

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ДРОГОБИЦЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ
УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ ІВАНА ФРАНКА

ISSN 2312-8437

ПРОБЛЕМИ ГУМАНІТАРНИХ НАУК

Психологія. Випуск 47

Збірник наукових праць
Дрогобицького державного педагогічного
університету імені Івана Франка

Дрогобич – 2020

УДК 009+1+4+15+93

Д 75

Рекомендовано до друку вченою радою
Дрогобицького державного педагогічного університету
імені Івана Франка
(протокол № 9 від 30.06.2020 р.)

Збірник наукових праць Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка «Проблеми гуманітарних наук. Психологія» є фаховим виданням, індексується у міжнародній наукометричній базі даних Index Copernicus International (ICV 2019 = 73.02).

Для викладачів, науковців, студентів.

Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації КВ № 24469-14409Р від 09.06.2020 року Державного комітету інформаційної політики, телебачення та радіомовлення України.

Відповідальність за достовірність наведених у публікаціях фактів, дат, найменувань, прізвищ, імен, цифрових даних несуть автори статей. Наукові статті друкуються за авторськими варіантами. Думка редакційної колегії може не збігатися з думкою авторів.

Проблеми гуманітарних наук. Психологія / ред. кол. Надія Скотна (головний редактор), Роман Хавула (редактор серії) та ін. Дрогобич : Редакційно-видавничий відділ ДДПУ імені Івана Франка, 2020. Вип. 47. 148 с. DOI: <https://doi.org/10.24919/2312-8437.47.2020>.

MINISTRY OF EDUCATION AND SCIENCE OF UKRAINE

DROHOBYCH IVAN FRANKO STATE
PEDAGOGICAL UNIVERSITY

ISSN 2312-8437

PROBLEMS OF HUMANITIES

Psychology. Issue 47

a collection of scientific articles
Drohobych Ivan Franko
State Pedagogical University

Drohobych – 2020

UDC 009+1+4+15+93

D 75

Recommended for printing by Academic Council
of Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University
(30 June 2020, Minutes № 9)

"Problems of Humanities. Psychology" a collection of scientific articles of the Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University is a scientific professional edition, registered in the international scientometric database Index Copernicus International (ICV 2019 = 73.02).

For teachers, scientists, students.

Certificate of state registration of the printed mass media of the CU № 24469-14409P dated June 9, 2020 of the State Committee for Information Policy, Television and Radio Broadcasting of Ukraine.

The authors of the articles are responsible for the authenticity of the facts, dates, names, surnames, names, and digital data contained in the publications. Scientific articles are published from copyright/author's texts. The opinion of the editorial board may not coincide with the views of the authors.

Problems of Humanities. Psychology / Nadiya Skotna (Editor-in-chief), Roman Khavula (Editor of the series) and others. Drohobych : Editorial-Publishing Department of Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University, 2020. Issue 47. 148 p. DOI: <https://doi.org/10.24919/2312-8437.47.2020>.

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ

Головний редактор – **Скотна Надія Володимирівна** – доктор філософських наук, професор кафедри практичної психології, ректор, Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка.

Заступник головного редактора – **Галян Ігор Михайлович** – доктор психологічних наук, доцент, професор кафедри практичної психології, Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка.

Редактор серії – **Хавула Роман Михайлович** – кандидат психологічних наук, доцент кафедри практичної психології, Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка.

Галян Олена Іванівна – доктор педагогічних наук, кандидат психологічних наук, доцент, професор кафедри практичної психології, Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка.

Кузікова Світлана Борисівна – доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри психології, Сумський державний педагогічний університет імені А.С. Макаренка.

Москалець Віктор Петрович – доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри загальної та клінічної психології, Прикарпатський Національний університет імені Василя Стефаника.

Савчин Мирослав Васильович – доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри психології, Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка.

Яблонська Тетяна Миколаївна – доктор психологічних наук, старший науковий співробітник, Київський національний університет імені Тараса Шевченка.

Ковальчук Зоряна Ярославівна – доктор психологічних наук, доцент, професор кафедри психології, Львівський державний університет внутрішніх справ.

EDITORIAL BOARD

Editor-in-chief – Skotna Nadiya – Doctor of Philosophical Sciences, Professor of the Department of Practical Psychology, Rector, Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University.

Deputy Editor-in-chief Ihor Halyan – Doctor of Psychological Sciences, Associate Professor, Professor of the Department of Practical Psychology, Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University.

Editor of the series Havula Roman – Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of the Department of Practical Psychology, Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University.

Halyan Olena – Doctor of Pedagogical Sciences, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Department of Practical Psychology, Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University.

Kuzikova Svitlana – Doctor of Psychological Sciences, Professor, Head of the Department of Psychology, Sumy A.S. Makarenko State Pedagogical University.

Viktor Moskalets – Doctor of Psychological Sciences, Professor, Head of the Department of General and Clinical Psychology, Vasyl Stefanyk Precarpathian National University.

Savchyn Myroslav – Doctor of Psychological Sciences, Professor, Head of the Department of Psychology, Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University.

Yablonska Tetyana – Doctor of Psychology, Senior Researcher, Taras Shevchenko National University of Kyiv.

Kovalchuk Zoryana – Doctor of Psychological Sciences, Associate Professor, Professor of the Department of Psychology, Lviv State University of Internal Affairs.

ЗМІСТ

Галян Олена, Борисенко Зоряна. Практична підготовка майбутніх психологів: як забезпечити набуття професійних компетенцій.....	9
Глинська Марія. Аналіз готовності педагогів до роботи в умовах інклюзивної освіти.....	22
Гриник Ірина. Мода як засіб самопрезентації особистості.....	42
Дуб Віра. Особливості прокрастинації студентів.....	53
Ісаєвич Світлана. Професійна компетентність майбутніх психологів щодо профілактичної роботи з дітьми, що мають невротичні ознаки.....	67
Подоляк Наталія. Особливості співвідношення адаптивності та емоційного інтелекту.....	79
Посацький Олександр, Ригель Олеся. Професійне самовизначення учнів раннього юнацького віку.....	90
Стець Валентина. Зміст психологічної допомоги вимушеним переселенцям щодо перебудови ціннісно-сміслових складових образу світу.....	100
Хавула Роман. Моральні орієнтири професійного становлення студентів.....	117
Шелег Тетяна. Психологічні особливості роботи з притчею на заняттях з іноземної мови.....	131

CONTENTS

Halian Olena, Borysenko Zoryana. Practical training of future psychologists: how to ensure the acquisition of professional competences.....	9
Hlynska Mariya. Analysis of teachers' preparedness to work in the inclusive education conditions.....	22
Hrynyk Iryna. Fashion as the means of personality self-identity.....	42
Dub Vira. Features of students' procrastination.....	53
Isayevych Svitlana. Professional competence of future psychologists in preventive work with children with neurotic symptoms.....	67
Podolyak Nataliia. Features of adaptability and emotional intelligence ratio.....	79
Posatskyi Oleksandr, Rygel Olesya. Professional self-determination of school students in early adolescence.....	90
Stets Valentyna. The content of psychological assistance for forced migrants regarding the reconstruction of the world image value-semantic components.....	100
Khavula Roman. Moral orientations of students' professional formation.....	117
Sheleh Tetiana. Psychological features of working with a parable in foreign language classes.....	131

УДК 378:159.98-051:005.336.5

DOI: 10.24919/2312-8437.47.229340

ГАЛЯН Олена – доктор педагогічних наук, професор кафедри практичної психології, Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка, вул. Івана Франка, 24, м. Дрогобич, Україна, індекс 82100 (halyane@ukr.net)

ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-6070-9669>

БОРИСЕНКО Зоряна – кандидат психологічних наук, доцент кафедри практичної психології, Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка, вул. Івана Франка, 24, м. Дрогобич, Україна, індекс 82100 (adurkalets@ukr.net)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5084-0361>

Бібліографічний опис статті: Галян, О., & Борисенко, З. (2020). Практична підготовка майбутніх психологів: як забезпечити набуття професійних компетенцій. *Проблеми гуманітарних наук. Психологія*, 47, 9–21. doi: <https://doi.org/10.24919/2312-8437.47.229340>.

ПРАКТИЧНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ: ЯК ЗАБЕЗПЕЧИТИ НАБУТТЯ ПРОФЕСІЙНИХ КОМПЕТЕНЦІЙ

***Анотація.** Мета статті полягає у розкритті науково-прикладних питань організації та змісту виробничої практики як компоненти підготовки студентів-психологів до здійснення професійної діяльності. У статті виробнича практика постає складовою освітнього процесу, практико-спрямованим елементом набуття професійних компетентностей та середовищем формування ціннісного ставлення до майбутньої професійної діяльності. Основні узагальнення зроблено на основі використання таких методів: аналіз продуктів діяльності (звіти з практики); спостереження за роботою студентів під час реалізації професійних функцій на базах практики; проєктування чинників успішності*

© Олена Галян, Зоряна Борисенко, 2020

та критеріїв якості процесу набуття студентами професійних компетентностей; аналіз запитів студентів до керівника-консультанта з проблемних питань виконання завдань, передбачених змістом практики; професійного самовизначення з огляду на «занурення» в професію. Отримані результати засвідчили: змістовий аспект програми практики визначається потребою об'єктивної знаннєвого компонента підготовки студентів у практичних уміннях розв'язувати завдання професійної діяльності; логіка етапності у конструюванні їх діяльності під час апробації психотехнологій надання психологічної допомоги найоптимальніше узгоджується з логікою пропрацювання проблем клієнта та його запити, формулювання завдань уможлиблює їх виконання на індивідуально-творчому та особистісно-діяльнісному рівнях. Визнано залежність змістово-процесного контексту завдань виробничої практики та якісних показників професійної ідентифікації і адаптації здобувачів до нової соціальної ролі – психолога. З-поміж них: професіоналізація мислення, особистісно-ціннісне ставлення до професійної діяльності, актуалізація особистісних ресурсів опановування професійними компетентностями, інтеграція особистісних і професійних якостей, здатність до саморефлексії, мотивація до саморозвитку в професії.

Ключові слова: виробнича практика; якість практичної підготовки; готовність до професійної діяльності; професійна адаптація; професійні компетентності; особистісна цінність професійної діяльності.

HALIAN Olena – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Department of Practical Psychology, Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University, 24, Ivan Franko Str., Drohobych, Ukraine, postal code 82100 (halyane@ukr.net)

ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-6070-9669>

BORYSENKO Zoryana – Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Department of Practical Psychology, Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University, 24, Ivan Franko Str., Drohobych, Ukraine, postal code 82100 (adurkalets@ukr.net)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5084-0361>

To cite this article: Halian, O., & Borysenko, Z. (2020). Praktychna pidhotovka maibutnikh psykhologiv: yak zabezpechyty nabuttia profesiinykh

kompetentsii [Practical training of future psychologists: how to ensure the acquisition of professional competences]. *Problemy humanitarnykh nauk. Psykholohiia – Problems of Humanities. Psychology*, 47, 9–21. doi: <https://doi.org/10.24919/2312-8437.47.229340> [in Ukrainian].

PRACTICAL TRAINING OF FUTURE PSYCHOLOGISTS: HOW TO ENSURE THE ACQUISITION OF PROFESSIONAL COMPETENCES

Abstract. *The purpose of the article is to reveal the scientific and applied issues of organization and content of internship as components of the preparation of students of psychology for professional activities. In the article, internship represented as a component of the educational process, a practice-oriented element of acquiring professional competencies and as an environment for forming a value attitude to future professional activity. The main generalizations are made on the basis of the following **methods**: analysis of activity products (practice reports), observation of students' work during the implementation of professional functions at the practice base, design of success factors and quality criteria of students' acquisition of professional competencies, analysis of students' inquiries on problematic issues of performance of tasks provided by the content of practice and professional self-determination in view of «immersion» in the profession. The obtained **results** showed: the content aspect of the internship program is determined by the need to objectify the knowledge component of student training in practical skills to solve problems of professional activity; the logic of stages in the construction of their activities during the testing of psychotechnologies of psychological care must be best consistent with the logic of working out the client's problems and his request, the formulation of tasks allows them to perform at the individual-creative and personal-activity levels. The dependence of the content-process context of the tasks of internship and qualitative indicators of professional identification and adaptation of applicants to the new social role – psychologist is recognized. Among them: professionalization of thinking, personal and value attitude to professional activity, actualization of personal resources of mastering professional competencies, integration of personal and professional qualities, ability to self-reflection, motivation for self-development in the profession.*

***Key words:** internship; quality of practical training; readiness for professional activity; professional adaptation; professional competencies; personality value of professional activity.*

Постановка проблеми. У системі професійної підготовки фахівців другого (магістерського) рівня вищої освіти важлива роль належить виробничій практиці, яка дає можливість отримати конкретний досвід у сфері організації професійної діяльності та набути компетентностей, що відповідають запиту на надання психологічної допомоги різним категоріям населення. Виробнича практика покликана забезпечити кваліфіковану підготовку фахівців у галузі практичної організації різних форм роботи психолога та сприяти розвитку його здатності ідентифікувати психологічні проблеми клієнта, визначати можливості їх розв'язання. Виробнича практика увиразнює практичний аспект підготовки майбутніх психологів, завдання якого – допомогти здобувачам вищої освіти інтегрувати теоретичні знання у практичні дії. З огляду на це у межах практики передбачено апробацію отриманих знань та сформованих умінь майбутніх психологів, набуття ними відповідних професійних компетентностей і розвиток здатностей, які забезпечують реалізацію професійних функцій, а також створення умов для їх особистісно-професійного зростання. Заявлене варто розглядати з урахуванням вимог Стандарту вищої освіти України за спеціальністю 053 Психологія (2019) та визначених ним програмних результатів навчання («Стандарт вищої освіти», 2019), що вважаємо актуальним завданням удосконалення змісту і завдань професійно-практичної підготовки майбутніх психологів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Традиційно науково обґрунтована модель майбутнього фахівця містить блок компетентностей, які є результатом спеціально організованої практичної діяльності (Н. Чепелева, Н. Пов'якель, Т. Титаренко та ін.). Окремо акцентовано в наукових розвідках на значущості розвитку у майбутніх фахівців когнітивних функцій завдяки розв'язанню завдань, що стосуються реальних практичних ситуацій як у межах навчальних занять (Ю. Вінтюк (2016), G. Campitelli, F. Gobet (2011), J. Dunlosky et al. (2011), H.L. Roediger (2013)), так і під час виконання професійних функцій в організаціях (бази практики) (Журавльова & Мазяр, 2015). На усіх рівнях навчання визнається

той факт, що набуття довготривалих знань та навичок залежить від практики (American Psychological Association, Coalition for Psychology in Schools and Education, 2015). Стратегічно освітні парадигми орієнтовані на навчання упродовж життя, а отже, усвідомлена практика діяльності детермінує виникнення метакомпетентностей. Вітчизняна освітня практика підготовки майбутніх психологів містить значні напрацювання із забезпечення системи набуття професійних здатностей (Г. Радчук (2017)), розроблення професійно-орієнтованих завдань (О. Музика (2010)), які максимально враховують предметну сферу майбутньої діяльності та можливості студентів бути залученими до виконання професійних функцій. Водночас залишається актуальним прикладним завданням, що виходить з парадигмальних засад практичної підготовки психологів, виокремлення змістових аспектів їх практичної підготовки в умовах сучасних викликів, що спонукають до розв'язання завдань професійної діяльності з урахуванням запитів на психологічну допомогу, сприяють прояву здатності до саморефлексії, мотивують до саморозвитку в професії.

Мета статті виокремлення науково-прикладних питань організації та змісту виробничої практики як компоненти підготовки студентів-психологів до здійснення професійної діяльності.

Виклад основного матеріалу. Професійна практична підготовка, що реалізується на другому (магістерському) рівні вищої освіти, спрямована не лише на практичне апробування отриманих теоретико-методологічних знань, умінь і навичок у реальній ситуації організації та здійснення професійної діяльності, але й уможливорює набуття нового досвіду використання новітніх психотехнологій, створює умови для усвідомлення особистісної цінності (правильності) професійного вибору. Під час практики кожен здобувач має змогу перевірити теоретичні знання, практичні уміння та навички з обраного фаху, виявити власні здібності, переконатися у готовності до реалізації професійних функцій в обраній сфері діяльності.

Відповідно до змісту й рівня професійної підготовки випускника другого (магістерського) рівня вищої освіти, студент повинен: знати основні законодавчі документи, які регламентують роботу психолога, то керуватися ними під час організації психологічної допомоги і підготовки необхідної документації; розуміти

концептуальні основи організації психологічного (або психолого-педагогічного) супроводу осіб або групи осіб, які потребують психологічної допомоги; застосовувати цілісно-ціннісний підхід до виявлення проблемностей клієнтів, процедури їх пропрацювання та оцінювання отриманих результатів, а також окреслення перспектив подолання клієнтами труднощів особистісного розвитку. Виробнича практика організовується в установах та закладах, де передбачено надання психологічної підтримки різним категоріям населення, зокрема соціальних службах для сім'ї, дітей та молоді, закладах освіти на основі договорів про спільну роботу.

Ми поділяємо думку С. Кузікової щодо структури виробничої практики. Дослідниця пропонує впорядковувати її з огляду на зміст та організаційні аспекти (Кузікова, 2011). Отже, логічно презентувати такі етапи: теоретико-установчий, практичний та аналітичний. Розглянемо їх сутнісні характеристики.

Теоретико-установчий етап практики передбачає проведення настановчої конференції, під час якої студенти знайомляться з положенням про практику, її програмою, цілями та завданнями, змістом, формами звітності за результатами. Зокрема, метою виробничої практики є ознайомлення з конкретними умовами професійної діяльності; закріплення отриманих теоретичних знань з навчальних дисциплін освітньо-професійної програми «Практична психологія», опанування необхідних методів, форм роботи та відповідних умінь, що забезпечують реалізацію професійних функцій.

Відповідно до мети, практика спрямована на розв'язання таких взаємодоповнювальних завдань: знайомство з результатами втілення програм психологічного (або психолого-педагогічного) супроводу клієнтів; формування здатності розробляти програму психологічного (або психолого-педагогічного) супроводу відповідно до запиту клієнта (ів); апробація технології складання програм психологічного (або психолого-педагогічного) супроводу; розвиток навчально-пізнавальної активності студентів у сфері чинників результативності програм психологічного супроводу; вироблення творчого, дослідницького підходу до професійної діяльності; формування психологічної готовності до реалізації професійних функцій; становлення професійно значущих якостей особистості психолога та його позитивного іміджу.

Практичний етап – безпосередня практична діяльність студентів на базах практики. Перший тиждень практики варто спрямувати на ознайомлення студентів її з базою, змістом, видами та методами діяльності психолога, принципами планування його діяльності, запитами на психологічну допомогу, документацією психолога, розроблення індивідуального плану роботи студента-практиканта. Важливо, щоб практикант спостерігав за діяльністю психолога й обговорив актуальні проблеми, розв'язання яких передбачено змістом психологічної допомоги в установі (закладі). У наступні тижні практикант працює над розв'язанням психологічних завдань, передбачених програмою практики. Упродовж всього періоду практики з боку методистів і керівників забезпечується безперервний контроль, метою якого є надання студентам необхідної допомоги у виконанні завдань практики.

Пропоновані нами психологічні завдання передбачають реалізацію набутих психологічних знань, умінь та навичок у практичну діяльність, а також здатність студента до рефлексії власних професійних якостей. Тобто змістовий характер цих завдань спрямований на професійну підготовку майбутніх практичних психологів на індивідуально-творчому та особистісно-діяльнісному рівнях.

З метою поліпшення результатів виробничої практики та професійної мотивації студентів-практикантів, уникнення формалізму при виконанні завдань практики, кожне з них побудовано так, щоб практикант творчого підійшов до його розв'язання, застосував вміння узагальнювати факти та результати проведеної психодіагностичної (корекційної чи консультативної) роботи, здійснив самоаналіз реалізованих психологічних заходів із прогнозуванням розвитку.

Програма практики передбачає розробку, апробацію та здачу студентами для оцінювання розгорнутої індивідуальної програми психологічного (або психолого-педагогічного) супроводу проблем клієнта (відповідно до запиту); протоколів (аналітичної довідки) проведених видів роботи; програми тренінгу (корекційної або розвивальної роботи), розробленого в межах індивідуальної програми психолого-педагогічного супроводу проблем клієнта; підсумкового аналітичного звіту за проведеними видами роботи; плану-конспекту заходу психологічної просвіти (психопрофілак-

тики) відповідно до запиту бази практики; звіту за результатами виконання індивідуального завдання.

У процесі методичного супроводу виробничої практики для забезпечення якісної професійної допомоги й трансляції накопиченого досвіду від більш досвідчених колег до початківців обов'язковою формою методичної роботи й професійної підтримки є супервізія. Завдяки такій формі співпраці практикант збагачується новими знаннями, розуміє й аналізує свої професійні дії та поведінку, як наслідок – коригує методи і підходи надання психологічної допомоги у кожному конкретному випадку. Супервізія також має на меті теоретичне та практичне підвищення кваліфікації фахівців із включенням елементів психологічного самопізнання і розвитку.

Розглянемо змістові аспекти організації виробничої практики, які сукупно спрямовані на набуття відповідних професійних компетенцій. Насамперед, практиканту пропонується відповідно до запиту або актуальної психологічної проблеми розробити/укласти психокорекційну програму. Якщо корекційна програма розроблена іншим автором та взята із фахової літератури, методичних рекомендацій, без змін у змісті, то практикант на титульній сторінці вказує інформацію про автора, а себе зазначає виконавцем. Якщо програма розроблена іншим автором, але під час її підготовки до роботи вона потребувала упорядкування (наприклад, змінена схема оформлення програми, внесено додаткову інформацію про стан справ у закладі в контексті розглянутої у програмі проблеми), але практикантом не було внесено суттєвих змін у зміст і структуру програми, то на титульній сторінці вказується автор програми, а себе практикант зазначає упорядником та виконавцем. Якщо програма є власною авторською розробкою практиканта, то він зазначає себе як автора і виконавця.

Корекційна програма впроваджується практикантом лише після затвердження її на супервізії. Після проведення кожного корекційного заняття готується звіт згідно з планом: розгорнутий зміст техніки (назва (автор), мети, вік клієнта, процедура проведення, інструкції, шерінг (планована процедура обговорення), джерело); теоретичні засади обраної техніки: якщо техніки стосується, наприклад, групової динаміки, то коротко характеризується поняття групової динаміки та стадії, якої стосується обрана

техніка; якщо техніка запозичена з певного напрямку психоко-рекції, то має бути коротко вказано основні теоретичні положення напрямку та як техніка співвідноситься з теоретичними засадами обраного напрямку; пояснення технології дії кожної запропонованої психотехніки для клієнта; короткий опис обговорення техніки та вражень учасників; власні рекомендації щодо проведення техніки.

З огляду на професійні завдання обов'язковим вважаємо аналіз консультативного звернення, яке розглядаємо наступним завданням практики. На цьому етапі практичної роботи студенти виокремлюють психологічний запит клієнта, прогнозують його консультативні очікування, окреслюють психологічну проблему. Під час оцінювання консультативного процесу враховується вибір терапевтичних технік, доцільність їхнього застосування, а також мета, зміст та особливості проведення. Обов'язковою є рефлексія щодо виконання завдання і презентація реакції клієнта.

Студентам-практикантам пропонуються завдання, які вимагають підходу до учнів, вчителів, батьків, адміністрації не лише як до клієнтів, але й передбачають співпрацю з ними. Такий двобічний підхід до професійних контактів, на нашу думку, сприятиме формуванню у студентів комунікативної компетентності, вияв якої засвідчує професіоналізм психолога.

Зауважимо, що результативність (продуктивність) проходження здобувачами виробничої практики визначається низкою чинників. Йдеться, з одного боку, про рівень загальнонаукової підготовки студентів за спеціальністю і належний (відповідний) рівень теоретико-методологічної (знаннєвої) складової їх компетентностей у межах освітньо-професійної програми, а з іншого – про значущість особистісних чинників, зокрема, відповідальності, уміння працювати самостійно, спостережливості, здатності до активного слухання (навичок комунікування загалом) і аналізу ціннісного контексту інформації. Крім того, сприятливим чинником вважаємо наявність у майбутнього фахівця інтересу до практики, бажання апробувати засвоєне під час розв'язування професійних завдань.

На нашу думку, результативність й ефективність виробничої практики залежить від якості планування діяльності. У зв'язку з цим виробнича практика здійснюється на основі *індивідуального плану роботи* студента-практиканта, а її план повинен відповідати стратегії діяльності психологічної служби закладу освіти, де

проходить практику студент, та програмі виробничої практики кафедри. Всі пункти та позиції плану обговорюються з керівником практики від кафедри та від бази практики, щоб виключити можливі розбіжності між зверненням та пропозицією. Форма та структура індивідуального плану роботи наближена до форми плану роботи практичного психолога, яку наведено у листі Міністерства освіти і науки України від 24.07.2019 № 1/9-477 «Про планування діяльності, ведення документації і звітності усіх ланок психологічної служби системи освіти України» («Про планування діяльності», 2019).

Акцентуємо на особливостях упорядкування індивідуального плану. Першим розділом у ньому є вступ, який містить відомості про склад психологічної служби в закладі освіти, перелік нормативно-правових документів, якими керується його психологічна служба. Наступний структурний компонент плану – цілєтворення, у якому описуються мета і завдання виробничої практики, запит адміністрації закладу освіти (це може бути індивідуальне завдання, яке дається методистом від бази практики), тема, над якою працює заклад освіти. Основна змістовна частина плану – структурована інформація про напрями діяльності з учасниками освітнього процесу закладу освіти, види та форми роботи, за допомогою яких практичний психолог виконує свої функціональні обов'язки, терміни їх проведення, цільова група / аудиторія, відмітка про виконання. Практикант, відповідно до програми практики, планує роботу за такими напрями: організаційно-методична, діагностика, профілактика, корекція, консультування, просвіта. Визначаючи види і форми роботи, вказується комплексний та послідовний набір методів й методик роботи, за допомогою яких здійснюється психолого-педагогічний вплив на учасників освітнього процесу. До заходів реалізації належить: виконання психодіагностичних та корекційно-розвивальних програм; проведення семінарів, консиліумів, зборів, конференцій тощо; проведення співбесід та консультацій; співпраця з іншими установами й організаціями; розробка рекомендацій, планів, сценаріїв занять тощо. Наступним пунктом плану є зазначення *цільової групи / аудиторії*.

Аналітичний етап передбачає рефлексію професійної діяльності студентів, аналіз сильних і слабких сторін проведеної ними психологічної роботи, які фіксуються у звітній документації.

Результати практики, як і документація студента-практиканта, максимально адаптовані до нормативних вимог типової документації практичного психолога закладів освіти. Аналітичний звіт про проведену роботу в період практики передбачає: аналіз результатів за усіма видами діяльності та особливості їх використання з метою організації системи психологічної допомоги.

Висновки. Логіка побудови завдань з психології у змісті виробничої практики студентів максимально наближена до логіки їх майбутньої професійної діяльності. Завдання оптимально адаптовані до реального функціонування сучасних закладів освіти. Завдяки цьому результати студентських досліджень можуть використовуватися педагогами під час реалізації навчальних, виховних і розвивальних завдань. Зазначимо, що організована і проведена з урахуванням широкої системи детермінант результативності виробнича практика закладає основи для успішного професійного становлення майбутніх фахівців, тому від її змісту та якості проведення значною мірою залежить підготовка студентів до самостійної творчої діяльності в різних сферах активності людей (виробництво, наукові установи, бізнес, медицина, освіта).

Як важлива умова формування професійної компетентності студентів-психологів, результат виробничої практики актуалізує їх готовність до практичної об'єктивізації психологічних знань і умінь здійснення основних видів професійної діяльності, і найголовніше – професійної ідентифікації та адаптації здобувачів, їх професійного самовизначення, входження у професію, опанування нової соціальної ролі, інтеграції особистісних і професійних якостей. Ці показники вважаємо критерійними характеристиками якості професійно-практичної підготовки майбутніх психологів.

Література

- Вінтюк, Ю.** (2016). Професійна підготовка майбутніх психологів: проблема та її складові. *Педагогіка і психологія професійної освіти*, 3, 92–102.
- Кузікова, С.** (2011). *Психокорекційна практика: навч.-метод. посіб.* Суми: МакДен.
- Журавльова, Л., & Мазяр, О.** (Ред.). (2015). *Навчальна та виробнича практика з психології: метод. рекомендації.* Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка.

- Про планування діяльності, ведення документації і звітності усіх ланок психологічної служби системи освіти України*: лист МОН України від 24.07.2019 № 1/9-477. (2019). Взято з <https://imzo.gov.ua/2019/07/25/lyst-mon-vid-24-07-2019-1-9-477-pro-typovu-dokumentatsiiu-pratsivnykiv-psykholohichnoi-sluzhby-u-systemi-osvity-ukrainy/>
- Музика, О.** (Ред.). (2010). *Професійно-орієнтовані завдання з психології*: навч. посіб. (3-тє вид., перероб. і доп.). Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка.
- Радчук, Г.** (Ред.). (2017). *Система практик у професійній підготовці психологів*: навч.-метод. посіб. Тернопіль: ТНПУ.
- Стандарт вищої освіти за спеціальністю 053 Психологія. Освітній ступінь: магістр.* (2019). Київ. Взято з <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/2019/04/25/053-psikhologiya-mag.pdf>.
- Campitelli, G., & Gobet, F.** (2011). Deliberate Practice: Necessary But Not Sufficient. *Current Directions in Psychological Science*, 20 (5), 280–285. doi: <https://doi.org/10.1177/0963721411421922>.
- Dunlosky, J., Rawson, K.A., Marsh, E.J., Nathan, M.J., & Willingham, D.T.** (2013). Improving Students' Learning With Effective Learning Techniques: Promising Directions From Cognitive and Educational Psychology. *Psychological Science in the Public Interest*, 14 (1), 4–58. doi: <https://doi.org/10.1177/1529100612453266>.
- Roediger, H.L.** (2013). Applying Cognitive Psychology to Education: Translational Educational Science. *Psychological Science in the Public Interest*, 14 (1), 1–3. doi: <https://doi.org/10.1177/1529100612454415>.
- American Psychological Association, Coalition for Psychology in Schools and Education. (2015). *Top 20 principles from psychology for preK-12 teaching and learning*. Retrieved from <http://www.apa.org/ed/schools/cpse/top-twenty-principles.pdf>.

References

- Vintiuk, Yu.** (2016). Profesiina pidhotovka maibutnikh psykholohiv: problema ta yii skladovi [Future psychologists' professional training: problem and its components]. *Pedahohika i psykholohiia profesiinoi osvity – Pedagogy and psychology of vocational education*, 3, 92–102 [in Ukrainian].
- Kuzikova, S.** (2011). *Psykhokorektsiina praktyka [Psychocorrectional practice]*. Sumy: MakDen [in Ukrainian].
- Zhuravlova, L., & Maziar, O.** (Eds.). (2015). *Navchalna ta vyrobnycha praktyka z psykholohii [Training and production practice in psychology]*. Zhytomyr: Vyd-vo ZhDU im. I. Franka [in Ukrainian].

- Pro planuvannya diialnosti, vedennia dokumentatsii i zvitnosti usikh lanok psykholohichnoi sluzhby systemy osvity Ukrainy: lyst MON Ukrainy vid 24.07.2019 № 1/9-477* [About planning of activity, conducting documentation and the reporting of all links of psychological service at system of education of Ukraine: letter of the Ministry of Education and Science of Ukraine dated July 24, 2019 № 1/9-477]. (2019). Retrieved from <https://imzo.gov.ua/2019/07/25/lyst-mon-vid-24-07-2019-1-9-477-pro-typovu-dokumentatsiiu-pratsivnykiv-psykholohichnoi-sluzhby-u-systemi-osvity-ukrainy/> [in Ukrainian].
- Muzyka, O.** (Ed.). (2010). *Profesiino-orientovani zavdannia z psykholohii* [Professionally-oriented tasks in psychology] (3 ed., rev.). Zhytomyr: Vyd-vo ZhDU im. I. Franka [in Ukrainian].
- Radchuk, H.** (Ed.). (2017). *Systema praktyk u profesiinii pidhotovtsi psykholohiv* [The system of practices in professional training of psychologists]. Ternopil: TNPU [in Ukrainian].
- Standart vyshchoi osvity za spetsialnistiu 053 Psykholohiia. Osvitnii stupin: mahistr* [Standard of higher education in specialty 053 Psychology. Educational degree: master]. (2019). Kyiv. Retrieved from <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/2019/04/25/053-psikhologiya-mag.pdf> [in Ukrainian].
- Campitelli, G., & Gobet, F.** (2011). Deliberate Practice: Necessary But Not Sufficient. *Current Directions in Psychological Science*, 20 (5), 280–285. doi: <https://doi.org/10.1177/0963721411421922>.
- Dunlosky, J., Rawson, K.A., Marsh, E.J., Nathan, M.J., & Willingham, D.T.** (2013). Improving Students' Learning With Effective Learning Techniques: Promising Directions From Cognitive and Educational Psychology. *Psychological Science in the Public Interest*, 14 (1), 4–58. doi: <https://doi.org/10.1177/1529100612453266>.
- Roediger, H.L.** (2013). Applying Cognitive Psychology to Education: Translational Educational Science. *Psychological Science in the Public Interest*, 14 (1), 1–3. doi: <https://doi.org/10.1177/1529100612454415>.
- American Psychological Association, Coalition for Psychology in Schools and Education. (2015). *Top 20 principles from psychology for preK-12 teaching and learning*. Retrieved from <http://www.apa.org/ed/schools/cpse/top-twenty-principles.pdf>.

Стаття надійшла до редакції 22.05.2020 р.

УДК 316.6:376.091.12-051
DOI: 10.24919/2312-8437.47.229342

ГЛИНСЬКА Марія – аспірант кафедри практичної психології, Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка, вул. Івана Франка, 24, м. Дрогобич, Україна, індекс 82100 (mariya_glunska@ukr.net)

Бібліографічний опис статті: Глинська, М. (2020). Аналіз готовності педагогів до роботи в умовах інклюзивної освіти. *Проблеми гуманітарних наук. Психологія*, 47, 22–41. doi: <https://doi.org/10.24919/2312-8437.47.229342>.

АНАЛІЗ ГОТОВНОСТІ ПЕДАГОГІВ ДО РОБОТИ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

Анотація. У статті аналізується готовність педагогів до роботи в умовах інклюзивної освіти. Наголошується на тому, що в контексті освітніх реформ гостро постало питання про доцільність запровадження інклюзивного навчання. Це передбачає отримання освіти дітьми з обмеженими можливостями здоров'я (ОМЗ) в школах і дитячих садах загального типу – спільно з однолітками, які розвиваються нормально.

Відповідно до змісту сучасної вітчизняної моделі освіти, передбачається, що кількість осіб з ОМЗ, які отримують освітні послуги в масових закладах, збільшуватиметься. Водночас, відповідно до національної стратегії дій в інтересах дітей, планується зниження кількості числа дітей з інвалідністю та дітей з ОМЗ, що залишилися з об'єктивних причин поза системою освіти. Відповідно це ставить нові вимоги до педагогів, вимагає розширення їх функціональних обов'язків, зміни професійно значущих і особистісних характеристик. Сучасне суспільство ставить до педагогів нові вимоги – готовність і здатність вчити всіх без винятку дітей, незалежно від їх нахилів, здібностей, обмежених можливостей. При цьому широкє залучення нової категорії дітей до дитячих садків і загальноосвітніх шкіл спричинило зміни умов праці педагога. Значно розширився спектр педагогічних

інтересів вчителів, виник соціальний запит на оновлення змістової сторони професійної підготовки, що включає питання інклюзивної освіти.

У результаті проведеного емпіричного дослідження встановлено переважно середній, а також низький рівень готовності до роботи в умовах інклюзивної освіти. Респонденти демонструють інтерес до проблем навчання і виховання дітей з ОМЗ спільно з їх здоровими однолітками, але готовність працювати у таких умовах проявляють незначна кількість педагогів. Причина цього – відсутність спеціальних знань про особливості розвитку учнів з ОМЗ, їхні особливі освітні потреби і темпи просування в освітньому процесі.

Ключові слова: діти з інвалідністю; інклюзія; інклюзивна освіта; обмежені можливості здоров'я (ОМЗ).

HLYNSKA Mariya – Postgraduate Student, Department of Practical Psychology, Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University, 24, Ivan Franko Str., Drohobych, Ukraine, postal code 82100 (mariya_glunsk@ukr.net)

To cite this article: Hlynska, M. (2020). Analiz hotovnosti pedahohiv do roboty v umovakh inkluzyvnoi osvity [Analysis of teachers' preparedness to work in the inclusive education conditions]. *Problemy humanitarnykh nauk. Psykholohiia – Problems of Humanities. Psychology*, 47, 22–41. doi: <https://doi.org/10.24919/2312-8437.47.229342> [in Ukrainian].

ANALYSIS OF TEACHERS' PREPAREDNESS TO WORK IN THE INCLUSIVE EDUCATION CONDITIONS

Abstract. *The article analyzes the teachers' readiness to work in field of inclusive education. It is emphasized that in the context of educational reforms, the question of the feasibility of introducing inclusive education has become acute. This involves educating children with disabilities in comprehensive schools and kindergartens – together with peers who are developing normally.*

According to the content of the modern national education model, it is assumed that the number of people with disabilities who get educational services in public institutions will increase. At the same time, in accordance with the national action strategy in the interests of children, it is planned to reduce the number of children with disabilities who remained outside the education system, for some objective reasons. Accordingly, it requires new demands on teachers, requires the expan-

sion of their functional responsibilities, changes in professionally significant and personal characteristics. Modern society makes new demands on teachers – the willingness and ability to teach all children without exceptions, regardless of their inclinations, abilities and disabilities. At the same time, the widespread use of a new category of children in kindergartens and secondary schools has led to changes in the teachers' working conditions. The range of teachers' pedagogical interests has significantly expanded. There is a social demand for updating the content of professional training, which includes issues of inclusive education.

As a result of the conducted empirical research showed mostly the average, and also low readiness level for work in the inclusive education conditions. The respondents revealed interest in the education problems and raising children with disabilities together with their healthy peers, but just a small number of teachers are willing to work in these conditions. The reason is the lack of knowledges about the peculiarities of the children development, their special educational needs and the pace of progress in the educational process.

Key words: *children with disabilities; inclusion; inclusive education; disabilities.*

Постановка проблеми. На сьогодні вітчизняна система освіти зазнає значних змін, які зумовлені соціально-економічними, політичними, духовно-культурними перетвореннями суспільства. Реалізується ідея, пов'язана зі зміною цільових установок у сфері освіти – від «знанневих» до компетентнісний. Обговорюється необхідність оновлення технологій навчання, які сприяють підвищенню якості освітнього процесу. Особливого значення набувають питання, що стосуються створення системи освітніх послуг, що забезпечують розвиток дітей незалежно від стану їх здоров'я і соціального статусу. Розглядаються проблеми розширення організаційних форм навчання дітей з наданням батькам права вибору типу та виду освітньої установи.

У контексті освітніх реформ гостро постало питання про доцільність запровадження інклюзивного («включеного») навчання. Це передбачає отримання освіти дітьми з обмеженими можливостями здоров'я (ОМЗ) у школах і дитячих садах загального типу – спільно з однолітками, які розвиваються нормально.

У низці країн, зокрема і в Україні, інклюзія розглядається як одне зі стратегічних завдань розвитку системи освіти. Ззна-

чений факт підкріплюється такими чинними міжнародними та державними нормативними документами, як Конвенція про права дитини, Закон «Про освіту» (2017 р), Закон України «Про основи соціальної захищеності осіб з інвалідністю в Україні» (Редакція від 20.01.2018) та ін. («Про освіту», 2017; «Про основи», 2018).

Відповідно до змісту сучасної вітчизняної моделі освіти, передбачається, що кількість осіб з ОМЗ, які отримують освітні послуги у масових закладах, має збільшитися до 70 %. Відповідно до національної стратегії дій в інтересах дітей, планується зниження числа дітей з інвалідністю та дітей з ОМЗ, що залишилися з об'єктивних причин поза системою освіти, до 20 % від їх загальної кількості. У Законі «Про освіту» від 05.09.2017 № 2145-VIII з'явилися такі нові поняття, як «індивідуальна програма розвитку», «інклюзивне навчання», «інклюзивне освітнє середовище», «корекційно-розвиткові послуги (допомога)», «особа з особливими освітніми потребами» («Про освіту», 2017).

Окреслені вище перетворення закономірно спричинили підвищення вимог до діяльності педагогів, розширення їх функціональних обов'язків, зміни професійно значущих і особистісних характеристик. Сучасне суспільство ставить до педагогів нові вимоги – готовність і здатність вчити усіх без винятку дітей, незалежно від їх нахилів, здібностей, обмежених можливостей. Опора тільки на традиційні педагогічні вміння та навички виявляється недостатньою. Така ситуація об'єктивно актуалізує необхідність розвитку професійної компетентності фахівців сфери освіти при підготовці їх до роботи в умовах інклюзії.

Аналіз останніх публікацій. Особливості інклюзивної освіти та можливості її реалізації в педагогічній практиці вивчаються багатьма дослідниками (Т. Власова, М. Певзнер, І. Зверева, І. Іванова, Л. Байда, О. Краснокова-Еннс, В. Азін, А. Колупаєва, Н. Софій, Ю. Найда, І. Калініченко, А. Колупаєва, О. Таранченко та ін.).

Питання інтегрованого навчання та виховання дітей з порушеннями психофізичного розвитку досліджували численні фахівці з галузі соціальної, корекційної, спеціальної педагогіки та дефектології: Л. Аксьонова, В. Бондар, Є. Бондаренко, М. Веденіна, М. Власова, О. Глоба, В. Григоренко, П. Горностай, Г. Іващенко, Б. Пузанов, О. Усанов. В Україні окремі аспекти проблеми інтегрованого навчання висвітлюються у працях А. Колупаєвої,

М. Сварника, В. Синьова, Н. Софій, М. Шеремет, В. Тарасун, О. Таранченко, А. Шевцова та ін.

Вченими розкрито поняття професійної компетентності як інтегральної багаторівневої професійно значимої характеристики особистості та діяльності педагога. Дослідниками висвітлено сутність і компонентний склад професійної компетентності педагога (Л. Горбунова, Є. Заїр-Бек, Н. Радіонова та ін.). Розглянуто особливості підготовки вчителя до творчої, дослідницької та інноваційної діяльності, специфіка його залучення до науково-теоретичного знання у постдипломній педагогічній освіті (Л. Горбунова, Т. Капунович, Ю. Кулюткин, Г. Сухобская, І. Чечель, І. Цвелюх та ін.).

Показано можливості впливу підвищення кваліфікації на розвиток педагога як особистості і професіонала: його ініціювання, стимулювання, інтенсифікації (Т. Браже, В. Воронцова, І. Зарецька, Г. Ільїн, К. Ушаков та ін.). Описано механізми професійного розвитку педагогів в умовах підвищення кваліфікації (Г. Прозументова, В. Слободчиков та ін.). Відзначається посилена увага до суб'єктно-особистісного аспекту розвитку професійної активності та реалізації ініціативи педагогом як суб'єктом професійної педагогічної діяльності (В. Краєвський, В. Сластьонін, І. Цвелюх та ін.).

М. Малофєєв акцентує на тому, що введення до людської спільноти дітей із відхиленнями у розвитку є основним завданням і закономірним етапом усієї системи спеціальної (корекційної) допомоги. Учений пояснює необхідність такого підходу до освіти неординарних дітей соціальним замовленням, що досягли певного рівня економічного, культурного, правового розвитку суспільства і держави. На думку автора, «Етап цей пов'язаний з переосмисленням суспільством і державою свого ставлення до осіб з інвалідністю, не тільки з визнанням рівності їх прав, а й усвідомленням суспільством свого обов'язку забезпечити таким людям рівні з усіма іншими можливості в різних сферах життя, включаючи освіту» (Малофєєв, 2007).

У зарубіжних дослідженнях концепція інклюзивної освіти представлена філософськими ідеями екзистенціалізму, прагматизму, постмодернізму, феноменології, які реалізуються через інтерактивний підхід. Саме цей підхід, на думку Н. Назарової, є тео-

ретико-методологічною підставою інклюзивної освіти у зарубіжній педагогіці (Назарова, 2011).

З огляду на вищезазначене і на важливість підготовки висококваліфікованого фахівця до роботи з дітьми з ОМЗ метою статті є аналіз готовності педагогів до роботи в умовах інклюзивної освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження. Незважаючи на наявність великої кількості праць, присвячених вдосконаленню педагогічної майстерності фахівців і визначення умов їх особистісно-професійного саморозвитку, питання, що стосуються специфіки підготовки педагогів до роботи в умовах інклюзивної освіти, як і раніше залишаються на периферії дослідницьких інтересів учених. Зазвичай, авторами не враховується контингент дітей, з яким працює педагогічний склад освітнього закладу. Не береться до уваги наявність або відсутність у дитини порушень у розвитку, необхідність розв'язання фахівцями завдань, пов'язаних із задоволенням особливих освітніх потреб учнів, вихованців. При цьому широке включення нової категорії дітей до дитячих садків і загальноосвітніх шкіл спричинило за собою зміни умов праці педагога. Значно розширився спектр педагогічних інтересів учителів, виник соціальний запит на оновлення змістової сторони професійної підготовки, що включає питання інклюзивної освіти.

В останні роки з означеної проблеми проведено низку дисертаційних досліджень, у яких розглядається поняття «інклюзивна компетентність», висвітлюються етапи формування інклюзивної компетентності майбутніх учителів, розкриваються особливості підготовки фахівців до корекційної діяльності в освітній організації, доводиться вплив правильно організованого інклюзивного освітнього середовища на соціалізацію дітей з ОМЗ. Однак у цих дослідженнях акцентується на підготовці майбутнього педагога, а професійні запити вчителя, який уже працює в системі освіти і зіткнувся з проблемами навчання дітей з ОМЗ, залишаються не розв'язаними.

Аналіз готовності педагогів до роботи в умовах інклюзивної освіти здійснювався відповідно до програми. Зазначимо, що професійний рівень респондентів був різний.

Збір відомостей про кваліфікацію та досвід роботи досліджуваних показав, що основна маса педагогів має вищу професійну освіту (66 %). Інші або навчаються у закладі вищої освіти (12 %), або мають середню спеціальну освіту (22 %).

Виявлено, що респонденти мають такі кваліфікаційні категорії:

- 13 % педагогів мають вищу категорію;
- 29 % педагогів атестовані на першу категорію;
- 33 % мають другу категорію;
- 25 % педагога – без категорії (не проходили атестацію).

Окрім рівня освіти і кваліфікаційної категорії нас цікавив стаж професійної діяльності педагогічних працівників. Підкреслимо, що стаж педагогічної діяльності переважно перевищував п'ятнадцять років:

- 3 % педагогів до 3 років;
- 6 % педагогів від 3 до 6 років;
- 123 % педагогів від 6 до 16 років;
- 54 % педагогів від 16 до 26 років;
- 19 % педагогів від 26 до 40 років;
- 5 % педагогів від 40 до 55 років.

Педагоги займають різні посади: 42 % – вихователі дошкільних освітніх установ, 40 % – учителі загальноосвітніх шкіл і 18 % – представники адміністрації освітніх установ.

З усіх педагогів, які взяли участь у дослідженні, 56 % пройшли підготовку не пізніше п'яти років; 19 % закінчили курси підвищення кваліфікації не пізніше останніх трьох років; 13 % навчалися на підготовці протягом року; 10 % не проходили курси підвищення кваліфікації.

Тільки 28 % педагогів під час підготовки вивчали особливості навчання дітей з ОМЗ і специфіку інклюзивної освіти. Решта 72 % з даного роду відомостями не знайомилися. При цьому 100 % педагогів зіткнулися з необхідністю організації спільного навчання дітей з нормальним і порушеним розвитком. З 38 % уже працювали з дітьми з ОМЗ. Решта 62 % вперше у професійній діяльності зіткнулися з необхідністю навчати таких дітей.

Відповідно до підготовленої програми дослідження, спочатку розглянемо сформованість мотиваційно-ціннісної готовності педагогів до роботи в умовах інклюзивної освіти.

Дослідження, проведене з використанням анкети «Я і інклюзивна освіта», показало, що з принципами, завданнями та філософією інклюзивної освіти знайомі тільки 43 % педагогів, інші або взагалі не знайомі, або мають обмежені уявлення про інклюзію.

Ціннісне ставлення до дітей з ОМЗ і до інклюзивної освіти зокрема проявили тільки 20 % педагогічних працівників. При відповіді на питання про призначення інклюзивної освіти респонденти відзначали таке: «Це важливо для надання всім дітям рівних прав і можливостей в отриманні освіти»; «Така форма навчання дає змогу формувати у дітей гуманне, толерантне ставлення до обмежень у інших людей»; «Спілкування однолітків з різними можливостями сприяє формуванню навичок комунікації і міжособистісних відносин». Такі відповіді свідчать про розуміння такими педагогами цінності отримання різнобічного соціального досвіду дітьми з нормальним і порушеним розвитком; необхідності формування позитивної громадської думки до осіб з ОМЗ; соціальної значущості інклюзивної освіти.

Розуміння необхідності включення таких дітей до освітніх установ загального типу і загалом позитивне ставлення до інклюзії продемонстрували 78 % респондентів. Це підтверджується їх відповідями: «Мені важливо знати технології роботи в умовах інклюзивної освіти для того, щоб грамотно допомогти дітям з обмеженими можливостями здоров'я»; «У моєму класі є проблеми взаємодії різних дітей, що свідчить про відсутність толерантного ставлення до дітей з інвалідністю» та ін.

Однак готовність працювати з дітьми, що мають різні обмеження, і організувати їх спільне навчання зі здоровими однолітками проявили лише 35 % педагогів. Популярною відповіддю на питання «Чи готові ви працювати з дітьми, які мають порушення у фізичному та (або) психічному розвитку» була така: «Мені не вистачає спеціальних знань для організації інклюзивної освіти, а також знань про особливості розвитку дітей з обмеженими можливостями здоров'я».

При відповіді на питання «Чому Ви звернулися до проблем організації інклюзивної освіти?», відповіді респондентів були умовно розділені на дві групи: позитивні і негативні. До першої групи ми віднесли висловлювання, у яких виражалися бажання і прагнення працювати в умовах інклюзивної освіти (9 %). Наведемо

приклади таких висловлювань: «Мені хочеться допомогти дитині з обмеженими можливостями здоров'я адаптуватися в середовищі своїх однолітків»; «Мені важливо підвищити якість навчання дітей з обмеженими можливостями».

У другій групі до головних мотивів були віднесені необхідність підпорядкування стандартам або вимогам адміністрації (45 %). Можна було зустріти такі відповіді: «Мені сказали, що в класі буде дитина з обмеженими можливостями здоров'я та що я зобов'язана з нею працювати»; «Наша школа розпочала роботу в цьому напрямі, тому мені, на жаль, довелося брати участь в інклюзивній освіті».

За результатами анкетування необхідно відзначити таке:

– 15 % не тільки зацікавлені в правильній організації інклюзивної освіти на практиці, прагнуть отримати необхідні знання, а й демонструють ціннісне ставлення до дітей з ОМЗ і інклюзивної освіти;

– 72 % виявляють інтерес до спільного навчання дітей з особливостями розвитку, але не готові до роботи в умовах інклюзивної освіти з об'єктивних причин: не мають відповідної кваліфікації;

– 13 % педагогів демонструють недостатній інтерес до проблем інклюзивної освіти та вивчають цю проблему через необхідність (соціальне замовлення з боку батьків, які виховують дітей з ОМЗ; вимоги адміністрації).

Ставлення педагогів до дітей з ОМЗ і до процесу впровадження інклюзії до освіти, рівень обізнаності про філософію, принципи і завдання інклюзивної освіти здійснювався також за допомогою першого показника методики Л. Мітіной. Ми провели експертизу відеоматеріалів, наданих респондентами (записи фрагментів уроків і занять за участю дітей з ОМЗ). Виявлено, що педагоги з низьким рівнем відсутні, проте 88 % педагогів не можуть надавати персоніфіковану підтримку і корекційну допомогу дітям з ОМЗ. 12 % педагогів продемонстрували високий рівень прийняття дітей цієї категорії. Цей факт встановлений при аналізі наданих відеофрагментів уроків або занять. Так, зустрічалися фрагменти, у яких педагоги демонстрували певну відстороненість від дітей з ОМЗ на користь усього класу або групи (68 % респондентів); не включали дитину з ОМЗ до обговорення навчаль-

ного завдання (66 % педагогів); не застосовували спеціальні методи і прийоми організації уваги учня з порушенням в розвитку (74 % педагогів). Усе це вказує на нерозуміння особливих освітніх потреб дітей з ОМЗ, а також недостатню поінформованість про можливі емоційні проблеми таких дітей і необхідність організації їх додаткової психологічної підтримки.

Третьою методикою при вивченні мотиваційно-ціннісного критерію стала методика діагностики професійної педагогічної толерантності (автор Ю. Макаров). Респондентам було запропоновано вибрати з числа заданих формулювань лише те, що відображає їх професійну позицію. Виявлено, що 11 % педагогів мають низький рівень професійної педагогічної толерантності, що виявлялось у категоричності відповідей респондентів, авторитарності та жорстокості щодо учнів, вихованців з ОМЗ, а також дистанційованості від цих дітей. Наприклад: «Педагог повинен мати власний погляд на будь-яке питання»; «Якщо учень не погоджується з очевидним, то це означає, що він або тупий, або надмірно впертий». Такий вибір відповідей дискредитує основні ідеї інклюзивної освіти.

56 % педагогів показали середній рівень педагогічної толерантності. Відповіді, які вибирала ця група респондентів, не були більш категоричними, ніж в групі з низьким рівнем. Наприклад:

«Якщо приймати близько до серця емоційні проблеми та переживання кожної дитини, то робота педагога стане жахливою»; «Якщо я навіть покараю дитину, це лише педагогічний прийом, який формує необхідні життєві компетентності дитини».

Високий рівень педагогічної толерантності був зафіксований у 34 % педагогів. Популярними виборами відповідей у цій групі респондентів були такі: «Щоб не зробила дитина, вона у цьому не винна вже тому, що вона дитина»; «Основне завдання досвідченого педагога полягає у тому, щоб забезпечити розвиток вихованця». Такі відповіді вказують на толерантне ставлення педагогів до думки інших людей; підтверджують високий потенціал роботи в умовах інклюзивного навчання; свідчать про прийняття дітей з ОМЗ та показують прагнення створити доброзичливі стосунки у дитячому колективі.

Результати вивчення респондентів у аспекті сформованості у них мотиваційно-ціннісного критерію готовності до роботи в умо-

вах інклюзивного навчання були узагальнені. Це стало основою для виявлення підсумкового рівня.

Таким чином, високий рівень сформованості мотиваційно-ціннісного критерію був зафіксований у 13 % педагогів, середній – у 82 %, низький – у 5 %.

Показники сформованості операційно-діяльнісного критерію готовності педагогів до роботи в умовах інклюзивного навчання виявлялися через три методики: оцінки роботи вчителя, оцінки продуктів діяльності педагогів, оцінки готовності навчальних закладів до інклюзивного освіти.

За допомогою першої методики з'ясувалися такі позиції:

- отримання педагогічної інформації про індивідуальні освітні потреби та потенційні можливості дитини та її просування в умовах інклюзивної освіти;

- організація корекційно-розвивального середовища в умовах інклюзії;

- реалізація різноманітних способів педагогічної взаємодії між усіма суб'єктами інклюзивного процесу;

- демонстрація педагогічного вміння підбирати оптимальні способи організації інклюзивного навчання;

- демонстрація педагогічного вміння використовувати різні ресурси для розвитку всіх дітей.

Виявлено, що знання особливостей розвитку дітей з ОМЗ мають лише 22 % педагогів. Здатність проаналізувати співробітників та проблеми таких дітей демонструють 15 % педагогів. Вмінням проектувати корекційно-розвивальне середовище в умовах інклюзивного освіти респонденти не володіють (100 %). Підтвердженням цього є відеофрагменти уроків та занять, на яких педагоги неправомірно тривалий час застосовують інформаційні технології в класі, де навчаються діти з порушенням зору (не враховуються вимоги до дозування зорового навантаження учнів). Побудова освітнього процесу без врахування особистих освітніх потреб учнів з ОМЗ обумовлена браком відповідних знань.

Часткова готовність та здатність до реалізації ефективних способів педагогічної взаємодії між усіма суб'єктами інклюзивного процесу продемонстрували 62 % педагогів. У відеофрагментах уроків та занять у цій групі респондентів було визначено таке: педагоги створюють ситуації, в яких діти з нормативним роз-

витком шукають підтримку дітей з ОМЗ, що дає змогу отримувати колективний продукт; задавати додаткові питання учням з ОМЗ; шукають відкритість і співпрацю з усіма дітьми.

У практичній діяльності в 65 % педагогів прослідковується реалізація індивідуально-диференційованого підходу до навчання; 34 % педагогів використовують різноманітні засоби навчання дітей з ОМЗ; 42 % респондентів намагаються включити дітей з ОМЗ до навчального процесу за допомогою різних засобів. Виходячи з представлених відеоматеріалів, до цих засобів досліджувані відносять не лише матеріально-технічні засоби, але й засоби, що забезпечують особливу організацію освітнього простору. Наприклад, спеціальна організація робочого місця дитини з ОМЗ (дитину з порушенням слуху саджають так, щоб вона могла бачити лице педагога), зміна способів подачі навчальної інформації (дитині із затримкою психічного розвитку пропонується алгоритм виконаних навчальних завдань та покрокова інструкція), модифікація завдань і вправ (дітям вікової норми пропонується малювати за допомогою пензлика, а дитині з дитячим церебральним паралічем – долонькою).

У підсумку по першій методиці були виявлені такі результати: низький рівень спостерігався у 19 % педагогів, середній – у 72 %, високий – у 9 %.

Як зазначалося вище, сформованість операційно-діяльницького критерію готовності педагогів до роботи в умовах інклюзивної освіти виявлялися за допомогою методики оцінки продуктів діяльності. Відповідно до змісту цієї методики, експертизі піддалися такі продукти діяльності педагогів: перспективний план роботи на рік, конспект уроку (заняття), індивідуальна (адапована) освітня програма, індивідуальна програма розвитку дитини з ОМЗ, проєкт організації інклюзивної освіти у класі (групі), програма самоосвіти і есе.

Виявлено, що педагогами (100 %) випадків не розробляються індивідуальні або адаптовані освітні програми, проєкт організації інклюзивної освіти у класі (групі) і програма самоосвіти. Це дало нам змогу розглянути лише надані продукти діяльності і, відповідно, високий рівень за цією методикою зафіксований не був. Аналіз перспективних планів роботи на рік дає змогу відзначити їх недоліки:

- мета і завдання не диференціюються і не узгоджуються з принципами інклюзивної освіти (45 %);
- плановані результати не співвідносяться з індивідуальними особливостями учнів / вихованців (62 %);
- не у всіх планах (тільки у 29 %) передбачено роботу по формуванню толерантного ставлення в дитячому і дорослому колективі щодо осіб з ОМЗ.

У більшості випадків при формулюванні завдань навчально-виховної роботи педагогом не враховується те, що в складі групи / класу є діти з ОМЗ.

Під час аналізу конспектів занять і уроків були виявлені позитивні тенденції: фіксація індивідуально-диференційованого підходу через застосування різнорівневих завдань, вправ на включення всіх аналізаторних систем у процес сприйняття навчальної інформації, різних способів організації діяльності дітей. Це було зафіксовано у 59 % педагогів. Однак респонденти не можуть визначити спеціальні умови навчання і виховання дітей з ОМЗ. Дані проблеми виявляються в 66 % випадків.

Експертизі був підданий такий продукт діяльності педагогів, як есе. Відзначимо, що у 78 % педагогів в есе представлена особистісна оцінка інклюзивної освіти. Простежується позитивне ставлення до дітей з ОМЗ. Наводяться приклади соціальних ефектів інклюзивної освіти.

Водночас рефлексивну оцінку інклюзивного процесу, особливостей його впровадження до практики конкретного освітнього закладу респонденти (100 %) дати не змогли.

Загалом за результатами цієї методики низький рівень зареєстрований у 32 % педагогів, середній – у 68 %. Високий рівень не зафіксовано.

Як зазначалося вище, нами використовувалася методика оцінки готовності навчального закладу до інклюзивної освіти. Застосування цієї методики зумовлено тим, що зміни у професійній діяльності педагога щодо організації інклюзивної практики неможливі без участі всього освітнього закладу. Готовність установи (у тому числі психологічна готовність адміністрації та працівників) до інклюзивної освіти розглядалася нами через посередництво організації освітнього процесу, навчально-методич-

ного, інформаційного, фінансового, матеріально-технічного та кадрового забезпечення.

Слід зазначити, що повна готовність освітнього закладу до спільного навчання дітей з нормативним і порушеним розвитком виявлена не була. Часткова готовність відзначена в 76% випадків, що проявлялося більшою мірою в психологічній готовності працівників закладу освіти і меншою – у фінансовій і матеріально-технічній забезпеченості організації. Відсутність готовності виявлено в 25 % випадків. Це підтверджується відсутністю в освітніх установах не тільки спеціальних умов, програм, технологій, але і розуміння принципів інклюзивної освіти у адміністрації і більшій частини педагогічних працівників.

Узагальнивши викладене вище, ми виявили рівень сформованості операційно-діяльнісного критерію готовності педагогів до роботи в умовах інклюзивної освіти.

Отже, у 23 % педагогів відзначається низький рівень сформованості операційно-діяльнісного критерію, у 73 % – середній, у 4 % – високий.

З метою аналізу рефлексивно-оцінювального критерію готовності педагогів до роботи в умовах інклюзивної освіти використовувалися дві діагностичних методики: опитувальник «Самоаналіз труднощів в діяльності педагога», методика оцінки здатності педагога розв'язувати професійні завдання.

За результатами опитування було виявлено таке:

– 32 % педагогів відчують труднощі у визначенні змісту психолого-педагогічного супроводу кожної дитини, що навчається в умовах інклюзії. У відповідях респондентів супровід розуміється тільки як індивідуальна робота вчителя-логопеда та/або педагога-дефектолога, а безпосереднє включення вчителя або вихователя до процесу супроводу дитини з ОМЗ не передбачено;

– 51 % зазнають значних труднощів у проектуванні освітнього процесу з урахуванням включення дітей з ОМЗ до освітнього середовища здорових однолітків;

– 72 % педагогів позначають як основну проблему – проблему оцінювання динаміки розвитку всіх дітей, включених до інклюзивного освітнього процесу;

– 67 % педагогів виділили як професійну проблему підбір практичних завдань, які б відповідали особливостям розвитку дітей з ОМЗ.

Окрім виявлення проблем змістової сторони професійної діяльності педагогів, ми зафіксували результати оцінки рефлексивно-оціночних умінь педагогів. Загалом педагоги продемонстрували наявність умінь аналізувати контекст труднощів і проблем власної професійної діяльності. Однак інтерпретувати причини труднощів, оцінити результати професійних і особистісних досягнень, адекватно оцінити власну професійну компетентність змогли лише 17% педагогів.

Загалом за результатами опитувальника високий рівень відзначений у 23 % педагогів, середній – у 69 % і низький – у 8 %.

Друга методика уможливила оцінити розуміння педагогами значущості професійних завдань, наявність знань про спосіб і ресурси рішення, а також сформованості вміння виявляти позитивні і негативні тенденції в організації інклюзивної освіти, контролювати й оцінювати власну професійну діяльність.

Респондентам було запропоновано розв'язати такі професійні завдання (до прикладу):

1. До освітньої організації прийшла дитина, яка має дитячий церебральний параліч і пересувається на візку. Розумові здібності і саморегуляція збережені. Спостерігаються недоліки вимовної сторони мови. Адміністрація організації на педагогічній раді пропонує колективу прийняти рішення про відрахування такої дитини. Причиною відмови в отриманні освітніх послуг стає відсутність спеціальних умов (немає пандусів).

Ключове завдання: як Ви проголосуєте? Аргументуйте свою відповідь.

2. У дитячому садку виховуються 20 старших дошкільників. З них 4 дитини мають загальний недорозвиток мови. Крім того, відзначаються проблеми розвитку емоційно-вольової сфери (агресивність, непосидючість, гіперактивність).

Ключове завдання: запропонувати варіант організації режимних моментів, передбачаючи взаємодію дітей з нормативним і порушеним мовним розвитком.

3. У дитячому колективі освітньої організації спільно навчаються діти з нормативним і порушеним розвитком. З 17 дітей

троє мають ОМЗ. Одна дитина з ОМЗ систематично виявляється ініціатором конфліктних ситуацій у дитячому колективі. Це викликає негативну реакцію з боку батьків.

Ключове завдання: що повинен зробити педагог, щоб формувати толерантне ставлення до дітей з ОМЗ у дитячому і дорослому колективі.

4. У загальноосвітній організації, розташованій в сільській місцевості, виховуються діти з ОВЗ, серед яких одна дитина з синдромом Дауна. В установі вже створено низку спеціальних умов:

- працюють підготовлені фахівці (учитель-логопед, педагог психолог, вчитель-дефектолог, асистенти);

- забезпечений доступ дітей з ОВЗ до всіх приміщень будівлі;

- є програми і навчально-методичні засоби для роботи з дітьми з ОВЗ.

Ключове завдання: уявіть варіант індивідуальної освітньої траєкторії з адаптації дитини з синдромом Дауна з урахуванням ресурсів, якими володіє освітня організація.

За результатами самоаналізу і подальшої оцінки експертів були зроблені такі висновки:

- більшість педагогів (72 %) розуміють значущість інклюзивної освіти, її цінність щодо дітей з ОМЗ;

- знання способів організації інклюзивної освіти в педагогічній практиці продемонстрували 26 % педагогів: передовсім проблеми виникають при проєктуванні ситуацій включення дитини з ОМЗ у загальноосвітнє середовище і створенні корекційно-розвивального середовища;

- знання прийомів і методів організації педагогічної взаємодії між усіма суб'єктами корекційно-освітнього процесу показали 36 % педагогів. Велика частина респондентів 67 % не змогла запропонувати адекватні прийоми формування толерантного ставлення до дітей з ОМЗ у дитячому і дорослому колективі;

- здатність контролювати і оцінювати результати побудови інклюзивного освітнього середовища була відзначена у 14 % педагогів;

- індивідуальні плани самоосвіти змогли представити лише 16 % педагогів. Усі інші учасники дослідження зводили відповіді лише до теоретичних знань з галузі спеціальної педагогіки.

З огляду на те, що тільки 28 % педагогів пройшли підготовку з питань освіти дітей з ОМЗ, рефлексивна оцінка педагогами своїх здібностей до розв'язання професійних завдань у контексті інклюзивної освіти дана адекватно.

За результатами означеної методики зафіксовано таке: 7 % педагогів мають високий рівень сформованості рефлексивно-оцінювального критерію готовності до роботи в умовах інклюзивної освіти, 78 % – середній, 16 % – низький.

Узагальнюючи кількісні дані, отримані за двома проведеними методиками, можна констатувати таке:

- педагоги розуміють необхідність додаткової освіти з питань організації інклюзії, уточнення особливостей розвитку дітей з обмеженими можливостями здоров'я, а також розробки технологій супроводу інклюзивних процесів у педагогічній практиці;

- педагоги висловлюють бажання оволодіти навичками використання технологій, прийомів і методів розвитку дітей з ОМЗ у спільній діяльності зі здоровими однолітками;

- педагоги відзначають складності конструювання корекційно-освітнього процесу з урахуванням психофізичних особливостей дітей з ОМЗ;

- педагоги висловлюють необхідність отримання додаткових знань про специфіку організації дитячого колективу і формування партнерських відносин з усіма учасниками інклюзивного процесу.

Отже, високий рівень сформованості рефлексивно-оцінювального показника спостерігається у 15 % педагогів, середній – у 54 % і низький – у 31 %.

На період проведення діагностики, готовність педагогів до роботи в умовах інклюзивної освіти сформована недостатньо. Це підтверджується наявністю значних показників середнього і низького рівнів з кожного з розглянутого критерії.

Більшість респондентів позитивно відгукуються про роль інклюзії в освітньому процесі загальноосвітньої школи або дитячого садка. Повністю або частково погоджуючись з тим, що інклюзивна освіта має бути однією з форм навчання дітей з ОМЗ, не всі педагоги мотивовані на реалізацію ідей інклюзії в своїй педагогічній практиці. Це підтверджують кількісні дані за критерієм мотиваційно-ціннісної готовності. Як основний аргумент,

що обґрунтовує недостатньо мотиваційну готовність респондентів до роботи в умовах інклюзивної освіти, можна віднести відсутність необхідних знань про особливості розвитку дітей з ОМЗ, їх особливі освітні потреби і способи задоволення цих потреб з використанням спеціальних методик корекційно-педагогічного впливу.

Операційно-діяльнісна готовність педагогів до роботи в умовах інклюзивної освіти відповідає переважно середньому рівню. Це недостатній показник, обумовлений відсутністю у респондентів знання принципів і розуміння завдань інклюзивної освіти, а також несформованістю умінь відбирати ефективні методи і прийоми навчання, технології персоналізованого супроводу дитини з ОМЗ.

Аналіз рефлексивно-оцінювальної готовності педагогів до роботи в умовах інклюзивної освіти показав, що респонденти адекватно оцінюють власну професійну компетентність у галузі організації інклюзії. Ці досліджувані позначають наявні у них труднощі і проблеми, прагнуть виділити їх причини. Однак у 31 % педагогів виявлено низький рівень сформованості рефлексивно-оцінювального критерію, що проявляється у невмінні розв'язувати професійні завдання, пов'язані зі спільним навчанням дітей з нормативним і порушеним розвитком. Крім того, відзначається таке: педагоги не можуть проаналізувати наявні ресурси і встановити можливості для організації інклюзивної практики; не можуть у оцінці ефективності запропонованих методів і прийомів навчання дітей з ОМЗ; не виявляються наявні проблеми.

Висновки та перспективи подальшого дослідження.

Під час дослідження встановлено переважно середній, а також низький рівень за критерієм мотиваційно-ціннісної готовності до роботи в умовах інклюзивної освіти. Респонденти демонструють інтерес до проблем навчання і виховання дітей з ОМЗ спільно з їх здоровими однолітками, але готовність працювати у цих умовах проявляє незначна кількість педагогів. Причина цього – відсутність спеціальних знань про особливості розвитку учнів з ОМЗ, їхні особливі освітні потреби і темпи просування в освітньому процесі.

1. Стан операціонально-діялісного критерію готовності педагогів до роботи в умовах інклюзії характеризується як роз-

винене на недостатньому рівні. Це обумовлено невмінням педагогічних працівників проектувати корекційно-освітній процес з урахуванням різнорідного складу групи / класу, незнанням технологій організації інклюзивної освіти у педагогічній практиці і невмінням здійснювати персоніфікований супровід кожної дитини з ОМЗ в інклюзивному освітньому середовищі. Розуміння того, що в умовах інклюзивної освіти педагогічний колектив має працювати як єдина команда, сьогодні у респондентів відсутній.

2. У групі досліджуваних виявлено переважно недостатній рівень сформованості рефлексивно-оцінювального критерію готовності до роботи в умовах інклюзивної освіти. У респондентів спостерігаються значні труднощі у розв'язанні професійних завдань, пов'язаних з організацією спільного навчання дітей з нормативним і порушеним розвитком. Педагоги продемонстрували недостатній рівень компетентності у галузі проведення аналізу та оцінки наявних ресурсів і можливостей для організації інклюзивної практики, не змогли адекватно оцінити власну педагогічну діяльність у аспекті організації спільного навчання дітей з порушеним і нормативним розвитком.

Проведене дослідження свідчить про актуальність проблеми і підтверджує необхідність підготовки педагогів до роботи в умовах інклюзивної освіти.

Література

- Про освіту: Закон України. (2017). *zakon.rada.gov.ua*. Взято з <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>.
- Про основи соціальної захищеності осіб з інвалідністю в Україні: Закон України. (2018). *zakon.rada.gov.ua*. Взято з <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/875-12#Text>.
- Малофеев, Н.Н.** (2007). *Особый ребенок – вчера, сегодня, завтра. Образование и психолого-педагогическая помощь детям с ограниченными возможностями здоровья в XXI веке*. Москва: ГНУ «Институт коррекционной педагогики».
- Назарова, Н.М.** (2011). К проблеме разработки теоретических и методологических основ образовательной интеграции. *Психологическая наука и образование*, 3, 5–11.

References

- Pro osvitu: Zakon Ukrainy [On Education: the Law of Ukraine]. (2017). *zakon.rada.gov.ua*. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> [in Ukrainian].
- Pro osnovy sotsialnoi zakhyschenosti osib z invalidnistiu v Ukraini: Zakon Ukrainy [On the basis of social protection of persons with disabilities in Ukraine: the Law of Ukraine]. (2018). *zakon.rada.gov.ua*. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/875-12#Text> [in Ukrainian].
- Malofeev, N.N.** (2007). *Osobyu rebenok – vchera, segodnya, zavtra. Obrazovanie i psikhologo-pedagogicheskaya pomoshch detyam s ograni-chennymi vozmozhnostyami zdorovya v XXI veke [A special child – yesterday, today, tomorrow. Education and psychological and pedagogical assistance to children with disabilities in the XXI century]*. Moskva: GNU «Institut korrektsionnoy pedagogiki» [in Russian].
- Nazarova, N.M.** (2011). K probleme razrabotki teoreticheskikh i metodologicheskikh osnov obrazovatelnoy integratsii [On the problem of developing theoretical and methodological foundations of educational integration]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie – Psychological Science and Education*, 3, 5–11 [in Russian].

Стаття надійшла до редакції 29.05.2020 р.

УДК 159.922.8

DOI: 10.24919/2312-8437.47.229344

ГРИНИК Ірина – кандидат психологічних наук, доцент кафедри практичної психології, Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка, вул. Івана Франка, 24, м. Дрогобич, Україна, індекс 82100 (sirinka@ukr.net)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3210-3499>

Бібліографічний опис статті: **Гриник, І.** (2020). Мода як засіб самопрезентації особистості. *Проблеми гуманітарних наук. Психологія*, 47, 42–52. doi: <https://doi.org/10.24919/2312-8437.47.229344>.

МОДА ЯК ЗАСІБ САМОПРЕЗЕНТАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ

***Анотація.** У статті здійснено теоретико-емпіричний аналіз особливостей самопрезентації особистості засобами моди. Подано теоретичний аналіз основних підходів до трактування моди та її еволюцію у процесі суспільного розвитку. Описано змістові характеристики моди як соціально-психологічного явища та її вплив на ідентифікацію й самопрезентацію особистості. Визначено, що мода є важливим механізмом самопрезентації та ідентифікації індивіда з певною соціальною групою. З'ясовано масштаби впливу моди на самоідентифікацію та самопрезентацію особистості, їх можливі наслідки. Розкрито психологічні механізми зацікавленості молоді сучасною модою.*

Здійснено емпіричне дослідження ролі та впливу моди на самопрезентацію у студентської молоді. За результатами кількісного та якісного аналізу отриманих результатів виокремлено фактори і взаємозв'язки між ними, що є ключовими у самопрезентації особистості. Стверджується, що досліджувані групи студентів сприймають моду як засіб для підкреслення своєї індивідуальності, у них яскраво виражена потреба у матеріальному благополуччі, престижі, популярності.

© Ірина Гриник, 2020

Ключові слова: самопрезентація; самодемонстрування; самовираження; ідентифікація; наслідування; імітація; соціальний вплив; мода; сучасність; цінності; культура.

HRYNYK Iryna – Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Department of Practical Psychology, Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University, 24, Ivan Franko Str., Drohobych, Ukraine, postal code 82100 (sirinka@ukr.net)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3210-3499>

To cite this article: Hrynyk, I. (2020). Moda yak zasib samoprezentatsii osobystosti [Fashion as the means of personality self-identity]. *Problemy humanitarnykh nauk. Psykholohiia – Problems of Humanities. Psychology*, 47, 42–52. doi: <https://doi.org/10.24919/2312-8437.47.229344> [in Ukrainian].

FASION AS THE MEANS OF PERSONALITY SELF-IDENTITY

Abstract. *The article carries out theoretical and empirical analysis of features of personality's self-identity by means of fashion. It presents theoretical analysis of the main approaches to the interpretation of fashion and its evolution in the process of social development and describes the content characteristics of fashion as a social and psychological phenomenon and its impact on the individual identification and self-presentation. It has been determined that fashion is an important mechanism of self-presentation and identification of the individual with a certain social group. The author clarifies the scale of the fashion influence on the self-identification and self-presentation of the personality and its possible consequence revealing the psychological mechanisms of young people's interest in modern fashion.*

The empirical study of the role and influence of fashion on self-presentation among students has been carried out. According to quantitative and qualitative analysis of the results obtained factors and the relationship between them have been singled out, which are the key to the self-identity of personality. It is confirmed that the studied groups of students perceive fashion as a means to emphasize their individuality; they have a clear need for material well-being, prestige, popularity.

Key words: self-presentation; self-demonstration; self-expression; identification; imitation; social impact; fashion; modernity; values; culture.

Постановка проблеми. За умов прискороного темпу соціального розвитку відбувається переоцінка цінностей, заміщення одних культурних зразків іншими, і, безперечно, у цьому сенсі не може не зростати значення моди як одного із показників рівня глобалізації, важливого каталізатора суспільних змін, оскільки вона відіграє роль механізму перетворення одних культурних зразків і стандартів масової поведінки на інші.

Цікавість до означеного феномену зумовлена тим, що сучасна мода відрізняється від моди попередніх культурних епох рівнем впливу на людей, активним та стрімким проникненням у нові, досі непідвладні їй сфери культури, що відповідно стає новою рисою сучасності.

Мода виступає важливим механізмом самопрезентації та ідентифікації індивіда із певною соціальною групою. Проте мода не завжди є усвідомленим уособленням і усвідомленим прийняттям системи цінностей. Вона пов'язує і відокремлює людей не завдяки внутрішнім переконанням, твердій основі взаєморозуміння, а за допомогою рефлекторних, неусвідомлених оцінок, які найчастіше базуються на рівні суспільного настрою, який є мінливим, несвідомим і емоційним.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Теоретико-методологічною основою у сфері психології моди виступили положення Е. Богардуса, Г. Блумера, Ж. Бодрійяра, Г. Зімеля, І. Канта, Г. Спенсера, Г. Тарда та багатьох інших. Серед вітчизняних дослідників вивчення феномену, зокрема, займалися О. Ванштейн, О. Гофман, Н. Камінська, Л. Кібалова, Ю. Легенький, Т. Ніколаєва, Я. Прилипко, Б. Паригін, Б. Поршнев, Г. Стельмах та ін.

У соціально-психологічних дослідженнях мода сприймається як один з дієвих засобів впливу у процесі комунікації (Г. Андреева, А. Коваленко, Б. Паригін). Крім того, здійснювалися спроби вивчити моду і як своєрідний засіб міжособового співвідношення індивідів (В. Борев, А. Петров).

Водночас мода розглядається як відокремлений спосіб, образ, міра трансформації суспільної інформації (Л. Петров).

Мета статті полягає у комплексному аналізі феномену моди та розкритті особливостей її впливу на самопрезентацію особистості у соціумі.

Виклад основного матеріалу. Найяскравіше означена тематика висвітлюється у працях вітчизняних психологів (Андреева, 1998; Гофман, 1994; Комих, 2013; Савченко, 2011; Ткаченко, 1999).

За Г. Андреевою, мода – спосіб не тільки передачі інформації, створення образів сприйняття людьми один одного та організації взаємодії між ними, а й психологічного впливу у процесі спілкування разом із зображенням, навіюванням, переконанням і наслідуванням (Андреева, 1998).

У своїй праці О. Гофман стверджує, що мода виходить за межі людської і соціальної реальності. Мода трактується як один із механізмів соціальної регуляції і саморегуляції людської поведінки: індивідуальної, групової та масової. Іноді моду тлумачать як невидимий початок без певних меж. Буває і так, що частину моди, наприклад, модні об'єкти приймають за моду загалом. Модні стандарти найчастіше реалізуються за допомогою певних об'єктів. Це можуть бути як речі, так й ідеї, слова, художні витвори тощо (Гофман, 1994).

За О. Гофманом, у структурі моди існує три рівні. Перший – це ціннісні стандарти та об'єкти, другий – рівень атрибутивних «внутрішніх» цінностей та третій – рівень денотативних «зовнішніх» цінностей. Фундаментальною цінністю у структурі моди є сучасність. Бути сучасним – означає бути у єдності зі своїм часом (Гофман, 1994).

Інша «внутрішня» цінність – універсальність або дифузність. З універсальністю пов'язана така риса моди, як масовість. На відміну від сучасності й універсальності, третя цінність моди – демонстративність – є необмеженою просторовими і часовими межами (Гофман, 1994).

Психолог Л. Петров визначає, що мода – це «особливий спосіб, образ, міра трансформації соціальної інформації» (Петров, 2003).

У зарубіжній психології існує чимало праць, у яких вивчається питання моди. Соціальний психолог Е. Богардус розглядає моду як результат соціальної активності. В основі модних тенденцій чи це в одязі або філософії учений бачить прагнення людини

до ризику й оновлення, прогресивного розвитку; задоволення потреби у соціальному статусі, тобто, мода виявляється впливовішою за будь-яку ідеологію (Савченко, 2011).

На думку Х. Бодрійяра, мода – це один з інститутів, які достатньою мірою відтворюють і багаторазово підсилюють нерівність та соціальну дискримінацію, хоча на словах декларують, що покликані їх викоринити, тобто мода обумовлена соціальною стратегією суспільства (Бодрійяр, 2006).

Г. Блумер виділяє сім соціальних функцій моди: мода може виступати як нешкідлива гра фантазії і примх людей; мода дає можливість уникнути тиранії звичаїв; мода є формою санкціонованого ризику, який пов'язаний із нововведенням; мода є формою, що дозволяє індивіду чітко демонструвати «Я»; мода допомагає формувати постійне відмежування елітних класів; мода є формою замаскованого вираження сексуальних інтересів; мода служить засобом зовнішньої, підробленої ідентифікації, що займають низький статус у соціальній ієрархії, з іншою більш статусною групою (Килошенко, 2006).

Узагальнюючи вищесказане, можна стверджувати, що основними функціями моди є: мода як регулятор свідомості і поведінки; мода як показник соціального стану і престижу; мода як показник естетичної цінності.

Сутність моди відображають ті, хто її створює. Так, відомий модельєр П. Карден майбутнє моди пов'язує із дослідженнями у сфері математики, економіки, соціології, філософії. Мода, за П. Карденом, – це відображення індивідуальних якостей особистості у соціальному й моральному аспектах (Дихнич, 2002). К. Діор переконує, що мода є поняттям релігійним (Петров, 2003).

З метою вивчення ставлення до моди та її впливу на життя було організовано дослідження, у якому взяли участь студенти 1–4-х курсів денної форми навчання різних ЗВО Львівщини. Серед досліджуваних молоді люди віком 18–21 років, загалом 75 осіб, серед яких 43 дівчини та 32 хлопці.

Під час дослідження були використано анкету «Ваше ставлення до моди», опитувальник самоставлення В. Століна та С. Пантелеєва, діагностика емоційної спрямованості особистості Б. Додонова у модифікації Є. Горелової, методика діагностики

соціально-психологічної адаптативності К. Роджерса і Р. Даймонда (СПА).

У результаті статистичного аналізу даних емпіричного дослідження підтверджено висунуту гіпотезу про те, що ставлення до моди залежить від таких психологічних чинників, як само-ставлення особистості, характеристики її адаптивності у соціумі та емоційна спрямованість.

Виявлено, що для половини студентів характерне позитивне ставлення до моди та її впливу на життя суспільства (рис. 1).

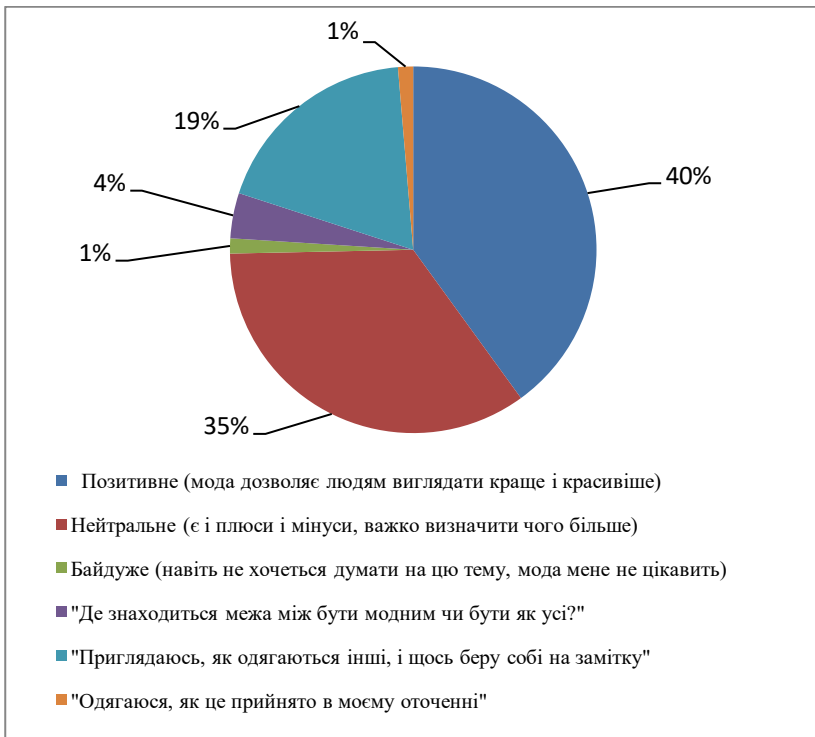


Рис. 1. Результати досліджуваних за анкетною «Ваше ставлення до моди»

Емпірично доведено, що чим більш виражене сприйняття моди як засобу презентації особистості, що допомагає людям

виглядати краще і красивіше, тим ймовірніше прийняття інших людей такими, якими вони є, їхньої індивідуальності та неповторності.

При цьому, чим більш виражене нейтральне ставлення до моди з виокремленням її плюсів і мінусів, тим менш виражене прагнення до матеріального благополуччя, до грошей, неприйняття себе, акцентування на власних недоліках та слабких рисах особистості.

Виявлено, що для жінок надзвичайно важливим є те, як вони виглядають в очах інших людей. Також у них виявлено значні переживання, зумовлені діяльністю, задоволення від процесу роботи; наявна потреба у подоланні небезпеки, інтерес й схильність до складних іспитів, боротьби; потреба в отриманні нової інформації, прагнення упорядкувати цю інформацію, досягнути «пізнавальної гармонії». І ще, жінки більше схильні до безцінного позитивного ставлення до себе, незважаючи на наявні недоліки, у них наявне почуття симпатії до себе, згода зі своїми внутрішніми спонуканнями, передовсім прийняття себе, дружне, поблажливе ставлення до себе.

Досліджено, що особи, які сприймають моду як засіб для підкреслення власної індивідуальності з огляду на об'єктивні дані зовнішності та стилю, більше акцентують увагу на власних здібностях і зусиллях. Вони схильні до пошуку причин поведінки в собі, впевнені, послідовні та наполегливі у досягненні мети, схильні до самоаналізу, врівноважені, товариські, доброзичливі та незалежні. При цьому у молодих людей яскраво виражена потреба у матеріальному благополуччі, престижі, популярності разом із небажанням розв'язувати нагальні проблеми у житті.

Створено семифакторну модель для групи досліджуваних, яка пояснює 72,7 % загальної дисперсії. Першим фактором є «особистісні характеристики прийняття себе», який описує 25,6 % дисперсії даних. До його позитивного полюсу увійшли такі показники, як – аутосимпатія (0,86), ставлення інших (0,91), самовпевненість (0,96), самоінтерес (0,8), прийняття себе (0,87), прийняття інших (0,73), внутрішній контроль (0,87), а до негативного – неприйняття себе (-0,89), неприйняття інших (-0,93) та зовнішній контроль (-0,77), самозвинувачення (-0,9). Тобто, уявлення про себе як самоцінність, почуття, пов'язані з приязню – неприязню,

привабливістю – непривабливістю суб'єкта; значущість позитивної думки про них; схвалення їх вчинків, поглядів тощо; самовпевненість як властивість, від якої залежать такі якості, як успішність, здатність робити вчинки, перспектива кар'єрного росту; інтерес до власних думок і почуттів, готовність спілкуватися з собою, впевненість у своїй цікавості для інших; прийняття себе, інших та прагнення знайти причини помилок у власній поведінці – усе це формує блок самоствавлення і адаптивних можливостей особистості як засобу самопрезентації у соціальному середовищі.

Другий фактор «втеча від особистісних проблем» описує 15,4 % дисперсії даних. До позитивного полюсу входять такі показники: гедоністична спрямованість (0,72), акізитивна спрямованість (0,74) та ескапізм (0,79). Тобто, цей фактор показує, що у студентів наявна емоційна потреба у тілесному і духовному комфорті, прагнення до матеріального благополуччя, до грошей, потреба у накопиченні та колекціонуванні речей, прагнення «втекти» від проблем, занурившись в ілюзії, де методом втечі можуть стати кар'єра, релігія, секс, комп'ютерні ігри.

Назва третього фактора – «мода і ставлення до неї як до засобу ідентифікації особистості». Він описує 8,7 % дисперсії даних. До позитивного полюсу входить ставлення до моди (0,79), що є предметом нашого дослідження. Тобто, дані фактора показують, що у студентів достатньо позитивне ставлення до моди, завдяки якій вони можуть виразити свою індивідуальність та почуття смаку, без надмірності.

Четвертий фактор «деструктивна поведінка» описує 6,5 % дисперсії даних. До його негативного полюсу входять показники саморозуміння (-0,88) та домінування (-0,73), тобто, студенти не завжди здатні розуміти, знаходити причини своїх психічних станів, дій та вчинків, їм зручніше бути підлеглими, ніж лідерами.

П'ятий фактор «емоційна вибірковість» описує 6,3 % дисперсії даних. До його позитивного полюсу увійшли шкали практичної спрямованості (0,73) та емоційний дискомфорт (0,83). Тобто, це переживання, зумовлені діяльністю, радість від процесу роботи, при цьому, емоційного задоволення в інших сферах життя, окрім навчальної діяльності, немає.

Шостий фактор «впевненість» описує 5,4 % дисперсії даних. До його негативного полюсу увійшла шкала опитувальника само-

ставлення В. Століна та С. Пантелеєва – самопослідовність (-0,85). Тобто, це свідчить про відчуття керованості й підвладності Я, здатність раціонально організувати свою поведінку.

Сьомий фактор «комунікабельність» описує 4,8 % дисперсії даних. До його позитивного полюсу увійшла шкала діагностики емоційної спрямованості особистості, а саме комунікативна спрямованість (0,89). Тобто, у студентів виражена потреба у спілкуванні.

Отже, отримана факторна модель демонструє, що використані методики є адекватними до предмета дослідження і надійно описують психологічні аспекти вивчення моди як засобу самопрезентації особистості. Те, що вони вимірюють, можна застосувати для пояснення схильності чи несхильності студентів до надмірного захоплення модою, простеживши тенденцію змін рівня ставлення до моди як засобу самопрезентації особистості залежно від змін певних психологічних чинників, таких як показники аутосимпатії, ставлення інших, самовпевненості, самоінтересу, прийняття себе, прийняття інших, внутрішнього контролю, самозвинувачення, гедоністична спрямованість, акізитивна спрямованість, ескапізм, ставлення до моди, саморозуміння, домінування, шкали практичної спрямованості, емоційний дискомфорт, самопослідовність, комунікативна спрямованість.

Висновки. Мода завжди була і залишається невід'ємною частиною життя суспільства. Треба усвідомити той факт, що уже неможливо ігнорувати її вплив на різноманітні сфери його життєдіяльності. Без сумніву, мода також впливає на окрему особистість, її здоров'я, поведінку та психоемоційний стан, виступає певним взірцем для наслідування.

Перспективами є подальші наукові пошуки окресленої проблематики через призму інших теоретичних та методологічних засад.

Література

- Андреева, Г.М. (1998). *Социальная психология*. Москва.
- Бодрийяр, Ж. (2006). *Общество потребления*. Москва: Республика: Культурная революция.
- Гофман, А.Б. (1994). *Мода и люди. Новая теория моды и модного поведения*. Москва.

- Дихнич, Л.П. (2002). *Феномен моди в соціокультурних процесах ХХ століття*. (Автореф. дис. ... канд. іст. наук). Київ.
- Килошенко, М.И. (2006). *Психология моды*. Москва: Оникс.
- Килошенко, М.И. (1998). *Психология молодежной моды*. Санкт-Петербург: СПГУТД.
- Комих, Н.Г. (2013). Мода як соціальний феномен в сучасному соціокультурному дискурсі. *Збірник наукових праць з гуманітарних дисциплін*, 7, 67–75. Київ: Славута.
- Петров, Л.В. (2003). *Мода как общественное явление*. Ленинград: Наука.
- Савченко, Ю.А. (2011). *Мода у молодіжній культурі*. Взято з http://school.sociology.kharkov.ua/images/docs/magazine/soc_fut/2_2011/06.pdf.
- Ткаченко, Л.П. (1999). *Мода як естетичний феномен*. (Автореф. дис. ... канд. філос. наук).
- Федоренко, Ю.О. (2007). Феномен моди як форма нормативної поведінки особистості. *Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Соціологія. Психологія. Педагогіка*, 27–28, 100–102. Київ: КНУ.

References

- Andreeva, G.M. (1998). *Sotsialnaya psikhologiya [Social Psychology]*. Moscow [in Russian].
- Bodriyyar, Zh. (2006). *Obshchestvo potrebleniya [Consumer Society]*. Moscow: Respublika: Kulturnaya Revolyutsiya [in Russian].
- Gofman, A.B. (1994). *Moda i lyudi. Novaya teoriya mody i modnogo povedeniya [Fashion and People. New Theory of Fashion and Fashion Behaviour]*. Moscow [in Russian].
- Dykhnych, L.P. (2002). *Fenomen mody v sotsiokulturnykh protsesakh XX stolittia [The Phenomenon of Fashion in Socio-Cultural Processes of the XX Century]*. (Extended abstract of candidate's thesis). Kyiv [in Ukrainian].
- Kiloshenko, M.I. (2006). *Psikhologiya mody [Psychology of Fashion]*. Moscow: Oniks [in Russian].
- Kiloshenko, M.I. (1998). *Psikhologiya molodezhnoy mody [Psychology of Youth Fashion]*. Saint Petersburg: SPHUTD [in Russian].
- Komykh, N.H. (1998). *Мода як соціальні феномен в сучасному соціокультурному дискурсі [Fashion as a Social Phenomenon in Modern Socio-Cultural Discourse]*. *Zbirnyk naukovykh prats z humanitarnykh dystsyplin – Collection of scientific works on the humanities*, 7, 67–75. Kyiv: Slavuta [in Ukrainian].

- Petrov, L.V.** (2003). *Moda kak obshchestvennoye yavlenie [Fashion as a Social Phenomenon]*. Leningrad: Nauka [in Russian].
- Savchenko, Y.A.** (2011). *Moda u molodizhnii kulturi [Fashion in Youth Culture]*. Retrieved from http://school.sociology.kharkov.ua/images/docs/magazine/soc_fut/2_2011/06.pdf [in Ukrainian].
- Tkachenko, L.P.** (1999). *Moda yak estetychnyi fenomen [Fashion as an Aesthetic Phenomenon]*. (Extended abstract of candidate's thesis). Kyiv [in Ukrainian].
- Fedorenko, Yu.O.** (2007). Fenomen mody yak forma normatyvnoi povedinky osobystosti [Fenomenon of fashion as a form of Normative Behaviour of the Individual]. *Visnyk Kyivskoho natsionalnoho universytetu imeni T. Shevchenka. Sotsiologhiia. Psykholohiia. Pedahohika – Bulletin of Kyiv National University named after Taras Shevchenko. Sociology. Psychology. Pedagogy*, 27–28, 100–102. Kyiv [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції 15.05.2020 р.

УДК 316.625-057.875

DOI: 10.24919/2312-8437.47.229345

ДУБ Віра – кандидат психологічних наук, доцент кафедри практичної психології, Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка, вул. Івана Франка, 24, м. Дрогобич, Україна, індекс 82100 (viruneja@ukr.net)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5621-3134>

Бібліографічний опис статті: Дуб, В. (2020). Особливості прокрастинації студентів. *Проблеми гуманітарних наук. Психологія*, 47, 53–66. doi: <https://doi.org/10.24919/2312-8437.47.229345>.

ОСОБЛИВОСТІ ПРОКРАСТИНАЦІЇ СТУДЕНТІВ

***Анотація.** У статті здійснений теоретико-методологічний аналіз феномена прокрастинації. Прокрастинацію у психології розуміють як постійне відкладання та невиконання намчених справ. Вона відрізняється від простої корекції планів чи ліні. Прокрастинація доволі часто супроводжується різними негативними емоційними станами: почуттям провини, тривожністю, дискомфортом, відчуттям нездатності керувати ситуацією та зазвичай проявляється у діяльності, результат якої дуже важливий для особистості.*

Студентам притаманні усі види прокрастинації, але найчастіше проявляється академічна, що найчастіше виникає у ситуаціях, які пов'язані з інтелектуальною напругою. Класика академічної прокрастинації – це підготовка до екзамену в останній день, написання курсової роботи за день перед захистом, а то й вночі. Хронічна прокрастинація притаманна студентам, які обрали не ту спеціальність і не той заклад освіти, тому вони вчаться без інтересу й намагаються виконувати навчальні завдання в останній день.

До факторів, які обумовлюють прокрастинацію в студентському середовищі можна віднести: психологічні, соціально-психологічні, педагогічні та психофізіологічні.

© Віра Дуб, 2020

Проведене емпіричне дослідження показало, що прокрастинація характерна для усіх студентів, проте проявляється різною мірою.

Щодо причин прокрастинації студенти вказали такі: не-вміння планувати, брак часу, відсутність мотивації, втома, стан здоров'я, забагато завдань, нецікаві завдання, відсутність сили волі, наявність інших, важливіших завдань.

Слід зазначити, що і в групі з низьким рівнем прокрастинації, і в групі з високим є студенти, у яких переважає позитивне ставлення до прокрастинації. Вони вбачають користь від відкладання справ, пояснюючи тим, що мають час на відпочинок, на пошуки більш ефективного способу для досягнення бажаного результату, вважаючи тим самим прокрастинацію природним станом зниження активності.

У групі студентів, де виявлено низький рівень прокрастинації, показник успішності вищий, ніж у тих, де він високий. У групі студентів з низьким рівнем прокрастинації спостерігається висока загальна здатність до саморегуляції. Висока саморегуляція проявів лінії притаманна студентам із низьким рівнем прокрастинації.

Ключові слова: студенти; прокрастинація; прокрастатор; поведінка; види прокрастинації.

DUB Vira – Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Department of Practical Psychology, Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University, 24, Ivan Franko Str., Drohobych, Ukraine, postal code 82100 (viruneja@ukr.net)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5621-3134>

To cite this article: Dub, V. (2020). Osoblyvosti prokrastynatsii studentiv [Features of students' procrastination]. *Problemy humanitarnykh nauk. Psykholohiia – Problems of Humanities. Psychology*, 47, 53–66. doi: <https://doi.org/10.24919/2312-8437.47.229345> [in Ukrainian].

FEATURES OF STUDENTS' PROCRASTINATION

Abstract. *The article carries out a theoretical and methodological analysis of the phenomenon of procrastination.*

In psychology, procrastination is understood as a constant postponement and non-fulfillment of planned tasks. It is different from a

simple correction of plans or laziness. A person is well aware that non-fulfillment of certain cases can have negative consequences (non-fulfillment at all, late execution, excessive extra effort for deadlines, condemnation of relatives, lack of sleep), however. Again and again a person postpones it.

That is why procrastination is often accompanied by various negative emotional states: guilt, anxiety, discomfort, a sense of inability to control the situation. Procrastination is usually manifested in activities, the result of which is very important for the individual.

Students have all kinds of procrastination, but academic procrastination is the most common. Most often students's procrastination occurs in situations that involve intellectual stress, require self-organization and activity planning, with deferred remuneration, not sufficiently motivated. The classic of academic procrastination is to prepare for the exam on the last day, to write a term paper the day before the defense, or even to write it at night. Chronic procrastination is characteristic of students who have chosen the wrong specialty and the wrong educational institution, so they study without interest and try to complete educational tasks on the last day. In addition, such students show an inability to organize their activities, forgetfulness, general behavioral rigidity.

There are the factors that cause procrastination in the student's environment. They are psychological, socio-psychological, pedagogical and psychophysiological factors.

An empirical study has shown that procrastination is common to all students, but manifests in varies degrees.

There are some causes of procrastination that the students indicated. They are inability to plan, lack of time, lack of motivation, fatigue, health, too many tasks, uninteresting tasks, lack of willpower, the presence of other important tasks.

It should be said that both groups with a low level of procrastination and with a high level of procrastination there are students who have a positive attitude to procrastination. They see the benefit of procrastination, explaining that they have time to have a rest, time to find more effective way to achieve a desired result, thus considering procrastination a natural state of reduced activity.

In the group of students with a low level of procrastination the success rate is higher than in the groups of students with medium and high levels of procrastination. In the group of students with a low level of procrastination there is a high overall ability to self-regulate. High self-regulation of laziness is a characteristic of students with low levels of procrastination.

Key words: students; procrastination; procrastinator; behavior; types of procrastination.

Постановка проблеми. Розвиток сучасних студентів відбувається у доволі складних умовах. Ставши студентом закладу вищої освіти, колишній випускник школи ступає на власний шлях успіху та зростання, особистісного й професійного розвитку. Вища школа стає підґрунтям для розкриття та розвитку численних можливостей індивіда: інтелектуальних, моральних, комунікативних, лідерських. Проте цей шлях супроводжується різноманітними перешкодами, бар'єрами, складними завданнями, подолавши які студент зможе отримати результат. Тому вміння вчасно планувати, організовувати і проводити власну діяльність впливає і на її ефективність. Та сьогодні маємо можливість спостерігати серед студентів таку звичку, як накопичення великої кількості невиконаних завдань, несвоєчасне виконання завдань, «відкладання завдань на потім». Таке свідоме відтермінування важливих справ відображено у терміні «прокрастинація». Схильність відкладати справи на потім призводить до негативних наслідків та переживань. Саме тому багато прокрастинаторів мають потребу у подоланні такої особливості.

Прокрастинація є достатньо поширеним феноменом у нашому повсякденному житті – на роботі, навчанні, при виконанні поточних справ. У зв'язку з цим виділяють різні її види: навчальна (академічна), трудова, соціальна, побутова. Всесвітня організація охорони здоров'я приводить таку статистику: близько 96 % жителів Землі хоча б один раз в житті пережили епізод прокрастинації, а для 52 % цей феномен – серйозна щоденна проблема.

Феномен прокрастинації в сучасному світі є предметом дослідження не лише психології. Різні наукові студії (економічні, медичні, педагогічні) стикаються з означеним явищем. Дослідження прокрастинації у психологічній площині представлені здобутками вітчизняних та зарубіжних учених. О. Журавльов та О. Журавльова (Журавльова & Журавльов, 2020) описали нейропсихологічні механізми розвитку прокрастинації, виділивши біологічну та психосоціальну підструктуру цього феномена. М. Дворник (Дворник, 2018) вказує на зв'язок прокрастинації зі спрямованістю особистісного майбутнього. Т. Колтунович та О. Поліщук Кол-

тунович & Поліщук, 2017) розробили динамічну модель прокрастинації, розуміючи її як процес. Причини, способи профілактики та корекції прокрастинації описано у працях J. Burka (Burka & Yuen, 2008), J. Ferrari (Ferrari, Johnson, & McCown, 1995), N. Milgram (Milgram & Tenne, 2000).

Найбільша кількість осіб, які стикаються з цим явищем, є саме студенти, той активний прошарок суспільства, від діяльності якого залежить майбутнє. Саме тому сучасні реалії студентського життя актуалізують проблему прокрастинації у вищій школі.

Мета статті – проаналізувати результати емпіричного дослідження особливостей феномена прокрастинації у студентському середовищі.

Аналіз сучасної психологічної літератури вказує на стрімке зростання актуальності та соціальної значущості вказаного феномена. Прокрастинація призводить до накопичення великої кількості завдань, на виконання яких залишається мало часу.

Н. Мілграм розглядає прокрастинацію як поведінку послідовного зволікання; наслідок неякісного поведінкового продукту; таку, що включає завдання, яке сприймається прокрастинатором як важливе для виконання; результат емоційного розладу (Milgram & Tenne, 2000).

Дослідники вказують на нормативну та ненормативну прокрастинацію. Нормативна (тимчасова) прокрастинація спостерігається час від часу в кожній особистості, але вона не становить загрози. Схильність особистості до ненормативної (постійної) прокрастинації детермінує почуття провини, стрес, втрату продуктивності, гострі емоційні переживання власного неуспіху, міжособистісні конфлікти через невдоволення навколишніми невиконаними зобов'язаннями, загрозу психологічного благополуччя, соматичними розладами.

Студенти, які перебувають в умовах постійної психологічної напруги, надмірної кількості навчальних завдань та обмеження часу на їх виконання, схильні відкладати деякі справи на потім, що врешті-решт призводить до виконання їх в останній момент (день, ніч) при жорсткому дефіциті часу. Це позначається не тільки на якості, успішності навчання, а й на психофізіологічному стані студента, його особистості загалом.

Незважаючи на те, що провідною діяльністю студента є навчання, вважаємо, що, крім академічної, йому притаманні ще й такі види прокрастинації, як: побутова, невротична, компульсивна та прокрастинація у прийманні рішень.

До факторів, які обумовлюють прокрастинацію в студентському середовищі, можна віднести:

психологічні: відсутність мотивації до навчання, порушення вольової сфери, невміння організувати себе та час, підвищена особистісна тривожність, неадекватна самооцінка, страх перед успіхом, перед невдачею і перед критикою, зайва самовпевненість, невміння правильно розставити пріоритети, відсутність радості від роботи, загальна поведінкова ригідність;

соціально-психологічні: недостатність комунікації з оточенням, відволікаючі фактори вишівського середовища, непокора зовнішньому оточенню, нудна і неприємна робота, соціальні та сімейні проблеми, авторитарність батьків;

педагогічні: як надмірна вимогливість так і відсутність вимог від викладача, брак керівництва і консультацій з боку викладачів;

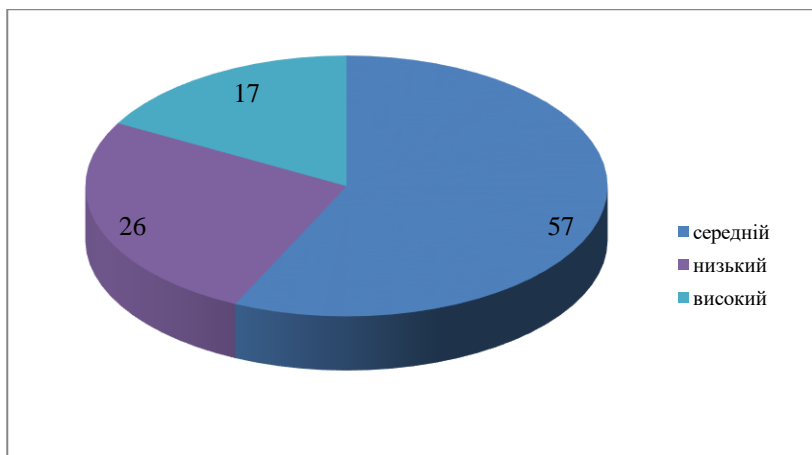
психофізіологічні: стан здоров'я, втома, хвороба, темперамент, імпульсивність, нейротизм, низький життєвий тонус.

Як стверджує В. Бикова, прокрастинація у студентів виникає найчастіше в ситуаціях і справах, що пов'язані з інтелектуальною напругою, вимагаючи самоорганізації і планування діяльності, що характеризуються відстроченою винагородою, з недостатньою мотивацією, необхідністю взаємодії з людьми, які викликають негативні емоції. Також дослідниця виявила, що упродовж навчання у ЗВО у студентів зростає частота використання виправдань та раціоналізацій для пояснення відкладання виконання справ, проте в процесі дорослішання частота звернення до такого типу поведінки знижується (Быкова, 2010).

Емпіричне дослідження прокрастинації проводилося серед студентів I–IV курсів Дрогобицького державного педагогічного університету імені І. Франка кількістю 85 осіб. Для досягнення мети дослідження були використані такі методики: опитувальник К. Лей, для визначення рівня прокрастинації; методику «Незавершені речення», для виявлення індивідуального ставлення до прокрастинації; опитувальник В. Століна, С. Пантілеєва «Само-

відношення» (ОСВ), для визначення рівня самовідношення; методика «Особистісний диференціал», для визначення ставлення до самого себе та інших людей, виявлення уявлень індивіда про власну значущість, рівень вимогливості, волюву саморегуляцію і розвиненість комунікативних здібностей у міжособистісних відносинах; методика «Саморегуляція прояву лінії», для визначення рівня саморегуляції в найбільш поширених ситуаціях прояву лінії.

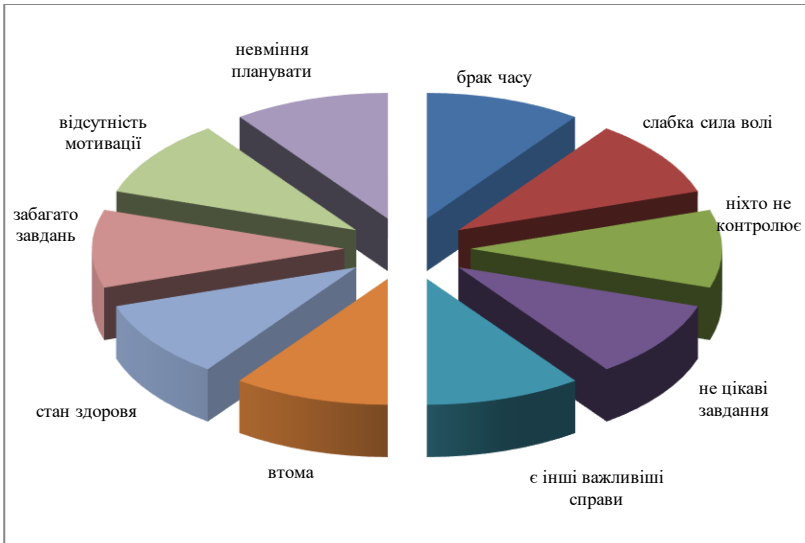
Аналіз результатів показав (діаграма 1), що в 26 % досліджуваних спостерігається низький рівень прокрастинації. Ця категорія осіб дуже рідко відкладає свої справи «на потім», а намагається виконати їх якомога швидше та в короткі терміни.



Діаграма 1. Рівень прокрастинації досліджуваних у %

57 % студентів мають середній рівень прокрастинації. Такі досліджувані схильні відкладати справи на деякий час, не поспішають виконувати певні завдання, оскільки впевнені, що зможуть виконати їх за доволі короткий час і дуже часто перед самим дедлайном. Але вони дуже часто переоцінюють свої можливості та сили, в результаті чого виконують завдання на швидкоруч і не завжди якісно. А це, зі свого боку, впливає на загальну результативність роботи. Крім того, виникає почуття тривоги, переживання та самозвинувачення.

Частина студентів (17 %), мають високий рівень прокрастинації. Вони дуже часто/постійно демонструють поведінку прокрастинатора. Досліджувані схильні відкладати не лише певні справи, але й прийняття рішень. Такі студенти відкладають початок будь-якої роботи, вказуючи на несвоєчасність, відсутність потрібного настрою, наявність інших важливих справ, відсутність бажання, втому. В діаграмі 2 відображено основні причини прокрастинації, на думку досліджуваних.



Діаграма 2. Причини прокрастинації досліджуваних

Подальший аналіз здійснювався на основі виділений трьох груп досліджуваних за рівнем прокрастинації: I група – низький рівень, II група – середній рівень і III група – високий рівень прокрастинації.

Щодо зв'язку рівня прокрастинації з академічною успішністю студентів, то були виявлені такі результати. Серед студентів, у яких відсутня академічна заборгованість, спостерігається різний рівень прокрастинації. Причиною такого явища може бути контроль за студентом з боку його соціального оточення (батьки, інші студенти, викладачі). Тому студенти з високим рівнем прокрастинації просто намагаються уникати академічної заборгова-

ності. До групи з низьким рівнем прокрастинації (33,3 %) ввійшли студенти, які за весь період навчання мали не більше двох заборгованостей. Переважна кількість цих студентів це – «випадкові» боржники, у яких проявляється ситуаційна прокрастинація. Причиною такого виду прокрастинації можуть бути: певне соматичне захворювання, перевантаження, девальвація інтелектуальних зусиль. До групи з високим рівнем прокрастинації ввійшли студенти з однією або двома заборгованостями за весь період навчання – 40 % і ті, які мали заборгованість час від часу – 20 %. Отже, до третьої групи (60 %) ввійшли студенти – академічні боржники, тобто ті, чиє відкладання справ на потім призвело до браку часу для завершення завдань вчасно.

Логічно було б вважати, що студенти, які систематично мали академічну заборгованість, потрапляють до групи де високий рівень прокрастинації. Проте, як показало дослідження, усі «студенти-боржники» становлять групу з середніми значеннями прокрастинації. Поведінка з ознаками прокрастинації триває доти, доки напруження не досягне оптимального рівня, на якому формується готовність до виконання дій. Брак часу призводить до зниження якості виконаної роботи або ж до її невиконання взагалі.

Успішність студентів з низькими показниками прокрастинації склав 4,30 бала. У двох інших групах цей показник майже однаковий – 3,62 та 3,64 бала. Отже, там, де низький рівень прокрастинації, показник успішності є вищий, ніж там, де середній та високий. Ці дані дають підставу констатувати, що відкладання завдань «на потім», несвоєчасне їх виконання погіршило якість навчання студентів. Збіг показників успішності у двох групах зумовлений тим, що сучасне навчання «уникає» оцінювання успішності нижче, ніж «задовільно», і на вимогу викладачів студенти намагаються «поліпшити» якість виконаного завдання до позитивної оцінки.

Дослідження рівня саморегуляції прокрастинації здійснювалось за методикою Д. Богданової та С. Посохової «Саморегуляція прояву лінії». Методика дає можливість дослідити загальну здатність до саморегуляції та саморегуляцію у розважальних і навчальних ситуаціях.

Аналіз результатів засвідчив, що студенти, які мають низький рівень прокрастинації, здатні до високої саморегуляції проявів

ліні та саморегуляції у навчальній ситуації. Вони контролюють прояви прокрастинації, особливо у процесі навчання, оскільки, навіть будучи втомленими чи з поганим самопочуттям, чи коли завдання не цікаве, але складне, вони його все одно виконуватимуть, не відкладаючи на потім. Серед студентів з високим рівнем прокрастинації спостерігається низька здатність до саморегуляції. Студенти допускають прояви ліні, тим самим відкладаючи завдання на потім.

Щодо причин прокрастинації, то найбільше досліджуваних (у трьох групах) вважають, що саме відсутність інтересу до завдання є особистою причиною прокрастинації. І саме через це студенти відкладають його на потім, завдання для них не цікаве, а отже не приносить задоволення у процесі виконання і тим самим не викликає бажання його виконувати. Студенти аргументують це тим, що марно витрачають час.

Дефіцит можливостей є також вагомою причиною прокрастинації серед досліджуваних. Вони пояснюють прокрастинацію відсутністю достатньої кількості часу, неможливістю зосередитися, недостатньою кількістю інформації про саме завдання.

Серед досліджуваних кожної групи є студенти, які вважають причиною своєї прокрастинації особливості власного психофізичного стану – 29 %, 38 %, 28 %. До таких особливостей студенти відносять втому, сонливість, погане самопочуття, апатію, хворобу, сильне емоційне збудження, роздратування, сум, дратівливість.

За результатами методики «Незавершені речення», можна відзначити особливості ставлення студентів до прокрастинації та виокремити причини такого явища. Серед студентів з низьким рівнем прокрастинації 8 % досліджуваних мають позитивне ставлення до прокрастинації, відповідно – серед студентів з високим рівнем прокрастинації таких 30 %. Такі студенти вбачають користь від відкладання справ, аргументуючи тим, що мають час на відпочинок, можливість знайти більш ефективний спосіб для досягнення бажаного результату, вважаючи прокрастинацію природним станом зниження активності.

У групі з низьким та з середнім рівнем прокрастинації більшість досліджуваних (75 %) демонструють негативне ставлення до неї, а у групі з високим – таких майже половина. Досліджу-

вані з низьким рівнем прокрастинації вважають її негативною. Для них прокрастинація це – «погана звичка», «виправдання», «недолік», «неорганізованість», «зло», «слабкість», «перешкода до успіху», «безсилля».

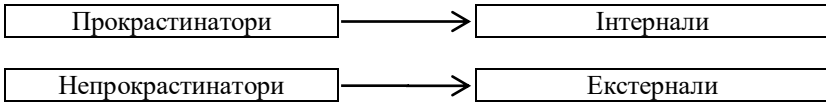
Отже, середній студент схильний до прокрастинації, але меншою мірою ніж «постійний» прокрастинатор. У групі студентів, де виявлено низький рівень прокрастинації, показник успішність вищий, ніж у студентів із високим та середнім рівнем прокрастинації. У групі студентів з низьким рівнем прокрастинації спостерігається висока загальна здатність до саморегуляції.

Досліджувані з високим рівнем прокрастинації вважають її позитивнішою, ніж ті, у кого рівень низький.

Щодо особистісних якостей студентів, які схильні до прокрастинації, то відзначаються деякі відмінності. Так, для студентів, у яких спостерігається низький рівень прокрастинації, характерний найвищий рівень самоповаги. Для студентів із середнім рівнем прокрастинації самоповага є вищою, ніж для тих, для кого рівень високий. Студенти з високим рівнем самоповаги та впевненості у собі рідше відкладають виконання завдання на потім, аніж студенти з низьким рівнем самоповаги. Досліджувані, у яких переважає високий рівень прокрастинації, наполягають, що до них ставляться гірше, ніж до інших студентів, а студенти у яких переважає низький рівень прокрастинації вказують на краще ставлення до них. Саме тому досліджувані обидвох груп усіяко підтримують власний «імідж». Група з низьким рівнем прокрастинації характеризується більшою впевненістю у собі, ніж інші. У досліджуваних студентів з низьким рівнем прокрастинації спостерігається вищий рівень самоприйняття та більш позитивна оцінка своїх можливостей, ніж у досліджуваних з низьким та середнім рівнем прокрастинації.

Результати методики «Особистісний диференціал» показали, що більшість прокрастинаторів є інтернали, а непрокрастинатори – екстернали. Пріоритетами для прокрастинаторів є виконання особистих, іноді миттєвих і тимчасових задоволень і примх, аніж виконання більш важливих обов'язків.

Спрямованість досліджуваних



Отже, студенти з низьким рівнем прокрастинації мають найвищий рівень самоповаги; вищий рівень самоприйняття; здатні до саморегуляції та мають вищі показники активності; очікують більш позитивного ставлення з боку навколишніх; більш впевнені у собі, ніж досліджувані із середнім та високим рівнем прокрастинації; більш позитивно оцінюють свої можливості.

Як показали результати дослідження, проблема прокрастинації в студентському середовищі є актуальною та потребує розв'язання.

Висновки. Прокрастинацію у психології розуміють як постійне відкладання та невиконання намічених справ. Вона відрізняється від простої корекції планів чи ліні. Людина дуже добре усвідомлює, що невиконання певних справ може мати негативні наслідки (невиконання зовсім, виконання із запізненням, надмірні додаткові зусилля, щоб вкластися в терміни, осуд близьких, недосипання), проте знову і знову відкладає справи на потім. Саме через це прокрастинація доволі часто супроводжується різними негативними емоційними станами: почуттям провини, тривожністю, дискомфортом, відчуттям нездатності керувати ситуацією. Прокрастинація зазвичай проявляється у діяльності, результат якої дуже важливий для особистості.

У студентів, як специфічної категорії осіб, поряд з іншими видами прокрастинації, розрізняють ще й академічну, що прокрастинація проявляється у відкладанні на потім підготовки до занять, заліково-екзаменаційної сесії, написання курсових чи дипломних проєктів.

Проведене емпіричне дослідження показало, що прокрастинація притаманна усім студентам, проте проявляється різною мірою.

Щодо причин прокрастинації, студенти вказали такі: невміння планувати, брак часу, відсутність мотивації, втома, стан здо-

ров'я, забагато завдань, нецікаві завдання, відсутність сили волі, наявність інших важливіших завдань.

Слід зазначити, що і в групі з низьким рівнем, і в групі з високим є студенти, у яких переважає позитивне ставлення до прокрастинації. Вони вбачають користь від відкладання справ, пояснюючи тим, що мають на відпочинок, на пошуки більш ефективного способу для досягнення бажаного результату, вважаючи тим самим прокрастинацію природним станом зниження активності.

У групі студентів, де виявлено низький рівень прокрастинації, показник успішності вищий, ніж у групах студентів із середнім та високим рівнем. У групі студентів з низьким рівнем прокрастинації спостерігається висока загальна здатність до саморегуляції. Висока саморегуляція проявів ліні характеризує студентів із низьким рівнем прокрастинації.

Таким чином, проблема прокрастинації в студентському середовищі є актуальною та потребує розв'язання. **Перспективами подальшого дослідження** вбачаємо дослідження копінг-стратегій у студентів з високим рівнем прокрастинації.

Література

- Быкова, Д.** (2010). Прокрастинация как проявление эмоционально-ориентированного и ориентированного на избегание стилей копинга. *Психология совладающего поведения: материалы II науч.-практ. конф.* (с. 194–196). Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова.
- Дворник, М.С.** (2018). *Прокрастинація в конструюванні особистісного майбутнього*: монографія. Кропивницький: Імекс-ЛТД.
- Журавльова, О., & Журавльов, О.** (2020). Нейропсихологічні механізми розвитку прокрастинації. *Психологія: реальність і перспективи*, 14, 73–83.
- Колтунович, Т.А., & Поліщук, О.М.** (2017). Прокрастинація – конфлікт між «важливим» і «приємним». *Молодий вчений*, 5 (45), 211–218.
- Burka, J.B., & Yuen, L.M.** (2008). *Procrastination: Why you do it, what to do about it* (2nd ed.). Boston: Da Capo Press.
- Ferrari, J.R., Johnson, J.L., & McCown, W.G.** (1995). *Procrastination and task avoidance: Theory, research and treatment* (pp. 137–167). N.Y.: Plenum Press.
- Milgram, N., & Tenne, R.** (2000). Personality correlates of decisional and task avoidant procrastination. *European Journal of Personality*, 14 (2), 141–156.

References

- Bykova, D.** (2010). Prokrastinatsiya kak proyavlenie emotsionalno-orientirovannogo i orientirovannogo na izbeganie stiley kopinga [Procrastination as a manifestation of emotionally oriented and avoidance-oriented coping styles]. *Psikhologiya sovladayushchego povedeniya – The psychology of coping behavior: materials of the II Scientific Practical Conf.* (pp. 194–196). Kostroma: KGU im. N.A. Nekrasova [in Russian].
- Dvornyk, M.S.** (2018). *Prokrastynatsiia v konstruiuvanni osobystisnoho maibutnoho [Procrastination in the construction of personal future]*. Kropyvnytskyi: Imeks-LTD [in Ukrainian].
- Zhuravlova, O., & Zhuravlov, O.** (2020). Neiropsykholohichni mekhanizmy rozvytku prokrastynatsii [Neuropsychological mechanisms of procrastination development]. *Psykhohiia: realnist i perspektyvy – Psychology: reality and prospects*, 14, 73–83 [in Ukrainian].
- Koltunovych, T.A., & Polishchuk, O.M.** (2017). Prokrastynatsiia – konflikt mizh «vazhlyvym» i «pryiemnym» [Procrastination – a conflict between "important" and "pleasant"]. *Molodyi vchenyi – Young Scientist*, 5 (45), 211–218 [in Ukrainian].
- Burka, J.B., & Yuen, L.M.** (2008). *Procrastination: Why you do it, what to do about it* (2nd ed.). Boston: Da Capo Press.
- Ferrari, J.R., Johnson, J.L., & McCown, W.G.** (1995). *Procrastination and task avoidance: Theory, research and treatment* (pp. 137–167). N.Y.: Plenum Press.
- Milgram, N., & Tenne, R.** (2000). Personality correlates of decisional and task avoidant procrastination. *European Journal of Personality*, 14 (2), 141–156.

Стаття надійшла до редакції 20.05.2020 р.

УДК 378:159.98-051+616.85-053.2/5

DOI: 10.24919/2312-8437.47.229346

ІСАЄВИЧ Світлана – старший викладач кафедри психології, Державний вищий навчальний заклад «Ужгородський національний університет», пл. Народна, 3, м. Ужгород, Україна, індекс 88000 (svitlanaisaevic@gmail.com)

Бібліографічний опис статті: Ісаєвич, С. (2020). Професійна компетентність майбутніх психологів щодо профілактичної роботи з дітьми, що мають невротичні ознаки. *Проблеми гуманітарних наук. Психологія*, 47, 67–78. doi: <https://doi.org/10.24919/2312-8437.47.229346>.

ПРОФЕСІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ ЩОДО ПРОФІЛАКТИЧНОЇ РОБОТИ З ДІТЬМИ, ЩО МАЮТЬ НЕВРОТИЧНІ ОЗНАКИ

***Анотація.** У статті здійснено спробу теоретичного аналізу проблеми професійної компетентності майбутніх психологів щодо профілактичної роботи з дітьми, що мають невротичні ознаки. Завдяки визначенням різних наукових підходів, виявлено психологічні особливості та специфіку зазначеного явища. Компетентність майбутніх фахівців щодо профілактичної діяльності – категорія поліфункціональна, має кількарівневу структуру (фахові знання й уміння, ціннісні орієнтації, ставлення до професійної діяльності (мотивація) і здатність її удосконалювати, результативність праці тощо), характеризує особистість як суб'єкта певного виду діяльності й забезпечує досягнення успіху.*

Запропоновано комплексний підхід до проблеми змісту професійної підготовки психологів щодо профілактики труднощів особистісного формування молодших школярів з невротичними ознаками. Припущено, що формування професійної компетентності майбутніх психологів в інноваційних умовах вищої професійної освіти буде успішним, якщо застосувати міждисциплінарний підхід до означеної проблеми. Для цього слід залучити прогресивні дослідження психології, медицини, пропедевтики, педагогіки, со-

ціології тощо. Нами представлено результати емпіричного дослідження когнітивного компонента готовності студентів-психологів до профілактичної діяльності та визначено рівні готовності майбутніх психологів щодо профілактичної роботи – репродуктивний (низький), репродуктивно-продуктивний (нижче середнього), продуктивний (вище середнього) та творчий (високий).

Визначено найважливіші умови щодо підготовки майбутніх психологів до профілактичної роботи з дітьми, що мають невротичні ознаки. Виділено певні чинники формування професійної компетентності майбутніх психологів щодо профілактичної діяльності.

Ключові слова: професійна компетентність; психопрофілактика; дитячі неврози; міждисциплінарний підхід; когнітивний компонент готовності.

ISAYEVYCH Svitlana – Senior Lecturer, Department of Psychology, Uzhhorod National University, 3, Narodna Sq., Uzhhorod, Ukraine, postal code 88000 (svitlanaisaevic@gmail.com)

To cite this article: Isayevych, S. (2020). Profesiina kompetentnist maibutnix psykholohiv shchodo profilaktychnoi roboty z ditmy, shcho maiut nevrotichni oznaky [Professional competence of future psychologists in preventive work with children with neurotic symptoms]. *Problemy humanitarnykh nauk. Psykholohiia – Problems of Humanities. Psychology*, 47, 67–78. doi: <https://doi.org/10.24919/2312-8437.47.229346> [in Ukrainian].

PROFESSIONAL COMPETENCE OF FUTURE PSYCHOLOGISTS IN PREVENTIVE WORK WITH CHILDREN WITH NEUROTIC SYMPTOMS

Abstract. *The article deals with theoretical analysis of the problem of professional competence of future psychologists in preventive work with children with neurotic symptoms. The specifics and psychological features of this phenomenon are revealed due to the definition of different scientific approaches. Competence of future specialists in preventive activities is a multifunctional category that has a multilevel structure (professional knowledge and skills, values, attitudes to professional activities (motivation) and the ability to improve it, productivity, etc.), characterizes the individual as a subject of a particular activity and provides achieving success.*

The complex approach to a problem of the maintenance of professional training of psychologists concerning prevention of difficulties of personal formation of younger students with neurotic symptoms is offered. It is assumed that the formation of professional competence of future psychologists in the innovative conditions of higher professional education will be successful if an interdisciplinary approach to this problem is applied. For this purpose it is necessary to involve progressive researches of psychology, medicine, propaedeutics, pedagogics, sociology, etc. We present the results of an empirical study of the cognitive component of readiness of students-psychologists for preventive activities and determine the levels of readiness of future psychologists for preventive work – reproductive (low), reproductive-productive (below average), productive (above average) and creative (high).

The most important conditions for the preparation of future psychologists for preventive work with children with neurotic symptoms have been identified. Certain factors of formation of professional competence of future psychologists concerning preventive activity are highlighted.

Key words: *professional competence; psychoprophylaxis; child neuroses; interdisciplinary approach; cognitive component of readiness.*

Постановка проблеми. Кінцевий результат значної кількості психолого-педагогічних досліджень передбачає пошук і розробку ефективних шляхів профілактики різних захворювань дітей. Серед тенденцій у сфері освіти все більших масштабів набуває рух до відкритих освітніх ресурсів, які пов'язують з комплексним підходом до проблеми змісту професійної підготовки психологів щодо профілактичної діяльності (Палагін & Кургаєв, 2009).

З метою підвищення рівня професійної підготовки майбутніх психологів до профілактичної діяльності з дітьми, що мають невротичні ознаки, актуально використовувати ідеї міждисциплінарних досліджень. Для цього слід залучити прогресивні дослідження психології, медицини, пропедевтики, педагогіки, соціології тощо. За безумовної важливості сучасних досліджень дитячих неврозів, проблема формування професійної компетентності у майбутніх психологів щодо профілактичної роботи з дітьми, що мають невротичні ознаки, є недостатньо дослідженою і потребує нових підходів до її розв'язання, систематизації та теоретичного узагальнення.

Виклад основного матеріалу. Українські вчені називають концепцію компетентності провідною ідеєю сучасної національної системи освіти, а очікуваним результатом – компетентну особистість, котра не просто володіє знаннями й практичними навичками, а вміє адекватно діяти в складних ситуаціях, відповідальна й самодостатня у прийнятті рішень (Н. Вінник, А. Семенова, І. Татаренко, О. Федорченко). Наукові пошуки в означеній проблемі різнобічні, що підтверджує психолого-педагогічний тезаурус, який продовжує поповнюватися новими термінами, наприклад: еталонні моделі компетентності (Л. Безгласна), комплекс професійних компетентностей (А. Василюк). Їх аналіз дає змогу стверджувати, що компетентність вважається вагомим критерієм професійної підготовки фахівців. Ця думка простежується у дослідженнях В. Болотова, Г. Корнетова, Н. Ничкало, О. Пометун, А. Семенової, О. Шелтена, які спрямовані на переосмислення традиційних стандартів професійної освіти з позицій компетентнісної моделі фахівця. Професійна компетентність – це характеристика, яка відображає ділові й особистісні якості фахівця, рівень знань, умінь, досвіду, достатніх для того, щоб досягти мети у певному виді професійної діяльності, а також моральну позицію фахівця (Брюховецька, 2013). На думку Л. Барінової, під компетентністю у професійному контексті розуміють володіння фахівцем набором необхідних для його роботи компетенцій або його відповідність вимогам посади, як і здатність ефективно здійснювати професійну діяльність. Вона зазначає, що найважливішим елементом професійної моделі компетентності вважається алгоритм ефективної діяльності, яку здійснює фахівець. Саме обраний алгоритм призводить до бажаного результату, а вся решта сукупність компонентів компетенцій є допоміжними. Л. Барінова виокремлює такі елементи професійної компетентності: алгоритм ефективної діяльності; теоретичні знання; психологічні установки; вміння і навички; особистісні і професійні якості; професійний досвід (Барінова, 2014).

Професійна компетентність сучасного психолога щодо профілактичної діяльності з дітьми, що мають невротичні ознаки, є складним багатокомпонентним поняттям, яке в сучасній науковій літературі характеризується з точки зору кількох наукових підходів: соціокультурного, діяльнісного, комунікативного, про-

фесійного, контекстно-інформаційного та психологічного. Кожний із названих підходів не вичерпує наукового аналізу проблеми професійної компетентності повністю, всі ці підходи перебувають у зв'язку один з іншим і взаємодоповнюються (Ісаєвич, 2017).

У більш широкому значенні психологічну профілактику можна розглядати як комплекс соціально-економічних, правових, організаційних, психологічних, педагогічних та медичних заходів, спрямованих на збереження, зміцнення і відновлення соціально-психологічного благополуччя, психічного й фізичного здоров'я населення, запобігання виникненню соціально-психологічної та особистісної дезадаптації (Ісаєвич, 2017).

Аналізуючи наукові доробки вчених, підкреслюємо, що комплексні дослідження проблеми професійної підготовки психологів до профілактики труднощів особистісного становлення молодших школярів з невротичними ознаками не проводились. Отже, **метою нашої статті** є визначення комплексного підходу до проблеми професійної компетентності майбутніх психологів щодо профілактичної роботи з дітьми, що мають невротичні ознаки, розкриття загальних наукових підходів щодо висвітлення цієї проблеми.

Особливе значення має розробка прикладного (ужиткового) аспекту методики педагогічної психогієни, що ґрунтується на вивченні психолого-педагогічних закономірностей виникнення психологічних депресорів. Ступінь їх психогенності залежить від соціального середовища, у якому перебуває дитина, зокрема рівня освіченості, культурно-етнічних особливостей референтної групи. Теоретико-методологічні основи педагогічної психогієни мають стати базовим компонентом професійної психолого-педагогічної підготовки психологів, педагогів. Зміст такої підготовки потребує від майбутніх фахівців психолого-педагогічного спрямування оволодіння людинознавчою сутністю педагогічної психогієни та психопрофілактики (Майданник, Хайтович, & Ісаєвич, 2002).

Володіння психологом професійними знаннями, вміннями та навичками щодо профілактичної діяльності визначає його готовність до психологічної діяльності та професійного спілкування. Формування професійної компетентності майбутніх психологів вимагає врахування певних чинників. Такими є: визначе-

ння суспільного і соціального значення поняття «компетентність щодо профілактичної діяльності» та її необхідності, диференційоване врахування ціннісних орієнтацій, потреб та запитів таких клієнтів, осмислення, засвоєння змісту предметів, творче використання наявних знань, одержання практичних навичок з майбутньої професії, доведення до досконалості виконання професійних операцій в умовах сучасної психологічної практичної діяльності, розвиток професійних здібностей, його професійної мобільності, готовності до інноваційної діяльності, творчого зростання (Антонова, 2011).

Значна розповсюдженість нервово-психічних порушень розвитку дітей шкільного віку, різноманітні форми соціально-психологічної дезадаптації диктують необхідність введення системного контролю за їх психічним розвитком. Ознаки нервовості можуть виражатися окремо і в сукупності, більшою або меншою мірою, що залежить від ступеня нервового розладу, від сили зовнішнього подразника тощо. Перелічимо основні з них:

- розлади сну (важке засинання, неспокійний сон, чутливість, вибукування уві сні, розмова, скрегіт зубів, важке прокидання);
- розлади настрою (плаксивість, вередування, тривожність або, навпаки, безпричинний сміх, нестримна веселість);
- рухова розгальмованість (або, навпаки, рухова скутість);
- надмірна мовчазність (або, навпаки, балакучість);
- одноманітні, нав'язливі дії (гризіння нігтів, олівців, інших предметів, накручування на палець волосся, розгойдування на місці тощо);
- спазми різного характеру;
- заїкуватість;
- енурез чи енкопрез;
- численні страхи;
- впертість, замкнутість, агресивність, істеричність, залежність від дорослих тощо (Ісаєвич, 2017; Майданник, Хайтович, & Ісаєвич, 2002).

До числа симптомів шкільної дезадаптації відносять: часті емоційні розлади, агресію щодо людей та речей, надмірну рухливість, підвищену збудливість і конфліктність, впертість, постійні фантазії, брехливість, замкнутість, надмірну пригніченість та

невдоволення, неадекватні страхи, надмірну чутливість, нездатність зосередитися при роботі, невпевненість у прийнятті рішень, енурез, тремор пальців рук тощо.

Виділяються три основні компоненти шкільної дезадаптації:

1. Неуспішність у навчанні за програмою (когнітивний компонент).

2. Постійні порушення емоційно-особистісного ставлення до певних предметів, навчання загалом, педагогів, перспектив, пов'язаних з навчанням (особистісний компонент).

3. Систематичні порушення поведінки в процесі навчання у шкільному середовищі (поведінковий компонент).

Для кожного компонента є свої причини. Відомо, що початок шкільного навчання припадає на період критичної фази психофізіологічного розвитку і призводить до напруження всіх адаптивних механізмів. Морфологічна незрілість, помірно виражена церебральна недостатність спричиняють обмеження ресурсів і неефективне їх використання дітьми на початку першого року навчання. Не менш значущим фактором, який визначає діапазон адаптивних проявів, є психотравмувальний вплив на дитину. Сформована в останнє десятиліття концепція психічного дизонтогенезу підтверджує вже наявне положення про те, що будь-який більш-менш тривалий патологічний вплив на незрілий мозок може призвести до відхилення психічного розвитку. Початок другого критичного періоду припадає на вік шести років, той вік, який завершує фазу домінування ігрової мотивації в основній діяльності дитини. Початок шкільного навчання дитини на фоні незакінченої навчальної мотивації є додатковим патогенним фактором, що сприяє швидкому утворенню, специфічному перебігу або навіть ускладненню психічного дизонтогенезу. Так, у дітей із заїканням виникнення і посилення церебрастенічних та соматовегетативних скарг, поведінкових порушень відбувалося у 7–8 років, що збігається з початком навчання у школі та обумовлено як декомпенсацією резидуально-органічної церебральної недостатності у другому віковому критичному періоді, так і зміною життєвого стереотипу, що потребує адаптації до підвищених психофізіологічних навантажень і інтелектуального напруження (Ісаєвич, 2017; Майданник, Хайтович, & Ісаєвич, 2002).

Такі діти швидко декомпенсуються у процесі навчання внаслідок труднощів у взаємовідносинах з однолітками, в оволодінні навчальною діяльністю, виконанні шкільних норм і правил поведінки, навіть почасти неправильного педагогічного підходу з боку батьків і вчителів, що веде до значного емоційного напруження в ситуаціях, пов'язаних зі шкільним навчанням. Усе це й формує шкільну дезадаптацію, яка проявляється соматовегетативними розладами, загостренням хронічних соматичних захворювань, «шкільною фобією», патохарактерологічним розвитком. Захворювання ще більше дезадаптують дитину, знижують інтерес до навчання (Ісаєвич, 2017; Майданник, Хайтович, & Ісаєвич, 2002).

Профілактика психогенних захворювань полягає у створенні умов середовища, що знижують можливість травматизації психіки. Поліпшення умов середовища, трудове виховання, загартовування, нагляд за здоров'ям учнів у навчально-виховних установах, психологічне просвітництво, що озброює батьків розумінням особливостей психічного розвитку дітей, правильний режим, чергування навчальної діяльності і відпочинку, а також прищеплення дітям ініціативи та самостійності – все це заходи, що перешкоджають розвитку психогенних захворювань.

Соціальні заходи, що ведуть до усунення невпевненості у завтрашньому дні, повага особистої гідності дитини, нормалізації житлових, побутових умов, психогігієнічні вимоги до навчальної діяльності школяра сприяють ліквідації деяких джерел психічної травматизації, що викликає захворювання, і тим самим попереджають виникнення неврозів. В абсолютній більшості випадків неврози виліковні завдяки лікувально-психологічним та психолого-педагогічним заходам і потенційним можливостям дитячого організму.

Необхідність проведення емпіричного дослідження означеної проблеми зумовили потребу визначення критеріїв та рівнів сформованості готовності майбутніх психологів до профілактичної роботи. При обґрунтуванні критеріїв готовності нами були взяті до уваги особистісний, когнітивний, інтерактивний, рефлексивний компоненти структури готовності психологів до професійної діяльності. Ми визначили рівні готовності майбутніх психологів щодо профілактичної роботи – репродуктивний (низький), репродуктивно-продуктивний (нижче середнього), продуктивний (вище

середнього) та творчий (високий). Для дослідження когнітивного компонента готовності студентів-психологів до профілактичної діяльності було використано різнорівневу контрольну роботу, за допомогою якої перевірялися такі показники: система знань психолога, які йому необхідні для роботи у будь-якій сфері, а особливо щодо профілактичної роботи. Робота складалася із 5 блоків завдань. Студентам пропонувалося виконати дію співвіднесення, обрати правильну відповідь, дібрати синоніми до терміна, доповнити твердження, дати відповіді на запитання. За допомогою контрольної роботи було визначено рівень знань студентів із нормативних та вибіркового навчальних дисциплін. Ця робота давала змогу виміряти знання майбутнього психолога у галузі психології. Студенти легше і впевненіше відповідали на запитання стосовно системи загальних знань психолога, необхідних для роботи у будь-якій сфері. Набагато складніше досліджуваним було відповідати на запитання щодо системи специфічних знань психолога, необхідних для профілактичної діяльності. Для оцінки результатів різнорівневої контрольної роботи використовувалася 100-бальна система за національною шкалою та за шкалою ECTS. Творчому рівню готовності майбутніх психологів до професійної діяльності відповідає оцінка «А», продуктивному – «В», репродуктивно-продуктивному – «С», репродуктивному – «D» та «Е». Отже, в результаті проведення моніторингу знань у 43,80 % студентів було виявлено репродуктивний (низький) рівень поінформованості про профілактичну роботу психолога. На запитання щодо змісту психологічних дисциплін, не пов'язаних з профілактичною діяльністю, досліджуваним було відповідати легше. Більшість студентів не знали про особливості психопрофілактичної діяльності; про завдання, які розв'язуються психологом на цій ділянці роботи тощо.

Підготовка майбутніх психологів до професійної діяльності буде ефективнішою за таких організаційно-педагогічних умов:

- створення та впровадження інтегрованих програмних засобів для проведення лекційних і лабораторних занять з дисципліни «Психодіагностика невротичних проявів у дітей» для професійної підготовки психологів у рамках освітнього середовища;

- розробка програми з профілактичної роботи з дітьми, що мають невротичні ознаки, і апробація її в період виробничих психологічних практик студентів;

- розробка методів контролю знань студентів, що дають змогу здійснювати багаторівневий контроль знань майбутніх психологів (Ісаєвич, 2017).

До умов розвитку професійної компетентності студентів А. Троцька відносить такі: 1. Організаційно-управлінські умови (навчальні плани, семестрові графіки, складання розкладу, визначення критеріїв рівня компетентності, матеріально-технічне забезпечення навчального процесу). 2. Навчально-методичні умови (відбір змісту занять, інтеграція різних курсів, виділення провідних ідей). 3. Технологічні умови (контрольно-оцінні, організація активних форм навчання, визначення вмінь, що входять до компетентності, використання інноваційних технологій). 4. Психолого-педагогічні умови (здійснення діагностики розвитку студентів, система стимулювання мотивації навчання, визначення критеріїв компетентності, рефлексивно-оцінний етап кожного заняття) (Троцька, 2006). Отже, формування професійної компетентності щодо психопрофілактичної діяльності полягає у розвитку професійно значущих знань, умінь, навичок, удосконаленні досвіду і подальшому розвитку професійно значущих якостей особистості, що зумовлюють успішність виконання діяльності.

Висновки. Таким чином, компетентність майбутніх фахівців щодо профілактичної діяльності – категорія поліфункціональна, має кількарівневу структуру і характеризує особистість як суб'єкта певного виду діяльності й забезпечує досягнення успіху. На основі порівняльного аналізу різних точок зору на предмет нашого дослідження можемо стверджувати: компетентність щодо психопрофілактики – не самоціль, а дієвий шлях, спрямованих на збереження, зміцнення і відновлення соціально-психологічного благополуччя, психічного та фізичного здоров'я дітей, запобігання виникненню соціально-психологічної та особистісної дезадаптації. Становлення професійної компетентності майбутніх психологів в інноваційних умовах вищої професійної освіти буде успішним, якщо застосувати до цієї проблеми міждисциплінарний підхід.

Література

- Антонова, Н.О.** (2011). Психологічні детермінанти готовності до професійної діяльності психолога. В С.Д. Максименко & Н.О. Євдокимова (Ред.), *Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В.О. Сухомлинського. Серія «Психологічні науки»*, 2 (6), 20–24. Миколаїв: МДУ ім. В.О. Сухомлинського.
- Барінова, Л.Я.** (2014). Психологічна компетентність особистості. *Вісник ОНУ імені І.І. Мечникова. Психологія*, 19, 1 (31), 29–35.
- Брюховецька, Є.В.** (2013). Сутність і структура професійної компетентності. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика*, 3, 12–19. Взято з http://nbuv.gov.ua/UJRN/domtp_2013_3_4.
- Зимняя, И.А.** (2006). Ключевые компетенции – новая парадигма результатов современного образования. *Интернет-журнал «Эйдос»*. Взято с <http://www.eidos.ru/journal/2006/0505.htm>.
- Ісаєвич, С.І.** (2017). Особливості професійної підготовки майбутніх психологів щодо профілактичної роботи з дітьми, що мають невротичні ознаки. *Актуальні проблеми психології: збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. Т. IX: Загальна психологія. Історична психологія. Етнічна психологія*, 10, 57–65. Київ; Ніжин.
- Майданик, В.Г., Хайтович, М.В., & Ісаєвич, С.І.** (2002). *Діагностика і корекція шкільної дезадаптації у дітей: методичні рекомендації*. Ужгород: «Вета» – «Закарпаття».
- Палагін, О., & Кургаєв, О.** (2009). Міждисциплінарні наукові дослідження: оптимізація системно-інформаційної підтримки. *Вісник Національної академії наук України*, 3, 14–25.
- Троцкая, А.И.** (2006). Педагогические аспекты формирования профессиональной компетентности будущего педагога. *ТОТЭМ – портал технологического образования* (с. 1–4).

References

- Antonova, N.O.** (2011). Psykholohichni determinanty hotovnosti do profesiinoi diialnosti psykholoha [Psychological determinants of readiness for professional activity of a psychologist]. In S.D. Maksymenko & N.O. Yevdokymova (Eds.), *Naukovyi visnyk Mykolaivskoho derzhavnoho universytetu imeni V.O. Sukhomlynskoho. Seriiia «Psykholohichni nauku» – Scientific Bulletin of Mykolayiv State University named after V.O. Sukhomlinsky. Psychological Sciences Series*, 2 (6), 20–24. Mykolaiv: MDU im. V.O. Sukhomlynskoho [in Ukrainian].
- Barinova, L.Ya.** (2014). Psykholohichna kompetentnist osobystosti [Psychological competence of the individual]. *Visnyk ONU imeni I.I. Mech-*

- nykova. Psykholohiia – Bulletin of ONU named after I.I. Mechnikov. Psychology, 19, 1 (31), 29–35 [in Ukrainian].*
- Briukhovetska, Ye.V.** (2013). Sutnist i struktura profesiinoi kompetentnosti [The essence and structure of professional competence]. *Dukhovnist osobystosti: metodolohiia, teoriia i praktyka – Spirituality of personality: methodology, theory and practice, 3, 12–19*. Retrieved from http://nbuv.gov.ua/UJRN/domtp_2013_3_4 [in Ukrainian].
- Zimnyaya, I.A.** (2006). Klyuchevye kompetentsii – novaya paradigma rezultata sovremennogo obrazovaniya [Key competencies – a new paradigm of the result of modern education]. *Internet-zhurnal «Eydos» – Internet magazine «Eidos»*. Retrieved from <http://www.eidos.ru/journal/2006/0505.htm> [in Russian].
- Isaievych, S.I.** (2017). Osoblyvosti profesiinoi pidhotovky maibutnikh psykholohiv shchodo profilaktychnoi roboty z ditmy, shcho maiut nevrotychni oznaky [Features of professional training of future psychologists on preventive work with children with neurotic symptoms]. *Aktualni problemy psykholohii: zbirnyk naukovykh prats Instytutu psykholohii imeni H.S. Kostiuka NAPN Ukrainy. T. 9: Zahalna psykholohiia. Istorychna psykholohiia. Etnichna psykholohiia – Actual problems of psychology: a collection of scientific works of the G.S. Kostyuk Institute of Psychology NAPS of Ukraine. Vol. IX: General psychology. Historical psychology. Ethnic psychology, 10, 57–65*. Kyiv; Nizhyn [in Ukrainian].
- Maidannyk, V.H., Khaitovych, M.V., & Isaievych, S.I.** (2002). *Diahnostyka i korektsiia shkilnoi dezadaptatsii u ditei: metodychni rekomendatsii [Diagnosis and correction of school maladaptation in children: methodical recommendations]*. Uzhhorod: «Veta» – «Zakarpattia» [in Ukrainian].
- Palahin, O., & Kurhaiev, O.** (2009). Mizhdystsyplinarni naukovi doslidzhennia: optymizatsiia systemno-informatsiinoi pidtrymky [Interdisciplinary research: optimization of system and information support]. *Visnyk Natsionalnoi akademii nauk Ukrainy – Bulletin of the National Academy of Sciences of Ukraine, 3, 14–25* [in Ukrainian].
- Trotskaya, A.I.** (2006). Pedagogicheskie aspekty formirovaniya professionalnoy kompetentnosti budushchego pedagoga [Pedagogical aspects of the formation of professional competence of a future teacher]. *Portal tekhnologicheskogo obrazovaniia – Technology education portal* (pp. 1–4) [in Russian].

Стаття надійшла до редакції 18.05.2020 р.

УДК 159.942:364-787.522

DOI: 10.24919/2312-8437.47.229348

ПОДОЛЯК Наталія – кандидат психологічних наук, доцент кафедри практичної психології, Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка, вул. Івана Франка, 24, м. Дрогобич, Україна, індекс 82100 (podolnatalya@gmail.com)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1040-8080>

Бібліографічний опис статті: Подоляк, Н. (2020). Особливості співвідношення адаптивності та емоційного інтелекту. *Проблеми гуманітарних наук. Психологія*, 47, 79–89. doi: <https://doi.org/10.24919/2312-8437.47.229348>.

ОСОБЛИВОСТІ СПІВВІДНОШЕННЯ АДАПТИВНОСТІ ТА ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ

Анотація. У статті подані результати емпіричного дослідження співвідношення показників емоційного інтелекту і адаптивності.

У результаті теоретико-емпіричного вивчення проблеми з'ясовано, що емоційний інтелект, котрий забезпечує успішність міжособистісної взаємодії, може розглядатися як один із показників адаптивності і є важливою властивістю, котра забезпечує успішність адаптації. Виявлено, що показники емоційного інтелекту мають тісні зв'язки з показниками адаптивності, і ці властивості підсилюють одна одну.

Емпірична частина дослідження полягала у вивченні співвідношення між показниками емоційного інтелекту і адаптивності особистості, у виявленні специфіки емоційного інтелекту в осіб з різним рівнем адаптивності.

У результаті емпіричного дослідження з використанням валідного та надійного психодіагностичного інструментарію виявлено, що існують індивідуальні відмінності у проявах емоційного інтелекту в осіб, що мають різний рівень адаптивності. Методом асів та профілів було встановлено, що існують від-

мінності у проявах емоційного інтелекту у групах осіб, які мають різний рівень адаптивності. Емпірично встановлено, що для групи осіб з високим рівнем адаптивності загалом характерний високий рівень емоційного інтелекту, водночас група осіб з низьким рівнем адаптивності демонструє низький рівень емоційного інтелекту. Використання методу ранжування показників дало змогу встановити найбільш значущі прояви емоційного інтелекту у співвідношенні з адаптивністю. Загалом результати дослідження свідчать, що феномени, котрі вивчалися, функціонують в єдиному феноменологічному просторі і взаємно підсилюють один одного.

Ключові слова: адаптивність; адаптація; емоційний інтелект.

PODOLYAK Nataliia – Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Department of Practical Psychology, Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University, 24, Ivan Franko Str., Drohobych, Ukraine, postal code 82100 (podolnatalya@gmail.com)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1040-8080>

To cite this article: Podolyak, N. (2020). Osoblyvosti spivvidnoshennia adaptyvnosti ta emotsiinoho intelektu [Features of adaptability and emotional intelligence ratio]. *Problemy humanitarnykh nauk. Psykholohiia – Problems of Humanities. Psychology*, 47, 79–89. doi: <https://doi.org/10.24919/2312-8437.47.229348> [in Ukrainian].

FEATURES OF ADAPTABILITY AND EMOTIONAL INTELLIGENCE RATIO

Abstract. *The article presents the results of an empirical study of the ratio of emotional intelligence and adaptability.*

Theoretical and empirical study of the problem revealed that emotional intelligence, which ensures the success of interpersonal interaction, can be considered as one of the indicators of adaptability and is an important property that ensures the success of adaptation. Emotional intelligence indicators have been found to be closely related to adaptive indicators, and these properties reinforce each other.

The empirical part of the study was to study the relationship between indicators of emotional intelligence and indicators of personality adaptability, to identify the specifics of emotional intelligence in people with different levels of adaptability.

An empirical study using valid and reliable psychodiagnostic tools revealed that there are individual differences in the manifestations of emotional intelligence in people with different levels of adaptability. The aces and profiles method found that there are differences in the manifestations of emotional intelligence in groups of people with different levels of adaptability. It is empirically established that a group of people with a high level of adaptability is generally characterized by a high level of emotional intelligence, while a group of people with a low level of adaptability demonstrates a low level of emotional intelligence. The use of the method of ranking indicators made it possible to establish the most significant manifestations of emotional intelligence in relation to adaptability. In general, the results of the study indicate that the phenomena studied function in a single phenomenological space and mutually reinforce each other.

Key words: *adaptability; adaptation; emotional intelligence.*

Постановка проблеми. Соціальне середовище у випадку, коли людина з якихось причин у певних ситуаціях не може вжитися в нього, відчутти себе його частиною, не втрачаючи власної індивідуальності, може стати для неї джерелом проблем і відчуття значного дискомфорту. Тут йдеться про процес соціальної адаптації, що супроводжує людину впродовж усього її свідомого життя.

У період соціальних трансформацій, що значною мірою характерні для сьогодення, особливо гостро постають проблеми соціальної адаптації людини. Це насамперед пов'язано з необхідністю перебудови цінностей, установок, суспільних норм, а відтак і життєвих орієнтирів особистості. Ці вимоги часу можуть суттєво впливати на процеси адаптації та соціалізації людини, іноді значно ускладнюючи її.

За таких умов актуалізується потреба у розвитку та саморозвитку таких якостей особистості, котрі дали б змогу адекватно до суспільних викликів здійснювати вибір життєвих пріоритетів, світоглядних позицій, способів реалізації цілей діяльності, що відповідають конкретній соціальній ситуації.

У ситуації невизначеності та соціально-психологічної напруги кожна людина, залежно від низки внутрішніх і зовнішніх чинників, обирає власну модель адаптивної поведінки, що значною

мірою зумовлена особистісними якостями і здібностями. Важливу роль у цьому виборі відіграє адаптивність особистості.

Не менш важливим чинником, що визначає успішність поведінкової моделі в складній ситуації, виступає емоційний інтелект, котрий забезпечує здатність до ефективного міжособистісного спілкування.

Саме емоційний інтелект допомагає людині усвідомлювати власні та чужі почуття і емоції, прогнозувати міжособистісні стосунки і керувати власною поведінкою у різноманітних ситуаціях взаємодії. Це дуже важлива практична якість, що забезпечує успішну адаптацію в соціумі.

З огляду на ці міркування виник інтерес до пошуку взаємозв'язків характеристик емоційного інтелекту з показниками соціально-психологічної адаптації людини.

Аналіз досліджень і постановка завдань. У сучасній психології проблема адаптивності розробляється у різних аспектах. З одного боку, адаптивність розглядається у контексті особливостей реалізації особистістю власної активності (А. Лібін, А. Петровський, А. Фурман та ін.), з іншого, адаптивність вивчається як стійка якість особистості, що забезпечує здатність до ефективної адаптації (О. Кузнецова, О. Маклаков, В. Розов, О. Саннікова).

Для реалізації завдань дослідження велике значення мають теоретичні та емпіричні дослідження емоційного інтелекту (R. Bar-On, R. Boyatzis, D. Caruso, R. Cooper, D. Goleman, J.D. Mayer, G. Matthews, R. Roberts, P. Salovey та ін.); теоретичні положення і концептуальні моделі емоційного інтелекту (І. Андреева, О. Білоконь, С. Дерев'яноко, Д. Люсін, Н. Коврига, Е. Носенко, О. Сергієнко).

Попри те, що останнім часом емоційний інтелект є об'єктом досліджень широкого кола науковців, це поняття залишається багатозначним і недостатньо визначеним.

П. Селовеї і Дж. Мейєр, які ввели цей термін до наукового обігу, визначали його як «здатність відстежувати власні та чужі почуття і емоції, розрізнити їх і використовувати цю інформацію для спрямування мислення і дій» (Salovey & Mayer, 1990). На думку П. Селовея, «емоційний інтелект» містить цілу низку здатностей особистості, а саме: розпізнавання власних емоцій, воло-

діння емоціями, розуміння емоцій інших людей і навіть самомотивацію.

Аналіз та узагальнення досліджень зарубіжних авторів дає підставу виокремити основні трактування емоційного інтелекту. Він розглядається як: «сукупність чинників, котрі дозволяють особистості відчувати, мотивувати себе, регулювати настрій, контролювати імпульсивні прояви, утримуватися від фрустрації і, таким чином, досягати успіху в повсякденному житті; інший спосіб проявити свій інтелект» (Гоулман, 2009); «здатність відчувати, розуміти і ефективно застосовувати силу і проникливість емоцій як джерело людської енергії, інформації, зв'язку, впливу», «основний чинник успішності життєдіяльності людини» (Cooper & Sawaf, 1997); «сукупність емоційних, особистих і соціальних здібностей, що впливають на загальну здатність ефективно справлятися з вимогами і тиском навколишнього середовища» (Андреева, 2012); «здатність (competence) ідентифікувати і виражати емоції, асимілювати емоції в мислення і регулювати як позитивні, так і негативні емоції у себе та інших людей» (Matthews, Zeidner, & Roberts, 2004).

Систематизація інформації щодо емоційного інтелекту дала змогу зробити висновок про те, що емоційний інтелект є важливою інтегральною характеристикою особистості, що виявляється у здатності людини розуміти свої та чужі емоції, узагальнювати їх зміст, виокремити емоційний підтекст міжособистісних стосунків, регулювати власні емоції у такий спосіб, щоб вони сприяли успішній когнітивній діяльності, трансформувати негативні емоції у джерело мотивації та самозміни.

Аналіз наукової літератури свідчить про те, що рівень ЕІ може впливати на успішність адаптації.

До прикладу, у моделі емоційного інтелекту Бар-Она і Гоулмана здатність до адаптації розглядається як його складова. Р. Бар-Он (Bar-On, 2000) пов'язує високий ЕІ з тими стратегіями подолання, котрі спрямовані на подолання проблеми і вважає такі стратегії найбільш адаптивними. На відміну від високого емоційного інтелекту, низький ЕІ, як вважає цей дослідник, пов'язаний зі стратегіями подолання, що спрямовані на емоції або на уникнення проблем. Стратегії, котрі акцентуються на проблемі, як правило, ефективніші аніж ті, котрі зосереджені на емоціях.

Проте такий взаємозв'язок не є однозначним, оскільки одна і та сама стратегія може бути успішною в контексті однієї ситуації і неефективною в іншій (Гоулман, 2009).

Е. Носенко і Н. Коврига у своїх дослідженнях стресозахисної і адаптивної функції емоційного інтелекту довели залежність між інтенсивністю і частотою стресових реакцій людини та рівнем її емоційного інтелекту (Носенко & Коврига, 2003). Наукові розвідки А. Гладких виявили взаємозв'язок емоційного інтелекту з показниками адаптивності, здатністю до прийняття себе та інших, емоційним благополуччям (Саннікова & Кузнецова, 2009).

Таким чином, можна стверджувати, що особи з високим рівнем емоційного інтелекту мають здатність диференціювати власні і чужі емоції, керувати емоційною сферою, а це зумовлює крашу адаптивність і забезпечує ефективність взаємодії.

Метою статті є презентація результатів емпіричного дослідження співвідношення показників адаптивності та емоційного інтелекту. **Завдання** дослідження – виявити взаємозв'язки між показниками адаптивності та емоційного інтелекту; виявити специфіку емоційного інтелекту в осіб з різним рівнем адаптивності.

Виклад основного матеріалу. Метою емпіричної частини дослідження було вивчення співвідношення між показниками емоційного інтелекту і адаптивності. Для розв'язання завдань було підібрано комплекс психодіагностичних методик, що адекватні предмету дослідження: тест-опитувальник «Соціальна адаптивність» (О. Саннікова, О. Кузнецова) (Саннікова & Кузнецова, 2009), методика «Емоційний інтелект» (М. Холл).

Емпіричне дослідження проводилось на базі Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка. У ньому брали участь студенти-магістри факультету психології, педагогіки та соціальної роботи спеціальності «Психологія», «Соціальна робота» та «Дошкільна освіта» у кількості 53 осіб.

На першому етапі емпіричного дослідження був здійснений кореляційний аналіз досліджуваних показників, у результаті якого були виявлені значущі кореляційні зв'язки між показниками емоційного інтелекту і адаптивності.

Аналіз кореляцій між показниками емоційного інтелекту і адаптивності показав наявність додатних кореляційних зв'язків ($p < 0,01$) між показниками «широта охоплення сигналів соціуму»

(ШОСС) та «управління своїми емоціями» (УСЕ) ($p < 0,01$), «самотивація» (СМ) ($p < 0,01$), «розпізнавання емоцій інших людей» (РЕЛ) ($p < 0,01$), «інтегративний рівень емоційного інтелекту» (ІРЕІ) ($p < 0,01$). Виявлено додатній зв'язок між показниками «легкість розпізнавання сигналів соціуму» (ЛІСС) з показниками «управління своїми емоціями» (УСЕ) ($p < 0,01$), «самотивація» (СМ) ($p < 0,05$), «розпізнавання емоцій інших людей» (РЕЛ) ($p < 0,01$), «інтегративний рівень емоційного інтелекту» (ІРЕІ) ($p < 0,01$). Показники «точність орієнтації в сигналах соціуму» (ТОСО) мають додатній зв'язок з показниками «управління своїми емоціями» (УСЕ) ($p < 0,05$), «емпатією» (Е) ($p < 0,01$) та «розпізнавання емоцій інших людей» (РЕЛ) ($p < 0,05$), «інтегративний рівень емоційного інтелекту» (ІРЕІ) ($p < 0,01$). Показники УЕП «усталеність емоційного переживання» на додатному рівні корелюють з показниками «управління своїми емоціями» (УСЕ), СМ «самотивація інтегративний рівень емоційного інтелекту» (ІРЕІ) ($p < 0,01$). Показник «готовність змінюватися» (ГЗ) має додатній зв'язок з показниками «самотивації» (СМ) ($p < 0,05$). Показник «готовність до подолання невдач» (ГПН) має зв'язок з показниками «управління своїми емоціями» (УСЕ) ($p < 0,05$) та «інтегративний рівень емоційного інтелекту» (ІРЕІ) ($p < 0,05$). Показники «готовність до досягнення мети» (ГДМ) та «загальний показник адаптивності» (ЗПА) мають додатній зв'язок з усіма показниками емоційного інтелекту ($p < 0,01$).

Таким чином, результати кореляційного аналізу дають підставу стверджувати, що феномени адаптивності й емоційного інтелекту взаємопов'язані. Характер одержаних кореляційних зв'язків свідчить про функціонування цих феноменів в єдиному феноменологічному просторі, в якому ці властивості підсилюють одна одну.

На наступному етапі дослідження на підставі результатів кореляційного аналізу було здійснено якісний аналіз результатів дослідження.

Аналіз та узагальнення літературних джерел і результати кореляційного аналізу дали змогу висунути припущення про існування психологічних особливостей адаптивності. З метою перевірки цього припущення було використано метод «асів». Вибірка досліджуваних була поділена на дві групи: осіб з високими зна-

ченнями загального показника адаптивності (АДmax, n=19) «адаптивні» та група з низькими значеннями загального показника (АДmin, n=5) – «неадаптивні».

Наступним завданням було виявлення особливостей прояву емоційного інтелекту в групах з різним рівнем адаптивності, котрі були згруповані за допомогою методу «асів». З метою вивчення специфічних особливостей емоційного інтелекту у досліджуваних, що відрізняються за рівнем адаптивності, було використано метод «профілів», у результаті застосування якого отримано профілі емоційного інтелекту цих груп (рис. 1).

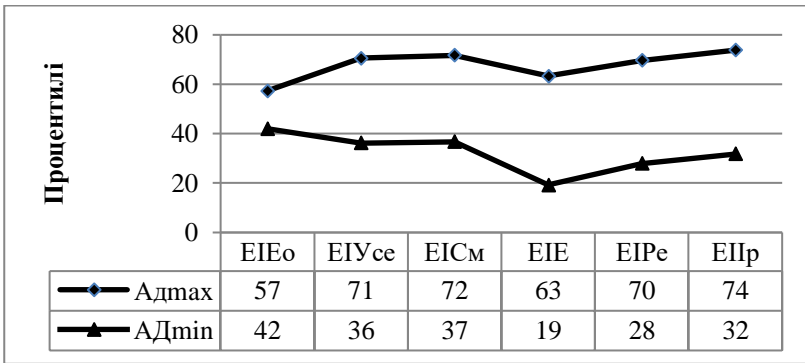


Рис. 1. Профілі емоційного інтелекту груп осіб з різним рівнем адаптивності

Примітка. Умовні скорочення шкал: ЕІЕо – емоційна обізнаність, ЕІУсе – управління своїми емоціями, ЕІСм – самомотивація, ЕІЕ – емпатія, ЕІРе – розпізнавання емоцій інших людей, ЕІПр – інтегративний рівень емоційного інтелекту.

Середня лінія ряду проходить через 50-й перцентиль. Значення, що розміщені вище середньої лінії ряду, свідчать про високі показники емоційного інтелекту. Значення вище 75-ти перцентилів – про яскраву вираженість цього показника. Значення показників нижче середньої лінії ряду свідчать про слабку вираженість або про невираженість (нижче 25-го перцентилі) відпо-

відних показників емоційного інтелекту. Значення кожної позначки на графіку є середнім арифметичним досліджуваних показників.

Аналіз профілів дає підставу стверджувати, що існують відмінності у проявах емоційного інтелекту у групах осіб, які мають різний рівень адаптивності. Як візуально помітно на графіку, більшість показників досліджуваних профілів розташовані протилежно один до одного відносно середньої лінії ряду, а це вказує, що показники емоційного інтелекту у групи осіб з високим рівнем адаптивності тяжіють до зони високих значень III квартилю розподілу, а отже, це свідчить про значну вираженість цієї властивості.

У групі осіб з низьким рівнем адаптивності показники емоційного інтелекту розташовані переважно нижче середньої лінії ряду, що свідчить про невираженість цієї властивості.

Ранжування показників емоційного інтелекту за ступенем їх вираженості у досліджуваних групах з різним рівнем адаптивності дало змогу встановити найбільш значущі прояви емоційного інтелекту у співвідношенні з адаптивністю. У таблиці 1 подані проранжовані показники емоційного інтелекту у цих групах. Най-

Таблиця 1. Ранжування показників емоційного інтелекту у групах з різною адаптивністю

Ранг	Група з високим рівнем адаптивності	Група з низьким рівнем адаптивності
1	Самомотивація (+)	Емпатія (-)
2	Управління своїми емоціями (+)	Розпізнавання емоцій інших людей (-)
3	Розпізнавання емоцій інших людей (+)	Управління своїми емоціями (-)
4	Емпатія (+)	Самомотивація (-)

Примітка: знак «+» вказує на високий рівень вираженості значень показника; знак «-» свідчить про низький рівень вираженості значень показника. Інтегративний рівень емоційного інтелекту при ранжуванні не враховувався.

більш виражені показники (1–3 рангове місце) відображають специфіку емоційного інтелекту в осіб, що відрізняються рівнем адаптивності.

Отже, особам з високим рівнем адаптивності притаманна висока самомотивація, вони мають здатність керувати власними емоціями та почуттями, вміють приймати їх і контролювати.

Для них характерні високий самоконтроль, розуміння власного емоційного стану, здатність розпізнавати і розуміти емоційний стан інших людей. Вони проявляють емоційну гнучкість, пластичність, здатні керувати власною поведінкою, співпереживати, проявляють емпатію і демонструють гуманне ставлення до інших. У них загалом виявляється високий рівень емоційного інтелекту (ІРЕ).

У осіб з низьким рівнем адаптивності спостерігається нездатність до емпатійного ставлення стосовно інших людей, вони радше зосереджені на власних почуттях та переживаннях і не можуть враховувати настрої та переживання інших. Вони вирізняються нездатністю розуміти емоційний стан партнера у спілкуванні, розпізнавати емоції та враховувати їх у спілкуванні. Таким людям притаманні імпульсивність, нездатність керувати своїми емоціями та почуттями. У них низький рівень самоконтролю, недостатнє усвідомлення почуттів та емоцій як своїх, так і інших людей, низький рівень самомотивації. Загалом ці особи демонструють низький рівень емоційного інтелекту.

Висновки. Отже, в результаті дослідження було виявлено особливості співвідношення показників емоційного інтелекту з показниками адаптивності особистості та специфіку прояву емоційного інтелекту в осіб, що відрізняються за рівнем адаптивності.

Таким чином, результати дослідження показали, що існують суттєві відмінності у проявах емоційного інтелекту в осіб з різним рівнем адаптивності. Ці результати підтверджують тісний взаємозв'язок емоційного інтелекту та адаптивності і дають підстави вважати емоційний інтелект показником прояву адаптивності особистості.

Література

- Андреева, И.Н. (2012). *Азбука эмоционального интеллекта*. Санкт-Петербург: БХВ-Петербург.
- Гоулман, Д. (2009). *Эмоциональный интеллект*. (А.П. Исаева, Пер.). Москва: АСТ: АСТ МОСКВА; Владимир: ВКТ.
- Носенко, Е.Л., & Коврига, Н.В. (2003). *Емоційний інтелект: концептуалізація феномену, основні функції*: монографія. Київ: Вища школа.
- Санникова, О.П., & Кузнецова, О.В. (2009). *Адаптивность личности*: монография. Одесса: Издатель Н.П. Черкасов.
- Cooper, R.K., & Sawaf, A. (1997). *Executive IQ: Emotional intelligence in leadership and organizations* (p. XXVII). N.Y.: Grosset Putnum.
- Matthews, G., Zeidner, M., & Roberts, R.D. (2004). *Emotional intelligence: Science and myth*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Salovey, P., & Mayer, J.D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9, 185–211.

References

- Andreeva, I.N. (2012). *Azбуka emotsionalnogo intellekta [The ABC of Emotional Intelligence]*. Sankt-Peterburg: BKhV-Peterburg [in Russian].
- Goulman, D. (2009). *Emotsionalnyy intellekt [Emotional intellect]*. (A.P. Isaeva, Trans.). Moskva: ACT: ACT MOSKVA; Vladimir: VKT [in Russian].
- Nosenko, E.L., & Kovryha, N.V. (2003). *Emotsiynyi intelekt: kontseptualizatsiia fenomenu, osnovni funktsii [Emotional intelligence: conceptualization of the phenomenon, basic functions]*. Kyiv: Vyshcha shkola [in Ukrainian].
- Sannikova, O.P., & Kuznetsova, O.V. (2009). *Adaptivnost lichnosti [Personality adaptability]*. Odessa: Izdatel N.P. Cherkasov [in Russian].
- Cooper, R.K., & Sawaf, A. (1997). *Executive IQ: Emotional intelligence in leadership and organizations* (p. XXVII). N.Y.: Grosset Putnum.
- Matthews, G., Zeidner, M., & Roberts, R.D. (2004). *Emotional intelligence: Science and myth*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Salovey, P., & Mayer, J.D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9, 185–211.

Стаття надійшла до редакції 11.05.2020 р.

УДК159.923-057.87

DOI: 10.24919/2312-8437.47.229349

ПОСАЦЬКИЙ Олександр – кандидат психологічних наук, доцент кафедри практичної психології, Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка, вул. Івана Франка, 24, м. Дрогобич, Україна, індекс 82100 (boroda63@ukr.net)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2705-7475>

РИГЕЛЬ Олеся – кандидат психологічних наук, доцент кафедри практичної психології, Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка, вул. Івана Франка, 24, м. Дрогобич, Україна, індекс 82100 (olesyarygel@ukr.net)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8470-7403>

Бібліографічний опис статті: Посацький, О., & Ригель, О. (2020). Професійне самовизначення учнів раннього юнацького віку. *Проблеми гуманітарних наук. Психологія*, 47, 90–99. doi: <https://doi.org/10.24919/2312-8437.47.229349>.

ПРОФЕСІЙНЕ САМОВИЗНАЧЕННЯ УЧНІВ РАНЬОГО ЮНАЦЬКОГО ВІКУ

Анотація. У статті розглядаються питання стійкого уявлення про себе, про свої можливості, уподобання, тобто про «самовизначення». Тематика професійного самовизначення школяра завжди перебувала у центрі уваги науковців і практиків, позаяк від вибору професії залежить, якою людиною ви станете, як реагує на вас навколишнє середовище, чи реалізуєте себе як «особистість». Безумовно, «самовизначення» можна вважати психологічним новоутворенням юнацького віку. Як же було зазначено, термін «самовизначення» вживається у різних значеннях – сімейних, релігійних, професійних, моральних.

Зміни на ринку праці України потребують певної модернізації підходів до розв'язання проблеми професійного самовиз-

начення сучасного школяра. Тому на рівні школи ця проблема все таки залишається відкритою, вимагаючи налагодження ефективної профорієнтаційної роботи.

Наше завдання – донести до сучасних школярів важливість правильного вибору професії, пояснити, що професія має приносити задоволення. На розв'язання цих проблем спрямована частина пропаганди.

Однак не можна стверджувати, що професійне просвітництво базується тільки на пропаганді. Робота, яку проводять в школі щодо агітації та пропаганди профдіагностики має бути спланованою, спрямованою на потреби ринку праці. Професії є досить багато, і вони певною мірою пов'язані між собою професійними інтересами, схильностями та здібностями молоді, а також динамікою розвитку. Велике значення у професії мають вік та стать людини, і суспільство це враховує.

Таким чином, потрібно впроваджувати певні підготовчі курси, де учнів будуть готувати до вибору професії, враховуючи уміння та навички, допоможуть краще пізнати потреби ринку праці.

Ключові слова: самовизначення; особистість; профорієнтація.

POSATSKYI Oleksandr – Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Department of Practical Psychology, Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University, 24, Ivan Franko Str., Drohobych, Ukraine, postal code 82100 (boroda63@ukr.net)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2705-7475>

RYGEL Olesya – Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Department of Practical Psychology, Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University, 24, Ivan Franko Str., Drohobych, Ukraine, postal code 82100 (olesyarygel@ukr.net)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8470-7403>

To cite this article: Posatskyi, O., & Rygel, O. (2020). Profesiine samovyznachennia uchniv rannoho yunatskoho viku [Professional self-determination of school students in early adolescence]. *Problemy humanitarnykh nauk. Psykholohiia – Problems of Humanities. Psychology*, 47, 90–99. doi: <https://doi.org/10.24919/2312-8437.47.229349> [in Ukrainian].

PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION OF SCHOOL STUDENTS IN EARLY ADOLESCENCE

Abstract. *The article discusses the issues of a stable idea of themselves, about their capabilities, their preferences, this, in turn, is called "self-determination". This topic of professional self-determination of a schoolboy has always gained attention. The choice of profession depends in the future, what kind of person you will become, how the environment reacts to you, or realize yourself as a "person". Currently, "self-determination" can be considered as a psychological neoplasm of adolescence. As already mentioned, the term "self-determination" is used in different meanings. We can assert this in family, religious, professional, moral self-determination.*

The changes that are taking place in our country in the labor market require some modernization to solve the problem of professional self-determination of a modern student. Therefore, at the school level, this problem still remains open with vocational guidance and the choice of profession. Therefore, it is a task to correct the needs of the economy and society, to enjoy the profession. To solve these problems is called part of the propaganda, but it cannot be argued that professional enlightenment is based only on propaganda. The planned work, which is carried out at the school on campaigning and propaganda, should be carried out in accordance with the previously conceived professional organization, on the basis of such approaches it is possible to carry out appropriate work with schoolchildren and direct to sobriety of consciousness in the direction of choosing a profession. Enlightenment is based on the needs of this profession in society.

Thus, it is necessary to introduce certain preparatory courses, where students are prepared for the choice of profession, take into account the skills and abilities, help to obtain an initial qualified category from a certain profession. Also, an acquaintance with the profession is carried out in order to learn it well and understand it.

Key words: *self-determination; personality; career guidance.*

Постановка проблеми. Кожна людина пізнає світ по своєму, ставить перед собою цілі, визначає плани на майбутнє, дотримується різного стилю життя, визначає рівень досягнення і спосіб досягнення мети. Саме це, зі свого боку, називається самовизначенням. Розуміємо, що це поняття доволі широке. Кожна людина мріє опанувати певну професію, а шлях до неї починається з дитинства.

Старшокласники квапливо прагнуть дорослішати, вважаючи шкільні роки якимись несправжніми, натомість доросле життя доросле життя вабить їх своїми можливостями. Юнаки та юнки прекрасно розуміють, що їхнє майбутнє залежить від вибору професії. Сучасна молодь, безумовно, задумується над вибором професії. Старшокласники усі різні, як особистості, у них різні думки та мрії, здібності, прагнення, потреби, розвиток та інтереси. Ці особливості і проявляються у виборі життєвої позиції.

Метою статті є обґрунтувати психолого-педагогічні умови, які дають змогу для активізації професійного самовизначення старшокласників.

Виклад основного матеріалу. Аналізуючи психолого-педагогічні дослідження з обраної теми, констатуємо необхідність розв'язання проблеми професійного самовизначення старшокласників у контексті проблеми їх особистісного самовизначення.

Праці П. Атутова, С. Батишева, Ю. Гільбуха, О. Голомштока, Є. Клімова, М. Захарова, В. Мадзігона, В. Моляко, Є. Павлютенкова, К. Платонова, В. Симоненка, В. Синявського, С. Чистякової, Б. Федоришина, М. Яцура присвячені психолого-педагогічним та організаційним основам підготовки підростаючого покоління до вибору майбутньої професії. З-поміж зарубіжних учених, означену проблематику студювали А. Маслоу, С. Фукуяма, Д. Голанд та ін.

Юність – це вік, який складається з соціальних та індивідуально-особистісних виборів. Юнаки ідуть в доросле життя, де мають нести певну відповідальність за свої дії і вчинки, розв'язувати проблеми, інтегруватися у суспільство, брати участь у його житті.

Самовизначення закінчується у ранній юності, а бере початок з дитинства. У різних галузях психології та педагогіки у «самовизначенні» привертає увагу мотивація, що при виборі старшокласниками професії відіграє важливу роль. Такі поняття, як життєве, соціальне та професійне самовизначення, насамперед характеризують людину як особистість, передбачають індивідуальний підхід до кожного.

Означені проблеми були предметом вивчення таких дослідників, як: Р. Бернс, І. Бех, М. Гінзбург, І. Кон, П. Шавір. Шукаючи і пізнаючи себе, людина формує образ «Я». у юнацькому

віці, – це формується, як основа процесу самовизначення. «Я» – це поняття, введене у науку недавно, зокрема, багато про це писав Р. Бернс, трактуючи його, як пізнання самого себе, вплив зовнішніх факторів, усвідомлення своїх інтелектуальних та фізичних якостей. Воно підвладне внутрішнім змінам, залишаючи відбиток з раннього дитинства до смерті.

У контексті аналізу запропонованої проблеми, варто згадати таке поняття, як Я-концепція, яку по праву вважають найголовнішою психологічною теорією, спрямованою на загальне вивчення самого себе, своїх вчинків та дій зокрема. Важливою також є самооцінка, чітке усвідомлення самого себе, пізнання та відкриття в собі нових можливостей. Є певні види джерел, які сформують поняття «самооцінка»:

- порівнювати себе з іншими людьми;
- певними групами;
- сторонніми людьми;
- розмір досягнень індивіда у своїй діяльності.

Самооцінка відіграє важливу роль у житті людини, відображає та підтримує її гідність. Без цього важко самореалізуватися та керувати поведінкою. Тому важливо зрозуміти, що Я-концепція – це не певне визначення, яке ґрунтується на одному порівнянні чи теорії, а сукупність уявлень людини про саму себе, свою індивідуальність та особистість, оцінки та поведінки. У ранній юності часто змінюється думка щодо образу «Я-концепції». Юнак зникає до свого образу, ставлення до інших, навколишнього середовища, свого тіла, досягнень, розумової діяльності. Юнак змінюється не тільки ззовні, але і всередині, в усвідомленні себе як особистості.

Основний чинник, який впливає на самовизначення та вибір професії, – профорієнтація, що включає у себе ідеї концептуального характеру. Ідея організації профорієнтаційної роботи, що була поширена до середини 30-х рр., мала назву «діагностична концепція». У той час були започатковані тести, однак вони давали похибку, тому були замінені «виховною концепцією». Згодом теоретики і практики прийшли до висновку про тісний зв'язок діагностики і виховання, як і напрямів у практичній роботі з учнями щодо профорієнтації. Перш ніж проводити роботу з учнями, належить виробити певний диференційований підхід,

що передбачає класифікацію груп, де будуть проводитися відповідні виховні заходи, враховуючи плани та життєві позиції їх учасників. Цей підхід дає змогу цілеспрямовано донести інформацію до свідомості молоді, що забезпечує його ефективність. У соціології досить відома така ідея, як соціально-професійна орієнтація, що пояснює вибір професії, не стільки орієнтацією на ту чи ту професію, скільки важливим і бажане для себе, своєї підсвідомості, пошуком життєвої позиції, своїх шляхів і місця в суспільстві. Тому можна стверджувати, що соціально-професійна орієнтація визначає підготовку молоді до вибору професії і свого місця в суспільстві.

Є декілька видів розвитку системи профорієнтації :

– профорієнтація включає в себе певні завдання, форми, методи, принципи, які є підсистемою загальної системи профорієнтації. А система професійної орієнтації – це така структура особистості, у якій задіяні продуктивні сили та виробничі відносини;

– профорієнтація зачіпає різні проблеми в суспільстві, вона – функціонує як соціальна система, тому зусиль Міністерства освіти та науки для її розв'язання недостатньо;

– на орієнтацію впливають також об'єктивні та суб'єктивні фактори.

Отже, можна стверджувати, що профорієнтація є складна в організації та управлінні (Забродський, 2009). Враховуючи перелічене вище, і надаємо визначення профорієнтації школярів.

Система профорієнтації школярів – це процес професійного та соціального самовизначення, організований керованою діяльністю різних груп, організацій, товариств, шкіл та насамперед сім'ї (Забродський, 2009). У середині 30-х рр. найбільший попит був на інженерні та військові професії, 50-х – на робітничі професії, 80-х – на професії у сільськогосподарському виробництві і обслуговуючої праці. Основною метою профорієнтаційної роботи є не тільки вибір професії, але і врахування потреб та інтересів особистості. Її систему складають цілі та завдання, напрями, методика роботи з учнями (Забродський, 2009; Ломов, 1984). Щоб забезпечити правильне управління шкільною профорієнтацією, потрібно безперервно здійснювати профорієнтаційний вплив на школярів протягом усього навчально-виховного процесу. Особ-

ливністю цього є послідовність дій, диференційований підхід у процесі управління професійним самовизначенням школярів.

В умовах сучасності система профорієнтаційної роботи працює таких напрямках:

- професійне просвітництво – це певна інформація, пропаганда, а також агітація;

- професійна діагностика, обумовлена інтересами, здібностями до тієї чи іншої професії;

- професійна консультація – це надання допомоги при виборі професії більш спеціалізованими фахівцями – консультантами;

- професійний відбір, що дає змогу обрати певну професію і освоїти завдання та обов'язки, виконання яких вона передбачає.

Соціально-професійна адаптація – це виховання, яке передбачає певний обов'язок, відчуття гідності і честі, формування у собі особистості.

Профорієнтація базується на наявності власних методів, зокрема в дослідженнях використовуються методики психології, медицини, економіки, соціології. Можна стверджувати, що профорієнтацію не можна називати самостійною наукою. Це радше напрям, що дає змогу вирішувати проблеми в інтересах не тільки особистості, але і суспільства.

Як нам відомо, методи різних наук різняться між собою, тому часто виникає проблема інтеграції, щоб забезпечити ефективність профорієнтаційної роботи, досягнути певних позитивних результатів, що виражаються у виборі учнями професій, на які їх орієнтували. Сьогоднішня молодь орієнтується на ринок праці, на затребувані на ньому професії, тому важливо надавати їй цю інформацію.

Іноді під час орієнтації юнаків та юнок на конкретну професію допускаються такі помилки, як поділ професій на «престижні» й «непрестижні»; ототожнення навчального предмету з професією; перенесення ставлення до людини як представника професії на саму професію; вибір професії під чийсь впливом.

Досягти запланованих результатів можна тільки при активній роботі з учнями, пізнавши їхні інтереси та здібності, а також з їхніми батьками, щоб зорієнтувати їх на сьогоднішньому ринку праці. Цей вибір повинен відповідати структурі розвитку не тільки у місці їх проживання, але і суспільства загалом.

Отже, коли учні вибирають професії, які їм рекомендують, це засвідчує рівень профорієнтаційної роботи та оцінку педагога. Учні заздалегідь накреслюють плани життєвого та професійного самовизначення, головне, щоб заплановане відповідало реальності потреб суспільства, певних професій, необхідного рівня класифікації. На якість праці, професіоналізм, продуктивність впливає правильний вибір професії, бо головним критерієм для вибору є саме зацікавленість в обраній професії.

Як показує досвід, профорієнтація – це проблема не тільки педагогічна, психологічна, а й соціальна, вирішенням якої є забезпечення розвитку суспільного середовища. Професійне просвітництво має на меті охарактеризувати умови праці, стан народного господарства, потреби у професіях, шляхи їх здобуття, отримання оплати за працю (Закатнов & Капустіна, 2003). Також учні повинні задумуватися над поняттями «дисципліна», «принципи планування», «культура праці», «структура підприємства», що, зі свого боку, є складовими профорієнтаційної роботи. Про професії учні дізнаються не тільки в школі, але й із засобів масової інформації (журнали, газети, книги, інтернет), друзів та знайомих, родичів. Однак це може бути недостовірна інформація, тому завданням учителя є виправити помилки, зорієнтувати учнів у виборі професії, навчити їх, що вони повинні отримувати задоволення від своєї професії. На розв'язання цих проблем зорієнтована частина профорієнтації.

Але не можна стверджувати, що професійне просвітництво базується тільки на пропаганді. Робота, яку проводять в школі щодо агітації та пропаганди профдіагностики, має бути спланованою, спрямованою на потреби ринку праці. Професій є досить багато, і вони певною мірою пов'язані між собою професійними інтересами, схильностями та здібностями молоді, а також динамікою розвитку. Велике значення у професії мають вік та стать людини, і суспільство це враховує, організовуючи певні підготовчі курси, де учні готуються до вибору професії, беруть участь у семінарах, шкільних та позашкільних проєктах, набувають уміння та навички.

Щоб прийняти рішення щодо вибору професії, слід розглядати взаємодію двох систем: перша – це сам учень, який певною мірою становить складну систему, що зумовлене саморегуля-

цією та зовнішніми впливами, друге – це саме суспільство, яке визначає напрями професії, потребує відтворення робочої сили. Тому ці дві складові системи – «особистість» та «суспільство» впливають на розвиток теорії та практики як самовизначення, так і орієнтації молоді.

Результати дослідження вчених Є. Верещака, Ю. Гільбуха, Д. Закатнова, Л. Йовайши, О. Мельника, М. Тітми, М. Тименка підтверджують, що великий вплив на вибір професії мають батьки. Провівши дослідження, учені виявили таку закономірність: якщо в дев'ятому класі на вибір професії впливають батьки, друзі, знайомі, засоби масової інформації, то в одинадцятому – помітна трансформація. Сьогодні вже маємо немало частку учнів з досвідом трудової діяльності, найбільше це з надання послуг. Якщо брати у відсотках, то 3,7 % учнів вікової категорії чотирнадцять – сімнадцять років вже пробували займатися економічною діяльністю (розповсюдження рекламних агіток, газет і т. п.).

Висновки. Перед учнями, як і перед школою постала нагальна проблема щодо профорієнтації та самовизначення сучасних школярів.

Нами виокремлено професійне самовизначення старшокласників не лише як результат, але і як певний процес, який характеризується специфічною метою, загальними та частковими завданнями, певною структурою, алгоритмом дій та взаємодії учнів і педагогів.

Отже, можна констатувати, наскільки може бути ефективний вплив педагогів та школи на правильне розуміння і формування свідомого вибору професії.

Перспективами подальшого дослідження є розробка певних програм щодо вибору майбутньої професії, а також перевірка її ефективності.

Література

- Забродський, М.М.** (2009). *Основи вікової психології*: навч. посіб. Тернопіль: Богдан.
- Закатнов, Д.О., & Капустіна, О.В.** (2003). *Професійне самовизначення старшокласників*: метод. посіб. Київ: КНЕУ.
- Ломов, Б.Ф.** (1984). *Методологические и теоретические проблемы психологии*. Москва: Наука.

Мельник, Т. (2004). Профорієнтаційна робота зі школярами у гімназії. *Рідна школа, 10*, 16–18.

References

- Zabrodskyi, M.M.** (2009). *Osnovy vikovoi psykholohii [Basics of age psychology]*. Ternopil: Bohdan [in Ukrainian].
- Zakatnov, D.O., & Kapustina, O.V.** (2003). *Profesiine samovyznachennia starshoklasnykiv [Professional self-determination of high school students]*. Kyiv: KNEU [in Ukrainian].
- Lomov, B.F.** (1984). *Metodologicheskie i teoreticheskie problemy psikhologii [Methodological and theoretical problems of psychology]*. Moskva: Nauka [in Russian].
- Melnyk, T.** (2004). Профорієнтаційна робота зі школярами у гімназії [Career guidance work with schoolchildren in the gymnasium]. *Ridna shkola – Native school, 10*, 16–18 [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції 26.05.2020 р.

УДК 159.98:316.64-054.72

DOI: 10.24919/2312-8437.47.229350

СТЕЦЬ Валентина – кандидат філософських наук, доцент кафедри практичної психології, Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка, вул. Івана Франка, 24, м. Дрогобич, Україна, індекс 82100 (valentina_stec@ukr.net)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5530-5376>

Бібліографічний опис статті: Стець, В. (2020). Зміст психологічної допомоги вимушеним переселенцям щодо перебудови ціннісно-сміслових складових образу світу. *Проблеми гуманітарних наук. Психологія*, 47, 100–116. doi: <https://doi.org/10.24919/2312-8437.47.229350>.

ЗМІСТ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ДОПОМОГИ ВИМУШЕНИМ ПЕРЕСЕЛЕНЦЯМ ЩОДО ПЕРЕБУДОВИ ЦІННІСНО-СМІСЛОВИХ СКЛАДОВИХ ОБРАЗУ СВІТУ

Анотація. У статті аналізується зміст психологічної допомоги переселенцям у контексті зміни ціннісно-сміслових складових образу світу. Для пізнання психологічних колізій, які супроводжують міграційні процеси, необхідне використання такого підходу, який, на відміну від традиційного розуміння психіки в її регулятивній функції (як відображення, що забезпечує адаптацію до нових умов) дав би змогу побачити її як найважливішу ланку в механізмі самоорганізації людини, що забезпечує її вибірку взаємодію з навколишнім світом.

У рамках класичної парадигми проблема міграції трактується як проблема адаптації вимушених мігрантів до нового соціокультурного середовища, тобто реалізується принцип гомеостатичного варіанту функціонування людини в нових умовах. Парадигма відображення реалізує погляд на світ як «простір для життя», який треба освоїти шляхом засвоєння знань, набуття вмінь, навичок, способів мислення і досвіду, накопиченого

© Валентина Стець, 2020

людством. Психолог у такому випадку виступає як «вчитель» і модель успішного і адаптивного способу життєдіяльності в нових соціально-економічних і культурних умовах.

У разі вимушеної міграції виникає суперечність між ustalеним образом світу, відповідними поведінковими зразками і неможливістю ефективної реалізації цих поведінкових зразків у нових умовах життя, які ще не стали умовами існування особистості.

Мігрант потребує психологічної допомоги в тому випадку, коли йому не вистачає наявних у нього ресурсів самоорганізації на входження у новий спосіб життя як складну систему власних цій людині особливостей інформаційного, енергетичного і речового обміну з новим навколишнім середовищем. Зміст процесу консультування полягає у тому, щоб організувати допомогу людині при переході від гомеостазичного (приспосуватися до нового середовища – тут і зараз) до майбутнього – вільного, ініціативного становлення в новому для неї середовищі. Для цього середовище повинно максимально швидко трансформуватися в умови життя. Як показано в емпіричному дослідженні, активізація у період психологічного консультування розумової діяльності клієнтів, спрямованої на рефлексію ціннісно-сміслового змісту нового способу життя сприяє розбудові образу світу.

Ключові слова: вимушена міграція; переселенці; психологічне консультування; образ світу; ціннісно-сміслова сфера.

STETS Valentyna – Candidate of Philosophical Sciences, Associate Professor, Department of Practical Psychology, Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University, 24, Ivan Franko Str., Drohobych, Ukraine, postal code 82100 (valentina_stec@ukr.net)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5530-5376>

To cite this article: Stets, V. (2020). Zmist psykhologichnoi dopomohy vymushenym pereselentsiam shchodo perebudovy tsinnisno-smyslovykh skladovykh obrazu svitu [The content of psychological assistance for forced migrants regarding the reconstruction of the world image value-semantic components]. *Problemy humanitarnykh nauk. Psykholohiia – Problems of Humanities. Psychology*, 47, 100–116. doi: <https://doi.org/10.24919/2312-8437.47.229350> [in Ukrainian].

THE CONTENT OF PSYCHOLOGICAL ASSISTANCE FOR FORCED MIGRANTS REGARDING THE RECONSTRUCTION OF THE WORLD IMAGE VALUE-SEMANTIC COMPONENTS

Abstract. *The article analyzes the psychological assistance content of migrants in the context of changing the world image value-semantic components. To understand the psychological conflicts that accompany migration processes, it is necessary to use an approach that, in contrast to the traditional understanding of the psyche in its regulatory function (as a reflection that adapts to new conditions) would see it as an important link in the mechanism of human self-organization that provides selective interaction with the outside world.*

Within the classical paradigm, the migration problem is interpreted as the forced migrants' adaptation problem to the new socio-cultural environment, i.e. the homeostatic variant principle of human functioning in the new conditions is realized. The reflection paradigm realizes the view of the world as a "space for life", which must be mastered through the knowledge acquisition, skills, abilities, thinking ways, and experience gained by mankind. The psychologist acts in this case as a "teacher" and a model of a successful and adaptive lifestyle in the new socio-economic and cultural conditions.

The contradiction in the case of forced migration is the contradiction between the established image of the world, the relevant behavioral patterns, and the effective implementation impossibility of these behavioral patterns in the new living conditions, which have not yet become conditions for the individual existence.

A migrant needs psychological help in a case, when he lacks the self-organization resources to enter a new life way as a complex system features peculiar to this person of energy and material inherent features exchange with the new environment. The counseling process content is to organize assistance for a person in the transition of a person from homeostatic (adapting for a new environment – here and now) to the future – free, proactive human development in a new environment. To do this, the environment must be transformed into living conditions as soon as possible. As shown in the empirical research, the activation in the psychological period of clients' mental activity counseling, aimed at reflecting on the value-semantic content of a new life way, contributes to the world image development.

Key words: *forced migration; migrants; psychological counseling; world image; value-semantic sphere.*

Постановка проблеми. Стрімко прискорюються і змінюють свої співвідношення процеси еволюції суспільства, обганяючи розвиток здатності людини відповідати на виклики несподіванок і невизначеностей, якими переповнює наше життя соціальна турбулентність. Одним з її проявів є вимушена міграція людей.

У різних типах міграції, як поширеному соціальному феномені, завжди представлений психологічний план, у змісті якого є багато спільного, але багато і різного. Людина, яка виїжджає за кордон, отримує статус «емігранта», на території України внутрішні мігранти мають два статуси: «біженець» і «вимушений переселенець». Це люди, змушені в силу обставин політичного, військового та релігійного характеру залишати місце постійного проживання і шукати притулок на території іншої держави або в іншій частині своєї держави. Головна відмінність цих понять полягає у тому, що «вимушений переселенець» – громадянин України, а «біженець» не є громадянином України. Особи, які покинули місця проживання з економічних причин або внаслідок голоду, епідемії чи надзвичайних ситуацій природного і техногенного характеру, претендувати на отримання статусу вимушеного мігранта не можуть, але для психолога і вони є предметом професійного інтересу. Існує досить літератури, присвяченої вивченню психологічних аспектів всіх типів міграції (А Козулін, А. Венгер, Г. Горенчік, С. Бокнер, С. Льебкінд, Дж. Беррі, Р Мендоза, Г. Содовські). Аналіз її показує, що сутність психології міграції полягає у деформації смислових складових способу життя, які, за визначенням Є. Новохатько, є «п'ятим виміром буття», і в такому розумінні постають як «реальна, вкорінена в бутті сила, яка визначає нашу поведінку, спосіб життя, свідомість» (Новохатько, 2000).

Таким чином, для пізнання психологічних колізій, які супроводжують міграційні процеси, необхідне використання такого підходу, який, на відміну від традиційного розуміння психіки в її регулятивній функції (як відображення, що забезпечує адаптацію до нових умов), дав би змогу побачити її як найважливішу ланку в механізмі самоорганізації людини, що забезпечує її вибіркочку взаємодію з навколишнім світом. Принцип системної детермінації, що лежить в основі теорії психологічних систем (ТПС), допомагає пояснити складні механізми просторово-часової організації людини, а використовуваний у ній транспективний аналіз виводить за

межі традиційно сформульованого принципу розвитку до принципу становлення багатовимірною світу людини в її просторово-часовій розгортці і ціннісно-смысловій насиченості.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У своїй роботі ми спиралися на уявлення про людину як відкриту психологічну систему (Л. Виготський, Б. Братусь, В. Зінченко, В. Ключко, В. Слободчиков та ін.). Конкретною методологічною базою дослідження стала теорія психологічних систем (В. Ключко, Е. Галажинський та ін.). Своєрідність цього наукового напрямку полягає у тому, що людина розглядається в ньому хронологічно, сприяючи виходу до розуміння багатовимірності людського буття в створюваному нею самою багатовимірному світі.

Вимушена міграція як соціально-психологічний феномен досліджується у сучасній науці переважно як проблема психологічної адаптації мігрантів (емігрантів) до нового культурного середовища. Адаптацією у цьому випадку розуміється процес модифікації психології людини, що виявляється у зміні ціннісних орієнтацій, рольової поведінки, соціальних установок тощо. У зарубіжній психології міграційної поведінки описуються наслідки переміщення для групової та індивідуальної ідентичності (С. Бокнер, С. Льебкінд); стратегії акультурації мігрантів (Ф. Мокедем, Дж. Беррі, Р. Мендоза, Г. Горенчік, Г. Содовс та ін.); психологічні особливості мігрантів (Р. Ліфтон, Р. Папандопулос); специфіка та основні напрями психотерапевтичної роботи з ними (П. Боски, Д. Байерс, Д. Калманович, Б. Ллойд). Зарубіжні психологи для позначення психологічної адаптації використовують поняття «акультурація» і досліджують його не тільки як соціально-психологічний, але і як феномен індивідуального рівня. Дослідники пропонують типології акультураційних стратегій і моделі трансформації ідентичності у мігрантів в процесі їх адаптації до нового культурного та соціального середовища. Г. Лагос виділив такі наслідки для групової ідентичності (Лазос, 2015):

- інтеграція,
- асиміляція,
- сегрегація,
- геноцид.

Для індивідуальної ідентичності наслідки міграції автор визначає так: при інтеграції – «медіатор»; при асиміляції – «переміжчик»; при сегрегації – «маргінал»; при геноциді – «шовініст». У більш пізніх дослідженнях західні автори розвивають ідею, що в різних сферах у мігрантів виявляються різні акультураційні стратегії, тобто не існує цілісної стратегії, вона відрізняється в інституційній, побутовій та культурній сферах життєдіяльності (О. Козулін, О. Венгер). Г. Солдатова припустила, що реальна зміна ідентичності мігранта визначається співвідношенням двох факторів – акультураційної стратегії і його уявлень про те, які очікування стосовно мігранта у домінуючій групі (місцеві жителі) (Солдатова, 2002).

Дослідження у психологічній науці, в яких розглядаються психологічні наслідки трансформації способу життя, пов'язаного з вимушеною міграцією, в основному також присвячені питанням акультурації, трансформації ідентичності у мігрантів, проблемам соціокультурного шоку і його подолання. Фахівці в галузі психології міграції спираються у своїх розробках на соціокультурний підхід. Вони аналізують головним чином ситуацію вимушеної міграції, соціально-психологічні характеристики мігрантів і проблеми психологічної реабілітації людини, що переживає посттравматичний стрес (В. Гриценко, В. Павленко, Г. Солдатова, Є. Шлягіна). Значущим є психологічне дослідження ситуації еміграції, проведене Н. Михайловою.

Таким чином, у рамках класичної парадигми проблема міграції трактується як проблема адаптації вимушених мігрантів до нового соціокультурного середовища, тобто реалізується принцип гомеостазичного варіанту функціонування людини в нових умовах. Означені дослідження проводяться з позицій гомеостазу – саморегуляції, що забезпечує пристосування людини до середовища за рахунок її відображення. Мета адаптації – в досягненні рівноваги. Вирішальну роль у процесі адаптації до умов життєдіяльності відіграють процеси навчання, «тренування», що поліпшують функціональний, психологічний і моральний стан індивіда. Подібний психолого-консультативний підхід довів свою продуктивність у роботі з мігрантами, які виявили готовність до зміни способу життя в новому середовищі, активно шукають підтримки і знаходять «відповідність» у взаємодії з психологом-консультантом,

тобто, робота ефективна в разі, якщо людина як психологічна система демонструє необхідну і достатню ступінь «відкритості». Парадигма відображення реалізує погляд на світ як «простір для життя», який треба освоїти шляхом засвоєння знань, набуття вмінь, навичок, способів мислення і досвіду, накопиченого людством. Психолог виступає у цьому випадку як «вчитель» і модель успішного і адаптивного способу життєдіяльності в нових соціально-економічних і культурних умовах.

Феномен міграції у контексті розуміння людини як відкритої психологічної системи, що працює в режимі самоорганізації, дає змогу вийти за межі традиційного розуміння психологічних проблем міграції винятково як проблема адаптації людини до нових умов життя. Використовуваний у теорії психологічних систем транспективний аналіз (В. Ключко) доповнює традиційний принцип розвитку принципом становлення багатовимірного світу людини в його просторово-часовій розгортці і ціннісно-сислової насиченості.

У дослідженнях Р. Ішмухаметової, Д. Даненової, Ю. Ключко, І. Гильови, виконаних в рамках теорії психологічних систем (В. Ключко, Е. Галажинська), основними чинниками виникнення міграційної готовності в ситуації добровільної міграції є: досить сильна потреба особистості в самореалізації, особливі параметри ціннісно-сислових складових її образу світу і несприятливі умови макро- і мікросередовища в місці проживання (Солдатова, 2002).

Для вимушеної міграції така готовність не може бути сформованою в силу різкої зміни життєвих умов, коли відбувається різке звуження конфігурації ціннісно-сислової структури, її руйнування. Вимушена міграція в психологічному плані небезпечна тим, що у людини здебільшого не сформована мотиваційна готовність до зміни способу життя, не сформований новий ціннісно-сисловий простір буття. Людина не знає себе у своїй продовженості в ту частину світу, яку вона сама ж вважає «об'єктивною реальністю». Доки не вказаний простір людини, що розташований «поза», доки не визначені його межі і його структура, доки не здійснено «вихід за межі себе», доти людина не знайде саму себе, доти вона буде ставитися до неї як до існуючої незалежно від неї «дійсності», яка, на її думку, залишиться все такою ж – навіть без неї, вимушеної «змінити» її на іншу «дійсність». Саме поняття

«зміна» передбачає адаптацію до нової об'єктивної реальності і людина передчуває необхідність розтрати деякої кількості душевних і фізичних сил, необхідних для забезпечення цього процесу. Чи не знає вона іншого, а саме того, що належить їй не проста зміна життєвих просторів, а будівництво нового життєвого простору, яке вимагатиме від неї зовсім інших зусиль. Інакше кажучи, людина не може осмислити той факт, що вимушена міграція насправді є актом насильства, примусу, що приводить до втрати тієї частини себе, яка була вкорінена в ціннісно-сміслових координатах життєвого простору, який вона покидає. Людина, не знаючи того, розлучається з самою собою, безповоротно втрачає те, що забезпечувало їй цілісність, ідентичність з самою собою в безперервному потоці змін, які відбуваються в ній самій. Доки не сформований багатовимірний психологічний простір, де народжуються такі якості світу людини, які забезпечують вибірковість, предметність, реальність її буття у світі і забезпечують реальність світу для неї.

У разі вимушеної міграції виникає суперечність між ustalеним образом світу, відповідними поведінковими зразками і неможливістю ефективної реалізації цих поведінкових зразків в нових умовах життя, які ще не стали умовами існування особистості. Застосовуючи основні принципи ТПС до розгляду феномена міграції, можна сформулювати, що суть проблемної ситуації у такому випадку полягає в постановці і розв'язанні цілої низки своєрідних завдань зі встановлення сенсу і цінності того, що становить «світ чистої об'єктивності», яке оточує людину. Мігрант потребує психологічної допомоги в тому випадку, коли йому не вистачає наявних у нього ресурсів самоорганізації на входження до нового способу життя як складної системи властивих цій людині особливостей інформаційного, енергетичного і речового обміну з новим навколишнім середовищем. Зміст процесу консультування – послідовна постановка і розв'язання низки оригінальних завдань зі встановлення сенсу і цінності нового життєвого простору (Стець, 2020).

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Задум роботи полягає у тому, щоб, спираючись на розуміння людини, що виникає в рамках системних методологічних і теоретичних установок, виявити нові аспекти в такому широкому і

досить визначеному напрямі, яким є сьогодні психологічна допомога мігрантам (В. Гриценко, В. Павленко, Г. Солдатова, С. Шлягіна).

Мета статті – виділити психологічний зміст феномена вимушеної міграції та визначити наукові основи психологічного консультування вимушених мігрантів.

Виклад основного матеріалу. У пілотажному дослідженні взяли участь 67 вимушених мігрантів (49 жінок і 18 чоловіків), у віці від 23 до 54 років, які проживають у м. Дрогобич та м. Трускавець.

У теорії психологічних систем людина розуміється як відкрита психологічна система, що включає в себе як суб'єктивну (образ світу), діяльну компоненту (спосіб життя), так і саму дійсність – багатовимірний світ людини як онтологічну підставу її життя, що визначає сам спосіб життя і визначається нею (В. Ключко). Саме під способом життя розуміється сукупність змінювану в ході становлення людини діяльностей. Образ світу є ідеальною конструкцією, відображенням у свідомості тієї частини об'єктивної реальності, яка є носієм системних якостей, має сенс і значення для людини.

Як критерії особливостей побудови способу життя людини, що опинилася у ситуації вимушеної міграції, у дослідженні були визначені такі:

– особливості життєвої ситуації (чинники, що зумовили міграцію; умови, в яких відбувалася міграція; тривалість міграції, фізичні, матеріальні та моральні збитки; отримані в результаті міграції, справжні умови життя і діяльності);

– специфіка суб'єктивної оцінки життєвої ситуації (модальність суб'єктивної оцінки наявної ситуації, найближчих і віддалених перспектив свого життя, життя близьких, родичів та ін.);

– домінуюча модальність переживання ситуації вимушеної міграції (характер і диференційованість «вдалих» і «невдалих» процесів і способів переживання власне травматичної події, його найближчих та віддалених наслідків; стереотипи сприйняття ставлення нового соціального оточення; особливості входження до нового соціокультурного простору.

Результати дослідження показали, що мігранти відрізняються за виділеними параметрами. Психологічні колізії, які супро-

воджують процес вимушеної міграції, обумовлюють ті деформації, які об'єктивуються в поведінці мігрантів, особливостях переживання ними «екзистенційного вакууму», який вимушено виникає, стратегіях побудови нового способу життя тощо.

На наступному етапі дослідження вивчалися явища загальносистемного порядку – ціннісно-сміслові структури, що виникають на «перетині» цілісної людини з об'єктивним світом, ті новоутворення, які в них виникають і які слугують джерелами перебудови людини як цілісної психологічної системи.

Кожна з виділених груп характеризується особливостями ціннісно-сміслових складових образу світу вимушених мігрантів (граничні смисли і сенс – життєві орієнтації) і параметрами самосвідомості, що проявляються у більшому або меншому усвідомленні себе суб'єктом, відповідальним за якість власного життя (локус контролю).

Дані тесту СЖО Д. Леонтьєва показали, що у виділених групах мігрантів показники свідомості життя якісно відрізняються. У першій групі вони найвищі, у четвертій – найнижчі. Мігранти першої групи майже за всіма шкалами (за винятком результативності) мають показники вище середніх, що говорить про осмисленість їхнього життя, формування смислів і цілей у новій життєвій ситуації, в нових обставинах. Вони здатні контролювати своє життя, налаштовані на реалізацію своїх планів, відповідати не тільки за своє життя, але і за життя близьких. Друга група загалом відрізняється середніми показниками за всіма шкалами, за винятком, цілі та локус контролю життя (вище середніх). Це говорить про недостатньо високий рівень цілеспрямованості клієнтів. Вони вважають, що мало впливають на те, що з ними відбувається. Мігранти третьої групи мають нижчі за середні показники майже за всіма шкалами, за винятком шкал «Цілі» і «Локус контролю життя» (середні показники).

У третій і четвертій групах найбільше мігрантів з низькими показниками за шкалами «Локус контролю-Я», що свідчить про невпевненість у своїх можливостях. Дані представлені в таблиці 1.

Таблиця 1. Кількість людей (у %) з різними показниками за тестом СЖО

Групи мігрантів	Шкали								
	ОЖ			Цілі в житті			Процес життя		
	Низ.	Сер.	Вис.	Низ.	Сер.	Вис.	Низ.	Сер.	Вис.
1 гр	9,3	22,2	67,5	21,5	21,3	76,2	7,1	23,1	67,9
2 гр	11,2	67,7	25,1	18,5	16,4	61,5	14,6	52,3	32,1
3 гр	62,7	19,2	19,21	57,2	22,5	16,2	41,0	39,4	19,4
4 гр	61,7	18,5	18,56	62,5	21,6	15,6	52,4	32,7	15,9

Групи мігрантів	Шкали								
	Результативність життя			ЛК-Я			ЛК-Ж		
	Низ.	Сер.	Вис.	Низ.	Сер.	Вис.	Низ.	Сер.	Вис.
1 гр	16,2	55,7	26,1	16,1	64,4	17,1	12,6	21,7	66,4
2 гр	12,6	73,1	13,2	11,5	64,5	26,1	11,2	22,6	64,7
3 гр	55,7	26,1	15,1	54,5	21,1	21,1	32,2	52,7	15,8
4 гр	76,7	11,5	11,5	61,2	27,5	8,2	55,1	25,6	16,2

Аналіз ступеня вираженості інтернальності мігрантів, типологізованим за характерними особливостями побудови способу життя в умовах вимушеної міграції дав підставу виділити кілька тенденцій: для мігрантів, націлених на активний пошук нових видів діяльності, актуальних в ситуації міграції, характерна виражена інтернальність, що свідчить про орієнтацію цих клієнтів

на рефлексію причин як життєвих успіхів, так і невдач. Така позиція характерна для психологічної системи з високим ступенем відкритості. У групі мігрантів, які заперечують активність, що перебувають у «Заціпенінні», показники інтернальності значно нижчі, що свідчить про виражену позицію шукати причини невдач переважно в діях інших людей, збігу обставин та інших зовнішніх факторах.

Результати пілотажного дослідження дали підставу зробити такий висновок: групи мігрантів з різними стратегіями побудови способу життя мають характерні параметри самосвідомості, що відбивається в особливостях ціннісно-сміслових складових образу світу. Перебуваючи на різних етапах розвитку психологічних колізій, які супроводжують процес освоєння нового життєвого простору, мігранти виявляють різні стратегії побудови нового способу життя і, відповідно, різні характеристики ціннісно-сміслових складових образу світу: особливості ціннісно-сміслових складових образу світу – граничні смисли і сенс-життєві орієнтації і параметри самосвідомості, які проявляються в більшому або меншому усвідомленні себе суб'єктом, відповідальним за якість власного життя (інтернальність).

Завдання цього етапу дослідження полягало в тому, щоб, реалізуючи психолого-консультативну програму, спрямовану на трансформацію ціннісно-сміслових складових життєвого світу мігрантів, визначити оптимальні умови, при яких відбуваються зміни вищезазначених параметрів. Розроблена програма формульованого етапу ґрунтується на уявленні про людину як відкриту систему, що працює в режимі самоорганізації.

Для мігрантів, котрі демонструють достатній ступінь «Відкритості» (1 і 2 групи мігрантів), застосовувалися традиційні методи психологічного консультування: бібліотерапія, методи соціально-психологічного тренінгу (групово дискусія – біографічна, тематична, інтерактивна, вільна; рольова гра, психогімнастичні вправи, релаксаційні техніки, арт-терапія, психодраматичні техніки та ін.). Для груп мігрантів, які виявляють певний ступінь «закритості», окрім традиційних, використовувалися оригінальні методи, спрямовані на трансформацію, зміну образу світу клієнтів, породження нових смислів і цінностей. Зокрема, застосовувався метод реконструкції ціннісно-сміислової структури ситуації

діяльності, розроблено О.М. Краснорядцевою як метод дослідження особливостей ментального простору особистості. Ми використовували його як метод, що сприяє трансформації, зміни образу світу клієнта (мігранта), породжує нові смисли і цінності в умовах спеціально організованої психологічної взаємодії. Клієнтам пропонувалося розв'язати життєві проблемні ситуації (взяті з реальної практики психологічного консультування), які містять суперечності високого рівня – на рівні цінностей. Для виконання завдання потрібно перейти на нову систему цінностей, тобто перебудувати образ світу. Далі клієнти знайомляться з висловлюваннями відомих психологів і психотерапевтів, зміст яких підбирався з орієнтацією на певну професійну позицію консультанта: директивну, гуманістичну та універсальну, відповідну будь-якій системі цінностей в практичній психології. Останній вид висловлювань містив інформацію, яка могла бути використана клієнтом для конкретизації поставленого завдання, відкриваючи перед ним можливість виявлення нового проблемного поля. Який сенс набувають ті чи інші відомості (по відношенню до конкретного завдання) залежить від того, в яку систему цінностей вони включаються. Аналіз того, як вони вписуються в образ світу клієнта, і дозволяє реконструювати особливості ціннісно-сислової структури ситуації у процесі розв'язання психологічного завдання тим чи іншим клієнтом. Для порівняльного аналізу проводилася діагностика мігрантів до і після проведення спеціально організованої психологічної допомоги. Динаміка середніх значень за шкалами тесту СЖО і «Локус контролю» в групах мігрантів наведені в таблиці 2 і таблиці 3 відповідно.

За шкалами СЖО в 1, 2 і 3 групах мігрантів виявлено суттєві відмінності показників на 1 і 2 етапах діагностики ($P = 0,032$). За шкалами «Локус контролю» в цих же групах також виявлені значущі відмінності ($P = 0,012$). Загалом, дані проведеного дослідження підтверджують припущення, що психологічна допомога людям, різко змінює спосіб життя, а разом з ним і всю систему ціннісно-сислових підстав, що забезпечували реальність їх актуального буття, повинна базуватися на психотерапевтичних установках, які враховують реальні механізми перебудови життєвого світу вимушених мігрантів.

Таблиця 2. Динаміка середніх значень за шкалами тесту СЖО в типологізованих групах мігрантів

Групи мігр.	Етап діагн.	Шкали тесту СЖО					
		ОЖ	Цілі	Процес	Рез-т	ЛК Я	ЛК Ж
1 гр	1 ет.	97,2	32,8	31,4	26,8	18,2	27,8
	2 ет.	114,6	39,1	35,7	31,1	28,1	31,6
2 гр	1 ет.	89,4	31,6	28,2	25,6	22,3	23,1
	2 ет.	98,4	35,4	32,9	28,3	24,2	34,6
3 гр	1 ет.	85,7	27,3	29,3	25,2	23,7	25,2
	2 ет.	98,1	28,5	32,1	29,3	23,8	31,6
4 гр	1 ет.	65,8	23,2	25,7	21,8	17,8	21,6
	2 ет.	64,2	24,8	25,9	21,8	19,2	21,6

Таблиця 3. Динаміка середніх значень за шкалами тесту «Локус контролю» в типологізованих групах мігрантів

Групи мігрантів	Етап діагностики	Шкали інтернальності							
		Спілкування	Подолання	Самостійність	Сімейні відносини	Відповідальність	Компетентність	Професійна діяльність	Судження про життя
1 гр	1 ет.	57,2	33,2	41,3	34,7	28,0	27,1	36,1	45,3
	2 ет.	110,7	76,1	65,7	73,7	85,2	73,7	87,2	88,5
2 гр	1 ет.	43,5	32,5	26,1	21,4	22,5	22,1	31,3	23,6
	2 ет.	96,1	65,8	53,6	55,2	64,2	53,6	65,2	57,7
3 гр	1 ет.	34,5	27,4	28,4	24,7	25,1	21,3	33,7	25,4
	2 ет.	94,2	48,5	52,7	47,4	56,8	41,5	65,1	44,5
4 гр	1 ет.	18,6	21,4	23,4	21,3	25,3	23,2	32,3	23,7
	2 ет.	19,2	22,8	22,7	21,5	24,3	21,7	33,2	25,8

Ефективність перебудови визначають такі чинники: континуум «відкритість-закритість» людини як самоорганізуюча система, готовність до зміни способу життя і образу світу, рівень активності людини, що виявляється у її можливості відповідати на виклики суспільства ризику інноваційною діяльністю. Врахування цих факторів створює умови для більш ефективної психологічної допомоги мігрантам. Водночас звертає увагу той факт, що зберігається деяка кількість людей з низькими показниками інтернальності у всіх сферах локусу контролю, що говорить про закритість. Можна припустити, що застосовані на формульованому етапі методи, спрямовані на підвищення готовності до зміни способу життя і образу світу, неадекватні в даній групі клієнтів. Для ефективної роботи з даною категорією людей необхідна розробка спеціальних психолого-консультативних методів, спрямованих на посилення ступеня їх відкритості (як психологічної системи).

Висновки. Мігранти відрізняються особливостями побудови способу життя, а саме: розрізняються чинники, що зумовили міграцію; умови, в яких відбувалася міграція; тривалість міграції, фізичні, матеріальні і моральні збитки і витрати; отримані в результаті міграції, справжні умови життя і діяльності; специфіка суб'єктивної оцінки життєвої ситуації, тобто модальність суб'єктивної оцінки наявної ситуації, найближчих і віддалених перспектив свого життя, життя близьких, родичів тощо; домінуюча модальність переживання ситуації вимушеної міграції, тобто характер і диференційованість «вдалих» і «невдалих» процесів і способів переживання власне травматичної події, її найближчих і віддалених наслідків; стереотипи сприйняття відносини нового соціального оточення; особливості входження у новий соціокультурний простір. Відповідно були виділені особливі характеристики ціннісно-сміслових складових образу світу у вищезазначених груп мігрантів: особливості ціннісно-сміслових складових образу світу – граничні смисли і сенс – життєві орієнтації і параметри самосвідомості, які проявляються у більшому або меншому усвідомленні себе суб'єктом, відповідальним за якість власного життя (інтернальність).

Зміст проблеми психологічного консультування полягає у тому, щоб організувати перехід людини від гомеостазичного за своєю сутністю справжнього (приспособитися до нового середо-

вища – тут і зараз) до майбутнього – вільного, ініціативного (гетеростазичного, нормотворчого) становлення людини в новому для неї середовищі. Для цього індиферентне середовище повинно максимально швидко трансформуватися в умови життя. Як показано в емпіричному дослідженні, активізація в період психологічного консультування розумової діяльності клієнтів, спрямованої на рефлексію ціннісно-смиислового змісту нового способу життя, сприяє розбудові образу світу.

Завдання психолога-консультанта – з'ясувати для себе, яку позицію він повинен зайняти для ефективної допомоги людині в постановці і розв'язанні цього завдання. З нашої точки зору, найбільш продуктивна позиція – це позиція медіативна, посередницька. У психологічній практиці з вимушеними мігрантами мова йде про розірвані зв'язки людини з її новим оточенням, яке вже «Оточує», але ще не виявилось у своїх ціннісно-смислових вимірах, у своїй відповідності людині. Основа ж самоорганізації у психологічних системах полягає в тому, що в неї потрапляє і стає її внутрішнім тільки те, що відповідає системі.

Психологічна допомога людям, які різко змінюють спосіб життя, а разом з ним і всю систему ціннісно-смислових підстав, що забезпечували реальність їх актуального буття, ефективна в тому випадку, якщо базується на психотерапевтичних установках, які враховують реальні механізми перебудови життєвого світу вимушених мігрантів, ступінь відкритості або закритості людини як системи, яка самоорганізовується готовністю до зміни способу життя і образу світу, рівень активності людини, що виявляється в її можливості відповідати на виклики суспільства ризику інноваційною діяльністю.

Результати формувального етапу дослідження і багаторічна практика роботи з клієнтами-мігрантами показала, що, орієнтуючись на перераховані типологічні особливості людини, можна ефективно допомагати мігрантам розв'язувати назрілі завдання, які слід визначити як перетворення цінностей з ідеальної форми в афективно-смислову, індивідуально-особистісну складову життєвого світу конкретної людини, її особливий вимір.

Література

- Лазос, Г.П.** (2015). Психологічна допомога внутрішньо переміщеним особам (на прикладі роботи з переселенцями з Криму). В З.Г. Кісарчук (Ред.), *Психологічна допомога постраждалим внаслідок кризових травматичних подій: методичний посібник* (с. 26–46). Київ: ТОВ Видавництво «Логос».
- Новохатько, Е.Н.** (2000). Психологическое консультирование вынужденных мигрантов. В Т.Ю. Синченко & В.Г. Ромека (Ред.), *Психологическое консультирование: проблемы, методы, техники* (с. 271–277). Ростов-на-Дону.
- Солдатова, Г.У.** (Ред.). (2002). *Психологическая помощь мигрантам: травма, смена культуры, кризис идентичности*. Москва: Смысл.
- Стець, В.І.** (2020). Специфіка соціально-психологічної адаптації мігрантів в приймаючому полікультурному суспільстві. *Молодь і ринок*, 2 (181), 133–139.

References

- Lazos, H.P.** (2015). Psyholohichna dopomoha vnutrishno peremishchenym osobam (na pryklady roboty z pereselentsiamy z Krymu) [Psychological assistance to internally displaced persons (on the example of working with migrants from the Crimea)]. In Z.H. Kisarchuk (Ed.), *Psyholohichna dopomoha postrazhdalym vnaslidok kryzovykh travmatychnykh podii: metodychnyi posibnyk – Psychological assistance to victims of crisis traumatic events: a methodical manual* (pp. 26–46). Kyiv: TOV Vydavnytstvo «Lohos» [in Ukrainian].
- Novokhatko, E.N.** (2000). Psikhologicheskoe konsultirovanie vynuuzhdennykh migrantov [Psychological counseling for forced migrants]. In T.Yu. Sinchenko & V.G. Romeka (Eds.), *Psikhologicheskoe konsultirovanie: problemy, metody, tekhniki – Psychological counseling: problems, methods, techniques* (pp. 271–277). Rostov-na-Donu [in Russian].
- Soldatova, G.U.** (Ed.). (2002). *Psikhologicheskaya pomoshch migrantam: travma, smena kultury, krizis identichnosti [Psychological assistance to migrants: trauma, culture change, identity crisis]*. Moscow: Smysl [in Russian].
- Stets, V.I.** (2020). Spetsyfika sotsialno-psyholohichnoi adaptatsii mihrantiv v pryimaiuichomu polikulturnomu suspilstvi [Specificity of social and psychological adaptation of migrants in an acceptable multicultural society]. *Molod i rynek – Youth and Market*, 2 (181), 133–139 [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції 19.05.2020 р.

УДК 159.922.7:17.022.1-057.87

DOI: 10.24919/2312-8437.47.229351

ХАВУЛА Роман – кандидат психологічних наук, доцент кафедри практичної психології, Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка, вул. Івана Франка, 24, м. Дрогобич, Україна, індекс 82100 (romankhavula@gmail.com)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8240-0184>

Бібліографічний опис статті: Хавула, Р. (2020). Моральні орієнтири професійного становлення студентів. *Проблеми гуманітарних наук. Психологія*, 47, 117–130. doi: <https://doi.org/10.24919/2312-8437.47.229351>.

МОРАЛЬНІ ОРІЄНТИРИ ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ СТУДЕНТІВ

Анотація. У статті моральна сфера особистості розглядається як необхідна умова існування й ефективного функціонування людини в суспільстві. Підкреслюється, що моральні норми регулюють міжособистісну взаємодію, яка пов'язана з професійною діяльністю, а основою для ефективної взаємодії між людьми виступає моральність.

Проаналізовано моральні орієнтири як основу зрілості з позицій системно-суб'єктного підходу. Зазначено, що моральні цінності формуються на основі потреб людини, а цінність загалом – за ставленням до того об'єкта, що здатний їх задовольнити. Моральні судження розглядаються як процес прийняття соціальних рішень на основі численних факторів.

Узагальнення поглядів дослідників, які займалися проблематикою моральної сфери особистості, дало змогу в межах концепції морального розвитку особистості, виокремити три стадії морального розвитку індивіда: доморальну, конвенціональну (керуються більшість членів суспільства) і постконвенційну, для досягнення якої необхідні такі чинники: соціальні контакти, високий рівень інтелекту, незалежність від авторитетів.

Визначено, що моральність – це індивідуальна властивість особистості, заснована на нормах моралі. Для формування моральності необхідні такі основні підстави: біологічна, духовна, соціальна, прагматична.

Встановлено, що вищим рівнем особистісного і професійного самовизначення є моральний, ціннісно-смысловий рівень, який чинить великий вплив на професійне самовизначення і професійне становлення людини.

Підкреслюється, що моральні орієнтири як інструмент соціальної регуляції є необхідною передумовою та ресурсом для успішного професійного становлення, відіграють найважливішу роль у протіканні професійного становлення і в ефективності професійної діяльності. Зазначено, що ключовим етапом професійного становлення при дослідженні моральних орієнтирів є здобуття вищої освіти. Виявлено, що в процесі навчання в осіб юнацького віку, моральні орієнтири відображають загальні етичні цінності, прийняті в соціумі, та служать основою для формування специфічних професійних цінностей, прийнятих у тій професії, яку опановує студент.

Ключові слова: моральна сфера; моральні норми; моральні цінності; моральні судження; моральність; моральні орієнтири.

KHAVULA Roman – Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Department of Practical Psychology, Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University, 24, Ivan Franko Str., Drohobych, Ukraine, postal code 82100 (romankhavula@gmail.com)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8240-0184>

To cite this article: Khavula, R. (2020). Moralni oriientyry profesiinoho stanovlennia studentiv [Moral orientations of students' professional formation]. *Problemy humanitarnykh nauk. Psykholohiia – Problems of Humanities. Psychology*, 47, 117–130. doi: <https://doi.org/10.24919/2312-8437.47.229351> [in Ukrainian].

MORAL ORIENTATIONS OF STUDENTS' PROFESSIONAL FORMATION

Abstract. *The article considers the moral sphere of the individual as a necessary condition for the existence and effective functioning of man in society. It is emphasized that moral norms regulate interper-*

sonal interaction, which is associated with professional activities, and morality is the basis for effective interaction between people.

Moral guidelines as a basis of maturity from the standpoint of the system-subject approach are analyzed. It is noted that moral values are formed on the basis of human needs, and value in general is formed in relation to the object that is able to meet human needs. Moral judgments are seen as a process of social decision-making based on numerous factors.

The generalization of the views of researchers dealing with the moral sphere of personality, allowed within the concept of moral development of personality, to distinguish three stages of moral development of the individual: pre-moral, conventional (guided by most members of society) and post-conventional, which requires the following factors: social contacts, high level intelligence, independence from authorities.

It is determined that morality is an individual property of the individual, based on the norms of morality. For the formation of morality it necessary to determine the following basic foundations of morality: biological, spiritual, social, pragmatic.

It is established that the highest level of personal and professional self-determination is the moral, value-semantic level, which has a great influence on professional self-determination and professional development of a person.

It is emphasized that moral guidelines as a tool of social regulation are a necessary prerequisite and resource for successful professional development and play a crucial role in the course of professional development and the effectiveness of professional activity. It is noted that the key stage of professional development in the study of moral guidelines is the acquisition of higher education. It was found that in the process of learning in adolescents, moral guidelines reflect the general ethical values accepted in society and serve as a basis for the formation of specific professional values adopted in the profession, which is mastered by the student.

Key words: *moral sphere; moral norms; moral values; moral judgments; morality; moral guidelines.*

Постановка проблеми. Проблема моральних орієнтирів в юнацькому віці як основи для ресурсу професійного становлення має складний характер. Особливої актуальності моральна сфера особистості набуває в контексті процесу професійного становлення на етапі навчання у закладі вищої освіти, оскільки період студентства є одним з найважливіших в житті людини.

Для системного вивчення окресленої проблематики передовсім необхідно проаналізувати уявлення різних авторів про моральність як властивість особистості. **Мета статті** полягає в аналізі та виявленні психологічних особливостей моральних орієнтирів в осіб юнацького віку.

Аналіз останніх досліджень та виклад основного матеріалу. У світовій психологічній науці окреслена проблема висвітлювалася з різних сторін. Моральна сфера особистості розглядається науковцями як необхідна умова існування і ефективного функціонування людини в суспільстві. Основою для взаємодії між людьми виступає моральність. Досліджуване психічне явище широко вивчено як у вітчизняній, так і в зарубіжній психології. Однак варто сказати, що для з'ясування механізмів, закладених в основу цієї взаємодії, не існує єдиного підходу. Вивчення моральних орієнтирів як основи зрілості з позицій системно-суб'єктного підходу може сприяти розв'язанню виокремленої проблеми.

У зарубіжній психології питання, пов'язані з дослідженням моральності, піднімаються у багатьох напрямках: психоаналізі (Фрейд, 1989; Еріксон, 1996); біхевіоризмі (Скіннер, 2003); гуманістичній психології (Маслоу, 1997); когнітивній психології (Бандура, 2000; Tapp & Kohlberg, 1971). З. Фрейд розглядав моральні норми як перешкоди на шляху задоволення людиною своїх біологічних потреб. «Сексуальні потяги і агресивні інстинкти, утворюючи глибокі, біологічні за своєю сутністю основи особистості, несумісні з тими вимогами, які нав'язує їй соціальне середовище з її моральними нормами» (Фрейд, 1989, с. 17). Окрема особистість, вступаючи в людське суспільство, жертвує задоволенням своїх потягів на користь суспільства. Б. Скіннер стверджував, що терапевт здатний зміцнити моральну сферу пацієнта, шляхом моментального і порівняно постійного підкріплення (Скіннер, 2003). Таким чином, не можна сказати, що автор виділяв моральну сферу в окрему категорію вивчення. А. Маслоу говорив про можливість наукової моральності. Він розділив категорії загальнолюдських цінностей, які єдині для всіх, і цінностей певних груп людей або специфічних індивідів: «Те, що я називаю фундаментальними потребами, швидше за все властиве всьому людству, отже, у людства є і загальні цінності. Але специфічні потреби породжують і специфічні цінності» (Маслоу, 1997, с. 103). Від-

повідно до цієї теорії, моральні цінності формуються на основі потреб людини, з чого випливає, що цінність формується до того об'єкта, який здатний задовольнити потребу людини.

А. Бандура говорить про розвиток моральної сфери через абстрактне моделювання – процес, при якому «спостерігачі виділяють загальні атрибути, представлені у вигляді прикладів в різних модельованих реакціях, і формулюють правила для вироблення поведінки з подібними структурними характеристиками» (Бандура, 2000, с. 65). Людина, перебуваючи в суспільстві, бачить приклади моральності, засвоює поведінку і відтворює її в аналогічних ситуаціях. Абстрактне моделювання, на думку А. Бандури, служить інструментом розвитку моральних суджень. Моральні судження – це процес прийняття соціальних рішень на основі численних факторів. Відповідно до концепції морального розвитку людини, індивід проходить три стадії морального розвитку: до-моральну, конвенційну і постконвенційну. Результатом розвитку є утворення «внутрішніх моральних стандартів», тобто «власна» мораль, у результаті чого моральна поведінка реалізується добровільно, не внаслідок страху бути покараними, або очікування винагороди, а відповідно до власних моральних принципів. Третя, постконвенційна, стадія може бути ніколи не досягнута. За словами Л. Колберга, більшість членів суспільства керуються другою стадією морального розвитку, де прояв моральності є результатом суспільних вимог до індивіда. Факторами досягнення постконвенційної стадії учений виділяє соціальні контакти, високий рівень інтелекту, незалежність від авторитетів (Tapp & Kohlberg, 1971).

У вітчизняній психології проблеми, пов'язані з дослідженням моральності, зустрічаються в роботах психологів вже в кінці ХІХ ст. У них основною проблемою є вивчення природи морального обов'язку і причини його виконання. Сучасне розуміння моральності у вітчизняній психології як найважливішої характеристики особистості, що виявляється в фундаментальному ставленні до світу і інших людей, закладено в роботах С. Рубінштейна. Він, зокрема, зазначає: «Моральне ставлення до людини – це любовне ставлення до неї. Любов виступає як твердження буття людини. Лише через своє ставлення до іншої людини людина існує як людина» (Рубінштейн, 2003, с. 387).

У нашому дослідженні під моральністю розуміється індивідуальна властивість особистості, заснована на нормах моралі. На основі аналізу підходів до формування моральності доцільно виокремити *чотири підстави моральності*: біологічну, духовну, соціальну, прагматичну. Біологічна полягає в ідеї існування вродженого «морального інстинкту». Біологічно обумовлена моральність пов'язана з розвитком емоційної сфери та набуттям навичок взаємодопомоги. Духовна основа моральності заснована на розвинених духовних потребах, включеності у творчу і гуманітарну діяльність. Виникнення моральності на підставі норм, що диктуються соціумом, утворює соціальну підставу моральності. Прагматична підстава моральності полягає в усвідомленні корисності виконання моральних норм. Тип поведінки і свідомості, властивий цій підставі, заснований на філософській концепції «розумного егоїзму» і передбачає, що в основі моральної поведінки лежить прагнення індивіда до максимізації свого етичного статусу. Аналізуючи психологічні передумови, чинники, механізми формування моральності особистості, морального самовизначення суб'єкта, не можна забувати про біологічну природу людини, яка відіграє свою роль і в таких складних психічних явищах, як моральний розвиток особистості, і вплив якої не завжди може бути скориговано впливом на психологічному рівні.

Українські дослідники Р. Павелків та М. Савчин значну увагу приділяють моральній самосвідомості як особливому конструкту психіки, що забезпечує розуміння і прийняття моральних законів та організацію особистістю відповідно до них власної поведінки (Павелків, 2004).

Р. Павелків розглядає моральну сферу як складний конструкт людської психіки та поведінки, в основі якого лежить унікальне утворення, що отримало назву моральної свідомості.

А М. Савчин визначає мораль як сукупність регуляторів належної поведінки, через які людина проявляє себе як «самосвідоме та вільне створіння». Уявлення про мораль формується у процесі осмислення правильної поведінки, що базується на ідеальному понятті обов'язку (Савчин, 2009).

Відомі українські психологи (Боришевський, 2010; Булах, 2004; Москалець, 1996; Савчин, 2009) констатують існування нерозривного взаємозв'язку морального та духовного.

Як переконує М. Савчин, система моралі завжди включає відповідальність: це моральні норми й ідеали, пропоновані суспільством, та духовне, трансцендентне з вічними цінностями любові, віри, надії, мудрості (Савчин, 2009).

На думку Р. Хавули, мотиваційно-вольовий компонент є провідним та інтегративним в розвитку духовної самосвідомості, а основою індивідуально-особистісного розвитку у юнацькому віці виступає генеза його духовної самосвідомості (Хавула, 2015).

У науковому доробку Ю. Тимош моральна свідомість характеризується специфічними онтогенетичними особливостями й закономірностями розвитку в різні вікові періоди: дошкільному, молодшому шкільному, підлітковому, юнацькому та дорослому. Моральна свідомість має такі основні рівні:

1. Емоційно-почуттєвий, пов'язаний з реакціями особистості на стосунки між людьми.

2. Раціонально-теоретичний, який виражається у системі моральних понять і знань про норми, принципи, ідеали, в яких теоретично обґрунтовується моральність та її елементи; форми прояву – внутрішні й зовнішні.

До структури моральної свідомості входять такі компоненти: когнітивний (моральні уявлення, моральні поняття, моральні знання), світоглядний (моральні переконання, моральні ціннісні орієнтації, ставлення, інтерес до моральних проблем), емоційний (моральні почуття) та поведінковий (моральний мотив, моральні стосунки) (Тимош, 2018).

Моральність заснована на виконанні норм моралі та необхідна для досягнення колективних цілей і збереження суспільства. Особистість, володіючи моральністю, погодить свої дії з суспільною необхідністю для організації групової діяльності. Інструментом цього узгодження виступає мораль. Виходячи з цього, під моральністю розуміється характеристика психологічної структури особистості, що формується при взаємодії з мораллю спільноти в соціокультурному середовищі та необхідна для оцінки індивідом своїх вчинків з точки зору суспільства. Моральність характеризує відносини між різними елементами суб'єктивного досвіду. На основі моральності відбувається оцінка цих елементів, за критерієм того, наскільки вони в цей момент прийнятні, наскільки сприяють досягненню колективних цілей. Якщо такі

дії є прийнятними, тобто моральними, відбувається їх актуалізація, що: «забезпечує реалізацію різних дій індивіда» (Ряжкін, 2020, с. 78). У цьому випадку моральність виступає інструментом адаптації індивіда до соціокультурному середовищі.

Моральність – це специфічний соціально-психологічний феномен, який виникає як результат суперечності між природою і культурою, коли вимоги суспільних норм змушують людину проявляти «неприродну» поведінку. В етиці моральність – це сфера свободи особистості, при якій громадські та загальнолюдські вимоги збігаються з внутрішніми спонуканнями, завдяки особистій свідомості, що переходить у схильність творити добро. Таким чином, вивчивши різні підходи до поняття «моральність», ми можемо дійти висновку про те, що це складний за характером і будовою феномен людського життя.

Вивчаючи професійне самовизначення, слід підкреслити, що професійне і особистісне самовизначення мають багато спільного, а у вищих своїх проявах майже поєднуються. Вищим рівнем особистісного і професійного самовизначення є моральний, ціннісно-смысловий рівень, який спричиняє великий вплив на професійне самовизначення і професійне становлення людини. Моральні орієнтири ми вважаємо необхідною передумовою успішного професійного становлення. Автори розглядають практичне застосування сформованої моральної сфери в контексті професійної діяльності. Формування моральних механізмів регуляції поведінки і взаємин є найважливішим завданням розвитку професіоналізму. Розвиток професіонала має обов'язково супроводжуватися формуванням позитивного ставлення до визнаних моральних і етичних норм поведінки та взаємин. Таким чином, моральні орієнтири як інструмент соціальної регуляції є необхідним ресурсом для професійного становлення, але водночас їх механізми також змінюються, заломлюючись через цінності обраної професії. Таких самих позицій дотримується Л. Мітіна, тісно пов'язуючи процес особистісного розвитку зі становленням професіонала. Зі свого боку, ключовим компонентом особистісного розвитку виступає ціннісно-моральна сфера та її використання у житті людини. Під особистісним розвитком мається на увазі стратегія вивільнення внутрішніх ресурсів, що веде до можливості розв'язання ціннісно-моральних проблем і протистояння сере-

довищу, активного впливу на неї, можливості творчих проявів (Митина, 2014). Говорячи про конкретний характер взаємодії професійного становлення і ціннісних орієнтацій як елемента моральних орієнтирів, науковець зауважує, що характер вибору шляху професійного становлення залежить від внутрішньої позиції особистісних цінностей, здатних виступати мотивом життєдіяльності і саморозвитку людини. Таким чином, Л. Мітіна вказує на ресурсну характеристику ціннісно-моральної сфери, яка необхідна для вибору шляху професійного становлення. Вивчаючи роль ресурсу моральних орієнтирів у процесі професійного становлення ми виділяємо *морально-етичні* індивідуальні орієнтири особистості як один з елементів схеми взаємодії трьох сфер: людина, суспільство і професія. Відповідність моральних орієнтирів суспільним потребам у професійній діяльності отримала назву «соціально-моральна суб'єктність професіонала», яка детермінує соціальну значимість професійних вчинків (Митина, 2014).

Основою сфери моральних стосунків людей у професійній діяльності є їхні моральні та ціннісні установки, поведінкові пріоритети, а також морально-етичні критерії вчинків, скоєних людиною в контактах з колегами по роботі, в колективі, суспільстві. Моральна регуляція професійних стосунків в основному заснована на моральних нормах, вимогах, ідеалах, уявленнях, спрямованих на конкретну професію. Професійні цінності, які виконують роль регулятивного механізму конкретної професійної діяльності, відображають моральні норми всього суспільства в конкретній професії. Найбільш детально проблему ресурсного потенціалу моральної сфери в професійному становленні вивчив С. Дружилов.

Аналізуючи «індивідуальний ресурс професійного розвитку» людини, С. Дружилов розуміє під ним «з одного боку, реальні професійні можливості, її готовність до ефективної професійної діяльності, з іншого – нереалізовані (поки) професіоналізм, внутрішні резерви людини» (Дружилов, 2010, с. 38). Головним компонентом цього ресурсу вчений виділяє моральну сферу особистості. На думку автора, найважливішою ресурсною складовою, яка забезпечує прогресивний розвиток професіонала, є *морально-етичні* цінності, що збігаються з загальнолюдськими цінностями. Учений виходить з того, що сенс конкретної трудової діяльності,

а отже, і професійного становлення в ній, завжди визначається у контексті всього життєвого шляху. Водночас джерелами сенсу реалізації діяльності для людини є моральні цінності. Ігнорування людиною моральних цінностей, прийнятих професійним співтовариством, відступ від них, деструктивна професійна спрямованість, спотворене сприйняття сенсу діяльності, призводять до професійної маргінальності. Таким чином, автор відводить вирішальне значення ресурсу моральних орієнтирів, стверджуючи, що моральність повинна розглядатися як необхідна передумова формування професіоналізму (Дружилов, 2010). На підставі проаналізованих теорій можна зробити висновок, що моральні орієнтири є одним з ключових компонентів ресурсу професійного становлення, з одного боку, виступаючи необхідною передумовою, а з іншого, безпосередньо впливаючи на процес професійного становлення. Також варто зауважити, що існує певний перелік професій, де ресурс моральних орієнтирів набуває особливої значущості в процесі професійного становлення. До професійних сфер, що вимагають підвищеної уваги до моральних функцій, різні автори відносять психологічну, педагогічну, лікарську, юридичну та управлінську діяльність, а також соціальну роботу.

Моральні орієнтири в контексті конкретної професії відіграють дуже важливу роль. У діяльності психолога та педагога важливою є сформованість моральних якостей, які проявляються у процесі педагогічної діяльності і свідчать про рівень сформованості моральної культури. Особливо цінними професійними якостями є здатність до співпереживання, співчуття, щирості, поваги та розуміння, довіри, тактовності, розсудливості, справедливості, чесності. Велику роль відіграють професіоналізм ціннісних установок, моральність та культура загалом.

Ключовим етапом професійного становлення при дослідженні моральних орієнтирів є здобуття вищої освіти. Навчання у ЗВО тісно пов'язане з моральною сферою, позаяк інститут вищої професійної освіти має можливості в становленні культури майбутнього фахівця, задовольняючи потреби особистості в інтелектуальному, культурному і моральному розвитку, зберігаючи і примножуючи моральні і культурні цінності суспільства (Ряжкин, 2020).

Важливим є і те, що більшість студентів закладів вищої освіти перебувають на етапі юності, найбільш інтенсивному пе-

ріоді розвитку людини, що пов'язаний з накопиченням потенціалу в когнітивній, особистісній та емоційній сферах. Водночас у наш час прийнято говорити про існування певної кризи вищої освіти. Молодь стала нездатною сприймати ціннісно-смысловий досвід, який передається попередніми поколіннями, а це призводить до виникнення явища моральної деградації суспільства. Саме тому проблема морального виховання у процесі навчання має дуже важливе значення.

Необхідність розвитку моральної сфери особистості у професійній діяльності набуває особливої актуальності. Професійна освіта як важливий етап розвитку суб'єкта праці має забезпечувати формування ціннісно-смыслові, моральної основи майбутнього фахівця. У період навчання найбільш активно розвиваються моральні якості і почуття людини, а також формуються ціннісні орієнтації. Особливим етапом особистісного становлення кожної людини в процесі навчання є здобуття спеціальних знань та формування моральної сфери. Становлення професіонала має бути пов'язане із саморозвитком його моральності, повагою праці іншої людини, осягненням особистісного сенсу своєї професійної діяльності і розкриття у ній свого професійно-морального потенціалу.

Проблема моральності студентів, які володіють не тільки професійними компетенціями, а й моральним потенціалом, є однією з актуальних для України. Пов'язано це з тим, що моральна і професійна сфери тісно взаємозв'язані. Якісне професійне навчання є важливим у частині посилення морального компонента, оскільки не існує професій, в яких моральність не мала б значення. Розглядаючи моральні аспекти професії, необхідно надавати ключове значення її соціальної цінності та моральної позитивності результатів діяльності, що веде до можливості розгляду їх як обов'язкових вимог професійної підготовки.

На основі проаналізованих робіт можна **зробити висновки**, що на етапі навчання моральні орієнтири, відображаючи загальні етичні цінності, прийняті в соціумі, служать основою для формування специфічних професійних цінностей, прийнятих у тій професії, яку опановує студент. Таким чином, при теоретичному осмисленні питання про моральні орієнтири в контексті ресурсів професійного становлення нами були проаналізовані різні теорії

та концепції. Усе різноманіття представлених підходів сходиться в одному: моральні орієнтири відіграють найважливішу роль в протіканні професійного становлення і в ефективності професійної діяльності.

Перспективами подальшого дослідження є вивчення моральних орієнтирів як основи індивідуально-особистісного ресурсу професійного становлення.

Література

- Бандура, А.** (2000). *Теория социального научения*. Санкт-Петербург: Евразия.
- Боришевський, М.** (2010). *Дорога до себе: від основ суб'єктності до вершин духовності*. Київ: Академвидав.
- Булах, І.** (2004). *Психологічні основи особистісного зростання підлітків*. (Дис. ... д-ра психол. наук). Київ.
- Дружилов, С.А.** (2010). *Индивидуальный ресурс человека как основа становления профессионализма*. Воронеж: Научная книга.
- Маслоу, А.** (1997). *На подступах к психологии бытия. Психология бытия*. Москва: Рефл-бук.
- Митина, Л.М.** (2014). *Психология личностно-профессионального развития субъектов образования*. Москва; Санкт-Петербург: Нестор-История.
- Москалець, В.** (1996). *Психологічні основи виховання духовності в українській національній школі*. (Автореф. дис. ... д-ра психол. наук). Київ.
- Павелків, Р.** (2004). *Розвиток моральної свідомості та самосвідомості у дитячому віці*. Рівне: Волинські обереги.
- Рубинштейн, С.Л.** (2003). *Бытие и сознание. Человек и мир*. Санкт-Петербург: Питер.
- Ряжкин, А.** (2020). *Зрелость как индивидуально-личностный ресурс профессионального становления студентов*. (Дисс. ... канд. психол. наук). Челябинск.
- Савчин, М.В.** (2009). *Моральна свідомість та самосвідомість особистості*. Дрогобич: РВВ ДДПУ імені Івана Франка.
- Скиннер, Б.Ф.** (2003). *Оперантное поведение*. В П.Я. Гальперин & А.Н. Ждан (Ред.), *История психологии. XX век: хрестоматия* (с. 531–568). Москва: Академический проект; Екатеринбург: Деловая книга.
- Тимош, Ю.В.** (2018). *Психосемантика моральної свідомості особистості*. (Дис. ... канд. психол. наук). Луцьк.
- Фрейд, З.** (1989). *Введение в психоанализ: лекции*. Москва: Наука.

- Хавула, Р.М.** (2015). Теоретико-методологічні засади проблеми розвитку духовності особистості в юнацькому віці. *Актуальні проблеми психології: зб. наук. праць Інституту психології імені Г.С. Костюка. Т. VI: Психологія обдарованості*, 11, 283–290. Київ – Житомир: ЖДУ ім. Івана Франка.
- Эриксон, Э.** (1996). *Детство и общество*. Санкт-Петербург: Ленато; АСТ; Фонд «Университетская книга».
- Tapp, J.L., & Kohlberg, L.** (1971). Developing senses of law and legal justice. *The Journal of Social Issues* (Vol. 27, pp. 65–92).

References

- Bandura, A.** (2000). *Teoriya sotsialnogo naucheniya [Social learning theory]*. Saint Petersburg: Evraziya [in Russian].
- Boryshevskiy, M.** (2010). *Doroha do sebe: vid osnov subiektnosti do vershyn dukhovnosti [The road to self: From the foundations of subjectivity to the heights of spirituality]*. Kyiv: Akademvydav [in Ukrainian].
- Bulakh, I.** (2004). *Psykhologichni osnovy osobystisnoho zrostantnia pidlitkiv [Psychological bases of personal growth of teenagers]*. (Doctor's thesis). Kyiv [in Ukrainian].
- Druzhilov, S.A.** (2010). *Individualnyy resurs cheloveka kak osnova stanovleniya professionalizma [Individual human resource as the basis for the formation of professionalism]*. Voronezh: Nauchnaya kniga [in Russian].
- Maslou, A.** (1997). *Na podstupakh k psikhologii bytiya. Psikhologiya bytiya [On the approaches to the psychology of being. The psychology of being]*. Moscow: Refl-buk [in Russian].
- Mitina, L.M.** (2014). *Psikhologiya lichnostno-professionalnogo razvitiya subektov obrazovaniya [Psychology of personal and professional development of educational subjects]*. Moscow; Saint Petersburg: Nestor-Istoriya [in Russian].
- Moskalets, V.** (1996). *Psykhologichni osnovy vykhovanniya dukhovnosti v ukrainiskii natsionalnii shkoli [Psychological bases of spirituality education in the Ukrainian national school]*. (Extended abstract of Doctor's thesis). Kyiv [in Ukrainian].
- Pavelkiy, R.** (2004). *Rozvytok moralnoi svidomosti ta samosvidomosti u dytiachomu vitsi [Development of moral consciousness and self-awareness in childhood]*. Rivne: Volynski oberehy [in Ukrainian].
- Rubinshteyn, S.L.** (2003). *Bytie i soznanie. Chelovek i mir [Being and consciousness. Man and the world]*. Saint Petersburg: Piter [in Russian].
- Ryazhkin, A.** (2020). *Zrelost kak individualno-lichnostnyy resurs professionalnogo stanovleniya studentov [Maturity as an individual and personal*

- resource for the professional development of students*]. (Candidate's thesis). Chelyabinsk [in Russian].
- Savchyn, M.V.** (2009). *Moralna svidomist ta samosvidomist osobystosti [Moral consciousness and self-consciousness of the individual]*. Drohobych: RVV DDPU imeni Ivana Franka [in Ukrainian].
- Skinner, B.F.** (2003). Operantnoe povedenie [Operant behavior]. In P.Ya. Galperin & A.N. Zhdan (Eds.), *Istoriya psikhologii. XX vek – History of Psychology. XX century* (pp. 531–568). Moscow: Akademicheskii proekt; Ekaterinburg: Delovaya kniga [in Russian].
- Tymosh, Yu.V.** (2018). *Psykhosemantyka moralnoi svidomosti osobystosti [Psychosemantics of morality of specialness]*. (Candidate's thesis). Lutsk [in Ukrainian].
- Freyd, Z.** (1989). *Vvedenie v psikhoanaliz: lektzii [Introduction to psychoanalysis: lectures]*. Moscow: Nauka [in Russian].
- Khavula, R.M.** (2015). Teoretyko-metodolohichni zasady problemy rozvytku dukhovnosti osobystosti v yunatskomu vitsi [Theoretical and methodological principles of the problem of development of spirituality of the individual in adolescence]. *Aktualni problemy psikhologii: zbirnyk naukovykh prats Instytutu psikhologii imeni H.S. Kostiuksa. T. VI: Psikhologiiia obdarovanosti – Actual problems of psychology: collection of scientific works of the G.S. Kostyuk Institute of Psychology. Vol. VI: The Psychology of Giftedness*, 11, 283–290. Kyiv – Zhytomyr: ZhDU imeni Ivana Franka [in Ukrainian].
- Erikson, E.** (1996). *Detstvo i obshchestvo [Childhood and society]*. Saint Petersburg: Lenato; ACT; Fond «Universitetskaya kniga» [in Russian].
- Tapp, J.L., & Kohlberg, L.** (1971). Developing senses of law and legal justice. *The Journal of Social Issues* (Vol. 27, pp. 65–92).

Стаття надійшла до редакції 12.05.2020 р.

УДК 159.942-057.8785:37.016:811
DOI: 10.24919/2312-8437.47.229353

ШЕЛЕГ Тетяна – кандидат психологічних наук, викладач кафедри іноземних мов, Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького, бульвар Шевченка, 81, м. Черкаси, Україна, індекс 18000 (tsheleg@ukr.net)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8481-2628>

Бібліографічний опис статті: Шелег, Т. (2020). Психологічні особливості роботи з притчею на заняттях з іноземної мови. *Проблеми гуманітарних наук. Психологія*, 47, 131–145. doi: <https://doi.org/10.24919/2312-8437.47.229353>.

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ РОБОТИ З ПРИТЧЕЮ НА ЗАНЯТТЯХ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Анотація. Проблема емоційної грамотності особистості у сучасному світі спонукає до пошуків ефективних шляхів її розв'язання. Важлива роль у розвитку емоційного інтелекту відводиться освітньому процесу, оскільки під час нього студенти навчаються долати перешкоди, які заважають їх успішній діяльності та самореалізації, розпізнавати свої почуття та інших людей. Згідно з дослідженнями, інтегрування емоційної складової в освітній процес, а саме у навчання іноземної мови, дає змогу не лише досягти навчальної мети, а й сприяє розвитку емоційної сфери студента. Зазначається, що позитивні емоції підсилюють мотивацію, запам'ятовування та впливають на психологічний стан студента. Так реалізується принцип кордомедійності: інформация, яка проходить через серце, із залученням почуттів та емоцій, ефективно засвоюється людиною.

Тож інтегрування емоцій як позитивних, так і негативних, до процесу вивчення іноземної мови вбачається доречним та виправданим для розвитку пізнавальної і емоційної сфери студентів. Інтенсифікація позитивних емоцій на заняттях сприяє зниженню тривожності, безнадії, нудьги, гніву, послаблюючи дію механізмів психологічного захисту, що є характерними для тих, хто вивчає іноземну мову.

Обґрунтовується доцільність використання притчі як методу психологічного впливу на емоційний стан студентів під час занять з іноземної мови, аналізуються психологічні особливості роботи з нею. Притча має велику цінність завдяки своєму обсягу, лексичному та граматичному матеріалу, метафоричному значенню та глибокому психологічному сенсу, що полегшує студентам аналіз власних емоцій, думок, сприяє трансформації поглядів.

Ключові слова: емоції; емоційний інтелект; притча; іноземна мова; кордомедійність.

SHELEH Tetiana – Candidate of Psychological Sciences, Lecturer, Department of Foreign Language, Bohdan Khmelnytsky National University of Cherkasy, 81, Shevchenko Boulevard, Cherkasy, Ukraine, postal code 18000 (tsheleg@ukr.net)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8481-2628>

To cite this article: Sheleh, T. (2020). Psykholohichni osoblyvosti roboty z prycheiu na zaniattiakh z inozemnoi movy [Psychological features of working with a parable in foreign language classes]. *Problemy humanitarnykh nauk. Psykholohiia – Problems of Humanities. Psychology*, 47, 131–145. doi: <https://doi.org/10.24919/2312-8437.47.229353> [in Ukrainian].

PSYCHOLOGICAL FEATURES OF WORKING WITH A PARABLE IN FOREIGN LANGUAGE CLASSES

Abstract. *The development of intellectual and emotional resource of the personality has become crucial in modern society as it benefits to their effective self-fulfillment. The capability of proper emotions managing contributes to soft skills development. Hence, the problem of emotional intelligence is of great importance for scientists and teachers. Educational sphere is entitled to provide students with opportunities to train their emotional literacy, to overcome emotional barriers that interfere with their successful performance.*

The importance of integrating emotions into the educational process, in particular learning the second language, is proved by a number of researches. It is stated that positive emotions support motivation, memorization and influence psychological state of the student making them more open to the new knowledge. According to the

cordos-mediation principle, the information that goes through the heart, i.e. through experiencing some feelings and emotions, is effectively acquired by the person.

Incorporating emotions into the second language learning activities benefits students' cognitive and emotional sphere of development. As the process of learning foreign language comes with experiencing a range of positive and negative emotions, the work with them seems of great value. Intensification of positive emotions and elimination of foreign language anxiety, hopelessness, boredom, anger, that are typical for second language students, make sense. It leads to deactivation of students' psychological defense mechanisms, increases their motivation and confidence.

Selecting and using learning support materials to achieve this target should be based on their psychological sense to transform students' views and contribute to their emotional literacy. The paper presents using the parable at the foreign language class as an effective instrument of meeting the requirements for work with students' emotions. The parable is proved to be of great value due to its volume, lexical and grammar material, metaphoric meaning and deep psychological sense that facilitates the students to analyze their own emotions, bring insights and change their viewpoints.

Key words: *emotions; emotional intelligence; parable; foreign language; cordos-mediation.*

Постановка проблеми. Сучасне суспільство ставить перед особистістю низку вимог, що спонукають людей до залучення інтелектуального й емоційного ресурсу для власного розвитку та розвитку суспільства загалом. У час технологічних здобутків, масштабного прориву в галузі інформатизації, розширеного доступу до величезного об'єму інформації все більшої цінності набуває уміле управління власними емоціями, здатність відчувати настрої інших людей, будувати міжособистісні взаємини, регулювати проблемні ситуації. Розвинені soft skills (м'які навички), які пов'язані з емоційним інтелектом, поки що недоступні штучному інтелекту, є суттєвою перевагою людини, необхідною для ефективної соціальної взаємодії.

Емоційний інтелект особистості, який наразі не використовується уповні, потребує психологічної роботи та розвитку, прояву в усіх сферах життя з метою забезпечення більших мож-

ливостей, особистісної ефективності та самореалізації. Надзвичайно важливою у цьому контексті видається освітня галузь.

Залучення емоційної складової до навчального процесу може як сповільнити й зруйнувати, так і підсилити його, особливо коли йдеться про вивчення іноземних мов. У цьому процесі важливо не лише розвинути мовленнєві, граматичні навички, а й підсилити емоційний інтелект, забезпечити психологічний комфорт кожного учасника педагогічної взаємодії та за можливості знівелювати попередній деструктивний досвід студентів, що часто пов'язаний з іноземною мовою. Це вимагає від викладача не лише глибоких знань дисципліни, а й педагогічної майстерності, такту, і найголовніше – ґрунтовних психологічних знань та інструментів впливу, щоб досягти поставлених цілей. Один з них – застосування навчальних матеріалів, методів, які сприяють розвитку пізнавальної та емоційної сфери особистості.

Аналіз досліджень проблеми. Проблема залучення емоцій до освітнього процесу розглядалася у педагогіці серця В. Сухомлинського. Кордоцентричність виховної системи видатного педагога увібрала в себе ідеї філософії серця вітчизняних мислителів Г. Сковороди, П. Юркевича (Отич, 2018, с. 59).

Сучасний простір освіти потребує зміщення акцентів з істини прагматичних знань на істину творчого потенціалу людини (Скотна & Афанасенко, 2019). В освітній взаємодії виокремлюють кордоцентризм як принцип, який відображає розвиток особистості на засадах духовно-моральної цілісності та ґрунтується на основних концептуальних положеннях «філософії серця».

Дослідники наголошують на особливому значенні принципу кордомедійності для розвитку особистості у системі освіти. Кордомедійність як «серцепровідність» ґрунтована на емоційності, щирості, чуйності, милосерді, що уможливорює встановлення змістової та безпомилкової продуктивної взаємодії людини зі світом та визначає роль сердечної функції як провідну в процесі пізнання і розвитку особистості. Лише та інформація, яка сприймається серцем і проходить через нього, засвоюється людиною. Реалізація принципу кордомедійності передбачає врахування специфіки емоційного та особистісного розвитку, налагодження позитивних суб'єкт-суб'єктних відносин викладач – студент на основі гуманізму, співчуття, емпатії, любові, сердечності. Кор-

домедійність ґрунтується на емоційності, щирості, чуйності, милосерді. Вона якнайтісніше пов'язана із принципом довіри, бо провідність освітньо-інформаційного потоку передбачає відкритість психіки (Konovalchuk, 2016).

Зважаючи на важливість емоційного інтелекту та навчання серця, в Україні за підтримки МОН проходить апробацію міжнародна програма соціально-емоційного й етичного навчання (СЕЕН). Вона покликана сприяти соціально-емоційному навчанню у системі освіти, у тому числі вищій та професійній. Програма СЕЕН базується на філософії й методиці, яка протягом 20 років створювалася, проходила апробацію і вдосконалювалася міжнародною командою американських науковців Університету Еморі (Атланта, США). Опираючись на праці з емоційного інтелекту Д. Гоулмена та кращі світові освітні практики, черпаючи натхнення з закликів Далай-лами XIV до миру, порозуміння, співпереживання, творці програми представили освіту як інструмент для підсилення процвітання теперішніх і зрощення майбутніх поколінь. Спеціально ж проведені дослідження засвідчили, що використання програми в закладі освіти уможливило підвищення успішності навчання мінімум на 11 % та знижує випадки цькування мінімум на 10 %.

Результатом такої системної, ретельної та виваженої праці став комплексний підхід до наповнення СЕЕН такими важливими освітніми практиками, як виховання базових людських цінностей, системне й критичне мислення, навички зосередження уваги, запобігання й стійкості до стресу, співпереживання до себе й до інших. Саме тому програма отримала другу, наче простішу, але й глибшу назву – навчання розуму і серця (Елькін, Масалітіна, & Фюрст, 2019).

Наводячи аргументи на користь «емоційної грамотності», Д. Гоулмен зауважує, що розуміння власних емоцій, уміння ними керувати, співпереживати, є ключовою навичкою для розвитку гармонійних взаємин та прийняття зрілих соціальних рішень. Це вчення набуло неабиякого поширення: сьогодні школи у всьому світі розуміють, що освіта – це не лише формальні знання. Найкращі навчальні програми базуються на передових наукових даних і результатах досліджень про мозок і емоції (Goleman, 2009).

Останні чотири десятиліття ознаменувалися науковим інтересом до впливу емоцій на ефективність виховного та освітнього процесу (Б. Ананьєв, Л. Виготський, С. Рубінштейн та ін.) і на динаміку процесу вивчення іноземної мови зокрема (А. Бандура, Ж.-М. Деваель, Е. Горвіц, М. Горвіц, Д. Коуп, П. Макінтайер, А. Павленко та ін.).

Як зазначає П. Симонов, емоції беруть безпосередню участь у процесах навчання та пам'яті. Значущі події, що викликають емоційні реакції, швидше і надовго закарбовуються у пам'яті. Емоції організовують діяльність людини стимулюючи і спрямовуючи, а також виконують функцію оцінки її результатів.

Окрім того, важливою є комунікативна функція емоцій. Завдяки їй людина, не користуючись мовою, здатна робити висновки про настрій інших, налаштовуватися на спільну діяльність і спілкування. Люди, що належать до різних культур, можуть безпомилково сприймати й оцінювати стан іншої людини, визначати її емоції (радість, гнів, печаль, страх, відраза, подив) (Симонов, 1966).

На наш погляд, це особливо важливо при спілкуванні з іноземцями, що певною мірою полегшує тривожність співрозмовників, які мають проблеми з розумінням один одного через мовний бар'єр.

Однак, незважаючи на те, що «емоції цілком можуть бути фактором, який найбільше впливає на оволодіння іноземною мовою, він залишається найменш зрозумілим для дослідників» (Scovel, 2000). Робота з емоціями та розвиток емоційного інтелекту в процесі навчання є наріжним каменем сучасних освітніх програм. Розбудова сучасної освіти, мета якої – виховання особистості, здатної реалізувати свій потенціал та максимально розкрити здібності, потребує поєднання психологічних та навчальних знань.

Метою статті є аналіз проблеми розвитку емоційної грамотності студентів та обґрунтування доцільності інтегрування емоційної складової у навчання іноземної мови шляхом використання притчі як методу психологічного впливу.

Виклад основного матеріалу. Більшість дослідників відзначають, що найчастіше студенти відчувають тривогу, коли йдеться про оволодіння мовою. Тривога при вивченні мови визначається як побоювання, неясний страх. Вона може бути як

перешкодою до успішного опанування мови, так і фактором, який може його оптимізувати (MacIntyre, 2002).

У зв'язку з цим у поле зору науковців найчастіше потрапляє тривога, пов'язана з іноземною мовою (FLA – Foreign Language Anxiety). Її ґрунтовно вивчали Е. Горвіц та М. Горвіц, які також розробили шкалу для визначення її рівня (Horwitz, Horwitz, & Cope, 1986). Було виокремлено також дев'ять емоцій студентів, пов'язаних з вивченням іноземної мови: насолода, надія, гордість, полегшення, гнів, тривога, сором, безнадійність і нудьга (MacIntyre, 2002).

Студенти відчувають гнів здебільшого через недостатньо розвинені навички аудіювання; насолоду та гордість, коли вдається ефективно застосувати навички говоріння; сором, коли не вдається зрозуміти співрозмовника чи висловити свою думку; а також надію, нудьгу та безнадію, працюючи з письмовими завданнями. Водночас тривогою пронизана робота з усіма мовними навичками (Méndez López, 2011).

Негативні емоції студента на занятті спричиняються різними ситуаціями, такими як страх насмішок, знуцання з боку однолітків, занепокоєння тим, що він може не зрозуміти викладачів, сум через обмежений словниковий запас, розчарування через нездатність вільно спілкуватися іноземною мовою. Студенти також зізналися, що сердяться на себе, коли не можуть виконати належним чином завдання, та на деякі підходи викладачів, систему оцінювання; почуваються пригнічено, порівнюючи себе з успішнішими однолітками. Позитивні емоції, про які найчастіше повідомляли студенти: щастя, спокій, хвилювання, впевненість, задоволення та розслабленість. Вони спричинені навчальною діяльністю, яка їх мотивує, ставленням вчителів, сприятливим навчальним середовищем, почуттям впевненості під час виступу перед класом та відчуттям самоефективності після виконання завдання або іспиту (Ross & Rivers, 2018).

Одними з перших емоції в контексті навчання іноземної мови з точки зору позитивної психології розглянули Ж.-М. Деваель та П. Макінтайер, встановивши, що позитивні підсилюють мотивацію, креативність, активність та соціальну взаємодію, а також розширюють перспективи учнів, сприяють не лише розвитку когнітивних ресурсів для навчання іноземної мови, а й

розвитку психологічної стійкості, крім того, вони здатні послабити вплив негативних емоцій у ситуаціях, що викликають фрустрацію. Задоволення від вивчення іноземної мови негативно корелює з тривожністю та позитивно – з успішністю. Стать, вік, рівень володіння мовою, частота її використання, ставлення до іноземної мови та до вчителя, впливають на задоволення від вивчення мови, а зв'язку цих змінних з тривожністю не встановлено (Dewaele & MacIntyre, 2014).

До висновку, що емоції впливають на внутрішню мотивацію учнів, яка визначається інтересом та цікавістю до навчання, а також зовнішню мотивацію, спрямовану на досягнення позитивних результатів, прийшли Р. Пекрун та Р. Перрі. Зокрема, позитивні емоції (надія, гордість та насолода) підсилюють мотивацію, саморегуляцію і загалом позначається на успішності навчання. І навпаки, дезактивуючі емоції, такі як нудьга та безнадія, мають згубний вплив на результати, оскільки знижують мотивацію. Науковці відзначають, що гнів, тривога та сором можуть підірвати внутрішню, але збільшити зовнішню мотивацію студента, спонукаючи його докласти додаткових зусиль, щоб уникнути невдач (Pekrun & Perry, 2014).

У контексті вивчення іноземної мови в Україні вищезрозглянуті дослідження видаються цінними й актуальними. Кожний студент закладу вищої освіти має конструктивний чи деструктивний досвід, пов'язаний з вивченням іноземної мови. Психіка студентів з високим рівнем FLA актуалізує захисні механізми, що проявляється переважно у поясненні власної нездатності опанувати мову через низку причин (раціоналізація та інтелектуалізація), пропусках занять (протест, заперечення), звинуваченні інших у своїх низьких знаннях (проекція, перенесення), протиставленні власних успіхів у інших сферах (наприклад, талановитим художникам/спортсменам іноземна мова не потрібна) (раціоналізація, компенсація).

Викладачі намагаються виправити подібні ситуації, вдаючись до використання різноманітних завдань, щоб зацікавити студентів, змінити їх ставлення до предмету. Однак пошук ефективних інструментів взаємодії зі студентами приводить до необхідності розуміння витоків проблеми, які лежать у психологічній площині.

Подібна вибірковість та фрагментарність сприймання інформації у пізнавальному процесі зумовлюється і визначається значною мірою захисними механізмами, які актуалізуються суперечливістю між раціональним та емоційним у людині. Зняття цієї суперечності сприяє відкриттю доступу до сердечного потенціалу людини, очищенню серця, а також уможлиблює встановлення повноцінної природної взаємодії людини зі світом (Kovalchuk, 2016, с. 60). Тобто, йдеться про відновлення емоційного балансу, створення сприятливого приймаючого середовища, зниження тривожності, яка активізує захисні механізми.

У наукових роботах обґрунтована необхідність позитивного ставлення викладача до студентів, перегляду викладацького досвіду з метою врахування емоційних переживань студентів, важливість розуміння емоцій викладачем, щоб допомогти студентам впоратися з почуттями, пов'язаними з вивчення мови (Méndez López, 2011).

Уміле інтегрування позитивних емоцій в освітній процес є також стимулом до опанування інформації, адже завдання з емоційною складовою задіює більше ресурсів довільної уваги (Scovel, 2000) та сприяє швидшому вивченню й ефективному запам'ятовуванню матеріалу (Pekrun & Perry, 2014).

Доцільно відзначити недостатню кількість практичних рекомендацій щодо паралельного розвитку мовних навичок та емоційного інтелекту студента у процесі вивчення іноземної мови, використання технік, методів, які б сприяли зниженню тривожності, послабленню психологічних захистів та створенню сприятливого освітнього середовища. Дослідники переважно радять обговорювати емоції протягом занять (К. Гкону), створювати ситуації, які б інтенсифікували позитивні емоції (П. Макінтайер) (MacIntyre, 2002, с. 62).

Реалізуючи принцип кордоцентризму в освіті, розвитку емоційного інтелекту студентів, а також зважаючи на комплексність досліджень з психології та методики викладання іноземної мови, вважаємо доцільним та науково виправданим використовувати психотерапевтичні практики та прийоми, їх елементи у процесі викладання іноземної мови. Оскільки йдеться про вивчення мови, логічним буде використання літературних творів з глибоким психологічним підтекстом.

Слушною є думка П. Симонова, що унікальним способом впливу на емоції та створення емоційного піднесення, який спонукає до подолання перешкод на шляху до мети, є мистецькі твори, що стали надбанням людства. Мистецтво пронизане пристрастним прагненням до гармонії відносин людини з природою та суспільством (Симонов, 1966), урівноважуючи та збалансовуючи людську сутність.

Такий твір містить елементи знайомого та принципово нового для читача, а також суперечності, що є надзвичайно цінним в емоційному плані, адже неузгодженість між очікуваним і реально отриманим вирішальним чином веде до виникнення емоції. Емоції, викликані мистецтвом, можуть служити стимулом і для безпосередньої практичної діяльності.

Багаторічна практика застосування різноманітних художніх творів на заняттях з іноземної мови уможливила виявити, що найбільше відповідає поставленій меті притча як джерело психологічних, лексичних та граматичних знань.

У перекладі з грецької слово «притча» означає «йти пліч-о-пліч», себто притча пліч-о-пліч ставить відоме з невідомим, адже дозволяє зрівняти відому істину з невідомою. Істини в притчах подаються у символах, образах та алегоріях (Гром'як, Ковалів, & Теремко, 2007, с. 560).

У великий за обсягом твір із, на перший погляд, простим сюжетом вкладено колосальний зміст, народну мудрість, що сприймається не лише розумом, а й серцем. Істина в ній ніколи «не лежить на поверхні», спонукаючи читача до роздумів, аналізу, дискусій про закони життя, поширені життєві ситуації, що приводять інколи до неочікуваних висновків, змушують подивитися на проблему під іншим кутом.

З точки зору методики навчання іноземної мови, притча є дуже цінним матеріалом. По-перше, необ'ємний текст дає змогу швидко опрацювати його. По-друге, лексичні та граматичні конструкції легко засвоюються, адже зазвичай повторюються кілька разів. По-третє, притча спонукає до висловлення власної думки, сприяє розвитку навичок монологічного та діалогічного мовлення, закріпленню лексико-граматичного матеріалу.

З точки зору психології, зміст притч можна застосовувати до широкого кола проблем. Мудрість, втілена у притчі, не може

тракуватися правильно чи неправильно, завдяки чому зменшується почуття тривоги (FLA), пов'язане з можливою помилкою. Кожен слухач тлумачить її відповідно до свого рівня світовідчуття, тому будь-яка думка має право на існування.

Обговорення притчі на початку заняття є ефективною розминкою (warm up) для одночасної активізації мовних навичок та емоцій, доцільно також використовувати її як матеріал для аудіювання, перекладу. Через притчу можна вводити тему або використовувати для підбиття підсумків, розігрувати діалоги та монологи від імені її героїв. Психологічний аспект цього завдання полягає у тому, що студент ідентифікує себе з героєм притчі, вживаючись на мить у його роль, відзначає різні емоції, розпізнає їх, називає, відзначає, наскільки приємний йому був такий досвід. Таким чином, усвідомлюються власні емоції, причини тривожності, що сприяє послабленню захистів.

Практика показує, що притча при навчанні іноземної мови є найефективнішою, коли задіюються зорові та слухові канали, тобто, її можна подати у короткому відео чи аудіо у супроводі картинок або викладач сам може її розказати, оживляючи текст голосом, інтонацією, що важливо для підсилення емоційного впливу. Після цього доцільно обговорити її та прочитати, якщо є потреба.

Притча вирізняється також універсальністю, адже не має вікових обмежень, її зміст дохідливо викладений. Водночас необхідно простежити, щоб текст був адаптований до рівня володіння іноземною мовою студентів.

Важливим завданням викладача є підбір притчі. Передовсім її зміст має відповідати меті (наприклад, знизити рівень тривожності, усвідомити свої страхи та емоції, розвинути впевненість у собі, навичку відстоювати свою думку, знаходити позитивне у деструктивній ситуації). Наприклад, притча «Deaf frog», у якій жаба досягає успіху у програвшій ситуації завдяки тому, що не чує оточення, яке сумнівається у її силах, сприяє роздумам про впевненість у власних силах через проєкцію власних почуттів на образ жаби.

Притча «Lion and Sheep» про лева, який виріс в оточенні овець і перейняв їх поведінку та страхи, спонукає студентів переглянути причини власної невпевненості (у ставленні до іноземної

мови також) та нашттовхує на пошуки шляхів урегулювання цієї проблеми.

Притча «Happiness» про шматок глини, яку Бог віддав людині після її прохання зліпити щастя, мотивує прийняти відповідальність за своє життя та налаштовує на позитивний лад, додаючи студентам оптимізму.

Висновки. Використання притчі на заняттях з іноземної мови забезпечує не лише досягнення навчальних цілей, впливає на засвоєння матеріалу, а й є ефективним інструментом для реалізації принципу кордомедійності, розвитку емоційного інтелекту студентів з огляду на її смислове наповнення. Терапевтичний ефект від роботи з притчею полягає у наданні студентам можливості усвідомлювати та виражати свої емоції, трансформувати негативне мислення у позитивне, а також поліпшувати власний емоційний стан, послуговуючись мовою, яку вони вивчають. Застосування цієї техніки є дієвим для розвитку когнітивної та емоційної сфер особистості, сприяє розв'язанню актуальної проблеми розвитку емоційного інтелекту, що потребує багатоаспектної роботи у освітній сфері. Інтегрування емоцій у процес вивчення іноземної мови не лише розширює проблематику досліджень з психології, педагогіки та методики викладання, а й дає можливість вдосконалити підходи до її вивчення, а також розробити і впровадити нові, які б забезпечували психологічний розвиток та ефективно навчання студентів.

Література

- Гром'як, Р., Ковалів, Ю., & Теремко, В. (Ред.). (2007). *Літературознавчий словник-довідник*. Київ: Академія.
- Елькін, О., Масалітіна, О., & Фюрст, Я. (Ред.). (2019). *Вибрані матеріали міжнародної програми з формування м'яких навичок СБЕ-навчання*. Харків: Дім реклами.
- Отич, О. (2018). Ідеї кордоцентризму В.О. Сухомлинського в контексті національної безпеки в освітній сфері. *Наукові записки. Серія «Педагогічні науки»*, 172, 57–62.
- Симонов, П. (1966). *Что такое эмоция?* Москва: Наука.
- Скотна, Н., & Афанасенко, В. (2019). Соціально-психологічні витоки розвивального простору освіти. *Проблеми гуманітарних наук. Серія «Психологія»*, 45, 114–129. doi: 10.24919/2312-8437.45.197000.

- Смирнов, А., & Чикина, О. (2016). *Использование притч в психологической поддержке, мотивации, профориентации*. Москва.
- Dewaele, J.-M., & MacIntyre, P.D. (2014). The two faces of Janus? Anxiety and enjoyment in the foreign language classroom. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 4 (2), 237–274. doi: 10.14746/slilt.2014.4.2.5.
- Goleman, D. (2009). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. Bloomsbury Publishing Plc.
- Horwitz, E., Horwitz, M., & Cope, J. (1986). Foreign Language Classroom Anxiety. *The Modern Language Journal*, 70 (2), 125–132.
- Konovalchuk, V.I. (2016). Cordos-mediation in solving of modern education contradictions. *Innovative Solutions in Modern Science*, 1 (1), 58–64.
- MacIntyre, P.D. (2002). Motivation, anxiety and emotion in second language acquisition. In P. Robinson (Ed.), *Individual differences and instructed language learning* (pp. 45–68). Philadelphia/Amsterdam: John Benjamins.
- Méndez López, M.G. (2011). The motivational properties of emotions in Foreign Language Learning. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 13 (2), 43–58. Retrieved from <http://www.scielo.org.co>.
- Pavlenko, A. (2005). *Emotions and multilingualism*. New York: Cambridge University Press.
- Pekrun, R., & Perry, R.P. (2014). Control-value theory of achievement emotions. In R. Pekrun & L. Linnenbrink-Garcia (Eds.), *International handbook of emotions in education* (pp. 120–141). New York: Taylor & Francis.
- Ross, A.S., & Rivers, D.J. (2018). Emotional experiences beyond the classroom: Interactions with the social world. *Emotions in second language acquisition*, 8, 103–126.
- Scovel, T. (2000). *Learning new languages: A guide to second language acquisition*. Boston: Heinle & Heinle.
- Schupp, H.T., Stockburger, J., Codispoti, M., Junghöfer, M., Weike, A., & Hamm, A.O. (2007). Selective visual attention to emotion. *Journal of Neuroscience*, 27, 1082–1089. doi: 10.1523/JNEUROSCI.3223-06.2007.
- Shao, K., Pekrun, R., & Nicholson, L. (2019). *Emotions in classroom language learning: What can we learn from achievement emotion research?* Retrieved from <https://www.researchgate.net>.

References

- Hromiak, R., Kovaliv, Yu., & Teremko, V. (Eds.). (2007). *Literaturoznavchyi slovnyk-dovidnyk [Dictionary and Reference Book Literature Studies]*. Kyiv: Akademiia [in Ukrainian].

- Elkin, O., Masalitina, O., & Fiurst, Ya.** (Eds.). (2019). *Vybrani materialy mizhnarodnoi prohramy z formuvannia miakykh navychok SEE-navchannia [Selected materials of the international programme of soft skills development SEE-Studying]*. Kharkiv: Dim reklamy [in Ukrainian].
- Otych, O.** (2018). Idei kordotsentryzmu V.O. Sukhomlynskoho v konteksti natsionalnoi bezpeky v osvittii sferi [Ideas of cordocentrism by V.O. Sukhomlinsky in the context of national security in education]. *Naukovi zapysky. Seriiia «Pedahohichni nauky» – Scientific Notes. Pedagogical Sciences Series, 172*, 57–62 [in Ukrainian].
- Simonov, P.** (1966). *Chto takoe emotsiya? [What is Emotion?]*. Moskva: Nauka [in Russian].
- Skotna, N., & Afanasenko, V.** (2019). Sotsialno-psykholohichni vytoky rozvyvalnoho prostoru osvity [Socio-psychological origins of the developmental educational environment]. *Problemy humanitarnykh nauk. Seriiia «Psykholojiia» – Problems of Humanities. "Psychology" Series, 45*, 114–129. doi: 10.24919/2312-8437.45.197000 [in Ukrainian].
- Smirnov, A., & Chikina, O.** (2016). *Ispolzovanie pritch v psikhologicheskoy podderzhke, motivatsii, proforientatsii [The use of parables in psychological support, motivation, career guidance]*. Moskva [in Russian].
- Dewaele, J.-M., & MacIntyre, P.D.** (2014). The two faces of Janus? Anxiety and enjoyment in the foreign language classroom. *Studies in Second Language Learning and Teaching, 4* (2), 237–274. doi: 10.14746/ssl.t.2014.4.2.5.
- Goleman, D.** (2009). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. Bloomsbury Publishing Plc.
- Horwitz, E., Horwitz, M., & Cope, J.** (1986). Foreign Language Classroom Anxiety. *The Modern Language Journal, 70* (2), 125–132.
- Konovalechuk, V.I.** (2016). Cordos-mediation in solving of modern education contradictions. *Innovative Solutions in Modern Science, 1* (1), 58–64.
- MacIntyre, P.D.** (2002). Motivation, anxiety and emotion in second language acquisition. In P. Robinson (Ed.), *Individual differences and instructed language learning* (pp. 45–68). Philadelphia/Amsterdam: John Benjamins.
- Méndez López, M.G.** (2011). The motivational properties of emotions in Foreign Language Learning. *Colombian Applied Linguistics Journal, 13* (2), 43–58. Retrieved from <http://www.scielo.org.co>.
- Pavlenko, A.** (2005). *Emotions and multilingualism*. New York: Cambridge University Press.
- Pekrun, R., & Perry, R.P.** (2014). Control-value theory of achievement emotions. In R. Pekrun & L. Linnenbrink-Garcia (Eds.), *International handbook of emotions in education* (pp. 120–141). New York: Taylor & Francis.

- Ross, A.S., & Rivers, D.J.** (2018). Emotional experiences beyond the classroom: Interactions with the social world. *Emotions in second language acquisition*, 8, 103–126.
- Scovel, T.** (2000). *Learning new languages: A guide to second language acquisition*. Boston: Heinle & Heinle.
- Schupp, H.T., Stockburger, J., Codispoti, M., Junghöfer, M., Weike, A., & Hamm, A.O.** (2007). Selective visual attention to emotion. *Journal of Neuroscience*, 27, 1082–1089. doi: 10.1523/JNEUROSCI.3223-06.2007.
- Shao, K., Pekrun, R., & Nicholson, L.** (2019). *Emotions in classroom language learning: What can we learn from achievement emotion research?* Retrieved from <https://www.researchgate.net>.

Стаття надійшла до редакції 28.05.2020 р.

ВИМОГИ

Шановні колеги!

Редакція наукового видання «Проблеми гуманітарних наук. Психологія» запрошує науковців до публікації власних наукових розробок, не опублікованих раніше.

Стаття, що подається до збірника, повинна відповідати його тематиці й сучасному стану науки, бути літературно опрацьованою. Автор статті відповідає за достовірність викладеного матеріалу, за належність даного матеріалу йому особисто, за правильне цитування джерел та посилання на них. Статті, оформлення яких не відповідає вказаним вимогам, не приймаються до друку. Редакція залишає за собою право вносити поправки до статей, не змінюючи основного змісту.

Кожному опублікованому матеріалу присвоюється міжнародний цифровий ідентифікатор DOI (digital object identifier).

Мови: українська, англійська, польська, німецька.

1. Приймаються статті обсягом від **10–15 сторінок:** шрифт Times New Roman, кегель 14, інтервал 1,5, усі береги по 2,5 см.

2. Подати УДК, номер **ORCID** (<http://orcid.org/>).

3. Основна частина статті повинна відповідати вимогам Атестаційної колегії МОН України до фахових видань та публікацій і обов'язково містити такі структурні елементи: постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими та практичними завданнями; аналіз останніх досліджень (аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання цієї проблеми і на які спирається автор); виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, яким присвячується стаття; визначення мети та завдань дослідження; результати досліджень (виклад основного матеріалу дослідження); висновки (висновки з цього дослідження і перспективи подальших розвідок цього питання); список літератури за абеткою (кирилиця, потім – латинка), оформлених відповідно до вимог ВАК, та References – за **міжнародним бібліографічним стандартом АРА**. Для транслітерації списку використаних джерел слід використовувати такі сайти, як <http://www.slovyk.ua/services/translit.php> – для україномовних та <http://ru.translit.net/?account=zagranpasport> – для російськомовних джерел, після них подається англійськомовний переклад назви. Обов'язково використання 2–3 джерел з номером DOI.

4. Анотація: українською мовою (**не менше 1 800 символів з пробілами**). До анотації додаються **5–7 ключових слів**.

5. Реферат статті та її назва англійською мовою (**не менше 1 800 символів з пробілами**).

6. Рекомендація кафедри установи або рецензія доктора наук для авторів без наукових ступенів.

7. Статтю, заповнену заявку і договір надсилати на платформу (<http://phsps.dspu.edu.ua/>).

8. Контактна інформація: romankhavula@gmail.com (Хавула Роман Михайлович, редактор серії).

НАУКОВЕ ВИДАННЯ

ДРОГОБИЦЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ
УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ ІВАНА ФРАНКА

ПРОБЛЕМИ ГУМАНІТАРНИХ НАУК

Психологія. Випуск 47

Збірник наукових праць
Дрогобицького державного педагогічного
університету імені Івана Франка

Головний редактор **Надія Скотна**
Редактор серії **Роман Хавула**
Технічний редактор **Ольга Лужецька**
Коректор **Олександр Голубєв**

Здано до набору 07.07.2020 р. Підписано до друку 14.07.2020 р.
Формат 60x84/16. Папір офсетний. Гарнітура. Times. Наклад 50 прим.
Ум. друк. арк. 9,25. Зам. 52.

Редакційно-видавничий відділ Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка (Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи до державного реєстру видавців, виготівників і розповсюджувачів видавничої продукції ДК № 5140 від 01.07.2016 р.).
82100, Дрогобич, вул. І. Франка, 24, к. 42, тел. 2 – 23 – 78.

COLLECTION OF SCIENTIFIC ARTICLES

DROHOBYCH IVAN FRANKO STATE
PEDAGOGICAL UNIVERSITY

PROBLEMS OF HUMANITIES

Psychology. Issue 47

a collection of scientific articles
Drohobych Ivan Franko
State Pedagogical University

Editor-in-chief Nadiya Skotna
Editor of the series Roman Khavula
Technical Editor Olha Luzhetska
Corrector Oleksandr Golubev

Submitted for type-setting on 07.07.2020. Signed for printing on 14.07.2020. Format 60x84/16. Offset printing. Type: Times. Circularion up to 50 copies. Accounting and publishing sheet 9.25. Order 52.

Editorial-Publishing Department of Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University (Certificate on the inclusion of a publishing business subject in the state register of publishers, publishers and publishers of publishing products DK No. 5140 dated 01.07.2016). 82100, Drohobych, Ivan Franko Str., 24, room 42, tel. 2 – 23 – 78.