі: монографія. Умань, 2015. 500 с.
4. Ярая Т. А. Особистісна готовність майбутніх психологів до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 19.00.07. Київ, 2014. 20 с.
5. Vaimenova B., Bekovaa Z., Zhubakova S. Psychological readiness of future educational psychologists for the work with children in the conditions of inclusive education. 6th World conference on Psychology Counseling and Guidance, 14–16 May 2015. URL: https://www.researchgate.net/publication/283276700_Psychological_Readiness_of_Future_Educational_Psychologists_for_the_Work_with_Children_in_the_Conditions_of_Inclusive_Education (дата звернення: 6.03.2019).
6. Черкасова С. А. Психолого-педагогическая готовность студентов-психологов к работе в инклюзивных образовательных учреждениях. URL: https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=7&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEWiYoYTHjO7gAhVnllsKHa7_CqMQFjAGegQIAxAC&url=http%3A%2F%2Fpsyjournals.ru%2Ffiles%2F57323%2Fpsyclin_2012_4_Cherkasova.pdf&usq=AOvVaw02h4fGK2AWg-8JG7Q57HgA (дата звернення: 06.03. 2019).
7. Масловська Ю. С. Психологічні аспекти інклюзивної освіти. Управління школою. 2015. № 22/24. С. 91–95.
8. Національна стратегія розвитку інклюзивної освіти на 2020–2030 роки: проект. URL: <http://nus.org.ua/news/mon-rozrobylo-strategiyu-rozvytkuinuklyzyvnoyi-osvytdo-2030-roku/> (дата звернення: 17.04.2019).
9. Всесвітня декларація про освіту для всіх (1990). URL: <http://lib.iitta.gov.ua/705557/1/%D0%9D%D0%BE%D1%80%D0%BC%D0%B0%D1%82%D0%B8%D0%B2%D0%BD%D0%B8%D0%B9%20%D0%B1%D1%8E%D0%BB%D0%B5%D1%82%D0%B5%D0%BD%D1%8C.pdf> (дата звернення: 18.01.2019).
10. Про деякі категорії осіб з особливими освітніми потребами: Постанова Кабінету Міністрів від 14 листопада 2018 р. № 952. URL: <http://zakonodavstvo.com/kabinetu-ministriv-postanovi/postanova-vidlistopada-2018-952-pro-deyakiz64993.html> (дата звернення: 17.12.2018).
11. Калиновська І. С. Підготовка майбутніх практичних психологів до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів загальноосвітніх навчальних закладів: дис. канд. пед. наук. Умань, 2020. 287 с.
12. Савчук Л. О. «Особлива» дитина в навчанні (за матеріалами наук.-метод. посіб. «Діти з особливими освітніми потребами та організація їх навчання»). Рівне, 2010. 44 с.

13. Олена Вознок Особливості професійної діяльності спеціалістів психологопедагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами в інклюзивному освітньому просторі: методичні рекомендації. Житомир, 2019. 68 с.

14. Варіна Г.Б. Професійна стійкість як інтегративний компонент саногенного потенціалу особистості. Сучасні здоров'язбережувальні технології: монографія / за загальною редакцією проф. Ю. Д. Бойчука. Харків: ХНПУ ім. Г. С. Сковороди, 2018. С. 67-73.

15. Калиновська І. Компоненти та критерії готовності майбутнього психолога до роботи в інклюзивних закладах освіти. Психолого-педагогічні проблеми сучасної школи. 2019. № 2. С. 50–58.

16. Варіна Г. Психологічні засади готовності майбутнього психолога до професійної діяльності в інклюзивному просторі. Актуальні проблеми сучасної психології: шляхи становлення особистості. 2020. № 2. С. 67–73.

References

1. Bovkush K. P. Model formuvannia hotovnosti maibutnoho vchytelia pochatkovoї shkoly do vzaiemodii uchniv v umovakh inkliuzyvnoho navchannia. Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnologii. 2015. № 6. S. 67–74.

2. Suprun D. M. Teoriia ta praktyka profesiinoї pidhotovky psykholohiv v haluzi spetsialnoi osvity: avtoref. dys. ... kand. ped. nauk: 13.00.03. Kyiv, 2018. 20 s.

3. Demchenko I. I. Pidhotovka vchytelia do roboty v inkliuzyvniї pochatkovii shkoli: monohrafiia. Uman, 2015. 500 s.

4. Yaraia T. A. Osobystisna hotovnist maibutnikh psykholohiv do profesiinoї diialnosti v umovakh inkliuzyvnoi osvity: avtoref. dys. ... kand. ped. nauk. Kyiv, 2014. 20 s.

5. Baimenovaa B., Bekovaa Z., Zhubakova S. Psychological readiness of future educational psychologists for the work with children in the conditions of inclusive education. 6th World conference on Psychology Counseling and Guidance, 14–16 May 2015. URL: https://www.researchgate.net/publication/283276700_Psychological_Readiness_of_Future_Educational_Psychologists_for_the_Work_with_Children_in_the_Conditions_of_Inclusive_Education (data zvernennia: 6.03.2019).

6. Cherkasova S. A. Psykholoho-pedahohycheskaia hotovnost studentov-psykholohov k rabote v ynkluzyvnykh obrazovatelnykh uchrezhdeniakh. URL: https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=7&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwiYoYTHjO7gAhVnIIsKHa7_CqMQFjAGegQIAxAC&url=http%3A%2F%2Fpsyjournals.ru%2Ffiles%2F57323%2Fpsyclin_2012_4_Cherkasova.pdf&usq=AOvVaw02h4fGK2AWg-8JG7Q57HgA (data zvernennia: 06.03. 2019).

7. Maslovska Yu. S. Psykholohichni aspekty inkliuzyvnoi osvity. Upravlinnia shkoloiu. 2015. № 22/24. S. 91–95.

8. Natsionalna stratehiia rozvytku inkliuzyvnoi osvity na 2020–2030 roky: proekt. URL: <http://nus.org.ua/news/mon-rozrobylo-strategiyu-rozvytkuinklyuzyvnoyi-osvity-do-2030-roku/> (data zvernennia: 17.04.2019).

9. Vsesvitnia deklaratsiia pro osvitu dlia vsikh (1990). URL: <http://lib.iitta.gov.ua/705557/1/%D0%9D%D0%BE%D1%80%D0%BC%D0%B0%D1%82%D0%B8%D0%B2%D0%BD%D0%B8%D0%B9%20%D0%B1%D1%8E%D0%BB%D0%B5%D1%82%D0%B5%D0%BD%D1%8C.pdf> (data zvernennia: 18.01.2019).

10. Pro deiaki katehoriї osib z osoblyvymy osvitynymy potrebamy: Postanova Kabinetu Ministriv vid 14 lystopada 2018 r. № 952. URL: <http://zakonodavstvo.com/kabinetaministriv-postanovi/postanova-vidlystopada-2018-952-pro-deyaki364993.html> (data zvernennia: 17.12.2018).

11. Kalynovska I. S. Pidhotovka maibutnikh praktychnykh psykholohiv do roboty v

umovakh inkliuzyvnogo navchannia uchniv zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv: dys. kand. ped. Nauk. Uman, 2020. 287 s.

12. Savchuk L. O. «Osoblyva» dytna v navchanni (za materialamy nauk.-metod. posib. «Dity z osoblyvymy osvitnimy potrebamy ta orhanizatsiia yikh navchannia». Rivne, 2010. 44 s.

13. Olena Vozniuk Osoblyvosti profesiinoi diialnosti spetsialistiv psykhologopedahohichnoho suprovodu dytny z osoblyvymy osvitnimy potrebamy v inkliuzyvnomu osvitnomu prostori: metodychni rekomendatsii. Zhytomyr, 2019. 68 s.

14. Varina H.B. Profesiina stiikist yak intehratyvnyi komponent sanohennoho potentsialu osobystosti. Suchasni zdoroviazberezhuvalni tekhnologii: monohrafiia / za zahalnoiu redaktsiieiu prof. Yu. D. Boichuka. Kharkiv: KhNPU im. H. S. Skovorody, 2018. S. 67-73.

15. Kalynovska I. Komponenty ta kryterii hotovnosti maibutnoho psykhologa do roboty v inkliuzyvnnykh zakladakh osvity. Psykhologo-pedahohichni problemy suchasnoi shkoly. 2019. № 2. S. 50–58.

16. Varina H. Psykhologichni zasady hotovnosti maibutnoho psykhologa do profesiinoi diialnosti v inkliuzyvnomu prostori. Aktualni problemy suchasnoi psykhologii: shliakhy stanovlennia osobystosti. 2020. № 2. S. 67–73.

Paper received/Надійшла : 07.05.2021

УДК 159.96

DOI: 10.31891/PT-2021-1-8

ДЖИГУН Л. М.

ORCID ID 0000-0003-3367-0716

e-mail: dlm.757678@gmail.com

БЕРЕГОВА Н. П.

ORCID ID 0000-0002-9856-8547

e-mail: n_beregova@ukr.net

Хмельницький національний університет

ПСИХОЛОГІЧНИЙ ТРЕВЕЛОГ: ПОХОДЖЕННЯ ТА ІСТОРИЧНИЙ РОЗВИТОК

У статті представлено аналіз психолого-педагогічних досліджень щодо історії виникнення психологічних тревелогів. Висвітлено зміст поняття тревелог як форми творчого суб'єктивно-емоційного освоєння фізичного або психічного простору шляхом переміщення в ньому. Розглянуто поняття тревелогу як одної з найдавніших форм творчості людини. Розкрито елементи тревелогу: чужий національний нарратив. Тревелог повинен пропонувати погляд зсередини – уявлення про чуже нам місце від людей, які там живуть; свій національний нарратив, характер, темперамент. Через спостереження чужого нарративу та порівняння з власним, можна краще зрозуміти та відчувати свій; політична проблематика. Порівняння «своє-чуже» неминуче веде до політичних висновків. Необов'язково акцентувати на суто політичних питаннях, краще показати, як впливає інша форма правління на виразні особливості життя людей та культурний феномен цієї країни, етнопсихологію; побутова панорама. Гумус, на якому виростає тревелог – це побут країни – звички, страви, одяг, преференції в уявленнях тощо; злам стереотипів. Чим більше ми дізнаємося, тим більш «захитаними» стають типові погляди, й сталі стереотипи піддаються сумнівам; біографічна панорама. В тревелозі обов'язково повинен бути особистий погляд дослідника, що вирізняє його серед інших.

Проаналізовано, що емотивні конструкції свідчать, що дослідник моделює образ дороги крізь призму сприйняття аномальності часу, за умов викривленого континууму. У такий спосіб розкриває модель часово-просторового континууму, позначеного втратою сенсу свого існування, свій обсяг і значення для «Я»-єго. Психологічна творчість освітлює синтез поглядів, переконань, принципів, оцінок, життєві позиції, програми поведінки та діяльності дослідника. Доведено, що саме концепт «тревелог» з його архетипними елементами (Подорожній, Шлях, Пригода) виявляється найбільш «зручним» інструментарієм на даному етапі проникнення в сутність психічного (свідоме-несвідоме).

Ключові слова: тревелог, емотивні конструкції, концепт, архетипні елементи, квест.

LYUDMILA DZHIGUN,
NATALIA BEREGOVA
Khmelnitsky National University

PSYCHOLOGICAL TRAVELOGUE: ORIGIN AND HISTORICAL DEVELOPMENT

The article presents an analysis of psychological and pedagogical research on the history of psychological travelogues. The meaning of the concept of travelogue as a form of creative subjective-emotional development of physical or mental space by moving in it is highlighted. The concept of travelogue as one of the oldest forms of human creativity is considered. Elements of a travelogue are revealed: another's national narrative. Travelogue should offer an inside look - an idea of a foreign place from the people who live there, their national narrative, character, temperament. By observing someone else's narrative and comparing it with one's own, one can better understand and feel one's own political issues. Comparing "one's own and another's" inevitably leads to political conclusions. It is not necessary to focus on purely political issues, it is better to show how another form of government affects the expressive features of people's lives and the cultural phenomenon of this country, ethnopsychology, domestic panorama. The humus on which the travelogue grows is the way of life of the country - habits, dishes, clothes, preferences in ideas, etc., breaking stereotypes. The more we learn, the more "shaky" the typical views become, and persistent stereotypes are questioned; biographical panorama. The travelogue must have a personal view of the researcher that distinguishes it from others. It is analyzed that emotional constructions indicate that the researcher models the image of the road through the prism of the perception of the anomaly of time, under conditions of a curved continuum. In this way he reveals the model of the temporal-spatial continuum, marked by the loss of the meaning of his existence, his volume and significance for the "I". Psychological creativity illuminates the synthesis of views, beliefs, principles, assessments, life positions, programs of behavior and activities of the researcher. It is proved that the concept of "travellog" with its archetypal elements (Traveler, Way, Adventure) is the most "convenient" toolkit at this stage of penetration into the essence of the mental (conscious-unconscious).

Key words: travelogue, emotional constructions, concept, archetypal elements, quest.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями

На сучасному етапі особливо цікаво спостерігати розвиток тревелогу у психологічному контексті. Визначений стиль виявляє свободу подання матеріалу тексту, опис розвитку психологічного шляху, передає інформацію, яка схована дослідником від оточуючих, емоційно-експресивний словник, за допомогою якого передається психологічний стан людини. Зважаючи на те, що на сьогоднішній момент існує не так багато варіантів розгляду психологічних тревелогів, то актуальність даного питання не викликає сумнівів. Для того, щоб

краще зрозуміти історію психологічних тревелогів необхідно простежити розвиток тревелогу від початку зародження і до сьогодення, звертаючись до історичних джерел.

Аналіз останніх досліджень і публікацій

Аналіз досліджень і публікацій тематики психологічних тревелогів. Їх є не така велика кількість. До переліку дослідників, які займались вивченням даного питання можна віднести Від Печьяк, Карл Юнг, Тімоті Лірі, Сергій Максименко, Чезаре Ломброзо, Жак Марі Лакан, Джеймс Кетел... На основі даних праць ми можемо провести лінію психології тревелогів .

Сьогодні ім'я та думка С. Грофа, засновника так званої „трансперсональної психології“, не тільки добре відомі психологам та філософам у нашій країні, але й широкому колу „старших“ людей у різних сучасних державах. Активно видаються і перекладаються на різні мови світу його книги, надзвичайно широко поширення набувають пропоновані ним практики так званого «холотропного дихання». Він висунув гіпотезу про те, що безліч станів, що характеризуються медиками як психози, в дійсності є «Кризи духовного зростання і психо трансформації». Його дуже сміливі проекти – це з'єднання міфу і науки, раціонально-теоретичного і езотеричного способів пізнання, «розширення» свідомості і «досвіду переживання», які постійно провокують гострі дискусії [6].

Актуальність питання стосовно наявності особистісних проблем у фахівця-психолога зумовлюється ще й тим, що саме практикуючий психолог у своїй професійній діяльності стикається з такими явищами, ситуаціями, психічними та іншими проявами суспільного та особистого життя, від яких залежить людська доля та саме людське життя. Враховуючи таку високу міру відповідальності, можна стверджувати, що високопрофесійне вирішення проблем клієнта багато в чому залежить від особистості самого психолога.

Виділення невіршених раніше частин загальної проблеми , котрим присвячується стаття

Незважаючи на значну кількість досліджень ,наукова стаття, присвячується історії психологічного тревелогу від початку зародження і до сьогодення. Оскільки історія психології почала своє існування ще з античних часів і стрімко розвивається , збагачується новими і цікавими напрямками.

Формулювання цілей статті

Мета статті полягає у теоретично-історичному аналізі психологічного тревелогу та його значенні для професійної діяльності психологів.

Виклад основного матеріалу

Особливо важливо простежити історію розвитку психологічних тревелогів та їх вагоме значення для подальшого розвитку психології як науки.

Тревелог - або розповідь про різні реальних чи вигаданих подорожах в просторі і часі, - представлений великою різноманітністю видів і жанрів: перед поглядом всякого дослідника постає цілий материк так званої «Психологія подорожей», і ми дізнаємося, що власне термін «тревелог» вперше ввів в обіг американський мандрівник, фотограф і кінооператор Б. Холмс (Burton Holmes (1870-1958)). У 1904 р Бартон Холмс придумав термін Travelogue для позначення жанру літератури подорожей.

Тревелог - це форма творчого суб'єктивно-емоційного освоєння фізичного або психічного простору шляхом переміщення в ньому [5; с.26]. Для тревелогів обов'язкові: а) феномен нарації, оповідання про подорож. Тут реалізується суб'єктивно-творчий компонент його: від граничної фантазії (вигадки і містифікації) до настільки ж скрупульозної фіксації достовірно встановлених фактів освоєння переміщень у фізичному або психічному просторі (звідти експедицій і експериментів); б) обов'язковий феномен переміщення, руху суб'єкта (навіть якщо він відстежує переміщення об'єкта) - як у власному розумінні переміщення в просторі-часі, так і уявне відтворення будь-яких змін в спостережуваних об'єктах (від об'єктів неживої і живої природи до психічних процесів інших суб'єктів). Значуще для суб'єкта тревелог (нарації) переміщення, зміна себе самого або інших об'єктів для (причому, реальне або вигадане, фантастичне) - знову-таки для самого суб'єкта нарації; в) звідси - обов'язкова структура тревелогу.

В одній з книг С. Гроф так і каже: «У цій книзі я намагаюся підсумувати філософський і духовний досвід мого сорокарічного особистого і професійного шляху, що включає дослідження незвіданих кордонів людської психіки. Це була складна і нелегка мандрівка, часом досить суперечлива, і поодиноці я у неї не відправився» [1, с. 3].

Три тревелоги можуть бути цілком законно розглянуті в застосуванні до життєвого і творчого шляху С. Грофа: по-перше, сам непростий життєвий шлях. Як відомо, на початку його наукової кар'єри йому довелося пережити крутий поворот: покинути батьківщину і виїхати в США [2] (С. Гроф: «Спочатку я прибув до Сполучених Штатів з річним візитом, який перетворився в постійне вигнання після введення радянських військ до Чехословаччини». Рядова подорож вилилась в Шлях (Доля, Життєвий Шлях), ставши «поворотним пунктом»).

Тут йому не тільки вдалося продовжити розпочаті в Празі дослідження, а й зробити досить успішну наукову кар'єру і отримати

широке громадське визнання. По-друге, це шлях його пошуків - наукових і духовних, оскільки вчений тісно пов'язує їх між собою. І, нарешті, по-третє, це його дослідження тревелог свідомості (душі), які він, за допомогою їм розробленої методики, витягує з глибин свідомості і підсвідомості людей. Всі три тревелоги пов'язані єдністю авторської оповіді, позиції вченого.

Тревелог - одна з найдавніших форм творчості людини. Людина – істота, якій дана можливість саморозвитку. З моменту появи феномена нарації, тобто розщеплювання суб'єктивності на об'єктну і рефлексивну, коли людина предметом своєї діяльності робить самого себе. Розповідь (оповідання) людини про своє життя як про якийсь шлях, який він проходить від народження до смерті - глибоко архетипічний спосіб розкриття того, що є людина і світ, людина в світі.

По-перше, формуються основні категорії (концепти): Шлях, Подорожній, Пригода (як Подолання Перешкоди через Кризу) і Перехід.

По-друге, неминуче виникає проблема Початку і Кінця Шляху: чи припиняється Шлях в цих пунктах? Шлях розглядається як істотно необхідний для формування Подорожнього і його уявлення про себе - Самопізнання (шлях як Самопізнання).

Крім того, важливий і такий аспект дискурсу тревелогу: Подорожній постійно рухається через кордони, він їх постійно перетинає - починаючи з того, що ховається «за горизонтом» (за горизонтом подій звичного нам, осілим, світу) і закінчуючи тим, що виступає «чужим» (Дивним, мандрівником), виходячи з того позамежного світу, який вселяє щонайменше побоювання. Граничність дискурсу тревелогу одночасно притягує і жахає. Людство сьогодні - в пошуках відповіді на питання «Чи самотні ми у Всесвіті?». З прихованою надією гукає безодні космічного простору, посилаючи туди сигнали про себе, і в той же час - жахається можливої відповіді «звідти». Хіба мало хто може відгукнутися: згадаємо картину М. Реріха - «Заморські гості».

Подорожній не просто якийсь «непосида», гнаний вітром як перекотиполе, він постійно випробовує міру, тому що весь час рухається у самого кордону і навіть за нею. Тому-то він підозрілий цією своєю «над-мірністю». І для цього є чималі підстави: варіант Агасфера, коли Шлях здолав Подорожнього і став нескінченним, безперервним ковзанням, ловлення вітру, в якому дуже навіть здатні знецінитися будь-яких меж, непохитності, яких тільки через призму романтизму може сприйматися як універсальна цінність.

По-третє, універсальність схематизму тревелогу і гранично різноманітна наповнюваність змісту даних концептів (Шляхи,

Подорожнього, Пригоди).

Оглядаючи загальним поглядом творчість С. Грофа, ми бачимо, що він широко використовує термін і жанр тревелог для опису різноманітних феноменів психічного життя (і свого творчого шляху), що не знаходять, на його думку, адекватного відображення в традиційних категоріях природничо-орієнтованої (а тим більше механістичної) психології. Завдяки використанню концепту тревелог він загострює порушення проблеми:

- як і куди необхідно піти, щоб встановити, де знаходиться свідомість («За межами мозку») [1];

- проходячи шлях дослідника, мандруючи по глибинах несвідомого, визначити, наше воно («Картографія областей несвідомого») [2];

- починається чи, припиняється чи життєвий шлях свідомості з народженням і смертю (Найбільше подорож) [6];

- чи всі нетривіальні стану і феномени свідомості (або ширше - психічного), зустрічаються на цих шляхах, можуть бути підведені під категорію Патології.

С. Гроф постійно і безапеляційно стверджує, що «Багато з великих духовних систем (релігійних, містичних) є продуктом багатовікового поглибленого вивчення людської психіки і свідомості, і в цьому вони багато в чому схожі з науковими дослідженнями. Ці системи дають докладні вказівки щодо методів виклику духовних переживань, на яких вони засновують свої філософські теорії. Достовірність систематично накопиченого матеріалу зазвичай підтверджується багатовіковим досвідом, що і потрібно для забезпечення достовірних і надійних знань в будь-якій області наукових досліджень ... Особливо примітно, що твердження різних шкіл вічної філософії тепер можуть бути підкріплені даними сучасних досліджень свідомості» [3, с. 15]. Виникає правомірне питання: чого тут більше? Наукової сумлінності або все-таки мрії про набуття довгоочікуваного «Синтезу» за всяку ціну? Так чи так уже все тут збігається і пов'язується?

Тим більше розчарування досягає бажання разом з дослідником розібратися в нових «фактах»: «Довелося також покінути з самообманом щодо того, що існують якісь розумні пояснення цих даних, незважаючи на мою нездатність уявити ці пояснення в найнестриманіших фантазіях» [1, с. 28]. І такими сентенціями заповнені багато сторінок книг С. Грофа. З таким же успіхом можна «аргументувати» ці міркування посиланнями на сюжети К. Кастанеди або фільми «Матриця».

Але так ми можемо бути впевнені в тому, що це не просто «потік» (інформаційний шум), а дійсно «глибокі прозріння. Тим більше, що на ділі «ми не можемо покластися» на подібні судження, навіть якщо це безкорисливі «прозріння». І, зрозуміло, зовсім немає ніякої впевненості, що ці «прозріння» дійсно проливали хоч якесь світло на їх власну природу. Навряд чи тут варто спокушатися. Зважимо реальну вартість всіх цих численних «прозрінь»: куди більше це пояснюється іграми психіки з самою собою, часто з єдиним сенсом - хоч якось вижити там, де вижити не можна.

Ми сьогодні стикаємося з аналогічною проблемою, здавалося б, в куди більш сильнішій сфері приладового діагностування - інтерпретація «картинок», одержуваних в ультразвуковій інтроскопії або томографії. Тим більше, що, як чесно визнає С. Гроф, який багато років працював з людьми, схильними до раптовим психодуховних криз, однак ця робота проходила не систематично, в рамках проекту, але вела від випадку до випадку, як частина особистого і професійного життя. Адже проблема не в тому, щоб інтегрувати бурмотіння неграмотного шамана і витонченого шукача «вищих ступенів духовності» тільки лише на ґрунті неприязні до матеріалістичної науки, а сформувати мову і достовірність фіксації різних переживань (тим більше, що дослідник деякі класи відбраковує як патологічні) було б справжнім проривом в науці.

Приклад явного «забігання» С. Гроф демонструє сам: «Холотропні переживання виходять далеко за межі того, що англо-письменник і філософ Алан Уоттс жартома назвав «его, укладеними в шкіру». Вони здатні вивести нас на широкі простори психіки, які поки не досліджені західними психологами і психіатрами» [4]. Холотропні переживання - то прямо і очевидно свідчать, то виявляються ще не дослідженими. Тим більше курйозно лунають твердження: «Наприклад, одна з важливих категорій трансперсональних переживань включає в себе достовірні емпіричні ототожнення з іншими людьми, тваринами, рослинами, а також з безліччю інших аспектів природи і космосу» [4]. Природно, виникає питання як раз про достовірність таких емпіричних ототожнень. Звучать судження, що спогади пренатальної життя і навіть інформацію про зачаття, записану на клітинному рівні.

І, звичайно, давно і добре відома проблема «незреченості» такого досвіду. Вищий принцип може безпосередньо переживати в холотропних станах свідомості, але не піддається жодним спробам описати його або пояснити. Мова, якою ми користуємося в повсякденному житті, просто неадекватна цьому завданню, але, ми прекрасно розуміємо, що природні мови теж мало чим можуть

допомогти при спробах передати смисли і значення з одного - на інший. Але люди знайшли і знаходять способи робити це з можливою повнотою, а не ховаються за «невимовність», яка стає, як завжди, ширмою для шарлатанів. Гроф не раз змушений визнати, що «як і мій власний світогляд, трансперсональна психологія була вразлива для звинувачень в ірраціональності та ненауковості, а значить - в несумісності зі здоровим глуздом і сучасним науковим мисленням [1, с. 2].

Теза «розум - неадекватний інструмент для аналізу трансцендентних вимірів буття і принципів, що діють на дуже високому метафізичному рівні. В кінцевому підсумку справжнє розуміння цих питань можливе лише за допомогою прямого особистого переживання» [4, с. 23] - раз і назавжди закриває будь-яку тему «аналізу» (а заодно і «синтезу»).

Але ми помічаємо воістину «разючу» суміш незвичайної довіри дослідника до слів пацієнтів в сеансах холотропних переживань і настільки жорстку відмову мови і розуму в їх здатності хоч щось передати і осмислити.

Автори правильно відзначають, що для окремих індивідів перетворювальна подорож духовного розвитку стає духовною кризою, при якому внутрішні зміни відбуваються так швидко, а виникаючі стану вимагають такого напруження сил, що цим людям протягом якогось часу може виявитися важко повноцінно діяти в повсякденному житті. Дійсно, кризи сенс-життєвого орієнтування (так звані «вікові» кризи самоідентифікації) дуже болісно переживаються індивідом. Але не менш болючі кризи самоідентифікації різних соціальних спільнот - в епохи соціальних потрясінь (реформ, переворотів, війн, завоювань, окупацій і т. д.). І справа зовсім не в тому, що вимагають «напруги сил» - сили б напруж індивід або соціум, але криза - це коли «знати б, де солону постелити». Знати б, в якому напрямку напружувати сили, але воно, на жаль, може бути досить тривалий час не проглядатися.

І, оскільки те, що відбувається є на ділі, а не тільки виглядає як злам старої колишньої норми, правила, зразки - «частіше все, що відбувається з ними розглядається як хвороба»!

Особливу увагу дослідників привертає феномен смерті, розуміння її людьми і ставлення до неї. Давно помічено, що в міфологічній свідомості вона сприймається як акт «переходу» [1, 2, 4]. С. Гроф пильно інтерпретує її в термінах «подорожі» і «пригоди», наполягаючи на необхідності інтеграції в сучасне свідомість міфологічного розуміння і ставлення до неї (знаходячи, наприклад, значний терапевтичний аспект).

Багато авторів справедливо звертають увагу на явно фантастичну сторону «трансперсональної психології», які описують, що читати праці теоретиків і практиків трансперсональної психології захоплює і цікаво, як фантастичні романи. Але тільки не як науково-фантастичні, бо науки в них просто немає, а скоріше як модний жанр «фентезі», який замінив сучасній людині стародавні міфи про це неодноразово наголошував С. Степанов. С. Гроф стверджує, що якщо особистість ототожнює себе з Абсолютом або Богом, вона отримує об'єктивну і реальну інформацію про існування вищої істоти.

Критики не забувають відзначити і той факт, що в США Асоціація трансперсональної психології існує незалежно від Американської психологічної асоціації, більш того - просто не визнана нею в якості наукової структури, як і сама трансперсональна психологія - як наука. Змушують задуматися і історичні обставини, пов'язані з початком дослідницького інтересу Грофа до ЛСД: «Станіслав Гроф - чеський психіатр, який на початку 60-х переїхав до США і знайшов притулок на благодатній землі Каліфорнії. Це було те саме місце, де в той час буйним цвітом розквітли небезпечні експерименти по «розширенню свідомості» за допомогою наркотиків. Ідеологами цього руху виступали місцеві безкорисливі ентузіасти, кумири покоління хіпі - Кен Кізі, Тімоті Лірі і Теренс Маккена.

В результаті критики доходять висновку, що трансперсональна психологія - специфічно постіндустріальне явище, вона несе на собі відбиток нашої суперечливої епохи. При всіх реверанси на адресу східної містики, вона - породження західної інтелектуальної культури і суто західного матеріального і духовного пересичення.

Найвідоміші сучасні тревелоги:

«Мексиканські хроніки» Максим Кідрук,

«Подорож із Мамайотою в пошуках України» Артем Чапай,

«У пошуках Огопого» Леся Воронина,

«Baby travel» Ірена Карпа,

«Льонтом» Богдан Ославський.

Історії мандрів, що балансують на межі між документальним і художнім жанром, перенасичені психологічним змістом:

«Anarchy in the Ukr» Сергій Жадан – опис мандрів колишнім краєм Махновської вольності, дослідження території української анархії з вкрапленням багатьох психологічних моментів;

«Біг Мак та інші історії» Сергій Жадан – подорожі не культурною, а «трешовою» Європою початку 2000-х років.

«Я, победа і Берлін» Кузьма Скрябін – подорож до Берліна і назад.

«Левантійські канікули» Антон Санченко – підлітковий тревелог про морські мандри.

«Лексикон інтимних міст», «12 обручів», «Перверзія», «Московіада», «Рекреації» Юрій Андрухович – майже всі ці книги є психологічними тревелогами дороги з потужною авантюрою чи любовною інтригою, окрім власне мандрів.

В наш час люди подорожують все частіше, тому жанр тревелогу буде дуже динамічно розвиватися й надалі. Оскільки тревелог не обов'язково має бути глибоким та інтертекстуальним, то написати його може будь-який мандрівник.

Обов'язкові складові тревелогу:

Географічне тло (найважливіше, що повинно бути в творі про подорожі, адже дослідник цього жанру прагне отримати нові географічні знання):

- ступінь деталізації та достовірності (залежить від вибору дослідника, але коли йдеться про реальні пейзажі, то краще дотримуватись достовірності);

- реальні та вигадані пейзажі (вигадані краще використовувати лише в романі дороги).

Особиста історія, квест (особиста історія, тобто взаємодія особистості з ландшафтом – реакція героя на те нове, що він бачить, і те, що відбувається довкола; квест – обов'язково має бути в романі дороги, тобто це завдання, яке герой переживає впродовж свого шляху, це завжди додає інтриги)»[5, с. 26]

Психічні емоційні стани (обов'язкові в тревелозі, але бажані в романі дороги).

Трансгеографічні паралелі (порівняння не лише свого й чужого, а й порівняння усіх досвідів власних мандрів).

Діалектика фіналу (зазвичай в тревелозі дослідник чекає, що автор наштотує до думки, що всюди добре, а вдома найкраще, але це відкритий момент – з очікуваннями можна гратися).

Історія українських тревелогів:

– «Мандри по святих місцях Сходу» Василь Григорович-Барський (1778) – відомий бароковий тревелог, в якому автор описав 24 роки свого життя, проведені у мандрах Угорщиною, Сербією, Австрією, Італією, Малою Азією, Палестиною, Єгиптом та на горі Афон. Оскільки дослідник був монахом, то значна частина тексту – опис монастирів. Крім цього, в тексті є його арттерапевтичні малюнки, які він робив протягом подорожі.

– «Листи з чужини» Ярослав Окуневський (1898) – мандрівні листи адмірала Австро-Угорської імперії. В книзі багато описів

Середземномор'я та тогочасної європейської культури, етнопсихології та ін.

Читати праці теоретиків і практиків трансперсональної психології захоплює і цікаво, як фантастичні романи. Але тільки не як науково-фантастичні, бо науки в них просто немає, а скоріше як модний жанр «фентезі», який замінив сучасній людині стародавні міфи.

Тому, як бачимо, С. Гроф інтуїтивно знайшов досвід і ерудицію, що теоретично підніміться і прокладає шлях, між важливими явищами нашого психічного життя, лише за допомогою архетипових концептів, а не наукових категорій і понять.

Мимоволі спостерігаємо, як народжуються елементи психологізму у тревелогах Л. Палій.

Апперцепція дослідника естетизує текст, що впливає на емоційний стан реципієнта.

Науковець описує психологічну функцію константи, яка здатна сприймати предмети відносно постійними за формою, кольором і величиною, рядом інших параметрів незалежно від фізичних умов сприйняття, що міняються. Її сприймання передається у відносній сталості образів предметів при помітних змінах освітленості, положення у просторі, відстані від людини, яка їх сприймає: «У чужих країнах люблю іноді бути сама, щоб краще розглядати й оцінювати бачене. Думки тоді можуть мандрувати без зайвого втручання співпідорожників, ніхто не розвіює інтимного зосередження банальними спостереженнями про очевидне. В подорожах шукаю відкриття нового, досі не баченого, або відгук чогось уже давно відчутого, не пустої розваги». Авторка, навіть їдучи потягом, любила самотність. Вона дивилась у вікно й розмірковувала: «Тут поблизу колись роздвоювався Шовковий шлях. Південне відгалуження, яким, між іншими, йшов Марко Польо, звали проходом Янгуан і воно переходило біля озера Ляобо та міст-оаз Чарклик, Черчен і Хотан, в більшості засипаних уже пісками. Цей шлях вів далі на Гарат і Кабул в сьогодинському Афганістані або до Кашгар, де він сходився з північною віткою.» [5, с. 28]

Тревелог дослідниця завершує на мажорній ноті, залучивши в структуру нефікційої прози синтез мистецтв (графіка, мелодистика, психіка особистості), як от: «Почався концерт. Я слухала з захопленням мелодії степів, пустинь та високих непрохідних гір. В тих піснях було щось наче б уже відчуте, пережите... Музики грали на малих татарських і киргизьких скрипочках-кобузах, які вони держали вертикально на коліні, під їхніми смичками тужили довгошиї лютні-думари, які колись були поширені в Персії, а сьогодні залишилися тільки в казахів. Грали

на цимбалах-домбрах, на флейті й на великому тамбурині-дойрі. Я похитувалася в ритм музиці». Психологічн і пошуки Л. Палій інтенційно, майстерно трансформують в психологічному тревелозі, у такий спосіб естетизуючи інтегральні, антропологічні, ліричні, орнаментальні, а також екзистенційні, імпресіоністичні малюнки. Ефект останніх досягається завдяки широкому застосуванню засобів тропеїзації, психологічних функцій, які посилюють емоційність, оздобу мовлення, сприяють образності вислову.

Читач взаємодіє разом з дослідником у переживаннях, перспективах, що співвідноситься з онтологічним суб'єктом життя (робота, відпочинок, побут), підсвідома духовність), екзистенційністю – пошуком гармонії людини з природою, хронотопною естетизованістю (час і природа, історія минулого і сучасного Китаю в просторовому полі). У свідомості дослідниці постає розв'язання дилеми в компаративному ключі: про початок і розвиток культури Стародавнього Китаю, Середньовіччя та її збереження в сучасному цивілізаційному світі, що є світоглядним переосмисленням особистістю минулого часу з теперішнім. Означена імперативна норма знаходить розв'язок в художніх шуканнях і знахідках, поетично виписаних у тексті.

Є у Ліди Палій психологічні тревелоги, коли батько письменниці 1940 р. під великим секретом повідомив оповідачеві, що вони таємно мусять покинути Україну разом з німецькими колоністами. Оповідь сповнена екзистенційним неспокоєм, внутрішньою напругою індивіда, його сенсопошуком. Людина, як унікальна духовна істота, постійно перебуває на шляху власної долі, ліпшого життя, прагнучи свободи. Психологічні тревелоги Л. Палій привернули увагу багатьох критиків, адже вона «намандрувала кілька книг» (М. Слабошпицький), якими захопився Ю. Шевельов. У листі до авторки писав, що «був приємно вражений свіжістю і чистотою мови». Леся Храплива-Щур, аналізуючи спогади «Стороною йшла гроза», висловила квінтесенцію про те, що «залишають такі спомини незатертий слід існування народу у поодиноких його членах для майбутніх нащадків і для неперервності життя. А тим більше, – для істориків-дослідників... особливо поширений сьогодні жанр – це спомини. Різні наші люди пережили частину, а то майже усе бурхливе й змінливе ХХ ст., повне переживань, створених воєнними обставинами, сприймаючи їх під кутом свого підходу до життя, своєї вдачі та прийнятих певним середовищем правил і вартостей. І тому кожні спогади – унікальні»

Тревелоги Л. Богуславець-Ткач «Від Находки до Чернівців» написані з гумором, перемішаним народними прислів'ями та приказками. Кожна розповідь позначена онімною лексикою. Її

ономастичний простір охоплює значну частину центральних міст колишнього СРСР Росії й України, про що свідчать розділи книжки: «Находка–Хабаровськ», «Новосибірськ», «Ташкент», «Самарканд», «Бухара», «Баку», «Тбілісі», «Сочі», «Краснодар», «Ялта», «Харків», «Полтава», «Київ», «Мінськ», «Ленінград», «Львів», «Тернопіль», Чернівці», «Поворот до Австралії», «І знову в Україні». Наратор в останньому розділі переповідає своє бачення України через три роки після Чорнобильської катастрофи. Мандруючи Україною, поверталась в Австралію не з Києва, а Ужгорода, який подалі від Чорнобиля, і милувалась красою: «Знову проїжджаємо Мукачів. На пагорбі видно старий замок. Усе вище й вище піднімаємось в гори Карпати. З'їхали на перевал, глянули навкруги: скільки око сягне – долини, гори, полонини. Яка краса!». Як бачимо, авторка тревелогій також підсилює мовний світ зобразами тропеїзації, «вмонтовує» у свою оповідь графічні лінії зображально-виражальними засобами, і читає разом з наратором поринає в красу благословенного краю. У тревелозі Лесі Богуславець чітко вловлюється авторське переживання простору, його атмосфера, психологія особистості, емоційні стани (любов, кохання, страх, сором, горе, відроза, здивування та ін.) , психіка оповідача.

Визначено основні елементи тревелогу:

- чужий національний нарратив . Тревелог повинен пропонувати погляд зсередини – уявлення про чуже нам місце від людей, які там живуть;

- свій національний нарратив, характер, темперамент. Через спостереження чужого нарративу та порівняння з власним, можна краще зрозуміти та відчувати свій;

- політична проблематика. Порівняння «своє-чуже» неминуче веде до політичних висновків. Необов'язково акцентувати на суто політичних питаннях, краще показати, як впливає інша форма правління на виразні особливості життя людей та культурний феномен цієї країни, етнопсихологію;

- побутова панорама. Гумус, на якому виростає тревелог – це побут країни – звички, страви, одяг, преференції в уявленнях тощо;

- злам стереотипів. Чим більше ми дізнаємося, тим більш прийнятними стають типові погляди, й стали стереотипи піддаються сумнівам;

- біографічна панорама. В тревелозі обов'язково повинен бути особистий погляд дослідника, що вирізняє його серед інших.

Отже, проаналізувавши психологічні тревелоги, констатуємо, що тревелог балансує між художньою, психологічною та документальною прозою. Кожен дослідник подорожування моделює різними способами в залежності від історії мандрів. Існує кілька типів

оповіді: формальний (неформальний) путівник, що його можна йменувати звичайним, тобто автор-оповідач просто подає перелік екскурсії містами чи опис конкретних місць перебування. Власне тревелог можна віднести до нарису мандрів, особистого щоденника подорожей (як у Лесі Богуславець), де прочитується документальна історія подорожування з максимальним описом місця і події (подій). Епічна (романна) подорож, трансформація особистого життя в художній оболонці, де є чимало вигадок, крім опису краєвидів, ландшафту, зацентровується на інтригах, пригодах, а сам путівець є чисто символічним образом (твори К. Куцюка-Кочинського). Елементами тревелогу виступають свій національний колорит, етнопсихологія за допомогою чужого нарративу у порівняльному полі; чужий національний простір, сприйнятий внутрішнім світом оповідача; побут країни, пререференції в уявленнях, одяг, звичаї і традиції народу тощо; у тревелозі неодмінно присутнє авторське «Я», що увиразнює біографічну панораму. У складових психологічного тревелога присутній квест, він додає інтриги, автор є головним гравцем передачі особисто спостереженої історії, його взаємодії з ландшафтом, тобто його реакція на нове, про що пише і що його найбільше вразило (наприклад, спогади Л. Палій); складовою тревелогу є ступінь деталізації і достовірності, передача інформації чимось наближена до репортажу з місця події. Нарешті – гра з читачем, яка виражена у діалектиці фіналу тим, що де б ти не був, всюди добре, а вдома найкраще. Майже всі дослідники психологічного тревелогу зізнаються в любові до своєї землі. Феномен патріотизму, вважаємо, потребує не лише аналізу в моральноетичній площині, а значно ширшого, комплексного дослідження, до якого, сподіваємось, долучаться психологи, історики, націологи, етнологи, економісти, демографи, аналітики.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямі

Аналізуючи психолого-педагогічну літературу ми дійшли висновку, що на сучасному етапі жанр тревелог, враховуючи емпіричні і теоретичні дослідження психіки, є найбільш змістовним і найбільш евристично цікавим, стимулюючим продуктивний пошук. І тут саме концепт «тревелог» з його архетипними елементами (Подорожній, Шлях, Пригода) виявляється найбільш «зручним» інструментарієм на даному етапі проникнення в сутність психічного (свідоме-несвідоме).

Сьогодні тревелог в Україні – це жанр, який набирає сил і повертається, адже писати правдиві психологічні тревелоги для

дорослих в закритому ідеологічному в суспільстві було складно і небезпечно.

В наш час науковці та дослідники подорожують все частіше, тому жанр тревелогу буде дуже динамічно розвиватися й надалі.

Поняття тревелогу пояснюється тим, що він є найдавнішим жанром нефікційної прози як реакція автора на побачене в чужій державі, часто супроводжується цікавими ілюстраціями та спостереженнями в аспекті протиставлення дихотомії «свій – чужий» простір.

Тревелог – це психологічний жанр, який бере витоки ще в античних текстах і назва якого походить від англійського слова travel (подорожувати). Тобто це звіт про подорож, але не просто хронологія поїздки, а реакція на побачене, яка часто супроводжується ілюстраціями і географічними картами, своєрідною психологією, переживаннями дослідника, які проявляються в емоційних станах .

Сучасний тревелог об'єднує мистецтво інтелектуальної подорожі зі здатністю вникати в життя і культуру чужої країни, етнопсихологію .

Серед сучасних дослідників тревелогу , можна назвати і Макса Кідрука, родом із Рівного, який став мандрівником і дослідником, Станіслава Грофа , який широ пропонує нам фантастичні наукові відкриття , що спрацьовують лише в надрах шоу- та поп-науки, які стосуються існування трансперсональних переживань зневажає самі фундаментальні положення і принципи механістичної науки. З цими переживаннями з'являються такі абсурдні на перший погляд поняття, як відносність і довільність всіх фізичних кордонів, нелокальних зв'язку у Всесвіті, комунікація за допомогою невідомих засобів і каналів, пам'ять без матеріального субстрату, нелінійність часу або свідомість, асоційоване з усіма формами життя (включаючи одноклітинні організми і рослини) і навіть з неорганічної матерією. Трансперсональний досвід іноді включає події з мікрокосму і макрокосму, з областей, недосяжних безпосередньо людськими органами почуттів, або з періодів; історично передували появі Сонячної системи, Землі, живих організмів, нервової системи і виду Homo sapiens.

Література

1. Гроф Станіслав. За межами мозку: народження, смерть і трансценденція в психотерапії. Київ, 2004. 88с.
2. Гроф Станіслав. Области несвідомого: дані досліджень ЛСД. Київ, 2004. 25с.
3. Гроф Станіслав. Подорож в пошуках себе: вимірювання свідомості і нові перспективи психотерапії і внутрішнього дослідження. Харків, 2005. 284с.
4. Гроф Станіслав. Холотропна свідомість. Миколаїв, 2006. 174с.
5. Джигун Л.М. Літературний тревелог як жанр мандрівної прози: походження та історичний розвиток. Херсон, Південний архів. Сер. : Філологічні науки : зб. наук.

праць. : ХДУ, 2017. Вип. LXXI. С. 24–29.

6. Русаков В. М. Шляхи в незвідане: раціоналізація ірраціонального в дискурсі тревелог . Дискурсологія: Методологія. Теорія. Практика. Доповіді Третьої міжнародної науково-практичної конференції. Том 1. - Київ, 2008, с. 53-55.

References

1. Hrof Stanislav. Za mezhamy mozku: narodzhennia, smert i transtsendentsiia v psykhoterapii. Kyiv, Hanha 2004, 88 s.

2. Hrof Stanislav. Oblasti nesvidomoho: dani doslidzhen LSD. Kyiv, Hanha 2004. s. 25 s.

3. Hrof Stanislav. Podorozh v poshukakh sebe: vymiriuvannia svidomosti i novi perspektyvy psykhoterapii i vnutrishnoho doslidzhennia. Kharkiv, 2005. 284 s.

4. Hrof Stanislav. Kholotropna svidomist. Mykolaiv, 2006 . 174 s.

5. Dzhyhun L. Literaturnyi treveloh yak zhanr mandrivnoi prozy: pokhodzhennia ta istorychnyi rozvytok. Kherson, Pivdennyi arkhiv. Ser. : Filolohichni nauky : zb. nauk. prats. : KhDU, 2017. Vyp. LXXI. S. 24–29.

6. Rusakov V. M. Shliakhy v nezvidane: ratsionalizatsiia irratsionalnoho v dyskursi treveloh . Dyskursolohiia: Metodolohiia. Teoriia. Praktyka. Dopovidi Tretoi mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii. Tom 1. - Kyiv, 2008, s. 53-55.

Paper received/Надійшла : 02.05.2021

УДК 159.922-053.6:316.613.434

DOI: 10.31891/PT-2021-1-9

ГУМНОВА О. Б.

ORCID ID: 0000-0002-4758-2082

e-mail: igumnovaolga@ukr.net

МИХАЙЛОВ А. Р.

ORCID ID:

e-mail: hnupp161@gmail.com

Хмельницький національний університет

КОГНІТИВНО-ПОВЕДІНКОВА ТЕРАПІЯ ЯК МЕТОД КОРЕКЦІЇ САМОУШКОДЖЕНЬ ПІДЛІТКІВ

У статті проаналізовано особливості самоушкоджень у підлітковому віці. Визначено рівень розповсюдженості проблеми самоушкоджень серед підлітків та встановлено основні вікові, соціальні та психологічні фактори, що провокують навмисні самоушкодження підлітками.

Виявлено особливості застосування когнітивно-поведінкової терапії як методу, що дозволяє працювати з ірраціональними, неадаптивними думками і переконаннями підлітка, та методу корекції ірраціональних стереотипів мислення і поведінки. Описано механізми, що забезпечують виникнення та підтримку неадаптивних стереотипів мислення та аутоагресивну поведінку особистості.

Процес роботи з аутоагресією в рамках когнітивно-поведінкової терапії охоплює чотири етапи: етап аналізу, що полягає у виокремленні складових проблеми самоушкодження та усвідомленні підтримувальних процесів та механізмів її виникнення; етап конфронтації, що полягає у критичному аналізі складових проблеми та пошуку шляхів її вирішення, альтернативних способів поведінки і мислення; етап експерименту, що полягає у перевірці на практиці нових способів мислення і поведінки; заключний етап, де підліток вчиться самостійно справлятися з різними ситуаціями використовуючи набуті знання та формувати нові поведінкові стереотипи. Були виявлені особливості корекційної роботи з аутоагресивною поведінкою підлітків та надані рекомендації, щодо реагування і роботи з підлітком, який завдає собі фізичної шкоди.

Ключові слова: самоушкодження, аутоагресія, когнітивно-поведінкова терапія, підлітковий вік, селфхарм, схема-терапія.

OLHA. IGUMNOVA,

ARTEM MIKHAYLOV

Khmelnytsky National University

COGNITIVE-BEHAVIORAL THERAPY AS A METHOD OF CORRECTION OF ADOLESCENTS 'SELF-HARM

The article analyzes the features of self-harm in adolescence. The level of prevalence of self-harm among adolescents is determined and the main age, social and psychological factors that provoke intentional self-harm by adolescents are established.

The concept of "self-harm" in this article is defined by psychological and

psychiatric practice, namely, as a symptom of mental disorders, schizophrenia, anxiety disorder, depressive disorder and others; as a sign of psychological problems of the adolescent, too high intrapersonal and social pressure on the individual.

The concept of autoaggression includes various forms of aggressive behavior and thinking directed not at the external environment, but at oneself (self-humiliation, extreme sports, tattoos, piercings).

Peculiarities of application of cognitive-behavioral therapy as a method that allows to work with irrational, maladaptive thoughts and beliefs of a teenager, and a method of correction of irrational stereotypes of thinking and behavior are revealed. The mechanisms that ensure the emergence and maintenance of maladaptive stereotypes of thinking and autoaggressive behavior of the individual are described.

The process of working with autoaggression in the framework of cognitive-behavioral therapy includes four stages: the stage of analysis, which consists in identifying the components of the problem of self-harm and awareness of supporting processes and mechanisms of its occurrence; stage of confrontation, which consists in a critical analysis of the components of the problem and finding ways to solve it, alternative ways of behavior and thinking; stage of the experiment, which consists in testing in practice new ways of thinking and behaving; the final stage, where the teenager learns to cope with different situations using the acquired knowledge and form new behavioral stereotypes. Peculiarities of corrective work with autoaggressive behavior of adolescents were identified and recommendations were provided on how to react and work with a teenager who is physically harming himself.

Key words: self-harm, autoaggression, cognitive-behavioral therapy, adolescence, selfharm, scheme-therapy.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями

За останні роки проблема суїциду, самоушкоджень, алкоголізму, наркоманії та іншої саморуйнівної поведінки стає все більш поширеною і популярною. Поняття «селфхарм» (англ. self-harm – самоушкодження, самотравмування) починає фігурувати у все більшій кількості статей та соціальних медіа. Підліткам буває важко знайти спокій в цей складний віковий період та порозумітись з оточуючими. Самоушкодження являються проявом проблем в сім'ї, булінгу, неприйняття себе та інших психологічних проблем. Через поширеність самоушкоджень та різного роду аутоагресивної поведінки постає питання визначення ефективних засобів, методів та технології роботи з аутоагресивною поведінкою у підлітковому віці. Когнітивно-поведінкова терапія – метод, що дозволяє працювати з цією проблемою на свідомому рівні, формувати у підлітків необхідні навички самодопомоги та змінювати неефективні патерни поведінки.

Аналіз останніх досліджень і публікацій

Серед дослідників, які займалися проблемою аутоагресії, можна виділити Клонскі Д. [1] та Хевтон К. [2], що займались визначенням та обґрунтуванням понять «аутоагресія»,

«самоушкодження», «суїцидальна поведінка» та їх систематизацією, Пилягіна Г.Я. [3] розглядала механізми прояву аутоагресивної поведінки, її взаємозв'язок із патопсихологічними та біологічними процесами людини, Василевич О.О. [4] досліджувала особливості аутоагресивної поведінки, самоушкодження, як прояв психологічних страждань особистості, Погорілко О.В. [5] комплексно досліджувала аутоагресивну поведінку у підлітковому віці. Представники когнітивно-поведінкової терапії: Елліс А.[6], Драйден У.[6], Якоб Г.[7], Бек А. [8] досліджували особливості когнітивних спотворень особистості та їх психологічні прояви, розробляли методи та засоби когнітивно-поведінкової терапії, що є основою роботи із самоушкодженнями в психологічній та психіатричній практиці.

Виділення невіршених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується стаття

Незважаючи на значну кількість досліджень, публікацій, відеоматеріалів на дану тему, питання психологічної роботи з самоушкодженнями розкрито здебільшого психіатричної практиці та розглядається у зв'язку з психічними розладами особистості. У наукових дослідженнях недостатньо розкрита проблема самоушкодження як результату психологічних проблем особистості та особливостей психологічної роботи у підлітковому віці.

Формулювання цілей статті

Метою статті є аналіз феномену самоушкодження серед підлітків, визначення рівня аутоагресії серед підлітків та їх причин, виокремлення неадаптивних переконань, що спричиняють самоушкодження, та розробка практичних рекомендацій.

Виклад основного матеріалу

Аутоагресія – форма поведінки, що характеризується ворожими діями, спрямованими на себе. Поняття «аутоагресія» об'єднує в собі різні дії агресивного характеру, що спрямовані особистістю на себе. До аутоагресивних дій відносять: самозвинувачення, надмірну самокритику, самоприниження, фізичну шкоду власному тілу, усвідомлену загрозу власному здоров'ю і життю (екстремальні види спорту, пірсинг, татуювання та ін.). Існують суперечки щодо релевантності класифікації алкоголізму та наркоманії, як виду аутоагресії, адже, попри явний шкідливий вплив на організм, сама дія спрямована саме на отримання задоволення від зміненого стану свідомості, легкості та ейфорії, а не на завдання шкоди власному тілу, що являється скоріше побічним ефектом, ніж основним [1; 5].

За змістовним критерієм виділяють наступні форми аутоагресивної поведінки:

Самоушкодження. Може спостерігатися на всіх етапах розвитку особистості та виражається у нанесенні собі ударів, порізів, уколів (проколів), укусів, татуювань.

Порушення харчової поведінки. Часто розвиваються у підлітків та виявляються відмовою від їжі, імпульсивною обжерливістю, вживанням страв, що провокують висипання, біль і важкість у животі, ожиріння.

Хімічна залежність. Формується у молодших школярів, підлітків та до цієї форми аутоагресії відноситься тютюнопаління, наркоманія, токсикоманія, алкоголізм.

Фанатична поведінка. Людина поводиться відповідно до правил групи на шкоду власним бажанням і потребам, наприклад: участь в релігійних культах, рухах спортивних уболівальників тощо.

Аутистична поведінка. Аутодеструкція виражається через обмеження у спілкуванні, веселому, цікавому проведенні часу, людина замикається, відсторонюється від оточуючих.

Віктимна поведінка. Вчинки особи спрямовані на підвищення ризику здійснення над нею злочину та реалізується за допомогою прогулянок в нічний час, провокації дій іншої людини, здатних заподіяти шкоду.

Суїцидальна поведінка. Крайня форма аутоагресії, метою якої є позбавлення себе життя. Буває відкритою і замаскованою, наприклад, захоплення екстремальним видом спорту[9].

Самоушкодження – це навмисне пошкодження власних тканин тіла, як правило, без прагнення самогубства. Прямого взаємозв'язку між суїцидом та самопошкодженням не виявлено, хоч і фактори і стани, що їх спричиняють мають схожу природу: сильна психологічна травматизація, депресивний стан, брак сил, аби справитись із життєвими труднощами. Головна різниця між суїцидальною поведінкою та аутоагресивною – це намір. У випадку суїцидальної поведінки наміром є самогубство, позбавлення себе життя. Самоушкодження не несе в собі мети позбавлення життя, лише завдання фізичних страждань [1, с. 182].

В залежності від досягнутої мети самоушкодження поділяють на:

Релаксаційна. Має на меті зняття емоційної напруги, переключення уваги з психологічних страждань на фізичні, в результаті, або процесі чого відбувається релаксація.

Маніпулятивна. Демонстрація самопошкоджень відбувається з метою маніпуляції найближчим оточенням з метою досягнення своєї мети, зазвичай, щоб припинити сварку батьків, запобігти розлучення

батьків, викликати відчуття провини та вплинути на поведінку.

Інфантильно-демонстративна. Використовується для доказу любові, самоствердження, «на спір» тощо.

Заклик. Нанесення самопошкоджень з метою звернути на себе увагу, отримати більше любові, турботи необхідну допомогу.

Інфантильно-наслідувальна. Наслідуючи старших, або більш авторитетних людей нанесення собі самоушкодження з метою довести свою «силу волі».

Інфантильно-мазохістична. Отримання задоволення від нанесення самопошкоджень.

Симулятивна. Мета – ухилення від служби в Збройних силах [10].

Підлітковий вік особливий тим, що переоцінюється дружба, проявляються перші «справжні почуття», змінюються орієнтири. Важливе відчуття «приналежності», групові контакти зазвичай передбачають змагання, боротьбу за положення та авторитет. В будь-якому колективі далеко не всі його члени відчують одне до одного особисту симпатію. Поряд із розвитком товариських стосунків, юнацький вік характеризується напруженим пошуком дружби, як вибіркової, міцної та глибокої емоційної прихильності, в той самий час, особистість перебуває в процесі сепарації від батьків, що створює додаткові суперечності: з одного боку, хочеться батьківської любові і ласки як раніше, з другого – більше самостійності і вже не дозволено проявляти ті почуття, що раніше [11, с. 314].

Стосунки з батьками стають складнішими в цей період і, попри прагнення до самостійності, все ще відіграють ключову роль у соціалізації та протіканні вікової кризи. Це нерідко є причиною сильного нервового напруження, розчарувань та аутоагресії, яку в цьому віці контролювати вкрай складно, але, згідно нових вимог до особистості, самоконтроль стає пріоритетним [11, с. 317].

В підлітковому віці триває процес становлення і розвитку самосвідомості особистості. На відміну від попередніх вікових етапів, підліток стає спрямованим на усвідомлення своїх особливостей та можливостей. Становлення самосвідомості в підлітковому віці характеризується особливою увагою до власних вад. Бажаний образ "Я" у підлітків зазвичай складається з переваг інших людей, які цінуються ними. Підлітковий вік характеризується необхідністю у компенсації сильних емоційних переживань, посилених нестабільним гормональним фоном, процесом статевого дозрівання, соціального та особистого становлення, коли тиск на особистість і вимоги до неї зростають. Підліткам, зазвичай, все ще притаманний інфантилізм та

демонстративність, а здатність контролювати та конструктивно керувати емоційним напруженням ще несформована [11, с. 321]. Саме тому корекцію самоушкодження необхідно проводити у підлітковому віці, адже це сприятливий період для формування і закріплення саме деструктивних форм поведінки.

Згідно досліджень проведених в США та Британії, 10-20% школярів повідомляють, що хоча б раз пробували завдавати собі тілесної шкоди (дряпання, порізи, удари, опіки) [12, с. 241; 13]. Згідно матеріалів Королівського коледжу психіатрів, один з десяти молодих людей в певний період свого життя завдає собі фізичної шкоди, але дані неточні, адже враховувались лише випадки, що були зафіксовані лікарями. Точний показник зафіксувати складно, адже більшість підлітків не афішує таку інформацію, боячись проблем із батьками, школою та однолітками. В Україні подібні дослідження проводяться рідко і з невеликими вибірками, але згідно доступних даних опитувань близько 15% підлітків хоча б раз пробували навмисно себе різати, дряпати, бити, наносити опіки [3, с. 4].

Поняття «самоушкодження» існує у двох парадигмах: парадигма психологічної практики та психіатричної. Спеціалісти Королівського коледжу психіатрів говорять, що самоушкодження не обов'язково є ознакою психічних розладів, але бажано звернутись при цьому до спеціаліста, адже окрім безпосередньої шкоди тілу, самоушкодження може супроводжуватись депресією, алкоголізмом, наркоманією, соціальною дезадаптацією. Також існують психічні розлади, що супроводжуються самоушкодженням, серед них: прикордонний розлад особистості, тяжкий депресивний розлад, тривожні розлади, ПТСР, шизофренія та різні розлади особистості. Саме це є однією з причин, чому британські психіатри не радять лікувати таких людей самотужки, не ставати для них психотерапевтом, а звернутись до спеціаліста. Також, психіатрична парадигма розглядає самоушкодження як результат сильної травми (війна, сексуальне насильство, сильна емоційна травма, що потребує психіатричного втручання) [12].

Більш розповсюдженими випадками самоушкоджень є неклінічні, що також можуть бути пов'язані із пережитими травмами; впливом референтної, або реальної групи людей, окремих людей з оточення; самоушкодження з метою полегшення психоемоційного стану, вивільнення негативної енергії; самоушкодження як прояв заниженої самооцінки, булінгу, негативного ставлення найближчого оточення. Підлітки, що регулярно займаються самоушкодженням стверджують, що фізичний біль допомагає на деякий час

переключитись на щось інше, забути про проблеми, збадьоритись та продовжувати жити. В інших випадках – це є демонстративна поведінка з метою привернути увагу до власних страждань, попросити про допомогу, викликати співчуття. Попри те, що елемент демонстративності тут буває присутнім, підліток так не вважає і висловлення цього лише провокує конфлікт і суперечку. Підліток вважає, що старші ведуть себе неадекватно, агресивно, упереджено, а педагоги та близькі люди втрачають можливість наладити діалог і зрозуміти в чому проблема.

З метою дослідження поширеності самоушкоджень серед підлітків було проведено анкетування серед учнів 7-8 класів на базі Хмельницького ліцею №17, де вибірка становила 50 осіб. Опираючись на отримані дані, що 20% підлітків хоча б раз у житті пробували шкодити собі.

Для визначення спрямованості та рівня агресії у підлітків було використано опитувальник «Ауто- і гетероагресія» Е.П. Льїна, що складається із 20-ти запитань, на які потрібно відповісти «так», або «ні» [15]. Даний опитувальник дозволяє визначити рівень двох видів агресії (аутоагресія та гетероагресія). Аутоагресія (ауто + лат. Aggressio - приступати, напад)– агресивні дії, спрямовані суб'єктом на самого себе. Людям, в яких переважає цей вид агресії притаманна самокритичність, самозвинувачення, тенденція спрямовувати свої негативні емоції, образу вони спрямовують на себе. Гетероагресія (гетеро + лат. Aggressio - напад)– агресивні дії, спрямовані суб'єктом на інших людей. Людям, в яких переважає гетероагресія притаманно критичність до інших людей, відкрита агресія та суперечки з оточуючими. Кожна шкала має 5 рівнів: низький (1-2 бали), знижений (3-4 бали), середній (5-6), підвищений (7-8), високий (9-10). Були обраховані середні показники для двох груп підлітків: ті, хто чинять самоушкодження і ті, хто не чинять самоушкодження. Отримані результати представлені у таблиці 1.

Таблиця 1

Середні показники агресії у підлітків за методикою «Ауто- і гетероагресія» Е.П. Льїна

Вид агресії	Середній показник агресії (бали)	
	Підлітки, що чинять самоушкодження	Підлітки, що не чинять самоушкодження
Аутоагресія	7,6	4,3
Гетероагресія	3,3	5,7

Таким чином, група підлітків, що завдають собі шкоди, характеризується підвищеним рівнем аутоагресії та зниженим рівнем

гетероагресії, що говорить важке переживання критики і невдач, схильність звалювати всі проблеми на себе і в усьому звинувачувати себе. Група підлітків, що не шкодить собі, має знижений рівень аутоагресії та середній рівень гетероагресії, що свідчить про низький рівень схильності до самоушкодження, здатність різними шляхами вивільняти негативні емоції, нормальний рівень агресії.

З метою виявлення чинників, що впливають на схильність до самоушкоджень, було проведено бесіди з підлітками, що чинили самоушкодження. Серед основних чинників, підлітки зазначили: складні стосунки з батьками 80%, а саме: розлучення батьків 10%, пияцтво батьків 10%, ігнорування батьками 30%, диктатуру батьків 10%, постійні сімейні скандали 20%. В 50% випадків батьки не знали про самоушкодження, 20% реагували байдуже, 30% батьків реагували агресивно на шрами і порізи своєї дитини. Булінг, цькування і насмішки – про ці проблеми говорили 60% підлітків, як про одну з причин самоушкоджень, адже через це в них виникли сильні комплекси і вони дуже не люблять себе. 10% підлітків вказали на розлучення батьків, як переломний момент у житті, після чого захотілося порізати себе. 10% вказали причиною самоушкоджень невзаємне кохання, прагнення, довести свою вірність. 20% підлітків не змогли назвати певної причини самопорізів, лише говорячи про те, що це іноді їм буває погано, сумно якщо зробити собі боляче, то стає легше.

Отже, основою причиною самоушкодження є наявність психотравмуючого фактору та нездатність підлітка справитись з його впливом. В підлітковому віці ще не сформовані захисні механізми і тому протидіяти травмуючим факторам підлітку дуже складно. Згідно науково-практичних джерел, основна мета самоушкодження – привернення уваги до власних страждань, реалізація «заслуженого» самопокарання, покращення психоемоційного стану, прагнення приналежності до реальної або референтної групи людей. З точки зору більшості підлітків, селфхарм – це спосіб заспокоїтись, переключитись та не шкодити іншим людям, вони стараються приховати шрами, часто соромляться їх, але хочуть, щоб хтось поцікавився їх станом та допоміг. У підлітка існує суперечність: з одного боку, потрібно бути сильним і протидіяти негараздам самостійно, не показувати слабкість, з другого боку – з проблемами справитись складно та необхідна допомога, підтримка, розуміння. Саме тому можна спостерігати таку суперечливу поведінку, коли підліток «демонстративно недемонстративний», хоче показатись сильним і незалежним, але явно прагне підтримки та уваги.

Когнітивно-поведінкова терапія (КПТ) є одним з провідних сучасних науково-обґрунтованих методів психотерапії. Когнітивний

підхід виходить з припущення, що психологічні проблеми і нервово-психічні розлади викликані нелогічними, або недоцільними думками і переконаннями людини, а також дисфункціональними стереотипами його мислення, змінивши які, можна долати психологічні проблеми. Когнітивно-поведінкова терапія забезпечує зміну стереотипів поведінки шляхом заохочення і підкріплення бажаних форм і відсутності підкріплення небажаних форм поведінки [10]. Концептуальна модель когнітивно-поведінкової терапії, представлена в простій для розуміння формулі АВС, де:

А (activating event) - деяка подія, що відбувається в реальності, є для суб'єкта стимулом;

В (belief) - система особових переконань індивідуума, когнітивна конструкція, що відбиває процес сприйняття людиною події у вигляді виникаючих думок, формованих представленнях, утворюваних переконаннях;

С (emotional consequences) - підсумкові результати, емоційні і поведінкові наслідки. Когнітивно-поведінкова терапія орієнтована на виявлення і подальше перетворення спотворених компонентів мислення, що забезпечує формування функціональної стратегії поведінки особи.

Серед дезадаптивних схем мислення чи «когнітивних помилок» вчені виокремлюють:

«Довільні висновки» – отримання висновків при відсутності підтверджувальних фактів або навіть за наявності фактів, що суперечать висновку («в мене немає хлопця, отже я негарна»).

«Надузагальнення» – висновки, засновані на одиничному епізоді, з подальшою їх генералізацією («під час моєї доповіді керівник вийшов, він мною незадоволений і збирається мене звільнити»).

«Вибіркове абстрагування» – фокусування уваги індивіда на яких-небудь деталях ситуації з ігноруванням усіх інших її особливостей.

«Перебільшення і зменшення» – протилежні оцінки самого себе, ситуацій і подій. Суб'єкт перебільшує складність ситуації, одночасно зменшуючи свої можливості з нею впоратися.

«Персоналізація, персоніфікація» – відношення індивіда до зовнішніх подій як до тих, що мають до нього відношення, коли цього немає насправді, прагнення сприймати на власну адресу нейтральні висловлювання і дії: «чого це вони заговорили про дурнів... мене мають на увазі, знущаються».

«Дихотомічне мислення» («чорно-біле» мислення, або максималізм) – віднесення себе або якої-небудь події до одного з двох

полюсів, позитивного або негативного (у абсолютних оцінках) (схильність мислити в категоріях «усе – нічого», «прекрасний – жахливий», «святий – мерзотник»). Наприклад: «Якщо я не стану мільйонером або знаменитістю, то я – повна нікчемність, і усе моє життя буде прожито даремно».

«Повинність» – надмірне фокусування на «я повинен» поступати або відчувати певним чином, без оцінки реальних наслідків такої поведінки або альтернативних варіантів. Часто виникає через нав'язаних у минулому стандартів поведінки і схем мислення. Наприклад: «Я повинен виграти гру!», «Всі повинні бути чесними і порядними!», «Він повинен бути люб'язним по відношенню до мене!» тощо.

«Пророцтво» – індивід вважає, що може точно передбачити майбутні наслідки певних подій, хоча він не знає або не враховує усіх чинників, не може правильно визначити їх вплив.

«Читання думок» – індивід вважає, ніби точно знає, що із цього приводу думають інші люди, хоча його припущення не завжди відповідають реальності.

«Наклеювання ярликів» – асоціювання себе або інших з певними шаблонами поведінки або негативними типажамі, але суть залишається в тому, що людина не здатна мислити раціонально в рамках цих схем, шкодить собі і їй важко знайти вихід, змінити точку зору [6, с. 23].

«Схема-терапія», як напрямок КПТ є одним з основних методів подолання аутоагресивної поведінки та самоушкодження. Схема-терапія – це психологічний напрямок, який був розроблений Джефрі Янгом, як модифікація когнітивно-поведінкової терапії, для пацієнтів, щодо яких стандартна КПТ була недостатньо ефективною. Переважно, такі пацієнти страждали від розладів особистості, наслідків комплексної психологічної травматизації та занедбання емоційних потреб у дитинстві [7]. «Схема-терапія» є актуальною саме для роботи із самоушкодженнями, адже дана проблема пов'язана із психологічною травматизацією та занедбанням емоційних потреб у дитинстві, проблемою в стосунках з близькими людьми.

У схема-терапії серед дезадаптивних схем мислення виділяють : «покарання/пунітивності», «емоційна депривація», «покинення/нестабільність стосунків», «недовіри/очікування скривдження», «дефективності/сорому», «соціальна ізоляція/відчуження», «залежності/безпорадності», «очікування на катастрофу», «вразливості до кривди та хвороб», «злиття/невідокремленості», «некомпетентності та неминучих

невдач», «особливого статусу та прав», «недостатні самоконтроль та самодисципліна», «підкорення», «самопожертви», «пошуку визнання», «емоційної інгібіції», «надвисокі стандарти/гіперкритичність», «негативізм/песимізм» [7].

Вищенаведені схеми мислення зумовлюють формування переконань та поведінкових стереотипів, що мають безпосереднє відношення до самоушкодження, адже відповідають основним ідеям, думкам, переживанням людей, що завдають собі шкоди, наприклад: схема «покарання/пунітивності»: часто проявляється у вигляді самопокарання за найменші недоліки та помилки; «емоційна інгібіція» проявляється у самоушкодженнях, як способі придушити власні емоції та не проявляти їх; «надвисокі стандарти/гіперкритичність»: дана схема мислення пов'язана із намаганням бути краще, ніж інші, навіть, ціною власного здоров'я; схема «пошуку визнання» пов'язана із шкодою власному комфорту, здоров'ю та благополуччю з метою отримання схвалення від інших людей. Згідно слів підлітків, руйнування подібних переконань через взаємодію із людьми, що проявляли до них увагу, доброту і ласку допомагало, принаймні на короткий час, полегшити психологічний біль та знизити бажання завдати собі шкоду, але з часом все поверталось назад.

Отже, з точки зору когнітивно-поведінкової терапії феномен самоушкодження виглядає як неадаптивний вид поведінки з відповідними схемами мислення, що утворюються за наступним механізмом: в результаті пережитого досвіду та емоційних переживань в людини формуються когнітивні помилки та закріплюється певний поведінковий стереотип, наприклад «якщо мені погано, то я себе порізу і мені стане краще», або «за цю помилку я мушу понести покарання і тому я зроблю це самостійно», «якщо я себе порізу, то мені це допоможе». Окрім цього, бувають і супутні переконання «нікому не потрібно про це говорити, інакше проблем буде ще більше», «люди будуть мене обговорювати», «вони мене не розуміють», «ніхто мені не допоможе». Зазвичай, дані упередження формуються через часте їх повторення оточуючими, або травматичний досвід.

Механізм, який забезпечує та підтримує поведінкову реакцію самоушкодження – називається «підтримуючий цикл», він складається з наступних складових: сприйняття ситуації; відповідна психофізіологічна реакція; неадекватні дії для припинення ситуації; усвідомлення, що проблема не вирішується, або погіршується, що і запускає цикл знову [8, с. 150]. Для того, щоб відбулись зміни, потрібно розірвати коло підтримуючого циклу, змінивши сприйняття ситуації, що в свою чергу змінить емоційний стан, дозволить діяти більш

адекватно та вирішити проблему. Процес корекції аутоагресивної поведінки охоплює наступні етапи:

1. Етап аналізу. На даному етапі підліток вчиться бачити власні думки і переживання, за допомогою АВС моделі (активуюча подія - інтерпретація - реакція), що робиться за допомогою таких запитань «Які почуття у Вас виникли? Наскільки вони були сильні? Що саме Ви думали в той момент, що це викликало саме таке почуття, а не інше (у словах, образах)? Наскільки Ви довіряли цій думці в той момент (вона виглядала переконливою)?». Можна використовувати техніку «записування думок», коли психолог може попросити підлітка самого записати на папері, які думки у нього виникають в голові, коли він намагається зробити потрібну дію (чи не робити непотрібну дію). Думки, що приходять в голову у момент ухвалення рішення, бажано записувати строго в порядку їх черговості (ця черговість важлива, оскільки вкаже на вагу і важливість цих мотивів в ухваленні рішення). Таким чином досягається чітке розуміння структури дії самоушкодження. Часто буває так, що самоушкодження відбувається не одразу після дії травмуючого фактора, а пізніше (від кількох годин до діб), але в будь-якому разі необхідно відслідкувати, які саме думки запускають реакцію і бажання собі нашкодити, чим ці думки підкріплені, обґрунтовані.

Також, зазвичай, застосовується базова техніка «КПТ-формулювання» проблеми разом з підлітком. КПТ-формулювання проблеми підлітка складається з наступних компонентів: аналіз проблеми, тригери (модифікатори), визначення критичних подій (які спровокували розвиток проблеми) та найголовніше – побудова процесів, що підтримують проблему («підтримуючих циклів»). Вся інформація записується у схему, що дозволяє сформулювати гіпотезу щодо причин проблеми, є орієнтиром для психолога та підлітка. За умови виконання цих умов: підліток розуміє свою проблему у відповідності до побудованого формулювання і усвідомлення підтримувальних процесів.

2. Етап конфронтації. Його особливістю є безпосередня робота з переконаннями, їх переоцінка та уявні експерименти. Суть даного етапу – навчитись інакше дивитись на проблему, змінювати старі ідеї на нові. Тут допоможе аргументація, представлення бажаного результату, якщо підліток змінить свою поведінку. Метод «Сократівського діалогу» дозволяє більш критично підійти до власних умовиводів та побудувати більш логічні, раціональні переконання, наприклад, можна задавати наступні питання: «Чи принесе насправді самоушкодження бажаний результат?», «Які наслідки цієї дії?», «Як можна інакше підійти до

проблеми?», «Чому ти так думаєш і чому не може бути інакше?», «Як варто сприймати цю ситуацію?», «Що було б краще відчувати?».

3. Етап експерименту. Фактично, це вже фінальна стадія, її мета перевірити на практиці усе те, що обговорювалось на попередніх етапах. Перевірка відбувається шляхом експерименту. У випадку із самоушкодженням перевіряється новий спосіб поведінки без аутоагресивних дій, наприклад: замість того, щоб різати руки лезом через сварки із рідними виконувати більш корисні і продуктивні дії,

4. Заклучний етап, який полягає у відпрацюванні механізмів самопомоги, що дозволять підлітку в подальшому створювати нові поведінкові стереотипи, справлятися з різними життєвими негараздами, аналізувати стресогенні ситуації і не дозволить проблемі повернутись у іншому вигляді, наприклад, у вигляді самозвинувачення, образи на себе тощо [8, с. 160].

Рекомендації щодо поведінки з підлітками, які проявляють аутоагресивну поведінку:

1. Поговорити з підлітком наодинці. Просто поцікавитись чи все гаразд, без осуду, аналізу і оцінок спитати про шрами, рани. Дуже важливо при цьому реагувати абсолютно спокійно, ставитись до даної ситуації розумно. Впевненість і спокій заспокоють підлітка і він буде краще довіряти дорослому.

2. Не варто зразу повідомляти про це батькам, іншим родичам. Це не так очевидно, але іноді найгірше, що можна зробити – це без відома підлітка розповісти про все іншим людям. Родичі можуть некоректно сприйняти цю ситуацію і лише посприяти тому, що їх підліток закриється і ще більше переконається в правильності своїх дій.

3. Пообіцяти конфіденційність і дотриматись обіцянки, без згоди підлітка не розповідати нікому про ушкодження.

4. Не варто говорити, що це дурниці, або що це просто демонстрація. Навіть якщо це й так, результатом буде лише погіршення ситуації. Попри те, що більшість підлітків, що шкодять собі хочуть аби хтось побачив їх страждання і допоміг, визнати це буває дуже соромно і ніяково. Тому висловлювати, а тим більше, стверджувати власні ідеї щодо поведінки молодшої людини – це не є педагогічним способом вирішити проблему.

5. Не варто вести підлітка до психолога проти волі. Робити це не варто, адже тоді налагодити контакт та взаємодію з підлітком психологу буде складніше.

6. Ненав'язливо взнати в чому проблема та порадити разом сходити до психолога, головне – зламати думку про те, що нікому ця проблема не цікава і ніхто не може їй зарадити.

7. Не варто давати поради, лікувати та говорити, що все буде добре. Більшість людей це просто дратує. Особистість знаходиться в пригніченому стані, для неї її стан важкий і це дуже серйозно.

8. Не варто ігнорувати. Якщо не знаєте як чинити, то краще спочатку порадитись із фахівцем, але ігнорувати це не варто і для цього є декілька причин: самоушкодження може бути симптомом психічних розладів, проблем у родині, важких емоційних переживань, близько половини суїцидів супроводжуються самоушкодженнями, самоушкодження можуть створити проблеми в майбутньому при влаштуванні на роботу та проведенні дозвілля, існує шанс нашкодити власному здоров'ю набагато більше через інфекції, загнивання, погане заживання ран.

9. Допомогти знайти альтернативу саморунівній поведінці та надавати необхідну підтримку. Робити акцент на сильних сторонах підлітка та допомогти покращити слабкі без аутоагресії.

10. Не варто реагувати емоційно. Як вже було сказано, основа самоушкоджень – це дезадаптивні переконання, схеми мислення, серед яких часто фігурує провина. Людина і так відчуває провину, свою непотрібність, нікчемність, а якщо це ще й провокує зайві проблеми для оточуючих, і для неї самої, то з'являється додаткова травма, додаткове відчуття провини і стан лише погіршується.

11. Навчити хвалити себе, або просто допомагати психологу в роботі за необхідності.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямі

Аутоагресія об'єднує в собі різні форми поведінки, в даній статті було висвітлено особливості самоушкодження. Самоушкодження зазвичай характеризуються порізами, ударами, опіками власних тканин тіла. Найбільш актуальна дана проблема серед підлітків тому, що в цьому віці ще несформовані захисні механізми протидії стресогенним ситуаціям та загалом система саморегуляції. Самоушкодження можуть бути симптомом психічних розладів, але в більшості випадків причина в психологічних проблемах. Близько 20% підлітків віком 13-14 років мають досвід самоушкоджень. Їм властивий підвищений рівень аутоагресії і знижений рівень гетероагресії. Основними чинниками, що спричиняють самоушкодження підлітків є: розлучення батьків, часті сімейні скандали, булінг, критика, невзаємне кохання. Попри те, що, зазвичай, підлітки приховують свої шрами, вони прагнуть спілкування і допомоги, але намагаються не показувати свою слабкість, адже рівняються на дорослих людей.

Застосування методу когнітивно-поведінкової терапії, а саме

«схема-терапії», при корекції аутоагресивної поведінки дозволяє змінити поведінкові стереотипи самоушкодження, розвинути здатність усвідомлювати власні проблеми та схеми мислення, що їх зумовлюють, знаходити вирішення проблемних ситуацій та утворювати нові поведінкові стереотипи. Також когнітивно-поведінкова терапія дозволяє сформувати у підлітків навички самодопомоги, є засобом здоров'язбереження та профілактикою емоційних та поведінкових порушень.

Література

1. Klonsky D. The functions of deliberate self-injury: A review of the evidence. *Clinical Psychology Review* March 2007. № 2, P. 226-239.
2. Hawton K., Zahl D. and Weatherall, R. Suicide following deliberate self-harm: long-term follow-up of patients who presented to a general hospital. *British Journal of Psychiatry*. 2018. № 6. P. 537 - 542.
3. Пилягина Г. Я. Чумак С. А., Предикторы формирования и рецидивирования саморазрушающего поведения. *Суицидология*. 2014. Т. 15, № 2. С. 3–20.
4. Василевич Е. С. Молчаливый крик о помощи – самоповреждения (Self-Harm). <http://www.vasilevich.kiev.ua/>. URL: <http://www.vasilevich.kiev.ua/самоповреждения-self-harm/> (дата звернення: 01.05.2021).
5. Аутоагресивна поведінка підлітків / О. В. Погорілко та ін. *eaPSMU Електронний архів Полтавського державного медичного університету*. URL: <http://elib.umsa.edu.ua/jspui/handle/umsa/7198> (дата звернення: 01.05.2021).
6. Эллис А., Драйден У. Практика рационально-эмоциональной поведенческой терапии : навч. посіб. / пер. з англ Т. Саушкина. 2-ге вид. Москва : РЕЧЬ, 2002. 352 с.
7. Якоб Г. Практическое руководство по схема-терапии | Флибуста. Флибуста | Книжное братство. URL: <https://flibusta.site/b/601562> (дата звернення: 09.05.2021).
8. Бек А. Техніки когнітивної психотерапії. Психологічне консультування та психотерапія. Хрестоматія. Московський психотерапевтичний журнал. 1998. Т. 1, № 1. С.
9. Ханова О. А. Аутоагрессия у ребенка. *Красота и Медицина*. URL: <https://www.krasotaimedicina.ru/diseases/children/autoaggression> (дата звернення: 05.05.2021).
10. Руженков В. А., Лобов Г. А., Боева А. В. К вопросу об уточнении содержания понятия «аутоагрессивное поведение». *dspace*. URL: http://dspace.bsu.edu.ru/bitstream/123456789/3342/1/Ruzhenkov_K%20voprosu.pdf (дата звернення: 29.04.2021).
11. Абрамова Г. С. Психология развития и возрастная психология: учебное пособие: пособие. Москва : Прометей, 2018. 708 с.
12. Patrick L. Kerr Nonsuicidal Self-Injury: A Review of Current Research for Family Medicine and Primary Care Physicians/ Patrick L. Kerr, Jennifer J. Muehlenkamp and James M. Turner// *The Journal of the American Board of Family Medicine* . 2010. № 23, P 240-259.
13. Self-harm | royal college of psychiatrists. Rc psych royal college of psychiatrists. URL: <https://www.rcpsych.ac.uk/mental-health/problems-disorders/self-harm> (date of access: 29.04.2021).
14. Тернопільська В. І. Мелітопольська ЗОШ І-ІІІ ступенів №24, 2012. URL: http://shkola24.ucoz.ua/index/psikhologichni_testi/0-116 (дата звернення: 27.01.2021).
15. Опросник «ауто- и гетероагрессия» (Е. П. Ильин), 2015. StudFiles. URL: <https://studfile.net/preview/3635337/>(дата звернення: 28.01.2021).

References

1. Klonsky D. The functions of deliberate self-injury: A review of the evidence. *Clinical Psychology Review* March 2007. Vol. 27, № 2, P. 226-239.
2. Hawton K., Zahl D. and Weatherall, R. Suicide following deliberate self-harm: long-term follow-up of patients who presented to a general hospital. *British Journal of Psychiatry*. 2018. Vol. 182, no. 6. P. 537 - 542.
3. Pilyagina G. Ya. Chumak S. A., Prediktory formirovaniya i recidivirovaniya samorazrushayushogo povedeniya. *Suicidologiya*. 2014. T. 15, № 2. S. 3–20.
4. Vasilevich E. S. Molchaliviy krik o pomoshi – samopovrezhdeniya (Self-Harm). <http://www.vasilevich.kiev.ua/>. URL: <http://www.vasilevich.kiev.ua/samopovrezhdeniya-self-harm/> (data zvernennya: 01.05.2021).
5. Autoahresyvna povedinka pidlitkiv / O. V. Pohorilko ta in. eaPSMU Elektronnyi arkhiv Poltavskoho derzhavnogo medychnoho universytetu. URL: <http://elib.umsa.edu.ua/jspui/handle/umsa/7198> (data zvernennia: 01.05.2021).
6. Ellis A., Drajden U. *Praktika racionalno-emocionalnoj povedencheskoj terapii : navch. posib. / per. z angl T. Saushkina. 2-ge vid. Moskva : RECh, 2002. 352 s.*
7. Yakob G. *Prakticheskoe rukovodstvo po shema-terapii | Flibusta. Flibusta | Knizhnoe bratstvo*. URL: <https://flibusta.site/b/601562> (data zvernennya: 09.05.2021).
8. Bek A. *Tekhniki kohnityvnoi psykhoterapii. Psykholohichne konsultuvannya ta psykhoterapiia. Khrestomatiia. Moskovskiy psykhoterapevtichnyi zhurnal. 1998. T. 1, № 1. S. 142–166.*
9. Hanova O. A. *Autoagressiya u rebenka. Krasota i Medicina*. URL: <https://www.krasotaimedicina.ru/diseases/children/autoaggression> (data zvernennya: 05.05.2021).
10. Ruzhenkov V. A., Lobov G. A., Boeva A. V. *K voprosu ob utochnenii sodержaniya ponyatiya «autoagressivnoe povedenie».* dspace. URL: http://dspace.bsu.edu.ru/bitstream/123456789/3342/1/Ruzhenkov_K%20voprosu.pdf (data zvernennya: 29.04.2021).
11. Abramova G. S. *Psihologiya razvitiya i vozrastnaya psihologiya: uchebnoe posobie : posobie. Moskva : Prometej, 2018. 708 s.*
12. Patrick L. Kerr *Nonsuicidal Self-Injury: A Review of Current Research for Family Medicine and Primary Care Physicians/ Patrick L. Kerr, Jennifer J. Muehlenkamp and James M. Turner// The Journal of the American Board of Family Medicine . 2010. № 23, P 240-259.*
13. *Self-harm | royal college of psychiatrists. Rc psych royal college of psychiatrists.* URL: <https://www.rcpsych.ac.uk/mental-health/problems-disorders/self-harm> (date of access: 29.04.2021).
14. *Temopilska V. I. Melitopolska ZOSH I-III stupeniv №24 - Psykholohichni testi, 2012* URL: http://shkola24.ucoz.ua/index/psihologichni_testi/0-116 (data zvernennia: 27.01.2021).
15. *Oprosnik «auto- i geteroagressiya» (E. P. Illin), 2015* URL: <https://studfile.net/preview/3635337/>(data zvernennya: 28.01.2021).

Paper received/Надійшла : 29.04.2021

УДК 159

DOI: 10.31891/PT-2021-1-10

МІХЕСВА Л. В.

ORCID ID: 0000-0003-0369-1129

e-mail: ludamixeeva@ukr.net

Хмельницький національний університет

ШЛЯХИ ФОРМУВАННЯ У СТАРШОКЛАСНИКІВ ЦІННІСНОГО СТАВЛЕННЯ ДО ВЛАСНОГО ЗДОРОВ'Я

Стаття присвячена виявленню особливостей ціннісного ставлення до здоров'я та визначенню шляхів формування ціннісного ставлення старшокласників до власного здоров'я. Автором розкрито сутність понять «цінність», «ціннісні орієнтації», «ціннісне ставлення», «здоров'я», «ціннісне ставлення до здоров'я». Встановлено, що структура ціннісного ставлення старшокласників до власного здоров'я включає когнітивний, емоційно-оцінний і поведінковий компоненти. Виявлено, що у старшокласників найбільш вираженим виявився когнітивний компонент, менш сформованим є емоційно-оцінний компонент, а найменш розвиненими виявилися практичний і поведінковий компоненти. З метою формування ціннісного ставлення старших школярів до здоров'я запропоновано здійснювати психолого-педагогічну роботу в наступних напрямках: робота з батьками учнів; робота з учителями, які навчають школярів; безпосередній вплив на ціннісну систему старшокласників.

Ключові слова: цінність, ціннісні орієнтації, ціннісне ставлення, здоров'я, ціннісне ставлення до здоров'я, старшокласники.

LIUDMYLA MIKHEIEVA

Khmelnytsky National University

WAYS OF FORMATION OF VALUE ATTITUDE IN SENIOR STUDENTS TO THEIR OWN HEALTH

The article is devoted to identifying the peculiarities of value attitude to health and determining ways to form the value attitude of senior students to their own health.

The author reveals the essence of the concepts of «value», «value orientation», «value attitude», «health», «value attitude to health».

It was found that the structure of the value attitude of high school students to their own health includes cognitive, emotionally-evaluated and behavioral components. In order to identify the peculiarities of the value attitude of high school students to their own health, a study was carried out using the «Health Attitude Index» methodology developed by S. Deryabo, V. Yashev. It was found that in senior students, the cognitive component was the most pronounced, which indicates that high school students have the readiness and desire to receive, search and process information on health and healthy lifestyles; less formed is the emotional-evaluation component, manifested in aesthetic and ethical satisfaction from a healthy body, hypersensitivity, freedom from inadequate social aesthetic stereotypes, sensitivity to their own welcome manifestations and welcoming needs of other people; the least developed were practical

and behavioral components, which indicates the low readiness of high school students to be included in various practical actions aimed at taking care of their health, as well as the reluctance of the younger generation to change their environment or affect it in accordance with their existing attitude to health.

In order to form a value attitude of senior students to health, it is proposed to carry out psychological and pedagogical work in the following areas: working with parents of students; work with teachers who teach schoolchildren; direct impact on the value system of high school students.

Keywords: value, value orientation, value attitude, health, value attitude to health, high school students.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями

Проблема збереження і зміцнення духовного і фізичного здоров'я молоді та формування ціннісного ставлення до здоров'я за всіх часів була однією із ключових проблем суспільства. Збереження здоров'я молодого покоління все більше усвідомлюється як першочергове завдання держави, суспільства й усіх його соціальних інститутів. Головними пріоритетами системи освіти в Україні, згідно із Законом України «Про освіту», «Про вищу освіту», Державною програмою «Освіта. Україна XXI століття», Національною доктриною розвитку освіти України у XXI столітті та іншими нормативними документами, є збереження і зміцнення фізичного та морального здоров'я учнівської молоді, виховання у дітей і молоді свідомого та дбайливого ставлення до здоров'я, дотримання принципів здорового способу життя, забезпечення всебічного розвитку людини як найважливіших умов формування освіченої, творчої, культурної, духовної особистості, становлення громадян України, закладання основ економічного та соціального прогресу держави. Старші школярі становлять особливу соціальну групу, яка, з одного боку, відкрита всім змінам, нововведенням, інноваціям, з іншого – виступає чуйним індикатором трансформацій і нововведень, що розгортаються в соціумі. Утворюючи собою потенціал розвитку суспільства, на який звернено багато надії на краще, вони знаходяться в зоні пильної уваги до себе з боку психологів, соціологів, педагогів, політиків. Багато в чому це обумовлено тим, що від того, який ціннісний фундамент буде у неї закладено, великою мірою залежить майбутній розвиток суспільства. Разом з тим, деякі науковці визнають, що переоцінка цінностей, яка продовжується до сьогодення, не може не позначитися на стані свідомості молоді. На цьому тлі проявляється особлива вразливість духовно-світоглядної сфери старших школярів. Нестабільність, відсутність чітких соціальних пріоритетів і орієнтирів відбивається на індивідуальному рівні їх сформованості. Це стосується захоплення

хибними ідеалами, суперечливістю або відсутністю життєвих цілей, запереченням загальноприйнятих культурних цінностей та ін. Старші школярі, перебуваючи на порозі дорослого самостійного життя, все ще залишаються мало захищеними від негативного впливу соціуму. Відсутність життєвого досвіду в поєднанні з прагненням швидше стати самостійними обумовлює особливу нерозбірливість у виборі зразків для наслідування, що пропонуються ззовні рекламою, ЗМІ та іншими агентами агресивного впливу. У потоці моделей, які нав'язуються, перенасичених деталями «солодкого життя», важко знайти образи, що дозволяють сформувати справді людські пріоритети. В першу чергу, це відноситься до здоров'я, ціннісне ставлення молоді до якого здатне виступити міцною основою успіху всього подальшого життя. Адже, від стану здоров'я випускників, на думку С. Свириденко, залежить благополуччя молоді сім'ї, виробничий потенціал і обороноздатність країни [1].

Аналіз останніх досліджень і публікацій

Найважливішим чинником здоров'я науковці (І. Журавльова, Н. Коновалова, В. Мясіщев, А. Реан та ін.) вважають ціннісне ставлення до нього. Визначення сутності феномену здоров'я, ціннісного ставлення до здоров'я, культури здоров'я, їх теоретико-методологічних засад знайшли своє відображення в наукових працях Т. Андрющенко, Г. Апанасенка, В. Бобрицької, Ю. Валентика, Л. Гармаша, В. Горащука, В. Грушка, О. Єжової, С. Закопайла, О. Зварищука, В. Кабаєвої, Є. Козака, Н. Коцур, Д. Лоранського, А. Мартиненка, Г. Нікіфорова, С. Омельченко, В. Оржеховської, І. Поташнюка та ін. Психологічні та філософські аспекти формування системи цінностей у дітей, підлітків і молоді розглядали І. Бех, М. Боришевський, В. Василенко, О. Дробницький, А. Здравомислов, М. Каган, О. Кононко, Д. Леонтьєв, Ю. Лісичин, О. Сухомлинська, В. Тугарінов та ін.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується стаття

Разом з тим, не зважаючи на ґрунтовні результати наукових досліджень у цій галузі, віковим аспектам ціннісного ставлення до здоров'я приділяється недостатня увага, що не дозволяє вибудувати цілісну картину динаміки його змін. Зокрема, зберігається суттєва прогалина у визначенні психолого-педагогічних шляхів формування ціннісного ставлення до здоров'я старших школярів.

Формулювання цілей статті

Метою статті є визначення та обґрунтування шляхів формування ціннісного ставлення до власного здоров'я у старших школярів.

Виклад основного матеріалу

Проблема цінностей і ціннісного ставлення людини має глибоке історичне коріння та викликає стійкий інтерес у таких гуманітарних науках як філософія, соціологія, психологія і педагогіка. Термін «цінність» активно вживається представниками громадських наук з 60-х рр. XIX ст. Уже в першому десятилітті XX ст. виникає теорія цінності – аксіологія, в рамках якої визначився ряд філософських шкіл, що займаються проблемами цінностей та ціннісних орієнтацій людини. Даний інтерес супроводжується визнанням значущості базового для аксіології поняття цінності. Не випадково, цінність у багатьох сучасних педагогічних словниках визначається як «значущість» [2]; «життєво важливе значення для суб'єкта (індивіда, групи, етносу)» [3]. Однак, дотримуємося думки А. Коршунова, який стверджував, що цінністю є не всяка значущість, а лише та, яка відіграє позитивну роль у розвитку особистості [4]. Подібне розуміння цінності перегукується з позицією, викладеною М. Каганом, Д. Леонтьєвим, І. Лоським, А. Маслоу, С. Рубінштейном, Н. Щурковою.

Будучи однією з найскладніших у філософії, соціології і психології, категорія «цінності» до сьогодні не отримала загально визнаної інтерпретації базових для себе термінів «цінності» і «ціннісні орієнтації». У контексті нашого дослідження вважаємо за необхідне звернутися до трактування науковцями визначення понять «цінність», «ціннісні орієнтації», «ціннісне ставлення». Насамперед зауважимо, що ці поняття не мають однозначного тлумачення. Так, В. Сластьонін під цінністю розумів специфічні утворення в структурі індивідуальної свідомості, що є ідеальними зразками й орієнтирами діяльності особистості та суспільства [5]. У практиці психологічної науки низка авторів, незалежно один від одного, запропонували розрізняти два класи цінностей: цінності – цілі життєдіяльності або термінальні цінності, з одного боку, і цінності – принципи життєдіяльності або інструментальні цінності, з іншого боку. До перших відносять здоров'я, любов, матеріальне благополуччя та ін., а до других – якості особистості [6]. Пріоритетне значення цінності здоров'я в ієрархії цінностей сучасної людини відзначається багатьма науковцями. Так, валеолог В. Петленко зазначає, що всебічну повноту людського життя як неминущу цінність обумовлює здоров'я [7]; В. Сластьонін визначив важливість здоров'я як однієї з головних цінностей [5]; М. Нікандров, виділивши п'ять груп цінностей, на перше місце поставив здоров'я.

Усе вищевикладене дає можливість стверджувати, що цінності здоров'я очолюють ієрархію цінностей сучасної людини. Разом з тим,

пріоритетність позиції певної цінності серед інших цінностей обумовлюється внутрішньою позицією людини, багато в чому обумовленою її власним досвідом, поглядами й ідеалами, тобто, ієрархічність цінностей є наслідком вибіркового ставлення до них людини. Вибірковість є характерною для використання поняття «ціннісні орієнтації». Саме в ціннісній орієнтації позначається вибіркоче ставлення людини до цінностей. Слушною, на наш погляд, є думка А. Здравомислова, який, розкриваючи роль ціннісних орієнтацій у житті людини, зазначав, що вони відмежовують істотне та важливе для конкретної людини від несуттєвого для неї. Сукупність сформованих, усталених ціннісних орієнтацій утворює свого роду вісь свідомості, що забезпечує стійкість особистості, спадкоємність певного типу поведінки та діяльності, виражену в спрямованості потреб та інтересів. За визначенням науковця, саме ціннісні орієнтації виступають важливим фактором, що обумовлює мотивацію дій і вчинків особистості [8].

Змістовний ракурс розгляду категорії цінностей не є єдиним для психологічної науки. Її вивчення не може обмежуватися виявленням змісту. Досить поширеним при розкритті сутності цінності є використання в психології поняття «ставлення». Мова, відповідно, йде про так зване «ціннісне ставлення». В результаті аналізу психолого-педагогічної літератури дійшли висновку, що під ціннісними ставленнями розуміють особливі ставлення, що виникають у результаті розуміння й оцінювання на особистісно-значущому рівні зв'язку суб'єктного «Я» та об'єкта дійсності, що сприяє внутрішньому прийняттю об'єкта як цінності і формування стійкого переконання в постійній потребі в ньому.

Поняття «здоров'я» є наскрізною категорією, бо використовується в багатьох галузях науки, в яких досліджуються проблеми існування та діяльності людини, функціонування її організму (філософія, біологія, медицина, соціологія, психологія, педагогіка, валеологія тощо) [9]. Поряд з тим, вивчення проблеми здоров'я в сучасній психологічній науці продовжує бути епізодичним, а його визначення, найчастіше, підмінюється іншими поняттями. Крім того, при вивченні психологічних аспектів здоров'я автори схильні використовувати різні схожі поняття. Так, аналіз дослідницьких робіт дозволив виявити залучення в подібних випадках термінів «психологічне здоров'я» (І. Дубровіна, В. Казначеев), «психічне здоров'я» (Б. Братусь), «особистісне здоров'я» (Л. Мітіна, В. Пивоваров), «душевне здоров'я» (О. Даниленко, Л. Пожежа), «духовне здоров'я» (Ю. Кореляков) та ін.

Незважаючи на відсутність на сьогоднішній день єдності розуміння здоров'я, достатню розпливчастість підходів до виділення його критеріїв, збереження прогалів у встановленні чинників, що його детермінують, слід визнати оформлення визнання ціннісної природи здоров'я. Збереження цієї проблематики в науковому просторі (а вона не просто зберігається, а й розширюється), свідчить про те, що сучасними дослідниками визнається ціннісна природа здоров'я, усвідомлюється його пріоритетна роль у житті людини, розуміється важливість вивчення здоров'я та пошук шляхів і засобів його збереження та розвитку. «Саме здоров'я людей має стати, – вважає І. Брехман, – головною «візитною картою» соціально-економічної зрілості, культури й успіху держави...» [10].

Здійснений аналіз джерельної бази дає можливість стверджувати, що збереження, відновлення та примноження здоров'я не можливе без ціннісного, тобто найбільш бажаного в житті, ставлення до нього самого суб'єкта. Тільки особистісне усвідомлення цінності здоров'я може виступити основою його повноцінної об'єктивізації в індивідуальній життєдіяльності.

Особливої уваги у вивченні даної проблеми заслуговують дослідження Г. Нікіфорова, який розробив структуру ціннісного ставлення до власного здоров'я, що включає наступні компоненти: когнітивний (суб'єктивна оцінка здоров'я з метою усвідомлення власного стану); емоційний (визначення особистістю місця здоров'я в ієрархії життєвих цінностей, домінуючий настрій особистості); поведінковий (реалізація цінності здоров'я в реальній життєдіяльності, дії, спрямовані на збереження здоров'я, здоровий спосіб життя) [11].

Під когнітивним компонентом ціннісного ставлення до здоров'я ми розуміємо систему знань і уявлень у сфері здоров'я, а саме: розуміння сутності здоров'я, його ознак, факторів і способів забезпечення здоров'я, наслідків здоров'я та нездоров'я для життєдіяльності людини. Дослідження свідчать про те, що уявлення про власне здоров'я суперечливі та мають найнижчу, порівняно з іншими компонентами, ступінь сили активності, тобто суб'єктивної оцінки здоров'я.

Під емоційно-оцінним компонентом ціннісного ставлення до здоров'я нами розглядається його модально-оцінний аспект, що виявляється в тій значущості, яку людина делегує до свого здоров'я в системі інших життєвих цінностей, оцінці поточного рівня свого здоров'я, задоволеності від реалізації здоров'я. Даний компонент в системі ціннісного ставлення до здоров'я виконує регулятивну функцію. Він проявляється в самосприйнятті та самоставленні і відіграє

провідну роль у збереженні рівноваги між відчуженням у внутрішньому плані та ідентифікацією в зовнішньому.

Поведінковий компонент ціннісного ставлення до здоров'я розглядається нами через рівень реалізації цінності здоров'я в реальній життєдіяльності, ефективності дій, спрямованих на збереження здоров'я, здоровий спосіб життя. Даний компонент ціннісного ставлення до здоров'я, виконуючи функцію розвитку, проявляється в особистісному зростанні, який є показником рівня ціннісного ставлення до здоров'я.

У контексті нашого дослідження важливо знати психологічні особливості старшого шкільного віку, який відноситься до періоду ранньої юності і хронологічно охоплює вік від 15 до 18 років. З огляду на складність і відповідальність даного періоду розвитку для подальшого життя людини в психології він піддається всебічній розробці. Так, у працях Л. Божович, В. Давидова, І. Дубровіної, Я. Коломінського, І. Кона, В. Крутецького, М. Кондратьєва, А. Мудрика, А. Петровського, М. Рубінштейна, Д. Фельдштейна, Д. Ельконіна та ін. висвітлено результати напрацювань, що розкривають особливості особистісних новоутворень, темпів психічного і фізичного розвитку, процесу соціалізації, вирішення проблем особистісного і професійного самовизначення, зміни внутрішнього світу особистості, здібностей, міжособистісних відносин та ін. Їх аналіз показує, що в старшому шкільному віці складаються необхідні психологічні передумови для формування ціннісного ставлення до власного здоров'я.

Спираючись на результати вивчення підходів щодо ціннісного ставлення до здоров'я та власний теоретичний аналіз означеної проблеми, під ціннісним ставленням до здоров'я розуміємо систему відносин суб'єкта до свого здоров'я, яка виступає регулятором його активності в сфері здоров'я на основі усвідомлення його цінності, позитивного ставлення і готовності докладати певних зусиль для його відновлення, збереження та примноження. Проведений аналіз наукових джерел показав, що ціннісне ставлення до здоров'я належить до пріоритетних ціннісних орієнтацій людини. У певних ситуаціях воно здатне навіть увійти в «ядро» ціннісної системи особистості. Необхідно відзначити складність структурної організації ціннісного ставлення особистості до свого здоров'я, у складі якої можна виділити когнітивний, емоційно-оцінний і поведінковий компоненти. Ціннісне ставлення до здоров'я підпадає під вплив різних чинників і характеризується віковою динамікою.

З метою виявлення особливостей ціннісного ставлення

старшокласників до власного здоров'я було проведено дослідження з використанням методики «Індекс ставлення до здоров'я», розробленої С. Дерябо, В. Ясневим [12], в якому брали участь школярі віком 15-17 років в кількості 62 учні. Нами розглядалася трикомпонентна структура ціннісного ставлення до здоров'я, що включає когнітивний, емоційно-оцінний і поведінковий компоненти (див. табл. 1).

Таблиця 1

Розподіл критеріїв і показників за компонентами ціннісного ставлення старшокласників до власного здоров'я

Компонент	Критерії	Показники
Когнітивний	Пізнавальний критерій	повнота і адекватність знань про своє здоров'я, цінності здоров'я в цілому, шляхи організації здорового способу життя; пізнавальна активність в сфері здоров'я.
Емоційно-оцінний	Емоційний критерій Аксіологічний критерій	тривожність досліджуваного щодо здоров'я; самооцінка пріоритетів здоров'я і способів організації здорового способу життя.
Поведінковий	Інструментальний критерій Результативний критерій	володіння вміннями і навичками, необхідними в сфері здоров'я; успішність дій старшого школяра в сфері здоров'я.

Отримані в результаті застосування методики дані показали, що у старшокласників найбільш вираженим виявився когнітивний компонент ціннісного ставлення до здоров'я (див. рис. 1). Отриманий розподіл вказує на те, що старші школярі володіють готовністю та прагненням отримувати, шукати й опрацьовувати інформацію з питань здоров'я та здорового способу життя (7,8 бали).

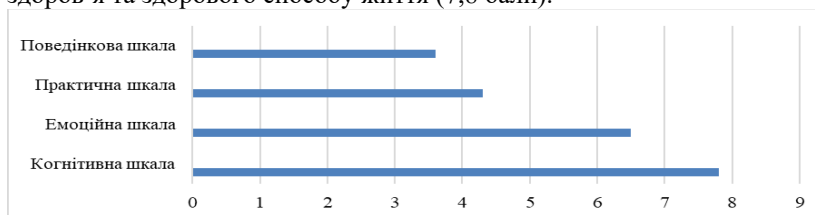


Рис. 1. Розподіл шкал компонентів ціннісного ставлення старших школярів до здоров'я за методикою «Індекс ставлення до здоров'я» С. Дерябо, В. Яснев (у балах)

Децю меншою мірою (6,5 бали) у них сформований емоційно-оцінний компонент ставлення до власного здоров'я, що виявляється в

естетичному та етичному задоволенні від здорового організму, підвищеній чутливості, свободі від неадекватних соціальних естетичних стереотипів, чуйності до власних вітальних проявів та вітальних потреб інших людей. Найменш розвиненими у старшокласників виявилися практичний і поведінковий компоненти ціннісного ставлення до здоров'я (4,3 і 3,6 бали), що свідчить про низьку готовність старшокласників включатися в різні практичні дії, спрямовані на турботу про своє здоров'я, а також про небажання молодого покоління змінювати своє оточення або вплинути на нього відповідно до існуючого в нього ставлення до здоров'я. Отримані результати дають можливість стверджувати, що старші школярі володіють високими (але не максимально можливими) знаннями щодо здоров'я і готовністю до продовження їх поповнення та розширення. Навчання в школі в поєднанні зі зростаючими можливостями отримання додаткової інформації в сфері здоров'я зробили старшокласників досить поінформованими і відкритими знанням в даній сфері. Децю нижча величина емоційно-оцінного компонента ставлення до здоров'я дозволяє стверджувати, що отримані знання в сфері здоров'я не завжди знаходять необхідний емоційний відгук у старшокласників.

Отже, вважаємо, що формуванню ціннісного ставлення до здоров'я у старших школярів сприятиме психолого-педагогічна робота з позитивного перетворення їх внутрішньої позиції в сфері здоров'я в сторону усвідомлення його цінності, позитивного ставлення та готовності до докладання своїх зусиль у цій сфері. Психолого-педагогічну роботу, на нашу думку, варто здійснювати в наступних напрямках: робота з батьками учнів; робота з учителями, які навчають школярів; безпосередній вплив на ціннісну систему старшокласників з метою формування ціннісного ставлення до здоров'я.

Блок роботи з батьками, що спрямований на сприяння їм у створенні в домашньому середовищі умов розвитку у старших школярів ціннісного ставлення до здоров'я, передбачає: 1) психологічне просвітництво у формі лекцій і семінарів з даної проблематики; 2) проведення з батьками школярів серії групових тренінгових занять, що дозволять забезпечити вирішення даного завдання; 3) консультативна допомога, що реалізується за індивідуального сприяння батькам у виробленні стратегії формування у їхніх дітей ціннісного ставлення до здоров'я.

Блок роботи з вчителями передбачає реалізацію наступних форм роботи: 1) проведення бесід та семінарів, що розкривають психологічні особливості формування у старших школярів ціннісного

ставлення до здоров'я в умовах навчально-виховної діяльності школи; 2) розвиваюча робота, що сприяє розвитку у вчителів умінь побудови взаємодії зі старшими школярами; 3) індивідуальне консультування, що дозволить вирішити індивідуальні проблеми, що ускладнюють формування у старших школярів ціннісного ставлення до здоров'я.

Блок роботи зі старшокласниками передбачає реалізацію наступних форм роботи: 1) організація взаємодії з медичними працівниками призначена для розширення уявлень старших школярів про параметри їх здоров'я, способи його оцінки, ознаках захворювання; 2) психодіагностичне обстеження орієнтоване на розширення знань школярів про свої індивідуально-психологічні особливості; 3) проведення бесід зі старшими школярами про затребуваність здоров'я в різних сферах професійної діяльності і способах збереження, підтримки і зміцнення здоров'я; 4) сприяння появі потреби старших школярів у саморозвитку та зниженню їх особистісної тривожності; 5) залучення старшокласників до груп здоров'я, спортивних секцій, створених при школах, а також до діяльності з охорони свого здоров'я дома та в різних громадських місцях.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямі

Узагальнюючи, слід зазначити, що до завершення старшого шкільного віку вже, в основному, складається система індивідуальних цінностей. Надалі істотні зміни в сформованій системі цінностей відбуваються тільки під впливом значущих змін. Частиною процесу становлення ціннісної системи особистості може розглядатися і формування у старшокласників ціннісного ставлення до здоров'я. Тому таким важливим є проведення цілеспрямованої психолого-педагогічної роботи зі старшокласниками з формування у них ціннісного ставлення до свого здоров'я.

Література

1. Свириденко С. О. Шляхи формування свідомого ставлення до власного здоров'я старшокласників інтернатних закладів. Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді: Збірник наукових праць. Кам'янець-Подільський, 2012. Вип. 16, книга 3. С. 164-172.
2. Слостєнін В. А., Чижакова В. А. Введение в педагогическую аксиологию: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. Москва, 2003. 192 с.
3. Смирнов Л. М. Системы базовых ценностей и методы их эмпирического исследования. Ментальность россиян. Москва, 1997. С. 26-59.
4. Коршунов А. М. Отражение, деятельность, познание. Москва, 1979. 216 с.
5. Сержантов В. Ф. Человек, его природа и смысл бытия. Москва, 1990. 360 с.
6. Яницкий М. С. Ценностно-смысловая сфера личности. Кемерово, 1999. 92 с.
7. Буева Л. П. Человек как высшая ценность и главное богатство общества. Человек в системе наук. Москва, 2003. С. 493-502.

8. Здравомыслов А. Г. Потребности. Интересы. Ценности. Москва, 1986. 223 с.
9. Єжова О. О. Формування ціннісного ставлення до здоров'я в учнів професійно-технічних навчальних закладів : монографія. Суми, 2011. 412 с.
10. Брехман И. И. Валеология – наука о здоровье. Москва, 1990. 208 с.
11. Никифоров Г. С. Психология здоровья: учеб. пособие. СПб., 2002. 256 с.
12. Диагностика здоровья. Психологический практикум / Под ред. Г. С. Никифорова. СПб., 2007. 950 с.

References

1. Svyrydenko S. O. Shliakhy formuvannya svidomoho stavlennia do vlasnoho zdorovia starshoklasnykiv internatnykh zakladiv. Teoretyko-metodychni problemy vykhovannia ditei ta uchnivskoi molodi: Zbirnyk naukovykh prats. Kamianets-Podilskiy, 2012. Vyp. 16, knyha 3. S. 164-172.
2. Slastyonin V. A., Chizhakova V. A. Vvedenie v pedagogicheskuyu aksiologiyu : Ucheb. posobie dlya stud. vyssh. ped. ucheb. Zavedenij. Moskva, 2003. 192 s.
3. Smirnov L. M. Sistemy bazovyh cennostej i metody ih empiricheskogo issledovaniya. Mentalnost rossiyan. Moskva, 1997. S. 26-59.
4. Korshunov A. M. Otrazhenie, deyatelnost, poznanie. Moskva, 1979. 216 s.
5. Serzhantov V. F. Chelovek, ego priroda i smysl bytiya. Moskva, 1990. 360 s.
6. Yanickij M. S. Cennostno-smyslovaya sfera lichnosti. Kemerovo, 1999. 92 s.
7. Bueva L. P. Chelovek kak vysshaya cennost i glavnoe bogatstvo obshestva. Chelovek v sisteme nauk. Moskva, 2003. S. 493-502.
8. Здравомыслов А. Г. Потребности. Интересы. Ценности. Москва, 1986. 223 с.
9. Ієжова О. О. Формування ціннісного ставлення до здоров'я в учнів професійно-технічних навчальних закладів : монографія. Суми, 2011. 412 с.
10. Брехман И. И. Валеология – наука о здоровье. Москва, 1990. 208 с.
11. Никифоров Г. С. Психология здоровья: учеб. пособие. СПб., 2002. 256 с.
12. Диагностика здоровья. Психологический практикум / Под ред. Г. С. Никифорова. СПб., 2007. 950 с.

Paper received/Надійшла : 03.05.2021

УДК 159.9.072.432
DOI: 10.31891/PT-2021-1-11

ПЕТЯК О. В.

ORCID ID: 0000-0002-0635-493X

e-mail: lenapetyak@gmail.com

РУДЕНОК А.І.

ORCID ID: 0000-0003-1197-0646

e-mail: rudenok-alla@ukr.net

Хмельницький національний університет

УМОВИ УСПІШНОГО ОСВОЄННЯ РОЛІ МАТЕРІ ТА СТАНОВЛЕННЯ МАТЕРИНСТВА В ПСИХОЛОГІЧНОМУ КОНСУЛЬТУВАННІ ЖІНОК

У статті представлені результати дослідження психологічних умов та охарактеризовані особливості психологічного консультування жінок-матерів, що сприяють успішному освоєнню ролі матері після народження першої дитини. У дослідженні взяли участь 85 матерів, що народили першу дитину (дітей). Вік дітей – від 5 до 25 місяців. З'ясовано, що важливе значення в процесі освоєння ролі матері мають три групи психологічних умов: рівень ригідності жінки, виправданість очікувань щодо материнства і ставлення до компонентів цієї ролі (виконання материнських функцій, ставлення до себе в ролі матері і емоційне ставлення до новонародженої дитини). Матері з високим рівнем ригідності оцінюють складність адаптації до народження дитини як найбільш високу. Мають труднощі у звиканні до змін, які пов'язані з народженням дитини, ті жінки, чий очікування щодо материнства зазнали краху. Суб'єктивно вони переживають відмова від багатьох сфер життя, вимушену ізоляцію та зосередженість на дитині, рутинність та буденність перших місяців піклування про дитину. Труднощі, що пов'язані з турботою про немовля, легше переносять жінки, які з прийняттям ставляться до компонентів материнської ролі: до себе в ролі матері, материнських функцій і до самої дитини.

Ключові слова: материнство, освоєння ролі матері, піклування про немовля, внутрішня позиція матері, ставлення до материнства.

OLENA PETYAK,

ALLA RUDENOK

Khmelnytsky National University

CONDITIONS FOR THE SUCCESSFUL DEVELOPMENT OF THE ROLE OF MOTHER AND THE FORMATION OF MOTHERHOOD IN PSYCHOLOGICAL COUNSELING FOR WOMEN

The article presents the understanding of motherhood as a multicomponent psychological phenomenon, which has physiological mechanisms, evolutionary history, cultural and individual features. Motherhood is not provided by fully innate mechanisms, it involves a biological desire for motherhood that is transformed by internalized social norms. At the present stage, motherhood is analyzed in terms of personal development

of women, psychological and physiological characteristics of different periods of the reproductive cycle. Motherhood determines the unique situation of the development of a woman's self-consciousness, which becomes a stage of rethinking the parental position based on her own childhood experience, a period of integration of the image of mother and child.

The results of the study of psychological conditions that contribute to the successful development of the role of the mother after the birth of the first child have been experimentally obtained. The study involved 85 mothers who gave birth to their first child (children). Age of children – from 5 to 25 months. It was found that three groups of psychological conditions are important in the process of mastering the role of the mother: the level of rigidity of the woman, the justification of expectations about motherhood and the attitude to the components of this role (maternal functions, attitude to the role of mother and emotional attitude to the newborn). Mothers with a high level of rigidity rate the difficulty of adapting to the birth of a child as the highest. Those women whose expectations regarding motherhood have not been met have difficulty getting used to the changes that are associated with the birth of a child. Subjectively, they experience the abandonment of many spheres of life, forced isolation and focus on the child, the routine and routine of the first months of child care. Difficulties associated with caring for a newborn are more easily tolerated by women, with acceptance related to the components of the mother's role: to herself in the role of the mother, maternal functions and to the child itself. Prospects for further research remain the factors influencing the formation of adequate expectations regarding motherhood.

Key words: motherhood, mastering the role of the mother, caring for the baby, the mother's inner position, attitude to motherhood.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями

З народженням першої дитини в житті жінки відбуваються суттєві зміни. З'являються нові обов'язки, вимоги, обмеження особистого вільного часу та простору, свободи переміщень. Жінка, зазвичай, на певний час залишає професійну діяльність. Турбота та піклування про дитину вимагає значних фізичних і психологічних ресурсів, адже народження дитини є серйозним етапом в житті сім'ї загалом [1]. Відбувається перерозподіл обов'язків всередині сім'ї, стосунки між подружжям реалізуються в двох вимірах – між чоловіком і дружиною та між батьком і матір'ю. Досс Б.Д., Роудс Г.К. [2, с. 26] перехід до батьківства виділяють як окремий етап в житті сім'ї. Культурний зміст соціальної позиції батьків може бути різним, проте немінуче перед жінкою і чоловіком стоїть завдання його освоєння.

Період переходу до батьківства характеризується підвищенням рівнем стресу, ризиком депресивних епізодів [3, с. 23] і зростанням незадоволеності подружніми стосунками [4, с. 98]. В українській культурі основне навантаження з питань догляду за немовлям лягає на жінку. Матері частіше відчують емоційне виснаження в перші місяці

після народження дитини [4]. Нісімура Ю., Канакогі Ю., Мйова-Ямакоші М. наводять дані про те, що пригнічений стан матері впливає на психологічне благополуччя дитини і формування прив'язаності [5, с. 66-72]. Таким чином, від того, наскільки добре жінка адаптується до нової ролі матері, залежить не лише її власний психологічний стан, але і благополуччя дитини. При цьому, вказані дослідники переважно зосереджують увагу на описі груп ризику виникнення післяпологової депресії. Наприклад, ймовірність виникнення післяпологової депресії вище у жінок, які демонстрували ознаки депресії під час вагітності [4]. Виходячи із вищевказаного, ми зосредили увагу на розгляді актуальної проблеми дослідження психологічних умов, які сприяють успішному освоєнню жінкою ролі матері із народженням першої дитини.

Аналіз останніх досліджень і публікацій

Материнство розглядають як складне явище, утворене шляхом взаємодії багатьох факторів: генетичних, біологічних, впливу сімейного та соціального середовищ. Материнство – культурно обумовлений, психологічний феномен, що має фізіологічні та індивідуальні механізми, а також еволюційну історію.

Науковий інтерес до материнства та становлення материнської ролі в психології сформувався, виходячи із двох напрямків: при дослідженні ролі матері в формуванні ранніх структур особистості (Фройд З., Хорні К., Еріксон Е., Боулбі Дж) і в прикладних практичних дослідженнях, які пов'язані з порушеннями психічного розвитку дитини (дитячі психічні захворювання, проблеми соціальної дезадаптації, особистісні психологічні проблеми дітей та підлітків: Фройд А., Кляйн М., Віннікотт Д., Маллер М. тощо). У вітчизняних психологічних дослідженнях значну увагу приділяли вивченню материнського ставлення, материнської (батьківської) позиції та дитячо-батьківської взаємодії (Ейдемільер Е., Гарбузов В., Варга А., Співаковська А.). Лісіна М., Авдєєва Н., Смирнова О., Перегуда В. розглядають поведінку матері як джерело розвитку дитини, її пізнавальної активності, специфіки спілкування, самоусвідомлення. На думку Шнейдер Л., мати і дитина – це складові єдиної динамічної системи, де вони взаємно розвиваються як структурні елементи [6, с.45]. В роботах Філіппової Г. представлений глибокий аналіз літератури з проблем материнства, де авторка виокремлює культурно-історичний, біологічний, фізіологічний, психофізіологічний і психологічний аспекти функціонування даної проблеми [7, с. 34-37].

В сучасній психології особистості і психотерапії, зокрема Вітакер К., Хорварт Ф., Міллер В. [4, с.92] досліджують материнство з позиції задоволеності жінки своєю роллю матері та розглядають це

явище як стадію особистісної і статевої ідентифікації. Таким чином, узагальнивши всі основні напрями дослідження становлення материнської ролі, можна виявити, що материнство як психологічний феномен розглядається з таких основних позицій: материнство як забезпечення безпечних та комфортних умов для розвитку дитини та материнство як частина особистісної сфери жінки. Материнство – це одна із соціальних ролей жінки і, незважаючи на те, що потреба бути матір'ю обумовлена жіночою природою, переважно саме суспільні норми і цінності чинять вирішальний вплив на прояв материнського ставлення до дитини.

Виділення невіршених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується стаття

Враховуючи значну кількість досліджень з питань становлення материнства та готовності до набуття жінкою ролі матері, актуальним залишається вивчення умов, які сприяють успішному освоєнню ролі матері. Це дає змогу виокремити провідні чинники та сенситивні періоди для формування і розвитку материнства як соціальної ролі жінки.

Формулювання цілей статті

Метою даного дослідження є вивчення умов, які сприяють успішному освоєнню материнської ролі. Набуваючи нової соціальної позиції, людина починає певним чином ставитися до заданих їй функцій і вимог до поведінки. Результатом присвоєння соціальної позиції стає внутрішня позиція матері, система особистісних ставлень до самої себе в цій ролі, до її змісту. Присвоєння материнської ролі – це не автоматичний процес, який запускається одночасно з народженням дитини. Усвідомлення себе матір'ю не гарантоване появою дитини. Освоєння батьківської ролі визначається готовністю до реалізації соціальної позиції, позитивним ставленням до її елементів: до себе в ролі матері, до материнських функцій і до самої дитини. Виконання обов'язків та функцій матері здійснюється не під тиском соціуму, а через внутрішні спонукання: людина реалізує діяльність, що наповнена особистими смислами і цінностями. Ґрунтуючись на уявленні про процес формування внутрішньої позиції матері, ми сформулювали гіпотезу про те, що успішність освоєння ролі матері пов'язана з позитивним ставленням до її змісту: до виконання материнських функцій, до себе в ролі матері і до дитини. Оскільки народження дитини є серйозною незворотною зміною, що кардинально перетворює життя жінки, то процес адаптації до змін також повинен бути пов'язаний із загальною гнучкістю чи ригідністю матері.

Виклад основного матеріалу

Психологічне консультування є одним з найпопулярніших та провідних методів надання психологічної допомоги. Від класичної психотерапії консультування відрізняється відмовою від концепції хвороби, зверненням більшої уваги до конкретної ситуації та особистісним ресурсам [9]. Підґрунтям основних підходів до психологічного консультування визначають зміст, мету й методологію психологічного консультування. Одним з найважливіших завдань психологічного консультування жінок-матерів є зміна установок щодо ставлення до себе, ситуації та новонародженої дитини. Увага акцентується на тих завданнях, які необхідно виконати для подолання труднощів. У плануванні та проведенні консультативної допомоги спеціалісти мають керуватися кількома вихідними принципами, зокрема:

1. Принцип цілеспрямованості консультування, який полягає в тому, що на кожному етапі роботи психолог-консультант має провідну мету, яка зумовлює напрям консультаційного процесу. Вона відповідає доцільності поточного процесу, актуальності життєвої ситуації, в якій живе родина, і формується відповідно до потреб розвитку дитини.

2. Зв'язок з діяльністю. Оскільки ми розглядаємо материнство з точки зору ролівої теорії як виконання ролі матері, а рольову реалізацію – як опредметнення ідеалів особистості, у фокусі уваги під час консультування знаходиться діяльність жінки, в якій здійснюється втілення ідеальних уявлень – конкретні дії та вчинки, які вона робить чи планує здійснити.

3. Компетентнісний підхід передбачає з'ясування та формування компетентності. Усвідомлення власних компетентностей становить компетентність особистості у певній галузі діяльності. Компетентність – це розуміння своїх можливостей, що формує впевненість у своїх силах та забезпечує успіх діяльності, дозволяє людині планувати дії і передбачувати результати.

4. Принцип системного підходу розглядає проблеми розвитку дитини в широкому контексті життєвої ситуації та навчання такому підходу матері.

5. Принцип екологічності. Центральною ідеєю є повага до світоглядних установок клієнтів, орієнтація на їхні норми та цінності, зосередження уваги на обговоренні тем, які клієнтки вважають актуальними для себе, і уникнення тих, що викликають сильний опір. На нашу думку, ці теми виходять за межі консультативної форми роботи та потребують більш довготривалої психотерапії.

6. **Екзистенційний** підхід. Заохочення до самостійного вибору, перекладання відповідальності за вирішення проблем. Розгляд онтологічних категорій страху, відчаю, самотності, страждання, смерті,

звертання до власних ідеалів.

Наступним етапом ми провели емпіричне визначення умов успішного освоєння материнської ролі.

Параметри вибірки матерів і немовлят, які взяли участь в дослідженні:

- кількість респонденток – 85;
- середній вік матерів – 28,5 років;
- середній вік немовлят – 14 місяців.

У дослідженні взяли участь 85 матерів первісток віком від 5 до 25 місяців. Жінки, певною мірою, адаптувалися до появи першої дитини, набули досвіду піклування про неї, у них вже сформувалося уявлення про себе як про матір та материнські функції і обов'язки. Всі учасниці дослідження перебувають у шлюбі. Три дитини з вибірки народилися раніше терміну (передчасні пологи з народженням живої дитини), всі інші немовлята народилися згідно завершення терміну гестації. У вибірці присутні дві двійні, всі інші немовлята є єдиними. Всі учасниці дослідження мають від одного до трьох помічників. 98% матерів перебували в декретній відпустці по догляду за новонародженим на момент проведення дослідження.

З метою вивчення емоційного ставлення жінок-матерів до дитини, до себе в ролі матері і виконання материнських функцій в дослідженні використовувалася методика «Незакінчені речення». Методика складалася з 3 блоків. Досліджуваним жінкам пропонувалось продовжити речення.

1. Ставлення до виконання материнських функцій:

Я проводжу час з дитиною ...

Дбати про дитину ...

Бути мамою ...

Труднощі ...

2. Ставлення до себе в ролі матері, особливості переживання

материнства:

Я мама...

Ставши мамою, я ...

Як мамі мені не вдається ...

Як мамі мені вдається ...

Я дуже хочу...

Мене охоплює тривога ...

Якби було можна ...

Іноді мені здається, що я ...

3. Емоційне ставлення до дитини:

Коли я дивлюся на свою дитину ...

Іноді моя дитина ...

Я хочу, щоб моя дитина ...

Коли я тримаю свою дитину на руках ...

Відповіді респонденток на твердження були об'єднані в категорії, залежно від ставлення до дитини, виконання материнських функцій і до себе в ролі матері. На основі відповідей жінок нами було виділено 4 типи ставлення до материнства, до себе в ролі матері і емоційного ставлення до дитини: адекватне, амбівалентне, ейфорійне, відторгнуте (табл. 1).

Таблиця 1 – Типи ставлення до материнства

Компоненти ролі матері	Адекватне	Амбівалентне	Ейфорійне	Відторгнуте
Виконання функцій матері	Задоволення від піклування про дитину, тимчасовий характер труднощів	Задоволення від піклування про дитину, при цьому труднощі важко переживаються	Заперечення будь-яких труднощів, захоплений опис радощів материнства	Піклування про дитину не викликає позитивних емоцій, труднощі та обмеження важко переносяться
Ставлення до себе в ролі матері	Позитивні зміни в собі, напрацьовані компетентності в новій ролі, прийняття власних недоліків	Позитивні зміни в собі, але сумніви у власній материнській компетентності	Йде мова про щастя, яке принесло материнство, проте конкретні зміни не виділяються, невдачі не згадуються	Опис негативних змін, що пов'язані з материнством
Ставлення до новонародженої дитини	Позитивні емоції від спілкування з дитиною, опис її характеру	Позитивні емоції від спілкування з дитиною. Бажання, щоб дитина мала певні риси характеру, роздратування і незадоволення, коли це не реалізується	Захоплений опис дитини – як правило, миловидної зовнішності, при цьому конкретні риси не згадуються	Спілкування з дитиною не викликає позитивних емоцій, риси характеру дитини не згадуються

З метою додаткового інструменту дослідження ставлення учасниць до материнства ми використовували метод вільного асоціативного експерименту: жінкам пропонувалося назвати перші чотири слова-асоціації, які виникають у відповідь на слово «Материнство».

Для збору соціоекономічних відомостей була застосована анкета, що містила питання про кількість помічників матері-жінки і частку їхньої участі в піклуванні про дитину. Труднощі адаптації до нової ролі оцінювалися за п'ятибальною шкалою (де 1 – легко, 5 – дуже важко). Виправданість очікувань щодо материнства оцінювалася за трибальною шкалою, де 1 – загалом очікування співпали з реальністю, 2 – частково виправдалися, 3 – в реальності все виявилось зовсім по-іншому. Також матерів просили вказати, скільки часу проходила у них адаптація до новонародженої дитини, від чого їм довелося відмовитися у зв'язку з материнством та чи співпали їхні очікування і реальність. З метою оцінки ригідності в дослідженні було застосована шкала «Ригідність» з опитувальника «Самооцінка психічного стану» Айзенка Г. [8].

Отримані результати дослідження показали наступне: на те, щоб адаптуватися до змін, пов'язаних з появою новонародженої дитини, учасницям дослідження потрібно було 8,5 місяців. Відповіді варіювалися від 1 місяця до 2,5 років. 38% матерів вказали, що на момент дослідження ще не звикли до змін. Найбільш виражений зв'язок виявлений між рівнем ригідності і ступенем суб'єктивних труднощів адаптації: жінкам з високим рівнем ригідності складніше адаптуватися до появи дитини ($\rho=0,438$, $p < 0,01$). Ригідність пов'язана саме з суб'єктивною складністю адаптації. Також жінки, чиї очікування стосовно материнства виправдалися, легше адаптуються до нової ролі ($\rho = 0,279$, $p < 0,05$). Водночас, суб'єктивні труднощі звикання до змін, що обумовлені народженням дитини, не пов'язана ні з кількістю помічників, ні з часткою участі матері в піклуванні про дитину. Також не виявлено зв'язку з віком матері і часом очікування вагітності.

Найскладнішим в материнстві більшість учасниць визначили як втрату особистої свободи і незалежності (табл. 2), далі йде усвідомлення власної відповідальності за дитину і проблеми зі сном. Про складнощі з контролем власних емоцій і нестачу терпіння зазначили лише матері дітей віком старше 12 місяців. 49% матерів вказали, що з народженням дитини їм довелося відмовитися від звичного способу життя (роботи, звичного дозвілля, походів в кіно, зустрічей з друзями). 38% жінкам довелося відмовитися від особистого часу. 14,6% матерів відмовилися від різних сфер самореалізації (кар'єра,

творчість). При цьому існує зв'язок між семантичними асоціаціями з материнством і кількістю речей, від яких жінка відмовилася, ставши матір'ю ($r=0,323$, $p<0,01$): чим менше жінка вказує речей, від яких їй довелося відмовитися після народження дитини, тим більше позитивні асоціації у неї виникають зі словом «материнство». Також виявлений зв'язок зазначеного параметру з очікуваннями щодо материнства ($r=0,290$, $p<0,05$): реалістичніші очікування щодо материнства пов'язані з меншою кількістю «позбавлень».

Таблиця 2 – Суб'єктивні труднощі материнства

Найскладніші труднощі материнства	% респонденток
Втрата особистої свободи	43,9
Відповідальність за дитину	13,4
Недосипання	12
Зміна способу життя	7,9
Хвороби дитини	7,9
Рутинність способу життя	6,5
Необхідність контролю власних емоцій	6,5
Необхідність відстоювання власних позицій і поглядів перед рідними та близькими	5

Відповіді учасниць на питання «Що Вам найбільше подобається в материнстві?» можна розділити на 4 категорії:

1. Спілкування і взаємодія з дитиною, а також тілесний контакт.
2. Спостереження за процесом зростання і розвитку дитини.
3. Любов дитини і емоційний зворотний зв'язок.
4. Відчуття власної потреби.

Перші три категорії зустрічаються практично в рівних пропорціях. Виявилося, що жінки, яким подобається відчувати себе потрібними дитині, рідше відчують втому ($\chi^2=45,6$, $p < 0,001$). При цьому вони частіше схильні до переживання тривоги порівняно з іншими учасницями дослідження ($\chi^2=45,1$, $p < 0,001$). Матері, які отримують задоволення від взаємодії з дитиною і відчують продуктивність цієї взаємодії, значимо рідше відчують сумніви у власній материнській компетентності, ніж матері, орієнтовані перш за все, на емоційний зворотний зв'язок від дитини (ϕ -критерій= $2,03$, $p=0,05$). Результати, отримані за методикою незакінчених речень, підтверджують виявлений зв'язок. Жінки, які позитивно ставляться до виконання материнських функцій і до себе в ролі матері, рідше відчують сумніви у власній материнській компетентності ($\chi^2=89,8$, $p < 0,000$), рідше відзначають втому і тривогу ($\chi^2=83,1$, $p < 0,001$). Ставлення до себе в ролі матері також тісно пов'язане з характером асоціацій зі словом «материнство» ($\rho=0,370$, $p < 0,01$). Асоціації матерів

з адекватним ставленням до себе в ролі матері значно частіше носять позитивний характер (ϕ -критерій=3,275, $p=0,01$).

Загалом вибірка продемонструвала позитивний характер асоціацій на слово «материнство» (62,4%). Найпоширеніші позитивні асоціації: любов, щастя, радість, ніжність. 12 % асоціацій негативного характеру: труднощі, обмеження, недосипання. 48,8% асоціацій переважно нейтральні: грудне вигодовування, дитина, дорослішання. Було з'ясовано, що характер асоціацій пов'язаний з очікуваннями щодо материнства ($r=0,243$, $p<0,05$). Так, матері, очікування яких були максимально реалістичні, частіше мають позитивні асоціації зі словом «материнство».

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямі

Проаналізувавши отримані результати, можна стверджувати, що успішна адаптація до народження дитини пов'язана з трьома групами умов: ступенем ригідності матері, адекватністю очікувань щодо материнства і ставленням жінки до компонентів материнської ролі (до себе в ролі матері, до материнських функцій і до самої дитини). Так, матері з високим рівнем ригідності оцінюють складність адаптації до народження дитини як найбільш високу. Поява дитини кардинально змінює спосіб життя жінки і всієї сім'ї, тому загальна гнучкість, здатність адаптуватися до змін є важливим чинником у процесі адаптації.

Отримані дані вказують на значну роль очікувань щодо материнства в процесі адаптації до змін, що відбуваються в житті жінки після народження дитини. Уявлення виконують функцію орієнтування в процесі освоєння нової діяльності. Так, найбільш значимими чинниками успішної адаптації до народження дитини виявилася наявність реалістичних уявлень про процес піклування про немовля і вміння конструктивно вирішувати внутрішньо сімейні конфлікти. Складніше звикати до змін жінкам, чії очікування не виправдалися, вони суб'єктивно переживають вимушену ізоляцію та відмову активної участі в багатьох сферах життя. Материнство викликає у них менше позитивних асоціацій та має амбівалентний характер.

У нашому дослідженні з'ясувалося, що найважливішу роль в процесі адаптації до материнства відіграє ставлення жінки до нової ролі і материнства як явища. Жінки, які позитивно сприймають себе як матір, рідше відчують втому і тривогу, а також сумніви у власній материнській компетентності. Труднощі, що пов'язані з турботою про немовля, легше переживають жінки, які приймають компоненти материнської ролі: себе в ролі матері, материнські функції і саму

дитину. Образ материнства для них позитивно емоційно забарвлений. З появою дитини перебудові піддається мотиваційна сфера людини, і залежно від особистісного сенсу материнства, мотив піклування про дитину займає в ній певне місце. Жінки з досягнутою материнською ідентичністю розглядають материнство як сферу самореалізації. Такі матері отримують задоволення від взаємодії з дитиною, відчувають продуктивність власної діяльності. Часто жінка, яка не отримує задоволення від турботи про дитину, починає сумніватися в собі як в матері, оскільки відчуває власну невідповідність сучасним культурним нормам материнства.

Перспективами подальших досліджень залишаються чинники, що впливають на формування адекватних очікувань щодо материнства. Також важливим залишається вивчення процесу освоєння нової ролі в сімейному контексті: значення підтримки членів сім'ї та оцінки значущості діяльності матері.

Література

1. Якупова В.А. Особенности внутренней позиции матери у участниц программы ЭКО. Культурно-историческая психология, 2016. Т. 12. № 1. С. 46–55.
2. Doss B.D. The transition to parenthood: impact on couples' romantic relationships. Current Opinion in Psychology, 2017. Vol. 13. Pp. 25–28.
3. Нероба М. В. Материнство як психологічний феномен. Педагогічний процес: теорія і практика, 2015. С. 90–93.
4. Проскурняк О. Чинники та етапи становлення материнства. Практична психологія та соціальна робота, 2007. № 3. С. 13–16.
5. Nishimura Y. Infants' emotional states influence maternal behaviors during holding. Infant Behavior & Development, 2016. Vol. 43. Pp. 66–74.
6. Шнейдер Л. Семейная психология: Учебное пособие для вузов. Москва, 2008. 736 с.
7. Филиппова Г. Материнство: сравнительно-психологический поход. Психологический журнал, 1999. № 5. С. 81–88.
8. Ильин Е. П. Психология общения и межличностных отношений. Методика Г. Айзенка «Диагностика ригидности»: учебное пособие для высших учебных заведений, ведущих подготовку по направлению 050100 "Педагогическое образование". Санкт-Петербург, 2015. С. 158.
9. Васильківська С. В. Основи психологічного консультування. Київ, 2011. 424 с.

References

1. Yakupova V.A. Osobennosti vnutrenney pozytsyy matery u uchastnyts prohammy ÉKO. Kul'turno-ystorycheskaya psykholohyya, 2016. T. 12. № 1. S. 46–55.
2. Doss B.D. The transition to parenthood: impact on couples' romantic relationships. Current Opinion in Psychology, 2017. Vol. 13. Pp. 25–28.
3. Neroba M. V. Materynstvo yak psykholohichnyy fenomen. Pedahohichnyy protses: teoriya i praktyka, 2015. S. 90–93.
4. Proskurnyak O. Chynnyky ta etapy stanovlennya materynstva. Praktychna psykholohiya ta sotsial'na robota, 2007. № 3. S. 13–16.

5. Nishimura Y. Infants' emotional states influence maternal behaviors during holding. *Infant Behavior & Development*, 2016. Vol. 43. Pp. 66–74.
6. Shneyder L. *Semeynaya psikhologhiya: Uchebnoe posobie dlya vuzov*. Moskva, 2008. 736 s.
7. Filippova H. *Maternstvo: sravnytel'no-psikhologicheskyy podkhod. Psikhologicheskyy zhurnal*, 1999. №5. S. 81–88.
8. Yl'yn E. P. *Psikhologhiya obshchenyya y mezhlychnostnykh otnoshenyy. Metodyka H. Ayzenka «Dyahnostyka ryhidnosti»: uchebnoe posobie dlya vysshykh uchebnykh zavedenyy, vedushchykh podhotovku po napravlenyyu 050100 "Pedagogicheskoe obrazovanye". Sankt-Peterburh*, 2015. S. 158.
9. Vas'kivs'ka S. V. *Osnovy psikhologichnoho konsul'tuvannya*. Kyiv, 2011. 424 s.

Paper received/Надійшла : 11.05.2021

УДК 159.922.76
DOI: 10.31891/PT-2021-1-12

ПОПЕЛЮШКО Р. П.

ORCID ID: 0000-0002-1227-1292

e-mail: roman-xnu@ukr.net

Національний педагогічний університет ім. М.П. Драгоманова

СКОРОПАД В. О.

ORCID ID:

e-mail:

Приватний практичний психолог, м. Хмельницький

ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ОСОБЛИВОСТЕЙ РОЗВИТКУ ТА КОМУНІКАЦІЇ ДІТЕЙ З РОЗЛАДАМИ АУТИЧНОГО СПЕКТРУ

В статті проаналізовано деякі особливості розвитку та комунікації дітей з розладами аутичного спектру. Наголошено на тому, що у дітей з аутизмом порушена соціальна взаємодія, яка може бути прихованою в ранньому віці в формі прихованих недоліків в спільній увазі і реляційному реагуванні, що робить їх більш ізольованими. Констатовано, що для дітей з аутизмом характерними є такі риси як пасивність, відсутність інтересу до навколишнього. Також наголошено на тому, що на основі розуміння того, що комунікативні вміння у дітей з РАС самостійно не розвиваються, необхідно використання спеціальних корекційних технік для їх формування.

В результаті проведеного аналізу особливостей розвитку та спілкування дітей з аутизмом, відзначено, що процес формування комунікативних навичок у дітей з РАС, залежить від індивідуально-особистісних особливостей дитини, віку з якого почався процес формування комунікативних навичок і методичного інструментарію, який вибрав фахівець для роботи з дітьми. Також, підкреслено, що використання методів альтернативної комунікації для організації взаємодії з дітьми з РАС, сприяють налагодженню контакту між дітьми і дорослими. Зазначено, що за допомогою додаткової комунікації діти можуть висловлювати власні потреби, що значно полегшить розуміння і взаємодію дитини з оточуючими. Наголошено на тому, що процес інклюзивного навчання в Україні набирає оберти, тому більш глибоке вивчення особливостей розвитку та комунікації дітей з РАС, потребує їх подальшого детального дослідження та вдосконалення методів та прийомів їх розвитку.

Ключові слова: розлади аутичного спектру; розвиток комунікації; психологічна допомога; навчання; соціальна взаємодія.

ROMAN POPELIUSHKO

National Pedagogical Dragomanov University

VICTORIA SKOROPAD

Private practical psychologist from Khmelnytsky

THEORETICAL ANALYSIS FEATURES AND DEVELOPMENT COMMUNICATION DISORDERS IN CHILDREN WITH AUTISTIC SPECTRUM

The article analyzes some features of the development and communication of children with autism spectrum disorders. It is emphasized that children with autism

have impaired social interaction, which can be hidden at an early age in the form of hidden deficiencies in the common sense and relational response, which makes them more isolated. It is stated that children with autism are characterized by such traits as passivity, lack of interest in others. Modern domestic and foreign researchers note that one of the main shortcomings that prevent the successful adaptation of children with ASD is a violation of communication skills. Therefore, this violation manifests itself in the form of lag or lack of spoken language, inability to initiate or maintain dialogue, as well as in the form of stereotypical statements and a number of other specific features. It is also emphasized that based on the understanding that communication skills in children with ASD do not develop independently, it is necessary to use special correction techniques for their formation.

Despite the significant amount of research on the development of communication skills in children with ASD, it should be noted that while there is no universal system for developing these skills in children with ASD, so need the attention of scientists and practitioners, research aims to create and test special correction techniques communication skills in children with ASD.

As a result of the analysis of the peculiarities of development and communication of children with autism, it can be noted that the process of formation of communication skills in children with ASD depends on the individual personality of the child, the age of the process of communication skills with children.

Also, it should be emphasized that the use of alternative communication methods to organize interaction with children with ASD, contribute to the establishment of contact between children and adults. With the help of additional communication, children can express their own needs, which greatly facilitates the understanding and interaction of the child and the adults around him. As the process of inclusive education in Ukraine is gaining momentum, a deeper study of the peculiarities of development and communication of children with ASD, requires detailed research and improvement of methods and techniques of their development.

Keywords: autism spectrum disorders; communication development; psychological help; teaching; social interaction.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями

Сучасне суспільство пропагує тенденції в яких є місце для людей з обмеженими можливостями. Парадигма модернізації спеціальної освіти включає в себе кілька напрямків, серед яких один з пріоритетних – ідея гуманізації. Саме в цьому контексті необхідними умовами для людини з інвалідністю є її максимальна самостійність і незалежність, рівень яких свідчить про рівень соціалізації [1].

Також необхідно зауважити, що діти з РАС не реагують на соціальне заохочення, тому не варто очікувати від них нормального мовного розвитку. Якщо ж ми живемо і працюємо з дітьми, мова яких не розвивається відповідно з стандартними часовими рамками, ми повинні розробити для них план активного навчання мови, ми повинні створити таке навчальне середовище в якому діти спонтанно могли б розвивати навички цілеспрямованого спілкування.

Весь спектр порушення соціальної орієнтації можна описати в термінах відносної нечутливості таких дітей до соціального підкріплення, при навчанні таких дітей цілеспрямованому спілкуванню необхідно враховувати їх поточні можливості і проблеми, а також типи підкріплення які можуть виявитися ефективними в навчальному середовищі.

Також, у дітей з аутизмом порушена соціальна взаємодія, яка може бути прихованою в ранньому віці в формі прихованих недоліків в спільній увазі, соціальних посиленнях і реляційному реагуванні, що робить їх більш ізольованими. Тобто їх порушення поведінкових моделей раннього спілкування і когнітивні навички не забезпечують ефективного підкріплення для інших людей, щоб встановити або підтримувати спілкування. В свою чергу, це тримає їх подалі від типового середовища навчання, яке кожна дитина має отримувати, щоб розвинути комунікативну та когнітивну сферу.

Для дітей з аутизмом характерними є такі риси як пасивність, відсутність інтересу до навколишнього, яскраво виражена надмірна пристрасть, постійний одержимий пошук певних вражень [2]. Сучасні вітчизняні та зарубіжні дослідники відзначають, що одним з головних недоліків, що перешкоджають успішній адаптації дітей з РАС, є порушення комунікативних навичок. Дане порушення проявляється у вигляді відставання або відсутності розмовної мови, нездатність ініціювати або підтримувати діалог, а також у вигляді стереотипних висловлювань та ряду інших специфічних особливостей. На основі розуміння того, що комунікативні вміння у дітей з РАС самостійно не розвиваються, необхідно використання спеціальних корекційних технік для їх формування.

Аналіз останніх досліджень і публікацій

На сучасному етапі розвитку науки і практики, однією з найбільш обговорюваною темою є проблематика формування навичку спілкування у дітей з обмеженими можливостями. Серед категорій людей з обмеженими можливостями найбільші труднощі в спілкуванні відчувають діти з розладами аутичного спектру (РАС). Такі науковці як: Е. Баєнська [3], М. Веденіна [4], М. Ліблінг [3], О. Нікольська [5], Bondy A. [6], Pelaez, M. [7], Frost L. [2] розглядають аутизм не лише як порушення контакту з людьми, але й як загальний відрив від реальності. Такі порушення зв'язку у дітей з РАС можуть проявлятися полярно: і як особлива вразливість такої дитини в контактах із середовищем, і як загальне відгородження, відсутність реакції на зовнішні впливи, і як парадоксальність в сприйнятті навколишнього.

Виділення невіршених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується стаття.

Незважаючи на значну кількість досліджень у напрямку розвитку комунікативних вмінь у дітей з РАС, необхідно зазначити, що поки не існує універсальної системи розвитку даних умінь у дітей з РАС, тому потребують уваги науковців та практиків, дослідження спрямовані на створення та апробацію спеціальних корекційних технік для формування комунікативних вмінь у дітей з РАС.

Формулювання цілей статті

Метою статті є аналіз особливостей розвитку та спілкування дітей з аутизмом.

Виклад основного матеріалу.

Багато людей, які страждають аутизмом, можуть мати порушення або труднощі функціональної комунікації. Іноді це пов'язано із захворюваннями, такими як патологія розвитку мови або апраксія. Однак, найчастіше причина полягає в значному дефіциті розвитку навичок в області мотивації, обробки мови і соціальної взаємодії. Затримка мовленнєвого розвитку також буває викликана серйозними вušними інфекціями, які могли привести до зниження слуху або негативно вплинути на обробку мови на найважливіших етапах розумового розвитку.

У своїй практиці фахівці часто стикаються з невербальними дітьми. Термін «пре-вербальний» або «невербальний» означає, що індивідуум не використовує вокальну комунікацію функціональним чином на постійній основі (термін «невокальний» або «немовленнєвий» з професійної точки зору є кращим, оскільки вербальне поведінка може включати в себе і не експресивну комунікацію, наприклад, мова жестів). У більшості випадків замість типової мови такі люди використовують комунікацію неефективним або невідповідним способом (ехолалія і т.д.). Вони часто спілкуються за допомогою вказівних жестів, напрямками дій інших і, в основному, за допомогою власної поведінки. Практично будь-який спеціаліст стикався з ситуацією, коли маленька дитина, не промовляючи ні слова, контролює життя всієї родини в відповідності зі своїми бажаннями. Батьки такої дитини, як правило, знають, що два зойки означають «включи телевізор», примхливий плач має на увазі «взьми мене на руки», а поштовх брата значить «я не хочу грати» тощо.

Важливо, щоб при роботі з невербальними дітьми мета полягала не тільки в навчанні «говоріння». Метою повинна стати ефективна комунікація дитини. Навіть вербальні діти не завжди спілкуються ефективно. Ситуація, коли п'ятирічну дитину навчають

розрізнення кольорів і частин тіла в той час, як вона не може повідомити дорослому про те, що вона голодна, добре ілюструє приклад дитини, яка вміє розмовляти, але не користується своєю мовою для спілкування.

Коли ви маєте на увазі «вербальному» дитину, необхідно думати не тільки про «говоріння». Яким чином дитина спілкується? Чи володіє вона гарною рецептивною промовою, навіть якщо вона не говорить? Чи спостерігаються у дитини вербальні стимуляції, гуління, наспівує вона пісні або мелодії? Кричить дитина, коли засмучена, або шумить вона, не промовляючи ні слова? Покладаючись на власний досвід, деякі фахівці мають на увазі, що вербальні стимуляції, частий лепет, демонстрація соціальної свідомості або уваги (наприклад, дитина пильно дивиться на ваше обличчя, коли ви їй співаєте) є гарними показниками того, що невербальна дитина почне говорити. Діти, які продукують луна-реакції, що співають пісні без слів і «грають» зі звуками мови часто швидко досягають успіху в ході інтенсивного мовного втручання.

Також необхідно зазначити, що поведінка становить значну частку комунікації. Вважається, що у дітей, які не вміють комунікувати або є невербальними, спостерігаються найбільш стійкі і складні проблеми поведінки.

Якщо у дитини відсутня внутрішня мотивація до комунікації, і немає зовнішньої необхідності в спілкуванні, то з точки зору такої дитини набагато простіше брати участь у поведінці, ніж в комунікації. Дитина, якій дозволяють скидати свою тарілку на підлогу під час вечері, щоб позначити, що вона наїлася, має нульовий стимул до підбору слів, формуванню звуків і говоріння.

Для того, щоб дитина з аутизмом навчився спілкуванню, необхідна присутність заохочення. Багато батьків думають: «Чому ми повинні заохочувати дитину до того, щоб вона говорила? Інші діти просто починають розмовляти, і для цього їм не потрібен «M & M's»». Однією з характерних рис, властивих розладам аутистичного спектру, є якісне порушення комунікації. Це може означати, що дитина не володіє мовою, має затримку розвитку, або ж у неї відсутня мотивація до використання наявних у неї мовних навичок.

Отже, порушення розвитку, до якого відносять «аутизм» – явище, яке не досліджене в повній мірі на сьогодні. Науковий світ в пошуку ефективних методик, що змогли б мінімізувати, скорегувати або подолати характерну для аутичних дітей поведінку, максимально задовольнити спеціальні освітні потреби.

На сьогодні до критеріїв, які характеризують розлади аутичного спектру відносять тріаду симптомів, що здебільшого

з'являються у дітей до трирічного віку:

- порушення у сфері навички соціальної взаємодії;
- порушення вербальної і невербальної комунікації з оточуючими;
- обмежена, повторювана, стереотипна поведінка, інтереси та активність, що часто не відповідають рівню реального віку дитини [8, с. 72].

Найбільшою проблемою для осіб з розладами аутичного спектру є порушення вербальної і невербальної комунікації. Це, безперечно, впливає на розмір активного словникового запасу, розуміння зверненого до них мовлення, їх здатність до встановлення взаємозв'язків та розуміння контексту соціальних ситуацій, успішність у навчанні, здатність до встановлення взаємозв'язків та розуміння контексту соціальних ситуацій. Не існує дві дитини з однаковими порушеннями мови і комунікації.

Вчені публікують такі дані, щодо використання мови у дітей з РАС: приблизно від третини до половини дітей та дорослих із аутизмом не користуються мовою взагалі [7].

Оскільки розвиток мовлення є вирішальним чинником для розвитку майже всіх інших функцій у дітей з аутизмом, можемо зазначити, що чим раніше відбудеться діагностування і виявлення проблеми чи відставання, а головне, надано своєчасну корекційну допомогу, тим більшою є вірогідність, що дитина зможе адаптуватися до соціуму, навчання буде успішніше, а отже навички будуть набуватися і закріплюватися, що буде свідчити про можливість інклюзії. Тобто, в центрі уваги психологів та педагогів, повинно бути порушення мовлення, тобто комунікативні та соціальні сторони, без яких не можливе продуктивне навчання дітей з аутизмом [6].

Ще одним яскравим показником, являється відсутність реакції на своє ім'я (часто це спонукає батьків звертати увагу на особливість дитини і почати обстеження), а також на звернене мовлення. Залежно від віку дитини і початку ефективного корекційного втручання, збереження інтелектуального потенціалу, розуміння мовлення може бути досить гарним. Попри це залишається головна проблема - брак або виражена недостатність комунікативної функції мовлення дитини. Такі форми становлення спілкування як гуління і лепет з'являються пізніше або їх немає взагалі; лепет не звернений до дорослого, відсутня вербальна імітація звуків і слів.

Через відсутність корекції у багатьох дітей мовлення взагалі не розвивається або дитина відтворює своє власне, «пташине», зрозуміле тільки їй мовлення [9].

Щоб більше зрозуміти про особливості комунікації у дітей з розладами аутичного спектру ми звернулися до монографії Т.В. Скрипника «Феноменологія Аутизму» [10]. Автор посилається на наступне визначення терміну «Комунікація - (від лат. Communico - роблю спільним, пов'язую, спілкуюся) – це обмін інформацією між індивідами за посередництвом спільної системи символів, смисловий складник соціальної взаємодії.

При аутизмі ми не можемо говорити ні про «спільну систему символів» ні про взаємодію як таку. Оскільки повноцінна комунікація як і будь які інші, притаманні суспільству, прояви спілкування лежить в недоступній системі координат для дітей з аутичним типом розвитку, ми не можемо стовідсотково стверджувати, що діти з аутизмом нездатні до надбання навичку спілкування. Розкриття характерних ознак їхньої комунікації є надзвичайно цікавим і важливим надбанням, що збагачує не тільки наше уявлення про аутистів, але й про сенс комунікації, в цілому [11].

У дитини з розладами аутичного спектру можуть зустрічатися наступні комунікативні проблеми: говорити щось сама собі явно не потребуючи співрозмовника, або ж мова може бути взагалі відсутньою. При цьому вона не використовує ні звуки, ні жести для спілкування.

Стереотипна поведінка проявляється і в мовленні, зазвичай воно звучить як безпосередня чи відтермінована ехолоалія, досить характерна, часто обмежена в варіаціях вокалізація, лепет.

Спостерігається монотонність мовлення, немає мелодійності, швидко або повільне, неритмічне, з проспівуванням слів, або слова вимовляються по складах, немов видавлюються, при цьому немає супровідної жестикуляції. Буває, що активний словник може бути великим, але слова часто не пов'язані між собою.

Затримка розвитку мовлення в одних осіб має певний і виражений характер, у інших – імітується відмовою користуватися мовленням, у третіх – має плінний характер і швидко долається, у деяких з них виявляється, навпаки, ранній розвиток мовлення [12].

Надзвичайно характерне стереотипне закріплення певних мовленнєвих висловів за конкретними ситуаціями. Так, дитина начебто запитує (судячи за інтонацією): «Не хочеш? Не хочеш?» Насправді, вона відтворює те запитання, з яким до неї звертаються, коли прагнуть дізнатися про її бажання, і за цим виразом приховане значення «я не хочу» або ж «я хочу», залежно від форми поведінки та інтонації.

Схема мовлення аутичних дітей малорухома, спостерігають вади зв'язного мовлення, своєрідне модулювання та інтонування [13]. Дитині складно контролювати гучність свого голосу; її мовлення

сприймають як «дерев'яне», «механічне», фрази ригідні й штаповані, утрирована правильність використання слів і зворотів («попугайне», «графофонне» мовлення), перевага одних слів і зворотів та уникання інших.

Один з найавторитетніших дослідників розладів аутичного спектру В.Є. Каган [13] характеризує аутизм саме через недостатність спілкування, що є наслідком первинних структурних порушень чи нерівномірності розвитку передумов спілкування та вторинної втрати регулятивного впливу спілкування на мислення й поведінку.

Також таким дітям притаманна непослідовність мовленнєвих проявів. Діти, які вміють говорити, говорять тільки тоді, коли самі вважають за потрібне. Інколи у них начебто вириваються фрази, яких ні до того, ні після того ніколи не вимовляли. У разі порушення цілеспрямованого комунікативного мовлення можливе захоплення окремими мовленнєвими формами, постійна гра звуками, складами та словами, римування, співи, декламування віршів [14, с. 240].

Фактично для таких дітей, як правило, не є мотивацією схвалення або похвала педагога тобто вираз задоволення на його обличчі коли дитина виконує якийсь завдання. Тому перші спроби розвитку вербальних оперантів обов'язково повинні припускати використання не соціально освітнього підкріплення. Такі підкріплення часто бувають досить неприродними, наприклад: в якості заохочення використовується цукерки або інші матеріальні нагороди [6].

Комунікаційне втручання в дитинстві було б гарною відправною точкою для запобігання порушень мови і пізнання, а також для покращення комунікативних навичок. Існують деякі ранні навички, на які потрібно звернути особливу увагу: інтервенційні підходи встановлення і підтримування зорового контакту, спільна увага, імітація і соціальні посилення, які всі призводять до взаємного реагування і забезпечують багате середовище для навчання.

Щодо розвитку комунікації у дітей з РАС, пропонуємо педагогам, психологам та батькам таких дітей, наступні рекомендації, що лежать в основі навчання комунікації дітей з РАС:

1) створіть безліч можливостей для спілкування. Якщо ми проаналізуємо, як проходить день з учнями, то виявиться, що він складається з послідовностей у вигляді розкладу, почергових переходів з одного класу в інший, час на обідню перерву та інше;

2) в рамках кожної з дій ми повинні передбачити можливості для спілкування створюючи ситуації в яких дитина ймовірно чогось захоче, щоб ми змогли навчити її як за допомогою спілкування вона може отримати бажане;

3) ми визначаємо, що може захотіти дитина в процесі

виконання поточної діяльності і робимо так щоб цей предмет пропав на досить довгий час щоб у дитини з'явилося бажання і потреба в цьому предметі;

4) для того щоб предмети пропали ми повинні організувати навколишнє оточення таким чином щоб вони не були легко доступні, наприклад: улюблену іграшку дитини ми кладемо на полицю щоб їх було видно але до неї не можна було б дотягнутися ми кладемо її улюблену їжу в контейнерах який вона не може відкрити;

5) коли ми бачимо що дитина цікавиться контейнерним предметом ми витягуємо максимальну користь з цього інтересу навчаючи дитину спілкуванню (ця стратегія відома як «епізодичне навчання»), широко застосовується вже багато років для навчання самих різних учнів);

б) дізнайтеся якими вміннями вже володіє ваш учень щоб планувати навчання наступному навичку. Коли ми навчаємо нашого учня попросити про що-небудь, ми повинні знати як він робить це зараз. Якщо він вміє просити предмети за допомогою одного слова навчіть його використовувати цілу фразу [15, с. 53-55].

При розгляді даної тематики, необхідно звернути увагу на способи підтримуючої (додаткової і альтернативної) комунікації при роботі з дітьми з РАС. Підтримуюча комунікація - це всі способи комунікації, що доповнюють або заміняють звичайну мову людини, яка не здатна спілкуватися так, щоб її зрозуміли інші. Основне правило альтернативної комунікації: «Людина повинна мати можливість сказати, що хоче, тим способом і з тією швидкістю, з якою може» [16, с. 22].

Альтернативна комунікація може:

- використовуватися постійно;
- тимчасово, або частково заміщати мову;
- використовуватися як допоміжний засіб для поліпшення оволодіння мовою [16].

Навчання дітей і дорослих, у яких відсутнє або утруднене мовлення, завдяки альтернативним способам комунікації може поліпшити якість їх життя, підвищити їх самоповагу і контроль над власним життям і дати можливість відчувати себе рівними в суспільстві. Крім того, людям з важкими руховими порушеннями опанувати мову і комунікацією може бути легше, ніж іншими навичками [17]. До вибору системи альтернативної комунікації треба підходити з урахуванням багатьох аспектів. Система повинна полегшувати повсякденне життя, дозволяти людині в меншій мірі відчувати себе інвалідом і більше керувати власним життям. Отже, вибір системи комунікації повинен

будуватися на ситуації людини в цілому. Більшості людей, які мають потребу в засобах альтернативної комунікації, також потрібні і інші види допомоги. Введення нової системи комунікації має бути скоординовано з усіма іншими послугами, такими, як освіта, навчання, психологічна чи соціальна допомога тощо. Навчання мови і комунікації не повинні бути ізольовані від інших форм терапії і підтримки [18].

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямі

В результаті проведеного аналізу особливостей розвитку та спілкування дітей з аутизмом, можна відзначити, що процес формування комунікативних навичок у дітей з РАС, залежить від індивідуально-особистісних особливостей дитини, віку з якого почався процес формування комунікативних навичок і методичного інструментарію, який вибрав фахівець для роботи з дітьми.

Також, варто підкреслити, що використання методів альтернативної комунікації для організації взаємодії з дітьми з РАС, сприяють налагодженню контакту між дітьми і дорослими. За допомогою додаткової комунікації діти можуть висловлювати власні потреби, що значно полегшує розуміння і взаємодію дитини і оточуючими її дорослими. Оскільки процес інклюзивного навчання в Україні набирає оберти, тому більш глибоке вивчення особливостей розвитку та комунікації дітей з РАС, потребує детального їх дослідження та вдосконалення методів та прийомів їх розвитку.

Література

1. Башмакова С. Б. Современное состояние проблемы модернизации специального образования в России. Вестник Вятского государственного университета. 2014. № 12. С. 214.
2. Frost L. & Bondy A. An introduction to PECS: The Picture Exchange Communication System. [video recording]. Newark, DE: Pyramid Educational Consultants, 1998.
3. Лебединская К. С., Никольская О. С., Баенская Е. Р., Либлин М. М. и др. Дети с нарушением общения. Москва, 1989. 95 с.
4. Ильин В. П. Психология общения и межличностных отношений. Санкт-Петербург, 2009. С. 14.
5. Никольская О. С. Развитие клинико-психологических представлений о детском аутизме. Альманах Института коррекционной педагогики. 2014. № 18. URL: <https://alldef.ru/ru/articles/almanah-18/razvitie-kliniko-psihologicheskikh-predstavlenij-o> (дата звернення: 21.04.2021).
6. Bondy A., Frost L. A picture's worth: PECS and other visual communication strategies in autism. Bethesda, MD: Woodbine House. 2002. 150 p.
7. Novak G., & Pelaez M. Autism: A behavioral-systems approach. In J. A. Mulick & E. A. Mayville (Eds.), Behavioral foundations of effective autism treatment. Cornwall-on-Hudson, New York : Sloan Publishing. 2010. p. 5-43.
8. Нуриева Л. Г. Развитие речи у аутичных детей : метод. разраб. Москва, 2006. 112 с.
9. Никольская О. С. Проблемы обучения аутичных детей. Дефектология. 1995.

№ 2. С. 8-17.

10. Скрипник Т. В. Феноменология аутизму : Монография. Київ, 2010. 320 с.
11. Питере Т. Аутизм: От теоретического понимания к педагогическому воздействию. Москва, 2003. 238 с.
12. Магутина А. А. Альтернативные средства общения, используемые в коррекционной работе с не говорящими детьми. Актуальные вопросы современной педагогики: материалы VI междунар. науч. конф. Уфа, 2015. С. 188-190.
13. Каган В. Е. Аутизм у детей. Ленинград, 1981. 223 с.
14. Исаев Д. Н., Каган В. Е. Аутистические синдромы у детей и подростков: механизмы расстройств поведения. Психология аномального развития ребенка: Хрестоматия: в 2 т. - 2-е изд., стер. Т. 2 / под. ред. В. В. Лебединского, М. К. Бардышевской. - Москва, 2006. С. 466-473.
15. Communication-based intervention for problem behavior: a user's guide for producing positive change / by Edvard Carr, et. al. New York : Brookes Publishing Co., Inc. 2000. 251 p.
16. Расстройство аутического спектра: Всемирная организация здравоохранения. 2016. URL: <http://www.who.int/mediacentre/factsheets/autism-spectrum-disorders/ru> (дата звернения: 20.04.2021).
17. Никольская О. С. Психологическая коррекция раннего детского аутизма. Журнал невропатологии и психиатрии. 1980. № 10. С. 1542-1544.
18. Мухина В. С. Аутизм как компонент психического или личностного развития на этапах детства, отрочества, юности. Научный электронный журнал «Развитие личности». 2002. № 3. С. 103-112.

References

1. Bashmakova S. B. Sovremennoe sostoyanie problemy modernizacii specialnogo obrazovaniya v Rossii. Vestnik Vyatskogo gosudarstvennogo universiteta. 2014. № 12. S. 214.
2. Frost L. & Bondy A. An introduction to PECS: The Picture Exchange Communication System. [video recording]. Newark, DE: Pyramid Educational Consultants, 1998.
3. Lebedinskaya K. S., Nikolskaya O. S., Baenskaya E. R., Libling M. M. i dr. Deti s narusheniem obsheniya. Moskva, 1989. 95 s.
4. Ilin V. P. Psihologiya obsheniya i mezhlichnostnyh otnoshenij. Sankt-Peterburg, 2009. S. 14.
5. Nikolskaya O. S. Razvitie kliniko-psihologicheskikh predstavlenij o detskom autizme. Almanah Instituta korekcionnoj pedagogiki. 2014. № 18. URL: <https://alldef.ru/ru/articles/almanah-18/razvitie-kliniko-psihologicheskikh-predstavlenij-o> (data zvernennia: 21.04.2021).
6. Bondy A., Frost L. A picture's worth: PECS and other visual communication strategies in autism. Bethesda, MD: Woodbine House. 2002. 150 p.
7. Novak G., & Pelaez M. Autism: A behavioral-systems approach. In J. A. Mulick & E. A. Mayville (Eds.), Behavioral foundations of effective autism treatment. Cornwall-on-Hudson, New York : Sloan Publishing. 2010. p. 5-43.
8. Nurieva L. G. Razvitie rechi u autichnyh detej : metod. rozrab. Moskva, 2006. 112 s.
9. Nikolskaya O. S. Problemy obucheniya autichnyh detej. Defektologiya. 1995. № 2. S. 8-17.
10. Skrypnik T. V. Fenomenolohiia autyzmu : Monohrafiia. Kyiv, 2010. 320 s.
11. Pitere T. Autizm: Ot teoreticheskogo ponimaniya k pedagogicheskomu vozdejstviyu. Moskva, 2003. 238 s.
12. Magutina A. A. Alternativnye sredstva obsheniya, ispolzuemye v korekcionnoj

rabote s ne govoryashimi detmi. Aktualnye voprosy sovremennoj pedagogiki: materialy VI mezhdunar. nauch. konf. Ufa, 2015. S. 188-190.

13. Kagan V. E. Autizm u detej. Leningrad, 1981. 223 s.

14. Isaev D. N., Kagan V. E. Autisticheskie sindromy u detej i podrostkov: mehanizmy rasstrojstv povedeniya. Psihologiya anomalnogo razvitiya rebenka: Hrestomatiya: v 2 t. - 2-e izd., ster. T. 2 / pod. red. V. V. Lebedinskogo, M. K. Bardyshevskoj. - Moskva, 2006. S. 466-473.

15. Communication-based intervention for problem behavior: a user's guide for producing positive change / by Edvard Carr, et. al. New York : Brookes Publishing Co., Inc. 2000. 251 p.

16. Rasstrojstvo auticheskogo spektra: Vsemirnaya organizaciya zdavoohraneniya. 2016. URL: <http://www.who.int/mediacentre/factsheets/autism-spectrum-disorders/ru> (data zvernennia: 20.04.2021).

17. Nikolskaya O. S. Psihologicheskaya korrekciya rannego detskogo autizma. Zhurnal nevropatologii i psihiatrii. 1980. № 10. S. 1542-1544.

18. Muhina V. S. Autizm kak komponent psihicheskogo ili lichnostnogo razvitiya na etapah detstva, otrochestva, yunosti. Nauchnyj elektronnyj zhurnal «Razvitie lichnosti». 2002. № 3. S. 103-112.

Paper received/Надійшла : 17.04.2021

УДК 159.944.4.072
DOI: 10.31891/PT-2021-1-13

СУРГУНД Н. А.

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-6724-4235>

e-mail: surgund1@ukr.net

ПРИМУШ Н. М.

ORCID ID:

e-mail: prymush@ukr.net

Хмельницький національний університет

АНАЛІЗ ДИНАМІКИ ПРОЯВУ СИНДРОМУ ПРОФЕСІЙНОГО ВИГОРАННЯ У МЕДИЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ В УМОВАХ COVID-19

В статі представлено і проаналізовано результати двох досліджень, в яких загалом брали участь 134 діючих медпрацівників, професійна діяльність яких у медичних закладах тривалий час відбувається в умовах пандемії COVID-19. За допомогою методики В.Бойко було діагностовано рівень емоційного вигорання та його структуру у медичних працівників в умовах початкового етапу розвитку пандемії COVID-19 у 2020р. та в процесі вже тривалої професійної діяльності в умовах пандемії (2021р.) Також проведений аналіз динаміки професійного вигорання в відділеннях безпосередньої та опосередкованої протидії COVID-19. Аналіз результатів нашого дослідження дозволяє зробити висновок про те, що ризик розвитку професійного вигорання серед медпрацівників, які безпосередньо протидіють COVID-19 внаслідок високого рівня розвитку синдрому емоційного вигорання, є надзвичайно високим – у 3-8 разів вищим, ніж серед медперсоналу, який працює в умовах, що не передбачає безпосередню протидію COVID-19. Дані показники підтверджуються рівнями статистичної достовірності результатів досліджень не тільки $p \leq 0,05$, але й рівнями $p \leq 0,01$. Така картина визначає необхідність реалізації спеціальних психологічних заходів та атенційовано-спрямованої психологічної роботи серед даного контингенту медпрацівників.

Ключові слова: синдром емоційного вигорання, професійне вигорання, пандемія COVID-19, професійна діяльність в умовах стресу, діяльність медичних працівників в умовах пандемії COVID-19.

NATALIYA SURGUND,

NINA PRYMUSH

Khmelnytsky National University

ANALYSIS OF THE DYNAMICS OF MANIFESTATION OF OCCUPATIONAL BURNING SYNDROME IN MEDICAL WORKERS IN CONDITIONS OF COVID-19

The article presents and analyzes the results of two studies, in the process of which a total of 134 active health workers were examined, whose professional activity in medical institutions for a long time takes place in quarantine measures in connection with the COVID-19 pandemic. With the help of V. Boyko's method, the level of emotional

burnout and its structure in medical workers in 2020 was diagnosed. in the initial stage of quarantine related to the COVID-19 pandemic and in the process of long-term professional activity in the conditions of the pandemic (2021). An analysis of the dynamics of occupational burnout in the departments of direct and indirect counteraction to COVID-19 was also performed. Analysis of the results of our study allows us to conclude that the risk of burnout among health care workers who directly oppose COVID-19 due to the high level of CMEA development is extremely high - 3-8 times higher than among health care workers working in conditions which does not provide direct counteraction to COVID-19. These indicators are confirmed by levels of statistical reliability of research results not only $p \leq 0.05$, but also levels $p \leq 0.01$. This picture determines the need for special psychological measures and attentional-oriented psychological work among this contingent of health workers.

Key words: emotional burnout syndrome, occupational burnout, pandemic COVID-19, professional activity in conditions of stress, activity of medical workers in conditions of pandemic COVID-19.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями

Серед дослідників, які займалися аналізом питання професійного вигорання, багато вчених і практиків з Канади, США, Європи (Дж.Грінберг [1], Г.Дж. Фрейденберг, Х.Маслач, Д.Голдберг, М.Лейтер тощо), як відзначає О.М.Ходаківська [2], а також вітчизняні вчені – В.Бойко [3], С.Д.Максименко [4], Л.Карамушка [4] та ін.. Проблема професійного вигорання є однією із самих актуальних у психології на сучасному етапі розвитку суспільства. Професійне вигорання являє собою виснаження емоційних, розумових і енергетичних ресурсів людини, і розвивається воно на тлі сильного хронічного стресу на роботі. Вигорання проявляється повною втратою фахівцем інтересу до професійної діяльності і відчуттям безглуздості подальшого розвитку, відсутністю сил та бажання займатися фаховою діяльністю, яка нещодавно була по-справжньому цікавою [2].

Це не одномоментний процес, вигорання розвивається поступово і буває зовсім непомітно для того, хто вигорає. Чим довше людина накопичує внутрішнє напруження, тим яскравіше проявиться вигорання. Самостійно впоратись людині практично нереально. При цьому з'являється відчуття спустошеності і втраченого часу, натомість гордості за успішну професійну кар'єру, наголошує В.Бойко [3]. Тому пряма відповідальність кожного професіонала відстежувати у себе подібні симптоми і вживати необхідних заходів на ранніх стадіях його розвитку.

Аналіз останніх досліджень чи публікацій

Термін «професійне вигорання» був введений американським психіатром Г.Дж. Фрейденбергом у 1974 році для позначення психічного стану здорових людей, які постійно перебувають у емоційно

перенавантажених атмосфері у зв'язку з тим, що їх професійна діяльність вимагає інтенсивного спілкування [2].

Професор Каліфорнійського університету Х. Маслач трактує «професійне вигорання» як синдром фізичного та емоційного виснаження, визначає його складові: розвиток негативної самооцінки, пасивне ставлення до роботи, втрата розуміння й співчуття. Психолог зазначає, що професійне вигорання – це не втрата творчого потенціалу, а емоційне виснаження, що виникає на тлі стресу у процесі міжособистісного спілкування [2].

Видатний науковець, психолог В. Бойко виокремлює емоційне вигорання як вироблений особистістю механізм психологічного захисту у вигляді повної або часткової відсутності емоційного реагування у відповідь на психотравмуючий вплив. На основі власної теорії він пропонує розрізняти наступні фази вигорання: напруга, резистенція, виснаження (психосоматика) [3].

Всесвітня організація охорони здоров'я (ВООЗ) визнала, що синдром «професійного вигорання» є проблемою, що потребує значної уваги. Згідно з визначенням ВООЗ, «синдром вигорання – це фізичне, емоційне або мотиваційне виснаження, що характеризується порушенням продуктивності в роботі та втому, безсонням, підвищеною схильністю до соматичних захворювань, а також вживанням алкоголю або інших психоактивних речовин із метою одержати тимчасове полегшення, що має тенденцію до розвитку фізіологічної залежності та (у багатьох випадках) суїцидальної поведінки [5]. Існує ряд професій, в яких людина починає відчувати внутрішню емоційну спустошеність внаслідок необхідності постійних контактів з іншими людьми, особливо це професії системи «людина-людина» до якої і відносяться медичні працівники. У процесі «професійного вигорання» медичних працівників велике значення відіграють дві дуже важливі складові — це емоційна спрямованість особистості та наявність сенсу в своїй професійній діяльності й особистому житті. До цього додаються ще й вторинні переживання з приводу чужих проблем [6].

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується стаття

Незважаючи на значну кількість досліджень професійного вигорання працівників соціономічних професій загалом і медичних працівників зокрема, слід зауважити, що досліджень особливостей прояву професійного вигорання медичних працівників в умовах протидії пандемії COVID-19 - обмаль.

Формулювання цілей статті (постановка завдання)

Метою дослідження є аналіз динаміки змін, що відбуваються з медичними працівниками внаслідок тривалої професійної діяльності в умовах пандемії на різних етапах: початковий (перші місяці пандемії), через рік, а також в умовах безпосередньої та опосередкованої протидії COVID-19. Наслідком всього цього може бути крім власного погіршення здоров'я людини ще й стійке зниження результативності роботи. Профілактика синдрому «професійного вигорання» в діяльності медичних працівників особливо актуальна в умовах карантинних заходів, адже - це складні умови роботи, які вимагають від фахівців медичного закладу найвищого ступеня мобілізованості і самовідданості. А одним із перспективних напрямків психологічної роботи по вирішенню проблеми «професійного вигорання» є заходи з профілактики (попередження, протидії, відновленню) синдрому вигорання.

Виклад основного матеріалу

В статті представлено і проаналізовано результати двох досліджень, в ході яких загалом досліджено 134 діючих медпрацівника, професійна діяльність яких у медичних закладах постійно відбувається в умовах карантинних заходів в зв'язку з пандемією COVID-19. Перше дослідження проводилось на базі Державної установи «ТМО УМВС України в Хмельницькій області» влітку 2020 року на початкових етапах боротьби з COVID-19 в Україні. У дослідженні брали участь 74 медпрацівника установи, які безпосередньо не були залучені до протидії COVID-19, в них визначався рівень емоційного вигорання за допомогою методики «Діагностики рівня емоційного вигорання» В. Бойка. Друге дослідження проводилось вже на початку 2021 року на базі Хмельницької дитячої міської лікарні, у дослідженні взяло участь 60 медичних працівників. У роботі також була застосована методика «Діагностика рівня «емоційного вигорання» В. Бойка. Слід зауважити, що в дослідженні 2021 року в ході триваючого вже протягом року розвитку пандемії COVID-19 брали участь дві категорії медичних працівників: 1) 30 осіб з відділення, що безпосередньо працює по протидії COVID-19 та 2) 30 осіб з відділення, що безпосередньо не пов'язане з протидією COVID-19. Нами було поставлене завдання проаналізувати динаміку змін, що відбулися протягом вказаного періоду щодо рівня емоційного вигорання медичних працівників, а також оцінити наявність/відсутність розбіжностей та їх статистичну достовірність.

Методика «Діагностики рівня емоційного вигорання» В. Бойка є найбільш комплексною з існуючих в даній сфері досліджень і дає можливість системно і детальніше проаналізувати міру вираженості

дванадцяти симптомів синдрому «вигорання», враховуючи компоненти, до яких вони відносяться. Зокрема, це такі компоненти та симптоми:

Перший компонент — «Напруження»: переживання психотравмуючих обставин; незадоволеність собою; «загнаність у кут»; тривога і депресія.

Другий компонент — «Резистенція»: неадекватне вибіркове емоційне реагування; емоційно-моральна дезорієнтація; розширення сфери економії емоцій; редукція професійних обов'язків.

Третій компонент — «Виснаження»: емоційний дефіцит; емоційне відчуження; особистісне відчуження (деперсоналізація); психосоматичні та психовегетативні порушення.

Враховуючи якісні і кількісні показники, які обчислюються за даними методики для різних компонентів синдрому «вигорання», є можливість зробити структурно-порівняльний аналіз та виявити напрямки і характер змін, які відбуваються з медичними працівниками, визначити вплив факторів, пов'язаних з діяльністю в умовах безпосередньої протидії пандемії, а також визначити конкретні індивідуальні та групові заходи необхідної профілактики і психокорекції.

Опрацьовані результати досліджень рівнів розвитку СЕВ серед медпрацівників ДУ «ТМО УМВС України в Хмельницькій області» (2020 р.) та Хмельницької міської лікарні (2021 р.) зведено і відповідно представлено у Табл.1 та Табл.2.

Таблиця 1 – Результати дослідження емоційного вигорання медпрацівників ДУ «ТМО УМВС України в Хмельницькій області» (2020 р.)

Фаза синдрому (за Методикою В.Бойко)	Медпрацівники, які не залучені до протидії COVID-19		
	Зона ресурсу (осіб / %)	Зона ризику (осіб / %)	Зона вигорання (осіб / %)
Фаза «Напруження»	58 /(78,3%)	9 /(12,2%)	7 /(9,5%)
Фаза «Резистенція»	45 /(60,8%)	15 /(20,2%)	14 /(19,0%)
Фаза «Виснаження»	51 /(69,0%)	18 /(24,3%)	5 /(6,7%)
Синдром емоційного вигорання	49 /(66,2%)	19 /(25,7%)	6 /(8,1%)

Аналіз даних Табл.2 дає можливість зробити визначити наступні результати дослідження: у медпрацівників відділення по

протидії COVID-19 фіксуються значно вищі показники рівнів розвитку проявів синдрому емоційного вигорання (СЕВ) на різних фазах його розвитку порівняно з медпрацівниками відділення не по протидії COVID-19. Так вже у фазі «Напруження» зона ресурсу протидії розвитку СЕВ у COVID-ному відділенні є зниженою у 2 рази (40% проти 80%), а в зоні вигорання на цій фазі знаходяться 30% медпрацівників COVID-ного відділення порівняно з 3,3% медиків з відділення, не задіяного до боротьби з COVID-19. У фазі «Резистенція» здатність чинити опір розвитку СЕВ у працівників COVID-ного відділення фіксується в 2,5 рази меншою порівняно з медпрацівниками, не задіяними до протидії COVID-19 (20% та 53,3%); в зоні ризику розвитку СЕВ на даній фазі синдрому знаходяться в 1,3 більше осіб (43,3% порівняно з 33,3%). На фазі ж «Виснаження» зона ресурсу для боротьби з СЕВ у медиків, що безпосередньо протидіють COVID-19, є меншою у 1,77 рази (43,3% проти 76,7%), у зоні ризику розвитку СЕВ перебувають у 1,5 рази більше медиків (30% порівняно з 20%), а в зоні вигорання перевищення показників розвитку симптомів СЕВ фіксується у 8 разів вище, ніж у медпрацівників, не задіяних до протидії COVID-19 (26,7% проти 3,3%).

Таблиця 2 – Результати дослідження емоційного вигорання медпрацівників Хмельницької міської лікарні (2021 р.)

Фаза синдрому (за Методикою В.Бойко)	Відділення по протидії COVID-19			Відділення не по протидії COVID-19		
	Зона ресурсу (осіб /%)	Зона ризику (осіб /%)	Зона вигорання (осіб /%)	Зона ресурсу (осіб /%)	Зона ризику (осіб /%)	Зона вигорання (осіб /%)
Фаза «Напруження»	12 / (40%)	9 / (30%)	9 / (30%)	24 / (80%)	5 / (16,7%)	1 / (3,3%)
Фаза «Резистенція»	6 / (20%)	13 / (43,3%)	11 / (36,7%)	16 / (53,3%)	10 / (33,3%)	4 / (13,4%)
Фаза «Виснаження»	13 / (43,3%)	9 / (30%)	8 / (26,7%)	23 / (76,7%)	6 / (20%)	1 / (3,3%)
Синдром емоційного вигорання	7 / (23,3%)	15 / (50%)	8 / (26,7%)	22 / (73,4%)	7 / (23,3%)	1 / (3,3%)

Загальний же комплексний показник розвитку рівня СЕВ аналогічно фіксує значне перевищення рівнів емоційного вигорання у медиків, що працюють з COVID-хворими: загальна зона ресурсу опору

розвитку СЕВ є зниженою у медпрацівників COVID-ного відділення в 3,1 рази (23,3% порівняно з 73,4%), в загальній зоні ризику розвитку симптомів СЕВ перебувають в 2,1 рази медиків більше порівняно з тими, хто не протидіє COVID-19 (50% проти 23,3%), а в зоні вигорання (тобто у стані активного розвитку усього комплексу симптомів СЕВ) знову фіксується перевищення у 8 разів (26,7% проти 3,3%) порівняно з медпрацівниками відділення не по протидії COVID-19.

Оцінка статистичної достовірності отриманих результатів дослідження нами була проведена за допомогою критерію Φ^* – кутового перетворення Фішера (Φ^* -критерію Фішера). Умовою відсутності статистично значущих розбіжностей (достовірності статистичної гіпотези H_0) є виконання $\Phi^*_{емп} < \Phi^*_{кр}$. Виконання ж умови $\Phi^*_{емп} \geq \Phi^*_{кр}$ свідчить про наявність статистично значущих розбіжностей (достовірність статистичної гіпотези H_1). При цьому $\Phi^*_{емп}$ та $\Phi^*_{кр}$ відповідно є емпіричним та критичним значеннями Φ^* -критерію Фішера. При цьому $\Phi^*_{кр}$ для рівня статистичної значущості $p \leq 0,05$: $\Phi^*_{0,05} = 1,64$, а для рівня статистичної значущості $p \leq 0,01$: $\Phi^*_{0,01} = 2,31$ [7].

Результати обчислень $\Phi_{емп}$ при порівнянні показників рівнів розвитку емоційного вигорання (за методикою В.Бойко) у медперсоналу Хмельницької міської лікарні (2021 р.) зведено до Табл.3.

Таблиця 3 – Показники обчислень $\Phi^*_{емп}$ (Φ^* -критерію Фішера) при порівняльному аналізі результатів дослідження рівня розвитку емоційного вигорання серед медпрацівників Хмельницької міської лікарні

Фаза синдрому (за Методикою В.Бойко)	$\Phi^*_{емп}$		
	Зона ресурсу	Зона ризику	Зона вигорання
Фаза «Напруження»	3,246	1,227	3,086
Фаза «Резистенція»	2,748	0,774	2,137 (p=0,016)
Фаза «Виснаження»	2,702	0,898	2,791
Синдром емоційного вигорання	4,068	2,183 (p=0,014)	2,791

Аналіз даних Табл.3 свідчить про статистичну значущість розбіжностей усіх загальних показників розвитку СЕВ на рівні $p \leq 0,05$,

при цьому показники більшості складових СЕВ є достовірні і на більш високому рівні статистичної достовірності $p \leq 0,01$. При цьому зауважимо, що хоча у зоні ризику для окремих показників розвитку симптомів СЕВ на його різних фазах і виконується статистична умова $\Phi^*_{\text{емп}} < \Phi^*_{\text{кр}}$, загальний показник розвитку синдрому емоційного вигорання комплексно фіксує в даній зоні ризику високу статистичну достовірність (на рівні $p=0,014$) сформованості СЕВ.

Наступний етап нашого дослідження полягав в опрацюванні, вивченні та в аналізі співставлення результатів досліджень 2020 та 2021 років у різних медичних установах серед медпрацівників, які не залучені до протидії COVID-19. Результати обчислень $\Phi_{\text{емп}}$ при порівнянні показників рівнів розвитку емоційного вигорання (за методикою В.Бойко) серед медпрацівників ДУ «ТМО УМВС України в Хмельницькій області» (2020 р.) та Хмельницької міської лікарні (2021 р.) зведено до Табл. 4.

Таблиця 4 – Показники обчислень $\Phi^*_{\text{емп}}$ (Φ^* -критерію Фішера) при порівняльному аналізі результатів дослідження рівня розвитку емоційного вигорання серед медпрацівників ДУ «ТМО УМВС України в Хмельницькій області» та Хмельницької міської лікарні

Фаза синдрому (за Методикою В.Бойко)	$\Phi^*_{\text{емп}}$		
	Зона ресурсу	Зона ризику	Зона вигорання
Фаза «Напруження»	0,194	0,406	1,211
Фаза «Резистенція»	0,702	1,37	0,702
Фаза «Виснаження»	0,799	0,481	0,734
Синдром емоційного вигорання	0,725	0,259	0,979

Аналіз даних Табл.4 надає можливість визначити, що у різних медичних установах медпрацівників, які безпосередньо не залучені до протидії COVID19 між рівнями розвитку СЕВ як на різних його фазах, так і в різних його зонах не фіксується статистично значущих розбіжностей (виконується $\Phi^*_{\text{емп}} < \Phi^*_{\text{кр}}$). При цьому зазначимо, що дана картина фіксується як на окремих фазах та зонах прояву симптомів СЕВ, так і при співставленні загальних показників, які комплексно визначають сформованість синдрому емоційного вигорання. Звернемо

увагу, що дослідження враховує динаміку професійної діяльності медпрацівників протягом 2020-2021 років в умовах розвитку пандемії COVID-19.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку

Аналіз результатів нашого дослідження дозволяє зробити висновок про те, що ризик розвитку професійного вигорання серед медпрацівників, які безпосередньо протидіють COVID-19, внаслідок високого рівня розвитку СЕВ, є надзвичайно високим – у 3-8 разів вищим, ніж серед медперсоналу, який працює в умовах, що не передбачає безпосередню протидію COVID-19. Дані показники підтверджуються рівнями статистичної достовірності результатів досліджень не тільки $p \leq 0,05$, але й рівнями $p \leq 0,01$. Така картина визначає необхідність реалізації спеціальних психологічних заходів та атенційовано-спрямованої психологічної роботи серед даного контингенту медпрацівників. Профілактика синдрому «професійного вигорання» в діяльності медичних працівників особливо актуальна в умовах протидії пандемії COVID-19, адже – це невідкладні умови роботи, які вимагають від фахівців медичного закладу найвищого ступеня мобілізованості і самовідданості.

Одним із перспективних напрямків психологічної роботи по вирішенню проблеми «професійного вигорання» медпрацівників є розробка та практична реалізація заходів з психопрофілактики та психокорекції, спрямованих на попередження та протидію розвитку синдрому емоційного вигорання у медпрацівників, а також відновленню балансу їх психоемоційного стану в умовах протидії пандемії COVID-19, що і є перспективою наших подальших наукових пошуків.

Література

1. Гринберг Дж. Управление стрессом. 7-е изд. СПб.: Питер, 2012. 496 с.
2. Ходаківська О.М. Професійний стрес як чинник «вигорання» фахівців у системі «людина-людина» : навч. посібник. Хмельницький: ХІСТ Університету «Україна», 2010. 339 с.
3. Бойко В.В. Синдром емоційного вигорання в професійному спілкуванні. Київ: Добродійко, 1999. 340 с.
4. Синдром «професійного вигорання» та професійна кар'єра працівників освітньої організації : гендерні аспекти: навч. посібник для студентів ВНЗ. За наук. ред. С.Д. Максименка, Л.М. Карамушки, Л.М. Зайчикової. Київ: Міленіум, 2006. 368 с.
5. WHO, Keep health workers safe to keep patients safe: WHO [ВООЗ, Безпека медичних працівників для безпеки пацієнтів: ВООЗ]. URL: <https://www.who.int/news/item/17-09-2020-keep-health-workers-safe-to-keep-patients-safe-who>
6. Дзюба К. Профілактика професійного вигорання. Київ: Психолог. 2013. № 8. С. 24-25.

7. Сидоренко Е.В. Методы математической обработки в психологии. 2-е изд. СПб.: Питер, 2010. 347 с.

References

1. Greenberg J. Stress Management. 7th edition. SPb.: Piter, 2012. 496 p.
2. Khodakivska O.M. Occupational stress as a factor of "burnout" of specialists in the system "man-man" : textbook. Khmelnytsky : HIIST of the University "Ukraine", 2010. 339 p.
3. Boyko V.V. Emotional burnout syndrome in professional communication. Kyiv: Dobrodiyko, 1999. 340 p.
4. Syndrome of "professional burnout" and professional career of employees of an educational organization: gender aspects: a textbook for university students. Ed. S.D. Maksymenko, L.M. Karamushka, L.M. Zaichikova. Kyiv: Millennium, 2006. 368 p.
5. WHO, Keep health workers safe to keep patients safe. URL: <https://www.who.int/news/item/17-09-2020-keep-health-workers-safe-to-keep-patients-safe-who>
6. Dziuba K. Prevention of burnout. Kyiv: Psychologist. 2018. № 8. P. 24-25.
7. Sidorenko E.V. Methods of mathematical processing in psychology. SPb.: Piter, 2010. 347 p.

Paper received/Надійшла : 02.05.2021

Підписано до друку 27.05.2021. Формат 30×42/4.
Папір офсетний. Гарнітура Times New Roman.
Друк різнографією. Ум. друк. арк. – 9,31. Обл.-вид. арк. – 8,69.
Тираж 100. Зам. № _____

Віддруковано в редакційно-видавничому відділі ХНУ.
29016, м. Хмельницький, вул. Інститутська, 7/1.
Свідоцтво про внесення в Державний реєстр, серія ДК № 4489 від 18.02.2013 р.